

POLSKIE

PISMO

MUZYKOTERAPEUTYCZNE

nr 3(2016)

Akademia Muzyczna  im. Karola Szymanowskiego w Katowicach

Redaktor naczelna:

Ludwika Konieczna-Nowak

Sekretarz redakcji:

Sara Knapik-Szweda

Rada naukowa:

Elżbieta Galińska

Katarzyna Krason

Barbara Kamińska

Krzysztof Stachyra

Katarzyna Turek

Anna Bukowska

Dominika Dopierała

Recenzenci numeru 3 – członkowie rady naukowej i redakcji Pisma

Redakcja techniczna, korekta:

Maria Szruba

Wydawca:

Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego  
w Katowicach

Adres redakcji

Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego  
ul. Zacisze 3, 40-025 Katowice

Kontakt: muzykoterapia@am.katowice.pl

## Spis treści

WPLYW ĆWICZEŃ RYTMIKI DALCROZE’OWSKIEJ NA POPRAWĘ FUNKCJONOWANIA OSÓB W WIEKU SENIORALNYM Anetta Pasternak, Olga Daroch .....	3
AUTORSKI PROJEKT ZAJĘĆ MUZYCZNO-RUCHOWYCH W ŻŁOBKU, WYKORZYSTUJĄCY ELEMENTY METODY EMILA JAQUES-DALCROZE’A ORAZ WERONIKI SHERBORNE Anetta Pasternak, Anna Lipiec .....	19
LEWORĘCZNOŚĆ W GRZE NA SKRZYPCACH Halina Zwiercan.....	32
POLSKA ADAPTACJA GENEVA EMOTIONAL MUSIC SCALE (GEMS) - BADANIA WSTĘPNE Maciej Janowski, Maria Chelkowska-Zacharewicz .....	44

# WPLYW ĆWICZEŃ RYTMIKI DALCROZE'OWSKIEJ NA POPRAWĘ FUNKCJONOWANIA OSÓB W WIEKU SENIORALNYM

**Anetta Pasternak**

Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach

**Olga Daroch**

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I st. im. prof. Marii Zduniak we Wrocławiu

## Streszczenie

Artykuł ukazuje możliwości wykorzystania ćwiczeń metody Emila Jaques-Dalcroze'a z perspektywy własnych doświadczeń, które autorki zdobyły w wyniku prowadzenia zajęć rytmiki na Śląskim Uniwersytecie Trzeciego Wieku w Wyższej Szkole Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach, a także w ramach Akademii Seniora, funkcjonującej w Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach.

Nadrzędnym celem zajęć prowadzonych z osobami w wieku senioralnym jest praca nad usprawnianiem procesów poznawczych, ponieważ jest to okres, w którym dochodzi do znacznego pogorszenia pamięci, percepcji i funkcjonowania uwagi. Ćwiczenia rytmiczne wpływają na poprawę pamięci, a ponadto, poprzez doskonalenie funkcjonowania uwagi, umożliwiają zniwelowanie licznych problemów występujących na tym etapie życia.

Nie bez znaczenia dla jakości życia osób starszych jest aktywność fizyczna. W tym zakresie, dzięki wykonywaniu ćwiczeń dalcroze'owskich, można obserwować poprawę sprawności ruchowej oraz wzmocnienie poczucia równowagi. Integrujący charakter zajęć prowadzonych metodą Jaques-Dalcroze'a wzmacnia relacje społeczne, pozytywnie oddziałując na sferę emocjonalną.

## Słowa kluczowe:

terapeutyczne aspekty metody Emila Jaques-Dalcroze'a, rytmika dla seniorów, usprawnianie procesów poznawczych

## Wstęp

Jak pokazują statystyki, w ostatnich kilku dekadach ilość seniorów znacząco wzrosła, co spowodowało zaburzenie proporcji liczebności przedstawicieli poszczególnych przedziałów wiekowych. Obecnie w światowym rankingu Polska plasuje się w pierwszej trzydziestce krajów demograficznie starzejących się. Obserwowana tendencja do wydłużania się życia ludzkiego jest zjawiskiem pozytywnym pod warunkiem, że osoby starsze zachowują dobry stan zdrowia, zarówno fizycznego oraz psychicznego, co umożliwi im samodzielne funkcjonowanie w społeczeństwie. Wzrost populacji ludzi starszych wymaga jednak wdrożenia strategicznych koncepcji aktywizujących tę grupę wiekową. Niezbędne jest zatem zastosowanie programów profilaktycznych, pomagających utrzymać prawidłową kondycję psychofizyczną seniorom. Taką funkcję spełniają Uniwersytety Trzeciego Wieku.

### Specyfika wieku podeszłego

Obecnie jako populację ludzi starszych określa się osoby powyżej 65 roku życia. Dodatkowo wyróżniane są dwie podgrupy: „młodzi starzy” 65-79 r.ż. oraz „starzy starzy” powyżej 80 r.ż. (Karasek, 2008, s. 7). Ian Stuart-Hamilton, wykładowca wydziału psychologii University College Worcester, proces starzenia się ujmuje następująco: „Informacje dostarczane do mózgu ze środowiska zewnętrznego są ograniczone w swoim zasięgu, mniej szczegółowe i uwzględniając ogólne spowolnienie pracy systemu nerwowego, bardziej czasochłonne w swoim transferze [...] starzejący się mózg nie potrafi optymalnie wykorzystać napływającej ze zmysłów informacji. Wyraźny ubytek w procesie percepcji osoby starzejącej się wynika z faktu, że stary umysł jest mniej biegły w scalaniu informacji sensorycznej przewodzonej przez różne nerwy w jedną spójną całość” (Hamilton, 2006, s. 34). Według Stuarta-Hamiltona podstawowy deficyt pojawia się w sytuacji, gdy zachodzi konieczność realizowania równolegle kilku prostych procesów. Autor podkreśla również, iż zasadniczym skutkiem fizycznego starzenia się jest zmniejszające się stymulowanie mózgu. Percepcja ulega poważnym ograniczeniom, które mogą prowadzić do upośledzenia, ale nawet jeśli te zmiany nie są poważne, to i tak mózg otrzymuje nierzetelny obraz otaczającego go świata.

Warto jednak zauważyć, iż w obecnych czasach większość osób zbliżających się do wieku emerytalnego deklaruje chęć dalszego rozwoju oraz dąży do utrzymania pełnej aktywności. Teraźniejsze społeczeństwo ludzi starszych znacząco różni się od poprzedniego pokolenia, głównie pod kątem świadomości samego procesu starzenia. Instytucją, która w dużej mierze propaguje praktykę gerontologiczną, stał się w ostatnich latach Uniwersytet Trzeciego Wieku.

Zajęcia, które proponuje, umożliwiają wszechstronny rozwój, zaspakajają potrzeby czysto poznawcze i są niezwykle ważnym ośrodkiem informacyjnym odnośnie dbania o zdrowie w podeszłym wieku. Członkowie UTW mają możliwość uczestniczenia w zajęciach językowych, informatycznych, artystycznych czy też podnoszących sprawność fizyczną. Jednocześnie instytucje te stanowią przestrzeń dla spotkań z rówieśnikami oraz dają poczucie przynależności do danej grupy społecznej, co niejednokrotnie pozwala na wypełnienie pustki i samotności.

### **Ćwiczenia rytmiki dalcroze'owskiej w pracy z osobami w wieku podeszłym**

Rytmika dalcroze'owska jest bogata w ćwiczenia wymagające równoczesnego zaangażowania różnych rodzajów aktywności muzyczno-ruchowej (słuchowej, głosowej, ruchowo-przestrzennej), tak więc oprócz wymiaru muzyczno-edukacyjnego, metoda ta zajmuje istotne miejsce w rehabilitacji różnego rodzaju schorzeń oraz we wspomaganie terapii licznych zaburzeń.

Upływ czasu u każdego człowieka powoduje pogorszenie pamięci, percepcji, funkcjonowania uwagi, a także spadek sprawności procesów myślowych i związanych z nimi umiejętności podejmowania decyzji czy rozwiązywania problemów. W związku z występowaniem niekorzystnych zmian na tak wielu płaszczyznach, usprawnianie zarówno elementarnych jak i złożonych procesów poznawczych<sup>1</sup> wydaje się być nadrzędnym celem zajęć rytmiki prowadzonej z osobami w podeszłym wieku.

Jednym z trzech elementarnych procesów poznawczych, który najwcześniej ulega degradacji, jest pamięć. Najnowsze odkrycia, na które powołuje się Ian Stuart-Hamilton (2006, s. 91) sugerują, że zasadniczy komponent związanego z wiekiem ubytku w pamięci krótkotrwałej stanowi raczej przetwarzanie informacji niż ich przechowywanie. W tym zakresie zmiany w zdolności krótkotrwałego zapamiętywania silnie korelują z inteligencją płynną, szybkością przetwarzania, ale też i z ostrością wzroku. Istnieją dowody na to, że na skutek ćwiczeń muzyczno-ruchowych przynajmniej niektóre deficyty związane z pamięcią mogą zostać przezwyciężone. Podczas zajęć rytmiki dochodzi do stymulacji pamięci poprzez opanowanie:

- gestów,
- sekwencji ruchów,

---

<sup>1</sup> Klasyfikacja procesów poznawczych obejmuje ich dwa rodzaje: procesy elementarne – pamięć, percepcja, uwaga i świadomość, a także procesy złożone – myślenie i rozumowanie, rozwiązywanie problemów, wydawanie sądów i podejmowanie decyzji, język i mowę. Na podstawie: E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2006, s. 69.

- hasel i związanych z nimi czynności,
- rytmów, czy krótkich tekstów,
- fraz melodycznych,
- barwy instrumentów perkusyjnych,
- formy utworu.

Należy również wspomnieć, iż w usprawnianiu pamięci pomocna jest także charakterystyczna dla Metody Rytmiki praca nad interpretacją ruchową utworów muzycznych. Działania z nią związane wymagają zapamiętania wielu komponentów, tj. ruchu wykonywanego w danej przestrzeni, a także przebiegu utworu w zakresie poszczególnych elementów dzieła muzycznego. Podczas ćwiczeń związanych z ruchowym odwzorowaniem muzyki równocześnie kształtowane jest poczucie rytmu, tempa, dynamiki, artykulacji czy frazy muzycznej.

W czynności spostrzegania oraz przetwarzania informacji oprócz pamięci bierze udział również percepcja, definiowana jako proces aktywnej interpretacji danych zmysłowych z wykorzystaniem wcześniej nabytej wiedzy (Grabowska, Budohoska, 1992, s 56).

W trakcie zajęć rytmiki jako pierwszy ze składników systemu percepcyjnego stymulowany jest słuch. Jego degradacja w znacznej mierze utrudnia osobom starszym codzienne funkcjonowanie. Kompensacji w tym zakresie można dokonać poprzez regularne wykonywanie ćwiczeń uwrażliwiających, polegających na skupieniu uwagi na bodźcu (przykładowo reakcja na dźwięk wybranego instrumentu), podążaniu ruchem w kierunku źródła dźwięku, zwróceniu uwagi na niuanse występujące w muzyce (dynamika, artykulacja itd.). Rytmika E. Jaques-Dalcroze'a zawiera ogromny zasób ćwiczeń, które usprawniają korelację słuchowo-ruchową. Do aktywizacji w tym obszarze może dochodzić dzięki podejmowaniu działań z zakresu:

- szybkiej reakcji na dowolny sygnał dźwiękowy,
- odtwarzania krótkich rytmów oraz linii melodycznej,
- reakcji na poszczególne elementy dzieła muzycznego,
- interpretacji muzyki ruchem,
- rozpoznawania brzmień instrumentów perkusyjnych.

Na pogorszenie sprawności fizycznej osób starszych mają wpływ nie tylko czynniki czysto naturalne, jak utrata gęstości kości, zwyrodnienie stawów, czy osteoporoza, ale także bariery psychiczne, hamujące chęć do podjęcia aktywności ruchowej. Brak wysiłku fizycznego w

kontekście kolejnego z elementów systemu percepcyjnego – zmysłu równowagi – może doprowadzić do pojawienia się problemów głównie w wymiarze motoryczności. Analizując elementy ruchu wykorzystywane w zajęciach prowadzonych metodą E. Jaques-Dalcroze’a, najczęściej występującymi są: chód, przysiady, ruchy obrotowe, wysuwanie-odstawianie nóg, pozy równoważne, skoki, praca kończyn górnych (Janiszewski, 1998), a więc rodzaj ruchu gimnastycznego w znacznej mierze stabilizującego i poprawiającego równowagę całego ciała. Rytmika pod względem ruchowym kształci również umiejętność wykonywania wielu czynności równocześnie, co korzystnie wpływa na świadomość ciała, koordynację ruchową, a także podzielność uwagi, która z wiekiem znacznie się pogarsza. W zakresie usprawnienia zmysłu równowagi w metodzie stosowane są m.in. następujące rodzaje ćwiczeń:

- inhibicyjno-incytacyjne, związane z kształceniem szybkiej umiejętności pobudzenia i zahamowania ruchu,
- improwizacje ruchowe do muzyki, wykorzystujące częste zmiany położenia ciała w przestrzeni, wpływające również na orientację ruchowo-przestrzenną,
- wykonywanie różnych wartości rytmicznych krokami, co ma wpływ na równomierność chodu,
- ćwiczenia dysocjacji ruchowej, np. w oparciu o automatyzmy ruchowe, a także ćwiczenia polirytmiczne, wywierające korzystny wpływ na świadomość ciała, koordynację ruchową, podzielność uwagi, a także poczucie równowagi ciała.

Twórca metody, Emil Jaques-Dalcroze, podkreślał społeczny aspekt rytmiki, dlatego też proponowane przez niego zadania często wykorzystują zasadę interakcji pomiędzy ćwiczącymi. Charakterystyczne dla metody Dalcroze’a są również działania ruchowe oparte na tworzeniu wspólnych kształtów z ciał, bliski kontakt przestrzenny podczas wykonywania ćwiczeń, częste używanie gestodźwięków, a także praca z instrumentami perkusyjnymi czy różnorodnymi rekwizytami. Wszystkie te aktywności pozwalają na szeroko pojęty rozwój zmysłu dotyku. Z kolei wizualizacja muzyki w interpretacji ruchowej, praca w grupie, użycie ruchu i towarzyszące mu ciągle zmiany położenia ciała w przestrzeni, uaktywniają wzrok pod względem stałego skupienia i stanu gotowości, co doprowadza do wzmożonej pracy układu wzrokowego zwłaszcza w kontekście koordynacji z ruchem ciała.

Podczas zajęć rytmiki możliwe staje się utrzymanie stanu stałego skupienia oraz gotowości dzięki żywemu akompaniamentowi, który zapewnia ścisły kontakt nauczyciela z ćwiczącym. Jak sam autor metody podaje: „Tym wszystkim ćwiczeniom towarzyszą polecenia,



których celem jest utrzymywanie ciała i umysłu pod <napięciem>. Mają one powodować ruchy lub nagle zatrzymania lub też kombinacje spoczynku i działania; rozbudzać czujność umysłu [...], zwiększyć wrażliwość układu nerwowego [...]" (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 129-130). Oprócz zadań wymagających skupienia czy umiejętności podzielności uwagi, rytmika zawiera również ćwiczenia z zakresu przerzutności uwagi.

Emil Jaques-Dalcroze jako jedno z głównych założeń swojej metody stawiał aktywizowanie uczniów. Chciał by mogli oni w sposób świadomy poczuć, a przez to lepiej zrozumieć i zapamiętać omawiane treści. Wpływ aktywności ruchowej na rozwój intelektu, a więc również złożone procesy poznawcze jakimi są myślenie i rozumowanie, Dalcroze wyraził następującymi słowami: „Doskonałość środków fizycznych wytwarza jasność postrzegania intelektualnego” (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 119). Twórca metody pragnął również, aby jego podopieczni osiągnęli harmonię psychofizyczną. Swoje założenie argumentował następująco: „Harmonizowanie funkcji cielesnych z funkcjami myślowymi, stanowiące naczelną zasadę wychowawczą tej metody, pozwoliło odkryć i doświadczyć, że nie tylko funkcje myślowe decydują o dyspozycyjności mięśni, ale i odwrotnie: ćwicząc mięśnie – pobudzamy mózg do działania.” (Jaques-Dalcroze, 1945, 1981, za: Brzozowska-Kuczkiewicz, 1991 s. 44). Podczas zajęć rytmiki ćwiczący usprawniają funkcje intelektualne m.in. poprzez analizę w zakresie elementów dzieła muzycznego, intensyfikowanie podzielności i przerzutności uwagi, ćwiczenie dokładności spostrzegania oraz umiejętności porównywania. Zajęcia poprzez rozwój inwencji twórczej w obszarze improwizowania głosem, ruchem, na instrumentach perkusyjnych, pobudzają u ćwiczących wyobraźnię, co pośrednio wskazuje drogę do poszukiwania niestandardowych rozwiązań oraz szybkiego podejmowania decyzji.

U osób w wieku senioralnym degradacji ulega również język i mowa, można także zauważyć zubożenie zasobu słownictwa. Śpiewanie piosenek bądź melodii ludowych, które stanowią nieodłączny element zajęć rytmiki, prowadzą do usprawnienia w zakresie dykcji, emisji głosu, ale także do poprawy krążenia. W metodzie E. Jaques-Dalcroze’a wokalne odtwarzanie muzyki często związane jest z czynnościami ruchowymi, co również ma na celu usprawnienie koordynacji głosowo-ruchowej. Nierzadkim zjawiskiem jest również improwizacja głosowa na podanej skali, bądź forma dowolnej ekspresji wokalnej, pomocnej w wyrażaniu treści dotyczących stanu samopoczucia, dialogu pomiędzy osobami, impresji na temat słyszanej muzyki. Oprócz działania pobudzająco-hamującego, poprzez tak szeroko obecną w Metodzie Rytmiki analizę dzieła muzycznego, osoby uczestniczące w zajęciach zaczynają zwracać uwagę na zjawiska

wspólne dla muzyki oraz mowy: rytm, tempo, wysokość dźwięku, melodykę, akcentację, dynamikę, artykulację, frazowanie.

W pracy z osobami w podeszłym wieku za niezwykle istotny uważany jest dobór samego repertuaru. W celu przywołania najlepszych momentów czy okresów życia często wykorzystuje się piosenki z dzieciństwa oraz młodości ćwiczących seniorów. Jak podaje Olivier Sacks (2009, s.379-393) u osób dotkniętych demencją głównym założeniem śpiewu jest dotarcie do emocji, władz poznawczych, myśli czy wspomnień. Melodia piosenek stymuluje pamięć mowy oraz usprawnia procesy pamięci. Ponadto dzięki „muzycznej werbalizacji” możliwe jest przekazywanie osobie chorej krótkich treści dotyczących np. bieżących wydarzeń.

