

**Psychopedagogiczne metody
pracy z uczniem najmłodszym
oraz uczniem ryzyka dysleksji
w szkole muzycznej**



*Moim najbliższym osobom z dysleksją
mężowi Edwardowi i synowi Pawłowi*

Urszula Bissinger-Ćwierz

Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej

Poradnik dla nauczycieli klas instrumentalnych
zawierający ponad 50 ćwiczeń i zabaw
wspomagających grę na instrumencie

centrum
edukacji 
artystycznej

Warszawa 2016

Książka wydana na podstawie recenzji wydawniczych
prof. zw. dr hab. Marty Bogdanowicz oraz dr hab. Danuty Szlagowskiej

Korekta merytoryczna
dr Anna Antonina Nogaj

Redakcja językowa
Sylwia Nowak-Śmiech

Muzyka i teksty piosenek
Urszula Bissinger-Ćwierz

Ilustracje
Magdalena Zajęc, uczennica Zespołu Szkół Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie

Projekt graficzny i skład
Danuta Czudek-Puchalska

Ilustrację na okładce wykonała *Magdalena Zajęc*

Redaktor prowadzący
Agnieszka Mroczek

© Centrum Edukacji Artystycznej
© Urszula Bissinger-Ćwierz
Warszawa 2016

Wydawnictwo Centrum Edukacji Artystycznej
ul. Mazowiecka 11 pok. 21; 00-052 Warszawa
tel./fax 22 826 15 80; wydawnictwo@cea.art.pl; www.cea.art.pl

ISBN 978-83-62156-14-6

Druk i oprawa: MULTIPRINT; www.multiprint.net.pl

Wstęp	9
Rozdział 1	
Uczeń szkoły muzycznej w nauczaniu początkowym	13
1.1. Psychologiczna charakterystyka ucznia w wieku średniego i późnego dzieciństwa	14
1.1.1. Rozwój fizyczny	16
1.1.2. Rozwój systemu nerwowego	18
1.1.3. Rozwój motoryczny	19
1.1.4. Rozwój procesów poznawczych	21
1.1.5. Rozwój emocjonalny	25
1.1.6. Rozwój społeczny	28
1.2. Rozwój muzyczny ucznia szkoły artystycznej	30
1.2.1. Zdolności muzyczne	30
1.2.2. Fazy rozwoju muzycznego	34
1.2.3. Uwarunkowania psychologiczno-społeczne wpływające na osiągnięcia muzyczne	37
1.3. Gotowość szkolna ucznia szkoły muzycznej	41
1.4. Implikacje pedagogiczne w nauczaniu początkowym w klasie instrumentalnej	44
Rozdział 2	
Problematyka trudności w uczeniu się	49
2.1. Specyficzne trudności w uczeniu się	49
2.1.1. Co to jest dysleksja?	52
2.1.2. Dysleksja a funkcjonowanie psychospołeczne uczniów	55
2.1.3. Dysleksja a specjalne potrzeby edukacyjne	57
2.2. Ryzyko dysleksji	58
2.2.1. Symptomy ryzyka dysleksji w młodszym wieku szkolnym	60
2.2.2. Diagnozowanie ryzyka dysleksji – Skala Ryzyka Dysleksji (SRD)	64

2.3. Uczeń ryzyka dysleksji w szkole muzycznej – zarys problematyki	65
2.3.1. Charakterystyka ucznia ryzyka dysleksji w szkole muzycznej	66
2.3.2. Problemy ucznia z dysleksją w klasie instrumentalnej	69
2.3.3. Obszary pracy psychopedagogicznej nauczyciela – dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb ucznia	71

Rozdział 3

Psychopedagogiczne podstawy metodyki nauczania w klasie instrumentalnej	77
3.1. Struktura lekcji a relacje z uczniem	78
3.1.1. Rozpoczęcie lekcji	79
3.1.2. Gra na instrumencie	81
3.1.3. Zakończenie lekcji	85
3.1.4. Refleksja pedagogiczna	86
3.2. Komunikacja interpersonalna między nauczycielem a uczniem	89
3.2.1. Komunikacja niewerbalna	90
3.2.2. Język ciała a postawa psychologiczna nauczyciela	94
3.2.3. Komunikacja werbalna	96
3.2.4. Informacja zwrotna	100
3.3. Ocenianie ucznia w klasie instrumentalnej	102
3.4. Jak przygotować ucznia do występu publicznego?	104
3.4.1. Co może zrobić nauczyciel?	105
3.4.2. Co może zrobić psycholog?	107
3.5. Jak zmotywować ucznia do gry na instrumencie muzycznym?	109
3.5.1. Motywacja nauczyciela	109
3.5.2. Sposoby motywowania ucznia	111
3.6. Jak nauczyciel może zadbać o swoją dobrą kondycję psychofizyczną?	113

Rozdział 4

Metody pracy psychopedagogicznej w klasie instrumentalnej z uczniami najmłodszymi i uczniami ryzyka dysleksji	115
4.1. Metody stosowane na początku lekcji	115
4.1.1. Takt z emotikonem	116
4.1.2. Nutka i powitanie	117
4.1.3. Dokończ zdanie	118
4.1.4. Muzyczny dialog	119
4.1.5. Kontrakt	120
4.2. Ćwiczenia usprawniające aparat gry	121
4.2.1. Zegar z wahadłem	122
4.2.2. Wiatraki	122

4.2.3. Ważenie rąk	123
4.2.4. Ósemki	123
4.2.5. Improwizacja kontrolowana	124
4.2.6. Gimnastyka palców	125
4.3. Ćwiczenia usprawniające granie gam i pasaży	125
4.3.1. Gama grana ruchem	126
4.3.2. Rysowanie gam	126
4.3.3. Imiona Nutek w Gamie	127
4.3.4. Piosenka o Gamie i Pasażu	128
4.3.5. Z fortepianu spadła Gama	129
4.4. Techniki rozwijania gry na instrumencie	131
4.4.1. Granie na instrumencie z powtórzeniami	131
4.4.2. Granie przez naśladowanie	132
4.4.3. Granie równoległe	132
4.4.4. Podparcie słuchowe	132
4.5. Ćwiczenia usprawniające czytanie zapisu nutowego	133
4.5.1. Podparcie zapisu nutowego	134
4.5.2. Znajdź taką samą nutkę	134
4.5.3. Imiona nutek	135
4.5.4. Rodzina nutek mojego utworu	136
4.6. Ćwiczenia rozwijające wyobraźnię muzyczną	137
4.6.1. Bajka muzyczna	137
4.6.2. Muzyczna bajka terapeutyczna	138
4.6.3. Wierszyki muzyczne	139
4.6.4. Kolorowanka z piosenką	141
4.6.5. Zwierzęta w muzyce	141
4.6.6. Malowanie dźwięków	142
4.7. Ćwiczenia usprawniające orientację w schemacie ciała	143
4.7.1. Ćwiczenia z frotką	143
4.7.2. Ćwiczenia z piłką	144
4.7.3. Gimnastyka	145
4.7.4. Taniec	145
4.7.5. Malowanie symetryczne	146
4.8. Ćwiczenia oddechowe	147
4.8.1. Oddech przy instrumencie	147
4.8.2. Balonik	148
4.8.3. Jak oddycham	149
4.8.4. Oddech brzuszkiem	149
4.8.5. Wielki oddech	150

4.8.6. Piórko	150
4.8.7. Kto się tak śmieje?	151
4.9. Ćwiczenia relaksacyjno-odprężające	151
4.9.1. Pajacyk	152
4.9.2. Moja głowa	153
4.9.3. Moje ramiona	153
4.9.4. Unoszenie-opadanie	154
4.9.5. Szmaciana lalka	154
4.9.6. Szklana kula	155
4.9.7. Trening autogenny	155
4.9.8. Tęczowa wizualizacja	157
4.10. Organizacja przyjaznych występów muzycznych	158
4.10.1. Koncerty-zabawy (KO-ZA)	158
4.10.2. Popis z fabułą	162
4.10.3. Konkurs o ciasteczko	163
4.11. Muzyczny dyplom dla malucha	165
Podsumowanie	167
Bibliografia	169
Spis tabel i rysunków	176

Do napisania tej książki skłoniło mnie wzrastające zainteresowanie nauczycieli szkół muzycznych tematyką psychologiczno-pedagogiczną związaną z kształceniem najmłodszych uczniów uzdolnionych muzycznie, u których jednocześnie mogą występować zróżnicowane dysfunkcje rozwojowe. W czasie swojej pracy zawodowej niejednokrotnie spotykałam się z pytaniami nauczycieli-instrumentalistów: *Jak pracować z uczniem najmłodszym, sześciolatkiem? Jakie metody i techniki stosować na lekcji instrumentu z tak małym dzieckiem? Jak dziecko zachęcić, zmotywować i pobudzić do aktywnego, radosnego muzykowania?* Równie często padały pytania dotyczące problemu dysleksji, między innymi: *Czym jest dysleksja, jakie są jej objawy? Co to jest ryzyko dysleksji? Czy dysleksja ma wpływ na grę na instrumencie? Jak pomóc uczniom z dysleksją w szkole muzycznej?* Zdałam sobie wówczas sprawę, że w literaturze przedmiotu z zakresu psychologii i pedagogiki kształcenia muzycznego istnieją bardzo nieliczne opracowania dotyczące konsekwencji, jakie pociąga za sobą dysleksja w rozwoju dziecka uzdolnionego muzycznie. Jeszcze trudniej jest odnaleźć zestawy konkretnych ćwiczeń wspomagających grę na instrumencie, a przeznaczonych dla dzieci najmłodszych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

Dlatego podjęłam decyzję o opracowaniu poradnika, którego głównym celem jest zwrócenie uwagi na psychologiczne aspekty nauczania gry na instrumencie. Na bazie dostępnej literatury psychologicznej, pedagogicznej i metodycznej z zakresu nauczania początkowego w klasie instrumentalnej wyodrębniłam dwa obszary tematyczne. Pierwszy z nich to psychopedagogiczne podstawy nauczania najmłodszego ucznia w klasie instrumentalnej, a drugi – ryzyko dysleksji u dziecka uzdolnionego muzycznie. Wskazówki psychologiczne i metodyczne zawarte w poradniku mają służyć przede wszystkim jako pomoc w pracy z dzieckiem ryzyka dysleksji, ale ze względu na swój wymiar rozwojowy mogą być również stosowane w pracy z dziećmi najmłodszymi niedoświadczającymi żadnych dysfunkcji. Wiele obszarów teoretycznych odnosi się nie tylko do nauczania początkowego, lecz także do ogól-

nych zasad kształcenia instrumentalnego stosowanych w późniejszych etapach edukacyjnych. W części metodycznej można odnaleźć ćwiczenia, gry i zabawy dostosowane do różnorodnych problemów dydaktycznych związanych z lekcją gry na instrumencie muzycznym. Doboru owych psychopedagogicznych metod wspomagających naukę gry na instrumencie dokonałam według określonego klucza. Wzięłam pod uwagę specyficzne opóźnienia i dysfunkcje rozwoju dziecka związane z ryzykiem dysleksji w takich obszarach jak: rozwój motoryczny, percepcja wzrokowa, koordynacja wzrokowo-ruchowa, funkcje językowe, orientacja w czasie i przestrzeni, pisanie i czytanie (przede wszystkim zapisu nutowego). Opisane w tej książce metody najczęściej odnoszą się do lekcji gry na fortepianie, jednak uniwersalny charakter poszczególnych ćwiczeń pozwala na ich zastosowanie również w innych specjalnościach instrumentalnych, także w obszarze zajęć grupowych. Wiele z opisanych tutaj metod i technik mogą z powodzeniem wykorzystywać rodzice, tym samym wspomagając rozwój muzyczny swojego dziecka.

W podręczniku starałam się zachować odpowiednie proporcje między częścią teoretyczną i praktyczną, chociaż wiem, że praktycy najbardziej cenią sobie tę ostatnią. Uważam jednak, że skupianie się tylko na metodach nauczania, bez kontekstu teoretycznego i badawczego, pozbawia nauczyciela możliwości ugruntowania swojej pracy w wiedzy naukowej. Natomiast samoświadomość nauczyciela wydaje się mieć znaczenie kluczowe, ponieważ bez niej nawet najlepsze podpowiedzi metodyczne nie znajdują odpowiedniego, pedagogicznego rezonansu. Myślę, że stałe rozszerzanie poziomu wiedzy psychologiczno-pedagogicznej, na której bazuje metodyka nauczania gry na instrumencie, pozwala na bycie nauczycielem refleksyjnym, mającym szerokie, holistyczne spojrzenie zarówno na siebie, na swoją pracę, jak i na swoich uczniów. Bowiem celem długotrwałego i trudnego procesu uczenia dzieci gry na instrumencie muzycznym jest przede wszystkim to, by były one szczęśliwe i potrafiły z radością i otwartością muzykować dla siebie, dla innych i z innymi. Muzyka powinna stać się istotną częścią ich życia, wyzwalać pozytywne emocje, pobudzać fantazję, wyobraźnię i aktywność twórczą. Dziecko uczy się w zabawie i poprzez zabawę, gdzie w sposób naturalny pochłania nową wiedzę i umiejętności. Ważne jest jednak, czy znajdzie w nas, dorosłych, odpowiednie wsparcie psychologiczne. Budowanie pozytywnych doświadczeń związanych z nauką wydaje się być kluczem do wszechstronnego, w tym muzycznego rozwoju dziecka. Nic tak nie motywuje, jak uznanie osób z najbliższego otoczenia, rodziców i nauczycieli, wyrażanie pewności i niezachwianej wiary w możliwości dziecka, dążenie do osiągania przez niego małych sukcesów, eksponowanie jego umiejętności i talentów. W tej głęboko humanistycznej orientacji kształcenie muzyczne nabiera bardzo podmiotowego charakteru.

Niniejszy poradnik składa się z czterech rozdziałów. Rozdział pierwszy zawiera charakterystykę rozwoju psychofizycznego i muzycznego ucznia najmłodszego, opisuje uwarunkowania gotowości szkolnej ucznia oraz przedstawia praktyczne implikacje do pracy nauczyciela-muzyka. Rozdział drugi poświęcony jest problematyce ryzyka dysleksji, jej symptomów i diagnozy, oraz charakterystyce ucznia ryzyka dysleksji w szkole muzycznej, ze szczególnym uwzględnieniem obszarów pracy nauczyciela w klasie instrumentalnej. Natomiast rozdział trzeci opisuje wybrane zagadnienia metodyki nauczania w klasie instrumentalnej, takie jak: struktura lekcji, w tym niezwykle istotne zagadnienie refleksji pedagogicznej, problematyka komunikacji interpersonalnej między nauczycielem a uczniem, sposoby oceniania ucznia, przygotowania go do występu publicznego, motywowania do gry na instrumencie oraz podstawowe zasady dbania o kondycję psychofizyczną nauczyciela. W rozdziale czwartym zaprezentowano konkretne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem z dysleksją w klasie instrumentalnej, czyli metody-zabawy: do przeprowadzenia na początku zajęć, usprawniające aparat gry, granie gam i pasaży, rozwijające technikę gry na instrumencie, usprawniające czytanie zapisu nutowego, rozwijające wyobraźnię muzyczną i orientację w schemacie ciała, ćwiczenia oddechowe oraz relaksacyjno-odprężające. Przedostatni podrozdział porusza problematykę przyjaznych występów muzycznych, czyli jak organizować koncerty z fabułą, połączone z zabawą, ruchem, śpiewem i tańcem. A w podrozdziale ostatnim znajduje się propozycja dla nauczycieli klas instrumentalnych dotycząca tworzenia sympatycznych „dyplomów dla malucha”, za ich całoroczną pracę z instrumentem.

Niniejszy poradnik stanowi propozycję uzupełniającą i rozszerzającą problematykę metodyki kształcenia instrumentalnego o wiedzę psychologiczno-pedagogiczną. Wynikające z tych rozważań implikacje dydaktyczne mogą być użyteczne nie tylko dla nauczycieli szkół muzycznych, lecz także dla rodziców uczniów grających na instrumentach muzycznych, psychologów i pedagogów szkolnych pracujących w szkołach muzycznych, nauczycieli akademickich oraz studentów wydziałów muzycznych i wszystkich osób zainteresowanych tym tematem.

Mam przy tym pełną świadomość, iż ów poradnik nie wyczerpuje całości problematyki podstaw psychologiczno-pedagogicznych w kształceniu instrumentalnym uczniów najmłodszych i uczniów z dysfunkcjami, lecz może stanowić początek dla dalszych, teoretycznych i praktycznych opracowań z tego zakresu, które w sposób istotny będą wpływać na podniesienie jakości procesu edukacji muzycznej w polskich szkołach artystycznych.

Urszula Bissinger-Ćwierz

Uczeń szkoły muzycznej w nauczaniu początkowym



Problematyka związana z osobą ucznia szkoły muzycznej obejmuje zasadniczo dwa obszary: poziom dojrzałości psychofizycznej w danym okresie rozwojowym oraz poziom uzdolnień muzycznych w określonej fazie rozwoju muzycznego. Uświadomienie sobie przez nauczycieli i rodziców mechanizmów funkcjonowania ucznia najmłodszego w wymiarze fizycznym, intelektualnym, emocjonalnym, społecznym i muzycznym wydaje się być sprawą pierwszorzędnej wagi, bowiem ta właśnie świadomość wyznacza zakres pracy opiekuńczej, wychowawczej oraz dydaktycznej w nauczaniu początkowym. Z drugiej strony specyfika szkoły muzycznej obliguje nauczycieli-instrumentalistów do uwzględniania w swojej pracy implikacji pedagogicznych wynikających z charakterystycznych faz rozwoju muzycznego dziecka.

W roku szkolnym 2014/2015 w ramach reformy szkolnictwa artystycznego wprowadzono obowiązek szkolny dla dzieci sześciolatkami. Różnice rozwojowe między sześćcio- a siedmiolatkami są znaczące na tyle, iż zmieniono podstawę programową, w tym formy pracy dydaktycznej, dostosowując ją do możliwości psychofizycznych małych dzieci, które uczą się poprzez zabawę. Aby uczniowie sześciolatkami mogli z powodzeniem funkcjonować w szkole, powinien być uwzględniony pewien stan równowagi między możliwościami dzieci a wymaganiami programowymi i organizacyjnymi szkoły. I tu pojawia się coraz częściej podnoszony problem **dojrzałości szkoły** do zapewnienia optymalnych warunków dzieciom najmłodszym, w tym: odpowiednich warunków lokalowych (sale podzielone na dwie części: edukacyjną i rekreacyjną), dostosowania wymagań programowych (odpowiedni rozkład materiału i czas na jego opanowanie), wprowadzenia metodyki uczenia poprzez zabawę (metodyka przedszkolna)¹.

¹ B. Janiszewska, *Sześciolatek w szkole muzycznej*. CENSA, Warszawa 2012, s. 10.

W metodyce nauczania od samej znajomości metod i technik zdecydowanie ważniejszy jest sposób, w jaki zajęcia będą z uczniem realizowane. Dla małego dziecka nauczyciel jest osobą bardzo ważną, często ważniejszą od rodziców. Natomiast rzadko kiedy nauczyciele są w pełni świadomi tego, z jaką drobiazgowością i przenikliwością dziecięcy umysł rejestruje najdrobniejsze ich gesty, słowa, ton głosu, mimikę twarzy, postawę ciała. W późniejszych okresach swojego życia uczniowie często zapominają, **czego** uczyli ich pedagodzy, natomiast doskonale pamiętają, **jak** uczyli². Rodzi się zatem problem ogromnej odpowiedzialności pedagoga-muzyka nie tylko za osiągnięcia artystyczne ucznia, ale przede wszystkim za jego wychowanie oraz za wpływ na rozwój jego osobowości, czego konsekwencją będzie jakość funkcjonowania młodego człowieka w późniejszym życiu. Podsumowując: w kształceniu artystycznym, obok znajomości podstawowych zasad rozwoju psychofizycznego i muzycznego dziecka, fundamentalne znaczenie powinna mieć świadomość wychowawcza każdego nauczyciela-instrumentalisty.

1.1. Psychologiczna charakterystyka ucznia w wieku średniego i późnego dzieciństwa

Rozwój człowieka przez psychologię wyjaśniany jest jako pokonywanie określonych etapów rozwojowych. Periodyzacja życia człowieka ma na celu przede wszystkim wskazanie i przeanalizowanie zmian zachodzących w strukturze fizycznej, psychicznej i społecznej w określonych odcinkach cyklu życia – od momentu poczęcia aż do śmierci. W literaturze psychologicznej nie ma zgody co do liczby i nazw wyróżnianych stadiów, jak i przedziałów wieku, w których się zawierają. Jednak większość współczesnych badaczy przyjmuje periodyzację rozwoju przedstawioną w tabeli 1.

Przedmiotem naszych rozważań są końcowe lata okresu średniego dzieciństwa (wiek przedszkolny) i pierwsze lata okresu późnego dzieciństwa (młodszy wiek szkolny, 6–7 lat). Obniżenie wieku szkolnego do szóstego roku życia powoduje, iż uczeń,

² U. Bissinger-Ćwierz, *Kompetencje zawodowe nauczyciela szkoły muzycznej w aspekcie psychologicznym* [w:] *Edukacja artystyczna a metafora*. Red. W. Limont, B. Didkowska. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008, s. 201–211.

Periodyzacja rozwoju człowieka

Nazwa okresu rozwojowego	Wiek
Okres prenatalny	od poczęcia do narodzin
Okres wczesnego dzieciństwa	od narodzin do 3 r.ż.
Okres średniego dzieciństwa – wiek przedszkolny	od 4 do 6 r.ż.
Okres późnego dzieciństwa – młodszy wiek szkolny	od 7 do 10–12 r.ż.
Okres wczesnej adolescencji – wiek dorastania	od 10–12 r.ż. do 15 r.ż.
Okres późnej adolescencji – wiek młodzieńczy	od 16 do 20–23 r.ż.
Okres wczesnej dorosłości	od 20–23 r.ż. do 35–40 r.ż.
Okres średniej dorosłości – wiek średni	od 35–40 r.ż. do 55–60 r.ż.
Okres późnej dorosłości – wiek starzenia się	od 55–60 r.ż. i więcej

Źródło: opracowanie własne na podstawie: *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. J. Trempała. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012; *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009; H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

którego to dotyczy, znajduje się na przełomie dwóch różnych okresów rozwojowych, co pociąga za sobą określone implikacje pedagogiczne i metodyczne w nauczaniu początkowym, w tym w nauczaniu gry na instrumencie w szkole muzycznej.

Okres średniego dzieciństwa, zwany też wiekiem przedszkolnym, trwa od szóstego do szóstego roku życia. Na tym etapie rozwoju dominującą formą działalności dziecka są: **zabawa, swobodne zdobywanie doświadczeń i mimowolne, okolicznościowe uczenie się**. Dominującym środowiskiem wychowawczym okresu średniego dzieciństwa jest rodzina i przedszkole³. Przywiązanie i bliskie relacje z dorosłymi stanowią podstawę rozwoju emocjonalnego i społecznego, z czego najważniejszymi wymiarami są: **poczucie bezpieczeństwa, przynależności, bycia kochanym, akceptowanym i docenianym przez rodziców**. Późne dzieciństwo, zwane młodszym wiekiem szkolnym (7–12 rok życia), to czas zasadniczych zmian w życiu dziecka rozpoczynającego naukę szkolną, zmuszonego w dużym stopniu przeobrazić swój dotychczasowo-

³ B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka [w:] Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. GWP, Sopot 2013, s. 165–205.

wy świat przeżyć i zabaw w świat obowiązków i zadań. Podstawowym środowiskiem, w którym dziecko przebywa i rozwija się, jest szkoła, będąca jego miejscem pracy oraz przestrzenią do kontaktów osobistych⁴.

Aby móc spełnić kryterium **dojrzałości szkoły muzycznej** do uczenia małych dzieci, każdy nauczyciel-instrumentalista nauczania początkowego szkoły muzycznej I stopnia powinien mieć: z jednej strony gruntowną wiedzę na temat podstawowych wymiarów rozwoju psychospołecznego dziecka sześciolatniego, a z drugiej strony – umiejętności metodyczne, czyli odpowiedni zasób metod i technik do zastosowania w pracy z maluszkiem.

Poniżej dokonam krótkiej charakterystyki głównych wymiarów rozwoju psychospołecznego dziecka w okresie średniego i późnego dzieciństwa, z uwzględnieniem pytań i refleksji odnoszących się bezpośrednio do muzycznego kształcenia instrumentalnego, które dla łatwiejszej percepcji umieszczone są w ramach.

1.1.1. Rozwój fizyczny

Z uwagi na przewagę tempa przyrostu ciała nad tempem wzrastania, czas średniego dzieciństwa nazwano **okresem fizjologicznego pełnienia**⁵. Przeciętne parametry rozwoju fizycznego dziecka sześciolatniego przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Przeciętna waga i wzrost dziecka sześciolatniego

Płeć	Masa ciała	Wzrost
Dziewczynki	21,8 kg	116,1 cm
Chłopcy	20,9 kg	117,8 cm

Źródło: M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 83.

⁴ K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. GWP, Sopot 2013, s. 259–301.

⁵ A. Kołodziejczyk, *Późne dzieciństwo – młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*. Red. J. Trempała. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 235.

Dziecko sześciolatnie staje się szczuplejsze, jego sylwetka wydłuża się pod wpływem szybszego rośnięcia kończyn dolnych, a proporcje ciała stają się zbliżone do osoby dorosłej. Proces kostnienia nadgarstka ma zasadniczy wpływ na czynności wykonywane rękami. Właściwością dziecięcych rąk jest słabość stawów, ścięgien i mięśni, których zbyt duża elastyczność powoduje bardzo silne ich napinanie przy czynnościach rysowania, pisania, grania na instrumencie, co z kolei skutkuje szybką męczliwością rąk.

Wyniki najnowszych badań z zakresu psychologii rozwojowej małego dziecka wykazują, że na zmiany w rozwoju fizycznym dzieci mają wpływ nie tylko uwarunkowania biologiczne, ale także: **pleć, warunki środowiskowe i ogólny stan zdrowia**. Dzięki analizie zmian biofizycznych wiadomo, iż dziewczynki rozwijają się szybciej niż chłopcy. Ponadto zauważono następujące zależności: dzieci wychowywane w dobrych warunkach (przede wszystkim pod względem prawidłowego odżywiania) są wyższe w porównaniu z dziećmi wychowywanymi w gorszych warunkach, a dzieci przewlekłe chore rozwijają się i rosną wolniej, co pogłębiać może jeszcze nieodpowiednia nad nimi opieka⁶.

A zatem dla nauczyciela klasy instrumentalnej ważna jest informacja dotycząca ogólnego stanu zdrowia dziecka, jego przewlekłych chorób, wad postawy i kręgosłupa, niesprawności fizycznej i innych. Najbardziej istotny jest przy tym aparat gry (mała dłoń, zbyt długie/krótkie palce, sztywność rąk/ramion, nieprawidłowości zgryzu), ponieważ wady w tym zakresie mogą utrudniać naukę gry na instrumencie muzycznym, lecz nie czynią jej niemożliwą. Ważna jest również świadomość szybszej męczliwości rąk u małego dziecka. Z punktu widzenia pedagogicznego istotnym wydaje się być rozpoznanie przez nauczyciela-instrumentalistę jakości opieki rodzinnej, wychowawczej czy rehabilitacyjnej roztaczanej nad dzieckiem przez rodziców lub opiekunów prawnych.

⁶ M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny [w:] Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 84.

1.1.2. Rozwój systemu nerwowego

Wielkość mózgu dziecka w szóstym roku życia osiąga w 90% wymiary odpowiadające mózgowi dorosłego człowieka, zaś w ciągu następnego dziewięciu lat następuje stopniowo powolny wzrost masy mózgu, aż do osiągnięcia pełnego jego rozmiaru. Jednak dla odpowiedniego poziomu sprawności dziecka ważniejsze od samego przyrostu masy mózgu są takie zmiany neuroanatomiczne, jak:

- mielinizacja włókien nerwowych;
- nowe połączenia między neuronami;
- wzrost produkcji neuroprzekaźników;
- wzrost synchronizacji różnych struktur mózgu oraz koordynacja między płacami czołowymi a innymi częściami mózgu.

Zmiany te, a zwłaszcza koordynująca rola płatów czołowych, prowadzą do zwiększenia sprawności w kierowaniu uwagą, umożliwiając refleksję nad swoim postępowaniem i sprzyjają skutecznemu rozwiązywaniu problemów. Jednak samo podobieństwo w zakresie neurologicznej dojrzałości niektórych struktur mózgu nie gwarantuje takich samych możliwości psychoruchowych u wszystkich dzieci osiągniętych wiek szkolny. U wielu z nich obserwujemy zjawisko rozwoju nieharmijnego, w którym poszczególne funkcje mogą pozostawać na różnym poziomie rozwoju: od łagodnych rozwojowych dysfunkcji, przez opóźnienia w zakresie pojedynczych sprawności, do przypadków skrajnych dysharmonii, w których poszczególne sfery rozwoju opóźnione są w stosunku do rówieśników o kilka lat, inne natomiast są powyżej norm wiekowych⁷. Typowym następstwem dysharmonii rozwoju mózgu jest **dysleksja**, charakteryzująca się trudnościami w opanowaniu umiejętności czytania i pisania przez uczniów będących w normie intelektualnej, a najbardziej jaskrawym przykładem skrajnych dysharmonii jest przypadek **sawantów**, czyli osób z niepełnosprawnością intelektualną lub osób o zaburzonym funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym ze spektrum autyzmu, które wykazują wybitne zdolności w różnych dziedzinach, np. plastycznych, muzycznych, matematycznych i innych.

Signum temporis XXI wieku jest problem innego obrazu neurologicznego i psychologicznego dzisiejszych dzieci w porównaniu z pokoleniem, które nie znało komputerów i Internetu. W artykule *Digital Natives, Digital Immigrants*, opubliko-

⁷ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 132.

wanym w 2001 roku, Marc Prensky⁸ nazwał pierwszą generację dzieci epoki informacyjnej **cyfrowymi tubylcami**, bowiem ich mózgi ukształtowały się pod wpływem oddziaływania nowych technologii. Nikt nie spodziewał się, że w ciągu tak krótkiego czasu sieć neuronalna może ulec tak szybkim przeobrażeniom. Digitalni tubylcy uczą się inaczej i inaczej przetwarzają informacje: są zdolni do wielozadaniowości (*multitasking*), czyli robienia wielu rzeczy naraz, potrafią szybko wyszukiwać i selekcjonować informacje, mają lepszą wyobraźnię przestrzenną, osiągają lepsze wyniki w testach IQ i są bardziej kreatywni. Z drugiej strony są bardziej niecierpliwi (**kultura instant**)⁹, nie potrafią odroczyć gratyfikacji, mają problemy z empatią i umiejętnościami społecznymi. Ma to związek z rozwojem **neuronów lustrzanych**¹⁰, które mogą rozwijać się jedynie poprzez kontakt z innymi ludźmi w świecie realnym, natomiast nie gwarantuje tego długie siedzenie przed ekranem monitora.

Nauczyciel klasy instrumentu powinien posiadać informacje nie tylko o możliwych dysfunkcjach swoich uczniów (w tym dysleksji), lecz również mieć pełną świadomość odmiennej reaktywności współczesnych digitalnych dzieci, które są bardziej niecierpliwe i oczekują szybkiego rezultatu podobnego do kliknięcia w komputer. Stoi to w jaskrawej sprzeczności z grą na instrumencie, która wymaga ogromnej cierpliwości i przede wszystkim odroczonej gratyfikacji, bowiem efekty pracy mogą być słyszalne dopiero po dłuższym czasie ćwiczenia.

1.1.3. Rozwój motoryczny

Cechami charakterystycznymi owego rozwoju w wieku sześciu lat są:

- duża potrzeba ruchu, zwana **głodem ruchu**;
- tworzenie kombinacji ruchów;

⁸ Dostęp: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>.

⁹ Z. Melosik, *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] *Pedagogika*, t. 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 71.

¹⁰ D. Kornicka, *Czy mamy wolną wolę? Neurony lustrzane a wolna wola*. „Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu”, 2009–2011 (dostęp: <http://www.pum.edu.pl>).

- zwiększenie harmonii, płynności i rytmiczności ruchów;
- rozwój umiejętności w zakresie samoobsługi;
- progres w zakresie rysowania i pisania.

W średnim dzieciństwie duża potrzeba ruchu, zwana głodem ruchu, powoduje, że dziecko jest niezmiernie ożywione. Wszystkie dzieci sześciolatnie o prawidłowym rozwoju motoryki są ruchliwe – biegają, skaczą, przemieszczają się, zmieniają pozycję ciała w trakcie wykonywania czynności. Można jednak zauważyć, że ich ruchy ciała nie są jeszcze skoordynowane, brak im płynności, precyzji i równowagi¹¹. Ponieważ nie potrafią długo skupić się na jednej czynności, toteż często zmieniają rodzaj aktywności ruchowej. Z tej samej przyczyny nie potrafią przez dłuższy czas towarzyszyć dorosłym w wykonywaniu jednorodnych czynności. Niemniej jednak sześciolatek zwraca coraz większą uwagę na efekt własnych działań i przeżywa radość z osiągnięć ruchowych.

Obserwuje się również stały wzrost sprawności motorycznych – proste ruchy łączone są w kombinacje ruchowe, takie jak: bieg i skok, bieg i kopnięcie piłki, chwyt i rzut piłką. Chłopcy uzyskują lepsze niż dziewczynki wyniki w aktywności, która wymaga większej siły i energii (bieganie, skakanie w dal, rzucanie piłką, kopanie). Dziewczynki zaś przewyższają chłopców w sprawnościach motorycznych wymagających równowagi i rytmiczności (skakanie na skakance) oraz precyzji (rysowanie, pisanie). Rozwój tak zwanej małej motoryki oraz prakcji, czyli zdolności wykonywania ruchów celowych, można śledzić w zakresie czynności samoobsługowych (ubieranie się bez pomocy, zapinanie guzików, wiązanie sznurowadeł, samodzielne jedzenie przy pomocy sztućców) oraz podczas rysowania i pisania. Starsze dzieci rysują schematy przedmiotów i człowieka oraz potrafią skomponować rysunek przedstawiający wiele obiektów. Pojawiają się już pierwsze litery i słowa pisane.

Dzieci, które mają opóźnienia i trudności w rozwoju ruchowym, mogą mieć także problemy z koordynacją ruchów rąk oraz koordynacją wzrokowo-ruchową przy grze na instrumentach, nie tylko w kontekście interpretacyjnym, lecz również rytmicznym. Ponadto nauczyciel instrumentu głównego powinien odpowiedzieć sobie na pytanie, jak ma przebiegać trzydziestominutowa lekcja, aby podczas niej zaspokojona była naturalna potrzeba ruchliwości dziecka sześciolatniego. Propozycję odpowiedzi można odnaleźć w rozdziale 3.1.

¹¹ B. Janiszewska, *Sześciolatek w szkole muzycznej...*, op. cit., s. 21.

1.1.4.

Rozwój procesów poznawczych

Prawidłowy rozwój dziecka w dużej mierze zależy od dynamicznego doskonalenia funkcji poznawczych, takich jak: **sprawność percepcyjna, uwaga, pamięć i myślenie.**

W zakresie **sprawności percepcyjnej:**

- zwiększa się wrażliwość słuchu fonemowego;
- wzrasta umiejętność rozpoznawania i odwzorowywania liter, realnych kształtów przedmiotów i figur geometrycznych.

Problem słuchu fonemowego zostanie omówiony szczegółowo w rozdziale 2.1. Dzieci w okresie średniego dzieciństwa potrafią w miarę dokładnie kopiować kształty liter. Są również w stanie rozpoznawać i reprodukować kilka kształtów geometrycznych (kwadrat, trójkąt, romb), potrafią także wyodrębnić przedmiot uwikłany w nową konfigurację i rozpoznać go na podstawie analizy jego kształtu. Lepiej rozpoznają figury realistyczne niż abstrakcyjne.

Zasadnym wydaje się więc pytanie, w jaki sposób dzieci sześć-, siedmioletnie uczyc odczytywania nut, które same w sobie stanowią przykład figury abstrakcyjnej. Odpowiedzi można szukać w rozdziale 4.6.

Uwaga ma podstawowe znaczenie dla rozwoju procesów poznawczych dziecka. Stefan Szuman stwierdził, że *uwaga to taki stan i poziom aktywności nerwowej kory mózgowej, który przygotowuje, a następnie podtrzymuje sprawną pracę organizmu w zakresie jego poznawczej orientacji i celowej działalności w świecie otaczającym*¹². Sprawia ona, że dziecko mogąc skupić się na przedmiocie percepcji, treści zadania czy kontroli własnej czynności, jest zarazem zdolne do zdobycia zorganizowanego doświadczenia. Dzięki uwadze możliwe jest zgromadzenie potrzebnych informacji, przetworzenie ich oraz zapamiętanie. U dziecka sześciolatniego uwaga jest:

¹² L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Red. M. Żebrowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977, s. 572.

- **mimowolna** – to nie dziecko kieruje swoją uwagą, lecz nowe, wyraziste, atrakcyjne, o dużej intensywności bodźce przyciągają jego uwagę;
- **krótkotrwała** – czas koncentracji uwagi dziecka na zajęciach dydaktycznych to 10–15 minut, po czym wymagana jest zmiana aktywności;
- **niepodzielna** – skupianie się dziecka tylko na jednej czynności, to znaczy dziecko albo rysuje, albo mówi;
- **przerzutna** – dziecko łatwo przenosi uwagę z jednego bodźca na drugi, nie jest jeszcze zdolne do utrzymania dłużej uwagi na jednym obiekcie;
- **o małym zakresie** – dziecko nie potrafi objąć uwagą więcej niż dwa, trzy obiekty;
- **selektywna** – jeśli dziecko skoncentruje się na interesującej je zabawie, to wówczas nie odbiera z otoczenia innych bodźców, na przykład dziecko „nie słyszy” uwag, poleceń czy pytań dorosłego¹³.

Niezwykle ważne jest, aby nie karać małego dziecka za właściwości funkcjonowania jego uwagi! Zarówno nauczyciel, jak i rodzic powinni znać specyfikę aktywności uwagi małego dziecka i z tego powodu nie strofować go ani nie wpisywać adnotacji w dzienniczku w związku z brakiem uwagi ucznia. Zamiast tego należy skupić się na stosowaniu szeregu pedagogicznych sposobów aktywizowania i rozwijania uwagi, do których należą: metody pedagogiki zabawy, wzbudzanie zaciekawienia i zainteresowania poprzez wykorzystanie wyrazistych i atrakcyjnych środków dydaktycznych, odwołanie się do emocji, powiązanie nowego materiału z dawnymi wiadomościami i doświadczeniami, uświadomienie dziecku wagi i znaczenia jego pracy na instrumencie i pożytku zeń wynikającego¹⁴.

Rodzi się w tym miejscu pytanie, jak skupić uwagę dziecka na instrumencie i nutach, wzbudzić jego zainteresowanie i zaciekawienie, jednocześnie odwołując się do jego poprzedniego doświadczenia. Odpowiedź jest jedna – tylko poprzez muzyczną zabawę (patrz rozdz. 4).

¹³ Por. B. Janiszewska, *Sześciolatek w szkole muzycznej...*, op. cit., s. 28.

¹⁴ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju...*, op. cit., s. 134.

Pamięć jest procesem odpowiedzialnym za rejestrowanie, przechowywanie i odtwarzanie doświadczenia¹⁵. Zakres pamięci rośnie nieprzerwanie od wczesnego dzieciństwa do adolescencji. Małe dzieci zapamiętują szczególnie te doświadczenia, które łączą się z silnymi przeżyciami emocjonalnymi i zaangażowaniem wielu zmysłów. Dlatego tak ważne są zabawy, takie jak: czytanie bajek i oglądanie obrazków, tworzenie dźwięków, śpiewanie i tańczenie, podczas których dziecko doświadcza ekscytacji, radości i dumy. Jeżeli dziecko zapamięta daną sytuację (miejsce, czynność, osobę, polecenie) jako przyjazną, będzie czuło się w podobnych sytuacjach bezpiecznie. Jeżeli jakaś czynność czy informacja małe dziecko zainteresuje, ma ono tendencje do wielokrotnego jej powtarzania (np. czytanie tej samej bajki, śpiewanie tej samej piosenki). Natomiast mniejszą wartość dla malucha mają doświadczenia określone przez dorosłych – rodziców i nauczycieli – jako obiektywne, potrzebne, konieczne, lecz nieangażujące samego dziecka.

Pamięć sześciolatka charakteryzuje się następującymi właściwościami:

- **wzrost pojemności pamięci** – w miarę dojrzewania dzieci potrafią zapamiętać coraz większą liczbę liter, cyfr i słów, aczkolwiek pojemność jest nadal ograniczona;
- **mała gotowość pamięci** – długo przypominają sobie oczekiwaną informację, często trzeba je „naprowadzać” pytaniami lub „podrzucić” początek tekstu;
- **subiektywizm** – zapamiętują nie to, co jest ważne obiektywnie, ale to, co jest dla nich ważne subiektywnie;
- **pamięć trwała** – zależy od wagi i znaczenia emocjonalnego przeżytych doświadczeń;
- **pamięć świeża** – tym lepsza, im więcej powtórzeń i powiązań z już posiadanymi doświadczeniami¹⁶.

Między czwartym a siódmym rokiem życia kształtują się dwie strategie zapamiętywania: **powtarzanie**, które stosują już dzieci młodsze, i **organizowanie materiału**, stosowane przez dzieci starsze, siedmio-, ośmioletnie. Organizują one materiał pod postacią grupowania elementów do zapamiętywania w znane im kategorie, np. zwierzęta, pojazdy, pożywienie. Tymczasem dzieci młodsze często kierują się dźwię-

¹⁵ T. Maruszewski, *Pamięć jako podstawowy mechanizm przechowywania doświadczenia* [w:] *Psychologia*, t. 2. Red. J. Strelau. GWP, Gdańsk 2003, s. 137–164.

¹⁶ Por. M. Kielar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka...*, op. cit., s. 90–91; B. Janiszewska, *Sześciolatek w szkole muzycznej...*, op. cit., s. 29.

kowym podobieństwem wyrazów i skojarzeniami sytuacyjnymi. Już u dzieci pięcioletnich zauważalny jest określony sposób procesu zapamiętywania, na przykład łatwiej jest im zapamiętać krótki utwór niż dłuższy, łatwiej nauczyć się znanego wiersza niż nowego.

Wynika z tego, że na wzrost pojemności pamięci muzycznej może wpływać: długość utworu (im krótszy, tym lepiej), dobra strategia zapamiętywania, jak i bazowanie przy opracowywaniu nowych utworów na problemach już opanowanych.

Zdolność do zapamiętywania wiąże się ze zmianami w zakresie **myślenia**. Wiek przedszkolny to okres, w którym zgodnie z poglądami Jeana Piageta, następuje przejście od **stadium myślenia przedoperacyjnego** (2–7 r.ż.) do **stadium operacji konkretnych** (7–11 r.ż.)¹⁷. Oznacza to, że dziecko w tym czasie osiąga szereg różnych zdolności związanych z nabywaniem i przetwarzaniem informacji, o świecie i o sobie, na poziomie konkretnym. Myślenie początkowo ma charakter **egocentryczny**, dopiero pod koniec tego okresu dzieci stają się zdolne do uwzględnienia punktu widzenia innych osób. Znacznie później pojawia się myślenie logiczne, pozwalające na przeprowadzanie wnioskowania o charakterze przyczynowo-skutkowym. To myślenie jest możliwe dzięki zdolności do **decentracji poznawczej**, polegającej na umiejętności ujmowania cech rzeczywistości z różnych punktów widzenia. Ten typ myślenia pojawia się dzięki zdolności do **tworzenia sekwencji** – słownych, liczbowych, ruchowych, oraz tworzenia serii, czyli porządkowania obiektów w rosnące lub malejące szeregi (np. wartości nut) ze względu na określone kryterium (wysokość, liczebność elementów). Dzieci przyswajają sobie rozmaite operacje umysłowe, takie jak: **klasyfikacja, odwracalność, szeregowanie, zasada stałości**. Mimo pojawienia się symptomów myślenia logicznego rozwiązywanie problemów nadal ogranicza się do przedmiotów konkretnych, nie obejmując pojęć abstrakcyjnych. Musimy jednak pamiętać, że między dziećmi występują duże różnice indywidualne pod względem poziomu myślenia. Nie wszystkie osiągają poziom najwyższy w określonym wieku rozwojowym.

¹⁷ J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993.

Ważna jest przy tym świadomość, że nasz mózg decydując o tym, które informacje będą przetwarzane, kieruje się dwoma dychotomiami: **znane–nowe**; **potrzebne–niepotrzebne**. Decyzje zapadają bez udziału świadomości. Z otaczających bodźców automatycznie wyławiamy te, które nasza percepcja ocenia jako **nowe i przydatne**. A zatem kształcenie muzyczne wtedy może być skuteczne, jeśli będziemy się odwoływać do ciekawości poznawczej i emocji ucznia oraz do wymiernych korzyści, jakie dziecko osiągnie, ucząc się grać na instrumencie.

1.1.5. Rozwój emocjonalny

Dzieci sześciolatnie kierują się głównie emocjami, a nie obowiązkami czy zasadami. Robią to, co lubią, i nie chcą robić tego, czego nie lubią. Nie są w stanie przewidywać konsekwencji uczenia się lub nieuczenia się – są na to zbyt małe. Jeżeli uczenie się będzie dla nich zbyt trudne, to będą tych trudności unikać. Jeżeli dzieci będą lubić szkołę i będą zainteresowane przedmiotem uczenia się – nauka stanie się łatwiejsza. Jeżeli dzieci będą odpowiednio zachęcane, chwalone – wówczas polubią szkołę¹⁸. Dlatego w sytuacji kształcenia artystycznego tak bardzo ważne są emocje odczuwane przez dziecko.

*Emocja to krótkotrwały, subiektywny stan psychiczny, powstający w kontekście relacji społecznych, spowodowany świadomą lub nieświadomą oceną zdarzenia jako osobiste ważne dla podmiotu, uruchamiający gotowość do działania oraz zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne*¹⁹. Emocje, zarówno pozytywne, jak i negatywne, towarzyszą wszystkim procesom poznawczym i każdemu działaniu dziecka, pełniąc funkcję informacyjną i ochronną (co mogę robić, a czego powinienem unikać). U małych dzieci obok przejawów fizjologicznych towarzyszą-

¹⁸ Por. B. Janiszewska, *Sześciolatek w szkole muzycznej...*, op. cit., s. 14.

¹⁹ U. Bissinger-Ćwierz, *Emocje towarzyszące nauce gry na instrumencie a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Rozprawa doktorska pod kierunkiem dr hab. Wiesławy A. Sacher, prof. UŚ. Warszawa 2009, s. 11.

cych ekspresji emocji (czerwienienie się, pocenie) obserwuje się wiele ruchowych przejawów emocji, takich jak: podskakiwanie, klaskanie, gestykulacja, mimika, śmiech, płacz i inne.

