

3.10

Δημιουργία, διαμόρφωση και οργάνωση μιας καινούριας γωνιάς στο Νηπιαγωγείο με βάση το συμβολικό παιχνίδι

Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

Επικ. Καθηγήτρια ΠΤΠΕ Παν/μίου Θεσσαλίας

Το συμβολικό παιχνίδι πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των αυθόρμητων δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο και δεν χρησιμοποιείται ιδιαίτερα ως πλαίσιο μάθησης, ούτε γίνεται αντιληπτό ως μια πολύπλοκη γνωστική διαδικασία, που μπορεί να οδηγήσει σε υψηλές δομές γνώσης.

Οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης που προσφέρονται κατά το συμβολικό παιχνίδι, μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. Σύμφωνα με έρευνες (Morrow & Rand, 1991· Pellegrini, 1980), το συμβολικό παιχνίδι ενισχύει την ικανότητα κατανόησης και παραγωγής ιστοριών, γιατί τα παιδιά βελτιώνουν την ικανότητά τους για κατανόηση της δομής της ιστορίας δημιουργώντας τα ίδια φανταστικά επεισόδια στις δραστηριότητες παιχνιδιού τους, τα οποία, με τη σειρά τους, βοηθούν τα παιδιά να ανακαλέσουν στη μνήμη τους την ιστορία και να την αναδιηγηθούν (Mandler & Johnson, 1977).

Επίσης, έχουν πραγματοποιηθεί ορισμένες έρευνες σχετικά με το πώς το συμβολικό παιχνίδι υποβοηθά την ανάπτυξη του γραμματισμού (Christie, 1991· Morrow, 1990· Morrow & Rand 1991· Roskos & Christie, 2000). Επιπλέον, σύμφωνα με την έρευνα της Weinstein (1979), οι δυνατότητες αλληλεπίδρασης που προσφέρει ο χώρος, μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. Η Weinstein προτείνει τον κατάλληλο εξοπλισμό της περιοχής συμβολικού παιχνιδιού.

Στο συμβολικό παιχνίδι, τα παιδιά επεξεργάζονται προβλήματα νοητικής αντίληψης και συναισθηματικής πολυπλοκότητας και εξερευνούν τη σημασία των δραστηριοτήτων και σχέσεων στον κόσμο των ενηλίκων (Cohen, Stern, & Balaban, 1995). Διαχειρίζονται συναισθηματικά ή νοητικά την πραγματικότητα, μέσω της φανταστικής κατάστασης που δημιουργούν στο παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001).

Η σημασία του ρόλου του ενήλικα στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού εκφράζεται με τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης από το Vygotsky και, παρόμοια, με την έννοια της σκαλωσιάς από τον Bruner. Και οι δύο ψυχολόγοι υποστηρίζουν το ρόλο του ενήλικα ή του πιο έμπειρου συνομήλικου ως βοηθού και συντονιστή της δραστηριότητας των παιδιών, προκειμένου αυτά να κατανοήσουν και να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους σ' ένα κοινό πολιτισμικό πλαίσιο (Αυγητίδου, 2001).

Η σημασία του συμβολικού παιχνιδιού ως διδακτικού εργαλείου για παιδιά προσχολικής ηλικίας και ως υποστηρικτικού μέσου για τις διαδικασίες ανάπτυξης και μάθησης έχει ήδη επισημανθεί από έρευνες (Σιβροπούλου, 1997).

