

Kako lahko s pomočjo simbolne igre spodbujamo razvoj predšolskega otroka z avtističnimi motnjami

Sergeja Zemljarič, Vrtec Galjevica Ljubljana

Uvod

V prispevku bomo najprej predstavili značilnosti otrokove igre v predšolskem obdobju in jo s pomočjo Kurikuluma za vrtce (1999) umestili v vrtčevski vsakdan. Sledil bo opis simbolne igre, ki bo zajel vse njene značilnosti in njene vplive na različna področja otrokovega razvoja, in predstavitev ter opis njenih razvojnih stopenj po Fradkina (v Duran, 2001). Nato se bomo dotaknili področja otrok s posebnimi potrebami, in sicer bomo najprej opredelili, kdo so otroci s posebnimi potrebami po Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) (v nadaljevanju ZUOPP-1). V nadaljevanju bomo prešli na otroke z avtističnimi motnjami, tako da bomo opisali motnjo. Predvsem bomo predstavili, na katerih treh glavni področjih imajo ti otroci primanjkljaje, ter pri tem opozorili na primanjkljaje na področju domišljije oz. imaginacije. Nadaljevali bomo s predstavitvijo simbolne igre otrok z avtističnimi motnjami in predstavili izsledke študij, ki so pokazale povezavo med razvojem simbolne igre otrok z avtističnimi motnjami in razvojem različnih področij razvoja. Predstavili bomo predloge oz. strategije za gradnjo simbolnega sveta otrok z avtističnimi motnjami in na koncu predstavili, kako smo v praksi pri dodatni strokovni pomoči razvijali simbolno igro pri otroku s sumom na avtistične motnje, vključenem v naš vrtec.

Otrokova igra v predšolskem obdobju

Otroška igra je naravna dejavnost, ki je notranje motivirana, zato otrok uživa v njej, in sicer v samem pro-

cesu igranja in pri doseganju različnih ciljev, ki jih praviloma določa sam. Podpora¹ otroški igri je pomembna, saj igra omogoča otrokov razvoj kot celoto (na gibalnem, spoznavnem, čustvenem, socialnem področju), hkrati pa je tudi integralni del učenja otrok (Carlisle, 2009).

V Kurikulumu za vrtce (1999: 19) je zapisano, da je igra tista dejavnost, ki na najbolj naraven način združuje temeljna načela predšolske vzgoje in je v primeru, da je opredeljena dovolj široko, razumljena kot način otrokovega razvoja in učenja v zgodnjem obdobju. Nadalje je zapisano, da se v igri otrokove dejavnosti prepletajo in povežejo različna področja kurikula, kar je za razvojno stopnjo in način učenja v tem starostnem obdobju smiselno in strokovno utemeljeno (prav tam: 20).

Simbolna igra predšolskega otroka

Vigotski (1933/2002: 326), ki je simbolno igro opredelil kot priložnost za otroke, da razvijejo domišljijo, socialne in sporazumevalne spretnosti, samoregulacijo, učno motivacijo in abstraktno mišljenje, je zapisal: »V igri (simbolni) je otrok vselej nad svojo starostjo, nad svojimi dnevnimi dejavnostmi; v igri je za glavo višji od samega sebe.«

Nekateri avtorji (npr. Bodrova, 2008; Vygotsky, 1930/2004) posebej poudarjajo, da v simbolni igri prihaja do tenzije med ustvarjalnostjo otrok in potrebo po upoštevanju pravil igre. Otroci se npr. ne morejo igrati, kot da so pri frizerju, če poleg ustvarjalnosti pri

¹ Podpora je mišljena na ravni prostora, igralnega materiala, vključevanja in sodelovanja kompetentnih posameznikov.

izbiri in pretvorbi predmetov, dejanj in vlog ne upoštevajo tudi pravil, ki jih s seboj nosijo vloge frizer, stranka idr. E. Bodrova (2008: 361) je v enem od svojih novejših besedil o simbolni igri zapisala, »da imajo v oblikovanju otrokove miselne predstave pomembno vlogo tri komponente igre: domišljija, privzeta vloga in pravila, ki vplivajo na otrokovo simbolno mišljenje, zmožnost ponotranjenja dejavnosti oziroma prenosa dejavnosti na prestavno raven in zmožnost vedenja z namero«.