Emocje dziecięce są:

- **o dużym natężeniu** – intensywne, gwałtowne, ich ekspresja jest trudna do opanowania;
- **krótkotrwałe** – przechodzą, jeśli odwrócimy uwagę dziecka lub zostawimy je w spokoju;
- **zmienne** – łatwe przechodzenie od śmiechu do płaczu i odwrotnie;
- **poza kontrolą** – dziecko nie potrafi dostosować ekspresji emocji do sytuacji, może obrazić się na nauczyciela, przestać wykonywać polecenia.²⁰

Pod wpływem wzrostu i oddziaływań społecznych następuje u małego dziecka stopniowa, kulturowa kontrola emocji polegająca głównie na ograniczeniu ekspresji emocji negatywnych (złość, gniew, strach). W wieku przedszkolnym wzrasta zdolność i skłonność do mówienia o emocjach oraz do refleksji nad nimi²¹. A zatem dziecko sześciolatnie:

- nie zaczyna płakać podczas rozstania z rodzicami (zmniejsza się lęk separacyjny);
- nie obraża się tak często na rówieśników (samoregulacja ekspresji emocji negatywnych);
- pokonuje niewielkie trudności, zwłaszcza gdy jest do tego zachęcane;
- kończy pracę, jeśli otrzyma za to aprobatę i pochwałę nauczyciela.

Dzieci nabywają również umiejętności zaradczych, które pozwalają im manipulować zachowaniami i uczuciami innych osób poprzez wyrażanie własnych emocji, na przykład krzyk, przytulanie się, odpychanie. Badania wykazują, że dzieci rodziców empatycznych reagują z troską na zmartwienie innych, a dzieci karane częściej reagują gniewem, lękiem i atakiem fizycznym²².

²⁰ Por. B. Janiszewska, *Sześciolatek w szkole muzycznej...*, op. cit., s. 16.

²¹ J. Dunn, J.R. Brown, *Relationships, Talk About Feelings and the Development of Affect Regulation in Early Childhood* [w:] *Affect Regulation and Dysregulation in Childhood*. Red. J. Garber, K. Dodge. Cambridge University Press, Cambridge 1991.

²² B. Klimes-Dougan, J. Kistner, *Physically Abused Preschoolers' Responses to Peers' Distress*. „Development Psychology”, 26, 1990.

U małego dziecka pojawiają się również zdolności do odczuwania bardziej złożonych emocji: dumy, wstydu, poczucia winy, zazdrości i zakłopotania²³. Na przykład duma czy zazdrość powstają w wyniku interakcji z otoczeniem i mają istotne znaczenie dla rozwoju samooceny i radzenia sobie z oceną innych. Ponadto z przeprowadzonych wśród uczniów szkół muzycznych badań²⁴ wynika, iż ich osiągnięcia artystyczne istotnie zależą od emocji pozytywnych odczuwanych w trakcie kształcenia instrumentalnego. Im więcej emocji pozytywnych odczuwa uczeń podczas różnych sytuacji dydaktycznych (lekcja, koncert, egzamin, samodzielne ćwiczenie), tym znaczniejsze osiągnięcia artystyczne są jego udziałem.

Generalnie dzieci sześciolatnie dobrze funkcjonują w sytuacji, kiedy odczuwają emocjonalne wsparcie nauczyciela oraz w czynnościach zabawowych podejmowanych z przyjemnością i dla przyjemności. W związku z tym praktyczne uwagi dla nauczyciela-instrumentalisty, który ma zajęcia z najmłodszymi uczniami, są następujące:

- Zamiast krytyki (*grasz niestarannie, nierytmicznie*) udzielamy informacji zwrotnej (*widzę, że się starasz, początki są zawsze trudne, następnym razem będzie lepiej*).
- Zamiast „motywujących” uwag (*przyłóż się, skoncentruj się, uważaj*) mówimy: *wiem, że to trudne dla ciebie, ale też wiem, że potrafisz to zagrać*.
- Zamiast oceniać osobę dziecka (*jesteś leniwy, nie chce ci się ćwiczyć*), warto ocenić zachowanie dziecka (*dzisiaj nie zagrałeś tak, jak chciałabym, ale wiem, że na następnej lekcji zagraasz lepiej*).
- Zamiast „formalnych poleceń” (*rozdziel dźwięki wysokie od niskich*) zachęcamy do zabawy (*gdy usłyszysz wysokie dźwięki, unosisz ręce wysoko jak motylek, gdy niskie, tupiesz nogami jak niedźwiedź*).

²³ J. Dunn, *Doświadczenie i rozumienie emocji i relacji społecznych oraz przynależności kulturowej* [w:] *Natura emocji*. Red. P. Ekman, R.J. Davidson. GWP, Gdańsk 1998.

²⁴ U. Bissinger-Ćwierz, *Emocje towarzyszące nauce gry na instrumencie...*, op. cit., s. 210–211.

1.1.6. Rozwój społeczny

Proces socjalizacji, czyli rozwój społeczny, polega na coraz lepszym przystosowaniu się do wymagań środowiska, w tym na rozumieniu i przestrzeganiu norm społecznych. U dziecka sześciolatniego szybko wzrastają umiejętności społeczne, szczególnie w sytuacji zabaw z rówieśnikami, podczas których dzieci nawiązują pierwsze przyjaźnie oraz uczą się równoważnych interakcji, współpracy, odpowiedzialności, planowania i wspólnego określania celu. Kontakty społeczne w zabawie przyjmują różną postać: od **zabaw równoległych** opartych na naśladownictwie zachowań rówieśników, poprzez **zabawy wspólne**, w których dzieci odgrywają różnorodne role i przeżycia, do **zabaw zespołowych**, gdzie dominuje wyraźny wspólny cel działania²⁵.

W okresie późnego dzieciństwa dziecko staje się członkiem formalnej grupy, jaką jest klasa szkolna. To faza życia o największym znaczeniu w wymiarze rozwoju społecznego. Charakter związków, w których dziecko uczestniczy we wczesnym okresie szkolnym, ma istotny wpływ na przebieg jego przyszłego życia. Zakres interakcji społecznych rozszerza się – od kontaktu z różnymi wzorcami autorytetu dorosłych (rodziców, dalszej rodziny, nauczycieli przedmiotów, w tym szczególnie nauczycieli instrumentu) po grupy rówieśnicze. Związane ze szkołą nowe okoliczności funkcjonowania dziecka stwarzają okazję do poznawania i oceniania siebie, a także do utrwalania przekonań na swój temat. Dzieci stają się coraz bardziej świadome znaczenia porażki i mogą cierpieć w wyniku niekorzystnych dla siebie porównań z innymi. Dziecko rozwija również oczekiwania dotyczące efektów i wartości swego działania oraz ich społecznej oceny. Odnoszenie sukcesów w sferze zadaniowej i społecznej prowadzi do rozwoju poczucia kompetencji oraz do przekonania o skuteczności swoich działań w przyszłości. Brak sukcesów oraz otrzymywanie negatywnych ocen społecznych powoduje zwątpienie w swoje możliwości i wywołuje niechęć do podejmowania kolejnych wysiłków z obawy przed niepowodzeniem²⁶.

Od umiejętności komunikacyjnych dziecka i adekwatnego odczytywania zachowania innych osób zależy jakość nawiązywanych kontaktów w grupie rówieś-

²⁵ M. Kiejar-Turska, *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny* [w:] *Psychologia rozwoju...*, op. cit., s.113–118.

²⁶ R. Stefańska-Klar, *Późne dzieciństwo. Wiek młodszy szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju...*, op. cit., s. 156.

niczej i znalezienie w niej swojego miejsca. W grupie można przyjąć pozycję ucznia: **lidera** (wszyscy chcą utrzymywać z nim kontakt), **odrzuconego** (nikt nie chce utrzymywać z nim kontaktów), **lekceważonego** (z którym niechętnie wchodzi się w kontakt), **kontrowersyjnego** (jedni go lubią, inni odrzucają), **outsidera** (jest niezauważalny w grupie)²⁷. Opinia, jaką dziecko ma wśród kolegów, jest niezwykle istotna dla kształtującej się samooceny. *Dziecko coraz bardziej liczy się ze zdaniem kolegów, mają oni coraz większy wpływ na dokonywane przez nie wybory, prezentowane postawy, upodobania i zainteresowania*²⁸. Kształtuje się jednocześnie silna potrzeba życia w grupie i uczestniczenia w zbiorowej działalności. Forma pracy grupowej uczy zaspokajania typowych dla tego wieku potrzeb – każdy uczestnik ma szansę poczuć się ważnym i docenionym, jeśli jego umiejętności i wysiłek stały się istotnym elementem w uzyskaniu dobrego efektu pracy zespołu. Uczenie się dzieci nawzajem od siebie (tzw. **tutoring rówieśniczy**) jest jedną z najskuteczniejszych metod poszerzania wiedzy i nabywania kompetencji. A zatem muzykowanie zespołowe ma swoje głębokie uzasadnienie w wiedzy z zakresu psychologii społecznej.

Korzyści społeczne, jakie dziecko czerpie z gry na instrumencie w szkole muzycznej uczestnicząc w różnych interpersonalnych układach – od gry samodzielnej po zespołową – ilustruje tabela 3.

Tabela 3

Korzyści społeczne ucznia z gry na instrumencie w różnych układach interpersonalnych

Gra na instrumencie	Korzyści społeczne dla ucznia
Praca samodzielna (ćwiczenie na instrumencie)	<ul style="list-style-type: none"> — umiejętność organizacji i planowania pracy — odpowiedzialność za uzyskane efekty
Praca razem z dorosłym (lekcja z nauczycielem)	<ul style="list-style-type: none"> — posiłkowanie się modelowaniem — umiejętność korzystania z pomocy i wsparcia — motywacja do rozwijania i poszerzania wiedzy i umiejętności
Gra z rówieśnikiem w duecie	<ul style="list-style-type: none"> — umiejętność współpracy — przełamywanie egocentryzmu — osiągnięcie kompromisu

²⁷ Por. ibidem, s. 308.

²⁸ K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A. Brzezińska. GWP, Gdańsk 2004, s. 275.

Tabela 3 cd.

Korzyści społeczne ucznia z gry na instrumencie w różnych układach interpersonalnych

Gra na instrumencie	Korzyści społeczne dla ucznia
Gra z rówieśnikami w tercecie/ /kwartecie/kwintecie	<ul style="list-style-type: none"> — umiejętność wzajemnego słuchania — umiejętność negocjacji — rozwiązywanie konfliktów — umiejętność osiągania konsensusu
Gra w zespole zróżnicowanym wiekowo (orkiestra)	<ul style="list-style-type: none"> — umiejętność dostosowania się i podporządkowania — umiejętność empatii i udzielania pomocy — podejmowanie roli koncertmistrza lub innych ról orkiestrowych — odpowiedzialność zespołowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A. Brzezińska. GWP, Gdańsk 2004, s. 274.

1.2. Rozwój muzyczny ucznia szkoły artystycznej

W zakres problematyki rozwoju muzycznego ucznia szkoły muzycznej wchodzi między innymi takie zagadnienia, jak: zdolności muzyczne, fazy rozwoju muzycznego oraz czynniki psychologiczne wynikające z uwarunkowań indywidualnych i środowiskowych wpływających na osiągnięcia muzyczne ucznia. Poniższe rozdziały prezentują krótką charakterystykę wymienionych zagadnień.

1.2.1. Zdolności muzyczne

*Zdolności muzyczne to względnie stałe, genetycznie uwarunkowane właściwości indywidualne człowieka, od których zależy szybkość uczenia się i nabywania sprawności i umiejętności muzycznych, leżących u podstaw słuchania i rozumienia utworów muzycznych, wykonywania ich lub tworzenia*²⁹. Ta definicja dotyczy pro-

²⁹ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Red. M. Manturzevska, H. Kotarska. WSiP, Warszawa 1990, s. 73.

blematyki zdolności, która była i jest jednym z głównych zagadnień psychologii muzyki. Rozważania na temat istoty zdolności specyficznie muzycznych zajmowały psychologów od samego początku istnienia tej dziedziny nauki. Główne problemy badawcze obejmowały istotę, genezę, strukturę i wskaźniki uzdolnienia muzycznego. W niniejszym poradniku ograniczę się tylko do krótkiego omówienia kilku koncepcji zdolności wybranych autorów.

Dla amerykańskiego psychologa Edwina G. Gordona uzdolnienie jest miarą potencjału do uczenia się, osiągnięcia zaś miarą tego, czego się człowiek nauczył. Według niego wspieranie rozwoju muzycznego dzieci odbywa się poprzez kształcenie **audiacji**, czyli myślenia muzycznego, stanowiącego wewnętrzną reprezentację brzmienia dźwięku. Najlepszym źródłem wiedzy o istocie i cechach uzdolnienia muzycznego są wyniki testów do pomiaru uzdolnień. Gordon skonstruował testy, na podstawie których możemy określić profil zdolności muzycznych zawierający: **wyobraźnię dźwiękową** (melodia, harmonia), **wyobraźnię rytmiczną** (tempo, metrum), **wrażliwość muzyczną** (frazowanie, równowaga, styl)³⁰.

Według Stefana Szumana stopień muzycznych osiągnięć uzależniony jest od czterech grup czynników: **wrodzonych zadatków organicznych, jakości i ilości doświadczeń muzycznych, czynników wychowawczych oraz aktywności własnej**. Do zdolności pozamuzycznych, które wpływają na jakość i poziom osiągnięć muzycznych, Szuman zalicza: uwagę, pamięć, wyobraźnię, inteligencję i emocjonalne cechy osobowości³¹.

Maria Manturzevska wyróżniła następujące składniki uzdolnień muzycznych: a) **słuch muzyczny**, na który składają się: poczucie wysokości dźwięków i czasu ich trwania, poczucie głośności i barwy dźwięku oraz słuch harmoniczny; b) **pamięć muzyczną** – zdolność zapamiętywania, rozpoznawania i reprodukcji elementów oraz struktur muzycznych; c) **poczucie rytmu** – zdolność percepcji i reprodukcji struktur rytmicznych; d) **smak muzyczny** – zdolność wyróżniania i oceny wartości artystycznych w muzyce. Takie przedstawienie struktury uzdolnienia oparte jest na założeniu, że istnieje wiele różnych elementów uzdolnienia muzycznego, które współwystępując, mogą tworzyć rozmaite układy³².

³⁰ E.E. Gordon, *Podstawowa miara słuchu muzycznego i średnia miara słuchu muzycznego. Test uzdolnień muzycznych dla dzieci w wieku 5–9 lat*. Podręcznik. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, CEA, Warszawa 1999, s. 14.

³¹ S. Szuman, *Istota, kierunki i struktura uzdolnień muzycznych*. „Szkoła Artystyczna”, 1957, 1–2.

³² M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie...*, op. cit., s. 89.

Jan Wierszyłowski zaprezentował jedną z najszerzych koncepcji uzdolnienia muzycznego, wskazując na wielorakie połączenia zdolności muzycznych ze złożoną strukturą psychiki i organizmu ludzkiego, wyróżniając takie czynniki, jak: **właściwości morfologiczne i fizjologiczne, cechy temperamentalne, uwagę, aktywność, emocjonalność, wrażliwość sensoryczną (wzrok, słuch, zdolności kinestetyczno-ruchowe), pamięć, inteligencję, zdolności twórcze**. Oprócz tego w rozwoju muzycznym ważne są: postawy, zainteresowania, potrzeby, charakter oraz aktualny zasób wiedzy i doświadczeń³³.

Andrzej Sękowski wprowadził do problematyki badań nad strukturą zdolności muzycznych nowe wątki stanowiące współkorelaty osiągnięć, takie jak: preferowane wartości i samoocenę ucznia. W strukturze uzdolnienia muzycznego wyróżnia: **sferę dyspozycyjną**, obejmującą inteligencję i uzdolnienia specjalne (*vide* muzyczne), **sferę motywacyjną**, w skład której wchodzi wartości, aspiracje i potrzeby oraz postawy wobec siebie i świata. Wyniki badań dotyczących preferencji wartości oraz samooceny uczniów szkół muzycznych II stopnia wykazały, że sfera motywacyjna osobowości jest czynnikiem różnicującym w sposób istotny efektywność rozwoju muzycznego uczniów³⁴.

W kontekście kształcenia dzieci najmłodszych ważne jest rozszerzanie *kompetencji muzycznych, przez które rozumiemy kształtowanie stosunku dziecka do muzyki i jej wartości oraz umożliwianie nabywania umiejętności muzycznych warunkujących dalsze etapy poznawania i rozumienia muzyki*³⁵. Kształcenie zdolności muzycznych to kolejno opanowywane przez ucznia umiejętności, które ilustruje tabela 4.

Ogromny wpływ na wykształcenie kompetencji muzycznych dzieci w okresie przedszkolnym mają postępujące zmiany rozwojowe, co według psychologów muzyki skutkuje szybkim rozwojem pamięci i wyobraźni muzycznej oraz spontanicznej ekspresji związanej ze śpiewem i ruchowymi zabawami muzycznymi³⁶. Melodie wymyślane podczas zabaw mają prostą i konwencjonalną budowę rytmiczną, a dzieci preferują takie fragmenty muzyczne, w których rytm nadaje regularną pul-

³³ J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981, s. 139–172.

³⁴ A.E. Sękowski, *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. PAN, Wrocław 1989, s. 144–145.

³⁵ W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*. Impuls, Kraków 1997, s. 13.

³⁶ B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1997.

Kompetencje muzyczne ucznia najmłodszego

Komponenty uzdolnień muzycznych	Kompetencje muzyczne dziecka najmłodszego
Rytm	a) rozróżnianie dźwięków długich i krótkich, b) słyszenie i rozumienie różnic czasowych pomiędzy wartościami nut, c) kojarzenie znaku graficznego wartości nuty z jej czasem trwania, d) rozumienie różnic czasowych w taktach.
Melodia	a) rozróżnianie dźwięków w trzech rejestrach: niskim, wysokim i średnim, b) słyszenie i rozróżnianie wysokości dźwięków w obrębie jednego rejestru, c) słyszenie i rozpoznawanie kierunku melodii, d) słyszenie i rozpoznawanie melodii różnych, podobnych i identycznych, e) kojarzenie i zapamiętywanie wysokości dźwięków z położeniem na pięciolinii.
Harmonia	a) słyszenie akompaniamentu do melodii, b) różnicowanie konsonansu i dysonansu, c) rozróżnianie nastroju współbrzmień durowych i molowych, bez wyjaśniania zasad trybu tonacji.
Agogika	a) rozumienie pojęć szybko/wolno w odniesieniu do wykonywanych przez siebie piosenek lub utworów muzycznych, b) rozróżnianie tempa wolnego, umiarkowanego i szybkiego.
Dynamika	a) słyszenie i odróżnianie zmian dynamicznych piano/forte, b) słyszenie mniej kontrastowych zmian crescendo/diminuendo.
Barwa	a) rozpoznawanie brzmienia pojedynczych instrumentów muzycznych, b) rozpoznawanie brzmienia poszczególnych grup instrumentów.

Źródło: na podstawie W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*. Impuls, Kraków 1997, s. 31–32.

sację melodii³⁷. Między czwartym a szóstym rokiem życia dzieci na ogół potrafią rozróżnić tempo wolne od szybkiego, ale mają trudności z precyzyjnym powtórzeniem wzoru rytmicznego lub utrzymaniem swoich ruchów w stałym, narzuconym

³⁷ P. Paananen, *The Development of Rhythm at the Age of 6–11 Years: Non-pitch Rhythmic Improvisation*. „Music Education Research”, 2006, 8 (3), s. 89–155.

tempie. Ta umiejętność pojawia się dopiero około szóstego roku życia³⁸. Podsumowując, to melodia i rytm stanowią elementy prymarne w kompetencjach muzycznych dziecka rozpoczynającego naukę w szkole³⁹.

W edukacji muzycznej, oprócz wymienionych wyżej wymiarów specyficznie muzycznych, dokonuje się również kształcenie dyspozycji ogólnych: **fizycznych, intelektualnych, emocjonalnych i społecznych** (patrz rozdz. 1.1). Dopiero uwzględnienie przez nauczycieli-instrumentalistów wszystkich wymiarów rozwoju artystycznego i psychologicznego gwarantuje pełne, holistyczne podejście do dojrzenia dziecka i tym samym wpływa na podniesienie efektywności kształcenia w szkole muzycznej.

1.2.2. Fazy rozwoju muzycznego

Proces edukacji muzycznej i przygotowania muzyka do zawodowego życia artystycznego jest bardzo długi, trwa od dwunastu do siedemnastu lat. Jest to okres systematycznej, intensywnej pracy, wielkiego wysiłku i zaangażowania zarówno ze strony ucznia, jak i nauczyciela czy rodziców. W tym czasie, biorąc również pod uwagę obniżony do sześciu lat wiek szkolny, uczeń przechodzi przez cztery fazy rozwojowe (por. rozdz. 1.1): okres średniego dzieciństwa (6 lat), okres późnego dzieciństwa (od 7 do 12 r.ż.), okres wczesnej adolescencji (od 10–12 r.ż. do 15 r.ż.) i okres późnej adolescencji (16–20–23 r.ż.). W trakcie trwania owych faz dokonują się znaczące przeobrażenia w rozwoju psychicznym, fizycznym i społecznym ucznia⁴⁰. Zmieniają się: postawa, dojrzałość emocjonalna i intelektualna, zainteresowania i motywacja. Zmieniają się również cele i zadania rozwojowe, co wymaga od nauczyciela modyfikacji metod dydaktycznych oraz stosowanych środków pedagogicznych.

Również w rozwoju muzycznym można wyodrębnić określone fazy. Lauren Sosniak przeprowadziła na próbie amerykańskich pianistów badania mające uchwycić

³⁸ A. Nogaj, *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego* [w:] *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Red. E. Czerniawska. Difin, Warszawa 2012, s. 38.

³⁹ W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna...*, op. cit., s. 31.

⁴⁰ Por. M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977; Ph. Zimbardo, *Psychologia i życie*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

pewne prawidłowości w przebiegu edukacji muzycznej w różnych okresach rozwoju muzycznego⁴¹. Wyróżniła trzy fazy procesu edukacji muzycznej: **romantyczną** (do 10 r.ż.), **perfekcjonistyczną** (od 10 do 17 r.ż.) i **integracyjną** (od 17 do 25 r.ż.).

Pierwsza faza trwająca do około dziesiątego roku życia, nazwana **romantyczną**, obejmuje początkowe kontakty dziecka z tą dziedziną sztuki, których celem jest doświadczanie silnych, pozytywnych przeżyć emocjonalnych związanych z muzyką. Tym bardziej że dla rodziców dominującym motywem posyłania dzieci na pierwsze lekcje muzyki jest pragnienie rozwijania ich zainteresowań i osobowości w oparciu o muzykę. Główne zadanie nauczyciela w tym czasie to rozbudzenie pozytywnych odczuć wobec muzyki i gry na instrumencie, zafascynowanie światem dźwięków, stworzenie takiego klimatu, aby uczeń chętnie i z przyjemnością przychodził na lekcje. Pierwszy nauczyciel jest osobą ciepłą, przyjazną, twórczą, znającą szeroki repertuar metod zachęcających do pracy poprzez zabawę z instrumentem. Pod koniec fazy romantycznej dziecko powinno być z nauczycielem w bliskich, emocjonalnych relacjach, odczuwać przyjemność podczas grania na instrumencie i cieszyć się z uzyskanych efektów, odkrywać w muzyce nowe wartości, dostrzegać potrzebę doskonalenia swojej gry.

W tym miejscu rodzi się pytanie, czy nauczyciele-instrumentaliści szkoły muzycznej potrafią uczyć poprzez zabawę. W trakcie swojej własnej pedagogicznej działalności często myślałam o tym, jak profesjonalnie nauczać, nie gubiąc uśmiechu, radości, entuzjazmu i zwyczajnej przyjemności z kontaktu z uczniem i muzyką. Pomogła mi w tym bardzo metoda KLANZY, która jako specyficzny sposób nauczania poprzez zabawę w klasach najmłodszych, uwzględniona jest w najnowszej podstawie programowej MEN. Przekonałam się, że można z wykorzystaniem muzycznych zabaw uczyć i być w doskonałym kontakcie z małym uczniem, jego prostym i pełnym zachwytem światem, bajkowymi wyobrażeniami, dziecięcymi potrzebami i oczekiwaniami. Gotowe odpowiedzi metodyczne w tym zakresie znajdują się w rozdziale 4.

Faza **perfekcjonizmu** obejmuje w przybliżeniu okres między dziesiątym a siedemnastym rokiem życia. Jest to niezwykle ważny czas w rozwoju aparatu wykonawczego i opanowania sprawności technicznej. Niewykorzystanie szans tego okresu może być przyczyną niskiego poziomu osiągnięć muzycznych. Zmiana celów i dążeń wiąże się zazwyczaj ze zmianą pedagoga, który powinien być muzykiem

⁴¹ Za: E. Jaślar-Walicka, *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej* [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. Manturzevska, M. Chmurzyńska. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2001, s. 164–169.

o wysokich kompetencjach zawodowych, wymagającym, konsekwentnym, kładącym nacisk na technikę grania i odpowiedni dobór utworów pod względem techniczno-interpretacyjnym. Na tym etapie mają miejsce zazwyczaj debiuty artystyczne: pierwsze koncerty publiczne, przesłuchania, konkursy i egzaminy sprawdzające. Stanowią one integralny element procesu kształcenia muzycznego. Uczniowie uczą się reakcji swojego organizmu na stres, wypróbowują różne techniki radzenia sobie z treścią, sprawdzają swoje umiejętności w porównaniu z innymi, oswajają się ze sceną i atmosferą koncertu. Dlatego bardzo ważne są wszelkie działania podejmowane przez nauczyciela-instrumentalistę i psychologa szkolnego, a zmierzające do rozpoznawania i kontrolowania przez ucznia emocji związanych z wykonawstwem muzycznym oraz umiejętności radzenia sobie z nimi.

Początek trzeciej fazy – **integracyjnej**, to zazwyczaj przełom szkoły średniej i wyższej, a cała faza obejmuje okres między siedemnastym a dwudziestym piątym rokiem życia. W tym czasie kształtuje się osobowość artystyczna, postawa estetyczna i światopoglądowa, własna interpretacyjna koncepcja dzieł muzycznych. Optymalnym pedagogiem w tej fazie kształcenia jest nauczyciel-mistrz, dojrzały artysta-muzyk o bogatych doświadczeniach w zakresie działalności koncertowej, posiadający wysoki poziom kompetencji zawodowych i kultury osobistej, będący najwyższym autorytetem dla studentów w sprawach artystycznych, ale i nierzadko osobistych. Kontakt i głęboka więź z osobą będącą mistrzem wydaje się być – jak wynika z badań M. Manturzewskiej⁴² – jednym z warunków wybitnych osiągnięć artystycznych muzyków wirtuozów. Forma współpracy nauczyciela z uczniem oparta jest na dialogu muzycznym. Przedmiotem zajęć staje się dzieło muzyczne, jego kontekst historyczno-stylistyczny, kompozytor i epoka, w której tworzył. Równie ważny temat to refleksja nad osobistymi dążeniami i wartościami, które towarzyszą sztuce muzycznej. Głównym celem tego etapu kształcenia jest wspólne wypracowanie indywidualnego stylu wykonawczego, czyli innymi słowy – stawanie się dojrzałym artystą.

W podsumowaniu wart podkreślenia jest fakt, iż w każdej fazie rozwoju muzycznego nauczyciel z taką samą starannością powinien dbać o rozwój techniki i interpretacji gry ucznia, jak i o kształtowanie wspierających przeżyć emocjonalnych. Lauren Sosniak opisując poszczególne fazy, podkreśliła, że *realizacja kolejnych zadań nie może wyprzedzać możliwości rozwojowych dziecka. Pełne wykorzystanie*

⁴² M. Manturzewska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. WSiP, Warszawa 1990.

każdej z tych trzech faz stanowi warunek sine quo non dobrego przygotowania młodego muzyka do wykonywania zawodu⁴³. Dobry nauczyciel szkoły muzycznej charakteryzuje się innymi właściwościami w sferze zachowań i relacji interpersonalnych dla dziecka rozpoczynającego grę na instrumencie, dopiero wprowadzanego w świat wartości muzycznych, innymi dla nastolatka, z którym trzeba pracować przede wszystkim nad aparatem gry i technikami interpretacyjnymi, a jeszcze innymi właściwościami dla studenta, który potrzebuje mistrza i przewodnika nie tylko w zawodowo-artystycznej działalności, lecz również w przestrzeni życia osobistego.

W życiu małego dziecka nauczyciel odgrywa ogromną rolę. To on jest źródłem relacji interpersonalnych, wzorcem postępowania, ostateczną wyrocznią, często ważniejszą nawet od rodziców. Zofia Konaszkiewicz w swojej pracy o odpowiedzialności pedagoga muzyki zamieściła wypowiedź jednej ze studentek akademii muzycznej, która może stać się przesłaniem dla każdego nauczyciela: *Dziecko, które przyprowadzą do ciebie i zostaniesz odtąd jego przewodnikiem po świecie niezrozumiałych gestów i znaków, jest dla ciebie najtrudniejszym artystycznym wyzwaniem. Ileż łatwiej wyjść na scenę, ukłonić się, muskając spojrzeniem anonimowy tłum, zagrać i odejść – ileż łatwiej... niż wziąć odpowiedzialność za tego małego nadwrażliwego człowieczka. (...) Pedagogika jest stanem pokory. Chowasz się w cień, ale dzięki tobie sztuka zamieszka w tej małej istocie – twojej jednoosobowej publiczności (...). Pedagogika jest obcowaniem ze sztuką. Jesteś naocznym świadkiem, jak kształtuje się życie tej małej istoty – pod warunkiem, że jesteś dobrym przewodnikiem (...)*⁴⁴.

1.2.3.

Uwarunkowania psychologiczno-społeczne wpływające na osiągnięcia muzyczne

Jak już wspominałam, uczniowie szkół muzycznych stanowią wyselekcjonowaną z ogólnej populacji dzieci i młodzieży grupę, charakteryzującą się posiadaniem zdolności specyficznie muzycznych. Z badań nad predyktorami osiągnięć muzycznych⁴⁵

⁴³ Za: E. Jaślar-Walicka, *Różne modele nauczycieli...*, op. cit., s. 168.

⁴⁴ Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2001, s. 148.

⁴⁵ M. Manturzewska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*. CEA, UMFC, Warszawa 2014.

wynika, że zdolności stanowią warunek konieczny, lecz niewystarczający, dla uzyskania wysokiego poziomu artystycznego kształcenia muzycznego. Równie ważne czynniki to: cechy osobowości, inteligencja, motywacja i zainteresowania, innymi słowy postawa wobec muzyki i nauki w szkole muzycznej. Natomiast składnikiem *sine qua non* psychologicznej postawy człowieka jest sfera emocjonalna, wyznaczająca stosunek do otaczającej rzeczywistości i regulująca zachowanie w poszczególnych sytuacjach życia społecznego⁴⁶. U ucznia najmłodszego ta sfera funkcjonowania wydaje się mieć znaczenie najważniejsze (por. rozdz. 1.1.5).

Rozwój i powodzenie w nauce muzyki są w dużym stopniu rezultatem interakcji ucznia z rodzicami i nauczycielami. Postawa rodziców – ich wsparcie, zaangażowanie i umiejętność motywowania swojego dziecka do aktywności artystycznej – ma znaczący wpływ na osiągnięcia szkolne. Wyniki badań przeprowadzone przez Donalda E. Supera, M. Manturzewską, Rosamund Shuter-Dyson, Kingę Lewandowską, Gabrielę K. Konkol⁴⁷ pozwalają wyłonić cechy środowiska rodzinnego, które pozytywnie wpływają na rozwój uzdolnionego muzycznie dziecka (tabela 5).

Kinga Lewandowska dodaje, że szczególnie w okresie wieku przedszkolnego, kiedy to rodzice są pierwszymi organizatorami kontaktu dziecka ze światem muzyki, ważne z ich strony są: radość, zachwyt i podziw dla muzycznej aktywności dziecka oraz wspólne spontaniczne muzykowanie. Bardzo niebezpieczne natomiast jest wchodzenie rodzica w kompetencje nauczyciela, który oczekuje, wymaga, poprawia i stawia stopnie. Dziecko z jednej strony musi wybierać pomiędzy autorytetem rodzica a nauczyciela, co jest sytuacją ze wszech miar trudną emocjonalnie i nieko-

⁴⁶ U. Bissinger-Ćwierz, *Emocjonalne funkcjonowanie uczniów szkół muzycznych* [w:] *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*. Red.: M. Manturzewska, B. Kamińska, A. Gluska. CEA, PZSM im. A. Rubinsteina, Warszawa–Bydgoszcz 2010.

⁴⁷ D.E. Super, *The Psychology of Careers*. Harper, New York 1957; M. Manturzewska, *Das elterliche Umfeld herausragender Musiker* [w:] „Musikpädagogische Forschungsberichte“, 1991, za: *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. Manturzewska, M. Chmurzyńska. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2001, s. 146; R. Shuter-Dyson, C. Gabriel, *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. WSiP, Warszawa 1986; K. Lewandowska, *Środowisko rodzinne jako czynnik warunkujący rozwój muzykalności u dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*. Red. M. Meyer-Borysewicz, K. Miklaszewski. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1991, s. 324–335; G.K. Konkol, *Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej* [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. Manturzewska, M. Chmurzyńska. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2001, s. 137–146.

rzystną wychowawczo, z drugiej strony traci poczucie bycia ważnym i kochanym przez matkę i ojca, bez względu na osiągnięcia⁴⁸.

Tabela 5

Cechy środowiska rodzinnego wpływające na rozwój uzdolnionego muzycznie dziecka

Cecha rodziców (rodziny)	Charakterystyka
stabilizacja socjalna	— wykształcenie i zawód zapewniający odpowiednio wysoki status społeczno-ekonomiczny
dojrzałość emocjonalna	— silne więzi emocjonalne w rodzinie, życzliwość, sympatia, uznanie, ciepłe i przyjazne relacje, konstruktywne przezwyciężanie niepowodzeń
postawa psychologiczna	— akceptacja, aprobata, uczenie samodzielności, swobody wyboru i odpowiedzialności, „rozumna miłość”, konsekwencja w wymaganiach, mobilizacja do gry, dbałość o dobór profesjonalnych nauczycieli, stymulacja zainteresowań muzycznych
tradycje artystyczne i intelektualne	— uzdolnienia muzyczne co najmniej jednego z rodziców, aktywny styl pracy umysłowej, sposoby, organizacji czasu pracy i czasu wolnego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Manturzevska (2001); R. Shuter-Dyson, C. Gabriel (1986); K. Lewandowska (1991).

John A. Sloboda i Michael J. Howe kreślą portret rodziców, którzy mogą efektywnie pomóc dziecku osiągnąć sukces w działalności muzycznej, poprzez:

- budowanie ciepłych, wspierających interakcji z dzieckiem, dając mu poczucie bezpieczeństwa, pomoc, podporę, oparcie i miłość;
- angażowanie się w lekcje gry na instrumencie oraz ćwiczenie w domu, inwestując swój czas i energię;

⁴⁸ Por. M. Gliniecka-Rękawik, *Relacja z obserwacji indywidualnych lekcji gry na instrumencie w klasach 0–3 szkoły muzycznej I stopnia* [w:] *Szkoła muzyczna*. Red. Z. Konaszkiewicz. UMFC, Warszawa 2009, s. 41.

- motywowanie do codziennych, żmudnych ćwiczeń (wyznaczanie celu ćwiczenia, docenianie wartości pracy dziecka, podkreślanie nawet najmniejszego sukcesu);
- ponoszenie wszelkich kosztów finansowych kształcenia muzycznego⁴⁹.

Mimo iż postawa rodziców jest znacząca, to jednak głównym kreatorem relacji podmiotowych i artystycznych w szkole muzycznej pozostaje zawsze nauczyciel przedmiotu głównego. Droga artystyczna ucznia w ogromnej mierze zależy od zawodowych kompetencji specjalistycznych, dydaktycznych i psychologicznych nauczyciela⁵⁰. Do tych ostatnich zaliczają się umiejętności w zakresie rozpoznawania emocji, rozumienia ich i kierowania emocjami, zarówno swoimi, jak i swoich uczniów⁵¹.

Prowadzone współcześnie badania dowodzą, że pozytywne emocje wiążą się bezpośrednio ze wzrostem motywacji, zatem nauka jest najbardziej efektywna wówczas, gdy sprawia przyjemność, radość i budzi zaciekawienie. Pozytywne nastawienie i ogólna atmosfera serdeczności na lekcji sprzyjają każdej nauce, a szczególnie grze na instrumencie. Niestety, w wielu tradycyjnych systemach nauczania, w tym również muzycznych, nie przykładana jest należytej wagi do odpowiedniego stanu emocjonalnego ucznia. Z badań Jolanty Szlezyngier-Gralewskiej wynika, że nauczyciele szkoły muzycznej przywiązują najmniejsze znaczenie do wrażliwości sensoryczno-emocjonalnej swoich wychowanków⁵². Magdalena Gliniecka-Rękawik zaobserwowała na lekcjach gry na instrumencie takie fakty, jak: *zaprzeczanie uczuciom dzieci, ignorowanie uczuć, tłumienie emocji negatywnych*⁵³. Tadeusz Wroński, klasyk polskiej pedagogiki muzycznej, wymienia mankamenty psychologicznej postawy pedagoga gry na instrumencie, w tym: *czysto formalne podejście do ucznia, przedmiotowe traktowanie, praca pedagogiczna obliczona na efekt i poklask, a nie na rozwój muzyczny i osobowościowy, brak zainteresowania życiem osobistym ucznia, nadmierna surowość i krytyka*⁵⁴. Tym bardziej owe mankamenty

⁴⁹ J.A. Sloboda, M.J. Howe, *Biograficzne wskaźniki osiągnięć muzycznych* [w:] *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*. Red. M. Meyer-Borysewicz, K. Miklaszewski. AMFC, Warszawa 1991, s. 601–634; G.K. Konkol, *Rodzina i środowisko rodzinne...*, op. cit., s. 137–146.

⁵⁰ U. Bissinger-Ćwierz, *Kompetencje zawodowe nauczyciela szkoły muzycznej w aspekcie psychologicznym* [w:] *Edukacja artystyczna a metafora*. Red. W. Limont, B. Didkowska. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.

⁵¹ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Media Rodzina, Poznań 1999.

⁵² J. Szlezyngier-Gralewska, *Indywidualna koncepcja uzdolnienia muzycznego wśród nauczycieli szkół muzycznych II stopnia*. Materiały z konferencji „Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność”. Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, Katowice 12–14 marca 2003.

⁵³ M. Gliniecka-Rękawik, *Relacja z obserwacji...*, op. cit., s. 58.

rażą w pracy z dzieckiem najmłodszym. Widoczny jest również deficyt umiejętności nauczycieli-instrumentalistów w zakresie komunikacji interpersonalnej, szczególnie w zakresie prawidłowego udzielania informacji zwrotnej⁵⁵. Praktyczne wskazówki, które pomogą przyczynić się do podniesienia umiejętności komunikacyjnych w nauczaniu początkowym, można odnaleźć w rozdziale 3.2.

1.3. Gotowość szkolna ucznia szkoły muzycznej

Okres średniego dzieciństwa jest fazą przejściową między życiem w bezpiecznym i ograniczonym środowisku domowym a życiem w nieznanym i otwartym środowisku szkolnym. A zatem dziecko sześciolatnie musi mieć pewną gotowość do opuszczenia domu rodzinnego i radzenia sobie z typowymi sytuacjami szkolnymi. *Jeżeli dziecko ma bez większych trudności uczyć się w szkole, musi być fizycznie, społecznie i emocjonalnie gotowe do spędzenia kilku godzin poza domem w otoczeniu obcych ludzi i przynajmniej na początku, nieznanymi przestrzeniami i przedmiotów*⁵⁶.

Termin **dojrzałość szkolna** oznacza zespół cech psychofizycznych ukształtowanych w toku rozwoju dziecka między piątym a szóstym rokiem życia, które pozwalają sprostać wymaganiom szkolnym. Do owych cech należą: spostrzegawczość, umiejętność obserwacji, zdolność rozumowania, zasób słów, zdolność wykonywania zadań arytmetycznych, umiejętność adaptacji do warunków szkolnych, umiejętność współżycia, współdziałania i wykonywania poleceń⁵⁷. Uogólniając, można za Stefanem Szumanem powiedzieć, iż na dojrzałość szkolną składa się całokształt rozwoju fizycznego, poznawczego i społecznego, który czyni dziecko wrażliwym i podatnym na nauczanie i wychowanie⁵⁸ (patrz rozdz. 1.1).

⁵⁴ T. Wroński, *Zdolni i niezdolni. O grze i antygrze na skrzypcach*. PWM, Kraków 1979; za: L. Markiewicz, *Wybrane zagadnienia pedagogiki muzycznej*. Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego, Katowice 2000, s. 69.

⁵⁵ M. Gliniecka-Rękawik, *Relacja z obserwacji...*, op. cit., s. 61.

⁵⁶ B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*. Red. A. Brzezińska. GWP, Sopot 2004, s. 165.

⁵⁷ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

⁵⁸ Ibidem, s. 18.

Dziecko rozpoczynające naukę w szkole powinno mieć już ustaloną **lateralizację** (od łac. *lateris* „boczny”), czyli przewagę czynnościową jednej strony ciała nad drugą, która związana jest z dominacją jednej z półkul mózgowych. Funkcjonalnej dominacji prawej strony ciała odpowiada dominacja lewej półkuli mózgowej i odwrotnie⁵⁹. Wyróżnia się lateralizację jednorodną (prawostronną lub lewostronną), nieustaloną i skrzyżowaną (większa sprawność prawej ręki i lewej nogi lub odwrotnie). Dzieci z tak ukształtowaną lateralizacją mogą mieć kłopoty z orientacją przestrzenną i nabywaniem umiejętności czytania i pisania.

W kontekście badania gotowości do nauki pisania i czytania Anna Brzezińska ujmuje trzy aspekty rozwoju dziecka: **psychomotoryczny** (dobrze rozwinięte funkcje wzrokowe, słuchowo-językowe i motoryczne umożliwiające opanowanie techniki czytania i pisania), **słownikowo-pojęciowy** (operowanie posiadanym doświadczeniem psycholingwistycznym, które warunkuje rozumienie znaczenia słuchanych tekstów) i **emocjonalno-motywacyjny** (rozumienie znaczenia komunikacyjnej funkcji mowy pisanej i silna motywacja do nabywania tej umiejętności)⁶⁰. Marta Bogdanowicz natomiast gotowość do czytania i pisania rozpatruje w perspektywie **integracji percepcyjno-motorycznej**, czyli współdziałania funkcji wzrokowo-prze-strzennych, słuchowo-językowych i motorycznych⁶¹.

W XX wieku dokonywano oceny dojrzałości szkolnej za pomocą testów diagnostycznych, z jednoczesnym przewidywaniem niepowodzeń szkolnych. Na przykład Barbara Wilgocka-Okoń w 1972 roku opublikowała test dojrzałości szkolnej przeznaczony do oceny takich umiejętności, jak: A) porównywanie rzeczy, zbiorów i znaków; B) analiza i synteza rzeczy i znaków o różnym stopniu abstrakcyjności (przedmioty, znaki graficzne, figury geometryczne); C) znajomość elementarnych pojęć matematycznych (ujmowanie ilości, rozumienie zbioru); D) rozumowanie krytyczne (wykrywanie niedorzeczności w obrazkach); E) rozumowanie przyczynowo-skutkowe (historyjki obrazkowe). Obok kwestionariusza badającego powyższe umiejętności stosowała kwestionariusz do obserwacji dziecka, który obejmował: **stosunek dziecka do poleceń i zadań** (rozumienie i wykonywanie zadań, wytrwałość), **samo-dzielność** (samoobsługa, samodzielne poruszanie się po terenie szkoły), **współ-**

⁵⁹ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 92.

⁶⁰ A. Brzezińska, *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. UAM, Poznań 1987.

⁶¹ M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria–diagnoza–terapia*. CMPPP, Warszawa 2000.

działanie (wejście w grupę, kontakt z innymi dziećmi)⁶². Obecnie tendencje do całościowego diagnozowania gotowości szkolnej wyraźnie zmaleły, na rzecz badania konkretnych aspektów rozwoju, na przykład inteligencji, stopnia opanowania funkcji mowy⁶³, gotowości do czytania i pisania⁶⁴, badania funkcji metajęzykowych⁶⁵, z uwzględnieniem kryteriów dojrzałości psychofizycznej dziecka sześciolatniego.

Dla uczniów szkół muzycznych, oprócz dojrzałości szkolnej, dodatkowym niezbędnym czynnikiem są specyficzne zdolności muzyczne, które w głównej mierze decydują o tym, czy uczeń będzie uczęszczał do owej szkoły, czy też nie. Dla kandydatów do szkół muzycznych przeprowadza się badanie przydatności, które polega na **sprawdzeniu predyspozycji** do nauki gry na określonym instrumencie i **uzdolnień muzycznych**. Sprawdzenie predyspozycji do gry na instrumencie polega na zbadaniu ogólnej sprawności fizycznej i ruchowej oraz prawidłowości budowy aparatu gry⁶⁶. Natomiast badanie uzdolnień muzycznych polega na sprawdzeniu m.in: **dyspozycji głosowych** (zaśpiewanie wyuczonej piosenki, powtarzanie głosem pojedynczych dźwięków oraz melodii), **sluchu muzycznego wysokościowego** (odróżnianie wysokości dźwięków, określanie kierunku melodii) i **harmonicznego** (określanie liczby współbrzmiących dźwięków), **poczucia tonalnego** (kończenie toniką melodii, określenie trybu melodii), **pamięci muzycznej** (określenie, czy melodia jest taka sama, czy inna), **poczucia rytmu** (powtarzanie różnych rytmów), **poczucia tempa** (marsz, bieg, podskoki)⁶⁷.

Dobrym uzupełnieniem badania przydatności kandydatów do szkół muzycznych jest zastosowanie narzędzia diagnostycznego służącego do obiektywnej oceny zdolności muzycznych dzieci. Takim narzędziem dostępnym na rynku polskim jest test *Średnia miara sluchu muzycznego*. Test ten służy do pomiaru zdolności melodycznych i rytmicznych dzieci w wieku 6–9 lat⁶⁸. Wyniki testowe pozwalają na:

⁶² B. Wilgocka-Okoń, *O badaniu dojrzałości szkolnej*. PZWS, Warszawa 1971.

⁶³ B. Sawa, *Dzieci z zaburzeniami mowy*. WSiP, Warszawa 1990.

⁶⁴ M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna...*, op. cit.

⁶⁵ G. Krasowicz-Kupis, *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. UMCS, Lublin 1999.

⁶⁶ M. Preuschoff-Kaźmierczakowa, *Fortepian dla najmłodszych. Metodyka nauczania początkowego*. CEA, Warszawa 2009.

⁶⁷ Na podstawie badania przydatności kandydatów do szkół muzycznych regionu lubelskiego.

⁶⁸ B. Kamińska, H. Kotarska, *Średnia miara sluchu muzycznego. Podręcznik do testu Edwina E. Gordona*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, CEA, Warszawa 2000.

1) okresową ocenę i porównanie zdolności melodycznych i rytmicznych dziecka; 2) porównanie zdolności melodycznych i rytmicznych danego dziecka na tle grupy w tym samym wieku; 3) identyfikację dzieci szczególnie muzycznie uzdolnionych⁶⁹. Badania, zarówno grupowe, jak i indywidualne, może przeprowadzić odpowiednio przeszkolony psycholog lub nauczyciel.