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές (Morrow 1990· Morrow & Rand, 1991), όταν οι παιδαγωγοί παρέχουν την ιδέα μιας θεματικής ενότητας για παιχνίδι, τα κατάλληλα υλικά, τον απαραίτητο χώρο και χρόνο και συμμετέχουν οι ίδιες/οι στο παιχνίδι, αναπτύσσοντας και επεκτείνοντας τις ιδέες των παιδιών, αυξάνονται οι γλωσσικές και άλλες ικανότητές τους. Σύμφωνα με τους Pramling (1991) και Schrader (1990), οι γλωσσικές και γνωστικές ικανότητες των παιδιών αναπτύσσονται καλύτερα μέσα από φυσικές δραστηριότητες όπως το παιχνίδι, ενώ ο ρόλος του/της παιδαγωγού στην οργάνωση του παιχνιδιού χαρακτηρίζεται τις περισσότερες φορές ως συντονιστικός: υποστηρίζει, εμπλουτίζει και διευρύνει το παιχνίδι. Ωστόσο, η συμμετοχή των ενηλίκων στο παιχνίδι μπορεί να υποστηριχθεί μόνο σ' ένα πλαίσιο παραδοχής των δυνατοτήτων των παιδιών να παραγάγουν μια συνεκτική δομή στο παιχνίδι τους.

Στη παρούσα μελέτη, αντιλαμβανόμαστε το χώρο όπου διαδραματίζεται το συμβολικό παιχνίδι ως ‘περιοχή δραστηριοτήτων’, η οποία οργανώνεται και αναδιοργανώνεται σύμφωνα με τον προγραμματισμό της εκπαιδευτικής εργασίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Γερμανός, 2002).

Επισημαίνουμε πως χρησιμοποιούμε αυτό τον όρο σε αντιπαράθεση με τις γωνίες, οι οποίες προορίζονται για αυθόρμητες απασχολήσεις ή παιχνίδι και οργανώνονται περισσότερο με βάση το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά.

Υποστηρίζουμε πως η συγκεκριμένη ‘περιοχή δραστηριοτήτων’ μπορεί να μετατραπεί σε ‘περιοχή λειτουργίας ομάδων’ για την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας ή τη συνεργατική επεξεργασία ενός θέματος (Γερμανός, 2002), υποβοηθώντας την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό, αναδιοργανώνονται οι αυθόρμητες δραστηριότητες που απορρέουν από το σκόπιμα οργανωμένο περιβάλλον.

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην έρευνά μας, θέσαμε σα στόχο τη δημιουργία, διαμόρφωση και οργάνωση μιας καινούριας γωνιάς στο Νηπιαγωγείο, με βάση το συμβολικό παιχνίδι ως διδακτική μέθοδο στο σχεδιασμό και στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο θεματικών προσεγγίσεων, αντλώντας στόχους από διάφορα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και ήταν, κατά μέσο όρο, δέκα για κάθε θεματική προσέγγιση.

Τα διαθεματικά προγράμματα σπουδών κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών και προκαλούν διαθεματικές διερευνήσεις με τη θεματική τους και τη μεθοδολογία τους, την ‘ολιστικότητα’ των προσεγγίσεων και την αυξημένη διαθεματική αλληλεπικοινωνία, η οποία στηρίζει με αποτελεσματικό τρόπο τη μαθησιακή και αναπτυξιακή πορεία όλων των παιδιών (Ματσαγούρας, 2002).

Οι διαθεματικές προσεγγίσεις πραγματοποιούνται συχνά μέσα από συλλογικές μορφές οργάνωσης της τάξης και προωθούν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τα σχέδια εργασίας, τη διερευνητική μάθηση, την κριτική σκέψη, την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας.

Συγκεκριμένα, το παιχνίδι συνδυάζεται με ευκαιρίες μάθησης είτε διαμέσου ανεξάρτητων ‘διαθεματικών’ διδακτικών αντικειμένων, όπως συμβαίνει για παράδειγμα στις δραστηριότητες σχεδιασμού και ανάπτυξης μελέτης περιβάλλοντος, είτε μέσα από την οριζόντια διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων του ΑΠΣ, είτε ενσωματωμένο σε πρόσθετα διεπιστημονικά σχέδια εργασίας. Συνεπώς, ενισχύει τη διαθεματικότητα, καθώς συνδέει τη σχολική γνώση με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε Νηπιαγωγεία του Βόλου και είχε σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία 17 καινούριων γωνιών σε διαφορετικές τάξεις Νηπιαγωγείων.

