

Περίληψη

Το παιχνίδι προσλαμβάνεται ως μια δραστηριότητα με βασικό κίνητρο την ευχαρίστηση και την ψυχαγωγία και συνδέεται με σημαντικά αναπτυξιακά αποτελέσματα για τα παιδιά. Ταυτόχρονα, υπάρχει η γενική παραδοχή ότι το παιχνίδι αποτελεί μια αναπτυξιακά κατάλληλη δραστηριότητα ως προς τη μάθηση, ιδιαίτερα για παιδιά μικρής ηλικίας και, συχνά, επισημαίνεται η σημασία του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τι όμως μαθαίνουν τα παιδιά παίζοντας, δηλαδή με ποιους τρόπους το παιχνίδι συμβάλλει στη μάθηση, δεν είναι αρκετά ξεκάθαρο τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά. Η εισήγηση αυτή, χρησιμοποιώντας την οπτική του Vygotsky για το παιχνίδι προσποίησης, εξετάζει το ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της ικανότητας για αυτο-ρύθμιση και της σημασίας της για τη μάθηση στο σχολικό πλαίσιο. Μέσα από αυτήν την ανάλυση επιχειρεί να διερευνήσει μια σημαντική πτυχή της σύνδεσης του παιχνιδιού με τη μάθηση και να προσφέρει μια βάση κατανόησης για την αξιοποίηση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1. Εισαγωγή: παιχνίδι και μάθηση

Το παιχνίδι συνήθως προσλαμβάνεται ως μια συμπεριφορά/δραστηριότητα η οποία είναι οικουμενική και εσωτερικά υποκινούμενη, με σημαντικά αναπτυξιακά αποτελέσματα. Αν και δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το τι ορίζουμε ως παιχνίδι και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του, αρκετές απόψεις συγκλίνουν στο ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που προσφέρει ευχαρίστηση, δεν έχει συγκεκριμένο σκοπό, αλλά το κίνητρο βρίσκεται στην ίδια τη διαδικασία, είναι αυθόρμητη και διαλεγμένη από το άτομο που παίζει και προϋποθέτει την ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή του. Το παιχνίδι σχεδόν αυτονόητα ταυτίζεται με το παιδί και θεωρείται ότι αποτελεί κύρια δραστηριότητά του. Ταυτόχρονα όμως, οι μορφές, το περιεχόμενο και οι σημασίες του παιχνιδιού διαφοροποιούνται μέσα στο χρόνο και ανάλογα με την κοινωνία και τον πολιτισμό. Το παιχνίδι δηλαδή, σχετίζεται με κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους και συνδέεται με τέτοιες αξίες και πρακτικές (Smith, 2010).

Το παιχνίδι παίρνει διάφορες μορφές κατά τη διάρκεια της ζωής του παιδιού ανάλογα με τις κατακτήσεις στο συναισθηματικό, γνωστικό, κινητικό και κοινωνικό επίπεδο. Απ' αυτήν την άποψη, το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί φυσικό προϊόν της σωματικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης (Garvey, 1977/1990). Το παιχνίδι όμως δεν είναι απλώς αποτέλεσμα ικανοτήτων όπως αυτές που προαναφέρθηκαν. Αποτελεί

παράλληλα μια από τις πολύ σημαντικές δραστηριότητες η οποία συμβάλλει στην οργάνωση του εαυτού, τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη.

Η αναπτυξιακή σημασία του παιχνιδιού έχει συνδεθεί με το γεγονός ότι κατά το παιχνίδι το παιδί έχει την ευκαιρία: να δράσει ελεύθερα και αβίαστα, να δημιουργήσει και να μάθει, να αναπτύξει τη σκέψη του, να οξύνει την κρίση του, να ερευνήσει τον υλικό κόσμο, να αναπτύξει τη γλωσσική του ικανότητα, να ζήσει σ' έναν κόσμο φανταστικό που μπορεί να εξουσιάσει, να αναπτύξει διαπροσωπικές σχέσεις, να δομήσει πολιτισμικά νοήματα, να εκφράσει συναισθήματα, να αισθάνεται ευχαρίστηση (Smith, 2001, 2010). Σ' αυτό, καθοριστικό ρόλο παίζει το γεγονός ότι το παιχνίδι θεωρείται μια δραστηριότητα η οποία περιορίζει τις συνέπειες για τον εαυτό αλλά και τη ματαίωση, ενώ διακρίνεται από χαλαρή σχέση μέσων και σκοπών (αλλάζουν με την πορεία του παιχνιδιού). Έτσι, το παιχνίδι γίνεται εξαιρετικό μέσο για εξερεύνηση (π.χ. δοκιμή, λάθος, διερεύνηση ρόλων, σχέσεων) αλλά και για εφεύρεση (Bruner, 1972, Sylva, Bruner & Genova, 1976). Τα παιδιά παρεκκλίνουν από αυτό που κάνουν κατασκευάζοντας υποκατάστατα, παράγοντας νοήματα, δημιουργώντας όταν παίζουν και μετασχηματίζουν, ανασυγκροτούν την πραγματικότητα ανάλογα με τις ανάγκες και σύμφωνα με τις επιθυμίες τους. Επίσης, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά αναπτύσσουν διαπροσωπικές σχέσεις, ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις, επιλύουν προβλήματα και διευθετούν συγκρούσεις, αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και εξασκούνται σε κοινωνικούς ρόλους, διαπραγματεύονται τις κοινωνικές τους σχέσεις (Αυγητίδου, 2001), κατακτούν πολιτισμικές αξίες και συμπεριφορές.

