

# A R T Y K U Ł Y

Bożena MUCHACKA  
*Uniwersytet Pedagogiczny im KEN  
w Krakowie*

## Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka\*

### Abstract: Play in the Cognitive Child's Development

This paper exposes the tendency to recognize the play as an exercise and refinement of already learnt activities, but above all as the way to experience the world. The play occupies a crucial role in the psychophysical development of the child. It is an activity which satisfies child's most crucial needs for development, evolves cause and effect thinking and other psychomotor functions, stimulates the aspiration to gain knowledge and learn about the world of nature, various items and social life. The play also shapes the psychological structure of complex forms of activity, develops cognitive and functional patterns in reference to different areas of life. All these patterns create the operational network. Thanks to play the child develops creative skills and emotional relations. Therefore, play as a form of child's activity not only provides the child with an opportunity to acquire the comprehensive knowledge of the world and itself, but it also stimulates all areas of child's development.

**Key-words:** play, development needs, functional and cognitive schemas

**Słowa kluczowe:** zabawa, potrzeby rozwojowe, schematy czynnościowe i poznawcze

Problematyką zabawy zajmowało się wielu pedagogów, psychologów, antropologów kultury, socjologów, a także etnografów. Zabawa jako jedna z form poznawania świata przez dziecko odgrywa istotną rolę w jego rozwoju (fizycznym, umysłowym, emocjonalnym i społecznym), ta forma aktywności jest bowiem przez badaczy uważana za wszechstronną i zastępującą dzieciom różne czynności wykonywane przez ludzi dorosłych, tj.: uczenie się, pracę i działalność społeczną<sup>1</sup>.

Rozwój poznawczy dziecka uzależniony jest zarówno od aktywności własnej (por. teorię J. Piageta), jak i od czynników zewnętrznych — środowiskowych

---

\* Fragmenty niniejszego artykułu były wcześniej publikowane w tekstach autorki wymienionych w bibliografii.

<sup>1</sup> W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987, s. 5.

(por. kulturowo-historyczną teorię rozwoju L. S. Wygotskiego). S. Szuman zwraca uwagę na rolę aktywności własnej dziecka jako swoistego autostymulatora rozwoju. Według tego autora wytworem i domeną tej aktywności jest zabawa, a więc dziecko dzięki zabawie staje się czynnym współtwórcą własnego rozwoju psychicznego. W różnych rodzajach zabaw kształtuje ono różne funkcje psychiczne, zdobywa wiadomości i umiejętności potrzebne do dalszej działalności. W ostatnich latach stymulującej, diagnostycznej i terapeutycznej funkcji zabawy wiele uwagi poświęcają zarówno teoretycy, jak i praktycy. Szczególnie ważnymi etapami w życiu dziecka są pod tym względem okresy: niemowlęcy, ponimowlęcy i przedszkolny. W pierwszych latach życia dziecko poznaje właściwości różnych przedmiotów (zabawek). Jak stwierdza R. Sireteanu<sup>2</sup>, duże nagromadzenie zabawek w otoczeniu dziecka w tym okresie powoduje, iż dochodzi do unicestwienia zmysłu odkrywania i wynalazczości. Zbyt liczne bodźce docierające do dziecka zaburzają ponadto tworzenie sieci neuronów w mózgu, które stanowią podwaliny procesów myślenia w życiu dorosłym. To nie geny, zdaniem neurologa W. Singera<sup>3</sup>, warunkują rozwój umysłowy dziecka, lecz prawidłowa edukacja we wcześniejszych okresach jego życia. Właściwie genotyp człowieka w ostatnich tysiącach zmienił się nieznacznie i tylko odpowiednio dobrane sygnały z otoczenia decydują o sposobie rozwoju informacji genetycznej.

Przez wiele lat uczeni starali się dowiedzieć, iż zabawa pełni przede wszystkim funkcję rozwijającą. Sprzyja powstawaniu i utrwalaniu schematów czynnościowych, ich integrowaniu i transformowaniu, prowadząc do wykształcenia się sieci operacyjnych, które stanowią podstawę orientacji dziecka w otoczeniu oraz jego działań. Owa sieć operacyjna pozwala gromadzić i porządkować wiedzę oraz doświadczenia, rozwija także twórcze myślenie dziecka.

Dla dziecka na każdym etapie jego rozwoju ważne są dwa aspekty wiedzy: deklaracyjny i proceduralny. Wiedza deklaracyjna jest wiedzą o faktach. Wiedza proceduralna wiąże się natomiast ze sposobami działania. Żadna wiedza jednak nie jest deklaracyjna czy proceduralna sama w sobie. Proceduralny bądź deklaracyjny może być jej zapis w umysłowym systemie relacyjnym. Zdaniem K. Stemplewskiej-Żakowicz<sup>4</sup> źródłem wiedzy deklaracyjnej jest niekiedy wiedza proceduralna. Podmiot poszukujący procedury wyodrębnia wiedzę deklaracyjną. I odwrotnie — wiedza deklaracyjna może być przekładana na procedury. Jeśli jednak procedury są dostatecznie zautomatyzowane, to dziecko traci świadomość tej wiedzy i nie zawsze potrafi ją „rozkodować” oraz przełożyć na wiedzę deklaracyjną. W czasie zabaw różnego rodzaju dziecko zarówno naby-

<sup>2</sup> Za: K. Thimm, *Zabawa w IQ*, „Forum” 2003, nr 45, s. 23–29.

