

## Η Εργασία Χρειάζεται το Παιχνίδι

Paul Epstein



«Τα παιδιά μας μας αποκάλυψαν ένα επίπεδο νου ακόμη ανεξερεύνητο... για παράδειγμα, τα παιδιά δεν έλκονταν ποτέ από αντικείμενα, όπως τα παιχνίδια, που υποτίθεται ότι τα ευχαριστούσαν, ούτε ενδιαφέρονταν για τα παραμύθια.»

Maria Montessori, *Το Παιδί στην Οικογένεια*, σ. 1

Πολλοί μοντεσσοριανοί υποστηρίζουν την άποψη ότι, για τα παιδιά, η εργασία είναι προτιμότερη από το παιχνίδι, και ότι το παιχνίδι, ειδικά το φανταστικό παιχνίδι, είναι αντίθετο στην εργασία. Τα τελευταία χρόνια, τα παιδιά έχουν βιώσει διαταραχές στην κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη ως αποτέλεσμα των εγκλεισμών λόγω του COVID-19. Πρόσφατες έρευνες υποδηλώνουν ότι το παιχνίδι σε ποικίλες μορφές είναι ένα φυσικό αντίδοτο στην απορρύθμιση της ζωής που προκάλεσε ο κορονοϊός. Σε αυτό το άρθρο, εξετάζω τις θέσεις της Μοντεσσόρι για το παιχνίδι, εξετάζω τις έρευνες για τις επιπτώσεις της κοινωνικής απομόνωσης και υποστηρίζω την άποψη ότι "η εργασία χρειάζεται το παιχνίδι": Τα παιδιά χρειάζεται τόσο την εργασία όσο και το παιχνίδι.



### Η Κληρονομιά της Μοντεσσόρι και η Πρακτική της Πιστότητας

Τα οφέλη για τα παιδιά από τις εμπειρίες τους στο Μοντεσσοριανό νηπιαγωγείο εμφανίζονται εντονότερα, ισχυρίζεται η Lillard (2013), όταν τα μοντεσσοριανά προγράμματα ακολουθούν την αυθεντική πρακτική, όπως αυτή διδάχθηκε αρχικά από τη Μοντεσσόρι και στη συνέχεια από τους διαδόχους της στην AMI. Τα οφέλη είναι ακαδημαϊκά και κοινωνικά, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης της αυτορρύθμισης (Lillard, 2012; Lillard & Else-Quest, 2006). Σύμφωνα με την κληρονομιά της Μοντεσσόρι και την άποψη της πιστότητας της αυθεντικής μοντεσσοριανής πρακτικής, τα παιδιά πρέπει να εργάζονται και όχι να παίζουν.



Όταν τα παιδιά εργάζονται, συγκεντρώνονται. Το προετοιμασμένο περιβάλλον και τα μοντεσσοριανά υλικά Η Μοντεσσόρι (1912) αρχικά πίστευε, ωστόσο, ότι τα μικρά παιδιά ήταν ανίκανα για συγκέντρωση. Το 1907 τα παιδιά του Σαν Λορέντσο άρχισαν να συγκεντρώνονται σε μια εργασία και η συμπεριφορά τους άλλαξε. Βίωσαν μια μεταστροφή, έγιναν αυτό-πειθαρχημένα (Montessori, 1966). Τα παιδιά προτιμούσαν τα μοντεσσοριανά υλικά και απέρριπταν τα παιχνίδια (Montessori,

1912). Με τον καιρό, η Μοντεσσόρι (1995) αναγνώρισε τη συγκέντρωση ως "ολόκληρη τη βάση

για τον χαρακτήρα και την κοινωνική συμπεριφορά [του παιδιού]" (σ. 222). σχεδιάστηκαν για να βοηθούν τα παιδιά στην αυτο-ανάπτυξη, και η αυτο-ανάπτυξη συμβαίνει όταν τα παιδιά συγκεντρώνονταν (Montessori, 1966, σ. 139).

Αν και αμφισβητήθηκε πρόσφατα (Lillard, 2020; Soundy, 2008), το παιχνίδι, ειδικά το φανταστικό παιχνίδι, έχει μικρή θέση στην κληρονομιά της Μοντεσσόρι. Σε σύγκριση με την εργασία, το παιχνίδι στερείται εσωτερικού σκοπού, και τα παιδιά αναπτύσσουν τις εσωτερικές τους δυνατότητες - το "επίπεδο του νου" τους - όταν εργάζονται με τα διδακτικά υλικά (Montessori, 1989, σ. 1; Montessori, 2012). Τα ανεπτυγμένα παιδιά είναι ομαλοποιημένα παιδιά (Montessori, 2007). Έχουν γίνει αυτό που "προορίζονται" να είναι (Montessori, 2012, σ. 216), και τα ομαλοποιημένα παιδιά αγαπούν να εργάζονται (Futrell, 1997).

Δεδομένων των συνθηκών του COVID-19, η ανάπτυξη των παιδιών μπορεί να έχει διαταραχθεί σημαντικά από τις επιπτώσεις παρατεταμένων περιόδων απομόνωσης λόγω κλειστών σχολείων, κοινοτήτων σε καραντίνα και οικογενειών σε καραντίνα, οπότε υποχρεώθηκαν να μένουν σε εσωτερικούς χώρους (Benner & Mistry, 2020; De Araújo et al., 2021). Ορισμένες μελέτες και ανασκοπήσεις βιβλιογραφίας συνιστούν το παιχνίδι ως θεραπεία για τις αρνητικές επιπτώσεις μηνών απομόνωσης στην ανάπτυξη των παιδιών και συμπεραίνουν ότι τα μικρά παιδιά (ηλικίας μεταξύ 2 και 8 ετών) που επιστρέφουν στο σχολείο μετά την απομόνωση χρειάζεται πρώτα να κοινωνικοποιηθούν και να παίξουν για μεγάλο χρονικό διάστημα προκειμένου στη συνέχεια να αυτό-ρυθμιστούν και να παρακολουθήσουν μαθήματα (Kourti et al., 2021; Prime et al., 2020; Nieto et al., 2021; Urbina-Garcia, 2020). Οι μορφές παιχνιδιού μπορεί να περιλαμβάνουν το υποκριτικό, το συμβολικό και το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι (Hughes, 2002).

Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι, σε αντίθεση με ορισμένες διακηρύξεις της Μοντεσσόρι, κοινωνικές δεξιότητες όπως η αυτορρύθμιση αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και αυτές οι δεξιότητες μπορούν να αποτελέσουν θεμέλιο για τη συγκέντρωση του παιδιού. Σε αυτό το άρθρο, προτείνω τρία παραδείγματα με τα οποία μπορούμε να σκεφτούμε τις πεποιθήσεις της Μοντεσσόρι και του μοντεσσοριανού κινήματος, σχετικά με την εργασία, το παιχνίδι και τη φαντασία:

- Παράδειγμα 1: Εργασία ή Παιχνίδι
- Παράδειγμα 2: Εργασία Είναι Παιχνίδι
- Παράδειγμα 3: Εργασία Χρειάζεται Παιχνίδι

### **Παράδειγμα 1: Εργασία ή Παιχνίδι**

Η Μοντεσσόρι (1966) υποστήριξε την εργασία ως τη διαδικασία με την οποία η ζωή αυτο-κατασκευάζεται: *"Η επιθυμία του παιδιού για εργασία αντιπροσωπεύει ένα ζωτικό ένστικτο, αφού δεν μπορεί να οργανώσει την προσωπικότητά του χωρίς να εργαστεί: ο άνθρωπος χτίζει τον εαυτό του μέσω της εργασίας. Δεν μπορεί να υπάρξει υποκατάστατο της εργασίας, ούτε η στοργή ούτε η σωματική ευεξία μπορούν να την αντικαταστήσουν"* (σ. 186). Για τη Μοντεσσόρι(1995), η εργασία έχει ευγενή σκοπό: *"Αν το έργο του ανθρώπου πάνω στη γη σχετίζεται με το πνεύμα του, με τη*



δημιουργική του νοημοσύνη, τότε το πνεύμα του και η νοημοσύνη του πρέπει να είναι το κέντρο της ύπαρξής του και όλων των λειτουργιών του σώματός του" (σ. 56).

Η συγκέντρωση στην εργασία είναι η βάση από την οποία τα παιδιά αναπτύσσονται κοινωνικά (Montessori, 1995). Η μαθήτρια της Montessori, E. M. Standing (1957), περιέγραψε την αναγκαιότητα της εργασίας με συγκέντρωση:

*"Ο σκοπός της εργασίας του παιδιού δεν είναι εξωτερικός αλλά εσωτερικός. [Το παιδί] εργάζεται για να μεγαλώσει. Δεν μπορείς λοιπόν να δεις ορατά το τέλος για το οποίο καταβάλλει όλους αυτούς τους κόπους. Είναι κάτι μακρινό, κρυμμένο στο σκοτάδι του μέλλοντος. Ακούραστα, ακατανίκητα, αδιάκοπα, χαρούμενα, το παιδί εργάζεται για να δημιουργήσει τον ενήλικα, τον άνθρωπο-που-θα-γίνει. (σ. 142--143)"*

Τα παιδιά αναμένεται να συγκεντρώνονται όταν εργάζονται με τα διδακτικά υλικά. Οι μοντεσσοριανοί δάσκαλοι παρατηρούν τα παιδιά και, αν χρειαστεί, τα ανακατευθύνουν εάν "κάνουν κακή χρήση" των υλικών. Σκεφτείτε το εξής: Παρατηρούμε ένα παιδί να εργάζεται με μια άσκηση Πρακτικής Ζωής, έκχυσης νερού. Δεν μιλάει ενώ επαναλαμβάνει και εκχέει το νερό από το ένα δοχείο στο άλλο 10 φορές. Διδαχθήκαμε, και διδάσκουμε νέους μοντεσσοριανούς εκπαιδευόμενους, να ερμηνεύουμε τις επαναλήψεις και τη σιωπή της ως εργασία με συγκέντρωση. Αργότερα, παρατηρούμε ένα δεύτερο παιδί με την ίδια άσκηση. Μετά τη 10η έκχυση, αυτό το παιδί γυρίζει σε ένα παιδί δίπλα της και ρωτά: "Θέλεις μια πίτσα με νερό;" Η ερώτησή της υποδηλώνει ότι η δραστηριότητά της ήταν ένα φανταστικό παιχνίδι, παρόλο που είχε εκχύσει το νερό από το ένα δοχείο επανειλημμένα και σιωπηλά. Και πώς μπορούμε να είμαστε σίγουροι για το συμπέρασμά μας ότι το πρώτο παιδί, έμενε σιωπηλό ενώ έκανε εκχύσεις νερού και "εργαζόταν" (η άποψη μας), δεν φανταζόταν ότι έφτιαχνε μια πίτσα με νερό;

Παρόμοιες στιγμές συμβαίνουν όταν τα παιδιά χρησιμοποιούν τα Αισθητηριακά υλικά. Για παράδειγμα, τα παιδιά εργάζονται και συγκεντρώνονται καθώς τακτοποιούν τους κύβους του Ροζ Πύργου ή ταξινομούν τα μήκη των Κόκκινων Ράβδων. Όταν ένα παιδί χρησιμοποιεί αυτά τα υλικά, μαθαίνει να παρατηρεί και "να κάνει συγκρίσεις μεταξύ αντικειμένων, να διαμορφώνει κρίσεις, να συλλογίζεται και να αποφασίζει. Και είναι στην αόριστη επανάληψη αυτής της άσκησης προσοχής και νοημοσύνης κατά την οποία επέρχεται μια πραγματική ανάπτυξη" (Montessori, 1914, σ. 33).

Αλλά τι διαφοροποιεί την εργασία από το παιχνίδι; Για τη Μοντεσσόρι (2012), η εργασία έχει εσωτερικό σκοπό, ενώ το παιχνίδι δεν έχει και, όπως έχω παρατηρήσει και ακούσει από άλλους εκπαιδευτικούς, μπορεί να αποτελεί κακή χρήση του υλικού. Αλλά η συγκέντρωση και ο εσωτερικός σκοπός συμβαίνουν μόνο και αποκλειστικά όταν τα παιδιά εργάζονται; Τα παιδιά χρησιμοποιούν επίσης τα Αισθητηριακά υλικά και χτίζουν σπίτια, τρένα, πυραύλους και άλλες φανταστικές κατασκευές. Το κάνουν αυτό με τεράστια συγκέντρωση, αλλά το ονομάζουμε παιχνίδι. Αν τα παιδιά συγκεντρώνονται όταν παίζουν, συγκεντρώνονται με τον ίδιο τρόπο όπως όταν εργάζονται;



Σε όλη της τη ζωή, η Μοντεσσόρι συνάντησε αντιρρήσεις από θεωρητικούς της εκπαίδευσης (ιδιαίτερα εκείνους που υποστήριζαν το παιχνίδι), ψυχολόγους και πολιτικούς ηγέτες (De Stefano, 2020). Τα σχολεία της ανταγωνίζονταν εκπαιδευτικούς θεωρητικούς και οπαδούς του Fröbel (1826) και του κινήματος του νηπιαγωγείου που υποστήριζαν το παιχνίδι ως την κατάλληλη αναπτυξιακή δραστηριότητα των μικρών παιδιών. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο Kirkpatrick (1914) διαφώνησε έντονα με την Μοντεσσόρι και υπερασπίστηκε τόσο το δημοκρατικό σύστημα εκπαίδευσης του John

