

مفهوم بازی و انواع آن در کلاس: دیدگاه مریان مهد کودک و پیش دبستان های شهر تهران

صابر عبدالملکی^۱، محمد آرمند^۲

تاریخ وصول: ۹۵/۰۸/۰۱

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۲/۰۶

چکیده

بازی جزء لاینفک زندگی کودکان، مفهومی پویا و پیچیده است که به علت وجود تعاریف مبهم از آن به خصوص وقتی در زمینه کلاس قرار می گیرد، به یک مفهوم و عمل نامعلوم تبدیل می شود. داشتن درک درست از ماهیت بازی و انواع آن باعث می شود مریان دوره های پیش دبستانی و مهد کودک محیطی سازنده و خلاق را برای رشد همه جانبه کودکان فراهم آورند. هدف پژوهش حاضر بررسی مفهوم بازی از دیدگاه مریان مهد کودک و پیش دبستان های شهر تهران بود. روش پژوهش کیفی با استفاده از رویکرد پدیدارشناسی بود. به این منظور ۲۳ نفر از مریان مهد کودک و پیش دبستانی که شرایط نمونه مورد نظر را داشتند با استفاده از مصاحبه نیمه ساختارمند و اکتشافی در قالب دو سؤال اصلی مورد مطالعه قرار گرفتند. داده های جمع آوری شده، ثبت و کدگذاری شد و در قالب مقوله های اصلی طبقه بندی گردید. تحلیل محتوای درک مریان از مفهوم بازی منجر به شناسایی ۲۵۶ کد اولیه، ۱۶ زیر مضمون و ۵ مضمون اصلی (فعالیت های نمادین، جاندار پنداری، رؤیایپردازی)؛ درگیری فعال (درگیری جسمی و روانی در انجام بازی، همکاری بین بازیکنان)؛ هیجان انگیز (لذت بخش، نشاط و شادمانی، سرگرمی، احساس خوشایندی، امیدواری، آرامش)؛ سیالیت قانونمندی (قوانین مشخص و درعین حال منعطف و قابل تغییر، دست کاری قوانین و چگونگی انجام بازی) و فرایند یادگیری (هدفمندی، رشد اجتماعی و شناختی و عاطفی، کشف و خلق) شد. همچنین تحلیل محتوای درک مریان از انواع بازی در کلاس منجر به شناسایی ۵۲ کد اولیه، ۶ زیر مضمون و ۲ مضمون اصلی بازی بدون ساختار (شاگردمحوری، بدون برنامه ریزی قبلی) و بازی ساختارمند (مریی محور، هدفمند، تأکید بر یادگیری، برنامه ریزی شده) شد.

واژگان کلیدی: کودک، بازی، تخیل، هیجان انگیز، سیالیت قانونمندی، درگیری فعال، فرایند یادگیری.

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) s.abdolmalaki@gmail.com

۲. استادیار مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی سمت

مقدمه

دوره کودکی اولین و حساس‌ترین دوره زندگی آدمی است (علوی لنگرودی و همکاران، ۱۳۹۲). اهمیت و جایگاه این دوران تا آنجاست که روانشناسان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت غالباً از این دوران به‌عنوان برجسته‌ترین مرحله در تکوین شخصیت انسان نام می‌برند (رادبخش و همکاران، ۱۳۹۲).

نقش و جایگاهی که دوره کودکی در آینده کودکان دارد باعث شکل‌گیری نهادها و نظام‌های آموزش و پرورش کودکان در دنیا شده است. هدف تعلیم و تربیت در این دوره، رشد و پرورش کودکان در همه ابعاد است. بنابراین این مرحله باید دربردارنده موقعیت‌ها، فعالیت‌ها و تجربه‌هایی باشد که در راستای پرورش همه‌جانبه کودکان باشد (کامیابی املشی، ۱۳۹۵). مراکز آموزشی پیش‌دبستانی در قالب الگوهای آموزشی و برنامه‌های درسی خاص خود به دنبال ایجاد و تحقق فرصت‌ها و محیط یادگیری جذاب، برانگیزنده و مبتنی بر کسب تجربه برای کودکان می‌باشند تا بتواند متناسب با طبیعت و ویژگی‌های کودک زمینه رشد همه‌جانبه کودک را فراهم آورند (پیری و ادیب، ۱۳۸۸). امروزه اثرگذارترین و پرکاربردترین برنامه‌های آموزشی بر مبنای بازی‌های^۱ متنوع و کودک‌محور در دوره پیش از دبستان طراحی و تدوین می‌شوند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۹۵). یادگیری از طریق بازی یک اصطلاح معمول در جهان آموزش دوره پیش‌دبستانی و به‌عنوان یک اصل فراگیر برای کار با کودکان مطرح می‌شود (جانسون^۲ و همکاران، ۲۰۰۵). اغلب مهارت‌ها و اهداف برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی در قالب بازی به کودکان آموزش داده می‌شود (مجدفر، ۱۳۹۵).

بازی با تولد کودک آغاز می‌شود، بازی طبیعی‌ترین شکل تمایل کودک برای تماس و برخورد با دنیای اطرافش است (سلامت، ۱۳۹۵). بازی جزء لاینفک زندگی کودکان است آمیختگی آن با زندگی کودکان به میزانی آشکار است که گاه وجود آن به علت حضور همیشگی‌اش فراموش می‌شود. نقش بازی را از اهمیتی که کودکان به آن می‌دهند می‌توان درک کرد، مشاهده می‌شود که کودک در هنگام بازی آن‌چنان در کار خود غرق می‌شود که وجود دیگران را فراموش می‌کند و احساس می‌کند که تنهاست (میرزاخانی، ۱۳۹۴).

-
1. play
 2. jonson

اهمیت و نقش بازی در فرایند آموزش در دوره پیش دبستانی طوری است که امروزه بازی جزء اصلی ترین و مؤثرترین روش های آموزش در این مرحله است (جعفری و همکاران، ۱۳۹۳). اگر فرایند آموزش و یادگیری به روش بازی انجام شود یادگیرندگان بهتر و زودتر مطالب را فرامی گیرند و دیرتر فراموش می کنند (پویامنش و رمضان، ۱۳۹۰). بازی مهم ترین و پرمعنا ترین فرایند برای یادگیری کودکان است و موقعیت هایی را ایجاد می کند تا کودکان با هنجارها، مقررات و مهارت های زندگی آشنا شوند و روح سازگاری در آنها به وجود آید (مروجی، ۱۳۹۵).

علی رغم اختلافات فرهنگی در میان کشورها و نظام های آموزشی آنها، همگی آنها بازی را به عنوان یک ضرورت در رشد و یادگیری کودکان تشخیص داده اند (ایزومی-تیلور و همکاران، ۲۰۰۷؛ کایف و کیرگ، ۲۰۰۰؛ راجرز و ایزومی تیلور، ۱۹۹۹؛ ایزومی-تیلور و همکاران، ۲۰۱۰ و ۲۰۱۴). همچنین بسیاری از متخصصان و مربیان آموزشی (مونتسوری، فروبل، پیازه، مک میلان، ویگوتسکی) بر نقش بازی به عنوان عمده ترین و اثربخش ترین روش آموزش کودک برای یادگیری در زمینه مهارت ها و موضوعات مختلف تأکید کرده اند (کول، ۱۳۹۲؛ طالبزاده نوبریان، ۱۳۹۱؛ سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، ۱۳۹۵؛ پیری و ادیب، ۱۳۸۸).

بازی یکی از مؤلفه ها و شاخص ها در نظام تعلیم و تربیت دوره کودکی است که از گذشته تا امروز از دیدگاه فلاسفه، مربیان تربیتی و روانشناسان بارها مورد پژوهش و گفتار قرار گرفته است. بررسی و مطالعه آثار و پژوهش های این سه گروه بیان کننده دو رویکرد نسبت به عمل بازی است، رویکرد کارکردگرایانه که ناظر به هدف بازی، غایت نگرانه و کارکرد آن است و رویکرد توصیفی - تبیینی که بیشتر ماهیت و چستی بازی را تبیین می کند (جهان دیده، ۱۳۹۲).

تعاریف و ملاک های مختلف و زیادی برای مشخص ساختن ماهیت بازی بیان شده است (عباسی، ۱۳۸۷). علی رغم این تعاریف و ملاک های بیان شده، بازی مفهومی پویا و پیچیده است که تعریف مشترکی که مورد پذیرش همه متخصصان باشد از آن ارائه نشده است

1. Izumi-Taylor
2. Kieff & Casbergue
3. Rogers & Izumi Taylor

(ابری^۱، ۲۰۱۴؛ شپیلی^۲، ۲۰۰۸؛ پلگیرینی^۳، ۲۰۰۹؛ سارا کو^۴، ۲۰۱۲؛ ایزومی تیلور و همکاران، ۲۰۱۴). در دنیای آموزش، بازی به علت تعاریف مبهم آن به خصوص وقتی در زمینه کلاسی قرار می‌گیرد، می‌تواند یک مفهوم مبهم باشد. علت خیلی از تعاریف مبهم درباره بازی به این حقیقت مرتبط است که، در متون مربوط به رشد کودک اصطلاح بازی اغلب برای طبقه‌بندی اشکال زیادی از رفتارهای اجتماعی و غیراجتماعی استفاده شده و به اینکه آیا آنچه انجام می‌شود بازی هست یا نه؟ کمتر توجه شده است (پلگیرینی، ۲۰۰۹).

اسکیل^۵ و همکاران (۱۹۹۱) بازی را فعالیتی جذاب تعریف می‌کند که در آن کودکان با شور و شوق در آن شرکت می‌کنند. سیکر مایلی^۶ (۱۹۸۱) بازی را به‌عنوان یک زیرمجموعه‌ای از زندگی که در آن می‌توان رفتار را بدون هراس از عواقب آن تمرین کرد، توصیف کرده است. بازی به‌عنوان هر چیزی که بچه‌ها در زمینه‌های اجتماعی انجام می‌دهند تعریف می‌شود، گاهی اوقات به‌عنوان تعطیلی یا فرصت آزاد تعریف شده است (پلگیرینی، ۲۰۰۹).