### **Wyniki badań dotyczących wpływu ćwiczeń rytmicznych na sprawność ruchową osób starszych**

Wpływ ćwiczeń Dalcroze'a na poprawę sprawności ruchowej z uwzględnieniem wzmocnienia poczucia równowagi u osób w wieku podeszłym został zbadany przez Reto Kressiga<sup>2</sup>. Badania przeprowadzono we współpracy z Instytutem Emila Jaques-Dalcroze'a w Genewie. W skład grupy badawczej weszły osoby starsze, ale w dobrym stanie zdrowia. Inna część badań dotyczyła również pacjentów chorych na demencję. Celem podjętej przez R. Kressiga<sup>3</sup> pracy było ustalenie czy ćwiczenia z zakresu rytmiki mogą poprawiać sprawność ruchową, wzmacniać równowagę i niwelować ryzyko upadków w grupie wiekowej osób pomiędzy 65 a 85 rokiem życia .

Upadki stanowią istotny element zagrażający zdrowiu ludzi starszych. Statystyki podają około 16 czynników, które zwiększają powstawanie ryzyka upadku, pośród których do najważniejszych należą:

- słabość mięśni (zwiątczenie),
- deficyt wzrokowy,
- artretyzm,
- depresja.

---

<sup>2</sup> Reto Kressig jest szwajcarskim geriatrą, wykładowcą Uniwersytetu w Bazylei.

<sup>3</sup> Na podstawie wywiadów oraz wykładu: *La Rythmique et l'age d'or*, (Eurhythmics and the Golden Age) ASPRYJAD, Geneva, Switzerland oraz *Dalcroze Resource Disc 7 + 8 Seniors and Special Needs Children*, 2013 Meerkat Film Productions Ltd.

W starszym wieku dochodzi do pogorszenia sprawności odbioru bodźców wzrokowych i słuchowych, osłabieniu ulega także siła mięśni oraz funkcjonowanie układu równowagi, który ma istotny wpływ na przebieg czynności chodzenia. Według R. Kressiga najważniejszym problemem wieku starszego jest deficyt w zakresie umiejętności poprawnego chodzenia, który jest związany z zaburzeniami świadomości ciała oraz deficytem równowagi (Kressig, Allali, Beauchet, 2005, s. 728–729). Czynność chodzenia jest bardzo skomplikowana i podlega kontroli wielu systemów, m.in. mózgu, układu przedsionkowego, wzroku, słuchu, czy układu mięśniowego. Oczywiście w tym procesie ważną rolę pełni również ogólna wrażliwość neuronalna i siła mięśni.

Proces badawczy ujawnił, że problem utarty równowagi wiąże się bezpośrednio ze sposobem chodzenia, co wykazano za pomocą zastosowania systemu mierzącego parametry chodu. Obserwacji poddany został sposób poruszania się i jakość stawianych kroków. Aparatura badawcza użyta do pomiarów kodowała parametry szybkości, długości oraz szerokości stawianych kroków. Zastosowana metoda dawała więc możliwość zebrania danych dotyczących cyklu kroków wraz z ich cechami przestrzennymi. Wyniki wskazywały na poziom poczucia równowagi osoby badanej. Najważniejszą cechą powiązaną z ryzykiem upadków jest stopień regularności kroków. Analiza porównawcza sposobu chodzenia normalnie funkcjonujących, zdrowych osób, w młodym jak i starszym wieku, nie wykazywała zasadniczych odchyień w zakresie równomierności chodu. Jednak pojawienie się braku regularności jest związane z pogłębieniem tendencji do upadania, co występuje szczególnie często u osób cierpiących na demencję. Według R. Kressiga dokonując pomiaru poszczególnych parametrów kroku pacjenta z chorobą Alzheimera, możliwe jest określenie stopnia zaawansowania tej choroby. Co więcej badania wykazały, że istnieje także ryzyko upadku u osób, które nie potrafią łączyć dwóch czynności jednocześnie – chodzenia i liczenia wstecz, bądź chodzenia i odpowiadania na zadawane pytania. U osób młodych wykonujących to zadanie różnica w sposobie chodzenia była niewielka, podczas gdy u osób starszych, które były zdrowe i sprawne, odnotowano znaczne odchylenia w regularności kroków. Warto dodać, że w przypadku osób z demencją to właśnie konieczność zaangażowania podzielności uwagi wpływa na wzrost zmienności kroków, co wiąże się ze spadkiem w obrębie tzw. funkcji wykonawczych, szczególnie przy zadaniach łączących dwie czynności jednocześnie. Na podstawie obserwacji oraz specjalistycznych pomiarów Kressig doszedł do wniosku, że długotrwała praktyka w zakresie ćwiczeń rytmiki Dalcroze'a, wpływa korzystnie na sposób chodzenia, usprawnia go i zapobiega jego nieregularności, tym samym przeciwdziała ryzyku upadków w wieku starszym, zwłaszcza w sytuacjach, które wymagają

wykonywania wielu zadań jednocześnie (Trombetti, Hars, Hermann, Kressig, Ferrari, Rizzoli, 2011, s. 1305-8, 1310, zob. też: Kressig, Herrmann, Grandjean, Michel, Beauchet, 2008, s. 123-130).

Badania dotyczące wpływu ćwiczeń rytmicznych na sprawność ruchową osób starszych obejmowały grupę starszych kobiet, które uczestniczyły w zajęciach rytmiki prowadzonych w Instytucie E. Jaques-Dalcroze'a. Rezultaty porównywano z grupą kontrolną, którą stanowiły również osoby starsze, niećwiczące, ale w pełni zdrowe i aktywne. W obu grupach nie odnotowano różnic w sposobie samego chodzenia, ale już w zadaniach łączenia dwóch czynności okazało się, że badanie w grupie „dalcrozowskiej” dało wynik porównywalny ze sposobem wykonania tego zadania u ludzi młodych, podczas gdy w grupie kontrolnej ujawniała się duża i niekorzystna różnica. Jest to oczywiście poważna przesłanka potwierdzająca celowość stosowania ćwiczeń rytmicznych w usprawnianiu funkcjonowania osób starszych.

Obserwacje poczynione przez Kressigą pozwoliły również na sformułowanie wniosków dotyczących określenia wpływu ćwiczeń z zakresu rytmiki na pacjentów z demencją. W wyniku stosowania ćwiczeń zauważono:

- poprawę zdolności komunikowania się (płynność mówienia, rozszerzenie słownika),
- poprawę orientacji przestrzennej,
- zmniejszenie drażliwości i nerwowości oraz problemów ze snem,
- większy poziom niezależności w funkcjonowaniu.

Na podstawie przeprowadzonych badań Kressig stwierdził, że muzyczno-ruchowa terapia z zastosowaniem ćwiczeń metody Dalcroze'a jest korzystna dla starszych pacjentów z demencją. Daje ona dobre rezultaty szczególnie u osób z dysfunkcją płata czołowego, u których stwierdza się zaburzenia funkcji wykonawczych. W konkluzji Kressig orzeka, że ćwiczenia rytmiki pozytywnie wpływają na funkcjonalne, behawioralne i emocjonalne usprawnienie, wskazując również poprawę w zakresie możliwości językowych.

### **Doświadczenia dotyczące prowadzenia zajęć rytmiki z seniorami**

W roku akademickim 2012/2013 w ramach Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach powołany został Uniwersytet Trzeciego Wieku. Słuchacze UTW oprócz możliwości korzystania z zajęć informatycznych czy lektoratów języków obcych

mieli również możliwość uczestniczenia w zajęciach rytmiki. Odbywały się one w latach 2012-2014, a obecnie są kontynuowane w ramach Akademii Seniora działającej przy Akademii Muzycznej w Katowicach. Główny cel spotkań z seniorami stanowiło usprawnianie procesów poznawczych poprzez zastosowanie ćwiczeń dalcroze'owskich oraz poprawa samopoczucia psychicznego przy wykorzystaniu szeregu działań relaksacyjnych i integrujących grupę.

Zajęcia prowadzone były regularnie w godzinach wczesnopopołudniowych i trwały zawsze pełną godzinę zegarową. Istotny mankament stanowił brak fortepianu, który jednak rekompensowany był cennymi nagraniami z literatury muzycznej, użyciem głosu, grą na djembie czy na innych instrumentach perkusyjnych. Ważnym elementem spotkań była również praca z rekwizytem, który odgrywał istotną rolę w wielu ćwiczeniach.

Podczas zajęć wykorzystywano zasadniczo ćwiczenia E. Jauques-Dalcroze'a, które wzbogacane były o elementy systemu C. Orffa. Stosowano formy odprężające, jak np. słuchanie muzyki połączone z oddychaniem, wprowadzano tańce integracyjne, a także wykorzystywano różnorodne pomoce dydaktyczne:

- piłki tenisowe (np. w ćwiczeniach na poczucie metryczne czy koordynację ruchową),
- gumę (np. w ćwiczeniach na wycucie napięcia ruchu),
- drewniane patyczki (spełniały rolę instrumentów),
- woreczki ( w ćwiczeniach na świadomość ciała a także koordynację wzrokowo-ruchową),
- wachlarze (w interpretacjach przestrzenno-ruchowych muzyki),
- chusty (w pracy nad frazą i lekkością ruchu),
- szarfy (przy podziale na grupy).

Większość osób uczestniczących w zajęciach bardzo świadomie podchodziła do własnego rozwoju. Panie były zainteresowane celowością proponowanych ćwiczeń, a ich motywacja wzrastała wraz z głębszą świadomością celów terapeutycznych. Uczestniczki zawsze chciały wiedzieć jaki był cel danego ćwiczenia i w jakim stopniu pomaga ono w procesie rozwijania pamięci, przerzutności uwagi, słuchu, koordynacji czy refleksu.

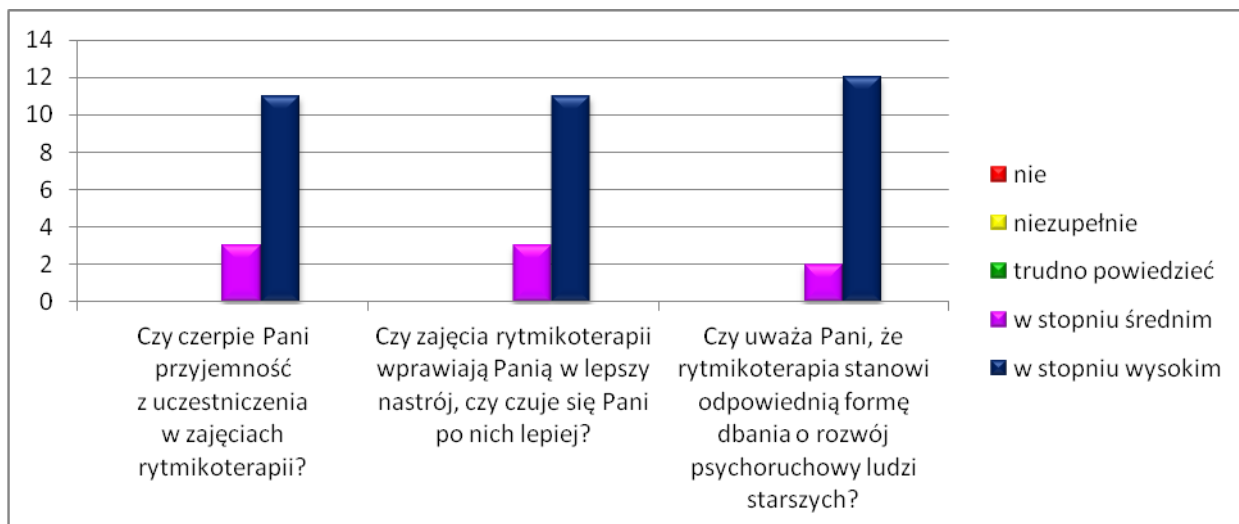
Należy również dodać, że praca z ludźmi w podeszłym wieku jest bardzo przyjemna ze względu na to, iż osoby te są aktywne i chętne do działania, a jednocześnie poprzez długoletnie

doświadczenia niezwykle wyrozumiałe, wspierające i pomocne. Na zajęciach zawsze panowała atmosfera życzliwości i wzajemnego zrozumienia. Panie podczas zajęć starały się rzetelnie realizować proponowane ćwiczenia i zawsze w sposób nieskrępowany dzieliły się swoimi odczuciami. Niezwykle istotny był również fakt, iż przy nieudanych próbach wykonania zadania uczestniczki nie zniechęcały się i co ważne, zawsze zachowywały zdrowy dystans do swoich niepowodzeń.

### **Wyniki ankiety dotyczącej wpływu ćwiczeń rytmiki dalcroze'owskiej na poprawę funkcjonowania osób w wieku podeszłym**

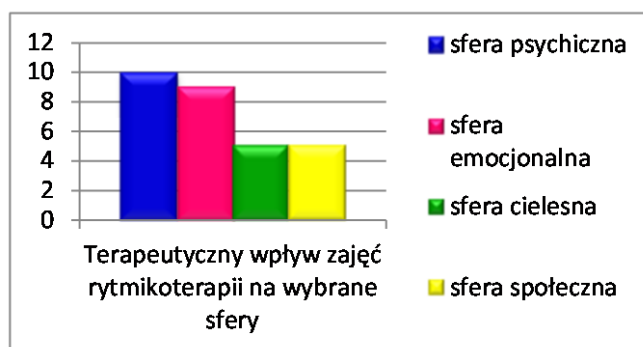
Po roku uczestniczenia w zajęciach rytmiki słuchaczki UTW zostały poproszone o wypełnienie ankiety, która obejmowała m.in. pytania dotyczące stopnia przyjemności uczestniczenia w spotkaniach, dostrzeganego waloru terapeutycznego, a także przydatności wykonywanych ćwiczeń w dbaniu o własny rozwój psychofizyczny. Panie na sam koniec poproszone zostały również o kilkuzdaniową wypowiedź na temat tego, co cenią sobie najbardziej w zajęciach. W ankiecie wzięło udział 14 osób w przedziale wiekowym od 55 do 75 r. ż. Ponieważ przy niektórych pytaniach ankietarki uznały, iż niezwykle trudno byłoby wytypować jedną z odpowiedzi, została ustalona możliwość wielokrotnego wyboru.

W pytaniu wymagającym od respondentek określenia na jakim poziomie czerpią przyjemność ze spotkań oraz w jakim stopniu poprawie ulega ich nastrój czy samopoczucie, w znacznej większości udzielone zostały odpowiedzi „w stopniu wysokim”. W podobny sposób seniorki wypowiedziały się również na temat zastosowania rytmiki jako formy dbania o własny rozwój psychoruchowy.



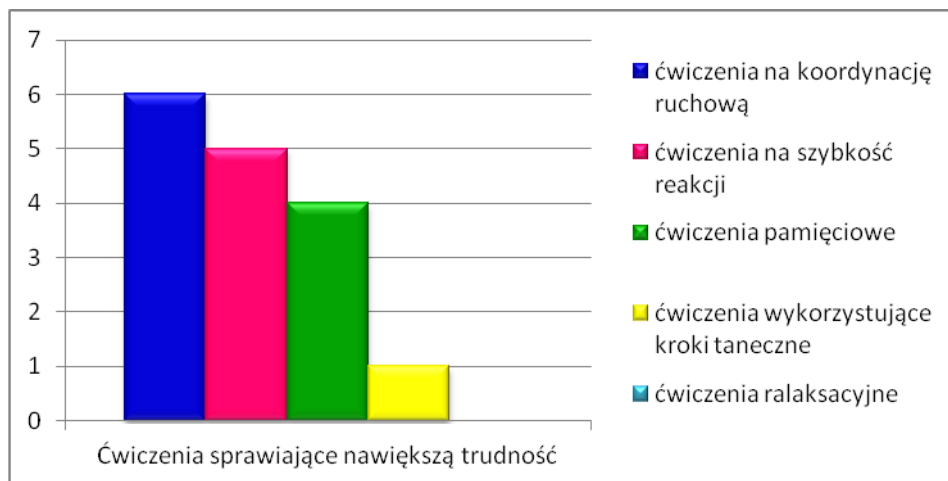
Rysunek 1. Określenie poziomu przyjemności, nastroju oraz stopnia rozwoju psychoruchowego w wyniku uczestnictwa w zajęciach rytmikoterapii.

W odpowiedzi na pytanie: „Czy dostrzega Pani walory terapeutyczne prowadzonych zajęć? Jeśli tak, to na którą ze sfer mają one największy wpływ?” ankietarki stworzyły hierarchię, w której najwyżej uplasowały sferę psychiczną, następnie sferę emocjonalną, natomiast nieco niżej umiejscowiły aspekt cielesny i aspekt społeczny.



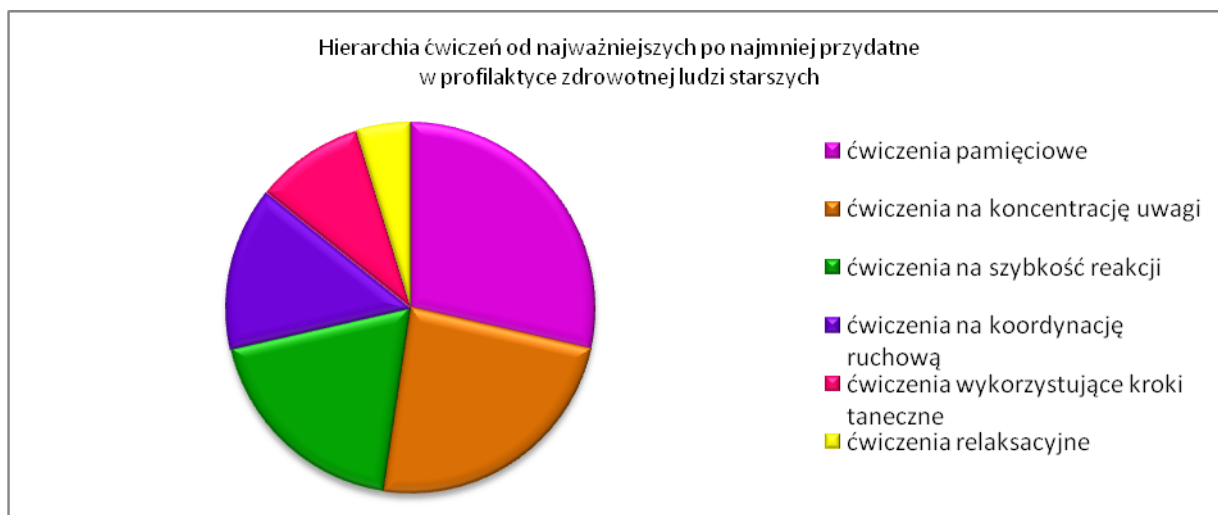
Rysunek 2. Terapeutyczny wpływ ćwiczeń na wybrane sfery: psychiczną, emocjonalną, cielesną oraz społeczną.

