



KATARZYNA KIERZKOWSKA

*Wydział Dyrygentury Chóralnej, Muzyki Kościelnej,  
Edukacji Artystycznej, Rytmiki i Jazzu  
Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku  
ul. Łąkowa 1–2, 80–743 Gdańsk, +48 58 300 92 29  
k.kierzowska@amuz.gda.pl*

## Muzyka jako stymulator rozwoju ruchowego dziecka w wieku przedszkolnym

### Wstęp

Rozwój ruchowy dziecka jest nie tylko warunkiem prawidłowego funkcjonowania fizjologicznego, ale i fundamentem rozwoju emocjonalnego, poznawczego i społecznego dziecka<sup>1</sup>. Od lat zmniejszająca się codzienna aktywność ruchowa dzieci<sup>2</sup> niejednokrotnie jest przyczyną niskiej samooceny czy też zaburzonych relacji społecznych (np. wykluczenie z zabaw przez nadwagę czy otyłość). Co więcej, nawyki ruchowe nabyte w dzieciństwie bardzo często determinują późniejsze funkcjonowanie w dorosłości. Regularna aktywność fizyczna jest bowiem nie tylko predyktorem zdrowego trybu życia, ale i mniejszej zach-

---

<sup>1</sup> K. Wick, C.S. Leeger-Aschmann, N.D. Monn, T. Radtke, L.V. Ott, C.E. Rebholz, S. Cruz, N. Gerber, E.A. Schmutz, J.J. Puder, S. Munsch, T.H. Kakebeeke, O.G. Jenni, U. Granacher, S. Kriemler, *Interventions to promote fundamental movement skills in childcare and kindergarten: a systematic review and meta-analysis*, „Sports Medicine” 2017, Vol. 47, No. 10, s. 2045–2068.

<sup>2</sup> A. Fisher, J.J. Reilly, L.A. Kelly, C. Montgomery, A. Williamson, J.Y. Paton, S. Grant, *Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children*, „Medicine & Science in Sports & Exercise” 2005, Vol. 37, No. 4, s. 684–688.

rowalności na choroby przewlekłe w wieku dojrzałym<sup>3</sup>. O ile wspieranie rozwoju ruchowego i wczesna interwencja w wieku przedszkolnym wydają się w obliczu badań skuteczne<sup>4</sup>, tak udział muzyki w tym procesie wydaje się zmarginalizowany. Czy słusznie? Muzyka oprócz silnego oddziaływania emocjonalnego, angażowania procesów percepcyjnych i pamięciowych jest również bardzo skutecznym stymulatorem ukierunkowanej i spontanicznej aktywności fizycznej. Jak wynika z badań<sup>5</sup>, programy angażujące muzykę są przynajmniej równie skuteczne, jak te bez udziału muzyki, jednak implikują dodatkowo szereg korzyści umuzykalniających, przyczyniając się do pełnego i harmonijnego rozwoju dziecka.

### Problemy definicyjne

Nie istnieje jedna, spójna definicja podstawowych zdolności ruchowych (*fundamental movement skills*)<sup>6</sup>. Badacze są jednak zgodni, że te zdolności obejmują szereg specyficznych umiejętności pozwalających dziecku na przemieszczanie się w przestrzeni (chodzenie, bieganie, skakanie, prześlizgi, skoki na jednej nodze oraz przeskakiwanie) oraz podstawową manipulację (rzucanie, łapanie, uderzanie, odbijanie, kopanie, ciągnięcie i pchanie)<sup>7</sup>.

W praktyce badawczej możemy napotkać na szereg narzędzi służących do pomiaru podstawowych zdolności ruchowych pod względem ilościowym i jakościowym<sup>8</sup>. Metody ilościowe koncentrują się na prostym i jednoznacznym pomiarze zakresu ruchu, np.: czasu potrzebnego do przebiegnięcia określonej odległości, długości skoku czy ilości podskoków w danej jednostce czasu. Tak uzyskane wyniki nie tylko można porównywać bezpośrednio pomiędzy badanymi grupami, ale i zestawiać z normami danej populacji. Podejście to pozwala na jednoczesne badanie dużych prób, jednak rezultaty te nie mają mocy eksplanacyjnej

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> K. Wick et al., op. cit.

<sup>5</sup> E. Deli, I. Bakle, E. Zachopoulou, *Implementing intervention movement programs for kindergarten children*, „Journal of Early Child Research” 2006, Vol. 4, No. 1, s. 5–18; A. Tsapakidou, S. Stefanidou, E. Tsompanaki, *Locomotor development of children aged 3.5 to 5 years in nursery schools in Greece*, „Review of European Studies” 2014, Vol. 6, No. 2, s. 1–6; V. Derri, A. Tsapakidou, E. Zachopoulou, E. Kioumourtzoglou, *Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age*, „European Journal of Physical Education” 2001, Vol. 6, No. 1, s. 16–25.

<sup>6</sup> A. Fisher et al., op. cit.

<sup>7</sup> K. Wick et al., op. cit.

