

***Marta Radwańska***

Uniwersytet Warszawski  
mradwanska@uw.edu.pl

***Olga Wysłowska***

Uniwersytet Warszawski  
olga.wyslowska@gmail.com

## **Muzyka w żłobku – refleksja nad praktyką**

### **Summary**

#### **Music in nursery – reflection on practice**

The Act of 4 February 2011 on care for children under the age of 3, states that nurseries are to provide children with care, upbringing and education. Still no curriculum has been established for this sector of educare, no regulations specify what types of experiences should be provided to the youngest children. This paper presents the results of the diagnostic research on the role of music, one of the potential educational areas in the nursery curriculum, in the day-to-day practice of the Public Crèche Network in Łódź settings. By employing the mix of methods: field notes, observations and questionnaires researchers tried to answer the following questions: How, in practice the music activities look like?, How often and what kind of music activities are organized?, Are there any activities conducted by external specialists? The article is the starting point for the discussion on the role of music education in the provision for children under the age of 3 in Poland, and training programs for caregivers.

**Słowa kluczowe:** edukacja muzyczna, żłobek, metody pracy z dziećmi do lat 3, wychowawca małego dziecka

**Keywords:** music education, nursery, methods of work with children under the age of 3, caregiver

### **Wstęp**

W psychologii i pedagogice wiele uwagi poświęca się uwarunkowaniom, które sprzyjają rozwojowi umysłowemu, społecznemu i zdrowotnemu dziecka. Wśród wielu czynników wskazywanych przez ekspertów obu dziedzin są między innymi: ruch czy bodźce sensoryczno-motoryczno-zmysłowe, do których należą odgrywające szczególną rolę bodźce akustyczne. Dla uzasadnienia tych ostatnich jako szczególnie ważne dla rozwoju dziecka warto przytoczyć refleksje wynikające z badań prowadzonych przez A.A. Głuska, dotyczących rozwoju zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego, zaprezentowanych w publikacji pod redakcją E. Czerniawskiej

„Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka”. Autorka zwraca uwagę, że w okresie poniemowlęcym (od około 15. miesiąca do 3. roku życia) dostrzega się spontaniczną i niekontrolowaną aktywność muzyczną dziecka. Okres ten jest najbardziej korzystny dla doskonalenia podstawowych kategorii percepcyjnych. Już na tym etapie pojawia się u dziecka zdolność do aktywnego reagowania na różne dźwięki oraz muzykę. Emocjonalne reakcje dziecka wyrażają się w jego koncentracji na docierających do niego wielorakich zjawiskach dźwiękowych, szczególnie wówczas, gdy muzyka jest przekazywana bezpośrednio przez osoby z jego najbliższego otoczenia. Autorka podkreśla, że u dziecka w tym okresie dostrzega się zdolność zapamiętywania wybranych fraz muzycznych i rozpoznawania zmian zachodzących w linii melodycznej. Już w początkowym okresie rozwoju dziecka (2.-3. miesiąc życia) dostrzega się próby spontanicznego eksperymentowania własnym głosem i dostrajania go do słyszanego dźwięku. Odczyta to można jako wyraźny sygnał skłaniający do refleksji nad intencjonalnym sterowaniem tym procesem poprzez dostarczanie dziecku określonych, zróżnicowanych bodźców muzycznych, zarówno wokalnych, jak i instrumentalnych.

Dziecko w tym okresie nie tylko przysłuchuje się muzyce, ale począwszy od szóstego miesiąca życia próbuje również reagować na nią ruchem (Manturzevska, Kamińska 1990). Niezmiernie trafnie i ciekawie wypowiadają się na ten temat również autorzy innych badań z tego zakresu, którzy stwierdzają, że już w pierwszym roku życia dziecko gestykuluje i próbuje wyrażać ruchem określony rodzaj muzyki (Sloboda 2002). Psychologowie muzyki stwierdzają, że w tym okresie rozwija się u dziecka jego muzyczna świadomość, czyli zdolność dostrzegania różnic muzycznych w sekwencjach dźwiękowych. Tym tokiem zainteresowań podążają też inni autorzy, jak na przykład R. Shuter-Dyson i C. Gabriel, którzy w publikacji zatytułowanej „Psychologia uzdolnienia muzycznego” zwracają uwagę, że już sześciomiesięczne dzieci zazwyczaj przerywają wykonywaną czynność i kierują swoją uwagę na źródło dźwięku, a mimiką wyrażają zainteresowanie i zdziwienie oraz afirmację odbieranych bodźców dźwiękowych (Shuter-Dyson, Gabriel 1986). Również E.E. Gordon podkreśla, że najważniejszym okresem przyswajania wiedzy jest czas od urodzenia do ukończenia trzeciego roku życia. Jego zdaniem dziecko uczy się muzyki w zbliżony sposób jak języka. Zanim jeszcze zacznie rozumieć język, przyswaja to, co słyszy i stopniowo naśladuje dźwięki mowy. Im więcej dostarcza mu się różnych językowych doświadczeń, tym lepiej. Podobnie jak wszystkie dzieci uczą się mówić, tak też wszystkie powinny uczyć się posługiwać głosem, naśladując śpiew dorosłych i inne dźwięki (Gordon 1997).

Warto przytoczyć również refleksje wynikające z badań prowadzonych nad efektami metody Z. Kodalya w pracy z dziećmi, również najmłodszymi. Badania prowadzone przez K. Kokas wykazały, że kształcenie słuchu muzycznego wywiera pozytywny wpływ na wyniki osiągnięte w zakresie gramatyki, ortografii, matematyki i wychowania fizycznego. Potwierdzają również korzystny wpływ wychowania muzycznego na rozwój umysłowy dziecka oraz niektórych cech jego osobowości. U dzieci ze szkół kodalyowskich zaobser-

wowano mniejsze trudności w nauce czytania, lepszą wymowę, pamięć i rozwinięte na wyższym poziomie sprawności manualne (Górniok-Naglik 2000).

Warto również zwrócić uwagę na badania Katalin Forrái, wybitnego pedagoga kodydalyowskiego, który przeprowadził eksperyment pedagogiczny, poszukując odpowiedzi na pytanie, czy intensywny kontakt z muzyką dzieci między szóstym a czterdziestym miesiącem życia wywiera wpływ na ich osobowość, nastrój i aktywność, a także na socjalizację. Z przeprowadzonych badań wynika, że dzieci z grupy eksperymentalnej, którym śpiewano codziennie przed ukończeniem pierwszego roku życia, aktywniej reagowały na muzykę: wydawały więcej dźwięków, częściej gaworzyły, z większą przyjemnością poruszały się słysząc muzykę. Badania wykazały u nich również więcej pozytywnych reakcji w kontaktach społecznych niż u dzieci z grupy kontrolnej (Bonna 2005).

