

Rozwój aktywności, zabawy i ekspresji graficznej w dzieciństwie

26 sierpnia 2026

Znaczenie zabawy w rozwoju dziecka

Zabawa jest jedną z podstawowych form aktywności dziecięcej. Nie stanowi jedynie odpoczynku od „poważniejszych” zajęć ani sposobu wypełniania wolnego czasu. Pozwala dziecku poznawać właściwości przedmiotów, ćwiczyć sprawności ruchowe, odkrywać związki przyczynowo-skutkowe, tworzyć reprezentacje symboliczne, rozwijać język, wypróbowywać role społeczne i regulować emocje. Jest jednocześnie źródłem przyjemności i przestrzenią podejmowania wyzwań.

Forma zabawy zmienia się wraz z rozwojem dziecka. Nie oznacza to jednak, że kolejne rodzaje aktywności całkowicie zastępują wcześniejsze. Zabawa manipulacyjna, funkcjonalna, konstrukcyjna, symboliczna oraz oparta na regułach mogą współistnieć. To samo dziecko może najpierw obracać klocek i badać jego właściwości, następnie zbudować z niego wieżę, a chwilę później potraktować go jako telefon. O charakterze zabawy decyduje nie tylko użyty przedmiot, lecz przede wszystkim sposób działania, intencja dziecka i kontekst sytuacji.

Przemian zabawy nie należy przedstawiać jako sztywnego harmonogramu obowiązującego wszystkie dzieci. Tempo rozwoju zależy między innymi od sprawności ruchowej, możliwości językowych, wcześniejszych doświadczeń, temperamentu, dostępnych materiałów, relacji z opiekunami i rówieśnikami oraz praktyk kulturowych. Podawane granice wieku mają charakter orientacyjny.

Zabawa w ujęciu Lwa Wygotskiego

W teorii kulturowo-historycznej Lwa Wygotskiego zabawa ma szczególne znaczenie w wieku przedszkolnym. W późniejszej tradycji tej szkoły, rozwijanej między innymi przez Aleksieja Leontjewa i Daniła Elkonina, określano ją jako działalność wiodącą. Nie oznacza to aktywności wykonywanej przez dziecko najczęściej ani zajęcia zajmującego największą część dnia. Działalność wiodąca to taka forma aktywności, w której powstają ważne zmiany psychiczne przygotowujące dalszy rozwój.

Wygotski interesował się przede wszystkim zabawą opartą na sytuacji wyobrażonej, rolach i regułach. Zabawy manipulacyjne i konstrukcyjne są ważne rozwojowo, ale ich sekwencji nie należy przedstawiać jako ścisłej teorii stadialnej stworzonej przez Wygotskiego.

Według Wygotskiego zabawa tworzy strefę najbliższego rozwoju. Dziecko może w niej działać na poziomie wyższym niż w wielu codziennych sytuacjach. Przyjmując rolę lekarza, sprzedawcy, kierowcy czy nauczyciela, nie zachowuje się zupełnie dowolnie. Podporządkowuje się regułom wynikającym z roli, nawet jeśli nie zostały one wcześniej zapisane lub wypowiedziane. Dziecko bawiące się w lekarza powinno zbadać pacjenta, a sprzedawca powinien w jakiś sposób obsłużyć klienta. Zabawa staje się więc okazją do ćwiczenia samokontroli, planowania i działania zgodnego z przyjętym znaczeniem sytuacji, a nie wyłącznie z aktualnym impulsem.

W zabawie zachodzi również stopniowe oddzielenie pola znaczeń od pola spostrzeżeń. Kłosek może stać się telefonem, a krzesło samochodem, ponieważ o sposobie działania nie decydują jedynie fizyczne cechy obiektu. Dziecko potrafi podporządkować swoje zachowanie symbolicznemu znaczeniu przedmiotu. Ta zdolność stanowi jeden z fundamentów późniejszego posługiwania się znakami i pojęciami.

Wygotski podkreślał społeczny oraz kulturowy charakter zabawy.

Jej treść wiąże się z tym, co dziecko obserwuje w swoim otoczeniu. Zabawa w dom, sklep, szkołę, restaurację czy podróż odzwierciedla poznawane role, zwyczaje i relacje społeczne. Nie jest jednak mechanicznym kopiowaniem rzeczywistości. Dziecko wybiera określone elementy doświadczenia, łączy je, przekształca i tworzy nowy scenariusz. Może zarówno przyswajać istniejące wzory kulturowe, jak i negocjować je, podważać lub twórczo modyfikować.

