

Dr Bogumiła Bobik

Uniwersytet Śląski

Talent ukryty nigdy nie rozkwitnie. Wybrane techniki arteterapeutyczne w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym

Hidden talent will never flourish. Selected techniques of art therapy used while working with children of preschool age

Streszczenie

Artykuł dotyczy wykorzystania wybranych technik arteterapeutycznych w pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Wyjaśnia pojęcie i rodzaje twórczości dziecka w wieku przedszkolnym, opisuje znaczenie zajęć arteterapeutycznych w pracy przedszkola. Odwołuje się do badań jakościowych w zakresie wykorzystania zajęć muzycznych i plastycznych w terapii dziecka. Badania oparto na obserwacji postępów w zakresie umiejętności muzycznych i plastycznych dzieci sześciolatek w toku prowadzonych zajęć arteterapeutycznych (obejmujących improwizacje ruchowe, improwizacje z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych, działalność plastyczną). Egzemplifikacją prowadzonych badań jest przedstawione studium przypadku sześciolatniej dziewczynki objętej zajęciami z zakresu arteterapii.

Słowa kluczowe: twórczość dziecka, arteterapia, wiek przedszkolny, badania jakościowe, studium przypadku.

Abstract

The article discusses the use of selected techniques in art therapy work with children of preschool age. It explains the concept and forms of a preschooler's creativity and describes the importance of art therapy in a preschool. The article refers to qualitative research in the use of music and art in a child's therapy. The study was based on observation of the progress of musical and art skills of six year olds in the course of art therapy classes (including movement improvisation, improvisation using percussion instruments and artistic activity). Exemplification of the research is presented in a case study of a six year old girl who participated in art therapy.

Keywords: child's creativity, preschool age, qualitative research, case study.

Wprowadzenie

Twórcze działanie jest najlepszym i niekiedy jedynym sposobem zaspakajania potrzeb estetycznych człowieka. Dlatego już najmłodsze dzieci należy wdrażać do aktywnego i odważnego podejmowania problemów, które wzbudzając twórczą lub

badawczą postawę, pozwalają na odkrywanie otaczającego świata. Dając dziecku szansę twórczej zabawy, podczas której może bezkarnie popełniać błędy, wypróbować swoje umiejętności, kształtować poczucie własnej wartości i skuteczności, rozwijamy jego wyobraźnię i potrzebę kreacji.

Niniejszy artykuł porusza zagadnienie aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym. Odwołuje się do badań jakościowych w zakresie wykorzystania zajęć muzycznych i plastycznych w terapii dziecka. Badania oparto na obserwacji postępów w obszarze umiejętności muzycznych i plastycznych dzieci sześciolletnich w toku prowadzonych zajęć arteterapeutycznych (obejmujących improwizacje ruchowe, improwizacje z wykorzystaniem instrumentów perkusyjnych, działalność plastyczną). Całość rozważań uporządkowano w cztery obszary:

- twórczość dziecka w wieku przedszkolnym,
- różne oblicza twórczości dziecka,
- cele i zadania arteterapii,
- zajęcia arteterapeutyczne a aktywność twórcza dziecka – studium przypadku.

Twórczość dziecka w wieku przedszkolnym

Współczesny świat w coraz większym stopniu wymaga od człowieka postawy twórczej, która w ujęciu Stanisława Popka przedstawia aktywny stosunek człowieka do świata, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego *ja*¹. Jednym z głównych postulatów współczesnego wychowania jest postawa twórcza, tak bardzo poszukiwana u każdego człowieka. To właśnie sztuka pozwala kształtować ludzi myślących w sposób niekonwencjonalny, twórczych i nieschematycznych, czyli kreatywnych².

Dziecko w wieku przedszkolnym charakteryzuje się ogromną dociekliwością, która wyraża się w zadawaniu pytań oraz uporze w działaniu i poznawaniu rzeczywistości. Jest to okres w życiu, w którym wszystko jest ciekawe, a chęć poznania i samodzielnego działania jest niespożyta³. Potencjał twórczy dziecka wydaje się nieograniczony, stąd dla ukształtowania pożądanych umiejętności twórczych konieczne są oddziaływania stymulacyjne. Ważne w rozwoju wyobraźni twórczej jest wielozmysłowe pobudzanie, wykorzystywanie w zabawie nie tylko kanału wzrokowego i słuchowego, ale również odwołanie się do dotyku, zapachu czy wężchu. Tak więc wszelkiego rodzaju wycieczki, doświadczenia, eksperymenty,

¹ J. Mazurkiewicz, *Co to jest wiatr i jak powstaje? Jak rozwijać twórcze kompetencje dzieci i nauczycieli*, „Bliżej Przedszkola” 2008, nr 8–9, s. 10.

² T. Wilk (red.), *Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego*, Kraków 2007, s. 142.

³ J. Mazurkiewicz, *Co to jest wiatr i jak powstaje?...*, s. 10.

pokazywanie złożoności świata w sposób pośredni pomagają w rozwoju tych zdolności. Zdolności twórcze, pomysłowość i naturalna kreatywność małego dziecka ujawniają się najpełniej około piątego roku życia pod postacią rozbudzonej ekspresji werbalnej, plastycznej, muzycznej i ruchowej. Po tym okresie następuje spadek zdolności twórczych, które jeśli nie są rozwijane, ulegają zahamowaniu. To zobowiązuje nauczyciela do pracy nad rozwojem twórczości dziecięcej. Małemu dziecku nie należy przeszkadzać w rozwoju, lecz otoczyć je wzorcami reprezentującymi postawy twórcze i stworzyć warunki, które będą go stymulowały do różnorodnych form działania⁴. Nabywanie doświadczenia indywidualnego dokonuje się u dziecka przede wszystkim przez odkrywanie. W procesie wychowania osoby dorosłe pośredniczą między dzieckiem tworzącym swój własny świat a zawartością tego świata. Od tego, w jaki sposób rozbudza się w dziecku zaciekawienie i zainteresowania, zależy, w znacznej mierze, rozwój jego skłonności twórczych, zasięg i poziom kreatywnych działań w dalszych okresach jego życia. Niemal każde dziecko przejawia predyspozycje twórcze, które uzewnętrzniają się najczęściej w jego malowankach i rysunkach, we własnych układach tanecznych, tworzonych piosenkach czy rymowankach, a także w zabawach tematycznych, przybierających często charakter inscenizacji teatralnej⁵. Twórczość dziecka ucieka od konwenansów, zasad i jakichkolwiek wytycznych. Dziecko nie wie, jakie są techniki malarskie, na jakie grupy dzielimy instrumenty muzyczne i co oznacza zastosowanie metody Stanisławskiego na scenie, ale gdy patrzymy na emocje towarzyszące mu podczas zabawy, wiemy, że obserwujemy proces twórczy pełen spontaniczności i naturalności⁶. Po to, by dziecko mogło wyzwolić swój wewnętrzny świat i posługiwać się właściwymi tylko dla niego sposobami ekspresji – gestem, mimiką, słowem, aktywnością muzyczną i plastyczną – musimy uszanować jego indywidualność i unikać wszystkiego, co może pociągać za sobą zahamowanie ekspresji⁷.

