



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Śpiewające klasy w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym

Author: Mirosław Kisiel

Citation style: Kisiel Mirosław. (2002). Śpiewające klasy w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym. "Nauczyciel i Szkoła" (2002, nr 3/4, s. 282-293).



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Mirosław Kisiel

Śpiewające klasy w zintegrowanym kształceniu wczesnoszkolnym

*„Gdzie słyszysz śpiew tam wejdź, tam dobre serca mają.
Wierzaj mi, źli ludzie ci nigdy nie śpiewają”.*

Johann W. von Goethe

Dziecko w okresie kształcenia wczesnoszkolnego czuje wewnętrzną potrzebę śpiewania i recytacji. Często spontanicznie intonuje zasłyszane lub stworzone przez siebie melodie, rytmizuje bezwiednie teksty. Recytowanie rytmiczne tekstów, przysłów i wliczanek dziecięcych jest dla niego formą łatwą i atrakcyjną. Piosenka w tego typu działaniach jest najprostszym a zarazem najbliższym dziecku utworem muzycznym, który jest ono w stanie zrozumieć, przeżyć, przyswoić i odtworzyć. Ten typ materiału muzycznego, który stanowi źródło przeżyć emocjonalnych dzieci, może wpłynąć na kształtowanie się smaku artystycznego, przyczynić się do rozwoju zamiłowań muzycznych (E. Lipska, M. Przychodzińska, 1991). Śpiew i rytmiczna recytacja są także podstawą rozwoju wrażliwości słuchu w różnych jego przejawach: wysokości dźwięku, czasu trwania, dynamiki, tempa i artykulacji. Wymagając od dzieci prawidłowego intonowania dźwięków, uczymy świadomego kontrolowania ich wysokości. Nie należy pomijać wpływu śpiewu i recytacji rytmicznej na rozwój aparatu głosowego i oddechowego dzieci, a właśnie praca nad głosem dziecka, jest jednym z zadań nauczyciela nauczania początkowego. Jest to zadanie trudne, ważne i konieczne, a wyniki tej pracy są widoczne dopiero po pewnym czasie. Trudność wynika ze złożoności charakteru samej pracy nad głosem dziecka oraz konieczności wyboru tego, co najistotniejsze na danym etapie rozwojowym. Jednocześnie, okres nauczania w klasach I-III jest najbardziej odpowiedni do realizacji zadań prowadzących do wypracowania korzystnych nawyków. Dziecko w tym okresie jest najbardziej chłonne i podatne na oddziaływanie zmierzające do ukształtowania podstawowych umiejętności warunkujących prawidłową emisję głosu (M. Kisiel, 1999a).

Na kształcenie głosu dziecka składają się w równej mierze ćwiczenia oddechowe i ćwiczenia mowy. Opierają się one na rytmicznej recytacji tekstu z zastosowaniem różnych środków wyrazu muzycznego. Praca nad wymową powinna obe-

jmować: poprawę wymowy głosek, sylab, wyraźną wymowę słów oraz rytmiczną recytację tekstów na wydechu, ze zróżnicowaniem tempa, dynamiki, intonacji i barwy. Ważną rolę w kształtowaniu prawidłowego rozwoju mowy mają ćwiczenia oddechowe. Dzieci bardzo często nie różnicują faz oddychania podczas mówienia, co prowadzi do wypowiedzania zdań zarówno podczas wydechu, jak i wdechu. Dużą rolę spełnia tutaj rytmizowanie różnego rodzaju tekstów co wpływa na regulację oddechu, wrażliwość słuchową dziecka i rozwój narządów mownych (A. Suchanek, 1994).

