



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXV (2/2021)

nadesłany: 22.10.2021 r. – przyjęty: 30.11.2021 r.

Katarzyna KMITA-ZANIEWSKA*

Swobodna zabawa w przedszkolu – ku edukacyjnej wolności

Free play in preschool. Towards educational freedom

Abstrakt

Cel. Celem artykułu jest ukazanie nieustrukturyzowanej, swobodnej zabawy jako naturalnej aktywności dzieci oraz warunku ich holistycznego rozwoju.

Metody. Autorka dokonuje przeglądu teoretycznego na podstawie literatury przedmiotu.

Wyniki. Rodzice i nauczyciele jako animatorzy dziecięcej zabawy ograniczają najmłodszymi perspektywę rozwoju emocjonalnego, społecznego i fizycznego w naturalnych warunkach socjalizacji, czyli w grupie rówieśniczej. Podczas swobodnej zabawy dzieci zdobywają kompetencje niezbędne do podejmowania przyszłych ról, radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, zmagania się z problemami, budowania relacji i odkrywania innowacyjnych rozwiązań.

Wnioski. Pomimo świadomości potrzeb rozwojowych dzieci i korzyści płynących z respektowania prawa do (swobodnej) zabawy, pozostawienie dzieciom wolności w decydowaniu o sposobach zagospodarowania czasu może być dla nauczycieli przedszkoli oraz rodziców dużym wyzwaniem, natomiast realizacja podejścia pedagogicznego, nasyconego zaufaniem do dzieci, respektowaniem ich autonomii i samorządności – barierą, której nie zdołają przekroczyć.

Słowa kluczowe: swobodna zabawa, wczesna edukacja, przedszkole, edukacja oparta na relacjach.

* e-mail: kmita.zaniewska@ug.edu.pl

Zakład Teorii Wychowania i Pedagogiki Opiekuńczej, Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański, Bażyńskiego 4, 80-309 Gdańsk, Polska
Division of Theory of Education and Pedagogy of Care, Faculty of Social Sciences,
University of Gdansk, Bazynskiego 4, 80-309 Gdansk, Poland
ORCID: 0000-0002-5802-6321

Abstract

Aim. The aim of the article is to present unstructured, free play as a natural activity of children and a condition for their holistic development.

Methods. The author conducts a theoretical review of literature.

Results. Parents and teachers as animators of children's play, limit the children's emotional, social, and physical development in the natural conditions of socialization – in a peer group. By playing freely, children acquire competences necessary to take up future roles, coping with conflicts, dealing with problems, building relationships, and discovering innovative solutions.

Conclusions. Despite the awareness of the developmental needs of children and the benefits of respecting their right to (free) play, allowing children to decide how to spend their free time may be the big challenge for preschool teachers and parents. Implementation of a pedagogical approach, filled with trust in children, their autonomy and self-governance, may be a barrier they cannot cross.

Keywords: unstructured play, early education, preschool, relational education.

Wprowadzenie

Swobodna zabawa, czyli niekierowana, samorzutna aktywność dzieci, pojawia się w przedszkolnym rozkładzie dnia i tygodnia w różnym zakresie. Zależy to od specyfiki placówki, tj. programu i zasad organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, postaw kadry i dyrekcji oraz od warsztatu nauczycieli.

W czasie swobodnej aktywności dzieci odkrywają różne materiały i przedmioty, wykorzystują swoją wiedzę i wyobraźnię, „ożywiają” te rzeczy oraz nadają im nowe zastosowanie. Najmłodszy wyrażają emocje, uczą się współpracy, negocjacji i rozwiązywania problemów. W zabawie rozwijają umiejętności komunikacyjne i sprawność posługiwania się językiem. Powtarzane rytmy i wzory zabawy pozwalają dzieciom refleksyjnie i krytycznie ocenić dotychczasowe schematy działania i własne zainteresowania. Swobodnej zabawie dziecka bezsprzecznie towarzyszy proces uczenia się – ćwiczą, rozwijają się, aby ostatecznie dojść do mistrzostwa.

Zabawa jako podstawowa aktywność wieku dziecięcego

Znaczeniu zabawy w wychowaniu dzieci i młodzieży wiele uwagi poświęcił już w XVII wieku John Locke w filozoficznym traktacie *Mysli o wychowaniu* ukazującym zabawę jako podstawową aktywność dzieciństwa (Locke, 1959, ss. 41-42).

Jeśli dostrzegamy społeczną użyteczność zabawy, wtedy łatwo widzimy jej walory edukacyjne. Odgrywanie ról i naśladowictwo – związane z normami obowiązującymi w życiu społecznym – prowadzą do nabywania przez dziecko niezbędnych kompetencji.

Na początku XX wieku, w odpowiedzi na kryzys w edukacji, głos nawołujący do reform należał do Ellen Key – autorki książki pt. *Stulecie dziecka* (1900). Przekonywała ona, że zabawa jest fundamentalna dla dziecięcego rozwoju, a jej znaczenie wzrasta, gdy dziecko nie ma dyrektyw dorosłej osoby: „Kto sam, dzieckiem będąc, bawił się na wybrzeżu morskim lub w lesie, w obszernym pokoju dzieciennym lub na strychu i widział inne dzieci bawiące się w ten sposób, ten wie, jak olbrzymią wartość posiada taka zabawa, jak pogłębia duszę, pobudza przedsiębiorczość i fantazję, jak zyskuje w porównaniu z zabawami i zajęciami rozpoczynanymi i przerywanymi na rozkaz starszych” (Key, 2017, s. 62). Zabawa była niedocenianą aktywnością „niepełnowartościowych dorosłych”, ale stopniowo – wraz z rozkwitem badań nad rozwojem człowieka – dowodzone, że ma ważne funkcje stymulujące, diagnostyczne i terapeutyczne. Zainteresowaniu dzieciństwem towarzyszył rozkwit pajdocentryzmu i rozpowszechnienie idei Nowego wychowania. Myśli pedagogiczne znaczących teoretyków i metodyków, takich jak: John Dewey, Lew Wygotski, Jerome Bruner, Friedrich Froebel, Maria Montessori, Celestyn Freinet, Janusz Korczak, Loris Malaguzzi i Alexander Neill, nawoływały do zmiany założeń w organizacji instytucji opiekuńczych i wychowawczych, czyli szkół, przedszkoli i żłobków.

