



BOŻENA MUCHACKA

The Pontifical University of John Paul II
in Krakow, Poland

ORCID iD: 0000-0002-2851-5693

FUNKCJE ZABAWY W ROZWOJU DZIECKA I KONSEKWENCJE JEJ OGRANICZONEJ DOSTĘPNOŚCI

THE FUNCTIONS OF PLAY IN CHILD DEVELOPMENT AND THE CONSEQUENCES OF ITS LIMITED AVAILABILITY

ABSTRACT

Play plays a crucial role in a child's development, supporting cognitive, emotional, social, and physical growth. The aim of this article is to identify the value of play in child development, outline its multidimensional benefits, and highlight the risks associated with limited opportunities for play. The article also seeks to indicate directions for fostering children's developmental competencies through playful activities within the context of contemporary pedagogy. The study is based on a literature review and an analysis of recent research findings, providing both theoretical insights and practical implications. It emphasizes the importance of creating environments – both at home and in educational settings – that encourage free and meaningful play as an essential component of a child's holistic development.

KEYWORDS: *play, child development, developmental competencies, early childhood education, play deprivation, early childhood pedagogy*

STRESZCZENIE

Zabawa odgrywa kluczową rolę w funkcjonowaniu dziecka, wspierając jego rozwój poznawczy, emocjonalny, społeczny i fizyczny. Celem artykułu jest identyfikacja wartości zabawy dla rozwoju dziecka, omówienie jej wielowymiarowych korzyści oraz wskazanie zagrożeń wynikających z ograniczonej dostępności do aktywności zabawowej. Ponadto podjęto próbę określenia kierunków wspierania i kształtowania kompetencji rozwojowych dzieci poprzez zabawę w kontekście współczesnej pedagogiki. Artykuł opiera się na analizie literatury przedmiotu oraz przeglądzie aktualnych wyników badań naukowych, co pozwala na uchwycenie zarówno teoretycznych, jak i praktycznych aspektów omawianego zagadnienia. Podkreślono znaczenie tworzenia przestrzeni sprzyjających swobodnej zabawie w środowisku rodzinnym i instytucjonalnym jako nieodzownego elementu wspomagającego harmonijny rozwój dziecka.

SŁOWA KLUCZOWE: *zabawa, rozwój dziecka, kompetencje rozwojowe, wychowanie przedszkolne, deprywacja zabawy, pedagogika wczesnodziecięca*

WPROWADZENIE

Zabawa, obok języka, kultury i technologii, stanowi jedną z podstawowych aktywności człowieka i ma fundamentalne znaczenie dla jego rozwoju na różnych etapach życia. W całej swojej bogatej różnorodności, obejmującej zarówno spontaniczne działania dzieci, jak i bardziej zorganizowane formy aktywności, zabawa jest postrzegana jako nieodłączny element procesu wychowania i socjalizacji. Od wielu dekad środowiska naukowe – reprezentujące takie dziedziny jak pedagogika, psychologia rozwojowa, socjologia czy neurobiologia – wskazują na silny związek między aktywnością zabawową a rozwojem wielowymiarowych kompetencji dziecka. W literaturze podkreśla się, iż zabawa odgrywa istotną rolę w kształtowaniu intelektu, rozwijaniu umiejętności społecznych i moralnych, wspieraniu rozwoju fizycznego oraz wzmacnianiu dobrostanu emocjonalnego. Zainteresowanie badaczy tą tematyką przekłada się na liczne studia koncentrujące się na wartościach wychowawczych i rozwojowych zabawy oraz na analizie uwarunkowań, które sprzyjają lub ograniczają jej realizację. Szczególne znaczenie przypisuje się zabawie w okresie wczesnego dzieciństwa, kiedy to aktywność ta przyczynia się do integracji doświadczeń poznawczych, emocjonalnych i społecznych dziecka. Współczesne badania ukazują również potencjalne konsekwencje deprywacji zabawy – zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym – wskazując na ryzyko zahamowania niektórych procesów rozwojowych, trudności adaptacyjnych, a także obniżenie jakości życia dzieci. Warto zaznaczyć, że ze względu na etyczne ograniczenia badań w tym zakresie, wiedza na temat skutków ograniczonego dostępu do zabawy opiera się głównie na analizach przypadków, badaniach longitudinalnych oraz obserwacjach w środowiskach zróżnicowanych społecznie i kulturowo. Niemniej jednak zgromadzony dorobek naukowy jednoznacznie potwierdza, iż zabawa powinna być traktowana jako istotny komponent wspomagający rozwój dziecka oraz jako obszar wymagający aktywnego wsparcia ze strony dorosłych – zarówno w kontekście edukacyjnym, jak i rodzinnym.

KONTEKST HISTORYCZNY I KULTUROWY

Od zarania dziejów w różnych kulturach zabawa dzieci była wspierana przez dorosłych, czego przykładem są produkowane przez nich zabawki, materiały i różnorodne urządzenia. W literaturze rzadziej opisywane są postawy dorosłych wobec dziecięcej zabawy, zwłaszcza dotyczące porównania zabaw w różnych kulturach i związanych z tym różnych warunkach społecznych i ekonomicznych. W pewnym stopniu badania antropologiczne wykazują różnice w podejściu do dziecięcej zabawy między kulturami i subkulturami, wynikające z wartości kulturowych dotyczących dzieciństwa, płci i naszych relacji ze światem przyrody, często powiązanych z warunkami ekonomicznymi, przekonaniami religijnymi, strukturami społecznymi i innymi. Postawy kulturowe, przekazywane dzieciom głównie przez zachowanie ich rodziców, wpływają na to, jak często dzieci są zachęcane do zabawy, jak zabawa jest wspierana, ile lat mają osoby uważane za dzieci, od których oczekuje się, że będą się bawić, oraz w jakim stopniu dorośli bawią się z dziećmi. Badania historyczne ujawniają, jak na przestrzeni wieków zabawa była ceniona przez filozofów i pedagogów.