Do działań mających wpływ na prawidłowy rozwój mowy zaliczamy także ćwiczenia fonacyjne, które mają za zadanie nauczenie dzieci właściwego posługiwania się głosem. Prawidłowe nastawienie głosu tzw. nastawienie miękkie, uzyskuje się podczas jednoczesnego rozpoczęcia mówienia z fazą wydechową. Aby głos brzmiał przyjemnie dla ucha odbiorcy, należy przenieść rezonans na przednią część twarzy i wtedy podczas mówienia, przykładając opuszki palców do nosa i kości policzkowych, można wyczuć drgania skrzydełek nosa i kości. Ćwiczenia tego typu to sposób na zlikwidowanie u dzieci głosów piskliwych, krzykliwych, które utrudniają odbiór mowy. Innymi przykładami są ćwiczenia logorytmiczne, podczas których wykorzystuje się elementy gimnastyczne oraz muzyczno-rytmiczne. Umiejętność słuchania muzyki, wyczuwanie rytmu przez odróżnianie akcentów rytmicznych ma wpływ na prawidłowe stosowanie prozodii mowy: melodii, akcentu i rytmu. Kolejne ćwiczenia pomocne w rozwoju prawidłowej mowy to ćwiczenia artykulacyjne i słuchowe. Wszystkie propozycje mają związek z wymową oraz jej kształtowaniem, mogą być one inspiracją do powstawania nowych, ciekawych ćwiczeń w formie zabaw, powinny dać początek wielu interesującym pomysłom, które wprowadzone w życie pomogą dzieciom w nauce poprawnej wymowy (M. Kisiel, 2001). Bardzo ważną rolę pełni tu nauczyciel i to, w jaki sposób wykorzysta zajęcia z zakresu edukacji muzycznej dla usprawnienia nie tylko mowy, ale także innych predyspozycji dzieci między innymi uczenia wrażliwości na muzykę, kształcenie słuchu muzycznego, umiejętności słuchania muzyki, wyczuwania rytmu. Ważne jest aby robił to w sposób umiejętny to znaczy tak, aby dzieci z przyjemnością korzystały z ćwiczeń przez niego proponowanych i pragnęły tworzyć je same. Śpiewający, dbający o poprawną wymowę nauczyciel jest nie tylko wychowawcą, czy wzorem do naśladowania, jest przede wszystkim żywym instrumentem muzycznym (E. Słodownik-Rycaj, 2000; H. Laskowska, 2000).

W realizacji zadań z zakresu edukacji muzycznej w klasach młodszych pomocne stają się teksty wierszy, wyliczniki i gier dziecięcych, gdyż ich specyficzny charakter i różnorodność może wpłynąć nie tylko na urozmaicenie lekcji, ale również na łatwiejsze opanowanie przez dzieci treści muzycznych i językowych. Podczas stosowania tego typu zadań uczniowie zwiększają swoją aktywność, ich zachowanie wskazuje na zadowolenie, radość i satysfakcję z pracy. Na tego typu zajęciach

dzieci „bawią się” słowami, lubią do nich wracać i cieszą się z każdego nowego przykładu. Postawa tego typu sprzyja przyswajaniu i utrwalnianiu różnych problemów muzycznych. Teksty stosowane systematycznie w ćwiczeniach muzycznych w klasach I-III w wysokim stopniu wpływają na rozwój takich zdolności muzycznych jak: poczucie rytmu, wyobraźnię i pamięć muzyczną. Dzięki stosowaniu, wzbogaconym o różnorodność form aktywności muzycznej, tekstów wierszy, przysłów i wyliczanek można liczyć na wzrost takich funkcji ogólnorozwojowych jak: pamięć, koordynacja słuchowo-ruchowa, spostrzegawczość, wymowa, prawidłowy oddech, postawa, aż po umiejętność koncentracji uwagi (M. Kisiel, 2000).

Śpiewanie jest naturalnym, wręcz instynktownym językiem dziecka. Zachwy nad pięknem świata, ładem natury, radosne i smutne przeżycia, najpełniej można wyrazić właśnie śpiewem. Pieśń łączy w zwięzłej formie wiedzę o świecie z przeżyciem towarzyszącym poznaniu świata, innych i samego siebie. Artyzm melodii i sugestywność tekstu, podkreślany niejednokrotnie ruchem tanecznym jest dla dziecka źródłem szczególnie intensywnych wzruszeń, który jednoczy śpiewające grupy szkolne oraz przyczynia się do ich wewnętrznego dojrzewania. Idęć śpiewających klas proponuje Anna Waluga (1997) w swojej koncepcji metodycznej pt. *Rozśpiewana szkoła*, jako adaptację węgierskiego systemu wychowania muzycznego Z. Kodaly'ego. Aby pokochać muzykę trzeba ją poznać, pełne poznanie i zrozumienie tej najbardziej abstrakcyjnej ze sztuk osiąga się głównie poprzez muzykowanie (nie można mówić o muzyce bez muzyki). Jeśli będzie ono wynikiem wielostronnego poznania języka muzycznego (jako przeżycie, odczuwanie, działanie), stanie się twórczym i artystycznym sposobem jego rozumienia. Często śpiew połączony jest z ruchem jako wyraz wspólnych przeżyć.