Fenson in Schell (1986) sta v simbolni igri otrok prepoznala ključne razvojne spremembe v mišljenju otrok, ki se, kot menita avtorja, v simbolni igri kažejo na razvojno višjih ravneh kot sicer pri reševanju miselnih problemov, npr. v testnih okoliščinah.

Med več vzporednimi miselnimi procesi, ki so vključeni v simbolno igro, sta izpostavila predvsem:

- decentralizacijo mišljenja: otrok upošteva hkrati več različnih kriterijev oziroma meril; npr. v igri uporabi škatlo kot posteljico za dojenčka, nato pa jo obrne in jo uporabi kot jedilno mizo; človeška figura je dojenček in takoj za tem mama;
- zmožnost ohranjanja (konzervacija): otrok v igri ohranja namišljene identitete igrač, igralnih materialov, oseb, npr. majhna palica je toplomer, ravnilo je telefon;
- obrnljivost miselnih operacij (reverzibilnost): otrok v igri privzame določeno vlogo in se po daljšem ali krajšem času »vrne« v svojo identiteto;
- miselno operacija grupiranja (klasifikacija): otrok v igri združuje igrače po določenem merilu, npr. v eno skupino združi vse živali (ker so mehke), v drugo skupino vse punčke (ker imajo lase in lahko »hodijo«);
- miselno operacijo prirejanja ena – ena (korespondenca ena – ena): otrok v igri npr. k vsaki punčki položi krožnik in žlico ter pri tem razume, da je število punčk, krožnikov in žlic enako.

V nadaljevanju predstavljamo eno izmed ocenjevalnih lestvic za spremljanje razvojne ravni simbolne igre, in sicer Fradkina (v Duran 2001).



Foto Klara Zajec: Gozd

- a) Malčki/malčice, stari od približno 11 do 15 ali 16 mesecev, neposredno posnemajo dejavnosti staršev. Npr. dojenček/malček daje skupaj punčko in skodelico ter kaže dejavnost hranjenja. Dejavnost ponovi tudi, če mu kasneje odrasla oseba npr. reče: »Nahrani punčko!« Vendar pri tem v celoti posnema dejavnost, kot jo je izvedla odrasla oseba. Dojenček/malček še ne zmore narediti prenosa dejavnosti na neki drugi predmet (npr. ko je nahranil punčko, nahraniti še medvedka).
- b) Malčki/malčice, stari od približno 15 ali 16 mesecev do 24 mesecev, že zmorejo prenos igralne dejavnosti, ki so mu jo v igri pokazali odrasli, na druge predmete in dejavnosti. Malček bo torej v igri posnemal tudi posamezne dejavnosti iz vsakdanjega življenja, ki mu jih odrasla oseba ni pokazala v igri. Navedena razvojna sprememba v igri je povezana s hitrim govornim razvojem malčka, zlasti z razvojem besednjaka in z razvojem simbolnih funkcij. Malček začne predmete v simbolni igri uporabljati tudi glede na načine, kako se predmeti uporabljajo v njegovem kulturnem okolju, npr. s kladivom se tolče, s kuhalnico se meša.
- c) Malčki/malčice, stari od približno 24 do 30 mesecev, vedno bolj prepoznavno oblikujejo za simbolno igro značilne igralne situacije. Malček se igra z igračkami, ki jih odrasla oseba v igri ni uporabila, oziroma uporablja »neadekvatne predmete«, npr. kocko uporabi kot milo. Praviloma predmetov, ki so zamenjali predmet, ki ga potrebuje v

igri (torej milo), še ne poimenuje. Pri zamenjavah je malčku pogosto v pomoč širši kontekst, kot npr. paličica »postane« žlica, če ima malček tudi krožnik.

