

## Έλα να παίξουμε! Παιχνίδι και πρώιμη παιδική ηλικία

**Αφροδίτη Χαραλάμπους**

*Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υποψήφια διδάκτορας*

afroditicharalampous@gmail.com

### Περίληψη

Τα τελευταία 20 χρόνια, το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας στρέφεται στην κατανόηση της παιδικής ηλικίας μέσα από τις απόψεις των ίδιων των παιδιών για θέματα που τα αφορούν, χαρακτηρίζοντάς τα ως κατεξοχήν ειδήμονες για ζητήματα που σχετίζονται με τον δικό τους κοινωνικό κόσμο. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, η μελέτη αυτή θα επιδιώξει να διερευνήσει και να αφουγκραστεί τις απόψεις των μικρότερων παιδιών αναφορικά με το παιχνίδι καθώς και τους παράγοντες που τις επηρεάζουν. Επιπλέον, ανακύπτουν και ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο το παιχνίδι και οι προτιμήσεις των παιδιών λαμβάνονται υπόψη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, διαμορφώνοντας έτσι την εκάστοτε πορεία του μαθήματος. Συνεπώς, το παιχνίδι άλλοτε ως πράξη και άλλοτε ως αντικείμενο είναι φορέας πολλαπλών νοημάτων, εμπειριών και μηνυμάτων, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη αναγνώρισης, εστίασης και χρήσης αυτού στην παιδαγωγική διαδικασία. Η εν λόγω έρευνα θα βασιστεί σε νέες θεωρητικές προσεγγίσεις που μελετούν εκτενώς τις σχέσεις μεταξύ παιχνιδιού, μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού.

**Λέξεις κλειδιά:** παιχνίδι, πρώιμη παιδική ηλικία, ενεργητική ακρόαση, πολιτισμική ταυτότητα.

### 1. Εισαγωγή

Είναι πραγματικά ενδιαφέρον το γεγονός ότι στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα ερευνητές που ανήκαν σε διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους άρχισαν να συζητούν για το παιχνίδι. Η συζήτηση αυτή έγινε σταδιακά πιο συστηματική με αποτέλεσμα τη δημιουργία διάφορων θεωριών, στις οποίες επισημαινόταν η σπουδαιότητα του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού. Τα διαφορετικά ενδιαφέροντα που κάθε επιστημονικός τομέας εντοπίζει στο παιχνίδι, καθιστούν δύσκολη τη σύγκλιση των απόψεων. Διαφαίνεται όμως η σημασία ενός κανόνα, που αποδέχθηκε σύσσωμη η δυτική κοινωνία και η διανόηση, δηλαδή ότι το παιχνίδι, ακόμη και αν ξεκινά από βιολογικές καταβολές, αποτελεί ένα κοινωνικό και πολιτισμικό προϊόν το οποίο μπορεί να γίνει κατανοητό ακριβώς μέσα στο εκάστοτε πλαίσιο που μελετάται και εκφράζει τις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης κοινωνίας που το δημιούργησε (Γκουγκουλή, 1999).

Επιπλέον, σαν οικουμενικό φαινόμενο, αρχαιότερο από τον ίδιο τον ανθρώπινο πολιτισμό, το παιχνίδι αποτελεί ζωτική ανάγκη σε κάθε παιδική ηλικία. Η Montessori μάλιστα ήταν η πρώτη που είπε ότι «το παιχνίδι είναι η εργασία του παιδιού, μια δημιουργική εμπειρία που λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στον κόσμο της φαντασίας και τον κόσμο της πραγματικότητας» (Gestwicki, 2011). Αυτή η βασική θέση επαναλαμβάνεται συχνά και από άλλους ερευνητές, για να περιγράψει τη σημασία του παιχνιδιού και να τονίσει ότι το παιχνίδι θεωρείται η καρδιά μιας αναπτυξιακά κατάλληλης πρακτικής, που εξοπλίζει τα παιδιά με κατάλληλα «εργαλεία» για να μπορούν να αναπτυχθούν και να επιβιώσουν στις δυναμικές και προκλητικές οικονομίες του αύριο (World Economic Forum, 2019).



Τα τελευταία χρόνια πολλές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στο παιχνίδι των παιδιών μέσα από ποικίλες και διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές οπτικές, καθώς και στις απόψεις των ίδιων των παιδιών για θέματα που τα αφορούν, αναζητώντας τη δική τους οπτική για το παιχνίδι (Duncan, 2015). Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι τα παιχνίδια αντικείμενα και ιδιαίτερα τα παιχνίδια μαζικής κουλτούρας αλλάζουν με πολύ ταχείς ρυθμούς, ακολουθώντας πιστά την εξέλιξη της τεχνολογίας, είναι πιθανόν και οι προτιμήσεις των παιδιών να εξελίσσονται με πολύ δυναμικό τρόπο.

