

Monika SEMIK

ORCID: 0000-0002-3832-9085

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

Małgorzata TĘCZYŃSKA-KĘSKA

ORCID: 0000-0002-5170-8274

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

## **Dziecięcy świat dźwięków — edukacja muzyczna dziecka w wieku przedszkolnym**

**Abstract: Children's world of sounds — musical education of a preschool child**

Music is around us — every day music is the noise of trees, the rustle of leaves, the sound of a passing tram, the barking of a dog. We learn it while studying in kindergarten and school, but above all at home. This is where the child learns the first melodies. Initially, these are sounds from the immediate environment, starting with the mother's heartbeat and the melody of her words. Then we expand our knowledge of sounds with children's counting, acoustic experiments, short song chants, kindergarten songs and music accompanying the game. It's all a child's world of sounds, but what's the key to that?

The natural musical development of humans is observed between the ages of 1 and 13, and this is when the most important changes take place in the body, including the maturation of the auditory analyzer and psychomotor performance. Therefore, a variety of musical activities of parents, and then teachers, which are aimed at developing the child's musical abilities, are very significant at this time. They can be realized by singing together, listening to music of different styles, creating ostinato on instruments and simple instrumentation. Free and directed movement as well as instrumental improvisation are also important.

To understand music, you need to be extremely sensitive to its beauty. This is a trait that cannot be taught to children just like that, but it is possible to create any conditions for them to experience music emotionally. This main goal of children's music education should be realized with the use of five forms of musical activity, which will be discussed in detail in this article.

**Keywords:** music education, singing, playing instruments, movement with music, making music, listening to music, forms of music activity

**Słowa kluczowe:** edukacja muzyczna, śpiew, gra na instrumentach, ruch z muzyką, tworzenie muzyki, słuchanie muzyki, formy aktywności muzycznej

## Wstęp

Muzyka jest wokół nas — w codziennym życiu muzyka to szum drzew, szelest liści, stukot przejeżdżającego tramwaju, szczekanie psa. Uczymy się jej podczas edukacji w przedszkolu i szkole, ale w pierwszej kolejności w domu rodzinnym. To właśnie tam dziecko poznaje pierwsze melodie. Są to początkowo odgłosy pojawiające się w najbliższym otoczeniu, począwszy od bicia serca matki i melodii jej słów. Następnie zasób znajomości dźwięków powiększa się o dziecięce wyliczanki, eksperymenty akustyczne, krótkie śpiewanki, przedszkolne piosenki oraz muzykę towarzyszącą zabawie. Wszystko to stanowi dziecięcy świat dźwięków, ale jaki jest do niego klucz?

Naturalny rozwój muzyczny człowieka dostrzegany jest pomiędzy pierwszym a trzynastym rokiem życia i właśnie wtedy zachodzą w organizmie najważniejsze zmiany, m.in. dojrzewanie analizatora słuchowego i sprawności psychomotorycznej (Burowska, Głowacka, 2006, s. 13). Bardzo istotne są więc w tym czasie różnorodne działania muzyczne rodziców, a następnie nauczycieli, które mają na celu rozwinięcie zdolności muzycznych dziecka. Realizować można je przez wspólny śpiew, słuchanie muzyki w różnych stylach, tworzenie do niej ostinat na instrumentach oraz prostych instrumentacji. Nie bez znaczenia pozostaje również swobodna i kierowana improwizacja ruchowa oraz na instrumentach.

Aby zrozumieć muzykę, potrzebna jest niezwykła wrażliwość. Jest to cecha, której nie można dzieci tak po prostu nauczyć, ale można stworzyć im warunki do emocjonalnego przeżywania muzyki. Ten główny cel edukacji muzycznej dzieci należy realizować z użyciem pięciu form aktywności muzycznej, które zostaną szczegółowo omówione w niniejszym artykule.

