

DOES THE GAME DISAPPEAR IN KINDERGARTENS?

Илиян Ризов

Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria, il.rizov@shu.bg

Мариана Минчева - Ризова

Konstantin Preslavsky University of Shumen, Republic of Bulgaria, m.mincheva-rizova@shu.bg

Abstract: This report stands up for the thesis that, while in the world of adults there is an increasingly clear process of infiltration of play in all spheres of life (the process of gamification), in the world of children, who attend public, state institutions for early childhood education, has been started the opposite process - for limit the game. Although the educational documentation in our country and in other countries regulates that play occupies a central place in the lives of children, their time for games is not enough. Instead of games, it relies on the application of learning models that are claimed to be game-based. Does play-based learning increasingly „eat“ away children's play time? The report cites facts and research from three parts of the world (USA, Sweden, Hong Kong) in search of an answer to the question of what is the place of free play in state and public institutions for early childhood education. The results of an empirical study, conducted with Bulgarian kindergarten teachers about the place of games in kindergartens, are presented: how much time per a day children have for free games in kindergartens; what are the factors that impose the time for free games, indicated by the teachers; what are the professional and pedagogical functions of the teachers during the time for free games of the children and what is the connection between their professional and pedagogical priorities and the play of the children in the kindergarten. In addition to the specific data, obtained by the study (such as this that children most often play freely for up to 1 hour and 30 minutes a day), this study (like others) puts attention on the problem of the difficulties, which are arising from the complex nature of the game and from understanding that one can be in the „flow“ (Csikszentmihalyi, M., 2016) playing at any time. Teachers sometimes mean many different things through the term „play“ and it is often used for activities in which children do not play at all. In addition, the study found that the prevailing view among children's teachers was that children did not have enough time to play. However, this does not mean that they can deal with this problem. The traditional centralism in the management of pre-school education has really left most of teachers without hope that they can change anything. In essence, this is a dramatic situation because they face children who want to play every day and this is their right and reason (proven by science) for their development.

Keywords: play, free play, early childhood education, preschool education

ИЗЧЕЗВА ЛИ ИГРАТА ОТ ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Илиян Ризов

Шуменски университет „Епископ Констан Преславски“, ДИКПО – Варна, Р.България,

il.rizov@shu.bg

Мариана Минчева-Ризова

Шуменски университет „Епископ Констан Преславски“, ДИКПО – Варна, Р.България, m.mincheva-

rizova@shu.bg

Резюме: В настоящия доклад се защитава тезата, че докато в света на възрастните се очертава все по-ясно проникване на играта във всички сфери на живота (процес на игровизация), то в света на децата, които посещават обществени, държавни институции за ранно детско образование, е започнал противоположния процес – на ограничаване на играта. Въпреки че в образователната документация у нас и в други държави се регламентира, че играта заема основно място в живота на децата, времето им за игри не е достатъчно. Вместо игри се разчита на прилагането на модели за обучение, за които се твърди, че се основават на играта. Дали обучението, основано на игра, не „изяжда“ все повече времето за игри на децата? В доклада се посочват факти и изследвания от три точки на света (САЩ, Швеция, Хонконг) в търсенето на отговор на въпроса, какво е мястото на свободната игра в държавните и обществени институции за ранно детско образование. Представят се резултати от емпирично изследване, проведено с български детски учители, за мястото на игрите в детските градини: колко време на ден имат децата в детските градини за свободни игри; кои са факторите, които налагат посоченото от учителите време за свободни игри; какви са професионално-педагогическите функции на учителите във времето за свободни игри на децата и каква е връзката между техните професионално-педагогически приоритети и играта на децата в детската градина. Освен

конкретните данни, до които достига (като например това, че децата най-често играят свободно до 1 час и 30 минути на ден), изследването (подобно на други) поставя проблема за трудностите, които произтичат от сложния характер на играта и от това, че човек може да бъде в „потока“ (Чиксентмихай, 2016), играейки по всяко време.

