

**ASSESSMENT TOOLS FOR SYMBOLIC
PLAY SKILLS IN CHILDREN: OVERVIEW
AND DISCUSSION ON APPLICATION
FOR CHILDREN WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER IN VIETNAM**

Nguyen Thi Tan¹ and Do Thi Thao^{*2}

¹*Faculty of Special Education, Ho Chi Minh
City University of Education,
Ho Chi Minh city, Vietnam*

²*Faculty of Special Education, Hanoi
National University of Education, Hanoi city,
Vietnam*

*Corresponding author Do Thi Thao,
e-mail: thaodt@hnue.edu.vn

Received November 22, 2024.

Revised December 4, 2024.

Accepted December 11, 2024.

Abstract. The article presents the results of a study reviewing 12 assessment tools for symbolic play skills including scales, tests, and checklists, sourced from five international databases: PubMed, Google Scholar, Eric, Research Gate, and APA PsycNet. The aim is to identify assessment tools for play skills in general, as well as for children with autism spectrum disorder (ASD). The research findings indicate that most of these tools were developed in the United States, have high reliability (Cronbach's alpha coefficient ≥ 0.7), and require the assessors to be trained before conducting evaluations. The assessment content of these 12 tools focuses mainly on measuring and analyzing various aspects of symbolic play skills. The evaluation duration ranges from 10 minutes to 1 hour, primarily taking place in a natural, familiar environment for the children. The study emphasizes that the application of these tools in Vietnam needs to consider copyright issues, adapt criteria to suit children with ASD and Vietnamese culture, and ensure that assessors are adequately trained to enhance the accuracy and effectiveness of the evaluation process.

Keywords: assessment tools, symbolic play skills, autism spectrum disorder, overview.

**CÔNG CỤ ĐÁNH GIÁ KĨ NĂNG CHƠI
BIỂU TƯỢNG Ở TRẺ EM:
TỔNG QUAN VÀ BÀN LUẬN
ỨNG DỤNG ĐỐI VỚI TRẺ RỐI LOẠN
PHỔ TỰ KỈ TẠI VIỆT NAM**

Nguyễn Thị Tấn¹ và Đỗ Thị Thảo^{*2}

¹*Khoa Giáo dục Đặc biệt, Trường Đại học
Sư phạm TP. Hồ Chí Minh,
thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam*

²*Khoa Giáo dục Đặc biệt, Trường Đại học
Sư phạm Hà Nội, thành phố Hà Nội,
Việt Nam*

*Tác giả liên hệ: Đỗ Thị Thảo,
e-mail: thaodt@hnue.edu.vn

Ngày nhận bài: 22/11/2024.

Ngày sửa bài: 4/12/2024.

Ngày nhận đăng: 11/12/2024.

Tóm tắt. Bài báo công bố kết quả nghiên cứu tổng quan 12 công cụ đánh giá kĩ năng chơi biểu tượng là những thang đo, trắc nghiệm và bảng kiểm, được tìm kiếm qua 5 cơ sở dữ liệu quốc tế gồm PubMed, Google Scholar, Eric, Research Gate và APA PsycNet, nhằm xác định các công cụ đánh giá kĩ năng chơi của trẻ nói chung và trẻ rối loạn phổ tự kỉ. Kết quả nghiên cứu cho thấy hầu hết các công cụ này được phát triển tại Hoa Kỳ, có độ tin cậy cao (hệ số Cronbach's alpha ≥ 0.7) và yêu cầu người thực hiện phải được đào tạo trước khi đánh giá. Nội dung đánh giá của 12 công cụ này tập trung chủ yếu vào việc đo lường và phân tích các khía cạnh đa dạng trong kĩ năng CBT. Thời gian đánh giá dao động từ 10 phút đến 1 giờ và chủ yếu diễn ra trong môi trường tự nhiên, quen thuộc với trẻ. Nghiên cứu nhấn mạnh rằng việc ứng dụng các công cụ này tại Việt Nam cần xem xét vấn đề bản quyền, điều chỉnh tiêu chí cho phù hợp với trẻ rối loạn phổ tự kỉ và văn hóa Việt Nam, đồng thời đảm bảo người thực hiện được đào tạo bài bản để nâng cao tính chính xác và hiệu quả của quá trình đánh giá.

Từ khóa: công cụ đánh giá, kĩ năng chơi biểu tượng, rối loạn phổ tự kỉ, tổng quan.