<sup>8</sup> K. Kierzkowska, *Analiza ruchu Labana a próby operacjonalizacji ruchu — przegląd badań*, w: *Pedagogika muzyki: Ideaty, wartości, pragmatyka*, red. A. Michalski, Gdańsk 2016, s. 296–306.

(np. czy zbyt wolny bieg jest wynikiem złego ułożenia ramion, nieprawidłowej postawy ciała czy też specyficznego układu kolan).

Odmienne ruch ujmują metody jakościowe. Duane V. Knudson i Craig S. Morrison definiują je jako „usystematyzowaną obserwację i zinternalizowaną ocenę jakości ludzkiego ruchu dla zapewnienia jak najbardziej odpowiedniego wsparcia dla rozwoju ruchowego”<sup>9</sup>. W nurcie jakościowym dominują dwa odmienne podejścia: holistyczne, traktujące ruch tułowia, rąk i nóg w tych samych kategoriach jako nierozłączną całość, oraz stanowisko ujmujące poszczególne części ciała względnie niezależnie, zakładające ponadto podział każdej części ciała na poszczególne partie (np. górna i dolna część tułowia czy przedramię i ramię). Nietrudno stwierdzić, że ocena jakości ruchu poszczególnych partii ciała w odseparowaniu od innych stanowi o wiele większe wyzwanie dla badacza niż holistyczna ocena ruchu<sup>10</sup>. Tym niemniej takie platformy badawcze jak *Analiza Ruchu Labana* (*Laban Movement Analysis — LMA*), ujmujące motorykę ciała w sposób holistyczny, mogą stanowić cenne źródło wiedzy nie tylko o samym ruchu, ale i jego intencjonalności<sup>11</sup>.

Niezależnie jednak od zakresu przyjętych definicji i metod pomiarowych w literaturze napotykamy na szereg badań ukazujących ogromny potencjał rozwoju ruchowego dziecka za sprawą systematycznych ćwiczeń ruchowych. Jaką rolę w programach tych odgrywa muzyka?

### Wspieranie rozwoju ruchowego dziecka

Wiele wyników badań<sup>12</sup> wskazuje na istotne i pozytywne korelacje pomiędzy ukierunkowaną aktywnością fizyczną dziecka a jego rozwojem ruchowym. Co więcej, wiek przedszkolny jest okresem sensytywnym dla nabywania sprawności motorycznych i nawyków ruchowych, będących predyktorem aktywności fizycznej w dorosłości<sup>13</sup>, a samo aktywne uczestnictwo w zajęciach ruchowych

---

<sup>9</sup> D.V. Knudson, C.S. Morrison, *Qualitative Analysis of Human Movement*, Champaign 1997, s. 4.

<sup>10</sup> B.P. Hands, *How can we best measure fundamental movement skills?*, „23rd Biennial National/International Conference” 2002 [online], [https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=health\\_conference](https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=health_conference) (dostęp: 10.07.2018).

<sup>11</sup> K. Kierzkowska, op. cit.

<sup>12</sup> A.M. Riethmuller, R. Jones, A.D. Okely, *Efficacy of interventions to improve motor development in young children: a systematic review*, „Pediatrics” 2009, Vol. 124, No. 4 [online], doi: 10.1542/peds.2009-0333.

<sup>13</sup> B.H. Wrotniak, L.H. Epstein, J.M. Dorn, K.E. Jones, V.A. Kondilis, *The relationship betwe-*

sprzyja walce z otyłością<sup>14</sup>, podnosi samoocenę<sup>15</sup> czy też poprawia sprawność krążeniowo-oddechową<sup>16</sup>. Niezwykle ciekawie przedstawiają się zwłaszcza te programy rozwoju ruchowego, których integralnym elementem jest muzyka. Okazuje się bowiem, że różnorodny akompaniament muzyczny do zajęć ruchowych sprzyja nie tylko ich urozmaiceniu, ale ma istotny wpływ na efektywność zajęć<sup>17</sup>. Mark H. Anshel i Dan Q. Marisi<sup>18</sup> zaobserwowali pozytywne rezultaty w precyzji wykonania ruchu i ogólnej wytrzymałości u dzieci podczas wykonywania zsynchronizowanych z rytmem zadań ruchowych. Muzyka ma bowiem pełny potencjał odwzorowania każdego ruchu dziecka<sup>19</sup>, a ponadto sprzyja szybszemu nabywaniu schematów ruchowych<sup>20</sup>. Szczególnie lubiane przez dzieci piosenki z elementami zabaw ruchowych są doskonałym narzędziem do wspierania motoryki małej, poznawania nazw części ciała czy wspólnych zabaw z rodzicami i rówieśnikami<sup>21</sup>. Jako że programy rozwoju muzycznego są opisywane w badaniach w sposób nieusystematyzowany, warto dokonać metodycznego ich przeglądu na bazie dostępnej literatury przedmiotu.

W badaniu Eleni Deli i współpracowników<sup>22</sup> 85 dzieci w wieku przedszkolnym zostało podzielonych na trzy grupy — pierwsza, 28-osobowa uczestniczyła przez dziesięć tygodni w zajęciach fizycznych, druga — również 28-osobowa w zajęciach muzyczno-ruchowych, trzecia — 27-osobowa grupa kontrolna zaan-

---

*en motor proficiency and physical activity in children*, „Pediatrics” 2006, Vol. 118, No. 6 [online], doi: 10.1542/peds.2006-0742.