Με άλλα λόγια, μέσα από το παιχνίδι, το παιδί κατακτά τον κόσμο, μαθαίνει και εξασκείται σε όσα πρέπει να μάθει. Με αυτόν τον τρόπο, αν και η μάθηση δε θεωρείται ουσιώδης χαρακτηριστικό γνώρισμα του παιχνιδιού ούτε τα παιδιά παίζουν για να μάθουν, το παιχνίδι θεωρείται ταυτόχρονα και μάθηση αφού ως δραστηριότητα (1) εκθέτει τα παιδιά σε νέες εμπειρίες, δραστηριότητες και ιδέες και αποτελεί το χώρο όπου μπορούν να αποκτηθούν ή να εξασκηθούν νέες εμπειρίες (Garvey, 1977/1990), (2) επιτρέπει στα παιδιά να δομούν νοήματα μέσα από τις εμπειρίες τους (Smith, 2001), (3) ενσωματώνει γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα (Smith, 2010), (4) παρέχει το νόημα για την πρόσληψη νέων σχέσεων και συνδέσεων μεταξύ ιδεών, εμπειριών, ικανοτήτων και γνώσεων (Golinkoff, Hirsh-Pasek & Singer, 2006).

Γενικά μιλώντας, τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού όπως παρουσιάστηκαν πιο πάνω και η συμπεριφορά του παιδιού όταν παίζει είναι διαφωτιστικά ως προς τη σχέση του παιχνιδιού με τη μάθηση. Η πρόσφατη θεωρία και έρευνα για τη μάθηση υπογραμμίζει τη σημασία της ενεργού συμμετοχής και εμπλοκής των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, την κοινωνική διάσταση της μάθησης και τη σημασία σύνδεσης της μάθησης με την πραγματική ζωή και με δραστηριότητες με πολιτισμικό νόημα που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες των παιδιών. Σ' αυτό το πλαίσιο, υποστηρίζεται ότι η αποτελεσματική μάθηση βασίζεται στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, στην ανάληψη, σταδιακά, από το ίδιο το παιδί της ευθύνης για τη μάθηση, δηλαδή στην αυτο-ρύθμιση¹, στη σύνδεση νέων πληροφοριών με την προϋπάρχουσα γνώση και την αναδόμησή της, καθώς και στην εφαρμογή και εξάσκηση των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί (Βοσνιάδου, 2001). Όλα τα παραπάνω, όπως αναφέρθηκε, αποτελούν εγγενή χαρακτηριστικά του παιχνιδιού ή, ορθότερα, του «παίξιν»: εσωτερική παρώθηση, δραστηριότητα με νόημα που ικανοποιεί ανάγκες και επιθυμίες, διαβάθμιση απαιτήσεων που μάλιστα ρυθμίζεται από το ίδιο το παιδί, εξερεύνηση, εφεύρεση και θέσπιση στόχων στο πλαίσιο του παιχνιδιού (Gee, 2003). Το παιχνίδι επομένως συνδέεται με τη μάθηση με διττό τρόπο: αποτελεί ένα αναπτυξιακά κατάλληλο πλαίσιο και μέσο μάθησης και συμβάλλει στην ανάπτυξη ικανοτήτων που έχουν κεντρική σημασία για τη μάθηση.

Τι εννοούμε όμως ακριβώς όταν μιλάμε για μάθηση μέσα από το παιχνίδι; Τι μαθαίνουν τα παιδιά παίζοντας; Με ποιους τρόπους συμβάλλει το παιχνίδι στη μάθηση; Ποιός είναι ο μηχανισμός μέσα από τον οποίο το παιχνίδι συνδέεται με τη μάθηση και ποιες διαστάσεις του παιχνιδιού συνδέονται με ποιες διαστάσεις της μάθησης; Απαντώντας σε ερωτήματα όπως τα παραπάνω, μπορούμε να υποστηρίξουμε τη θέση του παιχνιδιού στην εκπαίδευση, όχι απλά ως μέσου για την εκπλήρωση της ακαδημαϊκής εργασίας αλλά ως ουσιαστικής συνιστώσας της μάθησης και της ανάπτυξης του παιδιού.

Ένας σημαντικός δρόμος προς την κατανόηση της σύνδεσης του παιχνιδιού με τη μάθηση περνάει μέσα από την ανάπτυξη της ικανότητας για αυτο-ρύθμιση (Whitebread, Cottman, Jameson & Lander, 2009). Στη συνέχεια του άρθρου

¹ Η ανάληψη της ευθύνης για τη μάθηση περιλαμβάνει τη θέσπιση στόχων, την ανάπτυξη και αξιοποίηση κατάλληλων και ευέλικτων στρατηγικών που βοηθούν το παιδί να καταλαβαίνει, να σκέφτεται, να λύνει προβλήματα αλλά και την ικανότητα να παρακολουθεί τη ίδια του τη μάθηση κατανοώντας πότε κάνει λάθη και πώς να τα διορθώσει. Αποτελεί σημαντική διάσταση της ικανότητας για αυτο-ρύθμιση.

συζητιέται ο ρόλος του παιχνιδιού στην ανάπτυξη αυτής της ικανότητας, εστιάζοντας στο παιχνίδι προσποίησης.

2. Η ικανότητα για αυτο-ρύθμιση

Η αυτο-ρύθμιση είναι μια έννοια που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο πολλών επιστημονικών πεδίων της ψυχολογίας (γνωστική, εκπαιδευτική, αναπτυξιακή κ.λπ.), χωρίς όμως να υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός ούτε και συμφωνία ως προς τις συστατικές λειτουργίες της (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Πολύ γενικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η αυτο-ρύθμιση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει από μόνο του τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά και τις διαδικασίες σκέψης, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους του. Πρόκειται για μια σύνθετη και δυναμική διεργασία η οποία περιλαμβάνει γνωστικές και μεταγνωστικές διεργασίες, καθώς και κίνητρα, συναισθήματα και βουλευτικό έλεγχο και έχει κεντρική σημασία στη διαδικασία της μάθησης.

