

Grażyna Szafraniec

Akademia Humanistyczno Ekonomiczna w Łodzi

 <https://orcid.org/0009-0006-3387-9201>e-mail: szafraniec.g@gmail.com

Niedostatki edukacji muzycznej w przestrzeni pedagogiczno-terapeutycznej. Wskazania dla początkujących terapeutów

https://doi.org/10.25312/kiw.27_gsz

Streszczenie: Artykuł został napisany na podstawie doświadczeń własnych autorki jako jurora na festiwalach twórczości artystycznej osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Autorka analizuje sytuacje świadczące o niedostatkach edukacji muzycznej, widocznych w wielu pedagogicznych działaniach terapeutycznych. Tekst jest zestawieniem propozycji utworów muzycznych zamieszczonych w literaturze specjalistycznej. Refleksje w nim zamieszczone powinny skłonić (zwłaszcza początkujących terapeutów) do starannego doboru repertuaru muzycznego. Warto, aby proponowane utwory muzyczne z dziedziny muzyki artystycznej stanowiły podstawowy warsztat pedagoga terapeuty. Autorka prezentuje także niepublikowane jak dotąd wyniki badań realizowanych w ramach projektu międzynarodowego *Europa in Takt*.

Słowa kluczowe: terapia, repertuar muzyczny, specjalne potrzeby edukacyjne

Nota autorska

Grażyna Szafraniec – doktor nauk humanistycznych, pedagog, oligofrenopedagog, absolwentka Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, wykładowca akademicki śląskich uczelni. Diagnosta i terapeuta dziecięcy. Jej zainteresowania koncentrują się na terapeutycznych walorach sztuki. Autorka monografii na temat metody malowania palcami wydanej przez UŚ. Współpracuje z ośrodkami edukacji specjalnej i rehabilitacji. Juror na Festiwalach Twórczości Osób Niepełnosprawnych. Autorka publikacji dotyczących terapii pedagogicznej i arteterapii. Organizator konferencji naukowych, imprez artystycznych dla osób niepełnosprawnych, projektów artystyczno-terapeutycznych dla osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Zaproszenie do napisania artykułu do tomu „Kultura i Wychowanie” stało się dla mnie okazją do zebrania refleksji na temat niedostatków edukacji muzycznej w procesie kształcenia pedagogicznego. W tym roku mija 40 lat mojej pracy akademickiej. To wystarczający czas, aby dostrzec zmiany w procesie kształcenia pedagogów z wielu punktów widzenia. Zanika wśród studentów wynikająca z motywacji wewnętrznej pogłębiona refleksja nad treściami z publikacji naukowych, recenzowanych. Rezygnacja z praktycznych egzaminów wstępnych na uczelnie pedagogiczne, podczas których badano zdolności muzyczne kandydatów, spowodowała, że zdobycie zaliczenia na zajęciach muzycznych na uczelni (jeśli takie w ogóle są w siatkach studiów Aktywność muzyczna, Metodyka edukacji muzycznej i innych) jest trudne dla studenta. Jakie są tego konsekwencje w późniejszej pracy zawodowej?

Kiedy wygrałam konkurs ogłoszony przez MEN na organizację ogólnopolskiego festiwalu artystycznego dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, daliśmy nauczycielom możliwość przysyłania nagrań i zdjęć prezentujących dorobek artystyczny uczniów placówek terapeutycznych. Wiele do życzenia pozostawia zwłaszcza muzyka dobierana do choreoterapii. Dzieci przedszkolne tańczące prosty układ do anglojęzycznego popu, ubrane w dresy, gdzie widać brak samodzielności, a nauczyciel pokazuje układ taneczny (pozycja stojąca, ruchy rękami i obroty). Tyle. Naprawdę nie mamy lepszych propozycji dla dzieci i to w przedszkolu arteterapeutycznym? Inna grupa dzieci wielorako, głęboko niepełnosprawnych prezentuje ciekawe pomysły na zajęcia łączące plastykę z literaturą. Film z zajęć „okraszony” jakimś arabskimi wokalizami, które trwają długo i denerwują słuchacza, nie mają nic wspólnego z tytułowym „Dyzio Marzycielem”. Inna placówka przysłała nagrania ze szkolnej akademii 11 listopada – taniec z tkaniną (flagą Polski).

Zeszłoroczny Festiwal Muzyczny dla uczniów placówek specjalnych (celowo nie wskazuję miejsca ani organizatora), na którym pełniłam funkcję jurora ponownie ukazał spadek przygotowania muzycznego. Ze sceny płynęły piosenki wyłącznie z nurtu pop bądź hałaśliwego rocka. Jeśli dodamy słabe wykonanie wokalne, to miżerny efekt artystyczny gwarantowany.

Przychodzę do szkoły integracyjnej ze studentami w ramach fakultetu. Na sali gimnastycznej głośne techno. Pytam „Dlaczego techno?”, a prowadząca odpowiada „Bo dzieci tego słuchają w domu”. Wynika stąd, że taniec integracyjny nie dostarcza żadnych nowych wzorców czerpanych z muzyki artystycznej. Podajmy kolejny antyprzykład w podobnym nurcie. Studentka studiuje arteterapię, pisze pracę o choreoterapii z seniorkami. Zapytana o utwory muzyczne podaje jeden tytuł – *Kaczuszki*. Tak oto cała napuszczona teoria (skądinąd ściągnięta ze strony internetowej znanej choreoterapeutki, co szybko ustaliłam, znając ją osobiście) nijak się ma do dobrane go repertuaru muzycznego. Teoria napisana bardziej samodzielnie przez studentkę w połączeniu z zastosowanym repertuarem do zajęć obniżyły poziom i ocenę pracy.