Czynne uprawianie muzyki ludowej w naturalny sposób wprowadza dzieci w świat muzyki. Rodzimy folklor, wyrosły na gruncie własnej mowy, jej form poetyckich, melodii i znaczeń, opiewający najbliższą przyrodę, ludzi, obrzędy, zwyczaje, święta, szczególnie nadaje się do wprowadzenia w nader złożony, ale i fascynujący świat muzyki. Wiele tekstów pieśni i zabaw muzycznych ma charakter uniwersalny (ponadczasowy). Ich wartość objawia się w miarę właściwego odczytywania symbolicznych treści, co uczy refleksyjności, umiejętności czytania w „księdze życia”, przyrody. Symboliczne „charaktery” zwierząt odgrywają istotną rolę w ludowych bajkach. Folklor w szczególny sposób nadaje się do formowania właściwych postaw wobec przyrody, zwłaszcza teraz, gdy drastycznie przedstawia się jej związek z życiem ludzi (cywilizacją). Spośród wielu czarownych gwar polskich, niektóre zachowały swoją żywotność właśnie w przepięknych utworach wokalnych tożsamych poszczególnym regionom naszego kraju. Kolejnym etapem będzie krok w problematykę ludowych inspiracji odcisniętych jako stylizacje w muzyce profesjonalnej (K. Dadak-Kozicka, 1992; M. Kisiel, 1999b).

Piosenki dziecięce pisane przez różnych kompozytorów są w większości krótki-

mi utworami, których przeznaczeniem jest dostarczenie najmłodszym wykonawcom przeżyć na miarę ich wyobraźni i zainteresowań. Zazwyczaj charakteryzuje je odmienny nastrój, melodiom towarzyszy ładny akompaniament, bądź wykonywane są a'cappella, posiadają zajmujący tekst literacki (obejmujący treści dzieciom najbliższe, świat baśni, codzienną rzeczywistość, pracę ludzi różnych zawodów, czczone święta). Piosenki dziecięce chociaż proste w swoich środkach wyrazu powinny reprezentować pewną oryginalność i smak muzyczny.

Łączenie śpiewu z ruchem, grą na instrumentach muzycznych jest zabiegiem dydaktycznym bardzo częstym i z punktu widzenia potrzeb dziecka nader potrzebnym. Dlatego tak dużą wagę nauczyciele przypisują improwizacjom ruchowym ilustrującym treść literacką, opis i sylwetkę bohaterów miniatur wokalnych. Ruch może wpływać z charakteru melodii, jej układu metryczno-rytmicznego, niejednokrotnie przyjmuje formę układu tanecznego. Zabawy z piosenką korzystnie wpływają na umuzykalnienie dzieci oraz kształtowanie poczucia rytmu i koordynacji ruchowej. Nieodparcie wiążą się one z kształtowaniem estetyki gestu, ruchu, ich piękna i harmonii (T. Krzyżowska, 1995). Piosenka jest również doskonałym materiałem do muzykowania na instrumentach tj.: dźwiękogesty, instrumenty najbliższego otoczenia, instrumenty perkusyjne melodyczne i niemelodyczne, własnej konstrukcji zabawki muzyczne.

Tworząc akompaniament do piosenki należy pamiętać:

- akompaniament perkusyjny tworzymy wówczas, gdy melodia piosenki jest już znana;
- wybór grupy instrumentów muzycznych zależy od umiejętności gry i charakteru piosenki;
- zapoznanie uczniów z brzmieniem wybranych instrumentów muzycznych;
- rozdanie instrumentów (na zasadzie wyróżnienia) grupie uczniów;
- prezentacja przemyślanej przez nauczyciela koncepcji akompaniamentu, bądź tworzenie go wspólnie z uczniami;
- tworzenie przejrzystego akompaniamentu ułatwi wprowadzenie małej liczby instrumentów perkusyjnych, tak by nie zagłuszyły śpiewu;
- proporcja ilości uczniów śpiewających do grających powinna wynosić 3 do 1 (na korzyść śpiewu);
- należy w trakcie zajęć zmieniać dzieci w grupach wykonawczych, tak by każde z nich mogło zagrać na wybranym instrumencie muzycznym.