- č) Malčki/malčice oz. predšolski otroci, stari od približno 30 mesecev do 3 ali 4 let, v simbolni igri pretvarjajo tudi manj strukturirane in nestrukturirane predmete v predmete, ki jih uporabljajo v igri. Pretvorjene predmete, osebe in dejavnosti tudi ustrezno poimenujejo; s privzetimi vlogami poimenujejo tudi sebe (npr. sedaj sem mama, sem pilot). Otrokovo vsebino igre še vedno praviloma določajo naključno »najdeni« predmeti (igračice), kar pomeni, da otrok v večini primerov še ne načrtuje igre neodvisno od igralnega materiala.
- d) Otroci, stari 4 leta in več, se vse pogostejše vključujejo v skupinsko simbolno igro, v kateri potekajo številne predmetne in predstavne pretvorbe. Otrok v igri oživlja predmete, pripisuje lastnosti dejanskim in navideznim predmetom in osebam, pripisuje okoliščine in vse skupaj povezuje v igro vlog. Ključno vlogo v igri ima jezik oziroma vsi načini simbolnega izražanja otrok.

Ko se otroci igrajo igro vlog, morajo najprej doseči konsenz o igralni temi, razvoju dogodkov, transformaciji vlog in igralnih materialov. Do tega lahko pridejo le s posameznikovim preseganjem egocentrizma ter razvojem sposobnosti prevzemanja perspektive drugega (Smilansky, 1986). Predstavniki teorije uma (v Faulkner, 1995) povezujejo simbolno igro z repre-

zentacijo miselnih stanj, saj simbolna igra vključuje nekatere pomembne komponente, kot so sposobnost prehajanja med svojim vedenjem in vedenjem drugih, med čustvi pretvarjanja in realnimi čustvi, sposobnost zamišljanja čustev drugih, njihovih želja, prepričanj.

Simbolna igra spodbuja izrazni govor zaradi svoje simbolne narave. Igranje vlog in uporaba različnih predmetov imajo v igri drugačne funkcije kot v realnem življenju, zato mora otrok igralec te simbolne transformacije opisati verbalno, da imajo jasen pomen in so razumljive tudi drugim v igri. Simbolna igra spodbuja rabo jezika v več funkcijah, raba jezika v več funkcijah pa se kaže tudi v napredku skladnje jezika (Marjanovič Umek in Lešnik Musek, 1999).

Otrok z avtističnimi motnjami in njegova igra

Opredelitev otrok s posebnimi potrebami in avtistične motnje

Po ZUOPP-1 (2011) so kot otroci s posebnimi potrebami opredeljeni otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci oziroma otroci z okvaro vidne funkcije, gluhi in naglušni otroci, otroci z govorno-jezikovnimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci, otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, otroci z avtističnimi motnjami ter otroci s čustvenimi in vedenjskimi motnjami.

Avtistične motnje so razvojne motnje, ki so nevrobiološko pogojene in vplivajo na vse vidike socialnega razvoja. So ekstremno kompleksne motnje, ki jih v grobem lahko strnemo na tri različne komponente:

- motnje socialne interakcije,
- motnje komunikacije,
- motnje imaginacije (Smernice za delo ..., 2009: 6).

Motnje imaginacije otroka z avtističnimi motnjami

V nadaljevanju predstavljamo, kakšne težave s pomanjkanjem



Foto Klara Zajec: Sončnica



domišljije oz. imaginacije lahko zasledimo pri otroku z avtističnimi motnjami:

1. uporaba igrač kot predmetov, neskladno z njihovim namenom, npr. vrtenje koles na avtomobilčku, namesto da bi ga potiskali po tleh,
2. nesposobnost igrati se ali pisati z uporabo domišljije,
3. igranje iste igre znova in znova – včasih na podlagi filmskega ali televizijskega lika – brez pripravljenosti, da bi poskusili zamisliti drugih,
4. omejena sposobnost predvidevanja, kaj se bo zgodilo, ali priklica oz. ponovne uporabe preteklih izkušenj brez vizualnih znakov,
5. ni uporabe domišljije² v igri s predmeti, igračami ali z drugimi otroki in odraslimi,
6. pozornost usmerjajo na nepomembne detajle (npr. prstan na roki kraljične) in ne na domišljiske³ scenarije,
7. v likovnem izražanju se osredinijo na neki predmet, ki ga vedno znova rišejo, npr. avtobusi, strnišča, hiše ali liki iz risank (Hannah, 2009: 11–12; Smernice za delo ..., 2009: 10).