Ostatnio na jednym z mediów społecznościowych pod filmem z zajęć tanecznych z dziećmi ktoś zadał pytanie: „Czy ktokolwiek wie, co to za muzyka?”. Odpisałam:

„Arvo Pärt”, podałam tytuł utworu. Zanim to zrobiłam, już ktoś napisał komentarz: „Niedobrze, jeśli dzieci tańczą jak dorośli”. Dotykamy tutaj kwestii sporu, oceny, czy dzieci mają występować w repertuarze wyłącznie dla nich przeznaczonym. Nie jesteśmy w stanie regulować sytuacji ludzkich wyborów, kto, z jakich przyczyn osobistych czy zainteresowań dobiera repertuar muzyczny. W dyskusjach często podejmowaliśmy wątek sytuacji przebiegania osób dorosłych z niepełnosprawnościami intelektualnymi za infantylne postaci: biedronki, bociany, żabki itp.

Arteterapią zajmuję się ponad 20 lat. Obserwuję jej wzloty i upadki sezonowe. Dlaczego dobór repertuaru muzycznego dla instruktorów jest aż takim problemem? Studenci często na zajęciach, kiedy podejmujemy ten temat w dyskusjach, dzielą się swoimi doświadczeniami typu: „Czasem słyszę, do czego tańczą dzieci w sali obok, i jest to straszne”. Jestem praktykiem, nie tylko wykładowcą. Nigdy nie zdarzyło mi się na zajęciach, nawet z dziećmi ze spektrum autyzmu, aby któreś z nich poprosiło o wyłączenie czegoś bądź nie chciało czegoś słuchać. Niejednokrotnie natomiast dzieci te prosiły o powtórzenie proponowanych utworów. Podczas praktyk dla podopiecznej Arteterapii dziecko niemówiące, z wieloma zachowaniami trudnymi i autoagresywnymi, spontanicznie, z wdzięcznością pocałowało mnie w policzek po zajęciach. Studentka jeszcze po tygodniu wspominała tę sytuację.

Maile, jakie dostaję od studentów po warsztatach, stanowią cenną informację zwrotną. Doceniają oni moją wiedzę, pasję zawodową, doświadczenie w obszarze terapii za pośrednictwem sztuki. Dla mnie ważna jest wiedza czerpana z literatury¹. Uczestniczenie w wielu warsztatach arteterapeutycznych, także tych międzynarodowych, dało mi okazję do poznania i stosowania cenionych utworów muzycznych z dorobku światowego, o czym piszę między innymi w tej publikacji².

Doskonale wiemy, jak silnym środkiem ekspresji jest muzyka w teatrze, jak jest ona ważna w terapii i wychowaniu. Warto poznać zatem warsztat pracy mistrzów arteterapii. Poprzeczkę w tym zakresie wysoko wzniesli arteterapeuci tacy jak Maria Pietrusza-Budzyńska z Lublina, prowadząca WTZ Teatrotterapia, czy Michał Stanowski (także z Lublina), twórca Nieprzetartego Szlaku. Rady Konsultantów na SANS³, wprowadzone do arteterapii przez Michała Stanowskiego, ustaliły standardy omawiania występów osób niepełnosprawnych przez specjalistów, ocenę walorów każdego pokazu przez muzyków, plastyków, tancerzy, choreoterapeutów. Wskazanie błędów, możliwości podwyższenia jakości przekazu, proces doskonalenia artystycznego instruktorów doprowadziły przez ponad 20 lat do wysokiego poziomu prezentacji

¹ H. Danel-Bohrzyk (red.), *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.

² G. Szafraniec, „MUZYKA CIENI”... i inne dowody na komunikacyjne wartości arteterapii, [w:] A. Stefańska (red.), *Arteterapia i twórczość w psychospołecznej przestrzeni – w kierunku wspomagania komunikacji interpersonalnej przez sztukę*, UAM, Poznań–Kalisz 2015.

³ Spotkania Artystów Nieprzetartego Szlaku (Spotkania teatralne, Spotkania z Piosenką, wystawy plastyczne). Szerzej na ten temat: A. Jaworska, B. Kasprzak, M. Nowak, A. Wojnarowska, M. Stanowski (red.), *Od teatru do terapii*, Rekreacyjny Klub Nieprzetartego Szlaku, Lublin 2006.

pokazywanych przez grupy zrzeszone jako „Międzynarodowy Nieprzetarty Szlak”. Tematyka ta była przedmiotem wielu konferencji naukowych, w których miałam zaszczyt uczestniczyć.

Cenna jest synteza wiedzy zamieszczona w publikacji pod redakcją Krzysztofa Stachyry⁴. W książce znajdziemy opis założeń muzykoterapii oraz interesujące wyniki autorskich badań prowadzonych na świecie w tej dziedzinie. Oprócz teoretycznych podstaw muzykoterapii w publikacji zamieszczono przykłady badania efektów profesjonalnie prowadzonej muzykoterapii z pacjentami objętymi pomocą psychoterapeutyczną. Barbara Wheeler opisuje standardy badań w dziedzinie muzykoterapii⁵.

Warto przytoczyć poglądy Krzysztofa Stachyry na temat doboru repertuaru muzycznego do muzykoterapii⁶. Ufam, że absolwenci tej specjalności są dobrze przygotowani do pracy zawodowej na uczelniach muzycznych. Niniejsze refleksje dotyczące niedostatków edukacji muzycznej odnoszą się raczej do studentów kierunków pedagogicznych. Autor stawia pytanie: Czy istnieje muzyka terapeutyczna/aterapeutyczna, czyli nienadająca się do terapii? Kwestionuje (z czym się absolutnie zgadzam) korzystanie z „internetowego śmietnika”, z zawartej tam „pseudowiedzy”. Profesor Krzysztof Stachyra pisze o zalewie muzyki komercyjnej w mediach. Docenia przy tym walory muzyki artystycznej, która kształtuje wrażliwość muzyczną, estetyczną, wywołuje głębokie przeżycia emocjonalne, rozwija wyobraźnię.