Αντίστοιχα, η πρώιμη παιδική ηλικία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ερευνητικούς λόγους που συνδέονται με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η φοίτηση των παιδιών στον Παιδικό Σταθμό και στο Νηπιαγωγείο, τα οποία θεωρούνται τα πρώτα οργανωμένα περιβάλλοντα μάθησης στα οποία εντάσσονται τα παιδιά, συμπίπτει χρονικά με μια πολύ σημαντική αναπτυξιακή περίοδο κατά τη διάρκεια της οποίας τα παιδιά αναπτύσσουν γνωστικές ικανότητες, οικοδομούν με γρήγορους ρυθμούς κοινωνικές δεξιότητες, ανταποκρίνονται σωματικά και συναισθηματικά στα διάφορα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Kieff & Casbergue, 2017) και διαμορφώνουν άποψη πάνω σε θέματα που τα αφορούν. Πρόκειται για μια κρίσιμη και σημαντική περίοδο, όπου η γνωστική και κοινωνικόσυναισθηματική ανάπτυξη θεωρούνται ύψιστης σημασίας, καθώς θέτουν τα θεμέλια για την ψυχική υγεία των παιδιών καθώς και για τα μελλοντικά τους επιτεύγματα σε κάθε πτυχή της ζωής τους (Κατσιάβου, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό η εν λόγω έρευνα, προσπαθώντας να τονίσει τη πολυδιάστατη σημασία των προτιμήσεων των παιδιών για τα παιχνίδια τόσο στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξή τους όσο και στη διαμόρφωση του εκάστοτε εκπαιδευτικού πλαισίου, επιδιώκει να συμβάλει στη συζήτηση που αφορά τις πολυσήμαντες οπτικές των ίδιων των παιδιών στη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους κουλτούρας.

## 2. Ορισμός του παιχνιδιού

Το παιχνίδι ορίζεται «σαν μια οργανωμένη ή αυθόρμητη δραστηριότητα που έχει ως βασικό στόχο τη διασκέδαση και την άμεση απόλαυση» (Warner, 2008: 5). Οι Lester & Russell (2010) και ο Pellegrini (2009) υποστηρίζουν ότι «το παιχνίδι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να ξεφύγει από την πραγματικότητα, να θέσει νέους κανόνες και να εξερευνήσει τον κόσμο». Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν, να πειραματιστούν, να εξασκήσουν τις δυνατότητές τους χωρίς τον φόβο της αποτυχίας και κάτω από ελεγχόμενες συνθήκες (Pellegrini, 2009; Lester & Russell, 2010, όπ. αναφ. στο Veiga, Neto, & Rieffec, 2016). Άλλος ορισμός του παιχνιδιού αναφέρει το παιχνίδι «ως ένα σύστημα όπου οι παίκτες συμμετέχουν σε μια τεχνητή σύγκρουση, η οποία οριοθετείται από κανόνες και καταλήγει σε ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα» (Salen & Zimmerman, 2004). Επιπρόσθετα, το παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί και ως ένας τρόπος επικοινωνίας και έκφρασης του εαυτού, εξωτερικεύοντας σκέψεις, συναισθήματα, φοβίες, άγχη και διάφορες επιθυμίες που δυσκολεύονται να εκφραστούν διαφορετικά (Petrovic-Soco, 2013). Το παιχνίδι αποτελεί τη βασική μέθοδο για να εισέρθει κανείς στον ψυχισμό του παιδιού, καθώς και θεραπευτικό μέσο για να επουλώσει τυχόν επώδυνες εμπειρίες (Kernberg et al., 1998; Campbell & Knoetze, 2010).

Τέλος, στο πλαίσιο της κοινωνικό-πολιτισμικής προσέγγισης, το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό ως μια δυναμική, σύνθετη και συνεχώς εξελισσόμενη πρακτική, η οποία δεν εμφανίζεται παντού και πάντα με τον ίδιο τρόπο (Elkonin, 2014), αλλά εξαρτάται από τις κοινωνικές και υλικές συνθήκες που παρέχονται από το περιβάλλον στο οποίο το παιδί ζει και



κινείται (Fleer, 2014). Συνεπώς, το παιχνίδι ως δραστηριότητα αλλά και ως αντικείμενο είναι ένα πολιτισμικό προϊόν, εμπλουτισμένο με κοινωνικές αξίες, προσδοκίες και κανόνες, το οποίο μεταφέρει μηνύματα άλλοτε με έμμεσο και άλλοτε με άμεσο τρόπο σε όλη του τη διαδρομή –από την παραγωγή μέχρι τη χρήση (Black, Tomlinson, & Korobkova, 2016). Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι το παιχνίδι λειτουργεί ως κοινωνικός και πολιτισμικός διαμεσολαβητής, που διευκολύνει τα παιδιά να κατασκευάζουν συνεχώς νέες συμβολικές αναπαραστάσεις για τον κόσμο που τα περιβάλλει (Φουστερη & Παπανδρέου, 2020), να προβάλλουν την ταυτότητά τους και να διατηρούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, ειδικά όταν εισέρχονται σε νέα περιβάλλοντα (Kirona, 2010).

### 3. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Παρατηρώντας τις διαδρομές του παιχνιδιού στο πέρασμα των χρόνων, οι Gaskins, Haight και Lancy (2007) διακρίνουν τρεις γενικές πολιτισμικές οπτικές για το παιχνίδι: περιορισμός του παιχνιδιού, αποδοχή του παιχνιδιού και καλλιέργεια του παιχνιδιού. Σε κάποιες κοινωνίες γίνεται μεν αποδεκτό το παιχνίδι αλλά με περιορισμούς, αφού αποθαρρύνονται συγκεκριμένοι τύποι του. Σε άλλες κοινωνίες το παιχνίδι γίνεται μεν αποδεκτό, αλλά χωρίς τη συμμετοχή των ενηλίκων σε αυτό. Τέλος, υπάρχουν κοινωνίες, στις οποίες ενθαρρύνεται τόσο το παιχνίδι, καθώς αποκτά εκπαιδευτική διάσταση ακόμα και στην ελεύθερη μορφή του, όσο και η συμμετοχή των ενηλίκων σε αυτό, χαρακτηρίζοντας τον ρόλο τους σημαντικό για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών (Σκουμπουρδή, 2015).