Badania archeologiczne oraz analizy międzykulturowe jednoznacznie wskazują na powszechność zjawiska zabawy i gier w różnych epokach historycznych, sięgających czasów prehistorycznych. Już w okresie paleolitu odnajdywano artefakty, takie jak kości do gier, kije, plansze oraz przedmioty przypominające piłki, wykonane z kamienia, drewna czy kości, co świadczy o obecności elementów zabawowych w życiu dawnych społeczności (Schaefer, Reid, 2001). Również wykopaliska prowadzone na terenach starożytnych cywilizacji, m.in. Chin, Peru, Mezopotamii i Egiptu, dostarczyły licznych dowodów w postaci miniaturowych modeli z ceramiki i metalu, interpretowanych jako zabawki przeznaczone dla dzieci.

Zabawy oraz gry w kości czy karty były znane już w średniowieczu, zaś w kolejnych wiekach, szczególnie w epoce nowożytnej, dużą popularnością cieszyły się szachy, warcaby, gry planszowe, kręgle, a także aktywności o charakterze artystycznym, takie jak taniec, muzyka i śpiew, będące istotnym elementem życia towarzyskiego, m.in. w kulturze szlacheckiej Polski. Badacze podejmują liczne próby rekonstrukcji genezy oraz rozwoju form zabawy

i zabawek, analizując ich związki z praktykami kultowymi, obrzędowymi, zwyczajowymi, a także z szeroko rozumianym folklorem i tradycją kulturową.

Zabawa jawi się jako zjawisko nierozzerwalnie związane z cywilizacją ludzką, zarówno jako forma ekspresji indywidualnej, jak i sposób integracji społecznej. Jej oddziaływanie można dostrzec zarówno w kontekście kształtowania osobowości jednostki, jak i w perspektywie szerszych procesów kulturowych i historycznych. Niezależnie od epoki, regionu geograficznego czy systemu religijnego – czy to wśród starożytnych Greków, Rzymian i Żydów, średnio-wiecznych władców i zakonników, czy też wyznawców hinduizmu, buddyzmu i chrześcijaństwa – zabawa zawsze zajmowała ważne miejsce w strukturze życia społecznego i duchowego człowieka (Żołądz-Strzelczyk, Kabacińska i in., 2008).

Zagłębiając się w historię, możemy zobaczyć, że w dzikich plemionach łuk i oszczep odgrywały ważną rolę podczas obrony terytorium. Z tymi przedmiotami oswajani byli już najmłodsi, którzy poprzez naśladownictwo starszych mieszkańców plemienia zdobywali praktyczne umiejętności. Rzut oszczepem i strzelanie z łuku były dziecięcymi zabawami, które okazywały swój praktyczny wymiar, gdy dzieci stawały się dorosłymi. Dzięki nim młodzi uczyli się, jak zdobyć pożywienie, co pozwalało populacji przetrwać. Jest to dobry przykład na to, że dzięki zabawie społeczeństwo rozwija się oraz przekazuje swoje tradycje i podstawowe umiejętności z pokolenia na pokolenie. Tak działo się również później, gdy dzieci, bawiąc się przedmiotami użytku domowego, uczyły się ich właściwego zastosowania i przeznaczenia. Ciekawość, która została zakorzeniona przy odkrywaniu funkcji danego przedmiotu, owocowała w późniejszym życiu.

Współczesne badania oraz rozwijające się wieloaspektowe teorie dotyczące zabawy, obejmujące podejścia psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne, zyskują coraz większą rozpoznawalność w środowisku pedagogicznym. Ukazują one wielowymiarową wartość zabawy zarówno w formie swobodnej, jak i tej organizowanej przez nauczyciela, co umożliwia pogłębione rozumienie natury zabawy, jej celów oraz mechanizmów rozwojowych i edukacyjnych, które się z nią wiążą. W globalnym dyskursie edukacyjnym coraz wyraźniej przebija się postulat podnoszenia jakości edukacji. Jednakże w tym obszarze ujawnia się istotna sprzeczność między założeniami teoretycznymi a polityką edukacyjną i praktyką instytucjonalną. Z jednej strony akcentuje

się konieczność wspierania sprawczości dziecka oraz jego autonomii w procesie uczenia się, z drugiej natomiast nadal obowiązują sztywne standardy edukacyjne, ukierunkowane na osiągnięcie wymiernych efektów rozwojowych. Coraz częściej obserwuje się tendencję do wprowadzania dzieci w struktury formalnej edukacji na coraz wcześniejszym etapie życia, przy jednoczesnym marginalizowaniu roli zabawy jako naturalnego i rozwojowo adekwatnego środka poznawania świata.

