

Kinga DZIEWIĄTKOWSKA-KOZŁOWSKA

ORCID: 0000-0002-9392-7278

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego
w Bydgoszczy

Problematyka zabawy w rozwoju dzieci przedszkolnych w świetle literatury przedmiotu

Zabawa upiększa życie, uzupełnia je i w tej właśnie mierze jest niezbędna, niezbędna jako funkcja biologiczna dla poszczególnej osoby i niezbędna dla społeczeństwa z uwagi na zawarty w niej sens...

Johan Huizinga

Abstract: The issue of play in development of preschool children, based on theoretical reports

The aim of the author's discussion is to present an overview of the issue of play and its importance for development of preschool children. The first part of the article focused on the reference to the definition and function of play. In the next part, various theories and classifications of play were presented. In the last part, play of younger and older preschool children was characterized. The conclusions emphasized the importance of the developmental function of play, as well as described it as the basic form of activity for preschool children.

Keywords: play, preschool age, psychology, pedagogy, child development

Słowa kluczowe: zabawa, wiek przedszkolny, psychologia, pedagogika, rozwój dziecka

Wprowadzenie

Znamienną cechą wieku przedszkolnego jest aktywność zabawowa, która staje się dominującą formą aktywności w tym okresie. Niezwykle ważna i ekspansywna potrzeba ruchu, swobodnych działań, zorientowanych w głównej mierze na uzyskanie przyjemności i satysfakcji z ich dobrowolnego podejmowania. Zo-

staje ona w późniejszym okresie zorganizowana wokół coraz bardziej złożonych operacji umysłowych, jak również wzbogacona przez ważne potrzeby kontaktów społecznych. Dokonujący się progres społeczno-emocjonalno-poznawczy małego dziecka zachwyca swą dynamiką i różnorodnością na każdym poziomie jego rozwoju. Zabawa pełni w wychowaniu przedszkolnym niezwykle ważną funkcję i staje się podstawą wszelkich oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Pojęcie zabawy — charakterystyka

Istnieje wiele różnych definicji terminu „zabawa” oraz stanowisk teoretycznych dotyczących powyższego konstruktów. Jest to pojęcie złożone oraz zróżnicowane kulturowo. Zostało powiązane z wieloma innymi zjawiskami życia społecznego różnych narodów (Okoń, 1987). O związku zabawy z podłożem kulturowym pisał m.in. Johan Huizinga. Uważał bowiem, iż zabawa jest pierwotnym zjawiskiem, na którego bazie wyrasta kultura. Należy przez to rozumieć nie to, że zabawa zamienia czy przetwarza kulturę, ale to, że kultura ma w swoich pierwotnych stadiach element zabawy, pojawia się w formie czy nastroju zabawy (Huizinga, 2007). Pojęcie zabawy i jej charakterystyka wciąż niezmiennie się kształtują. Przykładowo: w starożytnej Grecji ów termin oznaczał działanie przypisane wyłącznie dzieciom i adekwatne do ich rozwoju. U Rzymian słowo „zabawa” (*ludo*) było synonimem radości, uciechy. Niemiecki odpowiednik omawianego terminu *spielen* oznaczał płynny, delikatny ruch przypominający wahadło, warunkujący jednocześnie uczucie zadowolenia. Z czasem pojęcie zabawy zaczęło znacznie poszerzać swój zakres, zarówno teoretyczny, jak i praktyczny swojej działalności (Elkonin, 1984). W języku polskim omawiany konstrukt wywodzi się od „bawa” — ‘być’ (Okoń, 1987). Powiązanie etymologiczne słowa „bawić” z „być” podkreśla także Aleksander Bruckner. Dodaje przy tym, iż „zabawiać” znaczyło również trudnić się czymś (np. zajmować się gospodarstwem). Zatem widoczna jest tu wyraźna zmiana ewolucyjna w zakresie znaczeniowym omawianego pojęcia, a mianowicie przejście od znaczenia zajęcia, zatrudnienia’ w kierunku aktywnej, zajmującej działalności, gwarantującej uczucie radości i zadowolenia (Kędzior-Niczyporuk (red.), 2003). Najwcześniej zaczęto jednak wiązać zabawę z przyjemnością. Jej doznawanie było zdecydowanym czynnikiem wyróżniającym ów ją z pozostałych działalności człowieka. W czasach starożytnych nawet Platon odnosił się do zabawy jako do przyjemności, jednakże nieco lekceważąco, zabawa była przez niego bowiem rozumiana jako działalność nieprzynosząca ani szkody, ani korzyści. Dopiero rozwój psychologii oraz filozofii pozwolił na zmianę tej nieco pejoratywnego nastawienia. Zdecydowany udział w reorientacji znaczeniowej omawianego pojęcia mieli bez wątpienia Immanuel Kant oraz dwoje sławnych psychologów:

