

«Ο ρόλος των ενηλίκων στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών»

Καλλιρρόη Παπαδοπούλου
Επίκουρη καθ. Αναπτυξιακής Ψυχολογίας
ΕΚΠΑ/ΤΕΑΠΗ

Email: kalrapad@ecd

Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου *Παιγνιοθήκες*, Αθήνα, 2011

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες, στην αναπτυξιακή ψυχολογία υποστηρίζεται ότι η συμμετοχή και δράση του παιδιού, από κοινού με άλλους συντρόφους, σε πολιτισμικά δομημένες δραστηριότητες, αποτελεί την κινητήρια δύναμη της ανάπτυξης. Στο πλαίσιο αυτής της θεωρητικής προσέγγισης, το παιχνίδι θεωρείται μια εγγενώς πολιτισμική δραστηριότητα με κατευθυντήριο ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών. Η μελέτη επομένως του ρόλου των άλλων στη δραστηριότητα αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Το παρόν άρθρο επιχειρεί να διερευνήσει τους παράγοντες που εμπλέκονται στη συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών και τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες η συμμετοχή τους ενθαρρύνει το παιχνίδι και την ανάπτυξη και μπορεί να αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Στόχος του άρθρου αυτού είναι να συζητήσει το ρόλο των ενηλίκων στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών και να διερευνήσει σημαντικές διαστάσεις της συμμετοχής τους σε αυτό, αντλώντας από θεωρητικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν την κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης.

Το παιχνίδι προσποίησης αποτελεί σημαντικό τύπο παιχνιδιού το οποίο αναπτύσσεται κατά την πρώτη παιδική ηλικία και την χαρακτηρίζει¹. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του είναι ότι αποτελεί μια αναπαραστατική δραστηριότητα (Piaget, 1962, Vygotsky, 1933/1997). Όταν τα παιδιά προσποιούνται, η σημασία αντικειμένων και πράξεων αλλάζει έτσι ώστε να ανταποκρίνεται σε μια υποθετική κατάσταση, η οποία ικανοποιεί τις ανάγκες τους. Τα παιδιά προσποιούνται μόνο (μοναχικό παιχνίδι προσποίησης) ή με άλλους συντρόφους (κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης) και το παιχνίδι τους μπορεί να περιλαμβάνει απλούς χειρισμούς αντικειμένων με μη κυριολεκτικό τρόπο (συμβολικό παιχνίδι) αλλά και κανόνες και ρόλους συντονισμένους σ' ένα φανταστικό πεδίο με τρόπους που απορρέουν από την κοινωνικοπολιτισμική τους εμπειρία (δραματικό παιχνίδι και κοινωνικοδραματικό παιχνίδι όταν η προσποίηση περιλαμβάνει συντονισμένη και αμοιβαία ανάληψη ρόλων μεταξύ συνομηλίκων βάσει «σεναρίου») (Smith, 2010). Κυρίως υπό την επίδραση της άποψης του Piaget ότι τα παιδιά κατακτούν το συλλογικό συμβολισμό ως ένα στάδιο μετά το μοναχικό παιχνίδι (στο 3^ο έτος περίπου), θεωρείται ότι η εξελικτική πορεία του παιχνιδιού προσποίησης είναι από το μοναχικό στο κοινωνικό, με το τελευταίο εννοώντας κυρίως το παιχνίδι μεταξύ συνομηλίκων². Μελέτες όμως έχουν δείξει ότι

¹ Αν και είναι γεγονός ότι τα παιδιά σε κάθε κοινωνία που έχει μελετηθεί επιδίδονται σε παιχνίδι προσποίησης, έχουν ταυτόχρονα επισημανθεί σημαντικές κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές (Gaskins & Göncü, 1988, Gaskins, Haight & Lancy, 2007). Μελέτες από την κοινωνική ανθρωπολογία και την διαπολιτισμική ψυχολογία έχουν δείξει ότι η συχνότητα, το περιεχόμενο, η πολυπλοκότητα, οι συμπαίκτες, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις κατά τη διάρκειά του, οι συνθήκες του (π.χ. αντικείμενα, χώρος, χρόνος), οι σημασίες του παιχνιδιού αλλά και η σχέση του με άλλες καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών, διαφοροποιούνται από τη μια κοινωνία στην άλλη.