Στα παιδιά, η αυτο-ρύθμιση περιλαμβάνει δύο συμπληρωματικές ικανότητες: κατ' αρχήν, περιλαμβάνει την ικανότητα ελέγχου της παρόρμησης και του τερματισμού μιας πράξης, όταν αυτό απαιτείται. Δεύτερον, περιλαμβάνει την ικανότητα για εμπρόθετη συμπεριφορά. Σχετίζεται επομένως τόσο με τον έλεγχο των συναισθημάτων, τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνικά υπεύθυνη συμπεριφορά (γνωστή και ως συναισθηματική αυτο-ρύθμιση) όσο και με τον έλεγχο γνωστικών λειτουργιών, την ικανότητα σχεδιασμού, τη λύση προβλημάτων και τη δημιουργικότητα (γνωστική αυτο-ρύθμιση) (Bodrova & Leong, 2008, Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007). Οι διαφορετικές αυτές πλευρές της αυτο-ρύθμισης, δεν λειτουργούν ούτε αναπτύσσονται ανεξάρτητα η μια από την άλλη. Αντίθετα, πρόκειται για συμπληρωματικές ικανότητες και οι κατακτήσεις στη μια επηρεάζουν την ανάπτυξη της άλλης. Για παράδειγμα, όταν ένα παιδί δυσκολεύεται να ελέγξει το άγχος και την αποθάρρυνση, τείνει να αποφεύγει ή να εγκαταλείπει μαθησιακές δραστηριότητες που το δυσκολεύουν. Αντίθετα, όταν καταφέρνει τη συναισθηματική αυτο-ρύθμιση, μπορεί να εμπλακεί πιο αποτελεσματικά σε περίπλοκες μαθησιακές δραστηριότητες. Υποστηρίζεται εξάλλου ότι η επιμονή και η εμπλοκή σε σύνθετες μαθησιακές δραστηριότητες που αποτελούν πρόκληση για το παιδί, αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα αποτελέσματα της ικανότητας για αυτο-ρύθμιση (Florez, 2011). Ως εκ τούτου, η ικανότητα για αυτο-ρύθμιση είναι αναγκαία για την ανταπόκριση του παιδιού στις ακαδημαϊκές και κοινωνικές απαιτήσεις του σχολείου. Πολλές μελέτες δε, καταδεικνύουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ της ικανότητας για αυτο-ρύθμιση και ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, αποδίδοντας στην αυτο-ρύθμιση μεγαλύτερη

προγνωστική αξία απ' ότι σε χαρακτηριστικά όπως η νοημοσύνη (Blair & Razza, 2007, Bodrova & Leong, 2008, Duncan, Claessens, Huston et al., 2007).

Τα τελευταία μάλιστα χρόνια, στη γνωστική, εκπαιδευτική και αναπτυξιακή ψυχολογία υπογραμμίζεται, σε σχέση με τη μάθηση (ακαδημαϊκή μάθηση), η σημασία της ανάληψης ευθύνης από το ίδιο το άτομο για την οργάνωση και τη ρύθμιση της μάθησης, δηλαδή τι πρέπει να μάθει και πως θα το μάθει. Η σημαντική αυτή έκφανση της αυτο-ρύθμισης της συμπεριφοράς, γνωστή ως αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση αλλά και με τον όρο «μαθαίνω πώς να μαθαίνω», σχετίζεται με την ανάπτυξη της αυτο-επίγνωσης και του ελέγχου των διανοητικών διεργασιών σε συνδυασμό με στόχους, κίνητρα, συναισθήματα και βουλευτικές διεργασίες ελέγχου και θεωρείται σημαντική παράμετρος ατομικών διαφορών ως προς τη μάθηση (Whitebread, 2007, Whitebread & Coltman, 2007). Σ' αυτό το πλαίσιο, η αυτο-ρύθμιση αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να παρακολουθούν τη δική τους μάθηση, να μπορούν να ελέγχουν την κατανόησή τους, να ξέρουν πότε κάνουν λάθη και πώς να τα διορθώνουν.

Αν και όταν μιλάμε για την αυτο-ρύθμιση η έμφαση είναι στην ατομική λειτουργία, η ανάπτυξή της δεν είναι ευθύνη μόνο του παιδιού. Αντίθετα, σημαντικό ρόλο έχουν και όλοι όσοι αλληλεπιδρούν με το παιδί, όπως γονείς, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι και ρυθμίζουν, από κοινού με το παιδί, τη συμπεριφορά του (γνωστική, μεταγνωστική, συναισθηματική, βουλευτική) (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005). Πρόκειται δηλαδή για μια κοινωνική διαδικασία η οποία έχει την προέλευσή της στην ετερο-ρύθμιση² αλλά και την συν-ρύθμιση³, με νευροβιολογικές βάσεις που χρειάζονται τις απαραίτητες εμπειρίες για να εξελιχθούν (Bronson, 2000, Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

Η ανάπτυξη της ικανότητας της αυτο-ρύθμισης ξεκινάει από τους πρώτους μήνες της ζωής (αν όχι από την εμβρυική περίοδο) με τον έλεγχο της διέγερσης και την εναρμόνιση των αισθητηριακών ερεθισμάτων. Τα βρέφη, χρησιμοποιούν το απαλό άγγιγμα και τη φωνή αυτών που τα φροντίζουν για να αναπτύξουν την

² Πρόκειται για τη μετάβαση του ατόμου από μια κατάσταση εξωτερικού ελέγχου και ρύθμισης στην οποία κάποιος άλλος έχει την ευθύνη της καθοδήγησης και της ρύθμισης, σε κατάσταση εσωτερικού ελέγχου και αυτο-ρύθμισης. Στην περίπτωση αυτή, υπονοούνται δύο διαφορετικές, ξεχωριστές οντότητες οι οποίες αλληλεπιδρούν και η πιο έμπειρη «ρυθμίζει» τη λιγότερο έμπειρη.