Karl Ludwig i Charlotte Bühler. Oni to bowiem zaczęli utożsamiać zabawę ze sztuką oraz z przyjemnością funkcjonalną, rozumianą w ujęciu Ch. Bühler jako „uczucie towarzyszące nie powtarzaniu się ruchów jako takich, lecz urabianiu i opanowywaniu ich, wzrastającemu stale dzięki powtarzaniu zjawiska” (za: Okoń, 1987, s. 17). Pierwszą próbę globalnej oceny oraz spojrzenia na zabawę w pedagogice dokonał John Dewey. Jego zdaniem zabawa to „swobodna, łączna gra wszystkich władz dziecka, jego myśli i ruchów fizycznych, przez którą dziecko ucieleśnia, w formie sprawiającej mu zadowolenie, swe własne wyobrażenia i zainteresowania (za: Kędzior-Niczyporuk (red.), 2003, s. 15). Karl Groos zaznaczył natomiast charakterystyczny dla zabawy brak konkretnego celu poza przyjemnością. W jego ujęciu „zjawisko zabawy występuje, gdy wzrastający osobnik uaktywnia i rozwija swoje naturalne zdolności z własnej, wewnętrznej podniety i bez żadnego celu zewnętrznego” (tamże). Na afektywną stronę zabawy zwrócił szczególną uwagę m.in. Lew Wygotski, mówiąc, iż „zabawa jest przebiegającą w wyobraźni, iluzoryczną realizacją niedających się realizować życzeń” (Wygotski, 1995, s. 34). Zaznaczył zatem również niezwykle istotną dla zabawy cechę fikcyjności. Ciekawą definicję omawianego pojęcia przedstawił również wspomniany Huizinga. W jego ujęciu zabawa to działanie czy zajęcie podejmowane dobrowolnie, wykonywane w ustalonych granicach miejsca i czasu, zgodnie z przyjętymi regułami. Cel zabawy zdaniem autora jest zakorzeniony w niej samej, towarzyszy temu uczucie zarówno napięcia, jak i radości oraz doświadczenie czegoś poza standardowym funkcjonowaniem i aktywnością (Huizinga, 2007). Huizinga oprócz strony afektywnej przedstawił również obraz zabawy, która staje się celem w samym w sobie, obwarowanej własnymi regułami i zasadami funkcjonowania. Celem dopełnienia różnorodnych definicji należałoby także przytoczyć dwa charakterystyczne, syntetyczne ujęcia zabawy przez Daniła Borysowicza Elkonina oraz Wincentego Okonia. Według Elkonina zabawa to „szczególny typ działalności dziecka, kryjący w sobie jego stosunek do otaczającej, przede wszystkim społecznej rzeczywistości i mający własną specyficzną treść i budowę — szczególny przedmiot i motywy działalności oraz szczególny system działań” (Elkonin, 1984, s. 75). Pokrewne ujęcie proponuje także Okoń, dla którego zabawa jest „działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności, a opartym na udziale wyobraźni, tworzącej nową rzeczywistość. Choć działaniem tym rządzą reguły, których treść pochodzi głównie z życia społecznego, ma ono charakter twórczy i prowadzi do samodzielnego poznania i przekształcania rzeczywistości” (Okoń, 1987, s. 34).

Przytoczone w pracy definicje zabawy zostały przedstawione z punktu widzenia różnorodnych stanowisk metodologicznych. Każde z zaprezentowanych ujęć ukazuje nam, jak złożoną oraz istotną formą działalności, szczególnie w rozwoju małego dziecka, jest zabawa. Niemniej pomimo tej różnorodności jesteśmy w stanie wyłonić pewne wspólne dla powyższych stanowisk stałe cechy,

a także niezwykle cenne korzyści płynące właśnie z aktywności zabawowej. Do podstawowych cech konstytutywnych zabawy możemy zatem zaliczyć m.in.:

- bezinteresowną, wewnętrzną motywację człowieka bawiącego się (zabawa jest celem samym w sobie);
- fikcyjność i odmienność, zamknięte umownymi granicami czasu i przestrzeni;
- istnienie reguł i konwencji (Okoń, 1987).

W ujęciu podsumowującym znaczenie zabawy dla rozwoju dziecka można powiedzieć, że:

- zaspokaja ona wiele podstawowych potrzeb psychicznych;
- wyzwala oraz umacnia wiarę we własne siły i możliwości;
- daje możliwość swobodnego wyrażania uczuć i emocji;
- wyzwala twórczość oraz kreatywność;
- pomaga w przezwyciężeniu trudności, kompleksów, lęku czy nieśmiałości;
- gwarantuje odprężenie oraz dobre samopoczucie (Kędzior-Niczyporuk (red.), 1995).