Учителите понякога означават много различни неща чрез понятието „игра“ и често това е така по отношение на дейности, в които децата изобщо не играят. Освен това, изследването установява, че сред детските учители доминиращо е мнението за недостатъчното време за игри на децата. Това обаче не означава, че те могат да се справят с този проблем. Традиционният централизъм в управлението на предучилищното образование реално е оставил без надежда повечето от тях, че нещо могат да променят. По същество това е драматична ситуация, защото те са изправени ежедневно пред деца, които искат да играят и това е тяхно право, както и основание за развитие.

Ключови думи: игра, свободна игра, обучение в ранна детска възраст, предучилищно образование

Този доклад е изработен във връзка с изпълнението на вътрешноуниверситетски проект на тема: „Експериментирание на иновативни образователни технологии“ (Договор №РД 08 - 127 от 04.02.2020г.), финансиран от Фонд „Научни изследвания“.

1. ВЪВЕДЕНИЕ

Тезата, че детската игра трябва да се върне в детските градини, за мнозина може да изглежда странна и неприемлива. Образователните политики вероятно ще настояват, че всичко, което се прави в детските градини, е игра. В Закона за предучилищно и училищно образование (2015) е посочено, че предучилищното образование осигурява развитие на децата, „отчитайки значението на играта в процеса на педагогическото взаимодействие“ (чл.55). Родителите биха казали, че децата играят достатъчно и трябва да се подготвят за училище. Много учители ще се съгласят с тях.

Въпросът за това какво място заема играта в нашите детски градини е основен за настоящия доклад. На него не може да се даде лесен отговор, но желанието ни е поне да го поставим и да поддържаме огъня на интереса към тази тема⁸. Преди да отговорим, ще отправим поглед към три точки на света – САЩ, Швеция и Хонконг. Променя ли се отношението на обществата към играта в институциите за предучилищно образование? Съществува ли тенденция за намаляване на времето за свободни игри?

Първоначално се налага да направим някои уточнения, свързани с понятията, които използваме.

2. ДЕФИНИЦИИ

Понятието *игра* често се използва от учители и изследователи като в него се включват и дейности, които са проектирани и ръководени от възрастните (например, организирани спортове, компютърни и образователни игри). В този доклад използваме понятието игра (или свободна игра) само, за да се позовем на тези дейности, които са свободно избрани, ръководени от децата, и произтичат от тяхната мотивация.⁹ Тъй като в много случаи възрастните се объркват, когато трябва да различат истинската игра от игроподобните дейности, често се използва и понятието „свободна игра“. В този доклад това понятие ще използваме еквивалентно на понятието игра. И още едно уточнение: играта, за която говорим, не изключва възрастните. Тя не е дейност, освободена от възрастните, а може да бъде споделена с тях. Родители и учители могат да са партньори, подкрепящи и улесняващи децата в тяхното игрово взаимодействие, в тяхната игра.

Обучение, базирано на игра; учене чрез игра и други понятия, които свързват ученето с играта, често пъти замъгляват образа на понятието *игра* и затрудняват изследователите на детската игра в институциите за предучилищно образование (виж например: Miller & Almon, 2009). В този доклад ние разграничаваме играта от формите на обучение, които включват играта като средство.

3. МЯСТОТО НА ИГРАТА В РАННОТО ДЕТСКО ОБРАЗОВАНИЕ – ОТГОВОРИ ОТ ТРИ ТОЧКИ НА СВЕТА

САЩ: През 80-те години и особено след приемането на федералния закон за началното и средно образование (NCLB, 2001), чиято основна цел е да спре отпадането на децата от училище, се утвърждава процес на повишаване на академичните стандарти във всички училища. Реформата обвързва финансирането

⁸ В тази връзка препоръчваме предишна публикация, която има същото предназначение: Ризов, Ил. (2018) Играещото училище - завръщане към бъдещето. Варна, Съучастие.

⁹ Тази дефиниция е възприета и в доклада „Crisis in the Kindergarten Why Children Need to Play in School“ (2009) на Alliance for Childhood.

