

Michał Kowalewski*

<https://doi.org/10.18778/8331-324-5-07>

Twórcze metody wychowania fizycznego i zdrowotnego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym

Streszczenie. Aktywność fizyczna jest jedną z najbardziej charakterystycznych i naturalnych cech wczesnych faz rozwoju człowieka. U dzieci w wieku przedszkolnym rozwój fizyczny rozpoczyna się od spontanicznej ekspresji ruchowej, od naturalnych, słabo skoordynowanych ruchów, które stopniowo podlegają doskonaleniu i koordynacji, prowadząc często do ich nadmiernej wręcz kontroli czy zahamowania w wieku dorosłym. Cywilizacyjny postęp oraz współczesne modele wczesnej edukacji, zorientowane na intensyfikację przekazywanych treści edukacyjnych, sprawiają, że najmłodszy znaczną część czasu spędzają, siedząc na przedszkolnym dywanie czy w ławkach szkolnych. W wielu wypadkach zaspokojenie potrzeby ruchu jest zahamowane, rola edukacji fizycznej w rozwoju dziecka podlega marginalizacji, a najmłodszym ogranicza się możliwość podejmowania aktywnych form zachowania, co w konsekwencji prowadzi do postępującej eliminacji naturalnej kinetyki ciała. Proponowane w niniejszym tekście twórcze metody wychowania fizycznego i zdrowotnego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym zaspokajają ruchowe potrzeby najmłodszych, zorientowane są na „ruch kreatywny”, a dzięki spontaniczności i swobodzie pozwalają dzieciom na twórcze wyrażenie siebie oraz wspierają ich wszechstronny rozwój, realizując w ten sposób elementarne paradygmaty, przesłanki i wyznaczniki charakteryzujące współczesną pedagogikę przedszkolną.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, nauczyciel, dziecko, aktywność fizyczna, edukacja zdrowotna

The Creative Methods of Physical and Health Education in Teacher's Work with Preschool Children

Abstract. Physical activity is one of the most characteristic and natural features of the early stages of human development. Among children at the preschool age, physical development begins with spontaneous movement expression, with natural, poorly coordinated movements, which are gradually improved, often leading to excessive control or inhibition in adulthood. The civilizational progress and contemporary early education models focused on intensifying educational content mean that the youngest spend a significant part of their time sitting on a rug or at school benches.

* Michał Kowalewski – dr, Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu, Katedra Pedagogiki Wieków Dziecięcego, Zakład Badań nad Dzieckiem i Dzieciństwem, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź, e-mail: michal.kowalewski@now.uni.lodz.pl

In many cases, meeting the need for exercise is limited, the role of physical education in the development of a child is marginalised, and the youngest are restricted from taking active forms of behaviour, which leads to the progressive elimination of the body's natural kinetics.

The proposed creative methods of physical and health education in teacher's work with the youngest, oriented to the "creative movement", fulfil children's physical needs. Thanks to spontaneity and freedom, they allow children to express themselves creatively and support their comprehensive development, thus realising elementary paradigms, premises, and determinants characterising contemporary preschool education's primary goals and tasks.

Keywords: preschool education, teacher, child, physical activity, health education

Jedną z kategorii, która posłużyć może próbie opisu i charakterystyki dzisiejszego systemu edukacji, jest kategoria zmiany, a w zasadzie dynamiki zmian, jakie nieustannie dokonują się we współczesnej, otaczającej nas rzeczywistości i znajdują swoje odzwierciedlenie również w systemach oświaty i wychowania. Przekształcenia filozoficzno-ideologiczne, społeczno-gospodarcze, polityczne, ekonomiczne oraz społeczno-kulturalne zachodzące na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, wywarły istotny wpływ na obraz dzisiejszej oświaty, kreując odmienne wizje uczenia się i nauczania, podyktowane różnicowaniem postulatów i oczekiwań skierowanych pod adresem szeroko pojętej edukacji.

Wspomniane przeobrażenia swoją obecność zaznaczyły także na płaszczyźnie edukacji elementarnej, przedszkole i szkoła podstawowa, jako instytucjonalne placówki realizujące procesy dydaktyczno-wychowawcze, poddane zostały głębokiej transformacji obejmującej – jeśli nie całą, to przynajmniej – znaczną część praktyki ich funkcjonowania. Zmianom podlegały podstawy programowe wychowania i kształcenia, a także przygotowywane zgodnie z ich wytycznymi programy nauczania, zawierające nowe treści edukacyjne, odpowiadające problemom i wyzwaniom współczesnej rzeczywistości. Warsztat pracy pedagogów pracujących z dziećmi w przedszkolu i z uczniami w szkole wzbogaciło o nowoczesne rozwiązania z zakresu metodyki kształcenia, a cywilizacyjny postęp i produkty dynamicznie rozwijających się technologii opanowały planowanie i prowadzenie zajęć dydaktycznych z podopiecznymi w codziennej, nauczycielskiej praktyce zawodowej.

Od współczesnej edukacji elementarnej oczekuje się znacznie więcej niż transmisji wiedzy w wydaniu bliskim herbartowskiemu dydaktyzmowi¹, z odległym dystansem w układzie relacji panujących między nauczycielem a jego podopiecznymi, jednostronnym przekazem informacji oraz obligatoryjną kontrolą poziomu ich przyswojenia i opanowania. Jednym z największych wyzwań, jakim edukacja elementarna musi sprostać, jest przygotowanie najmłodszych do życia, do funkcjonowania w otaczającym je świecie.