<sup>14</sup> A.D. Okely, M.L. Booth, T. Chey, *Relationships between body composition and fundamental movement skills among children and adolescents*, „Research Quarterly for Exercise and Sport Research” 2004, Vol. 75, No. 3, s. 238–248.

<sup>15</sup> B.D. Ulrich, *Perceptions of physical competence, motor competence and participation in organized sport: their interrelationships in young children*, „Research Quarterly for Exercise and Sport” 1987, Vol. 58, No. 1, s. 57–67.

<sup>16</sup> A.D. Okely, M.L. Booth, J.W. Patterson, *Relationship of cardiorespiratory endurance to fundamental movement skill proficiency among adolescents*, „Pediatric Exercise Science” 2001, Vol. 13, No. 4, s. 380–391.

<sup>17</sup> E. Deli et al., op. cit.

<sup>18</sup> M. Anshel, D. Marisi, *Effect of music and rhythm on physical Performance*, „Research Quarterly” 1978, No. 49, s. 109–13.

<sup>19</sup> S. Kenney, *Music in the developmentally appropriate integrated curriculum*, w: *Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice — Birth to Age Eight*, eds. C. Hart, D. Burts, R. Charlesworth, New York 1997, s. 103–144.

<sup>20</sup> G. Painter, *The effects of a rhythmic and sensory motor activity program on perceptual motor spatial abilities of kindergarten children*, „Exceptional Children” 1966, No. 33, s. 113–116.

<sup>21</sup> S. Kenney, op. cit.

<sup>22</sup> E. Deli et al., op. cit.

gażowana była w swobodne zabawy i nie uczestniczyła w żadnych dodatkowych zajęciach. Zajęcia obu grup eksperymentalnych trwały trzydzieści pięć minut i odbywały się dwa razy w tygodniu. Główną różnicą między programem ruchowym a muzyczno-ruchowym była obecność w tym drugim rytmicznego akompaniamentu przy użyciu gestodźwięków (odgłosów wydawanych za pomocą ruchu ciała, bez użycia głosu, np. pstrykanie, tupanie, klaskanie itd.) i/lub instrumentów perkusyjnych: tamburynów, klawesów oraz marakasów. Obie grupy wykonywały dokładnie te same ćwiczenia, z tym że grupa „ruchowa” reagowała jedynie na polecenia słowne i wprost imitowała gesty zainicjowane przez nauczyciela. Sam program koncentrował się na rozbudzaniu reaktywności i gotowości do ruchu na zmieniające się bodźce dźwiękowe (grupa muzyczno-ruchowa) czy też polecenia nauczyciela (grupa ruchowa).

Program ruchowy składał się z czterech faz. W pierwszej (dwa tygodnie) i drugiej (również dwa tygodnie) ćwiczenia koncentrowały się na rozwoju świadomości ciała i przestrzeni. Świadomość ciała obejmowała takie komponenty jak wsparcie i siła ruchu, kształty ciała (prosty, zaokrąglony, krzywizny ciała), podczas gdy ćwiczenia nad świadomością przestrzeni skupiały się na sferze osobistej i ogólnej na poziomie niskim, średnim i wysokim, kierunkach (górze, dół, przód, tył) oraz współdzielenia przestrzeni z innymi. Trzecia i czwarta faza programu (łącznie ostatnie sześć tygodni) poświęcona była na wykonywanie takich czynności motorycznych jak bieganie, skakanie i skok na jednej nodze. Kiedy dzieci wykazywały znaczący postęp w jakości wykonania tych czynności, przechodziły do bardziej złożonych ruchów, jak: cwał, podskok czy przeskakiwanie. Ostatnim etapem było łączenie ze sobą różnych rodzajów ruchu<sup>23</sup>.

Program muzyczno-ruchowy oparty był na założeniach metody Carla Orffa i zawierał takie elementy jak gestodźwięki, reakcję na zmiany muzyki oraz improwizację i ruch kreatywny. Ruch kreatywny miał za zadanie wyzwolić własne pomysły dzieci, emocje, przeżycia i nastrój wyrażane ich własnym ciałem. Było to możliwe m.in. poprzez wykonanie prostych i skomplikowanych schematów rytmicznych. Dodatkowo dzieci uczyły się symboli muzycznych określających wartości rytmiczne (ósemki, półnuty i ćwierćnuty). Ponadto realizacji tych wartości rytmicznych towarzyszyły takie wymiary rytmu jak tempo, zagęszczenie rytmiczne czy akcent, przy czym dzieci odwzorowywały wszystkie te elementy ruchowo. Program również składał się z czterech faz. Pierwsza, trwająca dwa tygodnie, skoncentrowana była przede wszystkim na rozwijaniu świadomości ciała, przestrzeni (swobodnej i ukierunkowanej) oraz indywidualnej ekspresji ruchowej

---

<sup>23</sup> Ibidem.