Οι διαθεματικές διερευνήσεις θεμάτων, οι οποίες προϋποθέτουν την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους αλλά και με τον/την παιδαγωγό, είτε σε ατομική βάση είτε σε μικρές ομάδες, επιτεύχθηκαν αποτελεσματικά μέσα από τη δόμηση του παιχνιδιού των παιδιών και οι δραστηριότητες οργανώθηκαν με σταδιακά αυξανόμενο βαθμό δυσκολίας και συνθετότητας.

Οργανώνοντας στην τάξη θεματικές περιοχές παιχνιδιού, υλοποιήσαμε ποικίλους στόχους του αναλυτικού προγράμματος ενσωματώνοντας το παιχνίδι στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης.

Οι επικοινωνιακές δραστηριότητες που οργανώσαμε, προσέφεραν στα παιδιά τη δυνατότητα να τοποθετηθούν πιο άμεσα σε ποικίλες καταστάσεις επικοινωνίας - τις λεγόμενες μιμητικές, οι οποίες έχουν βιωματικό και ταυτόχρονα παιγνιώδη χαρακτήρα (Μήτσης, 1993). Στην προσχολική εκπαίδευση, οι μιμητικές δραστηριότητες παίρνουν τη μορφή συμβολικού παιχνιδιού, το θέμα του οποίου οργανώνεται από το/τη νηπιαγωγό.

Υπό την έννοια αυτή, δημιουργούμε καταστάσεις επικοινωνίας και γλωσσικών ανταλλαγών στο Νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια οργανωμένων δραστηριοτήτων -που απορρέουν από ποικίλα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος- μιμούμενοι πραγματικές, αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας διαμέσου του συμβολικού παιχνιδιού, έτσι ώστε να υποκινούμε το ενδιαφέρον του παιδιού, δραστηριοποιώντας το ψυχικά, συναισθηματικά και νοητικά.

Ο σχεδιασμός του χώρου σε γωνίες ενισχύει τις πρωτοβουλίες του παιδιού και σέβεται τις ιδιαιτερότητές του (Σιβροπούλου, 1997), καθώς επιτρέπει να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα που σέβεται τις δυνατότητες και τον προσωπικό ρυθμό του κάθε παιδιού. Στον Πίνακα 1, αναφέρουμε τις γωνίες που δημιουργήσαμε ως θεματικές περιοχές παιχνιδιού. Επισημαίνουμε πως τα παιδιά συμμετείχαν στη διαμόρφωσή τους.

Πίνακας 1. Καινούριες γωνίες που δημιουργήθηκαν

Γωνιά του ταχυδρομείου	Γωνιά της κυκλοφοριακής αγωγής
Γωνιά της μαγειρικής	Γωνιά της φύσης
Γωνιά της υγιεινής διατροφής	Γωνιά παιχνιδιών
Γωνιά των πρώτων βοηθειών	Γωνιά του οδοντιατρείου
Γωνιά της μουσικής	Γωνιά της στοματικής υγιεινής
Γωνιά των ανακαλύψεων	Γωνιά του τυπογραφείου
Γωνιά του ιατρείου	Γωνιά του κομμωτηρίου
Γωνιά της υγείας	Γωνιά των μεταμφιέσεων

Οι γωνίες δημιουργήθηκαν σταδιακά, κατά τη διάρκεια τεσσάρων εβδομάδων και είναι κατάλληλα διαμορφωμένες, ώστε να υποστηρίζεται η ανάπτυξη του αντίστοιχου θέματος και η αποσαφήνιση των εννοιών, τις οποίες έχουμε εντάξει στις προς επίτευξη μαθησιακές επιδιώξεις.

Στη συνέχεια, παραθέτουμε ένα παράδειγμα που αφορά τη γωνιά του τυπογραφείου, σχολιάζοντας τον τρόπο δημιουργίας του, τη διαμόρφωση και την οργάνωσή του.

