



MAGDALENA KWATERKIEWICZ
Studentka logopedii z audiologią,
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wpływ ćwiczeń muzycznych i muzyczno-ruchowych na rozwój kompetencji prozodycznych dzieci pięcio- i sześćioletnich

Influence of Music and Movement Exercises on the Development of Prosodic Competences in Five- and Six-year-old Children

ABSTRACT: This article presents the results of my study of the effect of music exercise and music and movement exercise on the development of prosodic competencies among five- and six-year-old children whose phonetic and phonological system is at the end of its dynamic development. This period is marked with very intensive development of the ability to perceive specific characteristics of prosodic speech units. The aim of the study was to evaluate this effect. The main objectives of conducted experiment were to examine the prosodic competences in terms of perception as well as to develop and implement a treatment program connected with shaping perception skills in terms of elements common to speech and music (such features as: height, volume, time and duration; and such phenomena as: speed, rhythm, melody, intonation), which in turn would lead to an increase in the level of prosodic competences. An experimental research method with the selection of a parallel group was applied in the experiment. The test procedure included a study on physiological hearing and an examination of the perception of prosodic speech in children from experimental and control groups.

KEY WORDS: prosodic speech, prosodic competences, logorhythmics, ways of improving prosody

Związek muzyki oraz mowy był znany uczonym już w starożytności. Faktem przemawiającym za związkiem muzyki oraz języka jest ich wspólne pochodzenie, gdyż „śpiew wywodzi się z potrzeby doskonalenia pozawerbalnego sposobu przekazywania idei, co pozwala przekazywać emocje i wpływać na nie”¹.

Wielu badaczy zaobserwowało analogie występujące w procesie analizy oraz syntezy dźwięków mowy, a także dźwięków muzyki, różnicowania rytmu czy

¹ M. GAMRAT: *Analogie między muzyką i językiem według „Encyclopédie pittoresque de la musique” (1835).* „Res Facta Nova” 2010. <http://www.lmm.edu.pl/pdf/0007.pdf> [data dostępu: 16.12.2015].

struktur o charakterze harmonicznym². John A. Sloboda uważa, że mechanizmy odpowiedzialne za grupowanie oraz analizowanie muzyki są zbliżone do tych zachodzących w przypadku języka. Jest to możliwe dzięki związkowi istniejącemu pomiędzy muzyką i językiem, dla których wspólne są elementy takie, jak fonologia, semantyka oraz składnia. Zarówno spontaniczna mowa, jaki i spontaniczny śpiew ujawniają się między pierwszym a drugim rokiem życia dziecka, dzięki wrodzonej zdolności do przyswajania reguł językowych i muzycznych przez naśladownictwo³.

Znane jest również stanowisko badaczy, którzy uważają, że proces nabywania kompetencji językowych oraz muzycznych bazuje na tych samych mechanizmach uczenia się. Już u półtorarocznych dzieci można zauważyć, że mają one świadomość istnienia struktur muzycznych oraz prozodycznych⁴.

Włodzisław Duch w swoim artykule opisuje mechanizmy neuronalne percypowania fonemów w językach tonicznych oraz muzyki jako wspólne. O ich istnieniu świadczą wyniki pacjentów, u których zdiagnozowano agnozje słuchowe (amuzję). Wyniki eksperymentów wykazały, że identyfikowanie tonów leksykalnych było zaburzone w przypadku natywnych użytkowników języków tonicznych (przede wszystkim języka tajskiego oraz chińskiego), u których wcześniej zdiagnozowano amuzję⁵.

Prozodia mowy

Istnieje wiele definicji prozodii, jednak zdecydowana większość badaczy określa prozodię mowy jako zespół cech elementów suprasegmentalnych: amplitudy drgań (odbieranej jako głośność), częstotliwości podstawowej (odbieranej jako wysokość głosu) oraz czasu trwania artykulacji, które pod wpływem odpowiedniej modulacji tworzą zjawiska suprasegmentalne. Do głównych zalicza się: intonację, akcent oraz rytm mowy (w języku polskim mające charakter fonologiczny). W niektórych ujęciach wskazuje się także iloczas, wysokość głosu, tempo czy pauzy, jednak w języku polskim pełnią one jedynie funkcję ekspresywną⁶.

² M. WYSOCKA: *Prozodia mowy w percepcji dzieci*. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2012.