на училищата с резултатите на учениците от тестовете (Робинсън, К., 2014: 65). Предприетите през този период политики се отразяват и на предучилищното образование. Според мнозина изследователи, ефектите от въвеждането на повече академизъм и стандартизация в училищата се просмукват и в детските градини (Coppie & Bredekamp 2009). По-специално, подготовката на децата за успешно справяне със стандартизираните тестове намалява времето, предназначено за игра в детските градини (Lynch, M., 2015; Coppie & Bredekamp, 2009). Въпреки многобройните ползи от играта, признати от академичните среди, през последните години се наблюдава постоянно ограничаване на времето, предназначено за игра в детските градини (Brownson et al, 2010). Например, в изследване, проведено от няколко университета, се посочва, че 25% от изследвана група детски учители от Лос Анжелис и Ню Йорк твърдят, че децата в техните детските градини имат до 30 минути за свободни игри на ден (Miller & Almon, 2009:18). В друго изследване (на което се позовават Miller & Almon, 2009: 27) се твърди, че 54% от учителите посочват, че децата имат до 30 минути на ден свободно време за игри, 37% посочват, че това време е между 30 до 60 минути. Изследователите с тревога констатираат, че времето за игри драстично намалява.

Процесът на намаляване на времето за игра в детските заведения намира подкрепа сред родителството. „Училищната система директно и индиректно... е наложила в обществото нагласата, че децата се учат и напредват главно като извършват задачи, насочвани и оценявани от възрастните. Нещо повече – смята се, че това, което децата правят, оставени сами на себе си, е загуба на време.“ (Грей, П., 2016:19) Изследователите констатираат, че образованието е станало по-продължително и с по-малко игра, и все повече навлиза в живота на семействата. (Грей, П., 2016; Халюел, Е., 2015)

Швеция: Според мнозина учители и изследователи, днес все по-трудно може да се дефинира какво означава скандинавски подход, когато става въпрос за учене чрез игра (Bennett, 2010). През 70-те години на XX в. в центъра на вниманието на педагозите е социално-емоционалното развитие на децата. Въведена е интегрирана система, която се фокусира върху играта. Детската свободна игра представлява обширна част от програмата на детските заведения (Samuelsson, I. et al, 2015). След интегрирането на детските заведения в националната образователна система през 1996г. и въвеждането на първата учебна програма през 1998г. фокусът се поставя върху обучението. Този акцент става още по-силно изразен в преработената версия на учебната програма от 2010г. (Lohmander, M. & Samuelsson, I., 2015:23). Търсенето на интеграция между грижите за децата, социализацията и ученето създава предизвикателства, а понякога и проблеми пред учителите в предучилищна възраст (Lohmander, M. & Samuelsson, I., 2015: 23). На първо място, те трябва да се съсредоточат върху обучението, като същевременно запазват грижата и играта като основни измерения в работата си (Doverborg, E., Pramling, N. & Samuelsson, I., 2013). Второто предизвикателство за учителите е да овладеят съдържанието по учебните предмети за деца в различни области. Повечето детски учители, работещите в предучилищните заведения, са получили образование преди въвеждането на ревизираната учебна програма и преподаването на съдържание, като например наука, е ново за тях (Samuelsson & Sheridan, 2010). Третото предизвикателство е интегрирането на грижите и обучението, така че да не се разделят тези два аспекта (Lohmander, M. & Samuelsson, I., 2015: 23). Повишеното внимание към обучението и към области на познанието като наука и технологии в ревизираната предучилищна програма поставя проблем пред детските учители как да интегрират целите на учебната програма в ежедневната практика на детското заведение. Какво точно децата в предучилищна възраст трябва да учат? Какво означава

играта в контекста на предучилищното образование? Каква е връзката между двете? (Lohmander, M. & Samuelsson, I., 2015: 23) По признание на учители и изследователи, фокусирането върху обучението подлага на риск играта и намалява влиянието на децата върху учебната програма за сметка на структурираните от учителите дейности (Lohmander, M. & Samuelsson, I., 2015: 23). Според Lohmander, M. & Samuelsson, I., (2015) Националната агенция за образование все още се опитва да запази играта като централно измерение в ежедневието на децата в предучилищна възраст.

