

Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα εξετάσουμε το πώς μπορεί να σχεδιαστεί η ανάπτυξη του παιχνιδιού που διεξάγεται από τα παιδιά. Για αρχή, σας προσκαλούμε να αναλογισθείτε αυτό που σκέπτονται τα παιδιά σχετικά με το σχεδιασμένο περιβάλλον του παιχνιδιού τους. Για παράδειγμα, σε μια έκθεση με θέμα τον σχεδιασμό του παιχνιδιού μέσα από τα μάτια των παιδιών στην Αγγλία, η Σόφη (3 ετών και 10 μηνών) δήλωσε: «Η Τζώρτζη, η Άννα, η Κάρα κι εγώ, παίζουμε όλα τα παιχνίδια που μας αρέσουν και διαλέγουμε.. Και μετά ζωγραφίζουμε και μετά παίζουμε τα 'μωρά'. Αυτά κάνουμε.» (Garrick και συν. 2010, σελ. 18). Πώς οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί χώρους που επιτρέπουν στα παιδιά να κάνουν απλώς διάφορες δραστηριότητες; Από αυτά που λέει ο Μάρτιν (3 ετών και 7 μηνών), η Καρολάιν (4 ετών και 10 μηνών) και τον Μπράιαν (4 ετών και 6 μηνών) συνάγεται ότι τα περιβάλλοντα του παιχνιδιού πρέπει να υποστηρίζουν κοινωνικά τις ομάδες των παιδιών που συγκεντρώνονται για να παίξουν (Garrick και συν. 2010, σελ. 18). Για παράδειγμα,

Στο νηπιαγωγείο

Μου αρέσει... η άμμος, γιατί μου αρέσει να παίζω με τον Τομ στην άμμο... Μου αρέσει να παίζω με τα τρενάκια, γιατί είμαστε με τον Τομ... Μου αρέσει να παίζω Lego με τον Τομ. Δε μου αρέσει να παίζω μόνος μου... Μ' αρέσει να παίζω με το αεροπλανάκι μαζί με τον Τομ. (Μάρτιν, 3 ετών και 7 μηνών)

Στην τάξη υποδοχής¹

Θα είσαι λυπημένος και «στις μαύρες σου» και τα μεγαλύτερα παιδιά θα σου βρουν έναν φίλο. (Καρολάιν, 4 ετών και 10 μηνών)

Σε τάξη νηπιαγωγείου

Ζωγραφίζω με τον Ρόμπερτ κι εσένα (το παιδί που κάθεται δίπλα του). Δεν είμαστε πια οι καλύτεροι φίλοι με τον Ρόμπερτ. (Μπράιαν, 4 ετών και 6 μηνών)

Πώς αυτά τα παιδιά αναπτύσσουν την κατανόησή τους για το ίδιο τους το παιχνίδι; Τι μπορούμε να μάθουμε για τον σχεδιασμό με σκοπό την ανάπτυξη του παιχνιδιού ακούγοντας τα ίδια τα παιδιά;

Το να ακούμε τα παιδιά να μιλούν για το παιχνίδι τους μας βοηθάει, ως παιδαγωγούς, να σχεδιάσουμε την ανάπτυξή τους. Ανακαλύπτοντας πώς τα παιδιά νοηματοδοτούν τον κόσμο τους μέσα από το παιχνίδι και πώς αλληλεπιδρούν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, αποκτούμε βαθύτερη γνώση για την οπτική τους. Ο Hakkarainen (2006) υποστηρίζει ότι όχι μόνον είναι δυνατόν να καταγραφεί η ανάπτυξη του παιχνιδιού, αλλά ότι χρειάζονται αναλύσεις της ανάπτυξης του παιχνιδιού, εάν θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε αποτελεσματικά το παιχνίδι ως παιδαγωγικό εργαλείο και να σχεδιάσουμε με στόχο την ανάπτυξη. Αν τα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα να παίξουν και το

¹ Αφορά την Αγγλία και την Ουαλία και πρόκειται για μια τάξη που ανήκει στο δημοτικό σχολείο και φιλοξενεί παιδιά 4-5 ετών. Δεν είναι υποχρεωτική αλλά θεωρείται ένα σημαντικό μεταβατικό στάδιο για την ένταξη του παιδιού στη σχολική ζωή.

παιχνίδι τους δεν εξελίσσεται, τότε το παιχνίδι παύει πλέον να υποστηρίζει τη μάθηση. Τα κεφάλαια 5 και 6 παρουσίασαν μια συζήτηση σχετικά με την πολυπλοκότητα και την πρόοδο του παιχνιδιού. Στο παρόν κεφάλαιο επιδιώκουμε να διευρύνουμε αυτές τις ιδέες και να εξετάσουμε πώς το παιχνίδι υποστηρίζει τη γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών. Ειδικότερα, λαμβάνουμε υπόψη την οπτική των παιδιών όταν σχεδιάζουμε την ανάπτυξη του παιχνιδιού.

Το παρόν κεφάλαιο έχει σχεδιασθεί για να προσφέρει:

- ο μια ισχυρή θεωρητική κατανόηση της έννοιας του παιχνιδιού καθώς και της μάθησης και της ανάπτυξης στην προσχολική εκπαίδευση,
- ο την ικανότητα για ανάλυση και υποστήριξη της ανάπτυξης του παιχνιδιού.

Οι σχέσεις μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης

Είναι σύνηθες για τους εκπαιδευτικούς να αναλύουν το παιχνίδι αναφορικά με τη μάθηση των παιδιών. Πόσο συχνά όμως το αναλύουν από μόνο του ως μια έκφραση της ανάπτυξης των παιδιών; Στο παράδειγμα που ακολουθεί, ο Hakkarainen (2006) δείχνει πώς μπορεί να αναλυθεί το ίδιο το παιχνίδι και πώς μπορεί να αποτυπωθεί η ανάπτυξη του -παρουσιάζοντας τρία αποσπάσματα από έναν ευρύ κόσμο παιχνιδιού όπως περιγράφεται στην ιστορία της Νάρνια (του CS Lewis). Ξεκινούμε με την παρότρυνση του Μάγου για παιχνίδι, που χρησιμοποιείται στην έρευνα του Hakkarainen, και στη συνέχεια παραθέτουμε την ανάλυσή του σχετικά με το παιχνίδι που ακολούθησε:

(Το μήνυμα από τον Μάγο διαβάζεται σε παιδιά διαφόρων ηλικιών μεταξύ 6 και 8 ετών): «Κατασκευάστε τρεις πύργους με τουβλάκια. Ο κίτρινος πύργος να είναι ψηλότερος από τον κόκκινο. Ο κόκκινος να είναι χαμηλότερος από τον μπλε και ο μπλε να είναι ψηλότερος από τον κίτρινο. Όταν λύσετε το πρόβλημα, στείλτε μου ένα γράμμα με μία φωτογραφία. Καλή επιτυχία». (Hakkarainen 2006, σελ. 200)

Τα παιδιά αποδέχονται την πρόκληση του Μάγου κι εργάζονται σε ομάδες για να λύσουν το πρόβλημα. Μπορούμε να βρούμε διαφορές στις αποκρίσεις των παιδιών, οι οποίες δείχνουν ανάπτυξη στο παιχνίδι; Ο Hakkarainen (2006) παρατηρεί μέσω βίντεο τα παιδιά καθώς παίζουν και εντοπίζει τρία επίπεδα ανάπτυξης στην ομάδα: α) μετάβαση από ατομικό σε συνεργατικό κτίσιμο, β) μετάβαση σε από κοινού απόπειρες δοκιμής και λάθους, γ) επίλυση του προβλήματος με τους τουβλόπυργους. Η εν λόγω ανάπτυξη παρουσιάζεται παρακάτω μέσα από παραδείγματα που κατέγραψε ο Hakkarainen.

Μετάβαση από ατομικό κτίσιμο σε συνεργατικό κτίσιμο

Μίννα: Ο πύργος μου είναι πάρα πολύ μικρός. Η Κίρσι έχει έναν τόσο μεγάλο πύργο [παραπονιαρική φωνή]. [Τα κορίτσια μαλώνουν για τα τουβλάκια.]
Ενήλικας: Τι είναι αυτά; Είστε ζευγάρι. Έι! [Η Μίννα παίρνει τουβλάκια από τον πύργο της Κίρσι και η Κίρσι τα ξαναπαίρνει πίσω.]
Μίννα: Πρέπει να δουλέψουμε μαζί. Ας βάλουμε αυτά πρώτα. [Παίρνει τα τουβλάκια από το χέρι της Κίρσι και φτιάχνει έναν κίτρινο πύργο.]
 (Hakkarainen 2006, σελ. 200)

Μετάβαση σε από

Κίρσι: Θα χτίσω
Μίννα: Αυτά πά
Κίρσι: Εγώ θα π
Μίννα: Να βγάλ
Κίρσι: Δώσε μου
Κίρσι: Δώσε μου
Μίννα: Χρειάζον
 200-1)

Επίλυση του προβλ

Μίννα: Και τώρα
Κίρσι: Περίμενε
με ένα από δω.
Μίννα: Δεν είναι
κόκκινο.
Κίρσι: Ποιος πρέ
Ενήλικας: Είπε [
Κίρσι: Τώρα κατ
χρώμα με τη σε
Κίρσι: Τώρα [Ο ε
κορίτσια ελέγχο

Στο παραπάνω παράδ και στη μάθησή τους, παιδιών, και πώς κατα βλημα

Για σκέψη

Σε αυτήν τη φαντασι Πρόκειται για μάθηση,

Αυτό μας οδηγεί στο μεταξύ παιχνιδιού, μά μπορεί να ενισχυθεί η νουν όταν παίζουν. Ο μάθηση αναπόσπαστο τελεί κάτι ξεχωριστό κ σελ. 208)

Στο προηγούμενο διού και της μάθησης, -στοχευμένο παιχνίδι»

Μετάβαση σε από κοινού απόπειρες δοκιμής και λάθους

Κίρσι: Θα χτίσω τον κόκκινο πύργο.

Μίννα: Αυτά πάνε έτσι και μετά εσύ πήρες ένα.

Κίρσι: Εγώ θα πάρω το κόκκινο κι εσύ να πάρεις το μπλε.

Μίννα: Να βγάλεις ένα από κει.

Κίρσι: Δώσε μου ένα!

Κίρσι: Δώσε μου ένα!

Μίννα: Χρειάζονται κι άλλα. Να 'το, τώρα το φτιάξαμε! (Hakkarainen 2006, σελ. 200-1)

Επίλυση του προβλήματος με τους πύργους από τουβλάκια

Μίννα: Και τώρα;

Κίρσι: Περίμενε ένα λεπτό. Ας βάλουμε ένα τουβλάκι εδώ και μετά ας πάρουμε ένα από δω.

Μίννα: Δεν είναι σωστό. Αυτός [ο πύργος] πρέπει να είναι πιο ψηλός από τον κόκκινο.

Κίρσι: Ποιος πρέπει να είναι ψηλότερος, ο κόκκινος ή αυτός;

Ενήλικας: Είπε [ο Μάγος] ότι πρέπει να χρησιμοποιήσετε όλα τα τουβλάκια;

Κίρσι: Τώρα κατάλαβα! [Τα κορίτσια λύνουν το πρόβλημα ελέγχοντας κάθε χρώμα με τη σειρά.]