³ J.A. SLOBODA: *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa, Wydaw. Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina 2002.

⁴ M. WYSOCKA: *Prozodia mowy w percepcji dzieci...*

⁵ W. DUCH: *Amuzja wyobrażeniowa*. „Neuroestetyka Muzyki” 2013, nr 2, s. 247–270.

⁶ J. SZPYRA-KOZŁOWSKA: *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2002; M. WYSOCKA: *Prozodia mowy – problemy opisu*. W: *Logopedia artystyczna*. Red. B. KAMIŃSKA, S. MILEWSKI. Gdańsk, Harmonia Universalis 2016,

Prozodia mowy odgrywa ogromną rolę podczas komunikacji językowej. Jest to jeden z pierwszych elementów, jaki dziecko przyswaja w procesie ontogenezy mowy, dzięki czemu może czerpać wiedzę na temat budowy podstawowych jednostek języka⁷. W trakcie odbioru mowy na początkowym etapie człowiek przywiązuje większą uwagę do struktury prozodycznej niż do struktury gramatycznej, a podczas percepcji wypowiedzi szybciej zauważa błędy prozodyczne⁸. Prozodii przypisać można trzy funkcje. Najważniejsza jest funkcja lingwistyczna, na którą składa się m.in. segmentacja ciągu mownego oraz wyróżnianie nowych elementów o istotnym znaczeniu (wyodrębnienie rematu wypowiedzi). Kolejną jest funkcja ekstralingwistyczna, która odnosi się do cech charakterystycznych nadawcy komunikatu, takich jak wiek, płeć czy status socjoekonomiczny. Ostatnią funkcją przypisaną prozodii mowy jest funkcja paralingwistyczna. Wyraża ona stosunek nadawcy do wypowiedzi oraz wiąże się z ekspresją emocji⁹.

Zjawiska prozodyczne są pierwszymi przyswajanymi elementami języka, które składają się na strukturę kompetencji komunikacyjnej¹⁰. W rozwoju prozodii mowy można wyróżnić poszczególne jej etapy, wśród których wyróżnia się: etap prenatalny, etap niemowlęcy i wczesnodziecięcy, etap przedoperacyjny oraz etap myślenia operacyjnego¹¹. Większość pięcioletnich dzieci potrafi poprawnie rozróżnić określone przebiegi intonacyjne, różnicować i określać miejsce wystąpienia akcentu w zdaniu i prawidłowo identyfikować emocje zawarte w wypowiedzi, doskonaląc również umiejętności związane z percepcją oraz realizacją struktur intonacyjnych, a osiągnięty przez nie poziom jest bardzo wysoki¹².

s. 213–231; EADEM: *Zaburzenia prozodii mowy*. W: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Red. S. GRABIAS, Z.M. KURKOWSKI. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2012, s. 165–181.

⁷ M. WYSOCKA: *Prozodia mowy w percepcji dzieci...*

⁸ M. WARYSZAK: *Uwarunkowania wypowiedzi emocjonalnych osób w normie biologicznej i osób z zaburzeniami mowy*. „Logopedia Silesiana” 2014, s. 133–142.

⁹ M. WYSOCKA: *Prozodia mowy w percepcji dzieci...*

¹⁰ M. WYSOCKA: *Percepcja struktur prozodycznych i muzycznych w aspekcie rozwojowym*. W: *Język – interakcja – zaburzenia mowy. Metodologia badań*. Red. T. WOŹNIAK, A. DOMAGAŁA. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2007, s. 324–351.

¹¹ M. WYSOCKA: *Prozodia mowy w percepcji dzieci...*

¹² M. WYSOCKA: *Rozwój kompetencji prozodycznej*. W: *Język – człowiek – społeczeństwo*. Red. J. PANASIUK, T. WOŹNIAK. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2013, s. 861–874; K. WHALLEY, J. HANSEN: *The role of prosodic sensitivity in children's reading development*. “Journal of Research in Reading” 2006, vol. 29, no. 3, s. 288–303.

Logorytmika

Muzyka jest jedną z form sztuki o najbardziej komunikatywnym charakterze. Pobudza wrażliwość muzyczną oraz wpływa na jej dalszy rozwój¹³. Istnienie wspólnych mechanizmów percepcji prozodii mowy oraz muzyki otwiera możliwości wykorzystania muzyki w stymulacji rozwoju mowy dziecka, w szczególności prozodii mowy¹⁴.