Zabawa w wieku poniemowlęcym

Wiek poniemowlęcy, przypadający w przybliżeniu na drugi i trzeci rok życia, jest okresem szybkiego rozwoju samodzielnego działania. Dziecko sprawniej się porusza, manipuluje przedmiotami, posługuje się językiem i coraz lepiej rozumie zachowania innych ludzi. Zmiany te poszerzają repertuar jego zabaw.

Zabawy funkcjonalne i manipulacyjne

W zabawie funkcjonalnej lub manipulacyjnej dziecko powtarza określone czynności ze względu na ich interesujący rezultat albo przyjemność samego działania. Potrząsa grzechotką, przesuwając samochodzik, otwiera i zamyka pudełko, wkłada przedmioty do pojemnika, obraca je, stuka nimi lub ciągnie zabawkę na sznurku. W ten sposób poznaje właściwości obiektów i zależności pomiędzy własnym ruchem a powstającym skutkiem.

Pojęcia zabawy funkcjonalnej i manipulacyjnej częściowo się pokrywają, a w różnych klasyfikacjach bywają odmiennie definiowane. Nie trzeba przedstawiać ich jako dwóch całkowicie oddzielnych etapów. Ważniejszy jest rozwój od stosunkowo ogólnych sposobów działania ku manipulacjom coraz lepiej dostosowanym do właściwości przedmiotu.

Początkowo dziecko może działać na wielu obiektach w podobny sposób. Z czasem zaczyna uwzględniać ich konwencjonalne zastosowania. Uczy się, że grzebieniem można czesać włosy,

łyżką nabierać pokarm, słuchawkę przykładając do ucha, a pokrywkę umieszczać na garnku. Znajomość typowej funkcji przedmiotu nie ogranicza jednak symbolicznej swobody. Dziecko może wiedzieć, do czego służy łyżka, a jednocześnie potraktować ją w zabawie jako mikrofon.

Zabawy konstrukcyjne

Zabawa konstrukcyjna jest ukierunkowana na powstanie określonego wytworu. Dziecko buduje wieżę, układa drogę, łączy elementy, lepi figurę albo tworzy budowlę z piasku. Początkowo większe znaczenie może mieć samo działanie niż trwałość i jakość rezultatu. Z czasem rośnie rola planu: dziecko przewiduje efekt, dobiera materiały, poprawia konstrukcję i porównuje ją ze swoim zamiarem.

Zabawa konstrukcyjna sprzyja rozwijaniu koordynacji wzrokowo-ruchowej, wyobraźni przestrzennej, planowania, rozwiązywania problemów i wytrwałości. Nie zastępuje jednak zabawy manipulacyjnej. Obie formy mogą występować równocześnie, a zachowanie dziecka może płynnie przechodzić od badania materiału do tworzenia zamierzonego wytworu.

Zabawy symboliczne

Zabawa symboliczna, nazywana także zabawą w udawanie lub zabawą „na niby”, pojawia się zazwyczaj w drugiej połowie drugiego roku życia. Dziecko pije z pustej filiżanki, karmi lalkę, udaje rozmowę telefoniczną albo wyobraża sobie nieobecny przedmiot. Znaczenie działania zostaje częściowo uniezależnione od bezpośrednich właściwości sytuacji.

Pojawienie się zabawy symbolicznej nie prowadzi do zaniku prostszych form aktywności. Dwu- lub trzylatek może posługiwać się symbolem w znanym scenariuszu, a w nowej sytuacji ograniczać się do manipulowania przedmiotem. Poziom zabawy należy oceniać na podstawie szerszego repertuaru zachowań obserwowanych w różnych warunkach, a nie pojedynczej

czynności.

Poziomy złożoności zabawy według Marca Bornsteina

Klasyfikacja Marca H. Bornsteina porządkuje typowe formy aktywności od prostego używania przedmiotów do coraz bardziej złożonego udawania. Lepiej traktować ją jako skalę poziomów złożoności niż jako sztywne stadia przypisane do określonego wieku. Kilka poziomów może współwystępować u jednego dziecka.

