

تحلیلی بر ارزشیابی از نقش و جایگاه بازی در فعالیت‌های کودکان در مهدکودک‌ها

عنایت کریم زاده*^۱، ذولفقار دیودل^۲، حسینعلی خیری نیا^۳، مهدیه نوروزی^۴

تاریخ پذیرش: 1399/08/07

تاریخ وصول: 1399 /02 /01

چکیده

هدف پژوهش حاضر تحلیلی بر ارزشیابی نقش و جایگاه بازی در مهدکودک‌های شهر یاسوج بود، تا بتواند اهمیت بازی در مهدکودک‌ها را تشریح کند. روش پژوهش کمی است. جامعه پژوهش شامل کلیه مربیان مهدکودک‌های شهر یاسوج بود که از طریق روش تصادفی خوشه‌ای تعداد 20 مهدکودک به‌عنوان نمونه انتخاب شدند؛ و ابزار به کار گرفته‌شده، جهت جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه بود. پرسشنامه‌ها پس از جمع‌آوری، وارد نرم‌افزار آماری SPSS گردید. پایایی پرسشنامه براساس ضریب آلفای کرونباخ (0,71)، محاسبه شد. برای بررسی داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، و در سطح آمار استنباطی (آزمون‌های نرمالیتی کولموگروف اسمیرنوف و آزمون آلفای کرونباخ و آزمون تی (T) مستقل و همچنین آزمون فریدمن) استفاده شد. یافته‌ها نشان داد سؤالات میانگین بالاتر از میانگین 3 بنابراین پاسخگویان معتقد بودند که ارزشیابی از نقش و جایگاه بازی در مؤلفه‌های مطرح‌شده بالاتر از حد متوسط است. همچنین با توجه به سطح معناداری که برابر با 0/033 می‌باشد، چون این مقدار از 0/05 کمتر است، ارزشیابی از نقش و جایگاه بازی در مهدکودک‌های شهر مورد مطالعه بالاتر از حد متوسط است؛ و با توجه به آزمون فریدمن که میزان کای اسکوار در آزمون فریدمن 9/8 و سطح معنی‌داری 0/002 بود، در نتیجه ارزشیابی از نقش و جایگاه بازی در مهدکودک‌های شهر یاسوج تا حدودی متفاوت بود.

واژگان کلیدی: کودکان، ارزشیابی، بازی، مهدکودک.

1- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه صدا و سیما، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

karimzadehenayat@yahoo.com

zolfagardivdel@yahoo.com

hosein.kheyrinia@gmail.com

mahdiye.kimiya6492@gmail.com

2- دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه صدا و سیما، تهران، ایران.

3- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه صدا و سیما، تهران، ایران.

4- کارشناس ارشد برنامه ریزی درسی دانشگاه صدا و سیما، تهران، ایران.

مقدمه

دوره کودکی اولین و حساس‌ترین دوره زندگی آدمی است (علوی لنگرودی، کریمی، نیک؛ 1392). اهمیت و 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، محمدفر، کیان ارثی؛ 1392).

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 املش، 1395). امروزه اثرگذارترین و پرکاربردترین برنامه‌های آموزشی بر مبنای بازی‌های متنوع و کودک محور در سنین اولیه کودکی طراحی و تدوین می‌شوند (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، 1395). یادگیری از طریق بازی یک اصطلاح معمول در جهان و به‌عنوان یک اصل فراگیر برای کار با کودکان مطرح می‌شود (جانسون¹، کریستی، وردل؛ 2005). اغلب مهارت‌ها و اهداف برنامه درسی در سنین اولیه کودکی در قالب بازی به کودکان آموزش داده می‌شود (مجدفر، 1395). بازی با تولد کودک آغاز می‌شود، بازی طبیعی‌ترین شکل تمایل کودک برای تماس و برخورد با دنیای اطرافش است (سلامت، 1395). 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 آن چنان در کار خود غرق می‌شود که وجود دیگران را فراموش می‌کند و احساس می‌کند که تنهاست (میرزاخانی، 1394). اهمیت و نقش بازی در فرایند آموزش سنین اولیه کودکی طوری است که امروزه بازی جزء اصلی‌ترین و مؤثرترین روش‌های آموزش در این مرحله است (جعفری، 1393). اگر فرایند آموزش و یادگیری به روش بازی انجام شود یادگیرندگان بهتر و زودتر مطالب را فرا می‌گیرند و دیرتر فراموش می‌کنند (پویامنش و رضانی، 1390). بازی مهم‌ترین و پرمعناترین فرایند برای یادگیری کودکان است و موقعیت‌هایی را ایجاد می‌کند تا کودکان با هنجارها، مقررات و مهارت‌های زندگی آشنا شوند و روح سازگاری در آن‌ها به وجود آید (مروجی، 1395).