Pierwowzorem dla logorytmiki są dwie metody. Pierwsza z nich została opracowana przez Émile'a Jaques-Dalcroze'a, jej celem jest umuzykalnienie dzieci, wykształcenie u nich wrażliwości muzycznej oraz poczucia rytmu. Kontynuatorem idei wykorzystania muzyki w kształceniu dzieci był Carl Orff, który oparł swą koncepcję m.in. na zasadzie integracji muzyki, słowa i ruchu. Założenia metodyczne Dalcroze'a i Orffa przyczyniły się do powstania logorytmiki, metody o charakterze terapeutyczno-profilaktycznym. Głównym celem ćwiczeń muzyczno-ruchowych jest rozwinięcie u dziecka wrażliwości na elementy wspólne dla mowy oraz muzyki¹⁵.

Elżbieta Kilińska-Ewertowska dokonuje podziału ćwiczeń logorytmicznych na ćwiczenia: z zakresu techniki ruchu, kształtujące poczucie tempa, kształtujące poczucie metrum, rytmiczne, kształtujące szybką reakcję ruchową na sygnały muzyczne, muzykowanie oraz kształtujące formy ruchowo-przestrzenne¹⁶. Istotą ćwiczeń logorytmicznych jest pełne angażowanie dziecka w terapię poprzez muzykę oraz ruch. Ćwiczeniami najważniejszymi dla kształtowania prozodii mowy są te, które korzystnie wpływają na budowanie u dzieci wrażliwości na elementy wspólne dla mowy oraz muzyki (tempo, głośność i wysokość dźwięku, rytm, akcentowanie, artykulację, frazowanie), a więc ćwiczenia: kształtujące poczucie tempa, metrum, szybką reakcję ruchową na sygnały muzyczne oraz muzykowanie.

Zajęcia logorytmiczne mogą być prowadzone w formie zajęć indywidualnych bądź grupowych. Podczas zajęć indywidualnych w terapii logopedycznej dziecka z danym zaburzeniem wykorzystywane są jedynie elementy logorytmiki¹⁷. Forma grupowej terapii niesie z sobą wiele korzyści dla jej uczestników, przede wszyst-

¹³ E. KILIŃSKA-EWERTOWSKA: *Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w rehabilitacji dzieci z zaburzeniami mowy*. Gdańsk, Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna, Zakład Wydawnictw i Informacji Naukowej 1981.

¹⁴ M. WYSOCKA: *Prozodia mowy w percepcji dzieci...*

¹⁵ E. KILIŃSKA-EWERTOWSKA: *Logorytmika*. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 1987.

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ Ibidem.

kim pełni funkcję uspołeczniającą¹⁸. Ważnymi kryteriami przydziału dziecka do konkretnej grupy terapeutycznej są: wiek, osiągnięty poziom psychomotoryczny oraz rodzaj i stopień występującego zaburzenia, które powinny mieć jednorodny charakter w całej grupie¹⁹. Wiekiem najodpowiedniejszym na rozpoczęcie zajęć logorytmicznych jest 3. lub 4. rok życia dziecka²⁰. Czas trwania zajęć jest czynnikiem uzależnionym od wieku dzieci. Jest on zróżnicowany dla konkretnych grup wiekowych²¹.

Metodyka badań własnych

Celem badań była ocena wpływu ćwiczeń muzycznych oraz muzyczno-ruchowych na rozwój kompetencji prozodycznych dzieci pięcio- i sześciolletnich. Do głównych założeń przeprowadzonego eksperymentu należało zbadanie kompetencji prozodycznych w zakresie jej percepcji oraz opracowanie i realizacja programu terapeutycznego, który umożliwiłby ich rozwój. Wybór problematyki badawczej był związany z tym, że zagadnienie to nie znalazło w literaturze przedmiotu dostatecznego opracowania.

W procedurze badawczej zastosowano metodę eksperymentalną z wyborem grup równoległych, pozwalającą pozyskać miarodajny materiał badawczy, a także wskazać relacje o charakterze przyczynowo-skutkowym pomiędzy analizowanymi zjawiskami²².