dziecka. W drugiej, dwutygodniowej fazie dzieci używały różnych rekwizytów — materiały, balony czy obręcze — w celu poszerzenia przestrzeni używanej do ekspozycji rytmu. I tak wykorzystywały przestrzeń wysoką, średnią i niską do przedstawienia intensywności dźwięków, zaś akcenty do zmiany kierunku poruszania się czy zmiany kształtu ciała. Trzecia faza (trzy tygodnie) poświęcona była synchronizacji własnego ruchu do znaczących zmian rytmicznych. Dzieci poruszały się już w przód, tył oraz przeskakiwały nad obiektami. Nauczyciel podawał puls i proste wzory rytmiczne, które dzieci interpretowały, używając nabytych i improwizowanych wzorców ruchowych. Podczas ostatniej, czwartej fazy (trzy tygodnie) dzieci tworzyły frazy rytmiczne, dodatkowo uzupełniając je przy użyciu ruchów prostych. Jednocześnie poziom trudności wzorów rytmicznych wzrósł, a dzieci pod sam koniec były proszone o używanie łańcuchów ruchów złożonych typu bieg — skok na jednej nodze czy chód — podskok — chód<sup>24</sup>.

Po zakończeniu programu dzieci z programów „ruchowego” i „muzyczno-ruchowego” uzyskały statystycznie istotnie wyższe wyniki niż grupa, w której nie prowadzono programu rozwoju ruchowego. Jednak dzieci z programu „muzyczno-ruchowego” uzyskały wyższe wyniki niż grupa „ruchowa” zarówno w prostych umiejętnościach (bieg), jak i skomplikowanych (przeskakiwanie). Wszak i bieg, i przeskakiwanie czerpią siły z koordynacji ruchowej<sup>25</sup>. W innym badaniu przeprowadzonym przez Vassiliki Derri i współpracowników<sup>26</sup> wzięło udział 68 dzieci między czwartym a szóstym rokiem życia. Grupa eksperymentalna składająca się z 35 dzieci wzięła udział w dziesięcioletnim programie rozwoju ruchowego, prowadzonym dwa razy w tygodniu. Pozostałe dzieci zakwalifikowane do grupy kontrolnej nie uczęszczały na żadnego rodzaju zajęcia ruchowe. Program rozwoju muzyczno-ruchowego, podobnie jak w przypadku wcześniejszego badania<sup>27</sup>, powstał na kanwie metod Emila Jaques-Dalcoze’a oraz C. Orffa. Jego najważniejszymi cechami były gotowość i reakcja ruchowa, orientacja przestrzenna, koncentracja i inicjatywa. Umiejętności improwizacyjne oraz gestodźwięki były podstawą programu. Gestodźwięki stanowiły też punkt wyjścia do poruszania się w przestrzeni i do wykonywania prostych i bardziej skomplikowanych wzorów rytmicznych. Podczas programu dzieci zapoznawały się również z wartościami rytmicznymi oraz elementami rytmu takim jak tempo czy akcent podczas trzech faz: w pierwszej, indywidualnie lub w parach używały

---

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> V. Derri et al., op. cit.

<sup>27</sup> E. Deli et al., op. cit.

gestodźwięków do powtarzania zadanego przez nauczyciela tematu rytmicznego, w drugiej eksperymentowały z instrumentami perkusyjnymi oraz improwizowały własne rytmy, w trzeciej reagowały ruchowo na wzory rytmiczne prezentowane przez nauczyciela. Ramowy plan programu zawiera tabela 1.

Tabela 1. Ramowy program rozwoju muzyczno-ruchowego (oprac. własne)

Tydzień	Cele lekcji	Aktywności
1	Świadomość ciała. Relacje pomiędzy dźwiękiem i rytmem.	Wyklaskiwanie imion. Odkrywanie gestodźwięków. Reakcje ciała na pauzę. Gra w „muzyczne krzesła”.
2	Wydobywanie dźwięków i rytmów z instrumentów. Świadomość przestrzeni. Ćwierćnuta.	Odkrywanie gestodźwięków. Chodzenie do rytmów ćwierćnutowych. Chodzenie w różnych kierunkach i po różnych ścieżkach.
3	Świadomość ciała. Tempo. Ósemka.	Improwizacja z kształtami ciała. Ćwierćnuty w różnych tempach. Gry zespołowe w różnych tempach. Bieganie do rytmów ósemkowych.
4	Różnorodne sposoby chodzenia i biegania. Półnuta.	Rytmiczne chodzenie indywidualnie lub w parach. Wprowadzenie symbolu półnuty.
5	Rozpoznawanie symboli rytmicznych. Gęstość rytmu. Skakanie.	Prezentacje ruchowe poszczególnych symboli rytmicznych. Rytmiczne skoki. Realizacja rytmiczna na różnych poziomach przestrzeni w zależności od gęstości rytmu.
6	Wykonywanie rytmów. Akcent. Skok na jednej nodze.	Dzieci wykonują własne kombinacje rytmiczne i prezentują własne improwizowane pomysły. Akcent na gestodźwiękach. Zmiana ruchu w każdym kolejnym takcie. Kombinacje ruchowe: bieg — skok na jednej nodze, chód — skok na jednej nodze — chód.
7	Reakcje ruchowe na prezentację muzyczne nauczyciela. Krok dostawny (cwał). Przeskakiwanie.	Dzieci reagują na prezentację nauczyciela nie tylko zmianą ruchu, ale i wykorzystaniem przestrzeni. Aktywności oparte na kroku dostawnym i przeskakowaniu.