1.4. Implikacje pedagogiczne w nauczaniu początkowym w klasie instrumentalnej

*Całe uczenie nie jest grosza warte,
jeśli traci się przy tym odwagę i radość.*

J.H. Pestalozzi

Dotychczasowe rozważania skłaniają do kilku praktycznych wniosków o charakterze psychologiczno-pedagogicznym, które mogą pomóc nauczycielom-instrumentalistom w pracy z dziećmi najmłodszymi. Dobrym wstępem do owych implikacji jest zacytowane powyżej bardzo prawdziwe motto wielkiego szwajcarskiego pedagoga Johanna Heinricha Pestalozziego (1746–1827)⁷⁰.

- Dziecko może i chce uczyć się tylko wówczas, jeśli ma zaspokojoną **potrzebę bezpieczeństwa**. Stwórzmy zatem na zajęciach z małymi dziećmi przyjazny, radosny i serdeczny klimat. Uczmy w zabawie i poprzez zabawę z instrumentem.
- Małe dziecko jest egocentryczne, potrzebuje być w centrum uwagi, musi mieć zaspokojoną **potrzebę akceptacji i uznania**. Uczący się maluch powinien być przynajmniej w kilku dziedzinach „naj” – najsympatyczniejszy, grający najbardziej oryginalnie, najładniejszym dźwiękiem. Chwalmy zatem dzieci i często stwarzajmy im okazję do doświadczania sukcesu (patrz rozdz. 4.10).
- **Salę instrumentalną wyposażmy** w kącik z rysunkami dziecka (np. kolorowe nutki, klucze, instrumenty, ilustracje do granych miniatur), książeczkami (np. bajki muzyczne i ulubione bajki dziecka), zabawkami (ulubione pluszaki). Zadbajmy o regulowany stołek do fortepianu/pianina oraz podnózek. Oczywiście inne in-

⁶⁹ Ibidem, s. 9.

⁷⁰ A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna*. Impuls, Kraków 2000.

strumenty (np. skrzypce, wiolonczele, gitary, akordeony) dopasowujemy gabarytowo do wzrostu i warunków fizycznych małego dziecka.

- Lekcje instrumentu rozpoczynamy od próby **zaciekawienia i wzbudzenia pozytywnych emocji dziecka**, stosując metody na początek lekcji (patrz rozdz. 4.1).
- Podczas lekcji stosujemy **krótkie przerwy** i przeznaczmy je przede wszystkim na ćwiczenia oddechowe, ruch improwizowany i aktywność okołomuzyczną, na przykład malowanie, tworzenie układanek, lepienie modeliny i inne (por. rozdz. 4).
- **Nie oczekujmy** od małego dziecka uświadomionego ruchu aparatu gry, dokładności w powtarzaniu sekwencji ruchów i wytrzymałości fizycznej; **nie zadawajmy** zbyt wielu i zbyt długich utworów, nasz mały uczeń ma bowiem ograniczony zakres pamięci.
- Podczas uczenia nazw klawiszy czy strun odwołujemy się do już posiadanego **doświadczenia dziecka** (np. bajki muzyczne, historyjki obrazkowe, nadawanie imion klawiszom), używając środków dydaktycznych, które są **wyraziste, intensywne i dla dziecka atrakcyjne**, ponieważ tylko takie przyciągają jego uwagę.
- Uczmy wartości nut i ich położenia na pięciolinii tylko na **przedmiotach konkretnych**: wycinankach, rysowanekach, gotowych formach i inne. Ograniczenie się tylko do werbalnego tłumaczenia abstrakcyjnego zapisu nutowego dziecku, które jest w stadium operacji konkretnych, wydaje się niewystarczające i nieadekwatne do jego możliwości rozwojowych.
- Dzieci szczególnie w początkach nauki szkolnej powinny być częściej **nagradzane** niż karane. Nagrody motywują dziecko do wysiłku, natomiast w przypadku kar maluchy albo płaczą, albo zwyczajnie obrażają się i odmawiają wykonania zadania. A zatem unikajmy przykrych uwag, krytyki i osądzania. Natomiast często uśmiechajmy się, bijmy brawo swoim uczniom i przekazujemy wspierające informacje zwrotne.
- Z powodu braku wykształcenia mechanizmu odroczonej gratyfikacji u małego dziecka **nagradzajmy je bezpośrednio** po każdym dobrze wykonanym ruchu, ładnie zagrany dźwięku czy poprawnej odpowiedzi.
- Przy zwracaniu uwagi na błędy wykonawcze jednocześnie zaznaczmy to, co w grze naszego małego ucznia było dobre. Na każdy zdiagnozowany błąd trzeba znaleźć co najmniej jeden walor wykonawczy, np. grasz ładnym dźwiękiem, ale spróbuj zagrać ten fragment innymi palcami. Udzielanie **pozytywnych informacji zwrotnych** staje się dla dziecka podstawowym budulcem dla jego adekwatnej samooceny.

- **Wystrzegajmy się porównywania** ucznia z innymi, wskazując tylko na słabe strony jego produkcji muzycznych czy też zachowania. Każdy uczeń jest inny, każde dziecko ma swoją niepowtarzalną przestrzeń rozwoju muzycznego, w związku z tym porównywanie może tylko wzbudzić niezdrowe odruchy rywalizacji i negatywne emocje, które z kolei wpływają na budowanie niskiej samooceny i obniżenie motywacji do gry.
- Ponieważ natężenie emocji u małych dzieci jest duże, a **emocje są energochłonne**, po silnych przeżyciach, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, dostarczajmy im energetycznych produktów (np. owoców, czekolady, soku). Możemy poprosić rodziców, aby w takie „energetyzatory” wyposażali swoje pociechy.
- Gdy nasz uczeń jest **zbyt lękliwy lub agresywny**, przyjrzyjmy się jego sytuacji rodzinnej, gdyż istnieje prawdopodobieństwo, iż dziecko poddawane jest częstym karom i wzmocnieniom negatywnym.
- Nie wińmy ucznia, jeśli w wyniku **niejednorodnej lateralizacji** ma kłopoty z trzymaniem instrumentu, czytaniem nut, odróżnianiem strony lewej od prawej i odwrotnie czy wyeksponowaniem melodii w stosunku do akompaniamentu.

Bierzmy świadomą odpowiedzialność za ton głosu, słowa i gesty, które kierujemy w stronę małego ucznia, ponieważ często towarzyszą mu one do końca życia, wpływając na jakość jego przyszłego osobistego i zawodowego rozwoju!

Dla pogłębienia refleksji pedagogicznej zaproponuję Państwu autorską modyfikację tekstu nieznanego autora z Los Angeles z 1991 roku, którego kopię otrzymałam na jednym z warsztatów KLANZY⁷¹. Tekst ten może stanowić dla każdego nauczyciela i rodzica swoisty przewodnik po szeroko rozumianej przestrzeni wychowawczej:

CZYM DZIECKO ŻYJE, TEGO SIĘ NAUCZY

- Jeśli dziecko jest **osądzane**, uczy się **potępiać**.
Jeśli dziecko **doświadcza wrogości**, uczy się **nienawiści**.
Jeśli dziecko jest **krytykowane**, uczy się **poczucia winy**.
Jeśli dziecko musi **znosić drwiny**, uczy się **złośliwości**.
Jeśli dziecko jest **lekceważone**, uczy się **niskiej samooceny**.
Jeśli dziecko **doświadcza przemocy**, uczy się być **ofiara**.
- Jeśli dziecko żyje w **poczuciu bezpieczeństwa**,
uczy się **otwartości i ufności**.
Jeśli dziecko żyje w **atmosferze tolerancji**,
uczy się być **odważnym**.
Jeśli dziecko jest **akceptowane i chwalone**,
uczy się **doceniać siebie i innych**.
Jeśli dziecko żyje w **atmosferze aprobaty**,
uczy się **lubić siebie**.
Jeśli dziecko żyje w **atmosferze uczciwości**,
uczy się **sprawiedliwości**.
Jeśli dziecko żyje w **atmosferze przyjaźni**,
uczy się **żyć z innymi i dla innych**.

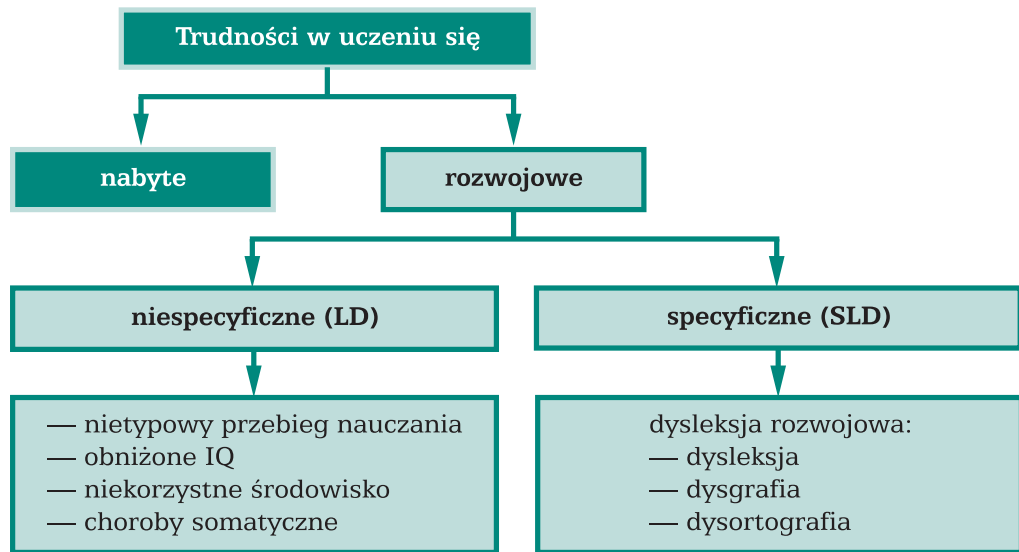
⁷¹ Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA.

Trudności w nabywaniu umiejętności szkolnych mogą mieć charakter niespecyficzny i specyficzny. Dysleksja rozwojowa jako specyficzna trudność w uczeniu się ma swoją sygnaturę w międzynarodowych klasyfikacjach chorób. Zgodnie z najnowszą wiedzą na temat patomechanizmu dysleksji rozwojowej jest ona skutkiem opóźnień w rozwoju trzech funkcji: wzrokowo-przestrzennej, słuchowo-językowej i motorycznej. Funkcje te uczestniczą w realizacji złożonych czynności, którymi są zarówno czytanie, pisanie, jak i gra na instrumencie muzycznym. Dostrzeżenie na wczesnym etapie edukacyjnym ryzyka dysleksji może zapobiec przyszłym niepowodzeniom szkolnym. Uczeń ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się ma specjalne potrzeby edukacyjne, w związku z tym należy odpowiednio dla niego dostosować wymagania edukacyjne. W klasie instrumentalnej jest to prawdziwe wyzwanie dla nauczyciela-muzyka, gdyż jest uwarunkowane posiadaniem ugruntowanej wiedzy z zakresu funkcjonowania ucznia ryzyka dysleksji w szkole muzycznej.

2.1. Specyficzne trudności w uczeniu się

Termin **trudności w uczeniu się** definiowany jest różnie, w zależności od poszczególnych rejonów świata. W literaturze amerykańskiej odnajdujemy pojęcie *learning difficulties/disability* (w skrócie LD), który z kolei odpowiada terminowi *specific learning disability/disorders* (skrót SLD), stosowanemu w Europie. Oba terminy mają zbliżony zakres, przy czym definicja LD wydaje się być znacznie szersza i zakłada, iż trudności w uczeniu się przejawiają się *istotnymi trudnościami w nabywaniu*

umiejętności słuchania, mówienia, czytania, pisania, rozumowania czy umiejętności matematycznych⁷². Natomiast termin SLD, czyli specyficzne trudności w uczeniu się, ma zakres węższy i odnosi się tylko do zaburzeń w opanowaniu umiejętności poprawnego czytania i pisania, określanych mianem **dysleksji rozwojowej**. Dobrze ten podział odzwierciedla schemat zaproponowany przez Grażynę Krasowicz-Kupis⁷³ (rysunek 1).



Rysunek 1. Podział trudności w uczeniu się

Źródło: G. Krasowicz-Kupis, E. Pogoda, *Trudności w uczeniu się...*, op. cit., s. 17.

Stosowanie terminów LD i SLD znajduje swoje odbicie w międzynarodowych klasyfikacjach chorób. I tak w amerykańskim *Diagnostycznym i statystycznym*

⁷² G. Krasowicz-Kupis, E. Pogoda, *Trudności w uczeniu się w perspektywie psychologicznej [w:] Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Red. I. Pietras. Difin, Warszawa 2012, s. 16.

⁷³ Ibidem, s. 17.

podręczniku zaburzeń psychicznych DSM-IV⁷⁴ pojęcie „zaburzenia uczenie się” zawiera następującą typologię:

- 315.0 – zaburzenie czytania,
- 315.1 – zaburzenie umiejętności arytmetycznych,
- 315.2 – zaburzenie komunikacji za pomocą pisma,
- 315.9 – niespecyficzne zaburzenia uczenia się.

Natomiast w *Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób ICD-10* przyjętej w 1992 roku przez Światową Organizację Zdrowia nazwa „specyficzne rozwojowe zaburzenia umiejętności szkolnych” oznaczona sygnaturą F 81 zawiera:

- F 81.0 – specyficzne zaburzenia czytania, specyficzne opóźnienia w nabywaniu umiejętności czytania,
- F 81.1 – specyficzne zaburzenia pisania w zakresie opanowania poprawnej pisowni,
- F 81.2 – specyficzne zaburzenia w zakresie opanowania umiejętności arytmetycznych,
- F 81.3 – mieszane zaburzenia umiejętności szkolnych,
- F 81.8 – inne zaburzenia rozwojowe umiejętności szkolnych⁷⁵.

Na gruncie polskim, w praktyce szkolnej i klinicznej, najbardziej powszechna jest typologia zaproponowana przez M. Bogdanowicz, która dzieli **specyficzne trudności w uczeniu się** na:

- A. Trudności w zakresie czytania (*dysleksja*).
- B. Trudności w zakresie poprawnego pisania (*dysortografia*).
- C. Trudności w zakresie techniki pisania i kaligrafii (*dysgrafia*).
- D. Trudności w zakresie liczenia (*dyskalkulia*).
- E. Trudności związane z percepcją muzyki (*dysmuzja*)⁷⁶.

⁷⁴ W roku 2013 Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (APA) opublikowało nową klasyfikację chorób DSM-5, której polskie wydanie planowane jest w IV kwartale 2015 roku.

⁷⁵ G. Krasowicz-Kupis, E. Pogoda, *Trudności w uczeniu się...*, op. cit., s. 22.

⁷⁶ M. Bogdanowicz, *O dysleksji, czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo Linea, Lublin 1994.

2.1.1. Co to jest dysleksja?

Definicja dysleksji przyjęta w 1968 roku przez Światową Federację Neurologów brzmi następująco: *specyficzna dysleksja rozwojowa to zaburzenie manifestujące się trudnościami w nauce czytania, mimo stosowania konwencjonalnych metod nauczania, inteligencji w normie i sprzyjających warunków społeczno-kulturowych. Jest spowodowana zaburzeniami podstawowych zdolności poznawczych uwarunkowanych konstytucjonalnie*⁷⁷.

M. Bogdanowicz w wyniku swoich badań proponuje rozszerzenie spektrum przyczyn dysleksji o zaburzenia koordynacji funkcji rozwojowych, czyli *zaburzenia integracji percepcyjno-motorycznej*⁷⁸.

W definicji Międzynarodowego Towarzystwa Dysleksji z 1994 roku kładzie się największy nacisk na dysfunkcje językowe: *dysleksja jako jedna z wielu trudności w uczeniu się stanowi specyficzne zaburzenie uwarunkowane konstytucjonalnie. W wyniku niewystarczającej zdolności przetwarzania fonologicznego powstają trudności w dekodowaniu pojedynczych słów. Trudności owe są niewspółmierne do wieku życia oraz innych zdolności poznawczych i umiejętności szkolnych. Nie powstają one również w wyniku ogólnego zaburzenia rozwoju czy zaburzeń sensorycznych (...)*⁷⁹.

Spróbuję teraz szerzej opisać tę definicję. System przetwarzania języka stanowi hierarchiczny układ modułów, z których najwyższy poziom reprezentują moduły związane ze **znaczeniem słów** (semantyka), **gramatyką** (składnia) i **sekwencyjnością zdań**. Na najniższym poziomie znajduje się moduł fonologiczny, którego zadaniem jest przetwarzanie najmniejszych jednostek dźwiękowych różnicujących język, czyli głosek/fonemów, z których zbudowane są słowa mówione i czytane. Zanim czytane słowo zostanie rozpoznane, zrozumiane i zapamiętane, musi być najpierw rozłożone na litery/grafemy, a następnie przetransponowane na odpowiadające im fonemy (podczas głośnego czytania także na głoski). W języku mówionym proces ten odbywa się automatycznie, na poziomie przedświadomym. Czytanie i pisanie na-

⁷⁷ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2002, s. 56.

⁷⁸ M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna...*, op. cit.

⁷⁹ M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, s. 15.

tomiast nie należą do czynności naturalnych, stanowią one bowiem wytwór typowo ludzki, który człowiek powinien opanować. Aby móc nauczyć się czytać, dziecko musi dysponować niezbędnymi zdolnościami w zakresie analizy i syntezy wzrokowo-słuchowej, które umożliwiają spostrzeganie i odróżnianie prostych i złożonych znaków graficznych oraz prawidłowe rozpoznawanie głosek. Zadanie czytającego polega na transformacji informacji wzrokowo-przestrzennych, jakich dostarczają litery, na informacje słuchowo-językowe. Innymi słowy, następuje przekodowanie grafemów na fonemy. Aby tego dokonać, osoba ucząca się czytać musi uświadomić sobie, że:

- a) litery stanowią reprezentację dźwięków mowy – głosek/fonemów – składających się na dane słowo,
- b) sekwencja liter na papierze odpowiada owym fonemom.

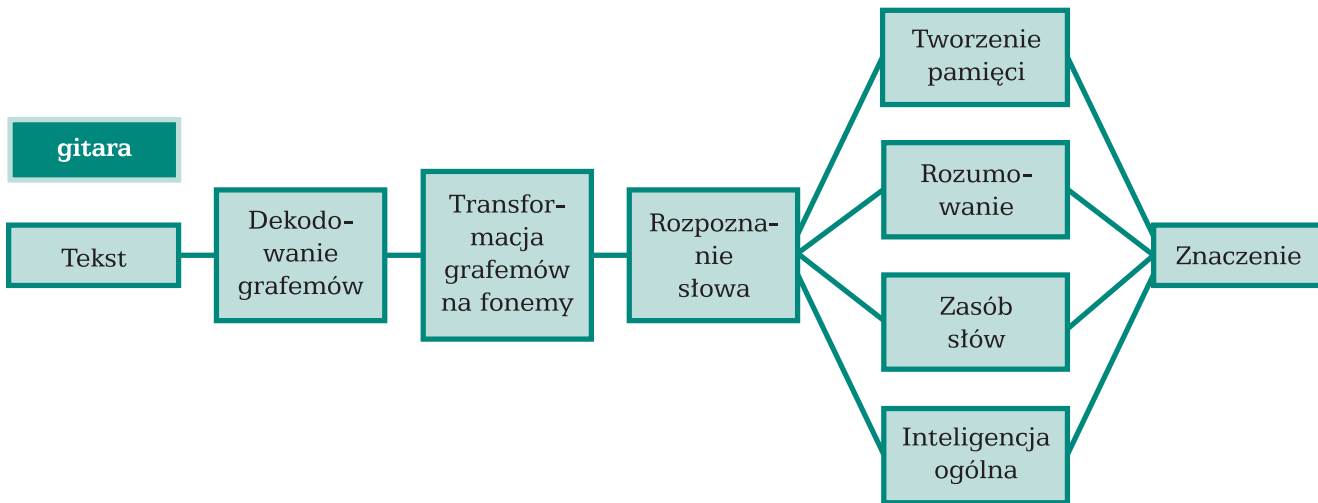
Potrzebny jest zatem dziecku odpowiedni poziom słuchu fonemowego, czyli umiejętności słuchowego rozróżniania dźwięków mowy (fonemów) dzięki dostrzeganiu cech dystynktywnych, odróżniających jedną głoskę od drugiej (np. bar–bal)⁸⁰. Następnie uruchomione zostają złożone, wyższe procesy poznawcze, takie jak: inteligencja ogólna, zasób słów, rozumowanie i pamięć, w celu zrozumienia wyrazu⁸¹. Rysunek 2 na przykładzie słowa „gitara” ilustruje opisane zależności.

Dzieci w okresie przedszkolnym mają jeszcze trudności z analizą i syntezą fonemową słów, co powoduje mniejsze lub większe problemy z czytaniem. Natomiast w przypadku dysleksji wadliwie działający moduł fonologiczny wytwarza niewyraźne reprezentacje, które są trudniejsze do świadomego różnicowania i rozpoznania. Nieprawidłowości przetwarzania fonologicznego upośledzają proces dekodowania, uniemożliwiając rozpoznanie słowa. Tak więc niesprawność podstawowych funkcji językowych blokuje dostęp do wyższych poziomów przetwarzania języka i przeszkadza w wydobyciu znaczenia tekstu. I choć funkcje językowe umożliwiające rozumienie i rozpoznanie są nienaruszone, nie mogą być wykorzystane, ponieważ dostęp do nich otwiera się dopiero po fonologicznym rozpoznaniu słowa.

Dalszy ciąg cytowanej definicji Towarzystwa Dysleksji brzmi: ...*Dysleksja manifestuje się różnorodnymi trudnościami w komunikacji językowej. Często oprócz*

⁸⁰ I. Styczek, *Badanie kształtowania słuchu fonematycznego*. WSiP, Warszawa 1982.

⁸¹ Por. M. Sierszeńska-Leraczyk, *Problemy typu dyslektycznego u uczniów szkół muzycznych* [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. Manturzevska, M. Chmurzyńska. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2001, s. 197–203.



Rysunek 2. **Proces czytania**

Źródło: na podstawie M. Sierszeńska-Leraczyk, *Problemy typu dyslektycznego...*, op. cit., s. 198.

*trudności w czytaniu, dodatkowo pojawiają się poważne trudności w opanowaniu czynności pisania i poprawnego poziomu graficznego pisma*⁸². A zatem oprócz trudności w uczeniu się czytania (*dysleksja*), odnotowujemy trudności związane z poprawną pisownią (*dysortografia*) i właściwym poziomem graficznym pisma (*dysgrafia*). Opanowanie czynności pisania wymaga, poza wymienionymi już wyżej umiejętnościami, dobrej sprawności manualnej oraz koordynacji wzrokowo-ruchowej. Podstawą graficznego odwzorowywania liter i słów są ruchy pisania dokonywane na podstawie analizy wzrokowo-kinestetycznej kształtu litery czy słowa. Dzieciom sześciolatnim rozpoznającym i różnicującym litery największe trudności sprawiają te, które mają podobne kształty, np. E–F, M–W, oraz litery będące zwierciadlanymi odbiciami innych, takie jak: p–g, b–d⁸³.

Przypomnijmy, że owe specyficzne trudności uwarunkowane są konstytucjonalnie i pojawiają się mimo prawidłowego poziomu intelektualnego, dobrze funk-

⁸² M. Bogdanowicz, *Specyficzne trudności...*, op. cit., s. 15.

⁸³ Por. I. Styczek, *Badanie kształtowania słuchu...*, op. cit.

cjonujących narządów zmysłu, właściwej opieki wychowawczej i dydaktycznej w domu i szkole. A zatem ważne jest, aby każdy nauczyciel i rodzic uświadomił sobie, że:

- Dysleksja nie jest efektem zaburzeń rozwoju intelektualnego, lenistwa, braku staranności czy zbyt małego wysiłku ucznia/dziecka.
- Dysleksja nie zależy od woli, chęci czy życzenia ucznia/dziecka.
- Dysleksja jest obciążeniem na całe życie – osobą z dysleksją się jest, a nie się bywa.

2.1.2. Dysleksja a funkcjonowanie psychospołeczne uczniów

Uczeń z dysleksją ma bardzo szczególne doświadczenia życiowe, na które składają się liczne niepowodzenia szkolne, nieustanna presja ze strony nauczycieli i rodziny, poczucie odmienności wobec rówieśników. W konsekwencji prowadzi to do **nieprawidłowości w zakresie funkcjonowania osobowościowego, emocjonalnego i społecznego**, którego objawami są zaburzenia przystosowawcze, takie jak: mniejsze poczucie własnej wartości, niska samoocena i zaniżona motywacja osiągnięć, niska odporność na stres, zaburzenia emocjonalne, zewnętrzne poczucie kontroli, problemy w zachowaniu, zaburzone relacje z rodziną, nauczycielami i rówieśnikami, niższa pozycja społeczna zajmowana w klasie⁸⁴. Cechy te wykształcają się między innymi pod wpływem frustracji, której źródłem jest wzmożony wysiłek ucznia połączony z brakiem efektów, utrwalonym doznawaniem niepowodzeń szkolnych, poczuciem „inności” i wyobcowania wśród rówieśników. W szkole może się to przejawiać następującymi zachowaniami:

- odgrywanie roli „prowokatora” lub/i „klasowego błazna”, co sprawia, że uczeń znajduje się w centrum uwagi kolegów i nauczycieli;

⁸⁴ J. Zielińska, *Wpływ dysleksji na funkcjonowanie psychospołeczne uczniów* [w:] *Wokół dysleksji. Co warto wiedzieć o dysleksji i nowoczesnych sposobach przeciwdziałania jej*. Red. Z. Pomirska. Difin, Warszawa 2010, s. 39.

- negowanie wartości bycia dobrym uczniem i zdobywania dobrych ocen;
- unikanie zajęć, wagarowanie, co w konsekwencji pogłębia i generuje dodatkowe problemy, z porzuceniem szkoły włącznie⁸⁵.

Dlatego uczniowie z dysleksją zajmują niższe pozycje społeczne w klasie i częściej są odrzucani oraz izolowani przez swoich rówieśników niż uczniowie bez żadnych problemów w nauce⁸⁶. Niskie uspołecznienie również przyczynia się do braku popularności wśród uczniów, a wiążą się z tym: *zachowania agresywne, poczucie osamotnienia, skłonność do introwersji, łamanie norm społecznych oraz mniejsza chęć do współpracy*⁸⁷.

Ten niekorzystny obraz funkcjonowania psychospołecznego uczniów z dysleksją łagodzi trochę coraz częściej eksponowana hipoteza, iż dysleksja powiązana jest ze zdolnościami twórczymi. Thomas West⁸⁸ rozważa zagadnienie dysleksji w kontekście specjalnych uzdolnień i talentów, wyróżniając takie specyficzne cechy, jak: *twórcze podejście do rozwiązywania problemów, ponadprzeciętne zdolności wzrokowe, myślenie za pomocą wizualnych reprezentacji, wybitne zdolności przestrzenne*. Powyższej specyfikacji dokonał na podstawie analizy biografii wybitnych ludzi, którzy byli dyslektykami. Te interesujące rozważania współcześnie kontynuuje i pogłębia M. Bogdanowicz⁸⁹, która w swojej ciepłej i napisanej „ku pokrzepieniu serc” książce opisuje osoby z trudnościami w czytaniu i pisaniu, jednocześnie odnoszące w swoim życiu wiele sukcesów zawodowych, naukowych i artystycznych. Są wśród nich geniusze (Albert Einstein), pisarze (Hans Christian Andersen), malarze (Pablo Picasso) i muzycy (Giacomo Puccini). Wszyscy oni doznawali znaczących, często wręcz traumatycznych niepowodzeń szkolnych, co nie przeszkodziło im w pełnym rozwinięciu swoich talentów i zdobyciu ponadczasowej sławy. Pomocne im w tym były zarówno niezwykła pracowitość i upór, jak i osoby wspierające, które spotkali w swoim życiu (czasami nauczyciele, często rodzice). Czyli aby osiągnąć sukces, konieczne jest posiadanie odpowiednich cech psychofizycznych, jak i doświadcza-

⁸⁵ M. Bogdanowicz, A. Adrjanek, M. Różyńska, *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*. Operon, Gdynia 2007.

⁸⁶ P.A. Gindrich, *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. UMCS, Lublin 2002.

⁸⁷ J. Zielińska, *Wpływ dysleksji na funkcjonowanie...*, op. cit., s. 48.

⁸⁸ T. West, *In the Mind's Eye*. Prometheus Books, New York 1991.

⁸⁹ M. Bogdanowicz, *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2008.

nie sytuacji pomocowych organizowanych przez osoby z najbliższego otoczenia rodzinnego i szkolnego.

Dlatego w celu pomocy uczniom uzdolnionym muzycznie, którzy z powodu dysleksji doświadczają licznych nieprawidłowości w procesie rozwoju indywidualnego i przystosowania społecznego w szkole muzycznej, trzeba nieustannie poszukiwać skutecznych form pomocy psychologicznej i pedagogicznego wsparcia, aby umożliwić im pełne rozwinięcie talentów muzycznych i – być może – utorować drogę do sławy.

2.1.3.

Dysleksja a specjalne potrzeby edukacyjne

Uczniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się mają **specjalne potrzeby edukacyjne**. Oznacza to, że ci uczniowie nie potrafią podołać wymaganiom podstaw programowych, przy stosowaniu standardowych metod nauczania, a zatem potrzebują szczególnych warunków uczenia, odpowiadających ich indywidualnym możliwościom i ograniczeniom⁹⁰. Specjalne potrzeby edukacyjne odnoszą się do: **programu nauczania, metod nauczania, systemu wymagań i oceniania, odpowiedniego przygotowania nauczycieli, rozwiązań organizacyjnych**. Zaspokojenie owych potrzeb uwarunkowane jest indywidualnym podejściem do dziecka, poznaniem jego możliwości i deficytów rozwojowych przez nauczyciela⁹¹. Wsparcie owych uczniów może przebiegać na dwóch płaszczyznach: **psychologiczno-pedagogicznej i metodycznej**. Pierwsza obejmuje takie działania, jak: rozwijanie autonomii ucznia, jego samodzielności, trening strategii uczenia się, budowanie poczucia własnej wartości, regulowanie napięć emocjonalnych i zachęcanie do podejmowania działań. Druga płaszczyzna wiąże się z odpowiednim doбором treści, form i metod pracy, które pozwolą na usprawnianie zaburzonych funkcji percepcyjno-motorycznych i doskonalenie koncentracji uwagi⁹². W skutecznym nauczaniu dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu szczególnie sprawdza się: polisensoryczne podejście w uczeniu, aktywne uczenie się w działaniu i poprzez działanie, uczenie się poprzez zabawę,

⁹⁰ M. Bogdanowicz, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w reformującej się szkole* [w:] *Trudności w czytaniu i pisaniu...*, op. cit., s. 43.

⁹¹ Ibidem, s. 50.

⁹² M. Jaworska, *Nauka języka obcego jako czynnik stymulujący i ułatwiający korygowanie zaburzeń związanych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się* [w:] *Trudności w czytaniu i pisaniu...*, op. cit., s. 135.

uczenie się małymi partiami, wielokrotne powtarzanie materiału, uczenie się we własnym tempie⁹³.

Uczeń z dysleksją potrzebuje specjalnego systemu wymagań. Nauczyciel jest zobowiązany **dostosować wymagania edukacyjne** do indywidualnych potrzeb psychofizycznych i edukacyjnych ucznia⁹⁴. Brak jest jednak precyzyjnych kryteriów określających, na czym to dostosowanie ma polegać, bowiem ustawodawca nie ogranicza szerokości możliwości działań, które wynikają z wiedzy merytorycznej i specyfiki prowadzonych przez nauczycieli zajęć. Jedno natomiast należy podkreślić – „dostosowanie” wymagań do możliwości ucznia ze specyficznymi trudnościami w czytaniu i pisaniu nie oznacza ich „obniżenia”⁹⁵. Dostosowanie polega na tym, iż następuje **złagodzenie wymagań w jednym zakresie** (np. poprawności odczytywania zapisu muzycznego), a **podniesienie w innym zakresie** (np. ocena brzmienia utworu). W kontekście zajęć grupowych ważne zalecenia w ramach dostosowania wymagań to: nieodpytywanie z głośnego czytania przy całej klasie, dłuższy czas na przyswojenie materiału, dzielenie materiału na małe części, rezygnacja z egzekwowania mniej istotnych danych faktograficznych (dat, nazwisk, nazw), zamiast pisania odręcznego – pisanie na komputerze. W kontekście zajęć indywidualnych w klasie instrumentalnej dostosowanie wymagań edukacyjnych może odbywać się w różnych obszarach pracy psychopedagogicznej i metodycznej nauczyciela (por. rozdz. 2.3.3).

2.2. Ryzyko dysleksji

Uczeniowie ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się są zauważani w szkole dopiero wówczas, gdy ich niepowodzenia w nauce szkolnej nasilają się i stanowią wyraźną barierę edukacyjną. Tymczasem wspomniane trudności mogą pojawić się już na samym początku nauki szkolnej. Problem ten nazywamy **ryzykiem dysleksji**.

⁹³ Ibidem, s. 52.

⁹⁴ Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DZ.U. z dn. 7.05.2013 r.).

⁹⁵ M. Bogdanowicz, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami...*, op. cit., s. 58.

*Termin ryzyko dysleksji stosuje się wobec młodszych dzieci szkolnych wykazujących wybiórcze zaburzenia w rozwoju psychoruchowym, które mogą warunkować wystąpienie specyficznych trudności w czytaniu i pisaniu*⁹⁶.

Dzieckiem ryzyka dysleksji jest każde dziecko urodzone z nieprawidłowo przebiegającej ciąży, porodu z komplikacjami, jak również dzieci urodzone przedwcześnie, w zamartwicy, z niską wagą urodzeniową i w złym stanie fizycznym. Duże prawdopodobieństwo wystąpienia specyficznych trudności w uczeniu się dotyczy również dzieci z rodzin, w których takie trudności mają rodzice lub inni członkowie rodziny.

O ryzyku dysleksji można wypowiadać się tylko wtedy, gdy wykryte zaburzenia mają charakter parcjalnych lub fragmentarycznych dysfunkcji rozwojowych, a więc nie wynikają z globalnego opóźnienia rozwoju. *Można zatem stwierdzić, że warunkiem rozpoznania ryzyka dysleksji jest wykluczenie niepełnosprawności intelektualnej, zaniedbań środowiskowych, a także zaburzeń w zakresie funkcjonowania narządów zmysłu, na przykład niedosłuchu, poważnych wad wzroku*⁹⁷. Zarówno zaniedbania wychowawcze, jak i zaburzenia w zakresie funkcjonowania narządów zmysłu mogą występować równocześnie z ryzykiem dysleksji i dysleksją, nie mogą jednak być jedyną przyczyną stwierdzonych trudności⁹⁸.

Dzieci ryzyka dysleksji powinny być objęte specjalistyczną pomocą psychologiczno-pedagogiczną jeszcze przed podjęciem nauki szkolnej i w pierwszych latach jej trwania. Skuteczne działania korekcyjno-kompensacyjne pozwalają wyrównać dysharmonie w rozwoju psychomotorycznym i zapobiec późniejszym niepowodzeniom szkolnym. Wnioski wynikające z badań longitudinalnych dowodzą, że dysharmonie w rozwoju nie maleją, lecz mają tendencję do pogłębiania się, jeżeli nie podejmie się działań stymulujących rozwój zaburzonych funkcji dziecka⁹⁹. Tym samym skazujemy dziecko nie tylko na zwiększenie dysfunkcji związanych z dysleksją, lecz również na zwiększanie późniejszych niepowodzeń szkolnych. Są one niejednokrotnie przyczyną wtórnych zaburzeń zachowania i nieprawidłowego rozwoju osobowości (por. rozdz. 2.1.2), gdzie dominują: *brak zaufania do siebie, poczucie bycia pechowcem, przekonanie o niesprawiedliwości losu, mniejsze ambicje, skłonność*

⁹⁶ M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie...*, op. cit., s. 43.

⁹⁷ Ibidem, s. 102.

⁹⁸ Por. M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii*. Harmonia Universalis, Gdańsk 2011.

⁹⁹ H. Natowska, *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju psychomotorycznego dziecka*. WSiP, Warszawa 1980.

do rezygnowania z zadań, nadmierne przeżywanie porażki, labilność emocjonalna i inne. A zatem wczesne rozpoznanie ryzyka dysleksji i fachowej interwencji już od najwcześniejszych etapów edukacji wydaje się być koniecznością.

2.2.1.

Symptomy ryzyka dysleksji w młodszym wieku szkolnym (6–7 lat)

Listę symptomów ryzyka dysleksji dzieci w okresie niemowlęcym, poniemowlęcym, przedszkolnym i młodszym szkolnym opracowała M. Bogdanowicz na podstawie prowadzonych badań i ciągle poszerzanej wiedzy na temat etiologii patomechanizmów dysleksji. Źródłem naszego zainteresowania są uczniowie nauczania początkowego, u których symptomy ryzyka dysleksji, w ujęciu syntetycznym, ilustruje tabela 6.

Tabela 6

Symptomy ryzyka dysleksji uczniów nauczania początkowego

	Klasa 1 (6 lat)	Klasa II–III (7–8 lat)
Motoryka duża	<p>Obniżona sprawność ruchowa: <i>słabo biega, skacze.</i></p> <p>Trudności z wykonywaniem ćwiczeń równoważnych: <i>chodzenie po linii, stanie na jednej nodze.</i></p> <p>Trudności z jazdą na: <i>rowerze, hulajnodze, nartach, łyżwach.</i></p>	<p>Trudności z jazdą na: <i>dwukołowym rowerze, wrotkach, nartach, łyżwach.</i></p> <p>Niechęć do zabaw ruchowych i lekcji wychowania fizycznego.</p>
Motoryka mała	<p>Obniżona sprawność manualna: <i>kłopoty z zawiązywaniem sznurowadeł, używaniem widelca, nożyczek.</i></p> <p>Trudności w opanowaniu nawyków ruchowych podczas rysowania: <i>niewłaściwe trzymanie kredki, kreślenie linii pionowych od dołu do góry, poziomych – od prawej do lewej.</i></p>	<p>Obniżona sprawność ruchowa rąk: brak opanowania w pełni czynności samoobsługowych: <i>ubieranie się, mycie, jedzenie nożem i widelcem.</i></p>

Symptomy ryzyka dysleksji uczniów nauczania początkowego

	Klasa 1 (6 lat)	Klasa II–III (7–8 lat)
Koordinacja wzrokowo-ruchowa	<p>Trudności z:</p> <ul style="list-style-type: none"> — <i>rzucaniem i chwytaniem piłki;</i> — <i>rysowaniem szlaczków;</i> — <i>odtwarzaniem figur geometrycznych (np. romb).</i> 	<p>Niechęć do rysowania i pisania.</p> <p>Trudności z:</p> <ul style="list-style-type: none"> — <i>rzucaniem do celu i chwytaniem;</i> — <i>starannym pisaniem w liniaturze;</i> — <i>szybkim pisaniem;</i> — <i>odwzorowywaniem złożonych figur geometrycznych;</i> — <i>utrzymaniem wysokiego poziomu graficznego rysunków i zeszytu.</i>
Percepcja wzrokowa	<p>Trudności z:</p> <ul style="list-style-type: none"> — <i>wyróżnieniem elementów z całości;</i> — <i>wyodrębnianiem szczegółów różniących dwa obrazki;</i> — <i>odróżnianiem kształtów podobnych, np. figur geometrycznych;</i> — <i>odróżnianiem liter m–n, l–t–ł, p–g, b–d.</i> 	<p>Problemy z:</p> <ul style="list-style-type: none"> — <i>wyróżnianiem elementów z całości i ich syntetyzowaniem (figury z klocków, mozaiki);</i> — <i>wyodrębnianiem szczegółów różniących dwa obrazki;</i> — <i>odróżnianiem kształtów podobnych, np. figur geometrycznych;</i> — <i>odróżnianiem liter m–n, l–t–ł, p–g, b–d.</i>
Funkcje językowe	<p>Wadliwa wymowa, przekręcanie trudnych wyrazów: przestawianie głosek i sylab, asymilacja głosek, np. sosa lub szosza.</p> <p>Mylenie nazw zbliżonych fonetycznie.</p> <p>Błędy w budowaniu wypowiedzi, błędy gramatyczne.</p> <p>Trudności z:</p> <ul style="list-style-type: none"> — <i>używaniem poprawnym wyrażen przyimkowych ilustrujących stosunki przestrzenne: nad–pod, za–przed, wewnątrz–na zewnątrz;</i> 	<p>Tak jak obok i dodatkowo trudności z:</p> <ul style="list-style-type: none"> — <i>szybkim wymienianiem nazw;</i> — <i>nazywaniem i zapamiętywaniem liter alfabetu, cyfr;</i> — <i>powtarzaniem z pamięci szeregu słów oraz 5-cyfrowych szeregów;</i> — <i>opanowaniem tabliczki mnożenia.</i>

Tabela 6 cd.

Symptomy ryzyka dysleksji uczniów nauczania początkowego

	Klasa 1 (6 lat)	Klasa II–III (7–8 lat)
Funkcje językowe (cd.)	<ul style="list-style-type: none"> — różnicowaniem podobnych głosek, np. z–s, b–p, k–g, w słowach naturalnych, np. kosa–koza, i abstrakcyjnych, np. daso–dazo; — operacjami analizy, syntezy, opuszczania, dodawania, zastępowania i przestawiania na cząstkach fonologicznych (syłabach, głoskach). <p>Trudności z zapamiętywaniem:</p> <ul style="list-style-type: none"> — wierszy, piosenek; — więcej niż jednego polecenia w tym samym czasie; — materiału uszeregowanego w serie i sekwencje, np. wczoraj–dziś–jutro, szeregów 4-cyfrowych. 	
Lateralizacja	Opóźnienie rozwoju, brak ustalenia ręki dominującej, oburęczność.	Utrzymywanie się oburęczności.
Orientacja w schemacie ciała i przestrzeni	Opóźnienia rozwoju orientacji: <ul style="list-style-type: none"> — trudności ze wskazaniem na sobie części ciała z prawej i lewej strony, np. prawa noga, lewa ręka; — nie umie określić kierunku na prawo i lewo od siebie, np. okno na lewo, drzwi na prawo. 	Tak jak obok i dodatkowo: <ul style="list-style-type: none"> — pisanie zwierciadlanych liter i cyfr; — zapisywanie wyrazów od prawej do lewej strony.
Orientacja w czasie	Trudności z określaniem pory roku, dnia.	Tak jak obok i dodatkowo trudności z określaniem czasu na zegarze.
Pisanie	Pierwsze próby, zwierciadlane litery, odwzorowywanie liter od strony prawej do lewej.	Trudności wynikające z opóźnień rozwoju spostrzegania wzrokowego i pamięci wzrokowej: <ul style="list-style-type: none"> — trudności z zapamiętywaniem kształtu liter;

Symptomy ryzyka dysleksji uczniów nauczania początkowego

	Klasa 1 (6 lat)	Klasa II–III (7–8 lat)
Pisanie (cd.)		<ul style="list-style-type: none"> – mylenie liter podobnych pod względem kształtu (l–t–ł, m–n); – mylenie liter identycznych, lecz inaczej położonych w przestrzeni (p–b–d–g); – popełnianie błędów podczas przepisywania tekstów. <p>Trudności wynikające z opóźnienia rozwoju fonologicznego aspektu funkcji językowych (sposobu słuchowego dźwięków mowy) i pamięci fonologicznej:</p> <ul style="list-style-type: none"> – mylenie głosek podobnych fonetycznie (k–g, d–t, w–f, z–s); – nieprawidłowy zapis zmiękczeń, mylenie głosek i–j, a–om, e–en; – opuszczanie, dodawanie, przestawianie i podwajanie liter i sylab; – pisanie wyrazów bezsensownych; – nasilone trudności pisania ze słuchu (tzw. dyktand).
Czytanie	<p>Trudności w nauce czytania:</p> <ul style="list-style-type: none"> – wolne czytanie; – głównie głoskowania, trudności z wtórną syntezą; – przekręcanie wyrazów; – brak zrozumienia przeczytanego zdania. 	<p>Tak jak obok i dodatkowo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – dziecko może szybko czytać, lecz popełnia przy tym wiele błędów wynikających z tego, że nie rozumie, lecz domyśla się treści na podstawie kontekstu.

Źródło: na podstawie M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie...*, op. cit., s. 59–63; M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii...*, op. cit.

2.2.2.

Diagnozowanie ryzyka dysleksji – Skale Ryzyka Dysleksji

Skala Ryzyka Dysleksji (SRD)¹⁰⁰ jest przesiewowym narzędziem diagnozującym gotowość do nauki czytania i pisania dzieci sześć-, siedmio- i ośmioletnich oraz prognozującym w tym zakresie postępy ucznia w klasie pierwszej¹⁰¹. Przesiewowy charakter oznacza, że SRD pozwala na wstępną diagnozę, która wymaga jeszcze uzupełnienia pełnymi badaniami diagnostycznymi. Badania longitudinalne przeprowadzone w klasach: 0, I, II¹⁰² wykazały przydatność SRD jako narzędzia umożliwiającego przewidywanie postępów w zakresie opanowania zarówno umiejętności czytania, jak i pisania.

SRD jest bardzo prosta zarówno w zastosowaniu, jak i w obliczaniu i interpretacji wyników. Zawiera dwadzieścia jeden stwierdzeń ujętych w cztery skale: **motorykę** (małą, dużą), **funkcje wzrokowe**, **funkcje językowe** (percepcja mowy, ekspresja) i **uwagę**. Wynik ogólny odzwierciedla ocenę tych ogólnych funkcji. Wynik szczegółowy ilustruje poszczególne aspekty rozwoju danej sfery, takie jak: motoryka duża, motoryka mała, percepcja mowy, ekspresja mowy. Po przeliczeniu uzyskanych punktów oceniamy stopień ryzyka, czyli brak ryzyka, pogranicze ryzyka, umiarkowane ryzyko dysleksji i wysokie ryzyko dysleksji. Dodatkowo dzięki analizie opracowanych profili SRD możemy określić, jak znaczne są dysharmonie rozwojowe oraz których sfer dotyczą.

Uzyskane wyniki stanowią podstawę do podjęcia odpowiednich działań związanych z pomocą psychologiczno-pedagogiczną udzielaną w szkole. I tak:

- uzyskanie **wyniku z pogranicza ryzyka** sygnalizuje potrzebę bacznej i wnikliwej obserwacji postępów w nabywaniu umiejętności czytania i pisania;
- **wynik umiarkowanego ryzyka dysleksji** wskazuje na potrzebę udzielenia uczniowi pomocy psychologiczno-pedagogicznej, której celem będzie wyrównanie deficytów rozwojowych;
- stwierdzenie **wysokiego stopnia ryzyka dysleksji** obliguje do podjęcia natychmiastowych działań, czyli skierowania dziecka na badania diagnostyczne.

¹⁰⁰ Por. M. Bogdanowicz, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie...*, op. cit., s. 64–135.

¹⁰¹ W 2011 roku M. Bogdanowicz, D. Kalka opracowały *Skalę Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły (SRD-6)*, wydaną przez Pracownię Testów Psychologicznych i Pedagogicznych w Gdańsku.