اریکسون^۷ (۱۹۵۰) در بیان مفهوم بازی آن را فرایندی دارای ویژگی‌هایی به این شرح بیان می‌کند: انگیزش درونی؛ آزادی در انتخاب؛ استعاری؛ جذاب و درگیرکننده فرد به‌صورت فعال و لذت‌بخش (به نقل از میرزاخانی، ۱۳۹۴). گاروی^۸ (۱۹۷۷) بازی را به‌عنوان فعالیتی تعریف کرده بود که: توسط بازیگر به شکل مثبتی ارزش گذاری شده باشد؛ خودانگیز؛ جذاب و روابط سیستماتیکی نسبت به آنچه بازی نیست، داشته باشد.

شپیلی (۲۰۰۸) بازی را در قالب ویژگی‌ها و عناوینی به این شرح بیان می‌کند: فعالیت لذت‌بخش و مفرح^۹؛ گاهی اوقات بازی شامل ناکامی‌ها، ترس‌ها و چالش‌ها است با این حال لذت‌بخشی از ویژگی‌های کلیدی بازی است؛ نمادین^{۱۰}؛ بازی برای کسی که آن را انجام می‌دهد معنایی دارد که این معنا اغلب اوقات برای آموزش‌دهنده قابل مشاهده نیست؛ فعال

1. Eberle
2. Shipley
3. Pellegrini
4. Saracho
5. Scales
6. Csikszentmihalyi
7. Erickson
8. Garvey
9. pleasurable-play
10. symbolic-play

بودن^۱: بازی فعال مستلزم عمل کردن به اشکال جسمانی، کلامی، تعامل روانی با مواد، افراد، ایده‌ها یا محیط است؛ آزادی انتخاب^۲: فرد بازی را آزادانه انتخاب می‌کند با این حال امکان دارد به بازی دعوت شود یا او را وادار به انجام بازی بکنند؛ فرایند محوری^۳: یعنی در بازی بازیکنان می‌توانند به فرایند بازی توجه کنند، بی‌آنکه به هدف یا پایان آن توجه کنند؛ خودانگیزی^۴: خودانگیزی بازی به‌عنوان پاداش بازیکنان به خودشان در نظر گرفته شده است.

از نظر روبین^۵ و همکاران (۱۹۸۳) برای اینکه بتوان فعالیتی را بازی نامید، باید دارای پنج ویژگی اساسی باشد: انگیزه درونی، آزادی انتخاب، خوشایند بودن، واقعیت‌گریزی، کودک بازیکن اصلی (به نقل از هیوز، ۱۳۹۰). ساراکو (۲۰۱۲) برای مفهوم بازی مدلی با مؤلفه‌های به این شرح را بیان می‌کند غیرتوصیفی^۶، شبیه‌سازی احساسات واقعی^۷، انگیزه درونی^۸، آزادی انتخاب^۹. پیازه برای مفهوم و عمل بازی ویژگی‌هایی را بیان می‌کند داشتن هدف ویژه، اختیاری بودن، دلپذیر و خوشایند، نداشتن ترتیب و سازمان، از قید کشاکش و پرخاش آزاد است (به نقل از خزاعی و خزاعی، ۱۳۹۲).

جهان‌دیده (۱۳۹۲) در بیان ماهیت بازی بر مبنای دیدگاه فیلسوفان و مربیان تربیتی برای ماهیت بازی دو دسته ویژگی بیان کرد؛ دسته اول ویژگی‌هایی که در سخت‌هسته بازی قرار دارند و جزو ویژگی‌های ماهوی و چیستی آن هستند. این ویژگی‌ها نقطه‌ی آغاز و شروع پدیده‌ی بازی هستند و اگر نباشند بازی تکوین نمی‌یابد، که شامل: قانونمندی آزاد، فرااخلاقی بودن، جدیت (از منظر بیرونی غیرجدی ولی دارای جدیت درونی)، حرکت و پویایی، هدفمند بودن و فعالیت بودن است. دسته دوم ویژگی‌ها که جزو سخت‌هسته نیستند اما مدارهای بیرونی این پدیده را شکل می‌دهند و قوام‌بخش آن هستند. این ویژگی‌ها بازی

-
1. active-play
 2. voluntary-play
 3. process oriented-play
 4. self motivating -play
 5. Rubin
 6. Nonliterality
 7. Simulating real emotion
 8. Motivation from within
 9. Free choice

را تداوم و تکرار می‌بخشند که شامل: هماهنگی با طبیعت و فطرت، تکرارپذیری، نظم و هماهنگی، هم‌راستا با کمال انسانی، فرای جبر و اختیار و لذت‌مندی است.

متخصصان تربیتی و روان‌شناسان بازی‌های کودکان را از ابعاد و جهات مختلف دسته‌بندی کرده‌اند: شناختی، اجتماعی، جسمی، درمانی، آموزشی، تقلیدی، نمادین، نمایشی و تخیلی (صمدزاده، ۱۳۹۲؛ خزاعی و خزاعی، ۱۳۹۲؛ دیبا واجاری، ۱۳۹۴؛ فلاح‌چای و مطلوبی، ۱۳۸۶؛ رایال^۱ و همکاران، ۲۰۱۳؛ استگنتی^۲، ۲۰۰۴؛ ابری، ۲۰۱۴).

بازی‌های آموزشی یکی از انواع بازی‌های پرکاربرد و مهم است که در دهه ۱۹۶۰ توجه بسیاری از رهبران و مدیران آموزشی را به‌سوی خود جلب کرد (جعفری، ۱۳۹۳).

بازی با وجود ماهیت سرگرم‌کننده‌ای که دارد، جنبه آموزشی و سازندگی نیز دارد - در برخی موارد اشتغال کودک به بازی بیش از ارزش خواندن کتاب است - کودکان در فرایند انجام بازی به‌ویژه بازی‌های آموزشی، تجارب، مهارت‌ها و مفاهیم ذهنی جدید و بهتری را فرامی‌گیرند. در عمل بازی، کودکان مطالب یادگرفتنی را با آرامش و میل و رغبت و بدون فشار یاد می‌گیرند (اعظمی و جعفری، ۱۳۸۸). بازی آموزشی، آن نوع بازی است که به‌منظور دست‌یابی به هدف یادگیری انجام می‌شود (انگجی و عسگری، ۱۳۸۶). تعاریف بازی متناقض و مبهم هستند، اما دو شکل قطعی از بازی در زمینه آموزشی وجود دارد: بازی بدون ساختار^۳، و بازی ساختارمند یا هدایت‌شده^۴ (پلگیرینی، ۲۰۰۹). بازی بدون ساختار، دانش آموز محور است، توسط دانش آموزان هدایت می‌شود و دانش آموزان انتخاب می‌کنند چگونه و چه بازی را انجام دهند (بازی بی‌ساختار و ساختاریافته^۵، ۲۰۱۴). در بازی ساختاریافته، مربی در مرکز عمل بازی قرار دارد و فرایند بازی توسط او هدایت می‌شود - یعنی فرایند بازی مربی محور است - و مربی براساس اهداف برنامه درسی، محتوای علمی و ساختار بازی میزان و راهنمایی و هدایت کودکان را تدوین و پایه‌گذاری می‌کند (عابدی، ۱۳۸۸ به نقل از زرین، ۱۳۹۴). در بازی‌های آموزشی مهم است که مطمئن شد یادگیری و بازی یکپارچه شده و هدف‌های یادگیری در درون بازی پنهان شده است. یک بازی آموزشی مؤثر باید بتواند جذاب باشد و یادگیرنده را در جریان بازی درگیر کند طوری که

1. Ryall
2. Stagnitti
3. free play
4. guided or structured play
5. Free Play and Structured Play

انگیزه لازم را برای عمل بازی در فراگیران به وجود آورد. همچنین در بازی آموزشی باید بین بازی و هدف‌های آموزشی رابطه مشخص و روشن باشد (رستگارپور و مرعشی، ۱۳۹۴). با وجود این که هدف از بازی‌های آموزشی، بیشتر آموزش و یادگیری اهداف برنامه درسی است تا بازی، اما باید جنبه بازی گونه بودن آن حفظ شود (خزاعی و خزاعی، ۱۳۹۲). نظریه‌هایی که از کاربرد بازی در آموزش حمایت می‌کنند خود مستقل از بازی هستند، لذا در آموزش و یادگیری سطوح بالاتر می‌توان بدون این که یادگیرنده را در یک بازی به معنای تام درگیر کرد تعدادی از ویژگی‌های ماهیت بازی را مورد استفاده قرار داد (اربابی و حقانی، ۱۳۸۹).

با توجه به اهمیت و نقشی که بازی در رشد همه‌جانبه کودکان دارد کاربرد و استفاده اثربخش از بازی توسط مربیان در فرایند آموزش در دوره پیش‌دستانی نیازمند داشتن درک درستی از مفهوم بازی و مؤلفه‌های آن است. ادراکات آموزگاران از بازی بر تجربیات کودکان در کلاس‌های آن‌ها تأثیرگذار است (ایزومی تیلور و همکاران، ۲۰۱۰). داشتن تعریف روشنی از اینکه بازی چیست و در بازی چه چیزی انجام می‌شود، می‌تواند برای ایجاد محیطی فعال و سازنده کمک‌کننده و راهنما باشد (ساراکو، ۲۰۱۲). مطالعه مفهوم بازی به دلیل اختلاف در محتوا و زمینه، به مربیان جهت اخذ تصمیم درباره‌ی بازی در کلاس درس کمک و راهنمایی بسیاری می‌کند (فراست و همکاران، ۲۰۰۵). درک مفهوم و مؤلفه‌های بازی برای معلمان جهت یادآوری تحمیل ارزش‌های بزرگ‌سالان، الزامات یا انگیزه‌ها درباره فعالیت‌های کودکان که ممکن است دید ما را نسبت به بازی تغییر دهد مهم هستند (گاروی، ۱۹۷۷).

