

## Sommaire

Dans *l'Introduction* de cette dissertation, intitulée *Jouer, Imaginer: Atouts et Limites*, on remarque qu'une bonne capacité à jouer est importante pour le développement global de l'enfant et constitue un élément protecteur dans l'éducation. Ceci vaut aussi bien pour le développement normal que déviant. Accorder une attention particulière au jeu a une portée préventive et curative. Tandis que dans le passé l'aspect socio-émotionnel était dominant, ces derniers temps l'accent s'est dirigé vers les capacités liées à la cognition, qualifiée par le concept de la 'Théorie de l'Esprit'.

Bien que le contenu du jeu ait habituellement attiré l'attention, la recherche scientifique se dirige à présent aussi vers la nature et la qualité du jeu. Dans ce domaine la recherche sur le Jeu d'Imagination occupe une place particulière. Les théoriciens ne s'accordent pas tous au sujet du caractère méta-représentatif du Jeu d'Imagination. C'est également pourquoi il est important de poursuivre la recherche scientifique dans ce domaine.

Les différents aspects de la théorisation du jeu sont traités dans la première partie de cette dissertation. Ils permettent de proposer une application au phénomène du jeu d'un concept théorique déjà existant : celui de la sémiotique (la théorie des signes). L'objectif est de créer une nouvelle façon de considérer le jeu qui offre de nouveaux points de départ pour l'observation et l'analyse du jeu.

Dans le chapitre I, *Les Attributs formels du jeu d'Imagination*, on souligne l'importance pour les enfants de pouvoir discriminer correctement l'imaginaire et la réalité. Ceci est particulièrement valable aujourd'hui puisque les enfants sont très fortement confrontés à la 'virtualisation' de la réalité.

Les avis des théoriciens les plus importants dans le domaine du jeu sont examinés à travers les siècles. On commencera par la civilisation grecque pour laquelle le bénéfice de la *mimésis*, ou imagination dans le jeu, était diversement envisagé. Une brève incursion dans le Haut Moyen-Age montre qu'il n'y avait guère de temps pour le jeu infantile et que, le plus souvent, on le considérait comme une perte de temps. A l'époque suivante, au contraire, cette vision du jeu et du développement de l'enfant est rompue, même si les opinions divergent encore. Plusieurs théories, chacune avec leurs aspects spécifiques, sont élaborées. Avec toujours la réalité en arrière-plan, elles vont du 'jeu comme récapitulation' au 'jeu comme fiction'.

L'orientation actuelle quant aux Attributs formels du jeu se concentre sur les possibilités du jeu dans le domaine du développement cognitif, interactionnel et social. On suppose que les

enfants qui présentent des problèmes développementaux et les enfants normaux jouent différemment. Cette supposition est le point de départ de l'enquête empirique décrite dans la deuxième partie de cette dissertation.

Dans le chapitre 2, *Le concept d'imagination dans une perspective historique*, il s'agit des différents aspects formels et du contenu de l'imagination. Les points de vue des philosophes, artistes et spécialistes des sciences humaines à travers les siècles sont divisés en trois groupes: ceux qui mettent en garde contre l'imagination, ceux qui en soulignent les atouts et ceux qui observent à la fois les atouts et le danger de l'imagination. Pour les premiers, l'imagination détourne d'une appréhension des 'manières d'être' ou du 'monde des idées', ce qui est blâmable. Les représentants du deuxième groupe attribuent à la *mimesis* une nouvelle signification, renouvelante, créatrice. Les atouts et les dangers de l'imagination restent présents pour ceux qui, d'une part utilisent l'effet bienfaisant de l'imagination dans les méthodes de traitement, et d'autre part ne perdent pas de vue le côté séducteur de l'imagination et de son caractère chaotique possible.

En ce qui me concerne, j'affirme qu'en jouant les enfants peuvent tester leur propre vision de la réalité, pourvu que l'attention soit suffisamment portée vers les Attributs formels du jeu, de sorte que l'imagination reste liée à la réalité.

Le chapitre 3, *Jeu et sémiotique*, traite de la possibilité de concevoir le jeu comme un phénomène sémiotique, c'est-à-dire comme un système de signes, porteur de nombreuses significations. La sémiotique est la science qui s'occupe de l'étude des systèmes de signes. Les différentes opinions qui se sont manifestées à travers les siècles quant au phénomène du 'signe' sont décrites. La formation de la théorie ludique jusqu'à présent, a uniquement été inspirée par les idées sémiologiques, de type psycholinguistique de Ferdinand de Saussure (1857-1913). Pour lui, le signe peut être considéré comme une unité d'une certaine forme, 'le signifiant', avec une certaine signification, 'le signifié'. Il s'agit, ici, d'une conception dichotomique, tout comme la pensée Cartésienne bipolaire.

Novatrice pour la notion de signification, entre autre dans sa manifestation à travers le jeu, la conception sémiotique différente du philosophe Américaine, Charles Sanders Peirce (1839-1914) est éclaircie. En tant que pragmaticien, il soulignait que les significations proviennent d'actions et y sont étroitement liées. Le lien entre la signification ludique et les actes des joueurs est essentiel et la qualité de l'acte de 'faire-semblant' influence fortement la qualité du jeu. C'est pourquoi le système sémiotique de Peirce se prête si bien à une application au phénomène du jeu.

La conception sémiotique de Peirce est trichotomique. Il distingue trois manières d'être: Priméité (Firstness), la possibilité de signifier, Sécondéité (Secondness), ce qui existe actuellement et Tiercéité (Thirdness), la règle qui gouverne la réalité quotidienne. Le signe est également une triade à trois niveaux *icône*, *indice* et *symbole*. Grâce à cette conception, se trouve clarifiée la façon dont la signification du jeu infantile se développe, et, éventuellement en outre à quel niveau stagne ce développement. Ceci est important pour choisir le traitement approprié. Le fait que les enfants soient aujourd'hui envahis d'images littérales, iconiques, du monde virtuel, peut avoir une influence négative sur leur capacité à former des images symboliques. Ceci conduit à la supposition selon laquelle un large emploi de signes iconiques conduit à une moindre manifestation de signes indicateurs et symboliques. Tout cela peut aboutir à une moindre variation de la signification dans le jeu infantile et à la dégradation de la qualité du Jeu d'imagination .

Tenant compte de la 'nouvelle' orientation sémiotique de Peirce et des point de vues d'autres théoriciens du jeu, l'utilisation du Jeu d'imagination, ici, est différente de l'utilisation habituelle et schématique qui en est faite. C'est ainsi que le schème du jeu de Vermeer (1955) est modifié et enrichi par des points essentiels de la théorie sémiotique de Peirce.

Le chapitre 4, *Nouveaux éléments mis en évidence dans l'analyse formelle du jeu*, résume l'opinion de plusieurs théoriciens du jeu quant au caractère méta-représentatif du Jeu d'imagination. En faisant-semblant, il est évident que même un jeune enfant est capable de s'identifier à ses propres désirs, pensées et intentions, comme à ceux d'autres personnes. A partir de ce point de vue, j'avance que le Jeu d'imagination peut être considéré comme une méta-représentation par rapport à sa forme et non par rapport à son contenu. La conscience d'un thème personnel comme contenu causerait, pour l'enfant, une rupture du caractère symbolique du jeu. C'est, au contraire, la conscience de 'jouer', elle-même, qui souligne ce caractère symbolique.

L'œuvre sémiotique de Peirce offre de nouvelles possibilités pour observer et interpréter les formes de représentation et de signification dans le Jeu d'imagination . Pour aller plus loin et en partant l'idée de Peirce selon laquelle le Jeu symbolique n'est qu'une des formes à travers lesquelles le Jeu d'imagination peut se manifester, je propose de remplacer le terme de *Jeu symbolique*, en tant que terme global, par celui de *Jeu d'imagination*.

Le Jeu d'imagination est également une façon de jouer qui favorise le développement infantile de la pensée hypothétique, qualifiée par Peirce d'abduction. De plus, le Jeu d'Imagination, par son caractère imprévisible, offre la possibilité de penser d'une manière

'hypothétique', ce qui est au cœur de la pensée abductrice. En tant que tel le Jeu d'Imagination est un champ d'entraînement important pour déployer une Théorie de l'Esprit à un jeune âge, créant ainsi une variation de pensée en plus d'un raisonnement déductif et inductif.

