

BOŻENA MUCHACKA
Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Zabawa jako aktywność ambiwalentna. Osobno, chociaż razem

Wprowadzenie

Teoretycznym analizom zabawy jako rodzaju aktywności, który ma szczególne znaczenie w procesie rozwoju dziecka, poświęcono wiele miejsca w różnych dyscyplinach naukowych. Wielorakość i różnorodność tych analiz pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych, ale też antropologicznych, kulturoznawczych, literaturoznawczych, historycznych, etnograficznych, wskazuje na niejednoznaczność wyjaśniania funkcji i efektów aktywności zabawowej. Ambivalentność opisu zabawy można ukazać w jej ludyczności *vs* profesjonalizacji, ludyczności *vs* rzeczywistości. Cechy dwoistości zabawy widoczne są w jej analizach jako wyborów kształtowanych przez środowisko bądź wyborów kształtowanych przez człowieka. Wartość zabawy uzasadnia się w jej znaczeniu dla rozwoju poznawczego i dla rozwoju społecznego dziecka. Każdej aktywności zabawowej (i wspólnej, i samotnej) towarzyszą ambiwalentne emocje. Zapewne istnieje jeszcze wiele innych perspektyw, w których można by ukazać zabawę jako aktywność ambiwalentną. W niniejszym tekście zaprezentowane zostaną niektóre jej dwuwartościowości w kontekście zawartym w tytule.

Zabawa: ludyczność *vs* profesjonalizacja

Relacje między zabawą a pracą były przedmiotem wielu rozważań naukowych. Starano się ukazywać ich istotę, zależności i podobieństwa, w tym także obecność elementów ludycznych w obu tych formach. Już John Dewey uzasadniał, iż zabawa wraz z pracą przenikają się nawzajem, a rozdzielanie jednej działalności od drugiej jest rzeczą sztuczną¹. Postęp wiedzy i techniki przyczynił się do nowej postaci ludyzmu, zgodnego z potrzebami współczesnej cywilizacji. Pomimo że cała twórczość kulturowa ulega nieustannej profesjonalizacji (sport, teatr, litera-

1 Za: A. Birch, T. Malim, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 1999, s. 31.

tura, film), żadna z jej dziedzin nie została pozbawiona elementów ludycznych. Zabawa może i powinna towarzyszyć człowiekowi przez całe jego życie, również podmiotowi dorosłemu: może być magią z wyboru, czyli magią współczesną, świadomą, postmodernistyczną, elementem stylu życia wszystkich członków społeczeństw pluralistycznych².

W poglądach wielu autorów zabawa jest czynnością przyjemną. Zabawę określa się jako czynność swobodną, która nie przynosi żadnych korzyści (m.in. Johan Huizinga, Danił Borisowicz Elkonin, Wincenty Okoń, Maria Tyszkowa)³. Dziecko podczas zabawy odwzorowuje czynności wykonywane przez dorosłych. Można dopatrywać się w zabawie swoistej siły kulturotwórczej poprzez spełnianie przez nią funkcji społecznej integracji i dyferencjacji. Profesjonalnie przygotowuje dzieci do uczestnictwa w życiu dorosłych, służy zacieśnianiu więzi międzypokoleniowej i wzmacnianiu poczucia przynależności do grupy społecznej. Pomaga w asymilacji członków grupy społecznej, podporządkowaniu się normom i regułom społeczności. Zabawy tradycyjne pozwalają odkryć odmienność poszczególnych grup społecznych zróżnicowanych według wieku, płci, regionu, klasy społecznej czy pokolenia. Poszczególne społeczności znajdują w tradycyjnych zabawach potwierdzenie swej odrębności kulturowej, bądź też nowo wyodrębnione grupy społeczne wzmacniają poprzez tego rodzaju zabawy poczucie wspólnego rodowodu. Człowiek współczesny w obawie przed unifikacją, jaką niosą środki masowego przekazu, odczuwa potrzebę powrotu do swych korzeni, do swej autentyczności. Potrzeby te można zaspokajać m.in. w tradycyjnych zabawach dzieci minionych pokoleń⁴, ale także w profesjonalnej pracy upowszechniającej dawną kulturę. Zabawę cechuje między innymi autentyczność, jasność, wzniosłość, dobitność, potęgą. Dzięki niej dziecko rozwija swoją wrażliwość estetyczną, językową, egzystencjalną i społeczno-moralną⁵. Można mówić o wartościach ludycznej edukacji i ludycznej pracy, które podobnie jak zabawę wyróżnia własna motywacja, aktywny udział uczuć czy przekształcenie rzeczywistości. W tym kontekście warto zwrócić uwagę na adekwatność słów Johana Huizinga, który mówił, iż „ludyczna rywalizacja, jako impuls społeczny starszy od samej kultury, zawsze wypełniała życie, i, niczym zaczyn drożdżowy,