Dewey όσο και το παιχνίδι. Είναι πιθανό η Μοντεσσόρι να αντιτάχθηκε στην εργασία για να διαφοροποιήσει το δικό της "στίγμα"; Απουσιάζοντας από την Ευρώπη κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η Μοντεσσόρι επέστρεψε και βρήκε ότι το παιχνίδι ήταν ακόμη πολύ της μόδας στην προσχολική εκπαίδευση. Το 1946, η Μοντεσσόρι (2012, σ. 145) γνωστοποίησε το δικό της ενδιαφέρον για το παιχνίδι:

*"Όλα τα παιδιά παίζουν. Φυσικά, δεν γνωρίζω όλες τις γλώσσες, αλλά πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει μια λέξη για το παιχνίδι σε κάθε γλώσσα. Όλα τα παιδιά, παντού, παίζουν μαζί. Πρέπει να δούμε αυτό το παιχνίδι από μια νέα σκοπιά."*

Αυτή η "νέα σκοπιά" δεν εμφανίστηκε στα γραπτά της Montessori, και εκείνη (2012, σ. 16) συνέχισε να υποστηρίζει ότι τα παιδιά προτιμούσαν να εργάζονται και όχι να παίζουν με παιχνίδια:

*"Το χέρι είναι το όργανο της νοημοσύνης. Το παιδί χρειάζεται να χειρίζεται αντικείμενα και να αποκτά εμπειρία αγγίζοντας και χειριζόμενο. Υπάρχει μια ηλικία που τα παιδιά παίζουν· την ονομάζουμε ηλικία του παιχνιδιού. Αλλά τι είναι το παιχνίδι αν όχι να κάνει εκείνα τα πράγματα που συνεπάγονται την κίνηση των χεριών; Τα παιδιά χρειάζεται να αγγίζουν, να μετακινούν όλα τα πράγματα που βρίσκουν στο περιβάλλον. Σήμερα δίνονται στα παιδιά παιχνίδια· αυτό τουλάχιστον είναι κάτι. Ακόμα κι αν δεν είναι θεμελιωδώς τα σωστά πράγματα, τουλάχιστον ικανοποιούν την ανάγκη για χειρισμό. Ωστόσο, όταν έδωσα στα παιδιά αυτό το επιστημονικό υλικό, το προτίμησαν από τα παιχνίδια επειδή ανταποκρίνεται σε μια παρόρμηση της φύσης τους· τους επιτρέπει να αναπτυχθούν"*

Η Μοντεσσόρι όρισε το παιχνίδι ως δραστηριότητα η οποία περιλαμβάνει "εκείνα τα πράγματα που συνεπάγονται την κίνηση των χεριών." Αυτή είναι επίσης η περιγραφή της για τις δραστηριότητες των παιδιών όταν εργάζονται. Εδώ καθιστούσε την εργασία συνώνυμη με το

παιχνίδι; Ωστόσο, η Μοντεσσόρι συνέχισε να υποστηρίζει ότι καλύτερα ήταν τα επιστημονικά της υλικά και όχι τα παιχνίδια. Παρατήρησε παιδιά να εργάζονται με τα υλικά της και σημείωσε ότι τα παιδιά "αρνήθηκαν να πάρουν τα παιχνίδια και να σπαταλήσουν τον χρόνο τους παίζοντας και κάνοντας αυτές τις φιλικές χειρονομίες στους μικρούς τους συντρόφους". Κατέληξε, "Η σκέψη που μου ήρθε ήταν ότι μέσω κάποιου ανθρώπινου ενστίκτου τα παιδιά θα προτιμούσαν να αποκτήσουν γνώση παρά να επιδίδονται σε ανόητο παιχνίδι, και προβληματίστηκα για το μεγαλείο του ανθρώπινου νου. Επομένως, απομάκρυνα τα παιχνίδια" (1967, σ.232).

Σε άλλα γραπτά της Μοντεσσόρι, η εργασία και το παιχνίδι δεν είναι συνώνυμα. Η εργασία, σύμφωνα με τη Μοντεσσόρι, έχει σκοπό· το παιχνίδι όχι. Η εργασία είναι ανθρώπινη τάση· το παιχνίδι όχι (Miller, 2020; Montessori, M. M., χ.χ.). Τα παιδιά κατασκευάζουν την προσωπικότητά τους και αναπτύσσουν τις δυνατότητές τους όταν εργάζονται. Η Μοντεσσόρι (2012, σ. 155) προειδοποίησε ότι τα παιδιά θα αναπτύξουν "περιπλανώμενο νου" όταν παίζουν:

*"Όταν το παιδί κάνει εργασία που δεν έχει εξωτερικό σκοπό, το ονομάζουμε παιχνίδι. Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε τον εσωτερικό σκοπό του παιδιού και ότι αυτή η ενοποίηση της προσωπικότητας είναι δυνατή μόνο σε αυτή την ηλικία. Αν δεν γίνει τίποτα για να τονωθεί αυτό, το άτομο θα καταλήξει με περιπλανώμενο νου, ανίκανο να τελειώσει οτιδήποτε, ιδιότροπο, αδύναμο, δυστυχημένο, ανικανοποίητο, ταραγμένο - δεν θα έχει ενότητα."*

Η φαντασία είναι ακόμη πιο επικίνδυνη:

*"[Υ]πάρχουν παιδιά που... ζουν σε έναν κόσμο φαντασίας. Δεν ζουν στο πραγματικό περιβάλλον, αλλά στις δικές τους ιδέες. Οι κινήσεις τους είναι άτακτες επειδή κινούνται χωρίς σκοπό και επειδή τους λείπει η νοητική τάξη. Αυτά τα παιδιά είναι [παρορμητικοί], ψεύτες και ανειλικρινή. Πολύ ζωνηρά παιδιά ορμούν τριγύρω και σπάνε τα πάντα. Παίζουν με πράγματα στο πάτωμα και μετά πάνε σε κάτι άλλο, αφήνοντας τα πράγματά τους πεταμένα." (Montessori, 2012, σ. 140)"*

Η εργασία είναι το αντίδοτο στους κινδύνους του παιχνιδιού. Το προετοιμασμένο περιβάλλον πρέπει να προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία να "ξυπνήσει την κοιμισμένη ψυχή και να της δώσει ζωή" (Montessori, 2012, σ. 140).