<sup>3</sup> Por. *ibidem*.

<sup>4</sup> K. Stemplewska-Żakowicz, *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996, s. 67.

wa, jak i używa osobno wiedzy z przekazu, osobno — z doświadczenia. Na przykład źródłem treści zabaw tematycznych jest rzeczywistość, czyli zdarzenia zaobserwowane i przeżyte przez dziecko, a odtwarzanie dokonuje się za pomocą działań, w których naśladuje ono czynności dorosłych i odgrywa ich rolę<sup>5</sup>. Istotnym korelatem nabywania reprezentacji wiedzy jest metapamięć, czyli wiedza o własnej pamięci (aspekt deklaratywny) i wiedza o strategiach pamięciowych (aspekt proceduralny)<sup>6</sup>.

Mechanizmami stymulowania aktywności zabawowej dzieci w poznawaniu przez nie świata zajmowałam się jako pedagog specjalizujący się w przedszkolnej edukacji dziecka. Badania empiryczne dotyczyły relacji między zabawowymi metodami prowadzenia zajęć a strukturą wiedzy dzieci, nabywania przez nie umiejętności klasyfikowania według kategorii struktury wiedzy, tj.: istoty, cechy, miejsca, przyczyny, skutku, znaczenia<sup>7</sup>. W wyniku oddziaływań edukacyjnych dzieci modelowały bądź modyfikowały swe wewnętrzne struktury umysłowe. Efekty badań korespondowały z koncepcją L. S. Wygotskiego o najbliższej strefie rozwoju, czyli uwzględniały obszar kompetencyjny, w którego obrębie podmiot ujawnia gotowość do wychodzenia poza i ponad aktywne możliwości oraz rozwijającą się gotowość do korzystania z pomocy. Współpraca dzieci z dorosłym podczas zabaw eksperymentalnych doprowadziła do zdobycia przez nie narzędzi poznawczych (siatki poznawczej) i konstruowania wiedzy za ich pomocą. W myśl koncepcji Wygotskiego osoby dorosłe jako bardziej kompetentne dysponują gotowymi narzędziami i znają procedury posługiwania się nimi w różnych sytuacjach i okolicznościach edukacyjnych. Pod wpływem specjalnie zorganizowanych zabaw dydaktycznych wykorzystywanych w eksperymencie kształtowały się u dzieci postawy badawcze, zainteresowania daną problematyką oraz strukturyzowała się ich wiedza formalna, dotycząca poszukiwania i odnajdywania odpowiedzi na pytania: „dlaczego?”, „po co?”, „w jakim celu?”, „jaki jeszcze?” Dzięki stworzeniu sytuacji zabawowych dzieci wykrywały relacje między zjawiskami i gromadziły je w ramach jednej klasy. Było to wstępem do tworzenia się u nich reprezentacji poznawczej opartej na pojęciach. Z praktyką pedagogiczną wiąże się zatem potrzeba stwarzania okoliczności do stymulowania indywidualnego rozwoju dziecka w celu dostarczenia mu sytuacji badawczych wspomagających ów rozwój.

Eksperyment dotyczący rozwijania mowy i myślenia dzieci przeprowadziła w latach osiemdziesiątych M. Kielar-Turska. Jej badania mieszczą się w obrębie wiedzy proceduralnej, gdzie procedura stanowi narzędzie poznawcze wyspe-

<sup>5</sup> Por. W. J. Dyner, *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, wyd. 2, Wrocław 1983.

<sup>6</sup> Por. L. Wrona, *Uczenie się*, [w:] *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, wyd. 2 popr. i poszerz., Kraków 2004.

<sup>7</sup> Por. B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, wyd. 2 poszerz., Kraków 2004.

cializowane w strukturze i fazach tworzenia dialogu. W projektowanych w tym celu sytuacjach zabawowych główny akcent został postawiony na modelowanie aktu dialogowego.

Potrzebę wspomagania rozwoju dzieci przez zabawę propaguje w polskiej pedagogice przedszkolnej E. Gruszczyk-Kolczyńska<sup>8</sup>. Zajmuje się ona sposobami funkcjonowania i rozwijania dziecięcej pamięci. Wszystkie te sposoby osadzone są w sytuacji zadaniowej.