Satysfakcjonującym efektem realizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych w szkole podstawowej przestało być wyposażenie uczniów jedynie w wiedzę i umiejętności. W dzisiejszych czasach uczeń to aktywna jednostka, kreatywnie myślący i samodzielnie działający podmiot, który wykorzystując własny potencjał i możliwości, umie zastosować nabyte kompetencje w praktyce, a także potrafi odnaleźć swoje „miejsce” w dynamicznie zmieniających się kontekstach rzeczywistości.

¹ C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 12–16.

Powyższe okoliczności są wynikiem zmian, jakie dokonały się w obszarze postulatów kierowanych pod adresem systemów oświatowych. Idea podmiotowego traktowania ucznia zapoczątkowana już w humanistycznym przesłaniu *Wielkiej dydaktyki* Jana Amosa Komeńskiego², kontynuowana w naturalizmie pedagogicznym przez Jana Jakuba Rousseau³, stała się jedną z elementarnych przesłanek leżących u podstaw dydaktycznych i wychowawczych koncepcji proponowanych przez pedagogów okresu Nowego Wychowania (E. Claparède, C. Freinet, O. Decroly, J. Korczak, M. Montessori)⁴. Pedagogiczny pragmatyzm (J. Dewey, W. James, G. H. Mead)⁵, a także rozwijająca się psychologia humanistyczna (A. H. Maslow, C. R. Rogers, F. S. Perls)⁶ postulowały porzucenie sformalizowanego dydaktyzmu, zakładającego bezkrytyczne podporządkowanie ucznia działaniom podejmowanym przez nauczyciela i zmierzanie w kierunku edukacji demokratycznej, postrzegającej uczącą się jednostkę jako indywidualny, świadomy podmiot oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, których głównym zadaniem jest wspieranie jego wszechstronnego rozwoju, w układzie bliższych, partnerskich relacji między uczniem a nauczycielem.

Swoiste dopełnienie, współkreujące charakter i specyfikę dzisiejszych modeli wczesnej edukacji stanowią przesłanki ewoluujących idei konstruktywistycznych⁷, propagowanych w naukach o wychowaniu m.in. przez Lwa Wygotskiego⁸, Jeana Piageta⁹ oraz Jerome'a Brunera¹⁰.

² K. Żegnałek, *Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria Pedagogika” 2014, nr 1, s. 63–91.

³ M. Kozak, *Obrona nowożytniej koncepcji praw dziecka. Kilka refleksji w kontekście myśli pedagogicznej Jana Jakuba Rousseau*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 11/2 (29), s. 23–32.

⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 281.

⁵ G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 82–110.

⁶ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 64–69.

⁷ Konstruktywizm jest tutaj rozumiany jako filozofia uczenia się oparta na założeniu, że przez analizę subiektywnych doświadczeń dziecko konstruuje własne rozumienie świata, w którym funkcjonuje. Zob. T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 770–782.

⁸ Koncepcja nauczania zorientowanego na strefę najbliższego rozwoju dziecka, autorstwa Lwa Wygotskiego, akcentuje spontaniczno-reaktywny model nauki i wychowania, w którym źródłem wiedzy jest nie tylko realizowany przez nauczyciela program nauczania, lecz także samodzielne eksploracje i doświadczenia, będące wynikiem współpracy dziecka z rówieśnikami, dorosłymi oraz z otaczającym je środowiskiem społecznym. Zob. L. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 542–544.

⁹ Teoria rozwoju poznawczego stworzona przez Jeana Piageta zakłada, że dziecko nie przyswaja wiedzy w sposób bierny, lecz konstruuje ją i tworzy samodzielnie, w toku procesów akomodacji i asymilacji, zachodzących w interakcjach z otoczeniem społecznym. Zob. J. Piaget, *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa 1977, s. 90–96.

¹⁰ Koncepcja budowy rusztowania Jerome'a Brunera podkreśla rolę interakcji i relacji interpersonalnych, nawiązywanych z rówieśnikami oraz osobami dorosłymi w dziecięcym konstruowaniu wiedzy, które dokonuje się poprzez ilościowe i jakościowe zmiany, umożliwiające już kilkulatkowi spełnianie określonych ról społecznych. Zob. E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011, s. 107–110.

W świetle powyższych rozważań współczesna edukacja wczesnoszkolna, poza realizacją ogólnych założeń podstawy programowej oraz zaplanowanego w programach materiału nauczania, powinna rozwijać dziecięcą podmiotowość, świadomość własnego „ja”, stwarzać najmłodszym możliwość do podejmowania kreatywnej i swobodnej aktywności, inicjować samodzielne poszukiwanie i konstruowanie wiedzy. W metodycznym warsztacie pracy nauczyciela wczesnej edukacji, obok tradycyjnych metod podających (pogadanka, dyskusja, wykład), coraz częściej wykorzystywane są systemy samodzielnego poszukiwania wiedzy (uczenie się przez odkrywanie, gry dydaktyczne), ekspresyjne i impresyjne metody waloryzujące (uczenie się przez przeżywanie), metody praktyczne (uczenie się przez działanie, ćwiczenia, eksperymenty)¹¹, a także metody aktywizujące (problemowe, inscenizacyjne i sytuacyjne)¹².

Postulaty i oczekiwania społeczne oraz obecne w naukach o wychowaniu konstruktywistyczno-interpretatywne paradygmaty edukacyjne zmieniły charakter realizowanych w edukacji elementarnej procesów dydaktyczno-wychowawczych, które z normatywnych i instruktażowych (nauczanie rozumiane jako skuteczne osiągnięcie odgórnie wyznaczonych celów kształcenia, weryfikowane permanentnym pomiarem dydaktycznym) stały się humanistycznymi (szacunek do wiedzy osobistej i poglądów uczących się, dobre samopoczucie ucznia i poczucie własnej wartości) i konstruktywistycznymi (aktywna interpretacja otoczenia przez ucznia, tworzenie nowych struktur poznawczych w postaci umysłowych reprezentacji świata)¹³.