² Και ο Vygotsky, ο οποίος έδωσε έμφαση στην κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης, υποστήριξε ότι αν και η προσποίηση των παιδιών με αντικείμενα στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασής τους με άλλους είναι πολύ σημαντική αναπτυξιακά, το πραγματικό παιχνίδι προσποίησης (το οποίο δε διαχώρισε από το κοινωνικοδραματικό) εμφανίζεται στο 3^ο έτος,

μεγάλο ποσοστό του παιχνιδιού προσποίησης είναι κοινωνικό ήδη από τη βρεφική ηλικία.

Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία για το εάν και σε ποιο βαθμό το παιχνίδι προσποίησης αναδύεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995, Fein & Fryer, 1995, Lillard, 2007), οι ενήλικοι όπως και άλλοι πιο έμπειροι συμπαίκτες (π.χ. μεγαλύτερα αδέρφια) επιδρούν σημαντικά στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών και την εξέλιξή του παρέχοντας το κατάλληλο περιβάλλον και συμμετέχοντας σε αυτό με διάφορους τρόπους (Bornstein, 2007). Επομένως, η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών είναι σημαντική, ιδιαίτερα στο πλαίσιο προσεγγίσεων που υπογραμμίζουν ότι *«η ανάπτυξη συντελείται μέσω της ενεργητικής συμμετοχής σε πολιτισμικά δομημένες δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά, σε αλληλεπίδραση με τους γονείς ή άλλους συντρόφους, κατακτούν, τροποποιούν και διευρύνουν τη γνώση, τις αξίες και τις δεξιότητες που χαρακτηρίζουν την κοινωνία τους»* (Rogoff, 2003, σελ. 1). Το παιχνίδι προσποίησης αποτελεί, τουλάχιστον για τις αποκαλούμενες δυτικές κοινωνίες, σημαντική δραστηριότητα η οποία επιτρέπει στο παιδί να χρησιμοποιήσει τα πολιτισμικά εργαλεία που είναι απαραίτητα τόσο για την ίδια την εκπλήρωση της προσποίησης όσο και για να οικειοποιηθεί απαραίτητες δεξιότητες για τη συμμετοχή του στην κοινωνία στην οποία ανήκει.

Αν και υπάρχει επιστημονική αντιπαράθεση για το εάν το παιχνίδι προσποίησης είναι απαραίτητο για την πρόκληση αναπτυξιακών αλλαγών (Lancy, 2007, Smith, 2010), είναι κοινά αποδεκτό ότι αποτελεί σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων μέσα από τις εμπειρίες που παράγει, οι οποίες έχουν απόλυτη συνάφεια και σημασία για την εκπαιδευτική διαδικασία. Ως εκ τούτου, το παιχνίδι παιδιών-ενηλίκων και ο ρόλος των ενηλίκων σε αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την κατανόηση του ίδιου του παιχνιδιού, της εξέλιξής του αλλά και της αναπτυξιακής του σημασίας.

2. Η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών

όταν το παιδί διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του στο παιχνίδι από την πραγματικότητα, αποκτά δηλαδή επίγνωση της προσποίησης.

Σε μεγάλο μέρος της θεωρίας και της έρευνας για το παιχνίδι γενικότερα και για το παιχνίδι προσποίησης ακόμα περισσότερο, δίνεται έμφαση στον αυθόρμητο χαρακτήρα του και στην ελευθερία που παρέχει στο παιδί να δράσει όπως αυτό επιθυμεί. Όπως αναφέρει η Αυγητίδου (2001), μια τέτοια άποψη θέτει ερωτήματα σχετικά με τη συμμετοχή των ενηλίκων (και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών) στο παιχνίδι των παιδιών (η οποία οριοθετείται κυρίως ως προς την παροχή ερεθισμάτων και την παρατήρηση των δραστηριοτήτων των παιδιών), εφόσον θεωρεί ότι τέτοιες πρακτικές *«καταστρατηγούν το παιχνίδι ως αυθόρμητη και ευχάριστη δραστηριότητα και το μετατρέπουν σε καθοδηγούμενη εμπειρία»* (σελ. 31). Η θέση αυτή τελευταία αμφισβητείται από ερευνητές οι οποίοι τονίζουν τη σημασία της ενεργητικής συμμετοχής των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών, τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας πολλαπλά οφέλη από αυτή. Θα πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών δεν έχει οικουμενικό χαρακτήρα³. Το κοινό παιχνίδι προσποίησης παιδιών-ενηλίκων είναι εμφανές όταν οι ενήλικοι πιστεύουν ότι το παιχνίδι είναι σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη των παιδιών και θεωρούν τη δική τους συμμετοχή κατάλληλο και επιθυμητό τρόπο για την ενθάρρυνσή του. Αντίθετα, σε περιπτώσεις όπου το παιχνίδι προσποίησης είτε δεν επενδύεται με σημαντικά αναπτυξιακά οφέλη είτε η συμμετοχή των ενηλίκων δεν προκρίνεται, το παιχνίδι παιδιών-ενηλίκων είναι λιγιστό και τα παιδιά συμμετέχουν σε παιχνίδια προσποίησης κυρίως με άλλα παιδιά (Haight et al., 1999, Lancy, 2007, Rogoff et al., 1993). Συνεπώς, η συζήτηση που ακολουθεί βασίζεται σε ευρήματα μελετών που έχουν πραγματοποιηθεί σε κοινωνίες και κοινωνικές ομάδες που αποδέχονται την αξία του παιχνιδιού και το ενθαρρύνουν.