Συγκεκριμένα, τα παιδιά μέσω του παιχνιδιού αποκτούν σημαντικές πολιτισμικές εμπειρίες, καθώς μοιράζονται πληροφορίες «ως προς τον τρόπο λειτουργίας του κόσμου, τη χρήση αντικειμένων, την οργάνωση της επαγγελματικής ζωής και τις κοινωνικές συμβάσεις» (Winther-Lindqvist, 2013). Συνεπώς, το παιχνίδι θεωρείται η βασική δραστηριότητα κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς τα παιδιά μέσα από την προσποίηση καθημερινών δραστηριοτήτων των ενηλίκων εισέρχονται σε μια ζώνη, τη γνωστή ως «Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης», όπως τη χαρακτήρισε ο Vygotsky στην κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία (social cultural approach), που δημιουργεί ευκαιρίες για μάθηση. Σύμφωνα με τη θεωρία του, το παιδί οικοδομεί τις νοητικές λειτουργίες μέσα από τη συναναστροφή με άλλα παιδιά ίδιας ηλικίας ή μεγαλύτερης και οικειοποιείται γνώσεις από το περιβάλλον, χωρίς να τις ανακαλύπτει. Το παιδί μαθαίνει μέσω της ενεργούς συμμετοχής και αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον, δημιουργώντας τις δικές του γνώσεις (Pyle-Deluca, 2017; Nolan & Paatsch, 2017). Ο Vygotsky αναγνωρίζει την αξία της αλληλεπίδρασης ως εργαλείο για την οικοδόμηση της γνώσης (Hatzigianni et al., 2020). Αυτό πραγματοποιείται μέσα από τη δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης, από την ανάληψη ρόλων και από τη διαπραγμάτευση κανόνων, μέσα δηλαδή από τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού.

Ο Vygotsky έκανε διάκριση του συμβολικού παιχνιδιού σε δύο επίπεδα: το παιχνίδι με τα αντικείμενα και τη δράση προσποίησης. Το πρώτο στάδιο διαρκεί ως την ηλικία των 3 ετών, όπου τα ίδια τα αντικείμενα - παιχνίδια έχουν μια εσωτερική δύναμη που κινητοποιούν τις δυνάμεις του παιδιού και καθορίζουν τη συμπεριφορά του. Στο δεύτερο στάδιο κατά την προσχολική ηλικία (τεσσάρων έως έξι ετών) η σκέψη του παιδιού απελευθερώνεται από τη συγκεκριμένη σημασία του αντικειμένου, που έχει καθοριστεί από κοινωνικοοικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες αλλά και από τα δεσμά της συγκεκριμένης χώρο-χρονικής κατάστασης. Πλέον «ένα κομμάτι ξύλο αρχίζει να γίνεται κούκλα, ένα ποτήρι αρχίζει να γίνεται μπάνιο» (Vygotsky, 2016). Συνεπώς, η συμβολική συνθήκη του «παίζεις» δίνει τη



δυνατότητα στα παιδιά όχι μόνο να κάνουν χρήση αντικειμένων για παιχνίδι, αλλά και να «παίζουν» με τα νοήματα που αποδίδουν στα αντικείμενα αυτά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού επιτελούνται υψηλότερες διεργασίες, οι οποίες βασίζονται στα διανοητικά εργαλεία της γλώσσας και των άλλων σημειωτικών συστημάτων που χρησιμοποιούνται (Vygotsky, 1978).

Η εξέλιξη του παιχνιδιού είναι συνυφασμένη με την ένταξη του παιδιού σε μια ομάδα όσο η ηλικία του προχωράει, αφού το παιδί από το μοναχικό παιχνίδι περνάει στο συνεργατικό. Πιο αναλυτικά, τα είδη του παιχνιδιού με κριτήριο την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους είναι τα ακόλουθα:

- α) Μοναχικό παιχνίδι όπου το παιδί παίζει μόνο του.
- β) Παιχνίδι παρατήρησης, όπου το παιδί απλά παρακολουθεί τους συνομηλίκους του ή μεγαλύτερους που συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι.
- γ) Παράλληλο παιχνίδι, όπου το παιδί απολαμβάνει να παίζει με άλλα παιδιά, έστω και αν το καθένα ασχολείται με το δικό του παιχνίδι. Τα παιδιά μοιράζονται υλικά, καθώς το ένα παίζει δίπλα στο άλλο, αλλά ξεχωριστά, χωρίς ουσιαστική αλληλεπίδραση.
- δ) Συσχετιστικό/ συνειρμικό παιχνίδι, όπου το παιδί παίζει με άλλα παιδιά, εμπλέκεται σε παρόμοιες δραστηριότητες και ίσως μοιράζεται τα ίδια υλικά.
- στ) Τέλος, το συνεργατικό παιχνίδι, το οποίο ξεκινάει από την ηλικία των 3 ετών, καθώς τα παιδιά παίζουν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες (Gestwicki, 2011).

#### 4. Οφέλη του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί τη «φυσική γλώσσα» του παιδιού, το πιο ισχυρό μέσο έκφρασης του και αναπόσπαστη δραστηριότητα της καθημερινότητάς του. Δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εκφράσει τα συναισθήματά του, να ανακαλύψει τον εαυτό του και να δομήσει την ταυτότητά του, παρέχει ευκαιρίες για ανάπτυξη εν-συναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης, ενώ συμβάλλει και στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και τη μείωση του εγωκεντρισμού του (Μανιαδάκη, 2014). Έρευνες που έχουν διεξάγει οι Nolan & Raatsch (2017) επιβεβαίωσαν τη συσχέτιση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων στα παιδιά, καθώς κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί μαθαίνει να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του και τα συναισθήματά του, παρεμποδίζοντας τη παραβατική συμπεριφορά.