علیرغم اختلافات فرهنگی در میان کشورها و نظام‌های آموزشی آن‌ها، همگی آن‌ها بازی را به‌عنوان یک ضرورت در رشد و یادگیری کودکان تشخیص داده‌اند (ایزومی - تیلور، راجرز، ساموئلسون؛ 2007؛ کایف و کیبرگ^۱، 2000؛ راجرز و ایزومی و تیلور^۲، 1999؛ ایزومی - تیلور، ساموئلسون، راجرز، لین و لی؛ 2010 و 2014). همچنین بسیاری از متخصصان و مربیان آموزشی (مونته‌سوری، فروبل، پیاژه، مک میلان، ویگوتسکی) بر نقش بازی به‌عنوان عمده‌ترین و اثربخش‌ترین روش آموزش کودک برای یادگیری در زمینه مهارت‌ها و موضوعات مختلف تأکید کرده‌اند (کول، 1392؛ طالب‌زاده نوبریان، 1391؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی، 1395؛ پیری و ادیب 1388). بازی یکی از مؤلفه‌ها و شاخص‌ها در نظام تعلیم و تربیت دوره کودکی است که از گذشته تا امروز از دیدگاه فلاسفه، مربیان تربیتی و روانشناسان بارها مورد پژوهش و گفت‌وگو قرار گرفته است. بررسی و مطالعه آثار و پژوهش‌های این سه گروه بیان‌کننده دو رویکرد نسبت به عمل بازی است، رویکرد کارکردگرایانه که ناظر به هدف بازی، غایت‌نگرانه و کارکرد آن است و رویکرد توصیفی - تبیینی که بیشتر ماهیت و چیستی بازی را تبیین می‌کند (جهان‌دیده، 1392). تعاریف و ملاک‌های مختلف و زیادی برای مشخص ساختن ماهیت بازی بیان شده است (عباسی، 1387). علیرغم این تعاریف و ملاک‌های بیان شده، بازی مفهومی پویا و پیچیده است که تعریف مشترکی که مورد پذیرش همه متخصصان باشد از آن ارائه نشده است (ابری^۳، 2014؛ شپلی^۴، 2008؛ پلگیرینی^۵، 2009؛ ساراچو^۶، 2012؛ ایزومی - تیلور، لین، لی؛ 2014). 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، 2009).

اسکیل، آلمی، نیکولوپولو، آروین - تریپ^۷ (1991) بازی را فعالیتی جذاب تعریف می‌کند که در آن کودکان با شور و شوق در آن شرکت می‌کنند. سیکز مایلی^۱ (1981)،

-
1. Kieff & Casbergue
 2. Izumi-Taylor, Rogers, Samuelsson, Lin and Lee
 3. Eberle
 4. Shipley
 5. Pellegrini
 6. Saracho
 7. Scales & Almy, Nicolopoulou and Ervin-Tripp

بازی را به عنوان یک زیرمجموعه‌ای از زندگی که در آن می‌توان رفتار را بدون هراس از عواقب آن تمرین کرد، توصیف کرده است. بازی به عنوان هر چیزی که بچه‌ها در زمینه‌های اجتماعی انجام می‌دهند تعریف می‌شود، گاهی اوقات به عنوان تعطیلی یا فرصت آزاد تعریف شده است (پلگیرینی، 2009).

اریکسون^۲ (1950) در بیان مفهوم بازی آن را فرایندی دارای ویژگی‌هایی به این شرح بیان می‌کند: انگیزش درونی؛ آزادی در انتخاب؛ استعاری؛ جذاب و درگیر کننده فرد به صورت فعال ولذتبخش (به نقل از میرزاخانی، 1394). گاروی^۳ (1977)، بازی را به عنوان فعالیتی تعریف کرده بود که: توسط بازیگر به شکل مثبتی ارزشگذاری شده باشد؛ خودانگیز؛ جذاب و روابط سیستماتیکی نسبت به آنچه بازی نیست، داشته باشد.

شیپلی (2008)، بازی را در قالب ویژگی‌ها و عناوینی به این شرح بیان می‌کند: فعالیت لذتبخش و مفرح^۴؛ گاهی اوقات بازی شامل ناکامی‌ها، ترس‌ها و چالش‌ها است. باین حال لذتبخشی از ویژگی‌های کلیدی بازی است؛ نمادین^۵؛ بازی برای کسی که آن را انجام می‌دهد معنایی دارد که این معنا اغلب اوقات برای آموزش‌دهنده قابل مشاهده نیست؛ فعال بودن^۶؛ بازی فعال مستلزم عمل کردن به اشکال جسمانی، کلامی، تعامل روانی با مواد، افراد، ایده‌ها یا محیط است؛ آزادی انتخاب^۷؛ فرد بازی را آزادانه انتخاب می‌کند باین حال امکان دارد به بازی دعوت شود یا او را وادار به انجام بازی بکنند؛ فرایندمحوری^۸؛ یعنی در بازی بازیکنان می‌توانند به فرایند بازی توجه کنند، بی‌آنکه به هدف یا پایان آن توجه کند؛ خودانگیزشی: خودانگیزشی بازی به عنوان پاداش بازیکنان به خودشان در نظر گرفته شده است.

برای اینکه بتوان فعالیتی را بازی نامید، باید دارای پنج ویژگی اساسی باشد: انگیزه درونی، آزادی انتخاب، خوشایند بودن، واقعیت‌گریزی، کودک بازیکن اصلی (هیوز، 2005). ساراکو (2012)، برای مفهوم بازی مدلی با مؤلفه‌های به این شرح را بیان می‌کند

1. Csikszentmihalyi
2. Erickson
3. Garvey
4. pleasurable-play
5. symbolic-play
6. active-play
7. voluntary-play
8. process oriented-play

غیرتوصیفی^۱، شبیه‌سازی احساسات واقعی^۲، انگیزه درونی^۳، آزادی انتخاب. 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، 1392).