Tymczasem to właśnie zabawa, szczególnie w okresie przedszkolnym, odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu samodzielności dziecka, rozwijaniu kompetencji społecznych oraz umiejętności adaptacyjnych. Liczne badania (m.in. Bornstein, 2006; Van Gils i in., 2009) wskazują, iż aktywność zabawowa pełni funkcję stymulującą rozwój dziecka w sposób holistyczny, obejmujący sfery poznawczą, emocjonalną, społeczną i motoryczną. W dalszej części artykułu przedstawione zostaną zarówno wartości, jak i potencjalne zagrożenia wynikające z różnych form zabawy, z uwzględnieniem podziału na zabawy swobodne – wzmacniające autonomię i sprawczość dziecka – oraz zabawy organizowane, służące realizacji celów edukacyjnych i spełnianiu wymogów programowych.

Wartość zabawy dla nauki i rozwoju dziecka w kontekście czynników środowiskowych i społecznych

Analiza wyników badań nad wspieraniem zabawy w środowisku domowym i przedszkolnym pozwala wyodrębnić trzy kluczowe czynniki sprzyjające rozwojowi dziecka. Odnoszą się one do:

1. rodzaju i poziomu stymulacji,
2. jakości interakcji dziecka z dorosłymi,
3. zakresu niezależności i autonomii oferowanej dzieciom w obszarze ich aktywności zabawowej.

Rodzaj i poziom stymulacji odnoszą się do jakości oraz różnorodności bodźców, które dziecko otrzymuje w trakcie zabawy. Bodźce te mogą mieć charakter sensoryczny, poznawczy, emocjonalny czy społeczny. Badania potwierdzają, że środowiska zabawowe bogate w różnorodne materiały, zmienne sytuacje i zróżnicowane formy aktywności sprzyjają rozwijaniu kompetencji poznawczych, kreatywności oraz umiejętności rozwiązywania problemów. Zbyt niski poziom stymulacji może prowadzić do zubożenia

doświadczeń dziecka i ograniczenia jego potencjału rozwojowego, natomiast nadmierna stymulacja – do przeciążenia i zaburzenia procesów regulacji emocjonalnej. Ponadto jakość interakcji z dorosłymi jest czynnikiem o fundamentalnym znaczeniu dla uczenia się w kontekście społecznym. Liczne badania (m.in. bazujące na teorii socjokulturowej L.S. Wygotskiego) wskazują, że wspólna aktywność dorosłego i dziecka, szczególnie w formie współuczestnictwa w zabawie, tworzy tzw. strefę najbliższego rozwoju, w której możliwe jest wprowadzanie dziecka na wyższy poziom funkcjonowania. Jakość tej interakcji nie wynika wyłącznie z obecności dorosłego, lecz z jego postawy – responsywności, uważności, gotowości do podążania za inicjatywą dziecka i wspierania jego samodzielnych wyborów. Co więcej, zakres oferowanej dziecku autonomii w obszarze zabawy odnosi się do możliwości podejmowania decyzji, kierowania własną aktywnością oraz eksplorowania środowiska w sposób zgodny z indywidualnymi potrzebami i zainteresowaniami. Badania pokazują, że autonomia sprzyja rozwojowi sprawczości, poczucia kompetencji i motywacji wewnętrznej, które stanowią kluczowe zasoby w procesie uczenia się. Dzieci, którym umożliwia się wybór sposobu zabawy, partnerów zabawowych czy narzędzi, wykazują większe zaangażowanie, lepsze zdolności adaptacyjne oraz wyższy poziom funkcjonowania społeczno-emocjonalnego. Zaproponowana klasyfikacja uwzględnia trzy komplementarne wymiary: poznawczo-sensoryczny (stymulacja), relacyjny (interakcje) oraz decyzyjno-podmiotowy (autonomia), które razem tworzą ramy do optymalnego wspierania rozwoju dziecka poprzez zabawę, zarówno w środowisku domowym, jak i instytucjonalnym.

Wiele współczesnych analiz naukowych odwołuje się do koncepcji Lwa S. Wygotskiego (1978), który uznawał zabawę za centralny mechanizm rozwoju reprezentacji symbolicznej. Według jego teorii poprzez zabawę dziecko nabywa zdolności do posługiwania się znakami i symbolami kulturowymi, co stanowi fundament dla późniejszych kompetencji poznawczych. Zabawa umożliwia dzieciom eksplorowanie symboli obecnych w sztuce, muzyce, tańcu, języku czy matematyce, a także rozwój zdolności reprezentacyjnych, które w kolejnych etapach życia przekształcają się w zdolność myślenia abstrakcyjnego. Wygotski podkreślał również znaczenie wsparcia dorosłych i rówieśników w rozwijaniu kreatywności, podejmowaniu interakcji

społecznych oraz inicjowaniu aktywności wymagających wysiłku i zaangażowania w działaniu zabawowym. Współczesne badania potwierdzają jego tezy, wskazując, że zabawa odgrywa istotną rolę w rozwoju świadomości metapoznawczej oraz zdolności do rozpoznawania i regulowania własnych emocji.