Хонконг: Образователната система на Хонконг традиционно е считана за относително „дидактизирана“, насочена предимно към постигане на успех в изпитите. За да се подобри качеството на ранното детско образование, в края на 80-те години на XX в.в Хонконг се възприема принципа за „учене чрез игра“ като основен принцип в предучилищната педагогика. Педагогическите цели в образованието в ранните години се фокусират върху подготовката на децата за училище, подготовка за учебна среда, ориентирана към изпити (Pearson & Rao, 2006). Учебната програма в детските заведения акцентира върху четене, писане и аритметика (Orpег, 1992). Проучванията показват, че играта се използва само инструментално, да привлече вниманието на децата за по-нататъшно въвеждане на съдържанието от учителя. Играта е третирана като средство за предаване на знания. Доминиращият подход остава базиран на модела на преподаване и учене (Cheng & Stimpson, 2004). Според Cheng, за съжаление основният опит в обучението на малките деца в

Хонконг не се е променил, въпреки призива за реформи от началото на века. Вместо това, те са довели до увеличаване на често противоречивите изисквания към детските заведения и учителите (Cheng, 2010: 71).

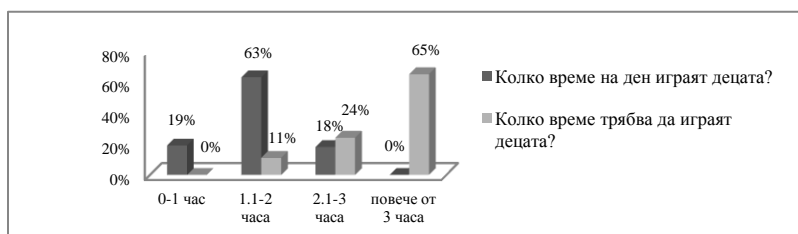
Посочените примери показват, че изследователи от различни държави регистрират настъпили промени в отношението към предучилищното образование. Независимо от това колко високо са организирани и технологизирани обществата, съществуват рискове за предприемане на образователни политики, които не са основани на доказателства и са в разрез с безспорни научни изследвания за ролята на играта в живота на децата. Играта, или по-точно свързаните с нея нагласи на възрастните, може да се окаже „препъни камък“ в тези политики. Според много изследователи и научни центрове това вече се случва.

4. КАКВО МЯСТО ЗАЕМА ИГРАТА В НАШИТЕ ДЕТСКИ ГРАДИНИ

Първоначалната ни нагласа като изследователи е, че времето за игри в днешната детска градина е силно ограничено и обучението (назовано в Закона като „педагогически ситуации“, чл. 65) „изяжда“ времето на децата за игри. За да проверим нашите наблюдения проведохме полуструктурирани индивидуални интервюта с 56 детски учители и фокус-групи с 53 детски учители от 19 детски градини. Тук ще изложим някои резултати.

Колко часа на ден играят децата в детските градини, и колко часа те трябва да играят?

Според отговорите на учителите децата играят най-много до 3 часа на ден. В това време се включват игрите на закрито и открито. Най-голям е дялът на учителите (63%), които отговарят, че децата играят между 1 и 2 часа на ден (виж диаграмата). Средната продължителност на времето за свободни игри се определя най-често около 1 час и 30 минути на ден. Единадесет процента от запитаните учители определят времето от 1 до 2 часа на ден като достатъчно за децата, а 65% са на мнение, че времето трябва да е повече от 3 часа.