## Παράδειγμα 2: Εργασία Είναι Παιχνίδι

Παρά τα ίδια τα γραπτά της Μοντεσσόρι ορισμένοι μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί προτείνουν ότι η θεωρούσε πράγματι την εργασία και το παιχνίδι συνώνυμα ως προς τον σκοπό, ειδικά όταν επρόκειτο για παιχνιδιώδη μάθηση. Η διχοτόμηση εργασία/παιχνίδι είναι ψευδής επειδή η εργασία είναι παιχνίδι (Flores Shaw, 2015). Αντί κάποια δραστηριότητα να είναι εργασία και κάποια δραστηριότητα να είναι παιχνίδι, η δραστηριότητα πρέπει να γίνει κατανοητή ως Οεργασία/παιχνίδι. Η Lillard (2013) υποστηρίζει ότι η Μοντεσσόρι πίστευε ότι η εργασία είναι παιχνίδι και το παιχνίδι είναι εργασία, εκτός αν τα παιδιά παίζουν υποκριτικά ή επιδίδονται σε φανταστικό παιχνίδι (Lillard & Taggart, 2018). Σύμφωνα με την Lillard (2020), όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι, "παίζουν με υλικά χειροπιαστής μάθησης προκειμένου να μάθουν ακαδημαϊκό περιεχόμενο. Υπό αυτή την έννοια, η μοντεσσοριανή εκπαίδευση είναι παιχνίδι" (σ. 2). Με μια παρόμοια διατύπωση, οι Liu et al. (2017) δήλωσαν ότι η ομαλοποίηση του παιδιού ταιριάζει στην περιγραφή της μάθησης η οποία βασίζεται στο παιχνίδι. Όταν η εργασία και το παιχνίδι είναι συνώνυμα, μπορούμε να κατανοήσουμε και να περιγράψουμε τις δραστηριότητες των παιδιών ως "η εργασία είναι παιχνίδι". Τα παιδιά παίζουν - που είναι εργασία - όταν, για παράδειγμα, χρησιμοποιούν ένα σετ κυλίνδρων:



*"Τα παιδιά παίζουν με το σετ κυλίνδρων.... Αφού η δασκάλα παρουσιάσει την εργασία, τα παιδιά είναι ελεύθερα να παίζουν με τους Ξύλινους Κυλίνδρους μόνα τους. Μέσω αυτής της εργασίας, τα τρίχρονα εστιάζουν σε εννοιολογικές διαστάσεις που αργότερα θα εφαρμόσουν στα τυπικά μαθηματικά (πλάτος, ύψος, όγκος). (Lillard, 2013, σ. 144, η έμφαση προστέθηκε)"*

Το "παιχνίδι" αντικαθίσταται τώρα για την "εργασία", και η επιστημονική παιδαγωγική της Μοντεσσόρι παραμένει ανέπαφη. Αναλόγως, όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι, επιλέγουν δραστηριότητες σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους. Τα παιδιά έχουν εσωτερικό κίνητρο να παίζουν, να μαθαίνουν. Τα παιδιά μπορούν επίσης να επιλέξουν να παίζουν μόνα ή με συνομηλίκους και για όσο διάστημα επιθυμούν. Οι δάσκαλοι παρατηρούν και ακολουθούν τα παιγνιώδη ενδιαφέροντα των παιδιών. Παρέχουν καθοδηγούμενη μάθηση κατά τη διάρκεια της περιόδου παιχνιδιού με τα μαθήματά τους και τροποποιώντας τις δραστηριότητες μάθησης βασισμένες στο παιχνίδι και το ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον. Οι υποστηρικτές της άποψης "η εργασία είναι παιχνίδι" σημειώνουν πράγματι αρκετές διαφορές μεταξύ της μάθησης βασισμένης στο παιχνίδι στο μοντεσσοριανό περιβάλλον και της μάθησης βασισμένης στο παιχνίδι σε μη-μοντεσσοριανό περιβάλλοντα (Lillard, 2013). Η εργασία είναι, με άλλα λόγια, "κάπως" σαν παιχνίδι. Τα μοντεσσοριανά υλικά είναι πιο δομημένα και τόσο ο αριθμός των υλικών όσο και των αντικειμένων που απαρτίζουν κάθε υλικό είναι πιο

περιορισμένος. Για παράδειγμα, υπάρχει μόνο ένας Ροζ Πύργος, που αποτελείται από ακριβώς 10 κύβους. Συγκριτικά, ένα σετ ξύλινων στερεών έχει πολύ περισσότερα στερεά και σχήματα. Υπάρχουν επίσης περισσότεροι περιορισμοί ("ελευθερία εντός ορίων") στη χρήση των υλικών. Τα παιδιά υποχρεούνται πρώτα να έχουν μια παρουσίαση με ένα υλικό και καθοδηγούνται να χρησιμοποιούν τα υλικά που παρουσιάστηκαν για τους σκοπούς για τους οποίους προορίζονται. Τα μοντεσοριανά υλικά δεν προσφέρουν στα παιδιά πολλές ευκαιρίες να καθορίζουν ελεύθερα τους σκοπούς των αντικειμένων, σε αντίθεση με τα μη δομημένα οικοδομικά στερεά με τα οποία τα παιδιά μπορούν να χτίσουν φανταστικά σπίτια, αεροπλάνα ή ζωολογικούς κήπους. Ο Ροζ Πύργος δεν γίνεται, για παράδειγμα, πύραυλος. Το υποκριτικό, φανταστικό και συμβολικό παιχνίδι θεωρείται ότι παρεμβαίνει σε αυτά που τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν από ένα διδακτικό υλικό.

### **Παράδειγμα 3: Η Εργασία Χρειάζεται Παιχνίδι**

Αν η εργασία είναι "κάπως" σαν παιχνίδι, τότε τα παιδιά ωφελούνται από τη συμμετοχή τους τόσο στην εργασία όσο και στο παιχνίδι. Οι συνδυασμένες διαφορές μεταξύ των δύο δραστηριοτήτων θα πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά μια ολιστική ανάπτυξη. Η αξία του παιχνιδιού εντοπίζεται ιδιαίτερα από έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις του COVID-19 στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Αυτές οι έρευνες τονίζουν την αναγκαιότητα του παιχνιδιού και όλων των μορφών του,



συμπεριλαμβανομένων του υποκριτικού και του φανταστικού παιχνιδιού. Σε αντίθεση με την πεποίθηση της Μοντεσσόρι ότι η συγκέντρωση στην εργασία είναι το θεμέλιο για την κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, το παιχνίδι μπορεί να αναπτύξει τις ικανότητες των παιδιών να συγκεντρώνονται. Όταν τα παιδιά παίζουν, μαθαίνουν επίσης να κατανοούν τους ρόλους τους και τους ρόλους των άλλων σε μια ομάδα και μαθαίνουν να συντονίζουν συμπεριφορές που απαιτούνται για την κοινωνική κατασκευή της ομάδας (Cameron & Tenenbaum, 2021). Το παιχνίδι μπορεί να βελτιώσει την ψυχική υγεία και ευεξία, να ενισχύσει τις θετικές αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού, να οικοδομήσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών και να προστατεύσει τα παιδιά από παρατεταμένη έκθεση στο άγχος (Nieto et al., 2021).