Δημιουργία, διαμόρφωση και οργάνωση της γωνιάς του τυπογραφείου: Ένα παράδειγμα του προγράμματος

Η αφορμή δόθηκε από τη γωνιά της γραφής, που υπήρχε στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο και συγκέντρωνε την προτίμηση πολλών παιδιών. Σε κάθε οργανωμένη δραστηριότητα που αφορούσε συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο και διδακτικό στόχο και είχε σαν αποτέλεσμα το σταδιακό εμπλουτισμό της γωνιάς του τυπογραφείου, αντιστοιχούσε ένα ή περισσότερα παιχνίδια ρόλων.

Δραστηριότητες που βοηθούν στην οργάνωση της γωνιάς του τυπογραφείου

Να περιγράψουν το χώρο του τυπογραφείου και το επάγγελμα του τυπογράφου (Προφορικός λόγος). Να έρθουν σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου και να μάθουν να τις αναγνωρίζουν με βάση τα εξωτερικά-τυπογραφικά χαρακτηριστικά (Ανάγνωση). Να χρησιμοποιήσουν την τεχνική του τυπώματος και απλές στάμπες (Εικαστικά). Να γνωρίσουν τα παιδιά την εξέλιξη του γραπτού λόγου (Ιστορία). Να ανακαλύψουν τις ιδιότητες του χαρτιού (Φυσικές Επιστήμες).

Δραστηριότητες που δίνουν το έναυσμα για παιχνίδια ρόλων στη γωνιά τυπογραφείου

Να αναλάβουν διάφορους ρόλους που έχουν σχέση με το τυπογραφείο (Δραματική Τέχνη). Να παροτρυνθούν να απεικονίσουν τη διαδικασία του γάμου. (Δραματική Τέχνη). Να ενθαρρυνθούν να γράψουν, όπως μπορούν, δημιουργώντας προσκλήσεις (Γραφή). Να οργανώσουν τη γωνιά της βιβλιοθήκης κατάλληλα, για να παίξουν 'το βιβλιοπωλείο' (Δραματική Τέχνη).

Γενικά, τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το φωτογραφικό υλικό, ενώ λύθηκε η παρανόησή τους σχετικά με το τυπογραφείο και το φωτοτυπικό μηχάνημα, τα οποία συνέχισαν, "γιατί και αυτό βγάζει πολλά χαρτιά ίδια". Ανέλαβαν με ενθουσιασμό σχετικούς ρόλους: Άλλα προσποιούνταν ότι τυπώνουν πάνω σε χαρτί, άλλα έβαζαν χρώμα στο μηχάνημα επειδή είχε τελειώσει, μερικά προμήθευαν χρώματα όταν τελείωναν, κάποια άλλα κουβαλούσαν χαρτί, ενώ ορισμένα έδιναν οδηγίες στους τυπογράφους για προσκλητήρια. Παρατήρησαν και περιέγραψαν την ποιότητα του χαρτιού διάφορων εντύπων, το μέγεθός τους αλλά και το μέγεθος των γραμμάτων, την ύπαρξη εικόνων και το σκοπό τους. Διατύπωσαν υποθέσεις για το πώς μπορεί να τυπώθηκαν, με τι τρόπο, τι χρώματα μπορεί να χρησιμοποιήθηκαν. Έγραψαν μηνύματα με την τεχνική του τυπώματος και τα διακόσμησαν με σφραγίδες. Στη γωνιά του βιβλιοπωλείου ανέλαβαν ρόλους όπως πελάτες, ταμίας, βιβλιοπώλης, έμπορος, προμηθευτής. Χρησιμοποίησαν, εκτός από ποικίλα έντυπα, αυτοσχέδια νομίσματα, χαρτιά για να σημειώσουν τι πουλήθηκε και ταμειακή μηχανή. Δημιουργήθηκαν δύο ανταγωνιστικά βιβλιοπωλεία, που χαμήλωναν τις τιμές για να προσελκύουν τους πελάτες. Επιπλέον, σημειώθηκαν μετακινήσεις των παιδιών από τη γωνιά του τυπογραφείου, καθώς οι τυπογράφοι προμήθευαν τους βιβλιοπώλες με βιβλία. Επίσης, τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εξέλιξη του γραπτού λόγου, καθώς εστίασαμε την προσοχή μας κυρίως πάνω στο τι έγραφαν οι άνθρωποι κάθε εποχής, ξεκινώντας από τα τοιχώματα των σπηλαίων, το δέρμα των ζώων, τα φύλλα των δέντρων και ειδικότερα του παπύρου, για να καταλήξουμε στη δημιουργία κανονικού χαρτιού και στο Γουτεμβέργιο.