Zabawa umożliwia także wszechstronny rozwój dziecka, obejmując zarówno sferę poznawczą i emocjonalną, jak i fizyczną oraz społeczną. Ułatwia kształtowanie umiejętności językowych, kompetencji społecznych, a także rozwój motoryki dużej i małej. Ponadto wspiera budowanie poczucia własnej wartości, dobrostanu emocjonalnego oraz odporności psychicznej. Dzięki uczestnictwu w zabawie dzieci nabywają pewności siebie, co przygotowuje je do skutecznego mierzenia się z wyzwaniami o charakterze fizycznym, intelektualnym i emocjonalnym. Z perspektywy rozwoju społecznego zabawa stanowi przestrzeń do nabywania i doskonalenia kompetencji, takich jak: obiektywna samoocena, empatia, altruizm, współpraca, motywacja osiągnięć, komunikacja werbalna i niewerbalna, a także stosowanie norm i reguł społecznych. Kompetencje społeczne ujawniają się m.in. poprzez zdolność do budowania relacji z otoczeniem, osiągania celów społecznych, podejmowania złożonych interakcji interpersonalnych, nawiązywania przyjaźni, zdobywania akceptacji i uznania w grupie rówieśniczej. Dziecko, które wykazuje rozwinięte kompetencje społeczne, potrafi uczestniczyć w satysfakcjonujących interakcjach zarówno z dorosłymi, jak i rówieśnikami, nawiązywać więzi, współpracować w ramach wspólnej zabawy oraz realizować cele edukacyjne. Istotnymi przejawami tych kompetencji są również umiejętność respektowania potrzeb innych, akceptowania zmieniającej się pozycji w grupie oraz przestrzegania ustalonych reguł – zwłaszcza w sytuacjach typowych dla środowiska przedszkolnego. To właśnie w przestrzeni edukacji przedszkolnej zabawa stwarza najwięcej możliwości do intensywnego rozwoju społecznego. W toku wspólnych aktywności zabawowych dzieci uczą się współdziałania, inicjowania oraz organizowania działań, a także dostrzegania własnej roli w grupie i internalizowania norm społecznych. Dzięki temu zabawa pełni funkcję nie tylko rozwojową, lecz także wychowawczą, kształtując podstawy kompetencji potrzebnych do funkcjonowania w społeczeństwie. Badania Marca H. Bornsteina (2006) wskazują na silną korelację pomiędzy rozwiniętymi formami zabaw symbolicznych a dobrostanem emocjonalnym dzieci.

Jednym z niewątpliwie istotnych aspektów aktywności zabawowej jest jej wartość terapeutyczna, szeroko uznawana zarówno w literaturze psychologicznej, jak i pedagogicznej. Zabawa odgrywa znaczącą rolę nie tylko w profilaktyce, ale również w diagnozie oraz interwencji psychologiczno-pedagogicznej. W praktyce terapeutycznej wykorzystywana jest jako skuteczna forma poradnictwa oraz psychoterapii, szczególnie w pracy z dziećmi przejawiającymi trudności emocjonalne, behawioralne lub rozwojowe. Zabawa może służyć jako narzędzie diagnostyczne, pozwalające na identyfikację przyczyn zaburzeń w zachowaniu dziecka. Dzięki obserwacji form, wzorców i treści zabawy, jak również przedmiotów wykorzystywanych w jej trakcie, możliwe staje się wnikliwe rozpoznanie emocjonalnych przeżyć dziecka oraz ukrytych mechanizmów wewnętrznych. Dzieci często wyrażają swoje lęki, napięcia i konflikty psychiczne właśnie poprzez zabawę, która staje się wówczas bezpiecznym kanałem ekspresji trudnych lub nieuświadomionych stanów emocjonalnych. Terapia przez zabawę może być rozumiana jako naturalny mechanizm samopomocy, który w sposób spontaniczny i nieinwazyjny pomaga dzieciom eliminować wewnętrzne napięcia, *zaciemnienia* oraz lęki (Muchacka, 2013). Znaczenie terapeutycznego wymiaru zabawy znajduje również potwierdzenie w pracy z dziećmi ze spektrum autyzmu. Wiele z nich wymaga intensywnego wsparcia w zakresie rozwijania umiejętności społecznych, komunikacyjnych i emocjonalnych. Jedną z innowacyjnych metod w tym obszarze jest terapia oparta na zabawie klockami LEGO® (LEGO®-Based Therapy – LBT), która w ostatnich latach zyskała uznanie jako skuteczna forma interwencji psychospołecznej. Badania prowadzone przez Barra i współautorów (2022) wykazały, że terapia LBT znacząco wpływa na poprawę zdolności komunikacyjnych oraz współpracy w grupie u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Zwrócono również uwagę na wysoki poziom akceptacji tej formy terapii przez dzieci, ich rodziny oraz placówki edukacyjne, co czyni ją atrakcyjną i łatwo wdrażalną w praktyce szkolnej.

Warto także podkreślić rosnącą rolę nowoczesnych technologii w terapii dzieci neuroatypowych, szczególnie w kontekście wykorzystania robotów społecznych. Badania przeprowadzone przez Doğana i Çolaka (2023) dowodzą, że roboty terapeutyczne mogą być skutecznym narzędziem wspierającym rozwój kompetencji społecznych u dzieci z autyzmem. Stosowane są m.in. w nauczaniu

umiejętności takich jak utrzymywanie kontaktu wzrokowego, inicjowanie prostych interakcji społecznych, czy reagowanie na powitania. Ich interfejs i przewidywalne zachowania okazują się dla wielu dzieci bardziej przystępne niż interakcje z ludźmi, co zwiększa efektywność uczenia się i motywację do podejmowania kontaktu społecznego.