Muzyka klasyczna jest podstawą w metodzie Kierowanej Wizualizacji czy w metodzie Portretu Muzycznego Elżbiety Galińskiej. W aktywnych formach muzykoterapii stosuje się raczej improwizację i współimprowizację. Przykładowo, psychoanalityk Katarzyna Walewska⁷ opisuje własne doświadczenia terapeutyczne z wykorzystaniem improwizacji na pianinie dzieci skierowanych na terapię psychologiczną. Dzieci te komunikują własne nastawienie w improwizacyjnym dialogu z terapeutą, matką czy innymi osobami z rodziny. Bycie dyrygentem (często stosowane w opisywanym w tej publikacji eksperymencie pedagogicznym) daje dziecku poczucie przyjemności z kontroli sytuacji (przykład Piotrusia i jego rodzeństwa, 5-letnich bliźniaków; u 7-letniego Piotrusia stwierdzono brak własnej przestrzeni do rozwoju i kreacji). Autorka pisze: „to co z pewnością wnosi psychodrama analityczna przy pianinie, to rodzaj transfuzji przyjemności libidinalnej, narcystycznej, [...] tworzymy, tkamy razem coś nowego, mocnego, radosnego, co wpłata się w sesję i w życie”⁸. Zmienia się nastawienie rodziców („moje dziecko jest twórcze” zamiast „moje dziecko jest dewiantem”). Kupują oni dziecku instrument. Pojawia się radość wspólnego tworzenia, przyjemność pły-

⁴ K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

⁵ B. Wheeler, *Badania w muzykoterapii*, [w:] K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 241–266.

⁶ K. Stachyra (red.), *Podstawy...*, dz. cyt., s. 70–83.

⁷ K. Walewska, *Pomiędzy kozetką a pianinem*, [w:] K. Walewska (red.), *Dziecko w terapii*, Medipage, Warszawa 2008, s. 161–172.

⁸ Tamże, s. 171.

nąca z myśli: „jestem sprawczy”, „mam echo”, przyjemność, że można grać obiema rękami, układać piosenki dla mamy, taty, terapeutę itd. Nowy materiał gromadzony tą drogą jest interpretowany w połączeniu z materiałem z całej sesji. Autorka stosuje tę technikę wobec dzieci z problemami ekspresji werbalnej: jękaniem, zacinaniem, mutyzmem, z problemami w relacjach, u dzieci zahamowanych czy niegrzecznych. Pozwala to wykluczyć autyzm.

Zdaniem Krzysztofa Stachyry muzyka dziecięca stosowana jest w pracy z dziećmi, z kolei w pracy z seniorami może znaleźć zastosowanie muzyka popularna, jako tak zwana terapia reminiscencyjna. W muzykoterapii nie dzieli się gatunków na lepsze czy gorsze, zastosowanie może mieć każdy gatunek muzyczny. Dobór repertuaru zależy od stanu pacjenta i celu terapii.

Zasada ISO dotyczy zgodności muzyki z nastrojem i zachowaniem klienta. Sesja muzykoterapeutyczna zaczyna się od utworu najlepiej odzwierciedlającego emocje uczestnika. Muzyka żywa, dynamiczna proponowana jest dla pacjenta pobudzonego, stopniowe wyciszanie obejmuje około 3–5 utworów, bez mieszania stylów muzycznych.

Warto wymienić także ważną publikację z opisem sesji muzykoterapeutycznych prowadzonych przez wiele lat przez amerykańskich specjalistów Paula Nordoffa i Clive'a Robbinsa⁹. Nagrania DVD dołączone do publikacji ukazują przebieg i efekty ich niezwyklej pracy. Dzieci niepełnosprawne wchodziły w dialogi z muzykoterapeutami za pomocą improwizacji instrumentalnych. Ciekawy był tu zwłaszcza przypadek Simona z zespołem Downa. Chłopiec w kolejnych sesjach był zdolny do wymiany „bierz i daj”, skupiony na wspólnym działaniu, dało się u niego zauważyć satysfakcję z działań muzycznych. Godne podziwu jest wzajemne słuchanie siebie dziecka i prowadzącej (Carol Robbins), komunikacja i tworzenie atmosfery partnerstwa. Chłopiec reagował na zmiany rytmiczne i dynamiczne, grając na pianinie, metalofonie, instrumentach perkusyjnych oraz śpiewając. Stał się spokojniejszy, choć wcześniej był uparty, stanowczy i sprawiał trudności wychowawcze. Niezwykle w książce jest skrupulatne ukazywanie czytelnikom zmian zachodzących podczas indywidualnych i grupowych sesji muzykoterapii u wielu pacjentów z różnymi dysfunkcjami rozwoju. Ważną rolę odgrywa opis roli dysonansu w terapii osób z niepełnosprawnościami, o którym wspomina także Krzysztof Stachyra.

Autorzy metod i technik terapeutycznych proponują celowo dobrany materiał muzyczny. Praktycy podkreślają fakt, że skuteczność działań terapeutycznych zależy od przestrzegania ściśle określonych warunków, wśród których najbardziej istotnym jest świadomy dobór utworów muzycznych. Odczuwając w tej dziedzinie niedosyt wiedzy, postanowiłam dokonać zestawienia tych utworów, które wymieniane są przez specjalistów w wielu publikacjach. Mimo wysokiej rangi tego czynnika w licznych opracowaniach pomija się kryteria doboru materiału muzycznego, nie przeprowadza

⁹ P. Nordoff, C. Robbins, *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metoda i praktyka*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2008.

się wnikliwej analizy proponowanej muzyki, co stawia prowadzących zajęcia w sytuacji samodzielnego wyboru. Oczywiście, dobrze byłoby, gdyby początkujący pedagog-terapeuta, nagrania te oswoił, osłuchał, spisał czasy ich trwania, zgrał w jeden folder czy płytę, jak to robię od lat. Bardzo ułatwia to pracę od strony logistycznej, w sytuacji obecności rodziców na zajęciach itp. Dobra jakość nagrania, świetna orientacja w nazwiskach kompozytorów, tytułach utworów, lokalizacja danego nagrania we własnych zasobach poprawiają nasz profesjonalizm zawodowy.