Johan Huizinga koncentruje się na pewnych określonych warunkach aktywności uznanej za zabawę i wskazuje, że jest ona: „dobrowolną czynnością lub zajęciem wykonywanym w pewnych ustalonych granicach czasu i przestrzeni, według dobrowolnie przyjętych, lecz bezwarunkowo obowiązujących reguł, jest celem sama w sobie, towarzyszy jej zaś uczucie napięcia i radości oraz świadomość »odmienności« od »zwyczajnego życia«” (Huizinga, 2007, s. 52). Każda zabawa jest „najpierw i przede wszystkim swobodnym działaniem. Nakazana zabawa nie jest już zabawą, najwyżej może być poleconym odtworzeniem zabawy” (Huizinga, 2007, ss. 20-21).

Zabawa nie musi być wobec tego tylko „bawieniem się”, a naturalną, dowolną i dobrowolną aktywnością, której oddajemy się, kiedy jesteśmy w „nastroju zabawy”. Peter Gray, badacz procesu uczenia się dzieci i krytyk edukacji systemowej, podkreśla, że umysł wprowadzony w „nastój zabawy” jest czujny i pozbawiony stresu, środki stają się ważniejsze niż cele zabawy – motywujące do zabawy jest już samo działanie (Gray, 2015a).

Zabawy doświadczają również dzieci młodsze, jednak aktywność powyżej trzeciego roku życia jest szczególnie interesująca, gdy weźmiemy pod uwagę ich gotowość do wykorzystania wyobraźni (Smykowski, 2005). Wyobraźnia jest nową formą rozwojową, a zabawa w tym wieku opiera się na niej i, jak twierdzi L. Wygotski, tak należy ją postrzegać – jako „iluzoryczną realizację niezrealizowanych pragnień” (Wygotski, 1995, s. 70). Dziecko w wieku przedszkolnym w zabawie „przekracza samego siebie” – staje się ona źródłem postępu, zaspokojenia pewnych potrzeb i pobudek. Pokazuje też strefę, którą dziecko rozwinie w najbliższym czasie. W typowej zabawie występującej w wieku przedszkolnym dziecko wspina się „na grzbiet fali”

i poprzez działania w polu wyobraźniowym, w obrębie sytuacji „na niby”, w biegu nieskrępowanych zamierzeń, tworzenia planów życiowych i zaspokajania potrzeb woli dosięga najwyższych poziomów rozwoju (tamże, ss. 67-88).

Jest to aktywność, która dostarcza przyjemności. Karl Bühler opisuje tę przyjemność jako funkcjonalną – poprzez nią lub dzięki niej zabawa się utrzymuje, niezależnie od jej innych skutków i celu (Okoń, 1995, s. 25). Charlotte Bühler dodaje, że doskonalenie tej funkcji nadaje zabawie większy sens niż sama jej treść (tamże).

Należy odróżnić proces bawienia się od zabawy – jest ona jedną z form, w której mogą się przejawiać efekty procesu bawienia się (Czub, 1995, s. 270). Na podstawie interesującego, terapeutycznego podejścia do procesu zabawy, które zawarł w swoich pracach Donald Winnicott, Tomasz Czub wskazał kryteria uznające czynność za bawienie się. Po pierwsze wiąże się ona z aktywnością przebiegającą na zewnątrz i widoczna dla innych ludzi, gdyż angażuje sferę ruchów dowolnych. Po drugie trudno ustalić zewnętrzne kryteria wartości, dla której bawiący się podejmuje określone działania oraz przejawia zainteresowanie pewnymi elementami świata fizycznego. Nie służy to celom praktycznym i jest oceniane jako niepoważne, jednak osoba, która się bawi, skupia się i bardzo angażuje się w to, co robi. Po trzecie bawiący się cały czas „zachowuje możliwość odróżnienia świata »rzeczywistych« znaczeń od świata znaczeń, które przykuwają jego uwagę, więc jednocześnie pozostaje skupiony i zaangażowany oraz zachowuje pewien dystans do tego[,] co robi” (tamże, s. 273). Po czwarte bawieniu się towarzyszy rodzaj ekscytacji, którą postrzega się jako doświadczenie przyjemności i która jest prawdopodobnie powodem występowania różnych przejawów zadowolenia i radości powstających w związku z bawieniem się (tamże, ss. 271-273).

Zabawa jest demokratyczna. Każdy może w dowolnym momencie dołączyć się lub wycofać, a podczas zabawy działać zgodnie z własną intencją. Jest też działaniem rozbudzającym kreatywność i proces uczenia się, gdyż umysł koncentruje się na znaczeniach, nie ma strachu ani błędów – każdy uczestnik może wnieść nowe zasoby informacji i eksperymentować ze sposobami działania (Gray, 2008).

Ograniczone przestrzenie swobodnej aktywności dzieci

Nowy model dzieciństwa – dominujący w przestrzeni zurbanizowanej – oznacza dziś redukcję czasu wolnego dzieci, który mógłby być przeznaczony na aktywność bez nadzoru dorosłych oraz ograniczenie czasu spędzanego na podwórku i w przestrzeni publicznej. Niekierowane i nieustrukturyzowane działania dzieci w środowisku rodzinnym i przedszkolu coraz mocniej ograniczają i kontrolują dorośli.

David Elkind, autor książki *The Power of Play*, uważa, że dzieci uczą się poprzez zabawę, lecz proces ten jest ograniczony ich sytuacją społeczną, rozwojem emocjo-

nalnym, fizycznym i umysłowym. Zabawa najlepiej wspiera rozwój dzieci, gdy zapewnimy im warunki do aktywności samodzielnie przez nie inicjowanych (Elkind, 2008, s. 4).

Sposób spędzania czasu wolnego przez dzieci zależy od dostępności przestrzeni i miejsc wypełnionych określonymi treściami i wartościami, a „ich jakość i dostępność zależy głównie od wiedzy, przekonań i preferencji dorosłych, którzy zawłaszczają dzieciństwo i starają się panować nawet nad tym, co dotychczas było tajemnicą dzieciom tylko znaną. Tendencje do nieskrępowanego działania w wybranych przez siebie środowiskach – szczególnie w okresie dzieciństwa – są zwykle przez dorosłych ograniczane” (Parczewska, 2017, ss. 105-106).

Wyniki badań prowadzonych w Stanach Zjednoczonych pokazały drastyczny spadek czasu przeznaczanego na swobodną aktywność dzieci w przedszkolu (ok. 30 minut dziennie) i tendencję do wydłużania zajęć prowadzonych przez nauczycieli. Z sal znikają tradycyjne zabawki – klocki, stoły do zabaw sensorycznych i przedmioty do zabaw teatralnych. W wielu przedszkolach nie ma czasu na swobodną zabawę, ponieważ zdaniem badanych nauczycieli, program jej nie przewiduje, nie ma na nią miejsca, ponadto nie jest ona wartościowa dla osób zarządzających placówką (Miller, 2009, s. 3).