Wokalna aktywność twórcza dzieci powinna obejmować: wykonywanie echa rytmicznego i melodycznego, improwizowanie odpowiedzi rytmicznych na rytmiczne pytania, improwizowanie melodii głosem do słów, tworzenie tekstu do poznanej melodii, improwizowanie śpiewanych odpowiedzi na zadane śpiewem krótkie pytania, swobodne improwizowanie mową i głosem na tematy pozamuzyczne.

Metodyka nauczania pieśni zakłada, iż najważniejszą formą kontaktu dziecka z muzyką jest śpiew i ćwiczenia mowy. Piosenka trafia najcelniej do wyobraźni dziecka, najszybciej pobudza jego zainteresowanie i chęć do wspólnego muzykowania. Pojawiając się na zajęciach kształcenia zintegrowanego winna zachęcać nie tylko do śpiewu, ale i do zabawy ruchowej, prostej instrumentacji, winna być powtarzana, utrwalana, czy wreszcie wykorzystywana jako materiał w kształceniu percepcji muzycznej. Metodyczne działanie polegać powinno na jak najszybszym i trwałym osiągnięciu zamierzonego celu.

Idea upowszechnienia śpiewu zajmuje ważne miejsce we współcześnie stosowanych systemach wychowania muzycznego. Emil Jaques-Dalcroze piosence dziecięcej, ludowej, czy artystycznej wyznaczył miejsce jako formie towarzyszącej rytmice, która służy jako materiał do inscenizacji i ilustracji np. treści literackiej. Carl Orff pieśni, piosence oraz fragmentom wokalne muzyki artystycznej powierzył ważną rolę w synkretycznym ujęciu kształcenia muzycznego (jedność muzyki, słowa, tańca) łącząc ich wykonanie z tańcem, zabawą, grą na instrumentach perkusyjnych lub a'cappella. Zoltan Kodaly śpiewanie pieśni potraktował jako centralną formę swojego systemu i ściśle związał z nauką notacji muzycznej. Nauka śpiewu oparta została na solmizacji relatywnej i założeniach metody względnej, w trakcie czytania nut głosem najdokładniej i trwale kształcona jest pamięć interwałów, a poczucie rytmu szybko rozwija się przez stosowanie sylab rytmicznych „mierzących” czas wykonywanych wartości rytmicznych. Edwin E. Gordon nie wyobraża sobie wprowadzania muzycznych nazw ogólnych, zanim dzieci nie opanują solfeżu, czyli poszczególnych dźwięków. Pojęciu audiacji E. Gordon wyznaczył prymarne miejsce w procesie poznawczym opartym na wytworzonych pojęciach brzmieniowych, jako umiejętności słyszenia i rozumienia muzyki w wyobraźni.

O wyborze metody nauki pieśni decydować powinien: wiek dziecka, stopień umuzykalnienia danej klasy, zasób wiadomości i umiejętności, jakimi dysponują uczniowie oraz przygotowanie nauczyciela.

Nauka pieśni ze słuchu (kroki metodyczne):

- stworzenie atmosfery skupienia i zainteresowania niezbędnej dla estetycznego przeżycia muzycznego;
- wzorcową prezentacją a'cappella pieśni przez nauczyciela;
- rozmowa nt. wrażeń towarzyszących w trakcie odbioru utworu, czytelność tekstu słownego, cech melodii;
- powtórna prezentacja pieśni ze zwróceniem uwagi na charakter utworu muzycznego, jego nastrój, tempo, ogólną tematykę;
- współuczestnictwo w wykonaniu: śpiewanie łatwiejszych fragmentów, rytmiczne poruszanie się, klaskanie w rytm refrenu;
- nauka pieśni - jej łatwiejszych fragmentów, np. refrenu, części rytmicznej opatrzonej neutralnymi sylabami;