Wracając do pytania postawionego przez Krzysztofa Stachyrę („Czy można dzielić muzykę na terapeutyczną i atherapeutyczną?”), przywołajmy zdanie Johna Diamonda¹⁰, który dzieli muzykę ze względu na jej walory terapeutyczne na pięć grup:

- 1) w pełni atherapeutyczna – oparta na głośnych dźwiękach, przekraczających 80 decybeli, rockowa, z rytmem anapestu (da da Da),
- 2) atherapeutyczna – wywołująca stres, zaburzająca dobre samopoczucie, zakłócająca równowagę międzypółkulową, zbyt trudna, nadmiernie aktywizująca lewą półkulę, wymagająca zbyt analitycznego podejścia, rozumowego ujmowania,
- 3) neutralna – nieszkodliwa i nieterapeutyczna, syntezytorowa muzyka elektroniczna, brak wyraźnego pulsu, „muzak – papka muzyczna”,
- 4) terapeutyczna – odbierana przez obydwie półkule, wzmagająca energię i równowagę wewnętrzną, klasyczna, popularna,
- 5) transcendentalna – terapeutyczna w sposób boski, związana z największą energią.

Po tym wstępie, który – mam nadzieję – uzasadnia konieczność zebrania w jednym tekście sprawdzonych przez specjalistów propozycji utworów muzycznych, postanowiłam ukazać czytelnikom kilka z nich.

Mieczysław Łobocki¹¹ wymienia następujące utwory, dzieląc je ze względu na rodzaj wywoływanych reakcji u słuchacza:

- utwory, które wywołują intensywne pozytywne reakcje emocjonalne:
W.A. Mozart – *Symfonia Jowiszowa*, Haffnerowska, A-dur KV 201,
B. Smetana, *Wełtawa* z poematu *Moja Ojczyzna*,
- utwory, które wywołują negatywne reakcje emocjonalne:
L. Janacek, *Sinfonietta*,
A. Chaczaturian *I koncert fortepianowy*,
- utwory powodujące stany zróżnicowane:
L. van Beethoven, V, VII *symfonia*,
F. Schubert, VIII *symfonia niedokończona*,

¹⁰ J. Diamond, *The life energy in music*, t. I, Zeppelin Pub Co, New York 1983; zob. E. Klimas-Kuchtowa, *Wczesna profilaktyka muzyczna*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Zielona Góra 2000, s. 44.

¹¹ M. Łobocki, *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 1990, s. 120–121.

- R. Schumann, koncert fortepianowy a-moll,
 P. Czajkowski, koncert fortepianowy b-moll,
 J.S. Bach, *IV i V koncert Brandenburski*, koncert na dwoje skrzypiec i orkiestrę,
 G. Haendel, *Concerto grosso E dur op. 3 nr 2*,
 J. Haydn, *Symfonia nr 83 B-dur*,
- utwory wywołujące płytkie reakcje emocjonalne:
 klasyczna muzyka kameralna, utwory wokalne i instrumentalne XVI i XVII wieku, opracowania pieśni ludowych z XIX stulecia.

Renate Klöppel, Sabine Vliex¹², pisząc o roli rytmiki w wychowaniu i terapii, stosowały na zajęciach z dziećmi następujące utwory muzyczne:

- R. Korsakow, *Lot trzmiela*,
 C. Saint-Saëns, *Karnawał zwierząt*,
 W.A. Mozart, *Zaczarowany flet*,
 L. van Beethoven, scena nad strumieniem z *Symfonii nr 6*,
 J. Haydn, symfonia dziecięca,
 I. Strawiński, *Ebony concerto*,
 S. Prokofiew, *Piotruś i wilk*,
 A. Vivaldi, *Cztery pory roku*,
 L. van Beethoven, *Burza z 6 Symfonii*,
 E. Grieg, *Poranek*, suita *Peer Gynt*,
 B. Smetana, *Wáltawa*,
 R. Strauss, *Symfonia alpejska*,
 W.A. Mozart, *Muzyczna przejażdżka sankami*,
 J. Strauss, *Nad pięknym modrym Dunajem*,
 J. Haydn, *Symfonia z uderzeniem w kotły*,
 W.A. Mozart, *Żart muzyczny*,
 J.S. Bach, *Fuga alla breve staccato*,
 L. van Beethoven, *Ruiny Aten*, *Marsz turecki*,
Analogias, 2. część L. Ballada,
 P. Czajkowski, marsz ze suity *Dziadek do orzechów*,
 G. Bizet, uwertura z *Carmen*,
 J.Ph. Rameau, tamburyn w *A-dur*,
 W.A. Mozart, uwertura do *Urowadzenia z Seraju*.

Ger Stoms¹³ proponuje muzyczne gry relaksacyjne: *Podwodna podróż*, *Wiosenny spacer*, *Domek w lesie*, *Muzyczna podróż dookoła świata*, *Domino*, *Muzyka i ciało*. Zabawom relaksacyjnym może towarzyszyć muzyka *Oxygen*, *Equinoxe* J.M. Jarre'a, *Silk*

¹² R. Klöppel S. Vliex, *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995.

¹³ G. Stoms, *Sto nowych gier muzycznych*, Wydawnictwo Klanza, Lublin 1999, s. 78–83.

Road Suite Kitaro, *Koncert d'Aranjueza*, *Łabędź* C. Saint-Saënsa, *Zima* A. Vivaldiego, *La Mer* C. Debussy'ego.

Małgorzata Kopacz¹⁴ stosowała w swoich zajęciach z agresywną młodzieżą następujące utwory, wykonane przez takich muzyków jak: Bobby Mc Ferin *Common threads*, David Sanborn *Summer*, Ennio Moricone *Gabriel oboe*, John Singer i Paul Hurst *Cherry blossoms*, Keith Jarett i Jan Garbarek *My song*, Kitaro *Symphony of the forest*, Rondo Veneziano *Ritorno a Venezia*.