W toku ankiety niezwykle ciekawymi okazały się również odpowiedzi dotyczące stopnia trudności wykonywanych ćwiczeń. Otóż największych kłopotów ankietowanym przysparzały zadania obejmujące koordynację ruchową oraz działania wymagające szybkiej reakcji. W trzeciej kolejności wytypowane zostały zadania mocno angażujące pamięć, a następnie ćwiczenia wykorzystujące koncentrację. Żadna z uczestniczek nie wskazała na ćwiczenia relaksacyjne.



Rysunek 3. Ćwiczenia sprawiające największą trudność.

Seniorki poproszone zostały również o hierarchizację ćwiczeń w porządku od najbardziej po najmniej według nich przydatne dla profilaktyki zdrowotnej osób starszych. Wyniki prezentowały się następująco. Do ćwiczeń najbardziej cenionych zakwalifikowano ćwiczenia pamięciowe oraz ćwiczenia na koncentrację uwagi. Nieco niżej uplasowały się ćwiczenia szybkości reakcji oraz ćwiczenia na koordynację ruchową. Za najmniej przydatne w profilaktyce zdrowotnej ludzi starszych uznane zostały ćwiczenia wykorzystujące kroki taneczne, a także ćwiczenia relaksacyjne.



Rysunek 4. Hierarchia przydatności ćwiczeń.

Na jedno z końcowych pytań otwartych: „Co najbardziej Pani ceni w zajęciach rytmiki?“, uczestniczki udzieliły następujących odpowiedzi:



*„Cenię wspólne zajęcia, relaks, profesjonalizm prowadzenia zajęć, otwarcie na innych”.*

*„To że odpowiadają moim możliwościom fizycznym”.*

*„Bliski kontakt z ludźmi, świetną zabawę, która kształci i rozwija osobowość”.*

*„Poznanie różnych instrumentów muzycznych, rytmów, kojarzenie utworów muzycznych, jednocześnie świetnie się bawiąc. Doceniam również obecność osób w tym samym wieku”.*

W ramach ostatniego pytania otwartego: „Czy uważa Pani, że zajęcia rytmiki mają dobry wpływ na profilaktykę zdrowotną ludzi starszych? Jeśli tak, to jaki? Każda uczestniczka wskazała zauważone przez siebie walory terapeutyczne:

*„Mobilizują do aktywności ruchowej w stopniu odpowiednim do moich możliwości i pobudzają aktywność społeczną”.*

*„Przywracają koncentrację, relaksują, poprawiają koordynację, służą bliższemu kontaktowi z otoczeniem”.*

*„Ćwiczenia pamięci, ruchowe, relaksacyjne przyczyniają się do polepszenia mojego stanu zdrowia”.*

*„Relaksują, poprawiają pamięć i koncentrację”.*

### **Podsumowanie**

W wieku podeszłym dochodzi do degradacji pamięci, percepcji i funkcjonowania uwagi, dlatego głównym celem zajęć rytmiki prowadzonych z osobami w wieku senioralnym jest praca nad usprawnianiem procesów poznawczych. Ćwiczenia metodą E. Jaques-Dalcroze’a wpływają na usprawnienie tych procesów. Dzięki wykonywaniu ćwiczeń dalcroze’owskich przez osoby w tym okresie życia można obserwować poprawę sprawności ruchowej oraz wzmocnienie poczucia równowagi, co zostało potwierdzone badaniami. Integrujący charakter zajęć rytmikoterapii wzmacnia również relacje społeczne, tym samym pozytywnie oddziałuje na sferę emocjonalną, przyczyniając się do poprawy dobrostanu.

### **Bibliografia**

Grabowska, A., Budohoska, W. (1992). *Procesy percepcji*, w: Tomaszewski, T. (red.). *Percepcja, myślenie, decyzje. Psychologia ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN Janiszewski, M. (1998). *Muzyka w profilaktyce, leczeniu i rehabilitacji*. Łódź: Akademia Muzyczna.

Jaques-Dalcroze, E., *La musique et nous* (1945, 1981), w: Brzozowska-Kuczkiewicz M., (1991). *Emil Jaques Dalcroze i jego rytmika*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Jaques-Dalcroze, E., Bogdan, M. (tłum.). (1992). *Pisma Wybrane*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.

Kressig, K., Allali, G., Beauchet, O. (2005). *Long-term practice of Jaques-Dalcroze eurhythmics prevents age-related increase of gait variability under a dual task*, *Journal of the American Geriatric Society*, 53(4), p. 728-729.

Kressig, R. W., Herrmann, F.R., Grandjean, R., Michel, J.P., Beauchet, O. (2008). *Gait variability while dual-tasking: fall predictor in older inpatients?* *Aging Clinical and Experimental Research*, 20(2), p. 123-130.

Nęcka, E., Orzechowski J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Sacks, O. (2009). *Musykofilia*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Stuart-Hamilton, I., Blachnio, A. (tłum.). (2006). *Psychologia starzenia się*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Trombetti, A., Hars, M., Hermann, F., Kressig, R. W., Ferrari, S., Rizzoli, R. (2011). *Jaques-Dalcroze eurhythmics improves gait and prevents falls in the elderly*, *Revue médicale Suisse*, 7(299), p. 1305-1310

### **Filmografia**

*La Rythmique et l'Age d'Or (Eurhythmics and the 3rd Age)* – “ASPRYJAD” – szwajcarski oddział Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Rytmiki, 2001.

*Dalcroze for Seniors* – “Meerkat Films”, 2007.

**dr hab Anetta Pasternak, prof. AM**, jest pracownikiem Zakładu Edukacji Muzycznej, specjalistką metody Emila Jaques-Dalcroze'a, prowadzi również zajęcia w ramach podyplomowych studiów z muzykoterapii. Jest kierownikiem artystycznym Teatru Rytmu „Katalog”, działającego przy Naukowym Kole Rytmiki Akademii Muzycznej w Katowicach. Prowadziła wykłady oraz zajęcia warsztatowe w kraju i za granicą, m.in. w Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu a także University of Music and Performing Arts w Wiedniu, Royal College of Music w Sztokholmie, Coventry University w Wielkiej Brytanii, Showa University of Music w Tokio, Instytucie Rytmiki w Hellerau, Instytucie E. Jaques-Dalcroze'a w Genewie, Uniwersytecie Pedagogicznym w Odessie oraz Sumach, University of Washington w Seattle, Westminster Choir College w Princeton oraz na Tajwanie (Dalcroze Society of Taiwan). Specjalizuje się w interpretacjach ruchowych muzyki XX wieku. W sferze jej szczególnych zainteresowań pozostaje solfeż dalcroze'owski, a także terapeutyczny aspekt Metody Rytmiki.

**mgr Olga Daroch** jest absolwentką specjalności rytmika i przedmioty teoretyczno-muzyczne Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. W 2015 roku ukończyła Państwową Wyższą Szkołę Teatralną im. Ludwika Solskiego we Wrocławiu, otrzymując dyplom w zakresie Reżyserii Teatru Dzieci i Młodzieży. Rokrocznie bierze czynny udział w licznych warsztatach, konferencjach i kongresach poświęconych Metodzie Rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a zarówno w Polsce jak i za granicą (głównie Szwajcarii, Niemczech, Austrii, Stanach Zjednoczonych). Pracuje z dziećmi i młodzieżą w Państwowych Szkołach Muzycznych I i II st. jako nauczyciel rytmiki, improwizacji fortepianowej, zespołów rytmicznych i solfeżowych oraz przedmiotów teoretyczno-muzycznych (kształcenie słuchu, zasady muzyki). Od 2016 roku współpracuje również z wrocławskim Narodowym Forum Muzyki prowadząc cyklicznie autorskie warsztaty pt. „Lekcje Rytmu” oraz projekty edukacyjne dla dzieci i młodzieży.

# **AUTORSKI PROJEKT ZAJĘĆ MUZYCZNO-RUCHOWYCH W ŻŁOBKU, WYKORZYSTUJĄCY ELEMENTY METODY EMILA JAQUES-DALCROZE'A ORAZ WERONIKI SHERBORNE**

**Anetta Pasternak**

Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach

**Anna Lipiec**

Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach

## **Streszczenie**

Celem artykułu jest ukazanie możliwości zastosowania ćwiczeń dalcroze'owskich w powiązaniu z elementami metody Weroniki Sherborne na etapie wieku poniemowlęcego. Istnieje wiele celów wspólnych, do których dążą metody Emila Jaques-Dalcroze'a i Weroniki Sherborne. Połączenie obu metod pozwala na wzajemne dopełnianie się treści i poszczególnych zagadnień. Ruch Rozwijający wydaje się być najbardziej odpowiedni dla rozwoju motorycznego dzieci w wieku poniemowlęcym. Sherborne wychodzi bowiem od ruchu nieinspirowanego muzyką, dążąc do poszukiwania naturalnego rytmu ciała. Rytmika dalcroze'owska stanowi natomiast najlepszy dla małego dziecka sposób aktywności muzyczno-ruchowej. Muzyka pobudza ruch za sprawą emocji muzycznych, które wpływają nie tylko na wyobraźnię i świat przeżyć wewnętrznych dziecka, ale również kształtują jego wycucie estetyczne. Połączenie tych dwóch metod jest zatem korzystnym rozwiązaniem, ponieważ wspomaga rozwój psychofizyczny dziecka.

## **Słowa kluczowe:**

Emil Jaques-Dalcroze, Metoda Rytmiki, Weronika Sherborne, Ruch Rozwijający, wiek poniemowlęcy, rozwój psychofizyczny dziecka

## Wstęp

Idea przeprowadzenia eksperymentalnego projektu zajęć muzyczno-ruchowych w żłobku zrodziła się pod wpływem uczestnictwa w kursie I stopnia metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne. Jako specjalistki z zakresu Metody Rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a, autorki artykułu postanowiły wykorzystać doświadczenia związane z metodą Ruchu Rozwijającego w pracy z dziećmi w wieku poniemowlęcym, łącząc elementy obu metod. Pomysł ten zaowocował realizacją cyklu zajęć muzyczno-ruchowych w nowootwartym żłobku Fundacji „Elementarz” w Katowicach. Celem projektu była potrzeba zbadania korzyści płynących z połączenia obu metod dla rozwoju dzieci w wieku poniemowlęcym.

Rytmika dalcroze'owska to metoda edukacji muzycznej stymulująca rozwój psychoruchowy, która poprzez różnorodne formy ćwiczeń słuchowo-głosowo-ruchowych prowadzi do rozwoju sfer psychicznej, emocjonalnej, ale również fizycznej i społecznej. W metodzie Ruchu Rozwijającego również chodzi o rozwój w tych obszarach, jednak Sherborne pomija czynnik muzyczny, koncentrując się na naturalnej dla dziecka potrzebie ruchu, który staje się nie tylko narzędziem stymulowania rozwoju psychoruchowego, ale również elementem wspomagającym działania terapeutyczne. Pomimo zasadniczej różnicy związanej z odmiennym podejściem do elementu muzycznego, obie metody łączą ruch, jako kluczowy czynnik rozwoju dziecka. Połączenie wybranych elementów rytmiki dalcroze'owskiej z elementami metody Weroniki Sherborne wydaje się zatem korzystne dla rozwoju psychoruchowego w pierwszych latach życia dziecka, bowiem metody te uzupełniają się wzajemnie, łącząc edukację muzyczną z rozwojem ruchowym.

Realizacja eksperymentalnego projektu w grupie dzieci od 1,5 do 3 roku życia trwała zaledwie pół roku, jednak przeprowadzenie systematycznego cyklu kształcenia dało możliwość poczynienia ciekawych obserwacji, których efekty zostaną przedstawione w dalszej części artykułu. Zgoda na rejestrację wideo poszczególnych zajęć zaowocowała wnikliwą analizą reakcji dzieci oraz ich rozwoju podczas trwania projektu.

### **Rozwój psychofizyczny dziecka w okresie poniemowlęcym**

Wiek poniemowlęcy, który jest drugą fazą wczesnego dzieciństwa, obejmuje drugi i trzeci rok życia dziecka. Dzięki wzmocnieniu układu kostnego i mięśniowego oraz dojrzewaniu układu nerwowego następuje w tym okresie doskonalenie wielu czynności ruchowych opanowanych w pierwszym roku życia. Etap ten charakteryzuje tzw. głód ruchu, który związany jest z chęcią eksploracji otaczającej przestrzeni. Rozwój fizyczny koncentruje się przede wszystkim wokół

kształcenia umiejętności lokomocyjnych (co bezpośrednio związane jest z osiągnięciem przez dziecko postawy stojącej) oraz umiejętności manipulacyjnych (związanych z coraz bardziej precyzyjnym operowaniem zabawkami lub przedmiotami codziennego użytku).<sup>4</sup> Po osiągnięciu samodzielności lokomocyjnej w drugim i trzecim roku życia, dziecko wchodzi w etap rozwoju samodzielności elementarnej, w którym, jak podaje Kinga Kuszak, następują pierwsze próby wykonywania podstawowych czynności, ukazywania własnych emocji, czy też działań zgodnych z własną wolą (2006, s. 36). Związane jest to z kształtowaniem się samoświadomości, będącej według H. Rudolpha Shaffera pierwszym etapem kreowania przez dziecko poczucia własnego Ja oraz świadomości bycia samodzielną, odrębną osobą (2014, s. 336).

Wiek poniemowlęcy cechuje również intensywny rozwój sfer emocjonalnej i społecznej, które oddziałują na siebie nawzajem. W tym okresie emocje i uczucia mają bowiem bezpośredni związek z aktywnością i relacjami społecznymi. Jak pisze Helena Hurme, dziecko coraz większą wagę przykładają do uczuć innych ludzi, uczy się interpretować ich emocje oraz zaczyna reagować empatycznie, czego przykładem może być dzielenie się zabawkami czy próby pocieszania (2014, s. 56-57). Emocje dwu- i trzylatka, które charakteryzuje intensywność oraz labilność, uzależnione są przede wszystkim od procesu dojrzewania struktur nerwowych tworzących układ limbiczny. Lise Eliot zwraca uwagę na to, że świadomość emocjonalna zaczyna się kształtować dopiero od drugiej połowy pierwszego roku życia dziecka, jako wynik dojrzewania wyższych struktur obszarów limbicznych, odpowiedzialnych za świadomość oraz kontrolę uczuć i emocji (2010, s. 417). Obok emocji pierwotnych, takich jak gniew, lęk, zdziwienie, obrzydzenie, radość i smutek, które pojawiają się już we wczesnym okresie niemowlęctwa, w drugim i trzecim roku życia pojawiają się nowe emocje, takie jak poczucie winy, dumy, wstydu i zażenowania. Są one związane z kształtującą się w tym czasie samoświadomością i umiejętnością samooceny własnego postępowania. Zdaniem H. R. Schaffera już u dwuletniego dziecka emocje wywołuje nie tylko konkretna, realna sytuacja, ale również „jej symboliczna reprezentacja” (2014, s. 154). Oznacza to, że przypomnienie lub wyobrażenie pewnego zdarzenia lub rzeczy może wywołać u dziecka pozytywne lub negatywne emocje i przeżycia.

Najwcześniejsze lata życia są również najważniejszym i najbardziej dynamicznym stadium rozwoju poznawczego. Mózg człowieka na tym etapie jest niezwykle plastyczny, tworząc ciągle nowe połączenia nerwowe, które powstają wskutek wykonywania i utrwalania różnorodnych

---

<sup>4</sup> Oprócz doskonalenia ruchów lokomocyjnych, do których należą chodzenie, bieganie, skakanie, przeskakiwanie i wspinanie oraz ruchów manipulacyjnych, które obejmują rzucanie, łapanie, kopanie czy uderzanie Ross Vasta, Marshall M. Haith i Scott A. Miller wymieniają również rozwijanie ruchów stabilizacyjnych, takich jak schylanie, obracanie, kołysanie, które związane są z utrzymywaniem równowagi, kontrolą ciała i grawitacją. Zob: R. Vasta, M. M. Haith i S. A. Miller, *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Toeplitz, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 201.

czynności. Dużą rolę w tym okresie odgrywa rozwój mowy. Dziecko (początkowo biernie, a następnie czynnie) przyswaja nazwy przedmiotów oraz osób z jego otoczenia, opanowując język w stopniu elementarnym do końca 3 roku życia. Wiek poniemowlęcy charakteryzuje fascynacja symbolami. Mowa, rysunek, muzyka, gesty czy liczby stają się źródłem poznania otaczającej przestrzeni, natomiast w miarę opanowywania poszczególnych systemów symbolicznych dziecko wchodzi na wyższy poziom rozwoju psychicznego (Schaffer, 2014, s. 70-71). Uwaga dziecka w wieku poniemowlęcym jest mimowolna i krótkotrwała, jednakże duże znaczenie odgrywa tu sfera emocjonalna, bowiem przyjemne i przykre przeżycia dziecko zapamiętuje na dłużej. W tym wieku rozwija się również wyobraźnia, która jest nieodłącznym elementem zabawy. Początkowe odtwarzanie znanych dziecku zdarzeń, w miarę jego rozwoju zmienia się w umiejętność tworzenia różnorodnych, wyimaginowanych sytuacji. Związane jest to również z pojawieniem się w wieku 2 lat myślenia konkretno-obrazowego, dzięki któremu dziecko jest w stanie myśleć o osobach nieobecnych czy przedmiotach ukrytych.

Podsumowując – wiek poniemowlęcy to okres, w którym następuje intensywny rozwój sfer emocjonalnej, społecznej i poznawczej. To także początek kształtowania poczucia własnego ja, umiejętności wyrażania własnej woli i komunikowania potrzeb. Harmonijny rozwój uzależniony jest przede wszystkim od zapewnienia dziecku pozytywnych, zróżnicowanych bodźców, które staną się podstawą do poszerzania słownictwa, umiejętności funkcjonowania w relacjach społecznych czy opanowania intensywnych, dziecięcych emocji.