## Śpiew

Śpiew uważany jest za najważniejszą oraz najczęściej stosowaną formę aktywności muzycznej dzieci, a głos ludzki — za najstarszy muzyczny instrument. Już od starożytności używano głosu do wypowiedania uczuć i emocji: strachu, radości, wzruszenia. Także u dzieci zaobserwować można aktywność głosową przy wyrażaniu emocji, a piosenka staje się formą przedstawiającą wiele walorów ekspresyjnych oraz estetycznych (Lipska, Przychodzińska, 1991, s. 16). „Głos dziecka jest też pierwszym jego instrumentem muzycznym. Choć słaby, o małej muzycznej skali i niewielkich możliwościach dynamicznych, to jednak wierne służy dziecku do wyśpiewywania piosenek własnych i nauczonych” (Przychodzińska, 1974, s. 99). To właśnie piosenka, łącząc muzykę i słowo, ułatwia dziecku pierwsze kontakty z trudną abstrakcyjną sztuką dźwięków i staje się równocześnie podstawową formą muzycznej ekspresji. Podczas dziecięcych za-

baw ze śpiewem „zaczynają kształcić się ważne zdolności muzyczne: pamięć, coraz dokładniejsze muzyczne wyobrażenia, poczucie rytmu. Zaczyna umacniać się głos, jest dzieciom coraz posłuszniejszy. [...] Między umiejętnością czystego śpiewu a powstawaniem wyobrażeń muzycznych istnieje ścisły związek. Śpiewając, dziecko musi sobie prawie równocześnie wyobrazić melodię, której się uczy czy wcześniej już się nauczyło. Równoległe przebiegają więc dwie czynności: myślenie dźwiękami i reprodukcja tych dźwięków. Tworzy to w umyśle dziecka trwałe skojarzenia odległości muzycznych występujących w melodiach z czynnościami aparatu głosowego” (s. 101).

W edukacji wczesnoszkolnej piosenka pojawia się często jako materiał stanowiący podstawę kształcenia głosu dziecka i kształtowania jego pierwszych muzycznych wyobrażeń (Szczyrba-Poroszewska, 2016, s. 106). Także bogate otoczenie muzyczne od pierwszych lat życia ma ogromny wpływ na rozwój uzdolnień dzieci. Wykształcenie zainteresowań muzycznych jest ważnym zadaniem wychowawczym rodziców i powołanych ku temu instytucji, wiele jednak zależy od domu rodzinnego dziecka. Jak twierdzi M. Przychodzińska, kluczowe jest „umiłowanie muzyki przez rodziców, starania, by dzieci kształciły się w tym kierunku, praca nad tym, aby w ich przeświadczeniu sztuka-muzyka stała się cenną wartością” (Przychodzińska, 1974, s. 75). Dzieci, które mają rozbudzoną potrzebę wypowiedzenia swoich uczuć, snują często muzyczne opowiadania. Śpiewanki te w większości nie mają zapewne wartości muzycznej, są jednak wstępną postacią muzycznej twórczości i prostej ekspresji artystycznej, a także dowodem na powstawanie pierwszych muzycznych wyobrażeń (s. 100).

Należy więc te skromne muzyczne wypowiedzi — improwizacje dziecięce — podtrzymywać i rozwijać. Nie wymaga to fachowości, mogą to zatem robić rodzice. Powinni oni interesować się tymi pierwszymi przejawami twórczości swych dzieci, chwalić je za śpiewanie, zachęcać do niego (tamże).

## **Gra na instrumentach szkolnych**

Podobnie jak dziecięcy głos, także ciało stanowi naturalny instrument muzyczny — ręce wyklaskujące rytm, tupiące nogi, pstrykające lub stukające palce to nic innego jak rytmiczne odtwarzanie i tworzenie muzyki.

Dziecko używa tych instrumentów chętnie, pozwalają mu one bowiem uzewnętrznić przeżycie rytmu słuchanej muzyki lub rytmu, który samodzielnie tworzy jego wyobrażenia. Chętnie też dziecko bierze do ręki przedmioty, które pozwalają mu realizować rytmy w sposób ciekawszy pod względem barwy i dynamiki. Przedmioty te to pałeczki, drewnianka, kamyczki, pudełka, grzechotki. W rękach małego grajka zaczynają one spełniać rolę instrumentu perkusyjnego. Wielu zabawom często towarzyszą także właśnie prymitywne instrumenty (s. 105).

Zainteresowanie dzieci, z jednej strony, rytmem, z drugiej zaś samą manipulacją przedmiotami — sprawia, że wyrażają one już w bardzo młodym wieku żywą chęć posiadania instrumentów muzycznych oraz gry na nich. Dlatego właśnie rodzice jako pierwsi nauczyciele powinni podczas zabaw z dziećmi wskazywać im również możliwość wykonania prostych instrumentów perkusyjnych, a także szukać wspólnie różnorodnych sposobów gry na nich.