Lia Karsten opisuje współczesne dzieciństwo jako „dzieciństwo z tylnego siedzenia samochodu”. Obrazuje w ten sposób perspektywę dziecka obserwującego rodziców, którzy eskortują je na kolejne zajęcia (Karsten, 2005, ss. 275-290). Dramaturgii dodaje wizja codziennej trasy z rodzicem – szoferem, która ma początek w podziemnym garażu. Sposób wykorzystania czasu wolnego zmienił się ze spontanicznego i inicjowanego przez dzieci na aktywność zaplanowaną i kontrolowaną przez dorosłych.

Tendencja do nadmiernego zaangażowania rodziców w życie dzieci jest widoczna w dostępnych badaniach i publikacjach psychologów i psychiatrów dziecięcych. Poprzez odbieranie dzieciom możliwości autonomicznego działania ograniczamy ich rozwój. Michael Patte, badacz procesu zabawy, uważa, że dzieci podczas swobodnej aktywności rozwijają kompetencje społeczne, uczą się respektowania zasad, samodyscypliny, kontroli agresji, umiejętności rozwiązywania problemów, rozwijają cechy przywódcze, umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych, zabawy według reguł (Patte, 2015). Badania, które prowadził psychiatra Stuart Brown na Uniwersytecie w Houston, pokazują, że ograniczony dostęp do swobodnej zabawy w dzieciństwie może wywołać społeczno-emocjonalne zaburzenia w dorosłości. Deprywacja zabawy prowadzi do powstania generacji sfrustrowanych, nieszczęśliwych i społecznie nieprzystosowanych dorosłych (Wenner, 2009).

Psychologowie alarmują, że czas przeznaczony na swobodną zabawę coraz bardziej się skraca. W latach 1981–1997 wystąpił wyraźny spadek swobodnej aktywności dzieci, a zaczęła dominować ta kierowana przez dorosłych, kosztem zabawy opartej na wyobraźni, kreatywności i współpracy (tamże). Warto pamiętać słowa E.

Key, że „gry i zabawy nieustannie kierowane przez nauczycieli są tylko parodią zabawy” (Key, 2017, s. 73).

Aby zabawa była spontaniczną, niekierowaną przez nauczyciela aktywnością, powinna przebiegać w warunkach i w przestrzeni, którą dziecko dobrowolnie wybiera. Zdaniem Danuty Waloszek, jeżeli przestrzeń do zabawy wskazuje dorosły, „dziecko się nie bawi, lecz co najwyżej jest zabawiane przez zadania, przez przedmioty podsuwane czy wkładane do ręki, przez określenie miejsca do zabawy, czasu jej realizacji. Nie o taki stosunek do zabawy nam chodzi” (Waloszek, 2006, ss. 258-261).

Tina Bruce odrzuca założenie o uczeniu się przez zabawę. Określa ją jako proces umożliwiający ćwiczenie tego, czego dziecko już się nauczyło. Według autorki zabawa jest niezbędna do rozwoju i jest zarówno drogą, jak i efektem gromadzenia doświadczeń (Bilewicz-Kuźnia, 2017, s. 119). Zabawa to zintegrowany mechanizm – jest swobodna, czyli wolna i „niezależna od czasu, miejsca, przestrzeni i przedmiotów, w której i z którymi się rozgrywa” (tamże, s. 117).

W swojej koncepcji T. Bruce wskazuje 12 cech swobodnej zabawy:

- zabawa jest aktywnym procesem bez produktu;
- zabawa jest motywowana wewnętrznie;
- zabawa nie wywiera presji dostosowania się do zasad, celów, zadań ani konkretnego ukierunkowania się;
- zabawa dotyczy możliwych światów alternatywnych, które zawierają pojęcia »wspierania« i »jak gdyby«, i które wnoszą uczestników zabawy na najwyższy poziom funkcjonowania. To obejmuje takie cechy jak: posiadanie wyobraźni, kreatywność, oryginalność i innowacyjność;
- zabawa pozwala uczestnikom rozkoszować się pomysłami, uczuciami i relacjami oraz stać się świadomym tego, co wiemy (metapoznanie);
- zabawa aktywnie używa doświadczeń z pierwszej ręki;
- zabawa jest długotrwała, kiedy się w pełni rozwinię[.] pomaga funkcjonować w przyszłych sytuacjach w prawdziwym życiu;
- w zabawie używamy techniki prowadzącej do mistrzowskiego opanowania sprawności i kompetencji, które wcześniej wykształciliśmy. My kontrolujemy sytuację;
- dzieci lub dorośli mogą inicjować zabawę, ale muszą być wrażliwi na możliwości innych;
- zabawa może być izolacją;
- zabawa może być z innymi, każdy jest wrażliwy w stosunku do innych uczestników zabawy;
- zabawa integruje wszystko to, czego się uczymy, co wiemy, co czujemy, do czego się odnosimy i co rozumiemy” (Szymczak i in. 2017, s. 47).

Dzieci powinny spędzać więcej czasu na działaniach niekierowanych zamiast na prowadzonych przez dorosłych, jednak zabawa potrzebuje zapewnienia odpowiednich warunków. Dotyczy to aktywności dzieci w przedszkolu i szkole, ale przede wszystkim w środowisku rodzinnym. Dorosły w interakcji z dzieckiem może zostać facylitatorem – przygotować warunki, materiały, otoczenie, aby wspierać aktywność dzieci w wyrażaniu się na swój sposób. Najmłodszy w przedszkolu często bawią się w odgrywanie ról – wsparciem ich zabawy będzie pozostawienie do dowolnego wykorzystania garderoby dorosłych – ubrań, dodatków, a także kostiumów. Poprzez zmianę przestrzeni dajemy dzieciom decyzyjność, a przez to możliwość manifestowania swojej indywidualności (Elkind, 2008, s. 5). Rolą dorosłego jest więc wspieranie i zachęcanie dzieci do przejmowania inicjatywy w procesie uczenia się.

Zabawa ma również szczególne znaczenie w osiągnięciu efektów w rozwoju poznawczym dziecka. Tworzy ona bowiem pomost między mówieniem a słuchaniem oraz pisaniami a czytaniem. W czasie zabawy dzieci stale używają języka – dyskutują, odgrywają role. Słuchają podczas negocjacji z kolegami w celu rozwiązania sytuacji konfliktowych. Wykorzystują swoje umiejętności i doświadczenia, tym samym wspierają rozwój nowych kompetencji językowych (Miller, 2005, s. 5). W pierwszym roku życia dziecka inicjatorem jego aktywności oraz przewodnikiem w świecie przedmiotów jest opiekun – rodzic. Wraz z wiekiem i nabywaniem kompetencji poznawczo-społecznych rola inicjatora zabaw zmienia się w rolę towarzysza. Mały człowiek staje się coraz bardziej autonomiczny i samodzielnie wybiera zabawy i zabawki, jedzenie czy ubranie (Lasota, 2017, s. 86).