W rozwijaniu aktywności twórczej należy kierować się następującymi zasadami:

- uwzględnienie cech rozwojowych dziecka i akceptowanie go w pełni,
- stymulowanie różnorodnej aktywności dziecka,
- zapewnienie materialnych warunków działania,
- kierowanie aktywnością dziecka poprzez zadania otwarte, dla których nie istnieje poprawne rozwiązanie, a w których dziecko ma możliwość odkrycia albo wyszukania własnego *ja*⁸.

Wychowanie twórcze to jedna z dróg, która może ułatwić funkcjonowanie dziecka w przyszłym życiu, stworzyć warunki do uczenia się bez strachu, pomóc

⁴ J. Palacz, *Twórcze zabawy zuchów*, „Blżej Przedszkola” 2006, nr 7–8, s. 19.

⁵ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 2002, t. 1–2, s. 12–13.

⁶ K. Machowicz, W. Terechowicz, *Sztuka tylko dla dzieci*, „Blżej Przedszkola” 2009, nr 7–8, s. 8.

⁷ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1988, s. 106.

⁸ A. Kozyra, *Aktywność twórcza*, „Blżej Przedszkola” 2005, nr 5–6, s. 22.

wyjsć poza schematy, pozwolić na rozwój zdolności⁹. Aktywność twórcza i samodzielne dochodzenie do celu sprzyjają pogłębianiu zdobywanej wiedzy, rozwojowi procesów poznawczych i wyobraźni, uwalniają na otaczający świat, ukierunkowują zainteresowania. Dziecko aktywne twórczo łatwiej uczy się postrzegać, myśleć, mówić, analizować, odróżniać rzeczy bardziej od mniej istotnych, jest wrażliwe na otaczający świat, rozwija się nie tylko fizycznie, ale także intelektualnie, w myśl słów Konfucjusza: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż – zapamiętam. Pozwól mi działać, a zrozumie i rozwinę skrzydła”¹⁰.

Różne oblicza twórczości dziecka

Twórczość dziecka przedszkolnego wyraża się w zabawie, a najbardziej rozpoznawalną formą dziecięcej twórczości jest rysunek, w którym najłatwiej może wyrazić wszystko to, co widzi dookoła siebie. To przetwarzanie rzeczywistości nadaje pracom plastycznym małego dziecka swoisty artyzm i stanowi, zdaniem Stefana Szumana, podstawowy obok kolorystyki składnik wartości artystycznej wytworów dziecięcych. Twórczość plastyczna ma wiele wspólnych cech z zabawą, jednak różni się od niej między innymi tym, że prowadzi do powstania względnie trwałego wytworu. Mogą to być malowanki, ulepianki, rysunki, wycinanki czy naklejkanki¹¹. Na podstawie wytworów plastycznych możemy ocenić poziom rozwoju dziecka, smak estetyczny, zdolność percepcji wizualnej oraz jego możliwości twórcze. W plastyce zdolności twórcze przejawiają się poprzez:

- rozwiniętą wyobraźnię twórczą i fantazjowanie,
- zdolności do myślenia dywergencyjnego, czyli umiejętności podawania więcej niż jednego rozwiązania,
- wrażliwość emocjonalną umożliwiającą ekspresję w działaniu twórczym,
- spostrzegawczość i pamięć wzrokową¹².

Twórczością plastyczną dziecka interesowało się wielu psychologów, pedagogów i artystów. Zainteresowania te dotyczyły zarówno ustalenia okresów, jak i faz rozwoju twórczości plastycznej dzieci i młodzieży. Jednym z pierwszych badaczy, który dokonał podziału twórczości plastycznej dziecka, był Georg Kerschensteiner, kolejnymi byli: Stefan Szuman, Maurice Debesse, Jouliette Favez-Boutonier, Viktor Lowenfeld, Lambert Brittain czy Cyril Burt. Pierwszy z badaczy – G. Kerschensteiner, analizując twórczość rysunkową dzieci, podzielił ją na cztery okresy:

- okres rysunku schematycznego, od 6 do 8 roku życia,

⁹ J. Mazurkiewicz, *Co to jest wiatr i jak powstaje?*..., s. 12.

¹⁰ Za: A. Kozyra, *Aktywność twórcza...*, s. 22.

¹¹ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, s. 43.

¹² Z. Ziółowicz, *Rozwijanie wyobraźni twórczej u dzieci w oparciu o edukację plastyczną*, „Nauczanie Początkowe: kształcenie zintegrowane” 2006/2007, nr 3, s. 54.

- okres budzącego się odczuwania kształtu i linii, od 8 do 10 roku życia,
- okres, w którym rysunek odpowiada rzeczywistemu wyglądowi przedmiotu, od 10 do 12 roku życia,
- okres wiernego odtwarzania postaci, od 12 do 14 roku życia¹³.

Podczas opracowywania powyższego podziału Kerschensteiner nie brał pod uwagę treści literackich rysunku, tylko dochodzenie formy do naturalizmu, co spowodowało pominięcie prac dzieci poniżej szóstego roku życia.