Εστιάζοντας καταρχήν στο οικογενειακό περιβάλλον, ο ρόλος των γονέων υποστηρίζεται τόσο από ευρήματα που υπογραμμίζουν ότι το παιχνίδι προσποίησης πρωτοεμφανίζεται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του παιδιού

³ Οι Gaskins, Haight & Lancy (2007), περιγράφουν τρία μοντέλα αντιμετώπισης του παιχνιδιού σε διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και κοινωνικές ομάδες, τα οποία συνδέονται με τη συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών: την ενθάρρυνση (αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού, υψηλή επένδυση σε αυτό και συμμετοχή ενηλίκων ως συμπαίκτες) , την αποδοχή (το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως δραστηριότητα των παιδιών, όμως η επένδυση σε αυτό είναι χαμηλή και οι ενήλικοι δεν παίρνουν το ρόλο συμπαίκτη) και την αναστολή του παιχνιδιού (χαμηλή αξία του παιχνιδιού, έμφαση στη συμμετοχή σε άλλες δραστηριότητες).

με άλλους συντρόφους κατά τη βρεφική ηλικία, όσο και από ευρήματα που αναδεικνύουν την επίδραση της συμμετοχής τους στην εξέλιξή του.

Μαρτυρίες από πρόσφατες διαχρονικές μελέτες στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών σε Ευρώπη και Η.Π.Α., δείχνουν ότι οι ενήλικοι που παρέχουν φροντίδα (κυρίως οι μητέρες) και τα αδέλφια είναι από τους πρώτους συμμετέχοντες σε παιχνίδια προσποίησης, ήδη από τη βρεφική ηλικία (Haight & Miller, 1993, Haight, 1999). Πρωταρχικοί σύντροφοι στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών ηλικίας 1-3 ετών είναι οι μητέρες (όχι λόγω έλλειψης παιδιών-συντρόφων) οι οποίες, επιπλέον, χρησιμοποιούν την προσποίηση με τα βρέφη τους πολύ πριν τα ίδια εμφανίσουν την ικανότητα αυτή. Με τη βοήθεια παιχνιδιών-αντικειμένων, οι μητέρες αρχικά προσποιούνται αντί για τα βρέφη τους (π.χ. μιλώντας μέσα από μια κούκλα ή ένα ζωάκι) και στη συνέχεια μαζί με τα βρέφη τους. Οι μητέρες ενεργούν ως μοντέλα και δείχνουν συμπεριφορές προσποίησης, εισάγοντας με τον τρόπο αυτό τα βρέφη στο παιχνίδι προσποίησης.