Granice swobody dziecka w przedszkolu

Przedszkole jest często dla dziecka miejscem intensywnej pracy, wysiłku podejmowanego w określonych godzinach. Czas „pracy” przedszkolaka wydłuża się i obejmuje również zajęcia popołudniowe. Rytm dnia przeciętnego kilkulatek jest podporządkowany dorosłym. Niektóre przedszkola realizują bogatą ofertę zajęć ponadprogramowych – artystycznych, sportowych, z robotyki itp., natomiast inne placówki troszczą się o balans między swobodną zabawą a aktywnością podporządkowaną nauczycielowi i ograniczają zajęcia kierowane.

Przedszkolna rzeczywistość związana jest z przenikaniem się dwóch aktywności: zabawy i zadań. Nauczyciel łączy te doświadczenia – ważne rozwojowo i edukacyjnie – przekształca je i strukturyzuje. Realizacja celów dydaktycznych i wychowawczych musi być poprzedzona obserwacją dzieci. Nauczyciel jest odpowiedzialny za emancypację dzieci, musi też troszczyć się o rozbudzenie ich wewnętrznej motywacji do odkrywania, podejmowania wyzwań i zadań. Staje się rusztowaniem dla samodzielnej aktywności dziecka.

Rusztowanie jest szerokim, zbiorczym terminem, oznaczającym „proces, umożliwiający dziecku lub osobie początkującej rozwiązanie problemu, kontynuowanie zadania lub osiągnięcie celu, który byłby dla tej osoby niemożliwy do zrealizowania bez pomocy” (Schaffer, 2006, s. 266). Rudolph Schaffer w odniesieniu do koncepcji rusztowania skupia uwagę na niezwykłym wkładzie interakcji społecznych w rozwój poznawczy człowieka (tamże).

Zabawa bywa niedoceniana, traktowana jako infantylna i na niby. Postrzega się ją jako „formę działalności przynależną głównie dzieciństwu, najczęściej niepoważną, ulotną, stanowiącą jakąś wyodrębnioną część dziecięcego świata, pełniącą co prawda istotne funkcje w rozwoju dziecka, stanowiącą ważny obszar jego aktywności, ale nie ten »prawdziwy«, ani tak owocny jak uczenie się czy praca, co może wynikać z braku powagi zarzucanego zabawie” (Brzezińska, 1995, ss. 8-9).

Oczekiwanie od dziecka, żeby „było grzeczne” oznacza skupienie na tym, aby wychowanek wykonywał zadania. Taki obraz przedszkola odzwierciedla socjalizacyjną misję placówek przedszkolnych – wyraźnie oczekiwaną przez rodziców. Z założenia wyklucza to spontaniczność w zabawie, czyli w sytuacji testowania norm i dookreślania ich granic. Rola społeczna przedszkolaka lub ucznia klas początkowych jest silnie zakorzeniona w świadomości nauczycieli i jej definicja nie obejmuje zachowań i cech charakterystycznych dla dzieci (Klus-Stańska, 2015, s. 22). „Dziecięcość – z typową dla niej żywiołowością, spontanicznością, ruchliwością i ciekawością świata oraz podkreśleniem swojej odrębności przez opór – znajduje się poza standardem szkolnym” (tamże).

Dorota Klus-Stańska nazywa proces obserwowany w polskich placówkach oświatowych „biurokratyzowaniem tożsamości dzieci”, które może wynikać z występujących w Polsce „sformalizowanych metodycznych charakterystyk przedszkola i szkoły: z roku na rok w przedszkolach upowszechnia się dyktat metodyki i planu zajęć: placówki te chwala się stosowaniem wielu metod (całe listy) i regulują pobyt przedszkolaków szczegółowym planem dnia (normalizacja rytmu dnia, wpisanego w codzienność pulsu czasu i przestrzeni); dominuje metodyka pracy kolektywnej, usztywnionej przez narzucone projektom detale wykonania (normalizacja myślenia i działania); nagradzana jest posłuszna wykonawczość dzieci (znormalizowana etyka); niewydolność kształceniowa szkoły prowadzi do postępującego zawłaszczania życia domowego uczniów przez zbyt rozbudowane prace domowe oraz wymagania, by rodzice uczestniczyli w odrabianiu lekcji, stanowiąc domową protezę nauczycieli (znormalizowana prywatność)” (Klus-Stańska, 2015, ss. 23-24).

W świetle powyższej diagnozy można wywnioskować, że powszechne wypieranie swobodnej zabawy z (wczesnego) dzieciństwa odbywa się w wyniku bardziej lub mniej świadomego współdziałania rodziców i nauczycieli.

Zabawa zajmuje jednak ważne miejsce w podstawie programowej wychowania przedszkolnego obowiązującej od 2017 roku i nauczyciele ani rodzice nie mogą zignorować doniosłości tego faktu.

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., poz. 356) określa, że zasadniczym celem edukacji przedszkolnej jest osiągnięcie dojrzałości do podjęcia nauki w szkole.

W tym dokumencie zawarto 17 punktów – zadań przedszkola, określających warunki i środowisko uczenia się dzieci. Pierwszym, ogólnym zadaniem, odwołującym się do organizacji procesu edukacji i treści wychowania przedszkolnego jest „wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze jego rozwoju”. Bezpośrednie odniesienia do świata zabawy i swobodnej aktywności dzieci pojawiają się w kolejnych punktach: „tworzenie warunków umożliwiających dzieciom swobodny rozwój, zabawę i odpoczynek w poczuciu bezpieczeństwa, [...] wspieranie samodzielnej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań” (Dz. U. 2017 r. poz. 356).