Ουσιαστικά, η νέα γωνιά δημιούργησε το κίνητρο για νέα παιχνίδια στη τάξη και σύνδεση αυτής της γωνιάς με άλλες. Το καινούργιο θέμα τους προσέλκυσε το ενδιαφέρον και εξερευνούσαν καθημερινά οτιδήποτε σχετικό με το τυπογραφείο, είτε μέσα από τον έντυπο λόγο, είτε από φωτογραφίες. Επίσης, παρατηρήσαμε πως η καινούργια γωνιά ήταν πόλος έλξης για τα περισσότερα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, αποτελώντας νέο περιβάλλον παιχνιδιού. Ήταν ακόμη ένας χώρος που τον πρόσεχαν και φρόντιζαν, καθώς είχαν συμμετάσχει ενεργά στη δημιουργία του: κάποια πρωινά τα βρίσκαμε να ισιώνουν τα αντικείμενα πάνω στη γωνιά ή να τα βγάζουν όλα για να τα ξανατοποθετήσουν με τάξη.

Συζήτηση

Προκειμένου να διαμορφωθούν οι γωνιές, τα παιδιά απάντησαν σε ερωτήσεις, όπως: "Σε ποιο σημείο της τάξης θα στηθεί η γωνιά;", "Ποιος είναι ο εξοπλισμός που θέλουμε να έχει;", "Πού θα βρούμε τον απαραίτητο εξοπλισμό; Τι δυνατότητες υλοποίησης υπάρχουν;", "Τι θα κατασκευάσουμε εμείς; Τι θα προμηθευτούμε από αλλού; Σε ποιους θα απευθυνθούμε;", "Πού θα τοποθετήσουμε τα υλικά στην κάθε γωνιά; Πώς θα εξασφαλίζεται η εύκολη πρόσβαση σε αυτά, ώστε όλα τα αντικείμενα να βρίσκονται στη διάθεση των παιδιών;", "Πώς μπορούν να απασχοληθούν τα παιδιά στη γωνιά; Τι ρόλους μπορούν να αναλαμβάνουν;", "Πόσα παιδιά μπορούν να παίζουν κάθε φορά, ώστε η γωνιά να είναι λειτουργική και εύχρηστη;", "Ποιοι θα είναι οι κανόνες λειτουργίας της γωνιάς;".

Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να διατυπώσουν τις προτάσεις τους και στη συνέχεια εξετάζονταν η δυνατότητα υλοποίησής τους. Για παράδειγμα, στη διαμόρφωση της γωνιάς του οδοντιατρείου, επισκεφθήκαμε ένα οδοντιατρείο και προμηθευτήκαμε εκμαγεία, οδοντικό νήμα, κλεψύδρα για να υπολογίζουν τα παιδιά το χρόνο βουρτσίσματος των δοντιών τους, αφίσες κ.λπ. Ακόμη, επισκεφθήκαμε τη βιβλιοθήκη, προκειμένου να βρούμε σχετικά βιβλία και παραμύθια. Τέλος, κατηγοριοποιήσαμε το υλικό και τοποθετήσαμε στη γωνιά ετικέτες με τις ονομασίες κάθε κατηγορίας (π.χ., οδοντόβουρτσες, εργαλεία, κ.λπ.), τις οποίες έγραψαν τα παιδιά. Στη διαμόρφωση της γωνιάς των παιχνιδιών, οι δυνατότητες για επίσκεψη ήταν περιορισμένες. Στην περίπτωση αυτή, τα