Σε μεγάλο βαθμό, το παιχνίδι προσποίησης στις πολύ μικρές ηλικίες είναι μιμητικό ακολουθώντας οικεία σενάρια της καθημερινότητας (π.χ. το τάισμα της κούκλας) και υποστηρίζεται από άλλους, πιο έμπειρους συντρόφους όπως η μητέρα, οι οποίοι συχνά προτείνουν θέματα και επιδεικνύουν τρόπους δράσης. Η συμμετοχή της μητέρας αλλά και άλλων πιο έμπειρων (στην προσποίηση) ατόμων εισάγει το στοιχείο της έκπληξης και κάνει το παιχνίδι πιο ενδιαφέρον και συναρπαστικό, πιο πλούσιο και πιο πολύπλοκο, αυξάνει τη διάρκειά του (σε σύγκριση με το μοναχικό παιχνίδι προσποίησης), εξελίσσει την ικανότητα του παιδιού για προσποίηση και διευκολύνει την προσποίηση σε άλλα πλαίσια (π.χ. τα παιδιά εντάσσουν μέσα προσποίησης που χρησιμοποιήθηκαν από τη μητέρα στο δικό τους παιχνίδι προσποίησης το οποίο μπορεί να είναι μιμητικό αλλά και εντελώς καινούργιο (Bornstein, 2007, Haight & Miller, 1993, Nielsen & Christie, 2008). Καθώς αναπτύσσονται περαιτέρω οι ικανότητες προσποίησής τους και η ομιλία τους, τα παιδιά αναλαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο και μεγαλύτερη πρωτοβουλία, χρησιμοποιούν λιγότερο ρεαλιστικά αντικείμενα και διαπραγματεύονται ρόλους μέσα από το παιχνίδι, ενώ ενισχύεται ο ρόλος των συνομηλίκων. Παράλληλα, τροποποιείται η υποστήριξη που παρέχεται από τις μητέρες αλλά και η χρήση του παιχνιδιού προσποίησης, το οποίο επιστρατεύουν συχνά για να καθοδηγήσουν τα παιδιά

στην κατάκτηση άλλων σημαντικών ικανοτήτων στο πλαίσιο κοινωνικοπολιτισμικών δραστηριοτήτων (π.χ. διατηρούν τη συνεργασία του παιδιού στο μάζεμα των παιχνιδιών του, προσποιούμενες έναν αγώνα) (Berk, 2001, Smith, 2010), καθώς και για την μύηση του παιδιού στις αξίες του πολιτισμού του (Haight et al., 1999).

Το παιχνίδι προσποίησης παιδιών-γονέων έχει συνδεθεί με πολλαπλά αναπτυξιακά οφέλη για τα παιδιά. Κατ' αρχήν, μέσα από το κοινό παιχνίδι προσποίησης τα παιδιά αναπτύσσουν πιο εξελιγμένες μορφές και στρατηγικές προσποίησης, όπως για παράδειγμα το να καθιστούν σαφές ότι προσποιούνται, να επεκτείνουν την προσποίηση και να συντονίζουν την προσποίηση με άλλους συντρόφους (Bornstein, 2007, Smith, 2010). Μέσα από το κοινό αυτό παιχνίδι, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να εκτεθούν, να προσανατολιστούν και να επεξεργαστούν ευρύτερες κοινωνικοπολιτισμικές αξίες και πεποιθήσεις (π.χ. δημιουργικότητα, σεβασμός, συνεργασία). Επιπλέον, έχει συνδεθεί με αναπτυξιακά επιτεύγματα των παιδιών στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα, όπως η ανάπτυξη γλωσσικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων, η ικανότητα ανάληψης ρόλων, η ικανότητα γενίκευσης, ο σχηματισμός εννοιών, η αφηγηματική ικανότητα, η επίγνωση νοητικών λειτουργιών, η δημιουργικότητα και η φαντασία, (Berk & Winsler, 1995, Berk, 2001). Επίσης, το παιχνίδι ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, πέρα από την ευχαρίστηση και τη χαρά που προσφέρει στους συμμετέχοντες, συνδέεται με τη δημιουργία και τη διατήρηση μιας συναισθηματικής και υποστηρικτικής σχέσης (Tamis-LeMonda et. al., 2004), η οποία είναι σημαντική για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Ταυτόχρονα όμως επισημαίνεται ότι η κρίσιμη παράμετρος που διαμεσολαβεί τέτοια οφέλη, μπορεί να μην είναι το παιχνίδι προσποίησης αυτό καθαυτό αλλά η ίδια η εμπλοκή των ενηλίκων σε αλληλεπίδραση με τα παιδιά και τα μέσα που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκειά της (π.χ. οι διάλογοι που συνοδεύουν το παιχνίδι), στο πλαίσιο μιας δραστηριότητας γεμάτης νόημα γι' αυτά (Lancy, 2007, Smith, 2010).

Σχετικά με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών, η έρευνα εν πολλοίς καταδεικνύει τη σημασία της με οφέλη παρόμοια με αυτά που συζητήθηκαν σε σχέση με τους γονείς: μεγαλύτερη διάρκεια και πολυπλοκότητα στο περιεχόμενο και τη διαδικασία του

παιχνιδιού, αύξηση της λεκτικής επικοινωνίας, ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας, καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και βελτίωση της ποιότητας συμμετοχής των παιδιών στο παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεισφέρουν στην κατανόηση, υιοθέτηση, εφαρμογή και διατήρηση κανόνων οι οποίοι είναι απαραίτητοι για την διεξαγωγή του παιχνιδιού. Συμβάλλουν επίσης στην ανάπτυξη θεμάτων για παιχνίδι, στη διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών σε αυτό, στη συνοχή των εμπλεκόμενων, στη διεύρυνση του παιχνιδιού, στην εισαγωγή νέων μέσων και ρόλων για τη διερεύνηση νέων περιοχών μάθησης και στη διευκόλυνση των παιδιών με λιγότερο αναπτυγμένες δεξιότητες να συμμετέχουν στο παιχνίδι (Kontos, 1999).