Opisane powyżej trzy przykłady polskich zastosowań różnych rodzajów zabawy do stymulowania rozwoju poznawczego dziecka przyjmują deklarację (struktury) wiedzy: „że” i „jak?” Wcześniejsze rozważania teoretyczne A. Karmiloff-Smith<sup>9</sup> i K. Nelson<sup>10</sup> na temat strukturyzacji wiedzy, mimo że autorki nie posługiwały się pojęciami: „proceduralny” i „deklaratywny”, dotyczyły jednak właśnie tego sposobu zapisu wiedzy oraz przyczyniły się do wyodrębnienia faz w omawianych procedurach. Również najnowsze badania niemieckich lingwistów, np. J. Weissenborna<sup>11</sup>, świadczą o tym, iż podczas swobodnych zabaw i kontaktów okolicznościowych z dorosłymi dzieci już w okresie poniemowlęcym zaczynają odkrywać najważniejsze zasady językowe, gdyż przyswajają sobie one główne zasady gramatyki na długo przed ekspresją słowną. Kierowanie się zasadą prawdopodobieństwa powoduje prawidłowe klasyfikowanie przez umysł dziecka bodźców słuchowych, wzrokowych i dotykowych, dziecko pracuje wtedy niejako jak skrupulatny statystyk. Rozwój struktur poznawczych można określić jako przechodzenie od proceduralnych do deklaratywnych form reprezentacji wiedzy. Jak twierdzi G. Mandler<sup>12</sup>, pewne formy wiedzy deklaratywnej występują już u noworodków (np. prosty schemat twarzy ludzkiej), ale zasadniczy jej rozwój zazębia się z początkiem rozwoju mowy. Istotnym źródłem wiedzy deklaratywnej jest przekaz werbalny, ale równie ważne jest zewnętrzne stymulowanie aktywności poznawczej dziecka<sup>13</sup>. W początkowych stadiach rozwojowych duże znaczenie mają różne rodzaje zabaw, a zwłaszcza zabawy podejmowane przez dzieci z własnej inicjatywy. Dzieci od 3 do 7 lat inicjują zabawy konstrukcyjne, które polegają na tworzeniu różnorodnych konstrukcji z elementów takich, jak: klocki, kamyki, patyki, piasek<sup>14</sup>. Motywacją do podejmowania tego rodzaju zabaw jest chęć konstruowania, badania całości z poszczególnych ele-

<sup>8</sup> Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2002.

<sup>9</sup> A. Karmiloff-Smith, *Beyond Modularity*, „A Developmental Perspective on Cognitive Science” 1985, nr 1.

<sup>10</sup> K. Nelson, *Event Knowledge: Structure and function in development*, New York 1986.

<sup>11</sup> Za: K. Thimm, op. cit.

<sup>12</sup> G. Mandler, *From Association to Structure*, „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition” 11, pp. 464–469.

<sup>13</sup> Por. *Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, Warszawa 1992.

<sup>14</sup> M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1997, s. 68.

mentów, tworzenia czegoś. Właściwa dziecku aktywność zaspokajana jest dzięki potrzebie tworzenia. Ten rodzaj aktywności, jakim są zabawy konstrukcyjne, był przedmiotem licznych badań, na których podstawie określano moment pojawiania się takich zabaw w życiu dziecka, stadia ich rozwoju oraz wartości poznawcze. Choć zabawy konstrukcyjne zaczynają się pojawiać u dziecka w drugim roku życia, to jednak dopiero w okresie przedszkolnym ich liczba znacznie wzrasta. Umiejętność odtwarzania przez dzieci od 2 do 7 lat coraz bardziej złożonych zabaw konstrukcyjnych według wzoru była przedmiotem badań J. Popiel. Badaczka ta stwierdziła, że pod koniec wieku przedszkolnego obserwuje się u dzieci dobrą orientację zarówno w strukturze wzoru, jak i w materiale budowlanym przeznaczonym do danej zabawy. Działanie dzieci jest już wolne od prób i błędów, staje się ostrożne i racjonalne<sup>15</sup>. Rozwojowe znaczenie zabaw konstrukcyjnych podkreślał S. Szuman, twierdząc, że budowanie rozwija w dziecku wyobraźnię przestrzenną, uczy dziecko planowania czynności w myśli i wyobraźni<sup>16</sup>.

Specyficznym rodzajem zabaw dzieci w wieku przedszkolnym są zabawy badawcze, które — podobnie jak zabawy konstrukcyjne — wywodzą się z zabaw manipulacyjnych. Psychologowie polscy posługują się w odniesieniu do nich terminem „czynności eksploracyjne”<sup>17</sup>. Psychologowie amerykańscy<sup>18</sup> różnicują zaś zabawę i badanie. Gdy jednak czynności badawcze podejmowane są przez dziecko dla zabawy, to wynikają one wyraźnie z jej potrzeby i realizują zabawę badawczą, tj. operowanie przedmiotami w celu odkrycia i poznania nieznanych dotychczas dziecku rzeczy i zjawisk oraz związków między nimi. We wcześniejszych stadiach rozwojowych dzieci rozwiązują problemy metodą prób i błędów, w późniejszym okresie natomiast, w miarę nabywania doświadczeń, dziecko, zanim podejmie próbę działania, uruchamia wyobraźnię, a więc przywołuje w myśli obrazy już znane i próbuje w nowej sytuacji zastosować działania w miarę racjonalne. Podczas zabaw badawczych dziecko odkrywa związki między przedmiotami i zjawiskami, ustala ich zależności, niejednokrotnie przywołuje znane już obrazy myślowe i stara się przełożyć je na konkretne działania w nowych okolicznościach<sup>19</sup>. Wyniki badań niemieckich i szwajcarskich psychologów

---

<sup>15</sup> Za: M. Przetacznikowa, *Semantyczna interpretacja wczesnych stadiów rozwoju składni u dzieci*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne” 27, Kraków 1975, s. 7–53.