Tak więc zabawa, zarówno w swojej tradycyjnej, jak i nowoczesnej, technologicznej formie, pozostaje niezwykle cennym narzędziem wspomagającym rozwój emocjonalny i społeczny dziecka. Jej terapeutyczny potencjał uzasadnia potrzebę uwzględniania jej w programach profilaktycznych, edukacyjnych i interwencyjnych, dostosowanych do indywidualnych potrzeb dzieci w różnym wieku i o zróżnicowanych profilach rozwojowych.

Zabawa jako fundament uczenia się jest również szeroko omawiana w literaturze pedagogicznej, w której podkreśla się jej znaczenie nie tylko jako formy aktywności spontanicznej, lecz również jako kluczowego mechanizmu wspierającego rozwój dziecka w wymiarach poznawczym, emocjonalnym i społecznym (Cutter-Mackenzie, Edwards, 2023). W praktyce edukacyjnej zabawa stanowi dla nauczycieli ważne narzędzie umożliwiające obserwację i identyfikację postępów dzieci w uczeniu się oraz wskaźników ich rozwoju. Współczesne podejścia pedagogiczne akcentują potrzebę integrowania zabawy z celami dydaktycznymi i wychowawczymi, co znajduje potwierdzenie w rosnącej liczbie badań empirycznych.

W ostatnich latach wiele badań koncentruje się na potencjale nowych technologii edukacyjnych, które – w połączeniu z elementami interaktywnej zabawy – mogą pozytywnie wpływać na kształtowanie istotnych dla rozwoju dzieci kompetencji i zachowań. Wyniki badań przeprowadzonych przez Torresa i współautorów (2021) wskazują, że odpowiednio zaprojektowane środowiska cyfrowe sprzyjają rozwojowi samoregulacji, współpracy oraz umiejętności decyzyjnych u dzieci. W badaniach tych zaobserwowano, że dostarczanie dzieciom informacji zwrotnych na temat ich możliwości zwiększało poziom samokontroli, wspólne korzystanie z narzędzi TIK sprzyjało rozwijaniu współdziałania, natomiast ograniczenie liczby dostępnych opcji wspierało procesy decyzyjne. Istotnym kierunkiem badań stały się również zajęcia z zakresu robotyki edukacyjnej i programowania. Jak wykazano, skutecznie angażują one dzieci i młodzież we wspólne działania oraz rozwijają

tw. myślenie komputacyjne. Skibińska i Zacniewska (2021) zauważają, że zaangażowanie uczniów w programowanie uruchamia specyficzne procesy uczenia się, których podstawę stanowią zdolności metapoznawcze. Programowanie jako aktywność poznawcza opiera się na takich umiejętnościach, jak: integrowanie nowej wiedzy z wcześniej zdobytymi informacjami, świadome wybieranie strategii myślenia, planowanie działań, monitorowanie przebiegu pracy umysłowej oraz ocenianie efektywności własnych działań. Kluczowe jest tu również rozkładanie złożonych problemów na mniejsze, sekwencyjne etapy, co sprzyja rozwijaniu logicznego myślenia i umiejętności rozwiązywania problemów.

Choć nowoczesne technologie edukacyjne stwarzają nowe możliwości wspierania rozwoju poznawczego dzieci, nadal fundamentalną rolę odgrywa zabawa jako zjawisko osadzone w kontekście społecznym i środowiskowym. W literaturze pedagogicznej podkreśla się, że to właśnie poprzez zabawę dziecko nie tylko uczy się rozumieć otaczający świat, lecz także poznaje siebie, rozwija swoją osobowość, a także sfery emocjonalno-motywacyjną i poznawczą. Interakcje zachodzące w toku zabawy sprzyjają budowaniu tożsamości dziecka, wspierają jego samoregulację emocjonalną i stymulują rozwój kompetencji społecznych. W tym kontekście zabawa jawi się jako nieodzowny komponent środowiska edukacyjnego, który – niezależnie od formy czy medium – powinien być systematycznie wspierany i włączany do procesów dydaktycznych oraz wychowawczych.

KONSEKWENCJE OGRANICZONEJ DOSTĘPNOŚCI DZIECI DO ZABAWY

Powyżej przedstawiono liczne dowody naukowe wskazujące na fundamentalne znaczenie zabawy w procesie wspierania rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego dzieci. Warunkiem skuteczności tej formy aktywności jest jednak zapewnienie dzieciom odpowiedniego środowiska i przestrzeni do swobodnej eksploracji. W praktyce nie zawsze jest to możliwe, zarówno ze względów systemowych, jak i indywidualnych uwarunkowań rodzinnych. W niektórych przypadkach interwencje dorosłych, zamiast wspierać rozwój

dziecka, mogą prowadzić do jego zahamowania, a dzieci pozbawione możliwości regularnego uczestniczenia w zabawie z różnych przyczyn znajdują się w sytuacji rozwojowo niekorzystnej.

Brak dostępu do zabawy często związany jest z nierównościami społeczno-ekonomicznymi, co potwierdzają analizy porównawcze warunków życia dzieci wychowujących się w rodzinach ubogich oraz w rodzinach o wysokim statusie ekonomicznym. Niedobór zasobów materialnych, brak bezpiecznej przestrzeni do zabawy, ograniczony czas i wsparcie ze strony dorosłych – wszystkie te czynniki wpływają na redukcję szans rozwojowych dzieci z mniej uprzywilejowanych środowisk. Ponadto dzieci doświadczające deprywacji społecznej często borykają się z samotnością, która prowadzi do tłumienia emocji, poczucia wyobcowania i zachwiania równowagi emocjonalnej. W dłuższej perspektywie może to skutkować niedojrzałością emocjonalną, występowaniem zaburzeń nerwicowych i osobowościowych, a także problemami psychosomatycznymi.