Podziały przedstawione przez kolejnych badaczy są w wielu punktach podobne do siebie, jednak największą popularność w polskiej pedagogice zyskał podział zaproponowany przez S. Szumana, który analizował zarówno treść, jak i formę wytworu dziecięcego. Stwierdził on, że rysunek dziecięcy nie jest odbiciem rzeczywistości, a wyrazem wiedzy i przeżyć dziecka. W związku z tym twórczość plastyczną okresu przedszkolnego podzielił na dwa okresy:

- okres pierwszy, bazgrot trwający od 1,6 roku do 3 lat, w którym występuje faza wstępnego formowania się schematu postaci; cechą charakterystyczną tego okresu jest zapewnianie powierzchni kartki kropkami, kreskami, krzyżującymi się liniami krzywymi oraz próby zamknięcia koła; początkowo są to przypadkowo powstające na papierze ślady, np. ołówka, z czasem znaki stają coraz bardziej zróżnicowane i lepiej przez dziecko kontrolowane; mimo że pod względem treściowym rysunki są nierozpoznawalne, to proces rysowania przybiera coraz bardziej świadomy charakter;
- okres drugi, schematyczny od 3 roku życia do 7 lat, który Szuman podzielił na trzy fazy: faza pierwsza to głowonogi (3–4-latki); faza druga to głowotulów (4–5-latki), faza trzecia to schematy uproszczone (6–7-latki).

Charakterystyczną cechą dziecięcych rysunków w fazie pierwszej i drugiej jest uprzedmiotowienie, czyli pojawienie się postaci ludzkich, zwierzęcych, środków lokomocji oraz świata roślinnego. Pod koniec trzeciego roku życia dziecko nadaje już swoim wytworom znaczenie, kojarząc to, co narysowało, z konkretnym przedmiotem i nadając nazwę swemu *dziełu*, mimo że faktyczny związek z rzeczywistym przedmiotem jest bardzo odległy. Czasami istnieje ogólne podobieństwo kształtu z nadaną mu przez dziecko nazwą. Kolor dobierany jest na zasadzie przypadku, z czasem jednak przy wyborze koloru zaczyna decydować czynnik emocjonalny. W fazie trzeciej przedmioty i postacie narysowane przez dziecko mają uproszczoną i zgeometryzowaną formę, są kanciaste lub nadmiernie zaokrąglone. Podobizny rysowanych postaci konstruowane są z kółek, kresek i wieloboków, bez zachowania proporcji¹⁴. Tematy rysunków dziecka sześciolatniego dotyczą na ogół obserwacji i przeżyć z życia rodzinnego i ze świata przyrody. Często tematem rysunku są zdarzenia wzbudzające silne przeżycia emocjonalne. Dzieci sześciolatnie

¹³ S.L. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Kraków 2010, cz. 2, s. 191–201.

¹⁴ Tamże, s. 204.

przedstawiają w rysunkach wszystkie nurtujące je sprawy bez względu na stopień trudności wykonania, pod tym względem wyobraźnia dziecka jest niewyczerpanym źródłem pomysłów.

Pod koniec okresu przedszkolnego niektóre dzieci osiągają stadium udoskonalonego i wzbogaconego schematu. Od zestawiania całości z kilku fragmentów i szczegółów dziecko przechodzi do ujęcia bardziej sylwetkowego. Jednak nadal nie przestrzega proporcji i na pierwszy plan wysuwa to, co jest dla niego ważne. Wzrasta również tendencja do przedstawiania całych scen czy zdarzeń, a nie tylko pojedynczych postaci¹⁵.

Wiek przedszkolny to okres zabawy, której siła tkwi w tym, że towarzyszy jej uczucie przyjemności motywujące dziecko do działania. Ze względu na rozpiętość granic wiekowych zabawy dzieci różnicują się w zależności od zdobywanych doświadczeń, rodzaju i miejsca zabawy. Do organizowania zabaw z elementami twórczości artystycznej wykorzystuje się pomoce sprzyjające rozwojowi umiejętności plastycznych, muzycznych i inscenizacyjnych. Zabawa dostarcza dziecku radosnych przeżyć, a jednocześnie jest działalnością niezbędną do prawidłowego rozwoju dziecka. W zabawie dziecko wyraża swoje uczucia i pragnienia, jest ona przejawem jego wyobraźni, zdolności twórczych i ciekawości umysłu. Istnieje wiele podziałów zabaw, jednym z nich jest ten zaproponowany w 1948 r. przez Petra A. Rudika, który do dziś cieszy się uznaniem w teorii i praktyce pedagogicznej, obejmujący:

- zabawy twórcze albo zabawy w role, w których dziecko nadaje przedmiotom specjalne funkcje i samo przybiera określoną rolę, w tych zabawach dzieci tworzą własną rzeczywistość, własny świat *na niby*,
- zabawy konstrukcyjne, w ich wyniku powstają określone wytwory, np. budowle, rysunki tematyczne, ulepianki,
- zabawy dydaktyczne, które są formą aktywności przygotowaną przez nauczyciela i zaproponowaną dziecku,
- zabawy ruchowe bardzo często wiążą się z zabawami tematycznymi, ponieważ dziecko przedstawia w zabawie np. jakiegoś zwierzaka, roślinę czy zjawisko pogodowe¹⁶.

W zabawach dzieci trzyletnich istotne znaczenie ma przestrzeń, ponieważ dzieci w tym wieku to indywidualiści bawiący się obok siebie. Charakterystyczną cechą zabaw trzylatków jest występowanie nieschematycznych sposobów posługiwania się i manipulowania różnymi przedmiotami. U dzieci czteroletnich zaczynają się pojawiać pierwsze wspólne zabawy tematyczne. Wprawdzie czteroletki nadal potrzebują możliwości izolacji z zabawką od kolegi, ale występuje to coraz rzadziej.

¹⁵ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, t. 1, s. 181.

¹⁶ Por. W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 89–113.

W zabawach dzieci trzy-, czteroletnie stosują proste formy i działają w sposób spontaniczny, nie dbają o zachowanie swoich wytworów. Dzieci pięcio- i sześćioletnie samodzielnie organizują zabawy, w których wykorzystują bardzo wiele różnorodnych przedmiotów, dobierając je celowo do przeprowadzonej zabawy. W zabawie organizują się, każdy ma swoje miejsce i zadanie, starają się, aby to, co stworzą, było trwałe i zostało zachowane przez dłuższy czas.