Κίρσι: Τώρα [Ο ενήλικας διαβάζει άλλη μια φορά τι πρέπει να κάνουν και τα κορίτσια ελέγχουν τους πύργους.] (Hakkarainen 2006, σελ. 200-1)

Στο παραπάνω παράδειγμα βλέπουμε ότι τα παιδιά, καθώς παίζουν, αναπτύσσονται και στη μάθησή τους. Βλέπουμε πώς εξελίσσονται οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, και πώς καταφέρνουν να δουλέψουν πιο συνεργατικά για να λύσουν το πρόβλημα

Για σκέψη

Σε αυτήν τη φανταστική κατάσταση, τα παιδιά λύνουν ένα πρόβλημα για τον Μάγο. Πρόκειται για μάθηση, για παιχνίδι ή για ανάπτυξη; Ποια είναι η άποψή σας;

Αυτό μας οδηγεί στο σημείο να θέσουμε μια σημαντική ερώτηση: Ποια είναι η σχέση μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης; Συχνά σκεπτόμαστε με ποιους τρόπους μπορεί να ενισχυθεί η μάθηση μέσω του παιχνιδιού ή λέμε γενικά ότι τα παιδιά μαθαίνουν όταν παίζουν. Ο Hakkarainen έχει μια άλλη οπτική: «Στόχος είναι το να γίνει η μάθηση αναπόσπαστο κομμάτι της ίδιας της δομής του παιχνιδιού και όχι το να αποτελεί κάτι ξεχωριστό και αποσπασμένο, όπως συχνά συμβαίνει στο σχολείο.» (2006, σελ. 208)

Στο προηγούμενο κεφάλαιο εξετάσαμε πώς εννοιολογούνται οι ιδέες του παιχνιδιού και της μάθησης στα αναλυτικά προγράμματα διάφορων χωρών με έννοιες όπως «στοχευμένο παιχνίδι», «το παιδί που παίζει και μαθαίνει», «εκπαιδευτικό παιχνίδι» –

που εννοιολογούνται κι ενεργοποιούνται στην πράξη. Ενώ η σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης έχει συζητηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία, μέσα από μεγάλο εύρος θεωρητικών απόψεων (βλ. Hakkarainen 2006, Lindqvist 1995, Pramling Samuelsson & Carlsson 2008, Pramling Samuelsson & Johansson 2009), είναι πολύ λιγότερο κατανοητή η σχέση μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης. Πριν διερευνήσουμε λεπτομερέστερα τις εν λόγω σχέσεις, σας καλούμε να καταγράψετε τις προσωπικές σας απόψεις.

Για έρευνα 7.1

Συλλογισθείτε τις φράσεις «παιχνίδι και μάθηση», «παιχνίδι και ανάπτυξη» και «παιχνίδι, μάθηση και ανάπτυξη». Καταγράψτε τις σκέψεις σας σε αντίγραφο του Πίνακα 7.1

Πίνακας 7.1: Η σχέση μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης

ΤΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΕΙ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ;	ΤΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΕΙ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ;	ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ, ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ;

Δεν εξετάζουμε απλώς το πώς σχετίζονται οι εν λόγω όροι μεταξύ τους, αλλά επιπλέον και τι σημασία έχει η σχέση τους για την παιδαγωγική. Για παράδειγμα, έχει διαφορετική σημασία αν λέμε «παιχνίδι και ανάπτυξη» αντί για «παιχνίδι και μάθηση»; Θα ξαναδούμε εν συντομία τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και μάθησης που συζητήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο και στη συνέχεια θα εστιάσουμε αναλυτικά στο παιχνίδι και την ανάπτυξη.

Προκλήσεις για το παιχνίδι, τη μάθηση και την ανάπτυξη

Ο Hakkarainen (2006) σημειώνει ότι «Η πραγματική δύναμη αλλά και η δυναμική του παιχνιδιού στη ζωή των μικρών παιδιών συχνά χάνεται εν μέσω συζητήσεων για το ρόλο του στην ‘πραγματική μάθηση’ στο σχολείο ή στο εν πολλοίς διαισθητικό επιχείρημα ότι το παιχνίδι *πάντοτε* προάγει την ανάπτυξη» (2006, σελ. 193, με έμφαση στο πρωτότυπο). Αυτό το επισημάναμε και στα δικά μας ερευνητικά αποτελέσματα στο Κεφάλαιο 1.

Συζητώντας το σκοπός είναι εξαιρετικά δύσκολο να μετρηθεί το ποσοστό του χρόνου που αφιερώνεται σε πραγματικά προαγωγικά παιχνίδια. Συχνά οι εκπαιδευτικοί που συνδυάζουν α...

- Ενώ τα παιδιά είναι ενήλικες.
 - Καθώς προσπαθεί να συζητήσει, πρέπει να συζητήσει με τον παιδαγωγό που συνδυάζει...
- Στο σκανδιναβικό έργο, ενώ τα επίσημα έγγραφα σημαίνει παιχνίδι, φαίνεται να δείχνουν ότι οι ερευνητές με τον Hakkarainen...

Απο τις παρατηρήσεις, ο χρόνος που αφιερώνεται στο παιχνίδι φαίνεται να είναι μικρότερος από τον χρόνο που αφιερώνεται στην διδασκαλία των παιδιών. Οι διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές μεθόδους, μεσημεριανό, μεσημεριανό των εκπαιδευτικών, ακρόαση ιστοριών (γραμμάτων) ή δευτερές εκδόσεις...

Για σκέψη

Αν αναλύσετε ένα παιχνίδι, θα δείτε ότι στο παιχνίδι του Hakkarainen στη Φ...

Ο Hakkarainen βρήκε την αγωγή «είχαν ελάχιστο παιχνίδι» (2006, σελ. 18) και προβαίνοντας από το παιχνίδι ως...

Συζητώντας το σκανδιναβικό πρόγραμμα διδασκαλίας, ο Hakkarainen υποστηρίζει ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να ιχνηλατήσουμε το πώς αναπτύσσεται το παιχνίδι στο πέρασμα του χρόνου και «να αναγνωρίσουμε εκείνες τις ιδιότητες του παιχνιδιού που πραγματικά προάγουν την ανάπτυξη των παιδιών» (2006, σελ. 185). Στο ίδιο το παιχνίδι συνυπάρχουν αντιφάσεις, όπως:

- Ενώ τα παιδιά είναι στην πραγματικότητα παιδιά, στο παιχνίδι συχνά επιδιώκουν να είναι ενήλικες.
- Καθώς προσπαθούν να αποκτήσουν υψηλή κοινωνική θέση στο παιχνίδι, τα παιδιά πρέπει να συνεργαστούν για να πραγματοποιήσουν και να διατηρήσουν το παιχνίδι που συνδημιουργούν.

Στο σκανδιναβικό πλαίσιο προσχολικής ηλικίας, ο Hakkarainen (2006) σημειώνει ότι ενώ τα επίσημα έγγραφα και η ρητορική ενστερνίζονται το «ελεύθερο παιχνίδι» –που σημαίνει παιχνίδι βασισμένο σε πρωτοβουλία των παιδιών– οι περισσότερες μελέτες δείχνουν ότι το ελεύθερο παιχνίδι δεν επικρατεί τόσο όσο ευελπιστούσαμε. Σύμφωνα με τον Hakkarainen (2006) στη Φινλανδία:

Απο τις παρατηρήσεις μας συνάγεται ότι από τις διαθέσιμες 8-10 ώρες την ημέρα, ο χρόνος που αφιερώνεται στο παιχνίδι σπάνια είναι περισσότερος από 2 ώρες και ότι ο χρόνος αυτός κατανέμεται στη διάρκεια της μέρας κατά κανόνα βάσει χρονοδιαγράμματος που καθορίζει ο εκπαιδευτικός και όχι με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι υπόλοιπες ώρες φύλαξης των παιδιών είναι συνήθως μοιρασμένες ανάμεσα στις καθημερινές ασχολίες ρουτίνας (τουαλέτα, κολατσιό, μεσημεριανό, μεσημεριανός ύπνος) και δραστηριότητες που ξεκινούν με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, όπως κυκλικός χρόνος αφιερωμένος στη μουσική και στην ακρόαση ιστοριών, σε επιτραπέζιες δραστηριότητες (π.χ. ζωγραφική, ιχνηλασία γραμμάτων) ή σε υπαίθριες δραστηριότητες (π.χ. περίπατοι στη φύση και εκπαιδευτικές εκδρομές). (2006, σελ. 187)

Για σκέψη

Αν αναλύσετε ένα τυπικό πρόγραμμα στην πατρίδα σας, πόσος χρόνος αφιερώνεται στο παιχνίδι των παιδιών; Πώς συγκρίνεται το εύρημά σας με τα ευρήματα του Hakkarainen στη Φινλανδία;

Ο Hakkarainen βρήκε, επίσης, ότι οι συντάκτες κειμένων σχετικά με την προσχολική αγωγή «είχαν ελάχιστη γνώση της πραγματικής δυνατότητας ανάπτυξης του παιχνιδιού» (2006, σελ. 187), εστιάζοντας κυρίως στην ακαδημαϊκή μάθηση αντί στο παιχνίδι και προβαίνοντας σε ελάχιστη «ανάλυση ή επεξήγηση της αναπτυξιακής μετάβασης από το παιχνίδι ως αυτοσκοπό στην παιγνιώδη μάθηση» (2006, σελ. 188).

Για σκέψη

Αυτό αποτελεί πρόβλημα στην Ελλάδα;

Όπως σημειώθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν πλαίσια που τοποθετούν το παιχνίδι και τη μάθηση μαζί, με συγκεκριμένους, κατά χώρα, τρόπους. Οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να εστιάσουν στα αποτελέσματα των αναλυτικών προγραμμάτων και αυτό, για ορισμένες χώρες, συνήθως σημαίνει εστίαση στα ακαδημαϊκά γνωστικά αντικείμενα, ενώ για άλλες χώρες σημαίνει εστίαση σε πιο κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές (βλ. ΟΟΣΑ 2006).

Για σκέψη

Εσείς πού εντάσσετε στο εν λόγω συνεχές που εκτείνεται από το παιχνίδι ως αυτοσκοπό μέχρι το παιχνίδι με στόχο την υποστήριξη του αναλυτικού προγράμματος;

Εξετάζοντας τους τρόπους με τους οποίους οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το παιχνίδι και τη μάθηση, ο Hakkarainen (2006) σημειώνει ότι οι περισσότεροι κάνουν διάκριση μεταξύ των δύο σε καταστάσεις διδασκαλίας όπου «στόχος είναι η απόκτηση γνώσης, όπως ορίζεται από τον εκπαιδευτικό» (2006, σελ. 188). Αυτό που είναι ξεκάθαρο σε όλη τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι ότι ο ρόλος του παιχνιδιού στην υποστήριξη της μάθησης εξαρτάται από την παιδαγωγική του χρήση. Έχουν σημειωθεί τρεις παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται σε πολλές χώρες του κόσμου:

1. Το παιχνίδι προσποίησης ρόλων των παιδιών ανακύπτει μόνο με την έμμεση συμμετοχή ενηλίκων. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν τα υλικά με τα οποία τα παιδιά υποστηρίζουν το παιχνίδι τους.
2. Οι ενήλικες εισάγουν νέα στοιχεία στο παιχνίδι των παιδιών, τα οποία είναι πιθανό να προάγουν τις δεξιότητες, τη γνώση και τα προσωπικά γνωρίσματα του χαρακτήρα του κάθε παιδιού –δείτε το παράδειγμα με το υποδηματοπωλείο του Van Oers (2008) στο Κεφάλαιο 6.
3. Το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως διδακτική μέθοδος από τους εκπαιδευτικούς για την προαγωγή ειδικών μαθησιακών αποτελεσμάτων στις τάξεις –π.χ. δημιουργία παιχνιδιού με ζάρια για να διδαχθούν αριθμητικές έννοιες.

Για σκέψη

Οι τρεις παραπάνω παιδαγωγικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι και τη μάθηση ορίζονται από τον εκπαιδευτικό. Ποια υποστηρίζετε (αν υποστηρίζετε κάποια); Για ποιο λόγο; Ποια θα μπορούσε να είναι η οπτική του παιδιού για καθημιά προσέγγιση; Τα παρακά-

τω σχόλια των παιδιών
Η οπτική της Ζά
τα διαβατήριά σε
Η οπτική του Π
φασόλια κοντά σ
μημένα πλακίδια
στους αριθμούς
ρα παιδιά βγάζον
Η οπτική της Φι
ενήλικες: «Κλείνε
αγγίζεις πρέπει ν

Όταν τα παιδιά π
της αλληλεπίδρα
ηλικίας, διακρίνο
θεωρία του νου ε
των παιδιών εκεί
συντομία αυτόν π

Η θεωρία του

Η βιβλιογραφία γ
ταντοπό το ότι στα
μια διαδικασία με
αναπαραστάσεις
δειγμα, ένα παιδί
να συμπεράνει ότι
παιδιά εμπλέκοντα
παιχνιδιού» και στ
γατικό παιχνίδι ση
νοήματος στο παι
Park (2001), επισπ

- Η οπτική αυτού
- Η προσποιούμε
- Οι νοητικές ανα
- Η προσποίηση π
- Η επίγνωση που
και για τις περι
- Η πρόθεση.