- trzecia prezentacja utworu - uczniowie wspólnie z nauczycielem wykonują fragmenty pieśni, które już zapamiętały;
- nauka trudniejszych fragmentów z uwzględnieniem większych skoków interwałowych melodii, rytmu, intonacji, emisji głosu, dykcji i oddechu: nauka tekstu muzycznego na zasadzie echa melodycznego, bądź rytmicznego; wykonanie fragmentu melodycznego bez słów np. mormorando lub z wykorzystaniem sylab neutralnych; łączenie fragmentów w większą całość;
- samodzielne wykonanie pieśni, wychwycenie i poprawa zauważonych błędów;
- nauka dalszych zwrotek, utrwalenie melodii i rytmu, opracowanie utworu pod względem dynamicznym i agogicznym oraz artykulacyjnym;
- tworzenie akompaniamentu instrumentalnego, ilustracji ruchowej lub ekspresji plastycznej.

Nauka pieśni przy pomocy nut i z nut.

Metoda ta wiąże się z uczeniem dzieci różnych układów dźwiękowych, umiejętności rozpoznawania poszczególnych dźwięków solmizacyjnie, odczytywanie melodii prostych piosenek przy pomocy nut, wykorzystanie metody relatywnej - fonogestyki i tataizacji. Kroki metodyczne obejmują: opanowanie różnych układów dźwiękowych tzw. melodii wzorów, omówienie obrazu nutowego pieśni, wyuczenie melodii i treści słownej, opracowanie pieśni, urozmaicenie i utrwalenie podanego utworu muzycznego.

Nuty w metodzie nauki pieśni z nut są obrazem graficznym, który przyspiesza proces uczenia się piosenki. Utwory muzyczne przeznaczone do nauki pieśni z nut są krótkie, proste pod względem budowy i wyrazu. Posiadają one głównie charakter dydaktyczny i w większości opracowane są przez ich autorów specjalnie w celu utrwalenia niektórych melodii - wzorów.

W nauczaniu piosenki powinna być przestrzegana metoda pracy całościami formotwórczymi: frazami, zdaniami muzycznymi, okresami. Części te następnie są łączone w jednolitą całość muzyczną. Ucząc w ten sposób emocjonalnego wczuwania się i analizowania jakże ważnych elementów utworu muzycznego. Materiał piosenek stanowi bogate tworzywo, na podstawie którego nauczyciel kształci muzyczność oraz świadomość muzyczną dziecka. Każdy utwór wokalny zawiera swoje problemy muzyczne: melodyczne, rytmiczne, dotyczące budowy i wykonania, które powinny być wykorzystane w konstrukcji poszczególnych ćwiczeń i zadań muzycznych jako swoisty akt artystycznych poszukiwań. Piosenka powinna być przede wszystkim dla każdego dziecka przeżyciem estetycznym i niemal każda z nich może być integrowana z pozostałymi formami kształcenia muzycznego (M. Burzyńska, 1996). Kryterium doboru repertuaru pieśniarskiego dla poszczególnych grup wiekowych dzieci powinien obejmować: możliwości wykonawcze

uczniów (skala głosu właściwa dla wieku dziecka, przystępność pod względem muzycznym, łatwa do uchwycenia dla wyobraźni melodia, skoki melodyczne, chromatyka melodii, modulacje, rytm odpowiedni możliwościom percepcyjnym, zrozumiały tekst słowny). Zainteresowania muzyczne uczniów, ich rozwój nie powinny być jedynie zjawiskiem oczekiwanym przez pedagoga, lecz wywoływanym i systematycznie kształtowanym procesem. Granica między akceptacją przez dzieci repertuaru wokalnego a jego wyborem przez nauczyciela, dyktowana potrzebą rozwoju zainteresowań i doświadczeń dziecka, winna posiadać znamiona elastyczności.