Podstawową formą aktywności dziecka w wieku przedszkolnym jest aktywność zabawowa, chociaż nie jest ona oczywiście wyłączną dziedziną jego działalności (Żebrowska (red.), 1979). W okresie tym zabawa przybiera różnorodne, bogate formy. Staje się aktywnością o wysokim stopniu samodzielności oraz zdecydowanie bardziej twórczą niż zabawa dziecka w wieku poniemowlęcym (Muchacka, 2014). Zabawy indywidualne oraz samotnicze małego dziecka przekształcają się kolejno w zabawy grupowe czy zespołowe, wzbogacają się o umiejętność rozumienia i podporządkowania się obowiązującym regułom czy zasadom, kierują także uwagę dziecka na zintegrowaną wzajemną działalność (Brzezińska i in. (red.), 2011) Co najbardziej istotne, zabawy rozwijają, kształcą dziecko wielokierunkowo w przystępny, przyjemny, a jednocześnie nieświadomy dla dziecka sposób. Co więcej, przenikając przez wyobraźnię, dziecięce marzenia i fantazje, bazując na przyjemności, zadowoleniu i radości, zakorzeniają się jednocześnie pewne stałe formy zachowań, które w najbardziej subtelny i skuteczny sposób przygotowują oraz wdrażają dziecko do życia w społeczeństwie.

Teorie, rodzaje i klasyfikacja zabaw

Wielu teoretyków podejmowało próby analitycznego ujęcia zjawiska aktywności zabawowej. Za jeden z najobszerniejszych poglądów dotyczący omawianego konstruktów można z całą pewnością uznać teorię zabawy Jeana Piageta. Piaget, obok naśladownictwa oraz marzeń sennych, uznał zabawę za aktywność, która odgrywa znaczącą rolę w powstawaniu symboli u dzieci w wieku przedszkolnym

(za: Tudge, Rogoff, 1995). Autor ten uważa, iż okres 3–7 roku życia jest w rozwoju dziecka szczególnie ważny, gdyż oprócz zabaw symbolicznych pojawiają się tu także inne różnorodne ich postaci. Piaget podkreśla w swej teorii istotę trzech zasadniczych elementów — struktur charakteryzujących zabawę dziecięcą oraz szczegółowo określających ich klasyfikację. Są nimi: ćwiczenie, symbol i reguła.

Zaznacza także, iż „zabawa nie jest zachowaniem odrębnym ani jakiś osobnym typem szczególnej aktywności wśród innych; określa się ona tylko przez pewną orientację zachowania lub przez pewien biegun ogólny całej aktywności, każdego działania, charakteryzując się przez swoją sytuację mniej lub bardziej bliską względem tego bieguna i przez rodzaj równowagi między tendencjami skrajnymi” (Kędzior-Niczyporuk (red.), 1995, s. 65). Wspomniane przez autora bieguny dotyczą dwóch ściśle ze sobą współpracujących pojęć asymilacji i akomodacji. Piaget uznaje, że zabawa jest w każdej postaci aktywnością asymilacyjną.

Kolejnym, równie interesującym ujęciem teoretycznym jest teoria zabawy Karla Groosa, nazywana przez autora teorią ćwiczeń przygotowawczych czy samowychowawczych. Zyskała ona szeroki rozgłos i uznanie na początku XX w. Jej podstawą stało się uznanie zabawy za działalność czy aktywność umożliwiającą nabycie przystosowań niezbędnych do samodzielnego życia, lecz nierozwijających się z bezpośrednio wrodzonych reakcji (Elkonin, 1984). Nabycie owych przystosowań jest zdaniem autora celem okresu dzieciństwa. Autor wyjaśnia, iż zabawa ma charakter ćwiczenia przygotowawczego, jest działalnością, w której kształtują się nawyki nabyte oraz nowe reakcje o charakterze nawykowym. Zabawa jest zatem w ujęciu autora aktywnością niezwykle istotną z punktu widzenia rozwoju dziecka. Uzupełnieniem teorii Groosa były również teoria konwergencyjna Williama Sterna oraz teoria nadmiaru energii Herberta Spencera. Autorzy ci zgodnie uznają rolę zewnętrznych warunków w zabawie, a zatem traktują naśladownictwo jako specyficzny sposób zabawy. W tym kontekście Stern oraz Spencer polemizowali z teorią Groosa. Stern jednak owo znaczenie warunków zewnętrznych jako wzorców do naśladowania sprowadził do niezbędnego minimum. W swej teorii zabawy odrzuca bowiem progresywną rolę naśladownictwa i oddaje prymat wewnętrznym instyktom (tamże).