Z wyżej wspomnianych konkluzji badaczy wyłania się przesłanka organizacji zajęć muzycznych w żłobku, które wspierałyby rozwój dziecka poprzez odpowiednio dobrane formy działań umuzykalniających, powiązanych ze spontaniczną gestykulacją ruchową. Zachodzi również potrzeba opracowania metod badawczych, umożliwiających głębsze poznanie tego procesu. Do tej pory bowiem na szerszą skalę proces umuzykalniania dzieci był głównie obserwowany i analizowany w przedszkolach, w znacznie mniejszym zaś stopniu w żłobkach.

W Polsce badania nad rozwojem zdolności muzycznych dzieci prowadziło wielu autorów. W okresie powojennym wyodrębniły się trzy nurty badań nad muzycznym rozwojem dziecka. Pierwszy z nich dotyczył teorii wychowania artystycznego. Tym nurtem zajmowali się tacy wybitni badacze, jak: B. Suchodolski, S. Szuman, S. Ossowski, M. Gołaszewska, I. Wojnar. W nurcie drugim zajęto się badaniem nowatorskich ówczesnie, a w praktyce pedagogicznej stosowanych do dziś, systemów edukacji muzycznej E. Jaques-Dalcroze'a, C. Orffa oraz Z. Kodaly'a. W nurcie trzecim, zapoczątkowanym przez M. Manturzewską, a kontynuowanych później A. Jordan-Szymańską, E. Kuchtową i innych, skupiono się na badaniach empirycznych związanych z rozwojem muzycznym dzieci i młodzieży. Z czasem badaniom poddawano wiele aspektów muzycznego rozwoju dzieci w różnym wieku, zarówno w przedszkolu, jak i w szkole. Ich szczegółowy przegląd przedstawiła w swojej publikacji M. Suświłło (2001), zwracając uwagę na dostrzeganie w prowadzonych badaniach coraz większych obszarów edukacyjnych, w których muzyka może spełniać ważną funkcję. Podobne wnioski przedstawiła w swojej pracy W.A. Sacher (2004). Potrzebę zainteresowania percepcją dźwięku przez niemowlęta sygnalizowała również L. Wołoszyn, zwracając uwagę na konieczność stymulacji ogólnego rozwoju dziecka w żłobkach poprzez dostarczanie mu bodźców akustycznych, takich jak mowa, śpiew, muzyka, które to bodźce usprawniają rozwój mowy dziecka i drzemiacą w nim potrzebę kontaktu z dźwiękiem i muzyką. Również E. Zwolińska w swoich badaniach nad zastosowaniem metody E.E. Gordona w pracy z najmłodszymi wykazała, że proces audiacji muzyki wpływa na przyspieszenie rozwoju myślenia u dzieci (Zwolińska 1993).

Warto również zwrócić uwagę na interesujące wnioski z badań podjętych przez K. Danecką-Szopową (1997), w których autorka podkreśla specyfikę myślenia muzycznego

w trakcie obcowania z dźwiękiem. Jej zdaniem proces ten przebiega w ściśle określony sposób: od spostrzeżenia zjawiska akustycznego i jego zaklasyfikowania (co się słyszy) poprzez pojęcie słyszalnej rzeczywistości (rozumienie tego, co się słyszy) i operacje analityczno-syntetyzujące do ujmowania w całości doświadczenia muzycznego. Prezentowane tu wyniki badań szerzej opisuje w swojej publikacji W.A. Sacher. Autorka zwraca uwagę na trudności związane z prowadzeniem badań dotyczących relacji dziecko – muzyka. Wynikają one z faktu, że w prowadzonych badaniach pedagogicznych nie ma możliwości bezpośredniego dotarcia do procesów, które podczas muzykowania i słuchania muzyki odbywają się w umyśle dziecka. Procesy te zachodzą w naturalnych warunkach w toku edukacji, co w znacznym stopniu utrudnia kontrolowanie wielu zmiennych zakłócających, które wpływają na uzyskane wyniki badań (Rubacha 2008, Sacher 2009, 2011, 2012).

Na trudności w poznawaniu zarówno muzyki, jak i jej odbiorców, zwraca uwagę wielu współczesnych badaczy. Jest to związane z nieograniczonymi możliwościami i bogactwem muzyki, jak również z różnorodnością percepcyjną słuchaczy. Pojawia się więc dotychczas nierozwiązany problem badań nad relacją człowiek – muzyka. O tej relacji możemy jednak wnioskować na podstawie możliwych do zaobserwowania zachowań badanych. Kategorie tych obserwacji określone są przez teorię rozwoju ogólnego i muzycznego dziecka, charakterystycznych dla danej grupy wiekowej (Sacher 2011).

Doceniając wagę tych zagadnień autorki chciałyby w niniejszej publikacji zaprezentować projekt badawczy dotyczący przedstawionej problematyki. Impulsem do bliższego przyjrzenia się tematyce umuzykalniania w żłobkach była praca badawcza realizowana w ramach projektu *Curriculum and Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care*, akronim CARE (grant agreement no: 613318). Badacze Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, w tym autorki współrealizują ten trzyletni projekt od stycznia 2014 roku. Ta międzynarodowa inicjatywa ma na celu poszerzenie wiedzy o funkcjonowaniu instytucjonalnych form edukacji, opieki i wychowania dzieci od urodzenia do momentu rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. Badania realizowane są w 11 krajach Unii Europejskiej. Więcej informacji na temat projektu można znaleźć na stronie [www.ecec-care.org](http://www.ecec-care.org). Wśród licznych prac badawczych realizowanych w Polsce w ramach projektu CARE były również obserwacje pracy wychowawców w wybranych żłobkach. Badania te były prowadzone w okresie od maja do lipca 2015 roku i miały na celu wyłonienie tak zwanych „dobrych praktyk” realizowanych w polskich placówkach.

W badaniu wzięli udział wychowawcy i dzieci z 26 spośród 30 publicznych żłobków wchodzących w skład Miejskiego Zespołu Żłobków w Łodzi. Zgodnie z przyjętą przez konsorcjum badawcze CARE metodologią w każdej z placówek badacz przebywał przez dwa przedpołudnia i rejestrował (video) określone działania dzieci i wychowawców. Organizacja pracy była podyktowana wymogami określonymi przez autorów narzędzia *CLASS Toddler* (skala obserwacji jakości procesualnej), które wykorzystano do oceny jakości interakcji dzieci i wychowawców. W ramach przyjętego wariantu badania (na podstawie instrukcji z *CLASS Toddler Manual*) w każdym ze żłobków zarejestrowano cztery

sytuacje: zabawę swobodną dzieci (*free play*), posiłek (*routine*), zajęcia zorganizowane o charakterze edukacyjnym (*academic*) oraz działania twórcze (*creative*). Każde z nagrań trwało minimum 10 minut.

