



Katarzyna Sadowska  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## Zabawy i zabawki wieku wczesnodziecięcego we współczesnym świecie

### Plays and Toys of the Early Childhood Age in the Contemporary World

#### SŁOWA KLUCZOWE ABSTRAKT

współczesne dziecko  
w wieku wczesno-  
dziecięcym, zabawa,  
zabawka, eksplo-  
racja, aktywność  
dziecka

Przedmiotem opracowania są zabawy oraz zabawki wieku wczesnodziecięcego we współczesnym świecie. Celem autorki jest ukazanie wybranych problemów związanych z tendencją do wczesnej inicjacji technologicznej dziecka. Obecnie dzieciństwo w dużej mierze rozgrywa się w cyberprzestrzeni, a świat małego dziecka jest w coraz większym stopniu wirtualny. Współczesne dziecko, w przestrzeni fizycznej i społecznej bez udziału technologii, bawi się wtedy, gdy ma rozważnego rodzica, gdy jest pod opieką żłobka lub przedszkola – gdy znajduje się w przestrzeni instytucji, bowiem poza cyberprzestrzenią dzieciństwo osadzone jest współcześnie w środowisku instytucjonalnym. Ponadto w artykule poruszono problem nadmiernej dydaktyzacji dzieciństwa, która doprowadziła do tego, że zabawa jest przywilejem dzieci w wieku wczesnodziecięcym oraz przedszkolnym. W okresie późnego dzieciństwa dzieci są w dużej mierze pozbawiane przywileju bawienia się, bowiem cywilizacja przyspieszenia bardzo wczesnie „uciemięża” dziecko zbieraniem punktów, myśleniem o przyszłej karierze zawodowej czy też szkolną rywalizacją. W opracowaniu przedstawiono także prorozwojowy aspekt zabawy dziecka w wieku do 3. roku życia oraz scharakteryzowano koncepcje pedagogiczne i psychologiczne akcentujące znaczenie eksploracji i swobodnej zabawy w życiu dziecka. Podjęto tu też refleksję nad instrumentalizacją współczesnej zabawy poprzez wprowadzanie dziecka w świat zabawek elektronicznych.

## KEYWORDS ABSTRACT

contemporary child  
in the early-child's  
age, play, toy, explo-  
ration, activity of  
the child

Plays and toys of the early childhood age in contemporary world are the subject of this study. Portraying chosen problems associated with tendencies of the early technological initiation of the child is a purpose of the author, since "the childhood largely is taking place in the cyberspace – the world of the small child is increasingly virtual (...)". A contemporary child, in the physical and social space without the participation of technology, plays when the parent is prudent, when the child is in the preschool or nursery school - when he/she is in the space of an institution, because - apart from the cyberspace - today childhood is settled in the institutional environment.

The author also discusses the exaggerated use of didactic activities in early childhood, reaching the conclusion that play should be a privilege of children in the early childhood and preschool age. Older children, in general, are deprived of the privilege of playing, because our fast-developing civilization oppresses children, making them "collect points" and think about rivalry at school and their future professional career.

The study also considers the meaning of the play in the child's development until the age of three, and the pedagogical and psychological concepts concerning the meaning of the exploration and free play in the life of the child. Moreover, the author is reflecting on the instrumentalization of the contemporary play by leading the child into world of electronic toys.

## Zabawa w życiu współczesnego dziecka

Zabawa jest aktywnością przypisywaną współcześnie niemal wyłącznie małym dzieciom. Jak zaznacza D. Żołądź-Strzelczyk, „w minionych epokach zabawy odgrywały inną i bardziej znaczącą rolę, niż współcześnie w życiu ludzi”<sup>1</sup>, ponieważ w XXI wieku zostały one wyparte przez technologie, które już u progu życia wkradają się do dziecięcej aktywności, angażując zmysły i dostarczając intensywnych bodźców. Technologie często są wykorzystywane w celach rozrywkowych, także ludyknych, jednak eksploracja przestrzeni elektronicznej, zarówno przez dzieci jak i dorosłych, w znaczącym stopniu ogranicza ich aktywność, w szczególności ruchową, choć niejednokrotnie także emocjonalną i społeczną. Można dyskutować nad kwestią aktywności poznawczej, bowiem dzięki użytkowaniu technologii dostęp do informacji staje się współcześnie niemal

<sup>1</sup> D. Żołądź-Strzelczyk, *Dziecko w dawnej Polsce*, Poznań 2002, s. 170.

nieograniczony, a dziecko korzystając z Internetu, jest w stanie natychmiast odnaleźć liczne odpowiedzi na nurtujące je pytania. Zmieniające się kolory, kształty, dźwięki, dostrzeżenie przez dziecko korelacji pomiędzy manipulacją a ową zmiennością – wszystko to sprawia, że szczególnie dla dzieci w wieku wczesnodziecięcym oraz przedszkolnym świat nabiera pędu, „barw” i staje się ciekawy. Dziecko jadące w wózku trzyma w dłoniach tablet, który całą dziecięcą świadomość zagarnia hałaśliwą i kolorową kreskówką. Spośród sprzętów domowych maluch wybierze pilota do telewizora, by odkryć swój udział w zmieniającej się technologicznej rzeczywistości, wreszcie – czekając wraz z rodzicem w poczekalni u lekarza – otrzyma od rodzica telefon, który zagwarantuje rodzicowi ciszę i brak konieczności wchodzenia z dzieckiem w interakcję.

Jak zauważają H. Krauze-Sikorska oraz M. Klichowski, „dzieciństwo w dużej mierze rozgrywa się w cyberprzestrzeni – świat małego dziecka jest w coraz większym stopniu wirtualny, czy może bardziej trafnie: hiperrzeczywisty, dziecięce życie zaczyna być multiplikowane”<sup>2</sup>.

Dziecko w przestrzeni fizycznej i społecznej bez udziału technologii bawi się wtedy, gdy ma rozważnego rodzica, gdy jest pod opieką żłobka lub przedszkola – gdy znajduje się w przestrzeni instytucji, bowiem poza cyberprzestrzenią dzieciństwo osadzone jest współcześnie w środowisku instytucjonalnym. Współcześnie dziecko często się nudzi, najczęściej jednak sygnalizuje odczuwanie tego stanu w sytuacji, gdy pozbawione jest dostępu do technologii.