Pierwszym poziomem jest pojedyncza aktywność funkcjonalna. Dziecko używa jednego przedmiotu, na przykład ciągnie samochodzik, obraca zabawkę albo naciska jej element. Poznaje możliwości działania i bezpośrednie skutki własnych ruchów.

Następnie pojawiają się niespecyficzne działania kombinowane. Dziecko łączy dwa lub więcej przedmiotów, ale nie odtwarza ich konwencjonalnej relacji funkcjonalnej, na przykład wkłada filiżankę do samochodzika. Nie musi to oznaczać błędu. Takie zachowanie może służyć badaniu zawierania, dopasowania, równowagi lub innych relacji przestrzennych.

W manipulacjach specyficznych dziecko łączy obiekty zgodnie z ich typowym zastosowaniem. Przykrywa garnek pokrywką, wkłada łyżkę do miseczki albo umieszcza figurkę w samochodzie. Zachowanie wskazuje na znajomość funkcjonalnych relacji pomiędzy przedmiotami.

Formą przejściową jest działanie zbliżone do udawania. Dziecko przykładą zabawkową słuchawkę obok ucha, lecz nie rozwija jeszcze scenariusza rozmowy. Czynność przypomina reprezentowane działanie, ale symboliczne znaczenie nie zostało jeszcze rozbudowane.

Właściwa zabawa symboliczna może początkowo być skierowana na samo dziecko. Przykładem jest udawanie picia z pustej filiżanki. Następnie dziecko kieruje udawaną czynność na inny

obiekt lub osobę: karmi, czesze albo całuje lalkę.

Na bardziej złożonym poziomie łączy kilka czynności w sekwencję. Może nakarmić lalkę, położyć ją do łóżka, przykryć i uśpić. Taka zabawa wymaga podtrzymywania tematu i organizowania zdarzeń w logiczny ciąg.

Kolejną formą jest wykorzystanie przedmiotu zastępczego. Kłosek staje się telefonem, patyk łyżką, a pudełko samochodem. Fizyczne podobieństwo pomiędzy obiektem rzeczywistym i wyobrażonym może być niewielkie, ponieważ o znaczeniu decyduje scenariusz.

Sekwencja ta nie zawsze przebiega identycznie. Dziecko może wykorzystać przedmiot zastępczy w bardzo prostym scenariuszu, zanim zacznie tworzyć długie ciągi udawanych czynności. Na poziom zabawy wpływają znajomość materiału, temat, możliwości językowe, obecność partnera oraz modelowanie przez dorosłego. Osiągnięcie bardziej złożonego poziomu nie powoduje zaniku prostszych zachowań.

Koncepcja zabawy w udawanie Alana Lesliego

Alan Leslie wyjaśniał zabawę w udawanie za pomocą szczególnego rodzaju reprezentacji. Reprezentacja podstawowa opisuje rzeczywisty stan rzeczy: dziecko wie na przykład, że trzymany przez nie obiekt jest bananem. W zabawie tworzy jednak treść odłączoną lub rozsprzężoną od zwykłych warunków prawdziwości: „ten banan jest telefonem”.

Mechanizm ten Leslie określał jako *decoupling*. Odłączenie treści udawanej chroni system wiedzy przed pomieszaniem fikcji z rzeczywistością. Dziecko może używać banana jak telefonu, nie zaczynając naprawdę wierzyć, że wszystkie banany są urządzeniami do prowadzenia rozmów. Znaczenie zabawowe obowiązuje lokalnie, w określonej sytuacji i przez ograniczony

czas.

Metareprezentacja nie jest zwykłym zastąpieniem jednego obrazu drugim. Obejmuje podmiot, relację taką jak „udaje” oraz treść udawania. Dziecko reprezentuje więc nie tylko zdanie „banan jest telefonem”, ale w przybliżeniu również relację „ja udaję, że banan jest telefonem”. Pozwala to utrzymać jednocześnie wiedzę o rzeczywistym przedmiocie i fikcyjny scenariusz.

Leslie opisywał trzy podstawowe postacie udawania. Pierwszą jest zmiana odniesienia lub substytucja przedmiotu: jeden obiekt reprezentuje inny, na przykład banan staje się telefonem. Drugą jest przypisywanie nierzeczywistej właściwości, na przykład uznanie suchego płaszcza za „mokry” albo pustej filiżanki za „pełną”. Trzecią jest wyobrażanie nieistniejącego przedmiotu lub zdarzenia, na przykład nalewanie niewidzialnej herbaty albo rozmowa z wyobrażonym uczestnikiem.