Η έμφαση στα οφέλη του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού έχει οδηγήσει και στην ιδέα της εκπαίδευσης των παιδιών στο παιχνίδι (η ιδέα ξεκίνησε από τη Smilansky (1968) με παιδιά που προέρχονταν από μειονεκτικό οικογενειακό περιβάλλον με έλλειψη εμπειρίας σ' αυτό το είδος του παιχνιδιού). Σημαντικό στοιχείο της παρέμβασης αυτής αποτελεί η ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών μέσα από τη μοντελοποίηση (ενεργή συμμετοχή στο παιχνίδι με υπόδηση ρόλου), τη λεκτική καθοδήγηση (με στόχο να βοηθηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν τους ρόλους που παίζουν), την άσκηση στη δραματοποίηση ενός σεναρίου και την άσκηση στο φανταστικό παιχνίδι (δεξιότητες που εστιάζονται σε δραστηριότητες υποκριτικού περιεχομένου, όπως για παράδειγμα εκφράσεις του προσώπου για να απεικονίσουν διαφορετικά συναισθήματα) (Smith, 2001, 2010)⁴.

Βέβαια, οι ενήλικοι δεν συμμετέχουν σε παιχνίδι προσποίησης με τα παιδιά με ενιαίο τρόπο. Έτσι, μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο κατευθυντικοί, να ακολουθούν περισσότερο διδακτικές (π.χ. παροχή πληροφοριών) ή περισσότερο κοινωνικές (π.χ. έμφαση στους ρόλους, συναισθηματικές εκφράσεις) πρακτικές και επιδεικνύουν διαφορετική ικανότητα συντονισμού της δραστηριότητάς τους με τη δραστηριότητα του παιδιού (Berk, 2001, Bornstein, 2007). Μελέτες έχουν δείξει ότι ακόμα και στις περιπτώσεις

⁴ Τα θετικά αποτελέσματα αυτής της παρέμβασης ως προς τις γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες των παιδιών, έχουν υποβληθεί σε κριτική τόσο σχετικά με περιορισμούς στη μεθοδολογία (Smith, 2010) όσο και ως προς την εξιδανίκευση του κοινωνικοδραματικού παιχνιδιού και της οικουμεινικότητας των αναπτυξιακών του επιτευγμάτων (Lancy, 2007).

εκείνες όπου το παιχνίδι παιδιών-ενηλίκων είναι επενδυμένο με ιδιαίτερη σημασία, οι ενήλικοι ενθαρρύνουν το παιχνίδι προσποίησης, συμμετέχουν σε αυτό και υιοθετούν συγκεκριμένες πρακτικές κατά τη συμμετοχή τους, στο πλαίσιο γενικότερων απόψεων και πρακτικών για την ανατροφή, τη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών (Gaskins, Haight & Lancy, 2007, Haight, 1999). Διαχρονικές έρευνες της W. Haight και των συνεργατών της (Haight, 1999, Haight et al., 1999) σε οικογένειες στις Η.Π.Α. και στην Κίνα για παράδειγμα, έχουν δείξει ότι οι κινέζες μητέρες προάγουν μέσα από το παιχνίδι προσποίησης την κατανόηση της σημασίας των κοινωνικών σχέσεων, τη σωστή συμπεριφορά και το κατάλληλο λεξιλόγιο κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση, αντλώντας θέματα κατά κύριο λόγο από καθημερινές κοινωνικές δραστηριότητες. Αντίθετα, οι μητέρες στις Η.Π.Α. τείνουν να ενθαρρύνουν γνωστικές κατακτήσεις δίνοντας έμφαση στην περιέργεια, την δημιουργικότητα και την φαντασία, χρησιμοποιούν πλούσιο λεξιλόγιο κατά την αλληλεπίδρασή τους με τα παιδιά και τονίζουν την αυτονομία και την αυτοέκφραση. Σ' αυτό το πλαίσιο, οι αμερικανίδες μητέρες τείνουν να υιοθετούν περισσότερο το ρόλο του ισότιμου συμπαίκτη, αφήνοντας μεγαλύτερη πρωτοβουλία στα παιδιά και υποστηρίζοντας το παιχνίδι φαντασίας τους, ενώ οι κινέζες μητέρες είναι περισσότερο κατευθυντικές και διδακτικές κατά την αλληλεπίδρασή τους με το παιδί.