Niezwykle istotna z punktu widzenia pedagogicznego oraz psychologicznego jest koncepcja zaproponowana przez Charlotte Bühler, wprowadzająca do teorii zabawy pojęcie funkcjonalnej przyjemności. Autorka ta sens zabawy upatruje w działaniu, które jest podtrzymywane przez przyjemność, niezależnie od tego, co robi dziecko i w jakich związkach celowych pozostaje. Ta funkcjonalna przyjemność jest zatem motywem, za sprawą którego dziecko podejmuje działanie, i jednocześnie podtrzymującym go wewnętrznym mechanizmem (Bühler, 1933).

Analizując różne ujęcia teoretyczne, nie sposób pominąć teorii zabawy Wygotskiego. Jego zdaniem zabawa jest niezwykle ważna dla dziecka w wieku przedszkolnym z rozwojowego punktu widzenia. Jest ona bowiem stopniowym przechodzeniem od uczenia się spontanicznego do reaktywnego. Wygotski wnika głęboko w strukturę psychiki małego dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem sfery wyobraźni. Zabawa jest zatem w ujęciu autora fikcyjnym spełnieniem niemożliwych do zrealizowania życzeń czy pragnień. Elementem wyróżniającym zabawę spośród pozostałych sfer działalności dziecka jest zdaniem Wygotskiego obecność motywów emocjonalnych, nieświadomych dla dziecka, lecz kreujących zabawową aktywność (Wygotsky, 1995).

Wielu teoretyków od dawna podejmowało próby klasyfikacji zabaw czy też scharakteryzowania ich rodzajów. Jednym z najwcześniejszych badaczy zabaw, który podjął się ich typologii, był wspomniany już Gross, który dokonał podziału zabaw charakterystycznych dla ludzi na dwie zasadnicze grupy:

- eksperymentowanie zabawowe, np. zabawy konstrukcyjne, ćwiczenia umysłowe;
- popędowe czynności zabawowe, np. zabawy bojowe, łowieckie, naśladowcze czy społeczne.

Jak można zauważyć, podział ten został dokonany ze względu na stronę funkcjonalną oraz popędową zabaw. Obie grupy się uzupełniają, nie są zatem w pełni odrębnymi kategoriami (za: Kędzior-Niczyporuk (red.), 2003).

Kolejną interesującą klasyfikację zaproponował m.in. Edouard Claparede. Dokonał on następującego podziału:

- zabawy odnoszące się do zdolności ogólnych, np. zabawy sensoryczne;
- zabawy ćwiczące funkcje specjalne, np. zabawy umysłowe czy ruchowe (za: Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża, 1979).

Widoczne jest tu wyraźne podobieństwo do klasyfikacji Grossa, na której Claparede oparł podstawy swojej typologii. Nieco szerszy podział zabaw prezentuje m.in. Charlotte Bühler, która wyróżnia:

- zabawy funkcjonalne, w tym głównie zabawy ruchowe;
- zabawy w fikcję, np. prowadzenie dialogu z zabawkami, naśladowanie ról;
- zabawy receptywne, np. słuchanie bajek, oglądanie obrazków;
- zabawy konstrukcyjne, np. budowanie z klocków, układanie obrazków (Bühler, 1933)

Widzimy tu zatem pewne uszczegółowienie czy rozszerzenie kategorii poszczególnych zabaw. Typologia prezentowana przez Grossa czy Bühler spotkała się ze sporym uznaniem wielu badaczy, również współczesnych. Jednakże nowe klasyfikacje dość znacznie odbiegają od podziałów zaprezentowanych przez oboje badaczy. Jednym z pierwszych twórców „nowych” klasyfikacji jest Roger Caillois. Za podstawę swojej typologii uznał następujące czynniki: współzawod-

nictwo (*agon*), przypadek (*alea*), naśladownictwo (*mimicry*), oszołomienie (*ilinx*) (Callois, 1973).

Uwzględnienie powyższych czynników w typologii stało się przełomem w podejściu do klasyfikacji zabaw. Pierwszy z wyróżnionych czynników, *agon*, ma odzwierciedlenie w zabawach ruchowych czy umysłowych. *Alea* przejawia się w szczególności w grach losowych. *Mimicry* obejmuje natomiast naśladowanie ról czy grę aktorską. *Ilinc* jest z kolei czynnikiem charakterystycznym przede wszystkim dla dorosłych, jest bowiem poszukiwaniem ekstazy czy rozkosznej utraty samokontroli i samoświadomości za pomocą używek czy kontaktów seksualnych. U dzieci *ilinx* może odzwierciedlać się w ekstazie będącej wynikiem pracy terapeutycznej za pomocą bajkoterapii, muzykoterapii czy choreoterapii. Według podobnej zasady klasyfikacji co Caillois postępowali także inni autorzy, m.in. Piaget, który, bazując na trzech scharakteryzowanych przez siebie czynnikach (ćwiczenie, symbol, reguła), odniósł je do klasyfikacji zabaw, wyróżniając kolejno: zabawy-ćwiczenia, zabawy symboliczne, zabawy z regułami.