جهان‌دیده (1392) در بیان ماهیت بازی بر مبنای دیدگاه فیلسوفان و مربیان تربیتی برای ماهیت بازی دودسته ویژگی بیان کرد؛ دسته اول ویژگی‌هایی که در سخت هسته 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 سخت هسته نیستند اما مدارهای بیرونی این پدیده را شکل می‌دهند و قوام‌بخش آن هستند. این ویژگی‌ها بازی را تداوم و تکرار می‌بخشند که شامل: هماهنگ با طبیعت و فطرت، تکرارپذیری، نظم و هماهنگی، هم‌راستا باکمال 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، 1392؛ خزاعی و خزاعی، 1392؛ دیبا واجاری، 1394؛ فلاح‌چای و مطلوبی، 1386؛ رایال^۴ و همکاران، 2013؛ استگنتی^۵، 2004؛ ابری^۶، 2014). بازی‌های آموزشی یکی از انواع بازی‌های پرکاربرد و مهم است که در دهه 1560 توجه بسیاری از رهبران و مدیران آموزشی را به سوی خود جلب کرد (جعفری، 1393). 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 به ویژه بازی‌های آموزشی، تجارب، مهارت‌ها و مفاهیم ذهنی جدید و بهتری را فرا می‌گیرند. در عمل بازی، کودکان مطالب یادگرفتنی را با آرامش و میل و رغبت و بدون فشار یاد می‌گیرند (اعظمی و جعفری، 1388). بازی آموزشی، آن نوع بازی است که

-
1. Nonliterality
 2. Nonliterality
 3. Motivation from within
 4. Ryall
 5. Stagnitti
 6. free play

به منظور دستیابی به هدف یادگیری انجام می‌شود (انگجی و عسگری، 1386). تعاریف بازی متناقض و مبهم هستند، اما دو شکل قطعی از بازی در زمینه آموزشی وجود دارد: بازی بدون ساختار، و بازی ساختارمند یا هدایت‌شده^۱ (پلگیرینی، 2009). بازی بدون ساختار، دانش‌آموز محور است، توسط دانش‌آموزان هدایت می‌شود و دانش‌آموزان انتخاب می‌کنند چگونه و چه بازی را انجام دهند (ایزومی - تیلور، لین، لی؛ 2014). 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، 1388؛ به نقل از زرین 1394). 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 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، 1394). با وجود اینکه 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، 1392). نظریه‌هایی که از کاربرد بازی در آموزش حمایت می‌کنند خود مستقل از بازی هستند، لذا در آموزش و یادگیری سطوح بالاتر می‌توان بدون اینکه یادگیرنده را در یک بازی به معنای تام درگیر کرد تعدادی از ویژگی‌های ماهیت بازی را مورد استفاده قرارداد (ارباب و حقانی، 1389). بازی توجه فردی و ارزشیابی مداوم هر کودک را تسهیل می‌کند. فعالیت‌های بازی گروهی و انفرادی بازخوردهای فوری برای مربیان در توجه نشان دادن به هر کودک را فراهم می‌کند، (مفیدی، 1390). بازی به‌عنوان بخش پذیرفته شده‌ای از زندگی کودک، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. اغلب مردم کمتر به نقش آن پی برده‌اند؛ و غالباً به بازی به‌عنوان عامل وقت‌گذرانی نگاه می‌کنند و این نگرش در مورد کودکانی که مشغول تحصیل هستند به وضوح قابل مشاهده است؛ والدین کمتر به این نکته توجه دارند که کم بازی کردن، کودک را از بسیاری موفقیت‌ها محروم می‌کند. زیرا بازی مؤثرترین راه یادگیری برای کودک است و جبران آن از طریق دیگر امکان‌پذیر نیست (دانشنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی، 1389).

پیشینه پژوهش

علیرغم اهمیت درک مفهوم بازی پژوهش‌های داخلی کمی در این زمینه انجام گرفته است، بنابراین توجه به پژوهش‌های انجام شده در زمینه بازی در مهدکودک‌ها می‌تواند بر اهمیت این پژوهش بیفزاید؛ در همین راستا می‌توان اشاره کرد:

کشاوری و قلی‌ها (1391)، 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 (1389)، 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 تمام قد در برابر متافیزیک ایستاده است و نقش کلیدی در فلسفه جدید و معاصر در فراتر رفتن از متافیزیک و سوپزکتیویسم دارد. باقرزاده (1367)، 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).

تیلور و همکاران (2004)، برداشت‌های آموزگاران آمریکایی و ژاپنی از بازی را بررسی نموده‌اند و دریافته‌اند که آموزگاران در این دو کشور «الفاظی را به‌کاربرده‌اند 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. مربیان ژاپنی بازی کودکان را به‌عنوان بازتاب‌دهنده‌ی قدرت زندگی دریافته‌اند (پایه و بنیان اساسی احساسات آن‌ها، امیال و نگرش‌های آن‌ها)، درحالی‌که مربیان 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. جوهانسون و ساموئلسون^۱ (2006)، یکپارچگی بازی و یادگیری را به‌عنوان یک کل از برنامه‌های دوران کودکی را بررسی نموده‌اند. مربیان 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 مربیان 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 در بر می‌گیرد، تعاملات روایتی اشاره به تمایل برای ایجاد یک تلاش مشترک بین کودکان 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 یاد گرفته‌اند به کار می‌بندند؛ بچه‌ها می‌توانند، جنبه یادگیری را در بازی تعریف کنند.