Ο Hughes (2002) εντόπισε 16 τύπους παιχνιδιού που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να μάθουν πώς να οργανώνονται κοινωνικά και να κατανοούν τον κόσμο τους. Τα ραβδιά γίνονται άλογα (φανταστικό, συμβολικό παιχνίδι). Τα παιδιά παίζουν μαμά, μπαμπά, μωρό και σκύλο· παίζουν δουλειές ενηλίκων, ψώνια και μαγειρική (κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά επινοούν τις οπτικές γωνίες των φανταστικών τους ρόλων (κοινωνικό παιχνίδι)· παίζουν τις κατανοήσεις τους για το πώς βλέπουν και ενεργούν η μαμά (ή ο μπαμπάς, το μωρό ή ο σκύλος) (παιχνίδι ρόλων). Τα παιδιά συμμετέχουν σε υποκριτικό παιχνίδι και αναπτύσσουν γνωστικές διαδικασίες όπως η αποκλίνουσα σκέψη, η παραγωγή ιδεών, ο συμβολισμός και η αφήγηση ιστοριών με φαντασία. Τα παιδιά παίζουν και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους να δημιουργούν, να λύνουν προβλήματα και να παίρνουν αποφάσεις. Όταν τα παιδιά παίζουν, επικοινωνούν, μοιράζονται και συνεργάζονται. Εκφράζουν τι τους αρέσει και τι

δεν τους αρέσει· εκφράζουν τα ενδιαφέροντά τους (Hoffman & Russ, 2012). Ο Hughes εντόπισε επίσης ότι το παιχνίδι μπορεί να αναπτύσσεται ψηφιακά, με εφαρμογές και με οθόνες Zoom, tablet και smartphone (Marsh et al., 2016).



Ορισμένες έρευνες σχετικά με τις επιπτώσεις της απομόνωσης των παιδιών λόγω των περιορισμών των κινήσεων στην πόλη και του κλεισίματος των σχολείων κατά τη διάρκεια του COVID περιγράφουν τόσο τις αναπτυξιακές καθυστερήσεις των παιδιών όσο και προβλέπουν μακροχρόνιες επιπτώσεις στην ανάπτυξη των παιδιών (Benner & Mistry, 2020; Prime et al., 2020). Αυτές οι καθυστερήσεις και οι μακροχρόνιες επιπτώσεις θεωρείται ότι συμβαίνουν επειδή διαταράχθηκαν οι συνεπείς και προβλέψιμες ρουτίνες σπιτιού και σχολείου, απαραίτητες για την τυπική ανάπτυξη κατά την πρώιμη παιδική ηλικία (Tan et al., 2022). Τα παιδιά δεν μπόρεσαν να εδραιώσουν την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη που απαιτούνται για την τυπική ανάπτυξη (Isaacs, 2013; Sytsma et al., 2001). Οι αλλαγές στις ρουτίνες του σπιτιού κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών λόγω COVID είχαν ως αποτέλεσμα δυσκολίες στον ύπνο και υπερβολικό χρόνο μπροστά σε οθόνες. Οι οθόνες έγιναν αναπληρωματικοί φροντιστές για γονείς που προσπαθούσαν να εξισορροπήσουν τις εργασιακές τους ανάγκες και τις ανάγκες των παιδιών τους. Η απομόνωση κατά τη διάρκεια του COVID αύξησε επίσης τα επίπεδα άγχους των γονέων και των φροντιστών (Sonnenschein & Stites, 2021). Επιπλέον, τα παιδιά δεν μπόρεσαν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους να ρυθμίζουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες, όπως η ενσυναίσθηση, που απαιτούνται για να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν ουσιαστικές σχέσεις (Urbina-Garcia, 2020).

Οι Egan et al. (2021) εξέτασαν 506 Ιρλανδούς γονείς παιδιών ηλικίας 1 έως 10 ετών σχετικά με τις εμπειρίες τους κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων. Αυτοί οι γονείς ανέφεραν αυξημένα περιστατικά εκρήξεων θυμού, άγχους, προσκόλλησης, πλήξης και υπερ-διέγερσης των παιδιών τους. Οι γονείς περιέγραψαν επίσης τα παιδιά τους ως μοναχικά, απομονωμένα και με έλλειψη αλληλεπίδρασης. Τα παιδιά τους έχασαν τις δραστηριότητες παιχνιδιού, τους φίλους, τους δασκάλους και τους φροντιστές. Κάποιοι γονείς, ωστόσο, ανέφεραν θετικές πτυχές για τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια του κλεισίματος των σχολείων: Υπήρχε περισσότερος χρόνος για παιχνίδι με τα αδέρφια. Παρόμοια ευρήματα αναφέρθηκαν από τους Tan et al. (2022) οι οποίοι εξέτασαν 130 Κινέζους γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας για να εξετάσουν τις επιπτώσεις 76 ημερών εγκλεισμού στην πόλη Γουχάν μεταξύ Ιανουαρίου και Απριλίου 2020. Ζητήθηκε από τους γονείς να περιγράψουν τις αλλαγές στον καθημερινό χρόνο μάθησης, τον χρόνο μπροστά σε οθόνες, το παιχνίδι και την άσκηση και τον νυχτερινό ύπνο των παιδιών τους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τον εγκλεισμό. Οι συγγραφείς κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι *"οι μειώσεις στον χρόνο παιχνιδιού και άσκησης [συσχετίστηκαν] με λιγότερη εγγύτητα γονέα-παιδιού, και οι μειώσεις στον χρόνο μάθησης και οι αυξήσεις στον νυχτερινό ύπνο [συσχετίστηκαν] με περισσότερες συγκρούσεις γονέα-παιδιού"* (σ. 10). (Η αύξηση του νυχτερινού ύπνου ήταν, όπως ανέφεραν οι ερευνητές, αποτέλεσμα του άγχους που σχετιζόταν με τον εγκλεισμό.) Βρήκαν, με άλλα λόγια, ότι οι αγχωτικές αλλαγές στην καθημερινή ρουτίνα των παιδιών λόγω της απομόνωσης κατά τη διάρκεια μιας εκτεταμένης περιόδου εγκλεισμού επηρέασαν αρνητικά την ανάπτυξη των παιδιών και την ποιότητα των σχέσεών τους με τους γονείς τους. Οι γονείς

ανέφεραν ότι οι ρουτίνες των παιδιών και της οικογένειάς τους επέστρεψαν στο "φυσιολογικό" περίπου τρεις μήνες μετά το τέλος του εγκλεισμού στη Γουχάν. Οι Tan et al. (2022) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούν να γνωρίζουν ποιος, αν υπάρχει, μακροπρόθεσμος αντίκτυπος είχε αυτό στην ανάπτυξη των παιδιών.