علی‌رغم اهمیت درک مفهوم بازی پژوهش‌های داخلی کمی در این زمینه انجام گرفته است که اکثر آن‌ها نیز به بیان مفهوم بازی از دیدگاه فیلسوفان و مربیان تربیتی پرداخته‌اند تا دیدگاه مربیان مهد، که در صحنه واقعی اجرای بازی ایفای نقش می‌کنند. کشاورز و قلی‌ها (۱۳۹۱) در پژوهشی به تبیین فلسفه بازی در تربیت سازگار با آموزه‌های انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی اسلام پرداخته‌اند و بازی را، موقعیت تربیتی مناسبی در جهت حفظ عزت و کرامت، ارضای میل ذاتی نیاز به آزادی، ابراز و تخلیه احساسات درونی و هیجانات، یادگیری فعالیت‌های جمعی و گروهی، شکل‌بندی صحیح شخصیت و شاکله، تحقق استعدادها و توانایی‌های درونی و غیره که با توجه به محدودیت‌ها توسط مربیان صورت

می‌گیرد، تعریف می‌کنند. قمی (۱۳۸۹) در پژوهشی به بررسی مفهوم بازی در فلسفه جدید و معاصر پرداخت. ضمن بیان مفهوم بازی از دیدگاه فیلسوفانی مانند کانت، شیلر، ویتگنشتاین، گادامر و نیچه، بیان می‌دارد که بازی در متن فلسفه‌ای قرار می‌گیرد که تمام‌قد در برابر متافیزیک ایستاده است و نقش کلیدی در فلسفه جدید و معاصر در فراتر رفتن از متافیزیک و سوپزکتیویسم دارد. باقرزاده (۱۳۶۷) در پژوهشی به بررسی مفهوم بازی کودکان از دیدگاه مکتب اسلام پرداختند، که یافته‌ها نشان داد از دیدگاه اسلام و اندیشمندان آن می‌توان شش فصل مشترک را در مورد بازی بیان کرد: غریزی بودن، عاملی مؤثر در یادگیری بهتر، وسیله مهم در آموزش صحیح، افزایش قدرت ابتکار و همکاری و خلاقیت، مؤثر در ساختار شخصیتی کودک، مؤثر در تربیت جسمانی (عامل مهم رشد طبیعی اندام‌ها). ایزومی تیلور و همکاران (۲۰۰۴) برداشت‌های آموزگاران آمریکایی و ژاپنی از بازی را بررسی نموده‌اند و دریافته‌اند که آموزگاران در این دو کشور «الفاظی را به کار برده‌اند که با روح زمانه موجود از تکامل آموزش اولیه متناسب است» و اینکه ادراکات آن‌ها از بازی، با فرهنگ آن‌ها در ارتباط است. این یافته‌ها حاکی از این است که آموزگاران ژاپنی بازی کودکان در محیط‌های کلاس درس را پیشنهاد داده‌اند که این امر یک جهت‌گیری برای نیازهای گروهی را انعکاس داده است، درحالی‌که هم‌تایان آمریکایی آن‌ها به این شکل نبوده‌اند. مریان ژاپنی بازی کودکان را به‌عنوان بازتاب‌دهنده‌ی قدرت زندگی دریافته‌اند (پایه و بنیان اساسی احساسات آن‌ها، امیال و نگرش‌های آن‌ها)، در حالی‌که مریان آمریکایی گرایش دارند بازی را با رشد کودک مرتبط بدانند. همچنین از مطالعات دریافته شده که کودکان ژاپنی نسبت به هم‌تایان آمریکایی خود بیشتر از بازی‌های بدون ساختار استفاده می‌کنند.

جوہانسون و ساموئلسون^۱ (۲۰۰۶) یکپارچگی بازی و یادگیری را به‌عنوان یک کل از برنامه‌های پیش‌دستانی بررسی نموده‌اند. مریان کارآموز ضمن خدمت، به یکپارچگی بازی با یادگیری در هنگام کار کردن با کودکان پی برده‌اند و در طول تجزیه و تحلیل داده فعل و انفعالات بین مریان و کودکان را در سه دسته بیان کردند: فعل و انفعالات کاوشی، رسمی و اثرات متقابل روایتی (داستانی). تعاملات کاوشی چالش‌های را جهت اختراع و نوآوری دربر می‌گیرد، تعاملات روایتی اشاره به تمایل برای ایجاد یک تلاش مشترک بین کودکان

1. Johansson & Samuelsson

و مربیان دارد. در فعل و انفعالات رسمی، تعاملات معمولاً به وسیله‌ی آموزگاران که در حال تلاش برای راهنمایی کودکان به پاسخ صحیح است، صورت می‌پذیرد و نوعی از دسته‌بندی است که در آن بازی و یادگیری به شدت از هم جدا گشته‌اند. همچنین یافته‌ها نشان داد که مربیان سوئدی مفاهیم زیر را از بازی بیان کرده‌اند: کودکان همیشه زمانی که بازی می‌کنند یاد می‌گیرند؛ کودکان از طریق بازی آن چیزی را که در حال حاضر از پیش‌دستان یاد گرفته‌اند به کار می‌بندند؛ بچه‌ها می‌توانند جنبه بازی را در یادگیری و جنبه یادگیری را در بازی تعریف کنند.

ایزومی تیلور و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی به بررسی دیدگاه‌های بازی در سه کشور ژاپن، ایالات متحده و سوئد پرداختند که تجزیه و تحلیل داده‌های پیمایشی جمع‌آوری شده از مربیان در این کشورها شش جنبه را در راستای معانی و نیز کاربرد بازی به همراه داشته که عبارت است از: فرایند یادگیری^۱، منابع و امکانات (احتمالات)^۲، توانمندسازی^۳، خلاقیت^۴، کار کودک^۵، فعالیت سرگرم‌کننده^۶. فرایندهای یادگیری، فعالیت سرگرم‌کننده و خلاقیت، جنبه‌های عمومی بازی بوده‌اند که در خلال این تحلیل‌ها ظاهر شده‌اند. آموزگاران ژاپنی و سوئدی بازی را به جنبه‌ی احتمالات ارتباط داده‌اند اما در مورد مربیان آمریکایی به این شکل نیست. موضوع بازی همچون کار کودک در تصورات مربیان آمریکایی و سوئدی نمایان شده است اما در میان مربیان ژاپنی نمایان نشده است. جنبه‌ی توانمندسازی بازی آموزگاران ژاپنی را از دیگران متمایز نموده است. آموزگاران ژاپنی و سوئدی پیشنهاد بازی ساختارمند را برای کودکان گزارش نموده‌اند درحالی‌که هم‌تایان آمریکایی آن‌ها این پیشنهاد را نداده‌اند.

ابری (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی عناصر بازی جهت دست‌یابی به یک فلسفه و تعریف برای بازی پرداخت و با در نظر گرفتن ویژگی پویای بازی، تعریفی از آن ارائه می‌دهد و شش عنصر پیش‌بینی، غافل‌گیری، لذت، فهم، قدرت و ثبات اساسی برای بازی در نظر

-
1. process of learning
 2. source of possibilities
 3. empowerment
 4. creativity
 5. child's work
 6. fun activities

می‌گیرد و همچنین به مطالعه در مورد برخی ابعاد عاطفی، فیزیکی و عقلانی بازی پرداخته است.

با توجه به نقش و اهمیتی که درک مریبان از مفهوم و مؤلفه‌های بازی دارد و عدم وجود پژوهش‌هایی که در این زمینه در داخل کشور انجام گرفته است، در پژوهش حاضر به درک مفهوم بازی و نوع بازی کاربردی در مهدکودک از دیدگاه مریبان مهدکودک‌های شهر تهران پرداخته شد. در جهت تحقق این اهداف، دو سؤال اصلی مبنای پژوهش قرار گرفت:

۱. بازی چیست؟

۲. راجع به بازی‌ها در کلاس خود توضیح دهید؟

روش

این مطالعه یک پژوهش کیفی از نوع پدیدارشناسی می‌باشد. جامعه پژوهش مریبان مراکز مهدکودک و پیش‌دبستانی شهر تهران بود. روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف بود و افرادی که معیارهای موردنظر محقق (شرکت داوطلبانه - با آگاهی از اهداف و اهمیت پژوهش -، سابقه کار ۵ سال و بیشتر، مدرک تحصیلی لیسانس) را داشتند به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. کلیه شرکت‌کنندگان در طول مطالعه اجازه داشتند که در صورت عدم تمایل به ادامه همکاری در پژوهش از مطالعه خارج شوند. تعیین زمان و مکان مصاحبه هم از سوی شرکت‌کننده انجام می‌گرفت همچنین ضبط صوتی فرایند مصاحبه، با تایید و گرفتن اجازه از مشارکت‌کنندگان انجام شد. فرایند گزینش افراد تا زمانی ادامه پیدا کرد که در جریان کسب اطلاعات هیچ داده جدیدی پدیدار نشد یعنی جمع‌آوری داده‌ها ادامه یافت تا حصول اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت و در نهایت تعداد مشارکت‌کنندگان به ۲۳ نفر رسید.

فرایند اجرای پژوهش: مصاحبه به صورت عمیق و نیمه‌ساختاریافته طراحی شده که در آن دو سؤال اصلی پژوهش مدنظر قرار گرفت. فرایند مصاحبه با پرسیدن سؤالات اصلی شروع شد و در ادامه مصاحبه در حین دو سؤال اصلی از سؤالات کاوش‌گرانه مانند می‌توانید در این باره بیشتر توضیح دهید؟ استفاده شد. مدت مصاحبه بین ۳۵-۶۰ دقیقه متغیر بود و داده‌ها در طول یک دوره فشرده ۵ ماه جمع‌آوری، ثبت، کدگذاری و در قالب مفاهیم عمده دسته‌بندی گردید.

برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل داده‌های کلایزی^۱ (۱۹۸۷) استفاده شد. ابتدا همه مطالب ثبت و ضبط شده به دقت چند بار خوانده شد تا مفهوم متن مصاحبه کاملاً درک و فهمیده شود. در مرحله دوم عبارات و جملات مهم در ارتباط با سؤالات و هدف پژوهش از متن استخراج شد، در مرحله سوم فرموله کردن معانی^۲ انجام شد که طی آن مفهوم عبارات مهم توضیح داده شد. در مرحله چهارم تمام معانی فرموله شده در مقوله‌هایی که ساختار منحصر به فردی از خوشه‌های تم^۳ هستند گروه‌بندی شدند. در مرحله پنجم خوشه‌های تم باهم ادغام شدند تا سازه‌های تم مجزا را تشکیل بدهند. با ادغام تمام تم‌ها این مطالعه در همدیگر، ساختار کلی پدیده مورد نظر استخراج شد. در مرحله ششم تقلیل یافته‌ها انجام شد که به واسطه آن توضیحات زائد، نامناسب و اغراق‌آمیز از کل بخش زدوده شد و در نهایت اعتباریابی^۴ نتایج انجام شد و یافته‌ها به اطلاع مشارکت‌کنندگان رسانده شد و آن‌ها صحت نتایج و مطابقت آن‌ها با تجربیات خود را تأیید کردند (خجسته‌مهر و همکاران، ۱۳۹۴).

برای اطمینان از صحت و پایایی پژوهش از بازنگری شرکت‌کنندگان در تأیید صحت داده‌ها و مفاهیم محوری استخراج شده استفاده شد. مفاهیمی که از دیدگاه شرکت‌کنندگان بیانگر دیدگاه آنان نبود اصلاح گردید. برای بازنگری ناظرین متن برخی از مصاحبه‌ها علاوه بر محقق توسط ۲ نفر از متخصصان پژوهش کیفی مورد بررسی قرار گرفت که ۸۷-۹۳ درصد توافق در میان نتایج استخراج شده وجود داشت. همچنین برای بررسی قابلیت انتقال نتایج به گروه‌های دیگر از شرکت‌کنندگانی استفاده شده که از لحاظ اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و رشته تحصیلی متفاوت بودند.

یافته‌ها

میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۲۹ سال و از ۶ رشته تحصیلی متفاوت بودند (۸ نفر علوم تربیتی، ۵ نفر روان‌شناسی، ۲ نفر مدیریت، ۳ نفر الهیات، ۱ نفر ادبیات، ۱ نفر فیزیک)، میانگین سابقه خدمت آن‌ها ۸ سال بود و از لحاظ قومیتی و سکونتی از تنوع برخوردار بودند.

-
1. Colaizzi
 2. formulation of meanings
 3. theme
 4. validation

سؤال اول: بازی چیست؟

داده‌های به دست آمده از تجزیه و تحلیل متن مصاحبه درباره سؤال اول منجر به شناسایی ۲۵۶ کد اولیه^۱؛ ۱۶ زیرمضمون^۲، مقوله یا درون‌مایه فرعی و ۵ مضمون اصلی، تم و یا درون‌مایه اصلی شد.

جدول ۱. مضامین اصلی و فرعی آشکار شده از تحلیل داده‌های سؤال اول

تعداد کدها	مضامین فرعی	مضامین اصلی
۶۱	فعالیت‌های نمادین؛ جاندارپنداری؛ رؤیایپردازی	تخیل
۵۳	لذت‌بخش، نشاط و شادمانی؛ سرگرمی؛ احساس خوشایندی؛ امیدواری؛ آرامش	هیجان‌انگیز
۴۵	درگیری جسمی و روانی در انجام بازی؛ همکاری بین بازیکنان	درگیری فعال
۳۷	قوانین مشخص و در عین حال منعطف و قابل‌تغییر؛ دست‌کاری قوانین و چگونگی انجام بازی	سیالیت قانونمندی
۶۰	هدفمندی؛ رشد اجتماعی، شناختی، عاطفی؛ کشف و خلق	فرایند یادگیری

تخیل: مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر به تخیل در بازی اشاره می‌کنند که شامل مقوله فعالیت‌های نمادین، جاندارپنداری و رؤیایپردازی شد، که هر کدام از این مقوله‌ها شامل کدهایی مرتبط با مقوله خاص خود است. در زمینه فعالیت‌های نمادین و جاندارپنداری می‌توان به آدمک خیالی، حرف زدن با اسباب‌بازی و هم‌زادپنداری اشاره کرد.

به‌عنوان نمونه در زمینه فعالیت نمادین، جاندارپنداری و هم‌زادپنداری به نقل‌قول مشارکت‌کننده‌ی شماره ۳ و ۱۴ اشاره می‌شود. شماره ۳: «بیشتر بچه‌ها زمانی که دارن بازی می‌کنن با خودشان و یا وسایل شون حرف می‌زنن و دوس دارن تو بازی‌هایی که انجام میدن نقش قهرمان‌ها یا شخصیت‌های معروف رو ایفا کنن». شماره ۱۴: «تو بازی، بچه‌ها با وسایلشون شکل‌هایی را می‌سازند که وقتی از شون می‌پرسی که این چیه پاسخ‌های می‌دن که قابل‌پیش‌بینی نیست. تو بازی از یه چوب به‌عنوان یه هواپیما استفاده می‌کنند یا یه عروسکو به‌عنوان بچشون می‌گیرن و فکر می‌کنن واقعاً مادرش هستن».

هیجان‌انگیز: مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر به هیجان‌انگیز بودن بازی اشاره می‌کنند که شامل مقوله‌های لذت‌بخش، نشاط و شادمانی، سرگرمی، احساس خوشایندی،

1. initial code
2. category

امیدواری و آرامش شد. که هر کدام از این مقوله‌ها شامل کدهایی مرتبط با مقوله خاص خود است. در زمینه نشاط و شادمانی می‌توان به حس شاد بودن از انجام بازی، تمایل به تکرار بازی، شور و شوق و لذت قلبی از انجام بازی اشاره کرد.

به‌عنوان نمونه در زمینه شور و شوق و حس شاد بودن به نقل قول مشارکت‌کننده‌های شماره ۱۱ و ۱۶ اشاره می‌شود. شماره ۱۱: «بچه‌ها وقتی دارن بازی می‌کنن از انجام اون کیف می‌کنن خوشحال و شادن و لذت می‌برن. اگر دقت کنی بچه‌ها تو زمان بازی حالشون خوبه و پرانرژی هستن، میشه از رفتارها و حالت صورتشون این شوق و ذوق رو دید». شماره ۱۶: «بازی برای بچه‌ها یه نشاط و لذت درونی رو بوجود میاره که این حسو فقط تو بازی میشه از بچه‌ها دید. اونا از انجام بازی خوشحال می‌شن مخصوصاً زمانی که بازی را انجام بدن که دوستش دارن و یا خودشون آونو انتخاب کنن طوری که بعد از پایان بازی خیلی دوس دارن دوباره اون بازی رو تکرار کنن»

درگیری فعال: مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر به درگیری فعال کودکان در بازی اشاره می‌کنند که شامل مقوله‌های درگیری جسمی و روانی در انجام بازی و همکاری بین بازیکنان شد. که هر کدام از این مقوله‌ها شامل کدهایی مرتبط با مقوله خاص خود است. در زمینه درگیری جسمی و روانی در انجام بازی می‌توان به بی‌تفاوت نبودن در بازی، تحرک در انجام بازی و درگیری فکری و ذهنی در بازی اشاره کرد.

به‌عنوان نمونه در زمینه تحرک در بازی و بی‌تفاوت نبودن به نقل قول مشارکت‌کننده‌های شماره ۹ و ۱۳ اشاره می‌شود. شماره ۱۳: «کودک در بازی همه‌کاره است دقت کنی وقتی کودک داره بازی می‌کنه به صورت کاملاً جدی وظایف و کارای نقشی که در بازی داره را خودش انجام می‌ده، خودش وسایلشو میاره، تن صداشو عوض می‌کنه ۱ بار بابا میشه ۱ بار مامان میشه و از انجام بازی لذت می‌بره». شماره ۱۳: «خوب خودتون می‌دونید ما بازی‌های مختلفی داریم مثل بازی فکری، حرکتی و غیره ولی میشه گفت تقریباً تو همه بازی خود کودک همه‌کاره بازیه و در فرایند انجام بازی روح و جسم خودشو درگیر می‌کنند همش به این ور و اونور می‌پره، کلی حرف می‌زنه و کلی هم رؤیایپردازی می‌کنه».

سیالیت قانونمندی: مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر به سیالیت قانونمندی بازی اشاره می‌کنند که شامل مقوله‌های قوانین ثابت در عین حال متغیر دست‌کاری کردن بازی می‌شد و هر کدام از این مقوله‌ها شامل کدهایی مرتبط با مقوله خاص خود است. در زمینه

دست‌کاری کردن بازی می‌توان به تغییر در روند بازی (از اول تا انتها توسط کودکان) و ساختن قانون توسط خود کودک در جریان بازی اشاره کرد.

به‌عنوان نمونه در زمینه تغییر در روند بازی (از اول تا انتها توسط کودکان) و ساختن قانون توسط خود کودک در جریان بازی به نقل قول مشارکت‌کننده‌های شماره ۸ و ۱۶ اشاره می‌شود. شماره ۸: «اگر دقت کنی در بازی کودکان در قوانین فرعی بازی تغییراتی می‌دن و در بعضی مواقع قاعده‌ای از خودشون برای بازی می‌سازند طوری که واقعاً کار سختی میشه در انجام یه بازی با بچه‌ها از اول تا آخر بازی بچه‌ها تمام قواعد اونو رعایت کنن». شماره ۱۶: «از نظر من همیشه ۱ قاعده خشک و ثابت بیرونی برای بازی در نظر بگیریم و بگیریم حتماً باید اینا باشه چون خیلی از قوانین بازی تو جریان خود بازی توسط کودکان درست میشن و اینم بگم درسته که ما بازی را برای یادگیری هدف‌های خاصی تو کلاس به کار می‌بریم و خود اون بازی‌ها قوانین و مراحل خاص خودشو داره ولی این قوانین تو فرایند اجرای بازی از اول تا آخر بازی بارها عوض می‌شن».

