



NAUCZANIE POCZĄTKOWE

KSZTAŁCENIE ZINTEGROWANE

Kwartalnik

Rocznik XXVIII (L)

NUMER 3

ROK SZKOLNY 2004/2005

Redaktor Naczelny

Zdzisław Ratajek

Kolegium Redakcyjne

Kinga Kozłowska, Małgorzata Kwaśniewska (zastępca red. naczelnego),
Krystyna Nowakowska, Mirosława Opalińska (sekretarz), Mirosława Parlak,
Elżbieta Pawłowska, Irena Stańczak, Zofia Szybalska,
Irena Szypułowa, Bożena Zawadzka, Elżbieta Zyzik

Rada Programowa

Marta Bogdanowicz, Maria Jakowicka,
Kazimiera Paclawska, Gustaw Trelieński, Jolanta Szempruch

Redaktor Naczelny Wydawnictwa

Teresa Bugajska

Redaktor techniczny

Julian Kowalski

Projekt okładki

Rafał Kusztal

Korekta

Mirosława Opalińska

ISSN 0239-7579

© Copyright by Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o. Kielce 2004

Firma jest członkiem Polskiej Izby Książki

Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych i zastrzega sobie prawo dokonywania zmian formalnych, skrótów w treści artykułów i nadawania innych tytułów.

Wszelkie prawa Wydawcy zastrzeżone. Utrwalenie publikacji lub jej części, zwiokrotnienie w wersji oryginalnej lub w postaci opracowania, reprodukowanie, powielanie mechaniczne, fotooptyczne, zapisywanie elektroniczne lub magnetyczne, wprowadzanie do pamięci komputera, a także odczytywanie w środkach masowego przekazu powoduje odpowiedzialność za naruszenie praw autorskich.

WYDAWNICTWO PEDAGOGICZNE ZNP Spółka z o.o.

25-610 Kielce, ul. Jagiellońska 23

tel. (0-41) 346-21-81, tel./fax 346-21-80; poczta internetowa: redakcja@wydped.com.pl

KONTO: PKO S.A. I O Kielce Nr 04 1020 2629 0000 9402 0008 8641

Dyżury redakcyjne: wtorek – 12³⁰-14⁰⁰, czwartek – 8⁰⁰-11⁰⁰, tel. (0-41) 346-21-81 w. 24

Druk: Drukarnia „Jawist”, Kielce, ul. Warszawska 209. Tel. 332-24-83.

Nakład: 2.000 egz.

Spis treści

Od Redakcji	5
I. TEORETYCZNE PODSTAWY EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ	
■ Rola sztuki w wychowaniu uczniów klas wczesnoszkolnych – Irena Chyła-Szypułowa	7
■ Stymulacja postawy estetycznej dzieci w wieku wczesnoszkolnym przez percepcję dzieł sztuki współczesnej – Anna Stawecka ...	13
■ Przyroda w sztukach plastycznych – rys historyczny – Magdalena Miernik	20
■ Rola filmu dydaktycznego we wszechstronnym rozwoju osobo- wości ucznia w młodszym wieku szkolnym – Anna Szkolak	27
■ Integracyjna rola muzyki w nauczaniu wczesnoszkolnym – Ewa Mazelewska, Renata Majewska	37
■ Muzykoprofilaktyka i muzykoterapia w leczeniu nerwic dziecięcych – Izabela Dębicka	41
II. DOŚWIADCZENIA I PROJEKTY	
■ Rola muzykoterapii w wychowaniu – Sebastian Szczyrba	47
■ Terapia zabawą – Beata Bielska	55
■ Mandala jako sztuka i zabawa – Małgorzata Stanik	60
■ Zabawa w teatr – naprawdę warto – Alicja Aszkiełowicz	64
■ Dlaczego taniec? – Aleksandra Skoczek	69
■ Działalność plastyczna a rozwój dziecka – Małgorzata Markiewicz	72
III. SCENA SZKOLNA	
■ Spotkania ze sztuką – propozycja scenariusza zajęć dla klasy I z wykorzystaniem metody kreatorskiej – Małgorzata Zawalska .	75
■ Propozycja scenariusza zajęć integrujących edukację plastyczną, matematyczną i środowiskową w klasie II – Anna Stawecka ...	78

- Propozycja scenariusza zajęć w klasie III z przewagą edukacji muzycznej – Anna Gierczak-Śliwińska 81
- Zima w lesie – propozycja scenariusza zajęć dla klasy III z wykorzystaniem wycieczki – Magdalena Miernik 86
- Scenariusz pozalekcyjnej edukacji muzycznej z elementami muzykoterapii – Izabela Dębicka 91

IV. BIBLIOGRAFIA I RECENZJE

- Wybrana literatura dotycząca wpływu sztuki na rozwój osobowości uczniów w młodszym wieku szkolnym – Anna Klimaszewska, Katarzyna Rogozińska 102



***Spełnienia osobistych pragnień,
owocnej realizacji nowych przedsięwzięć,
zdrowia i wszelkiej pomyślności
w Nowym Roku 2005***

***życzy
Zespół Redakcyjny***

Szanowni Czytelnicy!



Ten numer czasopisma „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” ma dla redakcji szczególne znaczenie, gdyż poświęcony jest w całości tzw. edukacji estetycznej dziecka na poziomie wczesnoszkolnym. Tematyka ta pojawiała się u nas rzadko i okazjonalnie, a w ostatnim czasie, co nie trudno zauważyć, zarówno w nowych programach jak i podręcznikach jest wyraźnie marginalizowana. A przecież w naturalnym i spontanicznym rozwoju dziecka właśnie rysunek

(linia, kształt, kolor), dźwięki (głosy, melodie) pochodzące z przyrody i otoczenia (słuchanie, naśladowanie, powtarzanie), a także ruch (zabawa, rytm, taniec) to „żywy” naturalne, wśród których dziecko wzrasta od pierwszych chwil życia, źródło radości oraz obiekt pierwszych doświadczeń poznawczych i estetycznych. Małe dziecko swój wewnętrzny świat przekazuje nam spontanicznie, w prostych lub zawiłych rysunkach oraz innych naturalnych formach ekspresji plastycznej (lepienie, modelowanie, wydzieranie), w dziecięcych fantazjach i folklorze języka, poprzez śpiew i ekspresję motoryczną (bieganie, skakanie, taniec).

Te formy dziecięcej ekspresji wyrażają naturalne potrzeby i powinny jak najczęściej towarzyszyć edukacji wczesnoszkolnej. Wówczas nasza szkoła stanie się dla dzieci miejscem bliskim i przyjaznym, dostarczającym pozytywnych doświadczeń, aprobującym ich podmiotową indywidualność. Dlatego wszystko co związane jest z edukacją estetyczną, powinno być traktowane przez nauczyciela jako zadanie kluczowe.

Uszanujmy podmiotową inność naszych dzieci, dajmy im szansę zaistnienia w szkole ze wszystkimi ich cechami i „talentami”, którymi zostali obdarzeni przez „matkę naturę”. Jest to szczególnie ważne na etapie kształcenia wczesnoszkolnego. Obok edukacji językowej (polonistycznej), matematycznej, społeczno-przyrodniczej, w których przeważa „ładunek” intelektualno-poznawczy, edukację plastyczną i muzyczną cechuje wyraźna odmienność, gdyż dominuje tu doświadczenie subiektywne dziecka, naturalność przeżyć i emocjonalna spontaniczność. W koncepcji edukacji zintegrowanej marginalizowanie doświadczeń estetycznych dzieci jest poważnym pedagogicznym błędem. Dobrą może być tylko taka szkoła, która stwarza dzieciom szerokie możliwości naturalnej ekspresji werbalnej, muzycznej, plastycznej i tanecznej.

W wielu artykułach, które zamieszczamy w pierwszej części tego numeru znajdziecie Państwo pełniejsze uzasadnienie powyższego uogólnienia. Pragnę wyrazić nadzieję, że w tekstach naukowych starannie przygotowanych przez pracowników Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, a także w wielu opracowaniach metodycznych oraz w przykładowych koncepcjach zajęć nadesłanych przez nauczycieli, znajdziecie Państwo inspirację do głębszych refleksji osobistych oraz dyskusji na radach pedagogicznych i zespołach metodycznych o złożonych problemach edukacji estetycznej w dzisiejszej szkole. Zachęcam do tego i wierzę, że publikacje zamieszczone w tym numerze pomogą Państwu w codziennej pracy pedagogicznej.

Zamieszczony tutaj zbiór artykułów, opracowań metodycznych i przykładowych koncepcji zajęć został przygotowany pod kierunkiem prof. dr hab. Ireny Szypułowej, która jest od lat członkiem Kolegium Redakcyjnego naszego czasopisma. Dzięki Jej zaangażowaniu i inspiracji numer ma taki merytoryczny kształt. W imieniu redakcji serdecznie dziękuję.

Redaktor Naczelny



Tematyka rocznika 2004/2005

- Problematyka europejska w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.
- Zmieniający się obszar uczestnictwa rodziców w edukacji początkowej dziecka.
- Wielostronny wpływ sztuki na rozwój osobowości uczniów w młodszym wieku szkolnym.
- Kształcenie matematyczne jako jeden z głównych komponentów edukacji całościowej w przedszkolu i klasach I–III.

Planowana tematyka rocznika 2005/2006

- System wartości a kształcenie wczesnoszkolne.
Przyjmowanie materiałów do 15 lutego 2005 r.
- Wychowanie dla zdrowia na poziomie edukacji elementarnej.
Przyjmowanie materiałów do 15 marca 2005 r.
- Rola mediów w procesie rozwoju małego dziecka.
Przyjmowanie materiałów do 15 czerwca 2005 r.
- Rozwój dziecka w młodszym wieku szkolnym na tle warunków przyrodniczych i społecznych.
Przyjmowanie materiałów do 20 października 2005 r.

I. TEORETYCZNE PODSTAWY EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

IRENA CHYŁA-SZYPUŁOWA

Kielce

ROLA SZTUKI W WYCHOWANIU UCZNIÓW KLAS WCZESNOSZKOLNYCH

SZTUKA I WYCHOWANIE

Treścią oddziaływania sztuki na wychowanie człowieka zajmowano się od czasów starożytnych. Jednak termin **wychowanie estetyczne** pojawił się dopiero w końcu XVIII wieku, w traktacie Fryderyka Schillera pt. *„Listy o estetycznym wychowaniu człowieka”*¹, w którym autor sformułował postępowy program o roli sztuki w kształtowaniu społeczeństwa. Natomiast termin **wychowanie przez sztukę** został wprowadzony przez Herberta Reada w wydanej w roku 1943 książce pt. *„Education through Art”*².

Wychowanie estetyczne od samego początku posiadało dwa uwarunkowania: estetyczne i społeczne. W związku z coraz szerszą powszechnością sztuki, należało podjąć działania edukacyjne, by uczyć rozumienia dzieł sztuki, co stało się podstawą nowych koncepcji wychowawczych. **Sztuką są przede wszystkim dzieła, czy wytwory artystyczne, ale także działanie o charakterze ekspresyjnym, czy kreacyjnym, manifestujące stosunek człowieka do świata i do innych ludzi**, tak jak na przykład w sztuce dziecięcej. Kształtujemy naszą osobowość przez czytanie, słuchanie, czy oglądanie, ale też przez własną ekspresję muzyczną, plastyczną, teatralną etc. Wszystkie dyscypliny artystyczne mają swój potencjał wychowawczy i powinny być włączane do procesów edukacyjnych.

Sztuka jest środkiem wychowawczym, gdyż kształtuje osobowość dzieci i młodzieży. Ale jest też środkiem nauczania, ponieważ wzbogaca zasób wiedzy i mechanizmy poznawcze. Irena Wojnar pisze, że (...) *sztuka, jak żaden chyba inny środek wychowawczy, może towarzyszyć człowiekowi przez całe życie, będąc stałym źródłem nowych doświadczeń, bogatych przeżyć, wciąż odnawianej wiedzy o świecie i o sobie samym, potwierdzeniem własnej osobowości w aktach*

¹ I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1976, s. 9.

² Tamże, s. 9.

twórczych³. Ze sztuką wiązą się więc określone nadzieje pedagogiczne o charakterze ogólnowychowawczym. Jest ona bowiem szansą dla ocalenia zagrożonych wartości humanistycznych współczesnego człowieka.

Wychowanie estetyczne jest we współczesnej szkole kształceniem kultury estetycznej uczniów oraz ich stosunku do estetycznych wartości. Chodzi o przywrócenie sztuce jej funkcji społecznej, by nie tylko służyła rozrywce, ale także stawała się środkiem wychowawczym. Wynika to zarówno z przemian, które zachodzą w funkcjonowaniu sztuki, jak i przemian w jej społecznym statusie. Stykamy się bowiem z nowymi dziełami sztuki plastycznej, muzycznej, literackiej, filmowej etc., które są źródłem naszych przeżyć, ale też obcujemy z arcydziełami minionych wieków, budzącymi stale nasz zachwyt i podziw. **Nie zawsze nowe zjawiska w sztuce znajdują akceptację u współczesnego widza, czy słuchacza, który niewychowany estetycznie często utożsamia awangardę z kiczem.** Ta sytuacja wymaga działania wychowawczego, które pomogłoby wykształcić wrażliwość estetyczną oraz umiejętność wyboru i wartościowania dzieł sztuki, tych z minionych epok, jak i współczesnych.

Szkoła powinna wpływać na poziom kultury estetycznej uczniów, kształtując ich potrzeby i upodobania, które decydują o przeżywaniu sztuki. Bez tego dziecko może utożsamiać własne oceny i preferencje z tym, co jest wartościowe lub banalne. Kultura estetyczna wyraża się w umiejętności rozróżniania wartości dzieł sztuki oraz wyrozumiałości dla różnych, często polaryzujących się poglądów na ten temat. Wychowanie estetyczne kształtuje upodobania i sądy estetyczne, zmienia motywacje preferencji artystycznych i rozwija zainteresowanie sztuką, która powinna służyć międzyludzkiemu porozumiewaniu się i komunikowaniu.

W klasach wczesnoszkolnych, kiedy poznawanie świata jest dla dziecka psychiczną potrzebą, wychowanie estetyczne winno rozwijać działalność twórczą i kształtowanie wrażliwości, co oznacza syntezę zachowań emocjonalnych i kulturowych. Chodzi o przygotowanie do życia we współczesnym świecie istoty harmonijnej, zdolnej do współdziałania z innymi ludźmi, wrażliwej na piękno sztuki intencjonalnie tworzonej przez genialnych artystów oraz na otoczenie przyrodnicze, by permanentnie odkrywać sztukę życia.

WYCHOWANIE ESTETYCZNE W ZINTEGROWANEJ EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Głównym założeniem procesu nauczania zintegrowanego na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej jest postrzeganie dziecka jako niepowtarzalnej całości i stwarzanie mu sprzyjających warunków do ujawnienia swego potencjału roz-

³ Tamże, s. 17.

wojowego na różnych obszarach aktywności. Uczeń powinien mieć możliwość aktywnie uczestniczyć w tworzeniu własnego, wewnętrznego świata, wykazać się pomysłowością, kreatywnością, co powinno sprzyjać jego wielostronnemu rozwojowi.

Elementem integrującym poszczególne kierunki edukacji jest język w jego aspekcie semiotycznym. Dziecko, ujmując całościowo rzeczywistość, odczuwa potrzebę wyrażania swoich doznań, przeżyć, za pomocą konwencjonalnych znaków. Są to znaki języka mówionego, stosunków wielkościowych, geometrycznych i ilościowych, a także znaki zapisu nutowego, czy kompozycji i kolorystyki plastycznej. Nauczyciel klas I–III traktuje edukację jako swoistą całość, co oznacza, że wszystkie rodzaje zajęć dla rozwoju dziecka są jednakowo ważne. Proponuje zastąpienie tradycyjnych lekcji nową formą organizacyjną jaką jest dzień pracy i ośrodek wieloaspektowej aktywności dziecka. Podstawą edukacji wczesnoszkolnej powinna być pełna integracja treści kształcenia, nauczania i wychowania oraz integracja podstawowych strategii kształcenia propedeutycznego. **Bardzo ważnym elementem integracyjnym zajęć w klasach młodszych jest sztuka.** Władysław Tatarkiewicz uważa, że może nią być zarówno działanie artystyczne, jak i pewna specyficzna umiejętność kreatywna oraz wytwory artystyczne, czyli dzieła⁴.

Integracja wokół problemów może posłużyć się **techniką dramy**, czy np. teatru lalek. Każde zadanie tematyczne zmusza nauczyciela (reżysera teatru, muzyka, plastyka) do poszukiwań nowych środków artystycznych oraz technicznych do jego realizacji. Warto przypomnieć, że istnieją różne typy teatrów lalek, które różnią się lalkami oraz techniką ich poruszania. Teatr cieni posługuje się płaskimi figurami wyciętymi z tektury, które rzucają cień na ekran. Marionetkami poruszamy za pomocą nitki lub drutów, pacynka to lalka osadzona na dłoni aktora. Dzieci mogą same wykonać lalki do klasowego teatrzyku, mogą też po przedstawieniu namalować treść i nastroj sztuki.

Wszelkie teatralne przedstawienia w wykonaniu dzieci czy zawodowych aktorów zyskują bardzo na ich umuzyczeniu. **Muzyka** potrafi wywoływać nastroje smutku, radości, strachu, komizmu, towarzyszące bohaterom np. bajki, czy opowiadania. Będzie to muzyka ilustracyjna. Ale też można śpiewać piosenki, na przemian z tekstem recytowanym, lub też improwizować różne melodie głosem, czy na instrumencie.

Każde przedstawienie przygotowane przez dzieci, czy też w wykonaniu zawodowego teatru, wprowadza widza w świat wartości estetycznych i moralnych. Dzieci w czasie spektaklu dostrzegają w nim piękno, brzydotę, łagodność, czy dramatyczność. Potrafią dostrzec pozytywne cechy bohaterów przedstawienia, takie jak dobroć, sprawiedliwość, posłuszeństwo, pracowitość,

⁴ H. Brzoza, *Wielość sztuk – jedność sztuki*, Warszawa 1986, s. 8.

czy też negatywne jak zło, lenistwo, niesprawiedliwość. Dziecko dzięki teatrzykowi lepiej obserwuje otaczającą go rzeczywistość. Potrafi też swoje obserwacje i wrażenia opisać i przedstawić plastycznie różnymi technikami (rysunek, farby, plastelina etc). Teatr, plastyka, muzyka uatrakcyjniam i intensyfikują proces kształcenia w klasach wczesnoszkolnych i sprawiają, że dziecko jest wrażliwsze na sztukę, której zadaniem jest wzbogacanie naszych wrażeń estetycznych.

Obok teatru lalek w edukacji wczesnoszkolnej powinien częściej pojawiać się **taniec**, który określany jest jako (...) *poezja ruchu i melodia ciała*⁵. Z niezmiernego bogactwa ruchów taniec wybiera tylko niektóre, porządkuje je, stylizuje i potęguje. Zwykły ruch zostaje powiększony, zintensyfikowany, pomnożony – roztańczony. Nie służy tylko ćwiczeniu ciała, jak ruchy gimnastyczne; taneczny marsz nie jest już prawdziwym marszem. **Taniec** jest harmonią rytmicznych ruchów, ukształtowanych obrazowo, a sztuką staje się wówczas, jeśli działa estetycznie swą formą⁶. Muzyka przebiega w czasie, zaś taniec w czasie i przestrzeni. Muzykę i taniec łączy rytm, zaś pozostałe środki wyrazowe są samoistne i zasadniczo odmienne. Taniec na tle muzyki stanowi określoną wartość estetyczną, gdyż poprzez biomechaniczne procesy (bicie serca, oddech) przynosi uczucie przyjemności i zadowolenie oraz radość.

Dziecięce **gry ruchowe** przy śpiewie, odbywające się według określonych schematów ruchowych, są bardzo przydatne do celów pedagogicznych i bywają punktem wyjścia do tańców. Wyrastają one najczęściej z dziecięcego folkloru i mają charakter anonimowy. Najstarsze zabawy muzyczno-ruchowe to: *Ja-worowi ludzie, Kot i mysz, Lis, Ślepa babka, Czarny baran, Miała babuleńka, Mam chusteczkę, Ojciec Wirgiliusz, Stary niedźwiedź, Chodzi lis* i inne. Wszystkie gry muzyczno-ruchowe należy rozpocząć od wyznaczenia uczestnikom roli w zabawie. Do tego służy „wyliczanka” (mętowanie). Gry zespolone z określonym układem figuralnym, rytmicznym i tanecznym wywodzą się z korowodów obrzędowych. Klasyfikacji gier i zabaw dziecięcych dokonał na początku XX wieku F. Queyrat, który dzieli je na: dziedziczne, naśladowcze i oparte na wyobraźni. Natomiast polski teoretyk W. Sikorski dzieli zabawy na te, które przyczyniają się do rozwoju myślenia abstrakcyjnego (wykształcające w dziecku umiejętności rozumowania), te, które przyczyniają się do utrwalenia samowiedzy, i na ćwiczenia pomocne w odtwarzaniu wrażeń i pojęć⁷.

Dziecko od najwcześniejszych lat swego życia odczuwa ogromną potrzebę ruchu. Odnajduje więc możliwości wyżycia się w zabawie i tańcu. Organizatorzy tego typu zajęć muszą uwzględniać, zarówno w formie jak i w treści, właściwości dziecięcej psychiki oraz możliwości odtwórcze małych wykonawców.

⁵ J. Rey, *Taniec – jego rozwój i formy*, Warszawa 1958, s. 16.

⁶ Tamże, s. 17.

⁷ J. Cieślowski, *Wielka zabawa*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Łódź 1985, s. 8.

Taniec jest jedną z form zaspokajania potrzeby radosnego współżycia w grupie rówieśniczej, dlatego wszystkie dzieci powinny uczestniczyć w tej zbiorowej zabawie, bez względu na predyspozycje muzyczno-taneczne. Nauczyciel powinien najpierw rozpocząć od łatwych ćwiczeń opartych na chodzie, biegu, podskokach, a następnie wprowadzić krok polki, czy krakowiaka. Ważny jest estetyczny akompaniament do zabaw ruchowych, czy tańców, w wykonaniu nauczyciela, lub z taśmy, płyty etc. Z wielką radością dzieci przebijają się w odpowiednio przygotowane stroje do poszczególnych tańców. Gdy udaje się nauczycielowi przygotować występ tańczących dzieci, np. na spotkaniu z rodzicami, czy innymi gośćmi, którzy odwiedzają szkołę, można pomyśleć o sporządzeniu dekoracji sceny, afiszy, zaproszeń, własnoręcznie wykonanych przez samych uczniów klas początkowych.

W edukacji muzycznej w klasach wczesnoszkolnych istotna jest równowaga pomiędzy wartościami estetycznymi sztuki muzycznej, a instrumentalnym charakterem procesu nauczania, między rozwojem zainteresowań, a rozwojem podstawowych zdolności muzycznych oraz doskonaleniem umiejętności śpiewu, gry na szkolnych instrumentach, tworzenia muzyki, jej percepcji czy wykonywania muzyki ruchem a opanowaniem podstawowych wiadomości muzycznych. Istotna jest więc korelacja jednoprezedmiotowa, integrująca różne formy aktywności muzycznej dziecka.

Dość marginalnie traktujemy często **sluchanie muzyki** artystycznej w klasach młodszych. Wiele sugestii metodycznych z tego kręgu zamieściła w swoich książkach Maria Przychodzińska, która wymienia sluchanie analityczne i interpretujące⁸. Chodzi o to, by nauczyć dzieci przeżywania muzyki. Wszechobecność muzyki rozrywkowej sprawia, że odbieramy ją jako tło do pracy, zabawy etc. Należy więc w toku zajęć umiejętnie sterować uwagą dziecka, by dostrzegło ono strukturę utworu muzycznego, jego charakter i nastrój, a także poszczególne elementy dzieła, jak np. melodię, rytm, tempo, dynamikę, harmonię. Wówczas utwór muzyczny jawi się jako bogata, barwna całość artystyczna, prowadząca do percepcji muzyki i przeżycia estetycznego.

W programie nauczania klas wczesnoszkolnych przewidziano zapoznanie uczniów z największym polskim kompozytorem – Fryderykiem Chopinem (1810–1849). Nauczyciel powinien zagrać lub odtworzyć z płyty, taśmy *Poloneza g-moll*, który jest kompozycją 7-letniego dziecka oraz inne miniatury fortepianowe, jak np. mazurki, w których brzmia kujawiaki, oberki i mazury. Warto przypomnieć dzieciom o Międzynarodowym Konkursie Pianistycznym im. Fryderyka Chopina, który odbywa się co pięć lat i który rozstawia geniusz polskiego kompozytora na całym świecie.

⁸ M. Przychodzińska, *Płyty dla klas I-IV*, Warszawa 1966; *Polskie koncepcje powszechnego wychowania muzycznego*, Warszawa 1979.

Wielu polskich poetów poświęciło Chopinowi swoje strofy poetyckie oddając hołd jego wielkiej sztuce. Bardzo zabawny wiersz o *Preludium Des-dur* Chopina, który powszechnie nazywany jest „deszczowym”, z racji specyficznych dźwięków, kojarzących się z kroplami deszczu, napisała dla dzieci Wanda Chotomska (fragment):

- (...) – *Słyszę – deszcz w liściach dzwoni.*
Pod wierzbami w Łazienkach Chopin
krople deszczu kołysze w dłoni.
(...)
– *Słyszysz?*
– *Słyszę – preludium Deszczowe.*
– *Widzisz? – Widzę – początek deszczu...*⁹

Warto przypomnieć, że preludium w języku włoskim oznacza zapowiedź, wstęp. W. Chotomska nawiązując do chopinowskiego *Preludium Des dur opus 28 nr 15* informuje małego czytelnika o koncercie w warszawskich Łazienkach, pod pomnikiem Chopina, gdzie płaczące wierzyby grają kroplami jesiennego deszczu.

Możliwości wykorzystania sztuki w wychowaniu na szczeblu propedeutycznym są ogromne. Nie tylko teatr, taniec, muzyka, o których wspomniałam szerzej, zawierają potencjał, który wyciska piętno na wrażliwej osobowości dziecka. Sztuką, która najszybciej i najsugestywniej ukazuje nam współczesną rzeczywistość i przejmuje dawne zadania literatury jest film. Pamiętać jednak należy, że potrafi on wychowywać przez przeżywanie, ale może oddziaływać nie tylko pozytywnie. Dzieło filmowe powinno poruszyć nie tylko nasz umysł, ale i nasze serce. Tak więc dobór odpowiedniego repertuaru filmowego dla dzieci jest sprawą priorytetową.

Sztuka obdarzona wielką siłą oddziaływania emocjonalnego winna rozwijać **twórczą wyobraźnię dziecka, jego samodzielność myślenia, wrażliwość estetyczną i zachęcać do poznawania różnych barw naszego życia i świata.**

⁹ I. Chyła-Szypułowa, *Poezja polska w darze Chopinowi*, Warszawa 2003, s. 112.

ANNA STAWECKA
Kielce

STYMULACJA POSTAWY ESTETYCZNEJ DZIECI W WIEKU Wczesnoszkolnym PRZEZ PERCEPCJĘ DZIEŁ SZTUKI WSPÓŁCZESNEJ

Jednym z zadań wychowania plastycznego jest **kształtowanie postawy estetycznej**. Jest ona (...) *oczekiwaniem, gotowością do przeżyć estetycznych, emocjonalną koncentracją na przedmiocie*¹. Ma charakter osobisty, choć pewną rolę może w niej odgrywać (...) *znajomość praw rządzących sztuką i umiejętność plastycznego widzenia*². Ta ostatnia, polega na dostrzeganiu (...) *światła, barwy, kształtów, wolorów, faktury, wielkości, położenia kierunków itd. nie tylko jako cech określonych przedmiotów, lecz także jako kompozycyjnych elementów układu*³. Umożliwia wzmocnienie przeżyć towarzyszących własnej aktywności twórczej, wspomaga również wrażliwy odbiór treści zawartych w dziełach tworzonych przez innych.

Można przyjąć za Tadeuszem Marciniakiem, iż postawa estetyczna (...) *to pewna zindywidualizowana wrażliwość i ustosunkowanie do dzieł sztuki, tkwiących w nich wartości, sensów, gotowości ich przyjęcia*⁴. Ten sam autor podkreśla, że tę postawę należy, w umiejętny sposób rozwijać u dzieci, głównie poprzez prawidłowo ukierunkowany kontakt z dziełami sztuki, jak też przez wzbudzenie u nich zainteresowań (...) *problemami wizualno-plastycznymi oraz nieustannie dostarczanie motywacji do samodzielnego, twórczego działania*⁵. T. Marciniak wskazuje także na fakt, iż dzieci posiadają swoistą łatwość odbioru dzieł sztuki, mogą ją podziwiać i oceniać (...) *wprawdzie nie w najgłębszej warstwie, ale w tej, która odpowiada ich rozwojowi umysłowemu i możliwościom percepcyjnym*⁶.

Kształtowanie postawy estetycznej jest tym elementem wychowania plastycznego, poprzez który można w pełni rozwijać osobowość dziecka. Jest to

¹ H. Hohensee-Ciszewska, *ABC wiedzy o plastyce*, Warszawa, WSiP 1988, s. 71.

² Tamże, s. 71.

³ Tamże, s. 108.

⁴ T. Marciniak, *Percepcja dzieł plastycznych podstawą edukacji plastycznej*, w: *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, red. S. Popek, Warszawa, WSiP 1987, s. 57.

⁵ Tamże, s. 57.

⁶ Tamże, s. 57.

możliwe, między innymi, dzięki wrażliwemu odbiorowi dzieł plastycznych oraz własnej aktywności twórczej dzieci. Twórczość, jak wskazuje Stanisław Popek, jest (...) *specyficzną najbardziej aktywną (o wysokiej motywacji) formą poznawania otaczającej rzeczywistości i samego siebie (autorefleksja, samopoznawanie). Wywiera ona istotny wpływ kształcący na rozwój wszystkich funkcji poznawczych: od intencjonalnej obserwacji do rozumienia i przetwarzania rzeczywistości, wpływa także na kształtowanie wrażliwości emocjonalnej i kulturę uczuć wyższych, pozwala na kompensację braków i afirmację własnych wartości wewnętrznych (afirmację osobowości) pełni (niedocenioną jak do tej pory) funkcję terapeutyczną, a także jest źródłem samopoznania i projekcji osobowości*⁷.

Dzięki własnej twórczości oraz odbiorowi twórczości innych ludzi, możliwe jest zaspokajanie podstawowych potrzeb np., aktywności, ciekawości i przeżyć. Twórczość oddziałuje na (...) *zainteresowania (do poznawania i obcowania z przedmiotami artystycznymi), aspiracje (osobiste dążenia do samorealizacji przez twórcze zachowanie się), postawy (system wartości estetycznych i wrażliwość moralna). Wpływa na również na rozwój zdolności wizualnych...*⁸ Warto, przy okazji dodać, że sprzyja ona także kształtowaniu postawy twórczej, gdyż aktywność twórcza oraz percepcja sztuki sprawiają, że u dzieci stopniowo rozwija się umiejętność wykraczania (...) *poza sprawdzone, a więc bezpieczne schematy, wchodzenie na teren nieznan, niepewny, ponawianie prób i poszukiwań w celu urzeczywistnienia idealnej wizji rzeczywistości lub (...) kreowanie nowej, nieistniejącej dotychczas (...)*⁹. Ryszard Cibor zauważa, iż (...) *Twórcze nastawienie do świata (...). To styl życia przejawiający się w krytycyzmie i docieklivosti intelektualnej, przekraczaniu nowych rozwiązań, doskonaleniu stanów zastanych, otwartości na nowe myśli, poglądy, propozycje*¹⁰. Postawa twórcza, jaka kształtuje się w ramach wychowania plastycznego może emanować na każdy aspekt funkcjonowania człowieka, także w dorosłym życiu. Jest to zgodne ze współcześnie przyjętym egalitarnym rozumieniem twórczości traktowanej (...) *jako aktywność powszechnie występująca i nie ograniczająca się do badań naukowych, wynalazczości lub sztuki*¹¹.

Warunkiem kształtowania postawy estetycznej, jest właściwe oddziaływanie nauczyciela na uczniów. Powinno ono polegać, między innymi, na:

- jak najwcześniejszym udostępnianiu dzieł różnorodnych pod względem treści, form, nastrojów, technik itp.;

⁷ S. Popek, *Twórczość dzieci*. w: *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, t. 1, Warszawa 1999, s. 919.

⁸ S. Popek, *Polski system wychowania przez sztukę*, w: *W kręgu teorii i praktyki edukacji plastycznej*, red. S. Popek, R. Tarasiuk, Lublin, Wydawnictwo UMCS, s. 21.

⁹ R. Cibor, *Potencjał twórczy dziecka*. w: *Dziecko w świecie sztuki. Świat sztuki dziecka*, red. B. Dy-mara, Kraków, Impuls 2000, s. 55.

¹⁰ Tamże, s.55.

¹¹ E. Nęcka, *Twórczość*. w: *Psychologia*, red. J. Strelau, Gdańsk, GWP 200, s. 784.

- umożliwieniu porównywania dzieł i zawartych w nich treści;
- wzbudzaniu ciekawości, zdziwienia i wyobraźni;
- „zmuszaniu” do myślenia, np. przez stawianie problemów, oczekiwanie pomysłowych twórczych wypowiedzi, zindywidualizowanych interpretacji;
- zapoznanie z „językiem” plastyki oraz obecnymi w niej problemami i symbolami.

Dzieci – dowodzi T. Marciniak – okazują się niezwykle wrażliwymi odbiorcami dzieł, (...) w zakresie wartości wizualnych dostrzegają wiele elementów. *Przede wszystkim uczulone są na kolor i kolorystyczne zestawy. Preferują kolory jasne i ciepłe, które w ich odczuciu symbolizują radość i optymizm. Kolory ciemne, zgaszone i zimne wywołują w dzieciach smutek i najczęściej są odrzucane. Lubią też zdecydowanie mocne kontrasty kolorystyczne oraz kompozycje dynamiczne z ukośnymi kierunkami i układami. Wyliczają i określają, zwłaszcza, jeżeli to jest obraz abstrakcyjny, wszelkie plamy barwne, ich sposób malowania, fakturę, zagęszczenie czy rozproszenie elementów, kontrasty itp.; podobnie w zakresie linii, kształtów (...), rytmu, a nawet światłocienia i przestrzeni. Charakterystyczne jest to, że wypowiedź swoją o obrazach czy grafikach tzw. realistycznych zaczynają od wyliczenia tego, co jest przedstawione (od treści), natomiast przy realizacjach tzw. abstrakcji koncentrują się na formie*¹². Ten sam autor dodaje: *Treść w dziełach plastycznych, nawet ta zdawałoby się trudna i niedostępna, jest przez dzieci intuicyjnie odbierana. Wbrew przypuszczeniom małe dziecko sporo rozumie, choć nie zawsze potrafi to nazwać i właściwie sformułować (...). Mimo to, dzieci wyliczają przedstawione postacie i przedmioty, miejsce akcji, czas akcji (...), koncentrują się na gestach i wyrazie twarzy, na relacjach pomiędzy postaciami. Przy tym zawsze snują różne domysły, interpretują po swojemu obraz, sprzeczą się*¹³. Warto udostępniać dzieciom, i to od najmłodszych lat, nie tylko dzieła (...) realistyczne, łatwo czytelne, ładne i radosne (...) ¹⁴, ale też takie, które będą budziły (...) zdziwienie, niepokój, ... kompozycje wieloznaczne, metaforyczne, otwarte ¹⁵, pobudzające myślenie, emocje, różne przeżycia i doznania, wyobraźnię, wrażliwość i zaciekawienie.