Wśród warunków wychowania przedszkolnego zawartych w podstawie programowej odnajdziemy treści bezpośrednio definiujące funkcję zabawy w organizacji pracy opiekuńczo-wychowawczo-dydaktycznej: „naturalne obszary rozwoju dziecka wskazują na konieczność uszanowania typowych dla tego okresu potrzeb rozwojowych, których spełnieniem powinna stać się dobrze zorganizowana zabawa, zarówno w budynku przedszkola, jak i na świeżym powietrzu. Naturalna zabawa dziecka wiąże się z doskonaleniem motoryki i zaspokojeniem potrzeby ruchu, dlatego organizacja zajęć na świeżym powietrzu powinna być elementem codziennej pracy z dzieckiem w każdej grupie wiekowej [...]. Pobyt w przedszkolu jest czasem wypełnionym zabawą, która pod okiem specjalistów tworzy pole doświadczeń rozwojowych budujących dojrzałość szkolną. Nauczyciele zwracają uwagę na konieczność tworzenia stosownych nawyków ruchowych u dzieci, które będą niezbędne, aby rozpocząć naukę w szkole, a także rolę poznawania wielozmysłowego [...]; jeżeli dzieci w sposób naturalny są zainteresowane zabawami prowadzącymi do ćwiczeń czynności złożonych, takich jak liczenie, czytanie, a nawet pisanie, nauczyciel przygotowuje dzieci do wykonywania tych czynności zgodnie z fizjologią i naturą pojawienia się tychże procesów [...]. Nauczyciele diagnozują, obserwują dzieci i twórczo organizują przestrzeń ich rozwoju, włączając do zabaw i doświadczeń przedszkolnych potencjał tkwiący w dzieciach oraz ich zaciekawienie elementami otoczenia [...]. Elementem przestrze-

ni są także zabawki i pomoce dydaktyczne wykorzystywane w motywowaniu dzieci do podejmowania samodzielnego działania, odkrywania zjawisk oraz zachodzących procesów, utrwalania zdobytej wiedzy i umiejętności, inspirowania do prowadzenia własnych eksperymentów. Istotne jest, aby każde dziecko miało możliwość korzystania z nich bez nieuzasadnionych ograniczeń czasowych” (Dz. U. 2017 r. poz. 356).

Obserwacja aktywności dzieci podczas zabawy jest cennym narzędziem diagnostycznym – pozwala określić postępy w ich rozwoju. Nie może być chwilowa, sporadyczna, ale powinna być systematycznym procesem, tak jak systematyczna jest aktywność dzieci. Podczas obserwacji zabawy – jej początku, przebiegu i zakończenia – możemy odnieść się jednocześnie do doświadczeń z każdego obszaru rozwoju i określić, czy umiejętność zapisana w podstawie już się pojawiła (Dziamska i in., 2017, s. 50).

Obecnie w dyskursie społecznym i debacie naukowej podejmuje się temat przywrócenia dzieciom prawa do spontanicznej zabawy, choć zagrożenie swobodnego rozwoju dostrzegano już w połowie XX wieku. Powstawały wówczas międzynarodowe organizacje stojące na straży praw i przywilejów dzieciństwa. W 1946 roku założono UNICEF – Fundusz Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (www.unicef.pl). W 1959 roku Zgromadzenie Ogólne ONZ uchwaliło *Deklarację Praw Dziecka*, która zawiera preambułę i 10 postulatów – zasad, do których zobowiązuje się globalne społeczeństwo. Zasada siódma dotyczy kategorii zabawy: „Dziecku należy dać wszelkie możliwości zabaw i rozrywek, które powinny zmierzać do tych samych celów[,] co nauka; społeczeństwo i władze państwowe powinny ułatwić korzystanie z tego prawa” (*Deklaracja Praw Dziecka*, Zasada 7).

W 30. rocznicę powstania *Deklaracji* uchwalono *Konwencję o Prawach Dziecka*, przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych 20 listopada 1989 roku (Dz. U. z 23.12.1991). Polska była inicjatorem uchwalenia *Konwencji* i ratyfikowała ją w 1991 roku. Dokument gwarantuje prawa dziecka niezależnie od koloru skóry, wyznania i pochodzenia. Jego postanowienia są podstawą działalności UNICEF. W 2015 roku 195 państw zostało stronami *Konwencji* i zobowiązało się między innymi do zagwarantowania dzieciom prawa do zabawy (Artykuł 31):

1. Państwa-Strony uznają prawo dziecka do wypoczynku i czasu wolnego, do uczestniczenia w zabawach i zajęciach rekreacyjnych, stosownych do wieku dziecka, oraz do nieskrępowanego uczestniczenia w życiu kulturalnym i artystycznym.
2. Państwa-Strony będą przestrzegały oraz popierały prawo dziecka do wszechstronnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym oraz będą sprzyjały tworzeniu właściwych i równych sposobności dla działalności kulturalnej, artystycznej, rekreacyjnej oraz w zakresie wykorzystania czasu wolnego” (*Konwencja*, 1991).

Na świecie istnieje wiele organizacji pozarządowych skoncentrowanych na ochronie praw dzieci. Niektóre stawiają na pierwszym miejscu prawo do zabawy. Z takim założeniem International Play Association (Międzynarodowe Stowarzyszenie na Rzecz Zabawy) przygotowało w 1977 roku *Deklarację Praw Dziecka do Zabawy*. Ta międzynarodowa organizacja ma duży udział w rozpowszechnianiu podejścia do edukacji opartej na zabawie oraz wspiera projektowanie przestrzeni publicznych sprzyjających swobodnej aktywności.

Nauczyciel czy wspierający wychowawca?

Dla opisanego relacji nauczyciela i wychowawcy w kontekście współtworzenia przestrzeni edukacyjnej w przedszkolu warto sięgnąć po koncepcję towarzyszenia w rozwoju, która w praktyce oznacza przede wszystkim „tworzenie warunków sprzyjających podejmowaniu przez dziecko działań z własnej inicjatywy” (Telka, 2020, s. 77).

Lucyna Telka wyjaśnia, że koncepcja towarzyszenia w rozwoju, wywodząca się z pedagogiki społecznej i poglądów Heleny Radlińskiej na temat niezbędności wychowawcy w życiu wychowanka, odwołuje się do zadań nauczyciela, który odpowiada za formowanie przestrzeni dla możliwej aktywności dziecka oraz dla równoważenia relacji (tamże). Koncepcja ta „nie wnosi szczegółów treści spotkania dorosłego i dziecka, wskazuje kierunek, cechy zasadnicze, można powiedzieć, że cel jest wspólnie określany, treść spotkania jest wspólnie tworzona [...]. Uwaga i wrażliwość są wyrażane przez wychowawcę tak, by zwracać się ku dziecku, być obok niego podczas inicjowanej przez nie aktywności” (Telka, 2020, s. 78).

Jeśli zakładamy, że rolą nauczyciela w przedszkolu jest tworzenie właściwego środowiska do samodzielnej aktywności i zabawy dzieci, należy przyjąć, że nie jest to jednorazowe zadanie, ale długoterminowa strategia, która musi wynikać z przekonania o fundamentalnym znaczeniu podmiotowości dziecka i doniosłej roli zabawy.