¹⁰² Badania przeprowadzono na początku 2000 roku, kiedy to sześciolatki stanowiły edukacyjną grupę 0.

ne do poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne.

Skala łączy dane pochodzące z analizy zadań wykonywanych przez dziecko z danymi wynikającymi z obserwacji prowadzonej przez nauczycieli i rodziców. SRD mogą wypełniać rodzice i nauczyciele, a oceny i interpretacji winien dokonać psycholog lub pedagog szkolny.

Zaprezentowana Skala Ryzyka Dysleksji M. Bogdanowicz wydaje się być bardzo dobrym narzędziem diagnostycznym do stosowania badań przesiewowych w szkole muzycznej w klasach I i II. Albowiem z badań i praktyki pedagogicznej wynika, że specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu mają swoje bezpośrednie konotacje w uczeniu się muzyki, w tym szczególnie w uczeniu się gry na instrumencie muzycznym (patrz rozdz. 2.3.2).

2.3.

Uczeń ryzyka dysleksji w szkole muzycznej – zarys problematyki

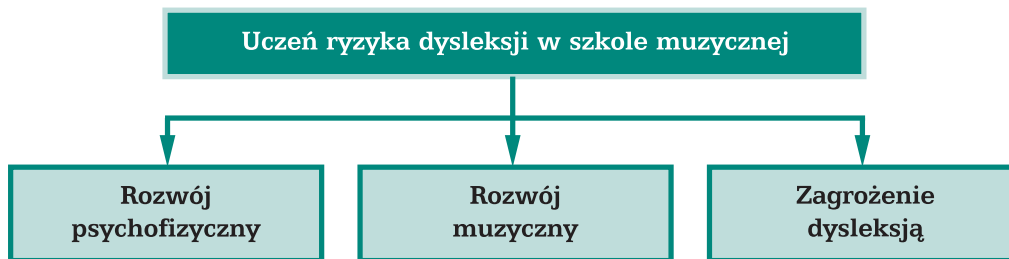
Charakterystyka ucznia ryzyka dysleksji w szkole muzycznej jest zadaniem wielowymiarowym. Aby uzyskać w miarę pełny obraz funkcjonowania ucznia nauczania początkowego, potrzebna jest opinia z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz skorelowana diagnoza wielu osób: nauczyciela instrumentalisty, nauczycieli rytmiki i pozostałych przedmiotów muzycznych, rodzica, psychologa i/lub pedagoga szkolnego. Bardzo dobrym uzupełnieniem jest diagnoza wydana przez specjalistyczną poradnię psychologiczno-pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej, która odnosi się do psychologicznych obszarów funkcjonowania ucznia w zakresie jego rozwoju artystycznego.

Zamieszczona poniżej charakterystyka ucznia szkoły muzycznej pomoże nauczycielowi-instrumentaliście w spojrzeniu na swojego podopiecznego w sposób wielowymiarowy, z uwzględnieniem różnych perspektyw jego rozwoju. Natomiast zakreślenie problemów, z jakimi boryka się uczeń z dysleksją w klasie instrumentalnej, ułatwi rozpoznanie owych trudności w kontekście specyficznego dla kształcenia muzycznego programu dydaktycznego. Dużą pomocą w dostosowaniu wymagań edukacyjnych będzie dookreślenie obszarów oddziaływania psychologicznego i pracy metodycznej oraz wynikających z nich zadań nauczyciela w klasie instrumentalnej.

2.3.1.

Charakterystyka ucznia ryzyka dysleksji w szkole muzycznej

Podstawowe obszary funkcjonowania ucznia szkoły muzycznej obarczonego dodatkowo ryzykiem dysleksji to: **rozwój psychofizyczny**, **rozwój muzyczny** oraz **stopień ryzyka dysleksji** (patrz rysunek 3).



Rysunek 3. Obszary funkcjonowania ucznia ryzyka dysleksji w szkole muzycznej

Źródło: opracowanie własne.

Każdy obszar zawiera ogólne i szczegółowe kryteria, które ilustruje tabela 7.

Tabela 7

Obszary funkcjonowania ucznia ryzyka dysleksji
w szkole muzycznej – kryteria ogólne i szczegółowe

Obszary funkcjonowania	Kryteria ogólne	Kryteria szczegółowe
Rozwój psychofizyczny	Psychosomatyczny	<ul style="list-style-type: none"> – ogólna sprawność fizyczna – aparat gry – dysfunkcje rozwojowe
	Motoryczny	<ul style="list-style-type: none"> – motoryka mała i duża
	Procesów poznawczych	<ul style="list-style-type: none"> – sprawność percepcyjna – uwaga, pamięć, myślenie
	Emocjonalno-społeczny	<ul style="list-style-type: none"> – dojrzałość emocjonalna – relacje z dorosłymi i rówieśnikami

Obszary funkcjonowania ucznia ryzyka dysleksji
w szkole muzycznej – kryteria ogólne i szczegółowe

Obszary funkcjonowania	Kryteria ogólne	Kryteria szczegółowe
Rozwój muzyczny	Fazy rozwoju muzycznego	<ul style="list-style-type: none"> – romantyczna – perfekcyjna – integracyjna
	Zdolności muzyczne	<ul style="list-style-type: none"> – słuch muzyczny – poczucie rytmu – pamięć muzyczna – barwa dźwięku – smak muzyczny¹⁰³
	Wyznaczniki osiągnięć muzycznych	<ul style="list-style-type: none"> – inteligencja – osobowość – rozwój emocjonalny – motywacja – środowisko
Ryzyko dysleksji	Integracja percepcyjno-motoryczna	<ul style="list-style-type: none"> – funkcje wzrokowo-przestrzenne – funkcje słuchowo-językowe – motoryka
	Funkcje wzrokowo-przestrzenne	<ul style="list-style-type: none"> – koordynacja wzrokowo-ruchowa – spostrzeganie figury i tła – stałość spostrzegania – orientacja w schemacie ciała – orientacja w czasie i przestrzeni
	Funkcje słuchowo-językowe	<ul style="list-style-type: none"> – słuch fonemowy – analiza i synteza słuchowa/fonologiczna – pamięć słuchowa/fonologiczna – funkcje fonologiczne i syntaktyczne mowy

¹⁰³ M. Manturzevska, H. Kotarska, L. Miklaszewski, K. Miklaszewski, *Zdolności, uzdolnienie...*, op. cit., s. 89.

Tabela 7 cd.

**Obszary funkcjonowania ucznia ryzyka dysleksji
w szkole muzycznej – kryteria ogólne i szczegółowe**

Obszary funkcjonowania	Kryteria ogólne	Kryteria szczegółowe
Ryzyko dysleksji (cd.)	Funkcje motoryczne	<ul style="list-style-type: none"> – motoryka duża – motoryka mała – funkcjonowanie emocjonalne
	Funkcjonowanie emocjonalno-społeczne	<ul style="list-style-type: none"> – motywacja – zachowania społeczne

Źródło: opracowanie własne.

Liczne badania dowodzą, że kształcenie muzyczne wpływa korzystnie na usuwanie skutków parcjalnych zaburzeń u dzieci z dysleksją. Na przykład badania eksperymentalne przeprowadzone przez Josepha M. Pira i Camila Ortiza¹⁰⁴ z grupami uczniów szkół ponadpodstawowych wykazują znaczącą poprawę słownictwa i sekwencji werbalnych w grupie tych uczniów, którzy kształcili się równocześnie w grze na fortepianie. Rzuca to nowe światło na rolę kształcenia muzycznego w rozwoju zdolności lingwistycznych oraz czytania i pisania. Inne badania podkreślają, że u podstaw trudności w czytaniu i pisaniu tkwią zaburzenia umiejętności przetwarzania czasowego (*timing skills*). Kształcenie muzyczne, którego jednym z elementów jest poczucie rytmu, czyli umiejętność rozróżniania dźwięków w zakresie czasu ich trwania, staje się dobrym sposobem do poprawy umiejętności planowania w czasie, a zarazem znaczącym środkiem korekcyjno-kompensacyjnym dla dzieci z dysleksją¹⁰⁵.

Rodzi się natomiast pytanie, czy i jak zaburzenia o charakterze dyslektycznym wpływają na funkcjonowanie ucznia szkoły muzycznej, innymi słowy, z jakimi problemami muszą radzić sobie zarówno uczniowie, jak i nauczyciele podczas nauki gry na instrumencie muzycznym.

¹⁰⁴ J.M. Piro, C. Ortiz, *The Effect of Piano Lessons on the Vocabulary and Verbal Sequencing Skills of Primary Grade Students*. „Psychology of Music”, 37, 3, 2009, s. 325–347.

¹⁰⁵ K. Overy, *Dyslexia, Temporal Processing and Music: The Potential of Music as an Early Learning Aid for Dyslexic Children*. „Psychology of Music”, 28, 2, 2000, s. 218–229.

2.3.2.

Problemy ucznia z dysleksją w klasie instrumentalnej

Klasyfikacja problemów uczniów szkoły muzycznej ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się została opracowana na podstawie dostępnej literatury¹⁰⁶ oraz konsultacji z doświadczonymi pedagogami-muzykami szkół muzycznych I stopnia. W przyszłości warto pogłębić i rozszerzyć ten temat w oparciu o szeroko zakrojone badania ogólnopolskie.

Poniższe zestawienie trudności uczniów w nauce muzyki ujęto w następujących kategoriach: **postawa psychologiczna, postawa ciała, aparat gry, zapis nutowy, granie gam i pasaży, wykonywanie utworów, pamięć muzyczna oraz tempo pracy** (tabela 8).

Tabela 8

Klasyfikacja problemów ucznia szkoły muzycznej
ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się

Postawa psychologiczna	Postawa ciała
<ul style="list-style-type: none">— nadmierne przeżywanie sytuacji porażki— brak wytrwałości w pokonywaniu trudności— skłonność do rezygnacji— labilność emocjonalna— trudności z koncentracją uwagi	<ul style="list-style-type: none">— zaburzona orientacja w schemacie ciała: strona lewa, strona prawa— wzmożony tonus mięśniowy— zaburzenia w zakresie motoryki dużej – niezgrabność ruchów
Aparat gry	Notacja muzyczna
<ul style="list-style-type: none">— niedostateczna identyfikacja części składowych aparatu gry: przegub, łokieć, ramię— problemy z rozluźnieniem ręki od barku po końce palców	<ul style="list-style-type: none">— wolne przyswajanie zapisu nutowego— trudności z korelacją zapisu nutowego i klawiatury— trudności ze zrozumieniem pojęć: <i>góra</i> – <i>dół</i>, <i>nad</i> – <i>pod</i>

¹⁰⁶ Por. K. Lipińska, *Dysleksja u dzieci uzdolnionych muzycznie*. „Szkoła Specjalna”, 2, 2008, s. 100–106; H. Matusiak, *Uczeń z dysleksją w szkole muzycznej – rozpoznawanie i dostosowywanie wymagań* [w:] *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*. Red. M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska. CEA, PZSM im. A. Rubinsteina, Warszawa–Bydgoszcz 2010, s. 105–111; M. Sierzeńska-Leraczyk, *Problemy typu dyslektycznego...*, op. cit., s. 197–203.

Tabela 8 cd.

**Klasyfikacja problemów ucznia szkoły muzycznej
ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się**

Aparat gry	Notacja muzyczna
<ul style="list-style-type: none"> — zaburzenia koordynacji rąk w zakresie ruchu rozbieżnego, artykulacji i dynamiki — zaburzenia w zakresie motoryki małej – obniżona sprawność manualna — trudności w uczeniu się sekwencji ruchowych — zaburzenia automatyzacji ruchów 	<ul style="list-style-type: none"> — kłopoty z odczytywaniem tonacji z zapisu nutowego — niechęć do grania utworu z nut, sprawdzania i korygowania błędów wykonawczych z zapisem — trudności w odczytywaniu tekstu w różnych kluczach muzycznych
Granie gam i pasaży	Wykonywanie utworów
<ul style="list-style-type: none"> — problemy w zakresie właściwej aplikatury, agogiki i świadomości schematów gam i pasaży — komplikacje aplikatury i schematów przy graniu gam w ruchu rozbieżnym — wzrost problemów wykonawczych wprost proporcjonalny do liczby znaków przykluczowych — mylenie kolejności i położenia znaków przykluczowych (bemola, krzyżyka, kasownika) 	<ul style="list-style-type: none"> — kłopoty z prowadzeniem głosów polifonicznych na fortepianie — prowadzenie kierunku smyczka niezgodnie z kierunkiem linii melodycznej — problemy z dokładną realizacją aplikatury, artykulacji i dynamiki — czasami oryginalna interpretacja utworów
Pamięć muzyczna	Tempo pracy
<ul style="list-style-type: none"> — próby natychmiastowego grania utworu na pamięć z pominięciem potrzebnych korekt tekstu — dominacja pamięci słuchowo-kinestetycznej — problemy z zapamiętywaniem długotrwałym utworów muzycznych 	<ul style="list-style-type: none"> — wolne lub bardzo wolne przerabianie minimum programowego — wolne przyswajanie nowych zagadnień teoretycznych

Źródło: opracowanie własne.

2.3.3.

Obszary pracy psychopedagogicznej nauczyciela – dostosowanie wymagań edukacyjnych do potrzeb ucznia

Poniższe opracowanie obszarów metodycznych i wynikających z nich zadań dla nauczycieli-muzyków pracujących z uczniem ryzyka dysleksji powstało na podstawie literatury przedmiotu i programów dydaktycznych dla klas instrumentalnych opracowanych przez pedagogów szkół muzycznych¹⁰⁷. Owa systematyka może służyć nauczycielowi-instrumentaliście jako pomoc przy próbie dostosowania wymagań edukacyjnych, a ściślej mówiąc ich kontekstu psychopedagogicznego, do możliwości ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Osobną tematyką zasługującą na odrębne opracowanie są analogiczne problemy dotyczące zajęć rytmicznych i teoretycznych w szkole muzycznej.

Obszar 1. Relacja nauczyciel–uczeń

- Zapewnienie uczniowi pełnego poczucia bezpieczeństwa, poprzez odpowiednie zaaranżowanie sali lekcyjnej do potrzeb małego dziecka i stworzenie przyjaznego klimatu na lekcji (por. rozdz. 1.4).
- Nawiązywanie bliskiego kontaktu z uczniem, zainteresowanie jego życiem pozaszkolnym, preferencjami, potrzebami, odczuciami, radościami, obawami.
- Dbłość o nastrój ucznia – wyzwalanie poprzez zabawę pozytywnych emocji, w tym zaciekawienia i radości muzykowania.
- Udzielanie wsparcia psychicznego poprzez akcentowanie nawet najmniejszych osiągnięć, nagradzanie pochwałą i uznaniem – dziecko musi się czuć w czymś „naj”.
- Akcentowanie indywidualności i niepowtarzalności, zarówno osoby ucznia, jak i jego gry na instrumencie; unikanie porównań z innymi uczniami.

Obszar 2. Poznanie instrumentu muzycznego

- Objaśnianie w najprostszy sposób budowy instrumentu z wykorzystaniem wierszyków, bajeczek, rysunków, malowanek i innych.

¹⁰⁷ Por. G. Nakonieczna-Zakrzewska, *Program nauczania gry na fortepianie dziecka z trudnościami w nauce (dysleksja)*. Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II st. im. K. Lipińskiego w Lublinie, 2004, s. 6–9 (materiały niepublikowane).

- Umożliwienie dziecku swobodnej eksploracji instrumentu, na przykład może okrążyć dookoła fortepian, klepać w pudło rezonansowe, wejść pod instrument, szarpać struny, swobodnie naciskać klawisze, pedały.
- Zapoznanie dziecka z klawiaturą i nazwami klawiszy z wykorzystaniem obrazków i fabuły¹⁰⁸.

Obszar 3. Praca z ciałem

- Budowanie poprzez zabawę „świadomości ruchu” i kontroli nad tymi partiami ciała, które biorą udział w grze.
- Wprowadzanie ćwiczeń mających na celu rozpoznawanie schematu ciała – jego lewej i prawej strony, górnej i dolnej części.
- Stosowanie ćwiczeń odprężających, pozwalających obniżyć tonus mięśniowy.

Obszar 4. Praca z aparatem gry

- Rozpoznanie lateralizacji czynności ruchowych ucznia i stałe wzmacnianie strony niedominującej.
- Wprowadzenie zabaw mających na celu ćwiczenie identyfikacji poszczególnych części aparatu gry: palce, przegub, łokcie, ramię.
- Wzmacnianie sprawności aparatu gry poprzez atrakcyjne dla dziecka zabawy i gimnastykę.

Obszar 5. Notacja muzyczna

- Wprowadzenie „nauczania beznutowego” w początkowym etapie edukacji, które jest zachęceniem do muzycznych eksperymentów w pierwszym kontakcie z instrumentem¹⁰⁹.
- Ćwiczenia-zabawy pozwalające uczniowi: poznać klucze (wiolinowy i basowy), odczytywać wysokości nut i kojarzyć je z miejscem na klawiaturze, rozróżniać pauzy, wartości nut, rozumieć znaki przykluczowe (bemol, krzyżyk, kasownik), poznać znaki artykulacji, repetycji, znaki dynamiczne, frazowe¹¹⁰.

¹⁰⁸ L. Bajkowska, *Bajki o Piosence i nutkach*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Poznań 1995.

¹⁰⁹ M. Preuschoff-Kaźmierczakowa, *Fortepian dla...*, op. cit., s. 17.

¹¹⁰ L. Bajkowska, *Bajki o Piosence i nutkach...*, op. cit.

- Podkreślenie czy pogrubienie znaków i określeń słownych dotyczących: tempa, dynamiki, artykulacji, frazowania, cezury, skrótów notacji (por. rodz. 4.5).

Obszar 6. Gamy i pasaże

- Ćwiczenie gam „na sucho” – bez instrumentu (np. na stole, podłodze, pudełku) z wykorzystaniem pojęcia ruchu zbieżnego-rozbieżnego (por. rozdz. 4.3).
- Uczenie zasad konstrukcji gam bez użycia nut.
- Wykorzystanie gam i pasaży jako ćwiczeń utrwalających różnorodne problemy techniczne, między innymi nauka podkładania pierwszego palca, wykonywanie dwudźwięków, ozdobników, opanowanie artykulacji: *non legato*, *portato*, *legato*, *staccato*.
- W przypadku kłopotów wykonawczych można: grać gamy z mniejszą liczbą znaków przykluczowych, zmniejszyć liczbę oktaw, dostosować tempo do możliwości ucznia, wprowadzać z opóźnieniem gamy rozbieżne i inne.

Obszar 7. Dobór repertuaru

- Proponowane utwory mają uczenia zaciekawiać, wzbudzać radość i przyjemność grania, dlatego powinien on mieć możliwość wyboru konkretnego utworu z kilku innych, zaprezentowanych przez nauczyciela.
- Utwory powinny być zróżnicowane pod względem rytmicznym, dynamicznym, agogicznym, ukazujące wielość barw i stylów muzycznych.
- W nowych utworach wprowadzanie nowych problemów technicznych, które nie przekraczają możliwości uczniów, bowiem bazują na już posiadanych umiejętnościach instrumentalnych.
- Wskazywanie na emocjonalny wymiar muzyki, np. nauczyciel wykonuje na instrumencie utwory: marsz, kołysanka, walc, i zaprasza dziecko do opowiedzenia lub narysowania tego, z czym mu się ta muzyka skojarzyła.
- Przy omawianiu utworu warto odwoływać się do skojarzeń pozamuzycznych, dotyczących świata dobrze znanego dziecku na przykład przyrody, bajek, filmów czy osobistych przeżyć ucznia.

Obszar 8. Praca nad utworem

- Ukazanie artystycznego sensu utworu; warto zebrać od ucznia informacje zwrotne na temat jego osobistej recepcji utworu i emocji, jakie w nim wyzwała.
- Zachowywanie równowagi między oczekiwaniami nauczyciela a możliwościami ucznia.

- Docenienie wysiłku i zaangażowania dziecka w proces wykonywania utworu, a nie ocena samego efektu muzycznego.
- Wskazywanie w informacjach zwrotnych mocnych stron wykonania ucznia, z jednoczesnym wsparciem w pokonywaniu istniejących trudności.
- Wyznaczenie etapów i zadań w pracy nad utworem, zapisanie planu ich realizacji z konkretnymi terminami w zeszycie do lekcji instrumentu; ewaluacja planu jest doskonałą okazją do samooceny i wyciągnięcia wniosków na przyszłość.

Obszar 9. Muzykowanie

- Swobodna improwizacja z nauczycielem.
- Wspólna gra z nauczycielem na cztery ręce.
- Praca nad jakością dźwięku.
- Zademonstrowanie przez nauczyciela różnych wykonań tego samego utworu lub jego fragmentów oraz zachęcanie ucznia do dokonania swoich własnych wyborów estetycznych.
- Stymulowanie ucznia do aktywnego słuchania samego siebie, między innymi poprzez nagrywanie swoich wykonań i wspólne odsłuchanie z nauczycielem i rodzicem.
- Zachęcanie do słuchania muzyki instrumentalnej odtwarzanej z płyt i uczestnictwa w koncertach filharmonicznych i szkolnych.

Obszar 10. Pamięć muzyczna

- Wykorzystanie czterech typów pamięci: słuchowej, wzrokowej, ruchowej i analityczno-kojarzeniowej¹¹¹.
- Świadome uczenie utworu fragmentami na pamięć, rozpoczynając od różnych miejsc.
- Opracowanie kilku „miejsc awaryjnego rozpoczęcia” utworu.
- Oswajanie ucznia z możliwością popełnienia błędu, z jednoczesnym wzmacnianiem przekonania, że z każdym błędem sobie poradzi, bo ma opracowane „miejsc awaryjnego rozpoczęcia”.
- Rozpropagowywanie hasła: *Mam prawo do błędu oraz umiejętność poradzenia sobie z nim.*

¹¹¹ M. Preuschoff-Kaźmierczakowa, *Fortepian dla...*, op. cit., s. 113.

Obszar 11. Tempo pracy

- Dostosowanie tempa grania repertuaru do możliwości ucznia, z koniecznością realizacji minimum programowego.
- Zamiast na liczbę utworów, zwracać uwagę na techniczne i interpretacyjne osiągnięcia dziecka na przykład prawidłową artykulację, akcenty, ładne brzmienie, dynamikę, właściwe tempo, frazowanie.

Obszar 12. Ocena osiągnięć uczniów

- Ocena ogólna ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinna być średnią oceny dydaktycznej i wychowawczej. Ta pierwsza to szacowanie poziomu wykonawstwa muzycznego ucznia, natomiast druga to ewaluacja stopnia wysiłku i zaangażowania ucznia włożonego w przygotowanie repertuaru (por. rozdz. 3.3).

Obszar 13. Kształtowanie psychologicznej odporności na treść

- Stwarzanie sytuacji doświadczania przez ucznia sukcesu poprzez organizację np. koncertów zabawowych rodzinnych, koleżeńskich, ogródkowych (por. rozdz. 4.10)¹¹².
- Wyrobienie w dziecku pozytywnego nastawienia wobec słuchaczy, niezależnie od tego, kto stanowi audytorium.
- W okresie poprzedzającym występ wskazane jest akcentowanie wszystkich **sukcesów i osiągnięć ucznia** oraz podkreślanie jego mocnych stron.
- Uczenie akceptacji napięcia i pozytywnego nastawienia do tremy (por. rozdz. 3.4).
- Zautomatyzowanie myślenia pozytywnego poprzez trening „mocartów” (por. rozdz. 3.4).

¹¹² U. Bissinger-Ćwierz, *Koncert-Zabawa, czyli jak zorganizować popis szkolny z przymrużeniem oka* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*. Red. E. Kędzior-Niczyporuk. KLANZA, Lublin 2001, s. 62–64.

Psychopedagogiczne podstawy metodyki nauczania w klasie instrumentalnej

3

Lekcja indywidualna jest główną organizacyjną formą nauczania gry na instrumencie w szkole muzycznej. Ze względu na specyfikę owego kształcenia jej układ powinien być podporządkowany przede wszystkim możliwościom psychofizycznym ucznia, jego zaangażowaniu w grę na instrumencie oraz programowi przewidzianemu do realizacji. Szczególnie w przypadku ucznia najmłodszego przebieg lekcji nie może mieć sztywnego układu czynności, lecz powinien być twórczo realizowany na podstawie komunikacyjnego sprzężenia zwrotnego uczeń–nauczyciel¹¹³. O metodycznych podstawach prowadzenia lekcji nauczania gry na instrumencie szeroko pisali w swych podręcznikach m.in. Władysława Markiewiczówna, Henryk Kierski, Wanda Chmielewska, Leon Markiewicz i wspominana już wielokrotnie Mirosława Preuschoff-Kaźmierczakowa¹¹⁴. Natomiast celem niniejszego poradnika jest zwrócenie szczególnej uwagi na psychologiczne aspekty nauczania gry na instrumencie, takie jak: osobowe relacje nauczyciela z uczniem i wynikająca z tego atmosfera lekcji, metody refleksji pedagogicznej, zasady komunikacji interpersonalnej między nauczycielem a uczniem, typy oceniania procesu uczenia się wykonawstwa muzycznego i jego efektów, sposoby motywowania oraz psychofizycznego przygotowania ucznia do występów publicznych.

¹¹³ W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna...*, op. cit., s. 37.

¹¹⁴ D. Markiewiczowa, *Budowa lekcji gry na fortepianie*. „Poradnik Muzyczny”, nr 10, 1974; H. Kierski, *Niektóre problemy gry na klarnecie*. Seria II: *Prace specjalne nr 6. Z prac Katedry Instrumentów Dętych*. Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego, Katowice 1995; W. Chmielewska, *Z zagadnień nauczania gry na fortepianie*. PWM, Kraków 1963; L. Markiewicz, *Wybrane zagadnienia pedagogiki muzycznej*. Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego, Katowice 2000.

3.1. Struktura lekcji a relacje z uczniem

Lekcje gry na instrumencie są indywidualne i wymagają uwzględnienia specyfiki kształcenia muzycznego, gdzie w trakcie zajęć nauczyciel głównie koncentruje się na pokazie i praktycznym działaniu. Przebieg zajęć powinien zawierać określone etapy:

- wprowadzenie dobrego klimatu lekcji, nawiązanie kontaktu nauczyciela z uczniem, informacja zwrotna, wywołanie dobrego nastroju, rozluźnienie aparatu gry ucznia;
- sprawdzenie efektywności samodzielnego ćwiczenia poprzez przesłuchanie materiału muzycznego oraz korektę aparatu gry, aplikatury, artykulacji, agogiki, tekstu muzycznego, interpretacji i brzmienia utworu;
- podanie nowego materiału i nowych problemów technicznych i wykonawczych;
- wykonanie przez ucznia nowych zadań muzycznych pod kontrolą nauczyciela;
- werbalne podsumowanie przez ucznia jego poziomu rozumienia i odczuwania w kontekście nowych zagadnień wykonawczych;
- zadanie materiału do samodzielnego ćwiczenia oraz objaśnianie sposobów pracy własnej ucznia nad utrwaleniem nowych umiejętności;
- informacja zwrotna od ucznia na zakończenie lekcji;
- refleksja pedagogiczna nauczyciela¹¹⁵.

Opisane wyżej etapy lekcji gry na instrumencie można ująć w czterostopniową strukturę:

- 1 Rozpoczęcie lekcji**
- 2 Gra na instrumencie**
- 3 Zakończenie lekcji**
- 4 Refleksja pedagogiczna**

Warte szczególnego podkreślenia jest znaczenie fazy rozpoczęcia i zakończenia lekcji oraz refleksji pedagogicznej. Bowiem nauczyciele zwykle najbardziej kon-

¹¹⁵ Por. L. Markiewicz, *Wybrane zagadnienia pedagogiki muzycznej...*, op. cit., s. 114.

centrują się na materiale dydaktycznym oraz technice gry na instrumencie, rzadko poświęcając czas na psychologiczny aspekt tworzenia klimatu, budowania komunikacji interpersonalnej czy osobistej refleksji. A przecież ... *nie ten będzie dobrym nauczycielem, kto umie ucznia dobrze wytresować, wyuczyć kompozycji na pokaz, tylko ten, kto potrafi prawdziwie rozmiłować go do muzyki i nauce najwcześniejszych jej początków nadać sens i kierunek artystyczny*¹¹⁶. A zatem chodzi o takie nauczanie najmłodszych, w którym nie gubi się uśmiechu, a profesjonalne zagadnienia przedstawia się tak, *byśmy wśród tej całej powagi nie zapomnieli o puszczaniu latawców, amatorskim majsterkowaniu i podobnych źródłach nieoczekiwanej radości*¹¹⁷. Aby to osiągnąć, trzeba tyle samo czasu poświęcić na ćwiczenie sprawności wykonawczej dziecka, co na rozwijanie jego muzycznej osobowości, ciekawości, kreatywności i zwyczajnej radości muzykowania.

Jednostka czasu przeznaczona na lekcję gry na instrumencie małego dziecka wynosi trzydzieści minut. Można dyskutować, czy ta ilość czasu jest wystarczająca, czy nie. Nauczyciel nastawiony głównie na realizację programu muzycznego może narzekać na zbyt krótkie zajęcia. Biorąc jednak pod uwagę możliwości psychofizyczne dziecka w wieku średniego dzieciństwa (por. rozdz. 1), ta ilość czasu jest uzasadniona. Natomiast z punktu widzenia psychopedagogicznego podział owych trzydziestu minut na odcinki 5–20–5 wydaje się być optymalny. Najpierw pięć minut przeznaczamy na początek zajęć, z wyraźną intencją zbudowania dobrego klimatu lekcji, dwadzieścia minut na grę na instrumencie (w przypadku sześciolatka dobrze jest zrobić minutową przerwę po dziesięciu minutach) i pięć minut poświęcamy informacji zwrotnej na zakończenie lekcji (por. rozdz. 3.2.4). Ta informacja stanowić będzie podstawę do budowania refleksji pedagogicznej nauczyciela, która powinna kończyć każdy dzień pracy w szkole.

3.1.1. Rozpoczęcie lekcji

Na początku lekcji gry na instrumencie poświęcamy pięć minut na budowanie dobrej atmosfery i właściwego stanu ciała i umysłu małego ucznia. Za ów proces całkowicie odpowiedzialny jest nauczyciel. Co więcej, jeśli nauczyciel sam będzie

¹¹⁶ M. Preuschoff-Kaźmierczakowa, *Fortepian dla najmłodszych...*, op. cit., s. 5.

¹¹⁷ J. Bruner, *Warunki działalności twórczej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978; za: U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*. KLANZA, Lublin 2002, s. 9.

w złej kondycji psychofizycznej, może to wpłynąć negatywnie zarówno na klimat lekcji, jak i odczucia i zachowanie ucznia. A zatem pierwszą i podstawową zasadą dobrego prowadzenia lekcji jest dbałość nauczyciela o samego siebie, o swoją kondycję psychofizyczną, o swoje zadowolenie z pracy, zaangażowanie w proces kształcenia, satysfakcję z osiągnięć, uważność w stosunku do uczniów i pozytywne do nich nastawienie. Krótko mówiąc, **higiena życia psychicznego nauczyciela** wydaje się mieć znaczenie kluczowe dla całego procesu kształcenia (por. rozdz. 3.6).

Stworzenie dobrego, sprzyjającego nastroju i nawiązanie wzajemnego kontaktu można wykreować za pomocą metod do zastosowania na początku lekcji (patrz rozdz. 4.1). Wykorzystujemy w nich różnorodne środki dydaktyczne, takie jak: **zabawki, plansze, wierszyki, obrazki i inne**. Są to bardzo proste do zorganizowania pomoce, a efekt ich używania może zadziwić nawet najbardziej sceptycznie nastawionego nauczyciela. Bowiem nauczyciele-instrumentaliści niezwykle rzadko wykorzystują jakiegokolwiek środki dydaktyczne podczas lekcji, poza instrumentem. Jednak w przypadku pracy z uczniem sześciolatkiem, który charakteryzuje się myśleniem konkretno-obrazowym (por. rozdz. 1.1.4), samo mówienie i wyjaśnianie nie jest dostatecznie wystarczające. Do tego, by dziecko dostrzegło, *kto mieszka w fortepianie*¹¹⁸, konieczne jest posłużenie się nie tylko tekstem wiersza Wandy Chotomskiej, lecz również ilustracjami i kolorowanymi drzewami, ptaszkami, pszczołami, żabkami, które może przygotować nauczyciel bądź uczeń wykona samodzielnie.

Zawarcie z uczniami na początku roku **kontraktu** to inaczej ustalenie z każdym uczniem z osobna pożądanego zasad i norm postępowania będących gwarancją dobrej i skutecznej pracy w klasie instrumentalnej (por. rozdz. 4.1.5). Istota kontraktu polega na wspólnym – zarówno nauczyciela, jak i ucznia – formułowaniu i akceptowaniu poszczególnych zasad, bowiem skuteczny kontrakt ma być syntezą osobistych potrzeb, oczekiwań i opartych na nich norm postępowania. Dużym nieporozumieniem jest, jeśli taki kontrakt opracuje sam nauczyciel i w autorytarny sposób będzie „kazał” go przestrzegać uczniowi. Zazwyczaj rodzi to opór ucznia i przekreśla szansę na dobre porozumienie. Jeśli natomiast uczeń sam wskaże zasadę dla niego ważną, na przykład **staram się być punktualny**, istnieje duże prawdopodobieństwo, że będzie jej przestrzegał. Podczas zawierania kontraktu dobrze jest uwzględnić kilka reguł, takich jak:

¹¹⁸ W. Chotomska, *Fortepian*. Za: M. Preuschhoff-Kaźmierczakowa, *Fortepian dla najmłodszych*. Podręcznik ucznia. CEA, Warszawa 2009, s. 9.

- **negocjacja** – wspólnie ustalamy i akceptujemy poszczególne punkty;
- **pozytywne sformułowania** – zamiast: *nie krzyczymy*, używamy zwrotu *staramy się mówić cicho*, zamiast: *nie myślę się w utworze*, używamy zwrotu: *staram się grać najlepiej, jak potrafię*;
- **realność** – zasady nie powinny mieć formy życzeniowej, trudnej do realizacji.

Kontrakt może być napisany dużymi literami na arkuszu i zawieszony na ścianie sali, w której odbywają się lekcje, bądź zapisany w zeszytcie ucznia. W przypadku dzieci sześciolletnich można stosować **piktogramy**, czyli rysunki kojarzące się z poszczególnymi punktami kontraktu. Są one dla nich bardziej wyraziste i łatwiejsze do zapamiętania (por. rozdz. 4.1.5).

Bardzo ważne jest uzyskiwanie **informacji zwrotnej** od ucznia (por. rozdz. 3.2.4) na temat jego samopoczucia, oczekiwań, smutków i radości, bowiem to od nastroju i emocji, z jakimi uczeń rozpoczyna lekcję, zależy w dużej mierze jego chłonność umysłu i stan gotowości do działania¹¹⁹. Z prowadzonych współcześnie badań diagnostycznych, w tym z zakresu neurodydaktyki, wynika, że emocje wiążą się bezpośrednio z motywacją, zatem nauka jest najbardziej efektywna wówczas, kiedy sprawia radość¹²⁰. Pozytywne nastawienie i ogólna atmosfera serdeczności na lekcji sprzyjają każdej nauce, a szczególnie nauce gry na instrumencie.

3.1.2. Gra na instrumencie

Ta część lekcji poświęcona jest właściwej grze na instrumencie. Uczenie się muzyki to proces specyficzny, różniący się od nabywania przez człowieka innych złożonych umiejętności, przez co zasługuje na oddzielną analizę i badanie. Mamy tu bowiem do czynienia z całym systemem sprawności warsztatowych, niespotykanych nigdzie indziej, takich jak: łączenie akustycznego charakteru muzyki z symbolami dźwiękowymi i muzycznymi znaczeniami, budowanie sieci pojęć muzycznych pochodzących od zjawisk akustycznych nieposiadających desygnatów semantycznych,

¹¹⁹ G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*. Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000, s. 309.

¹²⁰ Por. U. Bissinger-Ćwierz, *Emocje towarzyszące nauce gry na instrumencie...*, op. cit.; M. Żylinska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Wyd. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

czy też powiązanie struktur dźwiękowych z reakcjami emocjonalnymi i wartościami, jakie człowiek przypisuje pięknu muzycznemu¹²¹.

Za Kacprem Miklaszewskim przyjmuję, że uczenie się muzyki odbywa się w trzech obszarach: **audiacji, wiedzy muzycznej i wykonawstwa muzycznego**¹²².

Termin **audiacja** pochodzi od łacińskiego słowa „audio” – słyszę – i oznacza wewnętrzną reprezentację struktur brzmieniowych (bez obecności dźwięku), czyli słyszenie muzyki w umyśle. Jest to przestrzeń czysto dźwiękowych kategorii, pojęć, wyobrażeń słuchowych i myślenia muzycznego. Uczenie się audiacji dokonuje się poprzez porównywanie, klasyfikowanie, wnioskowanie i rozpoznawanie struktur muzycznych. E. Gordon twierdzi, że audiacja stanowi podstawę do zapamiętywania struktur i utworów muzycznych¹²³. A zatem obszar ów ma kluczowe znaczenie w całości procesu uczenia się muzyki.

Wiedza muzyczna obejmuje znajomość zapisu nazw solmizacyjnych i literowych dźwięków, które same w sobie są przykładem sylab bezsensownych i jako mnemotechnika służą zapamiętaniu funkcji, jaką dany dźwięk pełni wobec toniki oraz brzmień poszczególnych interwałów. Oprócz tego wiedza muzyczna obejmuje ogromny zakres zasad muzyki, harmonii, kontrapunktu, form muzycznych, literatury i historii muzyki. Ten obszar ma charakter typowo poznawczy i łączy się z szeroko pojmowanym przetwarzaniem informacji. **Wykonawstwo muzyczne** natomiast zawiera w sobie umiejętności z obszaru audiacji z bardzo złożonymi sprawnościami motorycznymi. Nauka gry na instrumencie to ... *nabywanie w ciągu wielu lat praktyki wielkiego bogactwa procedur przekładających intencje muzyczne na działania*¹²⁴. Na grę na instrumencie składają się określone fazy: **plan brzmieniowy, program motoryczny i sprzężenie zwrotne**¹²⁵.

Plan brzmieniowy mieści się w obszarze audiacji i jest wewnętrznym wyobrażeniem sobie brzmienia utworu. Na **program motoryczny** składają się szczegółowo

¹²¹ K. Miklaszewski, *Uczenie się muzyki* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Red. M. Manturzevska, H. Kotarska. WSiP, Warszawa 1990, s. 193.

¹²² Ibidem.

¹²³ E.E. Gordon, *Research Studies in Audiation*. „Bulletin of the Council for Research in Music Education”, nr 84, 1985, s. 34–50.

¹²⁴ L.H. Shaffer, *Performances of Chopin, Bach and Bartok. Studies in Motor Programing*. „Cognitive Psychology”, Vol. 13, 1981, s. 326–376.

¹²⁵ Por. J.A. Sloboda, *Music Performance* [w:] *The Psychology of Music*. Red. D. Deutsch. Academic Press, New York 1982; K. Miklaszewski, *Uczenie się muzyki...*, op. cit., s. 203.

wykonywane sekwencje ruchowe ściśle związane z wymaganiami konkretnego instrumentu. W praktyce edukacyjnej program motoryczny określany jest mianem techniki gry. Program ten realizowany jest w miarę przebiegu utworu, rozumiane go jako następstwo określonych fragmentów muzycznych. Fragmenty te precyzowane są bezpośrednio przed ich wykonaniem, w związku z czym grający nie ma możliwości wprowadzania do nich poprawek. Natomiast przy przechodzeniu od jednego fragmentu do drugiego program motoryczny może być korygowany tak, aby jak najlepiej odzwierciedlał plan brzmieniowy¹²⁶. Wykonawstwo muzyczne z jednej strony jest czynnością kontrolowaną przez świadomość grającego, z drugiej zaś strony jest to czynność w dużym stopniu zautomatyzowana. Niekiedy automatyzm ruchowy bywa zakłócany przez niepożądane myśli. Dlatego metodycy podkreślają, że należy zaufać automatycznemu działaniu pamięci kinestetycznej i zająć uwagę wyłącznie kontrolowaniem gry od strony technicznej i interpretacyjnej¹²⁷.

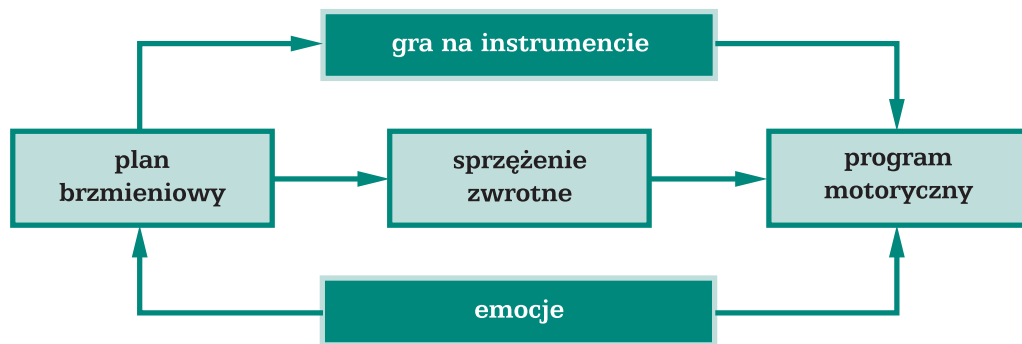
Mianem **sprzężenia zwrotnego** określamy sygnały z receptorów, dostarczające informacje dotyczące czucia wewnętrznego (np. ułożenie lub położenie ręki będącej w ruchu) oraz zewnętrznego (np. dotyku, węchu, słuchu, wzroku). Oczywiście w grze na instrumencie najważniejsza jest informacja zwrotna słuchowa, ponieważ tylko dzięki niej grający może porównać rzeczywiste wykonanie z przyjętym do realizacji planem. Oprócz tego ważna jest informacja wzrokowa, będąca wynikiem obserwacji aparatu gry i instrumentu. Nie mniej istotna jest informacja zwrotna o wynikach gry od słuchaczy: nauczycieli, rodziców, kolegów, publiczności¹²⁸.

Reasumując, z przytoczonej przez K. Miklaszewskiego teorii uczenia się muzyki wynika, że skuteczna gra na instrumencie składa się z: jasno określonego planu brzmieniowego, programu motorycznego adekwatnego do planu brzmieniowego oraz sprzężenia zwrotnego zapewniającego dostosowanie bieżących fragmentów programu motorycznego do wymagań planu brzmieniowego. Ów model teoretyczny będzie kompletny po dołączeniu czynnika związanego z **emocjami**, które nieodłącznie towarzyszą każdemu wykonawcy, zarówno podczas koncertów i nagrań, jak i podczas ćwiczenia czy lekcji. Często te właśnie emocje pomagają grać lepiej, piękniej, dojrzalej. Ale też często są one zarówno przyczyną, jak i konsekwencją wpadek, omyłek, błędów, plam pamięciowych, gry nierównej, nieładnej,

¹²⁶ L.H. Shaffer, *Performances of Chopin...*, op. cit.

¹²⁷ J. Wierszyłowski, *Psychologia muzyki...*, op. cit., s. 156.

¹²⁸ K. Miklaszewski, *Uczenie się muzyki...*, op. cit., s. 204.



Rysunek 4. Model procesu gry na instrumencie muzycznym

Źródło: opracowanie własne.

niemuzykalnej. Emocje rodzą się w wykonawcy, wpływając zarówno na wewnętrzne brzmienie utworu, na precyzję programu motorycznego, jak i na receptywne sprzężenie zwrotne, będące swoistą reakcją na wpływ emocji. Model procesu gry na instrumencie rozszerzony o czynnik emocjonalny ilustruje rysunek 4. Należy zatem jeszcze raz podkreślić, że gra na instrumencie jest nie tylko wynikiem zdolności muzycznych i technicznych, lecz również odzwierciedla emocjonalną postawę ucznia wobec siebie jako muzyka, wobec swojego nauczyciela instrumentu głównego oraz wobec ekspozycji społecznej w sytuacji publicznych występów.

Przy uwzględnieniu specyfiki gry na instrumencie dziecka najmłodszego, podstawowa zasada metodyczna głosi, iż początki nauki winny przebiegać w konwencji **zabawy** w odkrywanie świata muzyki, zabaw z instrumentem i przy instrumencie, które w sposób atrakcyjny umożliwiają mimowolne nabywanie sprawności aparatu gry poprzez uruchomienie rąk i palców, „otwieranie uszu”, czyli uwrażliwianie na dźwięk, wzmacnianie koncentracji uwagi na problemach kinestetyczno-słuchowych, gdzie oczy muszą kontrolować palce, a uszy dźwięk. Nieocenioną w tym okresie jest **metoda beznutowa**. Istota owej metody to utrzymanie nauki w konwencji ciekawych przeżyć, co czyni proces dydaktyczny adekwatnym do naturalnego sposobu poznawania świata przez dziecko. Oczywiście nauka bez nut jest tylko przygotowaniem do przyszłej realizacji tekstu nutowego, dlatego od początku procesu nauczania dobrze jest wprowadzać znaki graficzne zapisu muzyki w oderwaniu od nauki gry na instrumencie. Wspaniałe ku temu możliwości dają wszelkie kolorowanki, wierszyki i bajki muzyczne (por. rozdz. 4).

3.1.3. Zakończenie lekcji

Zakończenie lekcji to podsumowanie doświadczeń muzycznych i osobistych zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Informacje zwrotne uzyskane od ucznia mogą służyć nauczycielowi jako punkt wyjścia do budowania refleksji pedagogicznej (por. rozdz. 3.1.4). Natomiast świadomość potrzeb psychologicznych, jakie odczuwa każde dziecko podczas trwania lekcji gry na instrumencie muzycznym, jest niezbędna do formułowania przez nauczyciela adekwatnych pytań. Przypomnijmy zatem, że nasz uczeń, szczególnie ten najmłodszy, w kontakcie z nami, nauczycielami, potrzebuje przede wszystkim:

- odczuwać pełne bezpieczeństwo psychiczne i fizyczne;
- odbierać szacunek i akceptację;
- odnosić wrażenie, że jest lubiany przez nauczyciela;
- doświadczać zaciekawienia, radości i przyjemności podczas lekcji;
- często przeżywać sytuacje sukcesu.

A zatem na zakończenie lekcji uczeń powinien usłyszeć, co było mocną stroną wykonywanego przez niego repertuaru oraz nad czym powinien popracować. Z tym ostatnim obszarem specjalnego problemu nie ma, bowiem nauczyciele, obawiając się zapewne utrwalenia złych nawyków wykonawczych, korygują wszelkie błędy i niedociągnięcia uczniów na bieżąco. I to z metodycznego punktu widzenia jest sposób ze wszech miar słuszny. Natomiast dużym błędem metodycznym, szczególnie w nauczaniu początkowym, jest pozostawienie ucznia bez informacji, co było dobre w jego grze, zachowaniu, myśleniu i odczuwaniu, co stanowiło jego mocną stronę. Mogą to być takie informacje, jak:

- *grałeś pięknym dźwiękiem;*
- *to był bardzo precyzyjnie zagrany rytm;*
- *świetnie ci wyszło granie na przykład deszczyku, pszczołki, samolotu;*
- *bardzo ładnie trzymasz ręce na klawiaturze;*
- *świetnie prezentujesz się z instrumentem/przy instrumencie;*
- *lubię, jak się uśmiechasz podczas grania;*
- *bardzo się cieszę, gdy widzę, że jesteś tak zaangażowany w grę na instrumencie.*

Jeśli już zupełnie nie możemy znaleźć nic pozytywnego w wykonawstwie naszego ucznia, to podkreślmy chociaż to, że miał piękną postawę przy instrumencie.