Οι De Araújo et al. (2021) ανασκόπησαν και συνόψισαν δημοσιευμένες έρευνες για την απομόνωση λόγω COVID-19. Αυτοί οι συγγραφείς όρισαν τη βέλτιστη ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών ώστε να περιλαμβάνει τόσο θετικές οικογενειακές εμπειρίες όσο και υψηλής ποιότητας σχολικές εμπειρίες. Αυτές οι εμπειρίες αποτρέπουν το τοξικό άγχος και είναι απαραίτητες για "την ανάπτυξη ισχυρών και διαρκών νευρικών συνδέσεων στον εγκέφαλο του παιδιού" (σ. 373). Οι De Araújo et al. (2021) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η απομόνωση κατά τη διάρκεια του COVID άλλαξε την "κατασκευή και δόμηση της αρχιτεκτονικής του εγκεφάλου του παιδιού" (σ. 373): "*[Υ]πάρχει μια τάση προς περιορισμό στον σχηματισμό ορισμένων περιοχών του εγκεφάλου, συμπεριλαμβανομένου του κοινωνικού εγκεφάλου, με επακόλουθη μείωση στην απόκτηση γνωστικών, συμπεριφορικών, κοινωνικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων*" (σ. 374).



### Ευεργετικό Παιχνίδι



Το παιχνίδι μπορεί να είναι ένα φυσικό αντίδοτο στις αρνητικές αναπτυξιακές επιπτώσεις που προκύπτουν από την απομόνωση κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών λόγω COVID-19. Η απομόνωση έχει διαταράξει τις καθημερινές ρουτίνες με προβλεπτικότητα και τάξη, επηρεάζοντας την ανάπτυξη της συμπεριφοράς. Τα οφέλη του παιχνιδιού περιλαμβάνουν την εκμάθηση της συνεργασίας και της από κοινού εργασίας. Τα παιδιά μαθαίνουν επίσης να εκφράζουν τις ιδέες τους και να ακούν τις ιδέες των άλλων (Singer et al., 2006). Συνολικά, τα παιδιά βελτιώνουν τις γνωστικές τους ικανότητες και μειώνουν το άγχος όταν παίζουν (Kourti et al., 2021). Όταν τα παιδιά παίζουν, αναπτύσσονται επίσης κοινωνικά και συναισθηματικά:

*"[Το] παιχνίδι θέτει τα θεμέλια για την ανάπτυξη κρίσιμων κοινωνικών και συναισθηματικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά μαθαίνουν να δημιουργούν δεσμούς με άλλους και να μοιράζονται, να διαπραγματεύονται και να επιλύουν συγκρούσεις, καθώς και αποκτούν δεξιότητες αυτο-υποστήριξης. Το παιχνίδι διδάσκει επίσης στα παιδιά ηγετικές και ομαδικές δεξιότητες. (UNICEF, 2020, σ. 10)"*

Το παιχνίδι αξιοποιήθηκε για την επανένταξη των παιδιών στα μοντεσοριανά περιβάλλοντα τους μετά τον εγκλεισμό και την απομόνωση του COVID-19. Τον Ιούνιο του 2022, είχα μια συνομιλία με εννέα Κινέζες Μοντεσοριανές δασκάλες, οι οποίες εργάζονταν σε διαφορετικά περιβάλλοντα προσχολικής εκπαίδευσης. Τις ρώτησα να περιγράψουν την επιστροφή των παιδιών στο σχολείο μετά από μήνες απουσιών και απομόνωσης λόγω του COVID. Οι δασκάλες πήραν επίσης συνέντευξη από μερικούς από τους γονείς τους και τους ρώτησαν για τις αλλαγές στις ρουτίνες ύπνου των παιδιών τους, τον χρόνο μπροστά σε οθόνες και την ποιότητα του χρόνου με τους γονείς κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού της πόλης. (Αξίζει να σημειωθεί ότι οι εγκλεισμοί σε περιοχές της Κίνας ήταν πιο περιοριστικοί από ότι σε άλλα μέρη του κόσμου· συχνά, οι άνθρωποι δεν μπορούσαν να βγουν από τα σπίτια τους, ενώ άλλοι μπορούσαν να βγουν μόνο για να πάνε σε κεντρικά σημεία ελέγχου για να παραλάβουν απαραίτητα είδη όπως τρόφιμα). Αυτές οι δασκάλες δήλωσαν ότι τα περισσότερα παιδιά φροντίζονταν από ayis (ενήλικες που προσλαμβάνονται για να φροντίζουν παιδιά και να εκτελούν άλλες οικιακές εργασίες) κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού, ενώ οι γονείς τους προσπαθούσαν να εργαστούν από το σπίτι. Ενώ κάποια παιδιά και οι οικογένειές τους μπόρεσαν να βγουν σε πάρκα, τα περισσότερα παιδιά δεν μπορούσαν να βγουν από το σπίτι. Κατά τη διάρκεια της περιόδου απομόνωσης, οι δασκάλες πραγματοποιούσαν διαδικτυακές μαθησιακές δραστηριότητες με τα παιδιά. Αυτές οι δασκάλες κατέληξαν, ωστόσο, στο συμπέρασμα ότι αυτές οι συνεδρίες δεν ήταν αποτελεσματικές. Τα μικρά παιδιά δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν στις δραστηριότητες, οι οποίες περιλάμβαναν τραγούδι, ακρόαση ιστοριών και επίδειξη μαθησιακών δραστηριοτήτων.



Αυτές οι δασκάλες ρώτησαν μερικούς από τους γονείς των παιδιών σχετικά με τις επιπτώσεις της απομόνωσης και της διαταραχής της ρουτίνας τους. Οι γονείς περιέγραψαν τα μοτίβα ύπνου των παιδιών τους ως ακανόνιστα· τα παιδιά είτε κοιμόντουσαν πολύ αργά είτε ξυπνούσαν πολύ νωρίς. Η χρήση οθονών αυξήθηκε· τα παιδιά δεν μπορούσαν να βγουν έξω και βαρέθηκαν τα παιχνίδια τους. Τα δωμάτια στο σπίτι έγιναν ακατάστατα. Οι γονείς που εργάζονταν από το σπίτι κατά τη διάρκεια της πανδημίας περιέγραψαν ότι βίωσαν μεγαλύτερο άγχος καθώς προσπαθούσαν να εξισορροπήσουν τις εργασιακές τους απαιτήσεις με τις ανάγκες των παιδιών τους για την αμέριστη προσοχή τους. Για παράδειγμα, τα παιδιά τους φέρονταν άσχημα κατά τη διάρκεια βιντεο-κλήσεων εργασίας. Όταν οι γονείς δεν μπορούν να ακούσουν καλά τα παιδιά τους, τα παιδιά τους μπορεί να μην αισθάνονται ασφαλή ή σίγουρα· μπορεί να μην αισθάνονται ότι τα καταλαβαίνουν, τα αγαπούν και τα εκτιμούν (Urbina-Garcia, 2020). Από την άλλη πλευρά, οι γονείς που δεν εργάζονταν κατά τη διάρκεια της απομόνωσης περιέγραψαν βελτιώσεις στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους. Αυτοί οι γονείς είχαν περισσότερες επαφές με τα παιδιά τους και τα έμαθα καλύτερα. Μετά την πανδημία, και καθώς τα παιδιά άρχισαν να παίζουν ξανά μαζί στις γειτονιές τους και στο σχολείο, οι γονείς περιέγραψαν τα παιδιά τους ως πιο ευτυχισμένα. Τα παιδιά είχαν λιγότερο χρόνο μπροστά σε οθόνες. Ο ύπνος έγινε πιο τακτικός. Όταν τα παιδιά επέστρεψαν στο σχολείο,