8	Proste motywy rytmiczne. Podskok. Prześlizg.	Reakcja na motywy rytmiczne prezentowane przez nauczyciela. Dzieci improwizują i tworzą własne motywy rytmiczne. Aktywności oparte na podskokach i ślizganiu się.
9	Wykonywanie elementów rytmu: tempa, zagęszczenia i akcentu.	Dzieci rozpoznają i reagują na motywy rytmiczne innych dzieci i zmieniają rodzaj ruchu i wykorzystanie przestrzeni przy każdej zmianie.
10	Motywy rytmiczne. Podstawowe zdolności ruchowe.	Dzieci tworzą motywy rytmiczne z wykorzystaniem instrumentów oraz dopełniają je ćwiczonymi rodzajami ruchu.

Po przeprowadzeniu analizy wyników Derri wraz ze współpracownikami<sup>28</sup> wykazali polepszenie się zdolności ruchowych w każdym z aspektów dotyczących biegania, cwału, skoków na jednej nodze, skoków w dal, prześlizgów, przeskakiwania i podskoków grupy eksperymentalnej w stosunku do grupy kontrolnej. Jednak ze względu na fakt, że w badaniu nie uwzględniono grupy kryterialnej, która by uczestniczyła w programie bez elementów muzycznych, trudno w sposób jednoznaczny określić skuteczność samych ćwiczeń<sup>29</sup>. Jednak bezsprzecznym jest fakt, że dzieci chętniej biorą udział w ćwiczeniach fizycznych przy udziale muzyki, a sam program rozwoju ruchowego można nieustannie urozmaicać.

Z kolei badanie Evridiki Zachopoulou i współpracowników<sup>30</sup> sytuuje zajęcia muzyczne jako element kluczowy w całościowym procesie rozwoju ruchowego. Otóż dziewięćdziesięcioro dzieci w wieku od czterech do sześciu lat podzielono na dwie grupy. Jedna z nich brała udział w programie rozwoju muzyczno-ruchowego (pięćdziesięcioro z nich), druga zaś uczestniczyła w programie wychowania fizycznego. O ile założenia programu muzyczno-ruchowego w zasadzie całkowicie pokrywają się z opisanym wcześniej w badaniu Deli i współpracowników<sup>31</sup>, o tyle należy wspomnieć o krótszym czasie trwania programu (osiem tygodni zamiast dziesięciu) oraz o wprowadzonych dodatkowych elementach czerpiących z muzyki folklorystycznej. Otóż ostatnia faza trwania programu zawierała,

<sup>28</sup> V. Derri et al., op. cit.

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> E. Zachopoulou, A. Tsapakidou, V. Derri, *The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance*, „Early Childhood Research Quarterly” 2004, No. 19, s. 631–642.

<sup>31</sup> E. Deli et al., op. cit.



ze względu na miejsce i grupę etniczną badanych, tradycyjne tańce greckie, takie jak: *sirtos*, *kastorianos* oraz *tsakonikos*, jak również wiele gier i wyliczanek właściwych dla tego regionu. Zajęcia ruchowe zawierały takie same elementy jak zajęcia muzyczno-ruchowe, tyle tylko, że polecenia były werbalizowane bądź wprost imitowane przez dzieci. Pomimo identycznych programów rozwoju ruchowego ten z muzyką nie tylko okazał się efektywniejszy, ale też program „niemuzyczny” nie spowodował poprawy w mierzalnych rezultatach rozwoju ruchowego. Zatem to tylko i wyłącznie muzyka była czynnikiem moderującym rozwój ruchowy. Zdaniem autorów użycie ruchu jako środka do rozwoju rytmicznego wzmacnia podstawowe zdolności ruchowe oraz poczucie rytmu. Poprzez praktykę z konkretnymi wzorcami ruchowymi dziecko zaczyna rozumieć strukturalne elementy rytmu i jest w stanie wyrazić to zrozumienie poprzez skoordynowany ruch, ponieważ poruszanie się do rytmu jest substancjalnym elementem wszystkich skoordynowanych ruchów w ogóle<sup>32</sup>. Co więcej, Judy Brown wraz ze współpracownikami podkreślają<sup>33</sup>, że wychowanie fizyczne zintegrowane z muzyką polepsza możliwości ruchowe, słuchowe i językowe aspekty rozwoju percepcyjno-motorycznego<sup>34</sup>.

### Dyskusja i implikacje praktyczne

Wyniki badań nad rozwojem ruchowym dziecka wskazują na istotną i silną korelację pomiędzy ogólnym poziomem sprawności — również tej fizycznej — a spontaniczną chęcią do eksploracji i zabawy<sup>35</sup>. W nurcie holistycznym, integrującym percepcję i motorykę, dbanie o harmonijny rozwój dziecka jest postulatem bezdyskusyjnym. Z perspektywy praktycznej praca na gruncie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej umożliwia takiego typu działania. W obliczu przytoczonych badań zajęcia umuzykalniające są nie tylko doskonałą okazją do rozwoju ruchowego, ale i za sprawą wykorzystania różnorodnych technik

---

<sup>32</sup> D. Gallahue, J. Ozmun, J. Goodway, *Understanding Motor Development. Infants, Children, Adolescents, Adults*, New York 1996.