³ Στη συν-ρύθμιση τα άτομα που αλληλεπιδρούν κινούνται σε έναν κοινό άξονα ρύθμισης όπου παρακολουθούν και ελέγχουν τον εαυτό τους και, ταυτόχρονα, παρακολουθούν και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του άλλου.

ικανότητα να ηρεμούν τον εαυτό τους (Florez, 2011). Αργότερα, περιλαμβάνει τη συμμόρφωση σε υποδείξεις και τον έλεγχο της παρόρμησης. Κατά την πρώτη παιδική ηλικία, τα παιδιά μαθαίνουν πόσο πρέπει να περιμένουν για να ικανοποιήσουν μια επιθυμία και έτσι σταδιακά ρυθμίζουν την εσωτερική ένταση και χρησιμοποιούν εξωτερικές υποδείξεις ή παροτρύνσεις (π.χ. «η σειρά σου είναι μετά») για να αναστείλουν μια επιθυμία (π.χ. να αρπάξουν ένα παιχνίδι, να μιλήσουν κ.λπ.). Έτσι, αρχίζουν να χρησιμοποιούν γνωστικές στρατηγικές για τον έλεγχο των συναισθημάτων και της παρόρμησης, μαθαίνουν να συμπεριφέρονται σύμφωνα με κοινωνικές και ηθικές απαιτήσεις και προοδευτικά κατευθύνουν και παρακολουθούν τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους ώστε να εναρμονιστούν με τις προσδοκίες των άλλων αλλά και να επιτύχουν στόχους που έχουν θέσει τα ίδια (Berk, Mann & Ogan, 2006).

Η συζήτηση για τη σχέση ανάμεσα στο παιχνίδι προσποίησης και την αυτο-ρύθμιση έχει πολύ συχνά ως αφετηρία την προσέγγιση του Vygotsky. Σύμφωνα με τον Vygotsky, τρεις είναι οι σημαντικές συνθήκες για την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης, οι οποίες είναι στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους: η ετερο-ρύθμιση, η οικειοποίηση πολιτισμικών εργαλείων που θα καταστήσουν δυνατή την αυτο-ρύθμιση και η εμπλοκή σε κοινωνιοδραματικό παιχνίδι (Bodrova & Leong, 2003, Dunkan & Taruli, 2003).

3. Το παιχνίδι προσποίησης και η αυτο-ρύθμιση

Το παιχνίδι προσποίησης αποτελεί σημαντικό τύπο παιχνιδιού το οποίο αναπτύσσεται κατά την πρώτη παιδική ηλικία και θεωρείται ότι την χαρακτηρίζει. 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 κοινωνιοδραματικό 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 συνομηλίκων. 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, όταν το παιδί διαφοροποιεί τη συμπεριφορά του στο παιχνίδι από την πραγματικότητα, αποκτά δηλαδή επίγνωση της προσποίησης. Μελέτες όμως στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών έχουν δείξει ότι το παιχνίδι προσποίησης πρωτοεμφανίζεται κατά τη βρεφική ηλικία στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης με άλλους συντρόφους (κυρίως τη μητέρα) (Haight, 1999, Haight & Miller, 1993).

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. Η θέση αυτή αποτυπώνεται σε όλες τις κυρίαρχες ψυχολογικές θεωρίες για την ανάπτυξη του 20^{ου} αιώνα. Το παιχνίδι προσποίησης προσεγγίζεται ως: ασφαλές μέσο συνδιαλλαγής με συναισθηματικούς παράγοντες, έκφρασης και διαχείρισης άγχους αλλά και συμβολικής αποκατάστασης της κυριαρχίας και του ελέγχου (Freud, 1961), συμβολικός τρόπος αντιμετώπισης των φυσιολογικών αντιθέσεων/ συγκρούσεων που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης καθώς και μέσο διερεύνησης και πειραματισμού κοινωνικών ρόλων (Erikson, 1977/1990), δημιουργική δραστηριότητα μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής πραγματικότητας (Winnicott, 1971/1979), μέσο εξάσκησης και εγκαθίδρυσης συμβολικών σχημάτων κατά το στάδιο της προενεργητικής νόησης (Piaget, 1962), ως μέσο ανάπτυξης ευελιξίας της σκέψης (Bruner, 1972), ως κατευθυντήρια δραστηριότητα της πρώτης παιδικής ηλικίας η οποία δημιουργεί ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης (Vygotsky, 1933/1997). Σύγχρονες έρευνες έχουν συνδέσει το παιχνίδι προσποίησης με πολλά και διαφορετικά συναισθηματικά, γνωστικά και κοινωνικά οφέλη όπως η έκφραση και επεξεργασία συναισθημάτων, η ανάπτυξη του