- 2 *Amerykańska antropologia kognitywna. Poznanie, język, klasyfikacja i kultura*, wybór i red. M. Buchowski, przeł. J. Dankowska, Instytut Kultury, Warszawa 1993, s. 56.
- 3 J. Huizinga, *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Czytelnik, Warszawa 1967; D.B. Elkonin, *Psychologia zabawy*, WSiP, Warszawa 1984; W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987; M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa, 1977.
- 4 M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992, s. 84.
- 5 B. Dymara, *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach, wartościach ludycznej edukacji*, Impuls, Kraków 2009, s. 17.

przyczyniała się do rozwoju form kultury archaicznej. Kult rozwijał się w świętej zabawie. Poezja rodziła się w zabawie i z form ludycznych nieustannie czerpała najtreściwszy pokarm. Muzyka i taniec były czystą zabawą. Mądrość i wiedza znajdowały wyraz w uświęconych turniejach. Prawo wywodziło się z ludycznych obyczajów społecznych. Zbrojne regulowanie sporów, konwencje w życiu arystokracji oparte były na formach ludycznych. Wyływa z tego wniosek, że kultura w pierwotnych swoich fazach była rozgrywana. Nie wywodzi się ona z zabawy, nie wynurza się z niej niczym żywy owoc z łona matki, lecz rozwija się w zabawie i *jako zabawa*⁶. Profesjonalność aktywności ludzkiej wywodząca się z zabawy jest z jednej strony wyborem kształtowanym przez środowisko, a z drugiej strony wyborem kształtowanym przez człowieka.

Zabawa: ludyczność vs rzeczywistość

Tę ambiwalentność podkreślił w swojej teorii zabawy Wincenty Okoń, uznając, iż osobliwością zabawy jest równoczesne istnienie dwu kategorii rzeczywistości: realnej, z którą dziecko nigdy nie przestaje się liczyć, oraz fikcyjnej, która odpowiada warunkom, jakie potrzebne są do rozgrywania zabawy⁷. Świat fikcji rozszerza egzystencję dzieci poza granice odpowiadające ich właściwemu realnemu przygotowaniu do życia. Autor określił globalne znaczenie zabawy, która według niego jest działaniem wykonywanym dla własnej przyjemności i 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 rzeczywistości⁸. Teoria ta odnosi się głównie do zabaw tematycznych, które mają charakter fikcyjny, a równocześnie rządzące w nich reguły są regułami ze świata rzeczywistego. Podczas aktywności zabawowej dziecko, mając poczucie oderwania się od rzeczywistości, tworzy wtórną rzeczywistość, świat subiektywny. Tę charakterystyczną cechę zabawy już wcześniej podkreślali wybitni psychologowie, m.in. Lew Wygotski, Daniil Borisowicz Elkonin, Stefan Szuman, Władysław Jan Dynier i inni.

6 J. Huizinga, *Homo ludens...*, s. 246.

7 W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość...*

8 *Ibidem*, s. 44.