τω σχόλια των παιδιών αντικατοπτρίζουν επίσης τις τρεις προσεγγίσεις. Τι παρατηρείτε; Η οπτική της Ζάρα (4 ετών) για το αγαπημένο της παιχνίδι: «Παίζετε διακοπές. Ορίστε τα διαβατήριά σας». (Garrick και συν. 2010, σελ. 11)

Η οπτική του Πωλ (3 ετών και 5 μηνών) (ο εκπαιδευτικός μοιράζει σακουλάκια με φασόλια κοντά στα πλακίδια με τους αριθμούς): Ο Πωλ ενδιαφέρεται πολύ για τα αριθμημένα πλακίδια που βρίσκονται στον εξωτερικό χώρο. Πετάει τα σακουλάκια πάνω στους αριθμούς «λέγοντας τον αριθμό επανειλημμένα πριν τον διακόψουν τα μικρότερα παιδιά βγάζοντας τα πλακίδια». (Garrick και συν. 2010, σελ. 11)

Η οπτική της Φιόνα (5 ετών και 3 μηνών) για τα παιχνίδια που καθοδηγούνται από ενήλικες: «Κλείνουμε τα μάτια, δηλαδή τα δένουμε. Σε πάνε σε ένα δέντρο κι όταν το αγγίζεις πρέπει να πας να το ξαναβρείς». (Garrick και συν. 2010, σελ. 13)

Όταν τα παιδιά προσκαλούνται να συλλογισθούν πάνω στο παιχνίδι τους, ως μέρος της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού–παιδιού σε περιβάλλοντα προσχολικής ηλικίας, διακρίνουμε σε αυτά ένα μεταγνωστικό επίπεδο που αφορά στο παιχνίδι. Η θεωρία του νου είναι ένας ερευνητικός τομέας που εξετάζει τις μετα-αναπαραστάσεις των παιδιών εκεί που εμφανίζεται το παιχνίδι. Στη συνέχεια, θα εξερευνήσουμε εν συντομία αυτόν τον τομέα.

Η θεωρία του νου και το παιχνίδι

Η βιβλιογραφία για τη θεωρία του νου αυξάνεται διαρκώς και γίνεται όλο και πιο κατανητό το ότι στο κοινωνικό παιχνίδι προσποίησης τα παιδιά πρέπει να εμπλακούν σε μια διαδικασία μετα-αναπαράστασης. Τα παιδιά γνωρίζουν ότι οι σκέψεις τους είναι αναπαραστάσεις και ότι δε σχετίζονται απαραίτητα με την πραγματικότητα. Για παράδειγμα, ένα παιδί που ξέρει ότι ένα άλλο παιδί προσποιείται, πρέπει να είναι σε θέση να συμπεράνει ότι και το άλλο παιδί ξέρει ότι προσποιούνται και τα δυο. Στο παιχνίδι τα παιδιά εμπλέκονται κατά κανόνα σε δύο πλαίσια –στο ένα βρίσκονται όταν είναι «εντός παιχνιδιού» και στο άλλο όταν βρίσκονται «εκτός παιχνιδιού». Διαμοιρασμένο συνεργατικό παιχνίδι σημαίνει ότι τα παιδιά πρέπει να συμμετάσχουν στην κατασκευή κοινού νοήματος στο παιχνίδι τους. Από την άλλη πλευρά, η Lillard (2000), όπως αναφέρει η Park (2001), επισημαίνει πως υπάρχουν έξι πλαίσια στην προσποίηση:

- Η οπτική αυτού που προσποιείται.
- Η προσποιούμενη πραγματικότητα .
- Οι νοητικές αναπαραστάσεις που καθοδηγούν την προσποίηση.
- Η προσποίηση που προβάλλεται στην πραγματικότητα.
- Η επίγνωση που έχει ο προσποιούμενος τόσο για τις πραγματικές περιστάσεις όσο και για τις περιστάσεις της προσποίησης.
- Η πρόθεση.

Υποστηρίζεται ότι, μέσα από την παρατήρηση του κοινωνικού παιχνιδιού προσποίησης, είναι δυνατόν να αποκτηθεί βαθύτερη γνώση της θεωρίας του νου των παιδιών. Συνοψίζοντας τις θεμελιώδεις μελέτες της θεωρίας του νου, η Park (2001) σημειώνει ότι οι περισσότερες μελέτες διεξάγονται σε εργαστηριακές συνθήκες, όπου διενεργούνται μία σειρά από συγκεκριμένες εργασίες για να γίνουν αντιληπτές οι ψευδείς πεποιθήσεις (απρόβλεπτο περιεχόμενο και απρόβλεπτος τόπος), η διάκριση ανάμεσα στα φαινόμενα και την πραγματικότητα και η προσποίηση. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο θεμελιωδών μελετών για τις ψευδείς πεποιθήσεις, ο ερευνητής παρουσιάζει στο παιδί ένα κουτί που φαινόταν πως κανονικά θα έπρεπε να περιέχει καραμέλες, αλλά που εν τέλει περιέχει μολύβια. Ρωτάει το παιδί τι νομίζει πως έχει μέσα το κουτί και, αφού το δει, τι νομίζει ότι μπορεί να πιστέψουν οι άλλοι ότι έχει μέσα το κουτί. Σε αυτές τις εργασίες μελέτης ψευδών πεποιθήσεων, ο ερευνητής επιζητά να μάθει αν τα παιδιά εργάζονται με αυτό που βλέπουν (πραγματικότητα) ή όχι.

Αντίθετα με την έρευνα της θεωρίας του νου, ο Hakkarainen (2006) υποστηρίζει ότι τα παιδιά δε σκέπτονται συνειδητά αυτά που μαθαίνουν όταν παίζουν ή για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αναπτύσσονται κοινωνικά μέσα από το παιχνίδι:

Όταν τα παιδιά δημιουργούν καταστάσεις παιχνιδιού και ρόλους, δε σκοπεύουν συνειδητά να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις, να μάθουν κοινωνικές δεξιότητες του κόσμου των ενηλίκων ή να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες σε ένα πεδίο συγκεκριμένου περιεχομένου. Αντ' αυτού, το αντικείμενο ή το αποτέλεσμα της μάθησης διαμεσολαβούνται από την ίδια τη διαδικασία του παιχνιδιού. Καθώς παίζουν, τα παιδιά υπερβαίνουν ελεύθερα τα επιστημονικά όρια των μαθημάτων που δημιουργούν οι ενήλικες. Στα μάτια των παιδιών, αυτά τα όρια δεν υπάρχουν καν. (2006, σελ. 190)

Για σκέψη

Ποια είναι η άποψή σας σχετικά με την έρευνα της θεωρίας του νου των παιδιών; Συμφωνείτε με τον Hakkarainen;

Στο Κεφάλαιο 2 εξετάσαμε το παιχνίδι από την οπτική του παιδιού και του βρέφους και σημειώσαμε τις προκλήσεις που αντιμετωπίζονται όταν αποκτούμε βαθύτερη γνώση για τρόπο με τον οποίο σκέπτονται τα παιδιά για το παιχνίδι. Ο Hakkarainen (2006) πιστεύει ότι είναι ευκολότερο για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας να δουν την εγγενή αξία της μάθησης στο παιχνίδι από το να «αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τις ιδέες, τη λογική και το νόημα σε αυτό». (2006, σελ. 190)

Παιχνίδι και φαντασία

Στην αξιολόγηση της αναπτυξιακής επίδρασης του παιχνιδιού, τα πιο δημοφιλή κριτήρια είναι ο ρεαλισμός των πράξεων, η τεχνική αρτιότητα, η αρτιότητα της

γνώσης και
κίνητρα ή
2006, σελ.

Ο Vygotsky (19
σειρά της ανα
από τους Fleer

Το παιχνίδι
καιρίες, ώσ
μετέχουν α
αντικειμενι
αδικασίες.
αντικειμενι
συναισθημι
2006, σελ.

Στο παιχνίδι δε
υπάρξει ένα απ

Από την οπ
τουργίας κ
αποτελεσμ
τικής εμπει

Επειδή το παικ
χνά δύσκολο τ
πρέπει να αξιολ
γράμματος που
μάθησης. Εκτό
βλωση της πραγ
επιστημονική το

Για σκέψη

Συμφωνείτε με τ
διαφωνείτε;

Για έρευν

Επιστρέψτε στο
ρακάτω απόσπ
Πίνακα 7.2), ση
παιχνιδιού. Όταν
κές πρακτικές μ
της ανάπτυξης τ

Το παιδί, προσποιούμενο ότι κοιμάται χωρίς να νυστάζει ή ότι τρώει χωρίς να πεινάει, υποδύεται μια κατάσταση φανταστικής ανάγκης. Το παιχνίδι, λοιπόν, προσφέρει στα παιδιά μια κατάσταση στην οποία μπορούν να πειραματιστούν με την κατασκευή νοήματος, με τις συναισθηματικές εμπειρίες, με τις καταστάσεις φανταστικών αναγκών και με τα κίνητρά τους. (Hakkarainen 2006, σελ. 191)

Πίνακας 7.2: Παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν την πολυπλοκότητα του παιχνιδιού

ΤΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΕΙ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ;	ΤΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΖΕΙ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ;	ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΜΕΤΑΞΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ, ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ;	ΒΛΕΠΟΝΤΑΣ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ, ΠΟΙΕΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΘΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ;
		Κατασκευή νοήματος, συναισθηματικές εμπειρίες, καταστάσεις φανταστικών αναγκών και κίνητρα	

Ας στραφούμε τώρα στη βιβλιογραφία, για να αναγνωρίσουμε παιδαγωγικές πρακτικές που υποστηρίζουν την ανάπτυξη της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού. Εξετάζουμε, επίσης, τρόπους για να υποστηρίξουμε το παιχνίδι των πιο μικρών ηλικιακά παικτών και να διασφαλίσουμε ότι αντιλαμβανόμαστε σωστά το τι ακριβώς είναι σημαντικό γι' αυτά. Εξετάζουμε πώς μαθαίνεται ένα θέμα μέσα από το παιχνίδι (πολυγραμματισμοί), λαμβάνοντας υπόψη ταυτόχρονα τον τρόπο με τον οποίο η μάθηση αναπτύσσει το παιχνίδι των παιδιών. Τέλος, ρίχνουμε μια σύντομη ματιά στον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσουν τα παιδιά την ηγετική τους ικανότητα μέσα από το παιχνίδι.

Καθώς διαβάζετε τα παρακάτω πιο πρακτικά παραδείγματα για την οργάνωση του παιχνιδιού, συγκρίνετε τις ιδέες με όσα έχετε αναγνωρίσει ως παιδαγωγικές πρακτικές για την υποστήριξη της ανάπτυξης της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού (Πίνακας 7.2).

Παιδαγωγική για την ανάπτυξη της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού

Οι Hujala, Helenius και Hynonen (2010) υποστηρίζουν μια διαδικασία τριών φάσεων

για την παιγνιώδη Προσανατολισμός σιάζουν το παρκοινών τόπων σκοπό την ανάραδειγμα, στο έθηση του καιρο
Φάση του παι
 ώντας τα εργαλπροσέγγισης. Τρόλων. Οι Ημιαυτή, συζητώντ είναι μετεωρολτη μελέτη προπ να προσποισθακες ή πιλότοι πασυνθηκών που ή σε εξωτερικό
Φάση επεξεργ
 πράξεις τους μδιαδικασία και τ διάρκεια του πα ή αφίσες που θ εκους τους» (Ημ
 Η διαδικασία τ παρουσιάζεται ε

Πίνακας 7.3: Παιδα

ΦΑΣΗ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟ
Ανάπτυξη παι με κανόνες
Φωτογράφησ φορετικών και συνθηκών σε ρετικές ημέρε

για την παιγνιώδη μάθηση: προσανατολισμός, παιχνίδι και επεξεργασία του παιχνιδιού.