Formy te wywodzą się ze wspólnego mechanizmu, lecz nie muszą zawsze pojawiać się razem. Mogą rozwijać się nierównomiernie i zależeć od kontekstu. Udawanie jest zazwyczaj zakotwiczone w przedmiocie, gościu, wypowiedzi lub wspólnie podzielanej sytuacji, dzięki czemu uczestnicy wiedzą, jaka treść obowiązuje w danym epizodzie.

Koncepcja Lesliego wiąże zabawę symboliczną z rozwojem wiedzy o umyśle. Nie należy jednak utożsamiać pojawienia się udawania z pełnym rozumieniem stanów psychicznych innych ludzi. Dzieci w drugim roku życia mogą uczestniczyć w prostym udawaniu i reagować na jego sygnały, lecz rozumienie złożonych intencji, przekonań, ironii i różnicy pomiędzy wiedzą własną a cudzą rozwija się stopniowo. Zabawa symboliczna może stanowić jedno z doświadczeń wspierających ten rozwój, ale nie jest jego wystarczającym dowodem.

Zabawa symboliczna w teorii Jeana Piageta

Piaget interpretował zabawę symboliczną jako aktywność, w której asymilacja przeważa nad akomodacją. Rzeczywistość jest w niej dostosowywana do schematów, potrzeb i pragnień dziecka. Kłosek może stać się samochodem, a krzesło koniem, ponieważ przedmiot zostaje podporządkowany aktualnemu scenariuszowi.

Nie oznacza to całkowitego braku akomodacji. Dziecko nadal uwzględnia pewne właściwości obiektów, zachowania partnerów i społeczne znaczenia ról. Przewaga asymilacji oznacza jedynie, że główną funkcją zabawy jest przekształcanie doświadczenia zgodnie z aktywnością dziecka, a nie możliwie wierne odwzorowanie rzeczywistości.

Warunkiem zabawy symbolicznej jest różnicowanie elementu znaczącego i znaczonego. Przedmiot, gest lub słowo może zastępować coś innego. Piaget odróżniał symbol od znaku. Symbol zachowuje zwykle pewne podobieństwo albo osobisty związek z przedstawianym obiektem, natomiast znak językowy ma znaczenie ustalone społecznie i zasadniczo arbitralne.

W pierwszej fazie, rozpoczynającej się zwykle około 18. miesiąca i trwającej w przybliżeniu do czwartego roku życia, dziecko przenosi znane schematy na nowe obiekty. Może najpierw udawać, że samo śpi, a następnie „usypiać” lalkę. Przypisuje również przedmiotom własne zachowania, mówiąc, że but płacze albo miś jest głodny.

Dziecko odtwarza także czynności obserwowane u innych ludzi. Może naśladować mycie podłogi, wykorzystując muszelkę zamiast szczotki. W takim zachowaniu łączą się naśladownictwo i użycie przedmiotu zastępczego. Gest coraz bardziej uniezależnia się od fizycznych cech obiektu, pojawia się odgrywanie ról i tworzenie sekwencji symbolicznych.

Piaget opisywał zabawę jako sposób przekształcania ważnych

doświadczeń. Dziecko może symbolicznie odtworzyć nieprzyjemne wydarzenie, zmienić jego zakończenie, zrekompensować niezaspokojone pragnienie albo przedstawić przewidywaną sytuację. Nie należy jednak traktować każdego motywu zabawowego jako bezpośredniego ujawnienia ukrytego konfliktu psychicznego. Interpretacja wymaga kontekstu i uwzględnienia wyjaśnień samego dziecka.

Między około czwartym a siódmym rokiem życia scenariusze stają się zwykle bardziej uporządkowane, spójne i społeczne. Role uczestników wzajemnie się uzupełniają: lekarz potrzebuje pacjenta, sprzedawca klienta, a kierowca pasażerów. Dzieci negocjują temat, znaczenie przedmiotów, podział ról i przebieg zdarzeń. Zabawa pozostaje twórcza i fantastyczna, ale w większym stopniu uwzględnia wiedzę o relacjach społecznych.