Metodycy zgodnie bowiem twierdzą, iż na jedną uwagę krytyczną trzeba znaleźć jedną uwagę pozytywną, a najlepiej dwie. Z psychologicznego punktu widzenia wydaje się to być zagadnieniem kluczowym, ponieważ na owych pozytywnych informacjach od nauczyciela uczeń ma szansę zbudować swoje stabilne poczucie artystycznej wartości. Bez tego budulca pozbawiamy ucznia wszelkich szans na wiarę w swoje możliwości, co skutkuje w dorosłym życiu postawą nadmiernego samokrytycyzmu, nawet w obliczu odnoszonych sukcesów. Zakończenie lekcji to również czas na uzyskanie od ucznia informacji zwrotnej (patrz rozdz. 3.2.4).

3.1.4. Refleksja pedagogiczna

Zagadnienie refleksji pedagogicznej jest bardzo ważnym problemem w pracy każdego nauczyciela, ponieważ autorefleksja umożliwia bycie w lepszym kontakcie z samym sobą i swoimi uczniami oraz daje umiejętność rozpoznania psychospołecznych mechanizmów wpływających na proces nauczania¹²⁹. Zwiększa się przez to kontrola nad przebiegiem własnego życia, nad dążeniami i celami zawodowymi oraz sposobami ich realizacji. Próby samopoznania zawsze są trudne, wiążą się z dużym wysiłkiem i głębokim wnikaniem w motywy swojego postępowania. Często burzy się przy tym pozytywny obraz samego siebie, gdyż ujawniają się nasze lęki, kompleksy, zahamowania i uprzedzenia.

Obecnie największym odkryciem psychologii szkolnej jest to, że na osiągnięcia uczniów nie tylko ma wpływ przygotowanie fachowe nauczyciela, lecz w równym stopniu jego osobiste postawy i uczucia. Są one często nieuświadomione i tworzą wewnętrzną strukturę określoną mianem **ukrytego programu**, z której istnienia nierzadko nauczyciel nie zdaje sobie sprawy¹³⁰. Program ten często ma silniejszy wpływ na proces rozwoju uczniów niż ustalony i przyjęty jawny program działania. Na **ukryty program** składają się:

- a) postawa wobec uczniów,
- b) postawa wobec uczenia i nauczania,
- c) postawa wobec samego siebie.

¹²⁹ U. Bissinger-Ćwierz, *Kompetencje zawodowe nauczyciela szkoły muzycznej...*, op. cit., s. 207.

¹³⁰ H. Rylke, *W zgodzie z sobą i z uczniem*. WSiP, Warszawa 1993.

Aby dotrzeć do treści tego programu należy uczciwie i otwarcie przyjrzeć się swojemu stylowi pracy w następujących kontekstach: *co umiem, co robię, jak to robię, po co to robię, co myślę, co jest dla mnie ważne, do czego dążę, w co wierzę, co czuję, dokąd zmierzam?*

Do autoanalizy ujawniającej osobisty **ukryty program** nauczyciela mogą być pomocne pytania dotyczące następujących obszarów:

Ad a) Postawa wobec uczniów

Czy lubię dzieci i młodzież? Czy jestem do nich życzliwie nastawiony(-a)? Czy potrzeby moich uczniów są dla mnie ważne? Czy interesuję się ich życiem pozaszkolnym? Jakich form pomocy udzielam moim uczniom? Czy pragnę przede wszystkim ich dobra? Czy chwalam uczniów nawet za najdrobniejsze osiągnięcia? Czy ich szanuję? Czy ich opinie/preferencje są dla mnie ważne? W jaki sposób porozumiewam się z moimi uczniami? Jakie są moje kompetencje komunikacyjne?

Ad b) Postawy w stosunku do uczenia i nauczania

Czy lubię swoją pracę? Czy moja praca daje mi pełną satysfakcję zawodową? Na ile angażuję się w swoją pracę? Jaki jest zakres mojej wiedzy i umiejętności? Czy dbam o systematyczne rozszerzanie mojej wiedzy i umiejętności? Co jest ważniejsze dla mnie w nauczaniu – rezultat czy proces? Czy zostawiam uczniom pole do samodzielnych poszukiwań? Jaki jest styl mojego nauczania? Co robię, aby przygotować moich uczniów do sukcesu i porażki? W jaki sposób motywuję ich do wysiłku? Czy charakteryzuje mnie optymizm/pesymizm pedagogiczny?

Ad c) Postawa wobec samego siebie

W jakim wymiarze akceptuję siebie i swoje dokonania? Czy uważam siebie za osobę kompetentną? Jakie są moje mocne i słabe strony? Jakie są moje przekonania ograniczające i wspierające? Czy daję sobie prawo do błędu? Czy utożsamiam się z sukcesami bądź porażkami moich uczniów? Jak radzę sobie z sytuacjami trudnymi? Jak zarządzam swoim stresem? Czy jestem osobą tolerancyjną, otwartą na odmienny niż własny punkt widzenia? Jak dbam o swoją kondycję psychofizyczną?

Uświadomienie sobie swoich prawdziwych uczuć wobec samego siebie i innych ludzi jest trudne i wymaga odwagi. Warto pamiętać, że każdy z nas przejawia jakieś negatywne postawy, a ich zrozumienie może przynieść zaskakujące rezultaty. Prawie każdy nauczyciel ma swoje sympatie i antypatie. Jest to zjawisko normalne i naturalne. Jednak dopiero świadome rozpoznanie swoich emocji może pomóc nauczycielowi w budowaniu realnego obrazu ucznia i kontroli własnego wobec niego postępowania.

Autorefleksji nauczyciela sprzyja wprowadzenie zwyczaju **autoanalizy po każdej lekcji**, która obejmowałaby wszystkie sytuacje związane z osobą ucznia i jego problemami wykonawczymi oraz odpowiedzi na pytania postawione samemu sobie, dotyczące swojej postawy, emocji, sposobów komunikacji i radzenia sobie ze stresem.

A oto zestaw pytań, które każdy nauczyciel może sobie postawić po zakończeniu lekcji gry na instrumencie ze swoim uczniem:

- *Jaki nastrój panował na lekcji – nuda, sztywność, lęk, nerwowość, zniechęcenie czy entuzjazm, zaangażowanie, przyjacielskość, atmosfera zabawy?*
- *Czy ta lekcja wpłynęła pozytywnie na zaciekawienie mojego ucznia wykonywaniem poszczególnych utworów?*
- *Czego nowego uczeń dowiedział się/nauczył podczas lekcji?*
- *W jaki sposób zadbałem(-am) o to, aby uczeń zapamiętał moje uwagi, poprawki i wyjaśnienia?*

- *W jaki sposób sprawdzam, czy mój uczeń dokładnie wie, jakie utwory, ich fragmenty czy problemy ma wyćwiczyć w domu oraz w jaki sposób ćwiczyc?*
- *Czy podczas lekcji udało mi się zachęcić i pobudzić mojego ucznia do samodzielnego ćwiczenia w domu?*
- *O ile wzbogaciło się moje doświadczenie zawodowe po dzisiejszej lekcji?*¹³¹

Hanna Hamer w swoim doskonałym poradniku dla nauczycieli *Klucz do efektywności nauczania*¹³² opracowała ankietę samooceny nauczyciela po zajęciach. Postawiła tam szereg pytań dotyczących: emocji pozytywnych (radość, odprężenie, entuzjazm, zadowolenie, satysfakcja), emocji negatywnych (irytacja, wściekłość, smutek, napięcie, stres, rozczarowanie), przyjemności/przykrości prowadzenia lekcji, koncentracji uwagi, zainteresowania, zaangażowania, aktywności, przygotowania do lekcji, postawy uczniów w stosunku do nauczyciela oraz oceny siebie samego na skali: *doskonały – dobry – średni – słaby – zły*.

Natomiast Magdalena Gliniecka-Rękawik przy ocenie sposobu prowadzenia zajęć brała pod uwagę takie aspekty, jak: atmosferę i tempo lekcji, realizację zasad dydaktycznych, na przykład pogłębłości (demonstracja i odsłuchiwanie utworów), systematyczności (dzielenie utworu na części, powtórki fragmentów), umiejętności uczenia się (wymóg podporządkowania się ucznia wskazówkom), reakcję na niepowodzenia ucznia, sposoby motywowania, rozwijanie zamiłowania do muzyki, kontakt emocjonalny oraz umiejętności komunikacyjne nauczyciela¹³³.

3.2. Komunikacja interpersonalna między nauczycielem a uczniem

Za przebieg komunikacji w klasie instrumentalnej w największym stopniu odpowiedzialny jest nauczyciel, gdyż sprawne porozumiewanie się z uczniem powinno być jego profesjonalną umiejętnością. A zatem stosowna wiedza z zakresu komunikacji

¹³¹ Por. L. Markiewicz, *Wybrane zagadnienia pedagogiki muzycznej...*, op. cit., s. 118.

¹³² H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*. Veda, Warszawa 1994, s. 278.

¹³³ M. Gliniecka-Rękawik, *Relacja z obserwacji indywidualnych lekcji gry na instrumencie w klasach 0–3 szkoły muzycznej I stopnia* [w:] *Szkoła muzyczna*. Red. Z. Konaszkiewicz. UMFC, Warszawa 2009, s. 37–65.

interpersonalnej i jej właściwa aplikacja przez nauczyciela-muzyka wydają się być nieodzowną częścią procesu dydaktycznego.

Komunikacja (z łac. *communicatio* – wymiana, łączność, rozmowa) oznacza porozumiewanie się, które polega na słownym lub bezsłownym przesyłaniu informacji między ludźmi, wpływającym na kształt ich relacji interpersonalnych. Komunikują sobie oni nawzajem to, kim są, czego pragną, czego oczekują i jakie mają potrzeby, nie tylko poprzez wypowiedane słowa, ale poprzez bezgłośny język ciała. Choć język werbalny jest ważnym środkiem wyrażania myśli, sądów, opinii i uczuć, to nie należy przeceniać wagi słów. Bardzo znaczącymi środkami porozumiewania interpersonalnego są między innymi: *wyraz twarzy, spojrzenie, postawa ciała, gesty, modulacja i natężenie głosu*. Te same słowa mogą być interpretowane na wiele różnych sposobów, w zależności od tego, jak je wypowiedziano. Na przykład powiedzenie nauczyciela „ale pięknie zagrałeś” może być zinterpretowane przez ucznia jako pochwała lub sarkastyczna ironia. Często nauczyciel może również wysyłać niespójne komunikaty, szczególnie gdy ma mieszane uczucia w stosunku do ucznia i jego postępów szkolnych. Kiedy zachodzi sprzeczność pomiędzy komunikatem werbalnym a niewerbalnym, człowiek wierzy głównie sygnałom języka ciała. „Twoja twarz jest jak otwarta księga. Gdy oczy mówią jedno, usta drugie, wówczas doświadczony człowiek polega na mowie oczu” – mawiał Ralph W. Emerson, amerykański poeta i eseista¹³⁴. Większość naukowców zgadza się ze stwierdzeniem, iż kanał słowny używany jest głównie do przekazywania informacji, podczas gdy kanał niewerbalny służy przede wszystkim ustalaniu stosunków międzyludzkich. Współczesny badacz Albert Mehrabian odkrył, że 7% znaczenia danej wiadomości zawarte jest w słowach, 38% w brzmieniu głosu, a 55% w środkach niewerbalnych¹³⁵.

3.2.1. Komunikacja niewerbalna

Informacje o swoim prawdziwym stosunku do ucznia czy danej sytuacji nauczyciel przekazuje nie tylko słowami, lecz przede wszystkim tonem głosu, spojrzeniem czy też gestykulacją. Często podkreśla się, że uczniowie są mistrzami w rozszyfrowywaniu języka ciała nauczyciela. Są oni bowiem nastawieni nie tylko na słuchanie

¹³⁴ J. Sobczak-Matysiak, *Psychologia kontaktu z klientem*. Wyd. Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 1998, s. 16.

¹³⁵ Za: A. Pease, *Język ciała*. GEMINI, Kraków 1994, s. 11.

tego, co nauczyciel mówi, ale bezbłędnie wychwytyją całą gamę komunikatów bezsłownych, które przez nauczyciela nie są do końca kontrolowane, a dla uczniów mają duże znaczenie. Dlatego aby nie wpaść w pułapkę nieświadomego wysyłania sygnałów niewerbalnych, nauczyciel powinien lepiej poznać zasady języka ciała i jego charakterystyczne kody. W zakres komunikacji niewerbalnej wchodzi między innymi: **kontakt wzrokowy, twarz i mimika, niewerbalne aspekty mowy, pozycja ciała i gestykulacja, dotyk i kontakt fizyczny oraz dystans przestrzenny.**

Kontakt wzrokowy w znacznym stopniu określa wzajemny stosunek ludzi do siebie – pozytywny lub negatywny, bliski lub zdystansowany. W potocznym języku mamy wiele określeń potwierdzających te słowa, na przykład: „zabić kogoś wzrokiem”, „nie patrzy mu dobrze z oczu”, „oczy nie kłamią” czy „oczy zwierciadłem duszy”. *Oko potrafi grozić jak nabita i wycelowana strzelba, potrafi znieważać jak gwizdy i kopnięcie lub też, w odmiennym nastroju, promieniując życzliwością, potrafi sprawić, iż serce tańczy z radości* – pisał wspomniany już Ralph W. Emerson¹³⁶. W kontakcie wzrokowym ważne są proporcje, czas trwania, intensywność i kierunek patrzenia. Nie można wpatrywać się w rozmówcę ani zbyt długo, ani zbyt krótko. Z badań wynika, że wzajemny kontakt wzrokowy powinien trwać około 60–70% czasu trwania rozmowy. Jeśli wymiana spojrzeń trwa krócej niż 30% całkowitego czasu rozmowy, wówczas partner nie będzie nam ufał. Natomiast uporczywe wpatrywanie się w drugą osobę może zostać odebrane jako sygnał niechęci do rozmówcy. To, czy nasze spojrzenie jest ostre, czy miękkie, zależy w dużym stopniu od zwięźania lub rozszerzania źrenic. Pozytywne nastawienie powoduje rozszerzanie źrenic, negatywne – zwięźanie. Dzieje się to bez udziału naszej świadomości, za to partnerzy rozmowy doskonale odczytują nasz prawdziwy stan emocjonalny. Kierunek patrzenia, patrzenie w bok, opuszczanie oczu, unikanie kontaktu wzrokowego może sygnalizować, że rozmówca czuje się zakłopotany lub też kłamie. Spoglądanie i bycie w kontakcie wzrokowym jest również powszechnie traktowane jako wskaźnik cech osobowości. Osoby unikające takiego kontaktu odczytywane są jako: nieufne, napięte, nerwowe i niegodne zaufania. Natomiast ludzie, którzy podtrzymują optymalny kontakt wzrokowy, odbierani są jako: otwarci, serdeczni, przyjacielscy i godni zaufania¹³⁷. A zatem to, czy i w jaki sposób patrzy na swojego wychowanka podczas lekcji gry na instrumencie, może być przez ucznia odbierane jak „magnes” lub jak „kolce” we wzajemnych stosunkach interpersonalnych.

¹³⁶ J. Sobczak-Matysiak, *Psychologia kontaktu z...*, op. cit., s. 17.

¹³⁷ Ibidem, s. 18.

Mimika i wyraz twarzy z jednej strony są wyrazem naszych emocji (szczęście, zdziwienie, strach, smutek, złość, wstręt, zainteresowanie), z drugiej zaś elementem wspierającym werbalne treści. Twarz jest odbiciem naszej reakcji na to, co ktoś powiedział czy zrobił, a także rodzajem komentarza do tego, co sami mówimy. Często naszą ekspresję podkreśla ułożenie brwi: całkowicie podniesione – niedowierzanie, podniesione do połowy – zdziwienie, położenie naturalne – bez komentarza; do połowy obniżone – zakłopotanie; całkowicie obniżone – złość. Wyraz ust jest również odzwierciedleniem naszego stanu emocjonalnego: uśmiech – radość; kąciki ust uniesione w górę – zadowolenie; kąciki ust opuszczone – niezadowolenie; usta zaciśnięte – złość lub wrogość; drżenie dolnej wargi – smutek, rozżalenie, zdenerwowanie; usta otwarte – zaskoczenie, zdziwienie, zmęczenie¹³⁸. Podczas gdy wyraz twarzy może być dość dobrze kontrolowany, o dyskomforcie psychicznym, lęku, wstydzie czy zakłopotaniu mogą nas informować takie fizjologiczne objawy, jak: wypieki i rumieńce na twarzy, czerwone plamy na szyi, drżące ręce, napięte mięśnie i pocenie się.

Do **niewerbalnych aspektów mowy** zaliczamy różnorodne dźwięki paralingwistyczne, takie jak: westchnienia, pomruki, śmiech, „achy”, „echy”, „yyy”, „eee”, które niekiedy utrudniają zrozumienie rozmówcy¹³⁹. Inne niewerbalne aspekty mowy to: intonacja i natężenie głosu, akcentowanie i tempo mówienia. Sygnalizując wzburzenie, mówimy zwykle głośno, ostro i szybko. Chcąc okazać sympatię, mówimy wolniej, tonem łagodnym, ściszone, o cieplej barwie. Komunikat zostanie odebrany jako wiarygodny i zrozumiały, gdy będzie zgodność między słowami a ich niewerbalnym przekazem. Z niespójną wypowiedzią mamy do czynienia, gdy słowami wyrażamy opinię pozytywną, a językiem ciała negatywną. Na przykład: „Jesteś bardzo utalentowanym uczniem” wypowiedziane przez nauczyciela ironicznym, sarkastycznym tonem. Uczeń w tym wypadku uwierzy nie w słowa, lecz w to, co jest przekazywane niewerbalnie, czyli odbierze wypowiedź nauczyciela jako opinię jednoznacznie negatywną.

Postawa ciała i gestykulacja to najbardziej rzucające się w oczy niewerbalne komunikaty, które są stałym elementem procesu porozumiewania się. Gestykulacja ma na celu podkreślanie wagi naszych słów, akcentowanie istotnych momentów wypowiedzi, ilustrowanie kształtów lub rozmiarów, wskazywanie przedmiotów i ludzi. Postawa ciała, czyli sposób, w jaki dana osoba stoi, siedzi czy krzyżuje kończyny,

¹³⁸ Ibidem, s. 20.

¹³⁹ B. Jamrozek, J. Sobczak, *Komunikacja interpersonalna*. Wyd. eMPi2, Poznań 2000, s. 28.

odzwierciedla jej stan emocjonalny. Osoba zahamowana będzie bardzo oszczędna w gestach, osoba pobudzona i agresywna wykona wiele ekspresyjnych gestów, jak wymachiwanie rękami czy zaciskanie pięści. Swobodna, adekwatna do treści wypowiedzi gestykulacja znacznie podnosi atrakcyjność i skuteczność nadawcy. Naukowcy przytaczają opinię, iż nauczyciele, którzy naturalnie gestykują, są bardziej efektywni i uzyskują lepsze wyniki nauczania. *Wyjaśnia się to tym, że swobodna, dość częsta gestykulacja świadczy o pozytywnych uczuciach danej osoby do otoczenia, a to wywołuje wzajemną sympatię i chęć współpracy ze strony innych ludzi*¹⁴⁰. Jednak należy pamiętać, iż nie powinno się interpretować pojedynczych gestów. Zawsze trzeba brać pod uwagę kontekst sytuacyjny, całe sekwencje gestów i spójność z innymi sygnałami.

Komunikaty niewerbalne związane z **kontaktem fizycznym**, takie jak: podanie ręki, poklepywanie, głaskanie, przytulanie, trzymanie się pod rękę, za ręce i inne, regulowane są zasadami wynikającymi ze stopnia znajomości rozmówców, ich płci i statusu społecznego. Za ich pomocą sygnalizujemy stopień zażyłości z rozmówcą i wyrażamy treści opiekuńcze. Są one pomocne w budowaniu bliskości i niwelowaniu **dystansu psychologicznego**.

A ów dystans to osobista przestrzeń interpersonalna, umownie wyznaczająca granice dostępu do jednostki. Ludzie różnią się między sobą wielkością tego osobistego obszaru, który podlega również licznym zmianom, w zależności od sytuacji oraz charakteru związków interpersonalnych. To, jak ktoś blisko nas stanie, jest pewnego rodzaju informacją o jego stosunku do nas. Najmniejszy dystans występuje w osobistych kontaktach z najbliższymi (od 0 do 50 cm), nieco większy w przypadku spotkań z przyjaciółmi i znajomymi (od 50 cm do 1,20 m), jeszcze większy między przełożonym a podwładnym (od 1,20 m do 3,6 m), a największy w kontaktach publicznych (od 3,6 m)¹⁴¹. Kto narusza tę umowną granicę, zbliżając się na zbyt małą odległość do drugiej osoby, wywołuje zwykle u niej silne napięcie, niepokój i zażenowanie. W sytuacji lekcji gry na instrumencie dystans między uczniem a nauczycielem często oscyluje między sferą osobistą a intymną. Podyktowane jest to koniecznością ustawiania aparatu gry na instrumencie. Trzeba mieć przy tym świadomość, że u niektórych uczniów skrócenie dystansu przez nauczyciela może wywołać poczucie dyskomfortu. Dlatego warto upewnić się, jak nasz uczeń reaguje na tę specyficzną dla kształcenia instrumentalnego sytuację. Natomiast każdy pedagog może

¹⁴⁰ Ibidem, s. 20.

¹⁴¹ U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*. KLANZA, Lublin 2002, s. 19.

sprawdzić, jaki jest prawdziwy stosunek ucznia do nauczyciela poprzez świadomą obserwację, w jak dużej odległości uczeń ustawia się od niego w sytuacji zwykłej rozmowy.

3.2.2.

Język ciała a postawa psychologiczna nauczyciela

Praktyczne wykorzystanie wiadomości z zakresu komunikacji niewerbalnej zawiera się w opisie konkretnej postawy nauczyciela, wynikającej z jego stosunku do uczniów. Mowa tu o nauczycielu nastawionym **przyjaźnie** do ucznia i nauczycielu nastawionym **defensywnie**, o nauczycielu **pewnym siebie** i nauczycielu **niespokojnym**, nauczycielu **uważnym** oraz **agresywnym** (tabela 9).

Tabela 9

Język ciała nauczyciela a jego postawa psychologiczna

Nauczyciel nastawiony przyjaźnie i chętny do współdziałania z uczniem wyraża to następującym językiem ciała:	Uczeń będzie spozstrzegał nauczyciela jako nastawionego defensywnie , gdy ten:
Twarz i głowa	
<ul style="list-style-type: none"> — patrzy na twarz ucznia — uśmiecha się — „potakuje”, gdy uczeń mówi 	<ul style="list-style-type: none"> — nie patrzy na ucznia, — nie ma kontaktu wzrokowego z uczniem lub natychmiast odwraca wzrok, gdy taki kontakt nastąpi
Ręce i ramiona	
<ul style="list-style-type: none"> — ma otwarte dłonie — ma rozłożone ręce — od czasu do czasu dotyka ręką twarzy 	<ul style="list-style-type: none"> — ma zaciśnięte dłonie — ma założoną rękę na rękę — często pociera nos, oko, ucho
Pozycja ciała	
<ul style="list-style-type: none"> — utrzymuje mały dystans — lekko pochyla się w stronę ucznia 	<ul style="list-style-type: none"> — utrzymuje duży dystans — odsuwa się od ucznia

Tabela 9 cd.

Język ciała nauczyciela a jego postawa psychologiczna

Nauczyciel sprawiający wrażenie pewnego siebie :	Uczeń będzie odbierał nauczyciela jako niepokojnego , gdy ten:
Twarz i głowa	
<ul style="list-style-type: none"> — patrzy w oczy uczniowi — nie mruga zbyt często — ma lekki uśmiech na twarzy 	<ul style="list-style-type: none"> — często mruga powiekami — oblizuje wargi — często „odchrząkuje”
Ręce i ramiona	
<ul style="list-style-type: none"> — nie dotyka ręką twarzy — styka końce palców, robiąc „piramidkę” — stojąc, trzyma swobodnie ręce z tyłu 	<ul style="list-style-type: none"> — często zaciska i otwiera dłonie — wykonuje „pstryczki” palcami — zasłania usta podczas mówienia
Pozycja ciała	
<ul style="list-style-type: none"> — gdy siedzi, przechyla się do tyłu — trzyma nogi prosto przed sobą — stoi prosto, bez zbędnych ruchów 	<ul style="list-style-type: none"> — często zmienia pozycję na krześle — porusza stopami w górę i w dół — „drga” całymimi nogami

Nauczyciel sprawiający wrażenie uwważnego :	Uczeń będzie odbierał nauczyciela jako agresywnego , gdy ten:
Twarz i głowa	
<ul style="list-style-type: none"> — słuchając ucznia, patrzy na niego przez trzy czwarte czasu trwania rozmowy — pochyla głowę lekko w bok — lekko się uśmiecha 	<ul style="list-style-type: none"> — wpatruje się uporczywie w ucznia — ironicznie się uśmiecha — patrzy znad okularów — podnosi brwi w wyrazie przesadnego zdziwienia i niedowierzania
Ręce i ramiona	
<ul style="list-style-type: none"> — przykłada dłoń do policzka — powoli gładzi się po brodzie lub dotyka czoła między oczami — zdejmuje okulary i wkłada do ust końcówkę zausznika 	<ul style="list-style-type: none"> — uderza pięścią w stół/fortepian — „wytyka” palcem ucznia — pociera kark

Tabela 9 cd.

Język ciała nauczyciela a jego postawa psychologiczna

Nauczyciel sprawiający wrażenie uwważnego :	Uczeń będzie odbierał nauczyciela jako agresywnego , gdy ten:
Pozycja ciała	
<ul style="list-style-type: none"> — mówiąc, pochyła się do przodu — słuchając, odchyła się do tyłu — siedząc, nie porusza nogami 	<ul style="list-style-type: none"> — stoi nad uczniem, który siedzi — siedząc, przechyla się do tyłu z obydwoma rękami założonymi za głowę i nogami wyciągniętymi przed siebie chodzi w tę i z powrotem

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Sobczak-Matysiak, *Psychologia kontaktu z klientem...*, op. cit., s. 24, 25.

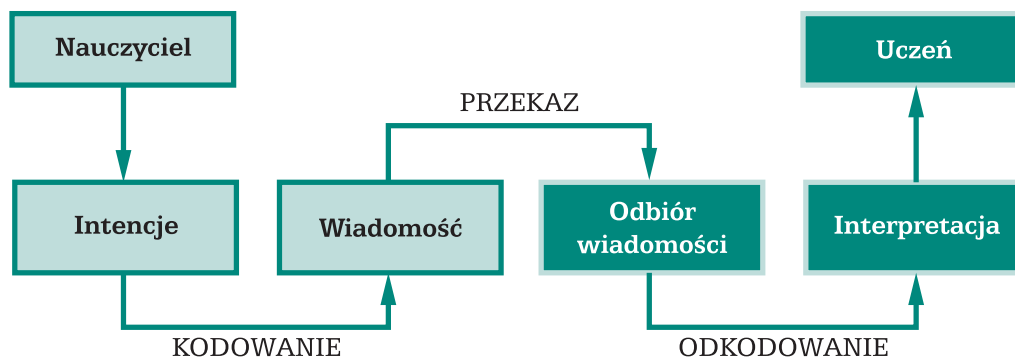
3.2.3. Komunikacja werbalna

Człowiek kontaktuje się z otaczającym światem za pomocą języka, czyli *systemu społecznie wytworzonych i obowiązujących konwencjonalnych znaków dźwiękowych i wizualnych oraz reguł gramatycznych określających ich użycie, funkcjonującego jako narzędzie komunikacji społecznej*¹⁴². Proces werbalnej komunikacji interpersonalnej, w tym wypadku ucznia z nauczycielem, składa się z następujących elementów:

Objaśnienia do schematu:

- **Intencje** – zamiary, myśli i uczucia nauczyciela.
- **KODOWANIE** – przekład zamiarów, myśli i uczuć na informację.
- **Wiadomość** – zakodowanie informacji na sygnały werbalne i niewerbalne.
- **PRZEKAZ** – wysyłanie sygnału przy pomocy komunikacji werbalnej i niewerbalnej.
- **Odbiór wiadomości** – aktywny odbiór sygnału przez ucznia.
- **ODKODOWANIE** – przełożenie odebranych sygnałów na treści i przypisanie im znaczenia.
- **Interpretacja** – odczytanie przez ucznia intencji, jakie według niego miał nauczyciel.

¹⁴² Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 74.



Rysunek 5. Schemat komunikacji interpersonalnej nauczyciel–uczeń

Źródło: opracowanie własne na podstawie L. Grzesiuk, E. Trzebińska, *Jak ludzie porozumiewają się?* Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 18.

Dobra, skuteczna komunikacja między nauczycielem a uczniem ma miejsce wtedy, gdy uczeń (odbiorca) zrozumiał nauczyciela (nadawcę) dokładnie tak, jak on zamierzał. W takiej efektywnej komunikacji informacje i sygnały wysyłane przez nadawcę adekwatnie oddają jego intencje, a interpretacja odbiorcy jest zbieżna z zamiarami nadawcy¹⁴³. Aby to osiągnąć, nauczyciel powinien: przekazywać wiadomości różnorodnymi kanałami (słowami, dźwiękami, obrazami, tekstem pisemnym, gestem i ruchem), używać jasnego i precyzyjnego języka na poziomie zrozumiałym dla ucznia, dbać o zgodność komunikatów werbalnych i niewerbalnych, mieć pozytywny stosunek do ucznia.

Komunikowanie się słowne jest procesem dwustronnym i przebiega sprawnie dopóty, dopóki nie pojawią się **bariery komunikacyjne**, które dynamikę rozmowy zaburzą, często wywołując w rozmówcach wycofanie, zniechęcenie, irytację lub wrogość. Charakterystyczne dla barier komunikacyjnych jest to, że łatwo je rozpoznajemy, gdy jesteśmy odbiorcami komunikatu, natomiast z trudem uświadamiamy sobie używanie barier przez samych siebie. Dlatego warto poświęcić im odrobinę uwagi¹⁴⁴:

- **Osądzanie**, czyli narzucanie własnego punktu widzenia innym, formułowanie rozwiązań cudzych problemów, niesłuchanie tego, co mówi partner, tylko ocenianie

¹⁴³ J. Sobczak-Matysiak, *Psychologia kontaktu z...*, op. cit., s. 26.

¹⁴⁴ A. Kobiółka, *Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne*. MEN, Warszawa 1990, s. 5–17, 18.

jego wypowiedzi. Osądzanie dokonuje się poprzez: krytykowanie (*Czy ty naprawdę nie potrafisz tego zagrać?*), obrażanie (*Jesteś głuchy jak pień*), orzekanie (*Ty nigdy nie słuchasz tego, co grasz*), manipulowanie (*Gdybyś się choć trochę postarała, na pewno zgrałabyś lepiej*).

- **Decydowanie za innych**, czyli pozbawianie innych możliwości samodzielnego podejmowania decyzji, dając do zrozumienia, że ich odczucia, wartości i problemy są nieważne. Przykładami tej bariery są: rozkazywanie (*Masz ćwiczyć dwie godziny dziennie*), grożenie (*Jeśli nie będziesz ćwiczył, to będzie kara*), moralizowanie (*Ja w twoim wieku to robiłam i ty też powinienes*), nadmierne wypytywanie (*Gdzie byłeś? Co robiłeś? Kto z tobą był?*).
- **Uciekanie od problemów rozmówcy**, niezwracanie uwagi na jego trudności i zmartwienia. Takiej ucieczki dokonujemy poprzez: doradzanie (*Ja na twoim miejscu zrobiłbym tak...*), zmienianie tematu (*Wiem, że jest ci ciężko, ale co robisz jutro?*), logiczne argumentowanie (*Możesz wygrać ten konkurs, gdy tylko trochę popracujesz*), pocieszanie (*Nie martw się, wszystko będzie dobrze*).

O tym, czy mamy do czynienia z barierą komunikacyjną, zawsze decyduje kontekst sytuacyjny. Logiczne argumentowanie bowiem samo w sobie barierą być nie musi, a jest wówczas, gdy nasz rozmówca oczekuje zrozumienia jego uczuć, a nie na przykład operowania faktami. Podobnie ma się rzecz z pocieszaniem, bowiem w ten sposób poprawia się tylko nastrój rozmówcy, ale nie zajmuje się trapiącym go problemem.

Co sprawia, że jedni są dobrymi słuchaczami i chętnie się z nimi rozmawia, podczas gdy inni tego nie potrafią? Dobrzy słuchacze, a do nich powinni należeć nauczyciele, posiadają umiejętność **aktywnego słuchania**, które charakteryzuje się: prawdziwym zainteresowaniem punktem widzenia rozmówcy, jego potrzebami, podążaniem za jego tokiem wywodu, choć nie musimy się z nim wcale zgadzać. Nauczyciel – dobry słuchacz skupia się na osobie ucznia, utrzymuje kontakt wzrokowy, nie przeszkadza i nie rozprasza ucznia, zachęca do kontynuowania jego wypowiedzi poprzez stosowanie następujących technik aktywnego słuchania: odzwierciedlenia, parafrazowania i klaryfikacji.

- **Odzwierciedlenie** polega na mówieniu rozmówcy, jakie uczucia – według nas – on przeżywa (*Mam wrażenie, że jesteś zadowolony. Wygląda na to, że cię rozzłościłem. Wydaje mi się, że bardzo się tym przejmujesz*).
- **Parafrazowanie** to ujmowanie w inne słowa tego, co ktoś powiedział, w celu sprawdzenia, czy dobrze usłyszeliśmy. Nie jest to powtarzanie wypowiedzi słowo

w słowo, ale wyartykułowanie istoty sprawy. Parafrazując, rozpoczynamy od następujących sformułowań: *O ile dobrze cię zrozumiałem... A więc twierdzisz, że... Chcesz powiedzieć, że... Popraw mnie, jeśli się mylę. Czy masz na myśli...*

- **Klaryfikacja**, czyli prośba do rozmówcy o skupienie się na sprawach najważniejszych (*Wiem, że wszystko jest dla Ciebie ważne, ale co konkretnie zamierzasz zrobić w tej sprawie? Czym proponujesz zająć się na początku? Jak planujesz to osiągnąć?*).

Komunikacja między nauczycielem a uczniem jest nieefektywna wówczas, gdy:

- Nauczyciel jest tak przejęty tym, co chce powiedzieć, że nie zwraca uwagi na to, co mówi uczeń.
- Nauczyciel czeka tylko, by wejść w słowo uczniowi i przedstawić swój punkt widzenia.
- Nauczyciel przerywa uczniowi i kończy za niego wypowiedź, zniekształcając ją do własnych celów.

Aby skutecznie komunikować się, dobrze jest:

- Rozpocząć rozmowę od pytań otwartych, które zachęcają rozmówcę do wyrażania swoich myśli i opinii (*Co jest dla Ciebie najbardziej interesującego w muzyce? Jak zamierzasz uczyć się tych utworów? Czym dla Ciebie jest osiągnięcie sukcesu w grze na instrumencie? Jakie są Twoje marzenia związane z muzyką?*).
- Przysłuchiwać się nie tylko treści słownej, lecz również rejestrować wszelkie komunikaty niewerbalne, dostarczające szerokiej wiedzy o tym, jaki jest prawdziwy stan emocjonalny naszego rozmówcy.
- W rozmowie, niezależnie od tematu, ujawniać także pewne informacje o sobie samym.

3.2.4. Informacja zwrotna

Informacja zwrotna to opis naszych reakcji na konkretne zdarzenie, zachowanie lub wypowiedź drugiego człowieka. W informacji zwrotnej przedstawiamy swoje odczucia i emocje, przez co pomagamy rozmówcy uzyskać wiedzę o tym, jak odbieramy jego słowa czy działania. Informacja opiera się bardziej na opisie zachowania niż na ocenie ludzi. Powinna być odpowiednio szczegółowa, konkretna i konstruktywna.

Schemat takiej efektywnej informacji zwrotnej nauczyciela-instrumentalisty kierowanej do ucznia może wyglądać następująco¹⁴⁵:

■ Krok 1. Zapytaj ucznia o odczucia.

Masz okazję do wysłuchania ucznia na temat tego, jakie uczucia wywołują w nim ćwiczenia czy granie danego utworu. Jest to czas wypowiedzi ucznia, czas na ekspresję emocji i przedstawienie jego punktu widzenia. Zadaj jedno z poniższych pytań:

- *Czy lubisz ten utwór/to ćwiczenie?*
- *Powiedz mi, co czujesz podczas grania tego utworu/ćwiczenia?*
- *Co sobie wyobrazasz podczas grania tego utworu/ćwiczenia?*
- *O czym myślisz, grając na instrumencie?*
- *Z jakimi uczuciami rozpoczynasz ćwiczenie na instrumencie?*
- *Czy widzisz różnicę w swoich uczuciach podczas ćwiczenia w domu i na lekcji? Czym się te uczucia różnią?*

Nie komentuj, słuchaj uważnie, obserwuj język ciała ucznia.

■ Krok 2. Poproś ucznia o przedstawienie: a) mocnych stron jego wykonania muzycznego, b) obszarów do doskonalenia.

- *Co zagrałeś dobrze?*
- *Co twoim zdaniem wymaga poprawy?*
- *Czego nowego nauczyłeś się na dzisiejszej lekcji?*
- *Które utwory (fragmenty) wykonałeś z łatwością?*
- *Z których utworów jesteś szczególnie zadowolony?*
- *Jak myślisz, co jest twoją mocną stroną?*

¹⁴⁵ Por. M. Zalewska, *Sztuka komunikacji międzyludzkiej w szkole artystycznej*. CENSA, Warszawa 2013, s. 36.

- *Co podczas lekcji było dla Ciebie najtrudniejsze?*
- *Nad czym powinieneś jeszcze popracować?*

■ **Krok 3. Udziel sam informacji zwrotnej o: a) mocnych stronach wykonania muzycznego ucznia, b) obszarach do doskonalenia.**

Teraz ty udzielasz uczniowi informacji zwrotnej. Jednak aby była ona efektywna, należy przestrzegać następujących zasad:

- Skup się na swoich spostrzeżeniach, podawaj fakty, to co widzisz i słyszysz (*Nie zagrałeś utworu na pamięć*), a nie na wyciąganiu wniosków i przedstawianiu swoich opinii (*Jesteś leniwy*).
- Opisz zachowanie ucznia (*Po raz trzeci zapomniałeś nut*), a nie jego osobę (*Jesteś niezainteresowany lekcjami*). Zachowanie można zmienić, a z „etykietą” trudno walczyć.
- Mów o swoich emocjach i odczuciach, zarówno pozytywnych (*Czuję wielką satysfakcję i radość*), jak i negatywnych (*Czuję się rozczarowany*), bez obwiniania za nie ucznia (*Mam do Ciebie żal, bo mnie rozczarowałeś*).
- Unikaj uogólnień typu: „zawsze”, „każdy”, „nigdy”, „wszyscy”.

Jeśli jako nauczyciel jesteś zainteresowany tym, jak uczeń odbiera twój styl prowadzenia lekcji, możesz zadać mu następujące pytania:

- *Jak się czujesz po dzisiejszej lekcji?*
- *Co Ci się w tej lekcji najbardziej podobało?*
- *Czy w czasie lekcji czułeś się raczej dobrze, czy raczej źle?*
- *Gdybyś ty prowadził tę lekcję, to jak ona by wyglądała?*
- *Co według Ciebie trzeba zmienić w naszych lekcjach, żeby Ci się bardziej podobały?*
- *Czy lekcja była dla Ciebie: a) nudna, b) średnio ciekawa, c) ciekawa, d) bardzo ciekawa?*
- *Czy sądzisz, że Cię lubię?*

- *Czy uważasz, że jestem zbyt surowy(-a) dla ciebie?*
- *O co chcesz mnie jeszcze zapytać?*¹⁴⁶

3.3. Ocenianie ucznia w klasie instrumentalnej

Ocena to sąd wartościujący wyrażający pozytywne lub negatywne ustosunkowanie się do przedmiotu oceny. W szkole muzycznej przedmiotem oceny jest aktualny stan i poziom osiągnięć artystycznych uczniów w kontekstach zakresu programowego, jakości technicznej i wartości artystycznej wykonywanych utworów. Innymi słowy, jest to określenie postępów ucznia w stosunku do ustalonych standardów osiągnięć artystycznych. Ta ocena przybiera postać stopni szkolnych i jest **oceną dydaktyczną** (tzw. sumującą). Pełni przede wszystkim funkcję informacyjno-instruktażową, bowiem zawiera instrukcje, jak pokonywać techniczne i interpretacyjne problemy wykonawcze, ale przy tym również selekcyjną i kontrolującą. Ocenia się głównie efekt/rezultat kształcenia muzycznego, czyli na przykład brzmienie zagrane utworu czy też stopień realizacji repertuaru, bez specjalnego wnikania w psychologiczne konsekwencje podejmowanej aktywności muzycznej. W wyniku porównywania ocen tworzą się hierarchie klasowe i/lub szkolne. W efekcie uczniowie polskich szkół najczęściej traktują oceny w kategoriach ich bezpieczeństwa w szkole, związanego z określonym miejscem w hierarchii wyników nauczania w danej klasie, co powoduje większe lub mniejsze poczucie sukcesu¹⁴⁷.

Ocenianie w klasie instrumentalnej powinno również obejmować rozpoznawanie stopnia wysiłku i zaangażowania ucznia włożonych w przygotowanie repertuaru, z uwzględnieniem jego indywidualnych potrzeb i możliwości. Ważne jest przy tym wywoływanie w uczniu pozytywnych zmian i wzmacnianie poczucia jego własnej wartości. Mówimy tu o **ocenie wychowawczej** (tzw. kształtującej), pełniącej funkcję motywacyjną i wspierającą¹⁴⁸. W tym kontekście oceniany jest nie efekt, lecz sam proces uczenia się muzyki i nabywania umiejętności w grze na instrumencie. Artystyczny efekt czy sceniczny sukces stają się pochodną dojrzałości emocjonalnej,

¹⁴⁶ Por. H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania...*, op. cit., s. 268–274.

¹⁴⁷ U. Bissinger-Ćwierz, *Nowe wymiary ewaluacji osiągnięć artystycznych uczniów szkół muzycznych*. „Chowanna”, t. 1 (36), 2011, s. 115–132.

¹⁴⁸ K. Denek, *Ku dobrej edukacji*. Wyd. Akapit, Toruń–Leszno 2005, s. 189–197.

intelektualnej i społecznej ucznia. Innymi słowy, jeśli zachodzi pełna równowaga między rozwojem osobowościowym i artystycznym, a uczeń jawi się nam jako dziecko szczęśliwe, aktywne, optymistyczne, ciekawe świata i muzyki, wówczas sukcesy sceniczne stają się naturalną pochodną jego harmonijnego rozwoju. Tak bardzo podkreślam ową równowagę, bowiem znane są negatywne przykłady, gdzie spektakularne muzyczne dokonania bywają okupione ogromnymi psychicznymi urazami, które często powodują przerwanie edukacji muzycznej i zaprzestanie aktywności muzycznej na długie lata bądź na zawsze.

Podsumowując, w klasie instrumentalnej **ocena dydaktyczna** ma na celu ocenę poziomu osiągnięć artystycznych ucznia i wyraża się poprzez wystawienie stopnia oraz komentarz do pracy, który zawiera: a) określenie poziomu kompetencji muzycznych ucznia, b) informację – co zostało zrobione dobrze, c) wskazówki – co trzeba poprawić, d) instrukcje – jak należy to poprawić, e) wskazania – nad czym należy popracować w przyszłości. **Ocena wychowawcza**, mająca głównie na celu wzmacnianie poczucia osobistego i artystycznego rozwoju ucznia, obejmuje: a) werbalne i niewerbalne wyrażanie szacunku i pełnej akceptacji ucznia, b) dostrzeganie jego wysiłku i zaangażowania w proces uczenia się gry na instrumencie, c) bycie wrażliwym na codzienne problemy i potrzeby ucznia, d) podkreślanie pozytywnego wpływu edukacji muzycznej na wszystkie sfery jego rozwoju (por. rozdz. 3.5.2). Nauczyciel szkoły muzycznej powinien mieć świadomość, iż z jego klasy ma wyjść nie tylko wspaniały muzyk, ale przede wszystkim wspaniały człowiek, potrafiący radzić sobie z wyzwaniem rzeczywistości. Zatem równoległe do rozwoju muzycznego należy pracować nad rozwojem kompetencji osobowościowych ucznia szkoły muzycznej, a w tym niebagatelną rolę odgrywa dobra, wychowawcza, kształtująca ocena.

Najbardziej właściwą oceną ucznia najmłodszego jest ocena opisowa, którą nauczyciel tworzy na podstawie systematycznej i wnikliwej obserwacji wielu płaszczyzn funkcjonowania dziecka. Oprócz stopnia realizacji podstawy programowej przez małe dziecko z zakresu gry na instrumencie, uwzględnia się także jego umiejętności, jak: organizowanie własnej pracy, zainteresowanie muzyką i grą na instrumencie, uzdolnienia muzyczne, zaangażowanie i wysiłek, tempo zdobywania umiejętności i sprawności muzycznych, charakter relacji nauczyciela z dzieckiem i inne.

Z psychologicznego punktu widzenia niezwykle ważne jest wczesne tworzenie warunków do refleksji dziecka nad własnymi osiągnięciami. Aby rozwijać umiejętności samooceny ucznia, należy uruchomić techniki umożliwiające włączanie go w kontrolę swoich osiągnięć, poprzez zachęcenie do autoewaluacji i refleksji nad samym sobą. W rozwijaniu takich umiejętności u małych dzieci pomocne są różnorodne techniki i narzędzia dydaktyczne, takie jak: **listy umiejętności i trudności** (np. sformułowania zaczynające się od „Potrafię...”, „Mam trudności z...”), **znaki**

graficzne wyrażające samopoczucie po zakończeniu lekcji, **arkusze aktywności** (systematyczne dokumentowanie czasu, który uczeń poświęcił na naukę poza szkołą), **samodzielna korekta gry** (najpierw gra uczeń, potem nauczyciel, a uczeń sam określa, jakie są różnice). Głównym celem tych technik jest rozwinięcie w uczniach większej identyfikacji z własnym procesem uczenia się. Bowiem uczący się przejmuje odpowiedzialność za własne uczenie się wówczas, kiedy staje się ono jego osobistą sprawą, z którą się identyfikuje i która stanowi dla niego realną wartość¹⁴⁹.