Dans la deuxième partie de cette dissertation, on rend compte d'une enquête empirique sur les attributs du Jeu (Non)-Imaginaire de jeunes enfants, avec et sans problèmes développementaux.

Le chapitre 5, *L'objectif de l'enquête*, explique quels auteurs ont été une source d'inspiration pour entreprendre cette enquête, suivi d'une description de l'objectif de l'enquête, des groupes examinés et des moyens employés pour répondre à la question centrale de l'enquête:

*La différence supposée dans les attributs du jeu (Non)-Imaginaire entre les enfants avec et sans problèmes de développement, est-elle validée par une enquête empirique, et en cas de résultats positifs, quelle est cette différence?*

Les questions additionnelles à l'enquête sont:

- a) Les facteurs d'âge, de sexe et d'origine ethnique jouent-ils un rôle dans les différences éventuellement constatées dans les attributs du jeu entre les deux groupes de l'enquête et en cas de résultats positifs, quels sont-ils?
- b) Y-a-t-il un lien entre les attributs du jeu et des problèmes de conduite?

La question centrale de l'enquête est d'une part basée sur l'idée théorique que l'enfant qui fait l'objet d'un traitement, à cause de problèmes de développement, manifeste une forme de jeu défectueuse par rapport à l'enfant qui ne fait pas l'objet d'un traitement. C'est, d'autre part, la longue expérience clinique de l'enquêteur lui-même qui lui permet d'émettre cette proposition. Les questions additionnelles précisent la question centrale de l'enquête.

Il s'agit d'une enquête 'exploratrice' qui a pour objet de vérifier la proposition selon laquelle les attributs du jeu de jeunes enfants diffèrent, combien parmi ces attributs changent et comment ils influencent la qualité du jeu.

Deux groupes de recherche y ont participé, un groupe de 45 enfants, âgés de trois à cinq ans, séjournant dans un jardin d'enfants médicalisé à cause du traitement de leurs problèmes de développement, il s'agit du groupe clinique, et 45 enfants 'normaux', du même âge, qui fréquentent des jardins d'enfants ou des écoles classiques, il s'agit du groupe non-clinique. A part quelques questionnaires, parmi lesquels le CBCL, c'est la méthode orthopédagogique structurée de l'observation du jeu, le GOrS, qui a été employée.

Dans le chapitre 6, *L'Elaboration et le développement du GOrS* sont présentés. Cette méthode est constituée de quatre parties, à savoir : le Jeu du monde, le Jeu de rôle neutre (le

jeu de magasins), le Jeu thématique individuelle et le Jeu de l'eau et du sable. Pour cette enquête, un système de catégories de jeu a été élaboré, que des observateurs, spécialement entraînés, ont utilisé pour coder les données d'observations. La fiabilité du GOrS a été fixée à l'aide de *l'unanimité interjuges* qui paraît varier de 'modérée' jusqu'à 'substantielle'. Pour cette détermination, les principales catégories ont été divisées en 'Jeu Non-Imaginaire', 'Jeu Imaginaire', 'Spécifications' et 'Qualifications'. Les données des deux premières catégories ont été recueillies avec la méthode du 'time-sampling'. Pour les deux autres catégories, ainsi que le Jeu de rôle neutre, cela est réalisé avec la méthode de 'l'event-sampling'. La validité de la méthode d'observation remplit les exigences de lucidité, d'approfondissement et d'exclusivité.

Dans le chapitre 7, sont décrits *Les résultats de l'enquête*. Par rapport à la question centrale de l'enquête, il apparaît que les deux groupes ne diffèrent guère en ce qui concerne les Attributs formels du jeu. Les Attributs de conduite du jeu, cependant, se trouvent bien être différents. Une analyse de l'unanimité des Attributs formels du jeu montre que dans la catégorie principale du Jeu Non-Imaginaire, c'est la sous-catégorie du Jeu fonctionnel qui se produit le plus souvent. Dans la catégorie principale du Jeu Imaginaire, on trouve que le Jeu Faire-semblant se produit deux fois plus souvent que le Jeu Sémantique-verbal. Il s'en suit qu'aussi bien dans le groupe clinique que dans le groupe non-clinique, le jeu a davantage un caractère actif que linguistique.

Les différences des Attributs de conduite du jeu se manifestent clairement dans le Jeu de rôle neutre et dans les Spécifications et les Qualifications Négatives. Dans le Jeu de rôle neutre, on a observé si l'enfant pouvait jouer avec ou sans l'aide de l'enquêteur. Les enfants sans problèmes de développement se montrent plus autonomes dans ce genre de jeu que les enfants avec problèmes. Ces derniers, en outre, ont davantage recours à l'aide de l'enquêteur. En général, le groupe clinique profite plus souvent de la conduite exemplaire de l'enquêteur et montre aussi plus souvent les Attributs de conduite négatives du jeu que le groupe non-clinique.

En ce qui concerne la première question additionnelle, il semble qu'il n'y a *guère de différence entre les groupes d'âges* dans les Attributs formels du jeu aussi bien que dans les Attributs de conduite du jeu. Les enfants âgés de trois ans comme ceux âgés de cinq ans du groupe clinique ne montrent qu'un Attribut formel du jeu plus souvent que ceux du groupe non-clinique. Quant à la *différence de sexe*, il se trouve que les garçons non-cliniques utilisent le Jeu Faire-semblant et le Jeu Sémantique-verbal plus souvent, d'une façon significative, que les filles. La différence de sexe est également perçue dans le Jeu de rôle neutre dans les

Attributs de conduite du jeu. Pour l'ensemble du groupe observé, ce sont les garçons qui ont davantage besoin de l'aide de l'enquêteur que les filles.

Du point de vue de *l'Origine Ethnique*, il est clair que les enfants autochtones utilisent moins un jeu 'linguistique' (Sémiotique-verbal) que les enfants autochtones. Cela vaut pour les deux groupes, cliniques et non-cliniques, d'une façon équivalente. En outre, les enfants allochtones se conduisent dans le Jeu de rôle neutre d'une façon moins autonome et ont recours à l'aide de l'enquêteur plus souvent.

En ce qui concerne la deuxième question additionnelle qui s'intéresse à la cohérence entre les Attributs formels du jeu et les Attributs de conduite du jeu: A un score élevé dans la conduite problématique correspond un Jeu d'imagination négatif, plus on joue de façon imaginative, moins il est question de conduite problématique. Cela vaut en particulier pour la problématique 'internalisée', avec les facteurs spécifiques des attitudes d'angoisse et des comportements somatiques.

Plus il est question de Jeu d'imagination en observant l'enfant à l'aide du GOrS, plus on constate une conduite de jeu positive à la maison. Cette dernière va même de paire avec une diminution de la conduite problématique.

Quand en jouant le Jeu de rôle neutre, on recourt plus souvent à l'aide de l'enquêteur, ou quand la conduite de jeu reste absente, on constate davantage de problèmes 'internalisants' et 'externalisants'. Plus les enfants imitent immédiatement, plus on voit de conduite problématique par rapport aux enfants qui imitent ultérieurement. Des conduites de jeu positives correspondent à moins de conduites problématiques. Tandis que pour les enfants aux conduites négatives de jeu, il est question d'une augmentation de conduites problématiques.

Les enfants du groupe clinique pratiquent moins, chez eux, le Jeu symbolique que les enfants du groupe non-clinique. Ils ont moins d'activités créatives et consacrent plus de temps à regarder la télévision que les enfants du groupe non-clinique. En général, les parents des enfants cliniques ont une opinion plus négative du jeu de leurs enfants que les parents des enfant non-cliniques. Cela concerne surtout la qualité, la concentration, la durée, la variation et le caractère du jeu.

Dans le chapitre 8, *Discussion*, l'objectif de l'enquête et les procédés utilisés sont abordés d'un point de vue critique. On constate que la création de la nouvelle catégorie du Jeu Sémantique-verbal a montré qu'elle permettait une différenciation très utile dans le Jeu d'imagination. Avec cette catégorie, on obtient une discrimination plus détaillée de l'aspect linguistique du jeu.