Zabawa: bierność vs aktywność

Aktywność w psychologicznych koncepcjach wychowania przejawia się w spontanicznym działaniu jednostki, powodując indywidualny rozwój jej osobowości. Istota aktywności polega na wstrzymywaniu się wychowawcy od narzucania wychowankom celów, treści i środków wychowania, ponieważ wszystko, co narzucone, hamuje naturalną aktywność dzieci i młodzieży, a przez to ich indywidualny rozwój. Zabawa przybierać może aktywną bądź bierną postawę bawiącego się dziecka. W tym zakresie zabawa stanowi specyficzną funkcję. Rola zabawy w nawiązywaniu kontaktu z dorosłym daje możliwość zaangażowania nauczyciela albo jako pełniącego rolę wspomagającego (gdy bez realnej pomocy w działaniu, uzupełnianiu czy wyjaśnianiu tego, co stanowi przedmiot działania, niemożliwa jest aktywność dziecka), albo jako pełniącego rolę doradcy przy ustalaniu warunków działania w zabawie, albo jako pełniącego rolę obserwatora przebiegu działania w aktywności zabawowej dziecka. W relacji nauczyciel – uczeń istotne jest przyjmowanie postawy proponującego, zachęcającego do działania, podtrzymującego zapał poznawczy dzieci, dynamiczność, niedyrektywność, realizowanie zasady dwupodmiotowości, innowacyjności. Aktywność dziecka jest wyzwalana, gdy nauczyciel przyjmuje postawę zaciekawienia światem i ma pomysły, czyli umie czymś zająć dziecko. Taka postawa nauczyciela powoduje, że dzieci mogą ujawniać poprzez aktywność swoje możliwości rozwojowe. Zadanie nauczyciela polegające na wywoływaniu zaciekawienia dzieci i zachęcaniu ich do spontanicznego poszukiwania pobudza ich aktywność badawczą⁹. Istotne są możliwości, w których dziecko buduje własny obraz świata, dlatego ważne jest stworzenie mu odpowiednich warunków materialnych skłaniających do działania i odkrywania oraz projektowania zabawowych sytuacji edukacyjnych, stosownych do jego możliwości rozwojowych. Poprzez umożliwianie dziecku zabawowych form kontaktu ze światem społecznym i fizycznym uwzględniają też różne kierunki interakcji społecznych.

W związku z rozwojem techniki pojawiła się u współczesnych dzieci, młodzieży i dorosłych rozrywka masowa polegająca głównie na recepcji fabuł, fikcji, wydarzeń, informacji za pośrednictwem mediów technicznych. Ta bierna aktywność, polegająca na odbiorze, poszerza perspektywę internalizacji świata i wywiera ogromny wpływ na kształtowanie wartości, poglądów i postaw człowieka. Może zdominować doświadczenia życiowe dziecka pozytywnie bądź negatywnie, bowiem treści przekazywane przez media mają często bardzo zróżnicowaną wymowę moralną i społeczną. Tworzą zlepek faktów, mitów,

9 M. Kielar-Turska, *Jak pomagać dziecku...*, s. 28–36; B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000.

skrótów myślowych, co może powodować, że świat fikcji staje się dla małego odbiorcy bardziej rzeczywisty od realnego. Tworzy się w ten sposób specyficzna świadomość medialna, wywołująca relatywizm poznawczy i moralny, czego następstwem jest bierna konsumpcyjna postawa oraz ślepe naśladownictwo¹⁰. Telewizja, zacierając różnice między wyobraźnią odbiorcy a rzeczywistością, nie zostawia miejsca dla dziecięcej wyobraźni. Dzieci są nieprzygotowane do odbioru elementów grozy, umowności postaci, ich zachowań. Zbyt duże nagromadzenie bodźców oddziałujących na różne zmysły powoduje niepokój, obciąża system nerwowy, a przede wszystkim jest źródłem agresji¹¹. Ponadto przejawiane są takie zachowania, jak: rozdrażnienie, nerwowość, wybuchowość czy bierność społeczna, ponieważ obraz medialny często jest nieprzystosowany do rozwoju poznawczego i emocjonalnego dziecka. Codzienny i wielogodzinny kontakt dziecka z telewizją, a coraz częściej z komputerem, sprawia, że w życiu dziecka zaczynają dominować relacje o charakterze pośrednim, natomiast ulegają zawężeniu bezpośrednie relacje międzyludzkie¹². Pozytywnymi zaś efektami oglądania programów odbieranych przez dzieci jest przyrost wiedzy, nabywanie umiejętności poznawczych, wzbogacenie słownictwa czynnego i biernego dzieci¹³, wzrost zachowań prospołecznych (empatia), redukcja lęku¹⁴.