Po przeanalizowaniu zebranego materiału filmowego uwagę badaczy zwróciły działania dzieci i wychowawców o charakterze umuzykalniającym. Działania te miały bardzo różny charakter, czego planując badanie nie spodziewano się zaobserwować w pracy wychowawców z najmłodszymi dziećmi (badaniem objęte zostały dzieci od 18 do 42 miesięcy), ponieważ dokumenty regulujące prace żłobków (*Ustawa o opiece...*) nie zobowiązują wychowawców do organizacji tego typu zajęć. Praktyka wskazuje jednak, że są ważnym elementem pracy pedagogicznej w żłobku. Było to przyczyną, dla której autorki tekstu zdecydowały się podjąć wyzwanie pogłębionej analizy prowadzonych w poszczególnych placówkach zajęć umuzykalniających. Pytania, jakie postawiły badaczki to:

- Jak w praktyce wyglądają zajęcia umuzykalniające w żłobkach?
- Jak często i jakiego typu zajęcia umuzykalniające organizowane są przez wychowawców w placówkach?
- Czy i jakiego typu zajęcia umuzykalniające prowadzone są przez specjalistów spoza placówek?

Ze zgromadzonego materiału filmowego wyselekcjonowano 34 nagrania, trwające od 1 do 20 minut każde, w których dzieciom i wychowawcom podczas zajęć towarzyszyły takie formy muzycznej aktywności, jak: słuchanie muzyki, ruch przy muzyce, zabawy ze śpiewem, gra na prostych instrumentach. Działania te zostały podzielone na kategorie opisane w dalszej części artykułu. Analiza nagrań video wzbogacona została następnie o odpowiedzi wychowawców na pytania postawione w kwestionariuszu ankiety (narzędzie autorskie). Poproszono jednego wychowawcę z każdej placówki Miejskiego Zespołu Żłobków w Łodzi o wypełnienie ankiety dotyczącej miejsca muzyki i działań umuzykalniających w grupie żłobkowej, w której pracują. Pytania, do których ustosunkowali się wychowawcy odnosiły się do wyłonionych w toku analizy filmów kategorii. 30 wychowawców udzieliło informacji na temat codziennych praktyk 120 opiekunów (osoby wypełniające kwestionariusz i opiekunowie, z którymi współpracują na co dzień w grupie) w ich pracy z 935 dziećmi.

Poza materiałem filmowym oraz wynikami badania ankietowego źródłem informacji do napisania niniejszego tekstu były notatki sporządzone przez badaczy w placówkach, w których były realizowane nagrania video. Z notatek zostały wyselekcjonowane informacje dotyczące pomocy dydaktycznych wykorzystywanych podczas zajęć o charakterze umuzykalniającym, a także opisy działań w tym obszarze.

Analiza nagrań filmowych o charakterze umuzykalniającym, stanowiących element omawianego tu projektu, umożliwiła ich usystematyzowanie w ramach następujących autorskich kategorii:

- I. Zajęcia zorganizowane prowadzone przez specjalistów z zewnątrz;
- II. Dźwięki i instrumenty;
- III. Ćwiczenia i zagadki słuchowe;

- IV. Muzyka z płyt;
- V. Aktywność ruchowa przy muzyce;
- VI. Śpiewanie piosenek;
- VII. Przedstawienia i inscenizacje.

W toku dalszych rozważań, omawiając wymienione powyżej kategorie, autorki postarają się przybliżyć ich specyfikę i najważniejsze walory, uwzględniając odbiór zajęć przez dzieci w żłobkach, wybrany materiał filmowy, komentarze autorek do prowadzonych zajęć oraz analizę wyników ankiety.

### **I. Zajęcia zorganizowane prowadzone przez specjalistów spoza żłobka**

Zajęcia ,dodatkowe są bardzo dobrze oceniane przez wychowawców. Trwają zwykle około pół godziny. Uczestnictwo w zajęciach jest dobrowolne. W kwestionariuszu ankiety wychowawcy wymienili takie formy zajęć, jak: rytmika, teatr, filharmonia, audycje muzyczne, zajęcia muzyczne według koncepcji wychowania muzycznego Carla Orffa oraz gimnastyka korekcyjna.

**Rytmika.** W zgromadzonym materiale filmowym na szczególną uwagę zasługują zajęcia z rytmiki. W ramach tych zajęć dzieci wykonują różne polecenia prowadzącego, mają możliwość ćwiczenia prostych elementów ruchu przy muzyce, takich jak marsz, bieg, podskoki w miejscu, obroty, chodzenie na palcach i na piętach, podskoki obunóż. Ćwiczenia wykonują sprawnie, na miarę swoich możliwości, ale z widoczną satysfakcją. Nie ma czasu na marudzenie! Ta swoista „musztra” w atmosferze zabawy sprawia im radość. Ponadto dzieci podczas zajęć reagują ruchem na tempo (szybko – wolno), dynamikę (cicho – głośno), na rejestry w muzyce, naśladują sposób poruszania się postaci i zwierząt, na przykład: wolno i ciężko (słoń), szybko i na palcach (wróbelki), a także ilustrują ruchem treść piosenek. Dzieci uczestniczące w zajęciach są podzielone na grupy. W toku większości obserwowanych zajęć nauczyciele „na żywo” grają na różnych instrumentach (piano, skrzypce, keyboard, gitara). Często wykorzystywanymi rekwizytami są chusta animacyjna, chusteczki, czasem wstążki. W zajęciach obok instruktora aktywnie uczestniczą również wychowawcy. Wśród dzieci zwykle jest grupka, która jedynie obserwuje prowadzone zajęcia.

**Teatr.** Zajęcia teatralne są bardzo lubiane i dobrze odbierane zarówno przez dzieci, jak i opiekunów. Do stałych elementów zajęć należą: śpiewanie piosenek, mówienie wierszyków, naśladowanie różnych odgłosów i dźwięków. Zwykle są to przedstawienia realizowane raz w miesiącu przez jednego aktora, który z wykorzystaniem lalek i innych rekwizytów prezentuje dzieciom popularne baśnie i bajki.

**Filharmonia.** W trakcie każdego spotkania, w którym dzieci aktywnie uczestniczą, grupa profesjonalnych muzyków prezentuje inny program. Muzycy pokazują instrumenty, opowiadają o nich, prezentują sposób gry i możliwości brzmieniowe każdego z nich. Cennym doświadczeniem dla dzieci jest żywy kontakt z instrumentem. Oprócz przedstawienia poszczególnych instrumentów artyści pozwalają dzieciom je dotknąć, obejrzeć,



a nawet w miarę możliwości dzieci na nich zagrać. Dlatego właśnie dzieci chętnie uczestniczą w tych działaniach. Warto również wspomnieć, że w spotkaniu z udziałem profesjonalnych muzyków uczestniczą wszyscy dzieci ze żłobka. To jedna z nielicznych okazji, kiedy cała „społeczność” żłobkowa wspólnie uczestniczy w zajęciach.