Ewelina Konieczna¹⁵ proponuje następujące utwory muzyki poważnej:

- A. Chaczaturian, *Taniec z szablami* z baletu *Gajane*,
- F. Chopin, *Etiuda E-dur* op. 10 nr 3, *Walc cis-moll* op. 64 nr 2, *Etiuda rewolucyjna c-moll* op. 10 nr 12,
- P. Czajkowski, *andante cantabile* z *Serenady na skrzypce*,
- J.S. Bach, *Koncert fortepianowy A-dur*, cz. II; II *suita b-moll* na flet i orkiestrę; III *Koncert brandenburski G-dur*, V *Koncert brandenburski D-dur*, *Ave Maria*, aria z III *suity orkiestrowej D-dur*,
- L. van Beethoven, VI *Symfonia „Pastoralna” F-dur*, cz. II; *Romans F-dur* na skrzypce i orkiestrę, *Sonata księżycowa*, *Dla Elizy*, *allegretto* z *Symfonii A-dur* op. 92 nr 7,
- L. Boccherini, *Menuet z kwintetu smyczkowego* op. 13 nr 5,
- J. Brahms, *Taniec węgierski fis-mol* nr 5,
- C. Debussy, *Światło księżycy*,
- A. Dworak, *Humoreska* op. 101 nr 7; *Taniec słowiański* nr 2,
- E.H. Grieg, *taniec Anitry* z dramatu *Peer Gynt*, *Śmierć Azy*,
- F. Liszt, *Pocieszenie*,
- F. Mendelssohn-Bartholdy, *uwertura do Snu nocy letniej*,
- W.A. Mozart, *Marsz turecki a-mol*, *uwertura do Wesela Figara*, *Symfonia nr 40 KV 550 g-moll* cz. 1,
- C. Saint-Saens, *Karnawał zwierząt*,
- J. Strauss, *Nad pięknym modrym Dunajem*, *Walc Wino, kobiety i śpiew* op. 333,
- R. Szuman, *Marzenia ze Scen dziecięcych* op. 15 nr 7,
- M. Ravel, *Pavana na śmierć infantki*, II *suita Dafnis i Chloe*, *Bolero*,
- N. Rimski-Korsakow, *Lot trzmiela*, *Szecherezada* cz. III.

Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą Urszuli Bissinger-Ćwierz¹⁶ to publikacja, w której zaproponowano utwory takie jak:

- tańce integracyjne:

G.F. Haendel, *menuet ze suity D-dur z Muzyki na wodzie*,

¹⁴ M. Kopacz, *Wpływ muzykoterapii na obniżenie poziomu agresji u dorastającej młodzieży*, „Psychoterapia” 1997, nr 4.

¹⁵ E. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.

¹⁶ U. Bissinger-Ćwierz, *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, Wydawnictwo Klanza, Lublin 2002.

- F. Chopin, *Walc cis-moll* op. 64 nr 2,
- F. Chopin, *Kontredans Ges-dur*,
- F. Chopin, *Mazurek cis-moll* op. 63 nr 3,
- improwizacje taneczno-rytmiczne:
 - P. Czajkowski, *Dziadek do orzechów*,
 - J. Garścia, *Ikebana – Tańcząca marionetka*,
 - J. Strauss (syn), *Annen Polka*,
 - M. Ravel, *Bolero*,
 - W.A. Mozart, *Eine kleine Nachtmusik*,
 - J. Strauss (ojciec), *Marsz Radetzkiego*,
 - A. Corelli, *Badinerie*,
- zabawy plastyczne z muzyką artystyczną:
 - S. Prokofiew, *Piotruś i wilk*,
 - E. Grieg, *Peer Gynt*,
 - F. Chopin, *Fantazja na tematy polskie* op. 13,
 - M. Musorgski, *Obrazki z wystawy*,
 - M. Karłowicz, *Odwieczne pieśni – poemat symfoniczny*,
 - J. Strauss, *Walc*,
 - A. Chaczaturian, *Walc z Maskarady*,
 - F. Chopin, *Koncert fortepianowy f-moll* op. 21,
- zabawy inscenizacyjne z muzyką artystyczną:
 - N. Rimski Korsakow, *Lot trzmiela*,
 - C. Saint-Saëns, *Karnawał zwierząt*,
 - L. van Beethoven, *VI symfonia* cz. II,
 - I. Strawiński, *Hebanowy koncert* cz. II,
 - J. Pachelbel, *Canon*,
 - A. Vivaldi, *Cztery pory roku*,
 - J.S. Bach, *Toccata i fuga d-moll*,
 - G.F. Haendel, *Muzyka na wodzie*,
 - H. Wieniawski, *Koncert skrzypcowy d-moll* cz. I,
 - C. Debussy, *Arabeska*,
 - H.M. Górecki, *Trzy utwory w dawnym stylu*,
- cztery żywioły:
 - L. van Beethoven, *Sonata c-moll* op. 13 patetyczna (ziemia),
 - C. Debussy, *Popołudnie fauna* (powietrze),
 - Magic of Indian Flute – Ukamau Amerindia Picapiedra* (ogień),
 - C. Saint-Saëns, *Karnawał zwierząt, Akwarium* (woda),
 - M. Ravel, *Pavana na śmierć infantki*,
- techniki relaksacyjne – zestaw utworów reprezentatywnych dla muzyki barokowej, sprzyjających odpężeniu:
 - J.S. Bach, *Koncert fortepianowy f-moll* BWV 1056 largo,

- A. Corelli, *Concerto grosso D-dur* op. 6 nr 1 largo,
G.F. Haendel, *Koncert g-moll* nr 3 na obój Sarabanda,
G. Telemann, *Koncert G-dur* na altówkę largo,
A. Vivaldi, *Koncert C-dur* na flet piccolo RV433 largo.

W dyskursie na temat muzyki w wychowaniu i terapii ważne miejsce zajmuje muzyka barokowa.

Muzyka barokowa, a właściwie jej wolne części: largo i adagio, pozwala zharmonizować funkcje ciała i umysłu, co sprzyja powstawaniu optymalnego stanu do nauki i relaksacji. Dzieje np. tak dlatego, że tego typu muzyka ma charakterystyczny rytm 60 taktów na minutę, odpowiadający rytmowi pulsu ludzkiego w stanie relaksacji. Dzięki temu z rytmem muzyki synchronizuje się cały organizm, spowalniając częstotliwość oddechów, uderzenia serca i emisję fal mózgowych, a przez to wprowadzając ciało w stan odprężenia¹⁷.

Powyższa publikacja zawiera sporą listę proponowanych utworów, chociaż w innych nowych opracowaniach¹⁸ nie ma nawet drobnej wzmianki o repertuarze muzycznym.