Και οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις πρακτικές που υιοθετούν κατά το παιχνίδι προσποίησης των παιδιών. Έτσι, μπορεί απλά να παρατηρούν το παιχνίδι προσποίησης παρεμβαίνοντας μόνο για να διατηρήσουν την τάξη και να επιλύσουν συγκρούσεις, μπορεί να παίρνουν μέρος με στόχο την ένταξη στο παιχνίδι παιδιών με περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, να καθοδηγούν λεκτικά το παιχνίδι των παιδιών ώστε να το υποστηρίξουν προτείνοντας θέματα και ρόλους, ή να συμμετέχουν ενεργά υποδυόμενοι ρόλους και διευρύνοντας το παιχνίδι των παιδιών εισάγοντας ταυτόχρονα μαθησιακούς στόχους (Singer, Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2006).

Γενικά, υποστηρίζεται ότι ο τρόπος συμμετοχής των ενηλίκων παίζει σημαντικό ρόλο στη δυνατότητα του κοινού παιχνιδιού να συμβάλλει στην ανάπτυξη του παιχνιδιού προσποίησης των παιδιών και, κατ' επέκταση, στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη. Ο συντονισμός της δράσης του ενήλικου με αυτή του παιδιού ώστε να υποστηρίξει και να επεκτείνει το παιχνίδι

προσποίησης, θεωρείται σημαντική παράμετρος της συμμετοχής των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών.

3. Ο ρόλος των ενηλίκων στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών

Υπάρχουν τρεις βασικές έννοιες, οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά και μπορούν να υποστηρίξουν θεωρητικά την αποτελεσματική συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών: η έννοια της διυποκειμενικότητας, η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης (ZEA) και η «σκαλωσιά».

Προερχόμενη από την αναπτυξιακή ψυχολογία και την επικοινωνία, η διυποκειμενικότητα αναφέρεται στην κοινή αντίληψη ανάμεσα σ' αυτούς που μετέχουν σε μια δραστηριότητα, η οποία είναι απαραίτητη για την κοινή δράση. Οι ρίζες της βρίσκονται στην επικοινωνία μητέρας-βρέφους (Trevarthen, 1989) και επιτυγχάνεται μέσω της επίτευξης κοινού επίκεντρου ενδιαφέροντος και της συμφωνίας ως προς τη μορφή επικοινωνίας. Το κοινό επίκεντρο του ενδιαφέροντος χρησιμεύει ως σημείο εκκίνησης για την κοινή δράση και δίνει τη δυνατότητα σ' αυτούς που συμμετέχουν να διαπραγματευτούν και να διευρύνουν το νόημα μιας κατάστασης (Rogoff, 1990, Wertsch, 1984). Η συμφωνία για τη μορφή επικοινωνίας γίνεται φανερή στους ρόλους που υιοθετούν οι συμμετέχοντες στην αλληλεπίδραση και στον τρόπο που επικοινωνούν (π.χ. λεκτικοί και εξωλεκτικοί μηχανισμοί για να δείξουν προθέσεις, καθοδήγηση μέσω οδηγιών κατά την επίλυση ενός προβλήματος, ανάληψη διαφορετικών ρόλων κατά την προσποίηση). Πρόκειται για μια δυναμική διαδικασία η οποία βασίζεται στην εμπιστοσύνη, στην αμοιβαιότητα και την εναλλαγή των ρόλων.