Το παιχνίδι συμβάλλει αδιαμφισβήτητα και στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Αρχικά, μέσα από το μοναχικό και το μιμητικό παιχνίδι το παιδί μιμείται ήχους της γλώσσας των οικείων του και στη συνέχεια μέσα από το ομαδικό παιχνίδι και την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές δομείται η γλωσσική ικανότητα και καλλιεργείται η ικανότητα επικοινωνίας. Με την κατάκτηση των πολιτισμικών εργαλείων προωθείται η λεκτική αυτόρρυθμιση και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, καθώς τα παιδιά συμμετέχουν σε συνεχή διάλογο με τους συνομηλίκους τους για την επίλυση προβλημάτων (Savina, 2014). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αναπτύσσεται η προσοχή, η μνήμη, η συγκέντρωση, η φαντασία και διευρύνονται οι ορίζοντες του παιδιού.

Το παιχνίδι συμβάλλει και στην πολιτισμική ανάπτυξη του μαθητή όλων των ηλικιών, και για αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό ένα πρόγραμμα σπουδών, που βασίζεται στο παιχνίδι. Το παιδί από την ηλικία των 3 ετών με γνώμονα το παιχνίδι ανακαλύπτει τον εαυτό του ως υποκείμενο, διαμορφώνει τη δική του ταυτότητα, το «Εγώ» του, αρχίζει να αναφέρει τον εαυτό του με την αντωνυμία «Εγώ» και να λαμβάνει μια νέα θέση στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Επιπρόσθετα, το παιχνίδι διδάσκει στο παιδί τους κοινωνικούς κανόνες, τους



κανόνες του παιχνιδιού, όπως εναλλαγές, μεταβάσεις, κοινή χρήση αντικειμένων και ανάληψη ευθυνών. Εν τέλει, αποτελεί μια προπαρασκευαστική διαδικασία για τη μελλοντική ένταξη του παιδιού στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Brock et al., 2018).

### 5. «Ακούμε τη φωνή των παιδιών»

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 παρατηρείται ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την πλευρά των ερευνητών για την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στην έρευνα. Οι περισσότερες έρευνες προσεγγίζουν το παιδί από διαφορετικές κάθε φορά οπτικές γωνίες, ανάλογα με τον τρόπο που οι ενήλικοι αντιλαμβάνονται το παιδί και την παιδική ηλικία (Clark, 2005). Παρόλο που οφείλουμε πολλά σε αυτές τις έρευνες, σήμερα αναγνωρίζεται ότι χωρίς την οπτική των παιδιών απουσιάζει η «εσωτερική συναισθηματική πλευρά» του παιχνιδιού, οι δικές τους ερμηνείες και παραστάσεις (McInnes, Howard, Crowley, & Miles, 2013). Υποστηρίζεται δε ότι η συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα λειτουργεί θετικά στα ίδια τα παιδιά, καθώς ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους ως προς την έκφραση των απόψεων τους, την ενεργή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που τα αφορούν και την ανάπτυξη δεξιοτήτων.

Επίσης, και για τους ενήλικες λειτουργεί θετικά, καθώς τους βοηθάει να κατανοήσουν καλύτερα τον κόσμο των παιδιών, να στοχαστούν και να επανεξετάσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά με απώτερο σκοπό την κατανόηση της παιδικής ηλικίας (Clark & Moss, 2001). Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών σε ερευνητικές διαδικασίες αποτελεί επομένως την αναγνώριση της ικανότητάς τους να είναι «ειδήμονες της δικής τους ζωής» για θέματα που αφορούν τη δικιά τους καθημερινή, σχολική και οικογενειακή ζωή και κουλτούρα αλλά και της αναγκαιότητας από την πλευρά των ενηλίκων να ακούν περισσότερα τα παιδιά (Clark & Moss, 2010). Η τάση για ενδυνάμωση των παιδιών για την ουσιαστική συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία επαναπροσδιορίζει πλήρως το παραδοσιακό πλαίσιο έρευνας. Άλλωστε, στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) αναφέρεται ότι κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να διαμορφώσει τις δικές του απόψεις ελεύθερα σε όλα τα θέματα που αφορούν το ίδιο (άρθρο 12 και 13). Βάσει του συγκεκριμένου άρθρου, το παιδί πρέπει να θεωρείται όχι μόνο ως «ενεργός πολίτης» αλλά ιδιαίτερα ως «ον» με απόψεις, επιλογές, εικόνες σχετικά με θέματα που αφορούν την καθημερινότητά του (Clark, 2007).

Ο Taner Derman (2018) σε μια πρόσφατη έρευνα ενεργοποίησε τα παιδιά ρωτώντας τη δική τους άποψη για το τι είναι παιχνίδι. Από την ανάλυση των απαντήσεων αναδύθηκαν οι απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι μέσα από δύο μεγάλες κατηγορίες: το παιχνίδι ως αντικείμενο και το παιχνίδι ως δραστηριότητα. Τα παιχνίδια - αντικείμενα έχουν κυρίως προσωπική αξία και λιγότερο κοινωνική ή υλική αξία (Derman, 2018). Επιπλέον, σε μια πιο πρόσφατη έρευνα (Φουστερή & Παπανδρέου, 2020) παιδιά προσχολικής ηλικίας κλήθηκαν να απαντήσουν «ποιο είναι το αγαπημένο τους παιχνίδι;» αλλά και τους λόγους για τους οποίους το επιλέγουν. Από την ανάλυση και την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων που συλλέχθηκαν, αναδείχθηκε ότι το παιχνίδι - αντικείμενο ως εμπορικό προϊόν κυριαρχεί στις αντιλήψεις των παιδιών, ενώ τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, παρότι αναφέρθηκαν από τα παιδιά, δεν χαρακτηρίστηκαν από τα ίδια ως αγαπημένα τους.