Typologia ta ma charakter płynny, następuje w niej bowiem elastyczne przejście z jednego typu zabawy w drugi. Nie ukazuje ona jednak całego bogactwa oraz złożoności zabaw i gier. Wszyscy badacze, zarówno praktycy, jak i teoretycy, są zgodni co do jednego — w wieku przedszkolnym obserwuje się wielką różnorodność zabaw. Dokonując przeglądu omówionych, a także wielu pozostałych klasyfikacji, możemy wyodrębnić główny, syntetyczny podział autorstwa Petra Antonowicza Rudika, który w zarysie ogólnym przedstawia różnorodność oraz specyfikę zabaw wieku przedszkolnego. Zaproponowana w 1984 roku klasyfikacja zabaw do dziś spotyka się z uznaniem liczного grona pedagogów, psychologów i socjologów. Prezentuje się ona następująco:

- zabawy ruchowe;
- zabawy konstrukcyjne;
- zabawy twórcze;
- zabawy dydaktyczne (za: Okoń, 1987).

Zważywszy na jej powszechność jej uznawania i występowania, scharakteryzuję krótko każdą z powyższych kategorii.

Zabawy ruchowe związane są bezpośrednio z motoryką dziecka. Zawierają zatem elementy ruchów, w szczególności lokomocyjnych (skakanie, bieganie itp.). Ruch związany jest przeważnie z konkretną treścią czy rolą, jaką odgrywa w danej zabawie dziecko (np. udaje, że jest samolotem czy samochodem). Wiele zabaw ruchowych posiada także aspekt zespołowy czy grupowy. Przykładami takich zabaw są berek lub zabawa w chowanego. Dodatkowym aspektem kształcącym ruchowych zabaw zespołowych jest nabycie umiejętności podporządkowania się obowiązującym regułom czy zasadom, jak również działanie na zasadzie współzawodnictwa. Zabawy ruchowe sprzyjają nie tylko prawidłowe-

mu rozwojowi fizycznemu, lecz także wdrażają dziecko do życia społecznego (Klim-Klimaszewska, 2005).

Zabawy konstrukcyjne obejmują aktywność związaną z ogólnie pojętym budowaniem — tworzeniem, wraz z wykorzystaniem dostępnego w danej sytuacji zabawowej materiału (klocki, kamienie, gałęzie, kwiaty, maskotki). Wraz z wiekiem dziecka proces budowy staje się coraz bardziej skomplikowany, zorganizowany i precyzyjny. Powstała budowla nabiera też logicznego znaczenia. W przypadku zbiorowych zabaw konstrukcyjnych obowiązuje także często adekwatny podział odgrywanych ról (np. dostawca materiału, budowniczy/konstruktor/ wykonawca). Dziecko dzięki zabawom konstrukcyjnym rozwija nie tylko sprawność manualną czy zaspokaja potrzebę twórczej aktywności, ale również wzbogaca się o niezbędne dla prawidłowego rozwoju umiejętności współżycia społecznego (Okoń, 1987).

Zabawy twórcze to nie tylko zabawy tematyczne czy naśladowczo-czynnościowe. Są to klasyczne zabawy, w których występuje podział na role (np. pacjent, lekarz, pielęgniarka) (Kornatowska, Załęcka, 1976). Ta kategoria jest najbardziej charakterystyczną dla dziecka w wieku przedszkolnym. Tematyka zabaw jest adekwatna do treści życia realnego, zaobserwowanego najczęściej u dorosłych. Im dziecko starsze, tym charakter i forma zabawy tematycznej nabiera jakości jej przedstawiania, złożoności oraz różnorodności prezentowanych czynności. Początkowe ubogie formy prostych czynności (np. czytanie gazety) przekształcają się w szerszej rozumianą działalność (np. zabawa w lekarza). Zabawy tematyczne, dające dziecku możliwość odtwarzania, różnorodnych ról sprzyjają rozwojowi wyobraźni, kształtują wartościowe cechy osobowości, a także, co niezwykle istotne, wdrażają dziecko do życia w szerszej zbiorowości społecznej (Karpowicz, 1905; Hajnicz, 1982; Hurlock, 1985).