Instrumenty dziecięce włączone do procesu umuzykalniania muszą być proste w użyciu. Nauka gry na nich nie może przedstawiać większych trudności, które należałoby pokonywać w ciągu długich godzin indywidualnej pracy nauczyciela z uczniem. Są to więc głównie instrumenty perkusyjne: bębenek, tamburyn, kołatka, grzechotka, trójkąty, talerze i cały szereg drobnych przedmiotów, których już sam widok, a tym bardziej muzyczne zastosowanie jest powodem żywiłowej radości. Instrumenty perkusyjne używane są w zabawach i ćwiczeniach rytmicznych, służą też dzieciom do akompaniowania przy śpiewaniu piosenek, przy improwizacjach głównie rytmicznych. Możliwość wykonywania na nich przebiegu rytmicznego utworów muzycznych i różnorodność barwy sprawia, że ich stosowanie jest dla dzieci przyjemnością, a równocześnie kształci ich poczucie rytmu i wrażliwość na kolorystykę dźwiękową (s. 106–107).

Rozważając temat gry na instrumentach szkolnych, nie sposób pominąć postaci Carla Orffa. Był on pomysłodawcą stworzenia instrumentarium dziecięcego, złożonego z instrumentów perkusyjnych melodycznych i niemelodycznych, z którego do dziś korzysta się w edukacji dzieci i młodzieży, tworząc oraz odtworzając muzykę. Gra na instrumentach muzycznych uważana była przez Orffa za kluczową formę aktywności muzycznej dzieci. Dzieci dostawały do rąk instrumenty muzyczne od początku nauki. Instrumentarium Orffa składa się z dużej liczby instrumentów perkusyjnych o nieokreślonej oraz określonej wysokości dźwięku. Jednymi z najbardziej charakterystycznych instrumentów są metalofony sopranowe i altowe oraz ksylofony sopranowe, altowe i basowe. „Wszystkie one są w stroju C, mają jednak wymienne sztabki i dzięki temu dzieci mogą *układać skale*, w oparciu o które grają melodie i akompaniament” (Burowska, 1989, s. 124). Gra na instrumentach melodycznych poza tym, że jest dla dzieci niewątpliwie dużą przyjemnością, znacząco rozwija także ich muzykalność. Wspomniane wyobrażenia muzyczne mogą już bowiem powstawać nie tylko przez śpiew, ale także podczas gry, we współpracy z aparatem ruchowym, a co za tym idzie — mogą rozwijać się znacznie szybciej. Pojawia się wtedy również poczucie wielogłosowości, a także wrażliwość na różne barwy instrumentów. „A więc instrumenty i *małe muzykowanie* dzieci rozszerzają zakres ich muzycznych doświadczeń, dostarczając przy tym specyficznej satysfakcji kontaktu z muzycznym narzędziem, jakim jest instrument” (Przychodzińska, 1974, s. 109–110)

Naukę gry na instrumentach szkolnych należy rozpoczynać od prezentacji wizualnej instrumentu, podania jego nazwy i zaliczenia do odpowiedniej grupy.

Następną kwestią jest prezentacja sposobu gry na danym instrumencie przez nauczyciela. Należy również pamiętać o istnieniu wzorca kinetycznego — uczenia się przez naśladowanie prawidłowych schematów działania. Nie bez znaczenia pozostaje również nauczanie polisensoryczne (wielozmysłowe; por. Waligóra, 2015, s. 128–130) — gdyż instrumenty mają ciekawe kolory oraz kształty, każdy ma inną barwę i brzmienie. W nauce gry uwzględnić należy więc naturalną ciekawość uczniów — powinni samodzielnie starać się wydobywać dźwięki na instrumentach, sprawdzać ich fakturę, a nawet próbować tworzyć własne instrumenty.

## Ruch do muzyki

Jednym ze sposobów rozwijania zdolności muzycznych, ale także motoryki dziecka, jest ruch do muzyki. Ruch stanowi naturalną potrzebę dziecka, wraz z rytmem towarzyszy jego zabawom, tworząc ich sens i nastrój.

Muzyka sama jest rytmicznym przebiegiem dźwięków w czasie, a im bardziej element rytmu jest w niej odczuwalny, tym bardziej wywołuje ona potrzebę ruchu. Tak jest przy słuchaniu muzyki tanecznej, ale też i innych utworów, w których rytm jest elementem szczególnie eksponowanym (Przychodzińska, 1974, s. 110).

Poczucie rytmu jest genetycznie przypisane człowiekowi i znacznie wyprzedza rozwój innych podstawowych zdolności muzycznych, jak np. słuch muzyczny i poczucie tonalne (słuch melodyczny).