αυτοελέγχου, η δημιουργικότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η αύξηση της ικανότητας για συγκέντρωση και προσοχή, η επικοινωνία, η συνεργασία, η συμμετοχή κ. α. (π.χ. Berk & Winsler, 1995; Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η σχέση του παιχνιδιού προσποίησης με την ικανότητα για αυτο-ρύθμιση έχει επισημανθεί στην προσέγγιση του Vygotsky για το παιχνίδι και τη σημασία του. Ο Vygotsky (1933/1997) εξέτασε το παιχνίδι⁴ στο πλαίσιο της πολιτισμικής- ιστορικής θεωρίας του (π.χ. Vygotsky, 1978/1997, 1934/1988) και το συνέδεσε με την κατάκτηση πολιτισμικών εργαλείων και την ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών λειτουργιών. Η άποψη του Vygotsky (1933/1997) για το παιχνίδι συνδυάζει συναισθηματικούς και γνωστικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, η επιθυμία για παιχνίδι ξεπηδάει από την ανάγκη επίλυσης και κατάκτησης μιας δύσκολης ή ανοίκειας κατάστασης. Η εκπλήρωση μέσω της φαντασίας αναγκών και επιθυμιών οι οποίες δεν είναι δυνατό να εκπληρωθούν άμεσα, αποτελεί για τον Vygotsky την ουσία και το βασικό κίνητρο για αυτήν τη δραστηριότητα. Το παιχνίδι δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να υπερβεί τους περιορισμούς που θέτουν τα πραγματικά αντικείμενα και ο χώρος μέσα στον οποίο υπάρχουν και, μέσα από τη δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης, να δοκιμάσει συμπεριφορές που απαιτούν μεγαλύτερη οργάνωση και να διευκολυνθεί στη μετάβασή του στον κόσμο των συμβολικών εννοιών.

Η δημιουργία της φανταστικής κατάστασης (η οποία για τον Vygotsky αποτελεί το μόνο χαρακτηριστικό που σαφώς προσδιορίζει το παιχνίδι σε σχέση με άλλες δραστηριότητες) επιτρέπει στο παιδί να διαχωρίζει τη σημασία από τα αντικείμενα και τη δράση και το υποχρεώνει να ασκήσει το μεγαλύτερο δυνατό αυτοέλεγχο, υποτάσσοντας τη συμπεριφορά του σε κανόνες που δεν επιβάλλονται έξωθεν αλλά αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του παιχνιδιού. Με τον τρόπο αυτό, το παιχνίδι αποτελεί δραστηριότητα που παρέχει στο παιδί το απαραίτητο υποστηρικτικό πλαίσιο για να λειτουργήσει με τρόπο που ξεπερνάει τις ήδη κατακτημένες ικανότητές του, ο οποίος είναι αναγκαίος ώστε να μπορέσει να εκπληρώσει συμβολικά ανάγκες και επιθυμίες που δεν μπορούν να εκπληρωθούν στην πραγματικότητα. Επομένως, το παιχνίδι επιτρέπει στο παιδί να λειτουργήσει βάσει νοήματος και με αυτοέλεγχο, γεγονός που μετασχηματίζει τις ψυχολογικές του

⁴ Με τον όρο παιχνίδι, ο Vygotsky αναφέρεται στο παιχνίδι προσποίησης, το οποίο δεν διαχώρισε από το κοινωνιοδραματικό παιχνίδι.

λειτουργίες και το οδηγεί στον κόσμο των εννοιών και στην ικανότητα για αυτο-ρύθμιση.

Πιο συγκεκριμένα, η συμβολή του παιχνιδιού προσποίησης στην ανάπτυξη της ικανότητας για αυτο-ρύθμιση, συνδέεται με τα δύο ξεχωριστά χαρακτηριστικά του: τη φανταστική κατάσταση και τους κανόνες. Αντίθετα με την πεποίθηση ότι στο παιχνίδι το παιδί κάνει αυτό που θέλει απελευθερωμένο από περιορισμούς, ο Vygotsky θεώρησε ότι στη φανταστική κατάσταση το παιδί εκπληρώνει επιθυμίες λειτουργώντας κάτω από περιορισμούς, κάτι που θεώρησε ως το «παράδοξο» του παιχνιδιού. Οι περιορισμοί τίθενται από κανόνες, το δεύτερο και αναπόσπαστα συνδεδεμένο με τη φανταστική κατάσταση χαρακτηριστικό του παιχνιδιού. Οι κανόνες απορρέουν από την ίδια τη φανταστική κατάσταση και είναι απαραίτητοι για να ξεκινήσει και να διατηρηθεί το παιχνίδι. Οι κανόνες αυτοί μπορεί να μην είναι ρητοί, η ύπαρξή τους όμως διακρίνεται σαφώς όταν σκεφτούμε τους περιορισμούς που θέτουν στη συμπεριφορά των παιδιών όταν υιοθετούνται κατά το παιχνίδι. Όταν για παράδειγμα ένα παιδί προσποιείται τη μητέρα ή τον πατέρα στο παιχνίδι του, δεν μπορεί να συμπεριφερθεί με όποιον τρόπο επιθυμεί αλλά μόνο με τρόπο συνεπή προς τη μητρική ή πατρική συμπεριφορά. Επίσης, όσο και αν το επιθυμεί, δεν θα φάει ποτέ την καραμέλα που χρησιμοποιεί για ρόδα του φανταστικού αυτοκινήτου στο παιχνίδι του (Vygotsky, 1933/1997).