Uczniom w wieku wczesnoszkolnym można przybliżyć dzieła pochodzące z różnych epok, utrzymane w różnych konwencjach artystycznych, poruszających różne problemy, emanujące specyficznym klimatem i nastrojem. Z tego względu, jak i z uwagi na zastosowane przez artystów środki formalne, takie jak choćby intensywne, czyste, kontrastowe kolory, deformacje i uproszczenie form, nietypowe sugerowanie przestrzeni na płaszczyźnie, brak proporcji itp., wyrażanie emocji czy częste opieranie się na wyobraźni, **warto wprowadzać**

¹² T. Marciniak, *Percepcja dzieł plastycznych podstawą edukacji plastycznej* w: *Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych*, red. S. Popek, WSiP, Warszawa, 1987, s. 57, 58.

¹³ Tamże, s. 58.

¹⁴ T. Marciniak, tamże, s. 59.

¹⁵ Tamże, s. 59.

dzieci w zagadnienia sztuki XX wieku. Jest to wskazane tym bardziej, że dzieci nieświadomie stosują podobne środki wyrazu, co jest przejawem ich „świeżego” spojrzenia na rzeczywistość.

Reprezentanci sztuki nowoczesnej zmienili podejście do tematyki i formy dzieł. Odeszli (przynajmniej niektórzy) od wiernego, typowego dla sztuki dawnej, odwzorowywania rzeczywistości. Wprowadzili wiele nowych technik plastycznych (kolaż, frotaż, fotomontaż, fimaż, i in.) i sposobów operowania środkami wyrazu. Jako jedni z pierwszych, tej swoistej rewolucji dokonali **impresjoniści**. W swoich pracach ukazywali, zazwyczaj te momenty z życia ludzi, w których przeżywali oni radości i przyjemności. Ich obrazy często wypełniają bywalcy kawiarenek, przechadzający się po parkach, uczestnicy wyścigów konnych, dzieci.

Niemniej jednak, przedstawianie ludzi czy przedmiotów nie było głównym celem malarzy – impresjonistów, stanowiło jedynie pretekst dla chwytania bezpośrednich wrażeń wzrokowych, ulotnych stanów natury i nastrojów. Interesowało ich, przede wszystkim światło i kolor oraz zmienność natury. Impresjoniści (...) *wygnali człowieka ze sztuki, a w każdym razie przeżycie ludzkie. Patrzyli, bowiem na ludzi jak na pejzaż czy martwą naturę. Ale mieli zarazem pasję życia, jego dynamizm*¹⁶.

Zarówno impresjoniści jak i ich następcy, w mniejszym stopniu niż poprzednicy, interesowali się bryłami i przestrzenią przedstawioną na obrazach. Wykazywali natomiast skłonność do deformacji natury, co było następstwem upraszczania form. Tak też było w przypadku **postimpresjonizmu**. Jego twórcy byli indywidualistami, a ich poszukiwania, mniej „wyraźniowej” formuły malarstwa, w ogromnej mierze wpłynęły na rozwój sztuki w XX wieku.

Malarstwo, pełne osobistych przeżyć i niepokojów stanowi jedną z charakterystycznych cech **ekspresjonizmu**. Był on reakcją, a zarazem odbiciem kryzysu wartości oraz trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, w jakiej znalazła się Europa na początku XX wieku. Ekspresjoniści sprzeciwiali się impresjonizmowi, opierali twórczość nie na obserwacji natury, lecz głównie na własnych emocjach, doznaniach, instynktach. W ukazywaniu ich wizji przydatne okazały się prymitywne środki wyrazu, zaczerpnięte m.in. ze sztuki dziecięcej, ludowej i społeczeństw prymitywnych. Ekspresjoniści odrzucili tradycyjne środki wypowiedzi na rzecz silnych uproszczeń i deformacji kształtów. Stosowali jaskrawe, ostre kolory i brutalne, złamane linie.

Przewrotu w dotychczasowej sztuce, dokonał też inny kierunek – **kubizm**, przypadający na lata 1907–1914. Wywarł on także ogromny wpływ na rozwój sztuki nowoczesnej. Jego przedstawiciele, m.in. Pablo Picasso i Georges Braque, dokonali przede wszystkim przewrotu formalnego.

¹⁶ J. Białostocki, *Sztuka cenniejsza niż złoto*, Warszawa 1991, s. 294.

Kubiści w nowy sposób ukazują naturę, przekształcają ją, silnie upraszczają, jej formy całkowicie podporządkowują konstrukcji obrazów. W ich malarstwie kolor nie służy opisowi form, a pełni jedynie funkcję dekoracyjną. Charakterystyczne dla obrazów kubistycznych są również statyczne, pozbawione głębi kompozycje.

Z kolei, pełne gwałtownego ruchu i aktywności, a co za tym idzie – dynamizmu, prace włoskich **futurystów**, stanowią wyraz ich fascynacji nowoczesnością i cywilizacją techniczną. Charakterystyczną cechą obrazów futurystycznych jest przedstawianie postaci – zbudowanych podobnie jak w pracach kubistów, z rozbitych, zgeometryzowanych form – simultanicznie, tzn. ukazywanych w różnych fazach ruchu jednocześnie. Powoduje to zwielokrotnienie kształtów, a zarazem przyczynia się do zdynamizowania kompozycji obrazów.

Po zakończeniu I wojny światowej wyraźnie zaznaczyły się w malarstwie, tendencje powrotu do tradycyjnych form wypowiedzi. Wynikało to, zapewne z poczucia zagrożenia, jakie wywoływały eksperymentalne działania awangardy artystycznej: fowistów, ekspresjonistów, kubistów czy dadaistów. Powojenni twórcy skupiali się na realistycznym przedstawianiu świata, a to z kolei sprzyjało sięganiu coraz częściej po przedstawienia figuratywne, jak również przyczyniało się do większej dbałości o stronę kompozycyjną i warsztatową dzieł.

Należy jednak zaznaczyć, iż prace powstające w owym czasie, w pewnym sensie, odbiegały od dzieł „tradycyjnych” – różnica dotyczyła głównie treści. Tak też było w przypadku twórczości malarzy związanych z **surrealizmem**. Ten powstały w latach dwudziestych XX wieku we Francji ruch artystyczno-intelektualny, wyrosły m.in. na podłożu dadaizmu, występował przeciwko tradycyjnym wartościom preferowanym przez burżuazyjne społeczeństwo, poprzez treści: zawarte w dziełach, inspirowane snami, halucynacjami i innymi zmiennymi stanami świadomości.

W dziełach surrealistów rzeczywistość splata się ze snem. W ten sposób artyści stwarzają niepowtarzalny, ale zarazem niepokojący świat. Niesamowitość, towarzysząca wszystkim pracom surrealistów, podkreślona zostaje dodatkowo drobiazgowym opisem ukazywanych kształtów, niezwykłą dbałością o detale, co dodaje prawdopodobieństwa wizjom artystycznym.

II wojna światowa spowodowała zupełny zwrot w historii sztuki XX wieku. Przyczyniła się do tego zarówno długość konfliktu zbrojnego, jak również jego tragiczne skutki (m.in. kryzys społeczny, ekonomiczny i polityczny). Powyższe czynniki, jak też migracje artystów oraz niejednokrotnie ich wzmożony entuzjazm, doprowadziły do powstania różnorodnych kierunków i prądów w sztuce. Niektóre z nich były zupełnie nowatorskie, inne sięgały po tradycyjne środki wyrazu. Uznane zyskiwały zarówno działania artystów głoszących w swojej twórczości optymistyczne wizje przyszłości, jak też twórczość

tych, którzy w swoich dziełach rozpamiętywali tragiczność wojny, lub też przedstawiali bliską im współczesność. Tak więc znamioną cechą powojennej sztuki była jej różnorodność. Przykładem takiego stanu rzeczy, może być współlistnienie w tym samym okresie działalności artystów tworzących awangardę na początku wieku – np. Picassa, Matisse’a, M. Ernsta i twórców operujących zupełnie nowym językiem artystycznym.

Nowatorem jest francuski malarz Jean Fautier. Artysta nigdy nie relacjonował wprost, dokonywał tego poprzez środki malarskie: formę, bogatą fakturę uzyskaną za pomocą grubych impastów oraz poprzez zastosowanie kolorystyki. Podobne środki artystyczne wykorzystywał inny francuski artysta – Jean Dubuffet. Znamienne dla tego twórcy są eksperymenty z różnymi tworzywami dodawanymi do farb (asfalt, gips, piasek) oraz zainteresowanie i inspiracja twórczością dzieci, ludzi chorych psychicznie i artystów nieprofesjonalnych.

Prowokacją był powstały w Anglii w 1956 r., a rozwijający się głównie w Stanach Zjednoczonych – **pop-art**, kierunek operujący formami przedstawiającymi. Jego reprezentanci inspirowali się różnorodnymi przejawami kultury masowej – reklamą, telewizją, komiksami, przedmiotami codziennego użytku i tym wszystkim, co wiązało się z (...) *wszelkimi przejawami życia nowoczesnego miasta*¹⁷. Przedstawiciele pop-artu, ukazując banalne motywy zaczerpnięte z rzeczywistości, przeciwstawiali się panującemu gustom społecznym. Niejednokrotnie, ich prace nacechowane są ironią, za pomocą, której ukazują prawdę o (...) *cywilizowanym świecie, świecie nawału informacji, zalanym napastliwą reklamą, świecie wypełnionym wytworami masowej produkcji* (...) ¹⁸. Dzieła pop-artu niekiedy ukazują człowieka, ale nie jest to przejawem zainteresowania nim, w sensie ukazywania jego uczuć, myśli, moralności, problemów itp. Malowane postaci są zupełnie bezosobowe i stanowią jedynie pretekst służący kompozycji obrazu.

Postaci ludzi, ukazane w sposób równie bezosobowy, pojawiają się na obrazach **hiperrealistów**. Przedstawiciele tego powstałego w latach siedemdziesiątych kierunku, bazowali w swojej twórczości głównie na fotografiach, odtwarzanych niezwykle precyzyjnie w technice olejnej lub akrylu.

Na zakończenie warto wspomnieć o bardzo ważnej tendencji w malarstwie współczesnym, jaka uformowała się około 1960 roku – nazwanej **nową figuracją**. Stanowiła ona wyraz sprzeciwu artystów wobec sztuki abstrakcyjnej i wyrażała się, w powrocie do malarstwa, którego głównym tematem jest człowiek, jego ciało i wnętrze oraz dramat jego istnienia. Prace artystów nowej figuracji,

¹⁷ Red. S. Sproccati, *Przewodnik po sztuce*, Warszawa, Arkady 1994, s. 234.

¹⁸ Tamże, s. 234.

choć niezwykle różnorodne, łączy ekspresjonistyczny charakter, jak również przytłaczająca, pesymistyczna i niespokojna atmosfera. Charakterystyczną cechą, jest też posługiwanie się malarzy (...) *drastycznymi, przykrymi dla oka deformacjami*¹⁹ oraz symbolami.

Dobierając ekspozycje kopii (do poszczególnych tematów realizowanych podczas edukacji plastycznej) warto zapoznać dzieci nie tylko z pracami malarzy klasyków, ale także z dziełami sztuki współczesnej. Uczeń klas I–III nie musi znać nazw kierunków i tendencji w malarstwie XX wieku. Powinien natomiast wiedzieć, że artyści mogą tę samą rzeczywistość odbierać i przedstawiać w odmienny sposób. Obucząc z różnorodnymi nurtami malarskimi, kształtuje własną postawę estetyczną, staje się wrażliwym odbiorcą dzieł sztuki plastycznej.

¹⁹ B. Osińska, *Sztuka i czas*, Warszawa, WSiP 1986, s. 16.



Technika. Plastyka

Ćwiczenia dostosowane do nowych programów kształcenia zintegrowanego

J. Bartosiński, E. Romaniec-Zawadzka

Zeszyty ćwiczeń:

- proponują prace skorelowane tematycznie z kalendarzem szkolnym;
- uwzględniają założenia ujęte w podstawie programowej;
- wskazują kolejne etapy realizacji zadań, przygotowując dzieci do samodzielnego wykonania i planowania pracy;
- obejmują zadania techniczne i plastyczne tak pomyślane, aby uczeń mógł dodatkowo rozwiązywać stosowne do wieku problemy techniczne bądź plastyczne;
- zawierają gotowe do wycięcia wzory szablonów;
- uzupełnione są rebusami, krzyżówkami i interesującą grą towarzyską;
- doskonale można je wykorzystać na zajęciach w świetlicach szkolnych.

Cena zeszytu: 2,50 zł



MAGDALENA MIERNIK
Kielce

PRZYRODA W SZTUKACH PLASTYCZNYCH – RYS HISTORYCZNY

Trawa, niebo, kamień, tulipan, śnieg, wróbel, dąb, wilk, tęcza... przyroda. Zazwyczaj nie zdajemy sobie sprawy z tego, że nas otacza. Szczególnie, gdy mieszkamy w dużym mieście, pełnym betonu, szkła i tworzyw sztucznych, przyroda zdaje nam się nawet przeszkadzać – złościmy się na zmienną pogodę, natrętne owady, ptaki na parapetach naszych okien. Tak bardzo się od niej oddaliliśmy, że nasze organizmy traktują ją jak wroga i reagują alergią na zbyt bliskie z nią kontakty.

Człowiek od zawsze był częścią przyrody, dlatego podlegał jej wpływom. Można by się nawet pokusić o stwierdzenie, że **przyroda była impulsem do narodzin sztuki**. Człowiek w trakcie swego kulturowego rozwoju „awansował” z dziecka natury na wytwór cywilizacji, którą sam stworzył. I to właśnie jego zmieniający się stosunek do natury wyznaczał kierunek rodzącej się sztuce.

W epokach pradziejowych człowiek najprawdopodobniej nie czuł się częścią przyrody – bał się jej – lecz był od niej zależny. Natura przytłaczała go, była nieprzyjazna, wręcz groźna, zbyt potężna, aby z nią walczyć. Należało raczej oddać jej hołd, czasem złożyć ofiarę, przebłagać. Być może, aby zjednać sobie przyrodę nasz przodek zaczął tworzyć malowidła naskalne i rzeźbić? Zapewne człowiek nie tworzył swoich pierwszych dzieł wyłącznie dla samego aktu tworzenia ani na pokaz – mają one bowiem charakter religijny, a przedmiotem kultu jest właśnie przyroda we wszystkich swych przejawach. W czasach, kiedy nawet zdobywanie pożywienia bywało zajęciem śmiertelnie niebezpiecznym, a narodziny dziecka były cudem, należało mieć po swej stronie wszelkie nadprzyrodzone moce. W kontakt z nimi wchodziło nie tylko przez różnorodne obrzędy, mające ułatwić poród, czy sprawić, aby polowanie było udane. Nie dowiemy się, czy nasz przodek modlił się za pomocą, czy też w trakcie malowania lub rzeźbienia, zapewne nie były to tylko prozaiczne czynności, lecz raczej rytuały. Niewątpliwie jednak efektem tych obrzędów było powstanie niezliczonych dzieł sztuki, których siła wyrazu mogłaby zawstydzić i dziś niejednego artystę. Oglądając malowidła naskalne w jaskiniach Europy czy Afryki

zdziwieni jesteśmy faktem, jak wspaniałymi obserwatorami musieli być ich twórcy; potrafili zapamiętać i odtworzyć nie tylko kształt, lecz także najdrobniejsze szczegóły anatomiczne różnorodnych gatunków zwierząt, choć często zostały one namalowane przy pomocy kilku kresek czy plam. Postacie zwierząt zachwycają również ekspresją przedstawienia – uchwycone najczęściej w ruchu, walczą ze sobą, uciekają, są ranne, karmią młode, przedzierają się przez rwący strumień – wydają się być żywe.

Wraz ze zmniejszeniem znaczenia myślistwa zanikał animistyczny kult przyrody, więc i odzwierciedlające go malarstwo naskalne i rzeźba. Człowiek zaczynał „czynić sobie ziemię poddaną”; zamiast polować na zwierzęta – hodował je, zamiast zbierać nasiona i owoce – nauczył się uprawiać rolę; zamieszkał wokół swych pól, przestał wędrować za stadami zwierząt. Powstawały społeczeństwa, które z czasem dały początek pierwszym wielkim cywilizacjom. Nieuchwytnie do tej pory siły przyrody miały teraz bardziej konkretną postać – były bóstwami; pojawiły się też nowe bóstwa, mające zapewnić dobrą pogodę, obfite zbiory i zwycięstwo w walce z wrogiem. Jedne i drugie czczono oraz przedstawiano pod postaciami zwierząt. Dla nich wszystkich człowiek zaczął budować wspaniałe miejsca kultu, ozdabiane malowidłami i rzeźbami jak jaskinie sprzed tysięcy lat. Jednakże w tym czasie artysta staje się wyłącznie obserwatorem i twórcą dzieł; nie maluje czy rzeźbi, aby zjednać czy przebłagać bóstwa, ale by zadowolić władcę i kapłanów; przeszedł z roli mistyka do roli rzemieślnika. Artysta nie bierze czynnego udziału w polowaniach, rzadko widzi dzikie zwierzęta w ich naturalnym środowisku – umie wprowadzić wiernie odtworzyć przyrodę, ale nie obcuje z nią tak blisko jak kiedyś. Szukając motywów do swej twórczości, twórca skupia się, podobnie jak jego praprzodek, na życiu codziennym, tyle że teraz jest to procesja ku czci bóstwa, orka, warzenie piwa, zwycięstwo w bitwie. Chociaż elementy natury są tylko tłem dla innych, ważniejszych motywów i podlegają wypracowanym w różnych kulturach kanonom, to sposób przedstawiania przyrody jest równie wspaniały i pełen ekspresji.

Wraz ze wzrostem organizacji dawnych społeczeństw w zapomnienie idzie znajomość praw przyrody, będąca niegdyś warunkiem koniecznym przeżycia we wrogim świecie. Przyroda obrasta mitami – pojawiają się przedziwne stworzenia, wytwory ludzkich lęków przed siłami natury – smoki, gryfy, uskrzydłone i upierzone postacie ludzkie, przedziwne rośliny o fantastycznych właściwościach. Ich przedstawienia zastępują realny świat w kreowanej przez artystów rzeczywistości. Przyroda spychana jest powoli do roli coraz bardziej stylizowanego ornamentu. Tak dzieć się będzie w kulturze antycznej Grecji i Rzymu.

Zanim jednak Grecy narzucą swój obraz świata reszcie ludów basenu Morza Śródziemnego zaistniała jeszcze jedna cywilizacja, dla której natura będzie czymś więcej niż tylko tłem. Mowa o powstałej na Krecie kulturze minojskiej. Odkryta na początku XX w. zafascynowała nie tylko archeologów, ale i arty-

stów. Zaskakuje połączenie częściowo stylizowanych postaci zwierzęcych z żywą i śmiałą kolorystyką: fioletowo-czerwone delfiny, niebieskie mały na cynobrowym tle, żółte antylopy, zielone ośmiornice wśród bajecznie kolorowych ryb. Olśniewają one przede wszystkim ekspresją przedstawienia – gazy uganiają się wśród nadmorskich skał, delfiny łowią ryby, mały skaczą po drzewach i podjadają owoce z ludzkich sadów – tak jakby artysta miał możliwość widywać to wszystko nie raz. Podobnie przedstawiane są rośliny – malowane takimi, jakie znał je twórca: krokusy porastające strome skalne zbocza, lilie skupione w cienistych zakątkach, drzewa pełne owoców i kwiatów. Podobnie jak w przypadku zwierząt, formy roślin są odwzorowane prawie zgodnie z pierwowzorem, ale kolorystyka jest wytworem oka artysty. Gałęzie są żółte, liście błękitne, a kwiaty w kolorze, jaki malarz uznał za najbardziej pasujący do kompozycji; całości dopełniają skały, ziemia i morze we wszystkich barwach tęczy. Jakże różnią się te malowidła od poprawnych anatomicznie, lecz nieco schematycznych przedstawień egipskich czy pełnych brutalności asyryjskich płaskorzeźb. Oglądając minojskie freski czujemy nieskrępowaną radość malarza żyjącego blisko natury i czerpiącego z tego powodu wiele twórczej inspiracji. Przyroda nie była zapewne odbierana za wroga przez tych ludzi, co zakrawa na ironię, bo to przecież natura położyła kres tej wspaniałej kulturze.

Zupełnie inaczej rzecz miała się w starożytnej Grecji oraz Rzymie; tu w centrum zainteresowania był człowiek i wszystko, co z nim związane: herosi, mężowie stanu, kurtyzany oraz przeróżni bogowie i niezliczone postacie z mitologii; zwierzęta ukazywano tylko wtedy, gdy były bohaterami jakiegoś mitu, np. *Dzik erymancki*, *Lew nemejski*, lub rzymska *Wilczyca kapitolńska*. Zasadniczo ze świata przyrody w rzeźbie pojawiają się co najwyżej konie. W malarstwie ściennym są to najczęściej pejzaże, stanowiące zazwyczaj tylko tło dla rozgrywających się na pierwszym planie scen z wyobrażeniem ludzi i bogów; w malarstwie na desce elementy przyrody są niemalże nieistniejące. Nawet na greckich wazach przedstawienia zaczerpnięte ze świata przyrody są bardzo rzadkie. Częste były natomiast wizerunki zwierząt mitycznych – chimery, centaurów, hydry. Grecy i Rzymianie świetnie opanowali techniki malowania fresków oraz obrazów na deskach czy kości słoniowej. Tworzyli wspaniałe portrety, sceny historyczne, mitologiczne i rodzajowe; używali dość szerokiej palety barw, opanowali światłocień i perspektywę. Przykłady możemy odnaleźć choćby w słynnych Pompejach i Herkulanum. Trzeba przyznać, że twórcy tych fresków byli mistrzami w swoim fachu – zarówno drzewa owocowe jak i znajdujące się wśród nich ptaki oddano z uczuciem i wielką dbałością o szczegóły. Grekom i Rzymianom zawdzięczamy stworzenie martwej natury jako samodzielnego gatunku malarskiego, zapomnianego prawie zupełnie w średnio-wiecznej i renesansowej Europie. Dojrzałe owoce, kwiaty i warzywa, martwe: ptaki, ryby i zwierzęta pojawiają się bardzo często zarówno we freskach jak

i w formie obrazów na desce; były to jedyne popularne przedstawienia należące do świata przyrody. Generalnie elementy wzięte z natury pojawiają się w sztuce antyku najczęściej w przetworzonej formie i pełnią rolę wyłącznie dekoracyjną; są to np. liście akantu na kapitelach kolumn w porządku korynckim, czy niezmiernie popularne meandry – których pierwowzorem były najprawdopodobniej wici roślinne; Rzymianie stworzyli „groteski” – malowidła ornamentalne, w których zręcznie łączono motywy roślinne i kwiatowe z sylwetkami zwierząt i ptaków oraz postaciami fantastycznymi.

Powszechne mniemanie twierdzące, że człowiek w dobie Średniowiecza był obojętny na piękno natury jest fałszywe; przeciwnie, podziwiał naturę jako dzieło Boga, czemu dawał wyraz w swojej twórczości. Świat ówczesny obracał się wokół religii – to ona była miarą wszystkiego. *Biblię*, modlitewniki i *Żywoty Świętych* – lekturę obowiązkową chrześcijanina, oraz księgi o tematyce świeckiej, ozdabiały elementy zaczerpnięte ze świata przyrody; motywy te, pełniące początkowo rolę przerywników i ozdobników w manuskryptach a charakterem nawiązujące do rzymskich grotesek, przerodziły się z czasem w całostronicowe ilustracje. Ulubionymi motywami ikonograficznymi były: stworzenie świata, arka Noego, raj, narodziny Jezusa czy ucieczka do Egiptu, aż tętniące życiem ukazanych w nich stworzeń. Chętnie przedstawiano też pory roku, poszczególne miesiące i związane z nimi przemiany natury, prace na roli czy polowania – świętym tego przykładem są godzinki księcia du Berry, autorstwa braci Limburg. Żywa kolorystyka tych miniaturowych dzieł sztuki, bogactwo treści i mistrzostwo wykonania zadają kłam poglądom, określającym Średniowiecze jako mroczną epokę w dziejach europejskiego malarstwa. Z czasem świat przyrody zaczyna być coraz bardziej obecny w innych dziedzinach sztuk plastycznych; liczne motywy roślinne i zwierzęce pojawiają się na kapitelach kolumn, sarkofagach, frontonach kościołów, tkaninach, freskach i obrazach. Nie bez znaczenia była tu ikonograficzna symbolika nadawana konkretnym kwiatom czy zwierzętom. Obok wizerunku Dziewicy Marii umieszczano często lilie, orliki, irysy i róże, symbole czystości, wierności i miłości do Boga; winorośl, baranek, feniks i pelikan symbolizowały Chrystusa, żuraw – czujność, łyska wodna, lew – chrześcijan.

Ciekawym tworem Średniowiecza są bestiariusze – książki, opisujące życie i zwyczaje zwierząt, często fantastycznych, ozdobione licznymi ilustracjami. Ówczesni artyści puszczali wodze fantazji nie tylko wtedy, gdy tworzyli wizerunki różnych mitycznych istot, pochodzących jeszcze z wierzeń starożytnego wschodu i antyku: gryfów, jednoroźców, syren, mantrykor; niejednokrotnie pozwalali sobie także na dużą dozę swobody w przedstawianiu zwierząt naprawdę istniejących; zapewne wtedy, gdy nie mieli możliwości zobaczenia stworzeń, które musieli namalować. W efekcie dziś zapewne nie rozpoznalibyśmy wielu z nich, gdyż dla średniowiecznego człowieka jednorożec był równie

realny, co hipopotam. Zachowane szkicowniki artystów potwierdzają przypuszczenia, że tworząc wzorniki czerpali oni swoje inspiracje głównie z bezpośrednich obserwacji świata przyrody; nader jednak często prace te, kopiowano ze szkicowników innych twórców, aby w razie potrzeby wykorzystać znajdujące się tam rysunki; proceder ten popularny był również w następnych epokach.

Stopniowo odchodzono od sformalizowanego przedstawiania tematów ikonograficznych. Za jednego z prekursorów nowych tendencji można uznać Giotta, który to artysta jako pierwszy zarzucił malowanie złotego tła na obrazach o treści religijnej; zamiast tego mamy niebo w różnych odcieniach błękitu i szarości, górzysty pejzaż, jaki artysta widywał na co dzień, drzewa, kwiaty, ptaki – tak, jak choćby w poruszającym dziele – *Świętego Franciszka kazanie do ptaków*. W epoce Odrodzenia powstaje nowożytna grafika, malarstwo olejne, wspaniałe założenia pałacowe. Na portretach w scenach rodzajowych, historycznych – pojawia się przyroda; najczęściej, wzorem średniowiecznych miniatur, jest to pejzaż w formie sielskich scen polowań czy prac rolnych związanych z porami roku. Artyści zaczynają jednak pokazywać i inną – bardziej prawdziwą stronę natury; pejzaż często jest dziki, pełen niszczycielskich żywiołów straszących piorunami – jak w obrazie *Burza* Giorgione. Łagodny, tonący we mgle, wilgotny od deszczu krajobraz w *Giocondzie* Leonarda da Vinci ukazuje nam działanie perspektywy powietrznej. Zwierzęta pojawiają się nader często we wszystkich rodzajach dzieł plastycznych Renesansu a później i Baroku. Możliwi ówczesnego świata prześcigali się w zakładaniu ogromnych ogrodów oraz prywatnych zwierzyńców, gdzie gromadzono również i egzotyczne stworzenia, przywożone z najdalszych zakątków świata. Każdy właściciel chciał się pochwalić swoją kolekcją, należało więc uwiecznić „dziwolaży” na płótnie, rycinach czy arrasach. Powstawały w ten sposób licznie „raje” i „arki Noego”, w których obok znanych wszystkim zwierząt znaleźć można dodo, kangury czy pingwiny. Niejednokrotnie, jak to ma miejsce w obrazach H. Boscha czy P. Bruegela, przedstawiały tak fantastyczne światy, pejzaże oraz stworzenia – wytwory wyłącznie wizji artysty – że stały się inspiracją dla XX-wiecznych surrealistów.

Na początku XVII w. holenderscy malarze powołali do życia pejzaż w szerokim rozumieniu tego słowa; to oni także uwolnili pejzaż od koncepcji przedstawiania go jako wizji pór roku czy konkretnych miesięcy. Powstaje syntetyczny obraz, przesyconego światłem i morskim powietrzem, poprzecinanego kanałami i rzekami, monotonnego holenderskiego krajobrazu, gdzie zacierają się kształty, a kolory mieszają się nawzajem. Od tego momentu następuje systematyczny rozwój pejzażu jako samodzielnego tematu w sztuce. Rośliny i zwierzęta będą przedstawiane najczęściej jako elementy martwych natur. Popularne są też wizerunki psów oraz szlachetnych koni – pupile i chluba swych właścicieli, portretowane były same lub ze swym panem. Lecz żaden z tych te-

matów związanych z przyrodą nie zdobędzie większej popularności. Wyjątkiem będzie Anglia, gdzie malarze w XVIII w. zachwycać będą tworzonymi przez siebie krajobrazami; oglądając ich dzieła łatwo wyczuć, że artyści ci żyli i pracowali na wsi, blisko natury, znali ją i kochali. Natura stanie się również niewyczerpanym źródłem inspiracji dla romantyków niemieckich; wyróżnia się wśród nich C. Friedrich, podchodzący do piękna przyrody z czcią niemalże nabożną, do tego stopnia, że jego dzieła można by wykorzystywać w religijnej kontemplacji. W pozostałej części XIX-wiecznej Europy dominuje „heroiczny” styl w malarstwie pejzażowym; krajobraz, nadal będący tylko tłem do scen historycznych, rodzajowych lub znanych budowli, ma ukazywać „piękną naturę”, a nie być jej odzwierciedleniem. Malarze wciąż tworzą swe dzieła w pracowniach posiłkując się szkicami, a efekt końcowy jest daleko różny od pierwowzoru. Niektórzy zrywają z tą konserwatywną tradycją i zaczynają malować w plenerze. W obrazach zamiast dokładnego wykończenia i drobiazgowych szczegółów liczy się siła wyrazu; obserwowane bezpośrednio z natury niebo czy drzewa zyskują na charakterze, faktura dzieł zmienia się z gładkiej, wypracowanej wielokrotnym nakładaniem cienkich warstw, w grubą, szorstką, powstałą w wyniku szybkiego malowania. Stąd już tylko krok do zachwytu przyrodą i impresjonizmu. Celem impresjonistów nie było pokazywanie prawdy o tym, co widzialne i wierne naśladowanie rzeczywistości, a raczej wrażenia, jakie u nas wywołuje. Nagie odaliski i antyczne ruiny zostały zastąpione scenami z życia codziennego, pejzażami, przedstawieniami roślin i martwymi naturami. A. Sisley, C. Monet, P. Cezanne, C. Pissarro i inni malowali przyrodę o każdej porze dnia i roku, uwarżliwieni na najmniejsze zmiany koloru i światła, stworzyli dzieła pełne afirmacji natury. Jeszcze większe zainteresowanie motywami zaczerpniętymi ze świata przyrody nastąpiło na przełomie XIX i XX w. w okresie Secesji. Pod wpływem kultur Dalekiego Wschodu pojawiło się zainteresowanie przyrodą jako siłą życia, której piękno należy kontemlować, jednoczyć się z nią, przedstawiać w pełnej krasie. Zgodnie z modą wici roślinne, egzotyczne oraz całkiem swojskie zwierzęta i kwiaty ozdabiały wszystko, od fasad budynków po sprzączki u butów. Polichromia i witraże autorstwa S. Wyspiańskiego, znajdujące się w krakowskim kościele oo. Franciszkanów, to jeden z najlepszych przykładów inspiracji naturą w tamtym okresie. Malarz wypełnił ściany i szyby nasturcjami, bratkami, kąkolami; kwiatów użył także jako symboli czterech żywiołów.

Pojawiające się licznie w XX w. kierunki i trendy artystyczne, zanegowały wszystko, co było ważne w sztuce do tej pory, obalając stare schematy, narzucano jednocześnie nowe. Sztuka nie musi już być estetyczna, nie musi nic wyrażać, a każdy, kto uważa, że ma coś do powiedzenia może być artystą. Proces ten nasilił się w latach 50-tych XX w., gdy człowiek zafascynowany postępem technicznym i naukowym, uległ złudzeniu swej niezależności od przyrody.

„Ucieczka” od przyrody ma miejsce we wszystkich dziedzinach życia. Drewno zastępuje się metalem, glinę – plastikiem, wełnę – nylonem; syntetycznie wytworzone są używane przez artystów akrylowe i ftalowe farby, podobrazia, pędzle, materiały wykorzystywane do konstruowania rzeźb. Jakże błaha wydaje się być natura wobec „duchowych burz” artysty – toteż twórcy nie czerpią już w niej inspiracji, traktując to działanie jako zbyt banalne. Niektórzy, jak to czynił P. Mondrian, czynią z przyrody punkt wyjścia do daleko idących transformacji, jeszcze inni upraszczają ją maksymalnie, do tego stopnia, że prace ich przypominają wytwory prymitywnych kultur pradziejowych. Dzieła wyraźnie odzwierciedlające naturę pojmowane są jako prace późniejszego gatunku. Najpopularniejszym rodzajem krajobrazu stał się pejzaż „wewnętrzny” artysty.

Aby przyciągnąć odbiorcę sztuki, trzeba go czymś zaszokować a przyroda jest do tego celu zbyt zwyczajna; należy z niej skorzystać w umiejętny sposób. Motywy wzięte z natury – wyrwane z kontekstu, obdarte z utartych znaczeń, często stają się tylko pretekstem do uzyskania zamierzonego efektu. Czyż można wyobrazić sobie lepszą „inspirację” naturą niż wykorzystanie jako rzeźby wypchanych zwierząt? Pozostaje nadzieja, że następne pokolenia nie tylko będą patrzeć na naturę, ale i zacząć ją widzieć, ponieważ **przyroda to my, a nasz stosunek do niej odzwierciedla nasz stosunek do samych siebie.**

Bibliografia:

- Białostocki J.; *Sztuka cenniejsza niż złoto*, Warszawa, PWN 2001.
Drossler R.; *Wenus epoki lodowej*, Warszawa, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe 1983.
Kowalska B.; *Od impresjonizmu do konceptualizmu*, Warszawa, Arkady 1989.
Michałowski K.; *Nie tylko piramidy*, Warszawa, Wiedza Powszechna 1986.
Mierzejewski A.; *Sztuka starożytnego wschodu*, Warszawa, Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe 1983.
Nowicka M.; *Z dziejów malarstwa greckiego i rzymskiego*, Warszawa, PWN 1988.
Ortega y Gasset J.; *Rozważania o technice*, Warszawa, Czytelnik 1983.
Zuffi S. (red.); *Martwa natura*, Warszawa, Arkady 2000.