Simbolna igra otroka z avtističnimi motnjami

Če strnemo, je igra otrok z avtističnimi motnjami pomanjkljiva z vidika raznolikega pretvarjanja, npr. določanja svoje vloge, simbolne vloge, ustvarjalnosti in zabave (Mastrangelo, 2009). Otroci z avtističnimi motnjami so se zmožni pretvarjati, vendar jim je to neprijetno zaradi težav pri pretvarjanju (prav tam).

Najtežji vidik posnemanja je učenje procesa posnemanja in razumevanje, da se to lahko uporabi za učenje novih stvari (Hogan, 1997).

Izsledki študij kažejo, da lahko simbolna igra otrok z avtističnimi motnjami služi za vrhunec njihovih govornih sposobnosti in da je kakovost te igre boljša prognoza za govorni razvoj kot inteligenčni kvocient (prav tam). Fein in sodelavci (1991) so dokazali, da je simbolna igra tesno povezana z govornim izražanjem in razumevanjem ter gre za pozitivno korelacijo med simbolno igro in govorom na zgodnjih stopnjah

govornega razvoja tako pri tipično razvijajočih se otrocih kot tudi pri otrocih z avtističnimi motnjami. Nadalje so raziskovalci ugotovili, da je simbolna igra otrok z avtističnimi motnjami povezana z različnimi razvojnimi področji, in sicer poleg govornega izražanja in razumevanja tudi z razvojem neverbalnih kognitivnih sposobnosti ter socialnim razvojem. Učenje simbolne igre otroka z avtističnimi motnjami bo tako otroku pomagalo pri razvoju različnih sposobnosti (Stahmer, 1995).

Greenspan in Wieder (1998) podajata seznam strategij in predlogov za pomoč otrokom z avtističnimi motnjami pri gradnji simbolnega sveta:

- prepoznavanje realnih življenjskih izkušenj, ki ji otrok pozna in uživa v njih ter ima na razpolago igrače oz. materiale za podoživljanje teh izkušenj skozi igro;
- izkoristiti odzivanje na otrokove resnične želje kot možnost pretvarjanja (npr. če da otrok svojo nogo v namišljeni bazen, se vpraša »Je voda hladna?«);
- spodbujanje igre vlog s preoblačenjem, lutkami, gledališkimi rekviziti;
- uporabljanje posebne zbirke figur/punčk za predstavljane družinskih članov;
- zamenjava enega predmeta z drugim, če ga potrebujemo (npr. žličko uporabimo kot rojstnodnevno svečko);
- pomoč otroku pri udejanjanju njegovega namena – vprašamo: Kdo vozi avto? Kam gredo? Ali ima dovolj denarja? Si je zapomnil ključke?;
- vključiti oviro v igro (npr. avtobus zapre cesto);
- uporabiti igro kot pomoč otroku pri razumevanju in obvladovanju ideje/teme, zaradi katere bi lahko bil prestrašen (domišljija proti realnosti);
- odrasli prilagaja ton glasu igralni situaciji primerno (npr. odrasli se pretvarja, da joče, če je njegova figura prizadeta);
- pogovor o za otroka abstraktnih temah, kot npr. dober deček/slab deček, ločitev/izguba, in različnih čustvih, npr. strah, jeza, ljubosumje;
- vključitev igre v vsakodnevne izkušnje.

² V igri ni spontanega igranja vlog (npr. situacija: Jaz bom kuhar in ti bom spekel pico). Ne morejo si predstavljati situacij iz pravljic in igrati vloge pravljичnega junaka (Smernice za delo ..., 2009: 10).

³ Ne more se živjeti v situacijo in doživeti vzdušja zgodbe (Smernice za delo ..., 2009: 10).