Podobnie gry komputerowe: z jednej strony stwarzają możliwość dominacji nad rzeczywistością, pozwalając kierować zdarzeniami, działać i odnosić sukcesy (co bawiącemu się daje satysfakcję, rozwija jego wyobraźnię, kształci umiejętność podejmowania decyzji¹⁵, kształtuje refleks, daje zadowolenie z osiągniętych wyników i podnosi poczucie własnej wartości¹⁶), ale z drugiej strony powodują uzależnienie od komputera, uczą od wirtualnych postaci zachowań

- 10 Por. D. Dzich, *Wpływ mediów na zachowania młodego człowieka*, [w:] *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2004, s. 250.
- 11 J. Grochulska, *Agresja u dzieci*, WSiP, Warszawa 1993; H.M. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997; D. Kołodziejska, *Telewizja wpływa na rozwój dziecka*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 3.
- 12 J. Izdebska, *Dziecko w świecie mediów elektronicznych – pytania, kierunki badań*, [w:] *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2004, s. 35.
- 13 D. Kołodziejska, *Telewizja wpływa ...*
- 14 M. Braun-Galkowska, *Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6, s. 10–22.
- 15 D. Dzich, *Wpływ mediów ...*, s. 253.
- 16 Por. B.M. Nowak, *Nowy wymiar młodości. Wirtualna komunikacja i edukacja w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2004, s. 309.

agresywnych i nieetycznych. O wielu pozytywnych i negatywnych skutkach mass mediów piszą m.in. Maciej Tanaś, Stanisław Juszczyk i Mateusz Muchacki¹⁷. Cechy ambiwalentne zabaw receptywnych przejawiają się tym, iż dziecko poznaje zarówno pozytywne wzorce zachowań (np. różne sposoby pomocy, okazywania zaangażowania emocjonalnego oraz przejawiania oznak przyjaźni), jak i negatywne (m.in. ignorowanie, krytykę, różne formy agresji). Dzieci uczą się wzorców zachowań preferowanych społecznie, mogą inspirować dzieci do udzielania różnym osobom rozmaitych form pomocy, opiekowania się, dzielenia się, współdziałania, tolerancji, werbalizacji uczuć, okazywania sympatii, nagradzania innych, zabawy z innymi, pełnienia określonych funkcji w rodzinie, w szkole i życiu publicznym. Następnie „przenoszą” te zachowania zgodne z przekazem, stosując je w relacjach z innymi, stawiając pytania. To, w jaki sposób będą one stosowane w relacjach społecznych, zależy od percepcji i recepcji odbieranych treści, od aktywnego lub biernego sposobu odbioru, a także od kultury pedagogicznej rodziców i wychowawców. Mass media służą poznawaniu świata, a pozytywnie służą wówczas, gdy wykorzystywane są w odpowiednich warunkach i w odpowiedni sposób.

Zabawa: poznawczy vs społeczny rozwój dziecka

Istnieją różne teorie wyjaśniające znaczenie zabawy w poznawczym rozwoju dziecka. Najbardziej znane i najczęściej interpretowane są dwie odmienne teorie: Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego. Brian Vandenberg, omawiając teorię Wygotskiego, wskazuje, że zabawa nie pełni jedynie funkcji autokomunikacyjnej i ćwiczeniowej, jak sugeruje Piaget, ale pomaga dziecku tworzyć swoją własną wiedzę, prowadzi do powstawania nowych struktur poznawczych¹⁸. Podobnie wypowiadają się inni autorzy, twierdząc, iż zabawa jest autostymulatorem rozwoju¹⁹, służy tworzeniu się reprezentacji poznawczej, rozwijaniu potrzeb poznawczych dziecka²⁰. Na podstawie analiz teoretycznych i obserwacji zabawowej aktywności dzieci można stwierdzić, że zarówno ćwiczenie umiejętności

17 M. Tanaś, *Media w katalogu środków dydaktycznych*, [w:] *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. B. Siemieniecki, PWN, Warszawa 2007; S. Juszczyk, *Edukacja, wiedza i umiejętności jednostki w zmieniającym się społeczeństwie*, „Chowanna”, R. 50(33): 2007, nr 2(29); M. Muchacki, *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta TI*, Impuls, Kraków 2014.

18 B. Vandenberg, *Play theory*, [w:] *The young child at play*, red. G. Fein, M. Rivkin, NAEYC, Washington 1986, s. 21.

19 M. Tyszkowa, *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977.

20 B. Muchacka, *Stymulowanie aktywności poznawczej...*

i utrwalanie nabytej wiedzy, jak i konstruowanie nowej wiedzy uzasadniają istotną dla rozwoju funkcję zabawy w dzieciństwie.