Praktyczne implikacje z rozważań o podmiotowości dziecka zakresem swego oddziaływania obejmują także współczesne wychowanie przedszkolne, a realizacja postulatu podmiotowości w przedszkolu zakłada budowanie zrównoważonych (równoprawnych i równoważnych) relacji między nauczycielem a jego podopiecznymi oraz postrzeganie dzieci jako autonomicznych, indywidualnych jednostek, zdolnych do kierowania własnym zachowaniem i postępowaniem. Podobnie, jak idee konstruktywizmu pedagogicznego, które współcześnie w wychowaniu przedszkolnym interpretowane są jako ożywcza zmiana dydaktyczno-metodyczna¹⁴.

Zadania współczesnego przedszkola wykraczają poza, utwierdzony porządkiem programowym dawnych systemów oświatowych, obowiązek przygotowania dzieci do rozpoczęcia nauki w szkole. Środowisko przedszkolne jest bowiem pierwszą płaszczyzną kreowania dziecięcej osobowości, miejscem zdobywania nowej wiedzy i umiejętności na drodze doświadczenia, eksploracji, eksperymentowania i przeżywania nowej rzeczywistości, obszarem budowania i rozwijania pierwszych relacji z rówieśnikami i osobami dorosłymi.

¹¹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 224–274.

¹² F. Berezniński, *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 261–282.

¹³ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 63–143.

¹⁴ K. Żuchelkowska, *W stronę dobrej edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017, s. 134.

W świetle przywołanych okoliczności Danuta Waloszek proponuje, by dla charakterystyki i opisu czynności wpierających dziecko w jego rozwoju już w przedszkolu stosować pojęcie edukacja rozumiane jako

organizacja warunków aktywności dzieci, w wyniku której dziecko stopniowo uczy się wyzwalania od ograniczeń własnych (np. brak doświadczeń w różnych zakresach, usamodzielnianie się) oraz od ograniczeń zewnętrznych, usztywniających, nieuzasadnionych (np. uniezależnianie się od kolegi, od miejsca zabawy), w kierunku poszukiwania nowych, skutecznych metod, form i środków działania, podejmowania decyzji o jego trwaniu, bądź zakończeniu¹⁵.

Edukacyjną misją współczesnego przedszkola jest przede wszystkim wspieranie wszechstronnego rozwoju najmłodszych w sferze fizycznej, emocjonalnej, poznawczej i społecznej, z jednoczesnym wyjściem naprzeciw tym aktualnym potrzebom społeczeństwa, których zaspokojenie jest dla dziecięcego rozwoju znaczące¹⁶.

Podobnie jak w szkole, również w przedszkolu metodyczny warsztat pracy nauczyciela został wzbogacony o nowe, odpowiadające wyzwaniom współczesności rozwiązania, a obok tradycyjnych i historycznie ugruntowanych metod czynnych (samodzielne doświadczenia, kierowanie własną aktywnością dziecka, zadania stawiane dziecku, ćwiczenia), oglądowych (obserwacja i pokaz) i słownych (rozmowy, opowiadania, instrukcje)¹⁷, pojawiły się metody aktywizujące (integracja, twórcze rozwiązywanie problemów, grupowe podejmowanie decyzji, metoda projektu)¹⁸.

W przeciwieństwie do szkoły, w której edukacja odbywa się w ramach zaplanowanego toku klasowo-lekcyjnego, edukacja przedszkolna realizowana jest podczas zabawy, naturalnej formy aktywności najmłodszych, stymulującej wszechstronny i szeroko rozumiany rozwój dziecka. Choć świat dziecięcych zabaw w ostatnich dziesięcioleciach dynamicznie ewoluował, determinując i wyznaczając ich tematyczne trendy oraz przebieg, to zaproponowany przez Wincentego Okonia typologiczny podział na zabawy konstrukcyjne (budowanie i rozbieranie różnych obiektów, np. z klocków), tematyczne (naśladowcze, umożliwiające fikcyjne odgrywanie i spełnianie ról społecznych), zabawy dydaktyczne (opracowane i zaplanowane przez osoby dorosłe, prowadzące do rozwiązania założonych w nich zadań, np. rebusy, układanki), a także zabawy ruchowe (skłaniające do podjęcia aktywności fizycznej i rozwijające dziecięcą motorykę)¹⁹, wciąż można za aktualny i obowiązujący.

¹⁵ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 111.

¹⁶ A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005, s. 23–24.

¹⁷ M. Kwiatkowska (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1988, s. 61–64.

¹⁸ W. Leżańska, E. Płóciennik, *Pedagogika przedszkolna z metodyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021, s. 176–180.

¹⁹ W. Okoń, *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 153–154.

Zmianie uległa natomiast hierarchia typów zabaw proponowanych przedszkolakom, współczesne trendy, postulaty i oczekiwania społeczne priorytetowe znaczenie przypisują bowiem zabawom dydaktycznym, których zadaniem jest fragmentaryczna bądź kompleksowa edukacja dzieci, mniejsze zaś konstrukcyjnym czy tematycznym.