**Zajęcia oparte na koncepcji C. Orffa.** Zajęcia prowadzi wykwalifikowany instruktor, który wprowadza dziecko w świat muzyki, wykorzystując takie formy muzycznej aktywności, jak: mowa, śpiew, ruch, taniec, gra na instrumentach (Instrumentarium Orffa). Prowadzący wspiera w sposób całościowy rozwój dziecka. Zajęcia realizowane są w dwóch placówkach w podziale na grupy.

**Gimnastyka korekcyjna.** Muzyka stanowi tu tło do różnego rodzaju ćwiczeń. Dzieci uczestniczą w zajęciach raz w tygodniu przez około pół godziny, z podziałem na grupy. Głównym celem zajęć jest zapobieganie wadom postawy oraz ich korekcja, a także tak niezbędne w tym okresie stymulowanie rozwoju psychofizycznego dziecka.

Wydaje się, że oferta dodatkowych zajęć umuzykalniających jest bogata i różnorodna. Należy jednak wziąć pod uwagę, że wyżej wymienione działania odbywają się w poszczególnych placówkach wybiórczo. Na zadane w kwestionariuszu ankiety pytanie: Jak często dzieci mają dodatkowe zajęcia muzyczne prowadzone przez specjalistów spoza żłobka? dziewięciu opiekunów odpowiedziało, że rzadziej niż raz w tygodniu, dwóch że raz w tygodniu. W jednej placówce nie odbywają się one nigdy. Należy nadmienić, że zajęcia takie, aby mogły przynieść dobre, wymierne rezultaty, powinny być prowadzone przynajmniej raz w tygodniu. Ważna jest bowiem systematyczność podejmowanych przez dzieci aktywności muzycznych połączonych z ruchem, tańcem, piosenką, a także ich powtarzanie i utrwalanie. Tak prowadzone zajęcia, obok rozwijania muzykalności, wpływają również korzystnie na rozwój koncentracji uwagi, pamięci, umiejętności logicznego myślenia i rozwoju mowy, umożliwiając tym samym wszechstronny rozwój dziecka.

## II. Dźwięki i instrumenty

Instrumenty „zabawki” są dostępne w niektórych żłobkach jako część stałego wyposażenia sali. Wśród nich są również proste instrumenty wykonane samodzielnie przez dzieci. Czasami wychowawcy zapraszają dzieci do wspólnego „muzykowania”. Taka forma zajęć odbywa się jednak sporadycznie w kilku placówkach. W żłobkach brakuje wychowawców, którzy grają na instrumentach, dlatego korzystanie z nich podczas zajęć jest rzadkością. Również wykorzystanie nawet prostych instrumentów perkusyjnych w pracy z dziećmi jest bardzo ograniczone.

Warto zauważyć, że częsty kontakt z muzyką umożliwia rozwój analizatora słuchowego zarówno w zakresie słuchu akustycznego, jak i muzycznego. W pracy z dziećmi można wykorzystać instrumenty konwencjonalne, jak również inne – niekonwencjonalne. Bardzo ważnym elementem zajęć powinno być zapoznanie i eksperymentowanie z dźwiękiem (Jak można zagrać? Jak można wydobyć dźwięk?), a także takie ćwiczenia, jak słuchanie i porównywanie brzmienia instrumentów, proste zagadki słuchowe (Skąd

dochodzi dźwięk? Czy gra jeden instrument czy więcej?), „rozmowy” instrumentów (ja gram – dzieci odpowiadają), ćwiczenia z podziałem na grupy (Jak brzmią instrumenty metalowe i drewniane lub inne?) czy wreszcie granie prostych rytmów. Proste instrumenty perkusyjne można również wykorzystać do zabaw ruchowych z dziećmi. Szerzej te formy aktywności ruchowej prezentowane są w metodzie R. Labana, C. Orffa i innych.

W zebranych materiale filmowym przedstawiony jest przykład zajęć z wykorzystaniem instrumentów. Dzieci oglądają kolejno różne instrumenty i podają ich nazwę (tamburyn, grzechotka, trójkąt, bębenek). Następnie opiekun prezentuje sposób gry na każdym z nich i przekazuje instrumenty dzieciom, które potem chodzą z nimi swobodnie po sali i w dowolny sposób na nich grają. Obserwując reakcję dzieci na prezentację poszczególnych instrumentów, odnosi się wrażenie, że są one bardzo zainteresowane taką formą zajęć. Znają nazwy prezentowanych instrumentów i chętnie na nich grają.

Wyniki ankiety pokazują, że dzieci w różnym stopniu mają kontakt z instrumentami muzycznymi. Piętnastu opiekunów zadeklarowało, że w ich żłobkach dzieci mają kontakt z instrumentem raz w tygodniu, rzadziej niż raz w tygodniu ma to miejsce w siedmiu placówkach. Kilka razy w tygodniu, w trzech. Tylko w jednej placówce dzieci nigdy nie wykorzystują instrumentów.

Gra na instrumentach i możliwość odkrywania dźwięku sprawia dzieciom wiele radości i satysfakcji. Kształtuje wrażliwość dziecka na barwę, rozwija poczucie rytmu, pobudza wyobraźnię i inwencję twórczą. Wpływa również korzystnie na koncentrację uwagi i rozwija sprawność manualną dziecka. Dlatego wskazane jest, aby umożliwiać dzieciom częsty, bezpośredni kontakt z instrumentami, jak również wykorzystywać je w trakcie zajęć do ćwiczeń słuchowych, ruchowych, rytmicznych.

### **III. Rozpoznawanie przez dzieci dźwięków i odgłosów z nagrań (zagadki słuchowe)**

Tego typu zajęcia badacze mieli możliwość obserwować dwukrotnie. Dzieci były nimi bardzo zainteresowane. Wychowawca prezentował z nagrań różne dźwięki i odgłosy, dzieci odgadywały ich pochodzenie, nazywając je lub wskazując odpowiedni obrazek. Następnie starały się naśladować usłyszany dźwięk. Wykazywały przy tym duże zaangażowanie. Wśród prezentowanych dźwięków zdarzały się również dość trudne zagadki. Warto zauważyć, że także te dzieci, które jeszcze nie mówią, miały szansę uczestniczyć w zabawie. Najmłodszy odgadywali dźwięki wydawane przez różne ptaki i z dużą trafnością, wskazywali je na obrazkach.

Ćwiczenia i zagadki słuchowe mają na celu między innymi rozwijanie u dzieci słuchu muzycznego i akustycznego. Zadaniem opiekuna jest pokierowanie uwagą dzieci w taki sposób, aby zaczęły one świadomie rejestrować dźwięki dochodzące z otoczenia. Można w tym celu wykorzystać proste przedmioty codziennego użytku, jak również proste instrumenty perkusyjne. Ćwiczenia słuchowe wymagają od dzieci koncentracji uwagi, powinny więc trwać nie dłużej niż 2–3 minuty. Mogą być wprowadzane w różnych momentach dnia, poprzedzać zabawę czy piosenkę. Do przeprowadzenia ćwiczeń czy zagadek



sluchowych niezbędne jest zachowanie ciszy. Ich systematyczne wykonywanie z czasem przyniesie pożądane rezultaty w zakresie kształcenia i rozwoju słuchu dzieci.