Do eksperymentu zakwalifikowano dwanaścioro dzieci będących w normie intelektualnej, słuchowej oraz ruchowej, uczęszczających do jednego z lubelskich przedszkoli. Dzieci zostały przyporządkowane do grupy kontrolnej oraz eksperymentalnej w sposób losowy. Do każdej grupy zakwalifikowano sześcioro dzieci, po trzy osoby z obu grup wiekowych. W grupie zarówno kontrolnej, jak i eksperymentalnej znalazło się sześcioro dzieci – trzy dziewczynki oraz trzech chłopców.

Przed przystąpieniem do eksperymentu przeprowadzono badanie słuchu fizycznego za pomocą Systemu Powszechnych Badań Słuchu „Słyszę”, opraco-

¹⁸ J. STADNICKA, A. STADNICKI: *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1998.

¹⁹ E. KILIŃSKA-EWERTOWSKA: *Logorytmika...*

²⁰ A. WALENCIK-TOPIŁKO: *Wykorzystanie elementów rytmiki w terapii logopedycznej*. W: *Rytymika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*. Red. B. OSTROWSKA. Łódź, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuty Bacewiczów 1999, s. 142–146.

²¹ E. KILIŃSKA-EWERTOWSKA: *Logorytmika...*

²² M. ŁOBOCKI: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Impuls 2001; A.W. MASZKE: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów, Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego 2008.

wanego przez Instytut Fizjologii i Patologii Słuchu we współpracy z Katedrą Inżynierii Dźwięku Politechniki Gdańskiej (2007). Pozwoliło to wyeliminować z grupy badawczej osoby, u których występowały zaburzenia słuchu fizycznego. W celu oceny stanu kompetencji prozodycznych badanej grupy wykorzystano Test Percepcji Prozodii Mowy i Muzyki autorstwa Marty Wysockiej (2012). Badania przeprowadzono w wyciszonym przedszkolnym gabinecie logopedycznym, dzięki czemu w dużym stopniu ograniczono bodźce zakłócające prezentowane sygnały. Poszczególne zadania muzyczne oraz prozodyczne były prezentowane naprzemiennie, co pozwoliło ograniczyć męczliwość dzieci i podtrzymać ich zainteresowanie. Po wyodrębnieniu dwóch podgrup, do grupy eksperymentalnej wprowadzono czynnik eksperymentalny, jakim był specjalnie opracowany program terapeutyczny realizowany w ramach zajęć logorytmicznych. Po upływie dwóch miesięcy ponownie przeprowadzono badania za pomocą Testu Percepcji Prozodii Mowy i Muzyki (posttest) w grupie eksperymentalnej i kontrolnej. Procedura przeprowadzania badań była taka sama, jak w przypadku pretestu. Na podstawie różnic w wynikach obu grup możliwa była ocena wpływu ćwiczeń muzycznych i muzyczno-ruchowych na kompetencje prozodyczne dzieci przyporządkowanych do grupy eksperymentalnej.

Program terapeutyczny

Głównym celem terapii logorytmicznej prowadzonej w ramach skonstruowanego programu było usprawnianie kompetencji prozodycznych w zakresie percepcji prozodii mowy, z wykorzystaniem ćwiczeń kształtujących te umiejętności (ćwiczenia percepcji i ekspresji prozodii mowy oraz ćwiczenia funkcji określania i różnicowania parametrów dźwięku wspólnych dla muzyki i mowy). Terapia miała charakter wielowymiarowy i oddziaływała również na wiele innych aspektów, takich jak sprawności: oddechowe, fonacyjne, aparatu artykulacyjnego, słuchowe w zakresie kształtowania poczucia rytmu, metrum, tempa oraz motoryczne. Ćwiczenia muzyczne angażujące pamięć, uwagę, myślenie, wyobraźnię oraz emocje wpływały również pośrednio na rozwój poznawczy, społeczny oraz emocjonalny dzieci. W programie wykorzystano ćwiczenia: oddechowe, rezonansu, fonacyjne, motoryki aparatu artykulacyjnego, z zakresu techniki ruchu, wyrabiające szybką reakcję ruchową na sygnały muzyczne i słowne (ćwiczenia pobudzająco-hamujące), kształtujące poczucie metrum, kształtujące poczucie tempa, rytmiczne, muzykowania oraz kształtujące inwencję twórczą.