Znaczącej marginalizacji uległy gry i zabawy ruchowe, traktowane często jako „uzupełnienie” planu dnia pracy nauczyciela z dziećmi w przedszkolu. Tymczasem aktywność ruchowa jest jedną z najbardziej charakterystycznych i naturalnych cech wczesnych faz rozwoju człowieka. U dzieci w wieku przedszkolnym rozwój fizyczny rozpoczyna się od spontanicznej ekspresji ruchowej, naturalnych, słabo skoordynowanych ruchów, które stopniowo podlegają doskonaleniu i koordynacji. Podłoże etiologiczne dla aktywności ruchowej najmłodszych stanowią w równej mierze odziedziczone wzorce genetyczne, oddziałujące i warunkujące funkcjonowanie centralnego systemu nerwowego, jak również otoczenie społeczne, w którym dziecko rozwija się i które kształtuje sposób jego poruszania się. Kolejnymi czynnikami są obecne modele edukacji i wychowania, które preferując w szczególności dydaktyczne aspekty zabaw, sprawiają, że najmłodszy znaczną część czasu spędzają statycznie, siedząc na przedszkolnym dywanie. Zaspokojenie potrzeby ruchu coraz częściej bywa ograniczone, dzieciom zabrania się wielu aktywnych form zachowania, co w konsekwencji prowadzi do postępującej eliminacji naturalnej kinetyki ciała. Obok narastającego napięcia nerwowego i braku możliwości jego rozładowania pojawiają się zagrażające zdrowiu stany niepokoju, psychiczny stres czy wycofanie z podejmowania jakichkolwiek form aktywności, nie tylko fizycznej, lecz z czasem także edukacyjnej i ogólnorozwojowej.

W pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym, w obszarze edukacji zdrowotnej, oprócz ugruntowanej praktyki metody stacyjnej, metody zadań dodatkowych czy torów przeszkód²⁰, nauczyciele mogą wykorzystać wartościowe przypomnienia autorskie, twórcze systemy wychowania fizycznego o zabawowym charakterze stworzone przez Józefa Gotfryda Thulina, Carla Orffa, Rudolfa Labana, Weronikę Sherborne czy Paula Dennisona.

Początków twórczych i kreatywnych metod wychowania fizycznego w pracy nauczyciela z najmłodszymi poszukiwać można już w pierwszych, alternatywnych koncepcjach wychowania przedszkolnego formułowanych na początku XX w. Twórca i propagator pedagogiki waldorfskiej, Rudolf Steiner (1868–1925), jednym z kluczowych elementów metodycznych w koncepcji wychowania przedszkolnego uczynił eurytmię. Przypominająca swą formą taniec eurytmia jest sztuką poruszania się przy muzyce i odpowiednio dobranych tekstach językowych, tak aby słowo – wyrażane przez gest, muzykę i ruch – stało się „widzialne”²¹. To specyficzny rodzaj skoordynowanej z rytmem muzyki i recytacją tekstów aktywności fizycznej, będącej kompilacją mowy, specjalnych gestów i ruchów tanecznych, której celem jest ustanowienie harmonii pomiędzy człowiekiem i jego ciałem, tak

²⁰ W. Gniewkowski, K. Właźnik, *Wychowanie fizyczne*, WSiP, Warszawa 1985, s. 161–170.

²¹ M. Stach-Hejusz, *Wolna szkoła waldorfska: wokół różnych światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, „Forum Teologiczne” 2013, nr 14, s. 177–178.

by ten rozwinął swoje zdolności motoryczne, zdobył nad sobą kontrolę, rozluźnił napięcie psychiczne oraz zyskał lepsze samopoczucie. W odróżnieniu od ruchów gimnastycznych, pantomicznych czy tanecznych, które mogą być całkowicie swobodnie aranżowane, w eurytmii dla każdej litery i każdego dźwięku istnieje określony ruch, którego uczą się najmłodszy. Dzieci w starszych grupach wiekowych zarysowując ruchem przestrzeń, tworzą coraz bardziej złożone taneczno-rytmiczne układy. W tej ekspresyjnej metodzie pracy nauczyciela z jego podopiecznymi, Steiner upatrywał szansy na stymulowanie rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka, podkreślając wzmocnienie dziecięcej świadomości ruchu własnego ciała, poprawę zdolności koncentracji oraz rozwijanie wrażliwości najmłodszych na piękno. Zaproponowane przez Steinera rozwiązanie metodyczne umożliwiało dziecku poprzez ruch wyrażanie samego siebie i własnych stanów emocjonalnych, doskonaliło sposoby rozpoznawania i wyrażania swoich uczuć, by następnie nauczyć się łagodnie nad nimi panować²².

Waloryzacyjną metodę twórczej aktywności fizycznej, o impresyjnym charakterze, w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym propagował Józef Gotfryd Thulin (1851–1957). Ideą stworzonej przez szwedzkiego pedagoga metody opowieści ruchowej jest wykorzystanie utworów literackich przeznaczonych dla najmłodszych jako tła do rozwijania aktywności fizycznej dzieci, które ruchem odtwarzają sytuacje i zdarzenia występujące w ich fabule. Wybierając atrakcyjną bajkę czy baśń i ciekawie ją opowiadając, nauczyciel zachęca już najmłodsze dzieci, by z wykorzystaniem własnej wyobraźni odtworzyły ruchem treść opowiadania z jednoczesnym uzewnętrznieniem własnych emocji, myśli i przeżyć. Z perspektywy pedagogicznej metoda ta ma wielowymiarowe oddziaływanie, pozwala bowiem dziecku być „kreatorem” świata przedstawionego, z wykorzystaniem ruchu umożliwia najmłodszemu dowolną prezentację treści czytanego przez nauczyciela opowiadania, co sprzyja dziecięcemu poczuciu wpływu na całościowy przebieg przejawianej aktywności (podmiotowość i „sprawstwo”). Przygotowuje najmłodszych do samodzielnego myślenia i uczy tego, kreując radosną i twórczą atmosferę towarzyszącą wykonywanym ruchom. Stymulując otwarte postawy najmłodszych, metoda ta pozwala eliminować lub ograniczać niepewność i nieśmiałość towarzyszące ich pierwszym, publicznym wystąpieniom na rówieśniczym forum w sali przedszkolnej. Metoda opowieści ruchowej umożliwia ćwiczącym dzieciom odnalezienie, zrozumienie i wyrażanie własnego „ja” oraz konstruktywne budowanie poczucia własnej wartości.