Dzieci najlepiej uczą się w środowisku, które stwarza warunki do odkrywania i poznawania. Aktywność zabawowa przejawia się w różnych formach: samodzielnie, z partnerem bądź w grupie. Jedną z pierwszych badaczek była Mildred Parten²¹ (1932), która na podstawie obserwacji dzieci 2–5-letnich dokonała podziału zabaw ze względu na rodzaj interakcji społecznych występujących między dziećmi podczas zabawy. Są to:

- *onlooker behavior* – przyglądanie się zabawom innych dzieci lub rozmawianie z nimi podczas ich zabaw;
- *solitary independent* – zabawy samotne w obecności innych dzieci;
- *parallel* – zabawy równoległe, podczas których dzieci są zaangażowane we własną działalność, czasem pożyczają sobie nawzajem zabawki, ale zawsze zachowują niezależność celu i treści zabawy;
- *associative* – zabawy wspólne, podczas których dzieci dzielą się materiałami i rozmawiają ze sobą, ale nie koordynują celu czy treści zabawy.
- *cooperative* – organizowanie się w rolach, ustalanie konkretnego celu, treści i przebiegu zabawy (np. aby przypisać rolę lekarza, pielęgniarki, pacjenta i bawić się „w szpital”).

Wymienione przez Parten kategorie zabaw nie są hierarchiczne. W zależności od okoliczności dzieci mogą razem lub osobno, osobno, chociaż razem – zaangażować się w różnym wieku w każdy z tych rodzajów zabaw. Autorka stwierdziła jednak, że zabawy społeczne (*cooperative*) występują najczęściej wśród dzieci starszych²².

W zabawie jako formie działalności typowej dla wieku przedszkolnego i młodszego wieku szkolnego dziecko wyraża i rozwija różne formy aktywności – perceptywną, badawczą, symboliczną, wyobrazeniową, twórczą. Każda z tych aktywności stymuluje indywidualny rozwój poznawczy, społeczny, emocjonalny, fizyczny. Dzieci, uczestnicząc we wspólnej zabawie, osobno/indywidualnie nabywają i kształtują takie umiejętności społeczne, jak: obiektywna samoocena, altruizm, empatia, współdziałanie i współpraca, wiedza i myślenie społeczne, motywacja osiągnięć, ekstrawersja, komunikacja werbalna i niewerbalna. Aspekt poznawczy kompetencji społecznych przejawia się w zdolności pozytywnego myślenia o sytuacjach społecznych, znajomości reguł społecznych, empatii poznawczej, umiejętności planowania zachowań społecznych, rozwiązywanie konfliktów i in. Bycie razem rozwija motywację w zakresie angażowania się w sytu-

21 M. Parten, *Social participation among preschool children*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1932, nr 27.

22 M. Parten, *Social participation...*, s. 259.

acje społeczne, umiejętności podejmowania ryzyka społecznego, rozwija postawy interpersonalne. Dzieci, będąc razem ze sobą, mogą wykorzystywać ukształtowane indywidualne umiejętności społeczne, które zależą od ich predyspozycji umysłowych i pozwalają funkcjonować razem.

