

KS. STANISŁAW DZIEKOŃSKI  
*UKSW Warszawa*

## ZABAWA I ROZWÓJ DZIECKA

Nadrzędnym celem wszelkich działań o charakterze dydaktyczno-wychowawczym jest pobudzenie wychowanka do twórczego, wszechstronnego rozwoju. Rozwój ten nie może być narzucony z zewnątrz, lecz musi niejako wypływać z jego wnętrza. Dlatego też wychowawcy i nauczyciele nieustannie poszukują metod, form oraz środków, które wpłyną na zaktywizowanie osoby, a dzięki temu zainicjują w niej proces wzrostu ku szeroko pojętej dojrzałości.

Ze złożonego kompleksu zagadnień dydaktyczno-wychowawczych związanych z katechizacją, jako przedmiot rozważań został wybrany problem dotyczący roli zabawy w rozwoju dziecka. W oparciu o dostępną literaturę chcemy wykazać, że zabawa w pozytywny sposób wpływa na wszystkie sfery osobowości człowieka, zatem może również oddziaływać na jego rozwój duchowy. Najpierw jednak główna uwaga zostanie skoncentrowana na wyjaśnieniu pojęcia zabawy.

### 1. Pojęcie zabawy

Termin «zabawa» wydaje się być synonimem beztrioskiej radości. Starożytni Grecy oznaczali nim działanie dziecięce obecnie określane u nas mianem «dziecinady». Dla Żydów określenie to wiązało się z dowcipem i śmiechem. Rzymianie utożsamiali je z radością i uciechą, a staroniemieckie słowo «spielen» odnosiło się do lekkiego, płynnego ruchu sprawiającego zadowolenie<sup>1</sup> „Po pewnym czasie we wszystkich językach europejskich słowo «zabawa» zaczęło oznaczać obszerny krąg ludzkich działań - z jednej strony nie pretendujących do ciężkiej pracy, a z drugiej sprawiających ludziom uciechę i zadowolenie”<sup>2</sup> Na szczególną uwagę zasługuje definicja zabawy sformułowana przez W. Okonia. Jego zdaniem zabawa jest

<sup>1</sup> Por. D. B. Elkonin, *Psychologia zabawy*, Warszawa 1984, s. 16.

<sup>2</sup> Tamże, s. 16.

„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 poznawania i przekształcania rzeczywistości”<sup>3</sup>

Choć zabawa, jako naturalna forma aktywności dziecka była znana zawsze, to jednak na przestrzeni wieków nie przypisywano jej specjalnego znaczenia. Dopiero J. Dewey pod koniec XIX w. uznał, że metody wykorzystywane w pracy szkolnej należy przystosować do natury dziecka. W jego idei «nowego wychowania» naczelną zasadą stało się wychowanie poprzez działanie, a więc również poprzez zabawę.

W Polsce przykładem wykorzystywania elementów zabawowych w pracy z dzieckiem była Szkoła Doświadczalna w Mikołowie pracująca w latach 1933–1939 pod kierunkiem A. Kamińskiego, jak również specyficzny system wychowawczy wypracowany przez J. Korczaka.

Po II wojnie światowej znaczenie zabawy, jako czynnika aktywizującego rozwój dziecka, zostało szczególnie mocno podkreślone w pedagogice przedszkolnej. Później, w ramach troski o łączność metodyczną – organizacyjną pomiędzy wychowaniem przedszkolnym, a pedagogiką wczesnoszkolną, pewne elementy zabawy zostały włączone do metod nauczania wykorzystywanych w nauczaniu początkowym. Dopiero na początku lat dziewięćdziesiątych naszego stulecia, wraz z przeniknięciem do Polski nurtu pedagogiki zabawy, w szerszym stopniu zaczęto się interesować możliwością wykorzystania zabaw w pracy pedagogicznej z osobami w różnym wieku.

Uwzględniając podstawowe cechy zabawy: przyjemność działania, udział wyobraźni i istnienie reguł, autor podkreśla mocno jej twórczy charakter. Jest to konkretne wyzwanie wobec dość szeroko rozpowszechnionego mniemania, że nauka i zabawa nie mogą ze sobą współistnieć. Zdaniem wielu bowiem, choć zabawa jest wartościowa w okresie przedszkolnym, to w szkole nie spełnia ona już swojej roli, a zabiera czas przeznaczony na systematyczne przyswajanie wiadomości i kształcenie umiejętności. Stając wobec takich zarzutów i wątpliwości, w kolejnej części opracowania wskażemy na wpływ zabaw na kształtowanie osobowości dziecka w wieku szkolnym.

---

<sup>3</sup> W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Warszawa 1995, s. 44.

## 2. Wpływ zabawy na rozwój dziecka

Zabawa jako główna i naturalna forma aktywności dziecka umożliwia mu zaspokojenie indywidualnych potrzeb i zainteresowań. Różnorodne formy zabaw udostępniają dziecku uczenie się przez poznawanie, przeżywanie i działanie, a więc uwzględniają podstawowe elementy kształcenia wielostronnego. W tej części wypowiedzi skoncentrujemy się na roli zabawy w rozwoju umysłowym, emocjonalnym i społecznym dziecka.

### 2.1. Zabawa w rozwoju umysłowym dziecka

Rozwój umysłowy stanowi integralną część rozwoju psychicznego i podobnie, jak rozwój fizyczny rozpoczyna się od najwcześniejszego dzieciństwa. Jego przebieg u poszczególnych osób nie jest jednakowy. Dzieci często różnią się między sobą tempem, a niekiedy również kolejnością zdobywania określonych sprawności intelektualnych. Zadaniem rodziny, przedszkola, a następnie szkoły jest umiejętne kierowanie tym procesem i jego aktywizacja. Zawsze jednak należy pamiętać, że nie może to być rozwój jednostronny i musi odbywać się w harmonijnej korelacji z innymi dziedzinami życia dziecka. Zgodnie bowiem z założeniami edukacji wielostronnej, wychowanie umysłowe powinno opierać się na oddziaływaniu na sferę poznawczą, emocjonalną i aktywność praktyczną jednostki<sup>4</sup>

Zabawa dostarczająca dziecku wielu wartościowych i kształcących doświadczeń, jest nierozzerwalnie związana z procesem rozwoju umysłowego. Niezastąpioną rolę odgrywa ona w rozwoju dziecka do szóstego roku życia, kiedy brakuje mu jeszcze pewnej dojrzałości fizycznej i umysłowej, niezbędnej do podjęcia systematycznej nauki lub pracy. Pozostaje mu zatem działalność ludyczna. Jest ona dominującą i odpowiednią dla niego formą aktywności życiowej. Zastępuje dziecku naukę szkolną, pracę wytwórczą, a także działalność społeczną<sup>5</sup>

Sytuacja dziecka ulega niewątpliwej zmianie z chwilą, gdy podejmuje ono naukę w szkole. Nie oznacza to jednak, że w jego dalszym życiu i kształceniu nie może być miejsca na zabawę, lub musi być ona traktowana jako mało znaczący dodatek. Prawdą jest, że przestaje ona być dominującą formą działalności i stopniowo powinna się zmniejszać ilość czasu jej poświęcana. Wraz z rozwojem dziecka zmieniają się również rodzaje podejmowanych zabaw i ich charakter. Niezmienne są jednak pewne wartości, które mogą wnieść one w życie osoby.

W związku z powyższymi ustaleniami pojawia się problem odpowiedniego dostosowania wszelkiej zabawy kierowanej do aktualnego

<sup>4</sup> Por. W. Okoń, Słownik pedagogiczny, Warszawa 1987, s. 352.