جکوبسون^۲ (2008) در پژوهشی با عنوان «برنامه درسی مهدکودک و تأثیر آن بر مهارت‌ها» نشان می‌دهد برنامه‌های درسی که با تأکید قوی بر بازی تهیه می‌شود می‌تواند به افزایش یادگیری و رشد در کودکان و دستیابی به موفقیت‌های اجتماعی و دانشگاهی منجر شود. در تحقیق دیگری به نقل از مفردزاده که توسط موصل وایت^۳ (1998)، با عنوان «بازی‌های کودکان» نشان می‌دهد؛ که بازی‌های سمبولیک کودک، او را در ناتوانمندی‌های جسمی کمک می‌کند تا به شکل خلاقانه رشد و نمو کند و فکرهای آزاد و اندیشمندانه داشته باشد (مفردزاده، 2009). ایزومی تیلور و همکاران (2010)، 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^۴، منابع و امکانات (احتمالات)^۵، توانمندسازی^۶، خلاقیت^۷، کار و کودک^۸، فعالیت سرگرم‌کننده^۹،

-
1. Johansson & Samuelsson
 2. Jakubson
 3. Mosel vait
 4. process of learning
 5. source of possibilities
 6. empowerment
 7. creativity
 8. child's work
 9. fun activities

فرآیندهای 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 در حالی که هم‌تایان آمریکایی آن‌ها این پیشنهاد را نداده‌اند. ابری (2014)، 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 می‌گیرد و همچنین به مطالعه در مورد برخی ابعاد عاطفی، فیزیکی و عقلانی بازی پرداخته است.

با توجه با اهمیت بازی در رشد کودکان، پژوهش حاضر به بحث درباره تحلیلی بر نقش بازی در فعالیت‌های کودکان در مهدکودک‌های شهر یاسوج پرداخته است، مبنی بر این‌که بازی در مهدکودک‌ها چه جایگاهی دارد. با توجه به اهمیت سال‌های اولیه کودکی این سؤال مطرح می‌شود که مهدکودک‌ها چقدر به بازی اهمیت می‌دهند؟ این موارد از جمله مسائل مهمی هستند که پژوهش حاضر درصدد پاسخ‌گویی بدان‌هاست؛ بنابراین پرسش‌های پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

- 1- آیا در مهدکودک‌ها برای بازی کودکان فضای لازم وجود دارد؟
- 2- آیا در مهدکودک‌ها متناسب با سن کودکان وسایل و امکانات بازی وجود دارد؟
- 3- اولویت‌بندی امکانات و وسایل بازی در مهدکودک‌ها چگونه است؟

روش پژوهش

این مطالعه یک پژوهش کمی می‌باشد. جامعه آماری شامل مربیان مهدکودک‌های شهر یاسوج بود، شهر مورد نظر دارای 20 مهدکودک بود، که به‌عنوان نمونه انتخاب شدند؛ و از روش نمونه‌گیری «تصادفی خوشه‌ای¹»، استفاده شد؛ و ابزار به کار گرفته شده، جهت جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه بود. تجزیه و تحلیل یافته‌های پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در سطح

آمار استنباطی با توجه به نوع متغیرهای مورد بررسی از آزمون‌های نرمالیتی کولموگروف اسمیرنوف و آزمون آلفای کرونباخ و آزمون تی ((T مستقل و همچنین آزمون فریدمن استفاده شد.

آلفای کرونباخ: پایایی پرسشنامه

یکی از مهم‌ترین نکات در پژوهش‌ها اجتماعی برخوردارگی گویه‌ها از روایی و پایایی است. چرا که این امر نمایانگر مقبولیت میزان دقت پژوهش‌های اجتماعی است. منظور از پایایی، طرح این سؤال است که ابزار اندازه‌گیری، تا چه حد دارای دقت است. بنابراین زمانی یک ابزار اندازه‌گیری پایا است که در صورت تکرار اندازه‌گیری همان نتایج به دست آید. بدیهی است که هر چه میزان آلفا بالاتر باشد، پایایی مقیاس بیشتر خواهد بود.

$$r_a = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S^2} \right)$$

جدول شماره (1): آزمون پایایی (آلفای کرونباخ)

متغیر	تعداد گویه	میزان آلفای کرونباخ
نقش و جایگاه بازی کودکان	24	0,71

تفسیر توصیفی

با توجه به آزمون روایی و همان‌طور که از مقدار آلفای تک تک گویه‌ها و مقدار آلفای کل بر می‌آید، سنجش ما از گویه‌های مناسب انتخاب شده‌اند و با توجه به مقدار آلفای (0,71) گویه‌های تحقیق از روایی بالایی برخوردارند.