3.4. Jak przygotować ucznia do występu publicznego?

W czasie publicznego wykonywania utworu muzycznego pojawia się specyficzny stan psychologiczny, zwany **tremą**. W procesie tym zachodzi interakcja komponentów poznawczych, emocjonalnych i wegetatywnych. Z poznawczego punktu widzenia tremie towarzyszy świadomość niepewności ocen własnego wykonania lub oczekiwanie ocen negatywnych, często spowodowane zbyt słabym przygotowaniem utworu. Z treścią wiążą się zwykle emocje negatywne, takie jak: strach, lęk, wstyd, rozczarowanie, poczucie winy, złość i smutek. Jednocześnie występują nieprzyjemne objawy ze strony układu wegetatywnego, takie jak: pocenie się, drżenie, wzmożone napięcie mięśniowe, suchość w ustach, przyspieszona akcja serca. Do innych czynników mogących wywołać treść zaliczamy: nieprawidłowy aparat gry, niezbyt częste występy na koncertach, złą akustykę sali, poczucie nadmiernego perfekcjonizmu i odpowiedzialności, przerost ambicji, „wstyd błędu”, ogólne złe samopoczucie psychofizyczne¹⁵⁰. Charakterystyczne dla tego zjawiska są również zaburzenia koncentracji uwagi z rozproszeniem jej na elementy pozamuzyczne oraz skupianie się przede wszystkim na ocenie własnej osoby. Daje to w efekcie mniejsze poznawcze i emocjonalne zaangażowanie w sam proces wykonawczy, brak uczucia fascynacji muzyką i doświadczenia utworu jako całości oraz brak poczucia dzielenia się muzyką ze słuchaczami¹⁵¹.

¹⁴⁹ Por. M. Jaworska, *Nauka języka obcego jako czynnik stymulujący i ułatwiający korygowanie zaburzeń związanych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się [w:] Trudności w czytaniu i pisaniu...*, op. cit., s. 137.

¹⁵⁰ T. Wroński, *Zagadnienia gry skrzypcowej, część III. Technologia pracy*. PWM, Kraków 1965, s. 84.

¹⁵¹ J. Kępińska-Welbel, *Trema [w:] Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego...*, op. cit., s. 204.

Jak wynika z powyższych rozważań, dobre przygotowanie ucznia do występu publicznego obejmuje dwa obszary – **muzyczny** i **psychofizyczny**. Za ten ostatni obszar odpowiedzialny jest nie tylko nauczyciel-instrumentalista, lecz również psycholog szkolny.

3.4.1.

Co może zrobić nauczyciel?

- Przed egzaminami i koncertami publicznymi, które są bardzo ważne z punktu widzenia rozwoju muzycznego ucznia, nauczyciel powinien **świadomie zredukować rangę występu** do proporcjonalnych wymiarów w stosunku do rozwoju osobistego ucznia, tym samym obniżając poziom jego aktywacji, a przez to zwiększając prawdopodobieństwo dobrego wykonawstwa muzycznego (por. rozdz. 3.4.2 – prawo Yerkesa-Dodsona).
- W okresie poprzedzającym występ **podkreślać mocne strony ucznia i akcentować wszystkie jego sukcesy i osiągnięcia**.
- Często organizować sytuacje pozwalające uczniowi na **przeżycie sukcesu** (patrz. rozdz. 4.10), co powoduje budowanie postawy w kierunku osiągnięcia sukcesu, a nie unikania porażki.
- **Uczyć akceptacji napięcia i pozytywnego nastawienia do lęku**. Wy tłumaczyć uczniowi, że trema to konieczna mobilizacja organizmu do wykonania trudnego zadania, dlatego naturalne są symptomy somatyczne, takie jak: drżenie rąk i kolan, pocenie się, przyspieszone bicie serca, napięcie mięśni. Dobre jest porównanie występu przed publicznością do biegu na krótkim dystansie, gdzie w początkowej fazie objawy fizjologiczne są takie same.
- **Organizować próby generalne** w sali, gdzie ma się odbyć występ, w pełnym stroju „scenicznym”, z jednorazowym przegraniem repertuaru – nauczyciel nie przerywa wykonywania utworów i udziela informacji zwrotnej dopiero po zagraniu całości repertuaru. **Przypominać uczniowi, że błędy, niepowodzenia i porażki to normalny etap w doskonaleniu**. Błędy trzeba oswoić, nauczyć się metodycznie sobie z nimi radzić. A zatem zamiast mówienia „tylko się nie pomył”, powiedzmy „możesz popełnić błąd w każdym takcie, jednak będziesz umiał sobie z nim efektywnie poradzić, a ja pokażę ci jak”.
- **Uczyć wyciągania konstruktywnych wniosków z porażek**. Rezygnując z etykietowania (np. *jesteś niezdolny*) czy osądzania (np. *twoja gra jest do niczego*) na rzecz spokojnej rozmowy z uczniem, mamy szansę dowiedzieć się, co sta-

„Mocarty”

Jestem dobrze przygotowany(-a) do występu.
Odniosę sukces.
Poradzę sobie w każdym miejscu utworu.
Zagram najlepiej jak potrafię.
To będzie piękny występ.
Cieszę się, że mogę brać udział w tym występie.
Odczuwam satysfakcję z tego, że gram na (*instrument*).
Szkola muzyczna daje mi szansę na piękną grę na (*instrument*).
Jestem dumny(-a) z tego, że gram na (*instrument*).
Mogę grać na (*instrument*) dzięki mojemu nauczycielowi.
Swoją muzyką sprawiam słuchaczom przyjemność.
Moi rodzice są dumni z tego, że gram.
Mogę zawsze liczyć na mojego nauczyciela.
Grając utwór, chcę coś słuchaczom przekazać.
Grając na scenie, będę skupiony tylko na moim utworze.
Grając na scenie, będę w skupieniu realizował(-a) wskazówki nauczyciela.
Kiedy gram, odczuwam radość.
Jestem dobrze przygotowany(-a) na poradzenie sobie z pomyłkami.
Mam prawo do błędu, ale umiem sobie z nim poradzić.
Mój organizm przygotowuje się do wysiłku przed występem,
więc napięcie jest czymś naturalnym.
Umiem sobie poradzić z napięciem, jakie odczuwam przed występem.
Czuję się zmobilizowany(-a) do dobrego występu.
Swoją grą sprawiam innym radość.
Muzyka jest moją pasją/przyjemnością.
Mój nauczyciel będzie ze mnie dumny.
Będę zadowolony(-a) ze swojego występu.
Z każdym występem jestem coraz lepszy(-a).
Muzyka to świat, w którym czuję się dobrze.
Czuję się tu bezpiecznie, grając na (*instrument*).
Grając na (*instrument*), realizuję swoje marzenia.

nowiło dla niego przyczynę trudności i jak tego uniknąć w przyszłości. Najważniejsze jednak jest dać uczniowi odczuć, że owa porażka nie rzutuje na zmianę stosunku nauczyciela do ucznia.

- **Dystansować ucznia od formalnej oceny egzaminacyjnej.** Ocena bowiem ma być przede wszystkim drogowskazem, a nie wyrocznią. W informacji zwrotnej kierowanej do ucznia nauczyciel powinien podkreślać, że najważniejsze jest ostatecznie wykonanie utworu podczas lekcji przed egzaminem, bo ono tak naprawdę oddaje w pełni poziom jego umiejętności instrumentalnych. Duże znaczenie ma uświadomienie uczniom względności oceny egzaminacyjnej, na którą wpływa wiele pozawykonawczych czynników, takich jak: skład komisji, sala egzaminacyjna, instrument, kolejność wykonań egzaminacyjnych i inne.
- **Zautomatyzować myślenie pozytywne** u ucznia, wielokrotnie powtarzając lub prezentując na plakacie w sali ćwiczeń wyżej wymienione motywatory występu artystycznego (w skrócie „Mocarty”, czyli afirmacje ewokujące pozytywne schematy myślowe)¹⁵².
- Aby rozwinąć u dzieci muzykalność, czyli zdolność do emocjonalnego przeżywania muzyki, a tym samym wspomagać ich umiejętność radzenia sobie z treścią, nauczyciel powinien proponować swoim uczniom **więcej aktywności muzycznej nieocenianej**, która niesie ze sobą prawdziwą radość i przyjemność. Mówimy tu o przeznaczeniu od czasu do czasu na lekcji kilku minut na grę utworów, które uczeń lubi lub które sam skomponował. Ma tu również miejsce **wspólne muzykowanie ucznia z nauczycielem, bez ocen i restrykcji wykonawczych, na zasadzie partnerskiej i przyjacielskiej improwizacji**, poprzez którą można nawiązać prawdziwy osobowy kontakt w muzyce i przez muzykę. Ważne są również koncerty i wieczory muzyczne dla rodziny, przyjaciół, słuchaczy bez muzycznego wykształcenia, którzy nastawieni są głównie na emocjonalny i przyjemnościowy odbiór utworów, a nie na krytyczną analizę wykonawczą, która charakteryzuje profesjonalistów (por. rozdz. 4.10).

3.4.2.

Co może zrobić psycholog?

- **Trening stopniowej ekspozycji na bodźce lękowe**, zwany również **zaszczepianiem stresu**, czyli stopniowe psychologiczne wprowadzenie ucznia w aktywność

¹⁵² Pomysłodawcą tej nazwy, mającej swe źródło w plebiscycie Radia RMF Classic, jest Barbara Wojtanowska-Janusz, psycholog CEA.

wykonawczą, zaczynając od występów przed bardzo życzliwą, znaną publicznością, a kończąc na profesjonalnym jury.

- **Trening alokacji uwagi**, czyli koncentracji tylko na wykonywanym utworze i istocie materii muzycznej, z jednoczesną blokadą myśli na temat swój, słuchaczy czy otaczającej przestrzeni.
- **Wizualizacja**, czyli dokładne przegrywanie utworu w myślach i wyobrażanie sobie występu w każdym szczególe.
- **Dostosowywanie motywacji ucznia do rangi występu** – pierwsze prawo Yerkesa-Dodsona¹⁵³ mówi, że istnieje krzywoliniowy związek między pobudzeniem emocjonalnym a efektywnością wykonania zadania. Oznacza to, że każde zadanie ma swój optymalny poziom aktywacji i zarówno niższy, jak i wyższy poziom upośledza sprawność jego wykonania. A zatem przy zbyt niskim, jak i przy zbyt wysokim poziomie pobudzenia ucznia przed występem poziom jego wykonawstwa muzycznego może być niezadowalający. Ucznia ze zbyt niską aktywacją trzeba zmotywować, akcentując rangę występu i ukazując korzyści płynące z uczestnictwa w nim. Natomiast uczniowi ze zbyt wysoką motywacją należy rangę występu obniżyć, podkreślając relatywizm jego znaczenia w kontekście na przykład ogólnej działalności koncertowej czy innych zadań życiowych.
- **Redukcja rangi występu ważnego** – drugie prawo Yerkesa-Dodsona dowodzi, że im trudniejsze jest zadanie, przed którym stoimy, tym niższy powinien być poziom optymalnego pobudzenia. Zadania łatwe są dobrze wykonane nawet przy bardzo wysokim poziomie pobudzenia emocjonalnego, zaś wykonywanie zadań trudnych jest szybko upośledzane przez wysoki poziom pobudzenia. A zatem przed egzaminami i koncertami publicznymi, które są bardzo ważne z punktu widzenia rozwoju muzycznego ucznia, nauczyciel powinien świadomie redukować rangę występu, tym samym obniżając poziom aktywacji ucznia i zwiększając prawdopodobieństwo dobrego wykonawstwa muzycznego.
- **Ukazywanie szerszego, społecznego kontekstu gry na instrumencie**, z którego wynika, że sytuacja dziecka uzdolnionego muzycznie jest bardzo uprzywilejowana, ponieważ zdobywa ono umiejętności wykonawcze, które dla innych są całkowicie niedostępne. A zatem gra na instrumencie muzycznym z jednej strony

¹⁵³ W. Łukaszewski, D. Doliński, *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji [w:] Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 2.* Red. J. Strelau. GWP, Gdańsk 2003, s. 443.

jest powodem do dumy nauczycieli, rodziców, rodzeństwa, dziadków i reszty rodziny, z drugiej może być powodem „pęknięcia z zazdrości” kolegów i koleżanek, którzy takiego warsztatu muzycznego nie posiadają. Ale najważniejsza dla ucznia jest możliwość równoległego przeżywania dwóch światów – realnego i muzycznego, co znacznie rozszerza przestrzeń życiową i dostarcza szerokiego spektrum doznań emocjonalnych i estetycznych, które znacząco wzbogacają osobowość młodego człowieka. Ma on bowiem szansę na co dzień obcować z pięknem.

3.5. Jak zmotywować ucznia do gry na instrumencie muzycznym?

Jest to najczęściej zadawane przez nauczycieli szkół muzycznych pytanie, a kierowane w stronę psychologów szkolnych. W odpowiedzi pedagodzy słyszą, iż na przebieg lekcji i efektywność uczenia się gry na instrumencie ma wpływ wiele różnych czynników psychologicznych, z których najważniejsze to: **emocje i atmosfera panująca na lekcji, zainteresowanie grą oraz poziom aspiracji ucznia**. W przypadku ucznia dążenie do sukcesu pozostaje w stosunku krzywoliniowym do skuteczności uczenia się, co oznacza, że poniżej pewnego punktu motywacja jest zbyt niska, a powyżej prowadzi do frustracji związanej z niemożnością osiągnięcia zbyt wysoko postawionego celu¹⁵⁴. A zatem uczeń dobrze zmotywowany to uczeń, który nie ma zawyżonych aspiracji, za to posiada wysoki poziom zainteresowania samą grą i sztuką muzyczną oraz dobrze odbiera atmosferę panującą na lekcjach gry na instrumencie, podczas których głównie odczuwa emocje pozytywne. Natomiast motywacja ucznia jest wyraźnie skorelowana z motywacją nauczyciela. Im bardziej zmotywowany nauczyciel, tym bardziej zmotywowany jego uczeń.

3.5.1. Motywacja nauczyciela

Motywacja to złożony, wewnętrzny proces regulujący kierunek i tempo działania człowieka i sterujący jego zachowaniem. Gotowości do podjęcia wysiłku zawsze towarzyszy pewien stan napięcia, który może mieć znak zarówno dodatni (zamiar

¹⁵⁴ K. Miklaszewski, *Uczenie się muzyki...*, op. cit., s. 209.

osiągnięcia wyznaczonego celu), jak i ujemny (zamiar uniknięcia przewidywanego zagrożenia). Wielkość napięcia motywacyjnego zależy między innymi od czasu trwania osiągania celu – do pewnego momentu napięcie wzrasta, po czym zatrzymuje się na określonym poziomie i jeżeli czas nieosiągania celu przedłuży się, napięcie wyraźnie się zmniejsza.

Warunkiem zaistnienia procesu motywacyjnego jest wiązanie wyniku podjętego działania z jego wartością. Im większa wartość, tym większa motywacja. Ponadto dana osoba musi być przekonana, że osiągnięcie celu jest dla niej możliwe. Prawdopodobieństwo osiągnięcia pozytywnego wyniku w działaniu na ogół wzmaga motywację i dążenie do zakończenia pracy. Przy czym w końcowej fazie wykonywania zadania często występuje dodatkowa mobilizacja do działania.

Motywację człowieka można wzbudzać w dwojaki sposób – poprzez stosowanie wzmocnień pozytywnych (nagród) i wzmocnień negatywnych (kar). Wzmocnienia pozytywne to stwarzanie takich warunków, które pozwalają osiągnąć lepszy niż dotychczas poziom zaspokojenia potrzeb. Nauczyciel zatem może być pozytywnie motywowany poprzez na przykład perspektywę awansu, większych zarobków czy też obejmowania funkcji kierowniczych. Wzmocnienia negatywne natomiast polegają na stwarzaniu warunków, które zagrażają temu, co już człowiek osiągnął. Motywacja negatywna nauczyciela polega na przykład na groźbie degradacji, przesunięcia do zadań mniej znaczących czy też na perspektywie utraty zarobków. Nagroda pobudza motywację, jest źródłem emocji pozytywnych. U podstaw pragnienia nagrody leży nadzieja, która wpływa korzystnie na samopoczucie psychofizyczne. Kara natomiast jest źródłem emocji ujemnych, wywołuje niechęć, lęk i strach, które to z kolei wpływają niekorzystnie na nastrój i samopoczucie. Warto pamiętać, iż nadzieja sprzyja pozytywnemu ustosunkowaniu się do świata i wykonywanych zadań, lęk zaś toruje drogę reakcjom negatywnym: wrogości, agresji, wycofaniu się.

W codziennym funkcjonowaniu nauczyciela to lęk i nadzieja kształtują jego motywację. Może on wykonywać swoją pracę z satysfakcją z powodu robienia czegoś pożytecznego, z powodu nadziei na sukces, radości na samą myśl, że robi coś pożytecznego i pięknego. Może również ją wykonywać tylko ze względu na konieczność pozyskiwania środków do życia, ze względu na przymus (niezadowolenie zwierzchników), z obawy przed utratą pozycji społecznej¹⁵⁵. Ważne zatem, aby każdy nauczyciel-instrumentalista odpowiedział sobie na pytanie, czy dominujący wpływ na podejmowanie przez niego zadań w szkole ma lęk i wizja niepowodzenia (*Muszę*

¹⁵⁵ B. Jamorożek, J. Sobczak, *Komunikacja interpersonalna...*, op. cit., s. 76.

to zrobić, bo grozi mi...), czy nadzieja na sukces i radość z nim związana (*Chcę to zrobić, aby osiągnąć...*).

Bezpośredni wpływ na jakość funkcjonowania nauczyciela wywiera jego motywacja zewnętrzna i wewnętrzna. Motywacja zewnętrzna ma miejsce wówczas, kiedy sama praca nie stanowi szczególnej wartości, natomiast ważne jest, że zaspokaja ona różne potrzeby, od ekonomicznych zaczynając, na bezpieczeństwa, przynależności, uznania i prestiżu kończąc. Wykonywana praca pozwala na zdobycie aprobaty, pozytywnej opinii, niezależności i innych. Motywacja wewnętrzna zaś występuje wówczas, gdy wykonywana praca staje się celem autonomicznym, wartością samą w sobie. Zadania podejmowane są przede wszystkim ze względu na zainteresowania i chęć realizowania interesujących idei i przedsięwzięć, a rytm pracy wyznaczają wewnętrzne standardy. Wymienione rodzaje motywacji towarzyszą nauczycielom w różnych proporcjach. Faktem jest jednak, iż praca podejmowana z zamiłowania staje się źródłem nagród wewnętrznych i daje nieporównanie większą satysfakcję.

Podjmując jakieś działanie, oczekujemy zwykle powodzenia. Jednak z różnych przyczyn wewnętrznych (np. brak zdolności, należytego przygotowania) lub zewnętrznych (zbyt trudne zadanie, niewystraczająca ilość czasu) pojawiają się niepowodzenia. Nasze reakcje na niepowodzenie zależą od tego, gdzie upatrujemy jego źródła i jaki jest poziom naszej samooceny. Powtarzające się niepowodzenia prowadzą do ukształtowania się specyficznego nastawienia, zwanego **antycypacją niepowodzenia**¹⁵⁶. Polega ono na tym, że przewidujemy niepowodzenie nawet wtedy, gdy nie ma żadnych obiektywnych przesłanek do jego zaistnienia. Ten rodzaj nastawienia jest dużym demotywatorem, hamuje i tłumi motywację do działania nawet wówczas, gdy otoczenie wysoko ocenia szanse powodzenia. Świadomość antycypacji niepowodzenia jest szczególnie ważna wśród nauczycieli-instrumentalistów, do zadań których należy podtrzymywanie motywacji wewnętrznej swoich uczniów i uczenia ich wiary w sukces.

3.5.2.

Sposoby motywowania ucznia

1. **Stwarzaj życzliwą atmosferę podczas lekcji**, żartuj, śmieję się, prowadzenie lekcji gry na instrumencie może być prawdziwą przyjemnością.

¹⁵⁶ Ibidem, s. 81.

2. **Bądź entuzjastyczny w tym, co robisz!** Twój autentyczny zapał z pewnością udzieli się uczniowi.
3. **Spróbuj zaciekawić uczniów** granymi utworami i ćwiczeniami technicznymi. Włączaj skojarzenia pozamuzyczne, bajki, zabawy i ćwiczenia okołomuzyczne. W nauczaniu początkowym wprowadzanie w świat muzyki wymaga fabularyzacji utworów i zagadnień muzycznego wykonawstwa, z wykorzystaniem różnorodnych środków dydaktycznych, jak „pluszaki”, kredki, kolorowanki, obrazki, tablice samoprzylepne i innych.
4. **Chwal ucznia nawet za najmniejsze osiągnięcia.** W każdym wykonaniu znajdź najpierw mocne strony, a dopiero potem błędy wykonawcze.
5. **Uświadamiaj uczniowi na każdej lekcji korzyści możliwe do osiągnięcia.** Te korzyści mogą zawierać się zarówno w warstwie psychologicznej, np. podziw i uznanie kolegów, rodziny, poczucie bycia kimś wyjątkowym, aktywne uczestnictwo w świecie sztuki, jak i w warstwie zawodowej, na przykład edukacja muzyczna na wyższych poziomach, perspektywa wykonywania zawodu muzyka, możliwość osiągnięcia sukcesu scenicznego.
6. **Stwarzaj okazje i zachęcaj ucznia do odnoszenia sukcesów.** To niezwykle ważne! Udział w koncertach formalnych, a szczególnie nieformalnych (klasowych, rodzinnych, koleżeńskich) pomaga w pozytywnej atmosferze osiągnąć poczucie sukcesu i dodać skrzydeł do dalszej pracy.
7. **Stale badaj potrzeby i oczekiwania swoich uczniów.** Przed każdą lekcją zapytaj ucznia: jak się czuje, jak mu minął dzień, jak sobie radzi ze swoimi obowiązkami, co robi w wolnym czasie. Po każdej lekcji zbierz od ucznia informacje zwrotne na temat tego, jak odebrał lekcję i twoje, nauczycielu, postępowanie na lekcji.
8. **Szanuj odmienne zdanie ucznia, zachęcaj do krytycznego myślenia.** Rzadko, bardzo rzadko pytamy swoich uczniów, co myślą i czują, grając dany utwór. Zwykle narzucamy swój punkt widzenia/słyszania, co prawda uzasadniony doświadczeniem muzyczno-pedagogicznym, jednak gdy tylko damy uczniowi szansę na jego własną interpretację, może być ona zaskakująca, oryginalna i fascynująca.
9. **Świadomie obniżaj poziom napięcia i lęku ucznia, jednocześnie kontrolując własny poziom stresu.** Prawo Yerkesa-Dodsona stanowi, że im trudniejsze jest zadanie, przed którym stoimy, tym niższy powinien być poziom optymalnego pobudzenia (patrz rozdz. 3.4.2). Żaden występ ani egzamin nie jest „końcem świata”.
10. **Przyznawaj się przed uczniem do popełnionego przez siebie błędu (o ile go popełniłeś).** Mimo iż pełnisz w swoim życiu zawodowym rolę nauczyciela, to

jednak jesteś tylko niedoskonałym człowiekiem i masz również prawo do błędu. Nie jest żadnym przewinieniem mylić się w trakcie intensywnej aktywności. Nagannym jest natomiast stałe powielanie tych samych błędów i niewyciąganie zeń konstruktywnych wniosków.

- 11. Oczekuj od uczniów tego, co w nich najlepsze, i stale mów im o tym, bowiem nauczyciel, który ma wpływ na ucznia, to nauczyciel, który w niego wierzy.**
Wiem, że sobie poradzisz. Jestem pewna twojej gry. Masz dużo mocnych stron. Nie jest najważniejsze, jak wypadniesz na przesłuchaniu/egzaminie, ja i tak w ciebie wierzę.

Może być tak, iż niektórzy nauczyciele, czytający powyższe wskazówki, będą odczuwać pewien dyskomfort wynikający z faktu, iż podczas swojej własnej drogi edukacyjnej nie usłyszeli większości z tych pozytywnych informacji zwrotnych, które dzisiaj stają się standardem wychowawczym. A trudno jest w swoją praktykę pedagogiczną włączać coś, czego się samemu nie doświadczyło. Dlatego współcześnie tak ważne są różnorodne formy doskonalące, które pozwalają nam być lepszymi pedagogami od naszych własnych nauczycieli. Dlatego też tak istotna jest świadoma dbałość każdego nauczyciela o swój własny dobrostan psychofizyczny, a szczególnie o higienę swojego zdrowia psychicznego.

3.6. **Jak nauczyciel może zadbać o swoją dobrą kondycję psychofizyczną?**

To, czy komuś uda się być dobrym nauczycielem, nie polega na tym, czy wiele wie i ma dużo dobrych pomysłów, lecz na tym, czy ma siłę i energię, aby swoje zasoby wprowadzić w życie. Znajomość źródeł, z których możemy czerpać energię potrzebną do życia i pracy, wydaje się mieć znaczenie egzystencjalne¹⁵⁷. Mimo iż jest to sprawa osobista i każdy sam musi dla siebie szukać odpowiedniej drogi, to jednak kilka porad i propozycji może okazać się pomocnych dla utrzymania dobrej kondycji psychofizycznej na co dzień, zarówno w szkole, w domu, jak i podczas aktywności artystycznej.

¹⁵⁷ Por. A. Brühlmeier, *Edukacja humanistyczna...*, op. cit., s. 45; M. Grzywak-Kaczyńska, *Zdrowie psychiczne nauczyciela* [w:] *Zdrowie psychiczne*. Red. K. Dąbrowski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.

1. **Nie krytykuj siebie, zaakceptuj siebie takim, jakim jesteś.** Stosując samokrytykę, skupiasz się na zmianach negatywnych; stosując samoakceptację, skupiasz się na zmianach pozytywnych. A dobry nastrój zawsze pobudza cię do lepszego i bardziej efektywnego działania.
2. **Chwal siebie i wyrażaj dla siebie uznanie.** Krytyka podcina skrzydła, pochwała skrzydeł dodaje. Chwal siebie i nagradzaj jak najczęściej, nawet za najdrobniejsze osiągnięcia. Mów sobie często, jak dobrze dajesz sobie radę w życiu, i skupiaj się na pozytywnych przykładach.
3. **Obniżaj swój poziom lęku,** nie strasz samego siebie, nie terroryzuj się swoimi myślami. Znajdź mentalny obraz, który sprawia ci przyjemność (np. morze, las, kwiaty, kochający człowiek) i gdy zauważysz swoją myśl podszytą strachem, przełącz ją na ten obraz.
4. **Bądź łagodny, cierpliwy i wyrozumiały dla siebie.** Traktuj siebie tak, jak traktowałbyś swojego najlepszego przyjaciela. Daj sobie prawo do błędu i wybaczaj sobie. Wspieraj siebie i pozwól na to otaczającym cię osobom.
5. **Zajmuj się z troską swoim ciałem.** Wybierz dla siebie optymalny sposób odżywiania, potrzebny do utrzymania wysokiego poziomu energii i witalności. Zrezygnuj z nałogów wyniszczających ciało. Wprowadź do dziennej rutyny ćwiczenia usprawniająco-relaksujące.
6. **Rozwijaj twórcze impulsy, baw się i ciesz.** Poczucie humoru i dużo śmiechu na co dzień podtrzymują energię i czynią każdą sytuację naszego życia ekscytującą. Próbuj nowych pomysłów, bądź twórczy. Zmieniaj swą codzienną rutynę tak często, jak tylko się da.
7. **Traktuj swoich współpracowników i przełożonych jako źródło wsparcia i rozwoju.** Bądź w bliskim kontakcie z kolegami i koleżankami, rozmawiaj z nimi na różne tematy, w tym na nurtujące cię problemy zawodowe. Pytaj, proś o radę i zapraszaj swoich kolegów na superwizję¹⁵⁸ swoich lekcji tak często, jak tylko możesz. Uzyskane w ten sposób informacje zwrotne są bezcenne.
8. **Zaplanuj sobie okresy „wycofania się” w ciągu tygodnia.** Bądź sam(-a) ze sobą, wsłuchaj się w swoje myśli, zrelaksuj się, odpręż, rób to, na co masz ochotę. Wyłącz wówczas telefon, komputer i telewizor. Ogranicz do maksimum możliwość przeszkadzania ci w twojej pustelni.

¹⁵⁸ W tym kontekście „superwizja” to zaproszenie innego nauczyciela na swoją lekcję w celu uzyskania od niego informacji zwrotnych na temat pracy z uczniem w obszarze metodycznym i psychopedagogicznym.

Metody pracy psychopedagogicznej w klasie instrumentalnej z uczniami najmłodszymi i uczniami ryzyka dysleksji

4

Ćwiczenia wspomagające grę na instrumencie muzycznym w nauczaniu początkowym, które chcę zaproponować poniżej, stanowią zarówno własne opracowania autorskie, jak i opracowania, które powstały w oparciu o dobre przykłady zaczerpnięte z metodyki pracy z dzieckiem z dysleksją (ortograffiti), metody KLANZY, metodyki nauczania rytmiki i gry na fortepianie oraz ćwiczeń będących autorskim dziełem nauczycieli szkół muzycznych. Metody dobrałam według określonego klucza, gdzie wzięłam pod uwagę: wiek ucznia oraz specyficzne opóźnienia i dysfunkcje rozwoju związane z ryzykiem dysleksji. Uwzględniłam obszary rozwoju motorycznego, percepcji wzrokowej, koordynacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej oraz orientacji w czasie i przestrzeni. Opisałam konkretne ćwiczenia i techniki z następujących zakresów tematycznych: metody do zastosowania na początek zajęć, ćwiczenia usprawniające aparat gry, granie gam i pasaży, czytanie zapisu nutowego, techniki rozwijania gry na instrumencie, metody rozwijające wyobraźnię muzyczną, ćwiczenia usprawniające orientację w schemacie ciała, ćwiczenia oddechowe i relaksacyjno-odprężające¹⁵⁹. Przedstawiłam również propozycję organizacji przyjaznych występów muzycznych oraz sposób na podziękowanie małemu uczniowi za jego całoroczną pracę.

115

4.1. Metody stosowane na początku lekcji

Jak już wspominałam w rozdziale 3.1.1, poświęcenie pięciu początkowych minut lekcji na zbudowanie dobrego klimatu i nawiązanie kontaktu emocjonalnego z uczniem

¹⁵⁹ Por. U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą...*, op. cit.; U. Smoczyńska-Nachtman, *Zabawy i ćwiczenia przy muzyce*. COMUK, Warszawa 1978; M. Preuschoff-Kaźmierczakowa, *Fortepian dla najmłodszych...*, op. cit.; W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna...*, op. cit.

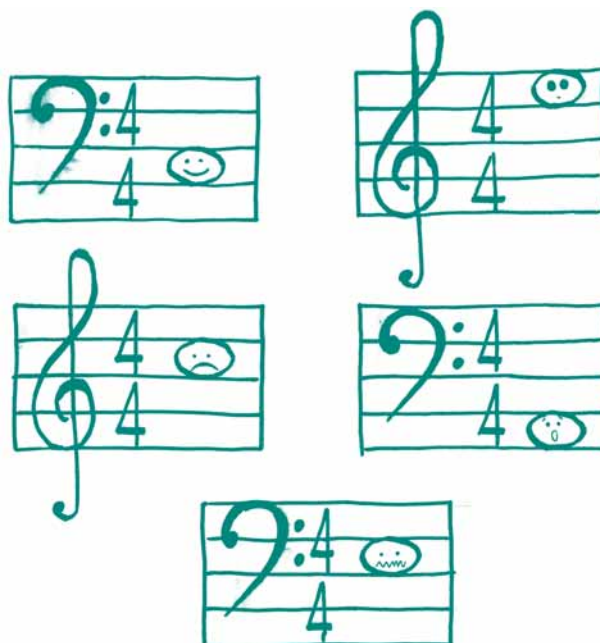
sześćioletnim wydaje się być bardzo ważne, bowiem od tego zależeć będzie jakość funkcjonowania dziecka na lekcji. Nie mniej istotne jest poznanie potrzeb dziecka i stworzenie przestrzeni do ich wyrażenia. Łatwiej będzie wówczas nauczycielowi dostosować zarówno styl prowadzenia lekcji, jak i muzyczną treść do owych oczekiwań.

Do działań wstępnych, realizowanych na początku lekcji, wykorzystujemy różnorodne środki dydaktyczne, takie jak: **wycinanki, plansze, tablice samoprzyczepne, książeczki, wierszyki, bajki, ilustracje**, które nauczyciel może przygotować sam, z pomocą ucznia lub które mogą dostarczyć jego rodzice. Zawsze w klasie instrumentalnej, gdzie uczy się sześciolatek, powinny być następujące „pomoce techniczne”: **kartony, kredki, flamastry, farby, klej, taśma klejąca, nożyczki, papier kolorowy** i inne.

4.1.1. Takt z emotikonem

Cel:

Ćwiczenie umiejętności rozpoznawania emocji, ćwiczenie transferu emocje – doświadczenie – muzyka, wstępna percepcja taktu, kluczy, metrum, pięciolinii i nut (pod postacią emotikonów).



Pomoce:

Na małych karteczkach przygotowujemy rysunki taktów z kluczem wiolinowym, (bądź basowym), metrum, kreską taktową i emotikonem zawieszonym w różnych miejscach pięciolinii (pod, nad, na linii, na polu) wyrażającym emocje podstawowe (radość, złość, smutek, strach, zdziwienie).

Przebieg:

Dziecko losuje karteczkę. Na początku tłumaczymy, że takt to jest taki domek dla nut, w którym teraz mieszka nutka z minką. Domek ma swój klucz (wiolinowy lub basowy) i zamykane drzwi (kreska taktowa) oraz zbudowany jest z pięciu linii.

Instrukcja:

A teraz zrób minę podobną do tej, którą widzisz w takcie (radość, złość, smutek, strach, zdziwienie). Kiedy ostatni raz miałeś taką minę? Co sprawia ci największą radość? W jakich sytuacjach najczęściej się złościsz? Które dźwięki są najbardziej wesołe? A które smutne? Zagraj mi radość (*swobodna improwizacja dziecka*). Powiedz mi, kiedy ostatni raz byłeś smutny? Zagraj mi smutek (*swobodna improwizacja dziecka*). Teraz ja zagram ci melodię, a ty mi powiesz, która mina do tego najlepiej pasuje (*nauczyciel gra dowolną miniaturę muzyczną odzwierciedlającą nastroje*).

Z moich doświadczeń:

Ważne jest zadawanie pytań, które odnoszą się bezpośrednio do doświadczeń dziecka (skorzeń z bajkami, ilustracjami, sytuacjami z przedszkola, szkoły).

4.1.2. Nutka i powitanie

Cel:

Aktywne przywitanie się z dzieckiem, wywołanie uśmiechu, ćwiczenie rozpoznawania schematu ciała.

Pomoce:

Wycięte z kolorowego kartonu szablony nut o różnych wartościach (od całej nuty do szesnastki) z wpisanymi zadaniami:

Witamy się skinieniem głowy.

Witamy się głębokim ukłonem.

Witamy się przez podanie sobie dłoni.

Witamy się przez klaśnięcie oburącz nad głową.

Witamy się łokciami/kolanami/stopami/plecami/biodrami.

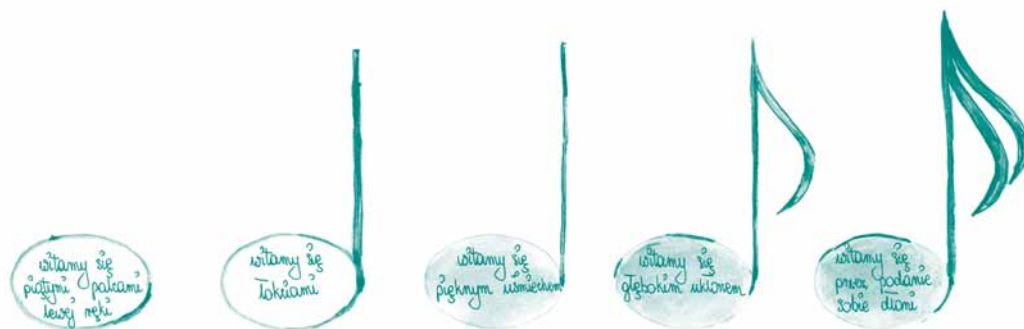
Witamy się prawymi/lewymi łokciami.

Witamy się prawymi/lewymi kolanami.

Witamy się pięcioma palcami obu rąk/piątymi palcami prawej ręki/czwartymi palcami lewej ręki/drugim i trzecim palcem obu rąk i inne.

Mówimy „dzień dobry” forte/piano/wysoko/nisko/bardzo wolno/bardzo szybko.

Mówimy „dzień dobry” ze zdziwieniem/z radością/ze strachem/ospale.



Instrukcja:

Wylosuj dowolną nutkę i powiedz, jakie jest jej rytmiczne imię (*Cała nutka, Półnutka, Czwierćnutka, Ósemka, Szesnastka*). A teraz przeczytam ci, w jaki sposób będziemy się dzisiaj witać...

4.1.3. Dokończ zdanie

Cel:

Ćwiczenie umiejętności formułowania przez ucznia swoich potrzeb i oczekiwań, lepsze poznanie ucznia i nawiązanie z nim bliższego kontaktu interpersonalnego.

Pomoce:

Kostka do gry, małe karteczki z wypisanymi różnymi początkami zdań, np.:

Lubię, gdy...

Nie lubię...

Najbardziej chciał(a)bym dzisiaj na lekcji...

Mam nadzieję, że na dzisiejszej lekcji...



Czekała(-e)m na dzisiejszą lekcję, bo...

Boję się, że dzisiaj...

Jestem dumny(-a) z tego, że...

Potrafię...

Marzę...

Instrukcja:

Rzuć kostką i policzymy, ile jest kropek. A teraz wylosuj karteczkę, a ja przeczytam ci początek zdania, które ty dokończysz, wymieniając tyle zakończeń, ile jest kropek. Na przykład: wylosowałeś trzy kropki i zdanie *Mam nadzieję, że na dzisiejszej lekcji...*, więc wymień trzy rzeczy, które chciałbyś, aby były na dzisiejszej lekcji; wylosowałeś pięć kropek i zdanie *Jestem dumny(-a) z tego, że...*, a zatem wymień pięć rzeczy, z których jesteś dumny(-a).

Z moich doświadczeń:

Ta zabawa jest dla nauczyciela doskonałym sposobem uzyskiwania wiedzy o potrzebach ucznia, a dla ucznia bardzo dobrym ćwiczeniem z zakresu komunikowania swoich oczekiwań.

4.1.4. Muzyczny dialog

Cel:

Ćwiczenie improwizacji muzyczno-rytmicznej w układzie nadawca–odbiorca, uświadomienie ucznia na kontakt z nauczycielem i odwrotnie.

Pomoce:

Instrumenty muzyczne – fortepian/skrzypce/gitara/akordeon.

Przebieg:

Nauczyciel z uczniem siadają przy fortepianie i zamykają oczy, a w przypadku pozostałych instrumentów – siadają do siebie plecami. Rozpoczyna się „muzyczna rozmowa” polegająca na naprzemiennej grze różnych dźwięków (najpierw pojedynczych, później wielokrotnych, w dowolnej konfiguracji rytmicznej) granych raz przez nauczyciela, raz przez ucznia. Dialog trwa tak długo, dopóki nauczyciel i uczeń nie zagrają dźwięku jednocześnie. Wówczas kończymy „muzyczną rozmowę”.

Z moich doświadczeń:

Jest to ćwiczenie uwrażliwiające, pozwalające wyczuć uczniowi intencje nauczyciela i odwrotnie oraz być w przyjemnym, „dźwiękowym” kontakcie. Zwykle na początku dialog kończy się szybko, natomiast pod wpływem wielokrotnego ćwiczenia ta muzyczna konwersacja znacząco się wydłuża.

4.1.5. Kontrakt

Cel:

Ustalenie obowiązujących na lekcji wspólnych zasad, które są ważne nie tylko dla nauczyciela, lecz również dla ucznia.

**Pomoce:**

Plansze z gotowymi zasadami kontraktu – dla sześciolatek z rysunkami.

Staramy się punktualnie zaczynać lekcję.

Dbamy o miły klimat na lekcji.

*Staramy się grać najlepiej, jak potrafimy.
Zawsze mówimy, jeśli coś jest dla nas trudne.
Zawsze cieszymy się, gdy coś nam wychodzi.
Gdy czegoś potrzebujemy, mówimy o tym głośno.
Mówimy do siebie spokojnym głosem.
Uśmiechamy się do siebie.
Możemy na lekcję przynosić swoje maskotki.
Chętnie na lekcji gościmy rodziców.*

Przebieg:

Nauczyciel na pierwszej lekcji omawia z uczniem zasady i przyjmuje te, które dziecko zaakceptuje. Być może uczeń sam coś zaproponuje od siebie. Ważne jest, że zasady obowiązują zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Plansze z zasadami powinny być wyeksponowane w sali ćwiczeń, jak również wpisane do zeszytu przedmiotowego ucznia.

4.2. Ćwiczenia usprawniające aparat gry

Podstawowym środkiem wyrażania muzyki jest technika gry, która polega na tym, aby posłuszna, swobodna ręka, ruchliwe i sprawne palce, świadomość muzyczna i stała kontrola słuchowa pozwoliły na właściwą realizację artykulacji, frazowania, agogiki, dynamiki i ładnego brzmienia¹⁶⁰. Dla małego dziecka problemy techniczne gry są oderwane od jego świata i całkowicie abstrakcyjne. Aby malucha zacieka- wić, musimy wszelkie ćwiczenia techniczne ubrać w formy zabawowe.

W celu przygotowania rąk do gry należy zacząć od ćwiczeń rozluźniających, wykonywanych bez instrumentu, które z czasem pozwolą uczniowi na „uświadomioną kontrolę ruchów koniecznych” oraz wzrastanie szybkości reakcji ruchowych podczas gry na instrumencie¹⁶¹. Ważna jest przy tym praca zespołu mięśni przeciwstawnych, zginaczy i prostowników, odpowiedzialnych za napięcie i rozluźnianie mięśni. W przypadku dzieci ryzyka dysleksji dochodzą dodatkowo ćwiczenia rozwijające orientację w schemacie aparatu gry oraz orientację przestrzenną.

¹⁶⁰ Por. M. Preuschoff-Kaźmierczakowa, *Fortepian dla najmłodszych...*, op. cit., s. 30–33.

¹⁶¹ Ibidem.

4.2.1. Zegar z wahadłem

Cel:

Odczucie ciężaru rąk, rozluźnienie ramion w stawach barkowych, orientacja w liczbach.

Instrukcja:

A teraz zabawimy się w duży zegar z wahadłami. Ty będziesz zegarem, a twoje ręce wahadłami. Gdy powiem jakąś liczbę (od 1 do 12), to wówczas zegar wybije tę godzinę.

Treść:

Ustawiamy dziecko w lekkim rozkroku, prosimy o skłon do przodu i wykonywanie wahadłowych ruchów zbieżnych i rozbieżnych rozluźnionymi w stawach barkowych ramionami. Na hasło liczbowe (np. trzy) uczeń wyprostowuje się i klaszcze nad głową trzy razy.

Z moich doświadczeń:

Na początku trzeba ucznia zapytać, czy widział już takie duże zegary. Jeśli uczeń widział, to zachęcamy go do opowiedzenia, gdzie ten zegar stał i jak wyglądał (można też dziecko poprosić o rysunek). A jeśli uczeń nie widział zegara, to dobrze jest mieć stosowną ilustrację i ewentualnie zagrać miniaturę instrumentalną imitującą tykanie zegara. Również wskazane jest, aby nauczyciel sam zdemontrował uczniowi odpowiednią pozycję „wahadła”. Oczywiście należy również zorientować się, jaki poziom znajomości liczb prezentuje dziecko i ewentualnie rozpocząć zabawę od swobodnego ćwiczenia w schemacie: wypowiedziana liczba – klaśnięcie.

4.2.2. Wiatraki

Cel:

Uruchomienie ramion w stawach barkowych, rozwijanie orientacji w schemacie aparatu gry.

Instrukcja:

Dzisiaj będzie zabawa w wiatraki. Twoje całe ręce będą się poruszały jak ramiona wiatraków na wietrze.

Treść:

Dziecko stoi i wprawia w ruch obrotowy ręce, zakreślając nimi duże koła. Ważne jest, aby uczeń miał rozluźnione mięśnie, nie usztywniał stawu łokciowego

i pracował całą ręką od ramienia. Najpierw kręcimy wiatraki jedną ręką, potem drugą, a następnie obiema.

4.2.3. Ważenie rąk

Cel:

Rozluźnienie mięśni rąk, poczucie ich ciężaru.

Instrukcja:

Chciałabym zobaczyć, jak ciężkie są twoje ręce. Spróbujemy je zważyć.

Treść:

Nauczyciel ustawia się za plecami dziecka, ujmując jego ramiona i unosi do poziomu. Uczeń powinien mieć całkowicie rozluźnione mięśnie, ze swobodnie zwisającymi przedramionami w stawach łokciowych. Po „zważeniu” nauczyciel bez uprzedzenia puszcza ramiona ucznia, które powinny swobodnie, pod wpływem własnego ciężaru, opaść do pionu.

4.2.4. Ósemki

Cel:

Wykonywanie celowego ruchu przy napinaniu-rozluźnianiu mięśni ramion i przedramion, ćwiczenie koordynacji rąk, ćwiczenie schematu: prawa ręka–lewa ręka.

Instrukcja:

Narysujemy wspólnie w powietrzu ósemki. Najpierw będzie rysowała prawa ręka, potem lewa, a następnie obydwie.



Ósemki poziome



Ósemki symetryczne



Ósemki pionowe

Treść:

Ćwiczenie polega na rysowaniu w powietrzu rękami ósemek, osobno każdą ręką i obiema naraz, w konfiguracjach: poziomej, pionowej i symetrycznej.

Z moich doświadczeń:

Przy tym ćwiczeniu należy zwrócić uwagę na płynność i elastyczność ruchów. Gdy dziecko już dobrze opanuje ósemki, nauczyciel może dołączyć akompaniament grany na instrumencie.

4.2.5. Improwizacja kontrolowana

Cel:

Ćwiczenie orientacji w schemacie aparatu gry, zrytmizowanie ruchów.

Pomoce:

Dowolny utwór wykonywany przez nauczyciela w metrum 2/4 lub 4/4, na przykład: *Błazny cyrkowe* op. 39 nr 20 Dymitra Kabalewskiego.

Treść:

Nauczyciel grając utwór, wydaje dziecku polecenia, na przykład: *piąty palec lewej ręki*, i dziecko w rytm muzyki porusza piątym palcem. Polecenia mogą dotyczyć wszystkich części aparatu gry (dłonie, palce, nadgarstki, łokcie) z uwzględnieniem lewej i prawej strony oraz numerów palców. Można również zaproponować:

- *mokre nadgarstki* – dzieci, chcąc je wysuszyć, dotykają w rytm muzyki różnych miejsc własnego ciała na przemian wewnętrzną i zewnętrzną stroną nadgarstka;
- *wkręcanie śruby* – dzieci naśladują wkręcanie śruby najpierw palcami i nadgarstkami lewej ręki, potem prawej, a następnie oburącz; na hasło *wkręcanie śruby góra* – robią to nad głową, *wkręcanie śruby z przodu* – naśladują wkręcanie przed sobą, *wkręcanie śruby dół* – wkręcają przy podłodze;
- *zabawa z łokciem* – dzieci rytmicznie reagują na polecenia typu: *prawy/lewy łokieć dotyka lewego/prawego kolana, lewej/prawej stopy, drugiego łokcia, nadgarstka lewej/prawej ręki* i inne.