<sup>16</sup> S. Szuman, *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego. Podręcznik dla matek i wychowawczyń w przedszkolach i domach dziecięcych oraz dla nauczycieli i studentów studiujących rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa 1946, s. 83.

<sup>17</sup> Por. M. Kielar-Turska, *Jak stymulować badawczą aktywność dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 9.

<sup>18</sup> Por. H. G. Voss, *Possible Distinctions between Exploration and Play*, [in:] *Curiosity, Imagination and Play. On the development of spontaneous cognitive and motivational processes*, eds. D. Gorlitz, J. Wohlwill, Hillsdale–New Jersey–London 1987.

<sup>19</sup> B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności...*, op. cit.

A. Tricka i F. Wilkeninga<sup>20</sup> potwierdzają moje wcześniejsze obserwacje — w zabawach badawczych dzieci są zdolne do odkrycia niektórych praw fizyki<sup>21</sup>.

Jak twierdzi M. Tyszkowa, zabawa ma charakter specyficznej aktywności poznawczej: bawiące się dziecko stosuje symbolizację i autokomunikację. Według autorki procesy te stanowią pierwowzór aktywności wewnątrzpsychicznej i sprzyjają jej kształtowaniu się.

Odkrycie przez dziecko możliwości działań na niby wprowadza je w świat czynności symbolicznych, czyli tej kategorii własnej aktywności człowieka, w której przedmiotem odbioru, opracowania, transformacji i przekazywania są znaki (symbole) i przenoszone przez nie znaczenia<sup>22</sup>.

Dzięki użyciu symboli podczas zabaw dziecko ma możliwość zdobycia różnych doświadczeń poznawczych. Teoria zabawy przedstawiona jest przez M. Tyszkową pod kątem zabaw tematycznych, których treścią są doświadczenia dzieci w świecie realnym. Doświadczenia te i wiedzę dziecko komunikuje samemu sobie, a następnie dokonuje wyborów interpretujących. Zabawa jest więc formą autokomunikacji. Omawiana teoria pokazuje ponadto podstawową rolę zabawy w genezie i samoorganizacji psychiki dziecka. Zwraca też uwagę na rolę dorosłych w modelowaniu działań zabawowych dziecka oraz na konieczność stwarzania dzieciom odpowiednich warunków do swobodnej zabawy.

W psychologii i pedagogice za jedno z najważniejszych czynników powstawania zabawy w rolę uważane są motywy i potrzeby. Aby móc uczestniczyć w świecie dorosłych, dziecko musi m.in. przez zabawę w rolę przygotować się do odgrywania różnego rodzaju ról<sup>23</sup>. Tego typu kreacje powodują, iż dziecko — zdaniem D. B. Elkonina<sup>24</sup> — przeobraża w swoim umyśle motywy mające formę przedświadomych, afektywnie zabarwionych pragnień w motywy przybierające formę uogólnionych zamierzeń, dokonuje transformacji w zakresie tzw. poznawczego egocentryzmu i zaczyna myśleć oraz patrzeć z punktu widzenia innych ludzi, zaczyna też przechodzić do czynności umysłowych opartych na mowie oraz uczy się różnych, adekwatnych do sytuacji wzorców zachowań. Ponadto zabawy tematyczne — według W. J. Dynera<sup>25</sup> — obejmują wiele rozmaitych wątków, a krąg tematyczny rozwija się wraz z wiekiem. Początkowo dzieci czerpią treści do zabaw z życia codziennego. Później stopniowo przecho-

<sup>20</sup> Za: K. Thimm, op. cit.

<sup>21</sup> Por. B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności...*, op. cit.

<sup>22</sup> M. Tyszkowa, *Zabawa dziecka, symbolizacja, poznanie, autokomunikacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 3/4, s. 53.

<sup>23</sup> Por. A. N. Leontiew, *O rozwoju psychiki*, wybór i oprac. M. Maruszewski, [przeł. S. Koza, A. Jurkowski], Warszawa 1962.

<sup>24</sup> D. B. Elkonin, *Psychologia zabawy*, przeł. L. Łoś, Warszawa 1985.

<sup>25</sup> W. J. Dynier, op. cit.

dążą do inscenizowania wątków zaczerpniętych z opowiadań, wierszy, piosenek, a następnie do zabaw, w których odtwarzają treści społeczne.