Προσανατολισμός προς το θέμα. Οι Hujala, Helenius και Hyvonen (2010) παρουσιάζουν το παράδειγμα παρακολούθησης του καιρού. Αυτό συνίσταται στην εύρεση κοινών τόπων μεταξύ όλων των παικτών και στη συνέχεια, στη σχεδίαση πλαισίου με σκοπό την ανάπτυξη του παιχνιδιού (2010, σελ. 94-5). Στο Κεφάλαιο 8 δίνεται ένα παράδειγμα, στο οποίο ο εκπαιδευτικός παρέχει μία σειρά εργαλείων για την παρακολούθηση του καιρού στους εξωτερικούς και τους εσωτερικούς χώρους του νηπιαγωγείου.

Φάση του παιχνιδιού. Σ' αυτή, τα παιδιά επιδίδονται ενεργά στο παιχνίδι χρησιμοποιώντας τα εργαλεία στα οποία προσανατολίστηκαν στην πρώτη φάση της παιδαγωγικής προσέγγισης. Τα παιδιά μπορεί να έχουν σχεδιάσει συγκεκριμένες μορφές παιχνιδιού ρόλων. Οι Hujala, Helenius και Hyvonen (2010) αναπτύσσουν περαιτέρω την ιδέα αυτή, συζητώντας τρόπους με τους οποίους τα παιδιά μπορούν να προσποιστούν ότι είναι μετεωρολόγοι που εξετάζουν τα φαινόμενα στην τοπική περιοχή ή κοινότητα με τη μελέτη προηγούμενων και τωρινών καιρικών συνθηκών. Τα παιδιά μπορεί, επίσης, να προσποιηθούν ότι είναι εξερευνητές που ταξιδεύουν υπό ακραίες καιρικές συνθήκες ή πιλότοι που αποφασίζουν το σχέδιο πορείας της πτήσης τους βάσει των καιρικών συνθηκών που αναμένονται καθ' οδόν. Το παιχνίδι μπορεί να διεξαχθεί σε εσωτερικό ή σε εξωτερικό χώρο (2010, σελ. 94-5).

Φάση επεξεργασίας. Εδώ τα παιδιά «ανατρέχουν πίσω στη διαδικασία, συνδέουν τις πράξεις τους με τη βαθύτερη γνώση που απέκτησαν και, εν τέλει, αναστοχάζονται τη διαδικασία και τη μάθηση ως ένα όλον». Οι βιντεοσκοπήσεις ή οι φωτογραφίες κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να «δημιουργήσουν μίνι-ταινίες ή αφίσες που θα δημοσιεύσουν στη συνάντηση γονέων ή θα μοιραστούν με συνομηλίκους τους» (Hujala, Helenius & Hyvonen 2010, σελ. 94-5).

Η διαδικασία τριών φάσεων για την οικοδόμηση της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού παρουσιάζεται στον Πίνακα 7.3.

Πίνακας 7.3: Παιδαγωγική προσέγγιση στην οικοδόμηση πολυπλοκότητας στο παιχνίδι

ΦΑΣΗ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ	ΦΑΣΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΦΑΣΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ
Ανάπτυξη παιχνιδιών με κανόνες	Παιχνίδι ρόλων	Αυτό-αξιολόγηση του παιχνιδιού ρόλων
Φωτογράφιση διαφορετικών καιρικών συνθηκών σε διαφορετικές ημέρες	Προσποίηση ότι είμαστε μετεωρολόγοι	Κατανόηση ρόλων στο παιχνίδι: Τι μάθαμε για τους ρόλους του προσωπικού της Μετεωρολογικής Υπηρεσίας;

Πίνακας 7.3: Παιδαγωγική προσέγγιση στην οικοδόμηση πολυπλοκότητας στο παιχνίδι (συνέχεια)

ΦΑΣΗ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ	ΦΑΣΗ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ	ΦΑΣΗ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ
Παρακολούθηση βιντεοταινιών που αφορούν στον καιρό για συγκέντρωση πληροφοριών	Παιχνίδια με κανόνες	Προσωπική ανάπτυξη: Τι είμαστε σε θέση να καταλάβουμε τώρα, που δεν γνωρίζαμε πριν; Ποιους κανόνες διατυπώσαμε; Πώς διατηρήσαμε το παιχνίδι μας;
Ανεύρεση πληροφοριών για τον καιρό στο Google		Διεύρυνση του παιχνιδιού μας, καθώς έχουμε νέες πληροφορίες για να το εμπλουτίσουμε.

Στη συγκεκριμένη διαδικασία παιχνιδιού, οι Hujala, Helenius και Hyvonen (2010) υποστηρίζουν ότι μεταβάλλεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ακολουθεί η οπτική του εκπαιδευτικού για τον ρόλο του:

- Πριν αρχίσει το παιχνίδι ρόλων: ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τα παιδιά στην ανάληψη ρόλων.
- Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού: ο εκπαιδευτικός βοηθάει τα παιδιά να υλοποιήσουν τις προθέσεις και τις ιδέες τους μέσα από το παιχνίδι.
- Μετά το παιχνίδι: τα παιδιά τακτοποιούν τον χώρο μετά το παιχνίδι. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη δεδομένη στιγμή είναι το να αξιολογήσει το παιχνίδι. Ο περαιτέρω παιδαγωγικός σχεδιασμός καθορίζεται απ’ αυτήν τη δεδομένη στιγμή.

Για σκέψη

Βλέποντας τα πράγματα μέσα από τα μάτια του παιδιού, πώς μπορεί να διαφοροποιηθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού; Σκεφτείτε μια παιδοκεντρική αντίληψη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Στα δύο παρακάτω σημεία, παίρνουμε τις ίδιες στρατηγικές με τους Hujala, Helenius και Hyvonen (2010), αλλά τις παρουσιάζουμε σε σχέση με την οπτική του παιδιού:

- Πριν αρχίσει το παιχνίδι ρόλων: ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τα παιδιά και σημειώνει τι ρόλο έχουν ήδη πάρει στο παιχνίδι τους. Αναλογίζεται εάν ορισμένα παιδιά χρειάζονται υποστήριξη και εάν άλλα παιδιά δείχνουν ηγετικό ρόλο στο παιχνίδι.
- Μετά το παιχνίδι: ο εκπαιδευτικός προσκαλεί τα παιδιά να αναστοχασθούν το παιχνίδι τους φτιάχνοντας ζωγραφιές ή παίζοντας ρόλους, δίνοντάς τους έτσι την ευ-

καιρία να σχε-
ζωγραφιές το

Ενώ οι Hujala, Helenius και Hyvonen (2010) υποστηρίζουν ότι για να αναπτυχθεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού να το υποστηρίξει (Hyvonen 2010), η οποία είναι η πιο σημαντική να συνεργάζονται και να υλοποιείται ως παιχνίδι, είναι σημαντικό να παίξουν. Η ερευνητική συνεργασία, εάν υλοποιείται, κερδίζει με την ίδια ερώτηση: «Γιατί να συνεργάζονται;»

Ο Zaporozhets (2008) υποστηρίζει ότι οι κές πράξεις και οι αποφάσεις σε παραμύθι, που είναι μεν ένα χαρτί, αλλά πιθανές συνέπειες. Η υποστήριξη των κανόνων που επιλύσει ή να διατηρηθεί. «Τρία γουρουνάκια»

Η Gooch (2008) υποστηρίζει ότι οι παιδαγωγικές» και οι έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά με τις ανάγκες και τους πόρους. Η ερευνητική ομάδα παραδείγματα ηλικίας από την ηλικία

Colorado Preschool Standards/PREK

Για σκέψη

Η βιβλιογραφία υποστηρίζει τους να μην εμπνεύσει την υποστήριξη

καιρία να σχολιάσουν το παιχνίδι τους. Οι απόψεις των παιδιών αναγράφονται στις ζωγραφιές τους.

Ενώ οι Hujala, Helenius και Hyvonen (2010) δηλώνουν πως δε θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν στο παιχνίδι γιατί τα παιδιά πρέπει να παίρνουν μόνα τους αποφάσεις, ο Hakkarainen (2006) και η Bredikyte έχουν αντίθετη άποψη και θεωρούν ότι για να αναπτυχθεί το παιχνίδι, είναι καλό να συμμετέχει ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να το υποστηρίξει. Η άποψη αυτή υποστηρίζεται και από την Bozhovich (2009, 2010), η οποία ισχυρίζεται ότι στο παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν την ικανότητά τους να συνεργάζονται μεταξύ τους και αυτό είναι σημαντικό, διότι όταν το παιχνίδι χρησιμοποιείται ως παιδαγωγικό εργαλείο και η μάθηση αξιολογείται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, είναι σημαντικό τα παιδιά να έχουν δεξιότητες που τα καθιστούν ικανά να παίξουν. Η ερευνήτρια αναρωτιέται, όταν τα παιδιά έχουν δυσκολίες στο παιχνίδι ή στη συνεργασία, εάν μετρούμε την ικανότητά τους να εκτελούν ή την ικανότητά τους να συνεργάζονται και να παίζουν. Στο παρόν βιβλίο επανερχόμαστε ξανά και ξανά στην ίδια ερώτηση: «Ποια είναι η άποσή σας για τον ρόλο σας στο παιχνίδι των παιδιών;»

Ο Zaporozhets (2002) υποστηρίζει ότι στο παιχνίδι το παιδί συμμετέχει σε φανταστικές πράξεις και υποδύεται το ιδανικό. Αυτό το βλέπουμε ακόμη και σε παιχνίδι ρόλων σε παραμύθι, που τα παιδιά πραγματικά βιώνουν ή «ζουν» την κατάσταση. Υποδύομε έναν χαρακτήρα, το παιδί βιώνει το νόημα μιας δεδομένης κατάστασης και τις πιθανές συνέπειες για το ίδιο και για τους άλλους στο συγκεκριμένο παιχνίδι ρόλων. Η υποστήριξη του εκπαιδευτικού δε βοηθάει μόνο στην κατανόηση των ρόλων και των κανόνων που σχετίζονται με το παιχνίδι ρόλων, αλλά επίσης βοηθάει το παιδί να επιλύσει ή να διαχειριστεί καταστάσεις, όπως όταν συναντά τον τρομακτικό λύκο στα «Τρία γουρουνάκια».

Η Goouch (2008) επισημαίνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν «παιγνιώδεις παιδαγωγικές» σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως σχολεία και παιδικούς σταθμούς, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν πλαίσια που τους επιτρέπουν να ακολουθήσουν τα παιδιά μέσα στο παιχνίδι συνδιαμορφώνοντας τη δράση, πιθανώς μια αφήγηση και τους πόρους που θα χρειαστούν (2008, σελ. 95). Μπορείτε να κατεβάσετε δωρεάν παραδείγματα πρακτικού σχεδιασμού δραματοποίησης για παιδιά προσχολικής ηλικίας από την ιστοσελίδα Colorado Preschool Staff (2012).

Colorado Preschool Staff δικτυακός τόπος: http://www.cde.state.co.us/cpp/download/Standards/PREK_Drama_in_high_quality_settings.pdf

Για σκέψη

Η βιβλιογραφία που στηρίζεται σε αναπτυξιακές θεωρίες συστήνει στους εκπαιδευτικούς να μην εμπλέκονται στο παιχνίδι των παιδιών, ενώ οι μετα-αναπτυξιακές θεωρίες υποστηρίζουν έντονα την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εμπλέκεται ενεργά

στο παιχνίδι των παιδιών. Ποια είναι η θέση σας; Θα επανέλθουμε σ' αυτήν την ερώτηση στο Κεφάλαιο 10, όταν θα έχετε υιοθετήσει την τελική σας άποψη για τον ρόλο σας στο παιχνίδι των παιδιών, καθώς και για άλλα θέματα που καθοδηγούνται από τις πεποιθήσεις σας για τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται και μαθαίνουν τα παιδιά.

Ας εξετάσουμε τώρα τους τύπους παιχνιδιού που σχεδιάζουν και δημιουργούν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά, για να υποστηρίξουν το παιχνίδι τους.