W wieku szkolnym klasyczna zabawa symboliczna stopniowo ustępuje części miejsca zabawom konstrukcyjnym i grom z regułami. Nie oznacza to zaniku wyobraźni. Fantazja przyjmuje nowe formy, takie jak rozbudowane światy narracyjne, twórczość, gry fabularne i wspólne opowiadanie historii.

Piaget trafnie ukazał aktywność dziecka w tworzeniu symboli, ale słabiej uwzględniał znaczenie języka, współpracy i kultury. Zabawa w udawanie rozwija się często w relacjach z opiekunami i rówieśnikami. Partner może modelować czynności, podtrzymywać scenariusz, nadawać role i proponować znaczenia, nie odbierając dziecku inicjatywy.

Role społeczne, płeć i przedmioty dające poczucie bezpieczeństwa

Zabawa tematyczna pozwala poznawać role, wartości, zwyczaje i praktyki społeczne. Dziecko może odgrywać opiekuna, lekarza, budowniczego, nauczyciela, kucharza lub bohatera fantastycznego. Przyjmowanie roli nie oznacza jednak wyłącznie odtwarzania gotowego wzoru. Dzieci przekształcają obserwowane

zachowania, łączą role i tworzą własne reguły.

W zabawie pojawiają się również kulturowe znaczenia związane z płcią. Nie należy jednak uznawać wyboru określonej zabawki za prosty wskaźnik tożsamości płciowej ani traktować zabawy jako mechanizmu automatycznie utrwalającego dwie sztywne role. Preferencje zależą od zainteresowań, dostępności materiałów, modelowania i oczekiwań otoczenia. Dzieci mogą zarówno powtarzać stereotypy, jak i je przekraczać. Zapewnienie różnorodnych zabawek umożliwia podejmowanie ról opiekuńczych, technicznych, przywódczych, codziennych i fantastycznych niezależnie od płci.

Pluszowe zabawki, kocyki i inne ulubione przedmioty mogą niektórym dzieciom pomagać w samouspokajaniu oraz radzeniu sobie z rozłąką. Interpretacja takiego przedmiotu jako obiektu przejściowego pochodzi przede wszystkim z koncepcji Donalda Winnicotta, a nie z teorii Piageta. Nie każda maskotka pełni tę funkcję i nie każde dziecko potrzebuje specjalnego przedmiotu. Rozwój autonomii zależy od całego układu relacji, doświadczeń samodzielności i dostępnego wsparcia, a nie od posiadania przytulanki.

Rozwój reprezentacji graficznej

Rysunek dziecięcy powstaje na styku aktywności ruchowej, percepcji, wiedzy, wyobraźni, emocji i komunikacji. Nie jest prostym odwzorowaniem tego, co dziecko widzi, ani bezpośrednim „oknem” na jego psychikę. Dziecko musi zdecydować, co chce przedstawić, wybrać odpowiednie znaki, zaplanować ich rozmieszczenie i wykonać ruchy pozostawiające ślad.

Claire Golomb opisywała przejście od bazgrot do coraz bardziej złożonych symboli graficznych. Początkowo dziecko może interesować sam fakt pozostawiania śladu. Porusza narzędziem i obserwuje powstające linie, kropki lub łuki. Stopniowo uczy się związku pomiędzy ruchem ręki a rezultatem na powierzchni.

Bazgrota nieprzedstawiająca powstaje przede wszystkim jako efekt działania ruchowego. Z czasem dziecko zaczyna nadawać śladom znaczenie. Intencja przedstawienia może pojawić się przed rozpoczęciem pracy, w jej trakcie albo dopiero po zakończeniu, gdy dziecko zauważy podobieństwo do znanego obiektu. Bazgroty przedstawiające nie musi przypominać dorosłemu figury geometrycznej. O jego symbolicznym charakterze decyduje również intencja dziecka i sposób interpretowania wytworu.

Częstą wczesną formą przedstawienia człowieka jest głowonóg. Zwykle składa się z zamkniętego kształtu zawierającego elementy twarzy oraz linii oznaczających nogi, a niekiedy również ręce. Nie świadczy to, że dziecko naprawdę uważa człowieka za istotę pozbawioną tułowia. Głowonóg może stanowić ekonomiczny schemat graficzny, w którym zaznaczone zostają najbardziej znaczące części postaci przy użyciu dostępnych środków ruchowych i planistycznych. Nie jest również uniwersalną formą przedstawiania wszystkich ludzi i zwierząt.