<sup>33</sup> J. Brown, C. Sherrill, B. Gench, *Effects of an integrated physical education/music program in changing early childhood perceptual-motor performance*, „Perceptual and Motor Skills” 1981, No. 53, s. 151–154.

<sup>34</sup> M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria — diagnoza — terapia*, Warszawa 2000.

<sup>35</sup> J.E. Butcher, W.O. Eaton, *Gross and fine motor proficiency in pre-schoolers: relationships with free play behaviour and activity level*, „Journal of Human Movement Study” 1989, No. 16, s. 27–36.

edukacyjnych również do rozwoju emocjonalnego, poznawczego, społecznego oraz muzycznego.

Opisywane programy rozwoju muzyczno-ruchowego koncentrowały się głównie na rytmice E. Jaques-Dalcroze'a (praca nad elementami dzieła muzycznego poprzez słuch i ruch) oraz metodzie C. Orffa (praca z dźwiękiem, gestem, instrumentem, ruchem). Szereg korzyści praktycznych może wnieść aktywne słuchanie muzyki Batti Strauss (odtworzenie formy utworu poprzez ruch, gest, grę na instrumencie), a inspiracją do pracy nad jakością ruchu mogą być prace Rudolfa Labana<sup>36</sup>. Wobec pojawiających się w praktyce przedszkolnej i wczesnoszkolnej przypadków dzieci z zaburzeniami zachowania — praca z ciałem według Weroniki Sherbourne czy Biodanza<sup>37</sup> mogą rozwiązywać problemy na gruncie terapeutycznym. Wszystkie te techniki edukacyjne zaczerpnięte z wymienionych koncepcji i metod nauczania łączą w sobie: ruch, improwizację, kreatywność oraz zabawę. Odpowiednie ich proporcje nie tylko pozwalają na kształtowanie poczucia artystycznego, ale zachęcają do dalszego rozwoju muzycznego. Dzieci zainspirowane muzyką o wysokich walorach artystycznych zyskują możliwość dalszego rozbudzania pasji i rozwoju talentu podczas formalnego kształcenia muzycznego. Wszystkie te cenne dla dziecka korzyści rozwojowe nie mogłyby mieć miejsca, gdyby nie osoba nauczyciela, który niejednokrotnie stanowi o powodzeniu zajęć. Wprawdzie w doniesieniach naukowych charakterystyki programów zawierają krótkie wzmianki o prowadzących programy rozwojowe, ale zazwyczaj ograniczają się do informacji o stażu pracy i specjalizacji<sup>38</sup>. Czy słusznie?

Rola nauczyciela prowadzącego zajęcia muzyczno-ruchowe wymaga bardzo szerokich kompetencji, głównie jako twórcy, dyrygenta, artysty, tancerza czy mentora. Nie bez znaczenia jest też umiejętność trafnej obserwacji i analizy funkcjonowania dzieci na wielu płaszczyznach: ruchowej, emocjonalnej, poznawczej,

---

<sup>36</sup> K. Kierzkowska, M. Kierzkowski, *Ruch a wybrane sfery psychologiczne człowieka. Przegląd badań*, w: *Pedagogika muzyki...*, op. cit., s. 270–282.

<sup>37</sup> Metoda pracy z ciałem integrująca muzykę, śpiew, ruch i dotyk stosowana w grupowej praktyce terapeutycznej, opracowana przez chilijskiego psychologa Rolanda Toro Mario Aranedę w latach 1968–1973. Głównym założeniem jest zaangażowanie emocji do kreowania intensywnych doświadczeń psychofizycznych, które następnie wykorzystuje się do wzmacniania autentycznej ekspresji uczestników sesji oraz empatycznych interakcji wewnątrz grupy. Por. M. Stueck, A. Villegas, F. Lahn, K. Bauer, P. Tofts, U. Sack, *Biodanza for kindergarten children (TANZPRO-Biodanza): reporting on changes of cortisol levels and emotion recognition*, „Body, Movement and Dance in Psychotherapy” 2016, Vol. 11, No. 1, s. 75–89.

<sup>38</sup> Np. E. Deli et al., op. cit.

społecznej i muzycznej. Do obowiązków nauczyciela należy prawidłowa diagnoza oraz trafne wychwytywanie uzdolnień dzieci w różnych kontekstach artystycznych. Co więcej, trafna i adekwatna wiedza na temat samego siebie<sup>39</sup> pozwala wychwytywać własne nawyki ruchowe, które niejednokrotnie mogą utrudniać kontakt i komunikację z uczniami<sup>40</sup>. Pedagog podczas zajęć umuzykalniających przyjmuje rolę artysty, a jego kompetencje wykonawcze (np. podczas śpiewu, gry na instrumencie czy tańca) przyczyniają się nie tylko do wzrostu samooceny, ale i skutkują większym prestiżem wśród dzieci, rodziców oraz pozostałych nauczycieli.