Τόποι για την υποστήριξη της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού

Η Harley (2010, σελ. 136) ορίζει τους τόπους για παιχνίδι ως «τόπους και χώρους όπου η έμφυτη περιέργεια, η εφευρετικότητα και η φαντασία των παιδιών μπορεί να εμπλουτισθεί και να γίνει με ευχαρίστηση». Αυτός ο ορισμός έρχεται σε συμφωνία με τους Hunter και Sonter (2012, σελ. 46), οι οποίοι αναρωτιούνται: «Είναι το περιβάλλον γεμάτο 'θαύματα'; Υπάρχει κάτι που να 'αιχμαλωτίζει' καθημερινά το ενδιαφέρον παιδιών και ενηλίκων;» Προτείνουν ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξετάζει πάντα το περιβάλλον για να δει αν δημιουργείται ένα τοπίο για παιχνίδι, ενώ οι Hakkarainen (2006) και Bredikyte (2020) υποστηρίζουν πως η ανάπτυξη του παιχνιδιού πρέπει να αποτελεί το κομβικό σημείο των αλληλεπιδράσεων στο κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης ή στην τάξη. Οι Hunter και Sonter (2012) συνιστούν ποικίλους τρόπους για το πώς να αλλάξουμε το περιβάλλον έτσι, ώστε τα παιδιά να εισέρχονται αμέσως σε μια φανταστική κατάσταση. Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα:

- Κόψτε «πατημασιές» στο μέγεθος παιδικών ποδιών από μοκέτα ή μουσαμά, τις οποίες τα παιδιά μπορούν να ακολουθήσουν ως τον κήπο ή σε άλλες γωνίες του νηπιαγωγείου. Βλέποντας τις πατημασιές, τα παιδιά τις πατούν αυθόρμητα, ακολουθώντας τις όπου κι αν οδηγούν.
- Δημιουργήστε έναν ενδιαφέροντα χώρο στον κήπο του νηπιαγωγείου, χρησιμοποιώντας κλαδιά από κάποιο γέρικο δέντρο ή μικρά αγαλματάκια-νεράιδες ή μικρά τεχνητά έντομα, πεταλούδες και χρωματιστές πέτρες.
- Σανίδια, κομμένα με πριόνι και αραδιασμένα σε έναν εξωτερικό χώρο, λειτουργούν όπως οι πέτρες στο ρυάκι που σε προσκαλούν να τις πατήσεις για να περάσεις απέναντι.

Χρησιμοποιώντας φυσικά υλικά

Η χρήση ποικιλίας διαφορετικών φυσικών υλικών μέσα σε ένα περιβάλλον δημιουργεί τις συνθήκες για μια πολύ διαφορετική εστίαση στο παιχνίδι των παιδιών. Στις Εικόνες 7.1 έως 7.4 παρουσιάζονται ορισμένα παραδείγματα από περιβάλλοντα παιχνιδιού που έχουν δημιουργηθεί με φυσικά υλικά και υλικά του εμπορίου.

Οι Hunter και Sonter (2012) δείχνουν, επίσης, μία σειρά υλικών για την οργάνωση χώρων που δημιουργούν μαθησιακά περιβάλλοντα με νόημα –υλικά, όπως τετράγωνα κομμάτια μοκέτας, ομπρέλες παραλίας, αναποδογυρισμένα τραπέζια, ράχες ντουλα-

πιών, τελάρα, μ
γλάστρες, υφάσ
που καλύπτουν
δεντρόσπιτο, κα

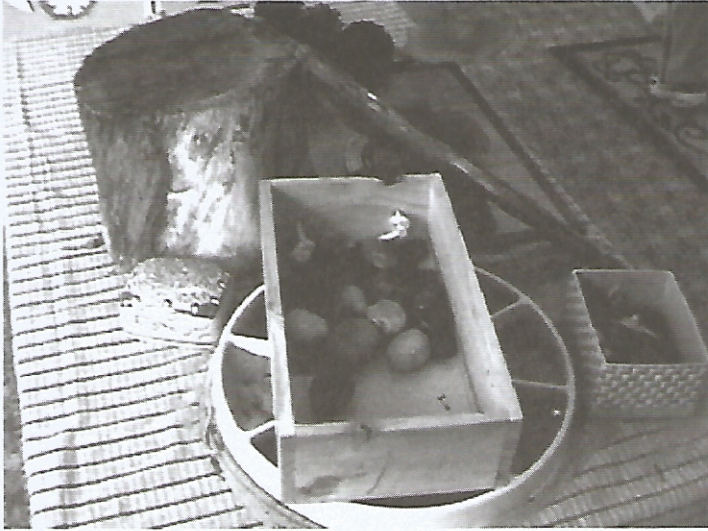


Εικόν
χρήσ



Εικόν
γραμ

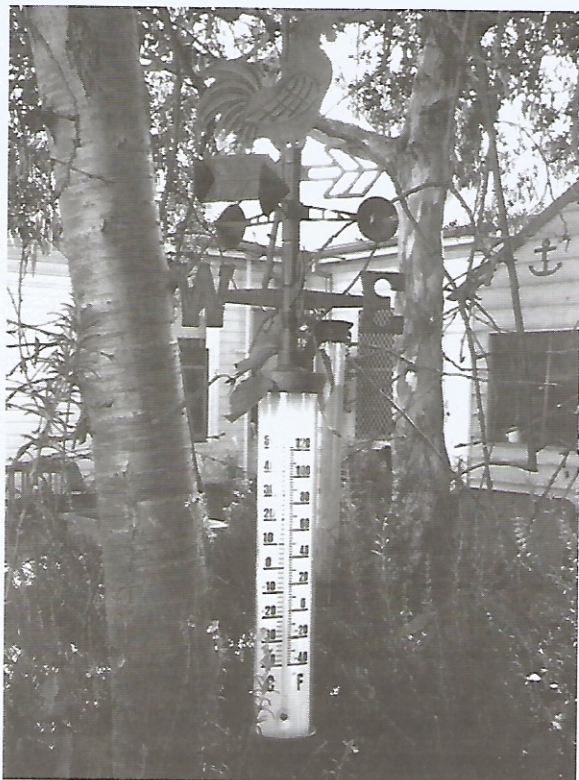
πιών, τελάρα, μεγάλοι κούφιοι κύβοι ή πλαστικοί κύλινδροι με στηρίγματα, μεγάλες γλάστρες, υφάσματα κρεμασμένα σε στύλους ή σε σχοινιά με μανταλάκια, υφάσματα που καλύπτουν υφιστάμενες δομές, όπως τη γωνιά βιβλίου ή ένα κουκλόσπιτο ή ένα δεντρόσπιτο, και μία κατασκευή αναρρίχησης σε σχήμα Α.



Εικόνα 7.1: Δημιουργία δελεαστικών εσωτερικών χώρων παινιδιού με τη χρήση φυσικών υλικών



Εικόνα 7.2: Σχεδιασμός χώρων παινιδιού που ενθαρρύνουν τη μάθηση γραμματισμού



Εικόνα 7.3: Χώροι παιχνιδιού που προσκαλούν τα παιδιά σε επιστημονική εξερεύνηση



Εικόνα 7.4: Χώροι παιχνιδιού που διεγείρουν τη φαντασία

Για σκέψη

Τι άλλου είδους παιχνίδια προσκαλούν τους χώροι παιχνιδιού των προσχολικών ηλικιών. Τι έχετε παρατηρήσει σε άλλους χώρους παιχνιδιού προσχολικής ηλικίας που προσκαλούν άλλους είδους χώρους παιχνιδιού που συμβαίνει. Ποια είναι η άποψή σας; Ζητήστε τη γνώμη των παιδιών και των γονιών τους από τους εκπαιδευτικούς.

Υποστήριξη σχέσεων

Τα βρέφη, γεννημένα με την ικανότητα να δελεάζονται, μπορούν να εξελιχθούν σε παιδιά που μπορούν να δελεάζονται. Οι Degotardi και η Ταμπέλλα έχουν αναπτύξει μια σειρά από παιχνίδια που βοηθούν τα παιδιά να εξελιχθούν σε παιδιά που μπορούν να δελεάζονται. Τα παιχνίδια αυτά είναι:

Η Μπέλλα και η Ταμπέλλα έχουν αναπτύξει μια σειρά από παιχνίδια που βοηθούν τα παιδιά να εξελιχθούν σε παιδιά που μπορούν να δελεάζονται. Τα παιχνίδια αυτά είναι:

Οι Degotardi και η Ταμπέλλα έχουν αναπτύξει μια σειρά από παιχνίδια που βοηθούν τα παιδιά να εξελιχθούν σε παιδιά που μπορούν να δελεάζονται. Τα παιχνίδια αυτά είναι:

Για σκέψη

Τι είδους χώρους παιχνιδιού μπορείτε να δημιουργήσετε; Στα συνέδρια για θέματα προσχολικής ηλικίας παρουσιάζονται συχνά ποικίλοι καινοτόμοι και δημιουργικοί χώροι παιχνιδιού, στους οποίους χρησιμοποιείται μία γκάμα εμπορικών και φυσικών υλικών. Τι έχετε παρατηρήσει σχετικά με τη θέση που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας και τι εξερευνούν –τι είναι αυτό που τους αρέσει; Από την άλλη, τι είδους χώροι και υλικά πιστεύετε ότι αρέσουν στα παιδιά; Οργανώστε δυο διαφορετικούς χώρους παιχνιδιού (με υλικά του εμπορίου και φυσικά υλικά) και παρατηρήστε τι συμβαίνει. Ποιος χώρος χρησιμοποιείται περισσότερο και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα από τα παιδιά; Τι είδη παιχνιδιού πραγματοποιούνται σε αυτούς τους χώρους; Ζητήστε τη γνώμη των παιδιών για το ποιοι χώροι τους αρέσουν και γιατί. Διαφέρουν οι λόγοι τους από εκείνους της δικής σας ανάλυσης ή είναι ίδιοι;

Υποστήριξη των μικρότερων σε ηλικία παικτών: οικοδόμηση σχέσεων στο παιχνίδι

Τα βρέφη, γενικά, έχουν λιγότερες εμπειρίες παιχνιδιού από τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά και δεν έχουν την ίδια κινητικότητα. Αυτό επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να εξελιχθεί ο σχεδιασμός της ανάπτυξης του παιχνιδιού τους, όπως σημειώνουν οι Degotardi και Pearson (2010) στην ανάλυσή τους στο παρακάτω παράδειγμα:

Η Μπέλλα κάθεται στην αγκαλιά της Ταμπίθα. Η Μπέλλα απλώνει το χέρι της και η Ταμπίθα τραγουδάει χαμηλόφωνα «Γύρω-γύρω όλοι» καθώς κινεί το δάχτυλό της κυκλικά μέσα στην παλάμη της Μπέλλα. Η Ταμπίθα τραγουδάει «Εν-δυο, εν-δυο», και τα δάχτυλά της «περπατούν» στο μπράτσο της Μπέλλα και μέχρι τον ώμο της. Όσο τα δάχτυλά της κινούνται, κοιτάζει την Μπέλλα στα μάτια μ' ένα χαμόγελο αδημονίας. Η Μπέλλα ανταποκρίνεται έτοιμη να βάλει τα γέλια πριν η Ταμπίθα τη γαργαλίσει στο στήθος, λέγοντας με ενθουσιασμό: «Θα σε γαργαλήσω στο λαιμουδάκι!». Ξεσπούν και οι δύο σε ξεκαρδιστικά γέλια. (2010, σελ. 58)

Οι Degotardi και Pearson (2010) υποστηρίζουν ότι αυτού του είδους τα παιχνίδια είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανάπτυξη των βρεφών, με την επαναλαμβανόμενη απλή δομή να δημιουργεί, όχι μόνο την αναπαράσταση ενός γεγονότος, αλλά και την προσδοκία. Οι αλληλουχίες δράσεων καθίστανται όλο και πιο οικείες. Τα βρέφη αρχίζουν να βιώνουν αυτά τα γεγονότα και με τον καιρό συμβάλλουν στην επιτέλεσή τους, μέσα από την κοινή προσοχή, την προσδοκία, την ανταλλαγή συναισθημάτων και τη στενή σωματική επαφή. Μέσα από τέτοιου είδους παιχνίδια, τα βρέφη δεν αναπτύσσουν μόνο επίγνωση μίας αλληλουχίας γεγονότων και αμοιβαίας αλληλεπίδρασης με τους ενήλικες, αλλά και μια αίσθηση προσδοκίας και γνώσης του παιχνιδιού. Το «κούκου-τζα!» δημιουργεί επίσης μία τέτοια αλληλουχία αλληλεπιδράσεων εντός ενός εδραιωμένου και αξιόπιστου κοινωνικού πλαισίου. Τα βρέφη ενεργοποιούν και

αναπαριστούν την αλληλουχία του παιχνιδιού. Διαβάζουν τις κοινωνικές νύξεις –τα σενάρια του παιχνιδιού– και συμμετέχουν συνεργατικά στις προβλεπόμενες πράξεις, μιμούμενα, εν τέλει, τις πράξεις που έχουν θέσει ως πρότυπο οι ενήλικες. Μέσα από τις κοινές προθέσεις που οικοδομούνται κοινωνικά μεταξύ ενηλίκων και βρεφών, δημιουργείται μια παιγνιώδης εμπειρία.