ANNA SZKOLAK
Kielce

ROLA FILMU DYDAKTYCZNEGO WE WSZECHSTRONNYM ROZWOJU OSOBOWOŚCI UCZNIA W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

28 grudnia 1895 roku w podziemiach Grand Cafe w Paryżu odbyła się pierwsza na świecie publiczna projekcja filmowa – narodziła się nowa dziedzina sztuki.

W zamierzeniach swoich wynalazców, braci Augusta i Ludwika Lumiere, film jako udoskonalona, ruchoma fotografia miał służyć prostej reprodukcji rzeczywistości, stać się narzędziem badań naukowych, a przede wszystkim technicznym środkiem w nauczaniu¹.

Czy bracia Lumiere osiągnęli swój cel? Czy film stał się skuteczną pomocą dydaktyczną mającą wpływ na efektywność wielostronnego kształtowania osobowości dziecka, zwłaszcza w tak specyficznym okresie rozwoju, jakim jest młodszy wiek szkolny?

Według klasyfikacji filmów – podanej przez J. Skrzypczaka – jednym z gatunków filmu naukowego jest film dydaktyczny realizowany specjalnie dla celów dydaktyczno-wychowawczych².

Opierając się na poglądach teoretyków problematyki filmowej, również na gruncie specyfiki edukacji początkowej, filmem dydaktycznym można nazywać: (...) *film zrealizowany zgodnie z wymogami psychologii i pedagogiki, którym, jako środkiem nauczania i wychowania, posługuje się nauczyciel przy realizacji określonego programu nauczania*³.

Zakładam, iż taki film stanowi doskonały środek audiowizualny, ponieważ w sposób nieograniczony umożliwia przekaz i odbiór informacji. Jeżeli stanie się składnikiem procesu nauczania i uczenia się – wspierającym metody pracy – niewątpliwie ułatwi nauczycielowi osiągnięcie celów kształcenia, a tym samym

¹ H. Depta, *Film i wychowanie*, Warszawa, WSiP 1975, s. 9.

² J. Skrzypczak, *Film dydaktyczny w szkole wyższej*, Warszawa, PWN 1985, s. 10.

³ W. Strykowski, *Struktura i funkcje pedagogiczne filmu dydaktycznego*, w: *Film skuteczną pomocą dydaktyczną*, pod red. L. Lei, Warszawa, PWN 1970, s. 45.

wzbogaci proces dydaktyczny, poszerzy liczbę czynników działających na świadomość i wyobraźnię ucznia.

W dotychczasowych badaniach wyróżniono wiele funkcji filmu dydaktycznego. Przez funkcję filmu należy rozumieć (...) rolę – wpływ, jaki wywiera film na odbiorców dzięki swoim immanentnym właściwościom i odpowiednim zabiegom metodycznym⁴.

W. Strykowski (1985) wymienia następujące funkcje pedagogiczne filmu:

– **funkcja poznawczo-kształcąca** – polega na dostarczaniu uczniom wiadomości wizualno-dźwiękowych, które są dla nich z różnych względów niedostępne i jednoczesnym rozwijaniu zdolności poznawczych, tj. zdolności obserwacji, uwagi, pamięci, myślenia i wyobraźni;

Autor pisze: *Dzięki filmowi uczniowie poznają nie tylko więcej, ale także poznają inaczej i dokładniej. Rzeczywistość przedstawiona na filmie jest rzeczywistością rozłożoną jak gdyby na czynniki pierwsze. Pozwala to odpowiednio ogniskować uwagę odbiorców na rzeczach istotnych z wyeliminowaniem rzeczy mniej ważnych czy w ogóle zbędnych*⁵.

– **funkcja emocjonalno-motywacyjna** – związana jest z wywoływaniem u uczniów określonych stanów emocjonalnych, które jako czynnik aktywizujący zapadają głęboko w świadomość wraz z konkretną wiedzą naukową. Stany emocjonalne budząc zainteresowanie zazwyczaj motywują do działania i uczenia się. U dzieci w młodszym wieku szkolnym należy pamiętać o obliczaniu emocji filmowych na miarę ich rozwoju psychicznego;

– **funkcja wychowawcza** – wiąże się z kształtowaniem osobowości uczniów, tj. ich cech charakteru, przekonań, poglądów, postaw; zgodnie z wymaganiami pedagogiki i założeniami programowymi edukacji wczesnoszkolnej funkcję wychowawczą należy uznać za przodującą na tym szczeblu nauczania;

– **funkcja metodyczna** – polega na tym, że dzięki filmowi nauczyciel może uniknąć schematyzmu, uatrakcyjnić, wzbogacić proces edukacyjny szczególnie na etapie edukacji elementarnej, gdzie proces ten powinien być urozmaicony, atrakcyjny i nowatorski.

Według W. Zaczyńskiego w ramach funkcji poznawczej można wyróżnić następujące podfunkcje:

– **ilustratywna** – za pomocą filmu dydaktycznego można pokazać przedmioty, procesy, zjawiska, które są dostępne naszym zmysłom, ale

⁴ Tamże, s. 53.

⁵ Tamże, s. 54.

- ich poznawanie w klasie jest akurat niemożliwe (np. praca w fabryce), w efekcie proces nauczania zostaje istotnie skrócony;
- **źródłowa** – dzięki filmowi dydaktycznemu uczniowie w sposób budzący zaciekawienie zdobywają nowe wiadomości;
 - weryfikacyjna – polegająca na możliwości sprawdzenia hipotez stawianych przez uczniów w problemowym ujmowaniu tematu, np. w sposób audiowizualny dzieci weryfikują swoje założenie, iż woda krąży w przyrodzie;
 - **zastosowawcza** czyli **praktyczna** – za pośrednictwem filmu możliwe jest wskazywanie obszarów zastosowania twierdzeń naukowych w działalności praktycznej lub samych działań wykorzystujących stwierdzenia nauki⁶.

H. Depta w swojej koncepcji określania pedagogicznej roli filmu dydaktycznego mówi o następujących funkcjach:

- **informacyjnej** – film to źródło informacji;
- **naukowo-dydaktycznej** – film jako instrument badań naukowych, pomoc w nauczaniu, środek popularyzacji wiedzy;
- **artystycznej** – film jako dzieło artystyczne oddziałujące estetycznie i moralnie, dostarczające wzruszeń i przeżyć wewnętrznych;
Autor wskazuje na to, że film jest nie tylko wielostronnym środkiem oddziaływującym na nasze zmysły, ale (...) *jako sztuka wyzwala także wzruszenie, które sprawia, że przekazywane przez niego treści zostają nie tylko zmysłowo odebrane, ale również głęboko uczuciowo przeżyte*⁷.
- **odpoznawczą** – film, jako najbardziej reprezentatywny z podgrupy mediów audiowizualnych, w istotny sposób pomaga w percepcji tego, co jest nam bliskie, a na co w codziennym życiu nie zwracamy uwagi: (...) *to właśnie film nauczył nas spojrzeć na przydrożną kalużę nie jak na przeszkodę, ale jak na drgający ruch form i światła*⁸.

Zgodnie z poglądami J. Hryniewieckiego **film dydaktyczny odgrywa ogromną rolę** w procesie edukacyjnym, **która wyraża się w:**

- **pobudzaniu i kształceniu intelektu** widza poprzez tworzenie nowych pojęć, w **rozwoju myślenia przyczynowo-skutkowego i myślowych operacji** na abstrakcyjnym materiale pojęciowym, **wzbogacaniu zasobu słownika i wiadomości** widza;

⁶ W. Zaczyński, *Funkcje poznawcze filmu szkolnego a metody nauczania*, w: „Kamera” 1969, nr 6, s. 21.

⁷ H. Depta, *Wartości wychowawcze filmu*, w: „Nauczyciel i Wychowanie” 1968, nr 3, s. 40.

⁸ Tamże, s. 40.

- **wywołaniu** u widza zamierzonych przez realizatora **zmian osobowości: tworzeniu motywów, postaw, zainteresowań, skłonności;**
- **kształceniu motoryki** w zakresie zdobywania praktycznych umiejętności⁹.

W literaturze istnieje wiele koncepcji określania pedagogicznych funkcji filmu dydaktycznego. Jednak nie wszystkie uwzględniają wiek uczniów, a co za tym idzie specyfikę treści nauczania.

Edukacja początkowa dotyczy dzieci w młodszym wieku szkolnym i wyodrębniona została na podstawie dość wyraźnych różnic w rozwoju osobowości uczniów. *Młodszy wiek szkolny, w przeciwieństwie do etapu poprzedniego, jest charakteryzowany jako okres rozkwitu zdolności intelektualnych.* – pisze H. Wichura. *Konieczne więc staje się stworzenie warunków do ogólnego rozwoju uczniów, dbałość o wielostronny rozwój osobowości, aby stworzyć szeroką płaszczyznę dla skryzystalizowania się zainteresowań i ujawnienia uzdolnień, które na wyższych szczeblach kształcenia będą rozwijane*¹⁰.

W celu określenia młodego adresata sztuki filmowej M. Hendrykowski wprowadził podział na: dzieci młodsze – do 8 lat oraz dzieci starsze 8–12 lat, które nazywa *formującą się nową wspólnotą odbiorczą przejawiającą niezmierną ekspansywność w odkrywaniu i przyswajaniu coraz to innych obszarów tematycznych i konwencji gatunkowych widowiska filmowego*¹¹.

Biorąc pod uwagę specyfikę rozwoju na tym etapie nauczania – uczenia się oraz fakt, że przygotowuje on do kontynuowania nauki szkolnej oraz stymuluje wszechstronny rozwój uczniów B. Korzeniewski podaje podstawowe funkcje filmu dydaktycznego:

- wychowawcza;
- inspiracyjna z podfunkcją motywacyjną i weryfikacyjną;
- poznawcza z podfunkcją informacyjną i utrwalającą;
- integracyjna¹².

Funkcja wychowawcza filmu w edukacji wczesnoszkolnej uważana jest za podstawową, co wynika z zadań dydaktyczno-wychowawczych tego szczebla kształcenia, wśród których najistotniejszymi są zadania opiekuńczo-wychowawcze. Oddziaływanie wychowawcze filmu dydaktycznego odbywa się po-

⁹ J. Hryniewiecki, *Psychologiczne przesłanki filmu dydaktycznego*, w: *Film skuteczną pomocą dydaktyczną*, pod red. L. Lei, Warszawa, PWN 1970, s. 34.

¹⁰ H. Wichura, *Optymalne środki wielostronnego kształcenia w klasach I-III*, Trans Humana, Białyсток 1996, s. 7–9.

¹¹ M. Hendrykowski, *Polski film fabularny dla dzieci i młodzieży*, Poznań, Wyd. ARS NOVA 1994, s. 42–43.

¹² B. Korzeniewski, *Film dydaktyczny w nauczaniu początkowym*, Warszawa, WSiP 1980, s. 65.

przez treść społeczno-wychowawczą, głównie na zasadzie ukazywania pozytywnych wzorców osobowych. Forma artystyczna obrazów wizualno-dźwiękowych, z którą wiąże się reagowanie uczniów na plastyczną wartość warstwy obrazowej (piękne kadry, kompozycje barw), a także wartościowa muzyka i literacki komentarz, dialogi czy monologi również odgrywają istotną rolę w wychowaniu młodego człowieka. W pierwszym przypadku filmy umożliwiają realizację celów kształcenia i wychowania, tj. rozwijanie zdolności poznawczych i ukierunkowanie zainteresowań dziecka, rozwijanie wrażliwości na krzywdę i niesprawiedliwość, kształtowanie postaw umożliwiających funkcjonowanie w szeroko pojętym środowisku, kształtowanie gotowości do współpracy i współdziałania, wyposażenie w umiejętności umożliwiające komunikację ze społeczeństwem, kształtowanie wrażliwości na piękno przyrody, dzieł literackich itp. Forma artystyczna filmu pomaga w realizacji celów nauczania – np. inspirowanie twórczego działania, pobudzanie wyobraźni, rozwijanie ekspresji językowej, ruchowej, plastycznej, muzycznej, technicznej, aby wyrazić własne przeżycia, przedstawić określone treści i kształtować otoczenie, rozbudzanie potrzeb wyrażania i kreowania siebie poprzez muzykę, śpiew, ruch, plastykę, słowo.

Funkcja inspiracyjna filmu ma podstawowe znaczenie na pierwszym szczeblu edukacyjnym. Wiąże się z realizacją zadań sprawnościowych, których efektywność zależy w dużym stopniu od wytworzenia odpowiednich motywów samodzielnego działania i myślenia. Dlatego **w ramach tej funkcji można wyróżnić podfunkcję motywacyjną**, która polega na wzbudzeniu zainteresowania tematem dnia aktywności (czy też bloku tematycznego) poprzez ukazanie szczególnie ciekawych treści nauczania. Motywacja w myśleniu i w działaniu może też wystąpić przez wykorzystanie filmu do wytworzenia sytuacji problemowej. Wywołuje ona u uczniów nastawienie badawcze, prowadzi do aktywności twórczej. W funkcji inspiracyjnej zawiera się również podfunkcja weryfikacyjna. W tym przypadku film pełni rolę środka weryfikacji hipotez stawianych przez uczniów, potwierdza lub nie potwierdza przewidywania oraz rozumowania uczniów i ewentualnie wywołuje kolejną dyskusję, inspirując do dalszej aktywności poznawczej. Funkcja inspiracyjna filmu przyczynia się do realizacji następujących celów i zadań kształcenia: stymulowania rozwoju w zakresie głównych operacji intelektualnych, dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, kształtowania umiejętności twórczego rozwiązywania problemów, poszanowania pomysłów, oryginalności, rozwijanie pozytywnego nastawienia do uczenia się.

Choć **funkcja poznawcza** ze względu na istotę zadań sprawnościowych, na etapie edukacji wczesnoszkolnej zajmuje drugorzędną pozycję (realizowała je

funkcja inspiracyjna), to jednak film stanowi dla uczniów klas niższych atrakcyjną i cenne źródło wiadomości o świecie.

Proces kształtowania osobowości uczniów powinien opierać się na konkretnych przykładach, zawierających wiele faktów naukowych i przejawów realnego życia w społeczeństwie i przyrodzie. Za pośrednictwem filmu dydaktycznego wprowadzamy do czynnego słownika uczniów elementarne pojęcia społeczne, przyrodnicze, matematyczne, techniczne, pojęcia z zakresu muzyki i sztuki, umożliwiające przygotowanie do życia w otaczającej rzeczywistości. Istotą **podfunkcji informacyjnej** jest przekazywanie uczniom wiadomości rzeczowych, a film pełni tu rolę źródła poznania. Gdy film służy do utrwalenia wiadomości uzyskanych w ciągu dnia aktywności (czy też całego bloku tematycznego) mówimy o jego **podfunkcji utrwalającej**.

Funkcja integracyjna filmu w edukacji początkowej wynika ze specyfiki tego poziomu kształcenia. Poszczególne dziedziny wiedzy: polonistyczna, matematyczna, środowiskowa, techniczna, plastyczna, muzyczna, motoryczno-zdrowotna powinny być w możliwie jak największym stopniu zintegrowane, by ukazać „scalony” obraz świata.

Film dydaktyczny najczęściej obejmuje szeroki zakres tematyczny, a tym samym w dużym stopniu już zintegrowany obraz rzeczywistości. Z tego względu stanowi skuteczny środek integracji kształcenia i wychowania. Niemniej jednak przy realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych w obrębie każdej z wymienionych dziedzin wiedzy film odgrywa swoją specyficzną rolę¹³.

Rola filmu w edukacji polonistycznej w klasach I–III **polega głównie na dostarczaniu atrakcyjnej tematyki do kształtowania umiejętności posługiwania się poprawnym językiem ojczystym**. Oglądanie filmów z równoczesnym odbiorem komentarza, którego treść jest zawsze starannie opracowana pod względem redakcyjnym i wygłaszana w sposób artystyczny, z pewnością stanowi dla uczniów wzór do poprawnego mówienia. Film może ukazywać treści będące adaptacją literatury dziecięcej, dzięki czemu uczniowie mogą utrwalić treść lektury i skonfrontować swoje wyobrażenia z obrazami przedstawionymi przez filmowców. Może również przybliżyć sylwetkę samego twórcy literatury. Na zajęciach z dziećmi w młodszym wieku szkolnym nauczyciel powinien śmiało sięgać do filmów animowanych, szczególnie do tych lubianych przez dzieci, ponieważ na podstawie budzącej zainteresowanie tematyki łatwiej realizować cele nauczania.

¹³ Propozycje zestawów filmów dydaktycznych przydatnych nauczycielowi w realizacji programu zintegrowanej edukacji w klasach I–III znajdzie czytelnik w pozycji B. Korzeniewskiego, *Film dydaktyczny w nauczaniu początkowym*, Warszawa, WSiP 1980.

W przypadku odbiorcy dziecięcego istotną rolę wychowawczą pełni świat bajek i baśni. W bohaterach baśni dziecko znajduje własne odbicie psychiczne. Przejmuje z niej określone normy i wzory moralne, uczy się rozróżniania dobra i zła, rozwija wyobraźnię. Film posiada wielkie możliwości w ukazaniu świata baśni. Przecież dopiero w filmie dzieci mogą zobaczyć, jak na ich oczach zły czarownik zamienia się w małą myszkę. Jednak wychowawcze wartości baśni ujawniają się w całej pełni wtedy, gdy po projekcji filmu podejmiemy z młodą odbiorcą rozmowę na jej temat.

Wykorzystanie filmu w edukacji matematycznej w nauczaniu wczesnoszkolnym **wyraża się** głównie w **upogładzeniu zajęć** i usprawnieniu tego upogładzenia, dzięki dynamice filmowego obrazu. Rysunek na tablicy jest statyczny, podczas gdy na filmie może on zmieniać się „na oczach” dziecka. Film może pokazać ideę przekształceń, np.: obrót, symetria względem prostej, względem punktu, działania na zbiorach czy wzajemne zależności w przestrzeni prostych oraz płaszczyzn.

Z całą pewnością rysunek geometryczny na filmie, wykonany z dużą precyzją, z zastosowaniem odpowiednich barw i animacji, ma ogromne walory poznawcze i estetyczne. Zaletą filmu w edukacji matematycznej jest to, że może on w krótkim czasie przedstawić dużo faktów, których przyswojenie wymaga przekazu za pomocą ruchomych obrazów – skraca więc czas przekazu wiadomości. Stosowanie filmu w ramach edukacji matematycznej ma jeszcze jeden istotny walor pedagogiczny – rozwija umiejętność posługiwania się metodami matematycznymi w życiu, a tym samym budzi zainteresowanie tą dziedziną wiedzy.

Film dydaktyczny w edukacji środowiskowej znajduje bardzo szerokie zastosowanie. **Jego rola polega na dostarczeniu wiadomości rzeczowych** dotyczących treści: społecznych, historycznych, przyrodniczych, geograficznych, komunikacyjnych oraz zdrowotnych. Głównie chodzi tu o treści merytoryczne, których nie można poznać za pomocą obserwacji bezpośredniej i których istotą jest ruch.

Film może pomóc zobrazować takie zagadnienia jak: przeszłość naszej miejscowości, jej zabytki, historię, miejsca pamięci narodowej, życie na wsi i w mieście, praca ludzi w zakładach przemysłowych, usługowych, w urzędach – tym samym przyczyni się do wprowadzenia uczniów w tradycje regionu i kraju, uwarżliwi na wartości związane z ojczyzną. Zaznajomienie uczniów z różnorodnością świata roślinnego i zwierzęcego, szczególnie z okazami niedostępnymi, może odbywać się głównie za pośrednictwem filmu.

R. Biskupska zauważa – *Film zbliża niedostępną rzeczywistość, rozwija możliwości obserwowania pokazując długotrwałe procesy rozwojowe w ciągu kilku*

minut, a przebiegające szybko na zdjęciach zwolnionych i dzięki temu staje się przedłużeniem obowiązującej w nauczaniu zasady pogłębłości. (...) Nawet w najstaranniej prowadzonej hodowli motyla czy też w warunkach naturalnych rzadko udaje się uchwycić moment wydobywania się motyla z poczwarki¹⁴. Przy tej okazji rozwiną się również zainteresowania przyrodnicze, wrażliwość na piękno przyrody i poszanowanie jej, na przejawy degradacji środowiska, wyzwolenie chęci działań prośrodowiskowych, poczucia odpowiedzialności za jakość środowiska.

Cele kształcenia i wychowania związane ze stymulowaniem działań na rzecz zdrowia i bezpieczeństwa również mogą być z powodzeniem realizowane za pośrednictwem filmu. W formie fabularyzowanej można ukazać zagadnienia takie jak: higiena osobista ucznia, higiena żywienia, zasady ruchu pieszych, bezpieczne spędzanie czasu wolnego, wypoczynek nad wodą, w lesie, w górach. Film będzie tu na pewno elementem uatrakcyjniającym dzień aktywności ucznia.

Znaczenie filmu w edukacji plastycznej na szczeblu początkowym **sprowadza się głównie do wprowadzenia w świat kultury i sztuki**, zapoznania z podstawowymi dziedzinami sztuk plastycznych, dostarczania materiału obserwacyjnego. Film stanowi formę reprodukcji i popularyzacji dzieł plastycznych. Kamera filmowa może dowolnie ukierunkować oglądanie dzieła, co ma duże znaczenie dydaktyczne, ponieważ skupia uwagę na rzeczach istotnych, natomiast nieistotne ignoruje. Potęguje to emocjonalny odbiór wrażeń artystycznych. Film wdraża do postrzegania sztuki jako źródła przeżyć, umożliwia kształtowanie odbioru wartości wizualnych środowiska, stymuluje wyobraźnię i twórczą działalność plastyczną dziecka. Filmowy sposób przekazu może też dostarczyć wiadomości na temat podstawowych pojęć z zakresu sztuk plastycznych.

Rola filmu w edukacji muzycznej w klasach I–III **polega** między innymi **na ukazaniu instrumentów muzycznych**, zwłaszcza niedostępnych bezpośrednio, oraz **ich brzmienia**, zastosowania, używania przez zawodowych artystów. Ma to duże znaczenie poznawcze i przyczynia się do kształcenia elementarnej wrażliwości i wyzwalania ekspresji. **Umożliwia także słuchanie muzyki**, szczególnie tej, **która z natury kojarzy się z obrazem wizualnym**, np. ze strojami ludowymi, tańcem, śpiewem, wyglądem dawnych oryginalnych instrumentów, architekturą, a nawet krajobrazem przyrodniczym czy kulturowym.

Film może być również pomocny jako środek dydaktyczny w rozbudzaniu zainteresowań muzycznych, w kształtowaniu motywacji w stosunku do muzy-

¹⁴ R. Biskupska, *Film w nauczaniu biologii*, w: *Film skuteczną pomocą dydaktyczną*, pod red. L. Lejki, PWN, Warszawa 1970, s. 131.

ki, rozwijaniu pewnych dyspozycji poznawczych w tym zakresie. Audiowizualny obraz filmowy okazuje się istotny przy kształtowaniu odczuwania treści emocjonalnych w utworach muzycznych.

W edukacji technicznej film dydaktyczny również może spełniać określone zadania, np. **zaznajamiać uczniów z technologią wytwarzania, pokazywać działanie skomplikowanych maszyn i urządzeń, demonstrować wzorowe wykonywanie określonych czynności**. Reportaż z nowoczesnego zakładu produkcyjnego przybliży uczniom rzeczywistość, streszcza ją dzięki specyfice środków wyrazowych filmu i przedstawia uczniom. Na filmie uczniowie mogą zobaczyć wzorowy przykład planowej organizacji pracy, zachowanie się w czasie wypadków przy pracy, stosowanie podstawowych zasad bezpiecznej pracy. Realistyczny obraz filmowy o podłożu emocjonalnym stanowi zachętę do twórczej działalności człowieka.

W edukacji motoryczno-zdrowotnej film także okazuje się pomocnym środkiem dydaktycznym. Kiedy niemożliwy jest pokaz wzorowego ćwiczenia przez nauczyciela ani pójście na zawody czy pokazy sportowe wówczas **instruktażu mogą dostarczyć oglądane na filmie ćwiczenia w wykonaniu zawodników, zespołów ćwiczących lub drużyn sportowych. Poprzez ukazywanie imprez sportowych, ich atmosfery, zdrowego współzawodnictwa, film wpływa na rozwijanie pozytywnych cech moralnych** w działaniu sportowym. Natomiast pokaz gimnastyki artystycznej czy jazdy figurowej na lodzie **daje właściwe pojęcie o ekspresji artystycznej sportu, o pięknie, harmonii ruchów**.

Rola filmu w tej edukacji polega również na dostarczeniu wiadomości z zakresu rozwoju fizycznego człowieka, higieny i sportu. Film może sprzyjać wytworzeniu nawyków czynnego wypoczynku, korzystania z wody, terenu, powietrza, słońca itp. przez ukazanie w atrakcyjny sposób walorów rekreacyjnych tych czynników.

Z przedstawionych zagadnień wynika, że **filmy dydaktyczne mogą znacznie podwyższyć efektywność dydaktyczną** na szczeblu edukacji elementarnej, zatem **powinny znaleźć stałe miejsce w procesie edukacyjnym ze względu na swe walory poznawcze, wychowawcze, a także na zainteresowanie, jakie wzbudzają u uczniów**.

Film jako (...) *rodzaj komunikacji audiowizualnej* (...) ¹⁵ wspomagającej nauczanie staje się sugestywnym sposobem poznawania świata, za pomocą którego realizujemy konkretne cele kształcenia i wychowania. Dostarczamy wiedzy,

¹⁵ J. Zajdel, *Film w uniwersum światów możliwych*, Kielce, Wyd. Szumacher 2002, s. 62.

rozwijamy spostrzegawczość, pamięć wzrokową, myślenie i wyobraźnię, poszerzamy słownictwo.

Film ułatwia nauczycielom pracę wychowawczą, inspiruje uczniów do dyskusji, dopomaga w dokonywaniu odpowiedzialnych wyborów, skłania widza do refleksji, która to stanowi podstawę działania współczesnego człowieka. Uczeń poprzez ogląd czasem nieznanych mu aspektów rzeczywistości zaczyna stawiać sobie pytania, zastanawiać nad znaczeniem obrazów, konfrontować się z różnymi punktami widzenia i tym samym nie może pozostać obojętny na przesłanie zawarte w dziele sztuki filmowej. Ponadto film stanowi optymalne uzupełnienie innych źródeł wiedzy i innych środków dydaktycznych.

*Wprowadzenie filmu do szkoły powinno stać się „pedagogicznym szaleństwem” – szaleństwem, które przebija ściany odgradzające szkołę od rzeczywistości i autentycznego życia uczniów. I może wtedy stanie się ona szkołą lepszą, bliższą życia i bliższą uczniom!*¹⁶

¹⁶ H. Depta, *Fabryka snów czy szkoła życia*, Warszawa, Wyd. COK 1986, s. 180.



Irena Chyła-Szypułowa

Muzyka uczy i bawi

Podręcznik dla klasy II w kształceniu zintegrowanym

Cena: 7,00 zł

Muzyka jest wokół nas

Podręcznik dla klasy III w kształceniu zintegrowanym

Cena: 7,00 zł

Cena kasyety kl. II i III: 6,00 zł (w tym VAT 22%)

Nowoczesne i nowatorskie podręczniki do edukacji muzycznej:

- proponują układ materiału wokalnego zgodny z kalendarzem szkolnym, dostosowanym do możliwości odtwórczych dzieci;
- dzięki prostej linii melodycznej umożliwiają grę zamieszczonych piosenek na dzwonkach lub klawiszowych instrumentach elektronicznych;
- w niezwykle przystępny, a zarazem atrakcyjny sposób przybliżają uczniom muzykę (melodię, rytm, tempo, dynamikę);
- zapoznają ze źródłami dźwięku; inspirują do odkrywania, poszukiwania i naśladowania muzyki; ukazują jej elementy;
- zawierają wiele ćwiczeń, zagadek, rebusów... utrwalających poznane nazwy muzyczne;
- uzupełnione są rysunkami, zdjęciami i ilustracjami pełniącymi rolę dydaktyczną.

Dzięki **dołączonym do podręczników kasetom**, zawierającym podkład muzyczny do zamieszczonych w książkach piosenek, dzieci mogą nauczyć się ich także samodzielnie.

EWA MAZELEWSKA
RENATA MAJEWSKA
Pińczów

INTEGRACYJNA ROLA MUZYKI W NAUCZANIU WCZESNOSZKOLNYM

Muzyka wpływa na wszechstronny rozwój, pomaga w całkowitym ukształtowaniu się postaw, zachowań i odczuć dziecka. Pomaga przezwyciężyć przeszkody w życiu, podnosi na duchu, gdy jest ciężko, przynosi ukojenie, ulgę, pomaga wrócić do harmonii wewnętrznej.

Kontakt z muzyką rozpoczyna się w momencie narodzin. Tam, gdzie śpiewa się wiele kołysanek, istnieją sprzyjające warunki do rozwoju zdolności muzycznych.

Dzieci w młodszym wieku szkolnym noszą w sobie muzykę spontaniczną, czują potrzebę śpiewania, tańczenia, grania na instrumentach. Dzięki różnorodności form pracy każde może czynnie uczestniczyć w zajęciach oraz wykażać się tym, co najlepiej potrafi. Dzieci śpiewają, muzykują, tworzą i odczuwają przyjemność z percepcji muzyki. Twórczość muzyczna sprawia, iż te, które do tej pory były ciche, zamknięte w sobie, lękliwe, niepewne spontaniczne, stwarzają mniej problemów.

Muzyka pozwala wejrzeć w siebie, **oddziałuje na wiele zmysłów: wzroku, słuchu, dotyku.** Jest też motorem do rozwoju innych dziedzin sztuki.

Muzyka jest sztuką, która najbardziej fascynuje małe dzieci szkolne, przemawia do ich wyobraźni. Z tego względu należy dbać o przekazywanie dzieciom dobrych wzorców, aby nie zepsuć ich smaku estetycznego. Dostarcza ich szkoła poprzez różnorodne kontakty z muzyką typu: słuchanie piosenek, tańiec, śpiew, gra na instrumencie, koncerty szkolne z udziałem muzyków z filharmonii oraz różne zajęcia muzyczno-ruchowe. Wszystkie te formy stwarzają dzieciom możliwość zaspokajania potrzeby ruchu i przeżyć.

Muzyka poprzez swoją treść emocjonalną skłania do częstych kontaktów z tą dziedziną sztuki. **Przeżycia emocjonalne związane z percepcją i wykonywaniem zadań muzycznych mają wyraźny wpływ na rozwój psychiczny dzieci.** Ponieważ **percepcja muzyki jest najważniejszym celem wychowania muzycznego,** należy szukać różnych dróg i metod rozbudzenia wrażliwości muzycznej dzieci.

Przeżycia muzyczne mają wpływ na kształtowanie się moralnych postaw uczniów. **Wzruszenie wywołane muzyką czyni dziecko podatniejszym na wpływ wychowawcze.** Treści, jakie niesie muzyka, przede wszystkim w swojej warstwie dźwiękowej, ale i w towarzyszących piosence tekstach, kształtują poglądy młodych słuchaczy na istotne wartości w kontaktach społecznych.

Koncentracja uwagi dziecka na abstrakcji, jaką jest muzyka, obserwacja przebiegów dźwiękowych, pamiętanie fragmentów, które już przebrzmiały, porównywanie ich ze sobą – to czynności umysłowe, które mają **znaczenie dla rozwoju spostrzegawczości, uwagi, pamięci i sprawności operacji myślowych.** Dlatego muzyka w naturalny sposób łączy się z innymi edukacjami, wspiera nauczanie zintegrowane i jest rozumiana jako część składowa tego procesu.

Szczególnie interesująca jest **integracja muzyki z edukacją polonistyczną.** Dotyczy to dykcji i ortofonii. Poprzez właściwą artykulację samogłosek i spółgłosek, podział tekstów na sylaby, rytmiczną recytację tekstów ułatwiamy dziecku naukę czytania, wzbogacamy zdolność zapamiętywania. Teksty piosenek służą do wzbogacania słownika dziecka. Muzyka może inspirować twórczość literacką. Dzieci dość chętnie piszą swobodne teksty do utworu muzycznego. Dzięki „oprawie muzycznej” prace literackie stają się bardziej dynamiczne. Muzyka wprowadza do tekstu elementy grozy, smutku, humoru, radości.

Istnieje również **związek muzyki z edukacją matematyczną.** Przejawia się on w kształtowaniu pojęć liczbowych, posługiwaniu się nazewnictwem matematycznym, kształtowaniu poczucia czasu, kierunku, wyobrażaniu figur z geometrii płaskiej i przestrzennej.

Muzykę można połączyć z edukacją techniczną, np. wykonanie instrumentu muzycznego. Dzieci wykorzystują puszki po napojach wypełnione kaszą, grochem, kubeczki po jogurtach. Wykonywanie instrumentów muzycznych wzbudza ciekawość badawczą ucznia. Dziecko ucząc się grać na instrumentach zdobywa konkretne umiejętności. Nauka gry kształci koordynację wzrokowo-słuchowo-ruchową oraz zdolności manualne potrzebne do nauki pisania. Zwiększa się zdolność koncentracji i podzielność uwagi. Gra na instrumencie muzycznym jest dla dziecka dużą przyjemnością i rozwija jego muzykalność. Wyobrażenia muzyczne mogą powstawać nie tylko w trakcie śpiewania, we współpracy z aparatem głosowym, ale również podczas gry, a więc we współpracy z aparatem ruchowym. Budzi się poczucie wielogłosowości i wrażliwości na barwę dźwiękową instrumentów. Tak więc instrumenty i „małe muzykowanie” dzieci rozszerzają zakres ich muzycznych doświadczeń, dostarczając im przy tym specyficznej satysfakcji kontaktu z muzycznym narzędziem, jakim jest instrument.

Muzykę łączy się z edukacją plastyczną. Nauczyciele w pracy z dziećmi wykorzystują tzw. malowanie muzyki. Do interpretacji plastycznej wybiera się

zazwyczaj muzykę, którą bez większych kłopotów można „namalować”. Po wysłuchaniu utworu muzycznego uczniowie wyrażają jego nastrój, charakter, budowę poprzez różne znaki plastyczne. Malowanie muzyki jest również formą relaksacyjną.

Zajęcia muzyczne mają duży wpływ na poznawanie przyrody realizowane w edukacji środowiskowej. Świat przyrody ze względu na swoje bogactwo, różnorodność i zmienność, stanowi dla dzieci bogate źródło wrażeń, przeżyć i aktywnego działania. Muzyka zachęca do inspiracji słownych na temat zjawisk przyrody, do inspiracji ruchowych i artykulacyjnych, poprzez naśladowanie ruchów zwierząt i ptaków, odgłosów przyrody. Zabawy muzyczne pozwalają uczniowi na rozumienie niektórych zjawisk przyrody, przyczyniają się do poszerzania wiedzy na temat otaczającego świata i sprzyjają rozwojowi procesów intelektualnych.