<sup>5</sup> Por. W. Okoń, Zabawa a rzeczywistość, dz. cyt., s. 184.

poziomu rozwojowego dziecka, jego zainteresowań, potrzeb i oczekiwań. „Niedopasowanie zabawy do rozwoju psychofizycznego może spowodować dwojaki skutek: jeśli proponowana dzieciom zabawa wyprzedza rozwój, jest «za trudna», wówczas nie może interesować, nuży i męczy tak samo, jak źle prowadzona, oschła, tradycyjna lekcja. Jeśli natomiast zabawa odwołuje się do zainteresowań, które już zostały przeżyte, z których dziecko już wyrosło, wówczas jest czynnikiem infantylizującym, opóźniającym rozwój. Nie o to chodzi, aby dziecko bawiło się jak najdłużej, chodzi o to, aby zabawa zaspakajała rzeczywiste potrzeby rozwijającej się psychiki”<sup>6</sup>

Czyniąc z zabawy istotny element zajęć dydaktycznych należy zastanowić się nad rolą, jaką powinna ona odegrać w procesie nauki szkolnej. Słusznie zauważa L. Jeleńska, że „lekcje mające formę zabawy bynajmniej zabawą nie są. Nie idzie nam bowiem wcale o zabawienie dzieci, o rozrywkę w przeciwieństwie do pracy, ale o nadanie czynnościom dzieci tej formy, jaką samorzutnie stosują w zabawie”<sup>7</sup> Wśród zadań stawianych czynnościom zabawowym, które mają wspomóc proces rozwoju umysłowego dziecka, należy wymienić:

bogacenie wiadomości;  
doskonalenie różnych sprawności umysłowych, takich jak spostrzegawczość, uwaga, pamięć, umiejętność syntezy i analizy, porównywanie, porządkowanie pojęć, liczenie i logiczne myślenie;  
wdrażanie do samodzielnego podejmowania zadań;  
wyrabianie systematyczności, wytrwałości i samodyscypliny<sup>8</sup>

Choć wszystkie te cele mogą być realizowane również podczas zajęć lekcyjnych prowadzonych z wykorzystaniem tradycyjnych metod nauczania, na korzyść zabawy przemawia fakt, że pozostaje ona na ogół czynnikiem uczenia się bardziej atrakcyjnym niż formy niezabawowe i dość często zapewnia większe niż one efekty<sup>9</sup> Za podstawowe źródło tej zwiększonej efektywności uważa się odniesienia emocjonalne, które powstają pomiędzy dzieckiem, a przekazywanymi treściami. W trakcie zabawy wiadomości docierają do dziecka mimochodem, ale poprzez włączenie ich w akcję zabawową, stają się elementami doświadczenia rzeczywistości<sup>10</sup>

Zabawowe formy zajęć wpływają na złagodzenie wysiłku woli przy równoczesnym dodatnim wpływie na podtrzymywanie zainteresowania i ciekawości poznawczej oraz znacznej koncentracji uwagi. Podczas gier

<sup>6</sup> A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkole podstawowej*, Warszawa 1966, s. 44.

<sup>7</sup> L. Jeleńska, *Szkoła kształcąca*, Warszawa 1957, s. 8.

<sup>8</sup> Por. M. Dunin-Wąsowicz, *O dobrej zabawie*, Warszawa 1972, s. 176; por. także W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, dz. cyt., s. 175-183.

<sup>9</sup> Por. W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, dz. cyt., s. 185.

<sup>10</sup> Por. tamże, s. 175.

i zabaw dzieci łatwo przyswajają sobie i zapamiętują różnorodne reguły i pojęcia, a także potrafią zastosować je w odpowiednim momencie. Związane jest to z zasadą dotyczącą trwalszego zapamiętywania tego, co dla dziecka jest bardziej interesujące i przyjemne<sup>11</sup> Na motywacyjną rolę napięcia emocjonalnego w procesie uczenia się zwrócił uwagę również A. Kamiński. Jego zdaniem odpowiednie nacechowanie uczuciowe wpływa nie tylko na proces pamięciowego przyswajania wiadomości, ale jest w ogóle ważnym czynnikiem wszelkiego uczenia się<sup>12</sup>

Niestety, nie każda z przeprowadzonych zabaw przynosi oczekiwane efekty. Do głównych przyczyn niepowodzeń dydaktycznych, oprócz wspomnianego wcześniej niedostosowania zabawy do aktualnego rozwoju psychofizycznego dziecka, zaliczyć możemy nieumiejętne jej wprowadzenie w strukturę lekcji, nieład i chaos w trakcie przeprowadzania, monotonne wykorzystywanie takich samych form w jednakowych częściach lekcji, nieodpowiednie podsycanie współzawodnictwa, a również zbytnie kierowanie się przez nauczyciela własnymi zainteresowaniami, nie zawsze zgodnymi z zainteresowaniami uczniów<sup>13</sup>

Na zajęciach szkolnych zabawą należy posługiwać się celowo. Ilość czasu przeznaczanego na zabawy powinna być uzależniona od wieku uczniów, potrzeb i zainteresowań danej grupy. Momenty szczególnie korzystne dla przeprowadzania zabaw to wprowadzanie nowego materiału, przekazywanie partii wiadomości nużących dzieci, utrwalanie przerobionych treści, a także każda sytuacja, kiedy chcemy uczniów „ćwiczyć w spostrzeganiu faktów i zjawisk oraz w dostrzeganiu problemów”<sup>14</sup> Stosowanie gier i zabaw w czasie zajęć lekcyjnych, w sposób naturalny umożliwi nauczycielowi jednoczesną realizację celów dydaktycznych i wychowawczych, a dziecku przeżywanie radości z osiągnięcia odpowiednich sukcesów w nauce szkolnej.

## ***2.2. Oddziaływanie zabawy na rozwój emocjonalny***

Mianem emocji określa się przeżycia rodzące się ze stosunku człowieka do otoczenia, ale również do samego siebie. Ich źródłem jest obiektywnie istniejąca rzeczywistość. W odniesieniu do niej człowiek przeżywa radość bądź smutek, odczuwa strach lub gniew i w ten sposób procesy emocjonalne regulują jego relacje z otoczeniem<sup>15</sup> Uczucia rozwijają

---

<sup>11</sup> Por. W. Hemmerling, *Zabawy w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1985, s. 9-10.

<sup>12</sup> Por. A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów*, dz. cyt., s. 43.

<sup>13</sup> Por. tamże, s. 48-51.

<sup>14</sup> Tamże, s. 49.

<sup>15</sup> Por. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, *Podstawy psychologii ogólnej*, Warszawa 1987, s. 208.

się w ścisłym powiązaniu z doświadczeniami, potrzebami i dążeniami człowieka. Intensywność i kierunek ich rozwoju jest wprost proporcjonalny do ilości i jakości bodźców zewnętrznych oddziaływujących na osobę. Już małe dzieci przeżywają radość, smutek, lęk, gniew czy zadowolenie. Emocje te są u nich wywoływane przez bardzo proste bodźce, jak np. hałas, zachwianie równowagi, przytulenie, łagodne kołysanie. W miarę nabywania przez nie doświadczenia, liczba bodźców wywołujących doznania emocjonalne rozszerza się. Dziecko naśladuje reakcje emocjonalne dorosłych. Od osób z najbliższego otoczenia przejmuje stosunek do otaczających go ludzi, rzeczy i zjawisk. Dopiero z czasem zaczyna ujmować swój stosunek do rzeczywistości rozumowo, a jego przeżycia emocjonalne stają się bardziej zróżnicowane<sup>16</sup>

Dzieci stopniowo wchodzą w życie świata. Początkowo jest to związane z ograniczoną możliwością percepcji docierających do nich wrażeń oraz ze swoistym ograniczeniem środowiska, w którym mogą nabywać nowe doświadczenia. Określone stany emocjonalne trwają u nich raczej krótko, ale przeżywane są bardzo intensywnie. Na zewnątrz może się wydawać, że dziecko wraz z wiekiem staje się uboższe w uczucia, w rzeczywistości jednak jego emocje, choć w mniejszym stopniu uzewnętrzniane, stają się coraz dojrzsze.

Największa ilość doświadczeń nabywana jest przez dzieci w trakcie zabawy, kiedy realnym staje się dla nich to, czego nie mogą jeszcze doświadczać w rzeczywistości, lub czego w życiu codziennym doświadczają tylko fragmentarycznie. Szczególne znaczenie dla rozwoju emocjonalnego ma podejmowanie przez nie ról w trakcie zabaw. Do podjęcia tego rodzaju zabawy nie wystarcza bowiem umiejętność zwykłego odtwarzania jakiejś czynności, ale niezbędne jest, aby powstał określony stosunek emocjonalny do postaci, jaką dzieci przedstawiają w tematycznej zabawie<sup>17</sup> Poprzez przyjmowanie na siebie określonych ról i zadań, najpierw w zabawie tematycznej, a później również w różnego rodzaju inscenizacjach i w psychodramie, dziecko w naturalny sposób poznaje coraz lepiej swoje możliwości i ograniczenia, swoje talenty, ale również wady. Jego wewnętrzne bogactwo wzrasta proporcjonalnie do ilości doświadczeń, w których bierze udział. Wraz z rozwojem dziecka zmniejsza się w zabawach przewaga naśladownictwa na korzyść coraz szerszego stosowania własnej inwencji. Dziecko uczy się też stopniowo rozpoznawać, nazywać, kontrolować i modyfikować swoje uczucia. Proces ten jest bardzo ważny nie tylko dla jego własnego samorozwoju, ale również ma ogromny wpływ na relacje, które dziecko będzie nawiązywało z innymi. Bowiem „człowiek, który poznaje

---

<sup>16</sup> Por. tamże, s. 222-223.