Rozwijaniu podmiotowości dziecka oraz jego swobodnym działaniom sprzyja także metoda ekspresji ruchowej Rudolfa Labana (1879–1958). Ta autorska koncepcja słowackiego tancerza i choreografa, stworzona w połowie XX w., umożliwia nauczycielowi wykorzystanie w pracy z dziećmi zróżnicowanych form ruchu i ekspresji, przyjmujących postać ćwiczeń muzyczno-ruchowych, zabaw, tańców, inscenizacji, improwizacji ruchowej czy pantomimy. Spośród 16 tematycznych grup ćwiczeń, uwzględniających odmienne cele i inny charakter ruchu

²² T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 308–309.

bądź wykonywanych czynności, w ramach wychowania fizycznego w przedszkolu wykorzystuje się pierwsze pięć, koncentrujących się wokół zagadnień:

- wycucia świadomości własnego ciała (celem proponowanych ćwiczeń-ruchów lokomocyjnych, biegów, chwytów, podskoków i skoków, rzutów, ruchów naśladowczych, otwierających i zamykających ciało – jest poznanie i wycucie możliwości wykonywania ruchów własnego ciała w otaczającej dziecko przestrzeni);
- wycucia ciężaru i siły (ćwiczenia pozwalające na wyrażanie ciężaru i siły za pomocą ruchów mocnych i energicznych oraz przeciwstawnych im ruchów delikatnych, lekkich, ostrożnych, a także ruchów wyrażonych przez dziecko odpowiednią postawą, gestem, mimiką);
- wycucia i opanowania przestrzeni (zróżnicowane czynności lokomocyjne, umożliwiające dziecku eksplorację otoczenia i doskonalące jego orientację przestrzenną);
- wycucia płynności ruchu, ciężaru ciała oraz przestrzeni i czasu (ćwiczenia lokomocyjne z pokonywaniem przeszkód, których celem jest koordynacja i płynność ruchów wykonywanych przez dziecko odpowiednio do specyfiki otaczającej je przestrzeni);
- kształtowanie umiejętności współdziałania z partnerem lub zespołem (ćwiczenia wykonywane w bezpośredniej interakcji z partnerem lub grupą, kształtujące umiejętność dostosowania swoich ruchów do ruchów pozostałych ćwiczących, rozwijają u dziecka podzielność uwagi, umiejętność uważnego obserwowania i współpracy z rówieśnikami)²³.

Pomimo wyznaczonych zakresów tematycznych, ruch w metodzie Labana podejmowany jest zgodnie z własną inwencją, fantazją, doświadczeniem i możliwościami psychofizycznymi, a ćwiczenia przyjmujące formę zadań otwartych, podczas ich wykonywania zapewniają dzieciom duży margines swobody, stwarzają okazję do samodzielnego decydowania o sposobie wykonania ruchu i tym samym wyrażania własnej indywidualności. W toku konstruowania zajęć z dziećmi obowiązują dydaktyczne zasady: wszechstronności, naprzemienności wysiłku i rozluźnienia oraz stopniowania trudności, nie istnieje natomiast gotowy schemat budowy zajęć, nie stosuje się pokazu, który mógłby skutkować zwolnieniem ćwiczących od kreatywności, myślenia i twórczego poszukiwania własnych rozwiązań. Każde ćwiczące dziecko wykonuje zadania ruchowe zgodnie z własną inicjatywą twórczą, zajęcia prowadzone są w luźno ustawionej grupie, a pozycja wyjściowa do ćwiczeń jest dowolna dla każdego uczestnika. Styl pracy nauczyciela z najmłodszymi podopiecznymi w metodzie ekspresji twórczej ma partnerski charakter, sprzyja eksperymentowaniu, stwarza okazję do przeżywania i odczuwania, znacząco intensyfikuje zajęcia przedszkolne²⁴. W omawianej metodzie Laban postulował także stopniowe wprowadzanie elementów muzyki mechanicznej lub żywej (np. instrumenty perkusyjne), stosowanej jako tło dla podejmowanej aktywności, która z jednej strony może

²³ J. Bielski, *Życie jest ruchem. Poradnik dla nauczycieli wychowania fizycznego*, Agencja Promo-Lider, Warszawa 1996, s. 111–117.

²⁴ A. Pękala, T. Banaszkiwicz, *Wykorzystanie metody Rudolfa Labana w pracy z dziećmi sześćioletnimi*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 2002, nr 11, s. 125–132.

stymulować aktywność, pobudzać wyobraźnię, wyzwalać tendencje do improwizacji i swobodnego wyrażania własnego „ja”, z drugiej zaś tonizować intensywność ruchu, doskonalić jego koordynację i płynność, adekwatnie do rytmu i taktu.

Wykorzystując Labanowską propozycję połączenia ruchu z muzyką, Carl Orff (1895–1982), niemiecki kompozytor i pedagog, opracował metodę ekspresji ruchowej, stosowaną powszechnie w edukacji i wychowaniu muzycznym, która fragmentarycznie znajduje także zastosowanie w trakcie zajęć wychowania fizycznego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym. Przyjmując założenie o korelacji kultury fizycznej dziecka z kulturą muzyczną, rytmiczną oraz kulturą słowa, Orff zachęcał nauczycieli do proponowania ich podopiecznym zabaw i ćwiczeń ruchowo-muzyczno-słownych w celu wyzwolenia już u najmłodszych tendencji do samoekspresji, rozwijania inwencji twórczej oraz improwizacji ruchowej – jak u Labana – przy jednoczesnym akompaniamencie tworzonej wspólnie z dziećmi muzyki (instrumenty perkusyjne)²⁵.