Opracowany program terapeutyczny został dostosowany do wieku dzieci biorących udział w zajęciach logorytmicznych, ich aktualnych zainteresowań oraz do poziomu opanowanych przez nie umiejętności. Terapia była prowadzona

w formie zajęć grupowych i odbywała się raz w tygodniu przez 60 minut w sali rekreacyjnej przedszkola. Czas trwania zajęć logorytmicznych dla grupy pięcio- i sześciolatków zalecany przez Kilińską-Ewertowską to 30 minut, jednak został on znacznie wydłużony ze względu na duże zainteresowanie dzieci ćwiczeniami oraz wysoką efektywność ich pracy.

W ramach terapii wykorzystywano głównie ćwiczenia o charakterze muzyczno-ruchowym oraz muzycznym, z użyciem różnorodnych pomocy terapeutycznych (planszy, plakatów, rekvizytów itp.), przyrządów do ćwiczeń gimnastycznych (hula-hoopów, skakanek, pachołków, piłek itp.), instrumentów muzycznych (pianina, gitary, fletu poprzecznego i instrumentów dziecięcych) oraz utworów muzycznych.

Ćwiczeniami najważniejszymi z punktu widzenia przedmiotu badań były ćwiczenia doskonalące kompetencje prozodyczne w wypowiedziach słownych, przede wszystkim ćwiczenia różnicowania parametrów istotnych dla percepcji prozodii mowy (wysokości, napięcia, czasu trwania). Stanowiły one element każdych zajęć i wymagały większej ilości czasu w stosunku do innych typów ćwiczeń prowadzonych w ramach programu.

W tabeli 1 prezentuję poszczególne typy ćwiczeń realizowane w ramach programu terapii logorytmicznej oraz rozwijane przez nie sprawności.

TABELA 1. Ćwiczenia wykorzystywane podczas terapii

Blok	Typ	Kształtowane sprawności i kompetencje
Ćwiczenia emisyjne oraz ćwiczenia motoryki aparatu artykulacyjnego	ćwiczenia oddechowe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poprawne oddychanie (torem całościowym) ▪ podparcie oddechowe
	ćwiczenia rezonansu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ rezonans nasady
	ćwiczenia fonacyjne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ miękkie nastawienie głosowe ▪ fonacja melodii o kierunku opadającym i wznoszącym ▪ realizowanie wysokości głosu podczas fonacji oraz w wypowiedziach
	ćwiczenia motoryki aparatu artykulacyjnego	<ul style="list-style-type: none"> ▪ usprawnianie motoryki języka, warg, podniebienia oraz żuchwy
Ćwiczenia muzyczne i muzyczno-ruchowe	ćwiczenia z zakresu techniki ruchu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kształtowanie techniki chodu, biegu, obrotów oraz sprężynowania
	ćwiczenia kształtujące szybką reakcję ruchową na sygnały muzyczne i słowne (ćwiczenia hamująco-pobudzające)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ kształtowanie reakcji na zróżnicowane tempo, rytm, napięcie oraz wysokość sygnału muzycznego lub słownego
	ćwiczenia kształtujące poczucie metrum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ realizowanie akcentu w przebiegach rytmicznych metrum dwu-, trzy-, czterodzielnego ▪ ruchowa realizacja określonych grup rytmicznych