Zabawy sprawiają dzieciom wiele radości, stwarzając okazje do różnorodnych działań, są doskonałym czynnikiem pobudzającym rozwój zdolności poznawczych dziecka, wyzwalają jego twórczą aktywność, sprzyjają rozwojowi wyobraźni, ćwiczą pamięć, uwagę i wzbogacają słownik¹⁷. Każdy rodzaj zabawy odgrywa w rozwoju dziecka swoistą rolę, dlatego też, szczególnie w przedszkolu, powinno się stwarzać takie warunki, które pozwalają na różnorodną aktywność zabawową dziecka.

W okresie przedszkolnym kształtują się również różnorodne zdolności muzyczne. Muzyka, którą odbiera dziecko przedszkolne, posiada stosunkowo niewielki związek z konkretnym obrazem lub tematem, ma za to bardzo silne zabarwienie emocjonalne. Dziecko trzyletnie słucha opowiadań i piosenek. Próbuje również samo śpiewać i bawić się przy muzyce. Dzieci trzyletnie są mało sprawne, z trudem wykonują nawet proste zadania ruchowe przy muzyce. W porównaniu z trzylatkami czterolatki odznaczają się większą wytrzymałością i umiejętnością skupienia uwagi, ale nadal jest to wysiłek krótkotrwały. Dzieci czteroletnie cechuje trwalsza pamięć niż ich młodszych kolegów, lepiej operują głosem i często poprawnie odtwarzają znaną sobie piosenkę. Piosenki śpiewają indywidualnie lub grupowo. Za pomocą klaskania i gry na instrumentach perkusyjnych potrafią odtworzyć podany rytm¹⁸. Cechą charakterystyczną dzieci młodszych jest zdolność do tworzenia własnych piosenek.

Dzieci pięcioletnie mogą czysto śpiewać, rytmicznie poruszać się przy muzyce, rozróżniać barwę niektórych instrumentów muzycznych, określać charakter muzyki, a także wyrażać swój stosunek do niej.

Sześciolatki chętnie uczą się nowych piosenek. Rozszerza się skala ich możliwości głosowych, co pozwala na dobór interesującego materiału, zarówno od strony muzycznej, jak i literackiej. Dzieci sześćioletnie potrafią czysto śpiewać, grać na instrumentach perkusyjnych oraz wykonywać prosty akompaniament na dzwoneczkach melodycznych.

Wewnątrz każdej grupy wiekowej zachodzą znaczne różnice indywidualne. Stwierdza się je w zakresie spostrzegania różnych elementów muzycznych, wyrazistości wyobrażeń, długości przechowywania materiału muzycznego itp. Można wyodrębnić charakterystyczne etapy rozwoju w zakresie poszczególnych zdolności.

¹⁷ M. Karwowska-Struczyk, *Obserwowanie dzieci kluczem ich rozwoju*, „Edukacja w Przedszkolu” 2001, nr 13, s. 7.

¹⁸ U. Smoczyńska-Nachtman, *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*, Warszawa 2013, s. 56.

Przejście z jednego etapu do drugiego zależy od wielu czynników, a w szczególności od ogólnego rozwoju muzycznego dziecka, co ściśle wiąże się z zasobem doświadczeń muzycznych. Drugim bardzo ważnym czynnikiem jest zastosowana w przedszkolu metodyka kształcenia zdolności uwzględniająca wszystkie formy aktywności muzycznej, począwszy od śpiewu przez grę na instrumentach, taniec – rytmikę, słuchanie muzyki aż do jej tworzenia włącznie¹⁹.

Kolejnym obszarem intensywnego rozwoju w wieku przedszkolnym jest mowa. Dziecko znajduje się w fazie przyswajania sobie podstaw języka, rozpoczynającej się około trzeciego roku życia i kończącej się opanowaniem przez nie kompetencji językowych. Przyswajanie i używanie języka przez dziecko ma bardzo często charakter procesu twórczego. Tworzy nowe, własne konstrukcje werbalne, skracając i przetwarzając słowa wypowiedane przez dorosłych na miarę swych zdolności artykulacyjnych. Małe dzieci tworzą nowe zestawy dźwięków, powtarzając i modyfikując to, co mówią do nich dorośli. Starsze dzieci układają wierszyki, wymyślają zagadki, opowiadania czy piosenki. Opowiadania i bajki tworzone przez dzieci przedszkolne są albo twórczą modyfikacją słyszanych wcześniej bajek i historyjek, albo są oryginalnymi wytworami narracyjnymi. Używają wielu indywidualnych środków stylistycznych i kompozycyjnych, które nadają ich utworom specyficzną wartość estetyczną²⁰. Innym przejawem twórczej aktywności językowej dziecka są tzw. neologizmy, czyli nowe słowa, podobne semantycznie i formalnie do znanych wyrazów. Tę niezwykłą zdolność dziecka wspaniale ujęły Maria Przetacznik-Gierowska i Maria Tyszkowa, pisząc: „Twórcza aktywność językowa jest dla dziecka radością działania, zabawą, przyjemnością wpływającą z odkrywania i przetwarzania wciąż nowych dziedzin rzeczywistości, z możliwości realizacji samego siebie i ekspresji swoich stanów i własnych przeżyć”²¹.

Mowa i myślenie dziecka to procesy ściśle ze sobą powiązane i wzajemnie się warunkujące. Dobry poziom mowy dziecka ułatwia mu wypowiedanie swoich myśli, a opanowanie umiejętności dokonywania prostych operacji umysłowych umożliwia mu swobodne posługiwanie się mową, poprawne formułowanie wypowiedzi²². Mowa i myślenie rozwijają się na bazie wzbogacających się w toku praktycznego działania spostrzeżeń dziecka, pod wpływem własnej aktywności oraz kontaktów z dorosłymi. Czynnikiem najsilniej motywującym dziecko do doskonalenia gramatyki jest chęć komunikowania się z otoczeniem i bycie przez nie rozumianym²³.

¹⁹ M. Tyszkowa, *Sztuka dla najmłodszych*, Warszawa 1990, s. 296.

²⁰ M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka...*, s. 187.

²¹ Tamże, s. 188.

²² J. Andrzejewska, *Kompetencje poznawcze pięcioletków*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 9, s. 5–12.

²³ B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2002, t. 1, s. 190.