Jak zauważa A. Klichowska, „od kilku lat (a może nawet kilkunastu) obserwuje się wśród dzieci coraz intensywniejsze korzystanie z różnego typu urządzeń elektronicznych, najczęściej połączonych z Internetem. Jednocześnie dostrzega się, że przebywanie tych dzieci na świeżym powietrzu w kontakcie z naturą jest dość rzadkie, a jakoś czasu spędzanego poza domem i szkołą niezadowolająca”<sup>3</sup>. Jak zaznacza autorka, zarówno dorośli, jak i naukowcy od lat uznawali za cenny bliski związek dziecka z naturą<sup>4</sup>, a intensywne obcowanie dziecka z przyrodą było oczywiste. Współcześnie trudno dostrzec dziecięcą aktywność na świeżym powietrzu, a wiele zabaw i gier niegdyś tak oczywistych dla dnia codziennego, stopniowo ulega zapomnieniu. Dzieci, które jeszcze w latach 80. i 90. XX wieku spędzały wakacje na nieustających wędrownkach po podwórkowych zakamarkach czy osiedlowych ścieżkach, dzieci wyposażone w stosowne zabawki, w zależności od rodzaju planowanych zabaw, dzieci spotykające się przed

<sup>2</sup> H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Wstęp. O przestrzeniach dzieciństwa*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Poznań 2017, s. 9.

<sup>3</sup> A. Klichowska, *Bliżej natury – o tendencjach kształtowania przestrzeni rozwoju dziecka*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Poznań 2017, s. 34.

<sup>4</sup> Tamże, s. 35.

domami w poszukiwaniu wspólnej rozrywki, czy też dzieci „zdobywające” kolejne gałęzie drzew i szczyty „górek”, rozwijające motorykę na dostępnych placach zabaw, wypłatające z kwiatów wianki lub też skaczące „w gumę”, „w linkę” – takie dzieci są widokiem coraz rzadszym. Współczesne dzieci coraz rzadziej grają w piłkę dla zabawy lub też dla rozrywki, najczęściej piłka towarzyszy im na treningach spędzanych pod czujnym i poważnym okiem instruktora, na którego zajęcia doprowadzają dziecko rodzice w trosce o jego przyszłą karierę zawodową. Współcześnie coraz rzadziej można dostrzec dzieci rysujące kredą klasy, odbijające lotki czy piłki raketkami, szukające się nawzajem podczas zbiorowych zabaw „w chowanego” i „podchody”, dzieci nie kolekcjonują kapsli, koraliki, nie grają w „pomidora” i inne gry sprzed lat. Dzieci, gdy mają ochotę zrobić bańki mydlane, otrzymują od dorosłych gotowe, kosztowne zestawy dostosowane tak bardzo do konieczności odniesienia natychmiastowego sukcesu, że dziecko nie musi nawet samodzielnie dmuchnąć. Dzieci, które kiedyś godzinami przesypywały w piaskownicach piasek, mieszały go z wodą, budowały z mozołem skomplikowane konstrukcje, dziś otrzymują czysty i niczym nie skażony piasek kinetyczny, by się nadto nie ubrudzić i nie musieć opuszczać domu. Dzieci, które niegdyś godzinami biegały całymi grupami po okolicach w poszukiwaniu skarbów, znajdują je dziś w domowym zaciszu przed monitorem. Te same dzieci, pozbawione możliwości eksploracji, swobodnego ruchu, dzieci, które nigdy nie spadły z gałęzi, nigdy nie zgubiły buta, biegnąc w urządzonym na podwórku wyścigu, mają często zaburzenia integracji sensorycznej i w związku z tym są wożone przez rodziców na kosztowną terapię. Brak aktywności zabawowej prowadzi niejednokrotnie do obniżonej koncentracji, zaburzeń równowagi, do braku kreatywności, nieumiejętności rozwiązywania problemów czy też nieumiejętności aktywnego wykorzystania czasu wolnego. Jedną z wymówek współczesnego świata jest nadmierne zwracanie uwagi na bezpieczeństwo, które wręcz blokuje rozwój. Inną wymówką jest brak czasu dorosłego na wspólną zabawę już u progu życia dziecka, inną jeszcze – tendencja do wczesnej dydaktyzacji życia, prowadząca do takich absurdów, że dziecko uczy się jazdy na rowerze pod okiem instruktora, a rodzice siedzący na trybunach, odrywając kciuki od telefonów i tabletek, mocno je zaciskają, kibicując swoim pociechom.

Dziecko, także w okresie wczesnodziecięcym, obserwuje dorosłych, którzy nieustannie korzystają z technologii, wydaje się zatem oczywiste, że inicjacja technologiczna nastąpić może już w wieku poniemowlęcym. Dziecko naśladuje dorosłych, dorośli zaś – niejednokrotnie zajęci codziennością – zapominają o tym, że każda ich dostrzegana przez dziecko aktywność jest dla niego aktywnością „prototypową”. Dziecko jest zwierciadłem otaczających je osób, przegląda się każdego dnia w „lustrze społecznym”. Dziecko, sięgając do nurtu pedagogiki kultury, staje się takie, jakim jest jego świat<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Por. B. Suchodolski, I. Wojnar, *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór pism*, Warszawa 1988.

Współczesne dziecko w wieku do 3. roku życia, funkcjonujące w środowisku domowym, chętnie sięga po pilota od telewizora, z zaangażowaniem przeciąga paluszek po ekranie telefonów i tabletów, wreszcie – gdy dostrzeżę efekty swojego sprawstwa, reakcję wywołaną dotykiem obiektu – koncentruje zmysł wzroku na zmieniającym się obrazie ukrytym w prostokątnym pudełku.

Choć zabawa powinna być wiodącą aktywnością człowieka w okresie dzieciństwa, we współczesnym świecie jakiegokolwiek prawo do zabaw przypisuje się dzieciom w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa. To im kupowane są zabawki, bowiem dzieciom w szkole jako taka zabawa „nie przystoi”. Dzieci w okresie późnego dzieciństwa są w dużej mierze pozbawiane przywileju bawienia się, bowiem cywilizacja przyspieszenia bardzo wcześnie „uciemięża” dziecko „pseudonauką”, zbieraniem punktów, myśleniem o przyszłej karierze zawodowej czy też szkolną, wzajemną rywalizacją. Dzieci otrzymują i tracą punkty w ten sam sposób jak dorośli za swoją pracę lub niesubordynację w pracy otrzymują lub tracą pieniądze, tyle że dzieciom punkty są na przykład dodawane lub odejmowane nie tylko w obszarze wiedzy czy umiejętności szkolnych, ale także w sferze zachowania. „Za to, że kurtka nie została odniesiona do szatni, trafisz 10 punktów, możesz to odpracować, podlewając cały tydzień klasowe roślinki”. Roślinek nie podlewa się współcześnie z własnej woli, z empatii wobec żywych organizmów, z chęci zrobienia czegoś pożytecznego. Roślinki podlewa się dla zdobycia waluty – punktów. Bawią się te dzieci, których rodzice nie ulegają presji współczesnego świata, a tychże, przynajmniej we współczesnej Polsce w środowisku dużych miast, wydaje się być coraz mniej.