οι εννέα δασκάλες με τις οποίες μίλησα παρατήρησαν γρήγορα ότι τα περιβάλλοντά τους δεν ήταν προετοιμασμένα· τα περιβάλλοντά τους, γεμάτα με διδακτικά υλικά ήταν υπερβολικά διεγερτικά. Οι δασκάλες είπαν ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στα περιβάλλοντα σαν να μην είχαν πάει ποτέ ξανά σχολείο. Είχαν ξεχάσει το ένα το άλλο, πώς να κάνουν επιλογές και τους βασικούς κανόνες της τάξης. Μια δασκάλα συνόψισε τις επιπτώσεις της απομόνωσης στα παιδιά στο περιβάλλον της: "Στην αρχή ήταν σαν να είχαν χάσει τις ψυχές τους." Οι δασκάλες περιέγραψαν πώς απλοποίησαν τα περιβάλλοντά τους, αφαιρώντας πολλά υλικά και προσφέροντας αντί αυτών στα παιδιά γνωστές επιλογές παιχνιδιών, όπως τουβλάκια, παζλ και "απλές καλλιτεχνικές δραστηριότητες". Αλλά οι εργασίες που προτιμούσαν περισσότερο τα παιδιά ήταν εκείνες που απαιτούσαν να είναι μαζί το ένα με το άλλο· για σχεδόν 2 μήνες, έπαιζαν μαζί. Στη συνέχεια, οι δασκάλες παρατήρησαν ότι τα παιδιά άρχισαν να επιλέγουν ατομικές εργασίες και άρχισαν πάλι να συγκεντρώνονται.

Τα οφέλη του παιχνιδιού που περιγράφουν αυτές οι δασκάλες, συμπεριλαμβανομένης της γνωστικής ανθεκτικότητας και της μεγαλύτερης ευτυχίας, απηχούν τα ευρήματα ερευνών από την πανδημία, ακόμα κι αν σε πολλές περιπτώσεις η φύση και η ποσότητα του παιχνιδιού άλλαξαν. Οι Kourti et al. (2021) ανασκόπησαν 17 δημοσιευμένες μελέτες σχετικά με τις επιπτώσεις της απομόνωσης στο παιχνίδι κατά τη διάρκεια του COVID-19. Αυτές οι μελέτες αφορούσαν παιδιά και τους γονείς τους που ζούσαν στην Ευρώπη και στη Βόρεια Αμερική. Η φύση του παιχνιδιού και τα οφέλη του άλλαξαν κατά τη διάρκεια του COVID. Ελλείπει συνομηλίκων, οι ευκαιρίες για κοινωνικό παιχνίδι μειώθηκαν σημαντικά. Τα παιδιά έπαιζαν μόνα, με τα αδέρφια ή με τους γονείς τους. Τα παιδιά οικοδόμησαν γνωστική ανθεκτικότητα όταν έπαιζαν και το παιχνίδι λειτούργησε επίσης για να μειώσει το άγχος τους. Οι μορφές του παιχνιδιού των παιδιών που περιγράφονται στις μελέτες που ανασκοπήθηκαν περιλάμβαναν υποκριτικό παιχνίδι ρόλων και φανταστικό παιχνίδι. Τα παιδιά έπαιζαν ρόλους, σχετικούς με τον COVID. Για παράδειγμα: Προσποιούνταν ότι ήταν γιατροί και έδιναν φάρμακα σε φανταστικούς ασθενείς. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη διάρκεια των περιορισμών του εγκλεισμού, οι ευκαιρίες για υπαίθριο παιχνίδι ήταν εξαιρετικά περιορισμένες και ο χρόνος παιχνιδιού σε εσωτερικούς χώρους διαταράχθηκε επίσης από τον χρόνο μπροστά σε οθόνες, ο οποίος δεν εμπίπτει στην έννοια "παιχνίδι" όπως νοείται σε αυτή την εργασία. Ο χρόνος για παιχνίδι και τα οφέλη του μειώθηκαν σημαντικά όταν τα παιδιά ήταν μπροστά σε οθόνες, συμπεριλαμβανομένης τηλεόρασης, βιντεοπαιχνιδιών, smartphone και tablet.



## Σύνοψη

Τα πρώτα μονοτάξια σχολεία της Μοντεσσόρι (1912) φιλοξενούσαν παιδιά τα οποία ζούσαν σε αντίξοες, αγχωτικές συνθήκες. Ωστόσο, αυτά τα παιδιά δεν ήταν κοινωνικά απομονωμένα και απέρριψαν το παιχνίδι με κούκλες και παιχνίδια, προτιμώντας να εργάζονται με τα διδακτικά υλικά. Ενώ πολλοί γονείς, εκπαιδευτικοί, ερευνητές και πολιτικοί αγκάλιασαν τη μοντεσσοριανή Μέθοδο, πολλοί όχι. Αντιτάχθηκαν στην εργασία και επέμειναν ότι τα παιδιά αναπτύσσονται καλύτερα όταν παίζουν. Κάποιοι μοντεσσοριανοί σήμερα υποστηρίζουν ότι η Μοντεσσόρι θα αναγνώριζε την εργασία ως παιχνίδι. Η παιγνιώδης μάθηση, για παράδειγμα, περιγράφεται ότι

μοιάζει με τις περιγραφές της Μοντεσσόρι για την εργασία (Lillard, 2013). Αν και δεν μπορούμε να γνωρίζουμε πώς θα αντιμετώπιζε η Μοντεσσόρι τις σύγχρονες ερμηνείες του έργου της, η έρευνα σχετικά με τις αρνητικές επιπτώσεις της απομόνωσης στα παιδιά κατά τη διάρκεια των εγκλεισμών λόγω COVID-19 υποδηλώνει ότι τα παιδιά χρειάζονται το παιχνίδι σε όλες του τις μορφές για την κοινωνική ανάπτυξη και την αυτορρύθμιση. Αναλόγως, οι μοντεσσοριανοί εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επαυξήσουν τα προετοιμασμένα περιβάλλοντά τους και να προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες για όλους τους τύπους παιχνιδιού.