Το παραπάνω δημιουργεί έναν έντονο προβληματισμό ως προς τη θέση που έχουν τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών μέσα στις συνήθεις προσχολικές τάξεις και κατά πόσο τους επιτρέπουν να δημιουργήσουν γέφυρες σύνδεσης με ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους που βρίσκεται έξω από αυτές. Από τη μεριά των εκπαιδευτικών παρατηρείται μια αμηχανία ή μια



άρνηση στην υποδοχή και διαχείριση στην τάξη παιχνιδιών - αντικειμένων, καθώς αυτά δεν ανταποκρίνονται στους παιδαγωγικούς στόχους που θέτουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και το επίσημο πρόγραμμα σπουδών (Hedges, 2015). Παρ' όλα αυτά, έρευνες επιβεβαιώνουν ότι τα αγαπημένα τους παιχνίδια μπορούν να αξιοποιηθούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο προς όφελος των ίδιων των παιδιών. Εκμεταλλευόμενοι οι εκπαιδευτικοί τον ενθουσιασμό και το ενδιαφέρον των παιδιών για αυτά τα παιχνίδια μπορούν να δημιουργήσουν κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης. Η θέση αυτή υποστηρίζεται και από την κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία, η οποία τονίζει ότι οι καθημερινές εμπειρίες των παιδιών συμβάλλουν σημαντικά στη κατασκευή νοημάτων και στη μάθηση. Όποια και να είναι τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού και ο πρωταρχικός σκοπός κατασκευής τους, είναι δεδομένο ότι αποτελούν μέρος της ζωής τους και κάτι σημαίνουν για αυτά. Τα αγαπημένα παιχνίδια των παιδιών έρχονται να μας υπενθυμίζουν ότι οφείλουμε να σεβόμαστε τις επιλογές τους, γιατί δένονται και ταυτίζονται με αυτά, καθώς τα χρησιμοποιούν για να διαχειριστούν τις εμπειρίες τους αλλά και να φτιάξουν νέες ιστορίες (Birbili, 2016).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, οι ερευνητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναζητούν τις φωνές των παιδιών, εφαρμόζοντας την ενεργητική ακρόαση στο πλαίσιο της προσχολικής τάξης για την αύξηση της συμμετοχής των παιδιών σε όλη αυτή τη διαδικασία καθώς και επιτρέποντας ή διευκολύνοντας τα παιδιά να μιλήσουν για θέματα που τα αφορούν. Έτσι, ανακαλύπτονται οι δικές τους καινοτόμες οπτικές, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η φαντασία, οι γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, καθώς και η αίσθηση του «ανήκειν» (Wood, 2008: 32).

## **6. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή παιχνιδιού**

Δεδομένου ότι τα παιχνίδια αποτελούν κοινωνικό προϊόν, οι προτιμήσεις των παιδιών εξετάζονται διαρκώς από τις εταιρείες παιχνιδιών για καθαρά εμπορικούς λόγους. Εκτός από αυτήν την κατηγορία, ένα σημαντικό μέρος των ερευνών με επιστημονικό προσανατολισμό εξετάζει πώς διαμορφώνονται τα μοτίβα προτιμήσεων με βάση σημαντικές μεταβλητές. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι μεταβλητές, όπως το φύλο, τα είδη παιχνιδιού - αντικειμένου, η ηλικία, η κοινωνική διάστασή του, ο συναισθηματικός πλούτος που δημιουργείται παίζοντας με αυτά, ο διαθέσιμος χώρος αλλά και η ψηφιακή τεχνολογία και τα Μ.Μ.Ε. (Chudacoff, 2008) επηρεάζουν τις προτιμήσεις των παιδιών για παιχνίδια που επιλέγουν να παίζουν στο σχολείο ή στον χώρο τους (Holmes, 2012).

Τα παιδιά ήδη από τις αρχές της πρώιμης παιδικής ηλικίας υιοθετούν στερεοτυπικές αντιλήψεις και αρχίζουν να κατηγοριοποιούν τα παιχνίδια στο περιβάλλον τους ανάλογα με το φύλο. Αυτό εμφανίζεται εντονότερα σε παιδιά ηλικίας 6-7 ετών και συγκεκριμένα σε αγόρια (Skočajić et.al, 2020). Επιπρόσθετα, έρευνα των Wong & Hines (2015) ανέδειξε ότι η χρωματική κωδικοποίηση των παιχνιδιών επηρεάζεται από τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών και επηρεάζει την επιλογή τους όσον αφορά τα παιχνίδια, κυρίως σε παιδιά ηλικίας 6-7 ετών απ' ό,τι σε παιδιά μικρότερης ηλικίας (3-4 ετών). Μάλιστα, έρευνα έχει δείξει ότι ακόμα και το χρώμα του διαδρόμου στα καταστήματα παιχνιδιών –ροζ για τα κορίτσια και μπλε για τα αγόρια– που υποδεικνύει στερεοτυπικούς κανόνες φύλου, επηρεάζει την επιλογή του παιδιού αναφορικά με το παιχνίδι (Wong & Hines, 2014).

Στα παραπάνω συνηγορούν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Golden & Jacoby (2017) σχετικά με τις έμφυλες συμπεριφορές κοριτσιών μέσα από το συμβολικό παιχνίδι με κούκλες Disney. Το παιχνίδι επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών για



την έμφυλη ταυτότητα, προωθώντας συγκεκριμένες στερεοτυπικές απόψεις και πρακτικές για τους ρόλους των φύλων. Ακόμα, τα κορίτσια δεν μπορούν να ξεφύγουν από τους έμφυλους ρόλους που κυριαρχούν στα παιχνίδια που σχετίζονται με την Disney Princess, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η δημιουργικότητά τους και να επηρεάζονται αρνητικά οι αντιλήψεις τους για τη θηλυκότητα.