Klasyczne twierdzenie, że dzieci najpierw rysują to, co wiedzą, a później to, co widzą, jest użytecznym skrótem, ale nie bezwzględnym prawem. Na rysunek wpływają instrukcja, intencja, dostępność modelu, wiedza, uwaga, sprawność manualna, znaczenie emocjonalne i konwencje kulturowe. Dziecko może pokazać przedmiot znajdujący się za ścianą albo powiększyć ważną postać nie dlatego, że nie potrafi spostrzegać inaczej, ale dlatego, że chce przekazać określoną informację.

Historyczne koncepcje stadiów rysunku

Klasyczne teorie rozwoju rysunku opisują przejście od pozostawiania śladów przez schematyczną reprezentację do bardziej złożonego organizowania przestrzeni. Ich autorzy stosowali jednak odmienne kryteria, dlatego nie należy łączyć

wszystkich klasyfikacji w jedną drabinę stadiów. Modele mają znaczenie historyczne i opisują typowe tendencje, lecz nie są współczesnymi normami diagnostycznymi.

Kerschensteiner opisywał przechodzenie od schematycznego przedstawienia postaci przez rosnącą wrażliwość na linię i kształt do bardziej naturalistycznych prób odwzorowania wyglądu. Nie należy przypisywać tych form do sztywnych przedziałów wiekowych.

Max Verworn rozróżniał fazę ideoplastyczną oraz fizjoplastyczną. W pierwszej rysunek jest organizowany przede wszystkim przez wiedzę, wyobrażenie i schemat przedmiotu. W drugiej większego znaczenia nabiera wygląd percepcyjny, obserwacja modelu oraz próba naturalistycznego przedstawienia. Podział ten odzwierciedla historyczne przekonanie, że rozwój prowadzi ku realizmowi wizualnemu.

Szczególnie wpływowa była koncepcja Georges-Henriego Luqueta. Wyróżnił on cztery formy realizmu. W realizmie przypadkowym dziecko dostrzega podobieństwo powstałego śladu do określonego obiektu i nadaje mu nazwę. W realizmie nieudanym ma zamiar coś przedstawić, lecz nie potrafi jeszcze skoordynować wszystkich elementów w spójną całość.

Realizm intelektualny polega na przedstawianiu tego, co dziecko uznaje za ważne i co wie o obiekcie. Prowadzi to do przezroczystości rysunku, łączenia różnych punktów widzenia oraz eksponowania części, które w rzeczywistości nie byłyby widoczne jednocześnie. Nie jest to „realizm indywidualny”, jak błędnie podaje się w niektórych notatkach.

W realizmie wizualnym dziecko w większym stopniu uwzględnia jeden punkt obserwacji, proporcje, przesłanianie elementów i relacje przestrzenne. Formy te mogą współwystępować zależnie od tematu i celu rysunku. Realizm intelektualny nie jest po prostu błędną wersją realizmu wizualnego, lecz odmiennym sposobem komunikowania wiedzy.

Stefan Szuman opisywał okres bazgrot, fazę ideoplastyki i rozwoju schematów oraz późniejsze tendencje fizjoplastyczne. Zwracał uwagę na przejście od prostych do wzbogaconych schematów postaci, dodawanie szczegółów oraz różne sposoby organizowania przestrzeni, takie jak układ pasowy, topograficzny i kulisowy. Układy te należy traktować jako strategie przedstawiania przestrzeni, a nie bezpośrednie mierniki inteligencji.

Głównymi są charakterystyczne przede wszystkim dla początków rysowania postaci, zwykle około trzeciego lub czwartego roku życia, a nie dla całego okresu od trzech do dwunastu lat. Ujęcie Szumana ma wartość historyczną, ale przypisywanych mu przedziałów wieku nie należy traktować jako ścisłych terminów.

Viktor Lowenfeld wyróżnił orientacyjnie okres bazgrania, fazę preschematyczną, schematyczną, okres rodzącego się realizmu, pseudonaturalizm oraz okres decyzji artystycznych. W fazie preschematycznej dziecko poszukuje sposobów przedstawiania różnych kategorii obiektów. W fazie schematycznej utrwała powtarzalne rozwiązania, wzbogaca postacie o szczegóły i umieszcza obiekty na linii podstawowej.