یافته‌ها

آمار توصیفی

جدول شماره (2): شاخص‌های توصیفی: (میانگین)، و (انحراف معیار)

ردیف	سؤال	خیلی ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب	خیلی خوب	میانگین	انحراف معیار
1	آیا در مهدکودک‌ها اسباب بازی‌های متناسب با گروه سنی کودکان وجود دارد؟	1	6	3	10	0	3/10	1/02
2	آیا در مهدکودک‌ها اسباب بازی‌هایی به نسبت کودکان در زمان بازی وجود دارد؟	0	5	11	4	0	2/95	0/686
3	آیا برای بازی‌های مختلف در مهدکودک‌ها وسایل و تجهیزات لازم وجود دارد؟	1	3	11	3	2	3/10	0/968
4	آیا از حیاط مهدکودک صرفاً جهت فضای بازی استفاده می‌شود؟	0	1	12	4	3	3/45	0/826
5	آیا در فضای باز مهدکودک‌ها (حیاط) محوطه‌ای برای بازی با شن در نظر گرفته شده است؟	0	8	6	5	1	2/95	0/945
6	آیا در حیاط مهدکودک‌ها فضایی برای بازی‌های حرکتی و توپ بازی بدون هیچ محدودیتی در نظر گرفته شده است؟	0	2	4	13	1	3/65	0/745
7	آیا اسباب بازی‌هایی که در دسترس کودکان قرار داده می‌شود در پایان روز شسته می‌شوند؟	1	3	7	3	6	3/50	1/24
8	آیا اسباب بازی‌های در دسترس کودک به اندازه‌ای است که کودک نتواند آن‌ها را در دهان خود بگذارد؟	0	0	9	9	2	3/65	0/671
9	آیا علائم راهنمایی تصویری جهت اطلاع رسانی از قسمت‌های مختلف مهدکودک از جمله اتاق بازی وجود دارد؟	0	3	9	4	4	3/45	0/999
10	آیا کف اتاق بازی کودکان با کف پوش مناسب، تمیز، قابل شستشو و نرم پوشیده شده است؟	0	1	6	9	4	3/80	0/834
11	آیا به‌طور مداوم هر روز زمان مشخصی برای حضور کودکان در فضای باز و سؤال از	0	7	9	1	3	3/00	1/03

ردیف	سؤال	خیلی ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب	خیلی خوب	میانگین	انحراف معیار
	کودکان هنگام بازی در مورد انواع بازی‌هایی که روزانه انجام می‌دهند وجود دارد؟							
12	آیا جهت تقویت ادراک و تجسم فضایی و پرورش خلاقیت اسباب بازی‌هایی وجود دارد؟	0	4	5	4	7	3/70	1/17
13	آیا محل بازی با شن آن قدر بالاتر از زمین است که در معرض نور مستقیم واقع شده باشد؟	0	3	6	8	3	3/55	0/945
14	آیا محوطه‌ی شن بازی بعد از بازی به نحوی پوشیده می‌شود که از آلوده شدن توسط حیوانات محفوظ بماند؟	0	1	6	7	6	3/90	0/912
15	آیا در محوطه‌ی شن بازی وسایل مربوط به شن بازی نظیر سطل، بیلچه، لگن وجود دارد؟	0	1	7	7	5	3/80	0/894
16	آیا مؤسس یا مدیر، مربی و سایر پرسنل مهدکودک در ارتباط با روان‌شناسی بازی تاکنون کتاب یا مقاله‌ای می‌شناسند؟	0	6	12	1	1	2/85	0/745
17	آیا برای بازی‌های نمایشی (نقش بازی کردن) وسایل و تجهیزات لازم و پوشش‌های مناسب با مشاغل مهیا شده است؟	0	3	7	4	6	3/65	1/09
18	آیا اسباب بازی‌ها و دیگر مواد آموزشی در محلی که کودکان بتوانند به راحتی به آن‌ها در بازی‌های آزاد دسترسی داشته باشند قرار داده شده است؟	0	3	8	4	5	3/55	1/05
19	آیا تصاویر، نقاشی‌ها و پوسته‌های روی دیوار اتاق بازی و فضای باز مهدکودک برای کودک ترسناک می‌باشد؟	0	5	8	3	4	3/30	1/08
20	آیا در هنگام بازی خود مربی مهدکودک با کودکان بازی می‌کند؟	0	2	11	3	4	3/45	0/945
21	آیا برای کودکان بعد از بازی محلی به شکل نیمکت جهت استراحت و نشستن وجود دارد؟	0	0	0	0	20	5	0
22	آیا در فضای باز مهدکودک (حیاط) حداقل	0	1	8	9	2	3/60	0/754

ردیف	سؤال	خیلی ضعیف	ضعیف	متوسط	خوب	خیلی خوب	میانگین	انحراف معیار
	دو نوع وسیله‌ی بازی متنوع مثل سرسره و تاب و الاکلنگ سالم و ایمن وجود دارد؟							
23	آیا در مهدکودک‌ها انواع مختلف بازی‌های گروهی آموزش داده می‌شود؟	0	2	7	8	3	3/60	0/883
24	آیا در مهدکودک‌ها انواع مختلف بازی‌های انفرادی آموزش داده می‌شود؟	0	1	5	10	4	3/85	0/813

با توجه به آزمون تفسیری فوق؛ در تمامی سؤالات تحقیق پاسخگویان بر نقش بازی به میزان بالاتر از 3 یا همان حد متوسط پاسخ‌ها در طیف لیکرت را پاسخ گفته‌اند بجز در سه آیتم و سؤال آیا در مهدکودک‌ها اسباب بازی‌هایی به نسبت کودکان در زمان بازی وجود دارد با میانگین 2/95 و آیا در فضای باز مهدکودک‌ها (حیاط) محوطه‌ای برای بازی با شن در نظر گرفته شده است؟ با میانگین 2/95 و آیا مؤسس یا مدیر، مربی و سایر پرسنل مهدکودک در ارتباط با روان‌شناسی بازی تاکنون کتاب یا مقاله‌ای می‌شناسند؟ با میانگین 2/85 در بقیه سؤالات میانگین بالاتر از میانگین 3 و پاسخگویان معتقدند که نقش بازی در مؤلفه‌های مطرح شده بالاتر از حد متوسط است؛ و در تمامی سؤالات با میزان پراکندگی کم نشان از اتفاق نظر عمومی بر تأیید نقش بازی دارند.