Η αδιάσπαστη αυτή ενότητα φανταστικής κατάστασης και κανόνων, επιτρέπει στο παιδί να διαχωρίζει τη σκέψη και τη δράση του από τα εξωτερικά ερεθίσματα και να ενεργεί όχι βάσει της ίδιας της εξωτερικής πραγματικότητας αλλά βάσει της σημασίας που της έχει αποδώσει. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά μπορούν να δράσουν βάσει ιδεών, βάσει του νοήματος της πράξης, γεγονός που οδηγεί στην επιλεκτική και όχι παρορμητική δράση και στην επιλεκτική συμπεριφορά. Επιπλέον, παρέχει στα παιδιά το υποστηρικτικό πλαίσιο ώστε να ελέγχουν την παρόρμηση και να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους όπως αρμόζει στο παιχνίδι τους. Και οι δύο ιδιότητες αυτές του παιχνιδιού προσποίησης συνδέονται με την ανάπτυξη της ικανότητας για αυτο-ρύθμιση.

Είναι λοιπόν σα να λέμε ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί έχει την ικανότητα να πετύχει κάτι παραπάνω από αυτό για το οποίο είναι ικανό στην καθημερινή του ζωή. Με τον τρόπο αυτό το παιχνίδι δημιουργεί ζώνη εγγύτερης

ανάπτυξης⁵, δηλαδή τα παιδιά θέτουν μόνα τους προκλήσεις στον εαυτό τους και ελέγχουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους. Η ιδιαιτερότητα που προσλαμβάνει η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης η οποία δημιουργείται μέσω του παιχνιδιού είναι ότι, η ίδια η διαδικασία του παιχνιδιού είναι αυτή που δημιουργεί τις συνθήκες για λειτουργία σε ένα πιο προχωρημένο (σε σχέση με τις ήδη κατακτημένες ικανότητες του παιδιού) επίπεδο, ακόμα και όταν το παιδί παίζει μόνο του. Στο παιχνίδι, το παιδί πάντα ξεπερνάει τον εαυτό του και πηγαίνει πέρα από τη συνηθισμένη, καθημερινή του συμπεριφορά.

Η θεωρητική αυτή θέση ότι η αυτο-ρύθμιση είναι εγγενές χαρακτηριστικό αλλά και αποτέλεσμα του παιχνιδιού προσποίησης, δεν έχει διερευνηθεί συστηματικά και τα υπάρχοντα αποτελέσματα δεν οδηγούν σε ξεκάθαρα συμπεράσματα. Η σχετική έρευνα που αναπτύσσεται τελευταία, επικεντρώνεται τόσο στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών σε ποικίλες καταστάσεις όσο και στην πιο συστηματική διερεύνηση της σύνδεσης του παιχνιδιού προσποίησης με την επίδειξη ικανότητας για αυτο-ρύθμιση σε άλλες δραστηριότητες. Σε μελέτες συστηματικής παρατήρησης σε προσχολικά πλαίσια, έχει αποτυπωθεί ότι η πλειοψηφία των καταστάσεων κατά τις οποίες τα παιδιά επιδεικνύουν ικανότητα για αυτο-ρύθμιση, συνδέονται με το παιχνίδι και μάλιστα με το σύνθετο κοινωνιοδραματικό παιχνίδι (Bodrova & Leong, 2001, Elias & Berk, 2002, Whitebread, Coltman, Jameson & Lander, 2009), στο πλαίσιο του οποίου τα παιδιά ρυθμίζουν τη δική τους συμπεριφορά αλλά και τη συμπεριφορά των συμπαίκτών τους.

Σε σχέση με την επίδραση του παιχνιδιού προσποίησης στην ικανότητα για αυτο-ρύθμιση σε άλλες δραστηριότητες, οι έρευνες έχουν εστιαστεί στην ικανότητα για συναισθηματική ρύθμιση (π.χ. έλεγχος συναισθημάτων και κινήτρων κατά τη διάρκεια μαθησιακών δραστηριοτήτων), στην κοινωνικά υπεύθυνη συμπεριφορά (π.χ. συμμετοχή στην τακτοποίηση του χώρου μετά το παιχνίδι), στην ικανότητα παρακολούθησης προσχολικών δραστηριοτήτων (π.χ. παραμονή και συμμετοχή στην «παρεούλα»), στην εμπλοκή με κάποια δραστηριότητα (π.χ. επιμονή, διάρκεια αλλά και ποιότητα της ενασχόλησης με τη δραστηριότητα αυτή) και στη συχνότητα εμφάνισης του ιδιωτικού (εγωκεντρικού) λόγου, ο οποίος συνδέεται με την

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 περισσότερους ικανούς συνομήλικους» (σελ. 86).

ικανότητα αυτο-ρύθμισης⁶ (Bodrova & Leong, 2001, Diamond, Barnett, Thomas & Munro, 2007, Elias & Berk, 2002, Singer, Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2006, Whitebread & Jameson, 2005, Whitebread, Coltman, Jameson & Lander, 2009). Ένας από τους παράγοντες που φαίνεται ότι διαμεσολαβεί τη σχέση του παιχνιδιού προσποίησης με την αυτο-ρύθμιση σχετίζεται πάλι με την πολυπλοκότητα του κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού, δηλαδή του παιχνιδιού στο οποίο εμπλέκονται περισσότερα παιδιά και αναλαμβάνουν διαφορετικούς ρόλους (Berk, Mann & Ogan, 2006). Ταυτόχρονα, η διάρκεια και η πολυπλοκότητα του κοινωνιοδραματικού παιχνιδιού φαίνεται να σχετίζεται, κάτω από προϋποθέσεις, με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι των παιδιών, γεγονός που καθιστά σημαντική τη συζήτηση για την εμπλοκή των εκπαιδευτικών στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών και τις παραμέτρους που προσδιορίζουν την αποτελεσματικότητά της (Παπαδοπούλου, 2012).