Wyniki analizy kwestionariusza ankiety wskazują, że dzieci często mają możliwość uczestniczenia w różnorodnych ćwiczeniach i zagadkach sluchowych. Poznają i określają odgłosy wydawane przez przedmioty codziennego użytku i rozróżniają dźwięki instrumentów perkusyjnych. Aż w siedemnastu żłobkach tego typu ćwiczenia odbywają się raz w tygodniu, w siedmiu kilka razy w tygodniu, w pięciu natomiast rzadziej niż raz w tygodniu.

Można zauważyć, że ćwiczenia oparte na różnorodnym materiale dźwiękowym, takim jak dźwięki dochochodzące z otoczenia czy odgłosy przyrody, pozwalają dziecku odkrywać ich bogactwo i różnorodność. Przyczyniają się z czasem do ukształtowania wrażliwego odbiorcy, który ma szansę nie tylko postrzegać świat i słyszeć dochodzące do niego dźwięki, odgłosy czy szmery, ale również twórczo je przekształcać (Danel-Bohrzyk 2000, Górniok-Naglik 2000). Podejmując najrozmaitsze eksperymenty dźwiękowe, dziecko czerpie radość z obcowania z muzyką i jednocześnie staje się jej twórcą.

Muzyka odgrywa również istotną rolę w rozwoju wyobraźni i fantazji małego odbiorcy. Dźwięki muzyczne, wywołując różne reakcje emocjonalne, samorzutnie przenikają do jego świadomości i wyobraźni, pobudzając do działania. Stawianie dziecku różnych zadań w powiązaniu z muzyką, kierowanie jego uwagi na dochodzące z otoczenia odgłosy, szmery i dźwięki pomaga w rozwijaniu wyobraźni i wzbogaca świat doznań dziecka. Dźwięki docierające do nas z zewnątrz są odpowiednio interpretowane, wzbogacają nasze doświadczenie i nadają im znaczenie. Suma tych doświadczeń ma wpływ na sposób obcowania z muzyką. Każdy człowiek posiada własny, indywidualny zasób doświadczeń, dlatego inaczej może odbierać, rozumieć i interpretować ten sam utwór muzyczny, stając się jego wrażliwym odbiorcą (Górniok-Naglik 2000, Bonna 2005).

#### **IV. Muzyka z płyt**

Najczęściej wykorzystywanym źródłem muzyki w żłobkach jest muzyka emitowana z płyt CD. W każdej sali dostępny jest odtwarzacz CD. Utwory wybierane przez wychowawców są bardzo zróżnicowane: od muzyki pop do muzyki klasycznej. Najczęściej wykorzystywana jest muzyka relaksacyjna. Zdarza się, że w niektórych żłobkach muzyka towarzyszy dzieciom i opiekunom przez cały czas ich pobytu w placówce. Skłania to do refleksji, czy jest to założenie słuszne, czy być może zbyt obciąża wrażliwość sluchową dziecka i osłabia jego zdolność do percepcji dźwięku.

W zebranych materiale filmowym zarejestrowano między innymi zajęcia, podczas których dzieci leżą na materacach i słuchają kołysanek z nagrań. Łapią bańki mydlane puszczane przez wychowawcę. Ewidentnie jest to dla nich zabawa aktywizująca do działania (dzieci śmieją się, wstają, „wyciągają się”, żeby złapać bańkę), do rozmów. Trudno dostrzec w tym wypadku uzasadnienie wykorzystania kołysanki – utworu o wyciszającym charakterze, który został zarejestrowany w jednym ze żłobków. Nagrania tego typu spełniają swoją rolę, jeśli dzieci będą mogły w spokoju poleżeć, posłuchać

niezbyt głośnej, uspokajającej muzyki i ewentualnie poobserwować kolorowe bańki – ułotne jak kolorowe sny...

W pracy z najmłodszymi dziećmi należy zwrócić szczególną uwagę na właściwy dobór muzyki do podejmowanej aktywności. Ułatwia to dzieciom „wejście” w rolę, aktywne uczestnictwo w działaniu. Wybór odpowiedniego utworu do podejmowanych przez dzieci działań, zwłaszcza dla wychowawców często nieposiadających niezbędnej wiedzy w tym zakresie, nie jest zadaniem łatwym. Rodzi się więc postulat, aby uwzględnić treści z tego obszaru w programach kształcenia przyszłych wychowawców, a także stworzyć programy doskonalenia zawodowego dla opiekunów, którzy są aktywni zawodowo.

Istotne jest, żeby słuchana przez dzieci muzyka mieściła się w określonych, dostosowanych do ich percepcji słuchowej proporcjach czasowych. Należy zadbać o to, aby miała ona charakter pogodny, relaksujący i inspirujący. Dzieciom potrzebne jest zarówno towarzyszenie muzyki podczas określonych działań (malowanie, zabawa swobodna), jak też cisza i odpoczynek od słuchania muzyki. Nadmiar dźwięków dochodzących z otoczenia, w tym również muzyki mechanicznej, może powodować zmęczenie, znużenie, a nawet rozdrażnienie. Zachowanie właściwych proporcji w tym zakresie wpływa również na system nerwowy i na zdolność właściwego, aktywnego i twórczego przyswajania muzyki i reagowania na nią w określonym miejscu i czasie.

Wyniki ankiety wykazały, że w większości badanych placówek dzieci słuchają muzyki dosyć często i w różnorodnej formie. Wychowawcy z szesnastu żłobków stwierdzili, że dzieci słuchają swojej „ulubionej muzyki” (utworów, piosenek) kilka razy w tygodniu, a w trzech innych placówkach tylko raz w tygodniu. Znacznie mniej kontaktu dzieci mają z muzyką klasyczną: w połowie placówek słuchają jej rzadziej niż raz w tygodniu, w dziewięciu mają z nią kontakt raz w tygodniu, a w trzech placówkach dzieci nigdy nie słuchają muzyki klasycznej. Na pytanie: Jak często dzieci słuchają muzyki uspokajająco-relaksacyjnej? ankietowani odpowiedzieli następująco: czteremnaście opiekunów – kilka razy w tygodniu, dziesięciu wychowawców – raz w tygodniu. Muzyki aktywizującej, żywej, pobudzającej do działania dzieci w czteremnaście placówkach słuchają raz w tygodniu, kilka razy w tygodniu w dziesięciu żłobkach. Muzyki z uwzględnieniem ilustracji, opowiadania czy rekwizytów dzieci słuchają najczęściej raz lub rzadziej niż raz w tygodniu (w dwunastu placówkach każda z odpowiedzi), kilka razy w tygodniu działania tego typu realizowane są w pięciu żłobkach, a w jednym dzieci nigdy nie uczestniczą w tego typu aktownościach.