За да разберем какво имат предвид учителите, когато отговарят на въпроса за продължителността на времето за свободни игри, ние ги помолихме да уточнят какви свободни игри играят децата най-често на закрито и на открито. Около 90% от запитаните учители отговарят, че на закрито децата играят най-често ролеви игри. На второ място по предпочитание се нареждат конструктивните игри, следвани от подвижните игри, изобразителните дейности и образователните игри. По отношение на свободните игри на открито, естествено се увеличава дялът на подвижните игри (гоненица, игри с уреди, народни игри и др.). На следващо място са заниманията с конструктивни и сензорни игри (предимно игри в пясъчници). Ролевите игри на открито са посочени от малка част от учителите (5%), а изследователските игри (ровене в тревата, търсене на червеи и др.) са посочени само от 1% от учителите.

Отговорите на учителите показват, че те правилно са разбрали нашите въпроси. Времето, което те посочват, действително обхваща дейностите, които се вписват в понятието „свободни игри“. Прави впечатление, че учителите не описват голямо разнообразие от игри на децата. Този въпрос се нуждае допълнително от задълбочен анализ.

Кои са факторите, които определят времето за свободни игри?

Дневният режим и учебната програма са факторите, които според 76% от учителите, обуславят времето, което се отделя за свободни игри. Половината (49%) от запитаните учители обвързват отделеното време за свободни игри с метеорологичните условия, а 5% посочват като фактор материалните условия (недостатъчно пространство, недостиг на уреди и др.). Не са редки коментари като: „В дневния режим на децата няма никакво свободно време за игри на открито.“; „Масовите отговори на колегите ми са, че часовете за игри се редуват с обучението на децата, но реално обучението заема по-голяма част от деня, а играта често липсва.“; „Децата могат да играят свободно само през лятото, когато учебната година е завършила и при нас.“

Когато учителите говорят за учебната програма като фактор за ограниченото време за свободни игри, те интерпретират по различен начин нейната задължителна тежест. В някои случаи учителите признават, че са

принудени да не се съобразяват с нея. И това до голяма степен зависи от непосредствения контрол, който им се упражнява. Имаме основание да констатираме, че в много случаи учителите от детските градини в селата се чувстват по-свободни да реорганизируют и разпределят времето между обучение и игри. Фактор, който често се споменава от учителите, е отношението на директора на детската градина към играта и задължителността на учебната програма. Ето един типичен коментар на учител: „*Когато нашата директорка минава по коридора и чува детската глъч от нашата група, влиза при нас, за да констатира, че нищо не правим, защото децата през това време играят.*“

Повече или по-малко играят днес децата в детската градина?

Този въпрос едва ли има значение, след като детските учители, в по-голямата си част, определят дефицитното място на играта в детската градина. И все пак няма да го подминем, защото не само нашите спомени (които не са надеждно доказателство в случая), но и учителите с продължителен стаж свидетелстват за това, че в детските градини преди едно или повече десетилетия се е играло повече. „*Преди имаше по-голяма свобода, както за децата, така и за нас учителите.*“ Подобни обобщаващи твърдения се свързват с различни факти и обстоятелства, които няма да споменаваме тук. Сред тях обаче, задължително присъства фактът, че свободната игра постепенно изчезва от детските градини.

Какво е мястото на играта в професионално-педагогическите приоритети на учителите?

Предложихме учителите да посочат, кои са най-важните проблеми, по които работят с децата в настоящия момент. Искахме да проверим дали свързват своите професионални приоритети с играта в детската градина. За 80% от учителите социално-емоционалното развитие на децата е основен проблем в работата им с групата. Останалите 20% отговарят, че за тях най-важен е проблемът за подготовката на децата за училище. Тези резултати показват, че детските учители осъзнават необходимостта да се отговори на нарастващата агресивност сред децата и да се подкрепи тяхното социално-емоционалното развитие.