Κατά το παιχνίδι παιδιών-ενηλίκων, έχει σημασία η επίτευξη κοινού στόχου και τρόπου επικοινωνίας που συνδέεται με την προσποίηση και αποτελεί το πλαίσιο για κοινή δράση, δηλαδή κοινό παιχνίδι. Ενήλικοι και παιδιά θα πρέπει να «συμφωνούν» για το θέμα της προσποίησης και τους τρόπους που θα εκτελεστεί, να «συμφωνούν» ότι είναι προσποίηση και όχι πραγματικότητα και να διευρύνουν την προσποίηση κατανοώντας και επεκτείνοντας ο ένας τις ιδέες του άλλου (Göncü, 1993). Το κοινό παιχνίδι υποστηρίζει και επεκτείνει τις αναπτυσσόμενες ικανότητες του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη ότι η διερεύνηση ρόλων και η διενέργεια πράξεων σε ένα

επίπεδο προσποίησης, καθιστά τα παιδιά ικανά για λειτουργία σε επίπεδο πιο προηγμένο από τις «πραγματικές» τους ικανότητες. Αυτό σημαίνει ότι για να συντονίσει τη δράση του με το παιδί ο ενήλικος χρειάζεται να αναγνωρίσει και να σεβαστεί τη φανταστική διάσταση, την προσποίηση και τη συναισθηματική χροιά του παιχνιδιού καθώς επίσης να αναγνωρίσει και να λάβει υπόψη τις αλλαγές στο παιχνίδι του παιδιού και στην ικανότητά του για προσποίηση (Bondioli, 2001). Δημιουργούνται έτσι οι προϋποθέσεις για κοινή δράση που μπορεί να δημιουργήσει ZEA⁵ (Vygotsky, 1978/1997), έννοια η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών του παιδιού και μπορεί να ερμηνεύσει τα αναπτυξιακά οφέλη του παιχνιδιού προσποίησης (Vygotsky, 1933/1997).

Ο τρόπος καθοδήγησης και υποστήριξης της δραστηριότητας του παιδιού στο πλαίσιο της ZEA μπορεί να διασαφηνιστεί μέσα από την έννοια της «σκαλωσιάς» (Wood et al, 1976). Η υποστήριξη θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη το τρέχον επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού καθώς και τις επιθυμητές αλλαγές και να προσαρμόζεται στις κατακτήσεις του παιδιού (π.χ., ελαττώνεται, αφαιρείται ή τροποποιείται). Όπως αναφέρει ο Smith (2001), ειδικές πλευρές της υποστήριξης αυτής μπορεί να είναι η κατεύθυνση της προσοχής του παιδιού σε σημαντικές πλευρές της δραστηριότητας, η βοήθεια προς τα παιδιά να δομήσουν τη δραστηριότητά τους ακολουθώντας τα κατάλληλα βήματα και η καθοδήγηση ώστε να ενορχηστρώσουν σωστά την αλληλουχία των βημάτων.

4. Συμπέρασμα

Στην εργασία αυτή συζητήθηκε η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών. Οι ενήλικοι επηρεάζουν το παιχνίδι προσποίησης

⁵ Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης ορίζεται από τον Vygotsky (1978/1997) ως “η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, όπως αυτό καθορίζεται από την αυτόνομη επίλυση προβλημάτων, και του επιπέδου της εν δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με καθοδήγηση από ενήλικους ή σε συνεργασία με περισσότερο ικανούς συνομήλικους” (σελ. 86). Αναφέρεται στην ψυχολογική αλλαγή που επιτυγχάνεται μέσα από τη συμμετοχή του παιδιού σε κοινή δράση με πιο έμπειρα μέλη του πολιτισμού του και την κατάκτηση πολιτισμικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται κατά την κοινή δράση υπό την καθοδήγηση των πιο έμπειρων και δεν ταυτίζεται με την καθοδήγηση.