παιδιά συνέλεξαν πληροφορίες από μεγαλύτερους για τα παιχνίδια του παρελθόντος, κατασκεύασαν τρίλιζα και άλλα παιχνίδια, άκουσαν λαχνίσματα από ομαδικά παιχνίδια, έπαιζαν εκπαιδευτικά παιχνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Γενικά, στις γωνιές συνδέεται αβίαστα το περιεχόμενο διαφορετικών μαθησιακών περιοχών και δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες για αυτόνομες δραστηριότητες και αλληλεπίδραση. Επιπλέον, προσφέρονται ευκαιρίες για συμβολικό παιχνίδι, το οποίο αποτελεί γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη της φαντασίας και την καλλιέργεια της δημιουργικότητας μέσα από ποικίλα μέσα έκφρασης. Εξάλλου, το παιχνίδι ρόλων δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να προσεγγίσουν τις μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006), συμβάλλοντας έτσι στην εξέλιξη της γλωσσικής τους ικανότητας.

Όσον αφορά την προώθηση του γραμματισμού, οι γωνιές εμπλουτίζονται με βιβλία, περιοδικά και άλλα λειτουργικά για τις δραστηριότητες της γωνιάς κείμενα. Σε σχέση με τη γνωστική ανάπτυξη, χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιχνιδιού των παιδιών, όπως η εξερεύνηση, η ανακάλυψη, η δημιουργία υποθέσεων, η επίλυση προβλημάτων, ενσωματώνονται στη μάθηση.

Καθώς τα παιδιά εμπλέκονται στις παραπάνω δραστηριότητες μέσα από παιχνίδια ρόλων, μαθαίνουν καλύτερα. Σύμφωνα με το Vygotsky και τους σύγχρονους ερμηνευτές της θεωρίας του (Daniels, 1996), η εκπαίδευση θα πρέπει να αναπτύξει στα παιδιά τις ικανότητές τους να παραγάγουν νόημα (sense making capacities). Συνδέοντας τις οργανωμένες δραστηριότητες με το παιχνίδι, αυτές αποτελούν τμήμα της καθημερινής ζωής της τάξης και αποκτούν νόημα ενώ το παιχνίδι μετατρέπεται σε φυσικό πλαίσιο μάθησης. Επιπλέον, ο/η νηπιαγωγός υποστηρίζει τη μαθησιακή διαδικασία προτείνοντας καινούργιες στρατηγικές, δράσεις και υλικά.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.). (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cohen, H., Stern, V., & Balaban, N. (1991). *Παρατηρώντας και καταγράφοντας τη συμπεριφορά των παιδιών* (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., Δ. Ευαγγέλου, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Christie, J. F. (1991). *Play and early literacy development*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Γερμανός, Δ. (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης: Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Daniels, H. (1996). *An introduction to Vygotsky*. London: Routledge.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μήτσης, Ν. (1993). Μορφές επικοινωνιακής δραστηριότητας στα πλαίσια της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 29/30, 25-35.
- Morrow, L. M., (1990). The impact of classroom environment changes to promote literacy during play. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 537-554.
- Morrow, L. M. & Rand, M. K. (1991). Promoting literacy during play by designing early childhood classroom environments. *The Reading Teacher*, 44, 396-402.
- Pellegrini, A. D. (1980). The relationship between kindergartner's play and achievement in prereading, language and writing. *Psychology in the Schools*, 17, 530-535.
- Pramling, I. (1991). Learning about the shop: An approach to learning in preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 151-156.
- Roskos, K., & Christie, J. F. (2000). *Play and literacy: Research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Schrader, C. (1990). Symbolic play as a curricular tool for early literacy development. *Early Childhood Research Quarterly*, 5, 79-103.
- Σιβροπούλου, Ρ. (1997). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκης.
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων /Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Weinstein, C. S. (1979). The physical environment of the school: A review of the research. *Review of Educational Research*, 49, 577-610.