### **Charakterystyka Metody Rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a**

Metoda Rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a powstała na początku XX wieku jako system kształcenia muzycznego, którego główną koncepcją był ścisły związek muzyki i ruchu. Metoda ta obejmuje trzy główne ogniwa: rytmikę z plastyką ruchu, solfeż i improwizację, które w założeniach jej twórcy powinny wzajemnie się przenikać i uzupełniać, angażując przy tym w równym stopniu sfery emocjonalną, intelektualną, psychiczną i fizyczną człowieka. Uznając rytm za podstawę każdej ze sztuk, Dalcroze postulował, aby naukę muzyki poprzedzało „zdobywanie doświadczeń ruchowych” (1992, s. 21), podporządkowanych ścisłemu odzwierciedlaniu rytmu muzycznego. Główną ideą rytmiki dalcroze'owskiej jest zasada, w której praktyka poprzedza teorię, co stanowi podstawę do kształcenia sluchu wewnętrznego, wyobraźni muzyczno-ruchowej i wrażliwości muzycznej.

Rytmika jako podstawowe ogniwo metody, które najczęściej stosowane jest w pracy z dziećmi, obejmuje zarówno ćwiczenia poczucia rytmu i metrum, jak i ćwiczenia, które mają na

celu uwrażliwienie na elementy dzieła muzycznego. Rytm stanowi tu element pierwszoplanowy, jednakże odzwierciedlenie muzyki ruchem nie jest jedynie dosłownym odwzorowaniem schematów metrytmicznych, lecz kreatywną wizualizacją muzyki w przestrzeni. Ciało staje się zatem swego rodzaju instrumentem, ukazującym element brzmieniowy za pomocą ekspresyjnego ruchu w przestrzeni. Tego rodzaju działania mają przede wszystkim charakter twórczy, angażujący sferę emocjonalną pod wpływem emocji wypływających bezpośrednio z improwizacji instrumentalnej prowadzącego zajęcia.

Ćwiczenia Dalcroze'a z zakresu metrytmiki wywierają olbrzymi wpływ na zdolności psychofizyczne uczniów i stymulowanie pracy ośrodkowego układu nerwowego, rozwijając m.in.: percepcję, podzielność oraz przerzutność uwagi, koncentrację, pamięć, koordynację ruchów, precyzję wykonawczą, szybkość reakcji, orientację ruchowo-przestrzenną, świadomość ciała oraz wrażliwość emocjonalną. Najważniejsze cele z zakresu edukacji muzycznej, które można osiągnąć dzięki stosowaniu ćwiczeń rytmicznych, to przede wszystkim:

- kształcenie wrażliwości i wyobraźni,
- uwrażliwienie na rytm muzyczny,
- kształcenie słuchu wysokościowego,
- wzmocnienie koncentracji uwagi i pamięci muzycznej,
- kształcenie koordynacji słuchowo-ruchowej,
- rozwijanie świadomości ciała,
- doskonalenie umiejętności świadomego i logicznego poruszania się w przestrzeni,
- umiejętność odzwierciedlenia muzyki ruchem,
- kształtowanie relacji społecznych.

Cele te są możliwe do zrealizowania dzięki różnorodnym formom działań artystycznych, które zwiększają efektywność kształcenia i atrakcyjność zajęć. Do podstawowych form aktywności muzycznej na zajęciach rytmiki należą: śpiewanie piosenek, gra na instrumentach perkusyjnych, interpretacja muzyki ruchem oraz próby własnej twórczości uczniów (wokalne, instrumentalne i ruchowe).

Oprócz oddziaływania aspektu edukacyjnego, rytmika Emila Jaques-Dalcroze'a stanowi również doskonały przykład metody terapeutycznej. Rytm, który jest elementem porządkującym, reguluje również zaburzone czynności psychiczne człowieka. Uporządkowany ruch w przestrzeni, wynikający z poddania się rytmowi muzycznemu, harmonizuje bowiem funkcje nie tylko cielesne, ale także i umysłowe (Jaques-Dalcroze, 1992, s. 127). Z drugiej strony spontaniczna improwizacja do muzyki lub różnego rodzaju działania twórcze prowadzą do uwolnienia emocji, stając się również źródłem pozbycia się negatywnej energii lub zahamowań społecznych. Metoda Rytmiki



wykorzystywana jest także w profilaktyce logopedycznej. Połączenie ćwiczeń ruchowych, słuchowych, oddechowych, słownych i muzycznych wspomaga korygowanie oraz usprawnianie komunikacji językowej.

### **Charakterystyka metody Weroniki Sherborne**

Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne opiera się na wybranych aspektach teorii analizy ruchu stworzonej przez Rudolfa Labana. Wnikliwe badania dotyczące ciała człowieka i jego możliwości ruchowych dokonane przez Labana, stały się dla W. Sherborne podstawą do lepszego zrozumienia samej istoty ruchu i świadomego poruszania się w przestrzeni (Sherborne, 2006, s. 11). Jak piszą Marta Bogdanowicz i Alicja Kasica, metoda Ruchu Rozwijającego „to system ruchowych ćwiczeń-zabaw-relacji zbudowany w oparciu o wczesnodziecięce zabawy rodziców z dziećmi” (2003, s. 9). Główną ideą metody jest wykorzystanie ruchu jako elementu wspierającego rozwój psychoruchowy dziecka, a także będącego podstawowym czynnikiem wspomagającym terapię zaburzeń psychoruchowych. Zdaniem Cyndi Hill podstawy Ruchu Rozwijającego nie stanowi ruch sam w sobie, ale raczej „sposób poruszania się dziecka: jak się porusza, jak odnajduje się w otoczeniu, jak wchodzi w interakcję z innymi, co czuje i co myśli o sobie, jak według niego postrzegają je inni, jak reaguje na inne osoby z którymi dzieli czas i przestrzeń, jak inni reagują na nie” (2013, s. 29). Ruch w tej metodzie jest zatem podstawowym elementem, dzięki któremu możliwy jest nie tylko rozwój i usprawnienie sfery motorycznej oraz poczucie świadomości ciała i przestrzeni, ale również rozwój bliskich relacji społecznych za pomocą ruchu i dotyku. Według W. Sherborne Ruch Rozwijający jest pomocny w dwóch podstawowych sferach rozwoju dziecka. Pierwszą z nich jest rozwój fizyczny, poprzez który dzieci doświadczają co to znaczy czuć się we własnym ciele „jak w domu” (Sherborne, 2006, s. 122), uczą się kontroli ciała, przyswajają tak zwany „słownik ruchowy” (Bogdanowicz, Okrzesik, 2012, s. 16), a także rozwijają ogólne umiejętności ruchowe, których opanowanie jest niezbędne w codziennym funkcjonowaniu. Druga sfera to rozwój osobowości, dzięki któremu następuje uświadamianie własnej tożsamości, nabieranie przez dzieci pewności siebie oraz wiary we własne możliwości. Dzięki Ruchowi Rozwijającemu dzieci uczą się również kreatywności, odwagi w podejmowaniu nowych zadań oraz wrażliwości na potrzeby innych osób.

Główne kategorie ćwiczeń w metodzie Weroniki Sherborne to przede wszystkim ćwiczenia mające na celu nabycie świadomości własnego ciała. Ponadto ćwiczenia świadomości przestrzeni, pomagające zdobyć pewność siebie i budować poczucie bezpieczeństwa, ćwiczenia

uwzględniające interakcje z partnerem, w grupie oraz ćwiczenia twórcze (Bogdanowicz, Okrzesik, 2012, s. 16).

Ze względu na stosowany typ ruchu, Sherborne klasyfikuje ćwiczenia określając je zgodnie z kształtowaniem relacji międzyludzkich jako:

1. Ruch „z”, w którym jeden z partnerów jest bierny, drugi zaś aktywny i opiekuńczy względem niego. Tego typu ćwiczenia budują wzajemne zaufanie i zrozumienie.
2. Ruch „przeciwko”, kiedy obie osoby są aktywne i silne, a ich energia jest skierowana na przeciwstawianie się partnerowi. Ćwiczenia te wymagają współdziałania, wyzwalają nagromadzone napięcia psychiczne.
3. Ruch „razem”, a więc ćwiczenia grupowe, których celem jest zaangażowanie wszystkich uczestników w harmonijne współdziałanie.
4. Ruch kreatywny, swobodny, czyli np. spontaniczny taniec (Bogdanowicz, Kasica, 2003, s. 20).

Główne korzyści, które dzieci zyskują podczas pracy tą metodą, to przede wszystkim świadomość ciała, rozwój umiejętności ruchowych, świadomość otaczającej przestrzeni, rozumienie i efektywne używanie komunikacji niewerbalnej, rozwój funkcjonowania w zakresie sfer społecznej i emocjonalnej, stymulacja rozwoju intelektualnego oraz kształcenie kreatywności.

Ćwiczenia w metodzie Ruchu Rozwijającego oparte są przede wszystkim na relacjach dziecko-rodzic lub dziecko-opiekun. Poprzez bodźce dotykowe i kinestetyczne, wzrokowe i słuchowe, dziecko tworzy obraz własnego ciała, odrębności lub zależności od drugiej osoby. Są to elementy sprzyjające wykorzystaniu tej metody podczas zajęć z dziećmi w wieku poniemowlęcym, zapewniające im poczucie bezpieczeństwa oraz zaspokajające naturalną potrzebę bliskości i akceptacji.

### **Autorski projekt zajęć muzyczno-ruchowych łączący obie metody**

Podstawowym założeniem prowadzonych zajęć muzyczno-ruchowych w żłobku była integracja metod Emila Jaques-Dalcroze'a i Weroniki Sherborne. Rytmika, która zakłada ścisły związek muzyki i ruchu, została skorelowana z metodą Ruchu Rozwijającego, w której ćwiczenia wykonuje się w ciszy. Rytmika dalcroze'owska traktuje muzykę jako podstawowy bodziec do ruchu, kształtując nie tylko słuch wewnętrzny, ale również wrażliwość muzyczną, kreatywność oraz zdolności psychofizyczne. Ruch w metodzie Weroniki Sherborne, który jest elementem podstawowym, wypływa z interakcji z drugą osobą lub grupą, będąc przy tym swoistym odbiciem emocji i przeżyć wewnętrznych. W przypadku obu metod ruch ciała zostaje zatem

popudzony przez rytm, który w rytmice dalcroze'owskiej zostaje niejako narzucony przez muzykę, czyli z zewnątrz, natomiast w metodzie Sherborne wypływa z naturalnego ruchu ciała oraz stanów psychicznych. Połączenie omawianych metod stanowiło zatem pewnego rodzaju wyzwanie, którego celem było utworzenie jednej, integralnej całości w procesie nauczania, w którym elementy ćwiczeń Metody Rytmiki i metody Ruchu Rozwijającego mogłyby się przenikać, stanowiąc podstawę do harmonijnego rozwoju psychofizycznego dzieci w wieku poniemowlęcym. Aby osiągnąć ten cel autorki tworzyły własne konspekty zajęć, których założeniem było uzyskanie płynnego połączenia obu metod w sposób, który pozwalał osiągnąć jak najlepsze efekty edukacyjne i ogólnowychowawcze. Każdy konspekt zakładał doskonalenie koordynacji i integracji zmysłowo-ruchowej oraz różnorodne formy budowania relacji z innymi. Zajęcia zakładały spójność tematyczną, co pozwoliło na łączenie ćwiczeń obu metod w integralną całość. Problematyka wykorzystywana podczas zajęć wymagała od autorek tworzenia własnych tekstów rymowanek oraz komponowania piosenek (za wyjątkiem wykorzystania kilku popularnych polskich piosenek tradycyjnych). Podczas zajęć zastosowano podstawowe pojęcia, między innymi takie jak: „duży – mały”, czy „szybki – wolny”. Ponadto wdrażano umiejętność rozróżniania kolorów, liczenia oraz rozpoznawania poszczególnych części ciała.

W ramach ćwiczeń metody Dalcroze'a wykorzystano następujące formy aktywności słuchowo-ruchowej:

- marsz i bieg do muzyki,
- ćwiczenia rytmiczne (np. echo, realizacja prostych wartości rytmicznych, realizacja prostych jednotaktowych tematów rytmicznych, reakcja na zmiany metrum, reakcja na hasła muzyczne, reakcja na kontrasty w zakresie elementów dzieła muzycznego),
- ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne,
- muzykowanie na instrumentach perkusyjnych,
- śpiewanie krótkich melodii opartych na prostych wzorach melodyczno-rytmicznych oraz śpiewanie piosenek wykorzystywanych do różnego typu zabaw przestrzenno-ruchowych,
- praca z rekwizytem.

Podczas zajęć zastosowano formy aktywności z metody Weroniki Sherborne charakterystyczne dla ćwiczeń kształtujących świadomość „ja”, schematu ciała i przestrzeni:

- kołysanie – stymulacja układu przedsionkowego (ma bardzo korzystny wpływ na rozwijający się umysł),
- obejmowanie,
- pełzanie, czółganie, raczkowanie,
- przechodzenie przez „tunele”,

- ciągnięcie,
- turlanie,
- balansowanie,
- wskazywanie części ciała,
- naśladowanie partnera,
- masowanie<sup>5</sup>.

W trakcie realizacji zajęć często jakaś faza lekcji rozpoczynała się od elementów metody Ruchu Rozwijającego, po czym poprzez czynnik muzyczny płynnie przechodzono do ćwiczeń rytmicznych. Zasadą tą kierowano się ze względu na stopniowanie trudności wykonywanych ćwiczeń – bardziej naturalne i zarazem łatwiejsze dla dzieci jest poczucie własnego rytmu ciała w ciszy, a dopiero w drugiej kolejności dostosowanie ruchu do rytmu muzycznego.

Przeprowadzony cykl eksperymentalnych zajęć muzyczno-ruchowych przebiegał w oparciu o konkretne założenia organizacyjne. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu, a każde spotkanie trwało około 30 minut, co uzależnione było od samopoczucia dzieci. We wszystkich zajęciach autorki uczestniczyły razem, przy czym jedna osoba prowadziła zajęcia, druga natomiast dokonywała rejestracji filmowej oraz obserwacji. Co tydzień następowała zamiana ról. Początek i koniec zajęć stanowił swego rodzaju rytuał, a mianowicie każde spotkanie rozpoczynano od piosenki powitalnej, a kończono je piosenką pożegnalną. Stopniowo do piosenek dodano proste ruchy wykonywane przez całą grupę, co było elementem dającym poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. Dzieci początkowo nieufne, bardzo szybko zaakceptowały prowadzące, stając się z tygodnia na tydzień coraz bardziej śmiałe, otwarte i spontaniczne. Sprzyjały temu działania i ćwiczenia w oparciu o zasadę „jeden na jeden”, które polegały na aktywizowaniu wszystkich opiekunek. Każdemu dziecku towarzyszyła zatem jedna osoba dorosła, dlatego aby spełnić ten warunek do współpracy został zaproszony cały personel żłobka. Autorki wyszły również z założenia, że początek zajęć powinien dawać poczucie bezpieczeństwa i bliskiego kontaktu, dlatego zastosowano niską pozycję, tzw. „fotelik”, jako element metody Ruchu Rozwijającego, w którym małe dziecko czuje się najbezpieczniej. Bliskość z opiekunką stała się dla dzieci naturalnym sposobem rozładowania napięcia wynikającego z bycia w nowej sytuacji, a także stanowiła pewnego rodzaju zaspokojenie tęsknoty za rodzicem. Dzięki temu można było zauważyć naturalne dla dzieci reakcje emocjonalne, spontaniczność, czy też chęć wchodzenia w interakcje z innymi dziećmi lub parą dziecko-dorosły. Podczas śpiewania piosenek opiekunki

---

<sup>5</sup> Dziecięce masaże są oparte o różne formy dotyku. Zaspokajają potrzebę kontaktu fizycznego i emocjonalnego, zwiększając poczucie bezpieczeństwa. Jeżeli te formy dotyku zostaną połączone z doznaniem słuchowym, wtedy powstaje forma zabawy relaksacyjnej, dzięki której dziecko może się odprężyć i wyciszyć, a także poprawić zdolność koncentracji uwagi.

stawały się też niejako „głosem dziecka”, musiały również reagować na różnorodne polecenia muzyczne (na przykład w realizacji ćwiczeń inhibicyjno-incytacyjnych), co niejednokrotnie stanowiło znaczny problem wykonawczy. Zajęcia te były zatem kształcące nie tylko dla podopiecznych, ale i dla osób dorosłych, które stawały się odpowiedzialne za prawidłowe i precyzyjne wykonanie poszczególnych ćwiczeń, zwłaszcza z zakresu rytmiki dalcroze’owskiej. Warto podkreślić, że jakość śpiewu piosenek oraz umiejętność wykonania ćwiczeń rytmicznych uległa w trakcie trwania projektu znacznemu polepszeniu. Podczas trwania zajęć kierowano się zasadą braku przymusu do udziału w ćwiczeniach, dlatego dzieci, które nie chciały uczestniczyć w ćwiczeniu, zajmowały się zabawą lub odpoczywały.

Połączenie dwóch, na pozór skrajnie różnych metod, okazało się niezwykle trafnym pomysłem. Różnorodność działań stała się dla dzieci bardzo atrakcyjna, co uwidaczniało się w ich reakcjach, które cechowały zaciekawienie, radość i entuzjazm. Autorki mogły obserwować postęp, jaki został osiągnięty podczas trwania tego eksperymentalnego projektu w zakresie orientacji przestrzenno-ruchowej oraz nabywania kompetencji społecznych. Zaliczyć do tego można umiejętność stworzenia koła, powiększanie i pomniejszanie koła w trzymaniu za ręce, ponadto umiejętność poruszania się w parach oraz w „wężu” (jedno za drugim), a także odwzorowywanie ruchu opiekunki lub maskotki. Doskonalenie słuchu muzycznego oraz koordynacji słuchowo-ruchowej objawiało się natomiast właściwą reakcją na przerwę w muzyce, marszem do muzyki czy też umiejętnością wspólnego muzykowania na instrumentach perkusyjnych. Rozwój słuchu muzycznego uzewnętrzniał się zatem w reakcjach ruchowych na słyszana muzykę. Niestety autorki nie miały jeszcze możliwości kontynuacji pracy na etapie wieku przedszkolnego, dlatego też trudno było w pełni ocenić zakres korzyści, związanych z wpływem rozwoju dyspozycji słuchowych na działania głosowe.