Wyniki prowadzonych badań upoważniają do stwierdzenia, że kontakt z muzyką stanowi doskonałą formę rekreacji i terapii. Muzyka jest powszechnie wykorzystywana do likwidowania zaburzeń funkcji psychomotorycznych oraz psychicznych dzieci i młodzieży, co zwłaszcza w dzisiejszych czasach ma szczególne znaczenie. Relaks przy muzyce pomaga odzyskać stan wewnętrznej harmonii, poprawia samopoczucie, usuwa lęki, pozwala na odreagowanie napięcia, umożliwiając człowiekowi prawidłowe funkcjonowanie (Lewandowska 1996).

U niektórych 2- i 3-letnich dzieci dostrzec można przejawy gotowości do słuchania muzyki w skupieniu, bez zwracania uwagi na inne bodźce dochodzące z otoczenia. Badania B. Kamińskiej wykazały, że dzieci 3-letnie potrafią skoncentrować się na utworze instrumentalnym, nawet jeśli utwór ten nie pochodzi z tzw. dziecięcej literatury muzycznej. Warto również zauważyć, że już w drugim roku życia pojawia się umiejętność rozróżniania barw instrumentów. Umiejętność ta rozwija się stopniowo wraz z wiekiem (Manturzevska, Kamińska 1990).

## V. Aktywność ruchowa przy muzyce

Głównym celem zabaw muzyczno-ruchowych jest kształcenie koordynacji słuchowo-ruchowej, a także rozwijanie sprawności fizycznej oraz kształtowanie u dzieci estetyki ruchu. Formy ekspresji muzycznej, takie jak ruch przy muzyce, śpiew, próby gry na instrumentach czy spontaniczna ekspresja muzyczna, są adekwatne do potrzeb i możliwości rozwojowych najmłodszych dzieci. W trakcie zajęć umuzykalniających poprzez percepcję, wykonawstwo i twórczość muzyczną dostarczane są dziecku różne doświadczenia związane z muzyką, które wspierają jego wszechstronny i prawidłowy rozwój.

Ćwiczenia i zabawy ruchowe stanowią najłatwiejszą i najbliższą dzieciom formę ekspresji. Wspierają one wyrabianie sprawności ruchowej dzieci oraz umiejętność świadomego podporządkowania ruchów muzyce. Ułatwiają również zrozumienie wielu zagadnień związanych z muzyką i rytmem, kształcą słuch i rozwijają muzykalność.

Dzieci dwu- i trzyletnie cechuje stosunkowo mała i spontaniczna aktywność ruchowa. Mają one również trudności związane z koordynacją ruchu i zachowaniem równowagi. Wydaje się więc uzasadnione i ważne, aby poszczególne elementy ruchu wprowadzać stopniowo, w formie zabawy. Systematyczne powtarzanie ich w trakcie kolejnych zajęć z czasem przyniesie oczekiwane rezultaty.

Zajęcia związane z aktywnością ruchową dzieci przy muzyce z wykorzystaniem rekwizytów lub też bez ich użycia prowadzone są przez wychowawców we wszystkich placówkach biorących udział w badaniu. Jak zaobserwowano w materiale filmowym, tego typu działania sprawiają dzieciom ogromną radość.

Wyniki ankiety wskazują, że proste ćwiczenia i zabawy ruchowe przy muzyce (np. marsz i bieg w rozsypce, skoki obunóż w miejscu, chód na palcach, na piętach) przeprowadzane są z dziećmi kilka razy w tygodniu w połowie żłobków (15 placówek), raz w tygodniu w ośmiu, a rzadziej niż raz w tygodniu tylko w jednej placówce. Na pytanie, jak często dzieci mają możliwość uczestnictwa w zabawach ruchowych, w których reagują ruchem na rejestry dźwięków (dźwięki wysokie i niskie), tempo (szybkie, wolne), dynamikę (cicho, głośno), ankietowani odpowiedzieli: raz w tygodniu – siedemnastu opiekunów, kilka razy w tygodniu – sześciu, a rzadziej niż raz w tygodniu – trzech wychowawców. Proste ćwiczenia ruchowe, np. ustawienie się w kole, w rzędzie, w parach w większości badanych placówek dzieci wykonują kilka razy w tygodniu w nieco ponad

połowie żłobków (16 placówek), raz w tygodniu w dziewięciu placówkach. Jedyne jeden opiekun zadeklarował, że dzieci w jego placówce nie wykonują działań tego typu.

Swobodna improwizacja ruchowa inspirowana muzyką jest naturalną i spontaniczną reakcją dziecka. Badania przeprowadzone przez Helmuta Mooga potwierdzają, że niektóre dzieci w wieku od osiemnastego miesiąca do drugiego roku życia potrafią przez krótki czas poruszać się rytmicznie, zgodnie z muzyką. W wieku dwóch i pół lat dziecko stopniowo zaczyna dostosowywać swoje ruchy do ruchu dorosłych (za: Shuter-Dyson, Gabriel 1986, Sloboda 2002). Początkowe ruchy i taniec dziecka o charakterze naśladowczym z czasem przekształcają się w działania twórcze, dając dziecku możliwość do wyrażania siebie w różnych formach ekspresji ruchowej. Warunkiem rozwijania tej dziecięcej ekspresji jest umożliwianie podjęcia różnych form aktywności ruchowej już od pierwszych chwil życia (Górniok-Naglik 2000).

## VI. Śpiewanie piosenek

W procesie umuzykalnienia dzieci piosenka stwarza bardzo duże możliwości. Jest bowiem najprostszym, najbardziej przystępnym utworem muzycznym, który dziecko potrafi przeżyć, zrozumieć i zapamiętać. Tekst przemawia do wyobraźni, wzbudza zainteresowanie i skupia uwagę dzieci. W grupie dwu- i trzylatków śpiewa głównie nauczycielka. Dzieci lubią powtarzać znane już i lubiane piosenki, niektóre fragmenty próbują śpiewać same. Piosenki, których się uczą, powinny być dobrane z dużą starannością, z uwzględnieniem właściwej skali głosu. Przeznaczone do śpiewania przez dzieci oparte są na kilku dźwiękach i mają prostą budowę melodyczną i rytmiczną. Przy wprowadzaniu nowej piosenki, po jej wysłuchaniu warto ją z dziećmi omówić, zwracając uwagę na jej treść. Aby odpowiednio ukierunkować uwagę dzieci, warto wprowadzić zabawy ruchowe wysnute z treści poznanej piosenki. Można również wprowadzać ćwiczenia rytmiczne (klaskanie czy tupanie niektórych fragmentów piosenki, z czasem również gra na instrumentach). Jeśli dzieci słuchają nowo wprowadzonej piosenki z zainteresowaniem, warto do niej powracać, dzieci bowiem chętnie słuchają swoich ulubionych piosenek. Ważna jest również organizacja działań z wykorzystaniem piosenek – właściwy ich dobór, dobra jakość nagrań wykorzystywanych podczas zajęć i ich wykonanie: z czystą intonacją i z dobrą dykcją. Stanowią one bowiem dla dzieci wzór do naśladowania. Piosenki należy odtwarzać niezbyt głośno – tak, aby dzieci mogły wyraźnie usłyszeć i zrozumieć tekst i melodię. Kwestie te w sposób pogłębiony przybliży w swoich publikacjach doświadczony pedagog, Urszula Smoczyńska (2012).