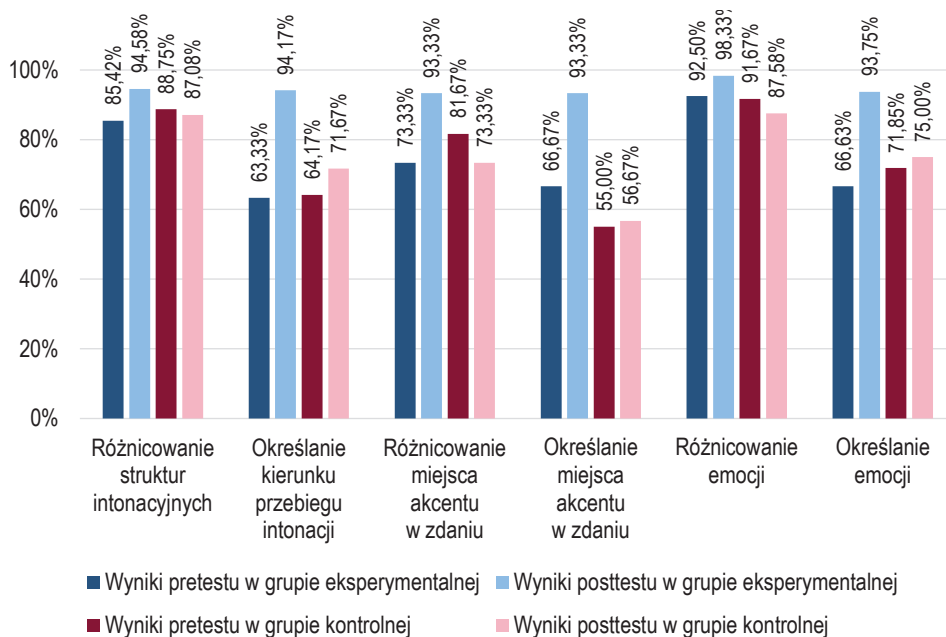
cd. tabeli 1

Ćwiczenia muzyczne i muzyczno-ruchowe (cd.)	ćwiczenia kształtujące poczucie tempa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ różnicowanie tempa wolnego, szybkiego oraz umiarkowanego ▪ realizacja ruchowa tempa wolnego, szybkiego oraz umiarkowanego
	ćwiczenia rytmiczne	<ul style="list-style-type: none"> ▪ odtwarzanie prostych grup rytmicznych wartości jednorodnych za pomocą ruchu lub sygnałów słownych
	muzykowanie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ różnicowanie brzmienia wybranych instrumentów muzycznych ▪ muzykowanie na instrumentach perkusyjnych melodycznych i niemelodycznych (muzykowanie dowolne bądź według ustalonego schematu)
	ćwiczenia kształtujące inwencję twórczą dzieci	<ul style="list-style-type: none"> ▪ formy ruchowe improwizacji przy akompaniamencie muzycznym ▪ inscenizacja ruchowa piosenki
	ćwiczenia funkcji określania i różnicowania parametrów dźwięku wspólnych dla muzyki i mowy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ określanie i różnicowanie wysokości dźwięków muzyki i mowy ▪ określanie i różnicowanie natężenia dźwięków muzyki i mowy ▪ określanie i różnicowanie iloczasu dźwięków muzyki i mowy ▪ określanie i różnicowanie barwy dźwięków muzyki i mowy
Ćwiczenia kształtujące kompetencje prozodyczne	ćwiczenia percepcji i ekspresji prozodii mowy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ percepcja i realizacja akcentu frazowego ze szczególnym uwzględnieniem parametru wysokości dźwięku ▪ realizowanie wypowiedzi o kierunku wznoszącym i opadającym ▪ różnicowanie i realizowanie wyrazów i wypowiedzi w różnorodnym tempie ▪ różnicowanie i realizowanie wysokości wyrazów ▪ akcentacja i rytmizacja wyrazów (dwu-, trzy- i wielosylabowych) oraz wypowiedzi (realizowanie, określanie oraz różnicowanie) ▪ melodyzacja zdań oznajmujących, przeczących oraz pytających ▪ określanie i różnicowanie wypowiedzi nacechowanej emocjonalnie

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.

Wyniki eksperymentu

Uzyskane wyniki badań (wykres 1) pozwoliły wykazać wpływ ćwiczeń muzycznych i muzyczno-ruchowych na rozwój kompetencji prozodycznych dzieci pięciu i sześćioletnich.



WYKRES 1. Poprawność odpowiedzi dzieci z grupy eksperymentalnej oraz kontrolnej w testach prozodycznych

ŹRÓDŁO: Opracowanie własne.

Po przeanalizowaniu zebranych danych można stwierdzić, że największe różnice pomiędzy wynikami pretestu i posttestu zauważa się u dzieci z grupy eksperymentalnej. W wykonanych przez nie testach prozodycznych wyniki średnio wzrosły o 19,93%. Największy progres wyników po zakończeniu terapii logorytmicznej obserwuje się w zadaniu określania kierunku przebiegów intonacyjnych (średnia wartość wzrosła o 30,84%) oraz w zadaniu określania emocji zawartych w prozodii (średnia wartość wzrosła o 27,12%). W pozostałych zadaniach średnia wartość wzrosła: o 26,66% – w zadaniu określania miejsca akcentu w zdaniu; 20,00% – w zadaniu różnicowania miejsca akcentu w zdaniu; 9,16% – w zadaniu różnicowania struktur intonacyjnych i 5,83% – w zadaniu różnicowania emocji zawartych w prozodii.