<sup>17</sup> Por. D. B. Elkonin, dz. cyt., s. 238.

i akceptuje siebie takim, jakim jest, poznaje i akceptuje również w sposób nieuwarunkowany drugiego człowieka także takim, jakim on jest, z jego błędami, trudnościami, uczuciami lęku czy oczekiwania, z jego niedomówieniami i entuzjazmem”<sup>18</sup>

W wielu przypadkach zabawa spełnia wobec dziecka również funkcję terapeutyczną, wyrównuje braki życia codziennego i zaspokaja pragnienia, a przez to przywraca równowagę psychiczną<sup>19</sup>. Do problemów najczęściej przez dzieci przeżywanych należy zaliczyć brak poczucia własnej wartości. Na ogół jest to związane ze sposobem odbierania danej osoby w środowisku, w którym dziecko przebywa, a więc w rodzinie, w szkole, w grupie rówieśniczej. Szczególnie mocno uzewnętrznia się to w okresie dorastania, ale nie jest obce również młodszym dzieciom. Źródłem poczucia małej wartości są zwykle pewne niedociągnięcia w wyglądzie zewnętrznym, słabsza kondycja fizyczna lub osiąganie gorszych od rówieśników wyników w nauce<sup>20</sup>. Zabawa daje dziecku możliwość zrekompensowania tych braków i niedomagań, których doświadcza ono w swoim życiu<sup>21</sup>. Dziecko może w niej osiągnąć to, co wydaje mu się niedostępne w życiu realnym - stać się podobnym do tych osób, które podziwia, „a przez utożsamianie się z nimi ma ono poczucie przekraczania siebie i rośnięcia”<sup>22</sup>, co z kolei pomaga w pokonywaniu codziennych trudności.

W ścisłym powiązaniu z funkcją terapeutyczną zabawy, występuje funkcja diagnostyczna<sup>23</sup>. Rodzic, nauczyciel czy psycholog, obserwujący zabawę dziecka, może bliżej poznać jego stosunek do otoczenia, głębiej wniknąć w jego problemy. Sytuacja zabawowa szczególnie temu sprzyja, gdyż podczas jej trwania dziecko czuje się swobodnie i z łatwością, spontanicznie ujawnia swe postawy i trudności. Związane jest to z jego wewnętrzną pewnością, że podczas czynności ludycznych nie narazi się na żadne przykre konsekwencje w postaci nagan czy kar<sup>24</sup>. Bliższe poznanie świata wewnętrznego dziecka, sfery jego uczuć i wartości, stwarza natomiast podstawy do udzielenia mu konkretnej pomocy w jego problemach, często także poprzez zaaranżowanie określonych zabaw.

W miarę wzrostu i rozwoju dziecka coraz bardziej dojrzewają w nim tzw. uczucia wyższe, wśród których wyróżnia się uczucia społeczno-moralne,

---

<sup>18</sup> R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, Warszawa 1985, s. 124.

<sup>19</sup> Por. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, Warszawa 1986, s. 518-520.

<sup>20</sup> Por. J. Dobson, *Jak budować poczucie własnej wartości w swoim dziecku?*, Lublin 1993, s. 9-42.

<sup>21</sup> Por. A. Kamiński, *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów*, dz. cyt., s. 36.

<sup>22</sup> R. Gloton, C. Clero, dz. cyt., s. 61.

<sup>23</sup> Por. M. Przetacznikowa, Z. Włodarski, dz. cyt., s. 518-520.

<sup>24</sup> Por. tamże, s. 519.

poznawcze i estetyczne<sup>25</sup> Zabawa może odegrać istotną rolę w kształtowaniu się każdej z tych sfer, jednak szczególnie doniosły wpływ wywiera na kształtowanie postaw moralnych i systemów wartości oraz pracy nad sobą<sup>26</sup> Zwana jest ona nawet „szkołą moralności, lecz nie moralności wyobrażonej, ale moralności realizowanej w działaniu”<sup>27</sup>

Sama zabawa, ze swej istoty nie jest ani dobra, ani zła. Znajduje się zatem poza sferą norm moralnych. W czasie jej trwania dzieci podejmują jednak konkretne decyzje dotyczące czynów, w których istotną rolę odgrywają uczucia prawdy, sprawiedliwości czy przebaczenia<sup>28</sup>

Jedną z pierwszych norm, które dziecko sobie przyswaja, jest przykazanie „Miłuj bliźniego swego jak siebie samego” Odbywa się to również w znacznej mierze za pośrednictwem zabaw, w powiązaniu z konkretnym doświadczeniem dziecka. Gdy w czasie zabawy ktoś zburzy mu budowlę z piasku lub rzuci w nie kamieniem, to w oparciu o te bolesne przeżycia dziecko zrozumie, że samo nie powinno postępować w podobny sposób<sup>29</sup> Dziecko powinno się stopniowo uczyć, że należy czynić to, co uznaliśmy za słuszne, że istnieją moralne zobowiązania. Posłuszeństwo im oznacza często wysiłek i przewycięzanie samego siebie, ale także pokój i radość<sup>30</sup> Szczególną okazją do kształtowania poszanowania norm moralnych są wszystkie zabawy i gry, w których występują określone reguły. W zabawach tematycznych i konstrukcyjnych „źródłem reguł są podpatrzone przez dzieci prawidłą postępowania osób dorosłych. Reguły te do pewnego stopnia ograniczają swobodę dziecka (...), ale dzieje się to z jego własnej zgody i z podporządkowaniem się sytuacji fikcyjnej”<sup>31</sup> Problem reguł w grach traktowany jest nieco odmiennie. Reguły w nich występujące pochodzą najczęściej z zewnątrz, a nawet gdy są wymyślane przez uczestników zabawy, muszą być przed rozpoczęciem gry wyraźnie sformułowane i w czasie jej przebiegu skrupulatnie przestrzegane. Próby ich omięcia, niepodporządkowania się im, prowadzą zawsze do konfliktu, a często do przerwania gry. Nawet w grach jednoosobowych, jak np. krzyżówka, przestrzeganie obowiązujących reguł jest warunkiem prowadzenia gry i pozostania w zgodzie z samym sobą<sup>32</sup>

W bezpośrednim związku ze sferą moralną kształtują się uczucia społeczne jednostki. Ponieważ jednak zakres problemów związanych

<sup>25</sup> Por. M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełło-Jarża, dz. cyt., s. 223.

<sup>26</sup> Por. W. Okoń, Zabawa a rzeczywistość, dz. cyt., s. 213.

<sup>27</sup> D.B. Elkonin, dz. cyt., s. 371.

<sup>28</sup> Por. J. Huizinga, Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury, Warszawa 1985, s. 300.

<sup>29</sup> Por. M. Nemetschek, Tysiąc i jedno pytanie, Warszawa 1981, s. 45-46.

<sup>30</sup> Por. tamże, s. 44-45.

<sup>31</sup> W. Okoń, Zabawa a rzeczywistość, dz. cyt., s. 295.

<sup>32</sup> Por. tamże, s. 295-296.

z uspołecznieniem osoby jest dosyć szeroki, dlatego omówiony zostanie w osobnym punkcie.

### 2.3. *Rola zabawy w procesie socjalizacji*

Proces socjalizacji obejmuje z jednej strony działania podejmowane przez społeczeństwo, głównie rodziców i szkołę, zmierzające do uczynienia z jednostki pełnowartościowego członka społeczeństwa, a z drugiej ogół zmian zachodzących w jednostce pod wpływem tych oddziaływań, umożliwiających jej stopniowe przybliżanie się do wyznaczonego celu<sup>33</sup>. Do postaw szczególnie aprobowanych zalicza się tutaj umiejętność kontaktowania grupowego bez większych konfliktów wewnątrzgrupowych, łatwość dostosowywania się do norm życia grupowego oraz skłonność przyłączania się do wspólnych poczynań grupowych<sup>34</sup>.