W zgromadzonym materiale filmowym dzieci najczęściej słuchają piosenki i naśladowują gesty opiekuna ilustrujące jej treść. Rzadziej piosenkom towarzyszą proste formy ruchu, takie jak maszerowanie, marsz w kole, obroty wokół własnej osi, podskoki, nazywanie i wskazywanie na różne części ciała. Przy omawianiu wykorzystania piosenek w pracy z dziećmi w wieku żłobkowym na szczególną uwagę zasługują zajęcia z rytmiki prowadzone przez specjalistę spoza placówki. Większość zarejestrowanych aktywności prowa-

dzoną jest w ciekawy, przemyślany, uporządkowany, profesjonalny sposób. Zajęciom najczęściej towarzyszy muzyka grana „na żywo” na instrumencie oraz śpiew prowadzącego. Ten żywy, emocjonalny kontakt z muzyką i z osobą prowadzącą jest dla dzieci bardzo wartościowy. Ciekawy dobór treści i piosenek, w których dzieci biorą aktywny udział, wprowadzają w baśniowy świat muzyki. Dzieci naśladowując gesty prowadzącego, aktywnie przeżywają treść piosenki, utożsamiając się z motylkami, biedronkami, komarami czy żabkami. Słuchając muzyki, reagują na nią ruchem, naśladowując postacie pojawiające się w trakcie muzycznej opowieści. Stopniowo uczą się reagować ruchem na zmiany tempa, dynamiki, rytmu. Uczą się również prostych elementów ruchu. Poprzez zabawę uczą się rozumieć i przeżywać muzykę, doświadczać jej i cieszyć się jej różnorodnością i pięknem.

Na zadane w ankiecie pytania, które przybliżają kwestie organizacji tego typu zajęć, siedemnastu wychowawców odpowiedziało, że dzieci słuchają i śpiewają w żłobku piosenki z wychowawcami raz w tygodniu. Siedmiu respondentów zadeklarowało, że kilka razy w tygodniu, a pięciu, że rzadziej niż raz w tygodniu. Na pytanie, jak często dzieci odtwarzają rytm związany ze słowami piosenki, wiersza czy wyliczanki, zdecydowana większość ankietowanych odpowiedziała, że dzieci mają taką możliwość kilka razy w tygodniu (21 wychowawców), pięciu wychowawców zadeklarowało, że raz w tygodniu, a jeden, że rzadziej niż raz w tygodniu. Na inne pytanie: Jak często prowadzone są ćwiczenia oddechowe, artykulacji i dykcji, aktywizujące rozwój aparatu mowy?, prawie połowa wychowawców odpowiedziała, że raz w tygodniu (12 respondentów); aż siedmiu odpowiedziało – nigdy, a sześciu, że rzadziej niż raz w tygodniu. Tylko w czterech placówkach tak ważne i potrzebne ćwiczenia odbywają się kilka razy w tygodniu.

W okresie ponimowlęcym można zaobserwować u dzieci znaczne różnice indywidualne dotyczące pamięci muzycznej, rozpoznawania i odtwarzania głosem prostych melodii, a także czasu koncentracji uwagi na muzyce wykonywanej w otoczeniu dziecka (Manturzevska, Kamińska 1990). Badania przeprowadzone przez Helmuta Mooga potwierdzają wcześniej pojawiającą się u dzieci umiejętność reprodukcji rytmu od możliwości prawidłowego odtworzenia wysokości dźwięku. Między drugim a trzecim rokiem życia dzieci podejmują próby naśladowania części piosenek, które już wcześniej słyszały. Początkowo naśladowują powtarzające się części tekstu. Próby powtarzania rytmu czy melodii piosenki występują rzadko. Imitacja krótkich, zwykle jednotaktowych odcinków piosenki jest możliwa, gdy dziecko śpiewa równocześnie z dorosłym (Manturzevska, Kamińska 1990, Sloboda 2002). Badania potwierdzają ponadto, że dla dzieci trzyletnich najłatwiejsze są zadania związane z rytmem mowy, nieco trudniejsze natomiast jest klaskanie równomiernego pulsu. Wypowiadanie rytmu słowami, zanim dziecko przystąpi do jego wyklaskiwania, pomaga w jego dokładniejszej realizacji (Shuter-Dyson, Gabriel 1986). Prezentowane wyniki badań szerzej opisuje B. Bonna (2016).

## VII. Przedstawienia i inscenizacje

Dziecko, chociaż nie zawsze identyfikuje się z przeżyciami bohatera, w kontakcie z muzyką przeżywa swoje własne stany emocjonalne. Jak zauważa E. Suchanek, u małych dzieci mogą powstać uczucia, które bez udziału muzyki nie miałyby szansy zaistnieć (Suchanek 2000).

Ciekawym przykładem aktywizacji w omawianym materiale filmowym jest teatrzyk zatytułowany: „O wróbelku Elemelku”. Obserwując reakcję dzieci na oglądany teatrzyk, odnosi się wrażenie, że są one bardzo zainteresowane, uważnie słuchają i obserwują przebieg akcji. W trakcie teatrzyku bohaterowie zadają dzieciom różne pytania. Forma ta rozwija nie tylko percepcję bierną, ale też zachęca dzieci do werbalnej i fizycznej aktywności.

Przykładem ciekawej zabawy tematycznej dla dzieci poprowadzonej przez opiekunów jest zabawa pt. „Piraci”. Zadbano w niej o proste rekwizyty i o charakterystycję (czapki, opaski, niebieska chusta, łopata, skarby – korale, złote monety). Wspólna zabawa, w której dzieci biorą aktywny udział poprzez konkretne działania wplecione w fabułę, pozwala na przeżycie prawdziwej przygody. Dzieci wyruszają na wyprawę po skarby: maszerują, płyną statkiem, przeżywają burzę na morzu, wpadają do wody, „łapią fale”, szukają skarbów, kopiąc łopatą, w końcu je znajdują. Zabawie towarzyszy muzyka, piosenka, proste formy ruchu. Wszystko w pogodnej, choć nieco tajemniczej dla dzieci atmosferze. Na zakończenie z pudeł kartonowych, patyków i krepiny wspólnie budują „statki” na kolejną wyprawę.