آمار استنباطی

در سطح آمار استنباطی با توجه به نوع متغیرهای موردبررسی از آزمون نرمالیتی کولموگراو و اسمیرانوو و آزمون آلفای کرونباخ و آزمون تی مستقل و همچنین آزمون فریدمن استفاده شده است.

جدول شماره (3): آمار استنباطی؛ آزمون کولموگروف اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن

توزیع متغیرهای پژوهش

متغیر	میزان کولموگراو	سطح معناداری آزمون کولموگروف
نقش و جایگاه بازی	0/493	0/968

این آزمون به مقایسه تابع توزیع تجمعی مشاهده شده با تابع توزیع تجمعی نظری (مورد انتظار) در یک متغیر رتبه‌ای پرداخته است. به عبارتی در این آزمون، توزیع یک صفت در

یک نمونه با توزیعی که برای آن در جامعه مفروض است مقایسه می‌شود. چنانچه سطح معناداری در این آزمون از 0/05 بزرگ‌تر باشد می‌توان استنباط نمود که توزیع نرمال است؛ و می‌توان در این پژوهش از آزمون‌های پارامتریک استفاده شود. با توجه به آزمون فوق و سطح معناداری متغیر این تحقیق که بیشتر از 0/05 است، می‌توان استنباط نمود که متغیرها از توزیع نرمال پیروی می‌کنند؛ بنابراین می‌توان از آزمون تی تک متغیره برای این تحقیق استفاده نمود.

جدول شماره (4): آزمون تی (T) تک متغیره

گروه‌ها	میانگین اکتسابی	میانگین مفروض	انحراف استاندارد	نمره تی	درجه آزادی	سطح معنی‌داری	فرض پذیرفته
نقش و جایگاه بازی کودکان	3/52	3	0/331	6/99	19	0/0001	H ₁

با توجه به آزمون فوق، چون مقدار sig یا سطح معناداری برابر با 0/0001 می‌باشد و این مقدار از 0/05 کوچک‌تر است، بنابراین فرضیه فوق تأیید می‌شود و mean = میانگین نمونه نشان می‌دهد که صحت سطح معناداری قابل تأیید می‌باشد یا نه؟ مقدار میانگین نمونه برابر با 3/52 می‌باشد که این مقدار از میانگین مفروض یا همان حد متوسط جامعه که 3 می‌باشد بالاتر است، پس می‌توان نتیجه گرفت که نقش و جایگاه بازی کودکان در مهدکودک‌های مورد مطالعه یاسوج بالاتر از حد متوسط می‌باشد.

جدول شماره (5): بررسی آزمون فریدمن برای مقایسه رتبه میانگین نقش بازی کودکان

متغیر مورد بررسی	میانگین رتبه	کای اسکوار	درجه آزادی	سطح معناداری	رد یا تأیید فرضیه
ارزشیابی نقش بازی کودکان	1/15	9/8	1	0/002	تأیید فرض H ₁
مهدکودک	1/85				رد فرض H ₀

تفسیر با توجه به آزمون فریدمن فوق؛ مشاهده می‌شود که میزان کای اسکوار در آزمون فریدمن 9/8 و سطح معنی‌داری 0/002 می‌باشد و از سطح معنی‌داری 0/05 کمتر می‌-

باشد بنابراین؛ فرضیه فوق تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که ارزشیابی از نقش و جایگاه بازی کودکان در مهدکودک‌های شهر یاسوج تا حدودی متفاوت می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به مطالبی که درباره اهمیت بازی در دوره‌ی مهدکودک ارائه گردید، نتیجه می‌گیریم که روش اصلی و اساسی در مهدکودک به‌طور قطع و یقین روش بازی است چرا که بازی یادگیری را برای کودکان لذت‌بخش می‌سازد و در آن‌ها انگیزه‌ای مداوم برای مدرسه رفتن و یادگیری‌های مدرسه‌ای به وجود می‌آورد. در دنیای امروز بازی نوعی از بیان خواست‌های درونی کودک است و در واقع می‌توان گفت محتوای بازی انتخابی کودکان اغلب انعکاسی از خواست درونی آن‌هاست. کودک سعی می‌کند تا مشکلات عاطفی و روانی خود را در بازی منعکس کند و سپس راه‌حلی برای غلبه بر آن‌ها دریابد. کودک در بازی‌های خود به‌عنوان وسیله‌ای طبیعی عواطف، احساسات، ترس‌ها و تردیدهای خود را بیان می‌دارد. بیان حالات درونی خود وسیله‌ای برای برقراری ارتباط واقعی کودک با دنیای بیرونی است. کودک از طریق بازی علاقه و خشم، تنش‌ها، ناکامی‌ها، ناامنی‌ها، ترس‌ها، آشفتگی‌های خود را به نمایش می‌گذارد و از این طریق به‌نوعی آرامش عاطفی دست می‌یابد (نانین¹ و همکاران، 2009). کودکان در لحظه لحظه‌های بازیشان چگونه زندگی کردن را می‌آموزند و در هر شکلی از بازی منافع ویژه خود را دارد بازی قدرت تمرکز کودکان را افزایش می‌دهد. دایره‌ی لغات او را گسترده می‌کند و مهارت کلامی را در کودکان تقویت می‌کند در حین بازی کودکان رعایت نظم و انضباط را یاد می‌گیرند صبر را با آرامش و لذت تجربه می‌کنند رعایت نوبت و رقابت درست را می‌آموزند. دنیای تخیلات و خلاقیت خود را وسعت می‌بخشند نقش‌های مختلفی را تمرین می‌کنند احساسات و عواطف آن نقش‌ها را می‌آموزند و زندگی را تجربه می‌کنند بازی نه تنها در زندگی اجتماعی کودک بسیار تأثیرگذار است به کودک کمک می‌کند درحین بازی با جنبه‌های مختلف وجود خود آشنا شود. بازی ذهنیات - اخلاقیات و عواطف کودک را دگرگون می‌کند و آن‌ها را در مسیر رشد و سلامت تقویت می‌کند. در واقع بازی الفبای زندگی است کودک با نشاط و سلامت امروز - بزرگسال و سرزنده‌ی فردا است.