Zabawy tropiące, wyróżniane przez Z. Topińską<sup>26</sup>, to w klasyfikacji E. Claparède'a zabawy ćwiczące funkcje specjalne — zabawy „w łowy”. Tropienie po śladach w naturalny sposób zaznajamia dzieci z symboliką, uczy odczytywania poszczególnych znaków. Duże emocjonalne zaangażowanie dzieci podczas tych zabaw powoduje, iż z ochotą wykonują one rozmaite zadania (odmierzają, liczą, czytają, śpiewają, rozwiązują zagadki). Zabawy tropiące mają poza tym wartość wychowawczą, gdyż w różnym stopniu organizują zarówno sferę fizyczną, emocjonalną, społeczno-moralną, jak i intelektualną. Szczególne zastosowanie mogą mieć w przygotowawczym okresie elementarnej nauki czytania w przedszkolu, kiedy to istotną rolę odgrywa odczytywanie przez dzieci symboli<sup>27</sup>.

Gry dydaktyczne, których podstawą jest występujący w nich element współzawodnictwa w dążeniu do wygranej, uczą dzieci nowych umiejętności lub utrwalają wcześniej już zdobyte wiadomości, nawyki i orientację w świecie. Zabawy i gry dydaktyczne doskonalą sprawności umysłowe: spostrzegawczość, skupianie uwagi, pamięć, umiejętność analizy i syntezy oraz logicznego myślenia. Uczą współzawodnictwa, dyscypliny oraz umiejętności przegrywania<sup>28</sup>.

Wielu teoretyków zabawy określa ją jako formę aktywności ludycznej, jako działanie swobodne, podejmowane dla przyjemności<sup>29</sup>. Inni podkreślają kryterium bezinteresowności, ponieważ cele, którym służy zabawa, znajdują się poza granicami materialnych interesów<sup>30</sup>. Napięcie, ograniczenie w czasie i przestrzeni, świat tymczasowy w obrębie świata zwyczajnego J. Huizinga<sup>31</sup> uznaje za kolejne ważne cechy zabawy. Cechy te posiada także ta forma aktywności dziecka, którą Ch. Bühler<sup>32</sup> nazwała zabawami receptywnymi. W tej grupie zabaw wyodrębniła: oglądanie obrazków, przyglądanie się czynnościom rysowania, budowania i lepienia przez dorosłych, przysłuchiwanie się bajkom, wierszykom, piosenkom, chodzenie do kina i teatru. W późniejszych klasyfikacjach nie wy-

---

<sup>26</sup> Z. Topińska, *Kierowanie zabawą dziecka w przedszkolu a warunki jego aktywności*, Warszawa 1961.

<sup>27</sup> B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności...*, op. cit.

<sup>28</sup> Por. *Wychowanie umysłowe dziecka w wieku przedszkolnym*, red. N. N. Poddjakow, przeł. E. Madejski, Warszawa 1976; E. Gruszczyk-Kolczyńska, op. cit.

<sup>29</sup> Por.: Ch. Bühler, *Dziecięstwo i młodość. Geneza świadomości*, przeł. W. Ptaszyńska, Warszawa 1933; J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1967; E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, przeł. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, wyd. 3 zm., przedm. i przypisy M. Tyszkowa, Warszawa 1985; S. Szuman, *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiełto-Jarża, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1985.

<sup>30</sup> Por.: J. Huizinga, op. cit.; J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, przeł. M. Przetacznikowa, Warszawa 1966; M. Tyszkowa, *Zabawa dziecka...*, op. cit.

<sup>31</sup> J. Huizinga, op. cit.

<sup>32</sup> Ch. Bühler, op. cit., s. 161.

odrębniano tego rodzaju zabaw. Przeprowadzone przeze mnie badania pokazały, że zabawy receptywne zajmują wysoką pozycję pod względem częstotliwości ich podejmowania przez współczesne dzieci w przedszkolu i w domu. Obserwacja badanej grupy dzieci przedszkolnych potwierdziła, że najczęściej uprawiana forma zabawy receptywnej to: oglądanie książek, albumów, czasopism, słuchanie bajek. Okazało się też, że zabawy receptywne częściej podejmują dziewczynki. Wyniki ankiety skierowanej do rodziców skłaniają do wysunięcia wniosku, że preferowaną zabawą w domu jest zabawa receptywna w formie oglądania programów telewizyjnych i bajek wideo. Zebrany materiał pozwolił dostrzec różnicę między zabawami receptywnymi dzieci współczesnych i tymi, które podejmowały dzieci badane w latach trzydziestych ubiegłego stulecia przez Ch. Bühler. Współczesne dzieci najczęściej oglądają programy telewizyjne, filmy wideo, grają w gry komputerowe — rozwój techniki przyczynił się do zmiany formy zabaw. Występują jednak też analogie między niektórymi formami zabaw receptywnych uprawianych przez dzieci dawniej i współcześnie. Są to m.in.: oglądanie ilustracji w książkach i albumach, słuchanie opowiadań, bajek, baśni, muzyki, piosenek oraz przyglądanie się pracy dorosłych.