Rytm muzyki wyznacza rytm działań. Słyszac muzykę dziecko, podryguje, rytmicznie przytupuje, wymachuje rękoma, jakby dyrygowało. Dzieci bardzo lubią tańczyć, ale mogą zrezygnować z tej formy ekspresji artystycznej, gdy w momencie trudności nie spotkają się z pomocą i zachętą ze strony nauczycieli czy rodziców. Wiele zabaw połączonych z ruchem, tańcem podejmują dzieci spontanicznie. [...] Taniec podnosi poziom endorfin, czyli *związków przyjemności* we krwi, a przyjemność czerpana z ruchu w taki muzyki zwiększa naturalną radość dziecka (Dymara (red.), 2000, s. 60).

Dziecko może wyrażać siebie i swoje emocje za pomocą różnych form ekspresji ruchowej — począwszy od spontanicznego tańca, przez pantomimę, gesty naśladowcze, aż po dyrygowanie. „Warunkiem owej ekspresji jest stymulowanie prostych form wyrażania siebie przez dziecko (ruchem, tańcem) od pierwszych chwil życia” (s. 61–62).

Podjmując tematykę zajęć muzyczno-ruchowym należy wspomnieć o działalności szwajcarskiego pedagoga Émile’a Jaques’a-Dalcroze’a. Był on pomysłodawcą powszechnej dziś rytmiki, która wychodzi naprzeciw naturalnej potrzebie ruchu obecnej w dziecku od momentu narodzin.

Poprzez ruch przy muzyce rozwija się nie tylko poczucie rytmu. Szereg specjalnych ćwiczeń kształci na przykład rozumienie znaczenia dynamiki i tempa w utworach muzycznych, przebiegu muzycznych fraz, zauważania kilku głosów równocześnie brzmiących. Niezaprzeczalnym walorem wielu ćwiczeń jest też aktywizacja uwagi dzieci. Jakże koncentruje się i umacnia uwaga, gdy np. kilka grup dzieci musi równocześnie i zgodnie wykonywać w ruchu kilka różnych układów rytmicznych [...]. Poprzez stałe hamowanie i pobudzanie ruchu sygnałami muzycznymi, następuje też widoczne wzmoczenie gotowości szybkich reakcji. Ta dyscyplina, aktywność, uwaga i gotowość reakcji kształcone przez muzykę przenoszą się i na inne dziedziny działalności dziecka, stąd ćwiczenia ruchowo-muzyczne są ważne nie tylko dla umuzykalnienia dziecka, ale i ogólnego rozwoju (s. 111–112).

Główne zagadnienia i elementy systemów Dalcroze'a i Orffa do dziś stanowią doskonały wzorzec ćwiczeń muzyczno-ruchowych w edukacji muzycznej dzieci. Te dwie metody się nie wykluczają, raczej współlistnieją i się uzupełniają.

Wartości kształcące zajęć muzyczno-ruchowych tkwią przede wszystkim w możliwościach poznania zagadnień rytmicznych poprzez ruchowe ich wykonanie, w wykształceniu umiejętności słuchania muzyki poprzez syntetyczny lub analityczny jej odbiór. Zajęcia te umożliwiają poznanie wartościowej muzyki (nie tylko fortepianowej, ale także orkiestrowej), piosenek i tańców polskich (Ławrowska, 1988, s. 9).

## Tworzenie muzyki

Jednym z wyznaczników rozwoju dziecka jest jego twórcza aktywność. Już w bardzo młodym wieku człowiek przejawia własne cele i intencje, które pociągają za sobą działania.

Zainteresowanie zjawiskami muzycznymi, jakie każde dziecko przejawia, podejmując najrozsądniejsze eksperymenty dźwiękowe, wsłuchując się w całą różnorodność jakości dźwiękowych, nasłuchując w skupieniu różnych przejawów akustycznego życia przedmiotów i zjawisk, pozwala przypuszczać, że nie istnieje dziecko niemuzyczne (Dymara (red.), 2000, s. 73).

To przede wszystkim twórcza aktywność, radość i swoboda, a także eksperymenty dźwiękowe stanowią podstawę koncepcji Orffa. „Proces uczenia się zgodnie z ideą Orffa, nie może toczyć się «wbrew», musi postępować «z», czyli równoległe z rozwojem dziecka” (Smoczyńska-Nachtman, 1992, s. 6). Dlatego właśnie to otoczenie — przedmioty, ich jakość akustyczna czy możliwości dźwiękotwórcze — odgrywa ważną rolę w rozwijaniu twórczości muzycznej.