بنابراین یافته‌ها نشان داد که به جزء در سه آیتم (سؤال) با میانگین‌های 2/95، 2/95 و 2/85، در بقیه سؤالات میانگین بالاتر از میانگین 3 و پاسخگویان معتقد بودند که نقش و

جایگاه بازی در مؤلفه‌های مطرح شده بالاتر از حد متوسط است؛ و در تمامی سؤالات با میزان پراکندگی کم نشان از اتفاق نظر عمومی بر تأیید نقش و جایگاه بازی در مهدکودک‌ها دارند. همچنین از آنجائی که سطح معناداری آزمون 0/05 در نظر گرفته شده بود، و با توجه به آزمون و سطح معناداری متغیرهای این تحقیق که بیشتر از 0/05 بود، نتیجه گرفته شد که متغیرها از توزیع نرمال پیروی می‌کنند؛ و چون مقدار میانگین نمونه برابر با 3/52 بود، و این مقدار از میانگین مفروض یا همان حد متوسط جامعه که 3 بود و بالاتر بود؛ و آزمون فریدمن نشان داد که میزان کای اسکوار در آزمون 9/8 و سطح معنی‌داری 0/002 می‌باشد و از سطح معنی‌داری 0/05 کمتر می‌باشد، بنابراین فرضیه تأیید شد؛ و نتیجه گرفته می‌شود که نقش و جایگاه بازی کودکان در مهدکودک‌های بالاتر از حد متوسط می‌باشد.

از آنجایی که بازی بهترین حالت برای کودکان جهت یادگیری می‌باشد؛ و بازی اغلب به‌عنوان یک پیش‌نیاز برای یادگیری مورد توجه است: «استفاده آگاهانه از بازی برای بهبود رشد و یادگیری هر کدام از افراد اغلب باید در فعالیت‌های پیش‌دستانی ارائه شود». 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.

بنابراین نتایج این پژوهش از بازی با دیدگاه‌های متخصصانی همچون جانسون و همکاران (2005)، اعظمی و جعفری (1388)؛ کشاورز و قلی‌ها (1391)؛ باقرزاده (1367)؛ جوهانسون و سامونلسون (2006)؛ ایزومی تیلور و همکاران (2010)؛ اسکیل و همکاران (1991)؛ اریکسون (1950)؛ به نقل از میرزاخانی، 1394)؛ گاروی (1977)؛ شیپلی (2008)؛ روبین و همکاران (1983)؛ به نقل از هیوز، 1390)؛ جهان‌دیده (1392)؛ ایزومی و تیلو همکاران (2010)؛ ابری (2014)؛ در زمینه اهمیت، جایگاه و نقش بازی در مهدکودک‌ها همسو می‌باشد.

بنابراین می‌توانیم با فراهم‌سازی امکانات و وسایل آموزشی و ارائه بازی‌های مختلف و متنوع برای کودکان به رشد شخصیت آن‌ها کمک کرده و آن‌ها را برای زندگی بهتر و شادتر در بزرگسالی آماده کنیم.