Innym przykładem aktywności dzieci jest zabawa tematyczna pt. „Indianie”. Na uwagę zasługuje fakt, że podczas realizacji zajęć zadbano o właściwy dobór rekwizytów i odpowiednią charakterystycję dzieci. Stojąc w kole wychowawcy i dzieci słuchają piosenki pt. „My jesteśmy Indianami” i pokazują różne gesty adekwatne do słów piosenki. Wszyscy maszerują dużymi krokami tak jak sugeruje muzyka. Nasuwa się refleksja, że w procesie aktywizacji nawet najmłodszych dzieci warto wzbogacać zajęcia o elementy kulturowo-poznawcze, nawiązujące do baśni ludowych i bajek rodzimych i obcych.

Warto podkreślić, że materiał filmowy prezentujący zajęcia muzyczne okazał się bardzo różnorodny. Niektóre zajęcia z dziećmi prowadzone były przez profesjonalistów, np. zajęcia z rytmiki, inne zaś przez opiekunów. Działania inicjowane przez wszystkich praktyków zawierały ciekawe i kreatywne pomysły. Jednak niektóre zarejestrowane sytuacje wskazują na braki w umiejętności doboru odpowiednich form i metod pracy w ramach zajęć umuzykalniających, ale przede wszystkim na niedostateczne umiejętności wokalne i muzyczne praktyków. Wyłania się więc pilna potrzeba doskonalenia kwalifikacji i umiejętności niezbędnych do prowadzenia zajęć muzyczno-ruchowych przez wszystkie osoby zatrudniane w żłobkach.

Intensywność wzruszeń związanych z przeżywaniem muzyki jest zawsze większa w grupie dziecięcej niż w przeżyciu indywidualnym. Często podkreśla się również, że muzyka spełnia ważną rolę wychowawczą, stając się środkiem porozumiewania się z rówieśnikami. Poprzez wzajemne poznawanie i przeżywanie stanów uczuciowych umożli-



wia tworzenie się więzi uczuciowych. Wspólne tworzenie i wykonywanie muzyki, przedstawienia i inscenizacje umacniają więzi społeczne (B. Bonna 2005).

### Podsumowanie

W refleksjach końcowych warto podkreślić, że uzyskane wyniki badań w sposób świadomy i celowy odniesiono do innych wybranych tego typu dociekań naukowych z ostatnich lat, zarówno w kraju, jak i za granicą. Upoważnia nas to do stwierdzenia, że badania nasze wpisują się w szerszy nurt dociekań naukowych, które są prowadzone i wyraźnie inspirowane potrzebą systematycznego, pogłębionego modernizowania procesu kształcenia dzieci zgodnie z wymogami przemian cywilizacyjnych i kulturowych, dokonujących się zarówno w Polsce, jak też w innych częściach świata.

Warto podkreślić, że analiza zebranego materiału badawczego (materiał filmowy, przeprowadzone rozmowy, kwestionariusz ankiety) ujawnia potrzebę głębszego przemyślenia i zmodyfikowania programu kształcenia oraz doskonalenia zawodowego wychowawców pracujących w żłobku tak, aby byli oni przygotowani do realizacji procesu umuzykalnienia dzieci. Postulat ten wypływa z głębokiego przekonania, że dzieci poprzez odpowiednio ukierunkowane zabawy uczą się rozumieć i przeżywać muzykę. Stopniowo wrażliwość na muzykę przenosi się również na sposób odbierania i pojmowania najbliższego otoczenia, a w przyszłości szerszych doznań i poszukiwań. Kontakt dziecka z muzyką czyni je bowiem lepszym, wrażliwszym i bogatszym wewnątrznie człowiekiem.

### Literatura

- Bonna B. (2005), *Muzyka w procesie wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży*. W: M. Plopa (red.) (2005), *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia. Zagrożenia i wyzwania*. Tom. I, Elbląg, Wyd. EUHE.
- Bonna B. (2016), *Zdolności i kompetencje muzyczne uczniów w młodszym wieku szkolnym*. Bydgoszcz, WUKW.
- Danecka-Szopowa K. (1997), *Myślenie muzyczne* (III). „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 3.
- Danecka-Szopowa K. (1998), *Myślenie muzyką* (IV). „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 1.
- Danel-Bohrzyk H. (2000), *Muzyka źródłem twórczej aktywności dziecka młodszoszkolnego*. W: A. Białkowski (red.), *Powszechna edukacja muzyczna a wyzwania współczesności*. Lublin, UMCS.
- Głuska A.A. (2012), *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku Przedszkolnego*. W: E. Czeniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*. Warszawa, Wyd. Difin.
- Gordon E.E. (1997), *Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci*. Kraków, Wyd. „Zamiast Korepetycji”.
- Górniok-Naglik A. (2000), *Muzyka a rozwój małego dziecka*. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza “Impuls”.
- La Paro Karen M., Bridget K. Hamre, Robert C. Pianta (2008), *Classroom Assessment Scoring System® (CLASS®) Manual, Toddler*. Bookers Publishing.

- Lewandowska K. (1996), *Muzykoterapia dziecięca*. Gdańsk.
- Manturzevska M., Kamińska B. (1990), *Rozwój muzyczny człowieka*. W: M. Manturzevska, H. Koltarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Warszawa, WSiP.
- Przychodzińska M. (1989), *Wychowanie muzyczne-idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa, WSiP.
- Pytlak A. (1988), *Muzyka*. W: M. Kwiatowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*. Warszawa, WSiP.
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Sacher W.A. (2004), *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*. Katowice, Wyd. UŚ.
- Sacher W.A. (2009), *Specyfika badań naukowych w obszarze pedagogiki muzyki-konsekwencje metodologiczne i metodyczne*. W: W.A. Sacher, B. Raszke, G. Enzinger, *Edukacja muzyczna. Od teorii do praktyki*. Nowy Sącz, PWSZ.
- Sacher U.A. (2011), *Relacja dziecko-muzyka jako podstawowy problem badań pedagogiki muzyki*. W: U.A. Sacher, A. Weiner (red.), *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*. Bielsko-Biała, Wyd. WSA.
- Sacher U.A. (2012), *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Warszawa, WSiP.
- Sloboda J.A. (2002), *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa, AMFC.
- Smoczyńska U. (2012), *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*. Warszawa, Wyd. Pani Twardowska.
- Suchanek A. (2000), *Muzyka dla dzieci i młodzieży w zmieniającym się świecie*. W: B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Suświłło M. (2001), *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn, Wyd. UWM.
- Ustawa z dnia 4 lutego 2011 r. o opiece nad dziećmi do lat 3 (Dz. U. z 2011 r. Nr 45, poz. 235).
- Zwolińska E. (1993), *Znaczenie audiacji dla rozwoju procesów myślowych*. „Kwartalnik ISME”, nr 3–4.