Zabawy dydaktyczne są najczęściej organizowane z inicjatywy osób dorosłych, przez nich konstruowane i przedstawiane dzieciom do realizacji. Służą one w głównej mierze uczeniu się, a w szczególności rozwojowi funkcji poznawczych oraz komunikacyjnych (Klim-Klimaszewska, 2005). Wśród przykładowych zabaw dydaktycznych można wymienić m.in. układanki, rebusy czy gry stolikowe (np. domino, warcaby). Ze względu na łatwość przyswajania materiału edukacyjnego w formie zabawowej szczególne zastosowanie gier i zabaw dydaktycznych w edukacji przedszkolnej znalazło miejsce w nauczaniu pojęć matematycznych.

Nie sposób ocenić obiektywnie, która z typologii zabaw jest najbardziej odpowiednia, która w pełni wyczerpuje wielość zabaw z ujęciem ich rozwojowej specyfiki. Nie sposób także spisać i przedstawić wszystkich klasyfikacji i podziałów, ponieważ ich liczba ciągle się zmienia, wciąż wykazując tendencję rosnącą. Proces tworzenia różnorodnych typologii trwa zatem i dzisiaj, ponieważ, zważając na ich złożony charakter, nie wiadomo, czy kiedykolwiek uda się sklasyfikować wszystkie zabawy, jak twierdził Stanisław Karpowicz (1905).

Charakterystyka zabaw w grupie dzieci młodszych i starszych

Wiek przedszkolny jest okresem, który ma szczególne znaczenie dla rozwoju małego dziecka, szczególnie w zakresie jego głównej działalności — zabawy. Aktywność zabawowa dzieci zmienia się dynamicznie wraz z wiekiem. Każdy rok życia dziecka jest bowiem odmienny i niesie za sobą istotne zmiany. By móc w pełni dostrzec ów proces modyfikacyjny czy transformacyjny, zachodzący w okresie przedszkolnym niezbędne jest dokładne przeanalizowanie rozwoju zabaw dzieci w tym wieku.

Trzeci rok życia można uznać za przełomowy w rozwoju małego dziecka. W tym wieku bowiem kończy się okres poniewowłęcy, a rozpoczyna okres przedszkolny. W tym czasie obserwuje się znaczący wzrost długości trwania zabawy, a także istotny rozwój dziecka pod względem manipulacyjnym. Zabawy funkcjonalne wieku poniewowłęczącego stają się bardziej zorganizowane, poszerza się zakres nowych czynności. Dziecko uważnie bada różne przedmioty, chętnie i długo nimi manipuluje. Ustosunkowuje się do nich jako narzędzi, które mogą służyć wykonaniu konkretnej czynności. Coraz większego znaczenia zaczynają także nabierać zabawy konstrukcyjne oraz tematyczne, które się przeplatają w aktywności dziecka (Hajnicz, 1982). Ich formy są jednak jeszcze ubogie. Zakres wykorzystywanych materiałów do realizacji czynności istotnie się natomiast powiększa. Ważne jest tu także stosowanie nieschematycznych, nowatorskich sposobów posługiwania się w zabawie różnorodnymi przedmiotami (Okoń, 1987). Charakterystyczną cechą aktywności zabawowej dzieci w tym wieku jest to, że przypadkowe zetknięcie się z danym przedmiotem wytwarza impuls do podjęcia aktywności zabawowej (Bee, 2004; Ciukso, 2008). Jest to zatem nieświadome poszukiwanie przedmiotu, który staje się środkiem wykonawczym danej czynności (Romanowska, 2018). Inną cechą charakteryzującą trzylatki jest wyznaczanie terenu zabaw. Dzieci w tym wieku chętnie działają w kąciakach zabaw czy same organizują wyznaczoną (ograniczoną) przez siebie przestrzeń. Działają przede wszystkim na przedmiotach oraz odgrywają własnym ciałem różne sytuacje. Trzylatki mają dość ubogi zasób umiejętności społecznych, nie dążą więc w zabawie do nawiązywania kontaktów społecznych. Można zatem powiedzieć, iż w tym okresie przeważają zdecydowanie zabawy samotne (indywidualne), samorzutne i swobodne.

Między trzecim a czwartym rokiem życia możemy już zaobserwować znaczące zmiany. Dotychczas dominujące zabawy funkcjonalno-manipulacyjne zastępują zdecydowanie zabawy tematyczne oraz konstrukcyjne. Wyraźne jest tu przejście od badawczej manipulacji do konstrukcji (Okoń, 1987). Owa konstrukcja ma już swój cel. W tym okresie, oprócz czynności polegających na majsterkowaniu, konstruowaniu, występują już tak złożone działania konstrukcyjne, jak: rysowanie, lepienie, wycinanie, a także układanie wierszyków, bajek czy