Przytoczone w cytowanej literaturze korzyści rozwojowe koncentrują się głównie na poprawie fizycznych aspektów ruchu dziecka: kształtowania jego świadomości, możliwości poznania swojej kinesfery czy po prostu poprawy elastyczności i gibkości ciała poprzez harmonizację i wzrost płynności ruchu. Nie można przy tym nie wspomnieć o korzyściach w sferach emocjonalnej, społecznej i — przede wszystkim — muzycznej. Pod kątem rozwoju emocjonalnego dzieci mogą uczyć się sposobów odreagowywania negatywnych emocji i napięć oraz kształtować świadomość przepływu emocji oraz ich umiejscowienia w ciele. W sferze społecznej dzieci uczą się nawiązania relacji i współdziałania z innymi oraz nabywają kompetencje komunikacyjne (werbalne i niewerbalne). Wzrost zaufania do siebie może rzutować na trwalsze związki i szansę budowania wspólnotowości. Ruch to także umiejętność dzielenia się przestrzenią z innymi oraz łagodzenie lęku, jaki niekiedy wywołuje współdzielenie przestrzeni z innymi osobami. Dziecko odkrywa przez to własną odrębność, a jego działania nabierają siły sprawczej, niejednokrotnie wydobywającej z apatii. Zajęcia muzyczno-ruchowe to wreszcie rozwijanie muzykalności, kształcenie obrazowego myślenia muzycznego, umożliwianie dzieciom odczucia muzyki poprzez ruch, gest, słowo, śpiew, dramę czy grę na instrumentach (często przy niekonwencjonalnym wykorzystywaniu przedmiotów codziennego użytku). Muzyka pobudza kreatywność i niejednokrotnie stanowi drogę do uwrażliwiania na bodźce estetyczne, nie tylko w muzyce, ale i w malarstwie, rzeźbie czy tańcu.

---

<sup>39</sup> R. Lawendowski, M. Kierzkowski, K. Karasiewicz, *Correlation between the metacognitive self and selected forms of musical training*, „Acta Neuropsychologica” 2015, Vol. 13, No. 3, s. 237–252.

<sup>40</sup> K. Kierzkowska, M. Kierzkowski, op. cit.

### Podsumowanie

Pedagodzy i badacze edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej są zgodni co do fundamentalnego znaczenia rozwoju ruchowego dziecka w tym okresie. Jak wynika z badań, może on być stymulowany również poprzez zajęcia muzyczno-ruchowe, uatrakcyjnijające niejednokrotnie żmudne ćwiczenia fizyczne. Ponadto ogromny potencjał, jaki niesie ze sobą stosowanie wielu właściwych dla nauczania muzyki technik edukacyjnych, sprzyja harmonijnemu rozwojowi dziecka na gruncie muzycznym, społecznym, emocjonalnym i poznawczym. Umiejętne prowadzenie zajęć umuzykalniających wymaga od nauczyciela bardzo szerokich kompetencji pedagogiczno-artystycznych, jest jednak gwarancją budowania inspirującej przestrzeni rozwoju dziecka i niepowtarzalnej okazji do poznawania fascynującego świata dźwięków.

## STRESZCZENIE

Rozwój ruchowy dziecka jest nie tylko warunkiem prawidłowego funkcjonowania fizjologicznego, ale i fundamentem rozwoju ogólnego dziecka. Jak wynika z przeglądu badań dokonanych na łamach tekstu, zajęcia muzyczno-ruchowe prowadzone przez kompetentnych pedagogów mogą wspomagać nie tylko rozwój ruchowy i muzyczny, ale i stanowić podstawę do harmonizacji poznawczych, emocjonalnych i społecznych sfer rozwoju dziecka.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwój ruchowy, rozwój muzyczny, wiek przedszkolny

**ABSTRACT**

Music as a stimulator of movement development in the preschool age

The development of movement is not only essential to maintain proper physiological functions and skills of a child, but also fundamental for its general development. According to the research review described further in the article, music and movement classes conducted by competent teachers may not only promote physical and musical development, but also provide a basis for harmonizing the cognitive, emotional and social spheres of a child development.

**KEYWORDS:** movement development, music development, preschool age

## BIBLIOGRAFIA

Anshel Mark H., Marisi Dan Q., *Effect of music and rhythm on physical performance*, „Research Quarterly” 1978, No. 49, s. 109–113.

Bogdanowicz Marta, *Integracja percepcyjno-motoryczna. Teoria — diagnoza — terapia*, Warszawa 2000.

Brown Judy, Sherrill Claudine, Gench Barbara, *Effects of an integrated physical education/music program in changing early childhood perceptual-motor performance*, „Perceptual and Motor Skills” 1981, No. 53, s. 151–154.

Butcher John E., Eaton Warren O., *Gross and fine motor proficiency in pre-schoolers: relationships with free play behaviour and activity level*, „Journal of Human Movement Studies” 1989, No. 16, s. 27–36.