En rapportant les résultats, il devient évident que l'unanimité des Attributs formels du jeu qui a été constatée, contrairement à la supposition, est une conclusion très encourageante. L'enquête démontre en effet que les enfants qui ont des problèmes développementaux peuvent, en profitant de l'aide de l'enquêteur, obtenir le même niveau d'Attributs formels du jeu que les enfants dépourvus de ces problèmes. Ce qui est d'autant plus important qu'à un niveau élevé de Jeu d'Imagination reviennent à moins de problèmes de conduite. Les différences entre les deux groupes se sont surtout manifestées dans le domaine des problèmes de conduite.

Cette enquête empirique a notamment établi que les enfants qui présentent des problèmes de développement, non seulement ont besoin d'aide mais que le recours à cette aide leur permet d'atteindre un niveau élevé d'Attributs formels du jeu, niveau comparable à celui des enfants sans problèmes développementaux. Les différences qui ont été constatées dans les Attributs de conduite du jeu constituent des points de départ pour l'accompagnement du jeu.

Les *Desiderata* contiennent une plaidoirie pour ajouter des données neurologiques dans l'enquête ultérieure quant au Jeu d'Imagination, pour combiner des résultats sur le contenu du jeu avec ceux des aspects formels du jeu, pour rechercher des différences possibles entre garçons et filles au sujet du caractère verbal du jeu, pour considérer le phénomène du jeu comme un système de signes trichotomique dans la perspective de Peirce, ainsi que pour étudier plus amplement la relation entre les signes iconiques, indicateurs et symboliques dans le jeu de l'enfant.

## **Summary**

In the *Introduction* of this thesis, titled 'Strength and Power of Play and Imagination' is stated that, according to play theory, well developed play is essential for the overall development of the young child. As such it forms a protective factor in the education of children with a normal as well as with a deviant development. Therefore, special attention to play is considered to be both preventive and curative.

In the past the focus was on the social-emotional aspect of play. More recently, cognition-related skills as indicated by the concept 'of Theory of Mind', became more important. In play

research much attention used to be paid to the content of play, but nowadays the spotlight is more on the nature and quality of play. Research on *pretend play*, as a particular form of it, takes a special role. Theorist's opinions about the meta-representative character of pretend play differ. That is one of the reasons why research on the formal aspects of pretend play should be continued.

The different accents in play theory are treated in Part I, culminating in the proposal to apply the concept of 'Theory of Signs' of the American philosopher Charles Sanders Peirce to the phenomenon of play. Considering play in that perspective may offer new opportunities for play-diagnosis and play-treatment.

Chapter I *Formal aspects of pretend play* underlines the importance of children's ability to make a clear distinction between fantasy and reality. Especially nowadays, where children are so intensely confronted with virtualisation of reality. The views of prominent play-theorists throughout the ages are reflected, starting with the Greek philosophers and their different opinions about the meaning of 'mimesis' or imagination in play. A short tour throughout the late Middle Ages shows how seldom people were interested in play as this was usually considered as a waste of time. In the following period interest for play and its importance for the development of children was increased, each with their different ideas about the real benefit of it. Various theories with their own emphasis from 'play as recapitulation' to 'play as fiction', all of them with everyday reality as a background.

Special attention for play started in the 1940s and 1950s with orientation on content, followed by a form oriented analysis of play in regard to its cognitive, interrelational and social aspects thereof. The child with developmental problems is supposed to exhibit ways of playing unlike those of the normal child. This supposition has been the starting-point for the empirical investigation, described in part 2.

Chapter 2 *The concept of 'Imagination' in historical view'* deals with the different ways of thinking about the form and content of imagination. The ideas of philosophers, artists and human scientists throughout the ages can be subdivided into three groups: those who warn against imagination, those who underline the strength of imagination and finally those who have an eye for both the power and danger of imagination. The first group considers imagination as leading away from the 'World of Ideas', which is reprehensible. Those of the second group are convinced of the creative, renewing sense of 'mimesis', the representation of reality. The third group acknowledges the healing power of imagination as well as its seductive side, resulting in chaos.

In my opinion play is a special field in which children are able to experiment adequately with their own feelings, provided the formal aspects of play are preserved in such a way that the connection between fantasy and reality can be maintained.

Chapter 3 *Play and semiotics* deals with the possibility to consider play as a semiotic phenomenon, a sign system full of meaning. Semiotics is the science that studies sign systems. The different views about the phenomenon 'sign' during the ages are covered. Play theories up till now have mainly been inspired by the psycholinguistic oriented semiological approach of Ferdinand de Saussure (1857-1913). He considered the sign as a unit of a special form, the signifier ('signifiant') and a special sense, the signified ('signifié'). His view is dichotomic fitting in the Cartesian bipolar way of thinking.

The semiotic ideas of the American philosopher Charles Sanders Peirce (1839-1914) are presented as a new and helpful view of the semiotic process in play. In his pragmatism he underlined that meaning originates in acts to which it is connected. The connection between semiosis in play and play-acting is essential and the quality of the 'as-if' way of acting influences strongly the quality of play itself. That is the reason why the sign-system of Peirce is considered appropriate to explain the phenomenon of play.

The semiotic view of Peirce is a trichotomic concept. It can be reduced to three ontological levels that are interrelated in a dynamic way. These levels are: 'Firstness', the potential meaning of a sign, 'Secondness', the actual, individual meaning that is given to the sign-object and 'Thirdness', the overall accepted meaning of the sign. The sign itself can also be divided into three levels, the 'iconic', 'indexical' and 'symbolic' level. This distinction helps to clarify the development of semiosis in children's play and the level at which their development stagnates, which is important in choosing the correct treatment. The fact that nowadays children are overwhelmed by the literal, iconic images of virtual reality, may have a negative influence on the development of their potential for symbolic expression. The assumption is that the increasing one-sided use of iconic signs in pretend play will induce, especially in young children, a decreasing use of indexical and symbolic signs. This will lead to a lesser variation in expressing multiple meaning in play, at the cost of the quality of imaginative play.

Taking into account this new semiotic approach and views from other play-theorists, a new schematic view on imaginative play is constructed, in which the schema of Vermeer (1955) is supplemented with the essence of the semiotic ideas of Peirce.

Chapter 4 *New accents in the formal analysis of play* gives a survey of the vision of several play theorists regarding the question whether imaginative play can be considered a meta-representative phenomenon. In play even a young child is able to deal with the desires,

thoughts and intentions of itself and other people. In my view, pretend play can be considered as meta-representative as far as the formal aspects are concerned but not in relation to the content of play.

The trichotomic view of Peirce offers new ways of considering different forms of representation and semiosis in imaginative play. As a consequence the global term 'symbolic play' should be replaced by 'imaginative play', inspired by the Peircean idea that 'symbolic play' is only one of the three possible manifestations of 'imaginative play'.

Imaginative play is also considered as beneficial to a hypothetical way of thinking, qualified by Peirce as 'abductive'. Imaginative play, with its unpredictable possibilities concerning the form and content of play, offers a potential for 'hypothetical thinking' which is the essence of the abductive way of thinking. As such, imaginative play is of great importance for the development of a 'Theory of Mind' and can be distinguished from a deductive and inductive way of thinking.

The second part of this thesis deals with the empirical investigation about the play attributes of (Non)-Imaginative play of young children, with and without developmental problems.

Chapter 5 *The research design* starts by explaining which authors provided the inspiration for this empirical investigation, followed by a description of the design, the research groups, the observation instrument and the questionnaires that were used for answering the central question of research: "*Does empirical research sustain the assumption that differences in play attributes of (non)-imaginative play occur between children with and without developmental problems, and if so, of what do these differences consist*"?

The additional research questions are:

- a) Do the factors of age, gender and ethnical background play a role in the eventually discovered differences in play attributes between the two research groups, and if so, to what extent?
- b) Is there a correlation between play attributes and behavioural problems?

The central research question is based upon the view that children who are treated because of developmental problems, show a defective way of playing, compared to children who do not need treatment. This assumption is supported by lengthy clinical experience of the investigator.