Wyznacznikiem kompetencji społecznych są m.in.: zdolność do efektywnych relacji z otoczeniem, osiąganie istotnych dla nich celów społecznych, zdolność do angażowania się w złożone interakcje międzyosobowe, zawiązywanie przyjaźni z rówieśnikami, uzyskiwanie akceptacji i popularność w zespole. Kompetencjami tymi dziecko wykazuje się wówczas, gdy potrafi nawiązywać satysfakcjonujące interakcje z dorosłymi i innymi dziećmi, budować więź z kolegami, współpracować i współdziałać w zabawie, wypełniać zadania edukacyjne. O posiadaniu przez dzieci kompetencji społecznych świadczy także respektowanie potrzeb innych, godzenie się ze zmianą pozycji w gronie rówieśników oraz stosowanie ustalonych reguł, czemu sprzyjają szczególnie sytuacje przedszkolne, w tym edukacyjne. Intensywne kształtowanie kompetencji społecznych u dzieci następuje bowiem w środowisku przedszkolnym²³. Dziecko w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym interesuje się otaczającym go światem, w związku z czym poszukuje partnerów do dociekań intelektualnych, oczekując od nich odpowiedzi na liczne pytania²⁴. Z tego względu współdziałanie może przyjmować formę specyficznego dialogu informacyjnego, wspólnego odkrywania świata najczęściej wraz z dorosłym, który udziela dziecku odpowiednich informacji lub też podejmuje z nim działania w celu ich uzyskania²⁵. W okresie przedszkolnym kształtuje się u dzieci samodzielność, samoobsługa, dzielenie się, udzielanie pomocy, nawiązywanie i inicjowanie kontaktu oraz inne zdolności komunikacyjne i organizacyjne, np. inicjowanie i organizowanie zabawy. Warunkiem kształtowania tych zachowań jest przebywanie w grupie. W zabawie dziecko nabywa umiejętności komunikowania swoich potrzeb, jest również informowane o odczuciach innych, co pozwala mu uświadomić sobie, iż należy respektować uczucia innych.

Ważnym aspektem rozwoju społecznego jest nabycie kompetencji podporządkowania się określonym regułom i wymaganiom życia społecznego. W wyniku doświadczenia wspólnego działania w zabawie dziecko zaczyna rozumieć istotę, celowość i znaczenie reguł. Nabywanie umiejętności dostosowywania za-

23 J. Lubowiecka, *Kompetencje społeczne dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 4, s. 5.

24 B. Cholewa-Gałuszka, *O współdziałaniu od podstaw – kilka refleksji dotyczących dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 2001, s. 77.

25 M. Przetacznik, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 1986, s. 447.

sad do swego zachowania wymaga kontrolowania własnych procesów psychicznych, a więc oddzielenia od sfery zachowania sfery emocji²⁶.

Stwarzanie odpowiednich warunków do podejmowania zabaw ma znaczenie nie tylko dla rozwoju intelektualnego i poznawczego, ale przede wszystkim społecznego. Dziecko, zaczynając od poznawania samego siebie, otwiera się na relacje z innymi ludźmi. Już od wczesnego dzieciństwa uczy się być dla siebie, po to, aby być dla innych.

Tytułowa teza: osobno, chociaż razem... w szczególny sposób dotyczy dziecka izolowanego w grupie rówieśniczej, dziecka nieśmiałego, którego dramat rozgrywa się w ukryciu. Jedną z przyczyn takiego zachowania są braki w wiedzy społecznej, niska samoocena wynikająca z różnic w poziomie wykonania jakiejś czynności. Dzieci osamotnione na skutek izolacji ze strony innych dzieci powinny być jak najczęściej włączane przez nauczyciela do rozmowy oraz wspólnej zabawy. Poprawa statusu dziecka izolowanego w grupie rówieśniczej zależy bowiem od częstotliwości kontaktów wspartych aktywnością społeczną nauczyciela i innych dzieci. Ważny jest bliski kontakt nauczyciela w sytuacjach problemowych dziecka oraz indywidualizacja pracy z wychowankiem²⁷.

Właściwie zorganizowana przez nauczyciela grupa i praca w niej, a także jego uważność i serdeczność są niezmiernie istotne z punktu widzenia społecznego rozwoju dzieci²⁸.

Grupa rówieśnicza podejmująca wspólną zabawę jest więc bardzo ważnym czynnikiem socjalizującym. We wspólnej zabawie dziecko zdobywa kompetencje do uczestnictwa w grupie i do współdziałania z innymi, nabywa umiejętności organizowania i współorganizowania zabawy, uczy się inicjować działanie, ale też konstruować je. Dziecko uczy się dostrzegać swoje miejsce w otoczeniu społecznym oraz antycypować normy postępowania.

Zabawa: ambiwalencja emocji

Zabawie towarzyszą ambiwalentne emocje. Podczas zabawy dziecko doświadcza często negatywnych emocji, takich jak: złość, lęk, niezadowolenie, gniew, strach, wstręt, zazdrość, poczucie winy, ale też pozytywnych: radości, zadowolenia, satysfakcji, zainteresowania. Często te emocje związane są ze sposobem przebiegu zabawy i jej rezultatem. Zabawa, która kończy się porażką, przegra-

26 Por. K. Lewandowska, D. Mlejnek, M. Rękosiewicz, *Rozwój społeczny w wieku przedszkolnym*, „Remedium. Profilaktyka Problemowa i Promocja Zdrowia Psychicznego” 2012, nr 4, s. 5.