## Zabawy wieku wczesnodziecięcego – wybrane problemy

Jak zaznacza A. Birch, „w psychologii dominuje pogląd, że zabawa ma ważne konsekwencje dla psychicznego rozwoju dziecka”<sup>6</sup>. Dzieje się tak z tego względu, że zabawa jest rodzajem zachowania się motywowanego wewnętrznie, implikuje zwracanie uwagi na środki i sposoby działania, jest czynnością spontaniczną, podczas której dziecko może być twórcze, gdy na przykład układając z klocków konstrukcję, która pierwotnie miała być domem, pod wpływem uzyskanego w zabawie kształtu zmienia pierwotny zamiysł, tworząc na przykład wieżę.

Zabawa warunkuje rozwój – nie sposób podważyć tej opinii, do której ogromną wagę przywiązywał już J. Piaget. „Małe dzieci poznają najbliższy wokół nich świat za pomocą zmysłów i ruchu, szybko dominujące stają się jednak wzrok i słuch. Zdobywanie wiedzy o sobie i swoim ciele oraz otoczeniu jest głównie efektem samodzielnej

<sup>6</sup> A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2007, s. 62.

eksploracji. Dostępność, bogactwo i różnorodność otoczenia dają możliwość rozwijania umiejętności w zakresie manipulacji i lokomocji, a w efekcie nabywania coraz bardziej złożonych kompetencji poznawczych i społecznych<sup>7</sup>. Zdobywanie kolejnych kompetencji, poszerzanie przestrzeni życiowej i poznawanie własnych możliwości w tej przestrzeni wiążą się z tym, że dziecko wkracza „na nowe, nieznanne wcześniej obszary, spotyka nowych ludzi, uczestniczy w nowych sytuacjach. Jednak aby się nie pogubiło, te skomplikowane okoliczności muszą zostać uporządkowane za pomocą jasnych i zrozumiałych dla niego reguł. Warto zatem zwrócić uwagę na to, że zasady porządkujące dziecięcy świat nie są tylko wymogiem społecznym, by zapewnić pokojowe współżycie z innymi ludźmi, ale zaspokajają także potrzeby samego dziecka, gdyż gwarantują mu poczucie stabilności, przewidywalności i porządku w świecie”<sup>8</sup>. Rolą osób dorosłych jest „towarzyszenie” dziecku w rozwoju, tworzenie w przestrzeni oferty, czuwanie nad zachowaniem określonych reguł dla bezpieczeństwa dziecka.

W opinii J. Piageta, który okres do 2. roku życia człowieka nazywał stadium sensoryczno-motorycznym, „niemowlęta uzależnione są od sensorycznych i motorycznych środków uczenia się i rozumienia środowiska. Opierające się na działaniu struktury poznawcze stają się coraz bardziej złożone i skoordynowane”<sup>9</sup>. Dopiero u schyłku drugiego roku życia (do 7 lat) dziecko wychodzi w stadium przedoperacyjne, zaczyna posługiwać się symbolami (słowami, obrazami umysłowymi) w celu zrozumienia świata<sup>10</sup>.

Małe dziecko odkrywa więc świat, eksplorując otoczenie, manipulując przedmiotami i doświadczając otoczenia zmysłami<sup>11</sup>. Optymalne byłoby umożliwienie dziecku swobody w działaniu, czasu na eksplorację pozbawioną znamion dyrektywności. Małe dziecko wykazuje samoistne zamiłowanie do obserwacji związków siebie ze światem oraz świata, odbywać się to jednak musi poprzez działanie. Aktywna obserwacja wzbogaca dziecięce poznawanie świata, rozwija myślenie<sup>12</sup>. W trakcie spostrzegania umysł pobudzany jest do poszukiwania porównań, do klasyfikowania, do wnioskowania.

Nawet jeśli przyjmemy, że niekoniecznie zabawa, to z całą pewnością aktywność (w pierwszych dwóch latach życia także, a w zasadzie przede wszystkim aktywność motoryczna) jest niezbędnym warunkiem rozwoju dziecka. Obserwując dzieci w europejskim systemie kulturowym, zabawę można jednak uznać za najbardziej prorozwojową

<sup>7</sup> A. Kram, M. Mielcarek, *Wczesna edukacja dziecka. Wiek 0 – 2/3*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, red. A.I. Brzezińska, Warszawa 2014, s. 5.

<sup>8</sup> K. Appelt, M. Mielcarek, *Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, red. A.I. Brzezińska, Warszawa 2014, s. 14.

<sup>9</sup> Cyt. za: H.R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2008, s. 190.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Por. M.A. Eppler, *Development of Manipulatory Skills and The Deployment of Attention*, „*Infant Behavior and Development*”, 1995, nr 18, s. 391–405.

<sup>12</sup> I. Obuchowska, *Kochać i rozumieć. Ciąg dalszy*, Poznań 2000, s. 10.

formę ich aktywności. Dziecko przechodzi stopniowo „od prymitywnej odruchowej aktywności noworodka i cechującej go impulsywnej motoryki” w stronę działań, „w których zaznacza się planowanie i podporządkowywanie czynności celowi oraz kontrola ich przebiegu”<sup>13</sup>. W toku aktywności i zabawy „występuje posługiwanie się narzędziami”<sup>14</sup>, czyli zabawkami będącymi stymulatorami bądź, jeśli są dobrane nieadekwatnie do potrzeb i możliwości dziecka, hamulcami rozwoju.

W okresie ponimowlęcym pojawiają się formy działań, które w konsekwencji kształtują proste czynności życia codziennego. W okresie tym rozwijają się stopniowo czynności symboliczne – mowa i zabawa tematyczna, które zmieniają sytuację psychologiczną dziecka wobec przedmiotów otaczającego świata. Zdaniem H. Gardnera, aktywność zabawowa pozwala na lepsze opanowanie świata, bardziej adekwatne radzenie sobie z problemami i lękami, bardziej efektywne rozumienie siebie i relacji zachodzących pomiędzy sobą a światem, odkrywanie powiązań pomiędzy rzeczywistością a fantazją. Zabawa jest przestrzenią do bezpiecznego wypróbowywania różnorodnych form myślenia<sup>15</sup>.

Pisząc o dziecięcym poznawaniu świata poprzez aktywność i zabawę, nie sposób nie wspomnieć o koncepcji E. Pikler, założycielki Instytutu Łóczy, która konstruując podstawowe założenia swojej koncepcji wczesnodziecięcej edukacji, przywiązywała ogromną wagę do swobodnej i samodzielnej zabawy małego dziecka w tzw. usankcjonowanej samotności, czyli w obecności obserwującego, skoncentrowanego, obdarzającego dziecko zaufaniem oraz nieingerującego wychowawcy<sup>16</sup>. Podobną koncepcję prezentuje M. Gerber, która „poruszając się” w sferze dokonań E. Pikler, a także J. Bowlby’ego, podkreślała znaczenie autonomii dziecka, jego prawo do szacunku, prawo do swobody i prawo do budowania relacji opartej na zaufaniu z „opiekunem”, a raczej swoim pojęciem „nauczycielem” (M. Gerber, odnosząc się do dorosłego towarzyszącego dziecku w rozwoju, wprowadziła do pedagogiki małego dziecka termin *educarer*). Z kolei J. Bowlby stał na stanowisku, że dzieci przychodzą na świat wyposażone w eksploracyjny program i, prędzej czy później, każde z nich będzie potrzebować przestrzeni, by ją samodzielnie (bez udziału opiekunów) zdobywać i eksplorować<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1975, s. 74.