Muzykę wykorzystuje się w edukacji ruchowo-zdrowotnej. Na co dzień dzieci słuchają muzyki, która „bombarduje” ich uszy głośnymi dźwiękami, doprowadza do reakcji pobudzenia, agresji i przemocy. Na zajęciach ruchowych tworzy ład, staje się potężną siłą oddziałującą na psychikę uczniów, porządkuje czynności życiowe. Muzyka i ruch łączą się w sposób naturalny, pierwotny. Muzyka w połączeniu z ruchem tanecznym to jeszcze jeden sposób wykorzystania jej na zajęciach „wychowania fizycznego”. Taniec pozwala dzieciom nieśmiałym, wrażliwym zapomnieć o ich słabościach. Taniec to nie tylko umiejętność kroków tanecznych, to również znajomość form towarzyskich: ukłonów, proszenia do tańca, dziękowania, przedstawiania się, witania, podawania rąk, itd. Taniec jest jedną z najbardziej naturalnych form aktywności, niosącą wiele korzyści. Jest środkiem i celem kształtowania kultury osobistej.

Muzyka w powiązaniu z określonym ruchem (rytmicznym, tanecznym) **pełni, więc funkcje: relaksacyjną, dyscyplinującą i poznawczą.** Jest doskonałym środkiem pomocniczym przy ćwiczeniach gimnastycznych. Dobrze dobrana i zespolona z ruchem działa na ćwiczących ożywiająco.

Muzyka to siła, której przeznaczeniem jest budzić i kształtować drzemiącą w każdej duszy dziecka tęsknotę za pięknem oraz dążenia na wyższym poziomie świadomości. Jest dziedziną procesu wychowania i wielostronnego uczenia się. Stanowi całokształt oddziaływań, mających na celu wykorzystanie **wartości estetycznych i artystycznych.** Jest atrakcyjnym i w miarę bezpiecznym środkiem terapeutycznym. Może zmieniać stan aktywności systemu nerwowego, wywoływać zmiany w czynnościach organizmu dziecka, zmieniać napięcie mięśni, przyspieszać przemianę materii, obniżać próg wrażliwości zmysłów, modyfikować oddychanie.

Podsumowaniem naszych rozważań nad kształtąco-wychowawczym wpływem muzyki na zainteresowania, zdolności i umiejętności artystyczne dzieci w nauczaniu zintegrowanym niech będzie wypowiedź E. E. Gordona –

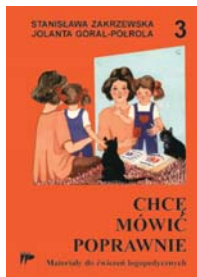
specjalisty od edukacji muzycznej – przytoczona przez M. Lech w artykule *Muzyka w nauczaniu początkowym* w „*Życiu Szkoły*”:

Muzyka jest czymś specyficznym dla ludzkości. Tak jak inne sztuki, jest ona podstawą rozwoju i egzystencji w takim samym stopniu, co język. Przez muzykę dziecko zyskuje wgląd w siebie i w innych oraz w samo życie i, co najważniejsze, muzyka umożliwiała mu rozwój i utrwała wyobraźnię. Bez muzyki życie byłoby bezbarwne¹.

Bibliografia:

- Burowska Z.; *Sluchanie i tworzenie muzyki w szkole*, Warszawa, WSiP 1980.
Kuźmińska O., Popielowska H.; *Taniec, rytm, muzyka*, Poznań, AWF 1995.
Przychodzińska M.; *Sluchanie muzyki w klasach od 1–3*, Warszawa, WSiP 1988.
Przychodzińska-Kociczak M.; *Dziecko i muzyka*, Warszawa, Nasza Księgarnia 1981.
Smoczyńska-Nachman U.; *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*, Warszawa, COK 1978.

¹ Małgorzata Lech, *Muzyka w nauczaniu początkowym*, w: „*Życie Szkoły*” 2001, nr 1, s. 37.



J. Góral-Pótróla, S. Zakrzewska

Chcę mówić poprawnie (Materiały do ćwiczeń logopedycznych)

- Różnorodny, bogato ilustrowany materiał językowy, pomocny w pracy z dziećmi o nieprawidłowej wymowie głosek s, z, c, dz, umożliwiający korekcję zaburzenia.
- Ćwiczenia wspomagające działania rodziców, nauczycieli przedszkoli i nauczania początkowego, szkolnictwa specjalnego i logopedów.

Cena 9,00 zł

IZABELA DĘBICKA

Kielce

MUZYKOPROFILAKTYKA I MUZYKOTERAPIA W LECZENIU NERWIC DZIECIĘCYCH

Według współczesnych psychologów i lekarzy, istotna odpowiedzialność w zapobieganiu i niedopuszczaniu do pogłębiania się nerwicy u dzieci i młodzieży spoczywa na osobach wychowujących swych podopiecznych, a więc na rodzicach i nauczycielach. Szczególna rola przypada szkole, gdyż jak twierdzi Daniel Goleman (...) *coraz więcej dzieci nie znajduje w rodzinie pewnego oparcia w trudnych sytuacjach życiowych*¹. Szkoła powinna zatem nie tylko zapewniać odpowiednie wykształcenie z określonych dziedzin wiedzy, ale także przygotowywać swych wychowanków do samodzielnego i twórczego życia w społeczeństwie, uczyć jak pokonywać różne trudności i umiejętnie przeżywać niepowodzenia, jak żyć w zgodzie ze sobą i otoczeniem, odczuwać radość, optymizm i sens z wykonywanej przez siebie pracy. Proces ten Goleman określa mianem systematycznej edukacji emocjonalnej, w której uczniowie nabywają odpowiednie kompetencje emocjonalne i społeczne.

Według autora nowa strategia nauczania emocjonalnego powinna polegać nie na tworzeniu nowych zajęć, (...) *ale na łączeniu lekcji o uczuciach i związkach międzyludzkich z przedmiotami już nauczanyymi*². W procesie edukacji emocjonalnej należy uwzględnić nie tylko (...) *dzieci mające takie czy inne problemy, ale (...) wszystkie dzieci, którym mogą przydać się te umiejętności. Jest to szczerpionka, która uodparnia ich na całe życie*³.

Szczególną rolę w tym procesie można przypisać zajęciom muzycznym łączonym z elementami muzykoprofilaktyki i muzykoterapii. Muzyka, ze względu na swój charakter i strukturę, jako nośnik różnych nastrojów i emocji jest wyjątkowo bliska każdemu człowiekowi. Stanowi niejako odzwierciedlenie różnych przeżyć wewnętrznych niekoniecznie samego twórcy, ale także przeżyć o charakterze ogólnoludzkim. Choć muzyce na ogół przypisywano znaczenie abstrakcyjne, asemantyczne, to współcześnie uznaje się, iż stanowi ona for-

¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, Poznań, Media Rodzina of Poznań 1997, s. 417.

² Tamże, s. 417.

³ Tamże, s. 438.

mę działalności ludzkiej o konkretnym znaczeniu⁴. Wyróżnia się m. in. znaczenia: **zawarte** (materiał muzyczny traktowany autonomicznie, muzyka jako wartość sama w sobie) i **desygnacyjne – wskazujące** (znaczenie, którego odbiór wiąże się z odwołaniem do świata poza dziełem sztuki)⁵.

Z licznych badań przeprowadzonych w Polsce i za granicą wynika, iż muzyka działa na: **emocje**, poprzez wywoływanie różnorodnych przeżyć (np. lęku, gniewu, smutku, radości lub spokoju) oraz na modulowaniu sposobu przeżywania; **procesy poznawcze, procesy neurofizjologiczne**, poprzez aktywację bioelektrycznych czynności mózgu, osiąganie stanów odprężenia, a także zmienne stany świadomości typu medytacji, transu; **psychomotorykę** – muzyka jako czynnik porządkujący ruch⁶.

Muzyka nie tylko wzbudza chwilowe zmiany nastroju, może także wywołać bardziej trwale zmiany w psychice odbiorcy i wykonawcy, docierając do głębszych jej pokładów. U wielu słuchaczy dochodzi do „rozładowania” wewnętrznych napięć, konfliktów i kompleksów. Utwory, w których obecne są wyraźne kontrasty, mocno wyeksponowane elementy dzieła muzycznego takie jak: rytm, tempo, dynamika, barwa, duża rozpiętość skali dźwiękowej, liczne dysonanse, wywołuje silne napięcia emocjonalne, które z wcześniej nagromadzonymi emocjami, uczuciami ulegają „rozładowaniu”. Dochodzi wówczas do „oczyszczenia” psychiki czyli „katharsis”.

Muzyka może też pełnić funkcje kompensacyjne. Poprzez kontakt z dziełem muzycznym człowiek łagodzi stany frustracji, zaspokaja pewne potrzeby, co pozwala mu odzyskać utraconą równowagę. Nie tylko potrzeby rekreacji, odprężenia, zabawy, rozrywki, gry, ale także marzeń, ucieczki w piękniejszy świat fantazji, tęsknot, wyobrażeń⁷.

W trakcie słuchania utworów powstają u niektórych odbiorców również swoiste przymuzyczne i pozamuzyczne skojarzenia. Ten mechanizm psychologiczny można wykorzystać w pracy terapeutycznej w celu ustalenia diagnozy, aktualnego samopoczucia pacjenta oraz określenia, na ile powstałe skojarzenia są realne lub jak daleko odbiegają od rzeczywistości⁸.

Muzyka wpływa regulująco i harmonizująco na układ wegetatywny, układ mięśniowy poprzez zmiany napięcia mięśni oraz układy narządowe przyspieszające przemianę materii, działając na wydzielanie wewnętrzne, ciśnienie tętnicze krwi, siłę i szybkość pulsu⁹.

⁴ Z. Lissa, *Nowe szkice z estetyki muzycznej*, Kraków, PWM, 1975.

⁵ L. B. Meyer, *Music, Arts, and Ideas*, Chicago, Univ. Chicago Press, 1967.

⁶ T. Natanson, *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Wrocław, Ossolineum, 1979.

⁷ Tamże.

⁸ E. Galińska, *Kierunki rozwojowe w polskiej muzykoterapii*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu”, 1988, nr 45

⁹ T. Natanson, *Wstęp do nauki...*

Tajemnicę oddziaływania muzyki na intensywność przeżyć wewnętrznych odbiorcy, jego dużą łatwość poddawania się nastrojom zawartym w utworze tłumaczy między innymi fakt, iż zawarte w niej „informacje muzyczne” posiadają większą emocjonalną drożność przekazu, niż werbalne środki komunikowania i szybciej uaktywniają procesy pobudzania i hamowania. Jedną z głównych ich właściwości jest to, że naśladują dźwiękowo-ruchowy aspekt zachowania emocjonalnego człowieka. Niektóre sfery jego życia wewnętrznego odznaczają się właściwościami formalnymi analogicznymi do właściwości muzyki. Są to pewne formy ruchu i odpoczynku, napięcia i odprężenia, zgody i niezgody, przygotowania i pobudzenia nagłej zmiany itp.¹⁰

Elżbieta Galińska, jeden z czołowych przedstawicieli polskiej muzykoterapii wskazuje na wszechstronne możliwości wykorzystania muzyki w usprawnianiu chorych, cierpiących na różne schorzenia natury emocjonalnej i psychosomatycznej. Różnorodne **działania aktywności muzycznej spełniają następujące funkcje w terapii pacjentów**: rozładowanie napięcia psychofizycznego, poprawa zaburzonego napędu psychoruchowego (równowaga procesów pobudzenia i hamowania); umożliwienie pacjentowi przeżywania, odreagowania oraz ujawniania silnych, urazowych, stłumionych emocji; uczenie zróżnicowania doznań emocjonalnych; poszerzenie skali przeżywania emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych; umożliwienie pacjentowi swobodnego ujawniania emocji (poprzez mowę, ruchy, gesty i mimikę); poznawcze (dostarczanie pacjentowi informacji na temat własnego „ja” i jego relacji z otoczeniem); komunikacyjno-społeczne; integracyjne, wykształcenie u pacjenta postaw empatii, rozwinięcie u pacjenta nowych obszarów zainteresowań w celu wszechstronnego wzbogacenia i rozwoju jego osobowości¹¹.

Zgodnie z założeniami koncepcji polskiej muzykoterapii muzykę stosuje się w profilaktyce, leczeniu i postępowaniu rehabilitacyjnym oraz w działaniach zbliżonych, dotyczących m.in. stanów z pogranicza zdrowia i choroby, czy postaw i zachowań aspołecznych (muzykoterapia jako jedna z metod psychokorekcyjnych)¹².

W ramach profilaktyki przewiduje się ochronę i zachowanie zdrowia oraz zapobieganie powstawaniu różnorodnych schorzeń. Muzykoterapia może mieć zastosowanie w **usuwaniu lub łagodzeniu napięć emocjonalnych** mogących przeradzać się w sytuacje konfliktowe w stosunkach międzyludzkich, **kształtowaniu prawidłowych reakcji obronnych** przeciw czynnikom stresorod-

¹⁰ Z. Lissa, *Nowe szkice ...*

¹¹ E. Galińska, *Kierunki rozwojowe ...*

¹² M. Janiszewski, *Muzyka w profilaktyce, leczeniu i rehabilitacji*, Łódź, Akademia Muzyczna w Łodzi, 1998.

nym, **wzmaganiu odporności psychicznej** człowieka pracującego, **intensyfikacji jego wypoczynku**¹³.

Stosowanie muzykoterapii w leczeniu nerwic ma stosunkowo najdłuższą tradycję w Polsce i reprezentowane jest przez kierunek psychologiczny, zapoczątkowany przez dr Elżbietę Galińską z Instytutu Psychiatrii i Neurologii Kliniki Nerwic w Warszawie¹⁴. Według koncepcji autorki (muzykoterapia jako forma psychoterapii) muzyka rozumiana jest jako swoisty język posiadający własną gramatykę muzyczną i może stanowić środek diagnostyczny (ocena samopoczucia i cech osobowości pacjenta na podstawie wybranych przez niego utworów, czy sposobu gry na wybranych instrumentach) i poznawczy dla samego pacjenta (jako źródło realistycznych informacji na temat jego osobowości)¹⁵.

W procesie terapii stosuje się **techniki grupowe**, oparte na różnych formach improwizacji muzycznej, dzięki którym pacjenci otrzymują informacje zwrotne na temat ich osobowości, relacji z pozostałymi uczestnikami terapii oraz poziomu dynamiki całej grupy, a także **technikę „portretu muzycznego”** jako formę syntezy informacji z różnych zajęć terapii kompleksowej i tzw. **technikę modelowania**, której celem jest przywrócenie pacjentowi jego zakłóconej równowagi w obrębie systemu reprezentacji poznawczych, wskazanie mu jego potencjalnych możliwości rozwojowych oraz wzbudzenie motywacji do poszukiwania nowych sposobów rozwiązywania problemów i regulowania kontaktów z otoczeniem¹⁶.

W muzykoterapii nerwic stosuje się dwie zasadnicze metody: muzykoterapię receptywną oraz muzykoterapię aktywną (ekspresywną)¹⁷.

Muzykoterapia receptywna polega na wysłuchaniu przez osobę poddaną terapii jednego lub kilku utworów o ściśle określonym ładunku emocjonalnym. Zwykle po zakończeniu ich prezentacji następuje część dyskusyjna dotycząca przeżyć i skojarzeń pacjenta towarzyszących procesowi odbioru muzyki. Metoda ta odwołuje się do mechanizmu projekcji, tj. rzutowania przez pacjenta własnych przeżyć, odczuć, myśli, poglądów, cech osobowości na słuchany utwór muzyczny¹⁸.

Muzykoterapia aktywna jest formą ekspresji. Dotyczy zastosowania pod-

¹³ H. Kuński, M. Janiszewski, *Muzykoterapia w promowaniu zdrowia*, Łódź, Akademia Muzyczna w Łodzi, 1998.

¹⁴ E. Galińska, *Z zagadnień muzykoterapii*, w: *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (red. M. Manturzevska), Warszawa, WSiP, 1991.

¹⁵ E. Galińska, *Muzykoterapia grupowa w psychoterapii*, „Psychoterapia”, 1973.

¹⁶ E. Galińska, *Ocena niektórych aspektów aktywności metody portretu muzycznego na tle analogicznych metod psychoterapii nerwic*, „Psychoterapia”, 1994.

¹⁷ T. Natanson, *Wstęp do nauki ...*

¹⁸ Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi*, Warszawa, PZWL, 1972.

stawowych form aktywności muzycznej takich jak: ruch przy muzyce, gra na instrumentach, śpiew i ćwiczenia mowy, działania twórcze z uwzględnieniem określonego celu leczniczego. Pełni ona istotną rolę w procesie niewerbalnego wyrażania myśli i uczuć, w regulacji poziomu aktywności psychofizycznej oraz procesie ustalania diagnozy. W ramach tej metody stosowane są najczęściej takie techniki jak: **psychodrama** (technika z użyciem głosu ludzkiego i instrumentów muzycznych) i **pantomima muzyczna** (technika oparta na ćwiczeniach pantomimy)¹⁹.

Zarówno w zakresie muzykoterapii receptywnej jak i aktywnej stosuje się następujące techniki terapeutyczne: odreagowująco-wyobrażeniowe, aktywizujące emocjonalnie, treningowe, stosowane głównie w terapii behawioralnej, relaksacyjne, komunikatywne (związane z uczeniem komunikacji społecznej), kreatywne, w postaci improwizacji instrumentalnej, wokalne i ruchowe, psychodeliczne, ekstatyczne, estetyzujące i kontemplacyjne, muzyczny trening uwrażliwienia uczący dostrzegania przejawów i odgłosów życia w muzyce, technika „portretu muzycznego” i „technika zadaniowa”²⁰.

W pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym program terapeutyczny (czy muzykoprofilaktyczny) będzie miał nieco inny obraz, niż w przypadku terapii osób dorosłych. W warunkach szkolnych możliwe będzie raczej stosowanie elementów muzykoterapii, niż samej muzykoterapii (chyba, że w trakcie spotkań pozalekcyjnych). Przy doborze metod i technik muzykoterapeutycznych należy uwzględnić wiek, indywidualne możliwości umysłowe, percepcyjno-motoryczne dziecka, jego aktualny stan zdrowia, samopoczucie, potrzeby jednostki lub grupy terapeutycznej, gust muzyczny, przyjmowane leki, a także poziom zdolności muzycznych. Proponowany materiał muzyczny powinien być zbieżny z programem zajęć muzycznych przewidzianym dla grup przedszkolnych i klas I–III. **Wskazane jest, aby w trakcie zajęć przeważały różnego typu gry i zabawy muzyczne, ćwiczenia** (uwzględniające 4 podstawowe formy aktywności muzycznej) oraz wybrane fragmenty utworów przeznaczonych do słuchania (trwające do 10 minut). Nie wolno zapominać o systematycznej edukacji muzycznej dziecka, w związku z tym należy uwzględnić zarówno realizację celów dydaktyczno-wychowawczych, jak i terapeutycznych.

Jednym z najbardziej istotnych czynników warunkujących efektywność terapii jest sama osoba nauczyciela – terapeuty. **Podjęciem się pracy terapeutycznej czy profilaktycznej, musi mieć na uwadze ogrom spoczywającej na nim odpowiedzialności, dlatego powinien też zadbać o odpowiednio wysoki poziom swoich kwalifikacji**²¹. Samo przygotowanie muzyczne, czy kompetencje

¹⁹ E. Galińska; *Kierunki rozwojowe ...*

²⁰ E. Galińska; *Psychoterapeutyczne założenia muzykoterapii*, „Psychoterapia, 1977.

²¹ G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2003, s..90.

nauczyciela nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego będą niewystarczające. Wskazane jest poszerzenie ich o dodatkowe szkolenia, przygotowujące nauczyciela do pracy terapeutycznej. Idealnie byłoby, gdyby nauczyciel nauczania przedszkolnego i wczesnoszkolnego był także muzykiem i muzykoterapeutą. Według K. Lewandowskiej osoba muzykoterapeuty powinna posiadać takie właściwości jak: zdolność poświęcania się, zaangażowanie, rozumienie potrzeb i problemów ludzi chorych, głęboka wiedza, intuicja muzyczna, dobra pamięć, refleks, umiejętność współpracy z zespołem terapeutycznym itp.²²

Prowadząc zajęcia należy pamiętać, aby w swoich działaniach **zawsze opierać się na rzetelnej wiedzy o stanie i rozwoju dziecka** na podstawie informacji uzyskanych od psychologa lub (i) pedagoga szkolnego, a nie polegać wyłącznie na swoich odczuciach intuicyjnych, gdyż łatwo w takich sytuacjach o pomyłkę, przez którą najbardziej może ucierpieć dziecko. Według prof. A. Kępińskiego: *Z codziennego życia wiadomo, jak często dziecko, które rodzice lub nauczyciele uważają za głupie lub złe, w końcu rzeczywiście takim się staje (...), a ten kto (...) widzi tylko etykiety diagnostyczne, a wątpliwe prognozy traktuje jako naukowe prawdy, może chorego zepchnąć w krąg przewidzianego diagnozą zachowania, analogicznie jak nauczyciel traktujący swego ucznia jak nicponia*²³.

W pracy z dziećmi **nauczyciel – terapeuta powinien zadbać także o własne samopoczucie, stąd pracodawcy są zobowiązani, aby stworzyć mu godziwe warunki pracy**: *Badania nad stresem w życiu nauczyciela (...) pokazały, że nauczyciele doświadczają nadmiernego i niepotrzebnego stresu, jeśli czują, że nie mają w nikim oparcia, że są niedoceniani lub (co gorsza) krytykowani (...) Tam, gdzie można liczyć na wsparcie, zachętę i superwizję, rzadziej trzeba się posuwać do (...) drastycznych rozwiązań*²⁴ (np. odsunięcia od wykonywanej pracy). Szczególnie w trudnych warunkach pracują nauczyciele muzyki: *Ogólnie znane są fakty bardzo niskiego poziomu umuzykalnienia naszego społeczeństwa, niedoboru kadry muzyczno-pedagogicznej, niskiej rangi przedmiotu muzyka w szkole ogólnokształcącej. Praca nauczyciela w takich warunkach napotyka na szczególne trudności, często prowadzi do wyczerpania nerwowego i ucieczki od zawodu*²⁵.

²² K. Lewandowska, *Muzykoterapia dziecięca*, Gdańsk, 1996, s. 111.

²³ A. Kępiński, *Psychopatologia nerwic*, Warszawa, PZWL, 1973, s. 237.

²⁴ G. King, *Umiejętności terapeutyczne...*, s. 90.

²⁵ K. Lewandowska, *Muzykoterapia ...*, s. 9.

II. DOŚWIADCZENIA I PROJEKTY

SEBASTIAN SZCZYRBA

Kielce

ROLA MUZYKOTERAPII W EDUKACJI I WYCHOWANIU

Muzykoterapia, jako niespełna 50-letnia dziedzina nauki, wywodząca się z psychoterapii, posiada w swojej historii kilka koncepcji teoretycznych stworzonych głównie przez prof. Tadeusza Natanson, Elżbietę Galińską czy Christiana Schwabe.

Dla przykładu: T. Natanson opisywał muzykoterapię jako (...) *metodę postępowania wielostronnie wykorzystującą wieloraki wpływ muzyki na psychosomatyczny ustroj człowieka*¹. Podkreśla także, że muzyka wpływa na człowieka poprzez drgania akustyczne, które pobudzają reakcje fizyczne (ruch) oraz psychiczne.

Ch. Schwabe natomiast stworzył teorię mówiącą o leczniczym wpływie muzyki poprzez różne formy jej uprawiania i odbierania². Każde dzieło muzyczne składa się z rytmu, melodii, harmonii, dynamiki, barwy i tempa. Poszczególne elementy stymulują przebieg napięć i odprężeń psychofizycznych. Rytm wykorzystujemy np. w choreoterapii, melodię w leczeniu zaburzeń mowy, tempo – w kinezyterapii.

Niestety, mimo wielu doświadczeń i teorii w dziedzinie leczniczego działania muzyki, nie udało się stworzyć jednolitego spisu metod muzykoterapeutycznych. Wymagają one od terapeuty dużego doświadczenia, wiedzy muzycznej i obeznania z jej literaturą oraz znajomości potrzeb każdej grupy odbiorców. Muzykoterapia jest działaniem nastawionym na osiągnięcie konkretnie założonych celów: czy to wyciszenie, pobudzenie organizmu, czy profilaktyka, edukacja i wychowanie.

Przed wyjaśnieniem roli muzykoterapii istnieje potrzeba określenia związków i różnic między tą specjalnością terapeutyczną, a ogólnym wychowaniem muzycznym. Zasadnicza różnica leży w osobie prowadzącej zajęcia. Szkolna edukacja muzyczna jest realizacją zadań dydaktycznych zawartych w progra-

¹ T. Natanson; *Wstęp do nauki o muzykoterapii*, Warszawa 1979, s. 51.

² Ch. Schwabe; *Leczenie muzyką*, Warszawa 1972, s. 9.

mie nauczania, który jest obowiązkowy i narzucony z zewnątrz. Nauczyciel przekazuje informacje, wyjaśnia a następnie utrwala i egzekwuje ich znajomość. W takiej sytuacji uczeń może przybierać bierną postawę i nie angażuje się w przebieg zajęć. Wykwalifikowany **muzykoterapeuta** świadomie **stosuje elementy terapii do założonego celu terapeutycznego oraz ze względu na potrzeby pacjenta**, które wyznaczają formę tych zajęć. Spotkania dążą do wyeliminowania napięć psychofizycznych, złych wzorów społecznych i dostarczenie ustrojowi tych prawidłowych za pomocą zabawy, ćwiczeń muzycznych i gier. **Dobór tego materiału związany jest z wiekiem uczestników, aktualnym nastrojem i potrzebami** czego efektem jest, w zależności od wybranego celu, odreagowanie czy usunięcie lęku³.

Wszelakie oddziaływanie terapeutyczne u dzieci i w odniesieniu do ich problemów zdrowotnych musi z natury być działaniem interdyscyplinarnym: terapeutycznym i pedagogicznym – w dużej części zależnym od zdolności muzycznych, które obok rysunkowych, rozwijają się najwcześniej. Wiadomo, iż zdolności większe od przeciętnych pojawiają się w dzieciństwie bez specjalnych zabiegów wychowawczych. Poszczególne elementy tych uzdolnień przejawiają się w określonym czasie i zależą od tempa dojrzewania organizmu i wpływów zewnętrznych.

Przez pierwsze trzy lata życia kształtują się umiejętność różnicowania wysokości, głośności i barwy dźwięku. Dziecko zapamiętuje głosy najbliższych mu osób, koncentruje uwagę na wydających dźwięki zabawkach, podejmuje pierwsze próby powtarzania melodii głosem oraz rytmicznego poruszania się przy muzyce.

U dzieci w wieku przedszkolnym kształtują się podstawowe elementy zdolności muzycznych. Możliwy jest czysty śpiew, zsynchronizowany taniec, różnicowanie tempa utworu, barwy najbardziej popularnych instrumentów, a także wyrażanie stosunku do słyszanej muzyki. W wieku 5 lat dziecko preferuje melodie tonalne, harmonie konsonansowe, powtarzające się regularnie rytmy, co jest skutkiem oddziaływania na dziecko środowiska kulturalnego, w którym często powtarzają się pewne struktury harmoniczne, rytmiczne i melodyczne. Jest to proces „akulturacji muzycznej”, czyli zamierzonego uczenia się i przyswajania nawyków słuchowych⁴.

Okres ten przynosi także różnorodność form aktywności muzycznej. Dzieci przedszkolne potrafią pod wpływem zachęty improwizować swoje melodie, które nie posiadają co prawda żadnej formy, ale są przejawem własnej twórczości.

³ K. Lewandowska; *Muzykoterapia dziecięca*, Gdańsk, 1996.

⁴ K. Lewandowska; *Muzykoterapia dziecięca*, Gdańsk, 1996, s.26.

Dzieci starsze (w wieku 7–14 lat) zaczynają rozumieć pojęcia muzyczne oraz określają swoje preferencje muzyczne. Natomiast młodzież (do 20 roku życia) kończy szkolną edukację muzyczną. Swe zainteresowania muzyczne określa w dwojaki sposób: bierne słuchanie muzyki lub dalsze kształcenie muzyczne już na poziomie profesjonalnym, ukierunkowane pod kątem pracy artystycznej.

Panuje przekonanie, że okres przedszkolny jest tym najważniejszym dla kształtowania głównych umiejętności i nawyków stanowiących podstawę dla rozwoju procesów myślenia. W okresie tym dzieci są najbardziej podatne na oddziaływanie określonych bodźców, w tym także muzycznych⁵.

Korzystając z dostępnej literatury dotyczącej muzykoterapii można stwierdzić, że stosowanie jej w wychowaniu i umuzykalnieniu dzieci spełnia liczne funkcje. Należą do nich następujące **formy aktywności dzieci**:

- śpiewanie piosenek (ćwiczenia emisyjno-oddechowe, dykcyjne);
- muzykowanie elementami dźwiękonaśladowczymi (improwizacje głosem);
- nauka gry na instrumentach perkusyjnych (rehabilitacja w zakresie ruchu rąk);
- ćwiczenia słuchowe (uwrażliwienie);
- zabawy muzyczno-ruchowe (inscenizacje na zadany temat);
- nauka tańców ludowych i krótkich układów choreograficznych (koordynacja i automatyzacja ruchów);
- ćwiczenia wyrabiające poczucie rytmu i tempa (kontrola dynamiki mięśniowej);
- ćwiczenia dotykowe (kontakt osobowy, integracja w grupie);
- improwizacje: wokalne, instrumentalne i ruchowe (portret muzyczny);
- pantomima i psychodrama (integracja ze środowiskiem grupy);
- interpretacje słowne i plastyczne utworów (portret muzyczny);
- relaks z tłem muzycznym (ćwiczenia odprężające, uspokajanie, przyniesienie ulgi w odczuwaniu bólu);
- dyskusje terapeutyczne (poszukiwanie wartości społecznych)⁶.

Przeanalizujmy dostosowanie jednej z popularnych metod muzykoterapii u dzieci. Musimy uwzględnić współczynniki dydaktyczne i psychologiczne związane z osobowością dziecka: formę zajęć (indywidualna bądź grupowa), dobór ćwiczeń i zabaw. Czas trwania zajęć wyznaczają cele terapii oraz aktualny stan psychofizyczny dziecka. Zajęcia prowadzone są w formie aktywnej – dzieci słuchają muzyki, muzykują na prostych instrumentach perkusyjnych, wykonują wiele ćwiczeń ruchowych, tańczą. Stałym elementem jest relaksacja – modyfikacja treningu autogennego Schultza w wersji dla dzieci.

⁵ K. Lewandowska; *Rozwój zdolności muzycznych*, Gdańsk 1994, s.11.

⁶ A. Gąsienica-Szostak; *Muzykoterapia w rehabilitacji i praktyce*, PZWL 1997, s. 36.

Realizowane cele:

- a) motywowanie do aktywności poznawczej i ruchowej,
- b) redukcja lęku, niepokoju, zwiększenie poczucia bezpieczeństwa,
- c) ujawnienie i rozładowanie zablokowanych emocji i napięć,
- d) osiągnięcie integracji w grupie, poprawa komunikacji,
- e) usprawnienie funkcji percepcyjno-motorycznych,
- f) uwrażliwienie na muzykę i przyrodę,
- g) nauka odpoczynku i relaksacji,
- h) nauka przygotowania się na poziomie psycho-fizjologicznym do skutecznego uczenia się (wykorzystanie **efektu Mozarta**),
- i) dostarczenie radości, zabawy, poczucia satysfakcji⁷.

Efekt Mozarta to termin oznaczający wpływ muzyki w dziedzinie zdrowia, edukacji i dobrego samopoczucia. Przedstawia on zastosowanie muzyki Mozarta w redukcji stresu, depresji czy lęków, wzbudzania stanu relaksacji lub snu, zaktywizowania ciała, poprawy pamięci, koncentracji uwagi. Badania naukowe potwierdzają wpływ muzyki Mozarta również na poprawę percepcji przestrzenno- czasowej jak i jaśniejsze wyrażanie swoich myśli. **Zastosowanie muzyki Mozarta może być pomocne w poprawie zaburzeń słuchania, w zespołach nadaktywności psychoruchowej, dysleksji i autyzmu.**

Prekursorem badań nad wpływem muzyki na percepcję słuchową, aparat słuchowy i mózg był profesor Alfred Tomatis. Wykazał on, że **zdynamizowanie kory mózgowej poprzez dźwięki powoduje następujące objawy:**

- poprawia się koncentracja;
- wzrasta kreatywność;
- zapamiętywanie, nauka nawet przez dłuższy okres przychodzi bez wysiłku;
- podwyższa się motywacja i organizacja w zakresie codziennych obowiązków;
- objawy zmęczenia odczuwa się znacznie później;
- harmonizuje się napięcie mięśniowe, co wpływa na postawę ciała;
- rzadko cierpi się na poczucie spadku energii, depresje⁸.

Dzieci nadpobudliwe muszą być w ciągłym ruchu: poprzez pobudzenie czynności przewodu słuchowego, tj. układu przedsionkowego, poszukują okazji, aby „naładować swój mózg”. Odpowiednio dobrana stymulacja dźwiękowa oraz ćwiczenia ruchowe mogą być bardzo pomocne w ich terapii.

Badania nad muzyką wykazały, że najbogatsza w wysokie częstotliwości, które „doenergetyzowują” mózg, jak również aktywizują fale beta w pracy mózgu (sprzyjające uczeniu się), jest muzyka Mozarta. Muzyka chorałów gre-

⁷ M. Kierył; *Mobilna rekreacja muzyczna*, Warszawa 1995.

⁸ A. Tomatis; *Ucho i śpiew*, Lublin, UMCS 1995.

goriańskich ma również działanie aktywujące. Analiza śpiewu gregoriańskiego wykazuje, że jego fraza i rytmika odpowiada fizjologicznemu rytmowi oddechu i rytmowi bicia serca, co w konsekwencji daje poczucie zadowolenia i uspokojenia.

Na podstawie wielu badań dotyczących metod wspierania uczenia się stwierdzono, że muzyka:

- synchronizuje umysł i ciało;
- sprawia, że cały organizm jest w gotowości;
- rozluźnia ciało i pobudza mózg;
- tworzy idealny stan do optymalizacji działań⁹.

Niewątpliwy związek z postawą dydaktyczną terapeuty i postawą pacjenta zobligowanego do uczenia się podczas terapii jest choreoterapia. Aby zatańczyć taniec trzeba się go najpierw nauczyć. Ale podejźmy do problemu metodycznie – po kolei. Terapia tańcem stosowana jest w wielu krajach od blisko trzydziestu lat. Należy do niewerbalnych metod pracy z dziećmi i dorosłymi, które pozwalają diagnozować, wspomagać leczenie, a także stymulować harmonijny rozwój psychofizyczny człowieka. **Celem choreoterapii jest korekta zaburzeń psychomotorycznych i poprawa kontaktów społecznych.**

Wśród czynników, które mają największy wpływ na dziecko w tej terapii autorzy wymieniają : ruch, muzykę, czas, przestrzeń, dotyk, grupę i terapeutę, a także harmonijne angażowanie różnych sfer, jak sfera motoryczna, psychiczna, emocjonalna, poznawcza, motywacyjno-wolicjonalna, duchowa¹⁰. Dobór form ruchowych i muzycznych wyznaczają cele terapeutyczne.