### **7. Το παιχνίδι ως μέσο για την προώθηση του πολιτισμού**

Το παιχνίδι συνοδεύει το παιδί από τα πρώτες μέρες της γέννησής του και κατέχει κυρίαρχη θέση στη ζωή του. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί δημιουργεί πρώτα από όλα τον εαυτό του, την εικόνα του στην ευρύτερη κοινότητα και καθορίζει τις σχέσεις του με το περιβάλλον στο οποίο ζει. Άλλωστε, το παιχνίδι δεν μπορεί να γίνει αντιληπτό μόνο ως υλικότητα αυτή καθαυτή, αλλά και ως φορέας νοημάτων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικής, πολιτισμικής και έμφυλης ταυτότητας του παιδιού μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων που επαναλαμβάνονται και παραπέμπουν σε κανονιστικά πρότυπα που η εκάστοτε κοινωνία επιβάλλει.

Σε αυτήν τη διαρκή διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας του παιδιού, συμμετέχουν καθοριστικά συνειδητά ή ασυνειδητά με πολλαπλές πρακτικές διαπαιδαγώγησης οι κατεξοχήν πολιτισμικοί διαμεσολαβητές, οι γονείς, καθώς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και το σχολείο διαμορφώνοντας προσδοκίες και στερεότυπα ως προς την ταυτότητα φύλου. Εκφάνσεις αυτών των πολλαπλών πρακτικών διαπαιδαγώγησης είναι και τα παιχνίδια (Simmons, 2014). Τα πρώτα παιχνίδια του βρέφους έχουν «φύλο» έντονα χρωματισμένο, αφού οι επιλογές που γίνονται από την οικογένεια και το ευρύτερο περιβάλλον δεν παρεκκλίνουν από τις στερεοτυπικές κατηγορίες φύλου, στις οποίες «πρέπει» να κινείται το παιδί. Στην ηλικία πλέον των 3 ετών το παιδί είναι σε θέση να αναγνωρίσει το «σωστό» παιχνίδι με βάση τα έμφυλα στερεότυπα και να συγκροτήσει την ταυτότητά του, παρατηρώντας τους γύρω του.

Ιδιαίτερα, το παιχνίδι - αντικείμενο σαν σημαντικό κομμάτι του παιχνιδιού στην πρώιμη παιδική ηλικία και ως πολιτισμικό αντικείμενο συνοδεύεται από νοήματα που του δίνουν οι κατασκευαστές και κατ' επέκταση η κοινωνία που τα παράγει. Ενδεικτικά, οι Blackmore & Centers (2005) διαπίστωσαν ότι τα κοριτσιίστικα παιχνίδια συνδέονται με την εξωτερική εμφάνιση, τη φροντίδα, την οικιακή ζωή, ενώ ομοίως τα αγορίστικα με τον ανταγωνισμό, την εργασία, την ηγεμονία και την τεχνολογία (Francis, 2010). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του κουκλόσπιτου, όπου φαίνεται ότι τα κορίτσια εκπαιδεύονται για μεταγενέστερους οικιακούς ρόλους ενηλίκων, ρόλοι οι οποίοι δυστυχώς τείνουν να εγκαθιστούν πατριαρχικές ιεραρχίες (Wohlwend, 2017). Κάτι αντίστοιχο ισχύει και με τα παιχνίδια Lego. Οι Black, Tomlinson, & Korobkova (2016), εξετάζοντας τον τρόπο με τον οποίο τα Lego διατέθηκαν στο εμπόριο σε αγόρια και κορίτσια, διαπίστωσαν ότι οι παράγοντες διαχωρισμού ήταν η θεματολογία και ο βαθμός δυσκολίας κατασκευής αυτών.

Το παιδί όμως από μικρή ηλικία δεν είναι απλώς παθητικός καταναλωτής κοινωνικών μηνυμάτων, αλλά ενεργός παράγοντας στη δημιουργία του δικού του πολιτισμού (Simmons, 2014). Και αυτό πραγματώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση με το κοινωνικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, έρευνες που μελέτησαν τον βαθμό στον οποίο τα παιδιά δέχονται παθητικά τα μηνύματα που εμπεριέχονται σε παιχνίδια - αντικείμενα ανέδειξαν ότι, ενώ καταγράφουν τις πληροφορίες που λαμβάνουν, στη συνέχεια φιλτράρουν τα μηνύματα που τους δίνονται μέσα από τις δικές τους πολιτισμικές εμπειρίες και αξίες αλλά και τη δυναμική που



δημιουργείται, καθώς αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους τους (Hadley & Nenga, 2004). Το παιδί προσπαθεί να ανακαλύψει νέα νοήματα στα παιχνίδια δίνοντας μια διαφορετική οπτική από εκείνη των ενηλίκων. Συνεπώς, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί έχει τη δική του ταυτότητα, τη δική του κουλτούρα που επηρεάζεται και διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνεται και η ταυτότητα της ομάδας (Bass, 2010), η οποία έρχεται πολλές φορές σε σύγκρουση με την κουλτούρα των ενηλίκων που θέλουν να προωθήσουν.