Dźwiękotwórcze właściwości przedmiotów, możliwości akustyczne przestrzeni, artykułowane i nieartykułowane zjawiska językowe stanowią materię muzycznych opowieści, która w połączeniu z ruchem, ze skłonnością dziecka do częstego przemieszczania się w przestrzeni fizycznej i fikcyjnej przestrzeni wyobraźni wyraża tęsknoty za tym, co odległe, nieodkryte, nieznanne, tajemnicze i baśniowe (Dymara (red.), 2000, s. 74).

Piosenki improwizowane przez dzieci trzy-, cztero-, pięcio- czy sześćioletnie mogą rozwijać się i przybierać formę ciekawych wypowiedzi muzycznych, ale tylko wtedy, gdy są życzliwie oceniane przez najbliższych — rodziców czy nauczycieli.

Los tej wczesnej postaci dziecięcej twórczości jest jednak przesądzony. Równoległe z systematyczną nauką muzyki, a nawet pod wpływem kontaktów przypadkowych — słuchania muzyki w radio czy telewizji — twórczość ta ulega wzorom z zewnątrz. Dzieci zaczynają krytycznie patrzeć na swe wytwory, treścią i niezależnością budowy tak bardzo różniące się od tego, co słyszą wokół (Przychodzińska, 1974, s. 113–114).

Aby tworzyć muzykę, na początkowym etapie nie są potrzebne żadne specjalne umiejętności. System Orffa w tym kontekście zakłada przede wszystkim wykorzystanie swobodnej improwizacji, która dopiero na kolejnym etapie przegradza się w improwizację kierowaną, a więc podporządkowaną pewnym zasadom kompozycji. Na samym początku wykorzystujemy ćwiczenia związane z rytmizowaniem mowy, łatwe rytmiczne ostinata, echo rytmiczne, a następnie kanon i trudniejsze ćwiczenia. Podkreślić należy, że najważniejsze jest poczucie radości z tworzenia muzyki, a na dalszy plan schodzi w tej metodzie dokładność czy klarowność wykonania.

## **Słuchanie muzyki**

Rozpoczynając rozważania dotyczące słuchania muzyki, należy podkreślić, że samo słuchanie muzyki (bierne) nie wnosi nic do edukacji ani rozwijania kultury muzycznej dziecka. Żeby stworzyć warunki do rozwoju muzycznego dziecka, należy położyć nacisk przede wszystkim na aktywne słuchanie muzyki — percepcję. Percepcja muzyki to nie tylko sam proces słuchania, ale również rozumienie i odczuwanie muzyki przez dzieci (por. Ławrowska, Nowak, 2015).

We współczesnej pedagogice muzyki aktywnym jej słuchaniem zajmowały się m.in.: Batia Strauss, Zofia Burowska i Ewa Głowacka, Wiesława Aleksandra Sacher, Romualda Ławrowska, Kinga Lewandowska. Jest to jedna z najważniejszych form aktywności muzycznej, która niestety nastrocza nie lada trudności współczesnym nauczycielom — wychowawcom przedszkoli i klas początkowych szkoły podstawowej.

Dzieci już od najmłodszych lat w naturalny sposób potrafią eksponować swoje odczucia związane ze słuchaną muzyką — najczęściej za pomocą ruchu. Ze względu na indywidualne możliwości percepcyjne dzieci, wyznaczone tempem rozwoju psychicznego, dziecko bez aktywnego poznawania muzyki elementarnej nie może przejść do obcowania z nią na wyższym poziomie.

Proces ten bowiem kształci zdolności muzyczne, kształci uwagę i pamięć, dostarcza niezbędnej wiedzy o strukturach dźwiękowych (rytmach, melodiach). Na tej podstawie dopiero mogą zarysować się możliwości spostrzeżenia utworu jako całości, z jego sensem muzycznym i emocjonalnym. Należy więc podkreślić szczególnie mocno, że kontakt z muzyką może być aktywny tylko wówczas, gdy prowadzi do niego dwojaki sposób poznawania: intelektualny i emocjonalny. Już samo poznawanie zawiera w swoim rozumieniu czas i proces. Stąd warunkiem niezbędnym jest także zdobywanie doświadczeń w słuchaniu (Sacher, 1999, s. 86).