Z powodu swojej dużej wrażliwości i plastyczności psychiki dziecko znacznie częściej niż człowiek dorosły ulega różnego rodzaju stresom i destrukcyjnym czynnikom środowiska. Symptomaticznie ujawniających się zaburzeń najczęściej są: lęki, niechęć do szkoły, apatia, nadpobudliwość, agresja, nieumiejętność nawiązywania kontaktów rówieśniczych, brak poczucia własnej wartości, ale również różne zaburzenia słuchu, mowy i ruchu (K. Błachnio, 1992). Determinuje to pedagogów do podjęcia konkretnych działań i środków, które przyczyniłyby się do złagodzenia i kompensowania zauważonych braków w zakresie mowy, a przede wszystkim wyprzedzania ich powstawania oraz niejednokrotnie unikania ich nasilania się i piętrzenia. Zwrócenie uwagi, przy rozwiązywaniu zauważonego problemu, w kierunku muzyki wydaje się być uzasadnione chociażby z punktu widzenia oferowanej przez tę dziedzinę sztuki wielości form aktywności.

Wśród przyczyn warunkujących powstawanie wad wymowy poczesne miejsce zajmują zaburzenia sprawności motorycznej. Związek między tempem rozwoju ruchowego a rozwojem mowy jest obserwowany już we wczesnym okresie życia dziecka. Te dzieci, które zaczynają późno mówić, zazwyczaj również później od innych zaczynają siadać i chodzić. Luchsinger stwierdził, że u dzieci z zaburzeniami motoryki wady wymowy występowały częściej niż w grupie dzieci o normalnej motoryce (J. Kania, 1982). Połączenie słowa, rytmu i ruchu stanowi, podstawę proponowanej przez E. Kilińską (1978) i A. Stadnickiego (1987), *Logorytmiki*. Jej zadania koncentrują się wokół: usprawniania dzieci, u których występują zaburzenia ruchowe łącznie z zaburzeniami mowy; uwrażliwienia dzieci i zwrócenie im uwagi na zjawiska wspólne dla muzyki i mowy (tempo, rytm, wysokość dźwięków, akcent, frazowanie i artykulacja); spełniania funkcji uzupełniającej i wychowawczej; wykorzystania elementów rytmiki E. Jaques-Dalcroze'a oraz C. Orffa; eksponowania problemów percepcyjnych i technicznych w zależności od stopnia i rozległości występujących zaburzeń (E. Kilińska-Ewertowska, 1991).

Propozycją mającą swoje zastosowanie w profilaktyce i terapii dzieci z zaburzeniami i deficytami mowy jest *Metoda ortofoniczno-muzyczna* J. Nowak (1993). Zakłada ona (jako swój cel) utrwalenie prawidłowej wymowy głosek oraz kształcenie i doskonalenie słuchu fonematycznego, narządów mowy i układu oddecho-

wego. Wprowadzane piosenki ortofoniczne mają za zadanie ułatwienie dzieciom opanowanie prawidłowej wymowy, a użyte w pracy utwory posiadają łatwy i melodyczny tekst muzyczny, tak by nie stwarzały dodatkowych przeszkód wykonawczych, natomiast tekst słowny zawiera trudności artykulacyjne i powinien mieć na celu kształtowanie prawidłowej wymowy danej głoski.

Główne założenia metody *Dobrego Startu* wynikają z faktu, że w jej skład wchodzi systemem ćwiczeń usprawniających funkcje psychomotoryczne: wzrokowe, słuchowe, ruchowe i ich integrację oraz utrwalające lateralizację i orientację w schemacie ciała i przestrzeni (M. Bogdanowicz, M. Tomaszewska, 1996). Proponowane przez M. Bogdanowicz (1999) *Piosenki na literki* mogą być zastosowane w profilaktyce niepowodzeń szkolnych, szczególnie wobec dzieci tzw. ryzyka dysleksji oraz w terapii dysleksji rozwojowej, czyli wobec dzieci ze specjalnymi trudnościami w czytaniu i pisaniu, pomimo prawidłowego rozwoju umysłowego. „Piosenki na literki” to ćwiczenia w poznawaniu i utrwalaniu liter alfabetu za pomocą polisensomotorycznego uczenia się. Mogą być one wykorzystane w pracy z dziećmi w wieku szkolnym, jak również znaleźć zastosowanie podczas ćwiczeń korekcyjno-kompensacyjnych. Pozycja książkowa *Od piosenki do literki* zawiera program, dzięki któremu dzieci uczą się litery wykorzystując atrakcyjny sposób wielozmysłowego uczenia się. Poprzez fakt, że dziecko śpiewa, dotyka, mówi, słucha, maluje, pisze, wykonuje ćwiczenia ruchowe i relaksacyjne inicjowana jest integracja wzrokowo-słuchowo-kinetyczno-ruchowa korzystna i pomocna do prawidłowego opanowania umiejętności czytania i pisania (M. Bogdanowicz, M. Barańska, E. Jakacka, 1997).