Program ruchowy składa się z tańców, ćwiczeń muzyczno-ruchowych, improwizacji ruchowych oraz zabaw ruchowych. Do walorów tej metody należy zaangażowanie wielu zmysłów: wzroku, słuchu, zmysłu kinestetycznego i zmysłu dotyku. Daje też możliwość docierania do problemów emocjonalnych dziecka poprzez wiele wymienionych już sfer odczuć. Wśród korzyści i efektów płynących z choreoterapii wymienić należy: obniżenie poziomu lęku, poprawę koncentracji, obniżenie poziomu neurotyczności, poprawę koordynacji ruchowej, poprawę odporności na zmęczenie, obniżenie napięcia psychofizycznego, rozładowanie nadmiaru energii i agresji, podniesienie samooceny – lepsza ocena swoich możliwości i ograniczeń, korzystne zmiany zachowania, zadowolenie, aktywizacja naturalnych senso-motorycznych układów koordynacji.

Dzieci biorące udział w zajęciach nie mają poczucia uczestniczenia w terapii, dla nich to doskonała okazja do zabawy¹¹.

⁹ P. Maduale; *Audio-psycho-fonologia dla śpiewaków i muzyków*, Warszawa 1994.

¹⁰ A. Metera; *Muzykoterapia-muzyka w medycynie i edukacji*, Leszno 2002.

¹¹ Z. Aleszko; *Merytoryczne i organizacyjne problemy choreoterapii*, „Biuletyn PTD” 2003, nr 24.

Następnym przykładem metody stosowanej w muzykoterapii, a mającej związek z dydaktyką, jest **leczenie „ruchem rytmicznym”**. Jest to stosowana od niedawna w Polsce łatwa i lubiana przez dzieci metoda wsparcia w:

- trudnościach w uczeniu się;
- nadpobudliwości psychoruchowej;
- zaburzeniach mowy;
- autyzmie;
- mózgowym porażeniu dziecięcym.

Twórcami metody są **Kerstin Linde** i dr **Halard Blomberg** (Szwecja), a inspiracją były rytmiczne ruchy, jakie wykonują dzieci zanim zaczną chodzić – kołysanie na cztery strony, pełzanie itd. K. Linde zmodyfikowała je w rytmiczne ćwiczenia całego ciała, które stosowane są dla dzieci i dorosłych.

Rytmiczne ruchy efektywnie stymulują wiele zmysłów jak: kinestetykę, dotyk i równowagę. Razem dostarczają one silnego przepływu impulsów nerwowych biegnących od najniższych partii mózgu-pnia mózgu, przez mózdzek, układ limbiczny do płatów czołowych kory mózgowej odpowiedzialnej za myślenie przyczynowo-skutkowe, przewidywanie i inne. Ta droga przepływu impulsów nerwowych ma wiele korzystnych efektów, a do najistotniejszych należą:

- przywrócenie właściwego napięcia mięśniowego;
- pobudzenie ciała do aktywności.

U dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym rytmiczna stymulacja powoduje relaksację mięśni i zmniejszenie napięcia mięśniowego.

Dzieci z poważnymi trudnościami jak upośledzenie, autyzm lepiej uczą się, gdyż na skutek terapii następuje poprawa integracji w zakresie reakcji posturalnych i przedsiolkowo-ocznych. Mogą wówczas patrzeć na to, co robią i uważnie słuchać tego, co mają robić, skupiać wzrok na terapeutcie, przedmiocie, na ruchach rąk czy innych czynnościach.

Ćwiczenia rytmicznych ruchów są bardzo korzystną formą terapii dla dzieci mających zaburzenia mowy i języka. Zwykle reagują one zwiększoną rozmownością czy wokalizacją na czynności pobudzające układ przedsiolkowy. W ćwiczeniach tych – działając na procesy integracji zmysłowych z poziomu pnia mózgu – można wspomóc funkcje pochodzące z wyższych poziomów mózgu, tj. mowę, zdolności językowe, percepcję słuchową.

Dzieci nadpobudliwe psycho-ruchowo są w ciągłym ruchu, ich mózg domaga się stymulacji, wymuszając zachowania, które zwykle oceniane jest jako niewłaściwe. Dla dzieci z ADHD charakterystyczne jest silne przeżywanie emocji, które często kończą się wybuchem, gdyż impulsy nerwowe płynące z niższych partii mózgu zatrzymują się w środkowych częściach – układzie limbicznym (odpowiedzialnym za emocje) i nie docierają do ośrodków świadomej kontroli w płatach czołowych.

Już po 5-, 6 miesiącach ćwiczeń zaczyna się to zmieniać. Pojawia się integracja na wszystkich poziomach mózgu, co przejawia się zmianami w zachowaniu dzieci:

- rzadziej tracą kontrolę nad swoimi emocjami;
- częściej myślą przyczynowo-skutkowo, wydają sądy;
- kontrolują emocje i zachowania;
- znacznie poprawia się koncentracja.

Terapia kinezyologiczna oraz **ćwiczenia ruchu rytmicznego** mogą przynieść wiele pozytywnych zmian dzieciom z autyzmem, które mają również trudności w utrzymaniu równowagi – postawa ciała najczęściej nadmiernie „pochylona do przodu”. Żeby utrzymać równowagę mózg przekazuje polecenie ścięgnom i mięśniom podkolanowym o konieczności „wytężenia wszystkich sił, żeby ustać”. Taka sytuacja nadmiernie aktywizuje obronną reakcję „walki lub ucieczki”. Prowadzi ona w jeszcze większym stopniu do ruchów impulsywnych.

Starałem się dokonać analizy wybranych faktów terapeutycznych i muzycznych. Wymagają one jednak pewnej rekapitulacji i uogólnień, które będą wnioskami odpowiadającymi na problem zawarty w tytule niniejszego artykułu. Można zatem na zakończenie wymienić wyżej omówione role muzykoterapii w edukacji i wychowaniu, syntetyzując je w swoisty **dekalog**:

1. Muzyka wpływa na psychosomatyczny ustrój człowieka (T. Natanson).
2. Ma działanie lecznicze poprzez elementy, rodzaje oraz różne formy jej uprawiania i odbierania. Każde dzieło muzyczne składa się, jak wiadomo, z rytmu, melodii, harmonii, dynamiki, barwy i tempa (Ch. Schwabe).
3. Muzykoterapia jest działaniem nastawionym na osiągnięcie konkretnie założonych celów: czy to wyciszenie, pobudzenie organizmu, czy profilaktyka, edukacja i wychowanie.
4. Szkolna edukacja muzyczna opierają się na realizacji zadań dydaktycznych zawartych w programie nauczania, który jest obowiązkowy i narzucony z zewnątrz.
5. Muzykoterapeuta, stosuje elementy terapii do założonego celu terapeutycznego oraz ze względu na potrzeby pacjenta, dążąc do wyeliminowania napięć psychofizycznych, złych wzorów społecznych i dostarczenie ustrojowi tych prawidłowych za pomocą zabawy, ćwiczeń muzycznych i gier, co jest wspólne również dla edukacji i wychowania.

6. Oddziaływanie terapeutyczne u dzieci i w odniesieniu do ich problemów zdrowotnych musi z natury być działaniem interdyscyplinarnym: terapeutycznym i pedagogicznym w obu dziedzinach (medycyny i pedagogiki). Zależy od zdolności muzycznych.
 7. Zarówno w terapii jak i w dydaktyce należy liczyć się z psychologią rozwojową dziecka, co uwidacznia się zarówno w metodach leczenia jak też i nauczania (K. Lewandowska, A. Gąsienica, M. Kieryl).
 8. Elementy muzykowania są lecznicze i odwrotnie, uczenie się muzyki jest terapeutyczne (A. Tomatis).
 9. Słuchając muzyki dawnej, możemy koić system nerwowy (chorał gregoriański), tymczasem muzyka współczesna może być drażniąca i np. uczenie się słuchania muzyki atonalnej w nadmiarze może skutkować negatywnym podrażnieniem emocjonalnym (z obserwacji własnych nauczyciela i muzykoterapeuty).
 10. Największy wpływ na dziecko w tej terapii ww. autorzy wymieniają: ruch, muzykę, czas, przestrzeń, dotyk, grupę i terapeutę, a także harmonijne angażowanie różnych sfer, jak sfera motoryczna, psychiczna, emocjonalna, poznawcza, motywacyjno-wolicjonalna, duchowa, które są potencjalnymi rejonami wpływów również dydaktyczno-wychowawczych.
-



Jolanta Karbowiczek
Izabela Zaborowska

Ucz się z nami dobrze słuchać

Zbiór ćwiczeń doskonałych
zaburzony analizator słuchu

Cena: 6,50 zł

Część I publikacji zawiera przykłady wielu różnych ćwiczeń dla dzieci z zaburzeniami wraz z ich dokładnym opisem, uwzględniającym sferę słuchową. Mają one pomóc nauczycielom, rodzicom i opiekunom w organizowaniu zajęć, które ułatwiłyby przezwyciężenie trudności w nauce czytania i pisanía.

Prezentowane ćwiczenia są elementarne, proste i atrakcyjne.

BEATA BIELSKA

Olsztyn

TERAPIA ZABAWĄ

Praca w szkole integracyjnej uświadomiła mi potrzebę zindywidualizowania pracy z dzieckiem. Wymaga to zmiany postawy nauczyciela i zapewnienia uczniom okazji do aktywnego działania. Zasadniczym celem staje się bliższe poznanie. Wspólne działanie w formie dowolnej i sterowanej aktywności jest jedną z dróg do otwartości, a tym samym drogą poznania dziecka. *Aktywność jest warunkiem rozwoju człowieka i prawidłowej regulacji jego stosunków z otoczeniem. U jej podłoża leży zwykle określona chęć lub racje działania, które mogą stanowić potrzeby jednostki oraz zadania, które ona spostrzega lub sama sobie stawia.* (T. Tomaszewski: 1971, s. 184.)

Pedagodzy przypisują aktywności rolę szczególną. Dziecko w określonych sytuacjach może naśladować i powtarzać pod kierunkiem nauczyciela oraz odkrywać samodzielnie rzeczy nowe, ciekawe i wartościowe. Jedną z form aktywności jest spontaniczna ekspresja, czyli (...) *uzewnętrznianie przeżyć, wyraz stanów i procesów wewnętrznych (głównie emocjonalnych): wyróżnia się ekspresję słowną, mimiczną, ruchową itp. Czynności ekspresyjne mają przeważnie charakter nieświadomy, mogą stanowić istotne źródło informacji o obecnych przeżyciach danej osoby.* (W. Szewczyk: 1979, s. 69).

Analiza przytoczonej definicji skłania do stwierdzenia, że uzewnętrznianie jest naturalną potrzebą człowieka. W odniesieniu do dziecka, ekspresja przejawia się w spontanicznie podejmowanych zabawach lub jest inspirowana przez dorosłych i obejmuje działania bardziej zorganizowane. Każda nowa sytuacja wyzwala nowe formy wyrażania siebie. Odnosząc te spostrzeżenia do działań pedagogicznych, warto podkreślić znaczącą rolę nauczyciela terapeuty w organizowaniu niekonwencjonalnych form ekspresji.

Poniżej proponuję kilka zabaw terapeutycznych – oryginalnych, sprawdzonych w praktyce, w pracy z dziećmi sprawnymi i niepełnosprawnymi.

Kolorowe kredki

Jedną z form terapii artystycznej jest rysowanie kredkami. Szczególnie przyjazne dzieciom (także niepełnosprawnym) są miękkie kredki świecowe o grubej objętości oraz pastele. Inspiracją może być muzyka, która sprzyja

otwartości i wyrażaniu przeżyć. Proponujemy dzieciom przedstawienie emocji, pod wpływem wysłuchanego utworu, w postaci „bazgrołów”. Zakończone prace są oryginalne i abstrakcyjne. Każda jest barwnym arcydziełem i sukcesem oraz cenną informacją o małym autorze.

Okazją do wspólnej i twórczej aktywności są „rysunki integrujące”. Prosimy dzieci o rysowanie na jednym wielkim arkuszu papieru, np. określonej pory roku. Maluchy uwielbiają, gdy do rysowania włącza się osoba prowadząca zajęcia. Nauczyciel (terapeuta) może narysować jakiś element, a każde dziecko dorysowuje coś dowolnego. W ten sposób powstaje bardzo dynamiczna i żywiłowa praca. Osoba prowadząca ma możliwość obserwacji zachowań poszczególnych uczestników grupy. Na podstawie treści obrazka można także układać bajkę. Wspólne rysowanie z pewnością wzmacnia samoocенę, koncentrację uwagi oraz umiejętność współpracy w grupie. Najważniejsza jednak jest wspólnie przeżywana radość.

Zaczarowany ołówek

Niebagatelną rolę w rozwoju różnorodnych form zabawy odgrywa wyobraźnia, która jest największym potencjałem dziecka. Naturalna potrzeba twórczej wizualizacji sprawia, że właściwe sterowanie fantazją pomaga naszym pociechom „przełamać lody”, rozwinąć ukryte zdolności oraz pokonać fobie czy kłopoty z koncentracją. Bajki, opowiadania, historyjki pobudzają dziecięcą wyobraźnię. Wykorzystuje się je często w terapii zabawowej. Nauczyciel (terapeuta) opowiadając bajkę, może jednocześnie włączyć dzieci w rysowanie do niej komiksu lub historyjki obrazkowej. Dzieci mogą wzbogacać opowiadanie, nadając imiona bohaterom lub uzupełniając je, czy kończąc. Wystarczy tylko... ołówek. Umownie nazywamy go „zaczarowanym”. Taka sugestia bardzo ożywi prace małych twórców.

Dzieciom niepełnosprawnym, proponujemy wypełnianie konturów wymyślonych bohaterów. Może to być ozdabianie rysunku kreskami, kropkami itp. Ekspresja artystyczna jest często odbiciem uczuć i źródłem informacji o dziecku. Zabawę urozmaicamy chwilą wytchnienia z ćwiczeniami oddechowymi oraz napinaniem i rozluźnianiem mięśni. Tak radosną terapię artystyczną możemy wykorzystać szczególnie w pracy z dziećmi nieśmiałymi oraz zahamowanymi emocjonalnie.

Plastelinowe ciasto i aromaterapia

W terapii zabawowej i technikach relaksacyjnych staramy się angażować wszystkie zmysły (multisensoryczność), szczególnie wtedy, gdy w grupie znajdują się dzieci z różnymi deficytami rozwojowymi. Pomocna może okazać się

np. aromaterapia. Zapachy niektórych kwiatów, drzew, owoców czy traw, poprawiają samopoczucie, łagodzą nastrój i uspokajają. Aromaty mogą odpowiadać określonym porom roku. Latem dzieci uwielbiają zabawy w mokrym piasku. „Przenieśmy” więc letnią porę do pomieszczenia i zaproponujmy zabawę plasteliną. Miękka i barwna (czasami zapachowa) jest ulubionym środkiem artystycznym wszystkich dzieci. Jeśli do formowania kolorowego ciasta dodamy jeszcze foremki, wałeczek i np. słodki, poziomkowy zapach, to przenieśmy dziecko w barwną i ciepłą krainę lata... Inną wersją jest zabawa w rozcieranie i malowanie obrazków plasteliną. Proponowane ćwiczenia mają na celu wspomaganie rozwoju psychoruchowego dziecka w toku malowania dłońmi i palcami. Zadania te stymulują także aktywność plastyczną i wyobraźnię twórczą. Ostateczny wyraz prac jest odzwierciedleniem pomysłowości i nastroju małych artystów.

Zanurzamy ręce i stopy w kolorowych farbach

Twórcza aktywność dziecka przejawia się w zabawie. Jej odzwierciedleniem są różnorodne formy ekspresji. Największy zachwyt wśród dzieci wzbudzają niekonwencjonalne techniki ekspresyjne. Jedną z nich jest malowanie rękami. Na dużych arkuszach papieru pakowego czy folii dzieci mogą odbijać ślady dłoni i palców (także stóp), zanurzając je wcześniej w „kolorowym błotku”. Do tak spontanicznych zabaw dzieci odnoszą się entuzjastycznie. Mogą malować nadgarstkiem, częścią grzbietową dłoni, kciukiem, palcami, przez punktowanie lub odciskanie. Zabawę możemy uatracyjnić poprzez muzyczne wizualizacje.

Jednym z wariantów jest „Zaczarowane drzewo”. Pod wpływem muzyki relaksacyjnej uczestnicy zamykają oczy i wyobrażają sobie, że są drzewami. Pracę dzieci stymulujemy, podając wiele możliwości, np. „Jakim jesteś drzewem? Czy masz liście? Jak wyglądają twoje gałęzie?”, itd. Następnie prosimy dzieci, aby otworzyły oczy i namalowały swoje drzewo rękami. Obraz drzewa dostarcza informacji dotyczących cech osobowości, dojrzałości lub odsłania przeszłość. Malowanie bez pędzla jest więc bezpiecznym sposobem niewerbalnej komunikacji i „otwierania się”

Prace małych artystów są odzwierciedleniem ich pragnień myśli i przeżyć. Jest to szczególnie cenne dla dzieci z mózgowym porażeniem oraz zahamowanych emocjonalnie z zaburzoną sprawnością manualną. Terapia artystyczna ujawnia ich możliwości. Wspaniała rozrywka, bez schematycznych form, wielostronnie aktywizuje oraz przyczynia się do rozładowania napięcia emocjonalnego. W obszarze pracy plastycznej dziecko niepełnosprawne ma możliwość do działań równoprawnych z dzieckiem sprawnym. Malowanie rękami stwarza okazję do ujawniania pozytywnych emocji oraz „skazuje” wszystkie dzieci na sukces.

Wielkie psie serce...

Dzieci naturalnie i spontanicznie dążą do kontaktów ze zwierzętami. Każdy chce mieć wiernego przyjaciela i to koniecznie na wyłączność. Zwierzę zachęca do takiej bliskości, motywuje do ruchu i pomaga wyrażać emocje. Poprzez terapię kontaktową czyli przytulanie i głaskanie, dzieci rozluźnione w bez troskiej zabawie, zapominają o swoich problemach. Zwierzęta coraz częściej włączane są w skład „zespołu terapeutycznego”. Zaobserwowano, że szczególnie psy (dogoterapia) poprawiają samopoczucie i przynoszą radość dzieciom autystycznym. Kontaktowy, łagodny i specjalnie wytresowany pies może stymulować rozwój fizyczny dziecka. Wzajemny kontakt zaspokaja naturalną potrzebę bliskości. Dzieci chcą mówić, przełamują nieśmiałość, stają się bardziej samodzielne i odpowiedzialne. Pies może służyć także specjalną pomocą osobom niewidomym oraz z dysfunkcjami narządów ruchu i zaburzeniami emocjonalnymi. W zabawach z psem, dzieci uwrażliwiają zmysł dotyku, usprawniają małą i dużą motorykę, pokonują lęk (czesanie, zapinanie smyczy, spacer, karmienie).

Wspaniałym obiektem obserwacyjnym dla maluchów, np. z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej, jest malutki królik, żółw czy akwarium pełne rybek. Nieoceniona jest także antystresowa pomoc małych kapucynek i delfinów w kontaktach z dziećmi niepełnosprawnymi. Dlatego zajęciom zooterapii zawsze towarzyszy radość i uśmiech dzieci. Zwierzęta nie oceniają i dają każdemu poczucie akceptacji. Wzbudzają zaufanie, ponieważ tak naprawdę są bezinteresowne.

Podsumowanie

Jako nauczyciel terapii pedagogicznej podczas każdego zajęcia korekcyjno-kompensacyjnych stwarzałam okazję, by podczas wspólnej aktywności uwzględnić również indywidualne zainteresowania i uzdolnienia uczniów.

- Organizowałam pracę w ten sposób, aby zajęcia odbywały się w kilku zakresach naprzemiennie (malowanie, pisanie, czytanie, liczenie).
- Dostosowałam zadania do możliwości indywidualnych dziecka.
- W zajęciach uczestniczyły jednocześnie dzieci sprawne i niepełnosprawne ruchowo, niewidzące i niewidome.
- Stwarzałam okazję do relaksu.
- Zachęcałam dzieci do podjęcia decyzji i wyboru zadania.
- Pobudzałam do współpracy i wzajemnej pomocy.
- Uświadomiłam uczniom gwarancję sukcesu, jaką daje malowanie rękami.

- Wspólnie przygotowaliśmy warsztat pracy: papier, farby klejowe lub specjalne farby do malowania rękami.
- Ćwiczenia zawierały różnorodne zadania dotyczące m. in. orientacji przestrzennej, kształtowania pojęcia liczby, wzbogacania wiadomości o przyrodzie, doskonalenia mowy i myślenia.
- Dzieci malowały rękami po śladzie, całą dłonią, częścią grzbietową dłoni, kciukiem, nadgarstkiem, palcami przez punktowanie, odciskały palce i dłonie w rozlanej farbie.
- Po każdym zajęciu omawialiśmy wspólnie wszystkie prace i wykonywaliśmy ekspozycję dzieł malarskich małych twórców.

Bibliografia:

- Baran J.; *Terapia zabawą czyli usprawnianie psychoruchowe dziecka z zespołem mózgowego porażenia dziecięcego*, Warszawa 1996.
- Bielska B.; *Zabawy edukacyjne. Malowanie rękami. Las cz. 1*, Olsztyn 1997.
- Bielska B.; *Zabawy edukacyjne. Maluj, wszystkimi palcami. Sad. cz. 2*, Olsztyn 1998.
- S. Bogusławski i inni; *Mała Encyklopedia Medycyny*, Warszawa 1985.
- Opis indywidualnego przypadku – materiały badawcze nauczycieli przedszkoli*, praca pod kier. dr Dagieli S. Olsztyn 1998.
- Popek S.; *Analizę psychologiczną twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1985.
- Słownik Pedagogiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1979.
- Tomaszewski T.; *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1971.



Małgorzata Kwaśniewska, Mirosława Opalińska

Zabawy z Malwinką (cz. 1)

Cena: 6,50 zł

Trzydziestostronowa publikacja „Zabawy z Malwinką” ma na celu rozwijanie zainteresowań dzieci ćwiczeniami sprzyjającymi doskonaleniu dyspozycji psychofizycznych niezbędnych do opanowania przez nie nauki pisania.

Część I przeznaczona jest dla dzieci w wieku od 4 do 7 lat oraz tych, które z powodu specyficznych cech rozwojowych lub z racji warunków środowiskowych wymagają korygowania określonych zaburzeń w rozwoju motorycznym.

Zawiera różnorakie zabawy-ćwiczenia rozwijające między innymi: sprawność manualną, koordynację wzrokowo-ruchową, orientację przestrzenną, pamięć ruchową, płynność ruchu dłoni, regulację napięcia mięśniowego, umiejętność zagospodarowywania przestrzeni oraz szereg innych działań psychomotorycznych, zmierzających do zainteresowania dzieci pismem i wspomagania procesu osiągnięcia pełnej gotowości do podjęcia trudu kreślenia pierwszych liter i pisania wyrazów.

Polecana dla rodziców, nauczycieli przedszkoli i klas wczesnoszkolnych.

MAŁGORZATA STANIK
Starachowice

MANDALA JAKO SZTUKA I ZABAWA

O d pewnego czasu ubolewam nad tym, iż coraz większa liczba uczniów wykazuje zaburzony rozwój społeczny, emocjonalny i motywacyjny. W codziennej pracy spotykam się z dziećmi, które mają trudności nie tylko w nauce, ale także w kontaktach z rówieśnikami, mają negatywny obraz własnego „ja” oraz ujawniają liczne problemy emocjonalne. Sprzyja temu na pewno w znacznym stopniu obecne tempo życia, rosnące wymagania szkolne, zbyt mało czasu spędzanego z rodzicami, czy wzmoczony kontakt z nowoczesnymi mediami, jak również hałas, niepokój i stres. Ciągłe brakuje wszystkim czasu na relaks, rozmowę, wewnętrzne wyciszenie. Nerwowi, zagubieni, agresywni stają się nie tylko dorośli, ale również dzieci. Dorosłym łatwiej jest poradzić sobie z negatywnymi emocjami, potrafią znaleźć przyczyny złego samopoczucia i tak pokierować własną aktywność, aby rozładować napięcia emocjonalne, które im towarzyszą. Natomiast dzieciom, my – dorośli, nauczyciele i rodzice, musimy w tym pomóc.

Istnieje wiele sposobów odnalezienia wewnętrznej harmonii. Najbardziej powszechną formą terapii jest sztuka. Sprzyja ona przede wszystkim ogólnemu rozwojowi dzieci, ale także (...) *pełni ważną rolę w kształtowaniu ich osobowości – pomaga ujawnić stłumione stany emocjonalne przejmując nad nimi kontrolę, w bezpieczny sposób uwalnia od napięć, działa na różne sfery życia psychicznego (intelekt, procesy poznawcze, sferę emocjonalną). Pełni funkcję kompensacyjną, wzmacnia samoocenę i poczucie własnej wartości. Dla dzieci z trudnościami często jest jedyną szansą na komunikację ze światem i innymi ludźmi*¹. Jest więc pośrednią formą uzewnętrzniania świata własnych przeżyć za pomocą symboli.

W swojej pracy z dziećmi w sposób praktyczny wykorzystuję wiedzę zdobytą na studiach podyplomowych z zakresu arteterapii – terapii przez sztukę, która jest inspiracją do własnych poszukiwań, a także ciągłych modyfikacji i udoskonaleń zajęć i zabaw.

Pół roku temu wprowadziłam do swoich zajęć z dziećmi mandale, które szczególnie mnie zainteresowały. Przypisuje się im bowiem wiele własności,

¹ M. Kuśpit; *Arteterapia*, w: „Edukacja, Oświata i Wychowanie”, 2003, nr 3, s. 6.

np. relaksujące, energetyzujące, wyciszające, uspokajające, terapeutyczne. Pomagają one dzieciom w ćwiczeniu koncentracji uwagi, dają możliwość zrelaksowania się, pomagają ujawnić stłumione stany emocjonalne oraz zająć się czymś, co sprawia przyjemność, zadowolenie. *Systematyczna praca z okrągłymi obrazkami nadzwyczajnie wspomaga przy tym rozwój dziecięcej osobowości, jak mogli jednoznacznie ocenić terapeuci i pedagodzy, pracujący z mandalą w grupach dziecięcych*².

Mandala, która powstaje w wyniku ekspresji plastycznej ma charakter twórczy i jest wyrażeniem własnych uczuć, wartości i postaw. Jest zatem obrazem osobowości dziecka. Pozwala dotrzeć głęboko w świat myśli, pragnień, marzeń, radości i smutków, dotknąć tego, co w innych warunkach nigdy nie miałyby szansy zostać poznane. Daje, więc także możliwości diagnozujące dziecko, uwzględniając zastosowane kolory, kształty, połączenia kolorów, rodzaje zastosowanych linii.

Słowo **mandala** pochodzi z Indii i (...) *oznacza centrum, obwód lub koło magiczne*³. Praca z mandalą polega na kolorowaniu różnych wzorów wpisanych w koło bądź na samodzielnym jej tworzeniu. Te wpisane w koło obrazki znane już były w starożytności. Uzdrawiającym wpływem mandali na duszę człowieka zajął się szwajcarski psycholog Carl Gustaw Jung (1875–1961). Kojarzył on mandale z centrum osobowości. Stwierdził, że malowanie ich pozwala osiągnąć spokój i opanowanie.

Wyjątkowo pozytywnie na pracę z mandalą reagują nerwowe i „trudne” dzieci, które mają o wiele mniejsze opory przed malowaniem niż np. dorośli, są ponadto bardziej kreatywne i lubią bawić się farbami. W żadnym wypadku nie należy myśleć, że praca z mandalą ma sens tylko z tymi dziećmi. Zasadniczo każdemu dziecku – również zrównoważonemu i pogodnemu – malowanie mandali sprawi radość.

Zabawę z mandalą rozpoczynałam od wybrania materiału. Popularną formą pracy z mandalą jest jej kolorowanie. Można ją także realizować poprzez wypełnienie tylko konturu koła, wycinanie, układanie z mozaiki geometrycznej, wyklejanie resztkami tkanin, wypełnianie różnymi ziarnami na podkładzie z plasteliny bądź zakrętce od słoika czy też na płycie kompaktowej. Do robienia mandali można również wykorzystać glinę, kamyki, farby, kwiaty, piasek, drewno, skórę. Możliwości są praktycznie nieograniczone.

Na początku moi wychowankowie dokładnie oglądali wybraną przez siebie mandalę. Dzięki temu trochę się uspokajali i odkrywali nowe linie albo wzory, których w niej jeszcze nie było. Następnie otrzymywali czarno-białe mandale.

² A.-A. Cavellius, S.Wuillemet; *Mandala. Buddyjska terapia uspokajająca*, Klub Świat Książki 1999, s. 32.

³ W. Karola; *Sztuka jako zabawa. Zabawa jako sztuka*, CDN, s. 27, (wyróżnienia autorki).

Przyglądali się im i zachęceni przeze mnie malowali je zgodnie z wyobrażeniem, z jakim kojarzyły im się te czarne linie. Dawali upust swej fantazji. Bawili się rysunkiem i kolorem. Nawet dzieci, które nie wykazywały zdolności plastycznych, szybko stwierdzały, że w nich drzemie jakaś żyłka artysty. Pomalowanie już narysowanych przez kogoś wzorów, dodatkowo dostarczało każdemu wykonawcy poczucia sukcesu.

Dzieci chętnie malowały mandalę od środka ku brzegom. Zwłaszcza u małych dzieci ma to wiele wspólnego z chęcią przedstawienia siebie. Możemy im na to spokojnie pozwolić, ale starszym dzieciom zwracałam uwagę na możliwość malowania również od brzegów do wnętrza. Warto wiedzieć, że **dzieci wykazujące cechy nadpobudliwości powinny malować swoją mandalę od zewnętrznego brzegu do środka, a dzieci zamknięte w sobie, apatyczne – w kierunku odwrotnym: od środka koła ruchem spiralnym w stronę okręgu**. Tak, czy inaczej zawsze należy zachować wybrany na wstępie kierunek malowania, bo przecież malowanie mandali ma uspokoić dzieci wewnętrznie.

Z czasem dzieci samodzielnie tworzyły mandalę: wybierały temat, dobierały formy, projektowały i wykonywały. To **samodzielne tworzenie to następny etap pracy z mandalą**. Tematyka tych obrazów była różnorodna, np. sceny z życia zwierząt, roślin, ulubione zabawki, zabawy, bajki, itp.

Mandalę dzieci tworzyły indywidualnie lub grupowo. Pożądanym otoczeniem do jej wykonania była „prywatna przestrzeń”, miejsce, w którym nic i nikt nie przeszkadzał dziecku. To indywidualne, ale zarazem wspólne malowanie silnie wiąże grupę, nawet jeśli poszczególni jej członkowie nie zawsze to sobie uświadamiają. W sprzyjającej do tworzenia atmosferze każde dziecko było sam na sam ze sobą, ze swoimi marzeniami, uczuciami i intuicją, a ponadto pracowało chętnie, bez lęku, traktowało to jako zabawę, doprowadzało pracę do końca. Twórczej atmosferze sprzyjała również cisza lub miła muzyka relaksacyjna, która brzmiąc cichutko w tle działała odprężająco. Szczególny nastrój stwarza również światło świecy lub zapach kadzidełka.

Po skończonej pracy uczniowie bardzo chętnie wypowiadali się na temat swoich mandali. Próbowali nadać im tytuł. Okazywało się, że z identycznej czarno-białej mandali, powstały zupełnie inne prace. Ta inność polegała nie tylko na zróżnicowanym doborze kolorów przez dzieci, ale także na różnej treści ich prac. Każdemu dziecku taki sam układ linii kojarzył się zupełnie z czymś innym.

Dzieci mówiły, że są w lepszym nastroju niż wcześniej, przed wykonaniem mandali. Były zadowolone, pokazywały swoje piękne prace kolegom, cieszyły się nimi, odczuwały satysfakcję z wykonania pracy niwelując w jakimś stopniu własne obawy, podbudowując w sobie wiarę we własne siły, podnosząc samoocenę i poczucie własnej wartości.

Obserwowałam, iż były one po prostu odprężone, uspokojone, o wiele lepiej koncentrowały się na kolejnych zajęciach wykonywanych w ciągu dnia.

Atrakcyjna i kreatywna zabawa z mandalą stwarzała liczne okazje do nawiązania więzi między dziećmi, kształtowania doznań emocjonalnych, rozbudzenia wrażliwości i pozytywnego obrazu własnego „ja”, opanowania nerwowych tików, pokonania lęku, likwidacji napięcia i skurczy oraz przykrych doświadczeń. Podczas tych zajęć starałam się, aby przez zabawę, przez pełną akceptację osoby dziecka, stosowanie wzmocnień pozytywnych, nastawienie na współdziałanie a nie na rywalizację, uczniowie uwierzyli w swoje możliwości, polubili świat twórczości plastycznej, która będzie dawała im radość tworzenia.

Podczas zabawy z dziećmi w tworzenie mandali zawsze towarzyszyła mi myśl przewodnia: *Nie ma dobrej i złej mandali. Każda jest po prostu odzwierciedleniem osoby, jaką jest się w tym momencie*⁴.

Dzieląc się swoimi obserwacjami i refleksjami z pracy z dziećmi techniką relaksacji poprzez tworzenie mandali, pragnę zachęcić wszystkich nauczycieli do korzystania z niej podczas zajęć. Na podstawie własnych doświadczeń mogę stwierdzić, iż daje ona widoczne efekty w pracy z dziećmi stymulując ich rozwój osobowości. *Dzieci, które regularnie zajmują się mandalami, nie tylko odzyskują spokój i rozwijają swoją kreatywność – zyskują też coraz więcej pewności siebie. Im bardziej świadome siebie jest dziecko, tym rzadziej będzie w życiu tracić odwagę w obliczu niepowodzeń, będzie bardziej odporne na uczucie bycia niekochanym i wrażenie, że zawodzi*⁵.

Należy również pamiętać, iż dziecko w młodszym wieku szkolnym jest jak glina w ręku rzeźbiarza, jego psychika jest bardzo wrażliwa, stąd też nauczyciele i wychowawcy powinni starać się, by ta ufna, mała istota harmonijnie się rozwijała, a gdy napotka jakieś problemy miała się do kogo zwrócić i uzyskać profesjonalną pomoc.

⁴ W. Karolak; *Sztuka jest zabawą. Zabawa jest sztuką*, CDN, s. 27.

⁵ A.-A. Cavellius, S. Wuillemet, *Mandala, Buddyjska terapia uspakajająca*, Klub Świat Książki 1999, s. 34.

ALICJA ASZKIEŁOWICZ

Biskupiec

ZABAWA W TEATR – NAPRAWDĘ WARTO

Dzieci w młodszym wieku szkolnym preferują naukę poprzez działanie, w ten sposób łatwiej kształtują się ich postawy, zmysł estetyczny, wrażliwość. Jedną z czynnych form pracy z uczniem młodszym jest inscenizacja, (...) *zespołowa recytacja tekstu z podziałem na role i odpowiednim do treści zachowaniem się wykonawców, czyli z grą aktorską. Na grę aktorską składają się ruchy na scenie, gesty i odpowiednia mimika*¹.