فرایند یادگیری: مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر به فرایند یادگیری در مفهوم بازی اشاره می‌کنند که شامل مقوله‌های هدفمندی؛ رشد اجتماعی، شناختی، عاطفی؛ کشف و خلق می‌شد. که هر کدام از این مقوله‌ها شامل کدهایی مرتبط با مقوله خاص خود است. در زمینه رشد اجتماعی، شناختی و عاطفی می‌توان به کسب مهارت‌های اجتماعی، حس کنجکاوی، تفکر و شناخت خود اشاره کرد.

به‌عنوان نمونه در زمینه کسب مهارت‌های اجتماعی و حس کنجکاوی به نقل قول مشارکت‌کننده‌های شماره ۱۹ و ۲۱ اشاره می‌شود. شماره ۱۹: «از نظر من تو دل بازی هر بازی که باشه یادگیری وجود داره دقت کنی می‌بینید تو اکثر بازی‌های گروهی بچه‌ها در حال یادگیری هستن و مهارت تعامل با دیگران و پیدا کردن دوست را یاد می‌گیرن». شماره ۲۱: «بچه‌ها در بازی همیشه در حال یادگیری هستن هم چیزای خوب یاد می‌گیرن هم مسائل منفی که ما باید مواظب باشیم جنبه منفی خیلی کم باشه چون به‌صورت کامل نمی‌شه کنترلش کرد در زمینه جنبه مثبت، بازی کمک می‌کنه که دانش‌آموزان حس خوبی درباره خودشان داشته باشن اعتماد به نفسشون افزایش پیدا کنه همچنین حس کنجکاویشون تحریک می‌کنه».

سؤال دوم: راجع به بازی در کلاس خود توضیح دهید؟
 داده‌های به دست آمده از تجزیه و تحلیل متن مصاحبه درباره سؤال دوم منجر به شناسایی ۵۲ کد اولیه؛ ۶ زیرمضمون، مقوله یا درون‌مایه فرعی و ۲ مضمون اصلی، تم و یا درون‌مایه اصلی شد.

جدول ۲. مضامین اصلی و فرعی آشکار شده از تحلیل داده‌های سؤال دوم

تعداد کدها	مضامین فرعی	مضامین اصلی
۲۰	شاگردمحوری، بدون برنامه‌ریزی قبلی	بازی بدون ساختار
۳۲	مربی‌محور، هدفمند، تأکید بر یادگیری، برنامه‌ریزی شده	بازی ساختارمند

بازی بدون ساختار: مشارکت کنندگان در پژوهش حاضر به بازی بدون ساختار در بیان بازی در کلاس اشاره می‌کنند که شامل مقوله‌های شاگردمحوری و بدون برنامه‌ریزی قبلی می‌شد. هر کدام از این مقوله‌ها شامل کدهایی مرتبط با مقوله خاص خود است. در زمینه شاگردمحوری می‌توان به آزادی انتخاب بازی توسط کودک و همه‌کاره در بازی بودن اشاره کرد.

به‌عنوان نمونه در زمینه آزادی انتخاب بازی توسط کودک و همه‌کاره در بازی بودن به نقل قول مشارکت‌کننده‌های شماره ۱۷ و ۱۰ اشاره می‌شود. شماره ۱۷: «در کلاس من بعضی روزها بچه‌ها آزادان هر بازی را که دوست دارن انجام بدن. تو این روز بیشتر بچه‌ها میرن سراغ وسایل بازی که تو مهد هست و با اونا بازی دلخواهشون رو انجام می‌دن». شماره ۱۰: «در طول هفته ۱ روز بچه‌ها آزادان هر بازی دوس دارن رو انجام بدن اون روز من برای بازی تو کلاس برنامه‌ریزی خاصی ندارم و بیشتر کنار بچه‌ها هستم که تو بازی که خودشون انتخاب کردن اگر کمکی خواستن کمکشون کنم».

بازی ساختارمند: مشارکت کنندگان در پژوهش حاضر به بازی ساختارمند در بیان بازی در کلاس اشاره می‌کنند که شامل مقوله‌های مربی‌محور، هدفمند، تأکید بر یادگیری و برنامه‌ریزی شده می‌شد. هر کدام از این مقوله‌ها شامل کدهایی مرتبط با مقوله خاص خود است. در زمینه مربی‌محوری می‌توان به انتخاب بازی توسط معلم و کنترل محیط اشاره کرد. به‌عنوان نمونه در زمینه انتخاب بازی توسط معلم و کنترل محیط به نقل قول مشارکت‌کننده‌های شماره ۴ و ۱۷ اشاره می‌شود. شماره ۴: «با توجه به نوع برنامه آموزشی که مهد داره (واحد کار)، من برای آموزش موضوع واحد کار به بچه‌ها باید خودم مناسب‌ترین

بازیو انتخاب و طرح ریزی کنم و تمام تلاشم می‌کنم بازی‌ای انتخاب کنم که بیشتر بچه‌ها دوس داشته باشن ولی باز وقتی بازی را اجرا می‌کنم تعدادی از بچه‌ها تمایل زیادی به انجام اون بازی ندارن». شماره ۷: «بیشتر بازی‌های که در مهد بچه‌ها اجرا می‌کنن را خودم انتخاب می‌کنم. بازی‌های خیلی کمی هستش که بچه‌ها خودشون انتخاب کنن چون من نمی‌تونم با توجه به هدفی که واحد کار داره هر بازی را انتخاب کنم همچنین باید حواسم باشه بچه تو زمان بازی به سمت اون هدف واحد کار پیش برن».

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش کیفی حاضر به بررسی درک مفهوم بازی و مؤلفه‌های آن از دیدگاه مربیان مهدکودک‌های شهر تهران پرداخت. بازی یکی از مهم‌ترین و اثرگذارترین روش‌ها و برنامه آموزشی در دوره اولیه کودکی است و از آن‌جا که مفهوم بازی تحت تأثیر عنصر فرهنگ قرار دارد داشتن درک درست از ماهیت بازی و انواع آن در جامعه باعث می‌شود مربیان دوره‌های پیش‌دستانی و مهدکودک محیطی سازنده و خلاق را برای رشد همه‌جانبه کودکان فراهم آورند. یافته‌ها نشان داد مربیانی که درصحنه اجرای واقعی بازی کودکان، پیونددهنده نظر و عمل در موقعیت آموزشی هستند مفهوم بازی را در پنج مؤلفه تخیل، درگیری فعال، هیجان‌انگیز، سیالیت قانونمندی و فرایند یادگیری بیان کردند. مؤلفه‌های شناسایی شده ضمن هم‌سویی و تضادی که با دیدگاه‌های متخصصان در زمینه مفهوم بازی دارند نگاهی زمینه‌مند و بافت‌گرا به مفهوم بازی را با ترکیب نظریه و عمل در محیط و موقعیت واقعی آموزش بیان می‌کنند. از بین مضامین شناسایی شده مؤلفه فرایند یادگیری در سایر پژوهش‌ها توسط متخصصان مورد غفلت قرار گرفته درحالی که می‌توان گفت با رویکرد ویژگی رشد و روان‌شناسی کودک، بازی به‌عنوان طبیعی‌ترین فرایند یادگیری کودک لحاظ می‌شود طوری که نمی‌توان به‌راحتی بازی و یادگیری کودک را از هم تفکیک کرد.

تخیل: این مضمون بیانگر این است که بازی عمل یا فعالیتی است که ویژگی تخیل، بخشی از فرایند آن است. تخیل به آن‌گونه فعالیت‌های عالی ذهن گفته می‌شود که اشیاء یا حوادثی را در ذهن خلق می‌کند بدون اینکه از داده‌های حسی بهره بگیرد. به عبارت دیگر، ذهن هنگام تخیل روابط تازه‌ای را ایجاد می‌کند و آن‌ها را به شکل‌هایی درمی‌آورد که

پیش‌تر هرگز با آن‌ها برخورد نداشته است (خزاعی و خزاعی، ۱۳۹۲). تخیل یکی از ویژگی‌های مهم کودکان در این دوره سنی است (پارسامنش و قرامکی، ۱۳۹۲). با استفاده از چنین قوه‌ای کودکان توانایی دارند واقعیت‌ها را مطابق آنچه در درونشان است تغییر دهند (طباطبایی و همکاران، ۱۳۹۴). کودکان در سال‌های اولیه کودکی که توان تفکر منطقی در کودکان وجود ندارد، همه‌ی یافته‌هایشان را از صافی ذهنی خیال‌پرداز خود عبور می‌دهند و برآیند آن را به‌عنوان واقعیت می‌پذیرند اما نه واقعیتی منجمد و ثابت، بلکه واقعیتی هم‌چون وجود و خیالشان گذرنده و کم‌دوام که با اندک جریانی مجدداً از نو خود را در معرض یافته‌های جدید قرار می‌دهد و تغییر می‌یابد (تارانی، ۱۳۹۳).

در این مرحله کودک «خودمرکزگرا» به اعتبار جاندارپنداری، اشیا و پدیده‌ها را زنده می‌انگارد و می‌تواند با آن‌ها ارتباط برقرار کند. جاندارپنداری عبارت است از گرایش کودک در زنده و هوشیار دانستن موجودات بی‌جان است (موسی‌پور و طالبیان، ۱۳۸۰). در چنین شرایطی، سعی در اینکه کودک را به سطح فکری خود برکشیم، بی‌فایده است. تنها کاری که از ما ساخته است این است که سعی کنیم خود را به طرز تفکر او نزدیک سازیم (تارانی، ۱۳۹۳).

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های بازی واقعیت‌گریزی است یعنی با عنصر وانمودسازی، که به معنای برهم ریختن واقعیت برای انطباق با رغبت‌های بازیکن همراه است و این امر به‌ویژه در بازی‌های نمادین که از ویژگی‌های اصلی دوره پیش‌دبستانی است، مصداق دارد (روبین و همکاران، ۱۹۸۳؛ به نقل از هیوز، ۱۳۹۰). در بازی نمادی کودک شیء را که با آن عمل خاصی را انجام می‌دهد را جایگزین یک شیء دیگر می‌کند (انگجی و عسگری، ۱۳۹۰). کودک با استفاده از بازی‌های نمادین پرنده اندیشه را به دور دست‌ها پرواز می‌دهد و با نیروی تخیل خود اشیاء و موجودات موردعلاقه را در برابر خویش حاضر می‌کند و در آن تغییراتی می‌دهد تا مناسب بازی او شوند و آن‌گاه آن‌ها را با اسباب‌بازی‌های نمادین خود فعال می‌کند (خزاعی و خزاعی، ۱۳۹۲). چنین برداشتی از بازی با دیدگاه‌های متخصصانی چون اریکسون (۱۹۵۰؛ به نقل از میرزاخانی، ۱۳۹۴)؛ شیپلی (۲۰۰۸)؛ کشاورز و قلی‌ها (۱۳۹۱)؛ ایزومی تیلور و همکاران (۲۰۱۰)؛ روبین و همکاران (۱۹۸۳)؛ به نقل از هیوز، ۱۳۹۰) در زمینه مفهوم بازی متناسب است.