Ze względu na ważne funkcje zabaw receptywnych: przygotowanie dziecka do odbioru dzieł sztuki, kształcenie jego wrażliwości estetycznej, poczucia piękna barw, kształtów, muzyki i słowa, a także wyczulanie na wartości emocjonalne, społeczne i moralne tkwiące w oglądanych dziełach, istotne wydaje się ciągłe kształcenie u dzieci umiejętności rozumienia i przeżywania utworów artystów, malarzy, rzeźbiarzy, architektów, muzyków, pisarzy, poetów, filmowców i programistów. W związku z tym przed dorosłym stoi zadanie nie tylko właściwego doboru różnorodnych zabaw receptywnych; równie ważne jest nauczenie dzieci umiejętności wyboru formy zabawy przez zaostrenie kryteriów przyjętych w ich ocenie.

Rzeczony rozwój techniki spowodował, że współczesne dzieci stały się odbiorcami rozrywki masowej, która polega głównie na recepcji fabuł, fikcji, wydarzeń, informacji za pośrednictwem mediów. Zmieniła się zatem forma zabaw receptywnych. Większość wolnego czasu dzieci wypełnia oglądanie telewizji i granie w gry komputerowe, jak bowiem wynika z badań M. Braun-Gałkowskiej<sup>33</sup>, statystyczny Polak ogląda codziennie telewizję przez około cztery godziny, a dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym — jeszcze dłużej. Kilka procent dzieci w dniu powszednim, a jeszcze więcej w soboty i niedziele, ogląda telewizję przez ponad sześć godzin. Ze względu na dużą plastyczność i tempo rozwoju dzieci telewizja może mieć znaczny wpływ na wzmocnienie zachowań zarówno pozytywnych, jak i negatywnych<sup>34</sup>. Jeżeli chodzi o pozytywne efekty oglądania pro-

---

<sup>33</sup> M. Braun-Gałkowska, *Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 6, 1995, s. 10–22; idem, *Media a odbiorca*, „Wychowawca” 2001, nr 11.

<sup>34</sup> Por. U. Parnicka, *Niebezpieczeństwo szklanego ekranu*, „Wychowawca” 2001, nr 11.



gramów przez dzieci, to — jak stwierdza D. Kołodziejska<sup>35</sup> — poszerzają one wiedzę, pozwalają nabywać umiejętności poznawczych, wzbogacają słownictwo czynne i bierne dzieci, wpływają na wzrost zachowań prospołecznych (empatia) i redukcję lęku<sup>36</sup>. Zwłaszcza edukacyjne programy telewizyjne mogą wspierać rozwój dzieci jeszcze w wielu innych dziedzinach. Negatywne oddziaływanie telewizji polega na tym, iż ta forma spędzania wolnego czasu wyparła inne. Niejednokrotnie dzieci nie wykonują innych czynności, takich jak czytanie książek, gry i zabawy na świeżym powietrzu, majsterkowanie czy też kontakty z rówieśnikami<sup>37</sup>. Ponadto telewizja, zacierając granice między wyobraźnią odbiorcy a rzeczywistością, nie pozostawia miejsca dla dziecięcej fantazji. Obraz medialny często jest nieprzystosowany do rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka. Dzieci są nieprzygotowane do odbioru elementów grozy, umowności postaci i ich zachowań. Zbyt duże nagromadzenie bodźców oddziałujących na różne zmysły powoduje niepokój, obciąża system nerwowy, a przede wszystkim jest źródłem agresji<sup>38</sup>. Wiele badań dowodzi też wpływu czynników indywidualnych i społecznych na modyfikację zachowań dzieci. M. Kielar-Turska<sup>39</sup> zwraca uwagę, iż oglądanie telewizji wpływa kształcąco na umiejętności percepcyjne oraz umiejętności skupienia uwagi. Powołując się na badania G. Salomona, podkreśla, że specyficzne kody filmowe używane w telewizji mogą inicjować specyficzne procesy uwagi, uczyć niektórych sprawności i zostać zinternalizowane jako schemat myślenia, który może być następnie zastosowany w nowych warunkach.

Inną formą zabawy receptywnej współczesnych dzieci jest zabawa z komputerem. Jak wskazują badania, o pozytywnych bądź negatywnych skutkach jego oddziaływania (podobnie jak przy recepcji telewizji) decyduje cel, sposób i motywy jego wykorzystywania, a także czas i miejsce, materiał i treść komunikatu. Badacze stwierdzają, iż jest to atrakcyjne narzędzie pracy, nauki, komunikacji, zabawy i wypoczynku, wpływające pozytywnie na rozwój poznawczy dziecka, które jednak, nieodpowiednio używane, może stać się dla niego poważnym zagrożeniem<sup>40</sup>. Jedną z form kontaktu z komputerem są gry komputerowe. Są

---

<sup>35</sup> D. Kołodziejska, *Telewizja wpływa na rozwój dziecka*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 3.