Οι σχέσεις που οικοδομούνται μέσα από κοινές εμπειρίες (π.χ. «κούκου-τζα!») του εκπαιδευτικού και του παιδιού παίζουν κομβικό ρόλο στο παιχνίδι των βρεφών.

Για σκέψη

Πώς μοιάζουν οι αυθεντικές και ανταποκριτικές αλληλεπιδράσεις στο παιχνίδι των βρεφών; Καταγράψτε τις ιδέες σας και συγκρίνετέ τις με όσες ακολουθούν.

Η Johnston (2011), στη μελέτη της επί των εκπαιδευτικών της Νέας Ζηλανδίας που εργάζονται με βρέφη, βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι σχέσεις παίζουν κομβικό ρόλο στην παιδαγωγική των βρεφών. Αναφέρει σχετικά:

Ναι, η σχέση είναι το σημαντικότερο πράγμα για έναν εκπαιδευτικό. Πολύ σημαντικό και, πώς να το πω, μια σπουδαία πρόκληση για μένα όταν ξεκίνησα να δουλεύω με μωρά, διότι, παραδοσιακά, κάνουμε πολύ διαφορετικά πράγματα στην Κίνα με τα μωρά. Και μετά γέννησα τους γιους μου κι αναγκάστηκα να αναστοχασθώ πάνω στο τι έκανα μαζί τους –από τη μία, είναι κάτι πολιτισμικό και, από την άλλη, είναι οι πεποιθήσεις σου- διαφέρουν τόσο πολύ αυτά μεταξύ τους. (2011, σελ. 72)

Για σκέψη

Όπως το παιχνίδι, έτσι και οι σχέσεις εκφράζονται και ερμηνεύονται πολιτισμικά. Ποιες είναι οι εμπειρίες σας από την οικοδόμηση σχέσεων μέσα σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια; Τι είναι μοναδικό σύμφωνα με τις προσωπικές σας εμπειρίες, και τι μπορεί να παίζει κομβικό ρόλο σε όλες σας τις εμπειρίες; Πώς μπορείτε να εφαρμόσετε αυτήν την εμπειρία στη γνώση σας για την οικοδόμηση σχέσεων με βρέφη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού;

Η ανταποκρισιμότητα στα βρέφη σημειώθηκε, επίσης, στη μελέτη της Johnston (2011), ως εξαιρετικά σημαντική για την οικοδόμηση αποτελεσματικών σχέσεων με το βρέφος στη διάρκεια του παιχνιδιού –ως τρόπος για να δείξουμε σεβασμό, για να αποκτήσουμε σαφή αντίληψη για το τι αισθάνεται κι εκφράζει το βρέφος, και για να αναπτυχθεί εμπιστοσύνη. Για παράδειγμα, η συγγραφέας υποστηρίζει ότι, για να υπάρχει ανταποκρισιμότητα, είναι σημαντικό να

προσπαθούμε να διαβάσουμε τα βρέφη, ερμηνεύοντας τη γλώσσα του σώματος και την οπτική επαφή, και να τα ακούμε –όχι μόνο τη φωνή τους, αλλά ουσιαστικά

την καρδιά του λίγο χρόνο για να μη διακόπτεται. Στην πραγματικότητα (2011, σελ. 72)

Σύμφωνα με τη μελέτη, ακολουθείτε όταν

- Να έρχεστε στο παιχνίδι.
- Να επιτρέπετε να μιλάτε με σας.
- Να χαμογελάτε.
- Να τραγουδάτε.
- Να αφήνετε τα χέρια να ακουμπήσουν.
- Να μάθετε πώς να ακουμπάει.
- Να λικνίζετε ή να κουνάτε.
- Να ακολουθείτε.

Ο σεβασμός για τη διαφορετικότητα των παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεων προάγουν από κοινού δρασεις καθορίζονται.

Στην Κίνα κρατάμε στερούμε ότι είναι η κουλτούρα μας. Όμως, η εμπειρία στην εκπαίδευση τοποίησα ότι είναι επαρκή. (2011)

Για σκέψη

Πώς σας φαίνεται η εμπειρία με βρέφη, τι είδους εμπειρία για τις οικογένειες με αυτές της κοινότητας; Πιστική σας κοινότητα καθένα σημειώστε. Συγκρίνετε αυτά με τα παρατηρήματα. Ακόλουθα παρατηρήματα:

- Παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις

την καρδιά τους... να τα διαβάζουμε, ναι, και φέτος, εμένα προσωπικά μου πήρε λίγο χρόνο για να μάθω να στέκομαι πιο πίσω και να παρακολουθώ, να προσπαθώ να μη διακόπτω πρόωρα ή (γέλια) να προσπαθώ να παραμένω ένα βήμα πίσω. Στην πραγματικά είναι δύσκολο να το καταφέρεις αυτό, στην αρχή τουλάχιστον (2011, σελ. 72).

Σύμφωνα με τη μελέτη της Johnston, οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που πρέπει να ακολουθείτε όταν βρίσκεστε και παίζετε με τα βρέφη είναι οι εξής:

- Να έρχεστε στο επίπεδο του παιδιού.
- Να επιτρέπετε στο παιδί να διαλέξει το άτομο με το οποίο θα σχετισθεί πιο εύκολα.
- Να μιλάτε με απαλή φωνή.
- Να χαμογελάτε πολύ .
- Να τραγουδάτε ή να διαβάζετε με ήρεμη φωνή.
- Να αφήνετε τα παιδιά να σας μάθουν (τον εκπαιδευτικό).
- Να μάθετε πώς να χρησιμοποιείτε τη φωνή σας –ο τόνος της φωνής είναι ιδιαίτερα σημαντικός.
- Να λικνίζετε ήρεμα το βρέφος, περπατώντας και κρατώντας το αγκαλιά.
- Να ακολουθείτε την ίδια ρουτίνα με τα βρέφη (2011, σελ. 66).

Ο σεβασμός για τα βρέφη εκφράζεται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Πολλές παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις με βρέφη είναι καθοδηγούμενες από τα ίδια τα βρέφη, προάγουν από κοινού συζητήσεις και οικοδομούν αμοιβαιότητα. Επίσης, οι αλληλεπιδράσεις καθορίζονται και πολιτιστικά. Για παράδειγμα, η Johnson επισημαίνει ότι:

Στην Κίνα κρατάμε πολύ τα μωρά, πιστεύουμε ότι τους χρειάζεται πολύ αυτό. Πιστεύουμε ότι όταν κλαίνει, πρέπει να τα σκάνουμε και να τα κρατάμε στην αγκαλιά μας. Όμως, στην πραγματικότητα, μέσα από τη δουλειά μου εδώ και μέσα από την εκπαίδευση και την κατάρτισή μου περί επαγγελματικής ανάπτυξης, συνειδητοποίησα ότι εν τέλει δεν καταλάβαινα ουσιαστικά τα μωρά. Δεν τα θεωρούσα επαρκή. (2011, σελ. 73)

Για σκέψη

Πώς σας φαίνεται το σχόλιο της J; Πιστεύετε ότι υποστηρίζει την επάρκεια; Όταν παίζετε με βρέφη, τι είδους αλληλεπιδράσεις ενθαρρύνετε; Τι έχει αξία για σας; Τι έχει αξία για τις οικογένειες των βρεφών; Τι συμβαίνει όταν οι πεποιθήσεις σας συγκρούονται με αυτές της κοινότητας; Τι εντύπωση μπορεί να προκαλέσουν τα παρακάτω στην πολιτιστική σας κοινότητα; Αντιγράψτε τα παρακάτω σημεία με κουκκίδες και δίπλα από το καθένα σημειώστε ένα παράδειγμα αλληλεπίδρασης κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Συγκρίνετε αυτά που καταγράψατε με αυτά που κατέγραψαν οι άλλοι. Ποιά από τα ακόλουθα παρατηρείτε;

- Παιγνιώδεις αλληλεπιδράσεις.

- Ανταποκριτικές αλληλεπιδράσεις.
- Αμοιβαιότητα.
- Συνομιλίες.
- Σχέσεις προσκόλλησης.
- Άλλο.

Αντλώντας από τη βιβλιογραφία σχετικά με το παιχνίδι των βρεφών, ο Doherty και συνεργάτες (2009) επισημαίνουν ότι το παιχνίδι των βρεφών θα πρέπει να περιέχει τα παρακάτω στοιχεία:

- Παιχνίδι στο πάτωμα – σημαίνει όλο και περισσότερο χρόνο του βρέφους στο πάτωμα, τόσο μπρούμυτα όσο και ανάσκελα.
- Σύρσιμο με την κοιλιά – περιλαμβάνει και τις πρώτες προσπάθειες του βρέφους να κινηθεί.
- Μπουσούλημα – δραστηριότητα που επιτρέπει συνδυασμένη επικέντρωση, τόσο στην ισορροπία όσο και στη μετακίνηση στον χώρο.
- Ώθηση, έλξη, έκταση, στήριξη στα χέρια και ολίσθηση - οι κινήσεις αυτές προσφέρουν στο βρέφος, όχι μόνο αισθητηριακή διέγερση, αλλά και στιγμιαία ανατροφολόγηση για τις σωματικές κινήσεις.
- Στριφογύρισμα, αναποδογύρισμα, γέρισμα, πέσιμο – όλες αυτές οι κινήσεις συμβάλουν στην ανάπτυξη, τόσο της ισορροπίας όσο και της χωρικής αντίληψης.

Για σκέψη

Με το κινητό σας τηλέφωνο τραβήξτε φωτογραφίες ενός βρέφους στη διάρκεια στη διάρκεια μιας ώρας. Στη συνέχεια, μελετήστε τις φωτογραφίες σας σε σχέση με τα είδη των χώρων και των τόπων που βιώνει το βρέφος (π.χ. παιχνίδι στο πάτωμα) ως μέρος του παιχνιδιού. Εξετάστε τις χειρονομίες του βρέφους καθώς επικοινωνεί μαζί σας και με άλλους σε σχέση με το παιχνίδι του. Πώς επικοινωνούν; Πώς σας ενημερώνουν για το τι σκέφτονται κι αισθάνονται και για το ποιες είναι οι προθέσεις τους στο παιχνίδι; Μπορείτε να παρατηρήσετε στις φωτογραφίες σας το πώς ενεργοποιούνται οι σχέσεις μέσα από το παιχνίδι; Δείξτε το φωτογραφικό σας λεύκωμα σε άλλους. Συγκρίνετε: υπάρχουν πολιτισμικές εκφράσεις του παιχνιδιού; Μπορείτε να βρείτε διαφορετικούς τρόπους παιχνιδιού που επιδεικνύει ένα βρέφος; Ποια είναι η σχέση μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης για τα βρέφη;

Η ανάπτυξη π

Τώρα θα εξετάσο
ενός επιστημονικ
τους πολυγραμμα
και συν. 2010, σε

«Έκανα στα 5
(Μοίρα, 5 ετώ

«Να τα γράμμ
3 μηνών)

Η Λούσι (5 ετώ

Η Σάρα (5 ετώ
εξηγεί: «Δεν έ
με».