Заедно с това, помолихме учителите да подредят по важност предварително посочени от нас области, в които биха желали да развиват своите професионални умения. Най-голям брой избори получи областта *Дигитални технологии*, следвана от областта *Развитие на социалните и емоционални умения на децата*. Едва на осмо място (от общо десет) е поставена областта *Игрови дейности и игрово взаимодействие с децата*. Ако тези резултати свидетелстват за по-слаб познавателен интерес на учителите и по-слаба професионална рефлексия, свързани с играта и игровото взаимодействие с децата, то не можем да бъдем сигурни дали отношението *игра - социално-емоционално развитие на детето* е достатъчно ясно осъзнато от тях. Към това можем да добавим, че през последните години детските учители проявяват повишени очаквания към възможностите на дигиталните технологии за намаляване на детската агресивност и развитие на социалните умения на децата. Това е тема, която заслужава задълбочено изследване и сериозна дискусия.

Какво прави детският учител, докато децата играят?

Анализът на отговорите, дадени от интервюираните учители, показва, че своята роля те виждат чрез следните функции: „Грижа за здравето и опазване живота на децата“ (59% от учителите); „Наблюдава и контролира игрите на децата“ (53% от учителите); „Играе с децата“ (35% от учителите); „Предлага и организира игри“ (24% от учителите). На преден план естествено е поставено осигуряването на безопасна среда и оказване на подкрепа в ситуации, застрашаващи здравето на децата. Възможностите на учителите да играят с децата, да предлагат и организират игри, се среща в отговорите на по-малък брой учители. Една трета от тях свързват свободното играене на децата с професионалната си роля на медиатор в игрите на децата. Анализът на изказванията на учителите показва също, че те предпочитат да наблюдават игрите на децата. Една от причините за доминиращото място на тази функция е големият брой деца (около 30) в групите. За учителите е почти непреодолима трудност да участват в игрите на едно или няколко деца, докато останалите в групата също играят. За съжаление, въпреки осъзнатите рискове от това един учител да е ангажиран с група от около 30 деца, детските градини продължават да работят с големи групи. (Повече по този въпрос може да се види от публикацията на Ризова, 2012) Вероятно заради невъзможността на интервюираните учители да бъдат пълноценни партньори, медиатори, подкрепящи децата в игрите и улесняващи тяхното взаимодействие, тези функции се срещат в учителските изказвания не толкова често, колкото бихме желали.

5. ДИСКУСИЯ

1. Съществуват обективни трудности при изследване на играта в детските градини. Учителите понякога означават много различни неща чрез понятието „игра“ и често това се отнася за дейности, в които децата изобщо не играят. Налага се необходимост от ясно разграничаване на играта от останалите дейности в детските градини. Трудността произтича от сложния характер на играта и от това, че човек може да бъде в „потока“ (Чиксентмихай, 2016), играейки по всяко време.

2. У нас има нужда от сериозни изследвания и дискусии за това какво се случва в детските градини. Още по-неясно е положението в детските ясли. Проблемът за недостатъчната игра в детските заведения е свързан с множество други проблеми, до които новият Закон за предучилищното и училищно образование се докосва, но не решава. Например: броят на децата в групите; материалната база; базовата подготовка и квалификацията на учителите, свързана с професионалните им умения да осъществяват игрово взаимодействие с децата.

3. Играта като методология на работа с децата е изключително неразвита област в работата на висшите училища, подготвящи детски учители. На практика, един бъдещ учител може да премине през висшето образование без да поиграе на килимчето с децата, без да е супервизиран за това как да осъществява взаимодействие с тях. Практическата работа продължава да бъде „подритвана“ от висшето образование, все едно, че тя не е цел на професионалната подготовка.

4. Отсъствието на изследвания върху дългосрочния ефект на предучилищното образование, които не се свеждат единствено до резултатите на децата в първите класове на началното образование (така както това се потвърждава и от Miller & Almon (2009), ражда изключителна голяма неяснота за това колко е ефективно днешното предучилищно образование. Те биха осветили проблема за качеството на ранното детско образование, което според нормативните документи, трябва да отчита значението на играта, но на практика води до намаляване на играта в детските градини.