Z moich doświadczeń:

Ta zabawa doskonale nadaje się na krótki przerywnik podczas lekcji, kiedy widzimy, że dziecko jest zmęczone.

4.2.6. Gimnastyka palców

Cel:

Ćwiczenie zginaczy i prostowników odpowiedzialnych za aktywizację i relaksację ruchów, osiągnięcie wstępnej niezależności ruchowej palców, ćwiczenie rytmizacji.

Pomoce:

Wierszyki lub piosenki, np. *Pauza* i *Forte*, autor: Wiesława Sacher¹⁶².

Pauza

*Nutki biegną przed oczami, ręka sprawnie gra
Nagle dziwny znak się zjawił, pauza, cicho! sza!*

Forte

*Forte, forte, co tak głośno?
To wesoło trąbka gra
I nie sama, lecz z orkiestrą,
Która w defiladzie szła.*

Treść:

Uczeń kładzie na stole dłonie grzbietem do dołu, a palcami ku górze. W rytm wypowiadanego wierszyka/śpiewanej piosenki, porusza rytmicznie kolejno palcami ku środkowi dłoni (tzw. ruch zamykający), na przykład 4 x pierwszym palcem, 4 x drugim i inne.

Z moich doświadczeń:

Wierszyki o treści muzycznej mają bezcenną wartość, bowiem od początku pozwalają dziecku na osłuchanie się z terminologią muzyczną. Jednak na pierwszych lekcjach dobrze jest odwołać się do dotychczasowego doświadczenia malucha i wykorzystać wierszyk, który on zaproponuje.

4.3.

Ćwiczenia usprawniające granie gam i pasaży

Gamy i pasaże są niezbędnym elementem pracy nad usprawnieniem techniki gry. Często jednak grane w sposób mechaniczny i bezrefleksyjny, odbierane są przez

¹⁶² W. Sacher, *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna...*, op. cit., s. 54–55.

uczniów jako ćwiczenia nużące i marnotrawiące ich czas. Dlatego ważne jest, aby od początku nauki gry na instrumencie skojarzyć gry z formą ludyczną, która wzbudzi w dziecku zaniepokojenie i radość. Pomijając metodyczne zagadnienia zasad konstrukcji gam, które uczeń powinien w miarę szybko poznać, chcę zaprezentować kilka przykładów zabaw, które mogą sześciolatków zainteresować.

4.3.1. Gama grana ruchem

Cel:

Ćwiczenie koordynacji słuchowo-ruchowej oraz koordynacji obydwu rąk, ćwiczenie kierunku gamy w ruchu równoległym i kombinowanym (tj. na przemian równoległym i rozbieżnym)¹⁶³.

Pomoce:

Gamy durowe i molowe, równoległe i rozbieżne, grane przez 1, 2 i 3 oktawy przez nauczyciela.

Treść:

Uczeń stoi przed fortepianem, tak by nauczyciel go widział. Nauczyciel gra dowolną gamę w ruchu równoległym i rozbieżnym. Uczeń naśladuje w powietrzu obiema rękami kierunek przebiegu gamy.

Z moich doświadczeń:

W celu wyraźniejszego unaocznienia dziecku kierunku ruchu gam możemy wykorzystać kolorowe chusteczki lub wstążki (w każdej ręce inny kolor). To ćwiczenie można również wykonywać, siedząc przy stole lub przy fortepianie z zamkniętą klawiaturą.

4.3.2. Rysowanie gam

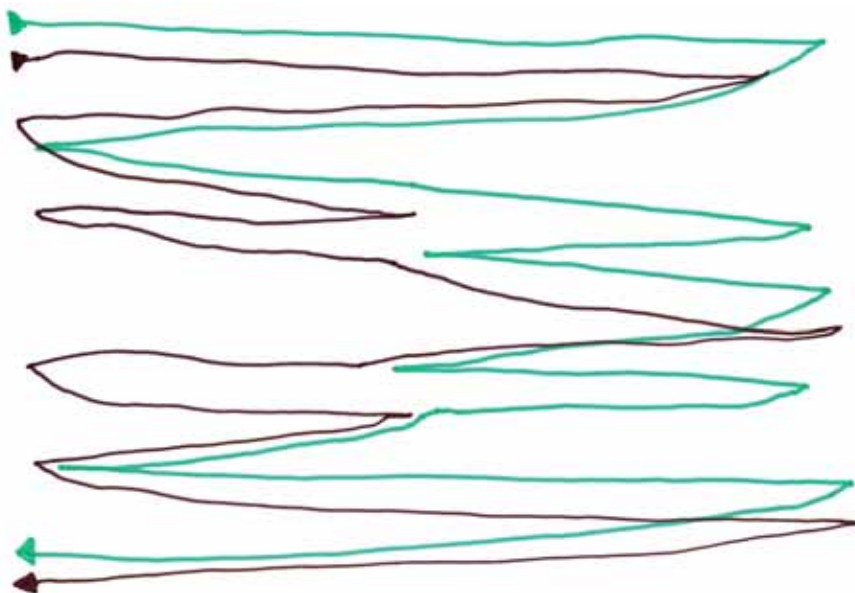
Cel:

Zwizualizowanie ruchu równoległego, rozbieżnego i zbieżnego gam, ćwiczenie koordynacji wzrokowo-ruchowej, integracja plastyki z muzyką.

Pomoce:

Karton i kredki, gamy grane przez nauczyciela.

¹⁶³ Z. Drzewiecki, J. Ekier, J. Hoffman, A. Rieger, *Studium gam i pasaży*. PWM, Kraków 1963.

**Treść:**

Nauczyciel gra różne kombinacje ruchu równoległego i rozbieżnego dowolnej gamy. Uczeń siedzi przy stoliku, na którym leży karton, i trzyma po jednej kredce w różnych kolorach w każdej ręce. Podczas gry nauczyciela uczeń rysuje na kartonie linie zgodne z kierunkiem ruchu gam. Na zakończenie uczeń może pokolorować powstałe przestrzenie.

Z moich doświadczeń:

Najczęściej wychodzą z tego bardzo ładne plastyczne kompozycje abstrakcyjne, które koniecznie trzeba wyeksponować w klasie instrumentalnej.

4.3.3. Imiona Nutek w Gamie

Cel:

Zapoznanie dziecka z nazwami klawiszy.

Treść:

Nauczyciel, grając melodię gamy C-dur, śpiewa tekst:

*W gamie idą nutki w górę
I w dół schodzą równym sznurem*

*Każda nutka ma swe imię
Które teraz ci wymienię*

C (xx-uczeń dwa razy klaszcze), **D** (xx), **E** (xx), **F** (xx), **G** (xx), **A** (xx), **H** (xx), **C** (xx),
C (xx), **H** (xx), **A** (xx), **G** (xx), **F** (xx), **E** (xx), **D** (xx), **C** (xx)

Imiona Nutek w Gamie

Opracowanie: Urszula Bissinger-Ćwierz

W Ga mie i dą Nut ki w gó rę i w dół scho dzą rów nym sznu rem
Ka żda Nut ka ma swe i mię któ re te raz ci wy mie nię

C (klask klask) D E F G A H C C

H A G F E D C

Z moich doświadczeń:

Oczywiście powyższy tekst piosenki możemy podstawić pod wszystkie gamy durowe i molowe. W miarę rozwoju muzycznego dziecka wprowadzamy nazwy nut z krzyżykami i bemolami.

4.3.4. Piosenka o Gamie i Pasażu

Cel:

Wprowadzenie do świadomości dziecięcej pojęcia gamy i pasażu poprzez ich personifikację, ćwiczenie koordynacji słowno-słuchowo-wyobraźniowej.

Treść:

Nauczyciel prezentuje uczniowi wierszyk, grając jednocześnie dowolną gamę i pasaż:

*Pani Gama nie jest sama
Bo Pasaża ma kompana
I tak idą wciąż pospołu
Raz do góry, raz do dołu*

Piosenka o Gamie i Pasażu

Opracowanie: Urszula Bissinger-Ćwierz

Pa ni Ga ma nie jest sa ma Bo Pa sa ża ma kom pa na

I tak i dą wciąż po so lu Raz do gó ry raz do do lu

4.3.5. Z fortepianu spadła Gama¹⁶⁴

Cel:

Personifikacja gamy i nazw klawiszy, wzbudzenie zainteresowania fabułą piosenki.

Treść:

*Z fortepianu spadła Gama
I o ziemię hukła
Rozsypała się po kątach
Strasznie się potłukła:*

*C – dźwięczceć zaprzestało
D – klawisze złamało
E – młoteczki wygięło
F – całkiem zaniknęło*

¹⁶⁴ Tekst opracowano na podstawie: J. Tuwim, *Abecadło z pieca spadło*; M. Preuschoff-Kaźmierczakowa, *Fortepian dla najmłodszych. Podręcznik ucznia...*, op. cit., s. 65.

G – na kawałki pękło
A – strasznie się przełękło
H – dwie struny zerwało
C – z łoskotem spadało.

Z fortepianu spadła Gama

Opracowanie: Urszula Bissinger-Ćwierz

1. 2.

Z for te pia nu spa dła Ga ma i o zie mię hu kła strasz nie się po tłu kła
 Roz sy pa ła się po kątach

C dźwię czeń za prze sta ło D kla wi sze zła ma ło E mło te czki wy gię ło

F cał kiem za nik nę ło G na ka wał ki pę kło A stra sznie się prze lę kło

H dwie stru ny zer wa ło C z los ko tem spa da a ło

Z moich doświadczeń:

Bardzo zachęcam nauczycieli-instrumentalistów do dokonywania różnorodnych improwizacji zarówno linii melodycznej, jak i dodania „swojego” akompaniamentu czy też gestodźwięków opracowanych przez dziecko.

4.4. Techniki rozwijania gry na instrumencie

Poniższe sposoby rozwijania gry na instrumencie muzycznym, które są szczególnie przydatne w pracy z dzieckiem ryzyka dysleksji, opracowałam w oparciu o techniki rozwijania szybkości czytania Diany Brewster Clark¹⁶⁵. Oczywiście nie są to techniki specyficzne tylko dla dzieci z dysleksją, bowiem stosowane są szeroko także do pracy z uczniami niewykazującymi żadnych nieprawidłowości rozwojowych. Natomiast ważna jest świadomość celu owych technik w korekcji i usprawnianiu zaburzonych funkcji ucznia klasy instrumentalnej.

4.4.1. Granie na instrumencie z powtórzeniami

Cel:

Ćwiczenie analizy i syntezy wzrokowo-słuchowo-ruchowej, wspomaganie procesu korygowania błędów poprzez zastosowanie różnorodnych środków muzycznych, wzmacnianie pamięci wzrokowej i ruchowej.

Treść:

Typowe ćwiczenie oparte na *repetitio* danego fragmentu, frazy czy motywu, aż do uzyskania zadowalającej biegłości. Powtórki możemy dokonywać w różnych tempach (*largo*, *moderato*, *allegro*), w rozmaitych artykulacjach (*staccato*, *portato*, *legato*, *non legato*) i rytmach (np. rytm punktowany).

Z moich doświadczeń:

Niezwykle ważne jest, aby nie proponować dziecku powtórek w sposób mechaniczny, na zasadzie „no to jeszcze raz”. Bowiem jeśli dziecko w danym fragmencie popełnia błąd, to przez kolejne powtórzenia ów błąd wzmacnia. Dlatego każde *repetitio* powinno zawierać nowy element rytmiczny lub agogiczny, który pozwoli odwrócić uwagę od błędów i sprowokować poprawne wykonanie. Jednak każdorazowo konieczna jest diagnoza popełnionego w trakcie pierwszego wykonania błędów i świadome dostosowanie do tego sposobów powtarzania (np. jeśli dziecko ma trudności z zagranieniem równo, nie jest wskazane powtarzanie ze zmianami rytmicznymi).

¹⁶⁵ D.B. Clark, J.K. Uhry, *Dyslexia: Theory and Practice of Remedial Instruction*. 2nd Edition. MD: York Press, Baltimore 1995.

4.4.2. Granie przez naśladowanie

Cel:

Ćwiczenie koordynacji słuchowo-wzrokowej, wzmacnianie pamięci wzrokowej, kształtowanie prawidłowego wykonawstwa w zakresie tekstu muzycznego i brzmienia dźwięku.

Treść:

Nauczyciel gra fragment utworu, a uczeń czyta równolegle zapis nutowy. Następnie uczeń wykonuje dany fragment na instrumencie z nut i bez nut.

Z moich doświadczeń:

Ponieważ uczniowie z dysleksją najchętniej grają na pamięć (z powodu trudności w odczytywaniu zapisu nutowego), dlatego trzeba dziecko bardzo zachęcać do częstego korzystania z nut.

4.4.3. Granie równoczesne

Cel:

Ćwiczenie synchronizacji dźwiękowo-brzmieniowej, kształtowanie prawidłowego wykonawstwa muzycznego.

Treść:

Uczeń i nauczyciel grają utwór bądź jego fragmenty równocześnie (w tym wypadku potrzebne są dwa instrumenty).

4.4.4. Podparcie słuchowe

Cel:

Ćwiczenie synchronizacji wzrokowo-słuchowo-ruchowej, stymulacja umiejętności naśladownictwa prawidłowego wykonawstwa muzycznego, kształtowanie poczucia melodii i akompaniamentu.

Treść:

- A – Uczeń gra utwór na instrumencie, jednocześnie słuchając nagrania owego utworu z płyty CD.
- B – Uczeń gra partię lewej ręki, a nauczyciel prawej – i odwrotnie.
- C – Uczeń gra partię lewej ręki i śpiewa linię melodyczną ręki prawej.

4.5.

Ćwiczenia usprawniające czytanie zapisu nutowego

Podczas pierwszych kontaktów dziecka z instrumentem nauka powinna mieć charakter ludyczny i beznutowy. Początkowo wykorzystujemy do tego celu bajki, planse, rysunki, kolorowanki, stosowane w oderwaniu od instrumentu. Dopiero później stopniowo wprowadzamy dziecko w tajniki zapisu nutowego¹⁶⁶. Czytanie tekstu, czy to zbudowanego z liter, czy z nut, wymaga dobrze rozwiniętej percepcji wzrokowej. Owa percepcja to *zdolność do rozpoznawania i różnicowania bodźców wzrokowych oraz umiejętność ich interpretowania przez odniesienie do poprzednich doświadczeń*¹⁶⁷. Zaburzenia lub opóźnienia rozwoju funkcji wzrokowo-przestrzennych wymagają specjalnego dostosowania metod pracy dydaktycznej, w którym uwzględnia się:

- ćwiczenie rozkładania całości materiału na poszczególne elementy oraz scalanie tych elementów w całość (analiza i synteza wzrokowa);
- umiejętność organizowania obrazu w całość, z wyróżnieniem elementów zasadniczych i szczegółowych (spostrzeganie wzrokowe);
- doskonalenie spostrzegania bodźców abstrakcyjnych (analiza i synteza wzorów abstrakcyjnych);
- rozwój zdolności spostrzegania stosunków przestrzennych (orientacja przestrzenna);
- ćwiczenie zapamiętywania, przechowywania i przypominania informacji wzrokowych (pamięć wzrokowa);
- współdziałanie funkcji wzrokowych i ruchowych, czyli wykonywanie ruchów rąk pod kontrolą wzroku (koordynacja wzrokowo-ruchowa);
- ćwiczenie zdolności do odbioru informacji za pomocą wszystkich zmysłów, tj. wzroku, słuchu, dotyku, smaku, kinestezji (integracja percepcyjno-motoryczna)¹⁶⁸.

¹⁶⁶ M. Kaźmierczakowa-Preuschoff, *Fortepian dla najmłodszych...*, op. cit., s. 98.

¹⁶⁷ M. Walkowiak, A. Wrzesiak, D. Szwegier, *Terapia ucznia w ramach indywidualizacji nauczania. Moje Bambino*, Łódź 2011, s. 22.

¹⁶⁸ M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna...*, op. cit.

4.5.1. Podparcie zapisu nutowego

Cel:

Pomoc w usprawnianiu spostrzegania wzrokowego na materiale muzycznym, odczytywanie abstrakcyjnego wzoru zapisu nutowego.

Treść:

W nutach zarówno uczeń, jak i nauczyciel umieszczają rozmaite wyróżniki: wytłuszczenia, podkreślenia, zaznaczenia, kolorowania. Nuty można odbić z powiększoną czcionką i nanosić na nie wspólnie ustalone symbole. Podczas czytania tekstu uczeń może wspomagać się linijką, linijką ze szkłem powiększającym, kolorowymi nakładkami ułatwiającymi czytanie nut, które szczególnie dobrze służą dzieciom o wzmóżonej wrażliwości wzrokowej, gdy czarny druk na białym tle kartki stwarza zbyt silny kontrast i powoduje zakłócenia percepcji wzrokowej. Zestaw pomocy dydaktycznych w tym zakresie oferuje wydawnictwo pedagogiczne Operon¹⁶⁹. Znajdziemy tam na przykład kolorowe nakładki ułatwiające czytanie, dołączane do zeszytu ćwiczeń z serii Ortograffiti¹⁷⁰.

4.5.2. Znajdź taką samą nutkę

Cel:

Ćwiczenie analizy i syntezy wzrokowej, organizowanie spostrzeżeń wzrokowych, spostrzeganie stosunków przestrzennych.

Pomoce:

Plansze z wizerunkami wartości nut (na jednej planszy jedna nuta) występujących w utworze, który uczeń ma zacząć grać.



¹⁶⁹ Dostęp: www.ortograffiti.pl.

¹⁷⁰ M. Bogdanowicz, *Kolorowe nakładki ułatwiające czytanie* [w:] *Ortograffiti. Czytam, rozumiem, piszę – wyrazy z Ó, U. Poziom pierwszy. Zeszyt ćwiczeń dla uczniów klas IV–V szkoły podstawowej*. Red. D. Chwastniewska, R. Czabaj. OPERON, Gdynia 2005.

Treść:

Zadaniem ucznia jest odnalezienie danych wartości nut w tekście utworu i podkreślenie ich kolorowymi kredkami.

Z moich doświadczeń:

W miarę rozwoju muzycznego ucznia stosujemy plansze z bardziej zróżnicowanymi grupami rytmicznymi.

**4.5.3. Imiona nutek****Cel:**

Ćwiczenie transferu: nazwa nuty – położenie nuty na pięciolinii – odpowiedni klawisz, spostrzeganie stosunków przestrzennych abstrakcyjnych wzorów, ćwiczenie pamięci wzrokowej, współdziałanie funkcji wzrokowych i ruchowych.

Pomoce:

Dwa rodzaje plansz:

1. Literowe nazwy dźwięków.
2. Nuty położone na pięciolinii.



Treść:

Nauczyciel prezentuje dowolną nazwę nuty, a uczeń odnajduje odpowiednią planszę z nutą oraz uderza w odpowiedni klawisz.

Z moich doświadczeń:

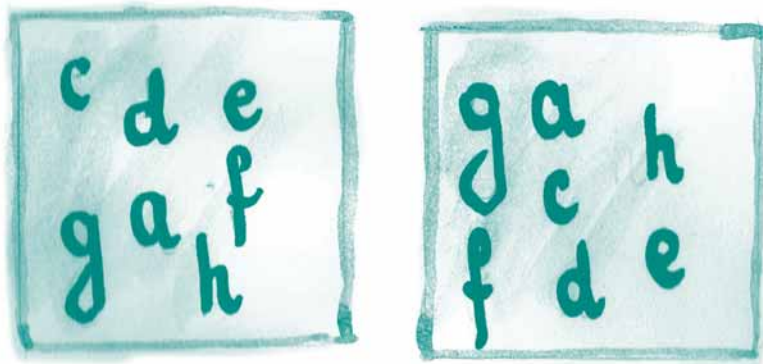
To ćwiczenie zaczynamy od oktawy razkreślnej, a w miarę nabywania umiejętności muzycznych przez dziecko rozszerzamy ćwiczenie na pozostałe oktawy.

4.5.4. Rodzina nutek mojego utworu**Cel:**

Ćwiczenie analizy wzrokowej i spostrzegania położenia figur abstrakcyjnych (nut), ćwiczenie transferu: nazwa nuty–klawisz, wprowadzenie do improwizacji.

Pomoce:

Dwie kartki papieru, flamaster, wybrany utwór na fortepian, ewentualnie kolorowe naklejki (kropki, kwiatki) na klawisze.

**Treść:**

W wybranym utworze uczeń, z pomocą nauczyciela, odczytuje nazwy poszczególnych nut i każdą nazwę zapisuje na dwóch osobnych kartkach – dla prawej i lewej ręki. Nie jest ważna kolejność nut, a nuty powtarzające się zapisujemy tylko jeden raz. Wszystkie zapisane nuty, stanowiące „rodzinę nutek”, odnajdujemy na klawiszach, które możemy oznaczyć kolorowymi naklejkami. Następnie proponujemy uczniowi, aby w obrębie owych klawiszy skomponował swój własny utwór. Uczeń dokonuje swobodnej improwizacji najpierw prawą, potem lewą

ręką, a następnie obydwoma razem. Po wysłuchaniu improwizacji i udzieleniu dziecku pozytywnej informacji zwrotnej nauczyciel mówi: *A teraz zobaczymy, jaką melodię ułożył z tych nutek kompozytor*, po czym demonstruje uczniowi utwór.

4.6. Ćwiczenia rozwijające wyobraźnię muzyczną

Wyobraźnia muzyczna to zdolność do dowolnego operowania wyobrażeniami dźwięków lub struktur dźwiękowych, stanowiąca niezbędny składnik i warunek percepcji i pamięci muzycznej oraz wykonywania i tworzenia muzyki. Często wyobraźnia muzyczna nazywana jest słuchem wewnętrznym. Dla dziecka sześciolatniego sama warstwa dźwiękowa, w oderwaniu od treści ilustracyjnych, to czysta abstrakcja. Dlatego utwory muzyczne powinny mieć bezpośrednie odniesienie do dziecięcego myślenia na poziomie konkretności, do doświadczeń związanych z bohaterami bajek, wierszyków, z ilustracjami plastycznymi i improwizacjami ruchowymi. W ten sam **zabawowy** sposób dokonujemy wprowadzenia do dziecięcego słownika skomplikowanej i abstrakcyjnej terminologii muzycznej. Im większa różnorodność stosowanych środków dydaktycznych, tym większy rozwój dziecięcej wyobraźni.

4.6.1. Bajka muzyczna

Cel:

Wprowadzenie abstrakcyjnych znaków notacji muzycznej i pojęć muzycznych poprzez zastosowanie personifikacji, wzbudzenie zaciekawienia, uruchomienie wyobraźni dziecięcej.

Pomoce:

Bajka o Piosence i nutkach, autor: Lidia Bajkowska¹⁷¹.

Treść:

Bajka podzielona jest na dwie części. Akcja pierwszej rozpoczyna się w domku na skraju **muzycznego lasu**, w którym z kotką **Zwrotką** i pieskiem **Refrenem** mieszka śliczna dziewczynka **Piosenka**. Jej największym marzeniem było nauczyć

¹⁷¹ L. Bajkowska, *Bajka o Piosence i nutkach...*, op. cit.

się grać na **fortepianie**. Z domku Piosenka chętnie chodziła do starego, pięknego miasta **Symfonii**, w którym mieszkali: stuletnia babcia **Klawiatura**, wysoki i chudy profesor **Wiolin** oraz niski i gruby profesor **Bas**. W przepięknych pałacach mieszkały wytworne **Gamy** ze swoimi rycerzami **Pasażami**. *Ty też możesz zostać mieszkańcem muzycznego miasta, ale musisz **polubić muzykę** i poznać jej tajemnice.* Dalej w fabułę bajki wplecione są takie wątki, jak: **muzyka wolna i szybka, wesoła i smutna, głośna i cicha, utwór muzyczny i koncert**.

W części drugiej Piosenkę odwiedziło siedmioro dzieci-nutek: **Celinka**, **Danusia**, **Ewa**, **Franek**, **Grzesio**, **Ania** i **Henio**. Niesforne nutki wdrapały się na **muzyczną drabinkę** i każda zajęła tam swoje miejsce, na **pięciolinii** lub pod nią. W dalszej kolejności pojawiają się: **klucz wiolinowy i basowy, krzyżyk, bemol, pauzy i wartości rytmiczne**.

Z moich doświadczeń:

Ta pięknie ilustrowana bajka jest tak samo interesująca dla dzieci, jak i dla dorosłych. Polecam.

4.6.2. Muzyczna bajka terapeutyczna

Cel:

Ćwiczenie głoski [f] i liter [F, f], wprowadzanie kontekstów i terminów muzycznych, wywołanie pozytywnych skojarzeń z grą na instrumencie.

Pomoce:

Bajka o tym, jak Franio grał Fantazję F-dur na fortepianie, autor: Urszula Bis-singer-Ćwierz.

Tekst:

Franio to uczeń fajnej szkoły muzycznej. Ma duże szczęście, bo może codziennie grać na fantastycznym, dużym, czarnym fortepianie. Najbardziej lubi grać **Fantazję F-dur**. Jest to fenomenalny utwór, z przepięknie falującą melodią, raz graną forte, raz piano, innym znów razem fortissimo.

Franio może grać **Fantazję** całymi godzinami i w ogóle się nie nudzi. Co prawda utwór nie ma fabuły, ale **Franio** wyobraża sobie różne fascynujące sceny, jak z prawdziwego filmu. Raz jest to król, który z fasonem kroczy po swojej fortecy, w otoczeniu rycerzy i dam dworu. Innym razem jest to elf-figlarz fruwiący leciutko z kwiatka na kwiatek w zaczarowanym ogrodzie. **Fantazjom Franiamu** nie ma końca.

Franio gra tak fenomenalnie Fantazję F-dur, że jego nauczycielka fortepianu zaproponowała mu udział w Festiwalu Muzycznym w Filharmonii. Będzie tam również grał jego kolega Fryderyk na fagocie, a koleżanka Flora na flecie. To dopiero będzie piękny koncert!

Z moich doświadczeń:

Tego typu bajki, pisane głównie z myślą o dzieciach z dysleksją, mogą dotyczyć wszystkich instrumentów, które przecież zaczynają się od różnych głosek. A zatem zapraszam wszystkich nauczycieli-instrumentalistów do radosnej twórczości.

4.6.3. Wierszyki muzyczne

Cel:

Wprowadzanie terminologii muzycznej do słownictwa dziecięcego, wzbudzenie ciekawości i uśmiechu.

Pomoce:

Wiersze – *Pięciolinia* i *Kłótnia rodzinna*, autor: Magdalena Mańkowska¹⁷².

Treść:

Pięciolinia

*Pięciolinia to drabinka: skaczą po niej nutki.
Nisko skaczą nutki grube, wysoko – cieniutkie.*

*Dnia pewnego psotne nutki tak narozrabiały,
że się cienkie wraz z grubymi sprytnie pomieszały.*

*Zrozpaczone małe rączki uderzyły w płacz:
„Już nie wiemy, co ma lewa, a co prawa grać!”*

*Kompozytor krzyknął gniewnie do niesfornych nut:
„Rządkiem, grzecznie, równo, pewnie stanąć wszystkie tu!!!
Żadna z was już (na mą brodę!) numeru nie wytnie!
Zamknę wszystkie na dwa klucze!”
Tak też zrobił sprytnie.*

¹⁷² M. Mańkowska, materiały własne (wiersze niepublikowane).

*Nutki cienkie zamknął wyżej kluczem wiolinowym,
A tych grubych (piętro niżej) strzeże klucz basowy.*

*Odtąd żadna z małych rączek nie musi się bać:
Prawa z górnej, lewa z dolnej pięciolinii gra.*

Kłótnia rodzinna

*Dziś się dziadek kłóci z tatą.
Mówi gniewnie – AGITATO.
Tato na to mu – o zgrozo
odkrzykuje coś FURIOSO,
tupie FORTE, rzuca tortem
i przemawia BRAVUROSO.
Mama z miną zatroskaną
prosi: „Ciszej, mówcie PIANO”.
Dziadek zerka nań niemile:
„Może jeszcze CANTABILE?”
Na to babcia: „Mój Henryku,
wszyscy dość już mamy krzyku”.
I do mamy mówi: „Jak nie
zrobię czegoś, to się zatchnie.
Przecież wciąż powtarzam mu to:
Żyj spokojnie, SOSTENUTO.
A gdzie tam! On jak młodzik
PRESTO, presto wszystko robi.
Dziś na gietdę tak odległą
jak młodzieniec biegł ALLEGRO.
Ale z targu wrócił LARGO”.
Dziadek skrzywił się i sam do
Siebie rzekł coś MORMORANDO
patrzac – zły – na obie panie.
Babcia na to: „Tak, kochanie,
w twoim wieku żyj CALANDO,
a spaceruj RALLENTANDO”.
Dziadek wstał, poprawił spodnie,
wyszedł MAESTOSO, godnie.*

4.6.4. Kolorowanka z piosenką

Cel:

Integracja plastyki i śpiewu, wprowadzenie do dziecięcej świadomości postaci Jana Sebastiana Bacha.

Pomoce:

Przypadki z życia Pana B., autor: Magdalena Mańkowska¹⁷³.

Treść:

Publikacja ta jest dwuczęściowa – na jednej stronie widnieje kolorowa ilustracja i jedna zwrotka piosenki, a na drugiej ta sama, lecz czarno-biała ilustracja, do pokolorowania przez dziecko. Na końcu książeczki umieszczone są nuty piosenki z akompaniamentem oraz tekst całej piosenki o Janie Sebastianie Bachu, której refren brzmi: *A dziś nikt nie jest sławny tak, jak wielki Jan Sebastian Bach.*

Z moich doświadczeń:

Jestem wielką admiratorką wprowadzania w tak dostosowanej do dziecięcej wyobraźni formie wielkich postaci światowej kultury muzycznej.

4.6.5. Zwierzęta w muzyce¹⁷⁴

Cel:

Rozpoznawanie „bohaterów” muzyki programowej, poszerzanie wyobrażeń muzycznych, integracja muzyki z plastyką.

Pomoce:

Karnawał zwierząt Camille’a Saint-Saënsa, karton, kredki.

Treść:

Prezentujemy uczniowi wybrane miniatury ilustracyjne, wykonywane przez różne składy instrumentalne, odzwierciedlające następujące zwierzęta: **Lew** (kwintet smyczkowy i dwa fortepiany), **Kury i koguty** (instrumenty smyczkowe, dwa fortepiany, klarnet), **Kułany** – osły azjatyckie (dwa fortepiany), **Żółwie** (instrumenty smyczkowe i fortepian), **Słoń** (kontrabas i fortepian), **Kangury** (dwa fortepiany), **Akwarium** (instrumenty smyczkowe, dwa fortepiany, flet), **Osły** (dwoje

¹⁷³ M. Mańkowska, *Przypadki z życia Pana B. Polihymnia*, Lublin 2005.

¹⁷⁴ Por. U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą...*, op. cit., s. 106.

skrzypiec), **Kukułka** (dwa fortepiany, klarnet), **Ptaszarnia** (instrumenty smyczkowe, fortepian, flet), **Łabędź** (dwa fortepiany, wiolonczela). Zadaniem ucznia jest odgadnąć, jakie zwierzę słyszy, i następnie je narysować.

Z moich doświadczeń:

Zabawa w muzyczne zwierzęta znakomicie nadaje się do przeprowadzenia przez rodziców w domu. Jestem pewna, że zarówno rodzice, jak i dzieci bawić się będą doskonale. Muzyka programowa, zwłaszcza ilustracyjna, idealnie odpowiada preferencjom muzycznym dzieci. Dlatego warto korzystać z bogatego repertuaru utworów instrumentalnych i wokalnych ilustrujących zjawiska przyrody, różnorodne postaci czy odczuwane przez nie nastroje.

4.6.6. Malowanie dźwięków¹⁷⁵

Cel:

Uwrażliwienie na różnorodność brzmień, ćwiczenie transferu: dźwięk–znak graficzny, kreowanie fantazji plastycznej.

Pomoce:

Instrument (fortepian, skrzypce, gitara, akordeon), przedmioty akustyczne (papier, szklanka, nożyczki, klucze), karton, farby/kredki

Treść:

Nauczyciel demonstruje szereg tonów, przeplatając dźwięki instrumentu z brzmieniem przedmiotów akustycznych (stukanie, tarcie, szeleszczenie, rwanie) oraz własnego głosu (dowolne improwizacje wokalne, krótkie frazy piosenek). Zadanie ucznia polega na przełożeniu tych dźwięków na symbole graficzne.

Z moich doświadczeń:

Tę zabawę dobrze jest przeprowadzić z uczniami na pierwszych zajęciach, bowiem stwarza ona możliwość doświadczenia przez dziecko różnorodności brzmień i rytmów, z których składa się muzyka. Najciekawsze efekty można uzyskać, pracując z grupą, na przykład podczas spotkania całej klasy instrumentalnej. W ten sposób mogą się również bawić rodzice z dziećmi, podczas pierwszych zajęć adaptacyjnych w szkole muzycznej.

¹⁷⁵ Por. ibidem, s. 103.

4.7.

Ćwiczenia usprawniające orientację w schemacie ciała

Opóźnienia czy zaburzenia w zakresie lateralizacji czynności ruchowych i orientacji przestrzennej u dzieci ryzyka dysleksji przekładają się bezpośrednio na trudności w nabywaniu wykonawczych sprawności instrumentalnych. Dlatego ważne są wszelkie zabawy, które z jednej strony uświadamiają dziecku oś i schemat ciała, a z drugiej ćwiczą orientację w zakresie spostrzegania relacji przestrzennych między przedmiotami. Zabawy owe można wykonywać na początku lekcji bądź jako krótkie przerywniki podczas lekcji, szczególnie gdy dziecko jest zmęczone lub zdekoncentrowane.

4.7.1. Ćwiczenia z frotką

Cel:

Rozwijanie orientacji w zakresie określeń przyimkowych (na, nad, pod, za, przed, obok), rozróżnianie lewej i prawej strony, ćwiczenie synchronizacji ruchów rąk.

Pomoce:

Frotki w dwóch kolorach, na przykład żółtym i czerwonym.

Treść:

Nauczyciel proponuje uczniowi wykonanie następujących poleceń:

- *Kładziemy ręce na instrument/pod instrument/z lewej – z prawej strony instrumentu.*
- *Stajemy obok instrumentu/za instrumentem.*
- *Kładziemy ręce na głowie/na ramionach/na kolanach.*
- *Wyciągamy ręce przed siebie.*
- *Chowamy ręce za siebie.*
- *Podnosimy prawą rękę do góry – czerwony.*
- *Podnosimy lewą rękę do góry – żółty.*
- *Uderzamy prawą ręką w klapę fortepianu – czerwony.*
- *Uderzamy lewą ręką w klapę fortepianu – żółty.*
- *Prawą ręką uderzamy w kolano w wolnym tempie (czerwony), lewą ręką uderzamy w kolano w zdwojonym tempie (żółty) i odwrotnie (to samo ćwiczenie wykonujemy na klapie fortepianu).*

- Prawą rękę przesuwamy po klawiszach fortepianu, a lewą ręką uderzamy w klawisz.
- Lewą rękę przesuwamy po klawiszach fortepianu (żółty), a prawą uderzamy w klawisz (czerwony).

Z moich doświadczeń:

Gdy dziecko nie różnicuje prawej i lewej ręki, dobrze jest odwoływać się do koloru. Dwa ostatnie ćwiczenia nie są wcale łatwe i mogą na początku sprawiać duże trudności. Jednak gdy dziecko opanuje te zróżnicowane ruchy, wówczas proponujemy mu coraz szybszą zmianę rąk.

4.7.2. Ćwiczenia z piłką

Cel:

Rozwijanie orientacji w zakresie kierunku ruchu.

Pomoce:

Piłka, fortepian.



Treść:

Nauczyciel proponuje uczniowi wykonanie następujących poleceń:

Rzuć piłką w górę/w dół/w przód/w tył/w bok.

Postaw piłkę obok siebie/przed sobą/na głowie/na fortepianie/pod fortepianem.

Postaw piłkę z lewej strony klawiatury/z prawej strony klawiatury/na środku klawiatury.

Stań przed piłką/za piłką/obok piłki.

Podnieś piłkę do góry/położ na podłodze/poturlaj pod krzesłem/schowaj do pudełka.

Z moich doświadczeń:

Ta zabawa jest dla dziecka szczególnie atrakcyjna, z uwagi na użycie akcesoriów do zabawy. Zamiast piłki mogą być „pluszaki”, które dziecko przyniesie ze sobą z domu. Jest to bardzo dobra propozycja króciutkiej przerwy, gdy dziecko jest rozkojarzone i nie może skupić się na grze.

4.7.3. Gimnastyka

Cel:

Odróżnianie lewej i prawej strony, ćwiczenie koordynacji ruchów i synchronizacji z muzyką.

Pomoce:

Marsz C-dur Sergiusza Prokofiewa grany przez nauczyciela bądź starszego ucznia.

Treść:

Do muzyki uczeń rytmicznie wykonuje następujące układy:

- *Pozycja wyjściowa: lewa noga zgięta w kolanie, prawa ręka zgięta w łokciu. W tempie marsza uczeń rozpoczyna wykonywanie naprzemiennych ruchów.*
- *Naprzemiennie dotyka lewym łokciem prawego kolana, a prawym łokciem lewego kolana.*

4.7.4. Taniec

Cel:

Odróżnianie lewej i prawej strony, ćwiczenie płynności ruchów i synchronizacji z muzyką.

Pomoce:

Walc a-moll (oeuvre posthume) Fryderyka Chopina grany przez nauczyciela bądź starszego ucznia.

Treść:

Do muzyki uczeń płynnie wykonuje następujące układy:

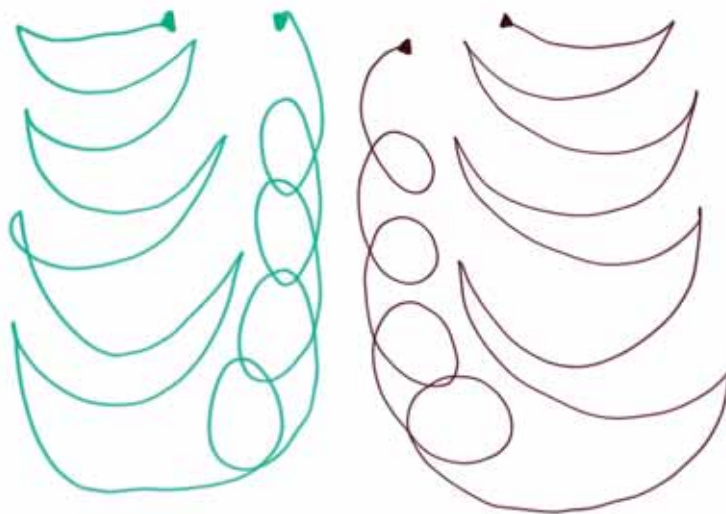
- *Kreśli w powietrzu wyciągniętymi przed siebie rękami (najpierw prawą, potem lewą, i następnie obydwoma naraz) leżące ósemki.*
- *Jednocześnie prawą i lewą ręką wyciągniętymi w bok kreśli symetrycznie w powietrzu esy-floresy, a uczniowie zaawansowani – figury geometryczne, klucze wiolinowe, litery, swoje imię i inne.*

4.7.5. Malowanie symetryczne¹⁷⁶**Cel:**

Ćwiczenie synchronizacji lewej i prawej ręki, integracja muzyki i plastyki.

Pomoce:

Walc G-dur, op. 27 nr 1 Dymitra Kabalewskiego grany przez nauczyciela bądź starszego ucznia, karton i kredki.



¹⁷⁶ Por. U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą...*, op. cit., s. 106.

Treść:

Uczeń siedzi przy stole, przed sobą ma karton, a obu rękach trzyma po jednej kredce. Słuchając utworu, uczeń stara się dwiema rękami naraz odwzorować kreskami, spiralami i kołami ruch i tempo muzyki.

4.8. Ćwiczenia oddechowe

Pomiędzy oddechem a psychiką istnieje ścisły związek. Prawidłowe oddychanie ma wpływ na nasze zdrowie i nastrój. Rytm oddychania zmienia się pod wpływem myśli i emocji. Kiedy odczuwamy coś intensywnie, na przykład niepokój, instynktownie spływamy, przyspieszamy bądź wstrzymujemy oddech. Jeśli przez dłuższy czas towarzyszy nam stres i napięcie, organizm przestaje być prawidłowo dotleniony. Im bardziej dotleniony organizm, tym lepiej funkcjonuje, mięśnie są bardziej rozluźnione, a poziom koncentracji uwagi wzrasta. Zatem głównym celem ćwiczeń oddechowych przeprowadzanych na lekcji instrumentu jest poprawa funkcjonowania psychofizycznego ucznia podczas gry. Ćwiczenia stosujemy nie tylko wówczas, gdy widoczne są u niego objawy zmęczenia i dekoncentracji. Dobrym zwyczajem byłoby wprowadzenie świadomego oddychania zawsze po zakończeniu jednego utworu i przed rozpoczęciem drugiego, tak by nastąpił moment odprężenia między jedną aktywnością a drugą.

4.8.1. Oddech przy instrumencie

Cel:

Dotlenienie organizmu, wyciszenie, odprężenie, odpoczynek.

Treść:

Uczeń siedzi przy instrumencie (fortepianie) lub z instrumentem (gitara, akordeon), lub stoi z instrumentem (skrzypce). Po zakończeniu pewnego etapu lekcji (zagrana gama, ćwiczenie, utwór), a przed rozpoczęciem następnego, podajemy uczniowi następującą instrukcję:

Zamknij oczy, rozluźnij mięśnie szyi i karku, poruszaj swobodnie głową, weź głęboki wdech nosem i zrób powolny wydech ustami.

Biorąc wdech, wyobraź sobie, że wciągasz spokój i ciepłe promienie słońca. Wydechając powietrze, pomyśl sobie, że uwalniasz się od wszystkich napięć i napiężeń.

Proponuję, aby uczeń wykonał trzy głębokie, wyżej wymienione zwizualizowane oddechy.

Z moich doświadczeń:

Na początku uczniowi sześciolalnemu pokazujemy, które mięśnie szyi i karku ma rozluźnić. Trzeba również dopilnować, aby dziecko nie unosiło ramion do góry i nie odchyliło głowy do tyłu, lecz miało ją nieco pochyloną do przodu.

4.8.2. Balonik

Cel:

Pogłębienie oddechu, wydłużenie fazy wydechowej, dotlenienie organizmu, odprężenie.



Treść:

Uczeń siedzi przy fortepianie (w przypadku innych instrumentów odkładamy je na bok). Wykonuje głęboki wdech nosem z jednoczesnym unoszeniem ramion w bok („balonik” napętnia się), a następnie wypuszcza powietrze ustami, dodając fonację „ssssssss” i opuszczając ramiona.

Z moich doświadczeń:

Ćwiczenia z fonacją (oddechowo-głosowe) polegają na wydobywaniu różnorodnych dźwięków podczas wydechu, np.: gwizd, odgłos syreny, repetycja zgłosek (**ta-ta-ta, ti-ti-ti, pa-pa-pa, pi-pi-pi, na-na-na, no-no-no**). Dla małych dzieci te ćwiczenia są bardzo atrakcyjne.

4.8.3. Jak oddycham

Cel:

Rozróżnienie dwóch rodzajów oddechu – piersiowego i przeponowego.

Treść:

Ćwiczenie sprawdzające, który rodzaj oddechu jest dla dziecka charakterystyczny.

- Stajemy na ugiętych nogach w lekkim rozkroku.
- Kładziemy lewą rękę na piersi, a prawą na brzuchu.
- Trzy razy głęboko oddychamy.

Która ręka się unosi? Jeśli lewa, to znaczy, że dziecko ma oddech piersiowy, jeśli prawa – przeponowy.

Z moich doświadczeń:

Bardziej korzystny jest oddech przeponowy, ponieważ dostarcza więcej tlenu do organizmu.

4.8.4. Oddech brzuszkiem

Cel:

Pogłębienie oddechu, rozruszanie przepony.

Treść:

Dziecko kładzie się na plecach, na brzuchu kładziemy mu kartkę papieru bądź jakąś maskotkę. Dziecko wykonuje wdech nosem, tak aby kartka czy maskotka uniosła się, i wydech – brzuszkiem z kartką lub maskotką opada. Powtarzamy kilka razy.

Z moich doświadczeń:

Ponieważ w klasach instrumentalnych zwykle nie ma warunków do kładzenia się na podłodze, dlatego to ćwiczenie polecam rodzicom, do wykonywania przez dziecko w domu.

4.8.5. Wielki oddech

Cel:

Pogłębienie oddechu, rozluźnienie całego ciała.

Treść:

Dziecko stoi w lekkim rozkroku i rozluźnia wszystkie mięśnie. Następnie robi skłon do przodu, głowa i ręce zwisają swobodnie w dół. W tej pozycji dziecko robi wydech, następnie wolno prostując tułów i unosząc ręce w górę, nabiera nosem powietrza. W momencie pełnego wdechu znajduje się w pozycji wyprostowanej z rękami uniesionymi w górę. Następnie odprężając górną część tułowia i robiąc wydech, wolno opada do pozycji początkowej. Powtórzyć trzy raz.

Z moich doświadczeń:

To ćwiczenie, oprócz pogłębienia oddechu, wpływa również na dobre ukrwienie mózgu, dlatego dobrze jest je wykonywać przed trudnymi zadaniami muzycznymi.

4.8.6. Piórko

Cel:

Wydłużenie fazy wydechowej, wzbudzenie ekspresji i radości.

Pomoce:

Małe, lekkie ptasie piórka lub małe kawałki cieniutkiej bibułki.

Treść:

Dziecko otrzymuje piórko i dmuchaniem stara się je jak najdłużej utrzymać w powietrzu.

Z moich doświadczeń:

Ta zabawa jest najbardziej efektowna, gdy przeprowadzi się ją w grupie. A zatem może być wykorzystana podczas spotkania całej klasy instrumentalnej bądź podczas spotkania z rodzicami. Efekt będzie jeszcze większy, jeżeli dodamy żywy podkład muzyczny grany na instrumencie.

4.8.7. Kto się tak śmieje?

Cel:

Wydłużenie fazy wydechowej, rozruszanie przepony, wywołanie uśmiechu i radości dziecka.

Treść:

Nauczyciel proponuje naśladowanie śmiechu różnych osób:

- mamy: **ha-ha-ha** (wysoki, jasny głos),
- taty: **ho-ho-ho** (niski, gruby głos),
- babci: **he-he-he** (głos skrzekliwy),
- dziadka: **hu-hu-hu** (głos tubalny),
- dziewczynki: **hi-hi-hi** (głos piskliwy).

Uczeń bierze głęboki wdech i na hasło „dziadek” tubalnym głosem repetuje „hu-hu-hu”, aż do wyczerpania powietrza.

Z moich doświadczeń:

Można z tej zabawy zrobić zagadki – uczeń imituje śmiech, a nauczyciel odgaduje, kogo uczeń miał na myśli.



4.9.