Two research groups participated in this investigation, a group of 45 three- to five-year-old children of a medical day care centre where they are treated for developmental problems (the clinical group), and 45 'normal' children of the same age group in day care

centres and normal primary schools (the non-clinical group). Their play was investigated by means of a Structured Orthopedagogical Method for Play Observation (the GOrS) and by some questionnaires. Behavioural problems were studied with the CBCL.

In chapter 6 the development and accomplishment of this method of observation is reviewed. The method consists of four regular elements: World-play, Neutral role play (play shopping), Individual thematic play and Play with sand and water. For the purpose of this investigation a special category-system was developed, that was used by the trained encoders to score the video-registered data. The interreliability of the four main categories of the GOrS (Non-Imaginative play, Imaginative play, Specifications and Qualifications) varied from 'moderate' to 'substantial'. The data on three of the elements of the GOrS were gathered by coding 7-second units (time-sampling). For neutral role play, this has been realised by coding whole play fragments (event-sampling). Concerning the validity of the GOrS this research has met the requirements of transparency, completeness and exclusiveness.

Chapter 7 is dealing with the *Results* of this investigation. Surprisingly, in respect of the central research question, no differences between the two groups were found in the formal play attributes. However, there were significant differences in the behavioural play attributes between the clinical and non-clinical group.

Analysing the similarities on the formal play attributes, it is apparent that in both groups the subcategory functional play (a form of non-imaginative play) occurs most frequently. Of imaginative play it is the subcategory pretend play that occurs twice as much as verbal-semantic play. This means that both in the clinical and non-clinical group play has a more active than linguistic character.

The differences in the behavioural play attributes are most obviously demonstrated in the neutral role play and in the specifications and negative qualifications. In the neutral role play the observation focused on whether children were able to play independently as well as on the amount of help they used, as provided by the investigator. The children without developmental problems proved to play more autonomously than those with developmental problems. The latter made significantly more use of help from the investigator than the non-clinical children.

Moreover, the clinical group utilised more model behaviour and exhibited more negative behavioural play attributes than the non-clinical group.

As to the first additional question of research about determining factors of age, gender and ethnical background: There were hardly any *differences in ages* for both formal play attributes and behavioural play attributes. As to *gender differences*, the boys of the non-

clinical group manifested more pretend play and verbal-semantic play than the girls of the same group. In neutral role play, we found that in both the clinical and non-clinical group boys needed more help than the girls. About the ethnical background: in both groups the *immigrant children* showed significantly less linguistic (verbal-semantic) play behaviour than the *indigenous children*. The *immigrant children* behaved less autonomously in the Neutral role play and profited more often from help.

As to the second additional question of research about the correlation between play attributes and behavioural problems: A high score of problematic behaviour correlated negatively to imaginative play: more Imaginative play led to less behavioural problems. This counts especially for internalising behaviour, and for the specific factors 'anxiety' and 'somatic problems'.

The more often children demonstrated imaginative play, as measured by the GOrS, the more often they showed positive play behaviour at home, hand in hand with less behavioural problems.

When, during the neutral role play the children utilised more help or when play behaviour was absent, there was more internalising and externalising problematic behaviour. Children who directly imitated more showed more problematic behaviour than children who exhibited more delayed imitation. Positive play behaviour correlated with less behaviour problems, while children with a lot of negative play attributes manifested more problems.

The children of the clinical group practised fantasy play at home less than the non-clinical children. The first ones also spent less time on leisure activities and more time on watching television than the non-clinical children. Generally speaking, the parents of the clinical children judged the play behaviour of their children in a more negative sense than the parents of the non-clinical children as to quality, concentration, length, variation and social character.

In the first part of chapter 8 *Discussion* the research design and the research instruments are critically examined. The creation of the new play category 'verbal-semantic play' is considered to be a meaningful differentiation within imaginative play.

In discussing the results of this study, it appears that the established similarities in formal play attributes instead of the presupposed differences, are an encouraging conclusion. This investigation illustrates clearly that children with developmental problems, by utilising help, are able to reach the same level of *formal* play attributes as the children without developmental problems. This is of special importance because a higher level of imaginative play coincides with less behavioural problems. The differences were mainly found in

*behavioural* play attributes. The data in individual play observations with the GOrS may offer concrete starting points for assisting children in their play, when needed.

Lastly, some *Desiderata* are discussed. As a direct consequence of this study, a plea is made to combine data about the content of play with its formal aspects. Relating neurological findings to ongoing research of imaginative play might open up a fruitful new field. Further research is also needed on the differences in the linguistic characteristics of the play of boys and girls. And finally, it seems warranted to consider play as a Peircean, trichotomic sign-system, as well as to further investigate the relative importance of iconic, indexical and symbolic signs in the play of the child.

Pim J. van der Pol

[p.j.vanderpol@hetnet.nl](mailto:p.j.vanderpol@hetnet.nl)

## Literatuur

- Achenbach, T.M. & Edelbrock, C.S. (1983). *Manual for the child's behavior checklist and revised child behavior profile*. Burlington: Department of psychiatry, University of Vermont.
- Alphen, H. van (1821). *Kleine gedigten voor kinderen*. Utrecht: J.G. van Terveen.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-IV). Washington DC: Author.
- Andreasen, N.C. (Oktober, 1997). *Our brave new world. De verkenning van hersenen en geest in gezondheid en bij ziekte*. Amsterdam: De Volkskrant.
- Aquinas, Th. (1997). In *The internet encyclopedia of philosophy*.  
<http://www.utm.edu/research/iep/aquinas.htm>. pp. 1-6.
- Ariès, Ph. (1960). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Editions de Seuil.
- Ariès, Ph. (1996). *Centuries of childhood*. (R. Baldick, translation). London: Pimlico.
- Aristoteles (1997). *Ethica Nicomachea*. (C. Hupperts & B. Poortmen, vertaling en toelichting.). Amsterdam: Kallias.
- Aristoteles (1988). *Poetica*. (N. van der Ben & J.M. Bremer, vertaling). Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Genneep.
- Aristoteles (2001). *Politica*. (J.M. Bremer, ongepubliceerde tekst. Vertaling in voorbereiding door A.H.M. Kessels. Groningen: Historische Uitgeverij).
- Astington, J.W., Harris, P. L. & Olson, D.R. (Eds.) (1988). *Developing theories of mind*. New York: Cambridge University Press.
- Astington, J.W. (1994). *The child's discovery of the mind*. London: Fontana.
- Astington, J.W. & Jenkins, J.M. (1995) Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151-165.
- Augustinus (1991). *Confessions*. (H. Chadwick, transl.). Oxford: Oxford University Press.
- Augustinus (1939). *Augustinus' Confessiones*. (A. Sizoo, vertaling). Delft: Meinema.
- Augustinus (1985). *Belijdenissen*. (G. Wijdeveld, vertaling). Amsterdam: Polak & Van Genneep.