W okresie rodzącego się realizmu rośnie znaczenie proporcji, nakładania się obiektów, przedstawiania grup i różnic indywidualnych. Pseudonaturalizm wiąże się z większą świadomością perspektywy, wyglądu ciała oraz krytyczną oceną własnego wytworu. Zakresy wieku różnią się w opracowaniach, a rysowanie z modelu lub dekorowanie nie stanowią samodzielnych kryteriów stadium.

Paul-Alexandre Osterrieth opisywał przechodzenie od bazgrania przez schemat i konwencjonalny realizm do coraz bardziej indywidualnych sposobów przedstawiania. Rozwój indywidualnego stylu nie zaczyna się nagle w określonym wieku. Chodzi raczej o nasilające się zróżnicowanie zainteresowań, kompetencji i preferowanych środków wyrazu.

Henri Wallon, Anne Cambier i Dominique Engelhart przedstawiali rysunek jako stopniowo organizujący się język graficzny. Pierwsze kreski uzyskują funkcję znaczeniową, a dziecko rozwija reguły rozmieszczania elementów, przedstawiania postaci i wyrażania relacji przestrzennych. Przezroczystość, dysproporcje i łączenie punktów widzenia nie muszą być wyłącznie błędami percepcyjnymi. Mogą wynikać z zamiaru pokazania ważnych informacji, ograniczeń wykonawczych lub przyjętej konwencji.

W późniejszych rysunkach może pojawić się linia podstawy, linia horyzontu, przesłanianie obiektów i podział na plany. Rozwój tych rozwiązań zależy jednak również od nauczania, praktyki i kulturowych sposobów przedstawiania przestrzeni.

Ograniczenia stadialnych koncepcji rysunku

Większość klasycznych modeli powstała na podstawie obserwacji dzieci wychowanych w zachodnich społeczeństwach szkolnych. Naturalistyczne odwzorowanie uznawano często za najwyższy poziom rozwoju. Jest to jednak kryterium kulturowe, a nie uniwersalna miara dojrzałości. W różnych tradycjach artystycznych większą wartość może mieć ornament, symbol, narracja, ekspresja lub świadome uproszczenie.

Rozwój rysunku nie jest jednokierunkowym marszem od „błędnej” bazgroły do „poprawnego” realizmu. Nastolatek lub dorosły może świadomie posługiwać się uproszczeniem i deformacją. Dziecko może tworzyć realistyczne przedstawienia w jednej dziedzinie, a w innej korzystać z prostego schematu. Na formę rysunku wpływają trening, zainteresowania, dostęp do materiałów, wymagania zadania, sprawność ruchowa i wzrokowa oraz doświadczenie z narzędziami cyfrowymi.

Pojedynczego rysunku nie należy wykorzystywać do diagnozowania inteligencji, osobowości, relacji rodzinnych ani zaburzeń

emocjonalnych. Wielkość postaci, użyty kolor lub brak określonego elementu nie mają jednego stałego znaczenia. Interpretacja wymaga uwzględnienia wypowiedzi dziecka, celu pracy, warunków jej wykonania i innych źródeł informacji.

Rozwojowe znaczenie zabawy i rysunku

Zabawa symboliczna stwarza możliwości rozwijania reprezentacji, języka i narracji. Dziecko musi pamiętać, kto pełni określoną rolę, jakie znaczenie otrzymały przedmioty i co wydarzyło się wcześniej. Organizuje zdarzenia w sekwencje oraz komunikuje partnerom własne zamierzenia.

Zabawa społeczna daje okazję do negocjowania, przejmowania perspektywy, czekania na swoją kolej i rozwiązywania sporów. Może pomagać w poznawaniu emocji i testowaniu sposobów zachowania w umownej sytuacji. Nie oznacza to, że każda zabawa automatycznie prowadzi do korzystnych rezultatów. Dziecko może zostać wykluczone, scenariusz może utrwaląc stereotypy, a silniejszy uczestnik może narzucać role. Niekiedy potrzebna jest dyskretna pomoc dorosłego.

Związki zabawy symbolicznej z językiem, samoregulacją i rozumieniem społecznym nie dowodzą, że sama obecność określonego rodzaju zabawy bezpośrednio powoduje rozwój każdej z tych zdolności. Kierunek zależności może być obustronny, a znaczenie mają także wspólne czynniki, takie jak jakość relacji i możliwości komunikacyjne.