<sup>36</sup> Por. M. Braun-Gałkowska, *Wpływ telewizyjnych obrazów...*, op. cit.

<sup>37</sup> Por. idem, *Media a odbiorca...*, op. cit.

<sup>38</sup> Por.: J. Grochulska, *Agresja u dzieci*, Warszawa 1993; M. H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, [przeł. E. Czerniawska, A. Matczak, Z. Toeplitz, red. A. Matczak], Warszawa 1997; D. Kołodziejska, op. cit.

<sup>39</sup> M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992.

<sup>40</sup> Por. M. Ledzińska, *Człowiek współczesny wobec nadprodukcji informacji, czyli o informacyjnym stre-sie*, [w:] *Różnice indywidualne. Wybrane zagadnienia inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Jana Strelaua*, red. W. Ciarkowska, A. Matczak, Warszawa 2001; M. Muchacki, *Przygotowanie młodzieży licealnej do korzystania z metod i technik informatycznych. Badania porównawcze polsko-amerykańskie*, Kraków 2013; idem, *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta TI*, Kraków 2014.

to najczęściej gry strategiczne, rozgrywane w błyskawicznym tempie. Ich istotną cechą jest to, że gracz upodabnia się do swoich bohaterów<sup>41</sup>.

Odminną formą zabaw receptywnych jest oglądanie książek z obrazkami i słuchanie różnych utworów dla dzieci. Badania przeprowadzone na gruncie polskim przez M. Kielar-Turską i M. Przetacznik-Gierowską<sup>42</sup> wykazują, że regularny kontakt dziecka z książką stymuluje i kształtuje jego umiejętności komunikacyjne — podczas słuchania około połowa dzieci występuje w roli aktywowanego odbiorcy. Poza tym dziecko zadaje pytania, wymaga wyjaśnień, powtórzeń, pragnie obejrzeć obrazki. Słuchanie baśni jest jedną z najprzyjemniejszych form zabawy receptywnej, gdyż cudowność, personifikacja i antropomorfizacja w baśniach sprawia, że ich świat przedstawiony jest bliski dziecięcego postrzegania rzeczywistości. Dzięki doświadczeniom i przeżyciom w kontakcie z baśnią dziecko dojrzewa do odbioru innych form literackich<sup>43</sup>. Wcześniejsze badania w tym zakresie były przeprowadzane przez S. Szumana<sup>44</sup>.

Badania M. Kielar-Turskiej<sup>45</sup> nad recepcją literatury przez dzieci w wieku przedszkolnym dotyczyły różnych gatunków literackich, m.in. baśni. Dzieci przedszkolne dostrzegają w baśniach przede wszystkim te wartości, które odnoszą się do relacji z innymi — wartości moralne. Z tego względu baśnie mogą odegrać ważną rolę w społecznej edukacji młodego pokolenia. Autorka zwraca uwagę także na stymulujące wartości komiksu, poezji lirycznej oraz humoru w utworach literackich. Zabawy receptywne stymulują przede wszystkim rozwój percepcji i uwagę dziecka, dostarczają wzorów łączenia zdarzeń w historię.

W niniejszym tekście wyeksponowano tendencję do uznania zabawy za ćwiczenie i doskonalenie opanowanych umiejętności, a nade wszystko — za sposób na poznawanie świata. Zabawa odgrywa niezwykle ważną rolę w rozwoju psychofizycznym dziecka. Zaspokaja jego istotne potrzeby rozwojowe, rozwija myślenie przyczynowo-skutkowe i inne funkcje psychomotoryczne, pobudza wreszcie do zdobywania wiedzy i rozwija orientację w świecie przyrody, przedmiotów i życia społecznego. W zabawie kształtuje się także psychologiczna struktura złożonych form działania, rozwijają się schematy czynnościowe i poznawcze w odniesieniu do rozmaitych dziedzin rzeczywistości. Schematy te tworzą sieć operacyjną. Dzięki zabawie rozwijają się u dziecka zdolności twórcze i relacje

<sup>41</sup> M. Janukowicz, *Siła zabawy*, [w:] *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, Kraków 1999, s.?

<sup>42</sup> *Dziecko jako odbiorca literatury*, red. M. Kielar-Turska, M. Przetacznik-Gierowska, Warszawa–Poznań 1992.

<sup>43</sup> M. Tyszkowa, *Zabawa dziecka...*, op. cit.

<sup>44</sup> Za: *Dziecko jako odbiorca...*, op. cit.

<sup>45</sup> Ibidem.

emocjonalne. Tak więc ta forma aktywności nie tylko umożliwi dziecku poznawanie świata i siebie, ale także stymuluje jego wszechstronny rozwój.