## 8. Συμπεράσματα

Το παιχνίδι γίνεται αντιληπτό σαν μια δυναμική, σύνθετη και συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνικό-πολιτισμική πρακτική, η οποία δεν εμφανίζεται παντού και πάντα με τον ίδιο τρόπο (Elkonin, 2014), αλλά εξαρτάται από τις κοινωνικές και υλικές συνθήκες που παρέχονται από το περιβάλλον στο οποίο ζει και κινείται το παιδί (Fleer, 2014). Συνεπώς, το παιχνίδι ως δραστηριότητα αλλά και ως αντικείμενο είναι ένα πολιτισμικό προϊόν, εμπλουτισμένο με κοινωνικές αξίες, προσδοκίες και κανόνες, το οποίο μεταφέρει μηνύματα άλλοτε με έμμεσο και άλλοτε με άμεσο τρόπο, σε όλη του τη διαδρομή, από την παραγωγή μέχρι τη χρήση (Black, Tomlinson, & Korobkova, 2016). Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να πούμε ότι το παιχνίδι λειτουργεί ως κοινωνικός και πολιτισμικός διαμεσολαβητής που διευκολύνει τα παιδιά να κατασκευάζουν συνεχώς νέες συμβολικές αναπαραστάσεις για τον κόσμο που τα περιβάλλει (Φουστερή & Παπανδρέου, 2020), να προβάλλουν την ταυτότητά τους και να διατηρούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, ειδικά όταν εισέρχονται σε νέα περιβάλλοντα (Kirova, 2010).

Το παιχνίδι συμβάλλει στη σωματική, κοινωνική και νοηματική ανάπτυξη του παιδιού στην προσχολική ηλικία, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει τη πολιτισμική, κοινωνική και έμφυλη ταυτότητά του. Το παιχνίδι, όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Foucault, «συνεχώς μεταβάλλεται» ως αποτέλεσμα της σχέσης μεταξύ ατόμου, κοινωνίας και πολιτισμού και μεταφέρει μηνύματα της εκάστοτε κοινωνίας. Καθώς το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο μεταβάλλεται από γενιά σε γενιά, αλλάζει και το κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο του παιχνιδιού και κατ' επέκταση και οι προτιμήσεις του ίδιου του παιδιού. Συνεπώς, για να διαχειριστούμε τις αλλαγές στο παιδικό παιχνίδι αλλά και τα νοήματα που περνάει κάθε φορά, χρειάζεται, πρώτα απ' όλα, να αναζητήσουμε την οπτική των ίδιων των παιδιών. Έτσι θα γίνει αντιληπτό ότι για τα παιδιά το παιχνίδι σημαίνει επικοινωνία με τους άλλους, δημιουργία σχέσεων και επεξεργασία πολλαπλών ταυτοτήτων μέσα από διαφορετικούς ρόλους. Η κατανόηση αυτής της οπτικής θα μας βοηθήσει να σεβαστούμε τις επιλογές των παιδιών και να προσπαθήσουμε να τις εντάξουμε στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η άρνηση των εκπαιδευτικών να εντάξουν τα παιχνίδια - αντικείμενα που επιλέγουν τα παιδιά στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα οφείλεται στο γεγονός ότι το παιχνίδι χαρακτηρίζεται ως το κυρίαρχο εκπαιδευτικό μέσο διδασκαλίας στο σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών. Οι ίδιοι εναντιώνονται στην εμπορευματοποίηση του σχολικού προγράμματος και στην προσκόλληση των μικρών παιδιών σε παιχνίδια αμφιβόλου εκπαιδευτικού περιεχομένου, παιχνίδια που συχνά δύνανται να δίνουν λάθος μηνύματα για σημαντικά θέματα, όπως η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική τάξη και η εθνικότητα (Arthur, 2001).





### Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arthur, L. (2001). Popular culture and early literacy learning. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(3), 295-308. Retrieved from 10.2304/ciec.2001.2.3.3
- Bass, L. (2010). Childhood in sociology and society. *Current Sociology*, 58(2), 335-350.
- Black, R. W., Tomlinson, B., & Korobkova, K. (2016). Play and identity in gendered LEGO franchises. *International Journal of Play*, 5(1), 64-76.
- Blakemore, J. E., & Centers, R. E. (2005). Characteristics of Boys' and Girls' Toys. *Sex Roles*, 53(9), 619-633.
- Brock, A., Dodds, S., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2016). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού στην προσχολική και σχολική εκπαίδευση* (Επιμ. Μ. Σακελλαρίου). Αθήνα: Πεδίο.
- Campbell, M. M., & Knoetze, J. J. (2010). Repetitive symbolic play as a therapeutic process in child-centered play therapy. *International Journal of Play Therapy*, 19(4), 222-234. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0021030>
- Caroline, E. (2020). Developmental Play: A new approach to understanding how all children learn through play, *Childhood Education*, 96(1), 14-23. Retrieved from DOI:10.1080/00094056.2020.1707531
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the Mosaic approach to listen to young children's perspectives. In A. Clark, P. Moss & A. Kjørholt (Eds.). *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services*. Bristol: Policy Press.
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. The Hague, The Netherlands. Retrieved from [http://www.bernardvanleer.org/Early\\_childhood\\_spaces\\_Involving\\_young\\_children\\_and\\_practitione](http://www.bernardvanleer.org/Early_childhood_spaces_Involving_young_children_and_practitione)
- Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to Young Children. The Mosaic approach*. London: National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.
- Clark, A., & Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά. Η προσέγγιση του Μωσαϊκού*. Αθήνα: ΕΑΔΑΠ.
- Chudacoff, H. P. (2008). *Children at play. An American history*. New York: NYU Press.
- Duncan, A. (2015). Pigs, planes and play-doh: children's perspectives on play as revealed through their drawings. *American Journal of Play*, 8(1), 50-74.
- Elkonin, D. B. (2014). Chapter 2: On the historical origin of role play. *Journal of Russian & East European Psychology*, 43(1), 49-89.
- Fleer, M. (2014). *Theorising play in the early years*. New York: Cambridge University Press.
- Francis, B. (2010). Gender, Toys and Learning. *Oxford Review of Education*, 36(3), 325-344.
- 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*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gestwicki, C. (2011). *Developmentally Appropriate Practice. Curriculum and Development in Early Education* (4th ed.). United States of America: Wadsworth Cengage Learning publications.
- Golden, J. C., & Jacoby, J. W. (2018). Playing princess: Preschool girls' interpretations of gender stereotypes in Disney princess media. *Sex Roles*, 79, 299-313. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11199-017-0773-8>