Pomiędzy wynikami osiągniętymi przez dzieci z grupy kontrolnej w preteście oraz postteście nie obserwuje się tak dużych różnic. Jedynie w trzech typach

zadań zauważono nieznaczłą poprawę wyników w postteście: w zadaniu określania kierunku przebiegu intonacji – o 7,50%; w zadaniu określania miejsca akcentu w zdaniu – o 1,67% oraz w zadaniu określania emocji zawartych w prozodii – o 3,15%. W pozostałych zadaniach wyniki uległy minimalnemu obniżeniu: o 1,67% – w zadaniu różnicowania struktur intonacyjnych; 4,09% – w zadaniu różnicowania emocji oraz 8,34% – w zadaniu różnicowania miejsca akcentu w zdaniu. Analizując zebrane dane, można zauważyć, że poziom badanych sprawności prozodycznych w grupie kontrolnej ustalony na podstawie wyników posttestu jest niemal identyczny jak w przypadku pretestu.

Po przeanalizowaniu wszystkich danych zebranych w toku procedury badawczej można stwierdzić, że ćwiczenia muzyczne oraz muzyczno-ruchowe w bardzo dużym stopniu wpływają na stan kompetencji prozodycznych dzieci pięcio- i sześciolletnich. Zebrany materiał badawczy potwierdza, że muzyka odgrywa dużą rolę w kształtowaniu elementów prozodycznych wypowiedzi²³. Wyodrębnienie w grupie badawczej dwóch podgrup (eksperymentalnej oraz kontrolnej) pozwoliło na kontrolę czynnika eksperymentalnego. Zaprezentowane wyniki badań pochodzą z pracy dyplomowej napisanej pod kierownictwem dr Marty Wysockiej²⁴.

Podsumowanie

Analiza zebranych danych umożliwiła wykazanie wpływu terapii logorytmicznej na rozwój kompetencji prozodycznych grupy eksperymentalnej. W omawianej grupie ćwiczenia muzyczne oraz muzyczno-ruchowe w bardzo dużym stopniu przyczyniły się do wzrostu wyników uzyskanych przez dzieci z grupy eksperymentalnej w teście prozodycznym przeprowadzonym po zakończeniu terapii. Zaobserwowano dynamiczny rozwój umiejętności określania kierunku przebiegów intonacyjnych, określania emocji zawartych w prozodii czy określania i różnicowania miejsca akcentu w zdaniu. U dzieci w okresie przedszkolnym prozodia mowy odgrywa niezwykle ważną rolę w rozwoju mowy (istnieją ściśle korelacje pomiędzy umiejętnością rozumienia struktur intonacyjnych a rozwojem języka). Ponadto osiągnięty poziom kompetencji prozodycznych w dużym stopniu wpływa na rozwój umiejętności komunikacyjnych i skuteczność procesu dydaktycznego, a w szczególności na opanowanie przez dziecko umiejętności czytania

²³ Por. A. KOWALSKA: *Metodyka kształtowania elementów prozodycznych w wypowiedziach dzieci z upośledzeniem słuchu*. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 1989.

²⁴ M. KWATERKIEWICZ: „Wpływ ćwiczeń muzycznych i muzyczno-ruchowych na rozwój kompetencji prozodycznych dzieci pięcio-, sześciolletnich” [praca licencjacka]. Opieka nauk. M. Wysockiej. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej 2016.

ze zrozumieniem²⁵. Zasadne staje się więc wykorzystanie ćwiczeń muzycznych i muzyczno-ruchowych w stymulacji rozwoju mowy dziecka.

Wyniki uzyskane w przedstawionym eksperymencie niewątpliwie pozwalają dostrzec rozliczne walory terapeutyczne logorytmiki i płynące z niej korzyści. Logorytmika kształtuje różne sfery rozwoju dziecka, takie jak sprawność motoryczna, percepcja słuchowa, sprawność aparatu artykulacyjnego. Wykorzystana w postępowaniu badawczym metoda znajduje również szerokie zastosowanie w terapii logopedycznej. Towarzysząca zajęciom muzyka stwarza przyjemną atmosferę, a także rozwija percepcję słuchową, kształcąc słuch mowny, muzyczny oraz prozodyczny. Logorytmika jako metoda terapeutyczna staje się więc pretekstem do dobrej zabawy dla dzieci, a przede wszystkim umożliwia wielowymiarowe oddziaływanie na różne sfery rozwoju dziecka.