Deli Eleni, Bakle Iliana, Zachopoulou Evridiki, *Implementing intervention movement programs for kindergarten children*, „Journal of Early Child Research” 2006, Vol. 4, No. 1, s. 5–18.

Derri Vassiliki, Tsapakidou Aggeliki, Zachopoulou Evridiki, Kioumourtzoglou Efthimis, *Effect of a music and movement programme on development of locomotor skills by children 4 to 6 years of age*, „European Journal of Physical Education” 2001, Vol. 6, No. 1, s. 16–25.

Fisher Abigail, Reilly John J., Kelly Louise A., Montgomery Colette, Williamson Avril, Paton James Y., Grant Stan, *Fundamental movement skills and habitual physical activity in young children*, „Medicine & Science in Sports & Exercise” 2005, Vol. 37, No. 4, s. 684–688.

Gallahue David, Ozmun John, Goodway Jacqueline, *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*, New York 1982.

Hands Beth P., *How can we best measure fundamental movement skills?*, „23rd Biennial National/International Conference” 2002 [online], [https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=health\\_conference](https://researchonline.nd.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=health_conference) (dostęp: 10.07.2018).

Kierzkowska Katarzyna, *Analiza ruchu Labana a próby operacjonalizacji ruchu — przegląd badań*, w: *Pedagogika muzyki: Ideały, wartości, pragmatyka*, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2016, s. 296–306.

Kenney Susan, *Music in the developmentally appropriate integrated curriculum*, w: *Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice. Birth to Age Eight*, eds. Craig H. Hart, Diane C. Burts, Rosalind Charlesworth, New York 1997, s. 103–144.

Kierzkowska Katarzyna, Kierzkowski Michał, *Ruch a wybrane sfery psychologiczne człowieka. Przegląd badań*, w: *Pedagogika muzyki: Ideały, wartości, pragmatyka*, red. Andrzej Michalski, Gdańsk 2016, s. 270–282.

Knudson Duane V., Morrison Craig S., *Qualitative Analysis of Human Movement*, Champaign 1997.

Lawendowski Rafał, Kierzkowski Michał, Karasiewicz Karol, *Correlation between the meta-cognitive self and selected forms of musical training*, „Acta Neuropsychologica” 2015, Vol. 13, No. 3, s. 237–252.

Okely Anthony D., Booth Michael L., Chey Tien, *Relationships between body composition and fundamental movement skills among children and adolescents*, „Research Quarterly for Exercise and Sport Research” 2004, Vol. 75, No. 3, s. 238–248.

Okely Anthony D., Booth Michael L., Patterson John W., *Relationship of cardiorespiratory endurance to fundamental movement skill proficiency among adolescents*, „Pediatric Exercise Science” 2001, Vol. 13, No. 4, s. 380–391.

Painter Genevieve, *The effects of a rhythmic and sensory motor activity program on perceptual motor spatial abilities of kindergarten children*, „Exceptional Children” 1966, Vol. 33, No. 2, s. 113–116.

Riethmuller Annaleise M., Jones Rachel A., Okely Anthony D., *Efficacy of interventions to improve motor development in young children: a systematic review*, „Pediatrics” 2009, Vol. 124, No. 4 [online], doi: 10.1542/peds.2009-0333.

Stueck Marcus, Villegas Alejandra, Lahn Franziska, Bauer Katrin, Tofts Paul, Sack Ulrich, *Biodanza for kindergarten children (TANZPRO-Biodanza): reporting on changes of cortisol levels and emotion recognition*, „Body, Movement and Dance in Psychotherapy” 2016, Vol. 11, No. 1, s. 75–89.

Tsapakidou Aggeliki, Stefanidou Sofia, Tsompanaki Eleni, *Locomotor development of children aged 3.5 to 5 years in nursery schools in Greece*, „Review of European Studies” 2014, Vol. 6, No. 2, s. 1–6.

Ulrich Beverly D., *Perceptions of physical competence, motor competence and participation in organized sport: their interrelationships in young children*, „Research Quarterly for Exercise and Sport” 1987, Vol. 58, No. 1, s. 57–67.

Wick Kristin, Leeger-Aschmann Claudia S., Monn Nico D., Radtke Thomas, Ott Laura V., Rebholz Cornelia E., Cruz Sergio, Gerber Natalie, Schmutz Einat A., Puder Jardena J., Munsch Simone, Kakebeeke Tanja H., Jenni Oskar G., Granacher Urs, Kriemler Susi, *Interventions to promote fundamental movement skills in childcare and kindergarten: a systematic review and meta-analysis*, „Sports Medicine” 2017, Vol. 47, No. 10, s. 2045–2068.

Wrotniak Brian H., Epstein Leonard H., Dorn Joan M., Jones Katherine E., Kondilis Valerie A., *The relationship between motor proficiency and physical activity in children*, „Pediatrics” 2006, Vol. 118, No. 6 [online], doi: 10.1542/peds.2006-0742.

Zachopoulou Evridiki, Tsapakidou Aggeliki, Derri Vassiliki, *The effects of a developmentally appropriate music and movement program on motor performance*, „Early Childhood Research Quarterly” 2004, Vol. 19, No. 4, s. 631–642.