Ćwiczenia Ruchu Rozwijającego wykonywane były zasadniczo w ciszy, zaś w następnych fazach ilustrowano je muzyką improwizowaną na pianinie, łączono je z rytmem mowy w prostych wierszykach czy wyliczankach. Częstym elementem stosowanym na zajęciach była piosenka, która stanowiła kluczowy element lekcji. Muzyka była więc dodatkowym bodźcem utrwalającym poszczególne ćwiczenia Sherborne, wzmacniającym oddziaływanie na dziecko oraz elementem ułatwiającym wykonanie ćwiczeń. Do takich przykładów należą między innymi: balansowanie w pozycji izolowanej z krótkim rymowanym tekstem, pełzanie i raczkowanie w połączeniu z reakcją na niski rejestr pianina, wskazywanie części ciała wraz ze śpiewem piosenki, czy też masażyki, polegające na odwzorowaniu przez opiekunki na ciele dzieci różnych sposobów gry na bębenku czy pianinie. Poprzez element muzyczny i ćwiczenia typowe dla rytmiki dalcroze’owskiej, komponenty metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne zostały

wzbogacone o nowe formy działań. Aktywność w ciszy była niejako pierwszą fazą, która miała swoją kontynuację w ćwiczeniach zaczerpniętych z metody Dalcroze'a. Ruch wypływający z rytmu wewnętrznego przechodził zatem w trakcie poszczególnych ćwiczeń w ruch stymulowany rytmem muzycznym. Płynne przenikanie się ćwiczeń z obu metod zaowocowało różnorodnymi rodzajami aktywności, co nie tylko wzbogaciło zajęcia, ale przede wszystkim przyczyniło się do prawidłowego rozwoju psychofizycznego dzieci.

### Podsumowanie

Mimo różnic jakie można zauważyć pomiędzy metodami Weroniki Sherborne i Emila Jaques-Dalcroze'a, istnieje także wiele cech wspólnych, które wzajemnie się dopełniają. Ruch Rozwijający wydaje się być najbardziej odpowiedni dla rozwoju motorycznego dzieci w wieku poniemowlęcym. Sherborne wychodzi bowiem od ruchu nieinspirowanego muzyką, dążąc do poszukiwania naturalnego rytmu ciała. Rytmika dalcroze'owska stanowi natomiast najlepszy dla małego dziecka sposób aktywności muzyczno-ruchowej kształtującej słuch muzyczny. Muzyka pobudza ruch za sprawą emocji muzycznych, które wpływają nie tylko na wyobraźnię i świat przeżyć wewnętrznych dziecka, ale również kształtują jego wycucie estetyczne. Połączenie tych dwóch metod wydaje się zatem być korzystnym rozwiązaniem wspomagającym rozwój fizyczny, emocjonalny, poznawczy i społeczny dzieci.

Autorki widzą konieczność kontynuacji eksperymentalnych zajęć muzyczno-ruchowych łączących metody Dalcroze'a i Sherborne oraz pogłębienia badań empirycznych, które dadzą możliwość dokładniejszego ukazania pozytywnego oddziaływania Metody Rytmiki oraz metody Ruchu Rozwijającego na rozwój psychofizyczny dzieci w wieku poniemowlęcym.

### Bibliografia

- Birch, A. (2005). *Psychologia rozwojowa w zarysie*, tłum. J. Łuczyński, M. Olejnik. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Bogdanowicz, M., Okrzesik, D. (2012). *Opis i planowanie zajęć według Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Bogdanowicz, M., Kasica, A. (2003). *Ruch Rozwijający dla wszystkich: efektywność metody Weroniki Sherborne*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Eliot, L. (2010). *Co tam się dzieje? Jak rozwija się mózg i umysł w pierwszych pięciu latach życia*, tłum. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina.

Hill, C. (2013). *Komunikacja poprzez ruch. Ruch Rozwijający Sherborne – dążenie do poszerzania perspektyw*, tłum. M. Mroziak. Warszawa: Wydawnictwo Arteer.

Hurme, H. (2014). *Rozwój emocjonalny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.

Jaques-Dalcroze, E. (1992). *Pisma wybrane*, tłum. M. Bogdan. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Kielar-Turska, M., Białecka-Pikul, M. (2014). *Wczesne dzieciństwo*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.

Kuszek, K. (2006). *Dynamika rozwoju samodzielności dziecka w wieku przedszkolnym*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.

Schaffer, R. H. (2014). *Psychologia dziecka*, tłum. A. Wojciechowski. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.

Sherborne, W. (2006). *Ruch rozwijający dla dzieci*, tłum. M. Bogdanowicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Vasta, R., Haith, M., Miller, S. A. (1995). *Psychologia dziecka*, tłum. Z. Toeplitz. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

**dr hab Anetta Pasternak, prof. AM**, zobacz str. 18

**adt dr Anna Lipiec** jest pracownikiem Zakładu Edukacji Muzycznej na Specjalności Rytmika w Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. Prowadzi również przedmioty kierunkowe na Wydziale Rytmiki w Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II st. im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. W 2011 roku obroniła pracę doktorską w dziedzinie rytmika i taniec na Uniwersytecie Fryderyka Chopina w Warszawie. Prowadziła wykłady oraz

zajęcia warsztatowe w kraju i za granicą, m. in.: w Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi, Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, University of Music and Performing Arts w Wiedniu, Uniwersytecie Pedagogicznym w Odessie oraz Sumach, a także w Portugalii, w ramach Międzynarodowego Projektu MUS-E® Yehudi Menuhina. W 2015 roku zdobyła II nagrodę w Międzynarodowym konkursie interpretacji ruchowych muzyki w Remscheid (Niemcy). W tym samym roku otrzymała nagrodę indywidualną II st. Dyrektora Edukacji Artystycznej za szczególny wkład w rozwój edukacji artystycznej w Polsce.



## LEWORECZNOŚĆ W GRZE NA SKRZYPCACH

**Halina Zwiercan**

Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Wydział Nauk Pedagogicznych (Studia Doktoranckie)

### Streszczenie

Artykuł porusza tematykę leworęczności w odniesieniu do nauki gry na skrzypcach – wskazuje trudności, jakie mają uczniowie w opanowaniu chwytu instrumentu i smyczka, jak też w prowadzeniu smyczka po strunach. Na wstępie przedstawiona jest ogólna charakterystyka leworęczności, po czym ukazane są typowe niewygody osób leworęcznych, funkcjonujących w świecie przystosowanym dla praworęcznych. Są to m.in. trudności w trzymaniu wszelkiego rodzaju przedmiotów codziennego użytku, jak np. sztucce czy przybory do pisania, jak też posługiwanie się narzędziami. Niewygodę stanowi również otwieranie drzwi oraz mebli. W dalszej części artykułu nakreślone są działania wspomagające dzieci w nauce pisania i rysowania, rozwijające motorykę małą, orientację przestrzenną oraz świadomość ciała. Podkreślone jest jednocześnie, jak istotne w ustawieniu rąk na instrumencie, a także w grze, są wszelkie ćwiczenia kształcące nawyki ruchowe związane z utrwaleniem kierunku pisania i ćwiczenia usprawniające koordynację wzrokowo-ruchową, ponieważ ułatwiają opanowanie chwytu skrzypiec i chwytu smyczka, jak również doskonałą ruch prawej ręki w zróżnicowanych smyczkowaniach i sposobach artykulacji. Następnie poruszane są typowe problemy, które pojawiają się w grze uczniów leworęcznych, sygnalizujące nauczycielowi, na czym będzie musiał skupić swoją pracę. Po ogólnej charakterystyce gry osób leworęcznych, autorka opisuje leworęcznych uczniów, których uczyła – ich historie związane z problemami w grze, sposoby pokonywania trudności oraz dalsze losy. Kolejny punkt opracowania wypełniają wypowiedzi niektórych pedagogów gry skrzypcowej nt. nauczania gry na skrzypcach osób leworęcznych. Pod koniec opisane są skrzypce dla uczniów leworęcznych. Podany jest przy tym sposób dostosowania osobom leworęcznym skrzypiec przeznaczonych dla osób praworęcznych. Zaznaczone są też powody, dla których osoby leworęczne uczą się w Szkołach Muzycznych jak osoby praworęczne. Artykuł zamyka krótka informacja nt. innych instrumentów dla osób leworęcznych i kilka zaleceń, dotyczących wyboru przystępnych instrumentów.

### Słowa kluczowe:

leworęczność, leworęczność a gra na instrumentach, leworęczny skrzypek, skrzypce dla leworęcznych

## Wprowadzenie

Jednym z problemów gry skrzypcowej jest leworęczność uczniów. Niniejszy artykuł ma na celu ukazanie trudności, jakie napotykają dzieci leworęczne w grze oraz zaprezentowanie indywidualnej pracy z uczniami, pomocnej w ustawieniu rąk na instrumencie oraz w nauce wymaganego repertuaru.

„O tym, czy jesteśmy lewostronni, czy prawostronni - czyli o stronności (**lateralizacji**) - przesądza większa sprawność wszystkich podwójnych narządów po tej samej stronie ciała, a więc nie tylko ręki, ale też nogi, oka, ucha. **Leworęczność** jest bowiem tylko jednym z objawów [tej] przewagi” (Prasalek, 2016, s. 9), polegającym na przewadze „ręki lewej nad prawą pod względem sprawności i siły” (Okoń, 1984, s. 160).

Lateralizacja może być „jednorodna, gdy człowiek wszystko robi prawym lub lewym okiem, uchem, ręką i nogą; skrzyżowana, gdy dominuje np. lewe oko czy ucho oraz prawa ręka czy noga [oraz] nieustalona, czyli do końca nie wiadomo, która strona i które narządy dominują u człowieka” (Prasalek, 2016, s. 9).

Na leworęczność wpływa wiele czynników. Mogą to być cechy wrodzone lub przejęcie dominacji przez prawą półkulę mózgową na skutek uszkodzenia lewej półkuli we wczesnym dzieciństwie. Przyczyną może być również nadprodukcja testosteronu, który hamuje rozwój półkuli lewej. Inną przyczyną może stać się utrata prawej ręki i wyćwiczenie ręki lewej (Bogdanowicz, 1992).

Zagadnieniem leworęczności szeroko zajmują się psychologowie. Znają oni „metody diagnostyczne, wiedzą, jak interpretować dane, mają umiejętność podejmowania decyzji w sprawie dalszego postępowania z dzieckiem, potrafią pomóc w formowaniu programu pracy stymulacyjno-korekcyjnej i prowadzeniu zajęć terapeutycznych” (Bogdanowicz, 1992, s. 6).

### **Życie osób leworęcznych w środowisku przystosowanym dla praworęcznych**

Osoby leworęczne muszą w życiu dostosować się do codzienności zorganizowanej dla osób praworęcznych, używać przyborów kuchennych (jak np. sztućce, a szczególnie noże), otwieraczy do puszek oraz różnych urządzeń technicznych mających korby, pokrętła, przyciski, włączniki, klawisze, dzwonki i hamulce umieszczone po prawej stronie. Otwieranie wszelkich drzwi i drzwiczek, w większości zaprojektowane dla osób praworęcznych, jest także dla osób leworęcznych niewygodne i niepraktyczne. (Bogdanowicz, 1992, Healey, 2003).

Aktualnie pojawia się na rynku coraz więcej przedmiotów dla osób leworęcznych. Są to gumowe uchwyty lub nasadki na przybory do pisania, linijki ze skalą wyrysowaną od strony prawej do lewej, nożyczki, wieczne pióra z odpowiednio wyprofilowaną stalówką, szybko schnący atrament, temperówki, ołówki z nierozmazującym się grafitem, myszki do komputera, komputery z kulką (trackball) lub płytką (touchpad), klawiatury z klawiszami numerycznymi i kursorami znajdującymi się po lewej stronie, zeszyty ćwiczeń, kolonotatniki ze spiralą umieszczoną z prawej strony, biurka, sprzęt sportowy, w tym kije do golfa, kule do kręgli i inne (Healey, 2003).

### **Nauka rysowania i pisania formą wspierania nauki gry na skrzypcach**

Dzieci leworęczne wymagają szczególnego działania specjalistycznego – pomocy w nauce rysowania i pisania – ustawienia ręki, chwytu ołówka lub pióra, odpowiedniego ułożenia zeszytu, dostosowania się do kierunku pisania od strony lewej do prawej (Bogdanowicz, 1992).

Niewygodne ułożenie ręki powoduje szybsze jej zmęczenie oraz wyginanie nadgarstka, a zbyt mocny chwyt i duży nacisk pióra na kartkę – dziurawienie (Bogdanowicz, 1992). Dlatego niezwykle ważne są ćwiczenia wspierające. „Niewłaściwe postępowanie z leworęcznym dzieckiem może być przyczyną niepowodzeń szkolnych, a następnie wtórnych zaburzeń w sferze motywacji i w sferze emocjonalnej” (Bogdanowicz, 1992, s. 7). Aktywnością wspomagającą dzieci leworęczne w pisaniu jest usprawnianie motoryki rąk – pobudzanie rozwoju ruchowego i zachęcanie do zajęć grafomotorycznych, rozwijających percepcję wzrokową oraz koordynację wzrokowo-ruchową, jak też kształcących orientację w lewej i prawej stronie ciała i przestrzeni. Wykształcanie prawidłowych nawyków ruchowych wraz z regulowaniem napięć mięśniowych (Bogdanowicz, 1992) jest również niezbędne w grze skrzypcowej.

Ćwiczenia w płaszczyźnie pionowej, z arkuszem do ćwiczeń umieszczonym nieco w lewo od osi ciała (za: Bogdanowicz, 1992), usprawniają pośrednio chwyt skrzypiec, rozwijają przy tym zdolność kontrolowania nacisku palców na struny, a także wpływają na kontrolowanie napięć w stawie łokciowym, zmieniającym swoje ułożenie podczas gry. Ćwiczenia usprawniające koordynację wzrokowo-ruchową, jak czynności samoobsługowe, zabawy manipulacyjne, konstrukcyjne, dydaktyczne i plastyczne (Bogdanowicz, 1992), przygotowują dziecko do nauki czytania nut.

Niezmiernie ważne w nauce gry na skrzypcach dzieci leworęcznych są ćwiczenia dla obu rąk, wprowadzane we wstępnym okresie przygotowującym do nauki pisania. Te same ćwiczenia uaktywniają prawą rękę, której zadaniem jest prowadzenie smyczka po strunach. Najczęstszym usprawnianiem rąk jest „kreślenie kół w powietrzu, na powierzchni stołu, podłogi, na tackach z kaszą, z piaskiem” (Bogdanowicz, 1992, s. 245), rysowanie linii równoległych – „pionowych,

poziomych, ukośnych, łamanych, krzywych i figur geometrycznych [jak] koło, elipsa, kwadrat, trójkąt” (Bogdanowicz, Rożyńska, 2002, s. 6). Może być nim też jednoczesne rysowanie po śladzie, np. zarysu owadów.

Wymienione zadania przygotowują dzieci do świadomego prowadzenia smyczka w określonym kierunku i wyczułają je na zmiany płaszczyzny ustawienia prawej ręki w stosunku do zmiany struny. Propozycje ćwiczeń usprawniających ruchy palców obu rąk wspierają synchronizację palców stawianych na struny z naprzemiennymi ruchami smyczka. Ułatwiają przy tym realizację różnych sposobów artykulacji.

### **Problemy leworęcznych uczniów w grze na skrzypcach**

Leworęczność wykazuje mniej zaburzeń niż oburęczność lub dominacja niejednorodna, zwana skrzyżowaną. „Problemy zaczynają się, gdy [...] dziecko pisze i je prawą ręką, a jednocześnie chętniej ogląda przedmioty lewym okiem, mrużąc przy tym prawe, gdy słysząc szept, nadstawia lewe ucho, gole strzela lewą nogą. Znacznie trudniej przychodzi mu wówczas nauka pisania oraz czytania, gorzej orientuje się w terenie” (Prasalek, 2016, s. 9). W związku z tym konieczne jest zdiagnozowanie przypadku poprzez wykonywanie szeregu badań sprawnościowych. Wskazane jest, aby badania przeprowadzane były w poradni psychologiczno-pedagogicznej. Otrzymana wiedza pomoże nauczycielowi gry na skrzypcach w codziennej pracy z uczniem. Ułatwi zrozumienie trudności, z jakimi boryka się dziecko.

Dodatkowymi trudnościami dziecka leworęcznego są problemy związane z opanowaniem techniki gry skrzypcowej. „Skrzypek [...] naciska struny palcami lewej ręki, prawa ręka zaś prowadzi smyczek. Poruszanie smyczkiem po strunach wymaga w rzeczywistości więcej siły niż przebieranie po nich palcami” (Healey, 2003, s. 96-97). Opierając się na doświadczeniach w pracy z uczniami leworęcznymi można zauważyć, że grę skrzypka leworęcznego charakteryzuje brak synchronizacji ruchów palców lewej ręki z pracą prawej ręki w prowadzeniu smyczka. Określa się to krótko, że prawa ręka nie nadąża za lewą.

Prawe ramię często trzymane jest za nisko w stosunku do płaszczyzny układu smyczka na strunie. Ręka opada zbyt mocno, kantuje pręt smyczka, wykorzystując małą część włosia. Smyczek zaczepia o sąsiednie struny. Dzieci grają słabym dźwiękiem, a podczas gry górną połową smyczka nie mogą poradzić sobie z jego prowadzeniem, gdyż ręka ma słabą motorykę. Mówi się wówczas, że „koszą smyczkiem”. Dzieci leworęczne zazwyczaj skupiają palce na pręcie smyczka, wybrzuszając nasadę palców. Wciskają także nadgarstek, dodatkowo powodując osłabienie brzmienia dźwięku. Nierzadko zdarza się, że układają palec wskazujący i środkowy w dużym skosie

w stosunku do pręta smyczka, unosząc przy tym palec serdeczny i mały, z jednoczesnym zginaniem obu palców.

Do wymienionych problemów dochodzi problem nieodpowiedniego ustawienia kąta ułożenia skrzypiec w stosunku do osi ciała. Niewłaściwe ustawienie instrumentu jest szczególnie dostrzegalne, gdy leworęczne dziecko gra wspólnie z dziećmi praworęcznymi, np. w zespole skrzypcowym. Instrument kieruje zwykle w stronę środka własnego ciała oraz trzyma go za nisko, co spowodowane jest opadaniem lewego łokcia i opieraniem go o siebie. Głowa dziecka pochylana za mocno ku przodowi powoduje nadmierne napięcie mięśni szyi i ramion. W dalszej edukacji zaczynają się pojawiać problemy artykulacyjne, bezpośrednio związane z chwytem i prowadzeniem smyczka po strunach.

Nauczyciel pracujący z dziećmi leworęcznymi powinien mieć dużo cierpliwości i wyrozumiałości, gdyż ustawienie rąk na instrumencie wymaga stałej uwagi i ciągłej korekty. Często niezbędne są dodatkowe wprawki i ćwiczenia. Najczęściej dotyczą one układu prawej ręki na pręcie smyczka, elastyczności pracy nadgarstka oraz doskonalenia szybkości ruchu ręki w zmianie kierunku smyczka.