O kryteriach doboru repertuaru muzycznego dla dzieci pisze Wiesława Sacher¹⁹. Są to takie czynniki jak: mały rozmiar utworu, wyraźna linia melodyczna, prosta, wyraźna rytmika, kontrast w zmianach nastroju lub nastrój jednorodny. Autorka proponuje do zajęć z dziećmi takie utwory muzyki artystycznej, jak:

- T. Albinoni, *Koncert na obój i orkiestrę d-moll*, op. 9 nr 2 cz. II Adagio,
J.S. Bach, *Suita orkiestrowa* nr 2 h-moll Badinerie,
G. Bizet, *Suita nr 1 Carmen*,
P. Czajkowski, *Symfonia f-moll* op. 36 nr 4, cz. III,
C. Debussy, *Arabeska E-dur*,
A. Dworak, *Humoreska* op. 101 nr 7, *Taniec słowiański e-moll*,
E. Grieg, *suita Peer Gynt* op. 46 nr 1,
J. Haydn, *Symfonia dziecięca C-dur*,
F. Liszt, poemat symfoniczny *Preludia*,
S. Moniuszko, uwertura koncertowa *Bajka*, polonez z opery *Straszny dwór*,
W.A. Mozart, *Divertimento D-dur*, koncert na róg i orkiestrę Es-dur KV 147 cz. III Rondo,
S. Prokofiew, baśń symfoniczna *Piotruś i wilk*,
C. Saint-Saëns, *Słoń*,
B. Smetana, poemat symfoniczny *Wełtawa*,

¹⁷ Tamże, s. 128

¹⁸ A. Gąsienica-Szostak, *Muzykoterapia w rehabilitacji i profilaktyce*, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2003.

¹⁹ W. Sacher, *Sluchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Kraków 1999, s. 29–35.

J. Strauss, *Marsz Radetzkiego*,
G.Ph. Teleman, *Koncert obojowy e-moll cz. IV Allegro*,
A. Vivaldi, *Koncert skrzypcowy op. 8 nr 4*.

Ten „żelazny repertuar kulturalnego człowieka” ma przyczynić się do kształcenia potrzeb kontemplowania sztuki, rozwijania wrażliwości artystycznej, podwyższania poziomu kultury muzycznej zarówno u studentów, pedagogów, jak i dzieci.

Niezwykle cenny jest opis eksperymentu pedagogicznego, przeprowadzonego przez W. Sacher²⁰ wobec dzieci 9-, 10-letnich. Jego program zakładał wysłuchanie utworów z epoki baroku oraz zastosowanie innych form aktywności artystycznej. Repertuar muzyczny obejmował następujące kompozycje:

T. Albinoni, *Koncert obojowy d-moll*, op. 9 nr 2, cz. 3,
D'Angelbert, *Troisieme Suite cz. 4 Sarabanda* (klawesyn),
J.S. Bach, *Koncert obojowy d-moll BWV 1059 cz. 2, Siciliano*,
J.S. Bach, *Suita orkiestrowa h-moll nr 2, cz. 3, Menuet*,
J.S. Bach, *Suita orkiestrowa h-moll nr 2, cz. 4, Badinerie*,
J.S. Bach, *Suita orkiestrowa D-dur nr 3, cz. 1, Aria*,
J.S. Bach, *Sonata na flet solo a-moll cz. 4 Bouree Anglaise*,
J.F. Haendel, *Concerto grosso D-dur*, op. 6, nr 5 cz. 6 menuet: *Un poco larghetto*,
J.F. Haendel, *Concerto grosso D-dur op. 6 nr 5 cz. 5 Allegro*,
J.F. Haendel *Koncert organowy F-dur op. 4 nr 3 Kukułka i słowik, cz. 2 Allegro*,
G.F. Haendel, *Water of Music cz. 7 Menuet*,
G.F. Haendel, *Muzyka Sztucznych Ognia, cz. 5 Menuet II*,
J. Hotteterre, *Suita na flet cz. 4 Giga*,
J.B. Lully, *Aria na gitarę*,
J.Ph. Rameau, *Concert en Sextuor cz. 4 L'Egiziana*,
D. Scarlatti, *Sonata klawesynowa d-moll*,
D. Scarlatti, *Sonata G-dur, L487*,
A. Vivaldi, *Concerto Grosso G-dur op. 3, nr 3 cz. 3*,
A. Vivaldi, *koncert skrzypcowy Zima cz. 1 Allegro ma non troppo*,
A. Vivaldi *Concerto Grosso g-moll op. 3 nr 3 cz. 1 Adagio e Spicato*.

Muzyka dostarcza bodźców rytmicznych do ćwiczeń ruchowych, pomaga nawiązać kontakt z dzieckiem, które nie chce porozumiewać się werbalnie. Ułatwia ekspresję, umożliwia odreagowanie przeżyć, otwiera przed innymi, zmniejsza nasilenie mechanizmów obronnych – wywołuje „erozję barier obronnych”, poprawiając komunikację w grupie. Przeżywanie stanów emocjonalnych stymulowanych muzyką pomaga w zmniejszeniu poczucia zagrożenia, lęku, zaburzeń neurowegetatywnych, izolacji emocjonalnej, zaburzeń w komunikowaniu się (muzykodrama dla dzieci ner-

²⁰ W. Sacher, *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.

wicowych i autystycznych). Dla dzieci odpowiednia jest terapia aktywna; gest, ruch i śpiew są bliższe młodym ludziom niż dorosłym.

Mieczysław Łobocki²¹ wymienia następujące korzyści płynące ze stosowania muzykoterapii w szkole:

- stymulacja rozwoju emocjonalnego, społecznego i intelektualnego uczniów,
- wprowadzanie w określony nastrój,
- wyzwalanie pożądanych uczuć i emocji,
- łagodzenie nadmiaru stresów,
- pobudzanie rozwoju umysłowego dzieci autystycznych, nerwicowych, upośledzonych, afatycznych, nadpobudliwych,
- doznawanie sukcesu przez uświadomienie sobie na przykład ogromnej wrażliwości muzycznej,
- lepsze poznanie ucznia przez nauczyciela,
- aktywizowanie procesów poznawczych,
- rozwijanie zainteresowań i uzdolnień twórczych,
- możliwość zmiany atmosfery w klasie,
- kształtowanie zachowań i postaw,
- relaksacja, regeneracja sił psychicznych.