<sup>14</sup> Tamże.

<sup>15</sup> H. Gardner, *Developmental Psychology*, Boston 1982, s. 255.

<sup>16</sup> Do koncepcji tej sięga również Lucyna Telka w procesie badawczym realizowanym w żłobkach miejskich w Łodzi, <http://www.mzz.lodz.pl/pobierz/broszura1.pdf> (dostęp: 7.07.2017); L. Telka, *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Łódź 2009; por. także: też, *Projekt pedagogiczny w działaniu wychowawcy w żłobku*, [w:] *Wybrane problemy opieki i edukacji dzieci do trzeciego roku życia*, red. I. Kopaczyńska, A. Olczak, Zielona Góra 2016, s. 51–66.

<sup>17</sup> Cytat za: G. Rura, *Zabawa jako podstawowa aktywność dziecka*, [w:] *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń*, H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska, Poznań 2016, s. 156–157.

Potrzeba stymulującej przestrzeni pojawi się już w okresie noworodkowym, w sytuacji gdy ciało dziecka poddawane jest zabiegom pielęgnacyjnym, bowiem wówczas dziecko doświadcza pierwszych wrażeń sensorycznych<sup>18</sup>. Gdy maluch przenoszony jest przez osobę dorosłą na przewijak, układany do karmienia, kąpany, przebierany, zmienia się dziecięca perspektywa dostrzegania otaczającego je świata. Wówczas dziecko ma okazję do podejmowania aktywności motorycznej i proprioceptywnej, stanowiącej bazę dla dalszego rozwoju wrażliwości i tak zwanej dyskryminacji dotykowej, jak również jest niezbędna dla efektywnego rozwoju fizycznego, poznawczego oraz emocjonalnego<sup>19</sup>. W koncepcjach E. Pikler i M. Gerber w toku czynności pielęgnacyjnych dorosły opiekun rozmawia z niemowlęciem na temat tego, co aktualnie czyni z jego ciałem, intonuje spokojnie, wyraźnie, powoli patrząc wprost na twarz dziecka. Tęgo typu protodialog (bowiem dziecko dopowiada wzrokiem, mimiką twarzy, głęzieniem, gaworzeniem, a później pojedynczymi słowami) prowadzi do budowania bezpiecznej więzi i szybszego dostrzeżenia przez dziecko własnego „ja” w interakcji ze światem.

Zarówno w koncepcji E. Pikler, jak i M. Gerber nie ma miejsca na dyrektywność ze strony osób dorosłych, jest natomiast ograniczenie wynikające z troski o dobro dziecka w sytuacjach, które mogą prowadzić do niebezpieczeństwa. Dzieci, zarówno te w wieku niemowlęcym, jak i poniemowlęcym, są podmiotami w procesie swojego rozwoju, kreują swoją rzeczywistość poprzez swobodną eksplorację oraz zabawę w tworzonej przez dorosłych bezpiecznej przestrzeni. Dorosły nie ingeruje w sytuację zabawy, o ile dziecko nie zwróci się w jego stronę. Zabawa taka pozwala dodatkowo na obserwację dziecięcych możliwości, preferencji, zainteresowań, potrzeb rozwojowych. Zabawy w pedagogice E. Pikler i M. Gerber nie mają formy zorganizowanego procesu charakterystycznego dla polskich metod pracy z dzieckiem, o których pisała chociażby H. Trawińska<sup>20</sup>. Dziecko bawi się według własnego uznania, w czasie, w którym jest w stanie samodzielnie zainteresować się określoną sytuacją, zabawką, przy udziale dorosłych, którzy nie ingerują, a są „obok”, by w razie dostrzeżenia dziecięcego sygnału mogli odpowiednio do potrzeby dziecka zareagować. Dziecko staje się zatem kreatorem własnej aktywności i zabawy w oparciu o indywidualne zasoby oraz organizowaną zgodnie z potrzebami przez dorosłego przestrzeń.

Warto jednak zaznaczyć, że zdaniem na przykład C. Hutt eksploracja nie jest tożsama z zabawą. Zdaniem tej badaczki eksploracja często jest wstępem do podjęcia zabawy. Dziecko – otrzymując nowy przedmiot – najpierw bada możliwości jego zastosowania. Jeśli uzna przedmiot za interesujący, podejmuje zabawę, w której przedmiot

<sup>18</sup> Tamże, s. 159.

<sup>19</sup> L. Eliot, *Co się tam dzieje*, Poznań 2003, s. 175–176.

<sup>20</sup> Por. H. Trawińska, *Zabawy rozwijające dla małych dzieci*, Warszawa 2016.



ten odgrywa określoną rolę<sup>21</sup>. Eksploracja jest zatem czymś w rodzaju preludium do zabawy. Zdaniem E. Hutt eksploracja to „bardzo poważna i skoncentrowana aktywność w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Co ten przedmiot może zrobić? Zabawę scharakteryzowała jako aktywność bardziej zrelaksowaną, na którą składa się ciąg różnorodnych czynności, w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie: Co ja z tym przedmiotem mogę zrobić?”<sup>22</sup>.

By dziecko mogło rozpocząć własną „podróż poznawczą” w otaczającym je świecie, musi mieć zapewnione poczucie bezpieczeństwa i stworzoną „wystarczającą i nieskrępowaną przestrzeń do rozwoju autonomii”. Taka przestrzeń ma być „realna, zorientowana na dziecko, aranżowana i wypełniona przedmiotami”, ale też przez dziecko kreowana, ponieważ aktywność i zabawa w tak zorganizowanej przestrzeni jest dla malucha „podstawową formą całodniowej aktywności, wyzwaniem i spełnieniem eksploracyjnych pragnień, stanowi moc sprawczą podejmowanych przez dziecko prób okiełznania otoczenia...”<sup>23</sup>. Zabawa ma mieć miejsce w warunkach bezpiecznych i inspirujących, na przykład w tzw. „kącikach” tematycznych, w otoczeniu przyrody.