Zignorowanie problemu powodowałoby stałe konflikty z uczniem, pretensje o niedbałość wykonawczą, wpływałyby na słabsze wyniki w nauce, a nawet byłoby przyczyną rezygnacji dziecka z nauki, rodziłoby zniechęcenie do muzyki. Rozpoznanie problemu pomaga wspierać ucznia w pokonywaniu trudności. Istotne jest przy tym dostrzeganie i podkreślanie postępów dziecka w grze oraz budowanie radości z kontaktu z muzyką<sup>6</sup>.

### **Charakterystyka leworęcznych uczniów z okresu pracy pedagogicznej autorki**

Leworęczni uczniowie podejmujący naukę gry na skrzypcach nie zdarzają się często, gdyż już na egzaminach wstępnych kierowani są na inne instrumenty. Wiele lat temu nie przywiązywano do leworęczności większej wagi. Obowiązywał dużo łatwiejszy program niż grany obecnie. Nie praktykowano szczególnych ćwiczeń usprawniających motorykę rąk. Dzieci leworęczne z trudnościami w grze uważane były za „słabych uczniów”.

---

<sup>6</sup> Tematykę leworęczności skrzypków autorka poruszyła także w artykule „*Oblicza sukcesu pedagogicznego widziane przez pryzmat pokonywanych trudności w nauce gry na skrzypcach*”, zaprezentowanym na Międzynarodowej Konferencji Naukowej – Forum Pedagogów „*Sukces jako zjawisko edukacyjne*” na Uniwersytecie Wrocławskim w dniach 24-25 października 2014 r. oraz w artykule „*Nauczyciel gry na skrzypcach wobec zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych ucznia we współczesnym świecie*”, zaprezentowanym na I Ogólnopolskiej E-Konferencji Naukowej z cyklu Pedagogika XXI wieku – dylematy i wyzwania – „*Pedagog we współczesnym świecie*”, odbywającej się na Katedrze Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi 21 maja 2015 r.

Pierwszą leworęczną uczennicą w praktyce pedagogicznej autorki artykułu była Dorotka M. Problem unaoczniał się, gdy uczennica w klasie piątej nie mogła sobie poradzić z precyzyjną grą szesnastek techniką *detaché*. Zadawane wprawki przynosiły słabe rezultaty i ciągle były trudne do wykonania. Nauczycielka nie знаła wówczas przyczyn istniejących trudności. Ostatecznie trzeba było dopasować tempo grania programu do możliwości gry uczennicy. Dziewczynka nie kontynuowała kształcenia muzycznego, wiedząc, że wymagałoby ono dużego nakładu czasu i pracy. Zdecydowała się na dodatkowe zajęcia z biologii i chemii, aby w dorosłym życiu zostać lekarzem pediatrą.

Taki sam problemem w grze miał drugi uczeń leworęczny – Radek G. Do problemów związanych z synchronizacją rąk dołączył za niski układ prawej ręki podczas gry smyczkiem. Skojarzone trudności techniczne obojga dzieci spowodowały zainteresowanie problemem. Uczeń otrzymał program wolniejszy, kantylenowy, w którym mógł wykazać swoją muzykalność. Jednocześnie pracował nad animowaniem ruchu prawej ręki. Edukację muzyczną zakończył na poziomie szkoły podstawowej. Został lekarzem, podobnie jak Dorotka.

Kolejnym leworęcznym uczniem był Piotr P. W jego przypadku bardzo trudne było ustawienie rąk na instrumencie. Pomimo wielkiego zaangażowania ojca w pomoc synowi w ćwiczeniu, problemy narastały proporcjonalnie do zwiększających się wymagań programowych w kolejnych latach nauki. Gra chłopca oceniana była coraz niżej, co było przykre dla ambitnego dziecka. W związku z tym, w porozumieniu z uczniem i rodzicami, nauczycielka zdecydowała o zmianie instrumentu na gitarę. Piotr ukończył sześcioletnią naukę gry na gitarze w Szkole Muzycznej i kontynuował ją w Ognisku Muzycznym.

Następnym leworęcznym uczniem było dziecko rozpoczynające naukę w przedszkolu muzycznym – Kasper S. Chłopiec był dzieckiem muzyków, którzy świadomi trudności związanych z leworęcznością zdecydowali, aby syn grał na skrzypcach w ramach swoich możliwości. W grze Kaspra występowały liczne problemy, które dotyczą uczniów leworęcznych. Praca z nim była ciężka. Działania skierowane zostały na animowanie ruchu prawej ręki oraz na wypracowanie wymaganej artykulacji. Do rozwoju techniki służyły wprawki i wybrane ćwiczenia z literatury pedagogicznej, natomiast radość muzykowania przynosił Kasprowi program, w którym mógł popisać się biegłością palców lewej ręki w technice *legato* oraz wibracją w utworach kantylenowych. Uczeń ukończył pierwszy etap nauki z oceną dostateczną. Pomimo tego kontynuował edukację w Szkole Muzycznej II stopnia, aby w przyszłości móc studiować na kierunku teoretycznym Akademii Muzycznej.

Po Kasperku przez kilka miesięcy naukę przedszkolną podejmowała Zuzia S. Dziewczynka miała problemy z ułożeniem skrzypiec na ramieniu i ustawieniem rąk na instrumencie. Rodzice zrezygnowali z nauki córki gdy zorientowali się, że musiałaby włożyć w naukę dużo trudu.

Innym dzieckiem leworęcznym była Gloria J. Jej problemem było proste prowadzenie smyczka. Bardzo się starała i kontrolowała w grze. Osiągnęła dość dobry poziom wykonawstwa, popisując się swoją muzykalnością, przy mniejszym zaawansowaniu technicznym. Kontynuuje edukację muzyczną na wydziale muzyki rozrywkowej, na kierunku śpiewu jazzowego.

Leworęczną uczennicą była też Natalia Cz. – dziecko w wieku przedszkolnym. Miała problem z poprawnym ułożeniem ręki na smyczku. Dziewczynka bardzo starannie pracowała nad układem palców na pręcie smyczka. Ukończyła edukację muzyczną I stopnia. Kontynuuje naukę w Gimnazjum, stale pracując nad układem rąk i ustawieniem właściwego kąta skrzypiec w stosunku do osi ciała. Pomaga jej w tym znający problem nauczyciel.

Leworęcznymi przedszkolakami byli także Szymon L. i Mikołaj W. Jak większość dzieci mieli oni problem z ułożeniem palców na pręcie smyczka, skupiając je ciasno. Trudnością było dla nich również prostolinijne prowadzenie smyczka po strunach. Za nisko trzymali skrzypce. Pomimo to byli bardzo uważni i świadomi swojej gry. Często spoglądali na układ palców na smyczku i korygowali go. Kontrolowali prowadzenie smyczka, wiedząc, że od ich staranności zależy jakość brzmienia dźwięku. Obaj chłopcy, podobnie jak Natalia, kontynuują naukę w Szkole Muzycznej, z tym, że Szymon zmienił instrument na trąbkę i jest bardzo dobrym uczniem, a Mikołaj, pomimo trudności, chce ukończyć pierwszy stopień szkolnictwa muzycznego grając na skrzypcach, a później wybrać jakiś instrument dęty.

Wychowankiem przedszkolnym, też leworęcznym dzieckiem, była Julia J. Dziewczynka interesowała się grą na skrzypcach, jednak od pierwszych zajęć uwidoczniły się trudności w ustawieniu rąk. Uczennica chwytła skrzypce do prawej ręki, a smyczek – do lewej. Nie mogła sobie poradzić z ułożeniem instrumentu na lewym ramieniu. Trudno jej było zorientować się w przyczynie niewygody. Często trzeba było jej podpowiadać, aby przelożyła skrzypce do drugiej rączki, co wiązało się także z przelożeniem smyczka. Problem stanowiło też ułożenie skrzypiec na lewym ramieniu, gdyż instrument zsuwał się prawie na styk obojczyków. Dziewczynka sięgała głową za skrzypcami, unosząc ramiona i usztywniając szyję, nie mając odpowiedniego kąta ułożenia głowy na podbródku. Smyczek układała na strunę i prowadziła skośnie. Chwyty smyczka był nieprawidłowy i wymagał stałej interwencji nauczycielki. Nieodpowiednia była również płaszczyzna ustawienia prawej ręki względem struny, na której położony był smyczek. Ręka opadała, a łokieć wisiał uwypuklając nadgarstek. Brak ruchu z przedramienia, ruchu nadgarstka i ruchu palców w zmianach kierunku smyczka, powodował prowadzenie smyczka głównie

ruchem stawu barkowego. Trudności te uniemożliwiały Julii grę. Skończyła edukację muzyczną kończąc przedszkole.

Obecnie podejmującym naukę szkolną dzieckiem leworęcznym jest Teresa Ś. Przez pierwsze pół roku trudziła się nad ułożeniem skrzypiec na ramieniu i chwycie smyczka. W drugim półroczu wprowadzono grę smyczkiem. Ustawienie ręki na pręcie smyczka i prowadzenie smyczka po strunach sprawiało Teresce wiele trudności, jednak przez końcem roku szkolnego ręce zaczęły współdziałać. Uczennica ma jeszcze trudności z prowadzeniem smyczka, ale solidność ćwiczenia i duża uwaga podczas gry dają wymierne rezultaty. Na razie gra dziewczynki niewiele różni się od gry uczniów praworęcznych, ale trudności będą pojawiać się wraz z rozwojem techniki gry.

### **Wypowiedzi pedagogów na temat nauczania gry na skrzypcach osób leworęcznych**

Zainteresowanie problemem leworęcznych skrzypków zainicjowało rozmowę z kilkoma doświadczonymi pedagogami. Profesor Emil Górski – nestor polskiej wiolinistyki, twierdził, że „leworęczni nie powinni grać na skrzypcach”. Mgr Michał Kuzniecowa – pedagog szkół muzycznych na Ukrainie, w Polsce i w Niemczech, mówił, że uczeń leworęczny „nie nadaje się”. Profesor Akademii Muzycznej w Katowicach i we Wrocławiu, Paweł Puczek, uważa, że należy „wspierać psychicznie, unikać nadmiaru destrukcyjnych informacji, gdyż na etapie podstawowym leworęczność nie stanowi istotnego problemu”. Pedagog prowadząca liczne warsztaty skrzypcowe, mgr Anna Rzymyszkiewicz, twierdzi, że „leworęcznego ucznia powinien uczyć leworęczny nauczyciel”. Niektórzy nauczyciele nie widzą różnicy w pracy z uczniami leworęcznymi i praworęcznymi.

„Zrozumienie lateralnych preferencji ucznia i uświadomienie sobie trudności, jakie mogą przed nim stać, powinno wystarczyć, by uczynić jego naukę owocnym i pozytywnym doświadczeniem” (Healey, 2003, s. 98).

### **Skrzypce dla leworęcznych**

Rzadko zdarza się, że leworęczni skrzypkowie zawodowo grają na skrzypcach dla leworęcznych. Jednak takie skrzypce tworzone były przez dawnych lutników, co świadczy o tym, że praktykowany był odwrócony sposób gry.

Obecnie można kupić skrzypce dla leworęcznych. Cena zbliżona jest do tradycyjnych skrzypiec. Do niedawna trzeba było zamawiać takie instrumenty u lutników i były dużo droższe.



Najprostszym sposobem dostosowania skrzypiec dla osoby leworęcznej jest odwrócenie układu strun i odwrotne ustawienie podstawka. Ale takie skrzypce nie będą mieć pełni brzmienia.

Aby adaptować skrzypce na wzór instrumentu tradycyjnego trzeba przestawić belkę basową i duszę, inaczej wyprofilować podstawek, dopasować podbródek, przewiercić nowe otwory na kolki, aby nie zaczepiać kolka cofniętym wskazującym palcem podczas gry na strunie E (isahe, 2010).

### **Tradycyjna nauka gry uczniów leworęcznych**

Pomimo istnienia skrzypiec dla osób leworęcznych, edukacja muzyczna opiera się na trzymaniu skrzypiec w lewej ręce, a smyczka w prawej. Niewielu jest nauczycieli uczących w odwróconym układzie, jak też niewielu jest nauczycieli leworęcznych, a i oni pracują w oparciu o ustalone zasady gry.

Leworęczny skrzypek, grając na skrzypcach trzymany w prawej ręce, musiałby zostać solistą, aby swobodnie grać z orkiestrą. Inną ewentualnością jest gra dwóch osób leworęcznych przy jednym pulpicie, albo jednego muzyka ze skrzypcami w prawej ręce samotnie grającego na końcu grupy. W innym przypadku skrzypkowie zahaczaliby się smyczkami, utrudniając sobie wzajemnie grę. Ponadto „wszelkie instrukcje opracowane są zazwyczaj z myślą o praworęcznej większości” (Healey, 2003, s. 100). Osoby leworęczne muszą ich przestrzegać.

### **Inne instrumenty dla osób leworęcznych**

„Większość gitar tradycyjnych i basowych dostosowana jest do gry prawą ręką, lecz jest obecnie wielu wytwórców, którzy produkują „leworęczne” wersje tych instrumentów. W przeszłości instrumenty dla leworęcznych były znacznie droższe, lecz teraz już tak nie jest. W wypadku dętych instrumentów drewnianych i niektórych blaszanych rozwiązaniem nie może być znalezienie wersji dla leworęcznych, ponieważ takie wersje po prostu nie istnieją. Nie ma też czegoś takiego, jak pianino dla leworęcznych” (Healey, 2003, s. 85).

W utworach fortepianowych prowadząca melodia często opracowana jest w biegłych pochodach gamowych i pasażowych, będących zadaniem dla prawej ręki. Lewa ręka zwykle akompaniuje, tworząc akordowe tło. Zainteresowany grą na fortepianie uczeń leworęczny powinien się skupić na usprawnieniu i wzmocnieniu prawej ręki, aby gra była odpowiednio

brzmiąca. Nauczyciele gry na fortepianie wymieniają jednak wiele problemów w technice gry uczniów leworęcznych.

J. M. Healey stwierdza, iż leworęczny uczeń może swobodnie podejmować naukę na saksofonie, klarncie i flecie. Lewa ręka znajduje się może w górnej części instrumentu, a prawa – w dolnej. Przystępnym instrumentem jest puzon. Perkusja wymaga zmiany ustawienia – innego rozmieszczenia poszczególnych elementów. Trąbka jest także instrumentem przystępnym. Grający jedynie musi sięgnąć małym palcem do kółeczka umieszczonego po prawej stronie instrumentu oraz do zaworków umieszczonych nieco dalej ponad szerzej rozstawionymi rurkami. (Healey, 2003).

### **Podsumowanie**

Artykuł prezentuje tematykę leworęczności w grze na skrzypcach. Autorka nie zagłębia się w szeroką problematykę związaną z leworęcznością – nakreśla tylko wybrane aspekty, będące wprowadzeniem do opisywanego zagadnienia, przedstawionego na tle ogólnego opisu leworęczności, jak też poprzez ukazanie życia osób leworęcznych w środowisku przystosowanym do potrzeb osób praworęcznych.

Poprzez opis działań przygotowujących dzieci do rysowania i pisania wskazane są korzyści, jakie niosą przeprowadzane ćwiczenia grafomotoryczne dla obu rąk. Efekty tych ćwiczeń pełnią znaczącą rolę w ustawieniu rąk na skrzypcach w początkowym etapie nauki.

W dalszej części scharakteryzowane zostały najczęściej występujące trudności w grze uczniów leworęcznych, będące wprowadzeniem do wyszczególnienia problemów leworęcznych uczniów autorki artykułu.

Pod koniec zaprezentowane są skrzypce dla osób leworęcznych oraz sposób w jaki dostosować można dla nich skrzypce osób praworęcznych. Zaznaczone jest jednocześnie obowiązujące kształcenie instrumentalne ze skrzypcami w ręce lewej a smyczkiem w prawej. Wymienione są również instrumenty, na których mogą swobodnie grać osoby leworęczne.

Trudno znaleźć literaturę metodyczną opisującą pracę z uczniem leworęcznym. Problematyka poruszana jest tylko jako trudność, którą należy brać pod uwagę. Nie ma jednak informacji, jakie są to trudności ani jak je pokonywać.

Artykuł zwraca uwagę na problemy gry leworęcznych uczniów zaobserwowane podczas wieloletniej pracy nauczycielki. Niektóre z problemów pojawiały się częściej, inne dotyczyły pojedynczych uczniów.

Nakreślenie typowych cech gry uczniów leworęcznych może pomóc w pracy nauczycielom zainteresowanym tą problematyką. Może także ułatwić osobom leworęcznym doskonalenie własnej gry przez kontrolowanie i korygowanie układu i pracy rąk.

### **Bibliografia**

- Bogdanowicz, M. (1992). *Leworęczność u dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bogdanowicz, M., Rożyńska, M. (2002). *Lewa ręka rysuje i pisze. Ćwiczenia przygotowujące do pisania dla dzieci leworęcznych, cz. 2*. Gdańsk: „Fokus” Sp. z o.o.
- Cofalik, A. (1999). *Notatnik metodyczny. O grze skrzypcowej i jej nauczaniu*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne S.A.
- Healey, J. M. (2003). *Leworęczność. Jak wychować leworęczne dziecko w świecie ludzi praworęcznych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Okoń, W. (1984). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ostalczyk, Z. (1992). *Przewodnik metodyczny nauczania gry na skrzypcach na stopniu elementarnym*. Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne.
- Tomasik, S. (2005). *Kompas skrzypka: elementy ruchowo-chwytowe, cz. I*. Warszawa: Twoje Zdrowie Sp. z o.o.

### **Źródła internetowe**

- Blog – pseudonim: izahę. *Forum skrzypcowe. Skrzypce dla leworęcznych*. Rejestracja 10.04.2010. Wpis 02.07.2013. Pobrane: 06.06.2016. <http://smyczkowo.pl/skrzypce-dla-leworecznych-t18376.html>
- Can Left-Handedness be Switched? Insights from an Early Switch of Handwriting* Stefan Klöppel, Anna Vongerichten, Thilo van Eimeren, Richard S. J. Frackowiak and Hartwig R. Siebner *Journal of Neuroscience* 18 July 2007, 27 (29) 7847-7853; DOI: <http://dx.doi.org/10.1523/JNEUROSCI.1299-07.2007> Pobrane: 11.11.2016.
- Podstawa programowa kształcenia w zawodzie muzyk [w]: *Rozporządzenie MKiDN z dn. 2 lipca 2014 w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych. Załącznik nr 6. Rozp. Nr 0 MKiDzN z dn.2 lipca 2014r.* (Dz.U. 2013, poz. 1039). <http://www.censa.pl/aktyprawne>. Dostęp: 04.11.2015.