Proces uspołeczniania dziecka rozwija się początkowo bardzo powoli. Małe dziecko jest nastawione raczej egocentrycznie i jego pierwsze zabawy mają charakter działań „samotnych”. Nawet gdy zaczyna bawić się wśród rówieśników, jest to raczej zabawa równoległa, obok innych, gdyż nie dochodzi jeszcze do współpracy i interakcji między nimi<sup>35</sup>. Zdaniem Piageta, problem współpracy z partnerami pojawia się w zabawach dzieci około czwartego roku życia. Do istotnych interakcji dochodzi u siedmiolatków, a dopiero około dwunastego roku życia w pełni kształtuje się w człowieku wiara w autonomiczny, moralny sens praw grupowych oraz zdolność do traktowania siebie w tej samej perspektywie, co innych uczestników gry i skłonność do współpracy. Koncepcja ta jest aprobowana przez większość psychologów, ale z zastrzeżeniem, że kolejne granice wiekowe traktować należy płynnie, gdyż każde dziecko cechuje się swoim indywidualnym rytmem rozwoju<sup>36</sup>.

Dziecko zawdzięcza swe pierwsze uspołecznienie zabawom i fikcji w nich zawartej. Podczas działań ludycznych uczy się ono przeżywać przodownictwo i podporządkowanie, współzawodnictwo i współdziałanie, a dopiero z czasem przenosi te doświadczenia w sytuacje poważniejsze, wzorując na nich coraz dojrzsze stosunki interpersonalne<sup>37</sup>. W zabawach rozpoczyna się również trwający całe życie proces kształtowania więzi społecznych. Około trzeciego, czwartego roku życia zawiązują się pierwsze dziecięce grupy zabawy. Początkowo są one bardzo nietrwałe, lecz z czasem, wraz z przechodzeniem od zabaw w odgrywanie roli do gier ruchowych,

<sup>33</sup> Por. W. Okoń, Słownik pedagogiczny, dz. cyt., s. 278.

<sup>34</sup> Por. A. Kamiński, Studia i szkice pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 197.

<sup>35</sup> Por. E. B. Hurlock, Rozwój dziecka, t. 2, Warszawa 1985, s. 14.

<sup>36</sup> Por. B. Sułkowski, Zabawa. Studium socjologiczne, Warszawa 1984, s. 248-249.

<sup>37</sup> Por. W. Okoń, Zabawa a rzeczywistość, dz. cyt., s. 174.

nabierają cech względnej stałości<sup>38</sup> Dynamika funkcjonowania tych grup wyraża się poprzez przydział ról i ich pełnienie, wzajemne pouczanie się, korygowanie, a także poprzez zmiany przydziału ról, związane z ujawniającymi się u dzieci kompetencjami<sup>39</sup>

Dzieci poprzez zabawy tematyczne, odgrywając role osób starszych i naśladując ich reakcje, wrastają w środowisko społeczne, dostrzegając w nim również swoje własne, niepowtarzalne miejsce. Stopniowo wplatają w zabawy nowe sytuacje życiowe, ubogacając swe doświadczenie nie tylko zjawiskami obserwowanymi w najbliższym otoczeniu, ale również tymi, które są im przybliżane za pośrednictwem środków masowego przekazu, głównie filmów, książek i czasopism. W toku dalszego rozwoju starają się one ukazać odtwarzaną rzeczywistość jak najbardziej realistycznie. Stąd też w ich zabawach pojawia się również powszechny w życiu dorosłych motyw konfliktów międzyosobowych i problem sposobów godzenia sprzecznych ze sobą interesów. Zabawy pozwalają dzieciom bez zbytniego negatywnego obciążenia emocjonalnego doświadczyć tych sytuacji i poszukiwać dróg ich najlepszego rozwiązywania. Ma to dla nich ogromne znaczenie, gdyż w krótkim czasie mogą się spotkać z podobnymi sytuacjami w realnym życiu.

Ważnym doświadczeniem na tym etapie ich rozwoju jest coraz poważniejsze zaangażowanie w gry zespołowe. Ta forma zabawy daje dzieciom, większą niż w zabawach tematycznych, możliwość dojrzewiania do postawy współpracy i współdziałania, a jednocześnie odpowiednio ukierunkowana, daje sposobność twórczego przeżywania współzawodnictwa. Współdziałanie i współzawodnictwo są zaś uznawane za fundamentalne podstawy dla budowania poczucia wspólnoty z innymi. Wspólne przeżywanie sukcesów i niepowodzeń, jednoczenie sił na drodze do osiągnięcia wspólnego celu, godzenie własnych interesów z dobrem wspólnym, wpływa w zdecydowany sposób na tworzenie więzi międzyosobowych, a jednocześnie ma duże znaczenie dla ogólnego rozwoju dziecka. Nie można jednak dopuścić, by współzawodnictwo doprowadziło do egoistycznej rywalizacji czy podtrzymywania stanów niechęci między grupami. Dlatego od początku trzeba wdrażać uczestników do przestrzegania zasad czystej gry i pomóc im we właściwym przeżywaniu zarówno zwycięstw, jak i porażek<sup>40</sup>

Idea zabawy zespołowej pozostaje aktualna w całym życiu człowieka. Podejmowanie tej formy działania jest wyrazem nadziei na stworzenie wspólnoty, a tym samym na zaspokojenie jednej z podstawowych potrzeb osoby ludzkiej. Dla ludzi zaś obciążonych samotnością, doświadczających

<sup>38</sup> Por. tamże, s. 198-201.

<sup>39</sup> Por. S. Kowalski, Socjologia wychowania w zarysie, Warszawa 1974, s. 156-157.

<sup>40</sup> Por. W. Okoń, Zabawa a rzeczywistość, dz. cyt., s. 201-211 i 273-274.

zranień w stosunkach z innymi, może być drogą dla przywrócenia równowagi wewnętrznej i pomocą w nawiązywaniu nowych więzi społecznych<sup>41</sup>

Ze względu na specyficzne wartości, wspólne dla poszczególnych zabaw, można je łączyć w określone grupy. Stąd też poniżej ukazane zostaną propozycje klasyfikacji zabaw.

### 3. Podstawowe kategorie zabaw

Zabawy charakteryzują się bogactwem form ludycznych, które są uporządkowane według określonych kategorii. W większości podziałów wymienia się: zabawy tematyczne, konstrukcyjne, dydaktyczne i ruchowe. Każda z wymienionych kategorii, w mniej lub bardziej rozwiniętej postaci, może znaleźć zastosowanie w ramach podejmowanych, w szkole działań o charakterze dydaktyczno-wychowawczym.

#### 3.1. Zabawy tematyczne

Zabawy tematyczne są formą zabaw czynnych, odtwórczych lub twórczych, uznawaną za najbardziej charakterystyczną dla działalności dziecięcej. Teoretycy zabaw używają w odniesieniu do niej wielu różnorodnych terminów, wśród których najczęściej powtarzają się: zabawy iluzyjne, zabawy fikcyjne, zabawy w odgrywanie roli, zabawy dramatyczne, zabawy udawane lub przedstawieniowe. Każdy z przytoczonych terminów odnosi się tylko do jednej, charakterystycznej cechy omawianej zabawy lub określa jeden z poziomów jej rozwoju, lecz tym samym utrudnia możliwość globalnego spojrzenia na ten rodzaj działalności ludycznej. Ze względu na fakt, że istotą tych zabaw jest odtwarzanie i przeżywanie pewnych ról, sytuacji lub zdarzeń zaobserwowanych w życiu, a więc zaprezentowanie określonego tematu, najczęściej określa się je mianem zabaw tematycznych<sup>42</sup>

Zabawy tematyczne mogą przybierać bardzo zróżnicowane postacie. Podobnie jak inne rodzaje zabaw, podlegają one również swoistej ewolucji, która jest wprost proporcjonalna do psychoruchowego rozwoju dziecka, a jednocześnie ten rozwój stymuluje. Początku zabaw tematycznych upatruje się w czynnościach ruchowych, głównie manipulacyjnych. Jest to etap, na którym dziecko, dzięki obserwacji i licznym eksperymentom, opanowuje umiejętność wykorzystania pewnych najprostszych przedmiotów ze swego najbliższego otoczenia. Z czasem potrafi ono przenosić poznane sposoby

<sup>41</sup> Por. B. Sułkowski, dz. cyt., s. 81.