Fikcyjna konwencja, fantastyczne utwory literackie – stanowiące materiał inscenizacji – są często odzwierciedleniem dziecięcej tęsknoty do świata baśni, który przeplata się dla nich ze światem realnym. J. Awgulowa zwraca uwagę na funkcję **kompensującą i terapeutyczną** inscenizacji. **Kompensująca** polega na tym, że inscenizacja w pewnym stopniu wynagradza dziecku niedostatki i braki świata, w jakim żyje, przenosząc je w świat piękniejszy. W tym zaś wszystko się może zdarzyć². Funkcja **terapeutyczna** działa głównie w stosunku do dzieci nieśmiałych, mało aktywnych, z deficytami rozwojowymi. Pracując nad rolą w przedstawieniu, czy też podejmując prace w zespole nad jego przygotowaniem, stają się dowartościowane, pewniejsze siebie, docenione.

Korzyści, jakie niesie zabawa w teatr z dziećmi w klasach I–III, odnoszą się zarówno do sfery wychowawczej jak i dydaktycznej. Pracując nad inscenizacją, bazujemy na tekście literackim, konfrontując prawdę z fikcją, dokonujemy oceny postępowania bohatera, rozpatrujemy kategorie dobra i zła, oceniamy piękno i brzydotę, przeżywamy wraz z bohaterem jego historię. W ten sposób **kształtujemy postawę dziecka**. Oczywiście, pamiętamy przy tym o odpowiednim doborze treści pod względem wychowawczym.

Przygotowanie przedstawienia wymaga wykonania odpowiednich dekoracji i rekwizytów, kostiumów. Pozwala to na **kształcenie smaku i wrażliwości estetycznej**, jak też twórczej pracy zespołowej. Ta forma pracy ożywia wyobraźnię i myślenie, gdy będziemy wspólnie z uczniami poszukiwać najlepszych rozwiązań w zakresie scenografii i gry aktorskiej. Możemy też, (...) *osiągnąć lepsze*

¹ P. Bąk; *Nauka czytania i recytacji w wyższych klasach szkoły podstawowej*, Warszawa 1976, s.149.

² J. Awgulowa, W. Świątek; *Inszenizacje w klasach początkowych*, Warszawa 1985, s.8.

wyniki w rozwijaniu mowy, rozwijaniu wyobraźni i fantazji, ćwiczeniach pamięciowych, rozwijaniu zainteresowań czytelniczych i teatralnych³. Uczniowie podczas pracy nad inscenizacją zapamiętują fragmenty poprawnej polszczyzny, używając w mowie i piśmie właściwych zwrotów. Projektując scenografię, grę aktorską, rozwijają myślenie i wyobraźnię, wrażliwość, smak estetyczny. Kontakt z grą aktorską budzi zainteresowania teatrem i literaturą.

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym cechuje duża **wrażliwość estetyczna**.

Jej **kształtowaniu w zakresie edukacji teatralnej** służyć mogą:

- organizowanie częstych wizyt w teatrze;
- omawianie spektakli i ich scenografii w trakcie zajęć plastyki;
- projektowanie i wykonywanie lalek do wybranych przez siebie spektakli;
- podsuwanie właściwych (z punktu widzenia estetyki) wzorów;
- umacnianie zamiłowań artystycznych⁴.

Tylko zabawa w teatr jest w stanie połączyć te elementy.

Utrwaleniu przeżyć artystycznych pomagają następujące działania uczniów:

- odgrywanie ról, czyli świadome przeżywanie wyimaginowanych stanów emocjonalnych (pozwala ono na rozszerzenie strefy własnych doznań i umiejętności właściwego zachowania się w sytuacjach niecodziennych);
- przyswajanie nowego słownictwa poprzez werbalizowanie własnych przeżyć oraz naśladownictwo postaci;
- samodzielne wykonywanie lalek;
- dopisywanie dalszych losów bohaterów;
- adaptacja tekstu literackiego na scenariusz sztuki teatralnej, co sprzyja rozwojowi dyspozycji literackich⁵.

W klasowym teatrze szkolnym skorzystać można z różnych rodzajów inscenizacji. Oto ich przykłady:

Teatr lalek, to najbardziej naturalna forma inscenizacji, która nawiązuje do dziecięcych zabaw lalkami. Dzieci klas I–III mogą wykonać lalki samodzielnie z różnych materiałów. Scenę mogą przygotować uczniowie klas starszych. Jest doskonałą formą prezentacji, w której występują zwierzęta.

Teatrzyk chińskich cieni to kolejny przykład ciekawego przedstawienia. Wykonuje się do niego płaskie lalki z tektury i podkleja kolorową bibułką. Lalkę mocuje się na listewce, ustawia na tle ekranu. Ekran powinien być biały, na stojaku. Całość musi być podświetlona, zaś miejsce dla aktorów – osłonięte. Z tyłu, w odległości około 2 m umieszczamy źródło światła.

³ *Poezja i inscenizacja w nauczaniu początkowym*, red. Z. Zajac, W. Kulicka, Olsztyn 1986, s. 11.

⁴ M. Szczepańska; *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków 2000, s. 139.

⁵ Tamże, s. 139 – 140.

Teatrzyk wycinanek to prosta forma inscenizacji. Nie wymaga większych zabiegów dekoracyjnych. Sylwetki ludzi, zwierząt i roślin wycinamy z tektury i przesuwamy po ekranie z odpowiednim komentarzem. Teatrzyk ogranicza możliwości gry aktorskiej. Wymaga wyprowadzania roli narratora.

Żywy plan to forma, w której dzieci mają możliwość zaprezentowania swoich umiejętności aktorskich. Mogą same układać scenariusz lub posłużyć się gotowym. Przygotowują dekoracje, kostiumy i rekwizyty, wybierają aktorów i narratora. Uczą się tekstów i wygłaszają je, próbując gry aktorskiej.

Żywy teatr, czyli teatr samorodny. Dialogi dzieci wygłaszają na żywo. Punkt wyjścia stanowi jakieś wydarzenie pobudzające do naśladownictwa. Jest sposobem tworzenia „sztuki na żywo”. Posiada elementy zbieżne ze stosowaną obecnie metodą dramy⁶.

KIEDY ZABAWA W TEATR SIĘ UDA

Inszenizacja jest mało popularną formą pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Bazując na doświadczeniu własnym i koleżanek pracujących z dziećmi wiem, że łatwo się do niej zniechęcić. Nauczyciele unikają jej twierdząc, że nie są do niej odpowiednio przygotowani, a literatura metodyczna jest raczej uboga i przestarzała.

Błędem popełnianym podczas zabawy w teatr jest traktowanie jej jako czegoś na pokaz – na uroczystość szkolną, spotkanie z rodzicami, zabawę noworoczną. Stosowana dorywczo, gdy celem nadrzędnym staje się „zabłyśnięcie przed publicznością”, daje niezadowolający efekt. Znalazła się w naszym programie przypadkiem, tak więc i efekt był przypadkowy. Pracowaliśmy zgodnie ze wskazówkami metodycznymi, analizowaliśmy treść i ocenialiśmy postępowanie bohaterów. Dzieci pięknie wyuczyły się recytacji, poruszały się na scenie gestykułując, prawidłowo stosując ruchy mimiczne. Przygotowaliśmy dekoracje, stroje, rekwizyty, a efekt był nie taki, jakiego się spodziewaliśmy. Po występie odczuwamy niedosyt. To nie to. Dlaczego?

Podstawowym błędem nauczyciela podczas pracy nad inscenizacją jest stwierdzenie: „Ja widzę to tak” – które narzuca uczniowi sposób interpretacji, nakazując mu czuć tak, jak on sam czuje. Należałoby je zamienić raczej na pytanie: „Jak ty to widzisz, jak czujesz?” Na takie pytanie bywa jednak zbyt wcześnie w klasie pierwszej, czasem nawet w klasie drugiej. Chcąc bawić się z dziećmi w teatr, należy je do tego odpowiednio przygotować, nie traktując tego

⁶ *Poezja i inscenizacja w nauczaniu początkowym*, red. Z. Zajac, W. Kluicka, CDN, Olsztyn 1986, s. 178.

przygotowania jako ćwiczeń do przedstawienia raz na pół roku, lecz jako systematyczną metodę pracy z dziećmi. **Doskonałym sposobem stanowiącym podwalinę do zabawy w teatr jest drama.** Ćwiczenia jej są różnorodne. Pracę z dramą należy rozpocząć od tych (...) *rozwijających pięć podstawowych zmysłów: słuchu, wzroku, dotyku, smaku i węchu*⁷. Dziecko nie będzie potrafiło wczuć się w rolę innych, odgrywać ról, dopóki nie odczuje i nie pozna własnego ciała i jego możliwości.

Różnica między zabawą w teatr, a dramą polega na tym, że **teatr** zainteresowany jest głównie dialogiem **aktor – widz**, zaś drama (...) *jest doświadczeniem uczestniczącym, niezależnym od jakichkolwiek funkcji komunikowania się z widzem*⁸. Drama nie jest metodą na pokaz. Jest metodą wydobywania z głębi własnego ja. Dopóki jednak dziecko nie dowie się, kim jest, nie będzie potrafiło też czuć się kimś innym.

Praca z dramą pozwala na odkrycie i wykorzystanie, uświadomienie mocy:

- zmysłów,
- wyobraźni,
- fizycznego ja,
- mowy,
- emocji,
- intelektu,
- koncentracji⁹.

Ćwiczenia stosowane w pracy z dramą możliwe do realizacji w klasach I–III

Ćwiczenia w **wykorzystywaniu zmysłów** stosuje się w ciszy i w pełnej koncentracji: Można prowadzić je stosując pytania: „Pokaż mi, że słuchasz”, „Rozpoznaj kolegę, używając tylko dłoni”, itp. Polecenia mogą dotyczyć jednego zmysłu, ale mogą też łączyć zmysły. Ćwiczenia te rozwijają także uwagę i koncentrację.

Tworzenie opowiadań w klasach młodszych to układanie dalszego ciągu opowiadania, czyjeś wypowiedzi. Może to być wspólne z nauczycielami układanie opowiadania, dialogu inspirowanego pytaniem, stworzoną sytuacją.

Rozwijając wyobraźnię najłatwiej jest bazować na zmysłach. Wychodząc np. od dźwięku – silne uderzenie dłonią o stół (dzieci mają zamknięte oczy) zadajemy pytanie: „O czym myślisz słuchając tego odgłosu?” Bazując na obrazie, (pokazujemy jakiś przedmiot, np. klucz) prosimy, by dzieci powiedziały z czym się im kojarzy.

⁷ B. Way; *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*, Warszawa 1995, s. 5.

⁸ Tamże, s. 19.

⁹ Tamże, s. 29.

Ćwiczenia z **zastosowaniem ruchu i dźwięku** – mogą to być zabawy z wyobrażonym przedmiotem, ćwiczenia wykonywane do opowiadania nauczyciela, ćwiczenia przy muzyce tworzonej przez nauczyciela, uczniów, przy gotowym akompaniamencie.

Ćwiczenia w mówieniu rozpoczynamy od ćwiczeń w mówieniu jednoczesnym, typu „na targowisku”, przechodząc do pracy w grupach, w parach, na koniec indywidualnej wypowiedzi na dany temat. Pomaga to pokonać „barierę indywidualności”. Wszelkie wypowiedzi mogą być inspirowane wstępem, opowiadaniem, utworem literackim.

Ćwiczenia w **odczuwaniu i odtwarzaniu postaci** są możliwe do realizacji dopiero po przekroczeniu pewnego elementarnego progu samoświadomości i samooceny. Można je rozpocząć od zabaw w naśladowanie kolegi, nauczyciela typu „zwierciadło”. Dopiero jako kolejny włączamy czynnik emocjonalny, czyli kreujemy sytuację, gdzie ma miejsce wejście w rolę osoby nie tylko poruszającej się, ale myślącej i czującej.

Improwizacje w klasach początkowych bazują na krótkim opowiadaniu, np.: bycie kwiatem, wykluwającym się pisklciem, itp. Mogą one dotyczyć wszelkich doświadczeń życiowych. Uczniowie mogą tworzyć dialogi, opowiadania, scenki, a nawet scenariusze.

Praca z młodszymi dziećmi daje co dzień możliwość stosowania ćwiczeń dramowych. Wskazówek na temat pracy z dziećmi, tak by dobrze przygotować je do zabawy w teatr, szukać można również w pedagogice Marii Montessori, która twierdzi: *Ojciec, matka czy wychowawca mogą pomóc dziełu stworzenia, jednak dziecko w oparciu o działające prawa musi stwarzać się samo*¹⁰. Zwraca ona również dużą uwagę na ćwiczenia zmysłów dla rozwoju duchowych kompetencji dzieci. Pracując z dziećmi prowadziła regularnie „ćwiczenia ciszy”, które rozwijały nie tylko zmysł słuchu, ale też koncentrację, wyobraźnię i dyscyplinę.

Przedstawione powyżej formy działań są możliwe do realizacji w klasach I–III. Prowadzone systematycznie dadzą oczekiwane efekty nie tylko jako przygotowanie do „zabawy w teatr”, ale mogą też pozytywnie wpłynąć na wszechstronny rozwój osobowości ucznia.

¹⁰ G. Badura – Strzelczyk; *Pomóż mi zrobić to samemu. Jak wykorzystać idee Marii Montessori we współczesności*, Kraków 1998, s. 22.

ALEKSANDRA SKOCZEK

Mazańcowice

DLACZEGO TANIEC?

Taniec to rodzaj aktywności człowieka, występujący w określonej formie ruchowej. Więż tańca z człowiekiem jest oczywista i istnieje od zawsze. Poprzez ekspresję ruchową ludzie nie znający języka wyrażali swoje emocje, modlili się i radowali. Taniec we współczesnym świecie jest elementem obrzędów, obyczajów i ceremonii. Taniec był, jest i zawsze będzie: – jednym ze sposobów przeżywania i przekazywania emocji; – formą „wyżycia się”; – sposobem zabawy i odprężenia się.

Taniec jest skutecznym sposobem kształtowania precyzji ruchów. Ruch taneczny wywodzący się z różnych gestów ludzkich prowadzi do kształtowania nawyków ruchowych wyraźnie określonych pod względem rysunku przestrzennego, dynamiki i czasu trwania ruchu. (...) Walory sprawnościowe kształtowane przez taniec to także takie cechy ruchu ludzkiego jak: lekkość, sprężystość, obszerność ruchu, gibkość, płynność, skoczność¹.

Zatem poprzez taniec i ruch przy muzyce spełniamy kilka ważnych zadań: – dajemy dzieciom możliwość zaspokojenia naturalnej potrzeby ruchu; – kształcimy naturalne czynności ruchowe, dając możliwość harmonijnego ich powiązania; – doskonalimy estetykę ruchów i kulturę towarzyską; – uczymy ekonomii ruchowej.

Pamiętając o kształcących i wychowawczych walorach zajęć tanecznych, w planie moich przedsięwzięć ujęłam naukę tańców narodowych, ludowych i towarzyskich. Aktywność dzieci na zajęciach przejawiała się w:

- ćwiczeniach kształtujących poczucie świadomego ruchu;
- ćwiczeniach naprężających i rozluźniających poszczególne grupy mięśni;
- zabawach rozwijających koncentrację uwagi oraz wyobraźnię przestrzenną;
- nabywaniu poczucia metrum i tempa;
- improwacji ruchowej piosenek i utworów instrumentalnych;

¹ B. Bednarzowa, M. Młodzikowska; *Tańce. Rytm. Muzyka*, Warszawa 1983, s. 11.

- ćwiczeniach doskonalących koordynację i płynność ruchów;
- zabawach na bazie elementów tańców ludowych.

Doskonały materiał do pracy z dziećmi stanowią opracowania Polskiego Stowarzyszenia Pedagogów i Animatorów KLANZA. Skupia ono osoby zainteresowane ideą ożywienia procesu dydaktyczno-wychowawczego poprzez stosowanie aktywnych metod pracy z grupą. Nieocenioną pomocą w promocji wymienionych idei odgrywają książki, przewodniki metodyczne oraz kwartalnik „**Grupa i Zabawa**” opracowane przez animatorów KLANZY i wydawane przez Stowarzyszenie. Warto też sięgnąć po książkę *Rytm-muzyka-taniec* pod redakcją K. Nowakowskiej².

Taniec to forma ruchu zwykle bardzo lubiana przez dzieci, ale wymagająca od nich wyrobienia pewnych dyspozycji: pamięci, orientacji przestrzennej, wrażliwości słuchowej, opanowania podstawowych kroków tanecznych i poczucia frazy, wrażliwości na zmianę charakteru muzyki, umiejętności spostrzegania powtórzeń i kontrastów w budowie piosenek i utworów, itp.

Etapy opracowywania tańca:

1. Zapoznanie dzieci z melodią tańca i omówienie go (wyodrębnienie poszczególnych części, określenie ich charakteru itp.).
2. Nauka podstawowego kroku danego tańca.
3. Nauka poszczególnych elementów tańca.
4. Połączenie wszystkich elementów w całość.

Wprowadzenie różnych kroków jest proste, gdy są one zawarte w opisach zabaw tanecznych lub ćwiczeń o charakterze inhibicyjno-inhitycyjnym. **Niezbędna jest tu jednak demonstracja nauczyciela, gdyż dzieci uczą się przez naśladowictwo.** Pożyteczne są też krótkie filmy z pokazem tańców w wykonaniu zespołów ludowych i profesjonalnych tancerzy.

Gdy dzieci opanują już kroki i figury, można połączyć je w całość (na początku pomocne są podpowiedzi nauczyciela) i skupić się na estetyce ruchów tancerzy, ich strojach i dekoracji sali.

Wychowanie i dydaktyczne znaczenie tańców

Poprzez poznanie **tańca regionalnego** dzieci poznają folklor, sposób życia, pracę i obrzędy ludzi zamieszkujących różne regiony kraju. Wspólna zabawa uczy współdziałania w grupie, radosnych nastrojów, pozwala odprężyć się i zre-

² *Rytm-muzyka-taniec*, red. K. Nowakowska, wyd. II uzupełnione, Kielce 1999.

laksować. Nauczyciel powinien dbać o to, aby nauka nie była długa i nużąca, a poszczególne elementy za trudne (przy opracowywaniu dozwolone są pewne uproszczenia, ale zawsze charakter danego tańca musi być zachowany).

W repertuarze klas I–III mogą znaleźć się także **tańce charakterystyczne**, które pozwalają ruchem tanecznym uwypuklić cechy różnych prezentowanych postaci, rzeczy i zjawisk ze świata realnego i świata fantazji. Wiązą się one zwykle z inscenizacją bajek, opowiadań, wierszy czy legend. W odróżnieniu od tańców regionalnych, w których nie należy odchodzić od ustalonego kanonu kroków i figur, tańce charakterystyczne są doskonałą okazją do improwizacji i realizacji różnorodnych pomysłów zarówno nauczyciela, jak i dzieci. Wspólnie wymyślone elementy powinny być proste do wykonania i powiązane w logiczną całość.

Wprowadzenie **tańców ludowych innych narodów** rozszerza repertuar zabaw ruchowych i jest doskonałą okazją do prezentacji uczniom innych kultur.

Uatrakcyjnieniem każdego tańca jest wprowadzenie prostych kostiumów lub ich elementów, takich, jak: czepek, chusteczka, fartuszek itp. Powinny być one proste, bezpretensjonalne, nie mogą przeszkadzać w tańcu.

Dobrze opanowany taniec, zaprezentowany w odpowiedniej oprawie, na pewno sprawi wiele radości zarówno dzieciom, jak i nauczycielowi oraz zaproszonym widzom. *Taniec nie tylko bawi, ale daje pożytek, kształci i uczy. Oswaja nas z widokiem pięknych form i roztacza przed nami świat czarujących dźwięków; łączy harmonijne piękno duchowe i piękno cielesne. W ten sposób rozwija i kształci smak*³.

³ Lukian z Samostate, *Dialog o tańcu*, tłum. J. Reiss, Warszawa 1951.

MAŁGORZATA MARKIEWICZ
Miedzianka

DZIAŁALNOŚĆ PLASTYCZNA A ROZWÓJ DZIECKA

Przez wiele lat, jako wychowawca – realizowałam z dziećmi w różnym wieku działalność plastyczną. Obecnie pracuję z uczniami tzw. klasy „zerowej”. Sprawia mi to wiele satysfakcji i jest dla mnie swoistym wyzwaniem. Ponadto prowadzę zajęcia plastyczne w starszych klasach jako koło zainteresowań. Przygotowuję uczniów do udziału w konkursach plastycznych organizowanych przez różne instytucje i organizacje na szczeblu lokalnym, wojewódzkim czy też ogólnopolskim.

Wzorując się na doświadczeniach wielu pedagogów, a także własnym, mogę stwierdzić, że wszelka **działalność plastyczna odgrywa ogromną rolę w życiu i rozwoju dzieci**. Może również spełniać funkcję terapeutyczną w większym zakresie, niż inne zajęcia szkolne.

Działania plastyczne stwarzają wiele okazji do swobodnych wypowiedzi, wpływają na rozluźnienie dziecka, na pobudzenie jego zainteresowań i zwiększenie poczucia własnej wartości. Głównym motywem działalności plastycznej małego dziecka jest potrzeba ekspresji. Podświadomie pragnie ono wyładować zapas nagromadzonej energii, nastrojów, własnych spostrzeżeń, wyobrażeń i myśli o świecie, który go otacza. **Stany emocjonalne ucznia można zaobserwować za pośrednictwem intensywności walorowej, kierunku i kształtu linii** użytych w pracy plastycznej. Linie bardziej intensywne walorowe, owalne i skośne wyrażają przez swoją dynamiczność silniejsze uczucia. Mniej intensywne walory, poziome i pionowe kreski ujawniają postawę spokojniejszą.

Wybór określonych tematów (postaci, rzeczy), które dziecko rysuje najchętniej, świadczy o tym, że ma do nich emocjonalny, szczególny stosunek. Niektórzy uczniowie pokazują stany wewnętrznych odczuć ulubionych bohaterów, przez co wyrażają zaciekawienie tymi uczuciami i ukazują własną postawę emocjonalną. Należy pamiętać o tym, że **każdy rysunek dziecka bez względu co przedstawia, jest swoistym portretem autora**. Procesy ekspresji uczuć własnych i identyfikacji z uczuciami plastycznych postaci, składają się na bogactwo doświadczenia emocjonalnego dziecka. Wyrabiają cechy osobowości, mające podstawową wartość zarówno dla osobistego jak i społecznego życia ucznia.

Aby wzbogacić cechy osobowości uczniów, trzeba właściwie dobrać tematykę zajęć plastycznych. Do tego celu najlepiej nadają się tematy związane z osobistymi przeżyciami. A więc – mój dom, moje ulubione zwierzęta, moja ulica, mój świat itp. Należy proponować uczniom tematy ilustracyjne – pełne życia i rozmaitych elementów, gdyż dziecku łatwiej jest przedstawiać wielość niż motywy pojedyncze. Nie wolno stosować schematów kompozycyjnych, gdyż krępują inicjatywę i odkrywcość. Poprzez uczuciowy związek z tematem i dalsze wyzwianie ekspresji przechodzi się stopniowo do zagadnień dojrzałych, artystycznych. Trzeba wiedzieć, że **choć ekspresja twórcza jest procesem spontanicznym i żywiołowym** podlegającym wyobraźni, **to długotrwałe cykle ekspresji uaktywniają u każdego ucznia procesy poznawcze.**

Rysunek dziecka jest świadectwem jego rozwoju i należy się troszczyć o to, aby sformułowanie tematu było zgodne z aktualnym poziomem ogólnego rozwoju dziecka, i aby na żadnym etapie nie przeskakiwać jego kolejnych szczebli rozwojowych. Dla uczniów ważna jest sama przyjemność procesu tworzenia, zatem cały wysiłek pedagogiczny powinien być skierowany na spotęgowanie tego zadowolenia. Nauczyciel nie może ograniczać wyobraźni dziecka czy narzucać mu rozwiązań. Powinien jednak wnikliwie obserwować cały proces tworzenia i ewentualnie podpowiadać jakieś udogodnienie techniczne.

Dokładna i systematyczna obserwacja rozwoju dziecka może za każdym razem podsuwać nauczycielowi nowe tematy i rozwiązania techniczne oraz ułatwić poszukiwanie właściwych metod. Ważne jest w tym okresie mądre i stopniowe stosowanie różnych technik, rozmaitych formatów i rodzajów papieru.

Z doświadczeń nauczycieli prowadzących działalność artystyczną z dziećmi wynika, iż specyficzne upodobania plastyczne uczniów łączą się z określonymi typami psychicznymi i fizycznymi. Zależność taką można zaobserwować również w zamiłowaniu do określonej wielkości prac plastycznych. Dzieci o usposobieniu melancholijnym lubią malować i rysować na małych kartkach papieru, a kompozycja nie wypełnia nawet całego ich formatu, natomiast dzieci aktywne i impulsywne nie mieszczą swego malarstwa nawet na wielkich arkuszach.

Nie wolno porównywać twórczości dziecięcej z pracami artystów. Wystrzegać się należy wprowadzania sztywnych reguł. Przy stosowaniu różnych metod trzeba mieć na uwadze ochronę twórczej wyobraźni dzieci i jej rozwój. Największym błędem w działalności plastycznej jest odwzorowywanie i dążenie za wszelką cenę do doskonałości rysunkowej, gdyż jest to sprzeczne zarówno z możliwościami, jak i z predyspozycjami psychicznymi dziecka, które widzi świat odmiennie od dorosłego człowieka.

W pracy plastycznej dziecko musi się wyżyć, doznawać wzruszeń i przeżyć. Jeżeli w wieku przedszkolnym nie miało możliwości rysowania, malowania, lepienia i wielu zabaw, podczas których uczyłoby się obserwować świat realny,

a później odtwarzać go z wyobraźni, to można oczekiwać trudności w nauce szkolnej. Jeśli u dzieci występują zahamowania w pracy artystycznej, to nauczyciel powinien rozszerzać jej możliwości, aż trafi na taki typ zajęć, który pozwoli dziecku na osiągnięcie powodzenia.

Nie należy bagatelizować znaczenia oceny wytworów plastycznych, która informuje o brakach i osiągnięciach, pobudza do rozszerzania wiedzy i umiejętności, wpływa na rozwój cech psychicznych ucznia, uczy na piękno i brzydotę, stanowi bodźce do wysiłku i uczy krytycznego stosunku do pracy własnej i innych. **Nauczyciel powinien zwrócić uwagę, aby jego ocena nie była subiektywna**, aby oceniał ucznia w jego rozwoju, porównując jego własne prace, a nie porównując je do prac innych. Podczas zajęć na bieżąco wyraża on swoje doznania, cieszy się z sukcesów i osiągnięć razem z dzieckiem w trakcie tworzenia, ukazuje mu mocne strony działalności, wspólnie analizuje i poszukuje właściwych rozwiązań, okresowo przegląda razem z uczniem jego prace. Właściwa ocena i motywacja ze strony nauczyciela prowadzi do tego, że uczniowie będą dumni ze swoich osiągnięć i chętni do działalności artystycznej.

Bibliografia:

- Czerwosz. A.; *O zajęciach plastycznych młodzieży*, Warszawa, Nasza Księgarnia 1970.
Hohense-Ciszewska. H.; *Podstawy wiedzy o sztukach plastycznych*, Warszawa, WSiP 1976.
Pedagogika rewalidacyjna, red. A. Hulek, Warszawa, PWN 1977.

III. SCENA SZKOLNA

MAŁGORZATA ZAWALSKA

Rymań

SPOTKANIA ZE SZTUKĄ – PROPOZYCJA SCENARIUSZA ZAJĘĆ DLA KLASY I Z WYKORZYSTANIEM METODY KREATORSKIEJ

Temat dnia: Bawimy się w teatr

Zapis w dzienniku:

Czytanie baśni *Głos królowny Malinki*¹. Redagowanie odpowiedzi na pytania sprawdzające rozumienie tekstu. Wyrażanie gestem, słowem i ruchem charakterystycznych cech i zachowań postaci. Próba konstruowania zakończenia baśni. Cięcie papieru wzdłuż linii prostych i owalnych, łączenie za pomocą kleju – wykonanie kukielki. Rozwiązywanie zadań tekstowych.

Cel główny: Pobudzenie i rozwijanie wyobraźni uczniów oraz inspirowanie twórczych działań.

Cele operacyjne:

Uczeń:

- potrafi wyrażać gestem, ruchem, słowem charakterystyczne cechy i zachowania postaci z baśni;
- czyni próby konstruowania zakończenia baśni;
- poprawnie redaguje odpowiedzi na pytania dotyczące tekstu;
- potrafi wykonać prostą kukielkę z papieru;
- układa i rozwiązuje zadania tekstowe.

Środki dydaktyczne: tekst baśni¹, farby, pędzel, blok rysunkowy, nożyczki, klej, kolorowy papier, karty pracy.

Przebieg zajęć:

W dniu przeprowadzenia zajęć dominowały edukacje: polonistyczna, plastyczna i matematyczna.

¹ *Głos królowny Malinki*, w: *Wesoła szkoła* klasa I, Warszawa, WSiP 2000, s. 33–35.

Właściwe zadanie to: **Próba konstruowania zakończenia baśni.**

Pracę nad zasadniczym zadaniem poprzedziło głośne czytanie baśni przez wyraziście czytających uczniów. Uczniowie odpowiadali na pytania dotyczące treści baśni i jej bohaterów. Następnie wyrażali gestem, słowem, ruchem charakterystyczne cechy postaci i ich zachowań.

Kolejny etap to próba konstruowania dalszego ciągu baśni. (... Baba-Jaga nie chce zwrócić pięknego głosu Malince i muzyk wzywa królewskie wojsko...).

I etap: Zaangażowanie.

Głośne przeczytanie końcowego fragmentu baśni: (...) *i co było dalej?*² Po pojawieniu się sytuacji problemowej podzieliłam klasę na grupy drogą losowania. Zajęły one miejsca przy stolikach, na których były przygotowane materiały i pomoce do pracy.

Umiejętności kluczowe:

- komunikacja: nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń,
- organizacja pracy.

II etap: Badanie.

Zapoznałam uczniów z zadaniem. Ułożyć w grupach ustne zakończenie baśni i przedstawić je klasie. Wyjaśniłam wszystkie wątpliwości. Uczniowie przystąpili do pracy.

Umiejętności kluczowe:

- komunikacja uczeń – nauczyciel, uczeń – uczeń,
- współpraca w grupie,
- planowanie pracy.

III etap: Przekształcanie.

Uczniowie rozpoczęli pracę od wspólnego, ustnego komponowania dalszego ciągu zdarzeń w baśni. Wybrali jedną, ich zdaniem najciekawszą propozycję i przystąpili do ilustrowania baśni. Wybrana osoba malowała, a pozostałe służyły pomocą, doradzały.

Umiejętności kluczowe:

- rozwiązywanie problemów,
- umiejętność bycia twórczym,
- zgodna praca w grupie.

² Tamże, s. 34.

IV etap: Prezentacja.

Grupy kolejno prezentują efekty swojej pracy:

- wystawa ilustracji,
- opowiadanie zakończenia baśni przez liderów grup.

Umiejętności kluczowe:

- komunikacja: uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel.

V etap: Refleksje.

Rozmowa na temat pracy w zespole, ewentualnych trudnościach, zaangażowaniu wszystkich uczniów w grupie. Wybranie najciekawszych propozycji zakończenia baśni.

Umiejętności kluczowe:

- komunikacja: uczeń – nauczyciel, uczeń – uczeń,
- ocena i samoocena.

Członkowie grup wyrażają opinię o pracach plastycznych innych zespołów, biorąc pod uwagę rezultat wykonanej pracy.

Kolejną czynnością w toku całodniowych zajęć było wykonanie kukielki czarownicy, królowy i muzyka wg szablonów. Wykonane kukielki posłużyły nam do układania i rozwiązywania zadań tekstowych.

Następnego dnia owe kukły były wykorzystywane do próby inscenizacji baśni.

Komentarz

Przedstawione zajęcia odbyły się w klasie I, w trzecim miesiącu pobytu uczniów w szkole. Jest to okres poznawania liter. Były to pierwsze zajęcia prowadzone metodą kreatorską. Miłym zaskoczeniem dla mnie było to, że dzieci z bardzo dużym zainteresowaniem przystąpiły do realizacji zadań. Były bardzo aktywne. Świetnie poradziły sobie w sytuacjach problemowych. Efektem ich pracy były ciekawe zakończenia baśni oraz bardzo kolorowe i bogate w treść ilustracje. Z rezultatu swojej pracy były zadowolone i dumne.

ANNA STAWECKA
Kielce

PROPOZYCJA SCENARIUSZA ZAJĘĆ INTEGRUJĄCYCH EDUKACJĘ PLASTYCZNĄ, MATEMATYCZNĄ I ŚRODOWISKOWĄ W KLASIE II

Istotnym problemem związanym z wychowaniem, stanowiącym zarazem jego główny cel, jest wszechstronny rozwój osobowości dzieci. Taką możliwością stwarza, między innymi edukacja plastyczna, podczas której realizować się może jedna z podstawowych (w wieku wczesnoszkolnym) form aktywności, jaką jest twórczość plastyczna. Dzięki własnej działalności twórczej dziecko może lepiej poznawać otaczającą rzeczywistość, rozwijać spostrzegawczość, pamięć, myślenie, wyobraźnię, wzbogacać swoje wiadomości w zakresie różnych dziedzin. Plastyka stwarza także okazję do rozwoju postawy estetycznej i twórczej, umożliwia rozwój emocjonalny.

Proponowany scenariusz sugeruje realizację wyżej wspomnianych wartości, jak również bazuje na prawidłowościach rozwoju psychofizycznego i twórczości plastycznej dzieci we wczesnym wieku szkolnym. Dotyczy to, między innymi wykorzystania w ramach twórczości plastycznej – figur geometrycznych. Wiadomo bowiem, że w tym okresie rozwojowym, dzieci chętnie posługują się formami geometrycznymi, z których konstruują przedstawiane formy ludzi, zwierząt i przedmiotów. Prawidłowość tę wykorzystać można w ramach zajęć plastycznych do przybliżenia dzieciom kubizmu, wykorzystującego formy geometryczne, a pośrednio zastosować ją do zapoznania uczniów z zagadnieniami z zakresu środowiska i matematyki.

Temat dnia: Zwierzęta wokół nas

Zapis w dzienniku:

Przedstawianie za pomocą układu figur geometrycznych – wyciętych z kolorowego papieru – zwierząt żyjących w najbliższym otoczeniu dzieci. Zwrócenie uwagi na charakterystyczne cechy zwierząt. Wyszukiwanie oraz nazywanie różnych części ciała, określanie ich kształtów, barw, faktur. Wdrożenie dzieci w zagadnienia ochrony i opieki nad zwierzętami. Poznawanie figur geometrycznych, posługiwanie się ich nazwami oraz ich rozpoznawanie, nazywanie,

odtworzenie. Przybliżenie dzieciom kubizmu – kierunku w sztuce współczesnej, bazującego na formach geometrycznych.