- Baartman, H. (1999). Ontwikkelingen in orthopedagogische visies op opvallende kinderen. In *Het perspectief van de orthopedagoog* (pp. 3-28). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bartsch, K. & Wellman, H.M. (1995). *Children talk about the mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Barthes, R. (1986). *Inleiding in de semiologie*. Amsterdam: Paradigma.
- Bekkering, H. (2003). *Daadwerkelijk zien*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Bekoff, M. (1979). Behavioral acts: description, classification, ethogram analysis and measurement. In: Cairns, R.B. (Ed.), *The analysis of social interactions: methods, issues and illustrations* (pp. 67-80). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Belsky, J. & Most, R.K. (1981) From exploration to play: A cross-sectional study of infant free play behavior. *Developmental psychology*, 17, 630-639.
- Berckelaer-Onnes, I.A. van (1989). Autistisch... en toch spelen? In *Speciaal spel voor speciale kinderen*. (pp. 23-34). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Berckelaer-Onnes, I.A. van & Weelden, J. van (1993). *Taal of teken*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Berkouwer, A.Y. (1994). Oerfantasieën en de werkelijkheid. In E.M. Wiersema (red.), *Verbeelding spreekt; psychoanalytische visies op fantasie* (pp. 80-102). Amsterdam: Boom.
- Bladergroen, W.J. (1957). *Speel goed met speelgoed*. Den Haag: Stockum.
- Bladergroen, W.J. (1969). Het spel van het kind. *Algemeen Nederlands tijdschrift voor wijsbegeerte en psychologie*, 61, 38-40.
- Bor, J., Pietsma, E. & Kingma J. (1996). *De verbeelding van het denken*. Amsterdam: Contact.
- Bretherton, L. McNew, S. & Beeghly-Smith M. (1981). Early person knowledge as expressed in gestural and verbal communication: When do infants acquire a "theory of mind"? In M.E.Lamb & L.R.Sherrod (Eds.). *Infant social cognition* (pp. 333-373). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association.
- Bretherton, I. (1984). *Symbolic play, the development of social understanding*. Orlando, FL: Academic Press.
- Buchler, J. (1955). *Philosophical writings of Peirce*. New York: Dover Publications.
- Bühler, Ch. (1962). *Practische kinderpsychologie*. Utrecht: Bijleveld.
- Bühler, Ch. (1967). *Kindheit und Jugend*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bühler, K. (1930). *The mental development of the child*. New York: Harcourt Brace.
- Bühler, K. (1934). *Sprachtheorie: die Darstellung der Sprache*. Jena: Gustav Fisher.
- Bunge, W. van (2001). *Baruch of Benedictus? Spinoza en de 'Marranen'*. Delft: Eburon.
- Buytendijk, F.J.J. (1932). *Het spel van mensch en dier als openbaring van levensdriften*. Amsterdam: Kosmos.
- Cabestan, P. (1999). *L'imaginaire: Sartre*. Paris: Ellipses.
- Carp, J.H. (1939). *Uren met Spinoza*. Baarn: Hollandia.
- Casimir, R. (1928). *Langs de lijnen van het leven*. Amsterdam: H.J.W.Becht
- Cats, J. (1633). *Houwelyck. Dat is de gansche gelegenheit des echten staets*. Middelburg: J.P. v.d.Venne.
- CBS (2004). *Jaarboek onderwijs in cijfers, 2003 - 2004*. Deventer: Kluwer.
- Cervantes, M. de (1988) *De geestrijke ridder Don Quichot van de Mancha*. (J.W.F. Werumeus Buning & C.F.A. van Dam, vertaling en inleiding). Amsterdam: Querido.
- Chandler, M.J., Fritz, A.S. & Hala, S. (1989). Small scale deceit: deception as a marker of 2, 3 and 4-year-olds' early theory of mind. *Child Development*, 60, 1263-1277.
- Claparède, Ed. (1916). *Psychologie de l'enfant*. Genève: Kundig.

- Claparède, Ed. (1934). Sur la nature et la fonction du jeu; à propos du livre récent de M. Buytendijk. *Archives de psychologie*, 24, 349-369.
- Cock, A. de & Teirlinck, I. *Kinderspel en kinderlust in Zuid-Nederland*. 8 delen 1902-1908. Gent: Koninklijke Vlaamse Academie.
- Golomb, C. & Cornelius, C.B. (1977). Symbolic Play and its cognitive significance. In *Developmental Psychology*, 13, 246-252.
- Comenius (1956). *The school of infancy*. (E.M. Eller, vertaling). Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press. (Oorspronkelijke uitgave 1633).
- Connell, R.W. (2000). *The men and the boys*. Cambridge: Polity.
- Cunningham, H. (1997). *Het kind in het Westen - Vijf eeuwen geschiedenis*. Amsterdam: Van Genneep.
- Czikszentmihayli, M. (1976). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Debrock, G. (1995). Peirce als fusioloog. Proceedings zesde toogdag. In *Peirce in verscheidenheid* (pp. 55-68). Broek in Waterland: Peirce Kring Nederland.
- Dekker, R. (1995). *Uit de schaduw in 't grote licht – Kinderen en egodocumenten van de Gouden Eeuw tot de Romantiek*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.
- DeLoache, J.S. (1996). *Shrinking trolls and expanding minds: early symbolic development*. <http://www.apa.org/psa/may/jun96/sb/html>. pp. 1-3.
- Depondt, P. (1996, 5 mei). De eerste der moderne meesters. *De Volkskrant*, p. 11.
- Deugd, C. de (1966). *The significance of Spinoza's first kind of knowledge*. Assen: Van Gorcum.
- Deursen, A.Th. van (1994). *Een dorp in de polder: Graft in de 17<sup>e</sup> eeuw*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Deursen, A.Th. van (1995, 24 dec.). Gezinsgeschiedenis: meer dan zwart en wit. *De Volkskrant*, p. 39.
- Dik, S.C & Kooij, J.G. (1986). *Algemene taalwetenschap*. Aula Pocket.
- Donaldson, M. (1978). *Children's minds*. New York: W.W. Norton.
- Doorman, M. (1994). *Steeds mooier: over vooruitgang in de kunst*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Drenth, P.J.D. & Sijtsma, K. (1990). *Testtheorie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum
- Drost, J. (1914). *Het Nederlandsche kinderspel vóór de zeventiende eeuw*. 's Gravenhage: Martinus Nijhoff.
- Dumont, J.J. (1971). *Leerstoornissen*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Dumont, J.J. (1985). *Leerstoornissen 2*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Durantini, M.F. (1979). *The child in seventeenth-century Dutch painting*. Berkeley: University of California.
- Eco, U. (1976). *A theory of semiotics*. Bloomington: Indiana University Press.
- El'konin, D.B. (1966). Symbolics and its function in the play of children. *Soviet Education*, 8, 35-41.
- El'konin, D.B. (1980). *Psychologie des Spiels*. Berlin: Volk und Wissen.
- Ellis, M.J. (1973). *Why people play*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Erikson, E.H. (1964). *Het kind en de samenleving*. Utrecht: Het Spectrum.
- Fein, G.G. (1975). A transformational analysis of pretending. In *Developmental psychology*, 11, 291-296.
- Fein, G.G. (1981). Pretend play in childhood: an integrative review. *Child development*, 52, 1095-1118.
- Fenger-Hanemann, B.I. & Pol, P.J. van der (1990). De Child Behavior Checklist (CBCL): gebruik in een praktijksituatie. *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 6, 333-343.
- Field, R. (1996). John Dewey, ethical and social theory. In *The internet encyclopedia of philosophy*. <http://www.edu/research/iep/d/dewey.htm>, pp. 1-13.