<sup>42</sup> Por. W. J. Dwyer, Zabawy tematyczne dzieci w domu i przedszkolu, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1983, s. 42-44.

działań z jednych przedmiotów na inne, im podobne, a także nadawać przedmiotom pewne umowne funkcje zastępcze. Już około trzeciego roku życia dzieci zaczynają uogólniać czynności i przenosić je na siebie bawiąc się w naśladowanie osób ze swego otoczenia. Jednocześnie zdobywają świadomość przyjmowania na siebie roli innych ludzi i odtąd zabawa tematyczna staje się też zabawą w role<sup>43</sup> Początkowo jest to typowa zabawa odtwórcza, a dopiero na dalszych etapach rozwoju czynności umysłowych dziecka, zwłaszcza zaś jego wyobraźni, staje się ona zabawą tematyczną o charakterze twórczym<sup>44</sup> Zdaniem D. B. Elkonina do rozpoczęcia przez dzieci tego rodzaju zabaw nie wystarczają tylko umiejętności zwykłego odtwarzania jakiejś czynności, ale niezbędne jest powstanie określonego stosunku emocjonalnego do postaci, której rolę przyjmują<sup>45</sup> Dzieci chcą najczęściej uosabiać te postacie z najbliższego otoczenia lub poznane ze środków masowego przekazu, które budzą ich podziw i stanowią ideał do naśladowania<sup>46</sup>

Pierwsze zabawy tematyczne są zabawami samotnymi. Nawet wtedy, kiedy dziecko bawi się w obecności rówieśników lub dorosłych, nie nawiązuje z nimi typowego kontaktu zabawowego i pozostaje jak gdyby obok nich<sup>47</sup> Wraz z postępem procesu socjalizacji zaczyna się bawić w małych grupach dwu lub trzyosobowych, stosunkowo chętnie zmieniając partnerów. W trakcie zaś dalszego rozwoju grupy stają się nieco większe i bardziej trwałe.

W zabawie tematycznej dochodzi do nawiązania dwojakiego rodzaju stosunków pomiędzy jej uczestnikami. „Jeden wynika z przyjętej roli i jest podporządkowany jej fikcyjnym celom i potrzebom. Drugi jest stosunkiem realnym i osobistym, jaki narzuca konieczność przebywania razem i zamiar wypełnienia pewnych społecznych obowiązków koleżeńskich w zespole (...)”<sup>48</sup> Sytuacja ta staje się zatem swoistego rodzaju szkołą norm społecznego współżycia, których znaczenie wykracza poza ramy samej zabawy.

U dzieci w młodszym wieku szkolnym zabawy tematyczne najczęściej przybierają charakter inscenizacji lub dramatyzacji, a więc wchodzi na najwyższy poziom rozwoju tego rodzaju działalności ludycznej. Dla uczestników zabawy ważne jest nie tyle samo przedstawienie określonej postaci, co sposób odtworzenia jej roli. Aby zrobić to jak najlepiej poszukują często dodatkowych informacji na temat określonej osoby lub sytuacji.

---

<sup>43</sup> Por. tamże, s. 49-52.

<sup>44</sup> Por. E. B. Hurlock, dz. cyt., s. 22.

<sup>45</sup> Por. D. B. Elkonin, dz. cyt., s. 237-238.

<sup>46</sup> Por. E. B. Hurlock, dz. cyt., s. 22.

<sup>47</sup> Por. tamże, s. 14.

<sup>48</sup> W. J. Dyner, dz. cyt., s. 54.

Niejednokrotnie też wyodrębniają z zespołu zabawowego osoby, które w pewien sposób kierują przebiegiem przedstawienia, jak gdyby przyjmując na siebie funkcje reżysera<sup>49</sup>

Istota inscenizacji polega na wiązaniu słowa z określonym przez nie działaniem. Nie chodzi w niej, jak się potocznie przyjmuje, o przeróbkę utworu literackiego na sztukę sceniczną, lecz o ukonkretnienie werbalnie przedstawionego obrazu. Działanie to ma dopomóc w zrozumieniu jego treści i przeżyć bohaterów, a przez to doprowadzić do wyciągnięcia odpowiednich wniosków<sup>50</sup>

Inszenizacja może przybierać różnorodne postaci.

Halina Mystkowska wyróżniła pięć podstawowych rodzajów:

inscenizowanie przez dzieci wybranych fragmentów utworu, który poznały przez recytację lub opowiadanie nauczyciela;

inscenizowanie przez dzieci całego utworu ze zwróceniem uwagi na wierne odtworzenie tekstu;

inscenizowanie całego utworu z uwzględnieniem indywidualnego stylu wypowiedzi dziecięcych;

rozwijanie w zabawie tematycznej wybranego fragmentu inscenizacji;

odtworzenie utworu z wykorzystaniem kukiełek<sup>51</sup>

Wśród wielu zalet przypisywanych tej formie kształcenia wymienić należy dobre zrozumienie oraz przyswojenie treści utworów, wywoływanie głębokich przeżyć i wyzwolenie ekspresji twórczej dziecka. Nie można jednak pominąć faktu, że posiada ona ograniczony zasięg stosowalności, a bazując na przekazie gotowych treści nie zawsze sprzyja twórczemu myśleniu. Dlatego też wśród współcześnie promowanych metod problemowego kształcenia pojawił się jeszcze jeden rodzaj inscenizacji. Jej „istota polega na rozwiązywaniu problemów drogą odgrywania przez emocjonalnie zaangażowanych uczniów odpowiednio ukierunkowanych ról”<sup>52</sup> Podstawą tego rodzaju działania nie jest zatem uprzednio przygotowany tekst, ale własne doświadczenie ucznia, które stara się on w twórczy sposób przekształcić i wykorzystać.

Inszenizacja – w ujęciu klasycznym, czy jako rodzaj gry problemowej, jest zasadniczym elementem gier dramatycznych, w skrócie określanych mianem dramy. Gry dramatyczne obejmują proste ćwiczenia ruchowe oraz rozbudowane przedstawienia, w których istotną rolę obok słowa odgrywa ruch i muzyka. Ich specyfika polega na tym, że nie powiela się w nich

<sup>49</sup> Por. M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 90-91, 144-145.

<sup>50</sup> Por. H. Mystkowska, *Książka w wychowaniu przedszkolnym*, Warszawa 1965, s. 117.

<sup>51</sup> Por. tamże, s. 117-138.

<sup>52</sup> W. Puślecki, *Gry problemowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1991, s. 69-70.

sposobów pracy aktorów zawodowych, lecz bazują one na środkach ekspresji właściwych dla dzieci i młodzieży, samodzielnie przez nich wypracowanych<sup>53</sup> Jednocześnie unika się w nich kontaktu z publicznością, gdyż niszczy on pełną wartość przeżycia wewnętrznego.

Celem wykorzystywania dramy jest „dotknięcie w drugim człowieku tych możliwości, których odkrycie i wykorzystanie czyni go otwartym, aktywnym, a więc i twórczym zarówno w działaniu własnym, jak i w odbiorze twórczości innych”<sup>54</sup> Poprzez zdobywanie umiejętności «wchodzenia w rolę» uczeń wykształca w sobie samodzielność myślenia i działania, bogaci wyobraźnię, a przede wszystkim poszerza skalę swych emocjonalnych odczuć<sup>55</sup>

Gry dramatyczne przygotowują dziecko do podjęcia jego przyszłych życiowych zadań, lecz jednocześnie pomagają w rozwiązywaniu problemów aktualnie przez nie przeżywanym. Często bowiem młodzi uczestnicy zajęć w kreowanych przez siebie rolach mogą dostrzec odzwierciedlenie pewnych osobistych przeżyć, które przyjmowali jako jedyne i niepowtarzalne. Ułatwia im to zachowanie potrzebnego dystansu w spojrzeniu na własne doświadczenia, a dzięki temu działa odprężająco<sup>56</sup>

Umiejętność rozumienia i akceptowania siebie z wszelkimi zdolnościami, ale również z ograniczeniami, jest z kolei solidnym fundamentem do budowania relacji z innymi. Stąd też częsta identyfikacja z postaciami przez przyjmowanie na siebie ich roli, ułatwia również w życiu codziennym rozumienie motywacji różnych zachowań, a tym samym sprzyja rozwijaniu postawy współżycia i współdziałania w grupie<sup>57</sup>

Szczególną formą gier dramatycznych, wykorzystywanych w katechizacji, jest bibliodrama. Jej istota polega na włączeniu doświadczeń uczestników w dyskusję z występującymi na kartach Pisma świętego osobami i zdarzeniami, celem uzyskania praktycznych bodźców dla swojego życia<sup>58</sup> Bibliodrama ogarnia całego człowieka z wszelkimi ważnymi dla niego problemami życiowymi i „wprowadza w wielki dramat ludzkiej historii jako historii zbawienia”<sup>59</sup> Każdy z uczestników musi mieć jednak możliwość wybrania roli tej postaci, która mu najbardziej odpowiada, z którą identyfikuje siebie i swoje problemy. Dzięki temu «biblijny przyjaciel» wskaże mu szczególną drogę do Boga. Uczeń łatwiej dostrzeże działanie Boga w swym

<sup>53</sup> Por. L. Rybotycka, Gry dramatyczne. Teatr młodzieży, Warszawa 1990, s. 15.