Wykorzystanie muzyki jako czynnika relaksującego i wyciszającego organizm stosowanego w pracy z dziećmi jękającymi się to kolejny sposób wykorzystania muzyki w pracy nad głosem i mową dziecka w wieku szkolnym. Ważną funkcją muzyki w tego typu działaniach jest łagodzenie lęku i towarzyszących mu zjawisk tj.: podwyższenie hormonów stresowych, nadmiernie podwyższanie krążenia i oddechu, pocenie się, i in. (J. Stadnicka, 1998; K. Lewandowska, 2001). E. Galińska (1993) kontakt dziecka z muzyką w kontekście terapeutycznym nazywa „wentylem dla spiętrzonych emocji negatywnych”.

Atrakcyjną dla pedagogów staje się propozycja analizy tekstu literackiego poprzez układ przestrzenno-ruchowy wsparty akompaniamentem muzycznym. W tym przypadku nauczyciel wykorzystuje naturalną potrzebę dziecka do poruszania się, posługiwania się kodem ruchu i gestu jako najlepiej opanowanego. M. Skazińska (1981) w omawianym działaniu proponuje przedstawienie budowy formalnej utworu poprzez wykonywany grupowo rysunek kinestetyczny w przestrzeni. Będzie to wyrażenie treści emocjonalnych, wywołanych tekstem literackim, poprzez układ muzyczno-ruchowy wykonawców. Elementem dodatkowym, jakże pozytywnym w tym przypadku stanie się włączenie doświadczeń logorytmicznych wypływają-

cych z treści literackiej utworu przy jednoczesnym wykorzystaniu elementów wspólnych dla mowy i muzyki tj.: rytmu, tempa, wysokości dźwięku, akcentów i artykulacji.

Konkluzja

Dziecko w wieku wczesnoszkolnym wykazuje dużą wrażliwość estetyczną i emocjonalną. W tym okresie zauważalna jest u niego silna potrzeba obcowania ze śpiewem i recytacją rytmiczną. Nauczyciel może w sposób mniej lub bardziej świadomy wzbogacać tę potrzebę dziecka, dostarczając mu odpowiednich wzorców, tworzyć odpowiednie warunki dla rozwoju mowy i śpiewu. Śpiew jest formą muzyczną, która dla dziecka przedstawia wiele walorów ekspresyjno-estetycznych. Natomiast, piosenka jest miniaturą muzyczną dostępną pod względem wykonawczym dla nie w pełni jeszcze ukształtowanego głosu, zawierającą proste treści słowno-muzyczne, które dziecko potrafi zrozumieć i przeżyć. Ponadto, piosenka łącząca muzykę ze słowem - ułatwia dziecku pierwsze kontakty z trudną dla niego, bo abstrakcyjną sztuką dźwięków i jest dla niego podstawową formą muzycznej ekspresji. W wielu programach i podręcznikach szkolnych piosenka pojawia się nie tylko jako źródło emocji i estetycznych przeżyć dziecięcych, ale bardzo często jako materiał, na podstawie którego łatwiej jest uświadomić dzieciom najprostsze zjawiska muzyczne: rytmiczne, melodyczne, dynamiczno-agogiczne oraz dotyczące budowy formalnej. Piosenka pojawia się też często jako materiał stanowiący podstawę kształcenia głosu dziecka i jego pierwszych wyobrażeń muzycznych. Wiedza dotycząca opanowania mowy i śpiewu jest niezbędna każdemu nauczycielowi, pracującemu z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym. Można on wówczas nie tylko rozśpiewać klasę, usprawnić artykulatory, oddech, skutecznie kształcić muzykalność, ale też w porę dostrzec powstające deficyty z zakresu emisji głosu oraz podjąć starania, by im przeciwdziałać.