Cele i zadania arteterapii

Działania artystyczne są powszechnie stosowane w edukacji, w leczeniu, profilaktyce. Stanowią stały element różnych programów psychologicznej pomocy. Niektóre z tych zastosowań uznać można za formy terapii sztuką, ale nie wszystkie z nich, bo przecież istnieje różnica między stosowaniem działań artystycznych w leczeniu zaburzeń psychicznych a rozwijaniem, również przy pomocy działań artystycznych, wyobraźni twórczej dzieci.

W odniesieniu do dzieci jej podstawowym zadaniem jest pobudzenie twórczej ekspresji, a przez to pomoc w wyrażaniu emocji, szczególnie tych trudnych do nazwania. Arteterapia sięga do najprostszych sposobów autoekspresji, do których zdolny jest każdy z nas niezależnie od wieku, stanu zdrowia i zdolności intelektualnych. Metody stosowane w arteterapii pozwalają zmienić nastrój, pobudzić aktywność i odzyskać siły twórcze, co ujęto w następujący sposób: „Działania wykorzystujące metody arteterapeutyczne mają pobudzać i rozwijać wyobraźnię, powodując uelastycznienie sposobów postępowania i myślenia, co może pozostać na całe życie źródłem rozwoju i wzrostu człowieka oraz stymulować twórcze myślenie – metaforyczne, symboliczne, skojarzeniowe, dedukcyjne i indukcyjne, pobudzać ciekawość poznawczą i zachęcać do przezwycięzania przeszkód w trakcie działań twórczych”²⁴. Istnieje wiele różnych definicji arteterapii, ale każdą z nich można zaliczyć do jednej z dwóch kategorii ogólnych.

Do pierwszej zaliczamy definicje, w których kładzie się nacisk na terapeutyczne właściwości procesu tworzenia. Proces twórczy jest tu rozumiany jako artystyczna ścieżka wiodąca do samorealizacji, na której doświadczamy między innymi tego, że jesteśmy zdolni do spontanicznego i autentycznego wyrażania siebie, do samorealizacji i do zmiany.

Druga kategoria oparta jest na założeniu, że sztuka umożliwia symboliczną komunikację różnych przekonań, emocji, konfliktów i urazów. Wytwór artystyczny może zapoczątkować słowną wymianę informacji pomiędzy dzieckiem a terapeutą, podczas której terapeuta umożliwia nowe zrozumienie sytuacji. W praktyce możemy łączyć oba podejścia albo stosować jedno z nich²⁵.

Szeroko pojęta sztuka daje dziecku możliwość symbolicznego wyrazu trudnych przeżyć, doświadczeń i emocji. Obniża napięcie i pomaga nazwać problem w bezpiecznych warunkach, bez konieczności mówienia o nim wprost. W arteterapii plastyka jest najbardziej naturalnym sposobem pracy z najmłodszymi, ponieważ ten rodzaj twórczości pojawia się u dziecka samorzutnie już od najwcześniejszych lat. Dziecko rysuje i maluje bardzo spontanicznie. Początkowo działanie to ma

²⁴ K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Kraków 2005, s. 192.

²⁵ M. Piszczek, *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę – wybrane zagadnienia i metody*, Warszawa 2009, s. 95.

charakter potrzeby funkcjonalnej i empirycznej, tzn. że maluch przeżywa radość nie z tego, co narysuje, lecz z samego rysowania.

Fenomenem danym tylko człowiekowi jest potrzeba tworzenia, wyrażania siebie i swoich emocji. To naturalna potrzeba, która towarzyszy człowiekowi od początków jego istnienia²⁶. Organizując zajęcia arteterapeutyczne dla dzieci, musimy przestrzegać następujących zasad:

- dobrowolności uczestnictwa i decydowania o swojej aktywności podczas zajęć,
- stosowania różnych środków przekazu,
- stosowania dwupoziomowej komunikacji polegającej na porozumiewaniu się w sferze werbalnej i pozawerbalnej,
- bycia „tu i teraz”, czyli podkreślenia wagi wszystkich doznań podczas zajęć,
- wyrażania emocji ujawniających uczucia,
- braku rywalizacji²⁷.

Planując zajęcia o charakterze twórczym, bardzo ważne jest pytanie o zakres środków wyrazu, które chcemy wykorzystać w pracy z dzieckiem. W czasach starożytnych, kiedy mówiono o sztuce jako „uprawianiu duszy”, wskazywano na lecznicze oddziaływanie muzyki oraz otoczenia – rzeźb, malarstwa, architektury. Obecnie termin arteterapia stosowany jest w dwóch znaczeniach. Szerszym – jako terapia z wykorzystaniem muzyki, plastyki, choreografii, teatru, tańca, poezji, prozy itp. oraz węższym – przy pomocy sztuk plastycznych²⁸.

Szczególne znaczenie dla rozwoju i terapii dziecka w wieku przedszkolnym ma ekspresja muzyczna i plastyczna.

Zajęcia arteterapeutyczne a aktywność twórcza dziecka – studium przypadku

Celem badania było określenie znaczenia zajęć z zakresu arteterapii w kształtowaniu aktywności twórczej dzieci w wieku przedszkolnym. Postawiono następujące problemy badawcze:

- W jakim stopniu stosowanie technik arteterapii w pracy z dziećmi przedszkolnymi powoduje wzrost ich aktywności twórczej?
- W jaki sposób techniki arteterapii oddziałują na rozwój aktywności twórczej dziecka przedszkolnego?
- Jaki rodzaj twórczości jest najczęściej wybierany przez dzieci?

²⁶ Por. G. Jezińska, *Warsztaty arteterapeutyczne*, „Życie Szkoły” 2006, nr 6, s. 28–39; M. Stańko-Kaczmarek, *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, Warszawa 2013, s. 63–72.

²⁷ J. Gładyszewska-Cylulko, *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Kraków 2014, s. 47–50.

²⁸ Por. A. Arciszewska-Binnebesel, *ARTEterapia. Szczęśliwy świat tworzenia*, Gdańsk 2014, s. 6.