Obecność muzyki w pracy z osobami niepełnosprawnymi i upośledzonymi w Polsce była także przedmiotem badań, w których uczestniczyłam, przeprowadzonych w ramach projektu *Europa in Takt. Kultura a osoby z niepełnosprawnościami*. W sondażu wzięły udział dwa polskie uniwersytety, cztery Wyższe Szkoły Pedagogiczne, 19 szkół specjalnych, przedszkole integracyjne publiczne i 7 innych organizacji oraz fundacji. We wstępnej diagnozie sytuacji w naszym kraju uzyskano następujące rezultaty:

Style muzyczne. We wszystkich zespołach muzycznych piosenki okolicznościowe tworzą największą grupę w repertuarze muzycznym. Piosenki na rozpoczęcie i zakończenie zajęć szkolnych nadają lekcjom oprawę czasową, stają się rytuałami dla uczestników. Dużą rolę odgrywają piosenki i utwory folklorystyczne, folklor z regionu danych szkół. Utwory te są przedstawiane instrumentalnie albo tanecznie. Oprócz piosenek dziecięcych i tradycyjnych lubiane są piosenki z gatunku pop i rock, z którymi młodzież najłatwiej się identyfikuje. Istnieją zatem zespoły, które grają piosenki rockowe znanych piosenkarzy na żywo albo z półplaybacku. Utwory muzyki klasycznej, poważnej i współczesnej wykonywane są bardzo rzadko.

Instrumenty. We wszystkich zespołach muzycznych głos należy nieodzownie do ich instrumentarium. Ważną rolę pełnią instrumenty Orffa oraz inne instrumenty perkusyjne, które można bez dłuższego ćwiczenia zastosować efektywnie w różnego rodzaju utworach. Instrumenty strunowe (gitara, mandolina) oraz klawiszowe (piano, keyboard) używane są przeważnie jako instrumenty akompaniujące, na których grają nauczyciele albo wolontariusze. Niektóre grupy stosują instrumenty dęte,

²¹ M. Łobocki, *W poszukiwaniu skutecznych...*, dz. cyt.

na przykład flety proste albo melodyki. W jednym przypadku zastosowano niekonwencjonalne źródła dźwięku (przedmioty codziennego użytku, garnki, szklanki, pęk kluczy). Żaden zespół uczestniczący w ankiecie *Europa in Takt* nie używał instrumentów zbudowanych przez siebie.

Aspekty pozaprzedmiotowe. Najczęściej spotykanym połączeniem jest muzyka i ruch, wiele zespołów wymyśla swoje choreografie do muzyki, traktując muzykę i ruch jako jedność. Połączenie muzyki ze śpiewem jest także często spotykane. W tym przypadku można wyróżnić grupy wokalne (chór z akompaniamentem fortepianowym) oraz zespoły wokalne akompaniowane przez zespół instrumentalny. Tylko w kilku grupach stosowano połączenie muzyki z teatrem, muzyka jest oprawą, ważną rolę odgrywają także śpiew i ruch. W jednym przypadku istotna była praca ze światłem i cieniem.

Układ i organizacja. Do zespołów należą we wszystkich przypadkach uczniowie z upośledzeniami i niepełnosprawnościami albo ze szkół specjalnych. Wysiłki w kierunku integracji w polskim szkolnictwie specjalnym są widoczne, ale znajdują się w fazie początkowej. Kilka placówek specjalnych kooperuje sporadycznie z muzykami lub zespołami pozaszkolnymi, na przykład z orkiestrą dętą.

Integracja i działalność publiczna. Wszystkie szkoły specjalne przywiązują dużą wagę do prezentacji własnego zespołu przed publicznością. W ten sposób zespół reprezentuje całą szkołę na zewnątrz: na festiwalach i przeglądach bądź na występach pozaszkolnych. Obok mierzenia zdolności, rozdania nagród, chodzi o kontakty między uczestnikami i szkołami. Wiele zespołów występuje w zaprzyjaźnionych instytucjach, wzbogaca różnego rodzaju imprezy.

Praca kulturalno-pedagogiczna dla dzieci i młodzieży z upośledzeniami i niepełnosprawnościami. Niektóre szkoły specjalne pracują z profesjonalnymi instytucjami muzycznymi, na przykład z filharmonią. Tego rodzaju instytucje zapraszają grupy ze szkół i organizują koncerty szkolne.

Wszystkie formy – zarówno te czynne, jak i receptywne – są wykorzystywane w terapii. Śpiew kształtuje wrażliwość słuchową, likwiduje napięcia nerwowe, wprowadza korelację w układzie oddechowo-fonacyjno-artykulacyjnym i koryguje wady wymowy. Taniec odpręża, zaspokaja potrzebę ruchu, wyrabia zdolność koncentracji, orientacji, wzmacnia aktywność, pobudza wyobraźnię, ale także pracę serca i płuc, doskonali zręczność, wytrzymałość, odwagę i siłę. Gra na instrumentach rozwija poczucie rytmu, wrażliwość na barwę dźwięku, wyobraźnię muzyczną i pobudza inwencję twórczą. W terapii stosuje się często instrumenty do tworzenia ilustracji stanów psychicznych i portretów muzycznych. Słuchanie muzyki uczy rozróżniania dźwięków i ich cech, dostarcza przeżyć emocjonalnych, wzbudza wrażliwość i zdolność odprężenia. Poza tym, słuchanie muzyki uczy jej odczuwania i rozumienia. Tworzenie muzyki kształci postawę twórczą, pozwala też na uzewnętrznienie emocji i uczuć²².

²² L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002.

Muzyka może zachęcić dziecko do nawiązania kontaktu i pozwolić mu na rozpoznanie uczuć dzięki zastosowaniu krótkich utworów muzycznych, wprowadzających w różny nastrój na zasadzie kontrastu (muzyka pop, klasyczna, filmowa, jazz, ludowa)²³. Indywidualne reakcje dziecka, zwłaszcza odmienne od reakcji innych dzieci, stają się komunikatem o głębszym znaczeniu dla terapeuty.