Bibliografia:

- Błachnio K., *Vademecum logopedyczne*. Poznań 1992
Bogdanowicz M., Barańska M., Jakacka E.: *Od piosenki do literki*. Wyd. „Fokus”, Gdańsk 1997
Bogdanowicz M., *Metoda Dobrego Startu*. WSiP, Warszawa 1999
Bogdanowicz M., Tomaszewska M., *Piosenki na literki dla dzieci uczących się czytać i pisać*. Gdynia 1996
Burzyńska H., *Metodyczne ABC nauczyciela muzyki klasy I-III*. Wyd. WSP,

- Olsztyn 1996
- Czarnecka M., Waluga A., *Rozśpiewana szkoła. Przewodnik metodyczny muzyka 1,2,3*. Wyd. SENTOR, Warszawa 1997.
- Dadak-Kozicka K., *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole wg koncepcji Kodaly'a*. WSiP, Warszawa 1992
- Galińska E., *Muzykoterapia a samotolerancja*. „Muzykoterapia” 1993, nr 1/3
- Kania J., *Szkice logopedyczne*, WSiP Warszawa 1982
- Kilińska E., *Logorytmika*. Wydawnictwo UMCS, Lublin 1978
- Kilińska-Ewertowska E., *Ćwiczenia logorytmiczne*. Wyd. Zakład Logopedii UG, Gdańska 1991
- Kisiel M., *Muzyka czynnikiem stymulującym aktywność językową dzieci w wieku szkolnym*. [w:] M. T. Michalewska, M. Kisiel (red.), *Problemy edukacji lingwistycznej. Teoria i praktyka edukacyjna w zmieniającej się Europie*. T. 2: *Różne aspekty edukacji lingwistycznej dziecka*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001
- Kisiel M., *Przygotowanie muzyczne nauczycieli klas I-III do nauczania zintegrowanego*. [w:] H. Kosętko, J. Kuźma (red.), *Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia zintegrowanego*, Kraków 2000
- Kisiel M., *Rola muzyki i poszczególnych form jej aktywności w realizacji założeń edukacji regionalnej na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego*. [w:] M. T. Michalewska (red.), *Edukacja regionalna. Z historii, teorii i praktyki*. Oficyna Wyd. „Impuls”, Kraków, 1999(b)
- Kisiel M., *Wykorzystanie różnych form aktywności muzycznej w pracy logopedy*. [w:] P. Kowolik (red.): *Szkoła polska u progu nadchodzącego wieku*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999(a)
- Kisiel M., *Wykorzystanie tekstów wierszy, przysłów i wyliczanek dziecięcych w edukacji muzycznej uczniów klas I-III*. „Nauczyciel i Szkoła”, 2000, nr 1
- Kisiel M., *Wykorzystanie muzyki i jej form aktywności w pracy nad głosem i mową dzieci w wieku wczesnoszkolnym*. [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*. Wyd. UZ., Zielona Góra 2002
- Krzyżowska T., *Zabawy z piosenką*, Wydawnictwo „Amtel”, Katowice 1995
- Laskowska H., *Podstawy emisji głosu*. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000
- Lipska E., Przychodzińska M., *Muzyka w nauczaniu początkowym*. Metodyka. WSiP, Warszawa 1991
- Lewandowska K., *Muzykoterapia dziecięca*. Gdańsk 2001
- Nowak J., *Piosenka w usprawnieniu mowy dzieci z trudnościami w uczeniu się*. Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1993

- Skazińska M., *Rola rytmiki w przygotowaniu dzieci i młodzieży do percepcji sztuki*. [w:] M. Tyszkowa (red.): *Sztuka i dorastanie dziecka*. Warszawa - Poznań 1981
- Słodownik-Rycaj E., *O mowie dziecka. Jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000
- Sobierajska H., *Uczymy się śpiewać*. PZWS, Warszawa 1970
- Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*. WSiP, Warszawa 1998
- Stadnicki A., *Logorytmika i choreorytmika. Poradnik metodyczny dla nauczycieli szkół specjalnych*. WSiP, Warszawa 1987
- Suchanek A., *Powszechne kształcenie głosu jako problem pedagogiczny*. Wyd. UŚ, Katowice 1994
- Wojtyński Cz., *Emisja głosu*. PZWS, Warszawa 1970