Razvoj simbolne igre pri otroku z avtističnimi motnjami v praksi

Pri našem otroku s sumom na avtistične motnje smo zaznavali težave s pomanjkanjem domišljije oz. imaginacije, zapisane pod številkami 3 (igranje iste igre znova in znova – včasih na podlagi filmskega ali televizijskega lika – brez pripravljenosti, da bi poskusili zamisliti drugih), 5 (ni domišljije v igri s predmeti, igračkami ali z drugimi otroki in odraslimi) in 7 (v likovnem izražanju se osredinijo na neki predmet, ki ga vedno znova rišejo, npr. avtobusi, stranišča, hiše ali liki iz risank), ki smo jih predstavili v razdelku 2.2 našega prispevka. Zato smo skladno s Smernicami za delo ... (2009)⁴ tako v individualiziranem vzgojno-izobraževalnem programu kot tudi v individualnem načrtu za delo s tem otrokom zapisali naslednje cilje: postopno razvijanje igre z igračami, ki nimajo jasne namena (nestrukturirane igrače), učenje vključevanja dveh različnih igrač v igro (npr. lesene kocke in avtomobili) in uvajanje vrstnikov v igro z našim otrokom (npr. igra vlog).

V nadaljevanju prispevka sledi zapis o razvoju otrokove simbolne igre z odraslim, ki smo jo izvajali izven oddelka kot dodatno strokovno pomoč.

Ker je deček med prosto igro v oddelku največkrat posegal po avtomobilih, sem najprej v najino igro vključila avtomobile. Otrokova simbolna igra v oddelku je bila glede na njegovo kronološko starost skromna (star je bil dobra štiri leta), avtomobile je le vozil sem in tja po površini mize brez glasov in postaj (npr. vrtec, trgovina, dom ipd.). Ko sva začela najino igro z avtomobili, sva se najprej dogovorila, kdo bo vozil najina avtomobila, kdo vse se bo peljal v avtomobilu ter kaj je treba storiti, ko vstopimo v avto. Ob tem sem mu prvo uro zastavljala zaprta vprašanja (npr. »Kdo vozi tvoj avto?« Odgovor je bil »Oči« – to je bila njegova izkušnja; »Kdo je poleg očija še v avtu?« – ponovno je odgovoril na vprašanje v skladu z njegovo realnostjo) in ko sem prejela njegov odgovor, sem ponovila in demonstrirala njegove besede ter dodajala medmete (npr. Zapremo vrata »ČK«, se pripnemo z varnostnim pasom »ŠK«), da je bilo še

bolj zanimivo zanj. Ko sva prišla do naslednje stopnje v igri, in sicer da je otrok samoiniciativno povedal, kdo vozi v avto, kdo je poleg voznika še v avtu in kaj storimo, ko sedemo v avto, sva igro nadgradila in vanjo vključila lesena geometrijska telesa (npr. valj, kvader, kocko, tristrano prizmo), tj. nestrukturirane igrače, iz katerih sva naredila »postaje« oz. objekte, ki so prisotni v otrokovem vsakdanjem življenju (vrtec, otrokov dom, nakupovalno središče – zelo rad je namreč imel logotipe trgovin in poznal veliko imen trgovin). Prvo uro, ko sva gradila različne objekte iz lesenih geometrijskih teles, sem sama sestavljala objekte in jih imenovala, naslednjo uro me je že vodil otrok in imenoval objekte, ki sem jih gradila, in jih dodajal (npr. igrišče, kamor se je hodil s starši igrati v popoldanskem času). Tretjo uro je začel otrok samoiniciativno graditi objekte, ki sva jih prejšnje ure gradila skupaj, in jih imenovati. Ko sva v najini simbolni igri prišla do te stopnje, sem v najino igro začela vključevati ljudi iz otrokovega vsakdanjega življenja, in sicer sem začela govoriti vljudnostne izraze in vprašanja, ki jih načeloma postavljajo vzgojiteljica oz. njena pomočnica in vrstniki ob prihodu otroka v vrtec. Besede oz. pogovori so bili otroku znani, zato jih je začel naslednjo najino uro sam uporabljati in voditi dialog z vzgojiteljico in vrstniki, kot ga je poznal ob svojem prihodu v vrtec. Nato sva v najino igro dodajala predmete (npr. prometne znake), da sva ob tem spoznavala in poimenovala različne geometrijske oblike (krog, trikotnik, kvadrat, pravokotnik), prebirala knjige, kot da jo bere vzgojiteljica vrstnikom v oddelku, in nato obnavljala njeno vsebino ter se pogovarjala o njej, risala risbice z različnimi motivi, kot jih rišejo vrstniki v oddelku, ipd. Nazadnje sva v najino igro začela vključevati po enega vrstnika iz oddelka, ki si ga je otrok sam izbral. Prvo uro, ko je bil prisoten vrstnik iz otrokovega oddelka, je najino običajno simbolno igro z avtomobili in postajami (objekti iz lesenih geometrijskih teles) vodila odrasla oseba. Bilo je tudi veliko razlage odraslega vrstniku, ki se je pridružil najini igri. Ker pa si je otrok izbral vedno druge vrstnike iz svojega oddelka za najino igro, je začel deliti vloge tako vrstniku kakor tudi odraslemu, sam je vodil igro in razlagal vključenim v igro njena pravila.