Bibliografia

- DUCH W.: *Amuzja wyobrażeniowa*. „Neuroestetyka Muzyki” 2013, nr 2, s. 247–270.
- GAMRAT M.: *Analogie między muzyką i językiem według „Encyclopédie pittoresque de la musique” (1835)*. „Res Facta Nova” 2010. <http://www.lmm.edu.pl/pdf/0007.pdf> [data dostępu: 16.12.2015].
- KANTYKA K.: *Logorytmika jako forma wsparcia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. „Terapia przez Sztukę” 2014, nr 1 (5), s. 13–19.
- KILIŃSKA-EWERTOWSKA E.: *Badania nad zastosowaniem ćwiczeń muzyczno-ruchowych w rehabilitacji dzieci z zaburzeniami mowy*. Gdańsk, Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna, Zakład Wydawnictw i Informacji Naukowej 1981.
- KILIŃSKA-EWERTOWSKA E.: *Logorytmika*. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 1987.
- KOWAŁSKA A.: *Metodyka kształtowania elementów prozodycznych w wypowiedziach dzieci z upośledzeniem słuchu*. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 1989.
- KWATERKIEWICZ M.: „Wpływ ćwiczeń muzycznych i muzyczno-ruchowych na rozwój kompetencji prozodycznych dzieci pięcioletnich, sześciolletnich” [praca licencjacka]. Opieka nauk. M. WYSOCKA. Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej 2016.
- ŁOBOCKI M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Impuls 2001.
- MASZKE A.W.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Rzeszów, Wydaw. Uniwersytetu Rzeszowskiego 2008.
- SŁOBODA J.A.: *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa, Wydaw. Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina 2002.
- STADNICKA J., STADNICKI A.: *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne 1998.
- SZPYRA-KOZŁOWSKA J.: *Wprowadzenie do współczesnej fonologii*. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2002.
- WALENCIK-TOPIŁKO A.: *Wykorzystanie elementów rytmiki w terapii logopedycznej*. W: *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*. Red. B. OSTROWSKA. Łódź, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów 1999, s. 142–146.

²⁵ K. WHALLEY, J. HANSEN: *The role of prosodic sensitivity...*

- WALENICK-TOPIŁKO A., WYSOCKA M.: *Logorytmika w terapii surdologopedycznej*. W: *Surdologopedia. Teoria i praktyka*. Red. E. MUZYKA-FURTAK. Gdańsk, Harmonia Universalis 2015, s. 343–353.
- WARYSZAK M.: *Uwarunkowania wypowiedzi emocjonalnych osób w normie biologicznej i osób z zaburzeniami mowy*. „Logopedia Silesiana” 2014, s. 133–142.
- WHALLEY K., HANSEN J.: *The role of prosodic sensitivity in children’s reading development*. “Journal of Research in Reading” 2006, vol. 29, no. 3, s. 288–303.
- WYSOCKA M.: *Prozodia mowy w percepcji dzieci*. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2012.
- WYSOCKA M.: *Percepcja struktur prozodycznych i muzycznych w aspekcie rozwojowym*. W: *Język – interakcja – zaburzenia mowy. Metodologia badań*. Red. T. WOŹNIAK, A. DOMAGAŁA. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2007, s. 324–351.
- WYSOCKA M.: *Prozodia mowy – problemy opisu*. W: *Logopedia artystyczna*. Red. B. KAMIŃSKA, S. MILEWSKI. Gdańsk, Harmonia Universalis 2016, s. 213–231.
- WYSOCKA M.: *Rozwój kompetencji prozodycznej*. W: *Język – człowiek – społeczeństwo*. Red: J. PANASIUK, T. WOŹNIAK. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2013, s. 861–874.
- WYSOCKA M.: *Zaburzenia prozodii mowy*. W: *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*. Red. S. GRABIAS, Z.M. KURKOWSKI. Lublin, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej 2012, s. 165–181.