<sup>54</sup> Tamże, s. 4.

<sup>55</sup> Por. K. Pankowska, Drama – zabawa i myślenie, Warszawa 1990, s. 23.

<sup>56</sup> Por. L. Rybotycka, dz. cyt., s. 31-33.

<sup>57</sup> Por. K. Pankowska, dz. cyt., s. 39.

<sup>58</sup> Por. R. Kollmann, Bibliodrama w doświadczeniu i badaniach naukowych, w: Katechizacja różnymi metodami, red. M. Majewski, Kraków 1994, s. 35-36.

<sup>59</sup> Tamże, s. 52-53.

życiu, jeśli doświadczy poprzez odgrywaną przez siebie rolę, że Bóg mimo ich słabości i grzechów, nie pozostawił ludzi samotnymi<sup>60</sup>

Na koniec jeszcze raz należy podkreślić, że tak jak we wszelkiego rodzaju zabawach, tak również w omawianych ćwiczeniach udział dziecka i stopień jego zaangażowania musi być określony przez nie samo. Rola prowadzącego powinna zaś ograniczyć się tylko do stworzenia atmosfery sprzyjającej zaangażowaniu uczestników. Jakikolwiek przymus, narzucanie z zewnątrz pewnych postaw czy środków wyrazu, niszczy twórczą aktywność dziecka, a tym samym ogranicza lub hamuje jego dalszy rozwój ku dojrzałości.

### 3.2. Zabawy konstrukcyjne

Zabawy konstrukcyjne, podobnie jak zabawy tematyczne, mają swe źródło w pierwszych czynnościach manipulacyjnych dziecka. Ich istota polega na wytwarzaniu bądź budowaniu pewnych przedmiotów z wykorzystaniem różnorodnych, dostępnych dziecku materiałów, jak np. klocki, plastelina, piasek, kamienie itp.<sup>61</sup>

Działalność ta nie jest podejmowana dla celów użytkowych, lecz ze względu na przyjemność i satysfakcję wypływającą z samego działania<sup>62</sup>. Często jednak możemy zauważyć, że wytwór powstały w zabawie konstrukcyjnej, a nawet sam jej przebieg, jest przez dzieci wykorzystywany do podjęcia innych form zabawowych, zwłaszcza zaś zabaw tematycznych. Obserwacja przebiegu zabawy i wytworu powstałego w jej trakcie, stanowią również bardzo wyraźne wskaźniki poziomu rozwoju psychoruchowego i emocjonalnego dzieci podejmujących ten rodzaj działalności ludycznej.

Małe dzieci przystępują do działania bez określonego planu czy wyobrażenia tego, co ma powstać. Dopiero w trakcie zabawy, w oparciu o podobieństwo swego wytworu do jakiegoś znanego im przedmiotu, nazywają go i szukają dla niego zastosowania. Ich działanie ma najczęściej charakter odtwórczy i występuje w formie zabawy samotnej<sup>63</sup>.

Rozwój dziecka modyfikuje sposób konstruowania, co wyraża się nie tylko poprzez wdrażanie coraz bardziej złożonych rozwiązań technicznych, lecz przede wszystkim w zmianie jego wewnętrznego stosunku do podejmowanego działania. U dzieci w starszym wieku przedszkolnym zabawa konstrukcyjna jest najczęściej zabawą zespołową. Jej uczestnicy potrafią

<sup>60</sup> Por. F. Feiner, *Typologie der Übungen für den Religionsunterricht*, w: a Höfer, G. Tröbinger, F. Feiner, *Praktische Schülerübungen zu den Religionsbüchern 5-8 Grundlegung*, Donauwörth 1976, s. 33-41.

<sup>61</sup> Por. Słownik psychologiczny, red. W. Szewczuk, Warszawa 1979, s. 330.

<sup>62</sup> Por. E. B. Hurlock, dz. cyt., s. 25.

<sup>63</sup> Por. M. Tyszkowa, dz. cyt., s. 70-72.

wspólnie uzgodnić cel i plan działania, a także dokonać podziału zadań cząstkowych. Na tym etapie rozwoju wyraźnie wzrasta ich koncentracja i wytrwałość na drodze do pełnej realizacji podjętych działań<sup>64</sup>

Wśród pozytywnych cech rozwijanych u dzieci przez udział w zabawach konstrukcyjnych, mocno akcentuje się doskonalenie precyzji ruchów, rozwijanie myślenia i wyobraźni, a także umiejętności pokonywania przeszkód<sup>65</sup> Nie można również pominąć jej zdecydowanego wpływu na proces usamodzielniania się dziecka, który wzmacnia się szczególnie podczas jego zabawy samotnej, a z drugiej strony na jego uspołecznianie dokonujące się w ramach działań podejmowanych w grupie<sup>66</sup>

Psychologowie podkreślają bliski związek zabaw konstrukcyjnych z działalnością artystyczną dzieci, czasem uznając je nawet za pierwszy etap tego rodzaju działań<sup>67</sup> Stąd też w życiu i rozwoju dzieci spełniają one podobne funkcje. Przede wszystkim umożliwiają dziecku uzewnętrznienie jego przeżyć, wypowiedzenie pragnień i obaw. Spełniają więc funkcję autoekspresyjną<sup>68</sup> Z drugiej zaś strony, czas poświęcony różnego rodzaju zabawom konstrukcyjnym sprzyja podejmowaniu przez dzieci ważnych dla nich przemyśleń, a nawet swoistych medytacji. Możliwości owocnego wykorzystania tego czasu wzrosną, gdy obok dziecka znajdzie się ktoś życzliwy, kto chętnie je wysłucha, zainicjuje jego przemyślenia i zadba o atmosferę sprzyjającą ich kontynuacji. Takiej roli może się podjąć katecheta. Wykorzystanie zabaw konstrukcyjnych na katechezie jest bowiem dobrą możliwością uaktywnienia uczniów i uatrakcyjnienia zajęć. Aby osiągnąć zamierzony skutek, tematykę ćwiczeń należy powiązać z realizowanym materiałem, a sposób ich przeprowadzania musi być dostosowany do poziomu rozwoju dzieci. Uczniowie, pracując indywidualnie lub grupowo, mogą wykonać bożonarodzeniową szopkę, zaprojektować ołtarz na procesję Bożego Ciała, przygotować makietę budowli sakralnej czy wyrazić swoje odczucia poprzez ułożenie mozaiki związanej z określonym tematem<sup>69</sup>

Wykorzystanie zabaw konstrukcyjnych na zajęciach szkolnych wymaga poświęcenia znacznej ilości czasu, lecz warto poświęcić kilka jednostek lekcyjnych na ten rodzaj działalności dziecięcej. Dla wielu bowiem dzieci może być ona źródłem głębokich przeżyć i swoistą formą ich wypowiedzenia.

---

<sup>64</sup> Por. tamże, s. 85-89.

<sup>65</sup> Por. Słownik psychologiczny, dz. cyt., s. 330.

<sup>66</sup> Por. E. B. Hurlock, dz. cyt., s. 25.

<sup>67</sup> Por. M. Tyszkowa, dz. cyt., s. 89.

<sup>68</sup> Por. tamże, s. 153-154.

<sup>69</sup> Por. M. Śnieżyński, *Metody wielostronnego nauczania i uczenia się*, Kraków 1991, s. 61-66.

### 3.3. Zabawy dydaktyczne

Zabawy dydaktyczne, zwane też umysłowymi, to grupa zabaw polegających na rozwiązywaniu pewnego rodzaju zadań i kończących się określonym wynikiem<sup>70</sup> W większości zabaw dydaktycznych występują ściśle określone reguły. Stąd też wielu teoretyków zabawy używa w odniesieniu do nich terminu gry dydaktyczne.

Zabawy i gry dydaktyczne w najprostszej swej formie podejmowane są już przez dzieci w wieku przedszkolnym, a poszczególne ich rodzaje pasjonują też dorosłych, stanowiąc narzędzie kształcenia ogólnego<sup>71</sup> „Walor kształcący każdej gry dydaktycznej uzależniony jest od tego, jakim zadaniom kształcącym ona służy, jak te zadania odbijają się w samym działaniu zabawowym i jakie zasady regulują to działanie”<sup>72</sup> Osoba organizująca grę dydaktyczną powinna więc zwrócić pilną uwagę na każdy z tych trzech elementów i skonfrontować je z postawionymi celami poznawczymi, kształcącymi i wychowawczymi.