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι το παιχνίδι προσποίησης αποτελεί σημαντική δραστηριότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας με οφέλη απόλυτα συνδεδεμένα με τη μάθηση και την ανάπτυξή τους (Bodrova & Leong, 2001, 2003, 2005). Μπορεί επομένως να αποτελέσει σημαντικό μέσο αποτελεσματικής διδασκαλίας και μάθησης κατά την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (Bodrova & Leong, 2003, 2005; Duncan & Tarulli, 2003; van Oers & Wardekker, 1999; van Oers, 2003).

Στο σημείο αυτό βέβαια θα πρέπει να επισημανθεί ότι αν και το παιχνίδι προσποίησης έχει καθολικό χαρακτήρα, η καθολικότητά του δε σημαίνει έλλειψη διαφορών στο παιχνίδι ούτε απαραίτητως και κοινή εμπειρία. Μελέτες από την κοινωνική ανθρωπολογία και την διαπολιτισμική ψυχολογία έχουν επισημάνει σημαντικές κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές και 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 (Gaskins & Göncü, 1988, Gaskins, Haight & Lancy, 2007)⁷. Παρόμοια, έχουν επισημανθεί και ταξικές διαφορές όσον

⁶ Ο εγωκεντρικός ή ιδιωτικός λόγος (private speech), στην προσέγγιση του Vygotsky χρησιμοποιείται από τα παιδιά για να κατευθύνουν τη σκέψη και τη συμπεριφορά τους, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Μελέτες για τον εγωκεντρικό λόγο έχουν τεκμηριώσει τη σχέση του με την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης (Berk, Mann & Ogan, 2006).

⁷ Οι Gaskins, Haight & Lancy (2007), περιγράφουν τρία μοντέλα αντιμετώπισης του παιχνιδιού σε διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και κοινωνικές ομάδες, τα οποία συνδέονται με διαφορές στο

αφορά τόσο στο είδος των δραστηριοτήτων που αποτελούν παιχνίδι όσο και στο είδος των πολιτισμικών περιεχομένων με τα οποία εξοικειώνονται τα παιδιά (Smith, 2010, Μακρυγιάννη, 2000). Επομένως, μια άκριτη παραδοχή της αρχής της οικουμενικότητας του παιχνιδιού προσποίησης και της αναπτυξιακής του σημασίας, μπορεί να ευνοεί τη συγκάλυψη σημαντικών διαφορών αλλά και ενέχει τον κίνδυνο παρερμηνείας της διαφορετικότητας ως μειονεξίας (Haight et al., 1999, Lancy, 2007, Smith, 1983, 2010, Rogoff et al., 1993).

Για τις αποκαλούμενες δυτικές κοινωνίες πάντως, το παιχνίδι προσποίησης αποτελεί 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. Ως εκ τούτου, αποτελεί σημαντική δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση, ειδικά αν αποδεχθούμε τη θέση 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).

4. Συμπέρασμα

Στο άρθρο αυτό υποστηρίχθηκε ότι η ανάπτυξη της ικανότητας για αυτο-ρύθμιση μέσα από το παιχνίδι προσποίησης αποτελεί έναν τρόπο αποσαφήνισης της σχέσης του παιχνιδιού με τη μάθηση καθώς και του ρόλου του παιχνιδιού στην κατάκτηση ικανοτήτων σημαντικών για την ακαδημαϊκή πορεία και επιτυχία των παιδιών. Επιπλέον, η σύνδεση του παιχνιδιού προσποίησης με την αυτο-ρύθμιση και η κατανόηση της σημασίας της τελευταίας για τη μάθηση, προσφέρει στους εκπαιδευτικούς μια θεωρητική βάση για την ενθάρρυνση του παιχνιδιού καθώς και για τη δική τους συμμετοχή σε αυτό.

Όπως όμως επισημάνθηκε, τα ερευνητικά ευρήματα αλλά και οι κοινωνικοπολιτισμικές διαφορές στο παιχνίδι προσποίησης, απαιτούν προσεκτική

παιχνίδι των παιδιών καθώς και με τη συμμετοχή των ενηλίκων σε αυτό: 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).

αξιολόγηση της αναπτυξιακής σημασίας του σε σχέση με την ικανότητα της αυτο-ρύθμισης. Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ικανότητα αυτή δεν αναπτύσσεται αποκλειστικά μέσα από το παιχνίδι προσποίησης αλλά και μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες που μοιράζονται πολλά από τα χαρακτηριστικά που συνδέουν το παιχνίδι με τη μάθηση: συναισθηματική ασφάλεια, πρωτοβουλία και αίσθημα ελέγχου, ενδιαφέρον, ελεγχόμενη δυσκολία του εγχειρήματος- ελεγχόμενη πρόκληση, δημιουργικότητα, συμμετοχή του λόγου (ομιλία, συνομιλία) και, πολύ σημαντικό, δραστηριότητες που έχουν νόημα για το παιδί (Whitebread, Coltman, Jameson & Lander, 2009).