Ćwiczenia relaksacyjno-odprężające

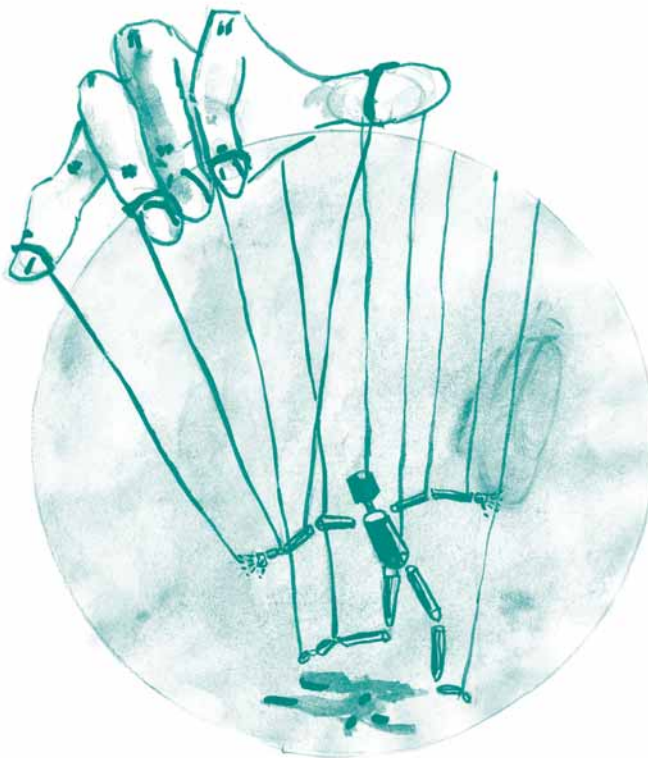
Celem tych zabaw jest uzyskanie stanu odprężenia, wyciszenia i relaksu. Większość dzieci nie zdaje sobie sprawy, że ich mięśnie znajdują się w stanie zwiększonego napięcia, bowiem jeśli dziecko wykonuje jakiś ruch, w tym ruch aparatu gry przy instrumencie, to jego mięśnie w mniejszym lub większym stopniu naprężają się i roz-

kurczają. Jednak po wykonaniu ruchu rozluźnienie nie zawsze następuje w sposób proporcjonalny do napięcia, dlatego umiejętność świadomego odprężania mięśni jest niezwykle cenna. Po kilku minutach całkowitego relaksu, najlepiej połączonego ze świadomym oddychaniem, następuje równomierne ukrwienie i dotlenienie organizmu, a utracone siły szybko się regenerują. Dlatego warto poświęcić minutę czasu lekcyjnego, aby przeprowadzić ze zmęczonym uczniem ćwiczenie relaksacyjno-odprężające.

4.9.1. Pajacyk¹⁷⁷

Cel:

Naprzężanie i stopniowe rozluźnianie mięśni, ćwiczenie transferu dźwięk–ruch.



¹⁷⁷ Por. U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą...*, op. cit., s. 90.

Treść:

Uczeń stoi na palcach z uniesionymi do góry rękami, mając napięte wszystkie mięśnie (*pajacyk wisi na sznurku*). Na kolejne dźwięki grane przez nauczyciela na instrumencie puszcza poszczególne sznureczki – najpierw dłonie, łokcie, ramiona, plecy, aż do całkowitego bezwładu (*pajacyk leży na podłodze*). Nauczyciel emituje dźwięki w zmiennym tempie, do którego uczeń dostosowuje „puszczanie sznureczków”.

Z moich doświadczeń:

Tę zabawę można przeprowadzić na siedząco, wówczas uczeń bezwładnie opada na krzesło.

4.9.2. Moja głowa

Cel:

Rozluźnienie mięśni głowy i szyi, dotlenienie mózgu, wyciszenie, skupienie.

Treść:

Uczeń, stojąc lub siedząc, zamyka oczy i luźno opuszcza głowę do przodu, tak by broda dotykała mostka. Oddycha głęboko i spokojnie. Rozpoczynając od prawej strony, zaczyna bardzo wolno krążyć głową dookoła osi. To samo wykonuje od lewej strony. Podczas krążenia można w niektórych miejscach doświadczać uczucia dyskomfortu (napięcie, ucisk, ciągnięcie), wówczas wskazane jest zatrzymanie krążenia i kilkakrotne poruszanie głową, aby to miejsce „rozmasować”. Ćwiczenie to można również wykonywać z otwartymi oczami, wtedy wzrok swobodnie „krąży” razem z ruchem głowy.

Z moich doświadczeń:

Proponowane ćwiczenie jest szczególnie cenne w sytuacji, kiedy chcemy wzmocnić koncentrację uwagi ucznia na zadaniu.

4.9.3. Moje ramiona

Cel:

Rozluźnienie ramion w stawach barkowych, gimnastyka mięśni czworobocznych grzbietu, tzw. kapturowych.

Treść:

Uczeń stoi w rozkroku na lekko ugiętych nogach. Ręce swobodnie zwieszone są wzdłuż boków. Następnie rozpoczyna naprzemienne zataczanie barkami obszer-

nych kół do przodu (kilkanaście razy) i do tyłu. Podczas krążenia ręce w stawach łokciowych powinny być rozluźnione.

4.9.4. Unoszenie – opadanie

Cel:

Napężanie i rozluźnianie mięśni czworobocznych grzbietu.

Treść:

Uczeń stoi w rozkroku na lekko ugiętych nogach. Ręce swobodnie zwieszane są wzdłuż boków. Następnie unosi wysoko ramiona w stawach barkowych („głowa schowana w ramionach”), chwilę zatrzymuje ruch i energicznie opuszcza ramiona do dołu, z całkowitym rozluźnieniem oraz głośnym westchnieniem ulgi: Hoo! Ćwiczenie powtarzamy kilka razy.

4.9.5. Szmaciana lalka

Cel:

Rozluźnienie całej ręki (ramion, przedramion, dłoni i palców), doświadczanie ciężaru ręki.

Pomoce:

Fortepian, długie i luźne rękawy ubrania ucznia.

Treść:

Uczeń całkowicie swobodnie zwiesza ręce wzdłuż tułowia. Nauczyciel podnosi najpierw jedną rękę ucznia (trzymając za rękaw ubrania), która powinna być całkowicie bezwładna i ciężka. Następnie rękę „szmacianej lalki” swobodnie układa w różnych miejscach klawiatury, która pod wpływem ciężaru ręki powinna zabrzmieć. I tak powstaje mała improwizacja złożona z klasterów brzmieniowych. Analogicznie postępujemy z drugą ręką, a następnie z obydwoma razem. Wówczas improwizacja nabiera „rumieńców”, zarówno w zakresie współbrzmień, jak i różnorodnych rytmów.

Z moich doświadczeń:

Moi uczniowie bardzo lubili tę zabawę, bo jedyną rzeczą, którą musieli robić, to całkowicie nic nie robić. A to „nicnierobienie” w kontekście napężania mięśni wcale nie jest takie oczywiste.

4.9.6. Szklana kula¹⁷⁸

Cel:

Improwizacja ruchowa do muzyki fortepianowej, wyciszenie, uwrażliwienie.

Pomoce:

Arabeska E-dur Claude'a Debussy'ego wykonana przez nauczyciela bądź starszego ucznia.

Treść:

Uczeń stoi w swobodnej pozycji z zamkniętymi oczami. Wyobraża sobie, że jest wewnątrz wielkiej szklanej kuli, którą maluje muzyką. Rozluźnionymi rękami wodzi po wnętrzu kuli zgodnie z opadaniem i wznoszeniem się linii melodycznej, kolorem barwy dźwięków, intensywnością współbrzmień. Po ćwiczeniu możemy zaproponować uczniowi wykonanie ilustracji do wysłuchanej muzyki.

Z moich doświadczeń:

Chwile spędzone w „szklanej kuli” są niezapomniane. Skupienie na swoim wnętrzu, piękna muzyka, tęcza kolorów, płynny ruch – to uspokaja i wzbogaca.

4.9.7. Trening autogenny¹⁷⁹

Cel:

Rozluźnienie poszczególnych mięśni ciała poprzez zastosowanie autosugestii.

Instrukcja:

Położ się wygodnie na plecach, zamknij oczy. Przeczytam ci teraz tekst, a ty odpręż się i słuchaj uważnie.

Treść:

Leżę wygodnie, bardzo wygodnie... zamykam oczy...

Rozluźniam wszystkie mięśnie... oddycham lekko, równo i spokojnie...

Moje kłopoty stają się coraz bardziej odległe i obojętne...

Nie myślę o niczym... odczuwam spokój, głęboki spokój...

¹⁷⁸ Por. U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą...*, op. cit., s. 126.

¹⁷⁹ Na podstawie treningu autogennego Schultza. Por. S. Grochmal, *Ćwiczenia relaksowe w medycynie pracy i rehabilitacji* [w:] *Teoria i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących*. Red. W. Romanowski. PZWL, Warszawa 1973, s. 174–183.

*Rozluźniam mięśnie prawej ręki...
Moja prawa ręka staje się ciężka, bardzo ciężka... już nie mogę jej unieść...
Rozluźniam mięśnie lewej ręki...
Moja lewa ręka staje się ciężka, bardzo ciężka... już nie mogę jej unieść...
Oddycham lekko, równo, swobodnie...
Rozluźniam mięśnie prawej nogi...
Noga staje się ciężka, coraz cięższa... jest już taka ciężka, że nie mogę jej unieść...
Rozluźniam mięśnie lewej nogi...
Noga staje się ciężka, coraz cięższa... jest już taka ciężka, że nie mogę jej unieść...
Oddycham lekko, równo, swobodnie...
Odczuwam spokój, kojący, bezpieczny spokój...
Rozluźniam mięśnie szyi i karku... twarzy i całej głowy...
Głowa spoczywa spokojnie, zupełnie bezwładnie... jest ciężka...
Całe ciało jest przyjemnie odprężone i bezwładne...
Odczuwam spokój, głęboki spokój... kojącą wewnętrzną ciszę...
Spokój już we mnie pozostanie...
Pokonam wszystkie trudności... poradzę sobie w każdej sytuacji...
Osiągnę wszystkie cele... odniosę sukces...
Muzyka jest moją pasją... jestem dumny z tego, że gram...
Swoją grą sprawiam innym przyjemność...
Ogarnia mnie radość... czuję przyływ energii...
Uczucie bezwładności powoli ustępuje i znika...
Oddycham głęboko... Otwieram oczy...*

Z moich doświadczeń:

Tę bardzo skuteczną technikę relaksacyjną może przeprowadzić nauczyciel w klasie (jeśli nie ma warunków do położenia się ucznia, wówczas dziecko przyjmuje pozycję „dorożkarza” – z tułowiem pochylonym do przodu, bezwładnie opuszczoną głową i łokciami wspartymi na udach), rodzic w domu (wówczas dziecko wygodnie leży na wznak) i samo dziecko, puszczając sobie nagranie tekstu lub powtarzając go w myśli. Tekst relaksacji powinien być czytany wolno, ściszym głosem. Fragment dotyczący muzyki i grania na instrumencie może być dowolnie

rozszerzany o „mocarty” (patrz rozdz. 3.4.1), szczególnie w okresie przed ważnymi występami.

4.9.8. Tęczowa wizualizacja¹⁸⁰

Cel:

Wprowadzenie dziecka w stan przyjemnego odprężenia, aktywizowanie wyobraźni i fantazji.

Instrukcja:

Zaproponuję ci wyobrażanie sobie tęczy kolorów, które jest bardzo przyjemnym i odprężającym doświadczeniem. Jeśli trudno będzie ci zobaczyć kolor, nie przejmuj się i do niczego nie zmuszaj. Wystarczy, że nazwiesz go w myślach. A teraz usiądź/położ się wygodnie, zamknij oczy i odetchnij głęboko trzy razy.

Treść:

Wyobraź sobie kolor czerwony. Jest to piękny, głęboki, purpurowy odcień czerwieni, jak kolor pąsowej róży albo dojrzałych malin. Kolor czerwony... Przechodzi on teraz stopniowo w barwę pomarańczową, dynamiczną, promienną. Przypomina kolor dorodnych pomarańczy albo kulę zachodzącego słońca. Widzisz jego intensywność i czujesz lekkie ciepło. Kolor pomarańczowy... powoli zamienia się w żółty. Świetlisty, gorący i żółty jak słońce w upalne południe. Czujesz intensywne ciepło na swojej twarzy. Kolor żółty oblewa całego ciebie ciepłem jak fontanna. Przyjemne ciepło rozchodzi się po twoim ciele. Czujesz się rozluźniony i odprężony. Kolor żółty... Stopniowo zamienia się w zieleń. Zielony jak łąka w słoneczny, letni dzień. Zielony jak las, jak liście drzew. Jest ci dobrze, czujesz odprężenie i spokój. Czujesz się całkowicie bezpiecznie... Powoli pojawia się i wypełnia ciebie kolor niebieski. Jasny, piękny niebieski, jak niebo w majowy dzień. Jak woda w jeziorze. Jak morze. Czujesz łagodne falowanie, przyjemną rześkość, spokój i rozluźnienie. Jest ci bardzo dobrze. Niebieski... Stopniowo przechodzi w fiolet. Ciepły, nasycony kolor fioletowy, jak bukiet wiosennych fiołków lub jesiennej lawendy. Czujesz ich zapach, odprężenie i radość. Pozostań przez chwilę z tymi przyjemnymi doznaniem... A teraz odetchnij głęboko trzy razy... i otwórz oczy.

¹⁸⁰ F.J. Paul-Cavallier, *Wizualizacja*. Rebis, Poznań 1992, za: H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania...*, op. cit., s. 240–241.

Z moich doświadczeń:

To bardzo przyjemne ćwiczenie odprężające może przeprowadzić nauczyciel w klasie, i wówczas uczeń siada wygodnie na krześle. Jeśli będą chcieli w ten sposób odprężyć swoje dziecko rodzice, wtedy proponują mu zajęcie pozycji leżącej.

4.10. Organizacja przyjaznych występów muzycznych

Uczniowie szkoły muzycznej od początku swej edukacji muzycznej przyzwyczajani są do występów publicznych. Mają one charakter bardziej formalny, i należą do nich: egzaminy, przesłuchania, konkursy, oficjalne koncerty, popisy, oraz mniej formalny, a są to: swobodne improwizacje, koncerty wśród przyjaciół i rodziny, koncerty połączone z aktywnością pozamuzyczną. Wśród tych ostatnich, szczególnie cennych dla małych dzieci, wyróżniamy prezentacje muzyczne powiązane z zabawą, fabułą, plastyką, ruchem i tańcem. Najważniejszą wartością owych prezentacji jest przyjemność i radość zarówno z samego grania na instrumencie, jak i słuchania, malowania, śpiewania, tańczenia i innych. Wykonawstwo muzyczne „uwikłane” w różnorodne konteksty zabawowe i „okołomuzyczne” pozwala dziecku na przeżywanie pozytywnych emocji – zadowolenia i satysfakcji, a nie tremy i wstydu. A emocjonalny odbiór utworów muzycznych, który charakterystyczny jest dla dzieci, stanowi dobrą alternatywę dla profesjonalnej oceny wykonawstwa muzycznego stosowanego wobec uczniów starszych. A zatem dla dziecka sześciolatniego nie ma innej drogi wprowadzania w świat muzyki niż organizowanie przez nauczyciela przyjaznych dla niego występów publicznych, pełnych ruchu, kolorów, śmiechu, spontaniczności i radości.

4.10.1. Koncerty-zabawy (KO-ZA)

Koncerty-zabawy, w skrócie KO-ZA, to formy popisów szkolnych organizowanych zgodnie z zasadami pedagogiki zabawy (tzw. metoda KLANZY). Podczas swojej drogi pedagogicznej zorganizowałam trzy tego typu popisy: 1. *KO-ZA karnawałowa*, 2. *KO-ZA na ludowo*, 3. *KO-ZA piracka*¹⁸¹.

¹⁸¹ Por. U. Bissinger-Ćwierz, *Koncert-Zabawa, czyli jak zorganizować popis szkolny z przymrużeniem oka* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*. Red. E. Kędzior-Niczyporuk. KLANZA, Lublin 2001, s. 62–64.

1. KO-ZA karnawałowa

Cel:

Prezentacja umiejętności gry na fortepianie w przyjaznej atmosferze, redukcja u uczniów napięcia przed występem, aktywizacja publiczności.

Pomoce:

Kolorowe ubrania, maskotki, „czapeczki” z gazet, zabawy KLANZY.

Treść:

Do przystrojonej sali koncertowej kolorowo ubrane dzieci przynoszą swoje wielogachne, ukochane maskotki i układają je na fortepianie. Zarówno dzieciom, jak i publiczności zakładane są „czapeczki” z kolorowych gazet. Między występami uczniów proponuje się wszystkim uczestnikom i publiczności różnorodne zabawy KLANZY, np. *Lot samolotem, Wąż, Taneczna loteryjka, Obcy w obcym mieście*. Dzieci przed odegraniem swojego utworu odpowiadają na „niepasujące do sytuacji” pytania, np. *Jak czule jesteś nazywany w domu? Jakie zwierzę lubisz najbardziej?* Po każdym utworze publiczność wyraża swój aplauz w zorganizowany sposób, np. poprzez zrytmizowane oklaski i okrzyki: „B-R-A-W-O” lub „Feno-feno-fenomenalnie”.

Z moich doświadczeń:

W przygotowaniu tego koncertu, jak i jego przeprowadzeniu, nauczycielowi-instrumentaliście potrzebna jest pomoc. Mnie pomagali uczniowie szkoły muzycznej II stopnia, którzy chodzili na moje zajęcia z psychologii i pedagogiki. Publiczność bawiła się wspaniale, a dzieci zagrały swoje popisowe utwory zadowolając dobrze i swobodnie, a przede wszystkim z **baaaaardzo szeroooooookim uśmiechem**.

2. KO-ZA na ludowo

Cel:

Utrzymana w ludowej narracji prezentacja umiejętności gry na fortepianie, skrzypcach i akordeonie, pobudzenie do aktywności i radości zarówno uczestników popisu, jak i publiczności.

Pomoce:

Stroje regionalne, „instrukcja dla wchodzących”, proporczyki oraz sznurek i klamki do ich zawieszania, kredki, flamastry, zabawy KLANZY, ciasto upieczone przez rodziców.

Treść:

Przed wejściem na salę zawieszamy „instrukcję dla wchodzących” z „żądaniem opłaty za wstęp” w rodzaju: *podania ręki osobie stojącej najbliżej, uśmiechnięcia się i powiedzenia czegoś miłego, okręcenia się trzy razy dookoła siebie, wysokiego wyskoku z okrzykiem HEJ!* Po wejściu każdy otrzymuje proporzcyk, na którym pisze flamastrem swoje imię i informację o tym, co kojarzy mu się z muzyką. Proporzcyki przyczepiamy klamerkami do sznurka rozciągniętego wzdłuż sali koncertowej. Zarówno przed występami dzieci, jak i pomiędzy nimi przeprowadzamy zabawy KLANZY, między innymi. *Powitanie, Żywy pomnik, Siała baba mak – rytymizacja, Pieczenie ciasta.* Ponadto każdy rodzic osobiście zapowiada występ swojego dziecka. Po koncercie wszyscy konsumują upieczone przez rodziców ciasto.

Z moich doświadczeń:

Zaktywizowanie rodziców zarówno do upieczenia ciasta, jak i do osobistego zapowiadania swoich pocieków wydaje się być pomysłem bezcennym. Dzieci czują się bezpieczniej, rodzice doświadczają „tremy”, a nauczyciel może odczuwać tylko radość i satysfakcję.

3. KO-ZA piracka

Cel:

Fabularyzowana prezentacja muzyczna uczniów szkoły muzycznej II stopnia klas instrumentalnych i wokalnych, rozszerzenie spektrum odbioru utworów muzycznych o konteksty pozamuzyczne, dodanie energii uczniom i wzbudzenie w nich zapału zarówno do przygotowania, jak i przeprowadzenia koncertu.

Pomoce:

„Morska” scenografia sali (rybki, żagle, proporzcyki), „pirackie” stroje uczestników, „marynarskie” czapeczki z gazet dla publiczności, plakaty z konturami wybranych państw, łańcuchy z bibuły, zabawy KLANZY, tańce integracyjne, tekst szanty *Morskie opowieści*.

Treść:

Na okręcie **Musicus Humoristicus** płyną okrutni piraci (kilku uczniów), którzy przetrzymują jeńców (wykonawców koncertu) powiązanych ciężkimi łańcuchami (z bibuły) i ukrywających swoje skarby (instrumenty muzyczne). Jeńcy ulokowani są na dolnym pokładzie (czyli na podłodze). Okręt płynie po „morzu” (połowa publiczności szumi i faluje), a na horyzoncie pokazują się „obce okręty” (druga połowa publiczności emituje odgłosy głośnej syreny). Tak w skrócie wy-



Zdjęcie pochodzi z archiwum prywatnego

głąda aplauz publiczności, nagradzający każdy wykonany utwór. Wszyscy rozpoczynają podróż dookoła świata.

Przy akompaniamencie szumu morza i wycia syren dopływamy do pierwszego portu – **Anglii** (jedna z „piratek” demonstruje plakat z konturem tego państwa). Aby wyrazić radość z powodu znalezienia się na wyspie, wszyscy budują „Żywy pomnik Big-Bena”. Następnie inny „groźny pirat” rzuca pytanie w stronę jeńców: *Kto chce wysiąść na tym ładzie?* Ochotnicy, którzy się zgłaszają, muszą złożyć „muzyczny okup” (są nim utwory instrumentalne i wokalne angielskich kompozytorów przygotowane na koncert). Następnym przystankiem jest **Francja**, którą wszyscy witają *Kankanem*, a kolejni jeńcy wykonują swe „muzyczne okupy”. We **Włoszech**, przy akompaniamencie muzycznego tematu z *Różowej Pantery* (improvizowanego przez „piratów”) odbywa się zabawa *Mafia*, a utrudzeni jeńcy z prawdziwą wirtuozerią składają swoje „muzyczne okupy”. Ostatni kraj to **Hiszpania**, na cześć której odtańczony jest *Taniec powitalny*, natomiast ostatni jeńcy próbują się wykupić z rąk „piratów”, aby móc zejść na ląd. Wśród nich naj-

większą furorę robi uczennica klasy wokalne, która z ogromnym temperamentem śpiewa *Habanerę* z opery *Carmen* Georges'a Bizeta, którą bisuje dwa razy. Na zakończenie cała sala odśpiewuje szantę *Morskie opowieści*.

Z moich doświadczeń:

Oczywiście przygotowanie takiego koncertu wykracza poza możliwości małych dzieci, ale nic nie stoi na przeszkodzie, aby uczniowie szkoły muzycznej II stopnia przygotowali tego typu koncert-zabawę uczniom najmłodszym. Radość, energia i spontaniczność, które towarzyszą całemu przedsięwzięciu, są nie do przecenienia.

4.10.2. Popis z fabułą

Cel:

Powiązanie narracyjne utworów wykonywanych przez dzieci na popisie, zaktywizowanie wyobraźni muzycznej, integracja dzieci, rodziców i nauczycieli.

Pomoce:

Spis tytułów utworów wykonywanych przez dzieci, kartki papieru, flamastry.



Treść:

Nauczyciel organizuje spotkanie swoich małych uczniów uczestniczących w popisie razem z rodzicami. Każdej parze (uczniowi i rodzicowi) daje kartkę i flamastr. Ich zadanie polega na napisaniu jednego/dwóch zdań na temat utworu, który dziecko zagra na popisie. W formułowaniu zdań aktywny udział powinny brać dzieci, a rodzice głównie ograniczają się do zapisywania. Po odczytaniu wszystkich zdań cała grupa układa ich najbardziej „logiczną” kolejność, co jest równoznaczne z programem popisu. Wszyscy wymyślają również najtrafniejszy tytuł koncertu. Podczas trwania popisu przed każdym utworem odczytywane są wymyślone w trakcie spotkania teksty.

Z moich doświadczeń:

Gdybyśmy wzięli na przykład miniatury fortepianowe z *Tęczowych nutek na fortepian* Romualda Twardowskiego pt. *Wiosna*, *Echo leśne*, *Dwie żabki*, *Kotek i pies*, to narracja mogłaby wyglądać w sposób następujący:

Wiosna: Na wiosnę świeci słońce i wszystko budzi się do życia – ptaki, zwierzęta, drzewa, kwiaty...

Echo leśne: W lesie jest bardzo głośno, szumią drzewa, ptaszki śpiewają, a dzieciociny mocno stukają. To prawdziwy koncert...

Dwie żabki: Do koncertu dołączają się dwie żabki, które żyją w leśnym stawie. Rechoczą głośno i ochoczo...

Kotek i pies: A w leśniczówce mieszka kotek i piesek. Bardzo się przyjaźnią, lecz czasami kłócą się ze sobą zawzięcie...

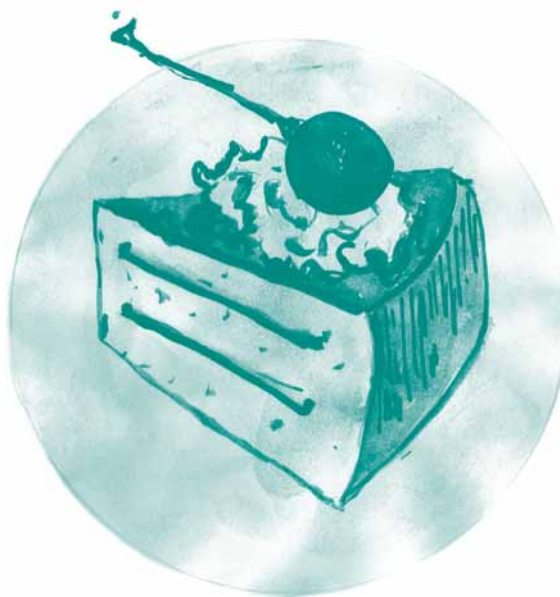
4.10.3. Konkurs o ciasteczko¹⁸²**Cel:**

Wprowadzenie elementu oceny koleżeńskiej, ćwiczenie pozytywnych informacji zwrotnych, próba ustalania kryteriów oceny utworów.

Pomoce:

Pyszne ciasteczko, stół z zielonym suknom i krzesłami dla jurorów, papier i długopisy, instrument.

¹⁸² Z. Sucharowska, *Zastosowanie elementów ocenienia kształtującego w nauce gry na fortepianie* [w:] *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*. Red. M. Manturzewska, B. Kamińska, A. Gluska. CEA, PZSM im. A. Rubinsteina, Warszawa–Bydgoszcz 2010, s. 179.

**Treść:**

W konkursie klasowym, który można urządzać raz w miesiącu, biorą udział młodsi uczniowie, a starsi są zapraszani w charakterze jury. Po wspólnym ustaleniu przez jurorów kryteriów oceny, mali muzycy przystępują do konkursu. Zadaniem jurorów jest odnalezienie w każdej **muzycznej produkcji** nie tylko słabych stron, ale również co najmniej trzech rzeczy, które im się podobają, które ich zdaniem są dobre. Po czym dokonują wyboru najlepszego wykonania i wręczają maluchowi tytułowe ciasteczko.

Z moich doświadczeń:

Niezwykle wysoko oceniam pomysł wprowadzenia oceny koleżeńskiej w klasie instrumentalnej. Szczególnie, że owe oceny uwzględniają przede wszystkim mocne strony wykonawstwa muzycznego. Autorka pisze: *Zauważyłam, że mali uczniowie traktują te popisy jak znakomitą zabawę, natomiast starsi podczas prac jury dowiadują się, jak wygląda proces odbioru oceny produkcji publicznej od strony komisji*¹⁸³. Uważam, że każdy uczeń powinien być wyposażony w tego typu doświadczenia.

¹⁸³ Ibidem.

4.11.

Muzyczny dyplom dla malucha

Cel:

Osobiste podziękowanie dziecku za całoroczną pracę, udzielenie pozytywnego wzmocnienia jego aktywności muzycznej, tak aby nasz uczeń po wakacjach wrócił do szkoły i gry na instrumencie z prawdziwą radością.

Treść:

Na zakończenie roku szkolnego, oprócz formalnego świadectwa szkolnego, każdy nauczyciel-instrumentalista może wręczyć swoim małym uczniom sympatyczny „Muzyczny dyplom dla malucha” o następującym brzmieniu¹⁸⁴:

Muzyczny Dyplom

Gratuluje Ci

(imię ucznia)

Nutki już znasz,
płynnie też grasz.
Słucham Ciebie z przyjemnością,
a mama i tata z prawdziwą radością.
Dzisiaj jesteś muzykiem maleńkim,
Jutro będziesz wielkim.
(pianistą, skrzypkiem, akordeonistą, gitarzystą)

Zatem składam Ci serdeczne gratulacje
i zapraszam na piękne wakacje!

.....
(podpis nauczyciela instrumentu)

¹⁸⁴ Na podstawie materiałów: www.ortograffiti.pl.

Z moich doświadczeń:

Zachęcam wszystkich nauczycieli do tworzenia swoich własnych wersji dyplomów. Taka ludyczna forma informacji zwrotnej od nauczyciela trafi prosto do dziecięcej wyobraźni i pozostanie w niej na długo.



Podsumowanie

Głównym motywem napisania tego poradnika była chęć niesienia pomocy z zakresu metodyki psychopedagogicznej zarówno doświadczonym nauczycielom-instrumentalistom, jak i pedagogom rozpoczynającym dopiero pracę z małymi uczniami szkół muzycznych, którzy charakteryzują się różnymi dysfunkcjami rozwojowymi. Bowiem nie wystarczy być kompetentnym fachowcem, posiadającym wiedzę i umiejętności niezbędne we własnej specjalizacji instrumentalnej. Trzeba mieć również wiedzę i umiejętności z zakresu psychologii i pedagogiki, gdyż tylko wtedy możliwy jest dobry i świadomy kontakt z osobą ucznia, w tym ucznia najmłodszego oraz ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. A przyswojenie sobie całego wachlarza ćwiczeń i zabaw „okołomuzycznych” nie tylko usprawni pracę z instrumentem, lecz także pomoże w wyrównywaniu konkretnych dysfunkcji psychofizycznych. Jednak najważniejszą korzyścią jest to, iż stosowanie na bieżąco opisanych tu zasad psychopedagogicznej metodyki pracy na lekcjach instrumentu uczyni codzienną pracę w klasie instrumentalnej ciekawszą, weselszą i pełną satysfakcji.

Chcę się również przyznać, iż pisanie tego poradnika przyniosło mi wiele radości. W naturalny sposób sięgałam pamięcią do własnej dziecięcej edukacji muzycznej i wymyślałam zabawy, w które chętnie sama bawiłabym się na lekcjach gry na instrumencie. Przypominałam sobie również moich uczniów, tych małych i tych starszych, z którymi zawsze bawiłam się „okołomuzycznie”, czyli uruchamiałam przy okazji gry na instrumencie wszystkie sfery ich psychofizycznego funkcjonowania – poznawczą (głowa), emocjonalną (serce) i fizyczną (ciało). To holistyczne spojrzenie na osobę ucznia czyni każdą naukę niezwykle skuteczną i radosną.

Przewiduję, iż ze strony nauczycieli-instrumentalistów może paść pytanie: *A kiedy mamy bawić się z uczniem, przecież dysponujemy tylko trzydziestoma minu-*

tami lekcji? Moja odpowiedź brzmi następująco: większość zabaw i ćwiczeń trwa bardzo krótko, od pół do jednej minuty. A zatem w ciągu kilku minut możemy przeprowadzić kilka zabaw i ćwiczeń. Zresztą nie na każdej lekcji musimy bawić się tak samo. Ćwiczenia wprowadzamy w sposób dowolny, w zależności od potrzeb ucznia i bieżącej sytuacji dydaktycznej. Jednak naprawdę warto je stosować, bo dzięki nim możemy łatwo nawiązać dobry kontakt z małym uczniem, przy okazji łagodzić jego dysfunkcje i przygotować go do odkrywania zaczarowanego świata muzyki.

Życzę Państwu powodzenia w tej pięknej i odpowiedzialnej artystycznej pracy!

Bibliografia

- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. GWP, Sopot 2013.
- Bajkowska L., *Bajka o Piosence i nutkach*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Poznań 1995.
- Bissinger-Ćwierz U., *Emocje towarzyszące nauce gry na instrumencie a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. Rozprawa doktorska pod kierunkiem dr hab. Wiesławy A. Sacher, prof. UŚ. Warszawa 2009.
- Bissinger-Ćwierz U., *Emocjonalne funkcjonowanie uczniów szkół muzycznych* [w:] *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*. Red. M. Manturzevska, B. Kamińska, A. Gluska. CEA, PZSM im. A. Rubinsteina. Warszawa–Bydgoszcz 2010.
- Bissinger-Ćwierz U., *Kompetencje zawodowe nauczyciela szkoły muzycznej w aspekcie psychologicznym* [w:] *Edukacja artystyczna a metafora*. Red. W. Limont, B. Didkowska. Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.
- Bissinger-Ćwierz U., *Koncert-Zabawa, czyli jak zorganizować popis szkolny z przymrużeniem oka* [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy*. Red. E. Kędzior-Niczyporuk. KLANZA, Lublin 2001.
- Bissinger-Ćwierz U., *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*. KLANZA, Lublin 2002.
- Bissinger-Ćwierz U., *Nowe wymiary ewaluacji osiągnięć artystycznych uczniów szkół muzycznych*. „Chowanna”, t. 1 (36), 2011.
- Bogdanowicz M., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się w reformującej się szkole* [w:] *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Red. I. Pietras. Difin, Warszawa 2012.
- Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria – diagnoza – terapia*. CMPPP, Warszawa 2000.
- Bogdanowicz M., *Kolorowe nakładki ułatwiające czytanie* [w:] *Ortograffiti. Czytam, rozumiem, piszę – wyrazy z Ó, U. Poziom pierwszy. Zeszyt ćwiczeń dla uczniów klas IV–V szkoły podstawowej*. Red. D. Chwastniewska, R. Czabaj. OPERON, Gdynia 2005.

- Bogdanowicz M., *Niespecyficzne i specyficzne trudności w uczeniu się języków obcych* [w:] *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Red. M. Bogdanowicz, M. Smoleń. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2004.
- Bogdanowicz M., *O dysleksji czyli specyficznych trudnościach w czytaniu i pisaniu – odpowiedzi na pytania rodziców i nauczycieli*. Wydawnictwo Linea, Lublin 1994.
- Bogdanowicz M., *Portrety nie tylko sławnych osób z dysleksją*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2008.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii*. Harmonia Universalis, Gdańsk 2011.
- Bogdanowicz M., *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*. Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2002.
- Bogdanowicz M., *Specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci – nowa definicja i miejsce w klasyfikacjach międzynarodowych*. „Psychologia Wychowawcza”, nr 1, 1996.
- Bogdanowicz M., Adryjanek A., Różyńska M., *Uczeń z dysleksją w domu. Poradnik nie tylko dla rodziców*. Operon, Gdynia 2007.
- Bogdanowicz M., Kalka D., *Skala Ryzyka Dysleksji dla dzieci wstępujących do szkoły (SRD-6)*. Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, Gdańsk 2011.
- Bruner J., *Warunki działalności twórczej*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Bruülmeier A., *Edukacja humanistyczna*. Impuls, Kraków 2000.
- Brzezińska A., *Gotowość dzieci w wieku przedszkolnym do czytania i pisania*. UAM, Poznań 1987.
- Chmielewska W., *Z zagadnień nauczania gry na fortepianie*. PWM, Kraków 1963.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*. Wydawnictwo Akapit, Toruń–Leszno 2005.
- Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*. Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Drzewiecki Z., Ekier J., Hoffman J., Rieger A., *Studium gam i pasaży*. PWM, Kraków 1963.
- Dunn J., *Doświadczenie i rozumienie emocji i relacji społecznych oraz przynależności kulturowej* [w:] *Natura emocji*. Red. P. Ekman, R.J. Davidson. GWP, Gdańsk 1998.
- Dunn J., Brown J.R., *Relationships, Talk about Feelings and the Development of Affect Regulation in Early Childhood* [in:] *Affect Regulation and Dysregulation in Childhood*. Red. J. Garber, K. Dodge. Cambridge University Press, Cambridge 1991.
- Gindrich P.A., *Funkcjonowanie psychospołeczne uczniów dyslektycznych*. UMCS, Lublin 2002.
- Gliniecka-Rękawik M., *Relacja z obserwacji indywidualnych lekcji gry na instrumencie w klasach 0–3 szkoły muzycznej I stopnia* [w:] *Szkoła muzyczna*. Red. Z. Konaszkiewicz. Uniwersytet Muzyczny im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2009.
- Gluska A., *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego* [w:] *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Red. E. Czerniawska, Difin, Warszawa 2012.

- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Media Rodzina, Poznań 1999.
- Gordon E.E., *Podstawowa miara słuchu muzycznego i średnia miara słuchu muzycznego*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, CEA, Warszawa 1999.
- Gordon E.E., *Research studies in audiation*. „Biulletin of the Council for Research in Music Education”, nr 84, 1985.
- Grochmal S., *Ćwiczenia relaksowe w medycynie pracy i rehabilitacji [w:] Teoria i metodyka ćwiczeń relaksowo-koncentrujących*. Red. W. Romanowski. PZWL, Warszawa 1973.
- Grzesiuk L., Trzebińska E., *Jak ludzie porozumiewają się?* Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Grzywak-Kaczyńska M., *Zdrowie psychiczne nauczyciela [w:] Zdrowie psychiczne*. Red. K. Dąbrowski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*. Veda, Warszawa 1995.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Janiszewska B., *Sześciolatek w szkole muzycznej*. CENSA, Warszawa 2012.
- Jamrozek B., Sobczak J., *Komunikacja interpersonalna*. Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2000.
- Jaślar-Walicka E., *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej [w:] Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. Manturzevska, M. Chmurzyńska. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2001.
- Jaworska M., *Nauka języka obcego jako czynnik stymulujący i ułatwiający korygowanie zaburzeń związanych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się [w:] Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Red. I. Pietras. Difin, Warszawa 2012.
- Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1997.
- Kamińska B., Kotarska H., *Średnia miara słuchu muzycznego. Podręcznik do testu Edwina E. Gordona*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, CEA, Warszawa 2000.
- Kielar-Turska M., *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny [w:] Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kierski H., *Niektóre problemy gry na klarncie. Seria II: Prace specjalne nr 6. Z prac Katedry Instrumentów Dętych*. Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego, Katowice 1995.
- Klimes-Dougan B., Kistner J., *Physically Abused Preschoolers' Responses to Peers' Distress*. „Development Psychology”, 26, 1990.
- Kobiałka A., *Jak żyć z ludźmi. Umiejętności interpersonalne*. MEN, Warszawa 1990.
- Konaszekiewicz Z., *Szkice z pedagogiki muzycznej*. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2001.

- Konkol G.K., *Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej* [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. Manturzevska, M. Chmuryńska. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2001.
- Kornicka D., *Czy mamy wolną wolę? Neurony lustrzane a wolna wola. „Neurokognitywistyka w patologii i zdrowiu”, 2009–2011* (dostęp: <http://www.pum.edu.pl>).
- Krasowicz-Kupis G., *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6–9-letnich*. UMCS, Lublin 1999.
- Krasowicz-Kupis G., Pogoda E., *Trudności w uczeniu się w perspektywie psychologicznej* [w:] *Trudności w czytaniu i pisaniu – rozważania teoretyczne i praktyczne*. Red. I. Pietras. Difin, Warszawa 2012.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Lewandowska K., *Środowisko rodzinne jako czynnik warunkujący rozwój muzykalności u dzieci w wieku przedszkolnym* [w:] *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*. Red. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1991.
- Lipińska K., *Dysleksja u dzieci uzdolnionych muzycznie*. „Szkoła Specjalna”, 2, 2008.
- Łukaszewski W., Doliński D., *Mechanizmy leżące u podstaw motywacji* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. Red. J. Strelau. GWP, Gdańsk 2003.
- Manturzevska M., *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych. Materiały do psychologii muzyki*. CEA, UMFC, Warszawa 2014.
- Manturzevska M., Kotarska H. (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. WSiP, Warszawa 1990.
- Manturzevska M., Kotarska H., Miklaszewski L., Miklaszewski K., *Zdolności, uzdolnienie i talent muzyczny* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Red. M. Manturzevska, H. Kotarska. WSiP, Warszawa 1990.
- Mańkowska M., *Przypadki z życia Pana B. Polihymnia*, Lublin 2005.
- Markiewiczowa D., *Budowa lekcji gry na fortepianie*. „Poradnik Muzyczny”, nr 10, 1974.
- Markiewicz L., *Wybrane zagadnienia pedagogiki muzycznej*. Akademia Muzyczna im. K. Szymanowskiego, Katowice 2000.
- Maruszewski T., *Pamięć jako podstawowy mechanizm przechowywania doświadczenia* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. Red. J. Strelau. GWP, Gdańsk 2003.
- Matusiak H., *Uczeń z dysleksją w szkole muzycznej – rozpoznawanie i dostosowywanie wymagań* [w:] *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*. Red. M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska. CEA, PZSM im. A. Rubinsteina, Warszawa–Bydgoszcz 2010.

- Melosik Z., *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji* [w:] *Pedagogika*, t. 2. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Miklaszewski K., *Uczenie się muzyki* [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Red. M. Man-turzevska, H. Kotarska. WSiP, Warszawa 1990.
- Nakonieczna-Zakrzewska G., *Program nauczania gry na fortepianie dziecka z trudnościami w nauce (dysleksja)*. Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II st. im. K. Lipińskiego w Lublinie, 2004 (materiały niepublikowane).
- Natowska H., *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju psychomotorycznego dziecka*. WSiP, Warszawa 1980.
- Overy K., *Dyslexia, Temporal Processing and Music: The Potential of Music as an Early Learning Aid for Dyslexic Children*. „Psychology of Music”, 28, 2, 2000.
- Paananen P., *The Development of Rhythm at the Age of 6–11 Years: Non-Pitch Rhythmic Improvisation*. „Music Education Research”, 8 (3).
- Pease A., *Język ciała*. GEMINI, Kraków 1994.
- Piaget J., Inhelder B., *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Siedmioróg, Wrocław 1993.
- Piro J.M., Ortiz C., *The Effect of Piano Lessons on the Vocabulary and Verbal Sequencing Skills of Primary Grade Students*. „Psychology of Music”, 37, 3, 2009.
- Prensky M., *Digital Natives, Digital Immigrants* [w:] *On the Horizon*, vol. 9, nr 5, 2001 (dostęp: <http://www.marcprensky.com>).
- Preuschoff-Kaźmierczakowa M., *Fortepian dla najmłodszych. Metodyka nauczania początkowego*. Centrum Edukacji Artystycznej. Warszawa 2009.
- Preuschoff-Kaźmierczakowa M., *Fortepian dla najmłodszych. Podręcznik ucznia*. Centrum Edukacji Artystycznej. Warszawa 2009.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (DZ.U. z dnia 7.05.2013 roku).
- Rylke H., *W zgodzie z sobą i z uczniem*. WSiP, Warszawa 1993.
- Sawa B., *Dzieci z zaburzeniami mowy*. WSiP, Warszawa 1990.
- Sacher W., *Wczesnoszkolna edukacja muzyczna*. Impuls, Kraków 1997.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Shaffer L.H., *Performances of Chopin, Bach and Bartok. Studies in Motor Programing*. „Cognitive Psychology”, vol. 13, 1981.
- Sękowski A.E., *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*. PAN, Wrocław 1989.

- Shuter-Dyson R., Gabriel C., *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. WSiP, Warszawa 1986.
- Sierszeńska-Leraczyk M., *Problemy typu dyslektycznego u uczniów szkół muzycznych* [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*. Red. M. Manturzevska, M. Chmurzyńska. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2001.
- Sloboda J.A., Howe M.J., *Biograficzne wskaźniki osiągnięć muzycznych* [w:] *Psychologia muzyki. Problemy, zadania, perspektywy*. Red. K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz. Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1991.
- Sloboda J.A., *Music Performance* [in:] *The Psychology of Music*. Red. D. Deutsch. Academic Press, New York 1982.
- Smykowski B., *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Red. A.I. Brzezińska. GWP, Sopot 2013.
- Sobczak-Matysiak J., *Psychologia kontaktu z klientem*. Wyd. Wyższej Szkoły Bankowej, Poznań 1998.
- Stefańska-Klar R., *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Styczek I., *Badanie kształtowania słuchu fonematycznego*. WSiP, Warszawa 1982.
- Sucharowska Z., *Zastosowanie elementów oceniania kształtującego w nauce gry na fortepianie* [w:] *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych*. Red. M. Manturzevska, B. Kamińska, A. Gluska. CEA, PZSM im. A. Rubinsteina Warszawa–Bydgoszcz 2010.
- Szlezynghier-Gralewska J., *Indywidualna koncepcja uzdolnienia muzycznego wśród nauczycieli szkół muzycznych II stopnia*. Materiały z konferencji „Muzyka w szkole XXI wieku. Tradycja i współczesność”. Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Katowice 12–14 marca 2003.
- Szuman S., *Istota, kierunki i struktura uzdolnień muzycznych*. „Szkoła Artystyczna”, 1–2, 1957.
- Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Walkowiak M., Wrzesiak A., Szwegier D., *Terapia ucznia w ramach indywidualizacji nauczania. Moje Bambino*, Łódź 2011.
- Wierszyłowski J., *Psychologia muzyki*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Wilgocka-Okoń B., *O badaniu dojrzałości szkolnej*. PZWS, Warszawa 1971.
- Wroński T., *Zdolni i niezdolni. O grze i antygrze na skrzypcach*. PWM, Kraków 1979.
- Zalewska M., *Sztuka komunikacji międzyludzkiej w szkole artystycznej*. CENSA, Warszawa 2013.

Zielińska J., *Wpływ dysleksji na funkcjonowanie psychospołeczne uczniów* [w:] *Wokół dysleksji. Co warto wiedzieć o dysleksji i nowoczesnych sposobach przeciwdziałania jej.* Red Z. Pomirska. Difin, Warszawa 2010.

Zimbardo Ph., *Psychologia i życie.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży.* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1977.

Żylinska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi.* Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Spis tabel i rysunków

Tabele

Tabela 1.	Periodyzacja rozwoju człowieka	15
Tabela 2.	Przeciętna waga i wzrost dziecka sześciolatniego	16
Tabela 3.	Korzyści społeczne ucznia z gry na instrumencie w różnych układach interpersonalnych	29
Tabela 4.	Kompetencje muzyczne ucznia najmłodszego	33
Tabela 5.	Cechy środowiska rodzinnego wpływające na rozwój uzdolnionego muzycznie dziecka	39
Tabela 6.	Symptomy ryzyka dysleksji uczniów nauczania początkowego	60
Tabela 7.	Obszary funkcjonowania ucznia ryzyka dysleksji w szkole muzycznej – kryteria ogólne i szczegółowe	66
Tabela 8.	Klasyfikacja problemów ucznia szkoły muzycznej ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się	69
Tabela 9.	Język ciała nauczyciela a jego postawa psychologiczna	95

Rysunki

Rysunek 1.	Podział trudności w uczeniu się	50
Rysunek 2.	Proces czytania	54
Rysunek 3.	Obszary funkcjonowania ucznia ryzyka dysleksji w szkole muzycznej	66
Rysunek 4.	Model procesu gry na instrumencie muzycznym	84
Rysunek 5.	Schemat komunikacji interpersonalnej nauczyciel – uczeń	97