Aby stworzyć odpowiednie warunki do aktywności i zabawy, należy udostępnić podopiecznemu przedmioty, które będą angażowały jego uwagę, które dziecko będzie mogło chwytać, poznawać wieloma zmysłami. Dziecko powinno mieć możliwość swobodnej, nieograniczonej i bezpiecznej eksploracji, bezpiecznej manipulacji, możliwość doświadczania w działaniu na przedmiotach i w kontaktach społecznych dostarczających wzorów działania i tematów do odtwarzania w zabawach<sup>24</sup>.

Warto także wspomnieć o koncepcjach akcentujących znaczenie eksploracji w otwartej przestrzeni. Już po pierwszej wojnie światowej w Stanach Zjednoczonych znaczenie eksploracji poza „murami” placówki akcentowała M. MacMillan, która wytyczyła w znacznej mierze kształt amerykańskiego systemu żłobków. Żłobek według jej koncepcji był placówką na świeżym powietrzu, w którym higiena zabawy na zewnątrz i aktywne uczenie były celami nadrzędnymi<sup>25</sup>. Istotą oddziaływań dorosłych wobec dzieci było rozwijanie wyobraźni i pobudzanie ciekawości przy uznaniu ich autonomicznych wyborów. Współcześnie model *outdoor* w procesie zabaw dziecięcych daje się istotnie zaobserwować między innymi w Norwegii, w której dzieci, jeszcze w okresie wczesnego dzieciństwa, spędzają większość czasu podczas pobytu w placówce na świeżym powietrzu, wspinając się po skałkach, pływając na wodach, obcując

<sup>21</sup> Por. A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, dz. cyt., s. 67.

<sup>22</sup> Tamże, s. 68.

<sup>23</sup> G. Rura, *Zabawa jako podstawowa aktywność dziecka*, dz. cyt., s. 157.

<sup>24</sup> M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 74–75.

<sup>25</sup> L. Follari, *Foundations and Best Practices in Early Childhood Education: History, Theories, and Approaches to Learning*, Pearson 2015, s. 44.

z przyrodą w każdym tego słowa znaczeniu (z wyjątkiem dni, podczas których temperatura powietrza obniży się do minus dziesięciu stopni lub poniżej tej wartości). Dzieci w placówkach dla najmłodszych (przedszkolach, które w Norwegii organizowane są w systemie zintegrowanym i obejmują edukacją dzieci od 1. do 7. roku życia) śpią na tarasach lub w specjalnie skonstruowanych „domkach”, leżąc w szczelnie zapiętych kombinezonach. Zabawa przebiega według preferencji dzieci, a nauczyciele nie ingerują w ich wybory, zostawiając im pole do kształtowania się mechanizmów samoregulacji.

Niezbędnym warunkiem efektywnego poznawania świata przez dziecko jest odejście dorosłego od nakazów. Koncepcję taką promowała także C. Pratt, która w Nowym Jorku w 1913 roku powołała do życia placówkę zorientowaną na stymulowanie dziecięcego myślenia. Rozwinęła ona filozofię wewnętrznej motywacji pozbawionej „działań o charakterze formalnym, zorientowanych na nauczyciela, i pasywnych, któremu towarzyszyłby pasywny odbiór przez dzieci”<sup>26</sup>. W procesie poznawania świata według C. Pratt panowała zasada „wolnego wyboru”.

Niemowlę (które podejmuje najczęściej zabawy manipulacyjne i naśladowcze, a także – pod warunkiem stworzenia mu takiej możliwości – „komunikacyjne” w dialogu z opiekunem) osiągające kolejne sprawności motoryczne i sensoryczne, nieustannie poszerza własne możliwości w zakresie podejmowanej aktywności zabawowej. W 1. roku życia musi mieć stworzone warunki odpowiedniej stymulacji dotykowej, dźwiękowej, manipulacyjnej i werbalnej. Od momentu urodzenia dziecko zdaje się aktywnie poznawać świat – początkowo zaczyna podnosić głowę, następnie pełzać, turlać się, siadać, raczkować. Gdy maluch zaczyna chodzić, diametralnie zmienia się jego perspektywa rzeczywistości, stąd warunki takie należy reorganizować wraz z kolejnymi etapami rozwojowymi dziecka<sup>27</sup>.

Dziecko poznaje świat, rozwija się i doskonali w procesie własnej aktywności. Małe dziecko bada określone przedmioty i ich właściwości, tak by wraz z rozwojem, w celu poznania obiektu zainteresowania z każdej możliwej strony, uaktywniać kolejne zmysły. Taka eksploracja jest twórcza w tym sensie, że dziecko samodzielnie szuka możliwości poznania przedmiotu, eksperymentując z własnymi zmysłami. Podczas samej zabawy dziecko staje się twórcze, ponieważ sprawdza: „Co ja mogę zrobić?”. Decyzja jest zależna od dziecka i jego możliwości, więc odpowiedzią na tak sformułowane pytanie jest: „To, co zechcę”<sup>28</sup>.

<sup>26</sup> C. Arnold, *Sharing Ideas Whit Parents about Key Child Development Concepts*, [w:] *Involving Parents in their Children's Learning*, ed. M. Whalley, London 2009, s. 26.

<sup>27</sup> Por. M.A. Eppler, *Development of Manipulatory Skills and the Deployment of Attention*, dz. cyt., s. 391–405.

<sup>28</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 1996, s. 164.

Dzieci do około 18. miesiąca życia bawią się najczęściej indywidualnie lub z opiekunem (także ze starszym rodzeństwem). W tym okresie rozwojowym dominuje zatem zabawa samotna, a współdziałanie z osobą dorosłą lub starszym dzieckiem jest raczej formą zabawowego dialogu (na zasadzie zabawy w „a ku ku” lub poddawaniu się woli dorosłego, jak w zabawach paluszkowych itp.). Osoba starsza bawiąca się z maluchem jest niejako inicjatorem kolejnych działań, dziecko – w 2. roku życia – na działania te odpowiada według zapamiętanych w drodze naśladowania sekwencji (toczy piłkę w stronę opiekuna, ponieważ opiekun toczy piłkę w stronę dziecka, dziecko przykrywa się kocykiem, odkrywa, ponieważ opiekun mówi: „Nie ma Tosi”, „

jest Tosia” itd.). Dziecko przebywające w gronie innych dzieci bawi się z reguły samotnie i nie wchodzi z pozostałymi dziećmi w interakcję. W 3. roku życia dzieci przebywające we wspólnym gronie bawią się równolegle – patrzą na siebie nawzajem, naśladują zaobserwowane czynności, czasem podejmują w zabawie interakcje.

Piaget łączył ściśle zabawę z rozwojem inteligencji. Według niego dziecku w okresie do 2. roku życia (znajdującego się w stadium inteligencji sensoryczno-motorycznej) odpowiada zabawa doskonaląca. W tego typu zabawie istotne są ćwiczenia i kontrola ruchów, eksploracja przedmiotów za pomocą wzroku i dotyku. „Zabawowe czynności dziecka zawierają wiele powtarzających się ruchów, które wykonywane są dla samej przyjemności demonstrowania rozwijającej się sprawności zaangażowanych w wykonywaną czynność”<sup>29</sup>.