Dzieci różnią się stylem zabawy. Niektóre chętnie tworzą rozbudowane scenariusze społeczne, inne preferują konstrukcje, ruch, porządkowanie albo powtarzanie interesujących działań. Dotyczy to również dzieci neuroróżnorodnych i dzieci z niepełnosprawnościami. Brak konwencjonalnego scenariusza udawania w pojedynczej sytuacji nie jest samodzielną podstawą diagnozy. Ważne są funkcja aktywności, możliwości

komunikowania się, przyjemność dziecka i szerszy obraz jego rozwoju.

Rysunek rozwija kontrolę ruchową, koordynację wzrokowo-ruchową, planowanie przestrzenne oraz posługiwanie się symbolem. Może służyć komunikowaniu doświadczeń, które trudno jeszcze wyrazić słowami, ale nie powinien być przymusowo interpretowany. Najważniejsze jest poznanie znaczenia nadanego pracy przez jej autora.

Wspieranie dziecięcej aktywności

Dorosły może wspierać rozwój zabawy i rysunku, zapewniając bezpieczne, zróżnicowane i dostępne materiały. Szczególnie wartościowe są przedmioty otwarte na wiele zastosowań: klocki, pudełka, tkaniny, figurki, masy plastyczne, kredki i materiały naturalne. Pozwalają tworzyć własne znaczenia zamiast narzucać jeden sposób użycia.

Warto podążać za inicjatywą dziecka, komentować jego działania i proponować niewielkie rozszerzenia scenariusza. Można zapytać, kto mieszka w zbudowanym domu albo czego potrzebuje chory miś. Dorosły nie powinien jednak zamieniać zabawy w serię poleceń ani przejmować roli jej reżysera. Wsparcie jest najbardziej użyteczne wtedy, gdy poszerza możliwości dziecka, zachowując jego sprawstwo.

W zabawie grupowej potrzebne bywa wspieranie dzieci w uzgadnianiu ról, dopuszczaniu różnych pomysłów i rozwiązywaniu konfliktów. Materiałów nie należy dzielić na przeznaczone wyłącznie dla dziewczynek lub chłopców. Każde dziecko powinno mieć możliwość podejmowania różnorodnych ról.

W aktywności graficznej warto doceniać proces, intencję i opowieść dziecka, a nie jedynie podobieństwo rysunku do modelu. Gotowe szablony mogą ćwiczyć określone ruchy, lecz ich nadmierne wykorzystywanie ogranicza samodzielne poszukiwanie form. Korzystniejsze jest proponowanie zróżnicowanych

narzędzi, formatów i tematów bez zmuszania dziecka do realizmu oraz poprawiania każdego odstępstwa od dorosłej konwencji.

Podsumowanie

Rozwój zabawy prowadzi od eksploracji sensomotorycznej i manipulowania przedmiotami ku coraz bardziej złożonym konstrukcjom, sytuacjom symbolicznym i grom opartym na regułach. Nie jest to jednak sztywna drabina, ponieważ różne formy aktywności współistnieją i mogą pełnić odmienne funkcje.

Klasyfikacja Bornsteina opisuje zwiększanie się złożoności zabawy – od pojedynczych działań funkcjonalnych po sekwencje udawania i wykorzystanie przedmiotów zastępczych. Leslie wyjaśnia udawanie za pomocą reprezentacji odłączonych od zwykłych warunków prawdziwości. Piaget akcentuje przewagę asymilacji i różnicowanie elementu znaczącego oraz znaczonego, natomiast Wygotski ukazuje społeczną zabawę jako przestrzeń rozwoju samoregulacji, symbolizacji i współdziałania.

Podobne przejście ku coraz bogatszym reprezentacjom można obserwować w rysunku. Nie jest ono jednak marszem od nieudanej bazgroty do jedynie poprawnego realizmu. Rysunek jest językiem, w którym spotykają się sprawność ruchowa, percepcja, wiedza, emocje, intencja komunikacyjna i konwencje kulturowe. Zarówno zabawa, jak i ekspresja graficzna najlepiej rozwijają się w środowisku zapewniającym swobodę, różnorodność doświadczeń, życzliwe wsparcie oraz możliwość współdziałania.

Jeśli potrzebujesz pomocy w pisaniu nowej pracy z pedagogiki, to polecamy serwis [pisanie prac z pedagogiki](#) - fachowa pomoc w pisaniu prac.