melodii (Ciukszo, 2008). Na przebieg zabaw w tym okresie szczególnie wpływ wywiera fikcja, która pomaga dziecku w poznawaniu i opanowaniu rzeczywistości. Kształtuje się także sfera wyobraźni, której idealnym obrazem są właśnie zabawy konstrukcyjne czy tematyczne (Jaczewski (red.), 2003). Dziecko czterolatnie bardzo wzbogaca zakres odtwarzanych ról i towarzyszących im czynności. Dzięki temu zdobywa elementarną wiedzę o pracy, zawodach, uczy się również współdziałania w inicjacji i realizacji zabaw (Hajnicz, 1982; Elkonin, 1984). U dzieci czteroletnich cechą charakterystyczną aktywności zabawowej jest ekspansja przestrzenna. Czterolatki wykorzystują i zagospodarowują w zabawie niemalże nieograniczoną przestrzeń, co znacząco odróżnia je od trzylatków. Wraz z ekspansją terenową rozwija się także ekspansja społeczna, wyrażona w postaci prób inicjacji kontaktów z innymi. Dzieci w tym okresie podejmują różne formy nawiązania kontaktu, a nawet modyfikacji czy dopasowania w celu jego podtrzymania (Romanowska, 2018). Czterolatkom sprawia jednak w dalszym ciągu trudność przewidywanie konsekwencji swojego postępowania, zaprojektowanie toku zdarzeń czy domyślenie się jego przebiegu. Impulsem do podjęcia aktywności zabawowej jest u czterolatek — podobnie jak u trzylatek — przypadkowa zabawka — przypadkowa relacja.

Piąty oraz szósty rok życia dziecka to kolejny ważny okres z rozwojowo-wychowawczego punktu widzenia dziecka. Zabawy pięcioletków i sześciolatek istotnie różnią się od aktywności prezentowanej przez czterolatki. Dzieci w tych grupach wiekowych wykorzystują bowiem w zabawie znacznie większą i bardziej różnorodną gamę przedmiotów. Co więcej, napotkane przedmioty co prawda w dalszym ciągu stają się impulsem do podjęcia aktywności zabawowej, lecz ich dobór dokonuje się w sposób celowy, wraz z zamysłem jego konkretnego, a nie przypadkowego wykorzystania (Okoń, 1987; Elkonin, 1984). Znacznie bogatszy staje się repertuar zabaw konstrukcyjnych. Dzieci w tym okresie chętnie oddają się majsterkowaniu z wykorzystaniem różnorodnych narzędzi. Wykonywane czynności są w głównej mierze naśladowaniem czynności dorosłych. Widzimy tu zatem istotny związek z zabawami tematycznymi (Schaffer, 2008). Następuje również znaczący rozwój aktywności twórczej, coraz bardziej odzwierciedla się w niej bowiem rzeczywistość. Fikcja schodzi na dalszy plan (Ciukszo, 2008). Zabawy dzieci pięcio- i sześcioletnich trwają znacznie dłużej aniżeli zabawy trzy- i czterolatek. Znacznie większa jest ich różnorodność. Świadczy to o dokonującym się dynamicznym rozwoju funkcji poznawczych, w tym zdolności koncentracji uwagi przez dłuższy czas na większej liczbie obiektów (Kielar-Turska, 2002; Klim-Klimaszewska, 2005). Inną charakterystyczną cechą zabaw dzieci w tym wieku jest ich forma organizacyjna. W tym okresie przeważają zdecydowanie zabawy jednoprzeciwkowe. Dominuje zatem aktywność z przewagą czynności o charakterze przygotowawczym oraz organizacyjnym (pięcioletki), a także o harmonijnym, zdecydowanym przebiegu (sześciolatek).

Znamienną cechą okresu przedszkolnego jest stopniowe przechodzenie od indywidualnych do zbiorowych (zespołowych) form zabawowych. Niezwykle ważna i ekspansywna potrzeba ruchu zostaje w późniejszym okresie uzupełniona także o nowe ważne potrzeby kontaktów społecznych. Dokonujący się progres poznawczy małego dziecka zachwyca dynamiką i różnorodnością na każdym poziomie jego rozwoju. Zabawa odgrywa zatem niezwykle ważną rolę w wychowaniu przedszkolnym i staje się podstawą wszelkich oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych.