Όταν δίνονται στα
στηρίζουν πολυγρ
ρήσαμε παραπάν
αναφορικά με τον
στηρίζει ότι πρέπ
χνιδιού και να δημ
τη δυνατότητα να
Στα παραδείγματα
υπολογιστής και μι
Τα αντικείμενα πο
τράδια, σεντ μολυβ
θύνσεων, ημερολό

Για να υποστηρ
ρούν να δημιουργ
όσο και στα νηπια
που δίνουν πολύτιμ
μονής ανά ώρα στα
λίστε με ψώνια κολ
μάντρα αυτοκινήτα
τιμές στα ρούχα τη
αγορά. Αυτά μπορ
παίδευσης ή την τέ
κατασκευάζονται α
ψεύτικα χρήματα σ
ετικέτες με τιμές κ
και ζύγισμα).

Η Elliott (2010) τ
σβαση και παίζοντα

Η ανάπτυξη πολυγραμματισμών μέσα από το παιχνίδι

Τώρα θα εξετάσουμε ένα μαθησιακό πεδίο σε σχέση με το παιχνίδι, ως παράδειγμα ενός επιστημονικού πεδίου που χαίρει ιδιαίτερης αξίας στις περισσότερες κοινότητες: τους πολυγραμματισμούς. Ας ξεκινήσουμε με τα ακόλουθα παραδείγματα (Garrick και συν. 2010, σελ.12)

«Έκανα στα φέμματα ότι έγραφα.. Βαριόμουν λιγάκι να γράψω στα αλήθεια». (Μοίρα, 5 ετών και 5 μηνών)

«Να τα γράμματά μου... Ζήτησα από την τίγρη να έρθει για τσάι». (Τζιμ, 5 ετών και 3 μηνών)

Η Λούσι (5 ετών και 1 μηνός) λέει: «Να το γραπτό μου... να η δουλειά μου».

Η Σάρα (5 ετών και 2 μηνών), δείχνοντας το φυλλάδιο με ασκήσεις γραμματισμού, εξηγεί: «Δεν έχουμε κάνει τις ασκήσεις μας και είναι κιόλας ώρα να συμμαζέψουμε».

Όταν δίνονται στα προνήπια και στα μεγαλύτερα παιδιά σκηνικά αντικείμενα που υποστηρίζουν πολυγραμματισμούς, προκύπτουν διαφορετικές αντιδράσεις, όπως παρατηρήσαμε παραπάνω σε παιδιά ηλικίας 5 ετών. Το μεγαλύτερο μέρος της βιβλιογραφίας αναφορικά με τον πολυγραμματισμό που αναπτύσσεται μέσα από το παιχνίδι υποστηρίζει ότι πρέπει να δίνονται στα παιδιά εργαλεία γραμματισμού στις γωνιές παιχνιδιού και να δημιουργούνται αυθεντικές προκλήσεις έτσι, ώστε τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να παίξουν παιχνίδια ρόλων σε πλούσια πλαίσια πολυγραμματισμού. Στα παραδείγματα περιλαμβάνονται το παιχνίδι του ταχυδρομείου ή ένας διαθέσιμος υπολογιστής και μια βάση δεδομένων για να καταγράφονται τα ραντεβού στο ιατρείο. Τα αντικείμενα που υποστηρίζουν το παιχνίδι πολυγραμματισμού περιλαμβάνουν τετράδια, σελ μολυβιών και μολυβοθήκες, τηλεφωνικούς καταλόγους, καταλόγους διευθύνσεων, ημερολόγια και πινακίδες γραφής με προσαρτημένο μολύβι και χαρτί.

Για να υποστηριχτεί η μάθηση των πολυγραμματισμών μέσα από το παιχνίδι, μπορούν να δημιουργηθούν διάφοροι χώροι παιχνιδιού και προκλήσεις, τόσο στα σχολεία όσο και στα νηπιαγωγεία. Για παράδειγμα, στη γωνιά σπιτιού, αναρτήστε πινακίδες που δίνουν πολύτιμες πληροφορίες και διαμορφώνουν το παιχνίδι –π.χ. κόστος παραμονής ανά ώρα στους παιδικούς σταθμούς που περιστασιακά έχουν στήσει τα παιδιά, λίστα με ψώνια κολλημένη στο ψυγείο, τιμοκατάλογος ποδηλάτων και αυτοκινήτων στη μάντρα αυτοκινήτων που έστησαν τα παιδιά στο παιχνίδι προσποίησης, ετικέτες με τιμές στα ρούχα της μπουτίκ, κόστος λαχανικών (ανά κιλό ή ανά τεμάχιο) στη λαϊκή αγορά. Αυτά μπορούν να συνδυαστούν, οργανώνοντας το κέντρο προσχολικής εκπαίδευσης ή την τάξη ως μια κοινότητα, στην οποία καταστήματα κι «εγκαταστάσεις» κατασκευάζονται από τα παιδιά από κοινού, και στην οποία τα παιδιά χρησιμοποιούν ψεύτικα χρήματα στοχευμένα για το παιχνίδι τους (να έχετε κατά νου ότι αυτό σημαίνει ετικέτες με τιμές και εργαλεία όπως μεζούρες, αριθμομηχανές, ζυγαριές για μέτρηση και ζύγισμα).

Η Elliott (2010) υποστηρίζει ότι οι πολυγραμματισμοί αναπτύσσονται έχοντας πρόσβαση και παίζοντας πολυτροπικά με πολλαπλές διαστάσεις γραμματισμού, μαθημα-

τικών και ψηφιακών μέσων για την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους. Σε ψηφιακά πλαίσια, τα παιδιά εργάζονται ήδη πολυτροπικά. Τόσο η προφορική γλώσσα όσο και η χρήση κειμένου, συμβόλων και εικόνων σε ένα φάσμα καθημερινών πλαισίων είναι κάτι φυσιολογικό για τα παιδιά και καλό είναι να αναπαράγονται στο περιβάλλον του παιχνιδιού σε νηπιαγωγεία και σχολεία. Μέσα από το παιχνίδι, προάγονται δεξιότητες στοχευμένης ανάγνωσης, γραφής, ομιλίας και ακρόασης, καθώς τα παιδιά στη διάρκεια του παιχνιδιού τους κανονίζουν ραντεβού, διαπραγματεύονται το κόστος των ποδηλάτων που διατίθενται στη μάντρα αυτοκινήτων και καταχωρούν στο iPad σημαντικές πληροφορίες για τη φωτογραφία που έβγαλαν για να στείλουν μέσω e-mail στη μητέρα τους, στη δουλειά. Η Elliott (2010) υποστηρίζει ότι:

Για να επικοινωνούν αποτελεσματικά, τα παιδιά πρέπει να κινούνται απρόσκοπτα μεταξύ έντυπου λόγου και άλλων συμβολικών και ψηφιακών περιβαλλόντων σε ένα φάσμα διαφορετικών πλαισίων: πινακίδες, βιβλία, περιοδικά, διαφημίσεις πολυμέσων και συγκλίνουσες ψηφιακές τεχνολογίες όπως υπολογιστές, τηλέφωνα και iPod. (2010, σελ. 69)

Στο YouTube, μπορείτε να βρείτε πολλά παραδείγματα με βρέφη που χρησιμοποιούν iPad –για παράδειγμα, δείτε το βίντεο ενός βρέφους που μιλάει με μια γάτα στο iPad.

Βίντεο βρέφους που μιλάει με μια γάτα στο iPad: <http://www.youtube.com/watch?v=RoVN BfPEQu8&feature=related>

Αναπτύσσοντας το παιχνίδι, αναπτύσσουμε εκ περιτροπής και τη μάθηση. Εξ άλλου, (όπως σημειώθηκε και προηγουμένως), καθώς αναπτύσσουν έννοιες, τα παιδιά τις χρησιμοποιούν για να αναπτύξουν το παιχνίδι τους. Υπάρχει μία συμβιωτική σχέση μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές όταν αναφερόμαστε στα βρέφη: οι χώροι παιχνιδιού που θέτουν στο προσκήνιο τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των βρεφών, τους παρέχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν και το παιχνίδι τους και τη μάθησή τους. Είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς τα παιδιά κατασκευάζουν νόημα μέσα από το παιχνίδι.

Όπως σημειώθηκε σε μελέτη από τους Garrick και συνεργάτες, αφιερώνοντας χρόνο και δημιουργώντας χώρο για να ρωτήσουμε τα παιδιά, μπορούμε να ανακαλύψουμε πολλά πράγματα σχετικά με το πώς αυτά σκέπτονται κι αισθάνονται. Για παράδειγμα (Garrick και συν. 2010, σελ. 13)

Η Λούσι (5 ετών και 1 μηνός) απόλαυσε το γράψιμο στον μεγάλο ασπρονάκα στην τάξη υποδοχής: « $1 + 5 = 6$... Όλα σωστά.»

Η Αζίζα (4 ετών και 4 μηνών) σε ιδιωτικό βρεφονηπιακό σταθμό εξηγεί: «Οι θειούλες μου μαθαίνουν... Κάνουν αριθμούς μαζί μας όταν καθόμαστε στο χαλί.»

Εδώ μαθαίνουμε πώς η Αζίζα και η Λούσι βιώνουν το περιβάλλον παιχνιδιού πολυγραμματισμού που βρίσκεται στην τάξη του βρεφονηπιακού σταθμού τους.

Ηγετική ικανότητα

Οι Morda και Wa υποστηρίζει την ι

Τα παιδιά πα άσουν τις αλ διευκολύνου θα παίξουν μ ρεί, επίσης, σεις –υπολο οι συμπαίκτη

Υποστηρίζουν ό άλλων παιδιών ε κατάσταση» (20 ταρχικά, αλλά έχ (2010). Όταν ρω απάντησαν: (201

Μάικλ: Δεν

Ερώτηση σ Μάικλ: Γιατ θα μας διαλ

Ερώτηση σ

Ντάμιαν: Ότ νετικός και

Για σκέψη

Πώς μπορείτε ν μέσα από το πα θα μπορούσε να μπορούσατε να κ

Συμπέρασμα

Στο Κεφάλαιο 6 πήσαμε τη σχέση να κατανοήσουμε και τι παιδαγωγικ την ανάπτυξη του περιβάλλοντα πα

Ηγετική ικανότητα μέσα από το παιχνίδι

Οι Morda και Waniganayaka (2010) εστιάζουν στο παιχνίδι ως μια δραστηριότητα που υποστηρίζει την ανάπτυξη των ηγετικών δεξιοτήτων των παιδιών. Αναφέρουν ότι:

Τα παιδιά που αναδύονται ως ηγέτες με αυτόν τον τρόπο, είναι πιθανό να επηρεάσουν τις αλληλεπιδράσεις εντός της ομάδας, επιδεικνύοντας συμπεριφορές που διευκολύνουν το παιχνίδι, όπως π.χ. λαμβάνοντας αποφάσεις για το τι παιχνίδια θα παίξουν και οργανώνοντας ποιος θα πάρει ποιον ρόλο. Τα παιδιά-ηγέτες μπορεί, επίσης, να παρουσιάσουν συμπεριφορές προσανατολισμένες προς τις σχέσεις –υπολογίζοντας τους συνομηλίκους τους ή εξασφαλίζοντας το γεγονός ότι οι συμπαίκτες τους δε νιώθουν αποκλεισμένοι από την ομάδα. (2010, σελ. 104)

Υποστηρίζουν ότι: «Η ηγετικότητα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία μεταξύ ηγέτη και άλλων παιδιών εντός της ομάδας και εξαρτάται από τις απαιτήσεις της δεδομένης κατάστασης» (2010, σελ. 104). Διατείνονται, επίσης, ότι τα παιδιά-ηγέτες δεν είναι αυταρχικά, αλλά έχουν πειθώ. Ακολουθεί ένα παράδειγμα των Morda και Waniganayaka (2010). Όταν ρωτήθηκαν τα παιδιά τι χρειάζεται κάποιος για να είναι καλός αρχηγός, απάντησαν: (2010, σελ. 113)

Μάικλ: Δεν είμαι ποτέ πια αρχηγός.

Ερώτηση συνέντευξης: Όχι. Γιατί όχι;

Μάικλ: Γιατί οι δάσκαλοι πρέπει να μας πουν ποιος είναι ο αρχηγός και αυτοί θα μας διαλέξουν.