Jak pisał Marek Konopczyński w jednej z pierwszych publikacji, która akcentowała rolę twórczości w terapii: „muzyka to środek ułatwiający wyładowanie niezaspokojonych uczuć i popędów, dynamizujący i stymulujący, ożywiający fantazję, zaprowadzający rytm, synchronizację i ład funkcji psychofizycznych, ułatwiający ujawnienie własnego, ekspresyjnego zachowania się, wyrażania siebie”²⁴. Muzyka towarzyszy człowiekowi przez całe jego życie, a świadome, profesjonalne jej wykorzystywanie może być skutecznym środkiem pomocy drugiemu człowiekowi, niezależnie od wieku i etapu jego życia. Wieloletnie badania dotyczące repertuaru muzycznego stosowanego podczas malowania palcami zamieszczam w autorskiej publikacji²⁵.

Literatura dotycząca możliwości zastosowania muzyki w celach terapeutycznych jest bardzo bogata. Wielu autorów opisuje cele muzykoterapii, podając je *a priori*, w nielicznych tylko publikacjach opisano empiryczne dowody zmian rozwojowych. Klient w terapii podlega tak wielu czynnikom rozwojowym, że udowodnienie zmian osiągniętych wyłącznie dzięki muzyce jest praktycznie niemożliwe. Jednak, aby zajęcia muzyczne nie opierały się na utworach tylko komercyjnych, przypadkowo dobieranych, uznano za pomocne zebranie nazwisk kompozytorów i tytułów przykładowych utworów muzycznych, uznanych przez specjalistów za godny polecenia materiał muzyczny.

Bibliografia

- Bissinger-Ćwierz U., *Muzyczna pedagogika zabawy w pracy z grupą*, Wydawnictwo Klanza, Lublin 2002.
- Brearley G., *Psychoterapia dzieci niepełnosprawnych ruchowo*, WSiP, Warszawa 1999.
- Daniel-Bohrzyk H. (red.), *Muzyka w edukacji i wychowaniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1999.
- Diamond J., *The life energy in music*, t. I, Zeppelin Pub Co, New York 1983.
- Gąsienica-Szostak A., *Muzykoterapia w rehabilitacji i profilaktyce*, PZWL Wydawnictwo Lekarskie, Warszawa 2003.

²³ G. Brearley, *Psychoterapia dzieci niepełnosprawnych ruchowo*, WSiP, Warszawa 1999.

²⁴ M. Konopczyński, *Twórcza resocjalizacja*, Editions Spotkania, Warszawa 1996, s. 81.

²⁵ G. Szafranec, *Malowanie palcami – analiza diagnostyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.

- Jaworska A., Kasprzak B., Nowak M., Wojnarowska A., Stanowski M. (red.), *Od teatru do terapii*, Rekreacyjny Klub Nieprzetartego Szlaku, Lublin 2006.
- Kataryńczuk-Mania L. (red.), *Wybrane elementy terapii w procesie edukacji artystycznej*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2002.
- Klimas-Kuchtowa E., *Wczesna profilaktyka muzyczna*, [w:] L. Kataryńczuk-Mania (red.), *Innowacje pedagogiczne w edukacji muzycznej dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Zielona Góra 2000.
- Klöppel R., Vliex S., *Rytmika w wychowaniu i terapii*, Warszawa 1995.
- Konieczna E., *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Kopacz M., *Wpływ muzykoterapii na obniżenie poziomu agresji u dorastającej młodzieży*, „Psychoterapia” 1997, nr 4.
- Łobocki M., *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 1990.
- Nordoff P., Robbins C., *Terapia muzyką w pracy z dziećmi niepełnosprawnymi. Historia, metoda i praktyka*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Sacher W., *Słuchanie muzyki a kształtowanie emocjonalności dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Sacher W., *Słuchanie muzyki i aktywność artystyczna dzieci*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Stachyra K. (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.
- Stroms G., *Sto nowych gier muzycznych*, Wydawnictwo Klanza, Lublin 1999.
- Szafraniec G., „Muzyka cieni”... i inne dowody na komunikacyjne wartości arteterapii, [w:] A. Stefańska (red.), *Arteterapia i twórczość w psychospołecznej przestrzeni – w kierunku wspomagania komunikacji interpersonalnej przez sztukę*, UAM, Poznań–Kalisz 2015.
- Szafraniec G., *Malowanie palcami – analiza diagnostyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Walewska K., *Pomiędzy kozetką a pianinem*, [w:] K. Walewska (red.), *Dziecko w terapii*, Medipage, Warszawa 2008.
- Wheeler B., *Badania w muzykoterapii*, [w:] K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

**Music education deficiencies in the pedagogical and therapeutic space.
Recommendations for new therapists**

Abstract: This article was written based on the author's own experience as a juror at festivals promoting the artistic creativity of people with special educational needs. The author analyzes situations that indicate the shortcomings of music education, visible in many pedagogical therapeutic activities. The article is a compilation of proposals of musical pieces included in the specialist literature. The reflections included in it should encourage (especially novice therapists) to carefully select their musical repertoire. The proposed musical pieces, from the field of artistic music, should constitute the basic workshop of a pedagogical therapist. The author also presents the unpublished results of research carried out as part of the international project Europa in Takt.

Keywords: therapy, musical repertoire, special educational needs

About the Author

Doctor of Humanities, pedagogue, oligophrenopedagogue, graduate of the Faculty of Pedagogy and Psychology at the University of Silesia, academic lecturer at Silesian universities. She is a diagnostician and child therapist. Her interests focus on the therapeutic values of art. She is the author of a monograph on the finger painting method published by the University of Silesia and she collaborates with special education and rehabilitation centres. She is also a juror at the Festivals of Disabled People's Creativity, the author of publications on pedagogical therapy and art therapy and an organizer of scientific conferences, artistic events for disabled people, artistic and therapeutic projects for people with special educational needs.