Praslek B. (2016). *Czym się różni leworęczność od lewostronności.*  
[http://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/wychowanie/Czym-sie-rozni-leworecznosc-od-lewostronnosci\\_34162.html](http://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/wychowanie/Czym-sie-rozni-leworecznosc-od-lewostronnosci_34162.html). Dostęp: 04.05.2016.

**Halina Zwiercan** z wykształcenia – muzyk, ukończyła Państwową Wyższą Szkołę Muzyczną we Wrocławiu, kierunek – Wychowanie Muzyczne oraz Akademię Muzyczną we Wrocławiu, kierunek – Pedagogika Instrumentalna, specjalność – skrzypce. Na obu kierunkach uzyskała tytuł magistra sztuki. Poszerzyła wykształcenie o Studia Podyplomowe na Uniwersytecie Wrocławskim, zdobywając kwalifikacje nauczyciela przedszkolnego. Jest doktorantką Wydziału Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu, gdzie przygotowuje dysertację nt. instrumentalnej edukacji muzycznej. Pracuje jako nauczyciel gry na skrzypcach w Szkole Muzycznej I stopnia im. Grażyny Bacewicz we Wrocławiu i w Przedszkolu nr 18 „Wiolinek” we Wrocławiu. Prowadzi Zespół Wrocławskich Madrygalistów, działający przy Politechnice Wrocławskiej.

**POLSKA ADAPTACJA**  
**GENEVA EMOTIONAL MUSIC SCALE (GEMS)**  
**- BADANIA WSTĘPNE**

**Maria Chełkowska-Zacharewicz**

**Maciej Janowski**

Instytut Psychologii, Uniwersytet Śląski w Katowicach

**Streszczenie**

Geneva Emotional Music Scale (GEMS) jest narzędziem do badania reakcji emocjonalnych na muzykę. Artykuł prezentuje wyniki pierwszego etapu badań nad polską adaptacją tego narzędzia. Po przetłumaczeniu oryginalnej skali przeprowadzono badanie na grupie 167 osób. Eksploracyjna analiza czynnikowa pozwoliła na zredukowanie narzędzia z 72 itemów do 52 oraz wyodrębnienia 9 czynników, które wyjaśniają 73% wariacji. Uzyskano strukturę czynnikową przybliżoną do wersji oryginalnej narzędzia, z różnicami w skalach *Sadness* rozbitej w wersji polskiej na skalę *Smutek* i *Płaczliwość* oraz *Tenderness* i *Peacefulness* w wersji polskiej tworzących jedną skalę *Spokój*. Zgodność wewnętrzna poszczególnych skal jest zadowalająca (powyżej 0,8). Dalsze analizy powinny skupić się na confirmacji struktury czynnikowej.

**Słowa kluczowe:**

Geneva Emotional Music Scale, polska adaptacja, muzyka i emocje

## Wstęp

Kwestionariusz Geneva Emotional Music Scale (GEMS) (Zentner, Grandjean, & Scherer, 2008) jest jednym z najbardziej znanych narzędzi do samooceny reakcji emocjonalnych na muzykę (Juslin, 2009). Weryfikowany był w kilku badaniach (Lykartsis, Pysiewicz, Coler, & Lepa, 2013; Vuoskoski & Eerola, 2011; Zentner i in., 2008) i mimo że zgłaszane są zastrzeżenia odnośnie kompletności uwzględnionej w nim listy reakcji emocjonalnych (Aljanaki, Wiering, & Veltkamp, 2016; Coutinho & Scherer, 2012) oraz spójności skal *wonder* i *transcendence* (Aljanaki i in., 2016; Vuoskoski & Eerola, 2011), jednak Zentner i Eerola (2011) wskazują, iż osobom słuchającym utworów muzycznych łatwiej określić swoje reakcje z wykorzystaniem GEMS niż wymiarów afektu (wysokie/niskie pobudzenie i wysoka/niska przyjemność) lub określić emocji dyskretnych.

GEMS stosowany był między innymi w badaniu przydatności systemów automatycznej analizy muzyki (Aljanaki i in., 2016; Anderson & Weaverdyck, 2011), związków percepcji muzyki z wiekiem (Pearce & Halpern, 2015), reakcji na smutną muzykę (Taruffi & Koelsch, 2014; Vuoskoski, Thompson, McIlwain, & Eerola, 2012), a wyróżnione w nim kategorie reakcji afektywnych mogą być przydatne do charakterystyki utworów muzycznych w procesie komponowania muzyki (Williams i in., 2014). Stwierdzono również związki niektórych skal z odczuciem pobudzenia trzewnego i z pobudzenia motorycznego (Labbé & Grandjean, 2014).

Zgodnie z podstawowym założeniem autorów GEMS muzyka może wywoływać bardziej subtelne reakcje emocjonalne niż te, które pojawiają się w codziennych sytuacjach życiowych. Emocje podstawowe (dyskretne), czyli złość, strach, radość, wstyd, smutek, rozbawienie, wstyd i poczucie winy są odpowiedzią na sytuację ważną dla dobrostanu podmiotu i wywołują tendencję do specyficznej formy działania, dzięki czemu ułatwiają funkcjonowanie w środowisku (Zentner i in., 2008; zob. też np.: Frijda, 2002; Levenson, 2002; Scherer, 2002). W takim rozumieniu emocje stanowią skoordynowany system reakcji, obejmujący, prócz odczucia i tendencji do działania także zmiany pobudzenia fizjologicznego, charakterystyczne reakcje poznawcze i formy ekspresji (Davidson, 1994; Scherer, 2000, 2004; Scherer, 1987). Zdaniem twórców GEMS odczucia wzbudzone przez muzykę mają jednak odmienny charakter, bowiem muzyka *per se* zazwyczaj nie ma istotnego znaczenia z perspektywy wymagań środowiska i dlatego nie wzbudza ukierunkowanej na cel reakcji (Zentner i in., 2008). Reakcje na muzykę nie wiążą się z tendencją do działania, ani z istotnymi zmianami fizjologicznymi i opisywane są za pomocą określeń wykraczających poza listę emocji podstawowych. Z tego względu Zentner i współpracownicy

(tamże) ograniczają znaczenie terminu emocja do odczucia (*feeling*). Idea emocji jako subtelnych odczuć, odmiennych w stosunku do emocji podstawowych, nie jest wymyślona ad hoc dla uzasadnienia struktury GEMS. Sami autorzy odwołują się do podziału na emocje *coarse* (pospolite) i *refined* (wytworne), wprowadzonego przez Frijdę i Sundararajan (Zentner i in., 2008), ale można przywołać także rozróżnienia na emocje pierwotne (*primary*) i wtórne (*secondary*) (Damasio & Karpiński, 2011), proste i złożone (Oatley & Jenkins, 2003) lub utylitarne (*utilitarian*) i estetyczne (*aesthetic*) (Scherer, 2004).

W oryginalnej wersji na GEMS składa się 9 skal, wyodrębnionych poprzez analizę czynnikową: *Wonder*, *Transcendence*, *Power*, *Tenderness*, *Nostalgia*, *Peacefulness*, *Joyful Activation*, *Sadness*, *Tension*. Autorzy stworzyli wersję 45-itegową oraz dwie wersje skrócone, obejmujące 25 i 9 pozycji. W każdej z nich badany określa za pomocą skali od 1 do 5 swoje odczucia (określenia w formie przymiotników, np. *happy*), pojawiające się w trakcie słuchania muzyki. Wskaźnik  $\alpha$ -Cronbacha wszystkich skal w kwestionariuszu 45-pytaniowym wynosi powyżej 0,7 (Zentner i in., 2008). W badaniach Vuoskoskiego i Eeroli (2011), w których zastosowano fińską, 26-itegową wersję GEMS (przetłumaczoną z GEMS-9), dwie z dziewięciu skal – *Wonder* i *Transcendence* uzyskały zgodność wewnętrzną odpowiednio 0,64 oraz 0,67, pozostałe skale zaś powyżej 0,9 w tym najbardziej rzetelna była skala *Tension* (0,98).

### **Cel badania**

Celem prezentowanego etapu procesu adaptacji GEMS było przygotowanie zestawu określeń emocjonalnych w polskiej wersji językowej, sprawdzenie, czy odtworzona zostanie struktura czynnikowa narzędzia oryginalnego oraz zweryfikowanie zgodności wewnętrznej wyodrębnionych skal.

### **Materiał i metody**

Referowane w artykule prace nad polską wersją GEMS obejmowały: tłumaczenie itemów z języka angielskiego; badanie pilotażowe (N=167); wstępną analizę czynnikową; eliminację pozycji o niskich ładunkach czynnikowych; ponowną analizę czynnikową; określenie zgodności wewnętrznej skal za pomocą alfy Cronbacha; wyodrębnienie pytań do wersji skróconej, 27-itegowej i sprawdzenie zgodności wewnętrznej skal; określenie wielkości interkorelacji między skalami.

W pierwszym kroku 45 oryginalnych przymiotników oraz trzy dodane przez Zentnera i współpracowników, a oznaczone przez nich jako X, Y, Z, zostały przetłumaczone na język

polski przez trzy osoby, pracujące niezależnie od siebie. W odniesieniu do części z przymiotników tłumacze zaproponowali więcej niż jeden polski odpowiednik, w związku z tym do pierwotnego zestawu dołączono 25 dodatkowych określeń. W efekcie powstała wersja eksperymentalna GEMSpl-E, składająca się z 72 pozycji. Ze względów językowych uzupełniono też każdą z pozycji o sformułowanie *czułam się...* lub *byłam...*, a w niektórych przypadkach wprowadzono dodatkowe modyfikacje stylistyczne, np. *muzyka wprowadziła mnie w sentymentalny nastrój; chciało mi się płakać*. Z uwagi na specyfikę językową narzędzia oraz obawę przed przedwczesnym wyeliminowaniem części określeń, zrezygnowano ze zwrotnego tłumaczenia przygotowanych itemów na język angielski.

Przymiotniki uporządkowano w kolejności losowej, a następnie stworzono z nich dwa arkusze: w formie żeńskiej i męskiej. Zadaniem osoby badanej było określenie natężenia każdego ze wskazanych odczuć w trakcie słuchania muzyki na skali pięciostopniowej, od 0 oznaczającego *wcale*, do 4 oznaczającego *bardzo mocno*. W instrukcji podkreślono, że ocenie mają podlegać własne odczucia, a nie właściwości muzyki.

Aby uzyskać odpowiedź na pytanie o strukturę adaptowanego narzędzia zastosowano eksploracyjną analizę czynnikową metodą głównych składowych, a następnie po eliminacji zbędnych itemów, zweryfikowano również zgodność wewnętrzną wyodrębnionych skal z wykorzystaniem współczynnika alfa Cronbacha.

### Procedura badawcza

Osoby badane grupowo słuchały kolejno dwóch fragmentów muzycznych i w odniesieniu do każdego z nich zaznaczały swoje odczucia w GEMSpl-E. Każdy fragment powtórzony był trzykrotnie, aby towarzyszył osobom badanym w trakcie udzielania odpowiedzi. Utwory muzyczne zostały dobrane na podstawie analizy literatury w ten sposób, by stanowiły zróżnicowane bodźce, ale były stosunkowo mało znane i mieściły się w ramach muzyki klasycznej. Poszczególne grupy słuchały utworów w różnej konfiguracji. Listę utworów zawiera Tabela 1.

Tabela 1. Utwory wykorzystane w procedurze badawczej

Kompozytor, tytuł utworu	Wykonawca i dyrygent	Fragment utworu	Liczba wypełnień
--------------------------	----------------------	-----------------	------------------



Józef Haydn – Koncert fortepianowy D Dur Hob XVIII/II - Vivace	Scottish Chamber Orchestra; Gerard Schwarz	0 – 1'23"	81
Edgar Varese – Arcana	Polish National Radio Symphony Orchestra; Christopher Lyndon- Gee	0 – 1'07"	89
Ferenz Liszt – Tasso, Lamento e Trionfo	Dresden Philharmonic Orchestra; Michel Plasson	36" - 1'41"	122
Józef Haydn – 10 Symfonia koncertująca B- dur - Andante	Cologne Chamber Orchestra, Helmut Muller-Bruhl	0 – 1'19"	38

---

Źródło: opracowanie własne

### **Badana grupa**

Badana próba składała się ze 167 studentów I roku psychologii ( $M_{\text{wiek}}=20,26$ ;  $SD_{\text{wiek}}=3,30$ ) w tym 132 kobiet. Ponieważ każda osoba uzupełniała kwestionariusz dwukrotnie, osobno dla każdego z dwóch fragmentów muzycznych, uzyskano 334 arkusze. Po wyeliminowaniu kwestionariuszy wadliwie wypełnionych, do analizy zakwalifikowanych zostało 330 arkuszy.

### **Wyniki**

Analiza podstawowych statystyk opisowych, zaprezentowanych w tabeli 2, pozwoliła stwierdzić, że w GEMSpl-E nie pojawiło się ani jedno określenie, które wszyscy badani określiliby jako całkowicie niepasujące do ich odczuć). We wszystkich pozycjach testowych poza nr 6 i 35 respondenci udzielili odpowiedzi na całej skali, co wstępnie wskazuje na trafny dobór określeń emocjonalnych.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla szczególnych pozycji testowych. Dla wszystkich pozycji z wyjątkiem nr 6 i 35 minimum wyniosło 0, a maksimum 4. We wskazanych pozycjach minimum wyniosło 0, a maksimum 3.

Nr	Treść pytania	N	Średnia	SD
1	odczuwałem nostalgię	329	0,89	1,08
2	czułem zatroskanie	329	0,64	0,95
3	czułem się bliski lez	328	0,22	0,58
4	czułem się pełen energii	329	0,98	1,12
5	byłem pod wrażeniem	330	1,37	1,15
6	czułem się rozpalony	330	0,31	0,71
7	czułem się wzburzony	327	0,60	0,95
8	czułem się jak zwycięzca	329	0,46	0,95
9	miałem ciarki	330	0,82	1,14
10	czułem rozrzewnienie	328	0,44	0,81
11	miałem poczucie obcowania z absolutem	329	0,49	0,90
12	byłem zdenerwowany	328	0,44	0,86
13	byłem pełen podziwu	328	1,05	1,11
14	byłem pełen zachwytu	328	1,10	1,16
15	czułem się zafascynowany	328	1,46	1,23
16	byłem pogodny	329	1,33	1,35
17	miałem poczucie transcendencji	329	0,53	0,90
18	czułem się płaczący	329	0,25	0,60
19	czułem, że jestem zakochany	328	0,53	1,04
20	czułem się zrelaksowany	327	1,38	1,28
21	czułem się przepelniony łagodnością	327	1,22	1,30

Nr	Treść pytania	N	Średnia	SD
22	czułem się przytłoczony	328	0,77	1,08
23	czułem się ożywiony	326	1,26	1,20
24	czułem spokój	326	1,23	1,24
25	czułem się spięty	328	0,60	0,98
26	odczuwałem czułość	328	0,76	1,07
27	czułem się nerwowy	328	0,62	1,00
28	czułem się zirytowany	328	0,44	0,90
29	miałem poczucie wykraczania poza siebie	328	0,66	1,07
30	czułem się bohatersko	326	0,57	1,04
31	czułem się rozmarzony	328	1,25	1,27
32	czułem się melancholijnie	328	1,05	1,20
33	czułem się odprężony	328	1,24	1,24
34	czułem się rozdrażniony	328	0,55	0,98
35	czułem się zdumiony	328	0,60	0,83
36	czułem się ukojony	327	0,95	1,11
37	czułem się poruszony	326	1,22	1,16
38	czułem się rozbrykany	326	0,48	0,93
39	było mi smutno	328	0,40	0,78
40	czułem się wzruszony	327	0,59	0,93
41	byłem w skocznym nastroju	327	0,67	1,11
42	czułem się uduchowiony	328	0,70	1,06
43	czułem się wstrząśnięty	325	0,47	0,88

Nr	Treść pytania	N	Średnia	SD
44	czułem się zainspirowany	327	1,16	1,20
45	byłem przybity	328	0,41	0,84
46	czułem się zaskoczony	328	0,55	0,86
47	czułem się podenerwowany	327	0,58	0,98
48	czułem się przepelniony bólem	328	0,32	0,73
49	czułem się zniecierpliwiony	327	0,58	1,02
50	muzyka wprowadziła mnie w sentymentalny nastrój	326	1,17	1,26
51	czułem się figlarnie	330	0,45	0,86
52	byłem przygnębiony	330	0,49	0,84
53	byłem rozczulony	329	0,59	0,87
54	byłem pelen zadumy	330	0,94	1,09
55	czułem się rozogniony	330	0,40	0,82
56	czułem się szczęśliwy	330	0,98	1,17
57	czułem się zmysłowo	329	0,66	1,05
58	czułem się przepelniony delikatnością	330	0,89	1,13
59	czułem się rozbawiony	330	0,65	1,03
60	byłem refleksyjnym nastroju	330	1,31	1,21
61	czułem się wyciszony	328	1,05	1,15
62	miałem ochotę tańczyć	329	0,57	1,08
63	czułem się pobudzony	329	1,02	1,18
64	byłem oczarowany	328	0,95	1,14
65	chciało mi się płakać	328	0,17	0,55

Nr	Treść pytania	N	Średnia	SD
66	miałem poczucie siły	330	0,79	1,09
67	czułem się heroicznie	330	0,53	1,02
68	czułem się bardziej wrażliwy	330	1,05	1,16
69	czułem się olśniony	330	0,61	0,94
70	czułem radość	329	0,98	1,26
71	czułem się przejęty	330	1,07	1,19
72	byłem zamyślony	330	1,55	1,31

Przed weryfikacją struktury czynnikowej narzędzia sprawdzono, czy otrzymane dane spełniają niezbędne założenia analizy czynnikowej. Współczynnik KMO wyniósł 0,927, natomiast test sferyczności Bartletta wynosił 18290,92 (df=2556),  $p < 0,001$  – otrzymane wskaźniki były więc w pełni zadawalające.

Początkowo wykonano analizę czynnikową metodą głównych składowych. Kryterium Kaisera pozwoliło na wyodrębnienie 11 czynników, jednak w czynniku dziesiątym znajdował się tylko jeden item o ładunku większym niż 0,5 (*rozrzęwnienie*), natomiast w czynniku 11 tylko dla jednej pozycji ładunek przekroczył wartość 0,4. Na podstawie wykresu osypiska można byłoby przyjąć istnienie czterech lub pięciu czynników. Ponieważ podjęte analizy mają charakter wstępny, sprawdzono jednak model dziewięcioczynnikowy, zgodny z oryginalnym. Ładunki czynnikowe dla wyodrębnionych 9 czynników były zadawalające, a w sumie 9 czynników wyjaśniało 68% wariacji.