Szczególną grupę narażoną na ryzyko izolacji społecznej stanowią dzieci zdolne. Ich wyjątkowe cechy indywidualne – takie jak wysoki poziom intelektualny, zwiększona wrażliwość emocjonalna, intensywność przeżywania, oryginalne sposoby postrzegania rzeczywistości, wysoka samoświadomość oraz odmienny styl myślenia – mogą utrudniać im integrację z grupą rówieśniczą. Jak zauważa Pufal-Struzik (2017), dzieci te często odczuwają silne napięcia wynikające z poczucia *inności* i braku przynależności, co prowadzi do ich wycofania i osamotnienia. Paradoksalnie, pomimo wysokiego potencjału rozwojowego, dzieci zdolne mogą doświadczać emocjonalnego wykluczenia, szczególnie jeśli ich potrzeby nie zostaną odpowiednio rozpoznane i objęte opieką przez dorosłych.

W literaturze przedmiotu coraz częściej podnoszona jest również kwestia parentyfikacji, czyli odwrócenia ról w rodzinie, w której dziecko podejmuje odpowiedzialność i obowiązki charakterystyczne dla dorosłych. Zjawisko to obserwowane jest w rodzinach zmagających się z problemami zdrowotnymi (fizycznymi lub psychicznymi), uzależnieniami, ubóstwem, a także w rodzinach rekonstruowanych, imigranckich, adopcyjnych, czy z jednym rodzicem. Jak podkreśla Schier (2018), trudność diagnozowania parentyfikacji u dzieci polega na tym, że często nie są one świadome nadmiernych obciążeń,

jakie na siebie przyjmują, a nawet odczuwają dumę z własnego zaangażowania w życie dorosłych. W efekcie dzieci te, skoncentrowane na potrzebach innych, rezygnują z własnych potrzeb, w tym również z potrzeby zabawy – co może prowadzić do długofalowych konsekwencji w sferach emocjonalnej i społecznej.

Należy również podkreślić, że nie każda forma zabawy jest rozwojowo adekwatna. Współczesne badania wskazują na zagrożenia wynikające z niekontrolowanego kontaktu dzieci z treściami przemocowymi w grach komputerowych. Uzależnienie od gier, nadmierna ekspozycja na agresję, wulgarność czy treści o charakterze antyspołecznym mogą prowadzić do zaburzeń zachowania, obniżenia empatii oraz zwiększenia impulsywności. Dzieci włączają zaobserwowane w grach wzorce do własnych aktywności zabawowych, co często prowadzi do utrwalenia negatywnych postaw i trudności w relacjach rówieśniczych. Nowe technologie są postrzegane jako narzędzia wspomagające procesy poznawcze, ponieważ przejmując część zadań umysłowych, pozwalają użytkownikowi na zwiększenie efektywności działania. Pojawia się jednak uzasadniona wątpliwość, czy ich intensywne i długotrwałe wykorzystywanie nie wpłynie negatywnie na rozwój i sprawność funkcji intelektualnych człowieka (Pabian, Pabian, 2025, s. 216).

Na jakość i dostępność zabawy w znacznym stopniu wpływa także środowisko lokalne. Miejsca pozbawione przestrzeni przyjaznej dzieciom, takie jak gęsto zabudowane aglomeracje miejskie, ograniczają możliwość spontanicznej zabawy na świeżym powietrzu. Czynniki takie jak obawy o bezpieczeństwo, brak czasu ze strony rodziców oraz nadmierne skupienie na edukacyjnych celach formalnych powodują, że dzieci coraz rzadziej mają okazję do samodzielnego organizowania zabaw z rówieśnikami. Zjawisko to prowadzi do ograniczenia naturalnych form ruchu i interakcji społecznych. Badania van Gilsa i współautorów (2009) wskazują, że widoczne jest wyraźne zmniejszenie liczby zabaw na zewnątrz przy jednoczesnym wzroście poziomu kontroli dorosłych nad aktywnością dzieci.

Chociaż zabawa jest naturalną i spontaniczną aktywnością dziecka, jej potencjał rozwojowy może być ograniczony lub całkowicie zablokowany przez czynniki środowiskowe, rodzinne, społeczno-kulturowe oraz technologiczne. Dlatego też niezbędne jest świadome projektowanie przestrzeni

i struktur wspierających zabawę jako warunku nie tylko edukacyjnego, ale również wychowawczego i terapeutycznego dobrostanu dziecka.

Wiele współczesnych badań wskazuje na poważne konsekwencje ograniczenia spontanicznej aktywności dzieci na świeżym powietrzu, wynikające z coraz bardziej siedzącego trybu życia oraz przebywania głównie w pomieszczeniach zamkniętych. Wśród najczęściej odnotowywanych skutków zdrowotnych wymienia się: wzrost otyłości, obniżoną sprawność fizyczną oraz schorzenia będące skutkiem niedoboru witaminy D – w tym krzywicę, krótkowzroczność i astmę. Życie w zurbanizowanych przestrzeniach wiąże się ponadto ze zwiększonym ryzykiem występowania zaburzeń psychicznych, w szczególności lękowych i depresyjnych (Peen, 2020). Negatywny wpływ na rozwój i dobrostan dzieci może mieć również długotrwałe narażenie na hałas środowiskowy, który – jak wykazano – pogarsza jakość życia i wpływa na obniżenie ogólnego samopoczucia psychicznego.