درگیری فعال: این مضمون بیانگر این است که کودکان در فرایند بازی نقش اصلی را بر عهده دارند و از همه ابعاد درگیر در عمل بازی هستند و همچنین با وسایل و یا هم‌بازی‌های خود هم می‌توانند در تعامل و مشارکت باشند. فروبل (۱۷۸۲-۱۸۵۲) بازی را به‌عنوان «الگوی آموزشی و برنامه درسی» برگزید. وی معتقد بود کودکان در طی بازی فعالانه یاد می‌گیرند و بیش از هر چیز از بازی‌های خود می‌آمورند و در زمانی که مشغول بازی‌های وانمودی و یا تجسمی هستند، یادگیری آن‌ها در مؤثرترین وضعیت قرار دارد، چرا که آن‌ها درگیر نوعی تفکر عمیق هستند (به نقل از جهان‌دیده، ۱۳۹۲). بازی فعال مستلزم عمل کردن به اشکال جسمانی، کلامی، تعامل روانی با مواد، افراد، ایده‌ها یا محیطی است (شیپلی، ۲۰۰۸). در بازی، بازیکن باید در فرایند بازی شرکت داشته باشد و باید از لحاظ جسمانی، روانی و یا هر دو درگیر در بازی باشد نه اینکه منفعل یا نسبت به آنچه روی می‌دهد بی‌تفاوت باشد (روبین و همکاران، ۱۹۸۳؛ به نقل از هیوز، ۱۳۹۰). کودک در بازی نیازهای حسی-حرکتی خود را برآورده می‌سازد و انرژی غنی شده در درون خویش را به گونه‌ای منطقی تخلیه می‌نماید که این عمل نه تنها آرامش روحی او را افزایش می‌دهد بلکه باعث پویایی رفتارش نیز می‌شود (محمداسماعیل، ۱۳۸۹). کودک در هنگام بازی آن‌چنان در کار خود غرق می‌شود که وجود دیگران را فراموش می‌کند و احساس می‌کند که تنهاست (میرزاخانی، ۱۳۹۴). بازی به کودک فرصت می‌دهد تجربه کند و توانایی‌هایش را به آزمایش بگذارد، بدون آن که مجبور باشد مسئولیت کامل اعمال خود را به عهده بگیرد (وانگ، ۱۹۹۵). چنین برداشتی از بازی با دیدگاه‌های متخصصانی چون اریکسون (۱۹۵۰؛ به نقل از میرزاخانی، ۱۳۹۴)؛ شیپلی (۲۰۰۸)؛ روبین و همکاران (۱۹۸۳)؛ به نقل از هیوز، ۱۳۹۰؛ جهان‌دیده (۱۳۹۲)؛ کشاورز و قلی‌ها (۱۳۹۱) در زمینه مفهوم بازی متناسب است.

هیجان‌انگیز: این مضمون بیانگر این است که بازی عمل یا فعالیتی است که در آن بازیگر از انجام آن به حالت‌های لذت، نشاط، سرگرمی، شادمانی و احساس خوشایند دست پیدا می‌کند. هیجان به معنای واکنشی کلی، شدید و کوتاه‌ارگانیزم به یک موقعیت غیرمنتظره همراه با حالت عاطفی خوشایند و یا ناخوشایند است (ایزارد، ۱۹۹۱؛ به نقل از احدی و خوئینی، ۱۳۹۰). در مدل‌های نظری، برای هیجان ساختاری دویعدی شامل بار و برانگیختگی قائل‌اند. بار هیجانی اشاره به شدت خوشایندی یا ناخوشایندی بودن احساسات (مثبت و منفی) دارد در حالی که برانگیختگی به شدت فعال‌سازی اشاره می‌کند یعنی محرک

تا چه حد هیجان آور، پریشان کننده یا آرامش بخش است (فلدمن بارت و راسل، ۱۹۹۹؛ به نقل از مخلصین و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین لذت حالتی (درجه‌ای) است که در آن شخص احساس خوب، شادی، خوشحالی و خرسندی یا لذت بخشی را در یک بافت (موقعیت) دارد (وحید و احمد، ۲۰۱۱). بازی فعالیتی ذاتی و طبیعی است و اغلب به خاطر خودش انجام می‌شود، تا آن‌که وسیله‌ای برای رسیدن به چیز دیگری باشد، یعنی به گونه‌ای اختیاری و خودانگیخته و حالتی لذت بخش دارد (محمدی، ۱۳۹۵). در شرایطی که بازیگر مجبور به بازی کردن باشد و دارای حق انتخاب برای بازی کردن یا نکردن نباشد، عنصر شادی از بازی گرفته می‌شود و دیگر نمی‌توان آن را بازی دانست (فریمانی، ۱۳۹۲). بازی باید خوشایند باشد کودکان بایستی از انجام آن لذت ببرند و گرنه نمی‌توان آن را به عنوان بازی در نظر گرفت (روبین و همکاران، ۱۳۸۳؛ به نقل از هیوز، ۱۳۹۰). چنین برداشتی از بازی با دیدگاه‌های متخصصانی مانند اسکیل و همکاران (۱۹۹۱)؛ اریکسون (۱۹۵۰)؛ به نقل از میرزاخانی، (۱۳۹۴)؛ گاروی (۱۹۷۷)؛ شیپلی (۲۰۰۸)؛ روبین و همکاران (۱۹۸۳)؛ به نقل از هیوز، (۱۳۹۰)؛ جهان دیده (۱۳۹۲)؛ ایزومی تیلور و همکاران (۲۰۱۰)؛ ابری (۲۰۱۴) در زمینه مفهوم بازی متناسب است.

سیالیت قانونمندی: این مضمون بیانگر این است که با وجود اینکه انجام بازی نیازمند وجود قاعده و قانون خاصی است ولی این قوانین و قاعده‌ها همیشگی و ثابت نیستند و کودکان می‌توانند آن قوانین را در بافت و فرایند انجام بازی تغییر داده و حتی اجرا و مراحل آن را دستکاری نمایند. یکی از ویژگی‌های اصلی بازی نزد ویتگنشتاین قاعده‌مندی است و «تکرار» را مبنای قاعده‌مندی در بازی بیان می‌کند (ویتگنشتاین، ۱۳۸۹). در عین حال ویتگنشتاین به انعطاف‌پذیری قوانین بازی نیز توجه دارد. چیزی که شاید بتوان آن را «قاعده‌مندی سیال» نامید. قاعده‌های بازی اگرچه ثابت‌اند اما بدون تغییر نیستند. از نظر وی هر بازی «قاعده خودش را دارد» و قواعد مشترک نیستند. وی اشاره می‌کند که هر چند ممکن است قواعد بازی خلل‌پذیر و دارای استثنا باشند اما به هر حال قاعده است و بازی باید براساس آن عمل کند، هر چند نه سخت و محکم بلکه سیال و دارای استثنا (جهان دیده، ۱۳۹۲). ویتگنشتاین از دو نوع بازی سخن می‌گوید که ناشی از تقابل میان بازی در شکل معمولی و عملی و شکل ناب آن است. بازی در شکل ناب خود در قواعد هیچ ابهامی ندارد، اما در شکل معمولی خود آیا این گونه است؟ «اما باز هم بازی، اگر در قواعد ابهامی وجود

داشته باشد، بازی نیست» «شاید اسمش را بازی بگذارید اما بازی کاملی نیست»، «این یعنی ناخالصی‌هایی دارد ولی آنچه من بدان توجه دارم بازی ناب است» «ما باید اسمش را بازی بگذاریم (اگرچه در قواعد آن ابهام وجود دارد)، فقط آرمان چشم ما را خیره کرده و بنابراین نمی‌توانیم کاربرد واقعی واژه بازی را ببینیم». قواعد بازی تنها افراد را راهنمایی می‌کنند و تعیین‌کننده نیستند. بنابراین بازیگر می‌تواند به آن‌ها پایبند بماند و می‌تواند آن‌ها را تغییر دهد یا بازسازی نماید (ویتگنشتاین، ۱۳۸۹). اما به هر حال قاعده باید قاعده بماند و بازی براساس آن عمل کند، هرچند نه سفت و سخت، بلکه به بازیگر امکان تحرک بدهد. بازی در جریان است به همین دلیل قواعد آن نیز در جریان بازی هر بار عهده‌دار نقشی می‌شوند (جهان‌دیده، ۱۳۹۲). چنین برداشتی از بازی با دیدگاه‌های متخصصانی مانند گاروی (۱۹۷۷)؛ جهان‌دیده (۱۳۹۲)؛ ابری (۲۰۱۴)؛ ویتگنشتاین (۱۳۸۹) در زمینه مفهوم بازی متناسب است.