Zabawa symboliczna („na niby”) pojawia się w 2. roku życia (wówczas dziecko wraca do stadium przedoperacyjne); dziecko w zabawie takiej wykorzystuje stopniowo rozwijającą się fantazję, jest wówczas zadowolone z możliwości wykorzystania określonego przedmiotu jako symbolu innego przedmiotu (na przykład krzesło staje się wagonem pociągu, koszyk kapeluszem itp.).

Piaget podkreślał, że zabawa jest wyrazem sposobu asymilacji, w której maluch dokonuje próby włączenia wiedzy o świecie, dopasowując ją do posiadanych już doświadczeń i sposobu rozumienia świata<sup>30</sup>. Z kolei L. Wygotski przypisywał zabawie kluczowe znaczenie w rozwoju dziecka, kładł szczególny nacisk na znaczenie reguł zabawy. Uznawał, że zabawa tworzy strefę najbliższego rozwoju – umożliwia dziecku działanie na poziomie wyższym niż właściwy dla jego wieku. W zabawie dziecko może na przykład wykonać pierwszy raz ruchy, które wchodzą w skład czynności pisania. Sposobem L. Wygotskiego na diagnozę potencjalnego kierunku rozwoju dziecka w danym momencie było „określenie dystansu pomiędzy poziomem zachowania osiąganym w trakcie zabawy a poziomem zachowania w trakcie codziennych czynności”<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Tamże.

<sup>30</sup> A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, dz. cyt., s. 64.

<sup>31</sup> Tamże.

Jerome Bruner dostrzegają, że zabawa daje znaczące możliwości uczenia się. W przypadku małych dzieci – zdaniem badacza – zabawa stanowi środek w procesie osiągania motorycznych i poznawczych sprawności. „Zabawa pociąga za sobą eksperymentowanie na prostszych czynnościach, które mogą później zostać połączone w bardziej złożone sprawności wyższego rzędu. Zatem dwulatek, przed którym położymy zestaw zabawek konstrukcyjnych (na przykład klocków), będzie początkowo eksplorował i trzymał w ręce pojedyncze elementy. Po pewnym czasie będzie eksperymentował z możliwymi zastosowaniami i ich kombinacjami, aż stanie się zdolny do złożenia w sposób pewny całej konstrukcji”<sup>32</sup>. Opisany rodzaj zabawy będzie zatem pozwalał maluchowi na zrozumienie relacji przestrzennych i określonych mechanizmów w bezpiecznych i swobodnych warunkach, co przełoży się następnie na rozwój umiejętności „rozwiązywania problemów i zrozumienie narzędzi”<sup>33</sup>.

Do zabaw „w dialogu z opiekunem” na etapie wieku niemowlęcego można włączyć pozornie proste zabawy funkcjonalne związane z rozwijaniem funkcji organizmu ludzkiego<sup>34</sup>. Kontekst rozwijający można nadać chociażby gaworzeniu, chodzeniu na palcach, wstawianiu czy – w wieku poniemowlęcym – toczeniu koła, huśtaniu się na koniku na biegunach.

Warto nadmienić, że charakterystyczną formą zabawy dla małego dziecka (mniej więcej w 2. roku życia) jest zabawa „na serio”, „w której dzieci naśladują obserwowane u dorosłych zachowania. Najchętniej bawią się też wtedy rzeczywistymi przedmiotami używanymi przez dorosłych (miniaturkami) lub zabawkami. Na tym etapie warto włączyć dziecko w różne codzienne czynności czy domowe obowiązki. Oczywiście muszą one być wykonywane pod czujnym okiem opiekuna ze względów bezpieczeństwa”<sup>35</sup>.

Dla dzieci w wieku poniemowlęcym charakterystyczne są zatem zabawy polegające na naśladowaniu życia społecznego i świata przyrody, na przykład: opiekowanie się lalkami na wzór opieki nad prawdziwymi dziećmi, udawanie psa, kota itp. Te czynności dają początek zabawom tematycznym i wiążą się z podejmowaniem ról. Dzieci wprawdzie naśladują zaobserwowane w otoczeniu czynności, mimo to każda z zabaw ma niepowtarzalny przebieg, a rolę za każdym razem odgrywa się nieco odmiennie – w zależności od możliwości rekwizytowych (zabawek), przestrzeni, także od tego, czy inne dzieci zechcą wejść w interakcję podczas zabawy. W takie interakcje będą wchodzić raczej dzieci w 2. roku życia, w zależności od posiadanego przez dziecko doświadczenia w zakresie nawiązywania interakcji z drugim człowiekiem.

<sup>32</sup> Cyt. za: tamże, s. 64–65.

<sup>33</sup> Tamże, s. 66.

<sup>34</sup> Poniższa typologia zabaw nawiązuje do koncepcji Charlotty Bühler; por. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 168–170.

<sup>35</sup> A. Kram, M. Mielcarek, *Wczesna edukacja dziecka. Wiek 0 – 2/3*, dz. cyt., s. 20.

W okresie poniemowłęcym, jednakże po ukończeniu mniej więcej 2. roku życia, „u dziecka zaczyna się rozwijać wyobraźnia i zabawa staje się coraz częściej zabawą «na niby», zabawą w udawanie. Pojawia się funkcja symboliczna, czyli zdolność do przywoływania nieobecnych przedmiotów i miejsc za pomocą znaków i symboli. Dziecko gotuje obiad przy użyciu prawdziwych garnków, ale «wymyślonych» produktów, lub leczy misia, który właśnie zachorował, badając go prawdziwym stetoskopem od taty, ale podając tabletki – guziki”<sup>36</sup>.

## Zabawki wczesnego dzieciństwa – wybrane problemy współczesności

Snując refleksję nad aktywnością i zabawą małego dziecka, nie sposób nie wspomnieć o zabawkach, które są koniecznym atrybutem dzieciństwa, istotnym elementem wielu dziecięcych zabaw, nieodzownym materiałem manipulacji i obserwacji<sup>37</sup>. Jak zaznaczają K. Kabacińska-Łuczak i D. Żołądź, „zabawka w zabawie jest nie tylko przyjacielem i powiernikiem dziecięcych trosk, ale także wprowadza dziecko w pełnienie różnych ról społecznych, ma, obok ludycznej, także funkcję edukacyjną i wychowawczą”<sup>38</sup>. Autorki zaznaczają także, że dopiero w latach 70. XX wieku uznano zabawki za problem badawczy. Problem ten badany jest w ramach społecznej historii wychowania, która zajmuje się zarówno macierzyństwem, jak i dzieciństwem „ze wszystkimi jego aspektami, w tym również zabawą i zabawkami”<sup>39</sup>. Nadmienić należy także, że zabawkę rozpatrywać można w kategoriach przedmiotu służącego do zabawy, także guzika, koralu, szmatki czy innych przedmiotów, które mogą być przydatne dziecku w ramach jego ludycznej aktywności, ale także – w węższym znaczeniu – w kategorii przedmiotu wyprodukowanego do zabawy<sup>40</sup>. W tym miejscu warto dodatkowo wspomnieć, że zabawki w polskich żłobkach pojawiły się dopiero w późnych latach 60. oraz 70., wcześniej dzieci przebywające w żłobkach nie miały możliwości obcowania z tego typu materiałem.