Podsumowanie

Zabawa to podstawowa forma aktywności dzieci w wieku przedszkolnym. Podczas udziału w zabawie dziecko rozwija w sposób wszechstronny swoje umiejętności i możliwości. Zdobywa interesujące informacje, uczy się adekwatnie wyrażać swoje emocje i uczucia, kształtuje zdolności poznawcze, rozwija wyobraźnię oraz, co niezwykle istotne, wdraża się do życia społecznego przez liczne czynności wykonywanych w swobodnej czy kierowanej zabawie. Edukacja społeczna jest jednym z najważniejszych obszarów, który można optymalnie rozwijać u dziecka przedszkolnego za pomocą zabawowej formy aktywności. Uczy ona bowiem nie tylko umiejętności współdziałania czy dostosowania się do określonych norm i reguł panujących w zabawie, ale i stwarza idealne warunki do możliwości sprawdzenia się przez dziecko w odgrywaniu określonych ról społecznych, co ma miejsce w przypadku zabaw tematycznych. Dzieci, wcielając się w zabawie w określone role, przygotowują się do życia dorosłego zarówno w środowisku rodzinnym, jak i zawodowym. Niewątpliwym fenomenem zabawy jest to, że w percepcji dziecka przedszkolnego pozostaje ona wyłącznie czystą przyjemnością, zabawą dla samej zabawy, a jej wszechstronne aspekty rozwojowe pozostają dla niego niedostrzegalne. W związku z powyższym efektywny rozwój dziecka w wieku przedszkolnym dokonuje się w sposób najbardziej dla niego pożądany — niosący radość i satysfakcję. Zabawa stanowi nie tylko nieocenione źródło przyjemności, ale jest także podstawowym elementem rozwoju małego dziecka zarówno w sferze fizycznej, umysłowej, moralnej, estetycznej, jak i społecznej.

Bibliografia

- Bee, H. (2004). *Psychologia rozwoju człowieka*. Przeł. A. Wojciechowski. Poznań: Zysk i S-ka.
Birch, A. (2009). *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Przeł. J. Łuczyński, M. Olejnik. Wyd. 1 nowe, 2 dodr. Warszawa: PWN.

- Brzezińska, A., Czuba, T., Lutomski, Smykowski, B. (red.) (2000). *Dziecko w zabawie i w świecie języka*. Poznań: Zysk i S-ka.
- Bühler, Ch. (1933). *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig: Hirzel.
- Callois, R. (1973). *Żywioł i ład*. Wybór A. Oseka, przeł. A. Tatarkiewicz. Warszawa: PIW.
- Ciukszo D. (2008). *Dziecko w teatrze życia społecznego. Role społeczne dziecka wiejskiego na tle polskiej kultury ludowej*. Olsztyn: Wyd. UWM.
- Elkonin, D. B. (1984). *Psychologia zabawy*. [Przeł. L. Łoś]. Warszawa: WSiP.
- Hajnicz, W. (1982). *Rozwój organizacji zabaw dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa: WSiP.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*. Przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza. Warszawa: Aletheia.
- Hurlock, E. B. (1985). *Rozwój dziecka*. [Przeł. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann]. Wyd. 3 zm. [T. 1–2]. Warszawa: PWN.
- Jaczewski, A. (red.) (2003). *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania. Podręcznik dla studentów uczelni pedagogicznych*. Wyd. 2 rozszerz. Warszawa: Żak.
- Karpowicz, S. (1905). *Zabawy i gry jako czynnik wychowawczy*. Warszawa: Księgarnia Naukowa.
- Kędzior-Niczyporuk, E. (red.) (2003). *Wprowadzenie do pedagogiki zabawy. Wybór tekstów drukowanych w „Kropki” w latach 1992–1994*. Wyd. 3. Lublin: Wyd. Klanza.
- Kielar-Turska M. (2002). *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*. W: J. Strelau J. (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1: *Podstawy psychologii*. Gdańsk: GWP.
- Klim-Klimaszewska, A. (2005). *Pedagogika przedszkolna*. Wyd. 2 popr. Warszawa: Polski Instytut Wydawniczy.
- Kornatowska, I., Załęcka, J. (1976). *Rodzina i dom. Dziecko w wieku przedszkolnym*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Muchacka, B. (2014). *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2, nr 1 (3), s. 7–18.
- Okoń W. (1987). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: WSiP.
- Przetacznik-Gierowska, M., Makiełło-Jarża, G. (1992). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Wyd. 2 popr. Warszawa: WSiP.
- Romanowska, T. (2018). *Zabawa w kontekście kulturowym*. Cz. II: *Korelacja zabawy z pracą*. „Civitas et Lex”, 19 (3), s. 63–76.
- Schaffer, H. R. (2008). *Psychologia dziecka*. Przeł. A. Wojciechowski, Wyd. 1, 3 dodr. Warszawa: PWN.
- Truskolaska, J. (2007). *Osoba i zabawa, elementy filozofii i pedagogiki zabawy*. Lublin: Wyd. KUL.
- Tudge, J., Rogoff, B. (1995). *Wpływ rówieśników na rozwój poznawczy — podejście Piageta i Wygotskiego*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka. [brak stron]
- Wygotski, L. S. (1995). *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*. W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych*. Poznań: Zysk i S-ka. [brak stron]
- Żebrowska, M. (red.) (1979). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Wyd. 9. Warszawa: PWN.