W kontekście powyższych zagrożeń warto przywołać dorobek badaczy z Uniwersytetu w Plymouth, którzy od wielu lat prowadzą interdyscyplinarne projekty z zakresu edukacji środowiskowej i pedagogiki przyrody. Badania prowadzone m.in. przez zespół Sue Waite i in. (2016) wykazały, że czas spędzany przez dzieci w ich bezpośrednim otoczeniu – wokół domu – zmniejszył się o 90% na przestrzeni ostatnich dwóch dekad. Zjawisko to wiąże się nie tylko z ograniczonym dostępem do terenów zielonych, ale również z nadmierną kontrolą dorosłych, presją edukacyjną oraz brakiem czasu wolnego od obowiązków szkolnych. W odpowiedzi na te niepokojące trendy badacze z Uniwersytetu w Plymouth opracowali i wdrożyli wiele innowacyjnych inicjatyw edukacyjnych, takich jak program *Transforming Outdoor Learning in Schools* czy projekt *Natural Connections*, których celem jest systemowe wprowadzenie nauki w środowisku naturalnym do szkół podstawowych i średnich. Jak wskazuje raport Ofsted sporządzony w jednej ze szkół uczestniczących w projekcie *Natural Connections* (czerwiec 2014), *uczniowie czerpią również coraz więcej korzyści z możliwości uczestniczenia w zajęciach edukacyjnych na świeżym powietrzu, które poszerzają ich horyzonty i wspierają postępy w pracy w klasie. Działania te przyczyniają się do rozwoju duchowego, moralnego, społecznego i kulturowego uczniów.* Edukacja w otwartej przestrzeni nie jest zatem traktowana jako uzupełnienie treści

programowych, lecz jako pełnoprawna metoda dydaktyczna, która pozwala na integrację treści poznawczych z doświadczaniem środowiska, budowaniem relacji rówieśniczych i rozwijaniem kompetencji społecznych.

Z punktu widzenia rozwoju dziecka nauka przez zabawę w środowisku naturalnym może pełnić funkcję kompensacyjną, zastępując ograniczoną lub niedostępną zabawę swobodną na świeżym powietrzu. Aktywność edukacyjna realizowana w naturze, nawet jeśli kierowana przez nauczyciela, zachowuje wiele cech zabawy: opiera się na działaniu, eksploracji, współpracy, a często także na spontanicznej twórczości i zadziwieniu światem. Jak podkreślają badacze z Uniwersytetu w Plymouth (Waite i in., 2016), regularne i dobrze zaplanowane zajęcia w otwartym środowisku wspierają nie tylko rozwój poznawczy, ale również zdrowie psychiczne i fizyczne uczniów, promując tym samym holistyczne podejście do edukacji.

WNIOSKI

Analiza wartości rozwojowych zabawy oraz zagrożeń wynikających z jej ograniczonej dostępności jednoznacznie wskazuje, że zabawa stanowi nieodzowny element wspierający rozwój dziecka w wymiarach poznawczym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym. Zarówno zabawy swobodne, jak i kierowane – zwłaszcza te realizowane w naturalnym środowisku – sprzyjają integracji funkcji psychicznych, wzmacniają motywację wewnętrzną, rozwijają umiejętności interpersonalne oraz wspierają dobrostan psychiczny i fizyczny dziecka. Z kolei ograniczenie dostępu do zabawy – z przyczyn strukturalnych, rodzinnych lub środowiskowych – może prowadzić do poważnych konsekwencji rozwojowych, takich jak trudności emocjonalne, zahamowanie rozwoju społecznego, obniżenie sprawczości i motywacji, a także problemy zdrowotne. Szczególnie zagrożone są dzieci żyjące w środowiskach defaworyzowanych, obciążone parentyfikacją, nadmierną presją edukacyjną lub uzależnione od technologii cyfrowych.

Zatem zabawa powinna być traktowana jako podstawowe prawo dziecka i kluczowy element procesu wychowania i edukacji, nie zaś jako działanie dodatkowe lub nieistotne. Zapewnia to artykuł 31 Konwencji Narodów

Zjednoczonych o prawach dziecka (CRC), który stanowi, że: ... 1. *Państwa-Strony uznają prawo dziecka do wypoczynku i czasu wolnego, do uczestniczenia w zabawach i zajęciach rekreacyjnych odpowiednich do wieku dziecka oraz do swobodnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym oraz* 2. *Państwa-Strony będą szanować i popierać prawo dziecka do pełnego uczestnictwa w życiu kulturalnym i artystycznym oraz będą zachęcać do zapewniania odpowiednich i równych szans w zakresie działalności kulturalnej, artystycznej i rekreacyjnej...* <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka/>. Oznacza to potrzebę systemowego włączenia zabawy do codziennej praktyki dydaktyczno-wychowawczej. Nauczyciele i opiekunowie powinni świadomie tworzyć warunki do zabawy, zarówno swobodnej, jak i ukierunkowanej, z uwzględnieniem potrzeb rozwojowych dzieci, ich różnorodności oraz lokalnych możliwości przestrzennych i organizacyjnych. Nauka w środowisku naturalnym może częściowo rekompensować brak spontanicznej zabawy na świeżym powietrzu. Dlatego warto wdrażać programy edukacyjne oparte na pedagogice przyrody, takie jak te rozwijane przez naukowców z Uniwersytetu w Plymouth (np. Natural Connections), integrujące treści programowe z działaniem w naturze.