Badanie miało charakter jakościowy, wykorzystano metodę indywidualnych przypadków oraz dwie techniki: analizę dokumentów (dziennik zajęć i karty zapisu dziecka do przedszkola, wywiad z rodzicami) i obserwację. Obserwację oparto na dostępnych arkuszach: „Oceny rysunków inspirowanych metodą arteterapii”, „Oceny improwizacji na dziecięcych instrumentach perkusyjnych inspirowanych metodą arteterapii”, „Oceny improwizacji ruchowej inspirowanej metodą arteterapii” w opracowaniu Joanny Gładyszewskiej-Cylulki²⁹ oraz „Arkusza obserwacyjnym działalności plastycznej dziecka inspirowanej metodą arteterapii” wg Stanisława Popka³⁰. Obserwacje były prowadzone w przedszkolu przez okres 7 miesięcy (8 spotkań) po zakończonych zajęciach prowadzonych wg opracowanych scenariuszy z wykorzystaniem technik muzycznych i plastycznych³¹. Obserwacja była:

- planowa, ponieważ przebiegała wg ustalonego wcześniej planu,
- bezpośrednia, gdyż dokonywana była osobiście,
- częściowa, ponieważ obserwowałam tylko to, co wiązało się z tematem moich badań.

Poniżej podano studium przypadku jednego z uczestników zajęć.

Przypadek **Joanny**

Płeć: dziewczynka

Wiek w chwili rozpoczęcia udziału w zajęciach: 6 lat i 9 miesięcy

Poziom rozwoju intelektualnego: poniżej normy intelektualnej

Poziom umiejętności plastycznych i muzycznych: poniżej wieku rozwojowego

Występujące symptomy zaburzeń manualnych: obniżenie sprawności pojedynczych aktów ruchowych (kłopoty z posługiwaniem się nożyczkami, nieprawidłowe trzymanie kredki), wzmożone napięcie mięśniowe podczas rysowania, zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej

Dodatkowe zaburzenia: wada wymowy, nieśmiała

Opieka innych specjalistów: logopeda, psycholog

Rodzina: pełna

Rodzeństwo: dwie młodsze siostry przyrodnie i dwóch młodszych przyrodnych braci

Dodatkowe zajęcia zorganizowane: brak

Charakterystyka środowiska rodzinnego: Joanna pochodzi z wielodzietnej rodziny, jest najstarsza z rodzeństwa. Ma dwóch młodszych braci i dwie młodsze

²⁹ J. Gładyszewska-Cylulko, *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Kraków 2007, s. 235.

³⁰ S. Poppek, *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, Warszawa 1985, s. 37.

³¹ Zajęcia były prowadzone przez Jolantę Kotas, studentkę kierunku edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna AHE w Łodzi, oddział w Bytomiu.

siostry. Ta piątka rodzeństwa ma trzech ojców. Obecnie mama i ojciec najmłodszych dzieci tworzą rodzinę. Rodzice mają nadzór kuratora sądowego nad sposobem sprawowania władzy rodzicielskiej oraz korzystają z pomocy opieki społecznej. Dziewczynka od dwóch lat jest objęta edukacją przedszkolną. Joanna jest bardzo nieśmiała, ma niską samoocenę. Wykazuje niechęć do mówienia, a jeżeli już się odzywa, to bardzo cichutko. Jej umiejętności i wiedza o otaczającym świecie są poniżej wieku rozwojowego. Ulubionym zajęciem dziewczynki jest mycie się w łazience przedszkolnej (w domu nie ma łazienki), oglądanie książek z bajkami i zabawa lalkami. Ma młodszą o rok koleżankę, z którą spędza cały wolny czas w przedszkolu, kiedy jej nie ma, to bawi się sama. Bawiąc się z koleżanką, nie podejmuje działań z własnej inicjatywy, czeka na polecenia. Podczas samodzielnych zajęć długo się zastanawia i długo wykonuje swoją pracę. Często potrzebuje pomocy i podpowiedzi, jak należy daną rzecz wykonać. Z powodu wady wymowy pozostaje pod opieką logopedy, niestety ćwiczenia, które ma zalecane, nie są kontynuowane w domu rodzinnym.

Wyniki uzyskane podczas obserwacji zajęć

Wyniki uzyskane podczas obserwacji zajęć ujęto w tabelach, uwzględniając zmiany zauważone podczas ośmiu kolejnych zajęć z zakresu arteterapii trwających 30–40 minut.

Wybór instrumentów do pierwszych trzech improwizacji zajął Joasi bardzo dużo czasu (33 s, 35 s, 32 s). Dziewczynka brała do ręki jakiś instrument, przez chwilę go trzymała, po czym odkładała i brała następny. Na kolejnych czterech czas wyboru uległ skróceniu, ale nadal pozostał długi (29 s, 26 s, 28 s, 29 s). Wyraźnie uległ skróceniu dopiero na spotkaniu ósmym (18 s). Podczas czterech pierwszych spotkań Joanna ograniczyła się do wyboru jednego instrumentu, który trzymała bardzo blisko ciała, jakby obawiając się, że zaraz ktoś jej go zabierze. Każdorazowo wybierała inny instrument, były to: grzechotka, trójkąt, kołatka, bębenek. Czas trwania pierwszych czterech improwizacji był bardzo krótki i nie przekroczył 10 sekund. Od spotkania piątego ten czas zaczął się stopniowo wydłużać (15 s, 18 s, 22 s, 30 s), chociaż do końca pozostał w przedziale czasu krótkiego. Na pierwszym i drugim spotkaniu dziewczynka zagrała bardzo wolno i bardzo cicho. Mimika towarzysząca tym improwizacjom również była bardzo uboga, chowała głowę w ramiona i patrzyła przed siebie. Od spotkania trzeciego zaczęły pojawiać się pierwsze delikatne symptomy zmian w zachowaniu dziewczynki. Spotkanie trzecie i czwarte to gra cicha i wolna, ale już od spotkania piątego tempo było przeciętne, a podczas siódmej i ósmej improwizacji również dynamika okazała się przeciętna. Także mimika towarzysząca improwizacjom uległa wzbogaceniu, dziewczynka zaczęła się delikatnie uśmiechać, a jej postawa świadczyła o większej

Tabela 1. Wyniki Joanny uzyskane podczas obserwacji improwizacji na instrumentach perkusyjnych