Doświadczenia ostatnich dekad wskazują, że granice akademickiej edukacji przesuwają się i tworzą gęstą siatkę różnorodnych kierowanych zajęć już w przedszkolu. Nauczyciele przedszkoli mają zazwyczaj dostatecznie duży zakres wolności, aby podjąć decyzję, czy będą realizować program wychowania przedszkolnego skoncentrowany na umiejętnościach akademickich, czy oparty na spontanicznej aktywności.

Zabawa jest światem dziecka, zaś zadaniem nauczyciela-wychowawcy w pracy z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat jest przede wszystkim organizowanie i rozwijanie świata zabawy poprzez współtworzenie warunków do niej, zgodnej z ich etapem rozwoju i zainteresowaniami, bez nacisku na dzieci, bez „zabawiania” ich.

Różnice, które rysują się w obszarze rozwoju społecznego i emocjonalnego dzieci, wynikające z założeń programowych przedszkoli, widać w wynikach badań pro-

wadzonych w latach 70. w Niemczech. Porównano osiągnięcia dzieci z 50 przedszkoli realizujących program oparty na zabawie i 50 „przedszkoli akademickich”. Badania prowadzone wśród czwartoklasistów będących absolwentami tych placówek wykazały zdecydowanie słabsze wyniki dzieci z przedszkoli z programem dyrektywnym. Były one gorsze niemal w każdej kategorii – zarówno w zakresie umiejętności matematycznych i czytania, jak i kompetencji społecznych oraz dojrzałości emocjonalnej. W zbliżonych badaniach, które prowadziła Rebecca Marcon w Stanach Zjednoczonych, dowiedziono jeszcze dalej idących skutków funkcjonowania dzieci w przestrzeni sprzyjającej swobodnej zabawie – studenci, którzy mieli w dzieciństwie większe możliwości zabawy, na poziomie akademickim osiągnęli znacząco wyższe wyniki (Gray, 2015b).

Podczas realizacji programu skoncentrowanego na zabawie nauczyciel mógłby być jej przewodnikiem. Na podstawie wyników badań, które prowadziła T. Bruce, możemy uznać, że najważniejszym zadaniem dorosłego jest podjęcie się roli obserwatora i katalizatora zabawy swobodnie płynącej¹. Może on uczestniczyć w niej na zasadzie życzliwej współobecności, nie może jednak pozostawać biernym opiekunem, pozwalającym, aby dzieci polegały jedynie na sobie – dorosły może bawić się obok, a nawet dyskretnie naśladować dzieci (Bilewicz-Kuźnia, 2017, s. 123). Akceptacja i życzliwość sprawiają, że dzieci chętnie zapraszają nauczyciela do zabawy.

Zdaniem konstruktywistów, obowiązkiem nauczyciela, który jest świadomy potrzeb rozwojowych dzieci, jest troska o to, aby mogły one „odkrywać świat i samego siebie w różnych relacjach ze światem. Dlatego rolą nauczyciela jest tworzenie warunków do tego, aby każda grupa przedszkolna i każda jednostka w przedszkolu mogła ujawnić potrzeby, problemy, wątpliwości, pragnienia” (Andrzejewska, 2018, ss. 44-45).

Doświadczenia wynikające z przebywania dzieci w grupie rówieśniczej są niezwykle cenne i można zastanawiać się nad tym, w jakich warunkach i czy w ogóle interwencja dorosłych w zabawę jest konieczna.

Interesującej odpowiedzi na to pytanie dostarcza między innymi rosyjski psycholog i pedagog L. Wygotski. Kontynuatorzy jego myśli zapewniają, że dzieci potrzebują i poszukują wsparcia dorosłych. W wieku zabawy, pomiędzy 2. a 7. rokiem życia, występują dwa kryzysy (w wieku 3 i 7 lat). Nauczyciel powinien interweniować, ponieważ jego uczestnictwo jest potrzebne, ale głównym celem tego działania jest „stworzenie środowiska edukacyjnego, które wspierałoby rozwój dojrzałych form zabawy u dzieci” (Bredikyte, Brandisauškiene, 2015, s. 117).

Udział dorosłych w zabawie jest pożądany w następującym zakresie: „1) Inicjatywa dorosłego jest niezwykle istotna na początku wieku zabawy (około 2. roku życia).

¹ Koncepcja T. Bruce *free flow play* opiera się na teorii przepływu, por. Csikszentmihályi, M., (2005). *Przepływ. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Wrocław: Moderator.

Ciągłość działań wynikających z roli i rozumienie konwencjonalności zabawy muszą być wspierane przez dorosłych. 2) Po tym okresie kluczowa jest inicjatywa podejmowana przez same dzieci. Obecność dorosłego może być warunkiem koniecznym zabawy, jednak inicjatywa dorosłych może zakłócić proces zabawy. Pomoc dorosłego jest potrzebna we wspólnym konstruowaniu motywującej fabuły. 3) Po pięciu latach ponownie rodzi się potrzeba pomocy dorosłych w celu wzbogacenia aspektu moralnego zabawy oraz jej symboliki” (tamże, s. 116).

Knud Illeris patrzy z perspektywy teorii uczenia się społecznego i podkreśla, że „dzieciństwo jako faza życia kształtuje się pod wpływem procesów przejmowania i integrowania całego kompleksu materialnych, społecznych i kulturowych elementów środowiska społecznego. Dziecko jest zobligowane do uczenia się tego, co powinno być przez nie przyswojone i do adekwatnego funkcjonowania w środowisku. W procesie tym musi ono wierzyć ludziom dorosłym i polegać na ich wsparciu” (Illeris, 2006, s. 225).

Założenie o społecznym, interakcyjnym uczeniu się nie wyklucza pozytywnego i pożądanego udziału dorosłych w zabawie. Musi on jednak znać specyfikę swojej roli towarzysza dziecka, aby uszanować potrzebę autonomii i jednocześnie dbać o bezpieczeństwo emocjonalne i fizyczne dzieci.

Ważną rolę w kształtowaniu postawy nauczyciela wobec zabawy i poszanowania granic dla wolności dziecka w przedszkolu odgrywają osobiste teorie pedagogiczne wychowawców. Znaczenia przypisywane aktywności dzieci w przedszkolu wyrastają wprost z teorii naukowych jako źródła nauczycielskich inspiracji, jednak często z pominięciem krytycznej analizy, polemiki, modyfikacji czy odrzucenia (Klus-Stańska, 2007, s. 16). Wizja własnej roli i relacji z wychowankiem, wyobrażenie o instytucji (placówce przedszkolnej lub szkole) są zbudowane na teoriach pedagogicznych i ideologiach, mentalności i życiowych doświadczeniach nauczycieli.