- Fischer, K.W. & Corrigan, R. (1981). A skill approach to language development. In R.Stark (Ed.), *Language behavior in infancy and childhood* (pp. 245-273). Amsterdam: Elsevier
- Flavell, J.H. (1963). *The developmental psychology of Jean Piaget*. New York: Van Nostrand & Reinhold.
- Flavell, J. H., Green, Fr.L. & Eleanor, R. (1995). *Young children's knowledge about thinking*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Freud, A. (1929). *Einführung in die Technik der Kinderanalyse*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, A. (1980). *Het normale en het gestoorde kind*. Rotterdam: Kooyker.
- Freud, S. (1923). *Jenseits des Lustprinzips*. London: Internat. Psychoanalytischer Verlag.
- Freud, S (1981). Uit de geschiedenis van een kinderneurose. In *Ziektegeschiedenissen 3*, 75-89. Meppel: Boom.
- Freud, S. (1983). De schrijver en het fantaseren. In *Cultuur en Religie 2*, 9-23. Meppel: Boom.
- Fröbel, F. (1890). *Autobiography*. Syracuse: Bardeen.
- Froissart (1394). *L'epinette amoureuse*. (A. Fourrier, ed.). Paris: Klincksieck.
- Frye, D. & Moore, C. (1991). *Children's theories of mind: mental states and social understanding*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Gadamer, H.G. (1982). *Truth and method*. London: Sheed and Ward.
- Galjaard, H.M. (1994). *Alle mensen zijn ongelijk: de verschillen en overeenkomsten tussen mensen: hun erfelijke aanleg, gezondheid, gedrag en prestaties*. Amsterdam: Balans.
- Goldstein, K. (1940). *Human nature in the light of psychopathology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gonzales, E.G. & Kohlers, P.A. (1982). Words and pictures as representations. *The journal of Biocommunication*, 9, ...-....
- Goodman, N. (1976) *Languages of art*. Indianapolis: Hackett.
- Goudena, P.P. (1983). *Private speech: an analysis of its social and self-regulatory functions*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Gould, R. (1972). *Child studies through fantasy*. New York: Quadrangle Books.
- Groenendijk, L.F. & Strum, J.C. (1992). *Comenius in Nederland*. Kampen: Kok.
- Groos, K. (1898). *The play of animals*. New York: Appleton.
- Groos, K. (1901). *The play of man*. New York: Appleton.
- Groot, R. de, Nijenkamp, C.J.G. & Veldmate, P.J.M. (1989). *De vrijetijdsbesteding van 9-12 jarige kinderen*. Groningen: University Press.
- Groot, R. de., Rost, H. & Wijs, H. de (red.) (1980). *Compendium spel en speelgoed*. Alphen a/d Rijn: Samson.
- Guardini, R. von (1928). *Der Gegensatz: Versuche zu einer Philosophie des Lebendig-Konkreten*. Mainz: Der Werkkreis im Matthias Grünewald Verlag.
- Haasse, H. (1985). *Zwanen schieten*. Amsterdam: Querido.
- Hillenaar, H. & Starre, E. van der (1986). *Le roman, le récit et le savoir*. Groningen: Université de Groningue, Institut de langues romanes.
- Hall, G.S. (1906). *Youth*. New York: Appleton.
- Harinck, F.J.H. & Hellendoorn, J. (1987). *Therapeutisch spel: proces en interactie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hartma, G. & Lens, E. (1976). *Hééé jôh! Kom je buiten spelen. De spelregels bij De kinderspelen van Pieter Breughel de Oude*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Hellendoorn, J. (red.) (1985). *Therapie, kind en spel*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Hellendoorn, J. (1989). *Spel Ontwikkeling Schaal*. Universiteit Leiden: FSW.

- Hellendoorn, J. & van Berckelaer-Onnes, I.A. (red.) (1989). *Speciaal spel voor speciale kinderen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hellendoorn, J. & Berckelaer-Onnes, I.A. van (red.) (1991). *Speciaal spel voor speciale kinderen*. Groningen: Wolters/Noordhoff.
- Hellendoorn, J., Groothof, E., Mostert, P. & Harinck, F. (1992). *Beeldcommunicatie, een vorm van kinderpsychotherapie*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Hellendoorn, J., Kooij, R. van der & Sutton-Smith, B. (Eds.) (1994). *Play and intervention*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Herron, R.E. & Sutton-Smith, B. (1971). *Child's play*. New York: Wiley.
- Heumakers, A. (1992, 28 maart). Alwijsheid als ideaal. *De Volkskrant, Folio*, p. 23.
- Hildebrand, (1998). *Camera obscura*. (W. van den Berg e.a., red.). Amsterdam: Atheneum-Polak & Van Gennep. (Oorspronkelijke uitgave 1839).
- Hommel, J.P. (1981). Klassieke kinderpsychotherapie. In J.D. van der Ploeg (red.). *Jeugd (z)onder dak* (pp. 83-100). Alphen a/d Rijn, Samson.
- Huizinga, J. (1951). *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Haarlem: Tjeenk Willink.
- Huizinga, J. (1997). *Herfsttij der middeleeuwen*. Amsterdam: Contact. (Oorspronkelijke uitgave 1941).
- Jansen, L. (2004). *David Hume*. <http://kubnw16.uvt.nl/~ljansen/filosooft/gesch/hume.htm>. p. 1-9.
- Jean Paul. (1892). *Levana*. Langensalza: Beyer.
- Jenkins, J.M. & Astington, J.W. (1996). Cognitive factors and family structures associated with theory of mind development in young children. *Developmental psychology*, 32, 70-78.
- Johnson, C.N. (1988). Theory of mind and the structure of conscience experience. In J.W.Astington, P.L.Harris & D.R.Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. (pp. 47-63). Cambridge: University Press.
- Jong, S. de (2000, 3 maart). Verzadigd van de verloren tijd. *NRC, Boekenbijlage*, p. 31.
- Jorna, R.J. (1997). Tekens, bewustzijn en gedrag. In J.C.A. van der Lubbe en A.J.A. van Zoest (red.), *Teken en betekenis* (pp. 243-268). Haarlem: Aramith.
- Jung, C.G. (1986). *Droom en Individuatie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Kamp, L.N.J. (1947). *Speldiagnostiek*. Utrecht: Bijleveld.
- Kamp, L.N.J. & Kessler, E.S. (1970). The World-Test: developmental aspects of a play technique. *Journal of child psychology and psychiatry*, 11, 81-108.
- Kant, I. (1899). *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht*. Leipzig: Verlag der Dürr'schen Buchhandlung.
- Kant, I. (2004). *Kritiek van de zuivere rede*. (J. Veenbaas & W. Visser, vertaling en annotaties). Amsterdam: Boom. (Oorspronkelijke uitgave Riga: Hartknoch, 1781).
- Keenan, Th. (2003). Individual differences in Theory of Mind: The preschool years and beyond. In B.Repacholi & V.Slaughter (Eds.), *Individual differences in Theory of Mind, Implications for typical and atypical development* (pp. 121-142). New York: Psychology Press.
- Klein, M. (1926). Die psychologischen Grundlagen der Frühanalyse. *Imago*, 12, 565-576.
- Kooij, R. van der (1974). *Spelen met spel*. IJmuiden: Vermande Zonen.
- Kooij, R. van der (1985). Multidimensionale Untersuchungen des Spelverhaltens. In W.Einsiedler (Hrsg.), *Aspekte des Kinderspiels*. Weinheim: Belz Verlag.
- Kooij, R. van der & Been, P. (1996). De betekenis van imitatie voor het spel en voor de opvoeding. *Nederlands Tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 12, 162-176.

- Kris, E. (1951). Some comments and observations on early autoerotic activities. In *The Psychoanalytic Study of the Child*, 6, 95-116.
- Krop, H. & Van Bunge, W. (1997). *De draagbare Spinoza*. Amsterdam: Prometheus.
- Kupfer, S. (1998, 27 februari). We worden niet dommer, maar slimmer. *NRC*, p. 3.
- Kwakkel-Scheffer, J.J.C. (1983). *Beelden in woorden. De term "beeld" in theorie en praktijk van de beeldcommunicatie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Langer, S.K. (1951). *A new key to philosophy: a study in the symbolism of reason, rite and art*. New York: The New American Library.
- Langer, S.K. (1953). *Feeling and form*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Langeveld, M.J. (1953). De 'verborgen' plaats in het leven van het kind. In J.H. van den Berg & J. Linschoten (red.), *Persoon en wereld* (pp.11-32). Utrecht: Bijleveld.
- Langeveld, M.J. (1955). Bevrijding door beeldcommunicatie. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie*, 10, 443-445.
- Langeveld, M.J. (1964). *Studien zur Anthropologie des Kindes*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Langeveld, M.J. (1967). *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: J.B. Wolters.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.B. (1973). *The language of psycho-analysis*. London: The Hogarth Press.
- Lawson-Tancred, H. (1986). *Aristotle, De Anima (on the soul)*. Middlesex: Penguin Books.
- Lazarus, M. (1883). *About the attractions of play*. Berlin: Dummler.
- Le Roy Ladurie, E. (1985). *Montaillou, een ketters dorp in de Pyreneeën (1294-1324)*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Leslie, A.M. (1987). Pretense and representation: the origins of "theory of mind". *Psychological review*, 94, 412-426.
- Leslie, A.M. (1988). Some implications of pretense for mechanisms underlying the child's theory of mind. In J.W. Astington, P.L. Harris & D.R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind* (pp.19-46). New York: Cambridge University Press.
- Levy, J. (1978). *Play Behavior*. New York: Wiley.
- Lewis, J.M. (1993). Childhood play in normality, pathology, and therapy. *American journal of orthopsychiatry*, 63, 6-15.
- Lewis, C. & Mitchell, P. (1994). *Children's early understanding of mind: origins and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ligthart, J. (1966). *Jeugdherinneringen*. Groningen: Wolters.
- Lillard, A.S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child development*, 64, 348-371.
- Lillard, A.S. (1996). Body or Mind: Children's categorizing of pretense. *Child Development*, 67, 1717-1734.
- Locke, J. (1989). *Some thoughts concerning education*. (J.W. & J.S. Yolton, eds.). Oxford: Clarendon Press. (Oorspronkelijke uitgave 1693)
- Locke, J. (1990). *Drafts for the essay concerning human understanding, and other philosophical writings*. (P.H. Nidditch & G.A.J. Rogers, eds.). Oxford: Clarendon Press. (Oorspronkelijke uitgave 1671).
- Lowe, M. (1975). Trends in the development of representational play in infants from one to three years - an observational study. *Journal of child psychology and psychiatry*, 16, 33-47.
- Lowe, M. & Costello, A.J. (1976). *Symbolic Play Test*. Windsor: NFER-Nelson.
- Löwenfeld, M. (1935). *Play in Childhood*. London: Gollancz.
- Lubbe, J.C.A. van der (1995). Use and misuse of Peirce in the sciences. Proceedings Vijfde Toogdag, 22-05-92. In *Peirce in Verscheidenheid* (pp. 39-53). Broek in Waterland: Peirce Kring Nederland.