Przedmiot badań		improwizacje instrumentalne							
		nr 1	nr 2	nr 3	nr 4	nr 5	nr 6	nr 7	nr 8
Czas wyboru instrumentów	bardzo długi	X	X	X					
	długi				X	X	X	X	
	przeciętny								X
	krótki								
	bardzo krótki								
Liczba wybranych instrumentów	jeden	X	X	X	X				
	dwa					X	X	X	X
	trzy								
	cztery								
	pięć								
Kontakt fizyczny z instrumentem	bardzo duża odległość								
	duża odległość								
	przeciętna odległość							X	X
	bliska odległość					X	X		
	bardzo bliska odległość	X	X	X	X				
Czas trwania improwizacji	bardzo krótki	X	X	X	X				
	krótki					X	X	X	X
	przeciętny								
	długi								
	bardzo długi								
Dynamika improwizacji	bardzo cicha	X	X						
	cicha			X	X	X	X		
	przeciętna							X	X
	głośna								
	bardzo głośna								
Tempo improwizacji	bardzo wolne	X	X						
	wolne			X	X				
	przeciętne					X	X	X	X
	szybkie								
	bardzo szybkie								
Mimika towarzysząca improwizacji	bardzo uboga	X	X						
	uboga			X	X	X	X		
	przeciętna							X	X
	bogata								
	bardzo bogata								

Źródło: badanie własne.

pewności siebie. Od spotkania piątego każdorazowo wybierała dwa te same instrumenty: kołatkę i grzechotkę. Również od spotkania piątego zmianie zaczęła ulegać odległość, w jakiej trzymała instrumenty od swojego ciała. Podczas piątej i szóstej improwizacji trzymała je blisko ciała, by w siódmej i ósmej przejść do odległości przeciętnej.

Tabela 2. Wyniki obserwowanej improwizacji ruchowej Joanny

Przedmiot badań		Improwizacje ruchowe							
		nr 1	nr 2	nr 3	nr 4	nr 5	nr 6	nr 7	nr 8
Pozycje ciała	leżąca								
	półleżąca								
	siedząca								
	przyklęk								
	stojąca	X	X	X	X	X	X	X	X
Liczba wykorzystywanych części ciała	jeden								
	dwa	X	X	X					
	trzy								
	cztery				X	X	X	X	X
	pięć								
Liczba wykonywanych ruchów	bardzo mało	X	X	X					
	mało				X	X	X	X	
	przeciętnie								X
	dużo								
	bardzo dużo								
Czas wykonywanych ruchów	bardzo krótki	X	X	X					
	krótki				X	X	X	X	
	przeciętny								X
	długi								
	bardzo długi								
Tempo wykonywanych ruchów	bardzo wolne								
	wolne	X	X	X	X	X			
	przeciętne						X	X	X
	szybkie								
	bardzo szybkie								

Źródło: badanie własne.

We wszystkich improwizacjach Joanna przyjmowała pozycję stojącą, wykorzystując początkowo tylko nogi i ręce. Czas wykonania na pierwszych trzech spotkaniach był bardzo krótki (10 s, 9 s, 10 s), tempo wolne z bardzo małą ilością ruchów. Od spotkania czwartego do szóstego wzrosła do czterech liczba wykorzystywanych w improwizacji części ciała. Zostały one wzbogacone o ruch głowy

i tułowia. Czas wykonania był krótki (15 s, 19 s, 27 s, 28 s), ale ulegał stopniowemu wydłużaniu. Tempo improwizacji początkowo było wolne, a od spotkania szóstego wzrosło do przeciętnego. Podczas spotkania ósmego wydłużył się czas improwizacji do przeciętnego (35 s). Zwiększyła się również liczba wykonywanych ruchów, natomiast nie zmieniło się tempo, liczba wykorzystywanych części ciała oraz wybierane przez dziewczynkę do improwizacji pozycje.

Tabela 3. Wyniki oceny rysunków Joanny

Przedmiot badań		Improwizacje plastyczne							
		nr 1	nr 2	nr 3	nr 4	nr 5	nr 6	nr 7	nr 8
Liczba szczegółów	bardzo mała								
	mała	X	X						
	przeciętna			X	X	X			
	duża						X	X	X
	bardzo duża								
Dobór barw	jednokolorowy								
	mało kolorowy	X	X						
	przeciętnie kolorowy			X	X	X			
	wielokolorowy						X	X	X
	bardzo kolorowy								
Wielkość elementów	bardzo małe								
	małe	X							
	przeciętne		X	X	X	X			
	duże						X	X	X
	bardzo duże								
Ustosunkowanie elementów względem siebie	bardzo daleko								
	daleko								
	przeciętnie	X	X	X	X	X	X	X	X
	blisko								
	bardzo blisko								
Usytuowanie rysunku na kartce	górną część								
	dolną część	X	X	X					
	prawa strona								
	lewa strona								
	całą powierzchnia				X	X	X	X	X

Źródło: badanie własne.

Joanna początkowo nie przejawiała zainteresowań plastycznych, miała wręcz niechętny stosunek do tego typu działalności. Pewnie dlatego jej prace zawierały mało szczegółów i były mało kolorowe. Najczęściej używanymi kolorami był

różowy, zielony, żółty i niebieski. Na pierwszej pracy postaci przez nią przedstawione były małe, usytuowane w dolnej części kartki, względnie blisko siebie. W pracy drugiej i trzeciej postaci *urośli*, ale nie zmieniło się usytuowanie rysunku na kartce i położenie względem siebie rysowanych elementów. Liczba szczegółów zaczęła się zwiększać od pracy trzeciej, początkowo była przeciętna, taka również była kolorystyka, wielkość elementów i ich położenie względem siebie. Natomiast od spotkania czwartego do końca obserwacji kompozycje Joanny zaczęły zajmować całą powierzchnię kartki. Prace szósta, siódma i ósma były wielokolorowe z dużymi elementami zawierającymi szczegóły. Tytuły prac nadawane przez Joannę były adekwatne do tematyki zajęcia.