Świadomość znaczenia codziennej zabawy dla zdrowia psychicznego i fizycznego dzieci odgrywa istotną rolę w działaniach podejmowanych przez rodziców i opiekunów. Tworzenie warunków sprzyjających zabawie, zarówno w przestrzeni domowej, jak i pozadomowej, może obejmować m.in. ograniczenie ekspozycji dzieci na urządzenia ekranowe oraz inspirowanie ich do aktywności na świeżym powietrzu. Z kolei odpowiedzialność za kształtowanie infrastruktury przyjaznej dzieciom spoczywa na władzach lokalnych i instytucjach edukacyjnych. Inwestycje w publiczne przestrzenie zabawowe, takie jak place zabaw, ogrody przedszkolne czy parki edukacyjne, przyczyniają się do wspierania rozwoju dzieci poprzez ruch, kontakt z naturą i interakcje społeczne, z jednoczesnym uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa, różnorodności potrzeb oraz inkluzyjności.

W kontekście rosnących wyzwań cywilizacyjnych konieczne staje się również systematyczne prowadzenie badań i monitorowanie dostępności do zabawy w zróżnicowanych warunkach społeczno-kulturowych. Działania te mają znaczenie dla przeciwdziałania wykluczeniu rozwojowemu dzieci,

które – z uwagi na czynniki środowiskowe, ekonomiczne lub rodzinne – nie mają dostępu do możliwości swobodnej eksploracji, aktywności fizycznej i twórczego działania.

REFERENCES

- Barr, A., i in. (2022). A mixed methods evaluation of the acceptability of therapy using LEGO® bricks (LEGO® based therapy) in mainstream primary and secondary education. *Autism Research*, 15(7), 1237–1248.
- Burghardt, G.M. (2005). *The genesis of animal play: Testing the limits*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Bornstein, M.H. (2006). *On the significance of social relationships in the development of children's earliest symbolic play: An ecological perspective*. W: A. Göncü, S. Gaskins (red.). *Play and development: Evolutionary, sociocultural and functional perspectives* (s. 101–129). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cutter-Mackenzie, A., Edwards, S. (2023). Toward a model for early childhood environmental education: Foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning. *The Journal of Environmental Education*, 44(3), 195–213.
- Doğan, S., Çolak, A. (2024). Social robots in the instruction of social skills in autism: A comprehensive descriptive analysis of single-case experimental designs. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 19(2), 325–344.
- Gils, J. van i in. (2009). *Buiten spelen! Onderzoek met betrekking tot de relatie tussen (on)beschikbaarheid van speelbare ruimte, de mate van buitenspelen en de gevolgen daarvan op de fysieke, sociale, psychische en emotionele ontwikkeling van de Vlaamse kinderen en jongeren*. Meise: Onderzoekscentrum Kind en Samenleving.
- Lubowiecka, J. (2012). Kompetencje społeczne dzieci. *Wychowanie w Przedszkolu*, (4), 5.
- Muchacka, B. (2013). *Play as a form of therapy for children (historical and pedagogical aspects of problem)*. W: B. Muchacka, I. Czaja-Chudyba (red.). *Early education – practice and reflection* (s. 11–20). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Muchacka, B. (2008). *Educational aspects of children's plays*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Muchacka, B. (2007). *Exploratory play and cognitive activity*. W: T. Jambor, J. van Gils (red.). *Several perspectives on children's play. Scientific reflections for practitioners. An initiative of ICCP in co-operation with IPA*. Antwerp–Apeldoorn: Garant.
- Muchacka, B. (1999). *Zabawy badawcze w edukacji przedszkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe WSP.B.
- Pabian, A. (2025). Zarządzanie czasem aktywności online – dylematy i wyzwania. *Journal of Modern Science*, 1(6), 1–2.
- Peen, J., i in. (2010). The current status of urban-rural differences in psychiatric disorders. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 121(2), 84–93.
- Pufal-Struzik, I. (2017). Poczucie odmienności i osamotnienia u dzieci zdolnych. *Psychologiczne Zeszyty Naukowe*, 2, 55–69.
- Schier, K. (2018). Formy pomocy niewidzialnym dzieciom, czyli tym, które doświadczyły odwrócenia ról w rodzinie. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(4), 28–50.

- Schaefer, C.E., Reid, S.E. (2001). *Game play: Therapeutic use of childhood games*. John Wiley & Sons.
- Shier, H. (2008). The right to play in Nicaragua. *Playwords*, 37, 12–15.
- Skibińska, M., Zacniewska, J. (2021). Rozwijanie myślenia komputacyjnego u dzieci wczesnej edukacji. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, 453, 39–61.
- Torres, P.E., i in. (2021). A systematic review of physical – digital play technology and developmentally relevant child behaviour. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 30, 100–110.
- Vygotsky, L.S. (1978). *The role of play in development*. W: *Mind in society* (s. 92–104). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waite, S., Passy, R., Gilchrist, M., Hunt, A., Blackwell, I. (2016). *Natural connections demonstration project, 2012–2016: Final report*. Natural England Commissioned Reports.