Zdaniem R. Ławrowskiej celem aktywnego słuchania muzyki jest zainteresowanie oraz rzeczywisty kontakt odbiorcy z muzyką, która powinna zostać wysłuchana jako utwór — dzieło muzyczne. Dzieci lubią zwłaszcza słuchać muzyki w jej całościowej formie, co daje im możliwość zupełnie innych odczuć niż ćwiczenie wzorów czy schematów rytmicznych i melodycznych. Kolejnym aspektem staje się słuchanie w skupieniu i koncentracji, bez rozpraszania się niepotrzebnym działaniem. Dlatego właśnie „pierwszy kontakt z danym utworem muzycznym powinien przebiegać w spokoju, by dziecko odczuło jego wartość estetyczną, emocjonalną, ewentualnie mogło percypować np. budowę formalną i inne cechy kompozycji (Ławrowska, Nowak, 2015, s. 11). Ekspresja, którą wywołuje dany utwór — swobodna lub kierowana przez nauczyciela — następuje później, ponieważ proponowane przez autorkę zabawy muzyczne nie pozwalają dzieciom na bierność, co wynika przede wszystkim z chronologii czynności dydaktycznych.

Starannie przemyślana kolejność czynności nauczyciela i ucznia, dobrana jest do określonej muzyki, stanowi trzon metody, a także decyduje o jej efektywności. „Zanim zabrzmie muzyka, uwaga słuchowa dziecka jest pobudzona jakimś pytaniem, zagadką, zadaniem do zaobserwowania podczas słuchania” (s. 12). R. Ławrowska poleca np. zastosowanie mówionego wstępu, wywołującego zaciekawienie słuchaną muzyką, lub też użycie fabuły opowiadania, baśni czy odpowiednio dobranych wierszy (s. 5, 14–15).

## Zakończenie

Edukacja muzyczna dziecka od pierwszych chwil życia niesie ze sobą niezaprzeczalne wartości: kształtuje kulturę muzyczną, doskonalą „muzyczny smak”, rozwija umiejętność słuchania, rozumienie własnej psychiki, obyczajów. Rozbudza także zainteresowanie i sympatię do ludzi, kształtuje umiejętności wypowiadania się, odczuwania piękna, oddziałuje także na pamięć, rozwija poczucie więzi zespołowej oraz samodzielności (Dymara (red.), 2000, s. 65–66). Muzykalność, a więc zdolność do emocjonalnego przeżywania muzyki, rozwijać należy od po-



czątku życia dziecka, stwarzając mu do tego jak najlepsze warunki przez stosowanie różnorodnych form aktywności muzycznej wymienionych w artykule. Jako rodzice i nauczyciele nie zapominajmy, że istotą edukacji muzycznej nie jest wykształcenie odpowiednich umiejętności, ale przede wszystkim przygotowanie odbiorców do emocjonalnego przeżywania muzyki. Śpiewajmy, grajmy, poruszajmy się do muzyki, twórzmy ją i słuchajmy jej, a na pewno wychowamy pokolenie ludzi kochających muzykę. W tej dziedzinie nie ma istotniejszego celu.

## Bibliografia

- Burowska, Z. (1989). *Wychowanie muzyczne — idee, treści, kierunki rozwoju*. Warszawa: WSiP.
- Burowska, Z., Głowacka, E. (2006). *Psychodydaktyka muzyczna. Zarys problematyki*. Wyd. 2 rozszerz. Kraków: Wyd. AM.
- Dymara, B. (red.). (2000). *Dziecko w świecie muzyki*. Kraków: Impuls.
- Lipska, E., Przychodzińska, M. (1991). *Muzyka w nauczaniu początkowym*. Warszawa: WSiP.
- Ławrowska, R. (1988). *Muzyka i ruch*. Warszawa: WSiP.
- Ławrowska, R., Nowak, Z. (2015). *Muzyczne animacje — aktywne słuchanie, odczuwanie, rozumienie muzyki przez dzieci*. Warszawa: DUX [CD].
- Przychodzińska, M. (1974). *Dziecko i muzyka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Sacher, W. A. (1999). *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dziecka*. Kraków: Impuls.
- Smoczyńska-Nachtman, U. (1992). *Muzyka dla dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Szczyrba-Poroszewska, J. (2016). *Kognitywny potencjał muzyki. Studium teoretyczne*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, 2 (8), s. 103–112.
- Waligóra, M. (2015). *Poznanie wielozmysłowe w muzycznej edukacji dzieci w przedszkolu*. W: B. Kurowska, K. Łapot-Dzierwa (red.), *Kultura — sztuka — edukacja*. T. 1. Kraków: Wyd. Naukowe UP.