## Bibliografia

- Braun-Gałkowska M., *Media a odbiorca*, „Wychowawca” 2001, nr 11, s?
- Braun-Gałkowska M., *Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” nr 6, 1995, s. 10–22.
- Bühler Ch., *Dziecięctwo i młodość. Geneza świadomości*, przeł. W. Ptaszyńska, Warszawa 1933.
- Dembo M. H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, [przeł. E. Czerniawska, A. Matczak, Z. Toeplitz, red. A. Matczak], Warszawa 1997.
- Dyner W., J., *Zabawy tematyczne dzieci w domu i w przedszkolu*, wyd. 2, Wrocław 1983.
- Dziecko jako odbiorca literatury*, red. M. Kielar-Turska., M. Przetacznik-Gierowska, Warszawa-Poznań 1992.
- Elkonin D. B., *Psychologia zabawy*, przeł. L. Łoś, Warszawa 1985.
- Grochulska J., *Agresja u dzieci*, Warszawa 1993.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dziecięca matematyka. Książka dla rodziców i nauczycieli*, Warszawa 2002.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, przeł. M. Kurecka, W. Wirpsza, Warszawa 1967.
- Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, przeł. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, wyd. 3 zm., przedm. i przypisy M. Tyszkowa, Warszawa 1985.
- Janukowicz M., *Siła zabawy*, [w:] *Stymulująca i terapeutyczna funkcja zabawy*, red. M. Kielar-Turska, B. Muchacka, Kraków 1999.
- Karmiloff-Smith A. *Beyond modularity*, „A Developmental Perspective on Cognitive Science” 1985, nr 1.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, Warszawa 1992.
- Kielar-Turska M., *Jak stymulować badawczą aktywność dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 9.
- Kołodziejka D., *Telewizja wpływa na rozwój dziecka*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 3.
- Ledzińska M., *Człowiek współczesny wobec nadprodukcji informacji, czyli o informacyjnym stresie*, [w:] *Różnice indywidualne. Wybrane zagadnienia inspirowane Regulacyjną Teorią Temperamentu Jana Sreblaua*, red. W. Ciarkowska, A. Matczak, Warszawa 2001.
- Leontiew A. N., *O rozwoju psychiki*, wybór i oprac. M. Maruszewski, [przeł. S. Koza, A. Jurkowski], Warszawa 1962.
- Mandler G., *From Association to Structure*, „Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition” 11, pp. 464–469.
- Muchacka B., *Educational Aspects of Children's Plays*, Kraków 2008.
- Muchacka B., *Exploratory Play and Cognitive Activity*, [in:] *Several Perspectives on Children's Play. Scientific Reflections for Practitioners*, eds. T. Jambor, J. Van Gils, Antwerp 2007.
- Muchacka B., *Play as a Form of Therapy for Children (Historical and pedagogical aspects of problem)*, [in:] *Early Education. Practice & Reflection*, eds. B. Muchacka, I. Czaja-Chudyba, Kraków 2013.
- Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, wyd. 2, poszerz., Kraków 2000.
- Muchacka B., *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*, Kraków 1999.
- Muchacki M., *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta TI*, Kraków 2014.

- Muchacki M., *Przygotowanie młodzieży licealnej do korzystania z metod i technik informatycznych. Badania porównawcze polsko-amerykańskie*, Kraków 2013.
- Nelson K., *Event Knowledge: Structure and function in development*, New York 1986.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1987.
- Parnicka U., *Niebezpieczeństwo szklanego ekranu*, „Wychowawca” 2001, nr 11.
- Piaget J., *Narodziny inteligencji dziecka*, przeł. M. Przetacznikowa, Warszawa 1966.
- Przetacznikowa M., *Semantyczna interpretacja wczesnych stadiów rozwoju składni u dzieci*, „Zeszyty Naukowe UJ. Prace Psychologiczno-Pedagogiczne” 27, Kraków 1975, s. 7–53.
- Psychologia i poznanie*, red. M. Materska, T. Tyszka, Warszawa 1992.
- Stemplewska-Żakowicz K., *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*, Wrocław 1996.
- Szuman S., *Psychologia wychowawcza wieku dziecięcego. Podręcznik dla matek i wychowawczyń w przedszkolach i domach dziecięcych oraz dla nauczycieli i studentów studiujących rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa 1946.
- Szuman S., *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*, wybór i oprac. M. Przetacznikowa, G. Makiełło-Jarża, *Dzieła wybrane*, t. 1, Warszawa 1985.
- Thimm K., *Zabawa w IQ*, „Forum” 2003, nr 45, s. 23–29.
- Topińska Z., *Kierowanie zabawą dziecka w przedszkolu a warunki jego aktywności*, Warszawa 1961.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977.
- Tyszkowa M., *Zabawa dziecka, symbolizacja, poznanie, autokomunikacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1988, nr 3/4.
- Voss H. G., *Possible Distinctions between Exploration and Play*, [in:] *Curiosity, Imagination and Play. On the development of spontaneous cognitive and motivational processes*, eds. D. Gorlitz, J. Wohlwill, Hillsdale–New Jersey–London 1987.
- Wrona L., *Uczenie się*, [w:] *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, wyd. 2 popr. i poszerz., Kraków 2004.
- Wychowanie umysłowe dziecka w wieku przedszkolnym*, red. N. N. Poddjakow, przeł. E. Madejski, Warszawa 1976.