5. Ако има нещо, от което сме изненадани в проведеното емпирично изследване, това е, че мнозинството детски учители споделят разбирането за недостатъчното време за игри в детската градина. Това обаче не ни дава увереност, че учителите могат да се справят с проблема. Традиционният централизъм в управлението на предучилищното образование реално е оставил без надежда повечето от тях, че нещо могат да променят. По същество това е драматична ситуация, защото са изправени ежедневно пред лицата на децата, които искат да играят и това е тяхно право, както и основание за развитие.

6. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Въпреки различията в изходните позиции на обществата и своеобразието на тяхното развитие, съществува тенденция от няколко десетилетия на отегляне на играта от живота на детските заведения в немалко развити държави. Нужни са повече сравнителни изследвания за мястото на свободните игри в националните системи за предучилищно образование и анализ на тенденциите, отчитащи обществените нагласи и стереотипи във възприемането на „несериозността“ на играта като опозиция на „сериозното“ учене. Очевидно е, че обществата изпитват трудност да решат проблема за това, че играта, родена от свободното време на човека (Хьойзинха, Й., 2000), изглежда в опозиция на образованието, в което възрастните влагат идеята и перспективата за добре обезпечена заетост на своите деца в бъдеще. Ще е необходимо време възрастните да преосмислят отношенията *игра - образование, свобода - заетост*. Нужно е не само да се доказва значението на играта за развитието на децата, така както това се прави в непрекъснато увеличаващия се брой научни изследвания, но и резултатите от тях да достигат до родители, учители и политици.

ЛИТЕРАТУРА

- Грей, П. (2016). Свободата да учиш. С., „Изток – запад“.
- Ризова, М. (2012). Несъстоялото се порастване или накратко за затруднените родители, детската градина и за детето между тях. Варна.
- Робинсън, К. (2014). Разчупи клишетата. Да се научим да бъдем креативни С., „Рой Комюникейшън“.
- Халоуел, Е. (2015). Детството и семенцето на щастието. С., „Изток – запад“.
- Хьойзинха, Й. (2000). Хомо луденс. С. „Захарий Стоянов“.
- Чиксентмихай, М. (2016). Психология на оптималното преживяване. С., Хермес.
- Bennett, J. (2010). Pedagogy in early childhood services with special reference to Nordic approaches. *Psikhologicheskaya Nauka i Obrazovanie [Psychological science and education]*, 3, 16–21.
- Brownson, R., Chiqui, F., Burgeson, C., Fisher, M., & Ness, R. (2010). Translating Epidemiology into Policy to Prevent Childhood Obesity: a Case for Promoting Physical Activity in School Settings. *Annals of Epidemiology* 20:436–44.
- Cheng, D.P.W., & Stimpson, P. (2004). Articulating contrasts in kindergarten teachers' implicit knowledge on play-based learning. *International Journal of Educational Research*, 41, 339–352.
- Cheng Pui-Wah Doris (2010). Exploring the tactfulness of implementing play in the classroom: a Hong Kong experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 38, No. 1, February 2010, 69–82

- Copple, C., & Bredekamp, S. eds. (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8*. 3rd ed. Doverborg, E., Pramling, N. & Samuelsson, I. (2013). *Att undervisa i förskolan [To teach in preschool]*. Stockholm: Liber.
- Lohmander, M. & Samuelsson, I. (2015). Play and learning in early childhood education in Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art* Volume 8, Issue 2, 2015.
- Lynch, M. (2015). More Play, Please The Perspective of Kindergarten Teachers on Play in the Classroom - *American Journal of Play*, Volume 7, Number 3, 2015.
- Miller, E. & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Opper, S. (1992). *Hong Kong's young children: Their preschools and families*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Pearson, E., & Rao, N. (2006). Early childhood education policy reform in Hong Kong: Challenges in effecting change in practices. *Childhood Education*, 82(6), 363–368.
- Samuelsson, I., Williams, P., Sheridan, S., & Hellman, A. (2015). Swedish preschool teachers' ideas of the ideal preschool group. *Journal of Early Childhood Research*, 1-1.
- Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2010). A turning-point or a backward slide: the challenge facing the Swedish preschool today. *Early Years* 30(3), 219-227.