- Lubbe, J.C.A. van der & Zoest, A.J.A van (red.) (1997). *Teken en betekenis*. Haarlem: Aramith.
- Lubbers, R. (1966). *Voortgang en nieuw begin in de opvoeding*. Assen: Van Gorcum.
- Lyotard, J.F. (1988) *Het postmoderne weten*. Kampen: Kok-Agora.
- Martin, C. (1989). *The philosophy of Thomas Aquinas, introductory readings*. London: Routledge.
- McCune-Nicolich, L. (1980). *Manual for analyzing free play*. New Brunswick NJ: Rutgers University.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. In *Child Development*, 52, 785-797.
- Meel, J.M. van (1989). *De emotie verbeeld. Expressie in dans, toneel, beeld en verhaal*. Nijmegen: Dekker & van de Vegt.
- Meijer, W., Ojemann, N. & Ockels, J.(1983). *Wereldspel Handleiding*. Groningen: Bureau Ojemann.
- Meyer, H. (1957). *Das Weltspiel*. Bern: Huber.
- Mitchell, S.K. (1979). Interobserver agreement, reliability and generalizability of data, collected in observational studies. *Psychological bulletin*, 86, 376-390.
- Montaigne, M. de (1993). *Essays*. (F.de Graaff, vert.). Amsterdam: Boom. (Oorspronkelijke uitgave 1588).
- Mook, B. (1994). Therapeutic play: from interpretation to intervention. In J. Hellendoorn, R. van der Kooij & B. Sutton-Smith (Eds.), *Play and Intervention* (pp. 39-52). Albany: SUNY Press.
- Mook, B. (1997, november). *Imaginative play narratives in therapeutic communication with children: A phenomenological hermeneutic approach*. Lezing gehouden bij het 20-jarig bestaan van de PAO Beeldcommunicatie, Leiden.
- Moor, P. (1962). *Die Bedeutung des Spieles in der Erziehung*. Bern: Hans Huber.
- Moor, J.M.H. de, Waesberghe, B.T.M. van, Burg, J.J.W. van der & Bercken, J.H.L. van den (1993). Het ontwikkelingsverloop van spel bij kinderen van 15-36 maanden. *Nederlands tijdschrift voor de psychologie*, 48, 183-188.
- Nauta, D. (1986). Het dynamisch heelal transparent. Categorieënleer en metafysica in het pragmatisme van Peirce. *Wijsgerig perspectief*, 27, 81-91.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. New York: Appleton.
- Neubauer, P.D. (1987). The many meanings of play: introduction. *The psychoanalytic study of the child*, 42, 3-10.
- Neulinger, J. (1974). *The psychology of leisure*. Springfield, IL: C.C.Thomas.
- Nicolich, L. (1977). Beyond sensorimotor intelligence: assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer quarterly*, 23, 89-99.
- Novak-Fabrykowski, K. (1994). Can symbolic play prepare children for their future? *Early child development and care*, 102, 63-69.
- Ovidius (2000). *Metamorphosen*. (M.d'Hane-Scheltema, vertaling). Amsterdam: Polak & Van Gennep.
- Paetzold, D. (2000). *Moderniteit en verbeelding, ratio en imaginatio in de geschiedenis van de moderne kentheorie*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen.
- Parreren, C.F. van (1982). Vygotskij, het spel en zijn rol in de psychische ontwikkeling van het kind. *Pedagogische Studiën*, 59, 16-28.
- Parreren, C.F. van (1982). El'konins roltheorie van het spel: een kritische analyse. *Pedagogische Studiën*, 59, 205-222.
- Patrick, G.T.W. (1916). *The psychology of relaxation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Peirce, C.S. (1931). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce* (C. Hartshorne & P.Weiss, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Pepler, D.J. & Rubin, K.H. (1982). *The play of children: current theory and research*. New York: S.Karger.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Perner, J, Baker, S. & Hutton, D. (1994). Prelief: the conceptual origins of belief and pretence. In C. Lewis & P. Mitchell (Eds.), *Children's early understanding of mind* (pp. 261-286). Hove: Erlbaum.
- Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve: image et représentation*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.
- Piaget, J. (1951). *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1972). *De psychologie van het kind*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Piaget, J. (1985). Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski. In *Vygotski, pensée et langage*. Trad. de F.Sève (pp. 387-399). Paris: Messidor/Editions sociales.
- Plato (1958). *De Staat*. (B. Jowett, vertaling; J. Burnet, annotaties) Oxford: Clarendon Press. Vertaling T.M.C.van Prooije.
- Plato (1958). *De Wetten*. (B. Jowett, vertaling; J. Burnet, annotaties) Oxford: Clarendon Press. Vertaling T.M.C. van Prooije.
- Plato (1995). *Politeia*. (G. Koolschijn, vertaling.) Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Genneep.
- Plokker, J.H. (1962). *Geschonden beeld: beeldende expressie bij schizofrenen*. 's-Gravenhage: Mouton.
- Plutarchus (1986). *Plutarchis' Moralia*. (F.C.Babbitt, transl., G.P. Goold, Ed.). London: William Heineman.
- Poel, L. van der (1994). *Play. A study into the observation of play and the relationships between play, creativity, leisure and parental characteristics*. Culemborg: Phaedon.
- Pollock, L.A. (1983). *Forgotten children: parent-child relations from 1500-1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Posner, R. (1979). Vorwort. *Zeitschrift für Semiotik*, I, 1-5.
- Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and brain sciences*, I, 515-526.
- Proust, M. (1999). *Op zoek naar de verloren tijd. De tijd hervonden II*. (Th.Cornips, vert.). Amsterdam: De Bezige Bij. (Oorspronkelijke uitgave 1927).
- Rabelais, F. (1955). *Gargantua et Pantagruel*. (J.A. Sandfort, vert.). Amsterdam: Arbeiderspers. (Oorspronkelijke uitgave 1532-1540).
- Raeymaecker, D.M.J. de . (1981). *The ego under observation*. Proefschrift. Albasserdam: Davids Decor.
- Ricoeur, P. (1991). *A Ricoeur reader: reflection and imagination*. (M.J. Valdés, editor). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Rieffe, C.J., Koops, W. & Meerum Terwogt, M. (1996). Vroegkinderlijk begrip van mentale processen: de Child's Theory of Mind. In JD. Bosch et al. (Eds.) *Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie*, 2, 216-235.
- Rieteld, T. & Van Hout, R. (1993). *Statistical techniques for the study of language and language behaviour*. Berlin/New York: Mouston de Gruyter.
- Rispens, J. (1999). Dromen over dienstbaar inzicht. Over de theoretische fundering van hedendaags orthopedagogisch onderzoek. In H.Baartman, A. van der Leij & J.Stolk, (red.). *Het perspectief van de orthopedagoog*. (pp. 43-57). Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (2001). Neurological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nature Reviews Neuroscience*, 2, 661-670.
- Rost, H. (1986). Exploration and play: a micro-analysis. In R. van der Kooij & J. Hellendoorn (Eds.), *Play, play therapy and play research* (pp. 233-245). Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Rousseau, J.J. (1980). *Emile, of over de opvoeding*. (A. Brassinga, vertaling). Amsterdam: Boom. (Oorspronkelijke uitgave 1762).
- Rowe, K.J. (2003, July). *School and teacher effectiveness - especially for boys: Implications of findings from emerging international and Australian evidence-based research*. Paper presented at the 10th annual of the International boys' schools coalition.
- Rubin, K.H. (1982). Early play theories revisited: contributions to contemporary research and theory. In D.J. Pepler & K.H. Rubin (Eds.). *The play of children: current theory and research* (pp. 4-14). Basel: Karger.
- Rushkoff, D. (1997). *Children of chaos*. London: Harper Collins.
- Sande, J.P. van der (1999). *Gedragsobservaties: inleiding tot systematisch observeren*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Sartre, J.P. (1936). *L'imagination*. Parijs: Quadrige / Presses universitaires de France.
- Sartre, J.P. (1940). *L'imaginaire. Psychologie phénoménologique de l'imagination*. Paris: Gallimard.
- Schama, S. (1988). *Overvloed en onbehagen. De Nederlandse cultuur in de Gouden Eeuw*. Amsterdam: Contact.
- Scheuerl, H. (1975). *Theorien des Spiels*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Schiller, F. (1994). *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens*. (A.J. Leemhuis, inleiding, vertaling en annotaties). Amsterdam: UvA. (Oorspronkelijke uitgave 1795).
- Schuyt, C.J.M. (1986/7). Inleiding: De eenheid van Peirce's filosofie. *Wijsgerig Perspectief*, 27, 69-74.
- SCP. Dagevos, J., Gijsberts, M. & Praag, C. van (2003). *Rapportage minderheden 2003. Onderwijs, arbeid en sociaal-culturele integratie*.
- Sears, R.R. (1947). Influence of methodological factors on doll play performances. *Child Development*, 18, 190-197.
- Shahar, S. (1990). *Childhood in the middle ages*. London: Routledge.
- Singer, J.L. (1973). *The child's world of make-believe*. New York: Academic Press.
- Singer, J.L. (1974). *Imagery and daydream methods in psychotherapy and behavior modification*. New York: Academic Press.
- Singer, J.L. (1977) Imagination and make-believe play in early childhood: some educational implications. *Journal of mental imagery*, 1, 127-144.
- Singer, J.L. (1985). Verbeeldend spel: implicaties voor preventie en kinderspsychotherapie. In J. Hellendoorn (red.), *Therapie, kind en spel* (pp. 28-43). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Sizoo, A. (1947). *Toelichting op Augustinus' Belijdenissen*. Delft: Meinema.
- Smilansky, S. (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children*. New York: Wiley.
- Solnit, A.J. (1987). A psychoanalytic view of play. *The psychoanalytic study of the child*, 42, 205-219.
- Spencer, H. (1873). *Principles of psychology, Vol. 2*. New York: Appleton.
- Spiering, H. (1997, 22 maart). De kracht van vaagheid. Jacques le Goff over verbeelding en vooruitgang. *NRC, katern Wetenschap en Onderwijs*, p. 51.
- Spinoza, Baruch de. (2002). *Verhandeling over de verbetering van het verstand*. Vertaling en Inleiding door Theo Verbeek. Groningen: Historische Uitgeverij. Oorspronkelijke uitgave 1677.
- Spitz, R.A. (1962). *The first year of life, a psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. New York: International Universities Press.
- Spoor, G.J. (1871). *Uit de Kinderwereld*. Arnhem: J. Voltelen.
- Staabs, G. von (1943). *Der Sceno-test*. Leipzig: Hirzel.