Cele operacyjne:

Uczeń

- zna i rozumie określenie **figura geometryczna**;
- umie nazwać, zaobserwować i wyodrębnić figury geometryczne w obserwowanych obiektach (budowie zwierząt);
- potrafi wymienić i opisać zwierzęta żyjące w jego najbliższym otoczeniu;
- zna zasady opieki nad zwierzętami;
- potrafi powiedzieć kilka zdań na temat kierunku w sztuce – kubizmu.

Środki dydaktyczne: zdjęcia i plansze przedstawiające zwierzęta żyjące w najbliższym otoczeniu dzieci, układanki (z pociętych zdjęć) dla każdego dziecka, magnetofon, nagranie odgłosów wydawanych przez zwierzęta, plansze z kopiami obrazów P. Picassa, album *Sztuka świata*, blok A4, papier kolorowy, klej, nożyczki, ołówek, modele figur geometrycznych (trójkąt, prostokąt, kwadrat, koło).

Przebieg zajęć:

1. Zabawa na *dobry początek*. N. rozdaje każdemu dziecku układankę, pocięte zdjęcia przedstawiające zwierzęta. Zadaniem uczniów jest ułożyć obrazek i opisać zwierzę. Następnie N. odtwarza kolejno nagrania odgłosów zwierząt i prosi, aby wstawały te dzieci, które ułożyły obrazek przedstawiający zwierzę, wydające taki głos. U. opowiadają, co wiedzą o tym zwierzęciu (warunki życia, pożywienie, kolor, aktywność itp.).
2. Pogadanka na temat zwierząt żyjących w najbliższym otoczeniu dzieci. N. pyta uczniów o rodzaje zwierząt, wygląd, ich zachowanie, zwyczaje. Prezentuje dzieciom zdjęcia i plansze przedstawiające zwierzęta, o których mowa. Porusza także problem opieki i ochrony zwierząt.
3. U. wymieniają nazwy znanych im figur geometrycznych.
4. N. demonstruje modele figur (trójkąt, prostokąt, koło, kwadrat), a U. podają ich cechy charakterystyczne (np. liczbę boków, wierzchołków, kątów, równoległość i prostopadłość boków względem siebie itp.).
5. Przybliżenie U. podstawowych informacji dotyczących kubizmu. N., na przykładzie obrazów P. Picassa, wyjaśnia że przedstawiciele tego kierunku

w sztuce tworzyli postaci i przedmioty z kolorowych figur geometrycznych. Prosi, aby dzieci zaobserwowały i wskazały jakich kształtów najczęściej używał artysta.

6. Obserwacja zajęć i widokówek przedstawiających znane U. zwierzęta i próba określenia za pomocą jakich figur geometrycznych można je przedstawić.
7. Podanie tematu zadania plastycznego: **Zwierzęta wokół nas** i sposobu jego realizacji – przedstawienie wybranego zwierzęcia za pomocą modeli figur geometrycznych wyciętych z kolorowego papieru.
8. Indywidualna praca dzieci – wykonują pracę plastyczną przedstawiającą zwierzę, o jakim była mowa na zajęciach.
9. Porządkowanie miejsc pracy i przygotowanie wystawy.
10. Omówienie powstałych prac. W trakcie rozmowy N. przypomina informację odnośnie zwierząt i figur geometrycznych, o których była mowa na zajęciach. Prosi, aby dzieci przypomniały sobie, jaki kierunek w sztuce poznały na zajęciach.

Bibliografia:

- Program *Postrzegam świat całościowo Nauczanie początkowe kształcenie zintegrowane*, Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP 1999 r.
- Węglińska M.; *Jak przygotowywać się do lekcji*, Kraków, IMPULS 1998.
- Sztuka świata*, Warszawa, Arkady.

ANNA GIERCZAK-ŚLIWIŃSKA

Kielce

PROPOZYCJA SCENARIUSZA ZAJĘĆ W KLASIE III Z PRZEWAGĄ EDUKACJI MUZYCZNEJ

Temat dnia: Jesienna przygoda z muzyką i barwą

Cel główny: rozwijanie u dzieci świadomej percepcji muzyki oraz wykorzystania tych umiejętności w zabawie dźwiękiem.

Cele operacyjne:

Dziecko uczy się:

– tworzyć proste kompozycje muzyczne w oparciu o poznane elementy muzyki.

Dziecko usprawia:

– podstawowe cechy motoryczne: szybkość, zwinność, precyzję ruchów;

– rozwija uzdolnienia muzyczne.

Dziecko ćwiczy:

– sprawność manualną;

– umiejętności plastyczne;

– pamięć.

Dziecko umie:

– wypowiedzieć się na temat treści wysłuchanego utworu za pomocą ekspresji muzycznej;

– przedstawić ruchem wartości i elementy muzyki;

– wypowiedzieć się na temat kolorystyki plastycznej oraz barw w muzyce;

– budować własne kompozycje plastyczne i muzyczne.

Dziecko doskonali:

– rozróżnianie wartości rytmicznych oraz wysokości nut;

– technikę czytania nut głosem;

– aparat mowy poprzez ćwiczenia logorytmiczne.

Dziecko poznaje:

– elementy muzyki;

– nowe utwory wokalne.

Przebieg zajęć:

	Czynności nauczyciela	Czynności uczniów	Uwagi
1	2	3	4
I	<p>Faza wstępna</p> <p>1. Powitanie – zaproszenie dzieci do kręgu.</p> <p>2. Czynności porządkowe i przygotowanie przez N. pomocy (instrumentów perkusyjnych) potrzebnych do ćwiczeń.</p> <p>3. Uświadomienie uczniom celów zajęć oraz podanie tematu lekcji w formie rozsypanki wyrazowej.</p>	<p>1. Dzieci stoją w dwóch współśrodkowych kołach. Śpiewają piosenkę na powitanie i poruszają się po swoich okręgach (zewnątrzny w prawo, wewnątrzny w lewo). Na hasło słowne dzieci znajdujące się naprzeciwko siebie, witają się. Polecenie powtarza się wielokrotnie i oznacza część ciała, jaką dzieci powinny się przywitać (np. ręka, kolano, stopa, biodra, plecy, głowa). Na hasło słowne „hop” następuje zmiana kierunku ruchu w kołach.</p> <p>2. Zabawa <i>podaj dalej</i> U. siedzą w kole przed każdym z nich leży instrument perkusyjny. N. krążąc po kole wykłaskuje jednotaktowe rytmy. Dzieci powtarzają je. Następnie N. wykonuje dowolny rytm na instrumencie perkusyjnym wyraźnie kierując się w stronę wybranego dziecka. N. siada na miejscu wybranego dziecka, a rolę podającego rytm przejmuje teraz uczeń, który przekazuje komuś ten sam lub inny rytm.</p> <p>3. Układają rozsypankę i odczytują hasło: Jesienna przygoda z muzyką i barwą.</p>	<p>Rytmy jednotaktowe powinny być krótkie jednak zróżnicowane, tak aby uczniowie mogli zapoznać się z mnogością zestawień rytmicznych.</p> <p>Bardzo ważnym aspektem edukacyjnym tego ćwiczenia jest rytmiczna recytacja tekstu za pomocą sylab „ti”, „ta”.</p>
II	<p>Faza zasadnicza</p> <p>1. Ukierunkowane słuchanie wiersza J. Czechowicza Jesień.</p>	<p>1. U. słuchają z uwagą wiersza <i>Jesień</i>, <i>Szumiał las, śpiewał las,</i> <i>gubił złote liście,</i> <i>świeciło się jasne słonko</i> <i>chłodno a złościście.</i> <i>Rano mgła w pole szła,</i></p>	<p>Wiersz znajduje się w podręczniku dla kl. III <i>Wesoła Szkoła</i> Warszawa,</p>

1	2	3	4
		<p><i>wiatr ją rwał i ziębił; opadały ciężkie grona kalin i jarzębin...</i> <i>Każdy zmierzch moczył deszcz, plakał, drżał na szybkach i tak ładnie mówił tatuś: Jesień gra na skrzypcach.</i></p> <p>Odpowiadają na pytania: Co świadczy o nadejściu jesieni? Jaką jesień przedstawił poeta w wierszu? Jak rozumiem stwierdzenie: Jesień gra na skrzypcach?</p>	<p>WSiP 2000 i w H. Kruk, <i>Wybór literatury do zabaw i zajęć w przedszkole</i>, Warszawa 1990, s. 21–22.</p>
	<p>2. N. recytując wiersz oraz inspiruje wypowiedzi U. w kierunku określenia barwy jesieni oraz odgłosów i dźwięków tej pory roku.</p>	<p>2. U. za pomocą instrumentów perkusyjnych oraz niekonwencjonalnych źródeł dźwięku (folia aluminiowa, woreczki foliowe, papier, butelki, szklanki, szuranie butami po podłodze i inne) tworzą swoisty podkład muzyczny do recytowanego przez N. wiersza.</p>	
	<p>3. N. omawia z dziećmi zagadnienie barwy jako jednego z elementów muzyki.</p>	<p>3. U. podzieleni na grupy tworzą własne kompozycje „instrumentalne” na temat barw i odgłosów jesieni.</p>	
	<p>4. Wprowadzenie piosenki <i>Deszcz</i> (muzyka i tekst I. Chylanka).</p>	<p>4. Nauka tekstu za pomocą rytmicznej recytacji – zastosowanie ćw. artykulacji i dykcji. U. powtarzają rytmicznie trudniejsze fragmenty tekstu ze zmienną artykulacją, agogiką i dynamiką na materiale dźwiękowym piosenki (zgodnie z załącznikiem s. 85).</p>	<p>Piosenka <i>Deszcz</i> znajduje się w zbiorce <i>Śpiewnik szkolny</i> I. Szypułowej, Wyd. Pedagogiczne ZNP – Kielce, 1992, s. 25.</p>
	<p>5. Ćwiczenia oddechowe</p>	<p>5. Dzieci siedząc w ławkach odchylają ręce do tyłu i robią głęboki wdech (zwracają się w kierunku słońca). Następnie opuszczają ręce, robią wydech i zwijają się w kłębuszki. Ćwiczenie powtarzamy kilkakrotnie.</p>	
	<p>6. Wykonanie piosenki <i>Deszcz</i>.</p>	<p>6. U. śpiewają piosenkę na tle akompaniamentu z kasyty.</p>	<p>Zapis nutowy i tekstowy piosenki w załączniku.</p>

1	2	3	4
	<p>7. Na podstawie onomatopei zastosowanych w tekście piosenki – N. inspirowuje zabawę ruchową.</p>	<p>7. U. ustalają, jakie słowa kompozytor zastosował w piosence, aby oddać brzmienie deszczu. Dzieci dzielą się na grupy, w których każdej przyporządkowany jest rytm i określone słowo dźwiękonaśladowcze.</p> <p>Grupy ustawione są w trzech przeciwnych miejscach sali. N. wystukuje na trójkącie akompaniament przyporządkowany danej grupie, przez co wprowadza „krople deszczu” (poszczególne grupy) do zabawy. Pauza w trakcie akompaniamentu oznacza wycofanie danej grupy. Jeżeli nauczyciel nie wprowadzi pauzy, ale w trakcie zabawy zmieni akompaniament, oznacza to, że wywołane grupy poruszają się po sali razem. Każda grupa recytuje rytmicznie przyporządkowany sobie tekst oraz porusza się w tym rytmie.</p>	
<p>III</p>	<p>Ewaluacja zajęć.</p> <p>1. Percepcja muzyki A. Vivaldiego <i>Cztery pory roku – Jesień</i> (fragment utworu).</p> <p>2. Omówienie nastroju i kolorystyki wysłuchanej muzyki.</p> <p>3. Podsumowanie wiadomości i umiejętności zdobytych podczas zajęć.</p>	<p>1. U. siedzą skrzyżnie na dywaniku (lub przy swoich ławkach). Słuchają fragmentu odtwarzanego, utworu z zamkniętymi oczami. N. prosi, aby dzieci podczas percepcji utworu, dobrały malarską kolorystykę do słuchanej muzyki i próbowały nadać jej tytuł.</p> <p>2. Dzieci wypowiadają się na temat barw, jakimi chciałyby namalować muzykę oraz podają własny tytuł kompozycji. Po zebraniu wszystkich wypowiedzi N. podaje oryginalny tytuł utworu oraz imię i nazwisko kompozytora – Antonio Vivaldi <i>Cztery pory roku – Jesień</i>.</p> <p>3. Aktywność plastyczna dzieci związana z tematem zajęć – przypomnienie wiersza <i>Jesień</i>, wysłuchanie fragmentu utworu A. Vivaldiego <i>Jesień</i> lub ponowne zaśpiewanie piosenki <i>Deszcz</i>. U. mogą namalować farbami wybrany fragment aktywności muzycznej.</p>	<p>Utwór odtwarzamy bez wcześniejszego podawania oryginalnego tytułu.</p>

1	2	3	4
	4. Zadanie pracy domowej.	4. Uczniowie mają za zadanie zrytmizować zdanie: <i>Idzie jesień polem, lasem, Jablek niesie pełen kosz.</i>	
	5. Przykładowe zrytmizowanie przez nauczyciela podanego tekstu z zastosowaniem zmian ekspresji muzycznej.	6. Pożegnanie w kręgu.	

Załącznik

Deszcz



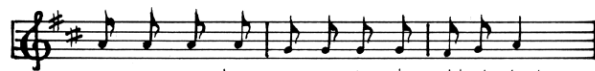
mf 1. Ka- pie de-szczyk: kap, kap, kap, kap, kro- ple bę- brzą tak:



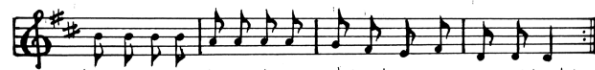
kap, kap, kap. Ta mu-zy-ka jest sze-le-stem, dziewię- ccy



tez jak dzwón. don, don, don. Te kro- pe- lki



gra- ją pię- knie, jak o- rkie- stra w kłę- bach chmur.



A na nie- bie tę- cza bar- wna, dzie- ci nu- cą pio- snki w tóv.

*Kropki świszczą, wiatr je ściga,
Bębnią głośno hymn – rym, cym, cym.
Gra muzyka, wszystko tańczy,
Skaczą perły chlap – kap, kap, kap.*

Te kropelki ...itd.

MAGDALENA MIERNIK

Kielce

ZIMA W LESIE – PROPOZYCJA ZAJĘĆ DLA KLASY III Z WYKORZYSTANIEM WYCIECZKI

Temat dnia: Zwierzęta leśne

Cele operacyjne:

Uczeń:

- zna zwierzęta leśne;
- wie jak dokarmiać je w czasie zimy;
- potrafi wyróżnić i przedstawić bryłą kształty różnych zwierząt;
- rozumie pojęcia rzeźba ;
- umie ułożyć zdanie opisujące piękno zimowego lasu;
- rozwiązuje zadania tekstowe i potrafi je przekształcić;
- stosuje w praktyce rozdzielnosci mnożenia i dzielenia względem dodawania;
- potrafi obserwować przyrodę.

Środki dydaktyczne: masa papierowa, podkładka, kostka introligatorska, gałązki, klej, styropian, przeźroczka z przedstawieniami zwierząt, żywe zwierzęta w ich naturalnym środowisku, tabela do uzupełnienia, teksty zadań dla każdego dziecka.

Przebieg zajęć:

Etap I

1. Zajęcia zaczynamy od zimowej wycieczki z dziećmi do lasu i leśniczówki. Jej trasa powinna być wybrana tak, aby dzieci mogły zobaczyć schronisko dla dzikich zwierząt lub leśniczówkę, przy której znajdziemy zarówno paśniki dla zwierząt jak i zaobserwujemy zwierzęta. Droga nie może być zbyt długa i powinna prowadzić przez różne stanowiska leśne: młodnik, las liściasty i iglasty (lub mieszany) oraz polany. Przed rozpoczęciem wycieczki polecamy, aby dzieci zwracały uwagę na charakterystyczne cechy lasu i łąk leśnych zimą, różnice w wyglądzie drzew liściastych i iglastych, pozostałe na krzewach i drze-

wach jagody czy owoce, ptaki, ssaki i ich ewentualne tropy na śniegu. W czasie spaceru, zatrzymujemy się w kilku wybranych wcześniej miejscach i pytamy o to, co udało się zaobserwować (N. podpowiada ewentualnie pewne spostrzeżenia).

2. W lesie w umówionym wcześniej miejscu, w pobliżu paśnika dla zwierząt, spotykamy się z leśniczym (strażnikiem leśnym lub opiekunem schroniska); ma to być dla dzieci niespodzianka. Witamy się z nim, pytamy dzieci czy wiedzą, czym zajmuje się leśniczy – (dba o zwierzęta dokarmiając je zimą, sadzi nowe drzewka). Staramy się uzyskać od uczniów jak najwięcej informacji. Leśniczy pokazuje dzieciom różne rodzaje karmy w paśniku – siano, marchew, buraki, kukurydza, owies. Pyta, czy wiedzą, które zwierzęta będą to jadły.

3. Następnie idziemy do leśniczówki (schroniska), a tam leśniczy pokazuje (jeśli to możliwe) leśne zwierzęta, np. sarnę, dziką, zającą, sowę. Prosi, aby dzieci dokładnie obejrzały zwierzęta, zwróciły uwagę na cechy charakterystyczne każdego z nich: wielkość i kształt ciała, głowę, oczy, wąsy, przednie i tylne nogi (jeśli jest to ptak – na łapki i skrzydła), ogon, kolor sierści lub piórek. N. dzieli U. na tyle grup, ile jest zwierząt i każda z nich po kolei opisuje swoje zwierzę. Następnie każda grupa – porównując okazy – ma znaleźć takie cechy w swoim zwierzęciu, które są charakterystyczne tylko dla niego: długie uszy u zająca, okrągły ryj u dzika, nos u sarny, „twarz” (szlara) u sowy.

Dziękujemy leśniczemu za pomoc i żegnamy się z nim; zbieramy przygotowane wcześniej przez niego gałęzie różnych drzew (liściastych i iglastych), uzyskane z przeczki lasu. Gałęzie powinny być różnej wielkości i grubości, dobrze byłoby gdyby były wśród nich gałęzie z jagodami głogu czy jarzębiny. Po przybyciu do szkoły gałęzie drzew iglastych wkładamy do naczyń z wodą, aby nie wyschły. Będą one potrzebne do wykonania kompozycji przestrzennej na zajęciach lekcyjnych.

Etap II

1. Po powrocie do szkoły, pytamy dzieci czy pamiętają, o jakich zwierzętach opowiadał leśniczy, które z nich zapadają w sen zimowy, które odlatują do ciepłych krajów, które zostają i robią zapasy na zimę a które nie. Utrwalamy pojęcia **roślinożerca** i **mięsożerca**. Rozdajemy dzieciom tabelkę do uzupełnienia wraz z poleceniem:

Wpisz nazwy zwierząt do odpowiednich rubryk:

Zwierzęta robiące zapasy na zimę to:	Zwierzęta zapadające w sen zimowy to:	Ptaki odlatujące do ciepłych krajów to:	Zwierzęta roślinożerne zostające na zimę, nie robiące zapasów to:	Drapieżniki zostające na zimę, polujące na inne zwierzęta to:

(lis, jeleń, dzik, bocian, niedźwiedź, sowa, sarna, gęś, wiewiórka, jeź, zając, sówka, jastrząb, borsuk, wilk)

2. Prowadzący pyta dzieci, jakie zwierzęta widziały w leśniczówce, zapisuje ich nazwy na tablicy. Prosi o opisanie ich wyglądu i cech charakterystycznych, pomaga U., pokazując przezroczca prezentujące te zwierzęta. Następnie precyzuje temat zadania plastycznego: **Leśny mieszkaniec**. Pyta o najlepszy sposób przedstawienia postaci zwierząt (dzieci powinny wskazać formę przestrzenną – rzeźbę). Każde dziecko wybiera zwierzę, które chce wykonać (należy dopilnować, aby zostały przedstawione wszystkie zaobserwowane zwierzęta).
3. Dyżurni rozdają folię do zabezpieczenia stolików, zabarwioną masę papierową, kostki introligatorskie i podkładki. Prowadzący przypomina raz jeszcze, aby U. skupili się na tych charakterystycznych dla każdego zwierzęcia cechach, które pozwolą je odróżnić od innych. Dzieci modelują zwierzęta (niektóre zlepiają zwierzątko z małych kawałków masy, inne wydobywają od razu postać z większej bryłki masy papierowej, N. nie ingeruje w sposób pracy obrany przez dzieci).
4. Wykonane przez dzieci postacie zwierząt zostają umieszczone na stole, aby przeschnęły.
U. porządkują stanowisko pracy i narzędzia.

Etap III

1. N. prosi o przypomnienie, jak wyglądał las w czasie wycieczki, starając się uzyskać jak najwięcej określeń odnoszących się do piękna przyrody (**bajkowy, śnieżnobiały, tajemniczy, czarowny**). Zapisuje obserwacje na tablicy. Następnie proponuje dzieciom wykonanie lasu i umieszczenie w nim wykonywanych przez nie zwierząt, tak aby powstała kompozycja przestrzenna pt. „**Jak piękny jest las w zimowej szacie**”. U. zastanawiają się jak „stworzyć” las.
2. Prowadzący dzieli klasę na grupy, z których każda wykonuje „drzewa”, przycinając odpowiednio gałązki, pokrywając klejem i obtaczając w kuleczkach styropianu, aby wyglądały na pokryte śniegiem.
3. Dzieci przytwierdzają „drzewa” za pomocą plasteliny do przygotowanego przez N. podłoża (sklejka odpowiedniej wielkości przynajmniej 1m x 1m, aby pomieścić wszystkie zwierzęta). Podłoże należy umieścić, tak aby nie przeszkadzało i było dostępne do oglądania ze wszystkich stron. Przypominamy dzieciom, aby w tworzonym przez nie lesie znalazła się droga i polany. U. pokrywają podłoże cienką warstwą kleju, posypują kuleczkami styropianu i umieszczają zwierzątka w „lesie”.
4. U. i N. oglądają „las”, wypowiadają się czy jest podobny, a czym różni się od prawdziwego.
5. Dzieci porządkują stanowiska pracy.
6. Uczniowie w grupach opisują wygląd lasu zimą, wykorzystując słownictwo zgromadzone na tablicy oraz wykonywane przez siebie makiety. Następnie odczytują swoje prace. N. zabiera je do domu celem dokładnego sprawdzenia.
7. Dzieci rozwiązują zadania na mnożenie typu $6 \cdot 35$ wykorzystując rozdzielność mnożenia względem dodawania.

Przykład zadania:

Strażnik przyrody przyniósł do paśnika 6 wiązek siana ważących po 35 kg każda. Jaką wagę miały wszystkie wiązki siana?

Rozwiązanie

$$6 \cdot 35 = 6 \cdot (30+5) = 6 \cdot 30 + 6 \cdot 5 = 180+30 = 210$$

Odp.: Waga wszystkich wiązek siana wynosiła 210 kg.

Następnie U. przekształcają je w zadanie na dzielenie, rozwiązują, zapisują działania i odpowiedzi.

8. Ewaluacja zajęć.

– **Czego dowiedziałem się o lesie i zimowych zwyczajach zwierząt?**

– **W jaki sposób „sztuka” pomagała im zapamiętać piękno leśnego zimowego krajobrazu?**

Wykonanie masy papierowej i kleju

– **Masa papierowa:**

- Wsiąkliwe papiery gazetowe rwiemy na strzępki, nie tniemy, bo włoskowate strzępki na brzegach skrawków lepiej będą chłoniąc wodę.
- Zalewamy przygotowaną makulaturę gorącą wodą i odstawiamy na kilkanaście godzin.
- Miksujemy mikserem na masę.
- Wylewamy masę na gazę i lekko odciskamy.
- Wkładamy ją z powrotem do naczynia i dolewamy niewielką ilość kleju, aby uzyskać konsystencję ciasta.
- Aby zabarwić masę, dodajemy do niej nieco farby plakatowej z tubki.

– **Klej:**

Łyżkę mąki pszennej mieszamy z niewielką ilością wody, aby nie było grudek. Następnie łączymy ze szklanką wrzątku i zagotowujemy, cały czas mieszając.

Bibliografia:

Daszyński M.; *Rzeźby z papieru*, Warszawa, WSiP 1997.

Hanis J.; *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku klasy 1–3*, Warszawa, WSiP 1999.

Mierzwiński A.; *1000 słów o ekologii i ochronie środowiska*, Warszawa, Bellona 1991.

IZABELA DĘBICKA
Kielce

SCENARIUSZ POZALEKCYJNEJ EDUKACJI MUZYCZNEJ Z ELEMENTAMI MUZYKOTERAPII

Temat zajęć: „Do re mi fa sol – muzyczna gama nastrojów”

Cele dydaktyczno-wychowawcze: Utrwalenie budowy gamy i trójdźwięku tonicznego C – dur, nauka świadomego odbioru utworów muzycznych, uwrażliwienie na nastrój w muzyce, kształtowanie poczucia tempa i wrażliwości na zjawiska dynamiczne w muzyce, rozwijanie wrażliwości muzycznej i zdolności twórczych dzieci 8-letnich, usprawnianie dyscypliny w grupie, wdrażanie uczniów do właściwej realizacji poleceń nauczyciela.

Cele terapeutyczne: Rozwijanie samoświadomości, nauka dostrzegania i nazywania emocji własnych i cudzych poprzez rozpoznawanie nastrojów słuchanych utworów i improwizacji instrumentalnych (wykonywanych przez uczniów), jak również przez opowiadanie o aktualnie przeżywanych emocjach, nauka poprawnego, konstruktywnego wyrażania nastrojów, kształtowanie empatii, nauka asertywnego rozwiązywania sytuacji konfliktowych, przywrócenie równowagi procesów pobudzenia i hamowania, zmniejszenie poziomu lęku, rozwijanie umiejętności osiągania odpoczynku i relaksu, regulacja procesów psychofizjologicznych, poprawa koncentracji uwagi i pamięci, kształtowanie zdolności twórczego rozwiązywania problemów.

Formy pracy:

Ruch przy muzyce, śpiew i ćwiczenia mowy, działania twórcze, percepcja muzyki, gra na instrumentach.

¹ Dokładny opis metodyki zajęć prowadzonych metodą M. Kieryła zawierają następujące publikacje autora: *Elementy muzykoterapii w pracy pedagoga*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 1993, nr 1; *Mobilna rekreacja muzyczna*, Warszawa 1995; *Muzyczna apteczka czyli profilaktyka i terapia muzyczna na co dzień*, Warszawa 1996; *Stymulacja rytmiczno-ruchowa w terapii dzieci z przewlekłymi chorobami układu oddechowego*, Rabka, Instytut Matki i Dziecka, 1990 oraz w artykułach: I. Dębicka, *Muzykoterapia w przedszkolu*, w: „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, 1997, nr 3, 4.

Metody i techniki terapeutyczne: Mobilny Model Rekreacji Muzycznej¹, elementy muzykoterapii receptywnej ukierunkowanej (muzykoterapia regulatywna, muzykoterapia komunikatywna, techniki zadaniowo-wyobrażeniowe (projekcyjne)) i nieukierunkowanej, wybrane techniki z zakresu muzykoterapii aktywnej (technika z użyciem głosu ludzkiego i instrumentów muzycznych – psychodrama muzyczna, pantomima muzyczna)².

Środki dydaktyczno-terapeutyczne: instrumenty perkusyjne, dzwonki chromatyczne, magnetofon, kasety z nagraniami miniatur instrumentalnych (*Wesoły wieśniak* R. Schumana, *Smutna pieśń* P. Czajkowskiego, *W grocie Króla Gór* z I Suity *Peer Gynt* E. Griega) i muzyki relaksacyjnej (Antonio Grande, *Korzenie*, na podstawie *Wariacji Goldbergowskich* J. S. Bacha), patyczki z kolorowymi kółeczkami – nutkami do ćwiczeń oddechowych, baloniki z twarzami nutek przedstawiającymi różne stany emocjonalne, skakanki, materace do treningu relaksacyjnego.

Przebieg zajęć:

I. Faza „odreagowania”

1. Muzyczne powitanie

Wspólne wykonanie piosenki pt. *Pani Gama wita nas*:



Do- re- mi- fa- sol- la- si- do. Wi- tam Was, wi- tam Cię. Już za chwi-łę wszys- tkie dzie- ci. Spę- dzą czas w kra- i- nie nu!

Dzieci stoją w kole wiązonym (wcześniej uzgadniają, które z nich są „jedynkami, a które „dwójkami”). Przy słowach „Do re mi fa sol la si do” poruszają się w rytmie ćwierćnut do środka koła. Przy słowach „witam Was” cały czas trzymając się za ręce unoszą je do wysokości klatki piersiowej i wykonują nimi dwa ruchy wahadłowe w rytmie ćwierćnut, najpierw w prawą stronę, a następnie w lewą. Przy słowach „witam Cię” „jedynki” podają prawą rękę „dwójkom”. W trakcie wykonywania tekstu „Już za chwilę wszystkie dzieci” poruszają się do tyłu stawiając kroki w rytmie ćwierćnut ponownie trzymając się za ręce. Na zakończenie, przy słowach „spędzą czas” dzieci puszczaają ręce kolegów.

² Opis i wyjaśnienia przytoczonych metod i technik znajdują się m.in. w następujących publikacjach: Ch. Schwabe, *Leczenie muzyką chorych z nerwicami i zaburzeniami czynnościowymi*, Warszawa, PZWL 1972; E. Galińska, *Psychoterapeutyczne założenia muzykoterapii*, „Psychoterapia”, 1977; E. Galińska, *Kierunki rozwojowe w polskiej muzykoterapii*, „Zeszyty Naukowe Akademii Muzycznej we Wrocławiu”, 1988, nr 45.; F. J. Paul-Cavallier, *Wizualizacja*, Poznań, REBIS 1994; I. Dębicka, *Muzykoterapia w przedszkolu*.

Podczas realizacji słów „w krainie nut” zataczają obiema rękami półkole w kierunku „odsiebnym”(unoszą obie kończyny górne znajdujące się blisko pośrodkowej linii ciała do wysokości 90°, a następnie opuszczają je bokiem w dół).

2. Muzyczne sprawdzenie listy obecności

Dzieci siedzą w kole, w pozycji „po turecku”, nauczyciel znajduje się wewnątrz kręgu i trzyma dziennik klasowy. Sprawdzanie listy obecności rozpoczyna improwizując różne melodie oparte na dźwiękach gamy C-dur. W cz. I improwizacji śpiewa nazwami solmizacyjnymi gamę wznoszącą, w cz. II „tworzy” melodię na dowolnych dźwiękach, jednocześnie wypowiadając imię i nazwisko dziecka. Wyczytany uczeń zgłasza swą obecność śpiewając solmizacją gamę opadającą, a następnie dopowiada własne zdanie (wskazujące na jego obecność), jednocześnie improwizując głosem melodię. W przypadku, gdy na zajęciach nie ma wyczytanego ucznia, dyżurny zgłasza nieobecność dziecka, improwizując odpowiedź wg tych samych zasad co pozostali uczestnicy.

3. Pytanie: **Jak się teraz czujesz?**

Nauczyciel podchodzi do każdego ucznia i zadaje rytmicznie pytanie **Jak się teraz czujesz?**. Wskazana osoba tworzy „odповідź muzyczną” improwizując własny rytm i tekst słowny, w którym informuje grupę o aktualnie przeżywanych emocjach i uczuciach. W trakcie wypowiedzi klaszcze lub stosuje inne gestodźwięki.



sygnał muzyczny
nawołujący do przyjęcia
postawy stojącej

4. Zabawa muzyczno – ruchowa *nastrojowe nutki*

Dzieci stoją „w rozsypce” (w różnych miejscach sali). Nauczyciel – terapeuta gra na fortepianie melodię piosenki *Pani Gama wita nas* w rytmie ósemka z kropką szesnastka. Uczniowie w tym czasie poruszają się podskokami w różnych kierunkach sali, opierając ręce na biodrach. Gdy akompaniament milknie, zatrzymują się i recytują tekst: „Wszystkie nutki dzisiaj są, te wesołe i te smutne oraz te co złością się”, wytupując przy tym nogami temat rytmiczny:



W trakcie recytacji tekstu uczniowie starają się wyeksponować głosem trzy rodzaje nastroju: radość, smutek i złość.



sygnał nawołujący do
utworzenia koła

5. Zabawa – z wizytą u Pani Gamy

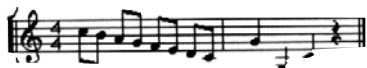
Wszystkie dzieci – „Nutki” stoją zwrócone przodem do środka koła. W momencie rozpoczęcia akompaniamentu opartego na kolejnych dźwiękach gamy C – dur w rytmie:



Nutki poruszają się do przodu ćwierćnutami, jednocześnie wysoko unosząc kolana. W trakcie przemieszczania się klaszczą w ręce i wypowiadają słowa: „Hej, hej, spieszmy się!” w tym samym rytmie co muzyka. Wraz ze stopniowym wzrostem tempa i dynamiki akompaniamentu uczniowie stawiają kroki coraz szybciej i coraz głośniej wypowiadają tekst. Gdy oba elementy osiągną maksymalne natężenie, a wszyscy znajdują się w środku koła wykonują duży podskok, z jednoczesnym wyrzutem rąk do góry, wydając przy tym głośny okrzyk „Hej!”. Nauczyciel w tym czasie wykonuje na fortepianie głośne tremolo.

W trakcie zabawy dzieci wyobrażają sobie, że spieszą się na urodzinowe przyjęcie do Pani Gamy.

Seria trzech oddechów – dzieci stoją w różnych miejscach sali; przy akompaniamentcie wznoszącym – wykonują szybki wdech nosem, z jednoczesnym odwiedzeniem kończyn górnych do wysokości 180°; przy melodii opadającej opuszczają ręce bokiem i powoli wydychają powietrze ustami



sygnał nawołujący do przyjęcia pozycji siedzącej

II. Faza „rytmizacji”

1. Dzieci siedzą na krzeselkach ustawionych w kręgu. „Maszerują” w miejscu tupiąc nogami, wyraźnie wypowiadając słowa „tup, tup”. Nauczyciel w tym czasie wystukuje pałeczką na bębnie rytm ćwierćnutowy w metrum $\frac{2}{4}$, mocno akcentując pierwszą część taktu. Na hasło „już” uczniowie wykonują obrót w prawo i delikatnie „pukają” palcem wskazującym raz prawej ręki, później lewej ręki w plecy partnera, wypowiadając słowa „stuku, puku”. Na hasło „teraz” dzieci wykonują obrót w lewo i powtarzają te same czynności, realizując temat rytmiczny:



Za każdym razem temat powtarzany jest dwukrotnie.