فرایند یادگیری: این مضمون بیانگر این است آن‌ها بازی را به‌عنوان یک فرایند یادگیری و رشد درک کرده‌اند. بازی بهترین حالت برای کودکان جهت یادگیری می‌باشد (موریسون، ۲۰۰۹). بازی اغلب به‌عنوان یک پیش‌نیاز برای یادگیری مورد توجه است: «استفاده آگاهانه از بازی برای بهبود رشد و یادگیری هرکدام از افراد اغلب باید در فعالیت‌های پیش‌دبستانی ارائه شود» (آژانس ملی آموزش، ۲۰۱۱). بازی بخش مهمی از زندگی کودکان را تشکیل می‌دهد. آن‌ها از طریق بازی سرگرم می‌شوند، یاد می‌گیرند، رشد می‌کنند، رفتارهای جدید می‌آموزند و فرصت شناخت دنیای پیرامونشان را کسب می‌کنند (زرین، ۱۳۹۴). ماتو (۲۰۰۴) اشاره می‌کند که در طول بازی کودکان یادگیری وجود دارد و زمانی که کودکان در بازی‌های بامعنی و صحیح درگیر می‌شوند رشد فکری آن‌ها می‌تواند ارتقاء یابد. تجربه بازی بهترین راه برای گسترش تکامل است بازی باعث تقویت تفکر می‌شود (ساراچو، ۲۰۰۴). کودکان از طریق بازی، یاد می‌گیرند که چگونه می‌توانند مورد پذیرش افراد گروه واقع شوند و نسبت به میزان توانایی‌های دیگران برای رفع نیازهای خود، آگاه می‌گردند (کوپر و همکاران، ۲۰۰۹). بازی نباید همیشه سرگرمی محض باشد بلکه باید هدفمند باشد (کانت، ۱۳۷۲). به نظر می‌رسد هدفمندی ناظر به غایت بازی است، همان‌طور که خود کانت می‌گوید برای آموزش، یا پرورش حواس با استعدادهای آدمی به کار رود (جهان‌دیده، ۱۳۹۲). بازی که معمولاً با یک سری مواد و ابزارها و یا یک عده از همبازی‌ها صورت می‌گیرد، با برانگیختن توجه به مهارت‌ها، دانش قبلی و فرایندهای شناختی به فرصتی

برای یادگیری تبدیل می‌شود (محمدی، ۱۳۹۵). کابف و کسبرگو (۲۰۰۰) خاطر نشان ساخته‌اند که بازی قطعاً تنها روش یادگیری کودکان نیست، اما بارها و بارها ثابت شده است که این راه، روشی مؤثر برای یادگیری است. این ارتباط بین بازی و یادگیری در پژوهش‌هایی ریشه دارد که نشان می‌دهند چگونه بازی می‌تواند بخش محوری از یک رویکرد یادگیری محور باشد (پراملینگ و پراملینگ ساموئل، ۲۰۱۱).

چنین برداشتی از بازی با دیدگاه‌های متخصصانی هم چون جانسون و همکاران (۲۰۰۵)؛ اعظمی و جعفری (۱۳۸۸)؛ کشاورز و قلی‌ها (۱۳۹۱)؛ باقرزاده (۱۳۶۷)؛ جوهانسون و ساموئلسون (۲۰۰۶)؛ ایزومی تیلور و همکاران (۲۰۱۰) در زمینه مفهوم بازی متناسب است. تحلیل و کدگذاری یافته‌ها در مورد سؤال دوم منجر به پیدایش ۲ مضمون اصلی تحت عناوین بازی بدون ساختار و بازی ساختارمند شد.

بازی بدون ساختار: بازی بدون ساختار، دانش‌آموز محور است، توسط دانش‌آموزان هدایت می‌شود و دانش‌آموزان انتخاب می‌کنند چگونه و چه بازی را انجام دهند. در این بازی فضایی برای خلاقیت و تخیل زیاد وجود دارد. وقتی که بچه‌ها بازی را هدایت می‌کنند، اغلب آن بازی، بازی بدون ساختار نامیده می‌شود (بازی بی ساختار و ساختاریافته، ۲۰۱۴). بازی خودانگیخته را کودکان خردسال برحسب میزان خلاقیت خود در هر جا که باشند، اجرا می‌کنند. بازی‌ها از خواسته‌ها و تعجب‌های خود کودکان الهام می‌گیرد. ویژگی دیگر این نوع بازی آن است که کودکان توانایی آن را خواهند داشت به همه چیزهایی که در دسترس‌شان است. هرگونه شخصیت و نقشی را که مایل‌اند از ذهن خلاق آن‌ها نشأت می‌گیرد، نسبت دهند (عابدی، ۱۳۸۸؛ به نقل از زرین، ۱۳۹۴). بازی‌های بدون ساختار در سنین پیش‌دبستانی عنصر اصلی در بازی کودکان است. کودک با رشد احساس در خود و درباره جهان پیرامونش روبه‌روست و بسیار تلاش می‌کند با افراد بیشتری از خانواده و جهان پیرامون خود آشنا شود و فعالیت‌های داوطلبانه‌ای را در اجتماعات بزرگ‌تر انجام دهد (کیان، ۱۳۹۴). چنین برداشتی از بازی با دیدگاه‌های متخصصانی مانند کیان (۱۳۹۴)؛ عابدی (۱۳۸۸)؛ به نقل از زرین، ۱۳۹۴)؛ ایزومی تیلور و همکاران (۲۰۰۴)؛ ایزومی تیلور و همکاران (۲۰۱۰) در زمینه بیان بازی در کلاس متناسب است.

بازی ساختارمند: در بازی ساختاریافته، معلم در مرکز بازی است و بازی توسط او راهنمایی می‌شود معلم براساس محتوای علمی یا مهارت‌های اجتماعی حدود راهنمایی را

پایه گذاری می کند. وظایف معلم کنترل محیط بازی به وسیله سازمان دهی آن در روش هایی مانند روش راهنمای هایی دانش آموزان به منظور یادگیری محتوای خاصی است. این بازی یک شکل تعریف شده و دارای مدت زمان و قانون از پیش تعیین شده است (بازی بی ساختار و ساختاریافته، ۲۰۱۴). بازی های برنامه ریزی شده منطبق با نیاز خردسالان در برنامه ی آموزشی آنان منظور می شود. در عین حال طرح مذکور به تفاوت میزان رشد بین کودکان نیز توجه دارد (عابدی، ۱۳۸۸؛ به نقل از زرین، ۱۳۹۴). چنین برداشتی از بازی با دیدگاه های متخصصانی مانند عابدی (۱۳۸۸؛ به نقل از زرین، ۱۳۹۴)؛ ایزومی تیلور و همکاران (۲۰۱۰) در زمینه بیان بازی در کلاس متناسب است.

منابع

- احدی، حسن و خوئینی، فاطمه (۱۳۹۱). سبک های تفکر، هیجان طلبی، پیشرفت تحصیلی. فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۷(۴): ۳۳-۲۳.
- اربابی، فرشید و حقانی، فریا (۱۳۸۹). استفاده از بازی در تدریس انکولوژی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه نامه توسعه آموزش)، ۱۰(۵): ۱۳۰۲-۱۲۹۶.
- اعظمی، محمود و جعفری، علیرضا (۱۳۸۸). نقش بازی در پیشرفت تحصیلی (زبان آموزی) کودکان پایه سوم مقطع ابتدایی شهر تهران در سال ۸۶-۱۳۸۵. فصلنامه علوم رفتاری، ۱(۲): ۳۰-۹.
- انگجی، لیلی و عسگری، عزیزه (۱۳۹۰). بازی و تأثیر آن در رشد کودک. تهران: انتشارات طراحان ایماژ.
- باقرزاده، فضل اله (۱۳۶۷). بازی کودکان از دیدگاه مکتب اسلام. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- پارسامنش، فریا و صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۹۲). تأثیر بازی های وانمودی شعر بر پرورش خلاقیت کودکان. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۲(۴): ۱۵۷-۱۴۱.
- پویامنش، جعفر و رضانی، راضیه (۱۳۹۰). بررسی تأثیر بازی در میزان یادگیری درس ریاضی دوره ابتدایی. مجله معرفت، سال بیستم، شماره ۴، (پیاپی ۱۶۳)، ویژه روانشناسی.

- پیری، رباب و ادیب، یوسف (۱۳۸۸). الگوی بهینه برنامه درسی برای دوره پیش از دبستان. فصلنامه علوم تربیتی، ۲(۵): ۵۳-۲.
- تاران، حسین (۱۳۹۳). کودکان پیش دبستانی؛ ویژگی‌ها و طبقه‌بندی‌ها. فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد آموزش پیش دبستانی، ۶(۱): ۱۵-۱۲.
- جعفری، اصغر؛ کشتکار، الهه و جعفری، علیرضا (۱۳۹۳). تأثیر آموزش بازی در افزایش خلاقیت کودکان پیش دبستانی در مهد کودک. فصلنامه علوم رفتاری، ۶(۶۸): ۵۵-۱۹.
- جعفری، علیرضا (۱۳۹۳). تأثیر بازی‌های آموزشی بر رشد اجتماعی کودکان پیش دبستانی. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۰(۸۵): ۷۱-۳۳.
- خجسته‌مهر، رضا؛ دانیالی، زینب و شیرالی‌نیا، خدیجه (۱۳۹۴). تجارب دانشجویان متأهل از آمادگی ازدواج: یک پژوهش کیفی. فصلنامه روان‌شناسی خانواده، ۲(۲): ۵۰-۳۹.
- خزاعی، سهیلا و خزاعی، سعید (۱۳۹۲). بازی و رشد و تکامل من. تهران: ارجمند.
- دیباواجاری، مریم (۱۳۹۴). بازی‌درمانی و مشاوره کودک. تهران: آوای نور.
- رستگارپور، حسن و مرعشی، پوپک (۱۳۹۴). تأثیر بازی‌های آموزشی محقق‌ساخته و رایانه‌ای بر یادگیری شیمی. نشریه علمی پژوهش در آموزش، ۱(۴): ۱۰-۱.
- زرین، طیبه (۱۳۹۴). اثربخشی برنامه‌های خانه‌های اسباب‌بازی بر خلاقیت و مهارت اجتماعی کودکان پایه اول ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- جهان‌دیده، زکیه (۱۳۹۲). تبیین ماهیت بازی و آموزش مفاهیم اجتماعی از طریق آن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (۱۳۹۵). دانش فنی پایه - ۲۱۰۳۱۱. تهران: انتشارات شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- سجادیه، نرگس و آزادمنش، سعید (۱۳۹۲). نقد و بررسی اهداف تفصیلی فعالیت‌های دوره پیش دبستانی در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران از منظر رویکرد اسلامی عمل. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۲: ۹۸-۶۵.
- سلامت، ندا (۱۳۹۵). بازی کودک، زندگی و آینده اوست. فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد آموزش پیش دبستانی، ۷(۳): ۳۱.