Wychowawca może przyjąć, że dziecko jest kompetentnym i niezależnym człowiekiem lub założyć, że dla właściwego rozwoju i funkcjonowania w przedszkolu wymaga ono dyrektywnego opiekuna – instruktora. Postawa dorosłego wobec dziecka musi być ugruntowana na obserwacji i wynikać z troski o zaspokojenie jego indywidualnych potrzeb. Dyrektywny styl wychowania nie przyspieszy rozwoju dziecka – rodzice i nauczyciele powinni okazywać wsparcie, towarzyszyć podopiecznemu, dawać mu czas i przestrzeń oraz koncentrować się na budowaniu relacji.

Z badań przeprowadzonych wśród rodziców dzieci do 4. roku życia wynika, że rodzice oczekują od opiekunów przede wszystkim zaspokojenia potrzeb emocjonalno-społecznych dzieci, a następnie potrzeby autonomii (Lasota, 2017). Z pierwszą kategorią wiążą się bezpieczeństwo i zaufanie do dorosłego, co stanowi niezbędny fundament rozwijania samodzielności i niezależności.

Dla uczestników badania przeprowadzonego przez Agnieszkę Lasotę (rodziców korzystających ze żłobków i przedszkoli) najważniejsze jest rozwijanie i kształtowanie u ich potomstwa poczucia autonomii (80% wskazań) poprzez: zapewnienie dzieciom „odpowiednich warunków do poznawania świata (nauki, zabawy i wychowania), wspierania rozwoju, rozumienia potrzeb i pragnień, szanowania wolności i wyborów dzieci, podejściu demokratycznym otwartym na potrzeby dziecka” (Lasota, 2017, s. 93).

Nabywanie autonomii przez dziecko dokonuje się najpełniej w bezpiecznych warunkach – podczas zabawy, która dostarcza nowych doświadczeń, informacji i przeżyć. W koncepcji, której autorem jest Erik Erikson, zabawa jest aktywnością kształtującą dziecięcą autonomię według własnych zasad i granic, przede wszystkim w sferze uczuć. Rolą dorosłego jest natomiast wrażliwe odpowiadanie na aktywność dziecka, gdy uczy się, rozwija, bawi, decyduje i wybiera (Telka, 2012, s. 8).

Nauczyciel jest organizatorem życia grupy w przedszkolu, więc od jego działania, podpartego refleksją, warsztatem i zaufaniem do podopiecznych, zależy zakres wolności i swobody dzieci w przedszkolnej codzienności. Podstawowym narzędziem, którym dysponuje wychowawca, jest jego uważność w relacji i towarzyszenie małemu człowiekowi. Opiekun jest obok, stwarza warunki dla samodzielności kilkulatka, jego ciekawości i odkrywania trudności, a także pokonywania ich przy wsparciu dorosłego, który uznaje prawo każdej osoby do własnych wyborów, decyzji i aktywności (*Encyklopedia Dzieciństwa*). Towarzyszenie w rozwoju oznacza, że „dorosły może uczyć się od dziecka, może słuchać dziecka, może mu ufać, szanować jego wybory i decyzje, uczyć się dawać dziecku czas na aktywność, uwzględniać możliwości dziecka, oczekiwanie, otwierać przestrzeń dla wyrażania siebie przez wychowanka, kształtować swoją wrażliwość na sygnały pokazywane przez dziecko, uczyć się adekwatnie na nie odpowiadać, postrzegać wychowanka jako kompetentnego[,] pełnego uczestnika relacji” (tamże).

Niedyrektywna postawa towarzyszenia dziecku zdaje się jedyną możliwą formą uczestnictwa w swobodnej zabawie, w relacji wychowawcy z wychowankiem. Niezbędne jest ponadto wycofanie się dorosłych z wolnej, nieustrukturyzowanej zabawy dzieci i pozostanie w roli obserwatora i towarzysza. Uważny i aktywny nauczyciel-wychowawca tak zorganizuje przestrzeń, aby zapewnić dzieciom warunki do samo-realizacji poprzez aktywność podejmowaną swobodnie w przedszkolnych salach oraz na świeżym powietrzu – w ogródku przedszkolnym, na placu zabaw, podczas spacerów i wycieczek.

Architektura i aranżacja przestrzeni (układ sprzętów, w tym biurka nauczyciela, niedostępność pomocy dla dzieci i nieustanna kontrola nad ładem) odzwierciedlają zakres władzy nad dziećmi i mogą być przejawem przemocy symbolicznej (Siarkiewicz, 2000, ss. 132-133; Falkiewicz-Szult, 2006, ss. 122-125).

Dzieci, uczone podporządkowania, którym odmawia się prawa do dokonywania wyborów i podejmowania prawdziwie własnych decyzji, nie będą potrafiły brać odpowiedzialności za siebie i świat, w którym żyją, stawiać krytycznych pytań, formułować alternatyw. Będą natomiast doskonale przygotowane do podtrzymywania istniejącego systemu, bez kwestionowania tego, co uznawane za oczywiste, właściwe, naturalne (Gawlicz, 2014, s. 172).

Być może jedną z barier hamujących zmiany w podejściu do praktyki nauczycielskiej jest występujący brak świadomości o sposobach włączania alternatywnych rozwiązań do własnej praktyki. Być może silnie zakorzeniony mit o podziale aktywności dziecka na zabawę i pracę wpływa na plan dnia w przedszkolu i oddziałuje na aranżację sal. Być może nauczyciele i rodzice obawiają się, że danie czasu na prawdziwą zabawę zagraża osiągnięciu przez dzieci gotowości szkolnej. Poddanie nauczycieli przewodnikom metodycznym, które prowadzą ich „za rękę”, unifikacja dzieci i standaryzacja ich osiągnięć w odniesieniu do metryki mogą dopełniać listę ograniczeń, które powstrzymują rozwój placówek w dążeniu do zwiększenia ilości swobodnej zabawy i doskonaleniu nauczycieli w towarzystwie dzieciom w rozwoju.

Obowiązująca podstawa programowa wychowania przedszkolnego nie jest barierą w realizacji podejścia pedagogicznego skoncentrowanego na zabawie – problem może wynikać z usztywnienia kadry w matrycach ról – dziecka i nauczyciela w placówce.

Przedszkolna rzeczywistość wciąż wymaga uwagi i głośnego wyrażania oczekiwań, aby zagwarantować dzieciom zaspokajanie ich indywidualnych potrzeb rozwojowych, zwiększyć ilość aktywności niekierowanych przez nauczyciela oraz aby uznać prymat swobodnej zabawy w wychowaniu przedszkolnym.