- Hatzigianni, M., Stevenson, M., Bower, M., Falloon, G., & Forbes, A. (2020). Children's views on making and designing. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(2), 286-300. Retrieved from 10.1080/1350293x.2020.1735
- Hedges, H. (2015). Sophia's funds of knowledge: Theoretical and pedagogical insights, possibilities and dilemmas. *International Journal of Early Years Education*, 23, 83-96.
- Holmes, R. (2012). The Outdoor Recess Activities of Children at an Urban School. Longitudinal and Intrapersonal Patterns. *American Journal of Play*, 4(3), 327-351.
- Kernberg, P. F., Chazan, S. E., & Normandin, L. (1998). The children's play therapy instrument (CPTI): description, development, and reliability studies. *J. Psychother. Pract. Res.*, 7, 196207.
- Kieff, J. E., & Casbergue, R. M. (2017). *Παιγνιώδης μάθηση και διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kirova, A. (2010). Children's representations of cultural scripts in play: Facilitating transition from home to preschool in an intercultural early learning program for refugee children. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(2), 74-91.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide. Working Paper*, 57. The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.
- McInnes, K., Howard, J., Crowley, K., & Miles, G. (2013). The nature of adult-child interaction in the early years classroom: Implications for children's perceptions of play and subsequent learning behavior. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(2), 268-282. Retrieved from 10.1080/1350293X.2013.789194
- Nolan, A., & Paatsch, L. (2017). (Re)affirming identities: implementing a play-based approach to learning in the early years of schooling. *International Journal of Early Years Education*, 26(1), 42-55. Retrieved from doi:10.1080/09669760.2017.1369
- Pellegrini, A. (2009). *The role of play in human development*. Oxford: University Press.
- Petrovic-Soco, B. (2013). Symbolic Play of Children at an Early Age. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 235-251. Retrieved from file:///C:/Users/angy/AppData/Local/Temp/CJE\_Vol\_16\_Sp\_Ed\_No\_1\_Petrovic\_Soco.pdf
- Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Simmons, C. A. (2014). Playing with popular culture: An ethnography of children's sociodramatic play in the classroom. *Ethnography and Education*, 9(3), 270-283.
- Skočajić, M., Radosavljević, J., Okičić, M., Janković, I., & Žeželj, I. (2020). Boys Just Don't! Gender Stereotyping and Sanctioning of Counter-Stereotypical Behavior in Preschoolers. *Sex Roles*, 82, 163-172. Retrieved from doi.org/10.1007/s11199-019-01051-x
- Taner-Derman, M. (2018). The examination of the toy perceptions of the children who attend preschool education at the age of 5-6. In *8th International Toy Research Association World Conference, Toys and Material Culture: Design and Consumption*. Paris. Retrieved from <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal02081331/document>
- Veiga, G., Neto, C., & Rieffec, C. (2016). Preschoolers' free play - connections with emotional and social functioning. *The International Journal of Emotional Education*, 8(1), 48-62.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 62-76. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>
- Warner, L. (2008). "You're It!": Thoughts on Play and Learning in Schools. *Horace Summer*, 24(2), 1-6. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ849821.pdf>
- Winther-Lindqvist, D. (2013). Playing with social identities: Play in the everyday life of a peer group in day care. In I. Schousboe & D. Winther-Lindqvist (eds.), *Children's Play and Development, Cultural-Historical Perspectives* (pp. 29-54). New York: Springer.
- World Economic Forum. (2019). *What the global "play gap" means for our children's futures*. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2019/01/play-gap-hurting-childrens-skills-futures/>
- Wong, W. I., & Hines, M. (2015). Effects of gender color-coding on toddlers' gender-typical toy play. *Sexual Behavior*, 44, 1233-1242. Retrieved from [doi.org/10.1007/s10508-014-0400-5](https://doi.org/10.1007/s10508-014-0400-5)
- Wohlwend, K. (2017). Monster High as a virtual dollhouse: Tracking play practices across converging transmedia and social media. *Teachers College Record*, 119(12), 1-20.
- Γκουγκουλή, Κ. (1999). Παιδί και βιομηχανικό παιχνίδι: χρήσεις και χρήστες. Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κουρια (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ος αιώνες)*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσιάβου, Ε. (2017). *Το κουκλοθέατρο ως μέσο ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μια έρευνα δράσης στο 9ο Νηπιαγωγείο Τρίπολης (Α δημοσίευτη Διπλωματική Εργασία)*. Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Μανιαδάκη, Κ. (2014). Η συμβολή του παιχνιδιού στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Προφορική ανακοίνωση. Στο *Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη.
- Μπιρμπιλή, Μ. (2016). Εκπαιδευτικοί και σύγχρονο παιχνίδι: Η περίπτωση των παιχνιδιών της μαζικής κουλτούρας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 35-51. Doi: <https://doi.org/10.12681/dial.10509>.
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). *Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών [ηλεκτρονικό βιβλίο]*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/129>
- Φουστερή, Α., & Παπανδρέου, Μ. (2020). '...Πο πατρόλ, πιτζαμοήρωες και αυτοκινητάκια, τίποτα άλλο': Προσεγγίζοντας τις απόψεις των παιδιών για τα παιχνίδια τους. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 17, 34-49.