صمدزاده، صبا (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی بازی‌های حرکتی گروهی بر مهارت‌های اجتماعی کودکان ناشنوی کاشت حلزون شده ۳ تا ۷ سال. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

طالب‌زاده نوبریان، محسن (۱۳۹۱). تعلیم و تربیت کودک. تهران: انتشارات دانشگاه جامع علمی و کاربردی.

طباطبائیان، مریم؛ عباسعلی‌زاده، رضا؛ کلائی، ساناز و فیاض، ریما (۱۳۹۴). تحلیلی بر تأثیر محیط‌های ساخته شده بر خلاقیت کودک (بررسی ویژگی‌های محیطی مؤثر بر خلاقیت کودک در مراکز کودک تهران). فصلنامه باغ نظر، ۱۳(۴۳): ۱۷-۳۶.

رادبخش، ناهید؛ محمدفر، محمدعلی؛ کیان ارثی، فرحناز (۱۳۹۲). اثربخشی بازی و قصه‌گویی بر افزایش خلاقیت کودکان، فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره دوم، شماره ۴، صص ۱۹۴-۱۷۷.

عباسی، غلامعباس (۱۳۸۸). رابطه بازی‌های رایانه‌ای با سلامت روان نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

علوی لنگرودی، سید کاظم؛ کریمی، بهنام و نیک، اقبال (۱۳۹۲). نقد و بررسی الگوی برنامه درسی دوره پیش از دبستان (مطالعه موردی). همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش ۱۴، ۱۵ اسفندماه - بیرجند - دانشگاه بیرجند، ۳۷۳-۳۷۱.

فریمانی، مهدی (۱۳۹۲). بازی کاری: نگاهی به شکل‌گیری مفهومی نو در عرضه فضای مجازی و کاربردهای آن. تهران: مرکز توسعه فناوری اطلاعات و رسانه‌های دیجیتال.

فلاح‌چای، سیدرضا و مطلوبی، طیبه (۱۳۸۶). یادگیری از طریق بازی. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.

قمی، محمدباقر (۱۳۸۹). مفهوم بازی در فلسفه جدید و معاصر بررسی مفهوم بازی در فلسفه کانت، شیلر، نیچه، ویتگنشتاین و گادامر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

کامیابی املشی، ماهرخ (۱۳۹۵). اهداف آموزش و پرورش پیش از دبستان. فصل‌نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد آموزش پیش‌دبستانی، ۸(۱): ۵۴-۵۲.

کانت، ایمانوئل (۱۳۷۷). نقد قوه حکم. ترجمه عبدالکریم رشیدیان، تهران: نشر نی.

کشاورز، سوسن و قلی‌ها، فاطمه (۱۳۹۱). تبیین فلسفه بازی در تربیت سازگار با آموزه‌های انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی اسلام. تهران: موسسه فرهنگی مدرسه برهان

- کول، ونیتا (۱۳۹۲). برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان. ترجمه فرخنده مفیدی، تهران: انتشارات سمت.
- کیان، مرجان (۱۳۹۴). رشد و تحول کودک را دریابیم. فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد آموزش پیش‌دبستانی، ۶(۴): ۲۶-۲۷.
- مجدفر، مرتضی (۱۳۹۵). پیش‌دبستانی‌ها با آموزش الفبا نابغه می‌شوند؟. فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد آموزش پیش‌دبستانی، ۸(۲): ۱۸-۱۴.
- محمداسماعیل، الهه (۱۳۸۹). بازی‌درمانی: نظریه‌ها، روش‌ها و کاربردهای بالینی. تهران: انتشارات دانژه.
- محمدی، سعید (۱۳۹۵). اثربخشی بازی‌درمانی مبتنی بر رویکرد گشتالت بر اضطراب و پرخاشگری کودکان مبتلا به اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- مخلصین، مریم؛ احمی‌زاده، زهرا؛ کریمی‌جوان، گلاویژ؛ میرمحمدخانی، مجید و سعدالهی، علی (۱۳۹۴). همبستگی ابعاد هیجانی کلمات و مؤلفه‌های واژگانی - معنایی در دانشجویان فارسی‌زبان. نشریه کومش، ۱۶(۳): ۳۲۸-۳۲۰.
- مروجی، مهدی (۱۳۹۵). بازی‌های پیش‌دبستانی؛ مسابقه یا رقابت؟. فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد آموزش پیش‌دبستانی، ۸(۱): ۲۸-۲۶.
- موسی‌پور، نعمت‌الله و طالبیان، یحیی (۱۳۸۰). پیوندهای پنهان جاندارپنداری کودکان و تخیل شاعرانه. نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان، دوره جدید، شماره ۸-۹ (پیاپی ۷): ۱۳۳-۱۱۹.
- میرزاخانی، بهنام (۱۳۹۴). طراحی برنامه بازی‌درمانی عروسکی و ارزیابی اثربخشی آن در مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته گام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- هیوز، پیترز (۱۳۸۴). روان‌شناسی بازی (کودکان، بازی و رشد). ترجمه کامران گنجی، تهران: انتشارات رشد.
- ویتگنشتاین، لودویک (۱۳۸۹). پژوهش‌های فلسفی. ترجمه فریدون فاطمی، تهران: نشر مرکز.

- Cooper, J. L, Masi, R. & Vick, J. (2009). *Social-emotional development in early childhood: What every policymaker should know*. National Center for Children in Poverty report. Mailman School of Public Health, Columbia University.
- Csikszentmihalyi, M. (1981). *Some paradoxes in the definition of play*. In Cheska, A.T. (Ed.). *Play as context*, (pp. 14-26). West Point, NY: Leisure Press.
- Eberle, Scott G. (2014) "The Elements of Play: Toward a Philosophy and a Definition of Play." *The Journal of Play*, 6, 2, 214-233.
- Free Play and Structured Play. (2014). The Strong. Retrieved June 21, from <http://www.thestrong.org/about-play/play-home/free-structured>.
- Frost, Joe L.; Wortham, Sue C. & Reifel, S. (2005). *Play and child development* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Garvey, C. (1977). *Play*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Taylor, S. I., Rogers, C. S., Dodd, A. T., Kaneda, T., Nagasaki, I., Watanabe, Y., & Goshiki, T. (2004). The meaning of play: A cross-cultural study of American and Japanese teachers' perspectives on play. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 24(4), 311-321.
- Izumi-Taylor, S., Ito, Y., Lin, C. H., & Lee, Y. Y. (2014). Pre-service Teachers' Views of Children's and Adults' Play in Japan, Taiwan, and the USA. *Research in Comparative and International Education*, 9(2), 213-226.
- Izumi-Taylor, S., Samuelsson, I. P., & Rogers, C. S. (2010). Perspectives of Play in Three Nations: A Comparative Study in Japan, the United States, and Sweden. *Early childhood research & practice*, 12(1), 1-12.
- Izumi-Taylor, S., Rogers, C. S., & Samuelsson, I. (2007). Teachers' perspectives on play in Japan, the US, and Sweden. *In annual meeting of the Association for the Study of Play*. Rochester, NY.
- Johansson, E. & Pramling S. I. (2006). *Lek och läroplan: Möten mellan barn och lärare i förskola och skola* [Play and curriculum: Encounters between children and teachers in preschool and school]. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johnson, J. E., Christie, J. F. & Wardle, F. (2005). *Play, development and early education*. New York: Pearson.
- Kieff, Judith, E. & Casbergue, R. M. (2000). *Playful learning and teaching: Integrating play into preschool and primary programs*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Morrison, G. S. (2009). *Early childhood education today* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Muto, T. (Ed.). (2004). *Early childhood education handbook*. Tokyo, Japan: Yoshimi Kohsan.
- National Agency for Education. (2011). *Curriculum for the Preschool Lpfo98*. Revised 2010. Stockholm: Fritzes.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- Pramling, N. & Pramling Samuelsson, I. (Eds.). (2011). *Educational encounters: Nordic Studies in Early Childhood Didactics*. Dordrecht,

- Holland: Springer. doi: 10.1007/978-94-007-1617-9 Pramling Samuelsson, I. (in press). What is the future of sustainability in early childhood? In A. Farrell, S. L. Kagan, & E.K.M. Tisdall (Eds.), Sage handbook of early childhood research. London: Sage.
- Rogers, Cosby Steele, and Satomi Izumi Taylor. "School play: Education for life." *Kindergarten Education: Theory, Research, and Practice* 4.1 (1999): 1-19.
- Ryall, E. (2013). Playing with Words: Further comment on Suits' definition, in Ryall, E., Russell, W. and MacLean, M. (eds) *The Philosophy of Play*, London: Routledge (in press). Schiller, F. ([1795] 2006) *The Project Gutenberg EBook of The Aesthetical Essays*, EBook #6798 [online]. Available at: www.gutenberg.org/files/6798/6798-h/6798-h.htm.
- Saracho, O. N. (2004). Supporting literacy-related play: Roles for teachers of young children. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 201-206.
- Saracho, O. N. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children*. New York: Routledge
- Scales, B.; Almy, M.; Nicolopulou, A. & Ervin-Tripp, S. (1991). Defending play in the lives of children. In B. Scales ; M. Almy ; A. Nicolopulou ; & S. Ervin-Tripp (Eds.). *Play and the social context of development in early care and education*, (pp. 15-31). New York: Teachers' College, Columbia University.
- ShIPLEY, D. (2008). *Empowering children. Play based curriculum for lifelong learning*. (Fourth edn). USA: Nelson Education.
- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1), 3-12.
- Wahid, N. A., & Ahmed, M. (2011). The Effect of Attitude toward Advertisement on Yemeni Female Consumers' Attitude toward Brand and Purchase Intention. *Global Business & Management Research*, 3(1), 21-29.
- Wong, D. (1995). Effective psychosocial treatment of conduct disordered children and adolescents: 29 years, 82 studies, and 5,272 kids. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 180-189.