Bibliografia

- Andrzejewska, J. (2018). Elastyczna przestrzeń uczenia się dziecka, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 37(1), 41-54. DOI: 10.17951/lrp. 2018.37.1.41-54.
- Bilewicz-Kuźnia, B. (2017). Zabawa w koncepcji pedagogicznej Tiny Bruce. W: B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Zabawa i zabawka: Konteksty, wartość, znaczenia* (ss. 113-124). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bredikyte, M., Brandisauskiene, A. (2015). Zabawa i samoregulacja u dzieci w wieku przedszkolnym. W: E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego: Od teorii do zmiany w praktyce* (ss.111-131). Bydgoszcz: Artstudio.
- Brzezińska, A., Czub, T., Lutomski, G., Smykowski, B. (red.) (1995). *Dziecko w zabawie i świecie języka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Czub, T. (1995). Proces bawienia się i jego właściwości terapeutyczne, W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w z zabawie i świecie języka* (ss. 270-294), Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

- Declaration on the Importance of Play 2014*. Pobrane 26.03.2021 z: http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2015/05/IPA_Declaration-FINAL.pdf
- Dziamaska, D. i in. (2017). Komentarz do podstawy programowej wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. W: *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej z komentarzem*. Pobrane z: www.edukacja.wczesnoszkolna.pl.
- Elkind, D. (2008). The Power of Play: Learning What Comes Naturally. *American Journal of Play*, 1(1), 1-6.
- Falkiewicz-Szult, M. (2006). *Przemoc symboliczna w przedszkolu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gawlicz, K. (2014). Gotowi do podporządkowania się: Edukacja przedszkolna jako proces kształtowania zdeintegrowanych podmiotów, W: D. Klus-Stańska (red.), *(Anty)edukacja wczesnoszkolna* (ss. 151-177). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gray, P. (2008). *The Value of Play I: The Definition of Play Gives Insights*. Pobrane z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/200811/the-value-play-i-the-definition-play-gives-insights>.
- Gray, P. (2015a). *Wolne dzieci: Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą*. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MiND.
- Gray, P. (2015b). *Early Academic Training Produces Long-Term Harm*. Pobrane z: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/freedom-learn/201505/early-academic-training-produces-long-term-harm>.
- Hughes, F. (1999). *Children, play and development*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: Zabawa jako źródło kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Illeris, K. (2006). *Trzy wymiary uczenia się: poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSWE.
- Karsten, L. (2005). It All Used to Be Better? Different Generations on Continuity and Change in Urban Children's Daily Use of Space. *Children's Geographies*, 3(3), 275-290. DOI: 10.1080/14733280500352912.
- Key, E. (2017). *Stulecie dziecka*. Pobrane z: <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/key-stulecie-dziecka.pdf>.
- Klus-Stańska, D. (2007). Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych edukacji, W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja: Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych* (ss. 15-27). Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Klus-Stańska, D. (2015). Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka: Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji. *Studia Pedagogiczne, t. LXVIII*, 15-32.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.* Pobrane 20.04.2021 z: <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka>.
- Kwaśniewska, M. (2009). Zabawa jako podstawowa forma aktywności dziecięcej. W: J. Karczewska, M. Kwaśniewska (red.), *Dziecko sześćioletnie w szkole* (ss. 79-89). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Lasota, A. (2017). Responsywność opiekuna a poczucie autonomii dziecka we wczesnym dzieciństwie. *Nauki o wychowaniu: Studia interdyscyplinarne*, 2(5), 84-100. DOI: 10.18778/2450-4491.05.06.
- Locke, J. (1959). *Myśli o wychowaniu*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Miller, E., Almon, J. (2009). *Crisis in the Kindergarten: Why Children Need To Play In School*. Pobrane z: https://static1.squarespace.com/static/5d24bb215f3e850001630a72/t/5d377463a47c990001d6848e/1563915363862/Crisis_In+Kindergarten+flier.pdf.
- Nowosad, I. (2001). *Nauczyciel-wychowawca czasu polskich przełomów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Okoń, W. (1995). *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Parczewska, T. (2018). Czas wolny jako jeden z wymiarów życia codziennego dzieci mieszkających w Polsce i Portugalii. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(1), 101-119. DOI: 10.17951/lrp.2017.36.1.101.
- Patte, M. (2015). *The decline of unstructured play*. Pobrane z: <https://thegeniusofplay.org/genius/expert-advice/articles/the-decline-of-unstructured-play.aspx#.Ya4IfJGZPIU>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. (Dz.U. 2017, poz. 356).
- Schaffer, R.H. (2006). *Rozwój społeczny: Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sierkiewicz, E. (2000). *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Smykowski, B. (2005). Wiek przedszkolny: Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka: Praktyczna psychologia rozwojowa* (ss. 165-205). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Szymczak, J., Lemańska-Lewandowska, E., Wiśniewska M., Filipiak, E., Hakkarainen, P., Bredikyte, M., Skeryte-Kazlauskienė M., Lounassalo, J. (2017). *Organizacja środowiska narracyjnego i uczenie się poprzez zabawę dzieci w wieku 3–8 lat*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Telka, L., *Encyklopedia Dzieciństwa: Towarzystwo w rozwoju*. Pobrane 12.05.2021 z: http://encyklopediadzieinstwa.pl/index.php/Towarzystwo_w_rozwoju.
- Telka, L. (2017). Wspieranie autonomii małego dziecka w placówce – wychowanek i wychowawca. *Problemy wczesnej edukacji*, 4(19), 6-20.
- Telka, L. (2020). O towarzyszeniu dziecku w rozwoju – zarys koncepcji wychowania w żłobku. *Problemy wczesnej edukacji*, 2(49), 71-80. DOI: 10.26881/pwe.2020.49.06.
- The Playwork Principle*. Pobrane 10.05.2021 z: <https://www.playwales.org.uk/eng/playworkprinciples>.
- Waloszek, D. (2006). *Pedagogika przedszkolna: Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie.
- Wenner, M. (2009). *The serious need for play*. Pobrane z: <https://www.scientificamerican.com/article/the-serious-need-for-play/>.
- Wygotski, L. (1995). Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka, W: A. Brzezińska, T. Czub, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i świecie języka* (ss. 67-88). Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Zgromadzenie Ogólne ONZ (1959). Deklaracja Praw Dziecka. Pobrane z: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/deklaracja-praw-dziecka.html>.
- Zielińska, E. (2017). Błaski i cienie „nowej” podstawy programowej. *Blżej Przedszkola*, 9, 12-15.