III. Faza „uwrażliwienia”

Utrwalenie piosenki *Piosenka o Gamie*³

Słowa: Maria Dąbrowska

Muzyka: Lech Woszczyński

U. d, e, jes-tes-my nut-ki ma-le, g a, h, spa-wa-my so-bie ga-mę. F-po-dzia-ło nam się gźiesz
weź je i ze so-bą nieś. Ja-c, c, ja-d, d, ja-e, e, ja-f, f, ja-g, g, ja-a, a.
ja-h, h, ja-c, c. C-h-a-g-f-e-d - e

A. Ćwiczenia techniczne przygotowujące aparat głosowy do śpiewu:

a) Ćwiczenia dykcji

Do-re-mi-mi, do-re-mi-mi, wszyz-tkie nut-ki spi-szą się. I Ce-lin-ka, i Da-nu-sia, E-wa, Fra-nek, Grze-sio
A wa ni, mi bieg-ną zwa-wo A-nia o-raz He-nio. I stu-ka-ją i pu-ka-ją do drzwi pa-ni Ga-my

Tekst wypowiedziany jest coraz szybciej i coraz głośniej. Wszyscy wyrażają głosem narastający niepokój i zniecierpliwienie. Dzieci w tym czasie wyobrażają sobie, jak niesforne Nutki przepychają się nawzajem, aby jak najszybciej wejść do domu Gamy. Gdy rozlegnie się w klasie głośny dźwięk talerzy, wszystkie Nutki wydają okrzyk przerażenia: „Och!” i upadają na podłogę – Pani Gama otworzyła drzwi do swego domku.

b) Ćwiczenia rozluźniające mięśnie szyi i krtani

Ćwiczenie wykonane w parach. „Obolałe”, „potłuczone” Nutki masują delikatnie mięśnie twarzy drugiej osoby (wykonują ruchy rozcierania zaczynając od linii pośrodkowej czoła, następnie przechodzą do policzków, a kończą na

³ *Piosenka o Gamie*, w: M. Preuschoff-Kaźmierczakowa, *Fortepian dla najmłodszych. Zeszyt ucznia*, Poznań 1994, s. 59.

linii pośrodkowej brody; w kolejnym etapie wykonują ruchy bierne mięśnia okrężnego ust układając je tak, jak do uśmiechu lub w przeciwnym kierunku, tak jak to podczas wyrażania smutku, przygnębienia). W dalszej części wykonują u kolegi ruchy bierne szyi, uwzględniając wszystkie zakresy ruchomości w odcinku szyjnym kręgosłupa. Po zakończeniu ćwiczenia następuje zamiana rolami. Na koniec wszystkie Nutki szeroko otwierają buzie i przeciągają się udając, że są senne i odprężone.

c) Ćwiczenia oddechowe

Dzieci pozostają na podłodze, przyjmując postawę kłęczną. Wszystkie trzymają przed sobą patyczek, do którego przywiązane są nitki z 8 kółeczkami – nutkami wykonanymi z kolorowego papieru. Na każdym z nich zapisane są nazwy literowe i solmizacyjne dźwięków gamy C – dur. Po zacerpnięciu szybkiego oddechu dzieci mocno i jak najdłużej dmuchają na „obolałe i potłuczone” Nutki. Ćwiczenie wykonują trzykrotnie.

d) Ćwiczenia emisyjne

Po wykonaniu ćwiczeń Pani Gama (nauczycielka) tłumaczy Nutkom, że w Krainie Muzyki wszyscy są grzeczni, spokojni i dobrze odnoszą się do siebie nawzajem. Nie jest dobrze widziane, gdy idąc do kogoś w gościnę popycha się i potrąca inne osoby, tylko dlatego, aby znaleźć się najbliżej gospodarza. Gospodarz może się obrazić i nie zapraszać więcej gościa, który nie posiada dobrych manier. Pozostałe osoby także mogą poczuć się urażone. Na koniec Pani Gama poleca wszystkim zaśpiewać melodie „mantry”, które pozwolą im odzyskać spokój i zapewnią uwagę w trakcie dalszego spotkania.

- Ćwiczenie uwzględniające budowę linii melodycznej piosenki



Bra-bre-bra-bre-bri-bro-bru. Stój i po-licz "raz,dwa,trzy"

- Ćwiczenia utrwalające w tonacji piosenki



Do. re. mi. fa. sol. la. si. do. I już spo-kój znów za-wi-tał



Do-mi-sol-do-sol-mi-do. Mam po-mys-łów ze sto dwa.

Dwa ostatnie ćwiczenia powinny być wykonywane z fonogestyką.

B. Wspólne wykonanie piosenki.

2. Zabawa inscenizacyjna – *wędrująca Gama*.

Podział na III grupy. Do I grupy należą dzieci – „Niesforne nutki” o imieniu: Celinka (najmłodsza i „najślabsza” ze wszystkich, trzymająca w buzi smoczek), Danusia (niegrzeczna, ciągle zła i niezadowolona), Ewa (wesola, uśmiechnięta i uprzejma dla wszystkich), Franek (niepokojny, złośliwy, wciąż zaczepiający i drażniący Ewę), Grzesio (bardzo nieśmiały i smutny), Ania (wesola, ruchliwa i bardzo sprytna), Henio (król wszystkich nutek; najstarszy ze wszystkich „nutek”, a zarazem bardzo dumny) i Celina (starsza koleżanka Celinki, która pragnie naśladować Henia). Wszystkie dzieci z grupy I trzymają w ręku kolorowe baloniki, na których namalowane są twarze przedstawiające cechy charakterystyczne dla każdej postaci. Osoby z grupy II tworzą chórek śpiewający poznaną piosenkę, a dzieci – „Orkiestra” z grupy III grają na dzwoneczkach wszystkie odcinki piosenki, w których zawarte są fragmenty gamy C-dur.

W trakcie, gdy piosenka wykonywana jest przez grupę II i III „Niesforne nutki” podskakują, przemieszczając się w różnych kierunkach. W tym czasie starają się wyrazić za pomocą różnych gestów i mimiki charakterystyczne dla siebie cechy osobowości. Na zakończenie piosenki dzieci z grupy I podbiegają do pięciolini włożonej na podłodze z kolorowych skakanek i zajmują przy nich odpowiednie miejsce wskazane przez Panią Gamę. Pani Gama wskazuje właściwe miejsce „gościom” przybyłym na przyjęcie. Wszyscy zadowoleni wymachują balonikami.

3. Zabawa – *koncert u Pani Gamy*. Wysłuchanie trzech utworów o różnym nastrój: *Wesoły wieśniak* R. Schumana, *Smutna pieśń* P. Czajkowskiego i *W grocie Króla Gór* z I Suity *Peer Gynt* E. Griega.

Dzieci słuchają dwukrotnie utworów i starają się ustalić nastrój muzyki. Na zakończenie każdy z uczestników wybiera ze stosiku kolorowe kółeczka przedstawiające twarze wyrażające określony nastrój. W kolejnym etapie wyznaczone osoby starają się opowiedzieć słowami, jaki nastrój wyrażała słuchana muzyka. Kto użyje najwięcej słów, zostaje nagrodzony głośnymi oklaskami i otrzymuje baloniki (tyle ile wypowiedział słów).

Na zakończenie uczniowie poznają tytuły wysłuchanych utworów.

4. Improwizacja na instrumentach perkusyjnych.

Pani Gama prosi wszystkich o przypomnienie, jak dzieci – Nutki kontaktowały się ze sobą, gdy przyszły ją odwiedzić. Dzieci siedzą parami i prowadzą między sobą rozmowy (kłótnie) na instrumentach, bez użycia słów (w każdej parze znajduje się jedna osoba o cechach nadpobudliwości psychoruchowej

Napinamy, rozluźniamy.
Napinamy, rozluźniamy.
Wszyscy czujemy się wypoczęci,
Bardzo wypoczęci.

Jesteśmy rozluźnieni. Całe nasze ciało ogarnia przyjemne ciepło.
Jest nam dobrze, bardzo dobrze.
Oddychamy równo, spokojnie, bez wysiłku.
Wdech, wydech.
Wdech, wydech.
Wdech, wydech.

2. Wizualizacja – w muzycznym lesie.

Wyobraź sobie, że jesteś w czarodziejskim lesie.
Jest to wyjątkowy las. Pełno w nim drzew i krzewów, a wokół słychać przyjemne, delikatne dźwięki.

Wdychasz nosem głęboko powietrze i czujesz cudowny zapach.
Zapach żywczych drzew i leśnych ziół jest tak cudowny, że z każdym wdechem ogarnia cię błogi i przyjemny nastrój.
Oddychasz równo, spokojnie i bez wysiłku.
Wdech i wydech.
Wyciszenie i odprężenie.
Wdech i wydech.
Wyciszenie i odprężenie.

Idziesz powoli, bardzo powoli, uważnie słuchając wszystkich odgłosów.
Z wysokich partii drzew dochodzi do twych uszu śpiew ptaków, które cieniutkim i delikatnym głosem ćwierkają piękne melodie.
Niżej dźwięczą leśne pszczoły, na dole zaś, w wawozach, przyjemnie mruczą basowym głosem niedźwiedzie i inne leśne zwierzęta.
Kiedy tak idziesz w głąb tego lasu, słyszysz coraz wyraźniej szum pobliskiego strumienia i przeplatające się z nim delikatne, niczym promyki słońca dźwięki muzyki.

Są tak cudowne, że podążasz w ich kierunku.

Przed tobą wyłania się piękny, kolorowy ogród. Jest on niezwykle, tajemniczy, bajeczny. Nigdy jeszcze nie widziałeś takiego ogrodu. Są w nim kolorowe kwiaty, różnego kształtu i wielkości, a każdy z nich wydaje delikatne, brzęczące dźwięki.

Rozglądasz się wokoło.

Pośrodku ogrodu, widzisz drewnianą altanę pokrytą białymi i kremowymi różami. Ach, jak cudownie pachną.

Wewnątrz, na kamiennej ławeczce siedzi Pani Gama, która delikatnie muska drobnymi palcami struny czarodziejskiego instrumentu. Gra tak pięknie, że postanawiasz pozostać tu jeszcze przez chwilę.

U stóp pani Gamy siedzą na zielonym mchu zasłuchane nutki. Znasz je, to nutki C, D, E F, G, A, H i najstarsza z nich nuta C. Jeszcze przed chwilą były niesforne, a teraz grzecznie i uważnie słuchają czarodziejskich dźwięków.

Czym dłużej słuchasz zaczarowanego koncertu odczuwasz coraz większy spokój.

Jest ci dobrze, bardzo dobrze. Czujesz jak wszystkie niepokoje i smutki znikają z twego umysłu.

Jesteś lekki, niesłuchanie lekki.

Teraz, gdy koncert już się zakończył, śpiewasz radośnie dziękując wszystkim za miłą gościnę. Śpiewają też nutki. Spokojnie i grzecznie podają ci ręce, zgodnie machają na pożegnanie.

Żegnasz już Gamę i wszystkie jej nutki. Jesteś szczęśliwy i wdzięczny wszystkim.

Wiesz co już robić, gdy jesteś smutny lub trudne myśli cię niepokoją – zamykasz oczy i widzisz Gamę.

V. Łagodna aktywizacja

1. Dzieci „budzą się ze snu” – otwierają oczy, powoli przeciągają się i ostrożnie, nie za szybko przechodzą do pozycji siedzącej. Następnie wykonują w średnim tempie, spokojne ruchy uwzględniające wszystkie zakresy ruchomości w stawach: nadgarstkowym, łokciowym, barkowym, w odcinku szyjnym kręgosłupa, a następnie zginanie i prostowanie kończyn dolnych w stawie biodrowym, kolanowym i skokowym. W dalszym etapie przechodzą do pozycji stojącej i kołyszą się w takt słuchanej muzyki, zataczając rękami różne figury.
2. Dyskusja na temat **złości**: „Czy złość i gniew to są złe emocje?”, „Dlaczego ludzie się złością?”, „Czy należy unikać emocji, nie dopuszczać do ich powstawania?”, „Jakie można podać przykłady wyrażania złości w różnych sytuacjach konfliktowych”.

Dyskusji powinny towarzyszyć następujące wnioski:

- Złość i gniew to nie są złe emocje, są naturalną częścią całej gamy przeżyć, z którymi każdy człowiek przychodzi na świat; bez nich człowiek byłby niekompletny, tak jak gama bez jednego lub kilku dźwięków; emocje i uczucia stanowią ważny instrument komunikowania się ze sobą i otoczeniem; infor-

mują, czy czujemy się szczęśliwi, czy jest nam dobrze, czy źle, czy grozi nam może jakieś niebezpieczeństwo

- Złość pojawia się, gdy czujemy się bezradni, gdy nie otrzymujemy tego, czego pragniemy, czujemy się nielubiani lub, gdy czegoś nam się zabrania, ktoś nas obraża, nie liczy się z naszymi uczuciami i naturalną potrzebą szacunku.
- Wszyscy mają prawo do przeżywania wszelkich emocji, nie należy więc ich tłumić; niedopuszczanie i nieokazywanie złości i gniewu prowadzi do choroby – złość i gniew pozostają w nas i drażą w środku nasz organizm niszcząc z coraz większą siłą nasze komórki, czujemy się smutni, bądź wyrządzamy sobie krzywdę; jednak zbyt gwałtowne i częste wyrażanie złości jest także niewskazane; może stać się nawykiem, a wówczas złościmy się zbyt często wywołując coraz więcej konfliktów.
- Wolno nam przeżywać i wyrażać złość, ale tak aby nikomu nie sprawiać przykrości, bólu i krzywdy; wiele jest sposobów na okazywanie złości i niezadowolonia, np. słownie informując otoczenie o przeżywanych przez nas emocjach; już wtedy najczęściej odczuwamy ulgę, bo emocje te wydostały się na zewnątrz; można powiedzieć: „Jestem zła i niezadowolona”, „Złości mnie to, gdy robisz, mówisz to i to”, „Nie chcę, nie życzę sobie, abyś robił, mówił to i to”; innym razem można zaczerpnąć kilka oddechów i pomyśleć, że z każdym wydechem „wypuszczasz” coraz więcej złości; czynisz to dotąd, aż poczujesz, że nie ma już w tobie żadnych nieprzyjemnych odczuć; taki trening jest bardzo skuteczny, bo później wystarczy jeden oddech i już odczuwa się ulgę i spokój.

3. Pytanie **Jak się teraz czujesz?**

4. Muzyczne pożegnanie.



Do - wi - dze - nia, do - wi - dze - nia. Żeg - nam Was, żeg - nam Cię.

IV. BIBLIOGRAFIA I RECENZJE

ANNA KLIMASZEWSKA
KATARZYNA ROGOZIŃSKA
Kielce

WYBRANA LITERATURA DOTYCZĄCA WPŁYWU SZTUKI NA ROZWÓJ OSOBOWOŚCI UCZNIÓW W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM

Andrychowska-Biegacz Jadwiga, Biegacz Dariusz; *Sztuka: klasa I*, Kraków, „Impuls” 2002.

Bissinger-Ćwierć Urszula; *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą: poradnik metodyczny zawierający zbiór 150 zabaw z wykorzystaniem muzyki, plastyki, śpiewu i tańca z płytą CD i grą planszową dla pedagogów i animatorów kultury (również bez przygotowania muzycznego)*, Lublin, „Klanza” 2002.

Bissinger-Ćwierć Urszula, Hofman Zdzisław; *Aktywne działania przez sztukę: chopinowskie inspiracje muzyczne : poradnik dla nauczycieli i animatorów kultury*, Lublin, „Klanza” 1999.

Bogdanowicz Piotr; *Człowiek i sztuka: kultura, człowiek, sztuka*, Warszawa, WSiP 1992.

Boguszewska Anna, Weiner Agnieszka; *160 pomysłów na nauczanie zintegrowane w klasach I-III: edukacja plastyczno-muzyczna*, Kraków, „Impuls” 2002.

Bydgoszcz pachnąca kredkami: [katalog Anny Rymkiewicz, Michała Przybylskiego i Marka Stankiewicza], Bydgoszcz, „Himmel” cop. 1996.

Chyła-Szypułowa Irena; *Muzyka w poezji wieszczów*, Kielce 2000.

Chyła-Szypułowa Irena; *Poezja polska w darze Chopinowi*, Warszawa 2003.

Chyła-Szypułowa Irena; *Integracja sztuk w dydaktyce recepcyjnej*, w: „Kwartalnik ISME”, Warszawa 2000, nr 1, s. 61-69.

Chyła-Szypułowa Irena; *Muzyka w romantycznej syntezie sztuk*, w: „Kwartalnik ISME”, Warszawa 1998, nr 3-4, s. 71-76.

Chyła-Szypułowa Irena; *Muzyka w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*, w: „Kwartalnik ISME”, Warszawa 2003, nr 1-3, s. 36-42.

Chyła-Szypułowa Irena; *Kulturowo-obyczajowy rodowód polskiej pieśni szkolnej i jej funkcje kształtująco-wychowawcze*, w: „Kieleckie Studio Edukacji Wczesnoszkolnej”, t. 2, pod red. C. Gierak, Kielce 2000, s. 11-28.

Cichosz Teresa; *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, Gorzów Wielkopolski, WOM 1998.

Co widzisz wokół siebie?: zabawy rozwijające zmysł wzroku; wybór i oprac. Rudolf Seitz, Kielce, „Jedność” 2001.

Dorance Sylvia; *Zajęcia twórcze w przedszkolu: przedmioty i obrazy*, Warszawa, „Cyklady” 1997.

Dymara Bronisław; *Świat marzeń dziecka*, Kraków, „Impuls” 1999.

Dziecko i sztuka; pod red. W. Szlufika i A. Pękali, Częstochowa, Wydaw. WSP 2000.

Dziecko w świecie sztuki; pod red. B. Dymary, Kraków, „Impuls” cop. 2000.

Edukacja artystyczna wobec przemian społeczno-oświatowych; red. nauk. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz, Zielona Góra, Wydaw. UZ. Redakcja Wydawnictw Humanistyczno-Społecznych 2002.

Edukacja estetyczna w perspektywie przemian szkoły współczesnej; pod red. A. Białkowskiego, Lublin, Wydaw. UMCS 1997.

Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych; pod red. J. Kidy, Rzeszów, Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego 2003.

Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna; praca zbiorowa pod redakcją D. Jankowskiego, Poznań, Wydaw. Naukowe UAM 1996.

Edukacja kulturalna w społeczeństwie obywatelskim; pod red. J. Żebrowskiego, Gdańsk, Gdańskie Towarzystwo Naukowe 1997.

Elementy techniki i sztuki w edukacji regionalnej dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym; materiały z międzynarodowego seminarium zorganizowanego w dniu 17 czerwca 2000 roku w Katedrze Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej Akademii Pedagogicznej w Krakowie, pod red. K. Kraszewskiego, Rzeszów; Kraków, „Fosze” 2001.

Forma Bożena; *Rok w wierszu i piosence*, Płock, „Iwanowski” 1998.

Gallen Brigitte; *Zajęcia muzyczne w przedszkolu: grupy starsze*, Warszawa, „Cyklady” 2000.

Gloton Robert, Clero Claude; *Twórcza aktywność dziecka*, wyd. 3, Warszawa, WSiP 1988.

Golka Marian; *Nauczanie sztuki: cele, formy, metody*, Poznań, PWSSP 1991.

Gołaszewska, Maria; *Kultura estetyczna*, wyd. 2 zm., Warszawa, WSiP 1989.

Gordon, Edwin; *Umuzycznianie niemowląt i małych dzieci: teoria i wskazówki praktyczne*, Kraków, „Zamiast Korepetycji” 1997.

Goriszowski Włodzimierz; *Testy osiągnięć plastycznych dla młodzieży szkolnej*, Kielce, WSP im. Jana Kochanowskiego 1994.

Goriszowski Włodzimierz; *Zagadnienia dydaktyki plastyki w szkole podstawowej*, Kielce, WSP im. Jana Kochanowskiego 1999.

Grajpel, Anna; *Zabawy muzyczno-ruchowe w klasach I-III*, Częstochowa, Wydaw. WSP 1998.

Horbowski Adam; *Edukacja kulturalna jako system działań społeczno-wychowawczych*, Rzeszów, „Fosze” 2000.

Inspiracje plastyczne w programie edukacji dzieci i młodzieży szkolnej; materiały metodyczne; cz. 2, konspekty, pod red. M. Dachowskiej, Białystok, Wydaw. ZPDN 1997.

Irena Wojnar; *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa, „Żak” 2000.

Ja, dziecko; zebrała M. Sławska, red. E. Sordyl, Opole, „Oficyna Piastowska” 1999.

Jabłońska Anna; *Zabawy plastyczne*, cz. 2, Warszawa, „Świat Książki” 2000.

Jabłońska Anna; *Zabawy plastyczne*, Warszawa, „Świat Książki” 1997.

Jałocha Marta; *Sztuka w przedszkolu*, Kraków, „Skrzat” 2000.

Januszewska-Warych Maria, Grabowska Gustawa; *Edukacja muzyczna w zintegrowanym systemie pracy w klasach 1–3 szkoły podstawowej: (poradnik metodyczny)*, Słupsk, Wydaw. Uczelniane PAP 2002.

Jaromin Bożena; *Edukacja muzyczna w przedszkolu: poradnik*, Katowice, Związek Nauczycielstwa Polskiego. Ośrodek Usług Pedagogicznych i Socjalnych 2004.

Kłosińska Tatiana; *Droga do twórczości: wdrażanie technik Celastyna Freineta*, Kraków, „Impuls” 2000.

Korzańska Janina, Mreńca Renata; *Figielek to potrafi*, wyd. 2, Warszawa, PPIW 1998.

Kościelecki Stefan; *Współczesna koncepcja wychowania plastycznego*, Warszawa, PWN 1977.

Kowalczyk Małgorzata; *Literatura wobec innych sztuk w praktyce szkolnej: ćwiczenia integracyjne*, Warszawa, Wydaw. UW 1987.

Kowalczyk, Małgorzata; *Teatr w świadomości uczniów: (1985–1990)*, Warszawa, „DiG” 1995.

Krauze-Sikorska Hanna; *Graficzny świat dziecka*, Poznań, „Eruditus” 1998.

Krysakowska Dorota; *Maluję, rysuję, wycinam...: propozycje zajęć plastyczno-konstrukcyjnych*, Płock, „Iwanowski” 2000.

Książka artystyczna jako obiekt oraz warsztat edukacyjny: [wystawa i konferencja] 10–14 marca 1998; aut. Ekspozycji P. Czech, E. Józefowski, A. Olejniczak, komisarz wystawy i konf. Eugeniusz Józefowski, Zielona Góra, Wydaw. WSP 1998.

Ku pełni człowieczeństwa; pod red. W. Kubika, Kraków, WAM 1997.

Kultura literacka w przedszkolu: praca zbiorowa. Cz. 1, pod red. S.Fryciego i I. Kaniowskiej-Lewańskiej, wyd. 2 popr., Warszawa, WSiP 1988.

Kurczab Henryk; *Pogranicza sztuki i konteksty literatury pięknej*, Rzeszów, Wydaw. WSP 2001.

Lach-Rosocha Jadwiga; *Zabytki sztuki i wychowanie: (pogranicze cieszyńskie)*, Bielsko-Biała, Wydaw. ATH – Akademii Techniczno-Humanistycznej 2003.

Lam Władysław; *Sztuka dziecka i jej naturalny rozwój*, Warszawa, „Nasza Księgarnia” 1960.

Leżańska Wiesława; *Przedszkole jako środowisko wychowania estetycznego*, Warszawa, WSiP 1990.

Literatura i sztuka a wychowanie; pod red. J. Kidy, Rzeszów, Wydaw. WSP 2001.

Loba-Wilgocka Urszula; *Zabawa z piosenką*, Poznań, „Ars Nova“ 1992.

Madej Jolanta; *Ceramika w edukacji szkolnej: poradnik metodyczny dla nauczycieli*, Kraków, „Impuls” 2002.

Marcinkowska, Krystyna, Michejda-Kowalska Krystyna; *Wydzieranki, wycinanki*, Warszawa, WSiP 1993.

Markiewicz Andrzej; *Dydaktyka plastyki: wybrane problemy i zagadnienia przedmiotu*, Radom, Politechnika Radomska 1998.

Metodyka zajęć plastycznych w klasach początkowych, praca pod red. S. Popka, wyd. 2, Warszawa, WSiP 1987.

Misiewicz Ewa, Gieruszczak Dorota; *Taka sobie muzyczka: wybór piosenek i zabaw muzyczno-ruchowych do zajęć z dziećmi w młodszym wieku szkolnym*, Słupsk, Wydaw. Uczelniane WSP 1997.

Misiurska Anna; *Kalendarz plastyczny w przedszkolu*, wyd. 2, Warszawa, WSiP 1995.

Muzeum czyli Trwanie obecności; [wybór] Irena Wojnar, Warszawa, WSiP 1991.

Muzyka środkiem wychowania młodych; pod red. J. Lacha, Z. Nawrockiej, M. Popielińskiej, Bydgoszcz, Wydaw. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego 2001.

Muzyka w edukacji i wychowaniu; pod red. Heleny Danel-Bohrzyk przy współudz. Jadwigi Uchyły-Zroski, Katowice, Wydaw. UŚ 1999.

Muzyka w literaturze, red. A. Hejmej, Kraków 2002.

Muzyka w nauczaniu zintegrowanym; pod red. E. Zwolińskiej, Bydgoszcz, Wydaw. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego 2002.

Najmłodszy poeci i malarze; [wiersze i proza Jana Twardowskiego et al.], Warszawa, Wydaw. Archidiecezji Warszawskiej 1998.

Natorff Anna, Wasiluk Krystyna; *Wychowanie plastyczne w przedszkolu*, Warszawa, WSiP 1990.

Olbrycht Katarzyna; *Sztuka a działanie pedagogów*, Katowice, UŚ 1987.

Pamuła Małgorzata; *Wczesne nauczanie języków obcych: integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej*, Kraków, Wydaw. Naukowe AP cop. 2002.

Pękala A.; *Idee wychowania muzycznego w polskiej myśli pedagogicznej*, Częstochowa 2001.

Piszczek Maria; *Terapia zabawą, terapia przez sztukę: (wybrane zagadnienia i metody)*, wyd. 2 poszerz., Warszawa, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej 2002.

Plisiecki, Janusz; *Metodyka pracy z filmem wśród dzieci i młodzieży*, Warszawa, Centrum Animacji Kulturalnej 1993.

Popek Stanisław; *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, wyd. 2, Warszawa, WSiP 1985.

Popowski Ryszard; *Wiersze o muzyce : dyskusje o muzyce i sztuce*, Olsztyn, Studio Poligrafii Komputerowej „SOL” 2000.

Poznajemy siebie, tworzymy siebie poprzez teatr; pod red. A. C. Leszczyński, Gdańsk, Centrum Edukacji Teatralnej Dzieci i Młodzieży 1990.

Problemy wychowania przez sztukę; pod red. A. Meissnera i J. Tomali, Rzeszów, Wydaw. WSP 1987.

Przychodzińska, Maria; *Sluchanie muzyki w klasach 1–3: przewodnik do płytoteki*, wyd. 2, Warszawa, WSiP 1990.

Przykładowe analizy dzieł sztuki: materiały dla nauczycieli i uczniów; cz.1, pod red. B. Kordon, Katowice, WOM 1998.

Pytlak Andrzej; *Pedagogiczne wartości sztuki*, Warszawa, Stowarzyszenie Polskich Artystów Muzyki 1981.

Regner Hermann; *Nasze dzieci i muzyka: poradnik dla rodziców i wychowawców*, Warszawa, WSiP 1995.

Rola Elżbieta; *Maluję i opowiadam: sztuka w nauczaniu zintegrowanym*, Warszawa, Pracownia Pedagogiczna i Wydaw. 2001.

Rozmysłowicz Piotr; *Sztuka i wychowanie: wprowadzenie w problematykę*, Siedlce, Wydaw. Uczelniane WSR-P 1998.

Rudowski Tomasz; *Wybrane zagadnienia współczesnej edukacji plastycznej*, Warszawa, ISPİR UW 2001.

Sacher Wiesława Aleksandra; *Sluchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Kraków, „Impuls” 1999.

Siwka Maria; *Techniki plastyczne: materiały metodyczne*, Częstochowa, RODN WOM 2003.

Skibińska-Czechowicz Iwonna, Drzał Elwira; *Piosenki nie tylko na lekcje muzyki*, Olsztyn, „SQL” 1998.

Skibińska-Czechowicz Iwonna, Drzał Elwira; *Piosenki w nauczaniu zintegrowanym*, Gdańsk, „Harmonia” 2000.

Smoczyńska-Nachtman Urszula; *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*, wyd. 4, Warszawa, WSiP 1992.

Sposoby kierowania rozwojem muzycznym dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym; pod red. E. Zwolińskiej, Bydgoszcz, Wydaw. Uczelniane WSP 1997.

Stasińska Krystyna; *120 lekcji muzyki w klasach 1–3*, wyd. 2, Warszawa, WSiP 1999.

Suświłło Małgorzata; *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*, Olsztyn, Wydaw. Uniwersytetu Warmińskiego-Mazurskiego 2001.

Szczepańska Mariola; *Edukacja kulturalna dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Kraków, „Impuls” 2000.

Szczepańska Mariola; *Edukacja teatralna a rozwój kompetencji społecznych dziecka w wieku wczesnoszkolnym*, Słupsk, Wydaw. Uczelniane WSP 1999.

Sztuka a świat dziecka; pod red. J. Kidy, Rzeszów, Wydaw. WSP 1996.

Sztuka a wychowanie: materiały z III Krajowej Konferencji Towarzystw Upowszechniających Sztukę; Chełm 2-3 czerwca 2000 r. [kom. red. Elżbieta Bajkiewicz-Kaliszczuk et al.], Ciechanów, KODRTK 2000.

Sztuka dla dzieci szkolnych; praca zbiorowa pod red. m. Tyszkowej, Warszawa, PWN 1979.

Sztuka dla najmłodszych: teoria – recepcja – oddziaływanie; praca zbiorowa pod red. M. Tyszkowej, Warszawa, PWN 1977.

Sztuka i dorastanie dziecka; praca zbiorowa pod red. M. Tyszkowej, Warszawa ; Poznań, PWN 1981.

Sztuka i edukacja kulturalna w czasie przemian : II Lubelskie Forum „Sztuka – Edukacja”; pod red. T. Szkołuta, Lublin, Wydaw. UMCS 2000.

Sztuka i edukacja w epoce ponowoczesnej; pod red. T. Szkołuta, Lublin, Wydaw. UMCS 1995.

Sztuka i pedagogika : materiały z sesji naukowych w latach 1994–1995 przygotowane do druku w Zakładzie Wychowania przez Sztukę Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego, [cz.] 1, red. nauk. Jan Samek, Kraków, ZW przez S.IP. UJ 1997.

Sztuka jako wyzwanie edukacyjne; pod red. J. Plisieckiego, Lublin, Wydaw. UMCS 2001.

Sztuka w edukacji i terapii; pod red. M. Knapik, W. Sacher, Kraków, „Impuls” 2004.

Sztuka w poszukiwaniu sensu; pod red. R. Chyżyńskiego, J. Jasińskiej, T. Szkołuta, Lublin, Wydaw. UMCS 2002.

Sztuka, nauczyciel, uczeń; pod red. J. Plisieckiego, Lublin, Wydaw. UMCS 1997.

Szuman Stefan; *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, wyd. 4, Warszawa, WSiP 1990.

Szuman Stefan; *Sztuka dziecka: psychologia twórczości rysunkowej dziecka*, Warszawa, WSiP 1990.

Szuścik Urszula; *Program autorski z zakresu kształcenia plastycznego dziecka w młodszym wieku szkolnym (klasy I-III)*, Warszawa, „Muza Szkolna” 2000.

Szypułowa Irena; *Pieśń szkolna*, Kielce, WSP im. Jana Kochanowskiego 1992.

Szypułowa Irena; *Zajęcia umuzykalniające: materiały do ćwiczeń*, Kielce, WSP im. Jana Kochanowskiego 1992.

Śliwińska Ewa; *Świat twórczości dziecka; plastyczne interpretacje tekstu literackiego przez dzieci w klasach początkowych*, Warszawa, Wydaw. Archidiecezji Warszawskiej 2000.

Świat człowieka świat sztuki: dedykowane Irenie Wojnar; pod red. M. Śniecińskiego, Warszawa, „Żak” 1996.

Technika w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej : materiały z Międzynarodowego Seminarium zorganizowanego w dniu 12 czerwca 1999 roku w Katedrze Pedagogiki Przedszkol-

nej i Wczesnoszkolnej Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. KEN w Krakowie; pod red. K. Kraśzewskiego, Rzeszów ; Kraków, „Fosze” 2000.

Tomaszewska, Maria; *Dzieciaki śpiewaki : śpiewnik dla nauczania zintegrowanego od zerówki do klasy III*, Gdynia, „Rytm” 2003.

U podstaw edukacji plastycznej: II Lubelskie Forum „Sztuka–Edukacja”; pod red. S. Popka i R. Tarasiuka, Lublin, Wydaw. UMCS 2000.

Versini Anna; *Zajęcia muzyczne w przedszkolu: grupy młodsze*, Warszawa, „Cyklady” 2001.

Wardecki Andrzej; *Gama barw – przewodnik dla nauczycieli i rodziców: usystematyzowany zbiór 229 kolorów*, Warszawa, BMB Promotions cop. 1995.

Warsztaty edukacji twórczej: jak rozwijać osobowość przez sztukę; pod red. E. Olinkiewicz, E. Repsz, Wrocław, „Europa” cop. 2001.

Wartości w świecie dziecka i sztuki dla dziecka; pod red. M. Tyszkowej i B. Żurakowskiego, Warszawa, PWN 1984.

Wilczkova Maria; *Wspólnie odkrywamy świat*, wyd. 2, Warszawa, „Nasza Księgarnia” 1979.

Wilk, Andrzej; *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, [wyd. 2 popr.], Kraków, Wydaw. Naukowe WSP 1996.

Wojnar Irena; *Możliwości wychowawcze sztuki: II Biennale Sztuki dla Dziecka*, Poznań, s.n., 1975.

Wojnar Irena; *Teoria wychowania estetycznego: zarys problematyki*, wyd. 4, Warszawa, „Żak” 1995.

Wybrane czynniki warunkujące osiągnięcie pozytywnych wyników w nauczaniu muzyki, plastyki i techniki; (materiały z konferencji [Bydgoszcz, 5-6 grudnia 1988 r.]), pod red. R. Uzarskiej-Bielawskiej, Bydgoszcz, Wydaw. Uczelniane WSP 1994.

Wychowanie estetyczne młodego pokolenia: polska koncepcja i doświadczenia; praca zbiorowa pod red. I. Wojnar i W. Pielasińskiej, Warszawa, WSiP 1990.

Z teorii i praktyki wychowania muzycznego; pod red. H. Danel-Bohrzyk Katowice, Wydaw. UŚ 1997.

Zalewska-Pawlak Mirosława; *Rola sztuki w wychowaniu: polska tradycja pedagogiczna*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego 2001.

Zalewska-Pawlak Mirosława; *Wychowanie estetyczne dziecka w wieku przedszkolnym : geneza i rozwój problematyki w polskiej teorii pedagogicznej*, Łódź, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego 1988.

Zieliński Jacek Antoni; *Wiedza o sztuce : widzenie artystyczne: książka dla nauczycieli plastyki*, Warszawa, WSiP 1999.

Żukowski Włodzimierz; *I ty umiesz rysować*, Warszawa, „Hoża” 1994.