Istnieje wielka różnorodność gier dydaktycznych. Dla uzyskania jasnego ich przeglądu zaczęto je klasyfikować. Dotychczas jednak żadna z zaproponowanych typologii nie została powszechnie przyjęta. W najprostszym ujęciu można je podzielić na gry problemowe, takie jak: metoda sytuacyjna, symulacyjna, biograficzna i burza mózgów, oraz na gry sprawdzające, do których zalicza się krzyżówki, diagramy, rebusy, gry planszowe, a także konkursy i turnieje<sup>73</sup>

Mianem gier problemowych określa się „wielostronną aktywność wywołaną sytuacją trudną, w której kontekst uwikłany jest ktoś inny, z kim podmiot identyfikując się wytwarza pomysły jej rozwiązania (...), oraz wybiera z nich pomysł najlepszy wraz z przewidywanymi skutkami jego ewentualnego zastosowania”<sup>74</sup> Zajęcia z wykorzystaniem metody gier problemowych mogą być prowadzone już z dziećmi w młodszym wieku szkolnym, bowiem potrafią one zrozumieć oraz przeżywać powody krzywdy i cierpienia ludzi, odczuwać wartość solidarności międzyludzkiej, a także respektować prawa osoby ludzkiej, zwłaszcza zaś jej prawo do współdecydowania o własnym losie<sup>75</sup> W kontekście powyższego podejścia bez trudu można określić rolę osoby prowadzącej zajęcia z wykorzystaniem

<sup>70</sup> Por. Słownik psychologiczny, dz. cyt., s. 330.

<sup>71</sup> Por. W. Okoń, Zabawa a rzeczywistość, dz. cyt., s. 291.

<sup>72</sup> Tamże, s. 299.

<sup>73</sup> Por. D. Topa, Aktywizacja kształcenia metodami gier dydaktycznych, w: Katecheta w szkole, red. M. Śnieżyński, Kraków 1994, s. 68-69 i 82-83; por. także W. Puślecki, dz. cyt., s. 49-82.

<sup>74</sup> W. Puślecki, dz. cyt., s. 49.

<sup>75</sup> Por. tamże, s. 119-120.

tej grupy metod. Polega ona na takim przedstawieniu problemu, aby każdy z uczestników mógł samodzielnie znaleźć jego rozwiązanie<sup>76</sup>

Ze względu na sposób dojścia uczestników gry do rozwiązywania sytuacji problemowej zostały wyodrębnione poszczególne rodzaje gier problemowych. W ich zakres wchodzi: metoda sytuacyjna, symulacyjna, biograficzna i burza mózgów.

Metoda sytuacyjna wykorzystywana jest do rozpatrywania przypadków problemowych typowych dla dużej klasy zdarzeń<sup>77</sup> Zazwyczaj odnosi się ona do sytuacji fikcyjnych, choć prawdopodobnych, a jej celem jest wyrabianie u uczniów umiejętności dokonywania wszechstronnej analizy problemów składających się na tzw. sytuację trudną. Analiza ta ma doprowadzić do podjęcia odpowiednich decyzji zmierzających do rozwiązania danej sytuacji problemowej, a także pomóc we wskazaniu ich przewidywanych następstw<sup>78</sup> Zajęcia prowadzone tą metodą są rozpoczynane od zaznajamiania uczestników z sytuacją problemową. Następnie, poprzez polecenia typu: «uzasadnij, oceń, uzupełnij, podaj własne rozwiązanie», mobilizuje się ich do szukania możliwie różnorodnych rozwiązań. Ostatnim ogniwem metody jest wspólna weryfikacja pomysłów w oparciu o prawdopodobne skutki zaproponowanych działań<sup>79</sup>

Metoda symulacyjna obejmuje gry zmierzające do rozwiązania problemów wziętych z rzeczywistości, lecz przedstawionych w pewnym jej modelu<sup>80</sup> Charakterystyczną cechą tej metody jest możliwość kształtowania modelu przez samych uczestników gry. Stąd też osiąmane efekty mogą być podobne lub całkiem różne od rozwiązań faktycznych, z którymi w końcowej fazie są porównywane<sup>81</sup> Ze względu na fakt, że rozwiązywanie problemów odbywa się bardzo często w oparciu o spontaniczne aktorstwo uczestników, omawiana metoda zwana jest również metodą inscenizacji<sup>82</sup>

Metoda biograficzna zawiera w sobie zarówno elementy metody sytuacyjnej, jak i symulacyjnej. Na początku zajęć uczniowie są zapoznawani z biografią wybranej postaci, zamiast z określoną sytuacją problemową. Biografię dobiera prowadzący w odniesieniu do postawionych celów dydaktyczno - wychowawczych. Może ona dotyczyć jakiejś postaci typowej, atrakcyjnego wzoru osobowego lub też stanowić tylko swoistą perspektywę dla przybliżenia szerszych procesów będących przedmiotem poznania.

<sup>76</sup> Por. tamże, s. 31-32.

<sup>77</sup> Por. D Topa, Aktywizacja kształcenia metodami gier dydaktycznych, dz. cyt., s. 70.

<sup>78</sup> Por. Cz. Kupisiewicz, Podstawy dydaktyki ogólnej, Warszawa 1976, s. 174.

<sup>79</sup> Por. K. Kruszewski, Zmiana i wiadomość. Perspektywa dydaktyki ogólnej, Warszawa 1978, s. 207-208.

<sup>80</sup> Por. W. Okoń, Zabawa a rzeczywistość, dz. cyt., s. 323-324.

<sup>81</sup> Por. K. Kruszewski, dz. cyt., s. 208-209.

<sup>82</sup> Por. tamże, s. 209.

W oparciu o poznane informacje uczestnicy próbują określić motywy postępowania danej osoby, a także ocenić skutki wynikłe z takich, a nie innych decyzji związanych z jej sytuacją życiową. Na tym etapie działania mogą się oni w pewnym stopniu oderwać od danych zawartych w opisie, nie zmieniając jednak głównej konstrukcji modelu rzeczywistości<sup>83</sup>

Burza mózgów, określana bardzo często angielskim terminem «brainstorming» lub zwana też giełdą pomysłów, jest metodą zespołowego rozwiązywania problemów. Przebiega ona w dwóch wyraźnie rozgraniczonych fazach. W pierwszej fazie uczestnicy starają się podać jak największą liczbę propozycji zmierzających do rozwiązania przedstawionej sytuacji problemowej. Na tym etapie nie jest dopuszczalna żadna ocena przedstawionych pomysłów, bowiem krytyka działa hamująco na inicjatywę twórczą. Dopiero po definitywnym zakończeniu pierwszej fazy, zgłoszone pomysły podlegają wartościowaniu i następuje wybór najlepszego z nich<sup>84</sup> Efekty uzyskiwane dzięki stosowaniu tej metody bywają porównywane do metafor, stanowią bowiem skrótowe ujęcie istoty większego tematu, często z uwzględnieniem bardzo osobistych odniesień<sup>85</sup>

Wszystkie rodzaje gier problemowych wpływają na rozwój zainteresowań i zaangażowania uczniów, a także mobilizują ich do aktywnego działania. Dzięki nim, bez zbytniego wysiłku zapamiętują oni przekazywane treści, a jednocześnie uczą się ich praktycznego wykorzystania. Przeprowadzane w ramach zajęć katechetycznych służą zarówno nauczaniu ogólnych zasad, jak i przekazywaniu konkretnych treści programowych. W zdecydowany sposób wpływają na kształtowanie postaw wobec określonych zjawisk lub wartości. Wzbogacają osobiste doświadczenia uczestników, a jednocześnie kształtują umiejętność współpracy z partnerami gry i postawę tolerancji wobec ich przekonań<sup>86</sup>

W skład gier dydaktycznych, oprócz omówionych wyżej gier problemowych, zalicza się również szeroką grupę gier sprawdzających, potocznie nazywanych rozrywkami umysłowymi. Gry sprawdzające mogą służyć wprowadzeniu do nowych zajęć, przyczyniać się do utrwalenia zdobytych wiadomości i umiejętności lub też stanowić niekonwencjonalny sposób kontroli postępów uczniów<sup>87</sup> Skuteczność, jaką przynosi wykorzystywanie tej metody w pracy pedagogicznej, oparta jest na silnym zaangażowaniu uczniów, i to zarówno w sferze intelektualnej, jak i emocjonalnej.