### **Ευγενική Παραχώρηση Φωτογραφιών**

- Alexander ΜοντεσσόριSchool, Miami, FL
- Evergreen School, Silver Spring, MD
- The Montessori Academy Of Arlington, Arlington, TX
- Montistory (facebook.com/montistory)
- Redeemer Montessori School, Irving, TX
- UCONN Library Archives & Special Collections
- Westside Montessori School, Houston, TX



### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Benner, A. D., & Mistry, R. S. (2020). Child development during the COVID-19 pandemic through a life course theory lens. *Child Development Perspectives* 14(4), 236–243.
- Cameron, L., & Tenenbaum, H. R. (2021). Lessons from developmental science to mitigate the effects of the COVID-19 restrictions and social development. *Group Processes & Intergroup Relations* 24(2), 231–236.
- De Araújo, L. A., Veloso, C. F., de Campos Souza, M., de Azevedo, M. C., & Tarro, G. (2021). The potential impact of the COVID-19 pandemic on child growth and development: A systematic review. *Journal de Pediatria*.
- De Stefano, C. (2020). *The child is the teacher: A life of Maria Montessori*. Other Press.
- Egan, S. M., Pope, J., Molomey, M., Hoyne, C., & Betty, C. (2021). Missing early education and care during the pandemic: The socio-emotional impact of the COVID-19 crisis on young children. *Early Childhood Education Journal*, 49(5), 925–934. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2>
- Flores Shaw, L. (2015). Montessori and play. *The Montessori White Papers* 2 (pp. 1–8).
- Fröbel, F. (1826). *The education of man*. D. Appleton and Co.
- Futrell, K. H. (1997). *The normalized child*. NAMTA Journal, 22(2), 138–156.
- Hoffman, J., & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotional regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184.
- Hughes, B. (2002). *A Playworker's Taxonomy of Play Types* (2nd ed.). Playlink.

- Isaacs, S. (2013). *Social development in young children* (Vol. 20). Routledge.
- Kirkpatrick, W. H. (1914). *The Montessori system examined*. University of California Libraries.
- Kourti, A., Stavridou, A., Panagoulis, E., Psaltopoulou, T., Tsolia, M., Sergentanis, T. N., & Tsitsika, A. (2021). Play behaviors in children during the COVID-19 pandemic: A review of the literature. *Children*, 8, 706–724.
- Lillard, A. S. (2012). Preschool children’s development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. *Journal of School Psychology*, 50(3), 379–401. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001>
- Lillard, A. S. (2013). Playful learning and Montessori education. *NAMTA Journal*, 38(2), 137–174.
- Lillard, A. S. (2020). Montessori as an alternative early childhood education. *Early Child Development and Care*, 191(7–8), 1196–1206.
- Lillard, A. S., & Else-Quest, N. (2006). The early years: Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lillard, A. S., & Taggart, J. (2018). Pretend play and fantasy: What if Montessori was right? *Child Development Perspectives*, 13(2), 85–90. <https://doi.org/10.1111/cdep.12314>
- Liu, F., Choy, C., & Tsang, P. (2017). “Play is the work of the child”: Montessori and play-based learning. Hong Kong Montessori Research and Development Association.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016). Digital play: A new classification. *Early Years*, 36(3), 242–253.
- Miller, D. F. (2020). Review of “The Human Tendencies and Montessori Education” by Mario Montessori. Personal communication with author.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori method*. Frederick A. Stokes Co.
- Montessori, M. (1914). *Dr. Montessori’s own handbook*. Frederick A. Stokes Co.
- Montessori, M. (1966). *The secret of childhood*. Ballantine Books.
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Ballantine Books.
- Montessori, M. (1989). *The child in the family*. Clio Press.
- Montessori, M. (1995). *The absorbent mind*. Holt Paperbacks.
- Montessori, M. (2007). *The formation of man*. Clio Press.
- Montessori, M. (2012). *The 1946 London lectures*. Montessori-Pierson Publishing Co.
- Montessori, M. M. (n.d.). *The human tendencies and Montessori education* (2nd ed.). Association Montessori Internationale.
- Nieto, A., Redinger, S., Mitter, R., Elliot, M., Solis, L., & Popp, J. (2021). The power of play in the pandemic. UNICEF. <https://blogs.unicef.org/evidencefor-action/the-power-of-play-in-the-pandemic/>
- Prime, H., Wade, M., & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *The American Psychologist*, 75(5), 631–643. <https://doi.org/10.1037/amp0000660>
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children’s cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press.

- Sonnenschein, S., & Stites, M. L. (2021). The effects of COVID-19 on young children and their activities at home. *Early Education and Development*, 32(6), 789–793. <https://doi.org/10.1080/10409289.2021.1953311>
- Soundy, C. S. (2008). Young children's imaginative play: Is it valued in Montessori classrooms? *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 381–383. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0282-z>
- Standing, E. M. (1957). *Maria Montessori: Her life and work*. Hollis & Carter.
- Sytsma, S. E., Kelley, M. L., & Wymer, J. H. (2001). Development and initial validation of the child routines inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(4), 241–251. <https://doi.org/10.1023/A:1012727419873>
- Tan, T. X., Wang, J. H., Wang, P., & Huang, Y. (2022). Child-parent relationship during the Wuhan COVID-19 lockdown: Role of changes in preschool children's daily routines. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Science*, 72(1), 92–104. <https://doi.org/10.1111/fare.12755>
- UNICEF. (2020). Early childhood development and COVID-19. <https://data.unicef.org/topic/early-childhood-development/covid-19/>
- Urbina-Garcia, A. (2020). Young children's mental health: Impact of social isolation during the COVID-19 lockdown and effective strategies. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/g549x>

## Ο συγγραφέας

Ο Paul Epstein είναι διευθυντής εκπαίδευσης στο Designs for Lifelong Learning, το οποίο συνεργάζεται με ιδιοκτήτες Μοντεσσοριανών σχολείων, διευθυντές σχολείων, δασκάλους, προγράμματα εκπαίδευσης δασκάλων και σχολεία σε όλο τον κόσμο. Ο Paul έχει εργαστεί ως υπεύθυνος σχολείου, δάσκαλος τάξης, εκπαιδευτής δασκάλων, εκπαιδευτής εκπαιδευτών, πανεπιστημιακός καθηγητής και βασικός ομιλητής. Έχει διδακτορικό δίπλωμα στην πολιτισμική ανθρωπολογία και είναι πιστοποιημένος από το AMS (Early Childhood, Secondary). Ο Paul είναι συγγραφέας των βιβλίων *An Observer's Notebook: Learning from Children with the Observation C.O.R.E.* και *60 Days Montessori Observation Notebook* και συν-συγγραφέας του *The Montessori Way*.

*Αυτό το άρθρο δημοσιεύθηκε αρχικά στο Montessori Life, Φθινοπώρου 2023.*

<https://amshq.org/blog/montessori-education/2023-08-25-work-needs-play/>

Αναδημοσιεύεται εδώ με την άδεια του American Montessori Society και του συγγραφέα.

**Μετάφραση: Δημήτρης Χασάπης**