27 Por. J. Sajdera, *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003, s. 152–154.

28 Por. B. Dymara, *Ja i inni. Trud uspołecznienia dziecka*, „Bliżej Przedszkola” 2011, nr 3, s. 32.

ną w grze, w świadomości dziecka jawi się jako nieudana, a ta, która kończy się sukcesem, pozostaje jako udana. Udana bądź nieudana zabawa rozwija uczucia związane z samooceną. Emocje pozytywne, które towarzyszą zarówno zabawom, w których dzieci są zaangażowane we własną działalność (osobno), jak i zabawom organizowanym w rolach (razem), sprzyjają rozwijaniu ciekawości poznawczej, badawczej, twórczej. Zadowolenie i radość z przebiegu i wyniku zabawy są w konsekwencji czynnikiem motywującym dziecko do podejmowania różnych form indywidualnej aktywności zabawowej oraz do aktywności społecznej, do ćwiczenia nowych zachowań. Pozytywne emocje budują zasoby osobiste, rozwijają potencjał poznawczy, pozwalają na wysoką samoocenę. Emocje pozytywne wyzwalane w zabawach zespołowych poprzez bycie razem, pomoc słabszym, rozumienie innych uczestników zabawy wypierają negatywne postawy, takie jak: nieuczciwość, wyśmiewanie, eliminowanie, dyskredytowanie innych. Przy mądrej roli dorosłego dziecko może w zabawie i poprzez nią pokonać napięcie wewnętrzne, nieśmiałość, nadwrażliwość czy agresję, może stać się bardziej wrażliwe na innych ludzi, może rozwinąć odpowiednie kompetencje społeczno-emocjonalne, które w przyszłości urzeczywistnią się w pozytywnym współuczestnictwie w życiu społecznym.

Zakończenie

Współczesne dzieci różnią się między sobą ilością i jakością swoich doświadczeń indywidualnych i społecznych. Jest to uwarunkowane wieloma czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi (np. modelem funkcjonowania rodziny, odmiennymi kryteriami zapewniania dzieciom form czasu wolnego, odmiennymi relacjami interpersonalnymi). Wiedza o doświadczeniach dzieci w rodzinie, w przedszkolu i szkole, wiedza na temat interakcji dorosłych i dzieci podczas zabaw ujawniają różnice w postrzeganiu oczekiwań poznawczych i społecznych dzieci i dorosłych. Dzieci mogą postrzegać zabawy organizowane, narzucony czas i przestrzeń zabawy w przedszkolach jako ograniczenie ich wyborów, jako posłuszeństwo albo nadużycie. Nauczyciele zaś postrzegają tę formę zabaw jako konieczność stymulacji rozwoju dziecka, kontrolę nad bawiącymi się, zarządzanie ich wyborami. Z perspektywy nauczycieli ograniczenia i reguły stawiane dzieciom są inwestycją w dobro dziecka, w rozwój socjalizacji. Pamiętać jednak należy, że istnieją różnice między dziećmi w zakresie sposobów przejawiania przez nie inicjatywy i poziomu niezależności. Dzieci bardziej niezależne potrafią być konsekwentne w swoich działaniach, natomiast dzieci bez inicjatywy łatwo porzucają cel swojej aktywności i przyjmują propozycje dorosłych, często z intencją szukania potwierdzenia i ich akceptacji.

Pozostaje jednak pytanie o jakość pracy nauczycieli i jakość zachowania wspólnego nauczania i uczenia się oraz indywidualnego rozwoju dziecka w zabawie. Punktem wyjścia w poznaniu perspektywy dzieci i nauczycieli może być rozwijanie autonomicznych jednostek, a równocześnie tworzenie warunków do rozwijania trwałych relacji między dziećmi.