με ποικίλους τρόπους όπως παρέχοντας κατάλληλα ερεθίσματα, εμπλέκοντας τα παιδιά σε τέτοιο παιχνίδι και συμμετέχοντας ενεργά σε αυτό αναλαμβάνοντας ρόλους, ανανεώνοντας το ενδιαφέρον των παιδιών, επεκτείνοντας το παιχνίδι και υποστηρίζοντας την εξέλιξή του. Για να συμβεί αυτό, ο κρίσιμος παράγοντας δεν είναι η συμμετοχή του ενήλικου αυτή καθαυτή, αλλά τα χαρακτηριστικά της. Όπως υποστηρίχτηκε, απαιτείται τόσο συναισθηματικός όσο και γνωστικός συντονισμός ώστε ο ενήλικος να μπορεί να αναγνωρίσει την ενεργή συμμετοχή του παιδιού στο κοινό παιχνίδι προσποίησης, να πάρει μέρος ενισχύοντας και όχι περιορίζοντάς το και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για κοινή ευχαρίστηση αλλά και για την περαιτέρω εξέλιξή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγητίδου, Σ. (2001) Εισαγωγή. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* (13-51). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Berk, L. (2001) *Awakening Children's Minds. How Parents and Teachers Can Make a Difference*. Oxford: Oxford University Press.
- Berk, L., Winsler, A. (1995) *Scaffolding Children's Learning: Vygotsky and Early Childhood Education*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bondioli, A. (2001) The adult as tutor in fostering children's symbolic play. In A. Göncü, & E. Klein (Eds), *Children in Play, Story and School* (107-131). N.Y.: Guilford Press.
- Bornstein, M., Tamis-LeMonda, C.S. (1995) Parent-child symbolic play. Three theories in search for an effect. *Developmental Review*, 15(4), 367-381.
- Bornstein, M. (2007) On the significance of social relationships in the development of children's earliest symbolic play: an ecological perspective. In A. Göncü, & S. Gaskins (Eds), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives* (101-129). Mahuah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Fein, G., Fryer, M.G. (1995) Maternal contributions to early symbolic play competency. *Developmental Review*, 15(4), 367-381.
- Gaskins, S., Göncü, A. (1988) Children's play as representation and imagination: The case of Piaget and Vygotsky. *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*. 10(4), 104-107.
- Gaskins, S., Haight, W., Lancy, D.F. (2007) The cultural construction of play. In A. Göncü, & S. Gaskins (Eds), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives* (179-202). Mahuah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Göncü, A. (1993) Development of intersubjectivity in social pretend play. *Human Development*, 36(4), 185-198.
- Haight, W. (1999) The pragmatics of caregiver-child pretending at home: understanding culturally specific socialization practices. In A. Göncü, (Ed), *Children's Engagement in the World. Sociocultural Perspectives* (128-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haight, W., Miller, P.J. (1993) *Pretending at Home: Early Development in a Sociocultural Context*. Albany: State University of New York Press.
- Haight, W., Wang, X.L., Fung, H., Williams, K., Mintz, J. (1999) Universal, developmental and variable aspects of young children's play: a cross-cultural comparison of pretending at home. *Child Development*, 70(6), 1477-1488.
- Kontos, S. (1999) Preschool teachers' talk, roles and activity settings during free play. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(3), 363-382.
- Lancy, D.F. (2007) Accounting for variability in mother-child play. *American Anthropologist*, 109(2), 273-284.
- Lillard, A. (2007) Guided participation: How mothers structure and children understand pretend play. In A. Göncü, & S. Gaskins (Eds), *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives* (131-153). Mahuah, NJ: Laurence Erlbaum.

- Nielsen, M., Christie, T. (2008) Adult modelling facilitates young children's generation of novel pretend acts. *Infant and Child Development*, 17, 151-162.
- Piaget, J. (1962) *Play, Dreams and Imitation*. N.Y.: Wiley.
- Rogoff, B. (1990) *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. N.Y.: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. N.Y.: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A., Mosier, C. (1993) Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(8).
- Singer, D.G., Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K. (2006) *Play=Learning. How Play Motivates Children's Cognitive and Social-Emotional Growth*. Oxford: Oxford University Press.
- Smilansky, S. (1968) *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. N.Y.: Wiley.
- Smith, P.K. (2001) Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* (203-227). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Smith, P.K. (2010) *Children and Play*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Tamis-LeMonda, C.S., Shannon, J.D., Carbera, N.J., Lamb, M. (2004) Fathers and mothers at play with their 2- and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820.
- Trevarthen, C. (1989) Origins and directions for the concept of infant intersubjectivity. In B. Rogoff (Ed), *Society for Research in Child Development Newsletter* (1-4). Chicago: University of Chicago Press.
- Vygotsky, L.S. (1933/1997) Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη των παιδιών. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.) *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotsky, L.S. (1978/1997) *Νους στην Κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (Επιμ. Σ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Wertsch, J.V. (1984) The zone of proximal development: some conceptual issues. In B. Rogoff & J.V. Wertsch (Eds), *New Directions for Child Development. No. 23. Children's learning in the "Zone of proximal Development"* (7-18). San Francisco: Jossey-Bass.
- Wood, D.J., Bruner, J.S., Ross, G. (1976) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

“The role of adults in children’s pretend play”

Abstract

In developmental psychology, there is growing support of the view that children’s participation in everyday sociocultural activities and the joint action between children and others in the context of such activities, is a powerful source for child development. Within this theoretical approach, play is viewed as a cultural activity with a leading developmental role, especially in the preschool period. As a result, it is important to study the role of others’ involvement in children’s play. This presentation examines the factors that influence adult involvement in children’s pretend play as well as the features of adult-child interaction that may foster children’s play and development and may inform the use of play in education.