Irena Obuchowska pisze, że współczesne „zabawki dla niemowląt to nie tylko barwne grzechotki i zwierzątka pływające w wannie, ale też nadmuchiwane i piszczące przedmioty, zwisające pajacyki, a także pierwsze klocki”<sup>41</sup>. Autorka zaznacza jednak, że nadmiar zabawek pozbawia je ich edukacyjnej wartości: „dziecko, tonąc w wielości i różnorodności przedmiotów, rozprasza uwagę, jego zabawy stają się chaotyczne,

<sup>36</sup> Tamże.

<sup>37</sup> Szerzej na temat zabawek: K. Kabacińska-Łuczak, D. Żołądź-Strzelczyk (red.), *Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski*, Poznań 2016.

<sup>38</sup> Ze wstępu redaktorek: tamże, s. 7.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> Tamże, s. 8.

<sup>41</sup> I. Obuchowska, *Kochać i rozumieć. Ciąg dalszy*, dz. cyt., s. 29.

nierz nie wie, gdzie znajduje się zabawka, której szuka<sup>42</sup>. Otaczając dziecko zabawkami, należy więc zwrócić uwagę na to, by przestrzeń, w której funkcjonuje dziecko, wypełniać zabawkami w miarę jego możliwości percepcyjnych. Warto także zaznaczyć, że dziecko powinno być otoczone zabawkami adekwatnymi do jego możliwości rozwojowych w zakresie manipulacji, lokomocji oraz komunikacji.

Problemem frustrującym dzieci podczas manipulacji czy też w toku konstruowania bywa niejednokrotnie niska jakość wykonania niektórych zabawek. Podczas dziecięcych eksperymentów z materiałem powinien on być nie tylko bezpieczny, ale także zrobiony w taki sposób, by dziecko miało poczucie własnych możliwości i sprawstwa. Tańsze zabawki, które są współcześnie dostępne, niejednokrotnie wyposażone bywają w elementy, które odpadają, niszczą się nawet przy niewielkim udziale manipulacyjnym dziecka. Zakupione bez odpowiedniego namysłu na przykład klocki „nie dają się” odpowiednio do siebie dopasować, a dziecko nie może włożyć jednego klocka w drugi. Przy kolejnych próbach, które nadal nie są satysfakcjonujące, dziecko odczuwa frustrację, brak możliwości oddziaływania na przedmiot zgodnie z przyjętą intencją. To doświadczenie może skutkować zniechęceniem do podejmowania kolejnych prób, także na innym materiale. Ważnym więc aspektem organizowania dziecku przestrzeni fizycznej jest zwrócenie uwagi na jakość oraz trwałość formy oraz materiałów, z jakich zabawki są wykonane.

Współczesna oferta zabawkarska dla dzieci w wieku wczesnego dzieciństwa koncentruje się także na zabawkach elektronicznych, które będąc interaktywne, mogą w znacznej mierze ograniczać swobodną organizację zabawy przez dziecko. Podobnie, jak w przypadku nowoczesnych technologii, zabawki te świecą, wydają dźwięki, niektóre z nich nie mają stosownych wyłączników, lecz włączają się zawsze wtedy, gdy nastąpi ruch. Współcześnie obserwowaną pułapką jest zatem swoista instrumentalizacja zabawy przejawiająca się w tendencji do wyposażania dziecka w pozornie edukacyjne zabawki. Zabawki takie są z reguły interaktywne, więc mają także tę (pozorną) „zalecę”, że mogą zastąpić dziecku towarzystwo osoby dorosłej. Dziecko bawi się, naciskając kolejne przyciski, zabawka świeci, wydaje dźwięki, jednak nie pobudza do myślenia, nie pozwala na kształtowanie się dziecięcej kreatywności. Zabawka taka wydaje się interesująca, jednak zabawa staje się „zamkniętą”, ponieważ zabawka nie pozwala na wykorzystanie jej w inny sposób, niż zostało to zaplanowane przez jej producenta. Zabawka taka pozbawiona jest funkcjonalności, bowiem do niczego nie zaprasza, nie jest otwartą ofertą, a umożliwia jedynie powtarzanie pewnych sekwencji zabawy oraz ewentualnie – manipulację.

Tego typu zabawki są przeważnie odpowiedzią na potrzeby współczesnych rodziców, którzy ofiarując dziecku na przykład interaktywnego pieska „Szczeniaczka

<sup>42</sup> Tamże, s. 35.

Uczniaczka” firmy Fisher Price lub tzw. „sensoryczny”, choć całkiem plastikowy stół z ogromną ilością guziczków (pulpit interaktywny), mogą spokojnie organizować swoją pozarodzielską aktywność. Współczesne dzieci, otrzymując misia bez „guziczków”, bywają przekonane o tym, że miś się zepsuł. Podstawowe staje się zatem pytanie o to, czy to dziecko bawi się zabawką, czy zabawka bawi się dzieckiem?

Maluch, obdarowywany „edukacyjnymi” zabawkami elektronicznymi, pozbawiony zostaje możliwości zweryfikowania swojego oddziaływania na przedmiot, nie otrzymuje możliwości doświadczenia tego, że jego aktywność przyczynia się do osiągnięcia nowej kompetencji. Dziecko – w konsekwencji tak silnie zinstrumentalizowanej zabawy – będzie oczekiwało, że ktoś lub coś zawsze, gdy będzie taka potrzeba, podsunie mu gotowe rozwiązania. Dziecko nie będzie miało możliwości podejmowania samodzielnych prób manipulacyjnych, eksploracji, poszukiwań, co w konsekwencji spowoduje, że w przyszłości znajdując się w sytuacji trudnej, nie będzie potrafiło samodzielnie rozwiązać problemu.

Warto też zastanowić się nad racjonalnym doбором zabawek, by te nie ograniczały kształtującej się wyobraźni dziecka. Współczesne zabawki posiadają często „odgórnie” przypisane nazwy, imiona. Dziecko nie może nadać im własnego „rysu”, na przykład nazwać lalki, misia, kucyka, bowiem kucyk to na przykład Apple Jack, miś to Puchatek, figurka to Mario, Minionek itp. Dziecko nie może bawić się kreatywnie, bo nawet klocki, w tym także lego duplo, często wytyczają sposób zabaw. Oferta klocków bywa mocno ukonstytuowana w aktualnych trendach, o których ustawicznie przypominają dziecku reklamy telewizyjne. W konsekwencji – jeśli zgubi się klocek z serii klocków tematycznych, dziecko przestaje się bawić – nie poszukuje alternatywnych rozwiązań, lecz rezygnuje, bowiem zabawka jest niekompletna, co dodatkowo staje się dla początkującego konstruktora przyczyną frustracji.