Bibliografia

- Amerykańska antropologia kognitywna. Poznanie, język, klasyfikacja i kultura*, wybór i red. M. Buchowski, Instytut Kultury, Warszawa 1993.
- Birch A., Malim T., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, PWN, Warszawa 1999.
- Braun-Galkowska M., *Wpływ telewizyjnych obrazów przemocy na psychikę dzieci*, [w:] „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 6, s. 10–22.
- Brzezińska A., *Aktywność zabawowa i jej znaczenie dla rozwoju dziecka w wieku przedszkolnym*, [w:] *Psychopedagogiczne problemy edukacji przedszkolnej*, red. A. Brzezińska, M. Burtowy, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1985.
- Cholewa-Gałuszka B., *O współdziałaniu od podstaw – kilka refleksji dotyczących dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Dziecko w świecie współdziałania*, red. B. Dymara, Impuls, Kraków 2001.
- Dembo M.H., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.
- Dzich D., *Wpływ mediów na zachowania młodego człowieka*, [w:] *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2004.
- Dymara B., *Dziecko w świecie zabawy. O kulturze, cechach, wartościach ludycznej edukacji*, Impuls, Kraków 2009.
- Dymara B., *Ja i inni. Trud uspołecznienia dziecka*, „Blżej Przedszkola” 2011, nr 3.
- Elkonin D.B., *Psychologia zabawy*, WSiP, Warszawa 1984.
- Grochulska J., *Agresja u dzieci*, WSiP, Warszawa 1993.
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Czytelnik, Warszawa 1967.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1985.
- Izdebska J., *Dziecko w świecie mediów elektronicznych – pytania, kierunki badań*, [w:] *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2004.
- Juszczak S., *Edukacja, wiedza i umiejętności jednostki w zmieniającym się społeczeństwie*, „Chowanna”, R. 50(63): 2007, nr 2(29).
- Kołodziejska D., *Telewizja wpływa na rozwój dziecka*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 3.
- Kielar-Turska M., *Jak pomagać dziecku w poznawaniu świata*, WSiP, Warszawa 1992.
- Lewandowska K., Mlejnek D., Rękosiewicz M., *Rozwój społeczny w wieku przedszkolnym*, „Remedium. Profilaktyka Problemowa i Promocja Zdrowia Psychicznego” 2012, nr 4.
- Lubowiecka J., *Kompetencje społeczne dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 4.

- Muchacka B., *Stymulowanie aktywności poznawczej dzieci w przedszkolu*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2000.
- Muchacki M., *Cywilizacja informatyczna i Internet. Konteksty współczesnego konsumenta TI*, Impuls, Kraków 2014.
- Nowak B.M., *Nowy wymiar młodości. Wirtualna komunikacja i edukacja w perspektywie pedagogicznej*, [w:] *Edukacja medialna. Nowa generacja pytań i obszarów badawczych*, red. M. Sokołowski, Oficyna Wydawnicza Kastalia, Olsztyn 2004.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, WSiP, Warszawa 1987.
- Parten M., *Social participation among preschool children*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1932, nr 27, s. 243–269.
- Przetacznik M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, t. 2, PWN, Warszawa 1986.
- Sajdera J., *Dziecięce wyobrażenia w kontekście rówieśniczych relacji*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2003.
- Tanaś M., *Media w katalogu środków dydaktycznych*, [w:] *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. B. Siemieniecki, Warszawa 2007.
- Tyszkowa M., *Aktywność i działalność dzieci i młodzieży*, WSiP, Warszawa 1977.
- Vandenberg B., *Play theory*, [w:] *The young child at play*, red. G. Fein, M. Rivkin, NAEYC, Washington 1986, s. 17–22.

Abstract

Fun as an Ambivalent Activity. Separately but Together...

The theoretical analyses of fun as a kind of activity that has particular importance in the process of child development, occupied much space in the various scientific disciplines. The multiplicity and diversity of pedagogical, psychological, sociological but also anthropologic, cultural studies, literary, historical, ethnographic analyses points to the ambiguity of explaining the function and effects of the activity playgroup. Ambivalence of fun description can be summarized in its ludic vs. professionalization, ludic vs. reality. Fun features duality can be seen in its analysis as the choices which are shaped by the environment or choices shaped by man. Fun value justifies in its importance for the development of cognitive and social development of the child. Each playgroup activity (group and single) is accompanied by ambivalent emotions. Probably there are many other perspectives, in which fun could be realized as an ambivalent activity. In this text we will present some of its bivalence in the context contained in the title.

Keywords: child, development, fun