Το παιχνίδι προσποίησης είναι σίγουρα μια σημαντική και αναπτυξιακά κατάλληλη οδός για την ανάπτυξη της αυτο-ρύθμισης, όχι όμως η μοναδική. Στόχος λοιπόν δεν είναι να εξιδανικεύσουμε το παιχνίδι ούτε να υποβαθμίσουμε τη σημασία του σε εκπαιδευτικά πλαίσια και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντιθέτως, στόχος είναι να κατανοήσουμε τους τρόπους αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες το παιχνίδι αποτελεί σημαντική παιδαγωγική στρατηγική και τρόπο μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αυγητίδου, Σ. (2001) Εισαγωγή. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.) *Το Παιχνίδι. Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις* (13-51). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Blair, C., Razza, R.P. (2007) Relating effortful control, executive function and false-belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child Development*, 78, 647-663.
- Berk, L., Mann, T.D., Ogan, A.T. (2006) Make-believe play: wellspring for development of self-regulation. Στο D. Singer, R. Golinkoff, Hirsh-Pasek, K. (Επιμ.), *Play=Learning. How Play Motivates and enhances Children's Cognitive and Social-emotional Growth* (74-101). N.Y.: 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.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001) Πώς Μαθαίνουν οι Μαθητές. Έκδοση της Διεθνούς Ακαδημίας της Εκπαίδευσης και του Διεθνούς Γραφείου Εκπαίδευσης της UNESCO. Διαθέσιμο στο http://users.att.sch.gr/pzafeir/c-Arfra/yliko-htm/DID-Pos_math_mathites.pdf
- Bodrova, E., Leong, D. (2001) *Tools of the Mind: A Case Study of Implementing the Vygotskian Approach in American Early Childhood and Primary Classrooms*. Unesco: International Bureau of Education.
- Bodrova, E., Leong, D. (2003) Learning and development of preschool children from the Vygotskian perspective. Στο A. Kozulin, B. Gindis, V. Ageyev, S. Miller (Επιμ.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: CUP.
- Bodrova, E., Leong, D. (2005) High quality preschool programs: what would Vygotsky say? *Early Education and Development*, 16(4), 435-444.
- Bodrova, E., Leong, D. (2008) Developing self-regulation in Kindergarten. Can we keep all the crickets in the basket? *Young Children on the Web*, 1-3.
- Bronson, M.B. (2000) *Self-Regulation in Early Childhood*. N.Y.: The Guilford Press.
- Bruner, J. (1972) Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27, 687-708.
- Diamond, A., Barnett, W.S., Thomas, J., Munro, S. (2007) Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387-1388.
- Duncan, G., Claessens, A., Huston, A., Pagani, L., Engel, M., Sexton, H., et al. (2007) School readiness and later achievements. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446.
- Duncan, R.M., Tarulli, D. (2003) Play as the leading activity of the preschool period: Insights from Vygotsky, Leont'ev and Bakhtin. *Early Education and Development*, 14(3), 271-291.
- Elias, C.L., Berk, L. (2002) Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play? *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 216-238.
- Erickson, E.H. (1977/1990) *Η Παιδική Ηλικία και η Κοινωνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Florez, I.R. (2011) Developing young children's self-regulation through everyday experiences. *Young Children*, 66(4), 46-51.
- Freud, S. (1961) *Beyond the Pleasure Principle*. N.Y.: Norton.
- Garvey, C. (1977/1990) *Το Παιχνίδι: Η Επίδρασή του στην Εξέλιξη του Παιδιού*. Αθήνα: Κουτσουμπός.
- 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). Mahwah, NJ: Laurence Erlbaum.
- Gee, J.P. (2003) What video games have to teach us about learning and literacy. *ACM Computers in Entertainment*, 1(1), 1-4.
- Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., Singer, D. (2006) Why play = learning: A challenge for parents and educators. Στο D. Singer, R. Golinkoff, Hirsh-Pasek, K. (Επιμ.), *Play=Learning. How Play Motivates and enhances Children's Cognitive and Social-emotional Growth* (3-12). N.Y.: Oxford University Press.
- Haight, W. (1999) The pragmatics of caregiver-child pretending at home: understanding culturally specific socialization practices. In A. Goncu (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.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005) *Μεταγνωστικές Διεργασίες και Αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lancy, D.F. (2007) Accounting for variability in mother-child play. *American Anthropologist*, 109(2), 273-284.
- Μακρυγιάννη, Δ. (2000) Το παιχνίδι στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Στο Κ. Γκουγκουλή, Α. Κούρια (Επιμ.) *Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία* (85-171). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2012) Ο ρόλος των ενηλίκων στο παιχνίδι προσποίησης των παιδιών. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «παιγνιοθήκες: χώροι επικοινωνίας και ψυχαγωγίας»*.
- Piaget, J. (1962) *Play, Dreams and Imitation*. N.Y.: Wiley.
- Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A., Mosier, C. (1993) Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58(8).
- Rogoff, B. (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. N.Y.: Oxford University Press.

- 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.
- Smith, P. (1983) Differences or deficits? The significance of pretend and sociodramatic play. *Developmental Review*, 3, 6-10.
- 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.
- Sylva, K., Bruner, J., Genova, P. (1976) The role of play in the problem solving of children 3- to 5- years old. Στο J.S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (Επιμ.), *Play: It's Role in Development and Evolution* (55-67). Harmondsworth: Penguin.
- Van Oers, B. & Wardekker, W. (1999). On becoming an authentic learner: semiotic activity in the early grades. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), 229-249.
- Van Oers (2003). Learning resources in the context of play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(1), 7-25.
- 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.
- Vygotsky, L.S. (1934/1988). *Σκέψη και Γλώσσα* (Μετάφραση Α. Ρόδη). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.
- Winnicott, D. (1971/1979) *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Whitebread, D. (2007) Developing independence in learning. Στο J. Moyles (Επιμ.), *Early Years Foundations: Meeting the Challenge*. Maidenhead: Open University Press, 220-238.
- Whitebread, D., Jameson, H. (2005) Play, story-telling and creative writing. Στο J. Moyles (Επιμ.), *The Excellence of Play, 2nd Edition*. Maidenhead: Open University Press, 59-71.
- Whitebread, D., Coltman, P. (2007) Developing young children as self-regulated learners. Στο J. Moyles (Επιμ.), *Beginning Teaching, Beginning Learning. 3rd Edition*. Maidenhead: Open University Press, 154-168.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., Lander, R. (2009) Play, cognition and self-regulation. What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40-52.