## Zakończenie

Obserwując uważnie dzieci w europejskim systemie kulturowym, nie sposób nie zgodzić się z poglądem, że zabawa jest atrybutem dzieciństwa i z całą pewnością rozwój dziecka w zabawie następuje mimowolnie i szybciej niż w warunkach, w których dziecku jest ona odbierana. Istotne znaczenie zabawy w procesie rozwoju dziecka wynika z faktu, że jest to aktywność swobodna, podejmowana przez dziecko z własnej woli, dobrowolnie. Można więc wysnuć wniosek, że niezależnie od tego, czy dziecko się bawi, czy nie, nadrzędną wartością w procesie zdobywania przez nie wiedzy o świecie jest dziecięca autonomia i jego wewnętrzna motywacja do podejmowania działania.

Szczególnie współcześnie, w dobie instrumentalizacji, nadmiernej dydaktyzacji oraz dominującej tendencji do wykorzystywania technologii, zdarza się, że „nauczyciele

i praktycy dążą do ograniczenia i zarządzania nieprzewidywalnością zabawy, która powinna być autentycznie wolna i swobodna. Zmierzają oni do ograniczenia i zarządzania, kierowania wyborami w zakresie zabawy, aktywności oraz zachowań dziecka na sposoby, które mają przynieść określone rezultaty<sup>43</sup>. W sytuacji takiej mamy do czynienia z napięciem pomiędzy zabawą intencjonalnie podejmowaną przez dzieci i zabawą będącą odpowiedzią na bodźce ze strony dorosłych<sup>44</sup>.

Prorozwojowym podejściem do zabawy jako aktywności, podczas której dziecko się doskonali i kształci, jest podejście koncentrujące się na „zainicjowanych przez dziecko kontekstualnie usytuowanych działaniach”<sup>45</sup>. Aby dziecko mogło poznawać świat zgodnie z sobą, należy mu zaoferować możliwość podejmowania wyborów.

Gdy dziecko ma możliwość wyboru materiału oraz aktywności, w naturalny sposób jest bardziej zaangażowane w proces rozwoju i bardziej zainteresowane poznawaniem<sup>46</sup>. Gdy dziecko ma możliwość planowania procesu odkrywania kolejnych szczegółów, zwraca większą uwagę na swoje czyny. Istotne jest oferowanie dziecku tak długiego czasu w ramach podjętej przez niego aktywności, jakiego oczekuje ono, a nie opiekun. Warto zauważyć, że wielu spośród współczesnych badaczy zaznacza, że postrzeganie przez dzieci świata jest tak samo uprawnione, jak postrzeganie świata przez dorosłych. Paradoksalnie można nawet rzec, że „w wielu przypadkach dziecko może być uznane za większego eksperta niż dorosły”<sup>47</sup>.

W procesie zabawy dziecko ma być badaczem, odkrywcą, aktywnym obserwatorem i współtwórcą otaczającej je rzeczywistości.

## Bibliografia

- Appelt K., Mielcarek M., *Opieka i wychowanie. Wczesne dzieciństwo*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, red. A.I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Arnold C., *Sharing Ideas with Parents about Key Child Development Concepts*, [w:] *Involving Parents in their Children's Learning*, ed. M. Whalley Sage, London 2009.
- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Eliot L., *Co się tam dzieje*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2003.
- Eppler M.A., *Development of Manipulatory Skills and the Deployment of Attention*, „Infant Behavior and Development”, 1995, nr 18.

<sup>43</sup> E. Wood, *Developing a Pedagogy of Play*, [w:] *Early Childhood Education: Society and Culture*, ed. A. Anning, J. Cullen, M. Fleer, Thousand Oaks CA 2009, s. 32–33.

<sup>44</sup> Tamże, s. 43.

<sup>45</sup> Tamże, s. 35.

<sup>46</sup> L. Follari, *Foundations and Best Practices in Early Childhood Education: History, Theories, and Approaches to Learning*, dz. cyt., s. 197.

<sup>47</sup> E. Wood, *Developing a pedagogy of play*, dz. cyt., s. 46.



- Follari L., *Foundations and Best Practices in Early Childhood Education: History, Theories, and Approaches to Learning*, Pearson 2015.
- Gardner H., *Developmental Psychology*, Little, Brown & Co., Boston 1982.
- Kabacińska-Łuczak K., Żołądź-Strzelczyk D. (red.), *Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Klichowska A., *Bliżej natury – o tendencjach kształtowania przestrzeni rozwoju dziecka*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Kram A., Mielcarek M., *Wczesna edukacja dziecka. Wiek 0 – 2/3*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela. Edukacja w okresie dzieciństwa i dorastania*, red. A.I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Krauze-Sikorska H., Klichowski M., *Wstęp. O przestrzeniach dzieciństwa*, [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, red. ciż, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017.
- Obuchowska I., *Kochać i rozumieć. Ciąg dalszy*, Media Rodzina, Poznań 2000.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Rura G., *Zabawa jako podstawowa aktywność dziecka*, [w:] *Dziecko do lat trzech w systemie opieki i edukacji. Źródła wsparcia i zagrożeń*, H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, G. Rura, K. Sadowska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Suchodolski B., Wojnar I., *Humanizm i edukacja humanistyczna. Wybór pism*, WSiP, Warszawa 1988.
- Telka L., *Projekt pedagogiczny w działaniu wychowawcy w żłobku*, [w:] *Wybrane problemy opieki i edukacji dzieci do trzeciego roku życia*, red. I. Kopaczyńska, A. Olczak, Fundacja Edukacja – Demokracja – Rozwój, Zielona Góra 2016.
- Telka L., *Przekształcanie przestrzeni społecznej placówki. Studium społeczno-pedagogiczne na przykładzie żłobków*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2009.
- Trawińska H., *Zabawy rozwijające dla małych dzieci*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2016.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1975.
- Wood E., *Developing a pedagogy of play*, [w:] *Early Childhood Education: Society and Culture*, ed. A. Anning, J. Cullen, M. Flear, SAGE, Thousand Oaks CA 2009.
- Żołądź-Strzelczyk D., *Dziecko w dawnej Polsce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.

### Źródło internetowe

<http://www.mzz.lodz.pl/pobierz/broszura1.pdf> (dostęp: 7.07.2017).

### ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Katarzyna Sadowska  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych  
e-mail: kasjam@op.pl