Inny przykład wykorzystania założeń Labana zaprezentowała w latach 60. XX w. Weronika Sherborne (1922–1990), tworząc własny system zróżnicowanych ćwiczeń, nazywanych „ruchem rozwijającym”, których głównym celem była realizacja marginalizowanej przez szkolnictwo potrzeby budowania, pielęgnowania i rozwijania bliskich, międzyludzkich interakcji społecznych, istotnych w aspekcie wspierania procesów rozwojowych najmłodszych.

Opracowana przez Sherborne metoda ruchu rozwijającego jako koncepcja twórczej aktywności fizycznej wywodzi się z naturalnych, ruchowych i rozwojowych potrzeb dziecka, zaspokajanych w kontakcie z dorosłymi. Zdaniem Sherborne, ruch sprzyja rozwijaniu świadomości własnego ciała, doskonali wycucie przestrzeni i koordynację podejmowanych w niej aktywności, uczy dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi interpersonalnego kontaktu. Autorka twórczej metody ruchu postulowała, by już najmłodszym dzieciom stwarzać jak najwięcej możliwości do poznawania własnego ciała, a także budowania poczucia odrębności własnego „ja” od tego, co dziecko otacza²⁶.

Wykorzystując metodę ruchu rozwijającego w przedszkolu, nauczyciel stwarza swoim podopiecznym szansę na poznanie własnych możliwości ruchowych, dzięki czemu dzieci nabierają pewności i zaufania do samych siebie, a zyskując poczucie bezpieczeństwa i oswojenia otaczającej je przestrzeni, są bardziej aktywne, chętniej inicjują własne działania, stają się bardziej śmiałe i twórcze. W zaproponowanej metodzie Sherborne wyszczególniła kilka kategorii ruchu:

- ruch prowadzący do poznania własnego ciała (pozwala dzieciom na stopniowe poznanie poszczególnych części ciała, ze szczególnym uwzględnieniem stóp, kolan, nóg i bioder, utrzymujących jego ciężar i stanowiących naturalny „łącznik” pomiędzy ćwiczącym dzieckiem a podłożem; kontrola nad ruchami tych części ciała jest warunkiem utrzymania równowagi);

²⁵ B. Karpała, *Podstawy systemu wychowania muzycznego Carla Orffa*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne” 1986, nr 105, s. 277–296.

²⁶ W. Sherborne, *Ruch rozwijający dla dzieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 49–65.

- ruch kształtujący związek z otoczeniem fizycznym (doskonalenie dziecięcej orientacji w przestrzeni, budowanie związku między dzieckiem a tym, co je otacza; podejmowane przez najmłodszych czynności ruchowe pozostają w ścisłej korelacji z działaniami charakterystycznymi dla ruchu prowadzącego do poznania własnego ciała, a obie kategorie ruchu występują równolegle w toku podejmowanych ćwiczeń);

- ruch wiodący do kontaktu z drugim człowiekiem (sprzyja wytworzeniu się wzajemnego zaufania i budowania pozytywnej relacji między ćwiczącymi)²⁷.

Nawiązanie interakcji i kontakt z drugim człowiekiem dokonuje się w metodzie ruchu rozwijającego w trakcie zabaw ruchowych dziecka z osobami dorosłymi i rówieśnikami. Najmłodszy najpierw uczy się kontaktu z jedną osobą, najczęściej dorosłym, by później być gotowymi do zabaw z rówieśnikami w środowisku przedszkolnym. Postrzegając ruch wiodący jako ważny czynnik w kształtowaniu interpersonalnych relacji między ćwiczącymi, Sherborne wyszczególniła trzy kategorie fizycznej aktywności:

- ruch „z” (ćwiczenia, w których jeden z partnerów jest bierny, drugi zaś aktywny i opiekuńczy względem niego, co sprzyja budowaniu wzajemnego zaufania i zrozumienia ćwiczących w trakcie pełnienia odmiennych, uzupełniających się ról);

- ruch „przeciwko” (ćwiczenia, które mają na celu uświadomienie ich uczestnikom własnej siły i możliwości fizycznych w toku współdziałania z partnerem; zabawy pozbawione agresji, stwarzające dzieciom szanse i możliwości do poznawania własnych i cudzych sposobów radzenia sobie w sytuacji konfliktu, zrozumienia często innych lub odmiennie wyrażanych przez siebie i partnera emocji w zabawie);

- ruch „razem” (ćwiczenia ruchowe wymagające jednakowego zaangażowania partnerów, prowadzące do wzajemnego zrozumienia, współpracy i równego wysiłku fizycznego, przejawianego we wspólnym działaniu)²⁸.

Niewątpliwą zaletą wykorzystania metody ruchu rozwijającego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym jest zatem budowanie relacji między ćwiczącymi, opartej na zasadzie „dawania i brania”. Swoje role odnajdują tutaj najmłodszy, dla których wspomniane ćwiczenia mogą być rozwojową „pomocą”, jak również starsze dzieci, które swoim rówieśnikom „pomocy” udzielają. W ten sposób dziecko poznaje nie tylko własne możliwości i potencjał fizyczno-ruchowy, lecz także dostrzega różnice pomiędzy własnym rozwojem psychofizycznym a poziomem rozwoju swoich kolegów i koleżanek. To cenne i ważne spostrzeżenie dla przedszkolnej praktyki edukacyjno-wychowawczej, szczególnie dzisiaj, gdy jednym z największych wyzwań, którym środowisko przedszkolne musi stawić czoła, jest zróżnicowanie potencjału i możliwości dzieci rozpoczynających edukację przedszkolną. Zdarza się bowiem, że dzieci trzyletnie w procesie adaptacji do przedszkola, już w pierwszych dniach pobytu w placówce wykazują rozwiniętą

²⁷ M. Bogdanowicz, B. Kisiel, M. Przasnyska, *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganu rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1996, s. 11–16.