Zdjęcie 1. Przykładowa praca plastyczna Joanny

Efekty udziału w zajęciach arteterapeutycznych

Podczas pierwszych improwizacji muzycznych Joanna zachowywała się bardzo niepewnie, była spięta i niechętnie grała. Jej improwizacje trwały bardzo krótko i były cichutkie. Jednak z każdym spotkaniem następowała zmiana zarówno ilościowa, jak i jakościowa. Były to wprawdzie zmiany niewielkie, ale jednak zauważalne. Dziewczynka nabierała coraz większej pewności siebie, a możliwość swobodnego wyboru instrumentu i dowolnego sposobu grania sprawiała jej wyraźną radość. Podobnie wyglądała sytuacja z improwizacją ruchową. Joanna początkowo zachowywała się bardzo statycznie, jej ruchy były nieśmiałe, a czas wykonania bardzo krótki. Od spotkania czwartego stopniowo wzrastała liczba wykonywanych ruchów i wydłużał się czas. Poprawie ulegała koordynacja dynamiczna całego ciała. Wprawdzie do końca dziewczynka nie zmieniła wybranej początkowo pozycji (stojącej), ale ruchy wykonywane przez Joannę stały się odważniejsze i ciekawsze. Można było zauważyć pierwsze symptomy wzrastającej aktywności twórczej dziewczynki.

Joanna pochodzi z rodziny o niskim statusie materialnym i właściwie dopiero w przedszkolu zetknęła się po raz pierwszy z większością materiałów plastycznych, dlatego jej prace początkowo były bardzo ubogie zarówno pod względem kolorystycznym, jak i ilości przedstawianych szczegółów. Brakowało samodzielności w ich wykonaniu, jej pierwsze prace były odwzorowaniem pomysłów koleżanek. Brak pewności siebie oraz umiejętności poniżej wieku rozwojowego powodowały częstą zmianę koncepcji, a co za tym idzie, również wymianę kartek. Stopniowo jednak u Joanny zaczęły pojawiać się samodzielne pomysły, wzrastała liczba używanych kolorów i wielkość przedstawianych elementów. Te niewielkie zmiany w zachowaniu i umiejętnościach dziewczynki świadczą o pojawianiu się pierwszych symptomów jej twórczej aktywności. Gdyby dziewczynka miała możliwość eksperymentowania materiałami plastycznymi również w domu, z pewnością postępy byłyby większe.

W działalności Joanny trudno zauważyć preferowane obszary, wydaje się jednak, że częściej sięgała po kartkę i kredki, niemniej wszystkie rodzaje aktywności sprawiały jej tyle samo problemów, co radości.

Podsumowanie

Porównanie wyników uzyskanych przez Joannę pozwala na sformułowanie wniosku, że umiejętność twórczej ekspresji polepszyła się dzięki zajęciom artystycznym. U dziewczynki wzbogaciła się wyobraźnia oraz wiara we własne możliwości. Nauczyła się, że warto działać i warto eksperymentować, ponieważ daje to satysfakcję i jest doceniane przez otoczenie. Poczynione obserwacje dają nadzieję, że rozbudzanie twórczej aktywności u dzieci pozwoli im odnaleźć się w różnych sytuacjach społecznych wymagającym od nich pomysłowości i kreatywności.

Bibliografia

- Al-Kusayer I., *Melodia, słowo i gesty*, „Blżej Przedszkola” 2007, nr 5.
- Andrzejewska J., *Kompetencje poznawcze pięcioletków*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2011, nr 9.
- Arciszewska-Binnebesel A., *ARTEterapia – szczęśliwy świat tworzenia*, wyd. Harmonia, Gdańsk 2014.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, WSiP, Warszawa 1988.
- Gładyszewska-Cylulko J., *Arteterapia w pracy pedagoga. Teoretyczne i praktyczne podstawy terapii przez sztukę*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2014.
- Gładyszewska-Cylulko J., *Wspomaganie rozwoju dzieci nieśmiałych poprzez wizualizację i inne techniki arteterapii*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2007.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 1, WN PWN, Warszawa 2002.
- Hofman-Lipska E., *Muzyka w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 1.
- Jezierska G., *Warsztaty arteterapeutyczne*, „Życie Szkoły” 2006, nr 6.
- Kanior B., *Rozwijanie ekspresji plastycznej i muzycznej dziecka*, „Twórczy Nauczyciel” 2003, nr 2.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, WSiP, Warszawa 2005.
- Knapik M., Sacher W.M. (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2004.
- Kozyra A., *Aktywność twórcza*, „Blżej Przedszkola” 2005, nr 5–6, s. 38–39.
- Machowicz K., Terechowicz W., *Sztuka tylko dla dzieci*, „Blżej Przedszkola” 2009, nr 7–8.
- Mazurkiewicz J., *Co to jest wiatr i jak powstaje? Jak rozwijać twórcze kompetencje dzieci i nauczycieli*, „Blżej Przedszkola” 2008, nr 8–9.
- Palacz J., *Twórcze zabawy zuchów*, „Blżej Przedszkola” 2006, nr 7–8.
- Piszczyk M., *Terapia zabawą. Terapia przez sztukę – wybrane zagadnienia i metody*, wyd. CMPPP, Warszawa 2009.
- Popek S.L., *Psychologia twórczości plastycznej*, cz. 2, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2010.
- Popek S., *Analiza psychologiczna twórczości plastycznej dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1985.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, WN PWN, Warszawa 2011.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, WN PWN, Warszawa 2002.
- Reczuch M., *Źródło radości*, „Blżej Przedszkola” 2009, nr 3.
- Smoczyńska-Nachtman U., *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*, Wydawnictwo Pani Twardowska, Warszawa 2013.
- Stańko-Kaczmarek M., *Arteterapia i warsztaty edukacji twórczej*, wyd. Difin, Warszawa 2013.
- Szmidt K.J., Modrzejewska-Świgulska M. (red.), *Psychopedagogika działań twórczych*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2005.
- Terechowicz W., *Muzyka nie tylko łagodzi obyczaje*, „Blżej Przedszkola” 2009, nr 10.
- Tyszkowa M., *Sztuka dla najmłodszych*, WSiP, Warszawa 1990.
- Wasyłuk I., *Wspierająca rola muzyki w rewalidacji osób z głębokim upośledzeniem umysłowym*, „Szkoła Specjalna” 2005, nr 4.
- Wilk T. (red.), *Niektóre obszary pracy opiekuńczo-wychowawczej i edukacyjnej szkoły oraz środowiska lokalnego*, Oficyna Wyd. Impuls, Kraków 2007.
- Ziołowicz K., *Rozwijanie wyobraźni twórczej u dzieci w oparciu o edukację plastyczną*, „Nauczanie Początkowe: kształcenie zintegrowane” 2006/2007, nr 3.