Ερώτηση συνέντευξης: Πώς μπορείς να γίνεις αρχηγός;

Ντάμιαν: Όταν είσαι καλός και περιμένεις και προχωράς αργά και είσαι υπομονετικός και δε χτυπάς κανέναν.

Για σκέψη

Πώς μπορείτε να υποστηρίξετε την ανάπτυξη της ηγετικής ικανότητας των παιδιών μέσα από το παιχνίδι; Τι μπορεί να σημαίνει αυτό για τα βρέφη και τα προνήπια; Πώς θα μπορούσε να εκφραστεί η ηγετικότητα από τα βρέφη και τα προνήπια, και τι θα μπορούσατε να κάνετε εσείς για να υποστηρίξετε αυτού του είδους την ανάπτυξη;

Συμπέρασμα

Στο Κεφάλαιο 6 εξετάσαμε το παιχνίδι και τη μάθηση, και στο παρόν κεφάλαιο μελετήσαμε τη σχέση μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης. Επιδιώξαμε ειδικότερα να κατανοήσουμε πώς αναπτύσσεται το ίδιο το παιχνίδι, πώς γίνεται πιο πολύπλοκο, και τι παιδαγωγικές πρακτικές και περιβάλλοντα χρειάζονται για να υποστηρίξουν την ανάπτυξη του παιχνιδιού. Εξετάσαμε τι σκέπτονται τα παιδιά για τα σχεδιασμένα περιβάλλοντα παιχνιδιού που δημιουργούνται γι' αυτά, όπως π.χ. περιβάλλοντα για

πολυγραμματισμούς και ευκαιρίες ανάπτυξης παιδικής ηγετικής ικανότητας. Επίσης, επισημάναμε ότι το να οριστεί και να αναλυθεί η ανάπτυξη του παιχνιδιού είναι μια πρόκληση. Πρόκειται για ένα πεδίο που αν και έχει διερευνηθεί στον τομέα της Ψυχολογίας, έχει τύχει ελάχιστης προσοχής στον τομέα της Εκπαίδευσης. Αντ' αυτού, η έρευνα παραδοσιακά επικεντρώνεται στο παιχνίδι και τη μάθηση. Η περαιτέρω εμβάθυνση στην παιδαγωγική ως προς την ανάπτυξη του παιχνιδιού αποτελεί σημαντικό πεδίο μελέτης, και είναι απαραίτητο να μάθουμε περισσότερα γι' αυτό. Για να διεξαχθεί «παιδαγωγικώς» αποτελεσματική έρευνα, χρειάζεται η εμπλοκή των εκπαιδευτικών. Αυτό δηλώνει εσάς! Η έρευνα των εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική της ανάπτυξης του παιχνιδιού αποτελεί πεδίο που χρειάζεται απεγνωσμένα την προσοχή σας.

Γλωσσάρι

Καθορισμένοι χώροι παιχνιδιού (Defined play spaces): σκαθορισμένες περιοχές εντός της τάξης ή του κέντρου προσχολικής εκπαίδευσης, στις οποίες τακτοποιούνται αντικείμενα-μινιατούρες με ελκυστικό τρόπο, συχνά με βιβλία ή εργαλεία, και τα οποία έχουν σχεδιαστεί για να ενθαρρύνουν τα παιδιά να παίξουν.

Τόποι για παιχνίδι (Landscapes for play): Η Harley (2010, σελ. 136) ορίζει τους τόπους για παιχνίδι ως «τόπους και χώρους όπου η έμφυτη περιέργεια, η εφευρετικότητα και η φαντασία των παιδιών μπορεί να εμπλουτισθεί και να γίνει με ευχαρίστηση».

Πολυγραμματισμός (Multiliteracy): Ο όρος περιλαμβάνει τους πολλαπλούς τρόπους επικοινωνίας (γλωσσική, ακουστική και οπτική), συνομιλίες (σύγχρονες και ασύγχρονες, ζωντανές και ηλεκτρονικές), διάφορα γραφιστικά στοιχεία, σύμβολα, εικόνες, καθώς και τρόπους και εργαλεία για τον χειρισμό τους. Ο σημερινός ορισμός του γραμματισμού πρέπει να συνδυάζει τον παραδοσιακό γραμματισμό με τον ηλεκτρονικό γραμματισμό, τον τεκνογραμματισμό, τον ψηφιακό γραμματισμό και τον οπτικό γραμματισμό (Elliott 2010, σελ. 68).

Perezhivanie: Σύμφωνα με τον Veresov (2012:1), η έννοια perezhivanie είναι από τις σημαντικότερες που έχουν αναπτυχθεί από τον Vygotsky: «Ο Vygotsky χρησιμοποιεί τη λέξη 'perezhivanie' που σημαίνει 'εμπειρία' ή 'ερμηνεία'. Ο όρος 'perezhivanie' καλύπτει, τόσο τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται ένα γεγονός συναισθηματικά όσο και τον τρόπο με τον οποίο γίνεται γνωστικά κατανοητό από το υποκείμενο (Rieber & Wollock 1997: 390)».

Θεωρία του νου (Theory of mind): Ερευνητικός τομέας που εξετάζει τις μετα-αναπαραστάσεις των παιδιών στις οποίες πρωταγωνιστεί το παιχνίδι. Τα παιδιά γνωρίζουν ότι οι σκέψεις τους είναι αναπαραστάσεις και ότι δε χρειάζεται απαραίτητα να σχετίζονται με την πραγματικότητα.

Βιβλιογραφία

- Bozhovich, LI 2009, *and East Euro*
- Bozhovich, LI 2009, *and limitations Psychology, v*
- Bredikyte, M 2009, *Cultural- Histor*
- Brock, A 2009, 'E statutory!', in *A learning for life*
- Colorado Presch standards in hi September 2009, *Drama_in_high*
- Degotardi, S & Pe of infant play', *education: lean* 46-66.
- Doherty, J, Brock playing', in *A E learning for life*
- Elliott, A 2010, 'Pl in M Ebbeck & I *diverse contexts*
- Flear, M 2010, *E Melbourne: Car*
- Garrick, R, Bath, *Children's expe* University Cent 2012, <<https://www.rr071.pdf>>.
- Goouch, K 2008, spaces', *Early Y*
- Hakkarainen, P 2009, Wagner (eds), *M practice in Denn* Age, pp. 183-22

Βιβλιογραφία

- Bozhovich, LI 2009, 'The social situation of child development', *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 47, no. 4, pp. 59–86.
- Bozhovich, LI 2010, 'Zone of proximal development: the diagnostic capabilities and limitations of indirect collaboration', *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 47, no. 6, pp. 48–69.
- Bredikyte, M 2010, 'Psychological tools and the development of play', *Journal of Cultural- Historical Psychology*, vol. 4, pp. 11–16.
- Brock, A 2009, 'Playing in the early years: at liberty to play – not only legal but also statutory!', in A Brock, S Dodds, P Jarvis & Y Olusoga (eds), *Perspectives on play: learning for life*, Harlow: Pearson Education, pp. 120–45.
- Colorado Preschool Staff 2012, 'Preschool drama and theatre arts: academic standards in high quality early childhood care and education settings', viewed 10 September 2012, <http://www.cde.state.co.us/cpp/download/Standards/PREK_Drama_in_high_quality_settings.pdf>.
- Degotardi, S & Pearson, E 2010, 'Knowing me, knowing you: the relationship dynamics of infant play', in M Ebbeck & M Waniganayake (eds), *Play in early childhood education: learning in diverse contexts*, Melbourne: Oxford University Press, pp. 46–66.
- Doherty, J, Brock, A, Brock, J & Jarvis, P 2009, 'Born to play: babies and toddlers playing', in A Brock, S Dodds, P Jarvis & Y Olusoga (eds), *Perspectives on play: learning for life*, Harlow: Pearson Education, pp. 94–119.
- Elliott, A 2010, 'Play and literacy pedagogies for preschool and early years settings', in M Ebbeck & M Waniganayake (eds), *Play in early childhood education: learning in diverse contexts*, Melbourne: Oxford University Press, pp. 67–88.
- Fleer, M 2010, *Early learning and development: cultural-historical concepts in play*, Melbourne: Cambridge University Press.
- Garrick, R, Bath, C, Dunn, K, Maconochie, H, Willis, B & Wolstenholme, C 2010, *Children's experiences of the Early Years Foundation Stage*, Sheffield: Hallam University Centre for Education and Inclusion Research, viewed 10 September 2012, <<https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/DFE-RR071.pdf>>.
- Gooch, K 2008, 'Understanding playful pedagogies, play narratives and play spaces', *Early Years*, vol. 28, no. 1, pp. 93–102.
- Hakkarainen, P 2006, 'Learning and development in play', in J Einarsdottir & JT Wagner (eds), *Nordic childhoods and early education: philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*, Charlotte: Information Age, pp. 183–222.

- Harley, E 2010, 'Landscapes for play and story', in M Ebbeck & M Waniganayake (eds), *Play in early childhood education: learning in diverse contexts*, Melbourne: Oxford University Press, pp. 119–38.
- Hujala, E, Helenius, A & Hyvonen, P 2010, 'Play for learning and transition to school', in M Ebbeck & M Waniganayake (eds), *Play in early childhood education: learning in diverse contexts*, Melbourne: Oxford University Press, pp. 89–102.
- Hunter, L & Sonter, L 2012, *Progressing play: practicalities, intentions and possibilities in emerging co-constructed curriculum*: Sydney: Print Systems Australia.
- Johnston, KV 2011, 'How do educators establish sensitive relationships with infants (six weeks to twelve months of age) in an early childhood context of Aotearoa/New Zealand?', unpublished Master of Education thesis, School of Education, Auckland University of Technology.
- Kravtsov, GG & Kravtsova, EE 2010, 'Play in LS Vygotsky's nonclassical psychology', *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 48, no. 4, pp. 25–41.
- Lillard, A 2000, 'Pretend play as twin earth: a social-cognitive analysis', unpublished manuscript, University of Virginia.
- Lindqvist, G 1995, *The aesthetics of play: didactic study of play and culture in preschools*, Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Makin, L 2007, 'Surveying the landscape', in L Makin, CJ Diaz & C McLachlan (eds), *Literacies in childhood: changing views, challenging practices*, 2nd edn, Sydney: MacLennan and Petty, pp. 3–14.
- Morda, R & Waniganayake, M 2010, 'Emergence of child leadership through play in early childhood', in J Moyles (ed.), *Thinking about play: developing a reflective approach*, Maidenhead: Open University Press, pp. 103–18.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) 2006, *Starting strong II: early childhood education and care*, Paris: OECD.
- Park, S 2001, 'Theory of mind dynamics in children's play: a qualitative inquiry in a preschool classroom', dissertation, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Pramling Samuelsson, I & Carlsson, MA 2008, 'The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood', *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, no. 6, pp. 623–41.
- Pramling Samuelsson, I & Johansson, E 2009, 'Why do children involve teachers in their play and learning?' *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 17, no. 1, pp. 77–94.
- Rieber, R & Wollock, J 1997, 'Notes to the English Edition: on Vygotsky's creative development', in *The collected works of L.S. Vygotsky, Vol. 3: problems of the theory and history of psychology*, New York: Plenum, pp. 371–90.

van Oers, B 2008
W Wardekker, E
in cultural-histo
9.
Veresov, N 2012
door?', workin
Childhood Edu
Vygotsky, LS 196
psikhologii, vol
Zaporozhets, AV
emotional proc
vol. 40, no. 2,

- van Oers, B 2008, 'Inscribing predicates: dealing with meaning in play', in B van Oers, W Wardekker, E Elbers & R van der Veer (eds), *The transformation of learning: advances in cultural-historical activity theory*, New York: Cambridge University Press, pp. 370–9.
- Veresov, N 2012, 'Perezhivanie and cultural development: a key which opens the door?', working paper presented to the International Research Group for Early Childhood Education and Development, Monash University, Melbourne.
- Vygotsky, LS 1966, 'Play and its role in the mental development of the child', *Voprosy psikhologii*, vol. 12, no. 6, pp. 62–76.
- Zaporozhets, AV 2002, 'Toward the question of the genesis, function, and structure of emotional processes in the child', *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 40, no. 2, pp. 45–66.