²⁸ Tamże.

samodzielność i zaradność w funkcjonowaniu w nowym dla nich otoczeniu. Występują także sytuacje, w których dziecko sześciolatnie nie posiada rozwiniętych, samodzielnych umiejętności ruchowych w zakresie wykonywania czynności samoobsługowych (np. nie potrafi samo ubrać się przed wyjściem do przedszkolnego ogrodu). Wspomniane powyżej zróżnicowanie jest uwarunkowane odmiennymi postawami rodzicielskimi, nawykami oraz wzorami kreowanymi przez środowisko rodzinne. Ruch rozwijający spełnia tutaj swoistą funkcję integracyjną, wszystkie ćwiczące dzieci traktowane są podmiotowo, w działaniach ważny jest każdy uczestnik, a różnice w stopniu rozwoju czy w opanowaniu ruchów, przejawianych w podjętej aktywności fizycznej, nie prowadzą do podziału na „bardziej” i „mniej” sprawnych, na „lepszych” i „gorszych”, podczas ćwiczeń realizowanych metodą Sherborne wszyscy ich uczestnicy są równi.

Analizując zalety twórczych metod wychowania fizycznego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym, warto wspomnieć także o kinezylogii edukacyjnej, autorskiej metodzie Paula Dennisona, polegającej na wykorzystaniu naturalnego ruchu fizycznego do organizowania pracy mózgu i ciała w celu samostrukturalizującego uczenia się i twórczej samorealizacji ćwiczącej jednostki. Tworząc swą metodę, Dennison dowodził, iż naturalny rozwój fizyczny stanowi podstawę do samodoskonalenia się bazowych nawyków widzenia, słuchania, organizowania wewnętrznych czynności psychicznych, rozwijania umiejętności oraz spontanicznych działań twórczych²⁹. Ruch fizyczny i rozwój intelektualny, zdaniem Dennisona, szczególnie silnie są ze sobą związane we wczesnym dzieciństwie, a rozwój dziecka postępować powinien swobodnie, dzięki naturalnym mechanizmom integracji myśli i ruchu. Podstawą twórczej kinezylogii są ćwiczenia wspierające rozwój systemów koordynacji ruchu i funkcji fizycznych, podzielone na cztery grupy:

- ćwiczenia ruchowe umożliwiające przekroczenie linii środkowej (stymulują pracę dużej i małej motoryki, sprzyjają integracji połączeń lewej i prawej półkuli mózgowej, doskonałą całościowy odbiór materiału na poziomie syntezy, analizy i czynionych przez dziecko uogólnień);
- ćwiczenia rozciągające mięśnie ciała (rozciągnięte mięśnie sprzyjają rozluźnieniu, poczuciu odprężenia i spokoju oraz gotowości do bardziej efektywnej pracy poznawczej – na poziomie pracy mózgu oznacza to, że jest możliwy przepływ informacji z tylnych jego części do obszarów przednich, przyczynowo uwarunkowanych przez układ limbiczny, stanowiący bramę, przez którą wiadomości i doświadczenia przedostają się do wyższych obszarów mózgu, będąc jednocześnie źródłem przyjemności);
- ćwiczenia energetyzujące ciało (zapewniają prędkość i intensywność przebiegu procesów nerwowych pomiędzy komórkami mózgu, co wzmacnia szybkość reakcji i gotowości do działania, doskonali uwagę i koncentrację dziecka);

²⁹ S. Masgutowa, *Gimnastyka mózgu – metoda łatwego i radosnego uczenia się*, [w:] W. Brejnak, S. Masgutowa (red.), *Kinezylogia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauka i praktyka radosnego uczenia się*, Polskie Towarzystwo Dysleksji, Warszawa 2002, s. 4–5.

- ćwiczenia pogłębiające (sprzyjają zwiększonemu, pozytywnemu nastawieniu do aktywności i działania, wpływają na emocjonalno-limbiczny układ mózgu, współdziałający z ośrodkami percepcji i postrzegania własnego „ja”, stabilizują i rytmizują procesy nerwowe organizmu, co sprzyja bardziej efektywnemu uczeniu się i zdobywaniu nowych osiągnięć w nauce)³⁰.

Proponowane przez Dennisona ćwiczenia pobudzają określone części mózgu, wzmacniają proces uczenia się, czynią go naturalnym i spontanicznym, a w konsekwencji bardziej efektywnym. Wiedza włączona w aktywne działanie inicjuje u dzieci potrzebę osobistej samorealizacji, już bowiem na wstępnym etapie jej kształtowania uruchomiony zostaje mechanizm integracji myśli i ruchu³¹. Kinezylogia edukacyjna, realizowana w pracy nauczyciela z najmłodszymi – np. jako wstęp do głównych zajęć – czyni dzieci bardziej podatnymi na oddziaływania edukacyjne, poprawia pracę mózgu i układu nerwowego, a także koordynację fizyczną i umysłową.

Omawiane w tekście niniejszym twórcze metody wychowania fizycznego i zdrowotnego w pracy nauczyciela z dziećmi w wieku przedszkolnym zorientowane są na „ruch kreatywny”, zaspokajają ruchowe potrzeby przedszkolaków, dzięki spontaniczności i swobodzie pozwalają najmłodszym na twórcze wyrażanie siebie, wspierają ich rozwój, wspomagają dziecięce umiejętności funkcjonowania w otaczającej przestrzeni, sprzyjają pozytywnym wzorcom i doświadczeniom w budowaniu relacji interpersonalnych i funkcjonowaniu najmłodszych w większych grupach społecznych.