- Stern, W. (1924). *Psychology of early childhood*. New York: Holt.
- Sutton-Smith, B. (1966). Piaget on play: a critique. *Psychological Review*, 73, 104-110.
- Sutton-Smith, B. (1978). *Dialektik des Spiels. Eine Theorie des Spielens, des Spiels und des Sports*. Schorndorf: Karl Hofman.
- Sutton-Smith, B. (1979) (Ed.). *Play and Learning*. New York: Gardner Press.
- Tomkins, S.S. (1962, 1963). *Affect, imagery, consciousness. - Vol. I: The positive affects. Vol. II: The negative affects*. New York: Springer.
- Ungerer, J.A. & Sigman, M. (1984). The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development*, 55, 1448-1455.
- Vaihinger, H. (1923). *Die Philosophie des Als-ob*. Leipzig: Meiner.
- Veendrick, L., Tavecchio, L. & Doornenbal, J. (2004). Jongens als probleem. *Pedagogiek*, 24, 12-21.
- Verhulst, F.C., Van der Ende, J. & Koot, H.M. (1990/1996). Gedragsvragenlijst voor kinderen, CBCL 4-18, 1990/1996. In A.Evers, J.C. van Vliet-Mulder, C.J.Groot (red.). *COTAN, Documentatie van tests en testresearch in Nederland* (pp. 57-59). Zaandijk: Heijnis.
- Vermeer, E.A.A. (1955). *Spel en spelpedagogische problemen*. Utrecht: Bijleveld.
- Vlaskamp, C., Wijck, R.van & Nakken, H. (1993). *Opvoedingsprogramma's voor meervoudig gehandicapten*. Assen: Gorcum.
- Vliegthart, W.E. (1971). *Algemene Orthopedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhof.
- Vygotskij, L.S. (1962). *Thought and language*. (Oorspronkelijk gepubliceerd 1934). Cambridge: M.I.T Press.
- Wagenaar, W.A. (1995). Het onderbewustzijn bestaat niet. In Wim Kayzer, *Vertrouwd en o zo vreemd* (p. 310). Amsterdam: Contact.
- Weisler, A. & McCall, R.B. (1976). Exploration and play: resume and redirection. *American psychology*, 31, 492-508.
- Wellman, H.M. (1988). First steps in the child's theorizing about the mind . In F.W.Astington, P.L.Harris & D.R.Olson (Eds.), *Developing theories if mind*, (pp. 64-92). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wellman, H.M. & Bartsch, K. (1988). Young children's reasoning about beliefs. *Cognition*, 30, 239-277.
- Wellman, H.M. & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities. A reexamination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-923.
- Wellman, H.M. (1991). *The Child's Theory of Mind*. London: The MIT Press.
- Westby, C.E. (1980). Assessment of cognitive and language abilities through play. *Language, speech and hearing services in schools*, 11, 154-168.
- Westby, C.E. (1991). A scale for assessing children's pretend play. In C.E. Schaefer, K. Gitlin & A. Sandgrund (Eds.), *Play diagnosis and assessment* (pp. 131-161). New York: Wiley.
- Whiten, A. (Ed.) (1991). *Natural theories of mind, evolution, development and simulation of everyday Mindreading*. Oxford: Basil Blackwell.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and reality*. London: Tavistock.
- Wolf, D., Rygh, J. & Altshuler, J. (1984). Agency and experience: actions and states in play narratives. In I. Bretherton (Ed.). *Symbolic play: The development of social understanding* (pp. 195-217). New York: Academic Press.
- Woltring, L. (2003). Jongenspedagogiek? Opvoeden met gevoel voor sekseverschillen. *Pedagogiek*, 23, 175-181.

- Wylick, M. von (1936). *Die Welt des Kindes in seiner Darstellung*. Wien: Eberle.
- IJsseling, S. (1990). *Mimesis. Over schijn en zijn*. Baarn: Ambo.
- IJsseling, S. (1994). *Apollo, Dionysos, Aphrodite en de anderen*. Amsterdam: Boom.
- Zeyde, N.F. van der (1969). *Opvoedingsnood in pedagogische spelbehandeling*. Utrecht: Bijleveld.
- Zoest, A.J.A. van (1978). *Semiotiek. Over tekens, hoe ze werken en wat we ermee doen*. Baarn: Ambo.
- Zoest, A.J.A. van (1986). De semiotiek van Charles Peirce. In *Wijsgerig Perspectief*, 27, 91-95.
- Züst, R. (1963). *Das Dorfspiel*. Bern: Huber.