<sup>83</sup> Por. K. Kruszewski, dz. cyt., s. 208.

<sup>84</sup> Por. W. Okoń, Słownik pedagogiczny, dz. cyt., s. 36.

<sup>85</sup> Por. K. Kruszewski, dz. cyt., s. 207.

<sup>86</sup> Por. D. Topa, Aktywizacja kształcenia metodami gier dydaktycznych, art. cyt., s. 71-72.

<sup>87</sup> Por. tamże, s. 82-83.

Zabawowe formy zajęć pozytywnie wpływają na złagodzenie wysiłku woli ich uczestników, a jednocześnie podnoszą koncentrację i podtrzymują ciekawość poznawczą. W czasie gier uczniowie nie tylko stykają się z nowymi wiadomościami, lecz często rekonstruują je i samodzielnie wykorzystują z uwzględnieniem nowych kontekstów. Stąd też wiadomości te są przez nich w sposób trwały zapamiętywane<sup>88</sup> Rozrywki umysłowe mają szczególny wpływ na dosłowne zapamiętywanie definicji i określeń. Dzięki ich powiązaniu z regułami ciekawej gry, można pomóc dzieciom w dobrym przyswojeniu ich treści, a także zmobilizować je, by w czynny sposób z nich korzystały. Działanie to jest zgodne z zasadą, że trwalszemu zapamiętywaniu podlega to, co jest bardziej przyjemne i interesujące<sup>89</sup>

Głównym celem stosowania rozrywek umysłowych nie jest zabawienie dzieci. Ważne jest tutaj bowiem podanie nowego materiału, które wpłynęłoby na rozwój ich umiejętności twórczych, zaciekawiło i skłoniło do dalszych poszukiwań, a także sprzyjało kształtowaniu pożytecznych nawyków i przyzwyczajzeń<sup>90</sup>

Oprócz wcześniej wymienionych zalet gier dydaktycznych należałoby wymienić jeszcze jedną. Jest ona związana z możliwością tworzenia nowych gier, a także przekształcania gotowych ich schematów, w zależności od aktualnych możliwości i potrzeb. Krzysztof Kruszewski jest zdania, że „więcej można się nauczyć układając grę niż grając w nią” Proces jej konstruowania wymaga bowiem wykorzystania wiadomości znacznie wykraczających poza obowiązujący program, a także ich rozważenia w wielorakich powiązaniach i układach. Przygotowanie gry w kontekście określonych zajęć determinuje prowadzącego do wszechstronnego i głębokiego rozważenia wybranych problemów, a dzięki temu przyczynia się do ich lepszego przeprowadzenia. W układaniu nowych gier mogą brać udział również uczniowie, np. w ramach zajęć nadobowiązkowych. Taka forma działania z pewnością przysporzy im dużo satysfakcji, a także przyczyni się do ich wszechstronnego rozwoju<sup>91</sup>

### **3.4. Zabawy ruchowe**

Ruch jest podstawową, najbardziej rozwiniętą formą aktywności dziecka, a jednocześnie stanowi dla niego swoistą potrzebę. Pojęciem zabaw ruchowych określana jest duża grupa gier i zabaw opierających się o rozmaite postacie ruchu, jak np. chód, bieg, rzut, skok, taniec. Poprzez duże

<sup>88</sup> Por. D. Topa, Gry sprawdzające. Metody kontroli w katechezie (materiały pomocnicze), Kraków 1995, s. 20.

<sup>89</sup> Por. G. Kapica, Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym, Warszawa 1990, s. 15.

<sup>90</sup> Por. K. Kruszewski, dz. cyt., s. 234-235.

<sup>91</sup> Por. tamże, s. 234.

zaangażowanie emocjonalne uczestników, związane z uczuciem nieskrępowanej radości, sprzyjają one wypoczynkowi i odprężeniu, a zarazem skupieniu uwagi i zainteresowania<sup>92</sup>

Istnieje wiele kryteriów umożliwiających klasyfikowanie zabaw ruchowych. Najprostszy podział związany jest z obecnością w nich określonego tematu lub jasno sprecyzowanych prawideł.

Zabawy ruchowe z tematem odznaczają się wyraźnym podobieństwem do zabaw tematycznych, do których też czasami bywają zaliczane. Czynnikiem organizującym aktywność motoryczną dziecka w tej formie zabawowej jest pewien przewodni motyw tematyczny oraz związane z nim role. Często opiera się on na określonym tekście, który utrwała kolejność czynności, a przez powiązanie z melodią nadaje im pewien rytm. Większość zabaw zaliczana do tej kategorii stanowi swoisty element folkloru dziecięcego i przekazywana jest z pokolenia na pokolenie.

Zabawy ruchowe z prawidłami, zaliczane do kategorii gier ruchowych, ukierunkowane są na jasno określony cel, którym najczęściej jest zwycięstwo we współzawodnictwie. Poszczególne czynności zabawowe są w nich uporządkowane, nie tyle w powiązaniu z określonym tematem, co z nastawieniem na osiągnięcie określonej wygranej<sup>93</sup>

W praktyce szkolnej, poza zajęciami z wychowania fizycznego, przeważa wykorzystanie zabaw ruchowych z tematem. Mogą one służyć wprowadzeniu do nowych zajęć lub stanowić ich podsumowanie, lecz szczególną rolę spełniają w ramach rekreacji związanej z przerwami śródlekcyjnymi. Poprzez ich celowe powiązanie z tematem przeprowadzanych zajęć, nauczyciel może wpłynąć na głębsze przeżycie przez uczniów promowanych na zajęciach wartości, a także lepsze przyswojenie przekazywanych treści. Oprócz tego zawsze służą one ogólnym celom wychowawczym, do których zaliczyć możemy przyzwyczajanie dzieci do działania w zespole, rozwijanie ducha koleżeństwa i solidarności międzyludzkiej, a także wdrażanie do zdyscyplinowania i podporządkowania indywidualnych pragnień dobru całego zespołu<sup>94</sup>

Wśród zabaw ruchowych wykorzystywanych na zajęciach katechetycznych dominują zabawy ze śpiewem. Jest to rodzaj zabaw szczególnie lubiany przez dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Wpływają one korzystnie na umuzykalnianie dzieci, a także kształtują w nich poczucie rytmu i koordynację ruchową. Ruch realizowany w trakcie tych zabaw związany jest z treścią wypowiedzianych słów i często opiera się na naśladownictwie. Czasem jednak pobudza własną inwencję twórczą dziecka,

<sup>92</sup> Por. R. Trzeźniowski, *Gry i zabawy ruchowe*, Warszawa 1989, s. 5-6.

<sup>93</sup> Por. M. Tyszkowa, dz. cyt., s. 92-93.

<sup>94</sup> Por. R. Trzeźniowski, dz. cyt., s. 6-7.

dając mu okazję do wyrażenia indywidualnych przeżyć. Dużym walorem tego rodzaju ćwiczeń jest to, że sprzyjają one dobremu nastrojowi, odprężają psychicznie, wyzwalają radość, a dzięki temu „stanowią doskonałą formę czynnego wypoczynku po intensywnej pracy umysłowej”<sup>95</sup>

### **Zakończenie**

Refleksja prowadzona powyżej koncentrowała się głównie na trzech podstawowych kwestiach: wyjaśnieniu pojęcia „zabawa”, wpływie zabawy na rozwój dziecka oraz przedstawieniu podstawowych kategorii zabaw. Dwa ostatnie zagadnienia wydają się być szczególnie ważne w pracy z dziećmi, również tej, która dokonuje się na katechezie. Omawiając problemy związane z oddziaływaniem zabawy na osobowość dziecka, celowo wyodrębniono sferę umysłową, emocjonalną i społeczną. Pozwoliło to na lepsze przedstawienie mechanizmów wspomagających rozwój człowieka, specyficznych dla działalności ludzkiej.

Odnosząc się zaś do podziału zabaw oraz wartości rozwijanych przez ich poszczególne formy, należy podkreślić, że nie sposób definitywnie rozgraniczyć jednej formy zabawowej od innej oraz wymienić wszystkie wartości, jakie w nich występują. Wybierając określoną zabawę do przygotowywanych zajęć, powinniśmy się kierować zbieżnością jej celu nadrzędnego, z celami, które postawiliśmy. Nasz wybór powinien być również uzależniony od indywidualnych predyspozycji grupy, w której dane ćwiczenie chcemy przeprowadzić oraz od zewnętrznych warunków naszej pracy.

---

<sup>95</sup> Tamże, s. 7.