Choć założenia twórców poszczególnych metod skupione były wokół aktywności ruchowej, konsekwencje ich oddziaływania wykraczały poza obszar wychowania fizycznego w przedszkolu, wspierały rozwój dziecka w wielu wymiarach jego funkcjonowania. Postulaty, będące etiologicznym podłożem przywołanych autorskich i twórczych metod w perspektywie współczesnych przesłanek i wyzwań obecnych w naukach o wychowaniu pozostają aktualne i warte przypomnienia. Pozostawienie dziecku swobody w działaniu, partnerstwo na płaszczyźnie relacji nauczyciel-podopieczni stanowi nie tylko kontynuację pedagogicznych działań charakterystycznych dla okresu Nowego Wychowania czy pedagogicznego studium pądocentryzmu, lecz są one aktualne także w dzisiejszych pedagogiczno-psychologicznych dyskursach poświęconych podmiotowości dziecka – kluczowej kategorii wyznaczającej kierunek działań dydaktyczno-wychowawczych współczesnych systemów oświaty, w tym edukacji przedszkolnej. Pozostawienie dzieciom kreatywnej możliwości wyrażania własnego „ja”, swoich pomysłów, przeżyć i stanów emocjonalnych z wykorzystaniem zabaw i proponowanych form aktywności ruchowej, kreuje efektywną płaszczyznę dla rozwijania postulowanych w świecie pedagogicznym idei konstruktywizmu, w wydaniu bliskim koncepcjom Jerome’a Brunera, Lwa Wygotskiego czy Jeana Piageta, co w konsekwencji może okazać się trafnym sposobem realizacji postulowanej przez dzisiejszą dydaktykę i metodykę kształcenia „nauki przez zabawę”.

³⁰ K. Jurkiewicz, *Ćwiczenia Paula Dennisona w pracy przedszkola*, [w:] W. Brejnak, S. Masgutowa (red.), *Kinezylogia edukacyjna...*, s. 61.

³¹ S. Masgutowa, *Gimnastyka mózgu...*, s. 4–5.

Przywołane twórcze metody wychowania fizycznego i zdrowotnego spełniają funkcję przykładową i nie wyczerpują rozwiązań metodycznych dostępnych w warsztacie pedagogicznym edukacji przedszkolnej. To od nauczyciela zależy, czy i w jakim stopniu wykorzysta on założenia twórczej aktywności i „ruchu kreatywnego” w pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi. To nauczyciel decyduje, czy skorzysta z proponowanych rozwiązań w całości, czy jedynie fragmentarycznie, dla uatrakcyjnienia prowadzonych zajęć.

Najważniejsze, aby nauczyciel w planowaniu pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi o wspomnianych metodach pamiętał oraz miał świadomość znaczącej roli wychowania fizycznego i zdrowotnego, zarówno w budowaniu podmiotowości najmłodszych, jak i we wspieraniu dziecięcego rozwoju w zróżnicowanych wymiarach jego funkcjonowania.

Piśmiennictwo

- Bereźnicki F., *Podstawy dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Bielski J., *Życie jest ruchem. Poradnik dla nauczycieli wychowania fizycznego*, Agencja Promo-Lider, Warszawa 1996.
- Bogdanowicz M., Kisiel B., Przasnyska M., *Metoda Weroniki Sherborne w terapii i wspomaganiu rozwoju dziecka*, WSiP, Warszawa 1996.
- Filipiak E., *Z Wygotkim i Brunerem w tle: Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- Gniewkowski W., Właźnik K., *Wychowanie fizyczne*, WSiP, Warszawa 1985.
- Gutek G. L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Jurkiewicz K., *Ćwiczenia Paula Dennisona w pracy przedszkola*, [w:] W. Brejnak, S. Masgutowa (red.), *Kineziologia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauka i praktyka radosnego uczenia się*, Polskie Towarzystwo Dysleksji, Warszawa 2002.
- Karpała B., *Podstawy systemu wychowania muzycznego Carla Orffa*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace Pedagogiczne” 1986, nr 105.
- Klim-Klimaszewska A., *Pedagogika przedszkolna*, Polski Instytut Wydawniczy, Warszawa 2005.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśląc teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Kozak M., *Obrona nowożytnej koncepcji praw dziecka. Kilka refleksji w kontekście myśli pedagogicznej Jana Jakuba Rousseau*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2015, nr 11/2 (29).
- Kupisiewicz C., *Szkoła w XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kwiatkowska M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, WSiP, Warszawa 1988.
- Leżańska W., Płóciennik E., *Pedagogika przedszkolna z metodyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Masgutowa S., *Gimnastyka mózgu – metoda łatwego i radosnego uczenia się*, [w:] W. Brejnak, S. Masgutowa (red.), *Kineziologia edukacyjna – wsparcie dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Nauka i praktyka radosnego uczenia się*, Polskie Towarzystwo Dysleksji, Warszawa 2002.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Okoń W., *Zabawa a rzeczywistość*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Pękała A., Banaszkiewicz T., *Wykorzystanie metody Rudolfa Labana w pracy z dziećmi sześciolatkami*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 2002, nr 11.
- Piaget J., *Dokąd zmierza edukacja*, PWN, Warszawa 1977.

- Piłch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2 i 5, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003–2006.
- Sherborne W., *Ruch rozwijający dla dzieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Stach-Hejsoz M., *Wolna szkoła waldorfska: wokół różnic światopoglądowych i dydaktyczno-metodycznych*, „Forum Teologiczne” 2013, nr 14.
- Waloszek D., *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza przedmiotu i statusu badań*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Wygotski L., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
- Żegnałek K., *Dydaktyka Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne. Seria Pedagogika” 2014, nr 1.
- Żuchelkowska K., *W stronę dobrej edukacji przedszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2017.