منابع

- اربابی، فرشید و حقانی، فریبا (1389). *استفاده از بازی در تدریس انکولوژی*. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی (ویژه‌نامه توسعه آموزش)، 10(5): 1302 – 1296.
- اعظمی، محمود و جعفری، علیرضا (1388). *نقش بازی در پیشرفت تحصیلی (بازآموزی) کودکان پایه سوم مقطع ابتدایی شهر تهران در سال 86-1385*. فصلنامه علوم رفتاری، 1(2): 30 – 9.
- انگجی، لیلی و عسگری، عزیزه (1386). *بازی و تأثیر آن در رشد کودک*. تهران: انتشارات طراحان ایماژ.
- باقرزاده، فضل اله (1367). *بازی کودکان از دیدگاه مکتب اسلام*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- پویامنش، جعفر و رضانی، راضیه (1390). *بررسی تأثیر بازی در میزان یادگیری درس ریاضی دوره ابتدایی*. مجله معرفت، سال بیستم، شماره 4، (پیاپی 163)، ویژه‌ی روان‌شناسی.
- جعفری، علیرضا (1393). *تأثیر بازی‌های آموزشی بر رشد اجتماعی کودکان پیش دبستانی*. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی 10(85): 71 – 33.
- جهان‌دیده، زکیه (1392). *تبیین ماهیت بازی و آموزش مفاهیم اجتماعی از طریق آن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- خزاعی، سهیلا و خزاعی، سعید (1392). *بازی و رشد و تکامل من*. تهران: ارجمند.
- دانشنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی (1389). *بازی و نقش آن در رشد شخصیت کودکان: پایگاه علمی، خبری، آموزشی و تحصیلات تکمیلی (میگنا)*.
- دیبا و اجاری، مریم (1394). *بازی‌درمانی و مشاوره کودک*. تهران: آوای نور.
- رادبخش، ناهید؛ محمدفر، محمدعلی؛ کیان ارثی، فرحناز (1392). *اثر بخشی بازی و قصه گویی بر افزایش خلاقیت کودکان*. فصلنامه ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره دوم، شماره 4؛ صص 194 – 177.
- رستگارپور، حسن و مرعشی، پوپک (1394). *تأثیر بازی‌های آموزشی محقق ساخته و رایانه‌ای بر یادگیری شیمی*. نشریه علمی پژوهش در آموزش، 1(4): 10 – 1.
- زرین، طیبه (1394). *اثر بخشی برنامه‌های خانه‌های اسباب‌بازی بر خلاقیت و مهارت اجتماعی کودکان پایه اول ابتدایی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. (1395). *دانش فنی پایه - 210311*. تهران: انتشارات شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- سلامت، ندا (1395). *بازی کودک، زندگی و آینده اوست*. فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد آموزش پیش دبستانی، 7(3): 31.
- صمدزاده، صبا (1392). *بررسی اثربخشی بازی‌های حرکتی گروهی بر مهارت‌های اجتماعی کودکان ناشنوای کاشت حلزون شده 3 تا 7 سال*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- طالب‌زاده نوبریان، محسن (1391). *تعلیم و تربیت کودک*. تهران: انتشارات دانشگاه جامع علمی و کاربردی.
- عباسی، غلامعباس (1387). *رابطه بازی‌های رایانه‌ای با سلامت روان نوجوانان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- علوی لنگرودی، سید کاظم؛ کریمی، بهنام؛ نیک، اقبال (1392). *نقد و بررسی الگوی برنامه درسی دوره پیش از دبستان (مطالعه موردی)*. همایش ملی تغییر برنامه درسی دوره‌های تحصیلی آموزش و پرورش 14 و 15 سفندماه - بیرجند - دانشگاه بیرجند.
- فلاح‌چای، سیدرضا و مطلوبی، طیبیه (1386). *یادگیری از طریق بازی*. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- قمی، محمدباقر (1389). *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 (1395). *اهداف آموزش و پرورش پیش از دبستان*. فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد آموزش پیش دبستانی، 8(1): 54 - 52.
- کشاورز، سوسن و قلی‌ها، فاطمه (1391). *تبیین فلسفه بازی در تربیت سازگار با آموزه‌های انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی اسلام*. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- کول، ونیتا (1390). *برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان: ترجمه؛ فرخنده، مفیدی، تهران، سمت*.
- کول، ونیتا (1392). *برنامه آموزش و پرورش در دوره پیش از دبستان*. ترجمه فرخنده مفیدی، تهران: انتشارات سمت.

مجدفر، مرتضی (1395). پیش دبستانی‌ها با آموزش الفبا نابغه می‌شوند؟. فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد آموزش پیش دبستانی، 8(2): 14 – 18.

مروجی، مهدی (1395). بازی‌های پیش دبستانی؛ مسابقه یا رقابت؟. فصلنامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع‌رسانی رشد آموزش پیش دبستانی، 8(1): 26 – 28.

مفردزاده، کریمه (2009). نقش بازی در رشد ذهنی اطفال: جهت تکمیل درجه ماستری در تعلیم و تربیت؛ دانشگاه کابل.

میرزاخانی، بهنام (1394). طراحی برنامه بازی‌درمانی عروسکی و ارزیابی اثربخشی آن در مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان آهسته گام. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.

هیوز، پیترز (2005). روان‌شناسی بازی (کودکان، بازی و رشد). ترجمه؛ کامران گنجی، (1384)، تهران: انتشارات رشد.

- 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.strong.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.
- 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., 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.
- 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.
- Jakubson, L. (2008). *preschool Program Focused on Executive - Funtion Skills Provokes ScharyDebate*. Education Week.
- 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 Unviersitatis 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.
- Nanine A.E van Gennip, Mien S.R.Segers and Harm H.Tillema, (2009). *Peer assessment for learning from a social perspective: the influence of interpersonal variables and structural features, Department of Educational Studies*. University leiden, volume 4, issue 1, 2009, p 41-54.
- Pellegrini, A. D. (2009). *The role of play in human development*. New York: Oxford University Press.
- Rogers, Cosby Steele, and Satomi Izumi Taylor. (1999). "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. (2012). *An integrated play-based curriculum for young children*. New York: Routledge.
- Scales, B.; Almy, M.; Nicolopolou, A. & Ervin-Tripp, S. (1991). *Defending play in the lives of children. In B. Scales; M. Almy; A. Nicolopolou; & 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.
- 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.