W kolejnym kroku wyeliminowane zostały pozycje testowe o niskich ładunkach czynnikowych lub ładujących więcej niż jeden czynnik. Ostateczną wersję analizy czynnikowej, przeprowadzono zatem na 52 itemach. Wyniki przedstawia Tabela 3.

Wyodrębnione czynniki wyjaśniają łącznie 73% wariacji, przy czym cztery pierwsze odpowiadają za prawie 60% wyjaśnianej wariacji. Analiza treści itemów w poszczególnych czynnikach prowadzi do wniosku, że struktura GEMS odtworzona została częściowo.

Itemy należące w wersji oryginalnej do dwóch osobnych skal: *Tenderness* oraz *Peacefulness* łączą się w GEMSpl-E w jeden czynnik, który można określić jako *Spokój*. Z kolei itemy należące do skali *Sadness* w wersji polskiej rozłożyły się na dwa osobne czynniki *Smutek* i *Placźliwość*. Skład poszczególnych skal waha się od 3 itemów do 9.

Wyróżnione w ten sposób czynniki charakteryzują się wysokimi współczynnikami zgodności wewnętrznej – wskaźniki  $\alpha$ -Cronbacha zaprezentowane zostały w Tabeli 4.

Tabela 3. Ładunki czynnikowe, wartości własne i wyjaśniana wariancja - rozwiązanie 9 czynnikowe

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Treść itemu	Spokój	Napięcie	Radosne Pobudzenie	Moc	Smutek	Urzeczenie	Placziwość	Transcendencja	Nostalgia
20. czulem się zrelaksowany	<b>0,814</b>	-0,271	0,128	0,015	0,090	0,198	0,003	0,079	-0,001
21. czulem się przepelniony łagodnością	<b>0,810</b>	-0,216	0,220	-0,078	0,078	0,015	0,036	0,109	0,110
33. czulem się odprężony	<b>0,802</b>	-0,261	0,159	0,071	0,112	0,199	0,054	0,015	0,111
24. czulem spokój	<b>0,795</b>	-0,255	-0,035	-0,037	0,078	0,113	-0,005	0,093	0,138
36. czulem się ukojony	<b>0,794</b>	-0,244	0,173	0,055	0,061	0,137	0,078	-0,025	0,166
58. czulem się przepelniony delikatnością	<b>0,696</b>	-0,168	0,311	-0,045	0,066	0,038	0,079	0,097	0,313
31. czulem się rozmarzony	<b>0,641</b>	-0,197	0,302	0,106	0,047	0,239	-0,037	0,063	0,320
61. czulem się wyciszony	<b>0,640</b>	-0,114	-0,202	0,118	-0,062	0,194	0,089	0,109	0,446
26. odczuwałem czulość	<b>0,619</b>	-0,113	0,359	-0,065	0,021	0,144	0,204	0,191	0,195
47. czulem się podenerwowany	-0,243	<b>0,828</b>	-0,069	0,045	-0,170	0,024	0,063	-0,062	-0,073
27. czulem się nerwowo	-0,243	<b>0,816</b>	-0,071	0,094	-0,227	0,024	0,088	-0,077	-0,038

34. czulem się rozdrażniony	-0,197	<b>0,810</b>	-0,027	0,030	0,045	-0,128	0,000	0,116	-0,018
28. czulem się zirytowany	-0,161	<b>0,794</b>	-0,011	-0,019	-0,033	-0,201	-0,025	0,162	-0,074
49. czulem się zniecierpliwiony	-0,194	<b>0,729</b>	-0,022	0,084	0,090	-0,052	-0,052	0,144	-0,059
25. czulem się spięty	-0,276	<b>0,692</b>	-0,141	0,057	-0,300	0,003	0,131	-0,112	-0,033
12. byłem zdenerwowany	-0,201	<b>0,677</b>	-0,035	0,020	-0,190	0,072	0,078	-0,160	0,054
22. czulem się przytłoczony	-0,252	<b>0,588</b>	-0,165	0,094	-0,448	-0,114	0,082	-0,089	0,056
43. czulem się wstrząśnięty	-0,179	<b>0,565</b>	0,046	0,306	-0,334	0,159	0,041	-0,040	0,082
51. czulem się figlarnie	0,125	-0,077	<b>0,824</b>	0,171	0,123	-0,041	0,057	0,142	0,040
62. miałem ochotę tańczyć	0,203	-0,175	<b>0,813</b>	0,027	0,061	0,140	0,001	-0,042	-0,010
38. czulem się rozbrykany	-0,018	0,044	<b>0,802</b>	0,294	0,080	0,041	-0,050	0,066	0,107
41. byłem w skocznym nastroju	0,163	-0,100	<b>0,797</b>	0,174	0,071	0,110	-0,123	0,002	-0,081
59. czulem się rozbawiony	0,234	-0,118	<b>0,756</b>	0,089	0,115	0,067	-0,021	0,085	-0,123
4. czulem się pełen energii	0,181	-0,004	<b>0,643</b>	0,275	0,085	0,302	-0,124	-0,011	-0,200
63. czulem się pobudzony	-0,049	0,189	<b>0,637</b>	0,432	0,025	0,198	-0,062	-0,098	-0,097
70. czulem radość	0,531	-0,192	<b>0,634</b>	0,134	0,124	0,218	-0,012	-0,018	-0,113



23. czulem się ożywiony	0,283	0,092	<b>0,558</b>	0,404	0,025	0,344	-0,030	-0,094	-0,257
67. czulem się heroicznie	-0,059	0,078	0,091	<b>0,874</b>	0,022	0,131	0,006	0,107	0,067
30. czulem się bohatersko	0,058	0,036	0,235	<b>0,828</b>	0,011	0,108	0,027	0,203	0,020
66. miałem poczucie siły	0,055	0,074	0,276	<b>0,766</b>	0,002	0,190	-0,084	0,035	-0,015
8. czulem się jak zwycięzca	0,021	0,016	0,267	<b>0,752</b>	0,092	0,136	0,064	0,146	-0,020
55. czulem się rozgniony	-0,094	0,190	0,317	<b>0,634</b>	-0,020	0,090	-0,071	0,032	0,207
39. było mi smutno	-0,053	0,045	-0,148	-0,007	<b>-0,795</b>	-0,041	0,238	0,130	0,197
45. byłem przybity	-0,115	0,375	-0,112	-0,099	<b>-0,754</b>	-0,038	0,223	-0,041	0,077
48. czulem się przepelniony bólem	-0,150	0,151	-0,104	0,024	<b>-0,739</b>	0,009	0,120	0,099	0,183
52. byłem przygnębiony	-0,126	0,364	-0,155	-0,076	<b>-0,702</b>	-0,004	0,238	0,000	0,150
5. byłem pod wrażeniem	0,078	-0,001	0,120	0,193	0,039	<b>0,798</b>	0,079	0,129	0,235
13. byłem pełen podziwu	0,257	-0,061	0,119	0,101	0,002	<b>0,781</b>	0,146	0,141	0,184
15. czulem się zafascynowany	0,243	-0,094	0,210	0,236	0,009	<b>0,716</b>	0,001	0,100	0,241
14. byłem pełen zachwytu	0,393	-0,117	0,255	0,191	0,032	<b>0,688</b>	0,054	0,211	0,081
44. czulem się zainspirowany	0,264	-0,081	0,256	0,409	-0,016	<b>0,539</b>	-0,033	0,114	0,241

3. czulem się bliski lez	0,073	0,063	-0,012	-0,016	-0,077	0,112	<b>0,843</b>	0,081	0,221
65. chciało mi się płakać	-0,003	0,106	-0,064	-0,025	-0,314	0,139	<b>0,810</b>	0,009	0,038
18. czulem się płaczliwy	0,166	0,058	-0,079	0,021	-0,272	-0,062	<b>0,794</b>	0,014	0,209
11. miałem poczucie obcowania z absolutem	0,160	0,029	0,022	0,229	-0,027	0,341	0,077	<b>0,751</b>	0,093
17. miałem poczucie transcendencji	0,252	-0,012	0,070	0,295	-0,148	0,153	0,033	<b>0,639</b>	0,169
29. miałem poczucie wykraczania poza siebie	0,170	0,041	0,110	0,414	-0,102	0,245	0,069	<b>0,624</b>	0,156
60. byłem refleksyjnym nastroju	0,271	-0,023	-0,103	0,122	-0,109	0,223	0,238	0,008	<b>0,748</b>
54. byłem pełen zadumy	0,231	-0,056	-0,059	0,091	-0,122	0,246	0,226	0,122	<b>0,694</b>
72. byłem zamyślony	0,285	0,034	-0,146	0,066	-0,246	0,264	0,086	0,046	<b>0,691</b>
50. muzyka wprowadziła mnie w sentymentalny nastrój	0,297	-0,085	0,034	0,018	-0,243	0,164	0,262	0,115	<b>0,637</b>
32. czulem się melancholijnie	0,312	-0,091	-0,095	-0,159	-0,282	0,122	0,072	0,199	<b>0,594</b>
Wartości własne	13,75	7,74	7,01	2,61	1,88	1,51	1,32	1,17	1,05
Procent wyjaśnianej wariacji	26,45	14,89	13,48	5,02	3,62	2,90	2,54	2,24	2,01



		pobudzeni e			e	ć	encja	
Spokój	-0,62*	0,38*	0,09	-0,25*	0,53*	0,11*	0,33*	0,55*
	-0,61*	0,38*	0,12*	-0,30*	0,39*	0,04	0,27*	0,34*
Napięcie		-0,22*	0,16*	0,55*	-0,20*	0,19*	0,05	-0,09
		-0,19*	0,12*	0,42*	-0,14*	0,17*	0,02	-0,08
Radosne pobudzenie			0,54*	-0,40*	0,43*	-0,17*	0,20*	-0,09
			0,43*	-0,27*	0,29*	-0,11*	0,22*	-0,05
Moc				-0,01	0,45*	0,05	0,49*	0,07
				-0,03	0,41*	0,03	0,47*	0,12*
Smutek					-0,05	0,46*	0,14*	0,32*
					-0,00	0,45*	0,13*	0,31*
Urzeczenie						0,11*	0,53*	0,50*
						0,12*	0,49*	0,49*
Płaczliwość							0,22*	0,41*
							0,22*	0,37*
Transcende ncja								0,42*
								0,41*

\* p&lt;0,05

Źródło: opracowanie własne

W porównaniu z interkorelacjami uzyskanymi przez autorów oryginalnego narzędzia można stwierdzić, że zdecydowana większość tych współzmienności kształtuje się podobnie w adaptowanym narzędziu. Wyjaśnienia umiarkowanych związków pomiędzy skalami *Transcendencja*, *Urzeczenie*, *Nostalgia* i *Moc* można upatrywać w podobieństwie leksykalnym pozycji testowych, które szczególnie w tych skalach mają bardzo abstrakcyjny charakter.

## Dyskusja wyników

Uzyskane dane tworzą obraz zachęcający do dalszych analiz. Struktura polskiej wersji GEMS jest zbliżona do oryginału, choć pojawiają się dwie istotne różnice. Skala *Sadness* została rozbita w wersji polskiej na *Smutek* i *Płaczliwość*. Autorzy oryginalnej wersji GEMS wprowadzili do narzędzia item *tearful* w trzecim badaniu, już po przeprowadzeniu analiz czynnikowych (por. Zentner i in., 2008), w związku z tym trudno o dokonanie jednoznacznego porównania i weryfikacji powstałych różnic. Można też mieć wątpliwość co do połączenia w jedną skalę itemów należących do oryginalnych skal *Tenderness* i *Peacefulness*. Wydaje się jednak, że na podstawie jednego badania nie należy podejmować decyzji co do ostatecznej struktury czynnikowej polskiej wersji GEMS. Nie wyklucza się zatem, że wersja ostateczna będzie złożona na przykład z 10 czynników, z uwzględnieniem odrębnych skal *Tenderness* i *Peacefulness* oraz rozbitej skali *Sadness* na *Płaczliwość* i *Smutek*. Takie rozwiązanie byłoby bliższe merytorycznie strukturze czynnikowej adaptowanego narzędzia, a tym samym pozwalałoby na porównywanie wyników, które uzyskiwane są w badaniach przeprowadzanych oryginalnym narzędziem.

Pamiętać należy, że polska wersja GEMS nie jest wiernym odpowiednikiem anglojęzycznego pierwowzoru, nie tylko z powodu zasygnalizowanej powyżej rozbieżności w strukturze czynnikowej, ale także ze względu na różnice w treści pozycji testowych. Część wykorzystanych przymiotników nie jest dosłownym tłumaczeniem terminów angielskich, a ponadto dodano w każdej pozycji testowej czasowniki *czułem...*, lub *byłem...*.

Wskaźniki rzetelności  $\alpha$ -Cronbacha są zadowalające dla wszystkich skal w wersji pełnej oraz skróconej, co pozwala stwierdzić, że narzędzie jest spójne w obrębie analizowanych skal.

W następnym kroku należałoby przeprowadzić kolejne badanie, z wykorzystaniem między innymi utworów spoza kręgu muzyki klasycznej, w celu potwierdzenia struktury kwestionariusza w ramach confirmacyjnej analizy czynnikowej. Należałoby również rozważyć możliwość modyfikacji językowej niektórych pozycji.

## Bibliografia

Aljanaki, A., Wiering, F., & Veltkamp, R. C. (2016). Studying emotion induced by music through a crowdsourcing game. *Information Processing & Management*, 52(1), 115–128.

doi:10.1016/j.ipm.2015.03.004

- Anderson, A., & Weaverdyck, M. (2011). Discovering GEMS in music: Armonique digs for music you like. W: *Proceedings of The National Conference on Undergraduate Research, New York*.
- Coutinho, E., & Scherer, K. R. (2012). Towards a brief domain-specific self-report scale for the rapid assessment of musically induced emotions. W: *12th International conference of music perception and cognition (ICMPC12)*.
- Damasio, A. R., & Karpiński, M. (2011). *Błąd Kartezjusza: emocje, rozum i ludzki mózg*. Poznań: Dom Wydawniczy "Rebis."
- Davidson, R. J. (1994). O emocji, nastroju i innych pojęciach afektywnych. W: P. Ekman & R. J. Davidson (Red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia* (ss. 50–54). New York: Oxford University Press.
- Frijda, N. H. (2002). Emocje są funkcjonalne - na ogół. W: P. Ekman & R. J. Davidson (Red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. (ss. 102–111). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Juslin, P. N. (2009). Emotional responses to music. W: S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Red.), *Oxford handbook of music psychology* (ss. 197–213). Oxford: Oxford University Press.
- Labbé, C., & Grandjean, D. (2014). Musical emotions predicted by feelings of entrainment. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 32(2), 170–185.
- Levenson, R. W. (2002). Funkcjonalne podejście do ludzkich emocji. W: P. Ekman & R. J. Davidson (Red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. (ss. 112–115). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lykartsis, A., Pysiewicz, A., Coler, H. Von, & Lepa, S. (2013). The emotionality of sonic events : testing the Geneva Emotional Music Scale (GEMS) for popular and electroacoustic music. W: Geoff Luck & Olivier Brabant (Red.), *Proceedings of the 3rd International Conference on Music & Emotion (ICME3), Jyväskylä, Finland, 11th - 15th June 2013.*
- Oatley, K., & Jenkins, J. M. (2003). *Zrozumieć emocje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pearce, M. T., & Halpern, A. R. (2015). Age-related patterns in emotions evoked by music. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(3), No Pagination Specified.

doi:10.1037/a0039279

Scherer, K. (1987). Toward a dynamic theory of emotion. *Geneva Studies in Emotion*, 1, 1–96.

Scherer, K. R. (2000). Psychological models of emotion. W: J. Borod (Red.), *The neuropsychology of emotion*. (ss. 137–162). Oxford/New York: Oxford University Press.

Scherer, K. R. (2002). Ku pojęciu “emocji modalnych.” W: P. Ekman & R. J. Davidson (Red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. (ss. 30–36). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Scherer, K. R. (2004). Which emotions can be induced by music? What are the underlying mechanisms? And how can we measure them? *Journal of New Music Research*, 33(3), 239–251.  
doi:10.1080/0929821042000317822

Taruffi, L., & Koelsch, S. (2014). The paradox of music-evoked sadness: An online survey. *PloS One*, 9(10), e110490. doi:10.1371/journal.pone.0110490

Vuoskoski, J. K., & Eerola, T. (2011). Measuring music-induced emotion: A comparison of emotion models, personality biases, and intensity of experiences. *Musicae Scientiae*, 15(2), 159–173. doi:10.1177/1029864911403367

Vuoskoski, J. K., Thompson, W. F., McIlwain, D., & Eerola, T. (2012). Who enjoys listening to sad music and why? *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 29(3), 311–317.  
doi:10.1525/mp.2012.29.3.311

Williams, D., Kirke, a., Miranda, E. R., Roesch, E., Daly, I., & Nasuto, S. (2014). Investigating affect in algorithmic composition systems. *Psychology of Music*.  
doi:10.1177/0305735614543282

Zentner, M., & Eerola, T. (2011). Self-report measures and models of musical emotions. W: P. N. Juslin & J. Sloboda (Red.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications*. (pp. 187–223). Oxford, New York: Oxford University Press.

Zentner, M., Grandjean, D., & Scherer, K. R. (2008). Emotions evoked by the sound of music: characterization, classification, and measurement. *Emotion (Washington, D.C.)*, 8(4), 494–521.  
doi:10.1037/1528-3542.8.4.494

**dr Maciej Janowski** - w badaniach koncentruje się na problematyce rozumienia i rozpoznawania emocji oraz na zagadnieniach diagnozy poziomu umiejętności emocjonalnych. Kieruje laboratorium psychologicznym na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Prowadzi zajęcia z psychologii emocji i motywacji oraz z psychometrii.

**mgr Maria Chełkowska-Zacharewicz** – skończyła szkołę muzyczną II stopnia im. Ludomira Różyckiego w Gliwicach w klasie śpiewu solowego, kilka lat wcześniej zdobyła zawód psychologa na Uniwersytecie Śląskim. Aktualnie jest asystentem naukowo-dydaktycznym w Zakładzie Psychologii Ogólnej w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Śląskiego. Prowadzi zajęcia z psychologii muzyki, statystyki, psychometrii i zaawansowanej analizy danych. Badawczo interesuje się psychologią emocji w muzyce oraz społeczną percepcją talentu.