⁴ Iz Smernic za delo ... (2009) lahko povzamemo, da je vloga igre pri otrocih z avtističnimi motnjami ključnega pomena. Ker otrok z avtističnimi motnjami ne razvije spontano vseh oblik igre, je treba posebno pozornost posvetiti učenju in vodenju otroka skozi različne oblike igranja. Večina otrok z avtističnimi motnjami se namreč ni sposobna vživljati, domišljijske igre ni. Najbolj opazna je njihova nezmožnost sodelovati v skupinskih igrah, ki zahtevajo vzajemno komunikacijo in sodelovanje.



Sklep

Vigotski je igro pojmoval vodilna dejavnost ali glavni dejavnik in odraz duševnega razvoja. Igra je otrokova naravna dejavnost, ker je to sredstvo raziskovanja in spoznavanja sveta. Po tem se igra bistveno razlikuje od drugih oblik dejavnosti. Posebna vrednost igre pa je v tem, da otroka zaposli bolj kot realno življenje in v njej deluje celoviteje kot v kateri koli drugi dejavnosti (Horvat in Magajna, 1989: 96). Kot smo prikazali v prispevku, potrebujejo otroci z avtističnimi motnjami, ki imajo težave na področju domišljije oz. imaginacije, dodatno spodbudo odraslega pri razvoju simbolne igre. Naj sklenemo s tezo Vigotskega, da otrok v igri lahko presega dejanski duševni razvoj.

Viri in literatura

Bodrova, E. (2008). Make-believe play versus academic skills: A Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(3), 357–369.

Carlise, R. P. (ur.) (2009). *Play in today's society* (Volume 2). London: SAGE Publications, Inc.

Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Fein, D., Wainwright, L., Morris, R., Waterhouse, L., Allen, D., Aram, D. idr. (1991). Symbolic play development in autistic and language disordered children. Paper presented at the annual meeting of the International Neuropsychological Society, San Antonio, TX.

Fenson, L. in Schnell, R. E. (1986). The origins of exploratory play. V: P. K. Smith (ur.), *Children's play: Research developments and practical applications* (28–45). London: Gordon and Breach.

Greenspan, S. I., in Wieder, S. (1998). The child with special needs: Encouraging intellectual and emotional growth. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hannah, L. (2009). *Učenje mlajših otrok z motnjami avtističnega spektra: Priročnik za starše in strokovnjake v rednih šolah in vrtcih*. Ljubljana: Center za avtizem.

Hogan, K. (1997). *Nonverbal thinking, communication, imitation, and play skills from a developmental perspective*. Chapel Hill: University of North Carolina.

Horvat, L. in Magajna, L. (1987). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Kroflič, R. s sod. (2001). *Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.

Kurikulum za vrtce. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marjanovič Umek, L. in Lešnik Musek, P. (1999). Simbolna igra: kaj jo določa in kako igra določa otrokov razvoj. *Psihološka obzorja*, 8 (2/3), 35–58.

Mastrangelo, S. (2009). Harnessing the power of play – opportunities for children with autism spectrum disorders. *Teaching exceptional children*, letnik 42, šte. 1, 34–44.

Smernice za delo v oddelkih za predšolske otroke z motnjami avtističnega spektra – MAS. (2009). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Smilansky, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged preschool children. London: Wiley.

Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using Pivotal Response Training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 123–141.

Stanley, G. C. in Konstantareas, M. M. (2006). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. Springer Science + Business media. Pridobljeno na ERIC decembra 2011.

Vygotsky, L. (1933/2002). Play and its role in the mental development of child. <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm> (dostopno 15. 1. 2015).

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. (2011). Ljubljana: Uradni list RS.