1. Mở đầu

Vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ em lứa tuổi mầm non, đây là một trong những con đường chính giúp trẻ khám phá thế giới, là nền tảng cho sự phát triển toàn diện và mở đường cho việc học tập suốt đời của trẻ. Đặc biệt kỹ năng chơi biểu tượng (CBT) có vai trò rất quan trọng, cho phép trẻ sử dụng biểu tượng để phản ánh các tình huống thực tế, nâng cao khả năng nhận thức và phát triển sự sáng tạo [1]. Trong quá trình chơi biểu tượng, trẻ em tạo ra các tình huống tưởng tượng, đảm nhận các vai trò rõ ràng và sử dụng các đồ vật một cách biểu tượng [3]. Do đó, trò chơi mang đến cho trẻ cơ hội thể hiện tinh thần bên trong lên môi trường bên ngoài [5]. Cách chơi này cũng hỗ trợ việc tiếp thu và diễn đạt ngôn ngữ khi trẻ đàm thoại và thương lượng vai trò với bạn bè trong trò chơi. Đồng thời nâng cao khả năng điều chỉnh cảm xúc và sự đồng cảm khi trẻ học cách hiểu trò chơi theo những góc nhìn khác nhau [1]. Thực tế có rất nhiều loại trò chơi quan trọng đối với trẻ nhỏ, nhưng theo quan điểm của Vygotsky, trò chơi biểu tượng là quan trọng nhất để hỗ trợ sự phát triển nhận thức và xã hội-cảm xúc [6].

Hiện nay, nhiều nghiên cứu trên thế giới đã nhận định rằng trẻ rối loạn phổ tự kỉ (RLPTK) gặp khó khăn nhiều hơn trong kỹ năng CBT so với các trẻ em nói chung và trẻ có các rối loạn phát triển thần kinh khác. Đặc biệt trẻ RLPTK thường gặp trở ngại lớn hơn trong các tình huống chơi tự do hoặc tự phát [7], [9].

Sự thiếu hụt hoặc khiếm khuyết trong kỹ năng CBT có thể là một cảnh báo sớm về nguy cơ RLPTK ở trẻ nhỏ từ 1-2 tuổi [10]. Do đó, việc đánh giá kỹ năng CBT cho trẻ em, đặc biệt là trẻ RLPTK đóng vai trò quan trọng của quá trình giáo dục. Qua đó, chúng ta có thể phân tích các kỹ năng chơi của trẻ và lập kế hoạch can thiệp tập trung vào những khiếm khuyết đáng chú ý [11].

Việc xác định và đặt mục tiêu can thiệp dựa trên các công cụ đánh giá có hệ thống và chuẩn hóa sẽ hỗ trợ việc can thiệp giáo dục đạt kết quả tốt hơn, trong cả lĩnh vực lâm sàng và nghiên cứu [12]. Sử dụng các công cụ đánh giá chuẩn hóa không chỉ giúp xác định xem trẻ có cần can thiệp giáo dục hay không, mà còn giúp chọn phương pháp can thiệp phù hợp nhất cho từng trẻ và theo dõi sự tiến triển của trẻ theo thời gian [13]. Tuy nhiên, hầu hết các nhà giáo dục báo cáo rằng họ ít đánh giá kỹ năng CBT trong hoạt động chuyên môn của mình do thiếu công cụ đánh giá [14]. Việc đánh giá trẻ RLPTK và kỹ năng CBT của trẻ tại Việt Nam gặp phải nhiều vấn đề như thiếu các công cụ đánh giá chuẩn hóa, hạn chế trong việc phát hiện sớm các dấu hiệu bất thường, thiếu sự hướng dẫn và ứng dụng thực tiễn trong giáo dục, cùng với việc chưa có hệ thống hỗ trợ đồng bộ để theo dõi, phân tích, và can thiệp hiệu quả đối với sự phát triển nhận thức, xã hội, và cảm xúc của trẻ RLPTK. Vì vậy, việc tổng hợp các công cụ đánh giá kỹ năng CBT cho trẻ trở lên cấp thiết. Bài báo này trình bày và phân tích 12 công cụ đánh giá kỹ năng CBT cho trẻ em, bao gồm cả trẻ RLPTK; đồng thời thảo luận về ứng dụng vào quá trình giáo dục trẻ RLPTK tại Việt Nam.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu xác định các công cụ đánh giá kỹ năng CBT đang được sử dụng hiện nay trên thế giới. Từ đó, chúng tôi sẽ bàn luận về cách lựa chọn công cụ phù hợp để đánh giá kỹ năng CBT cho trẻ khuyết tật nói chung và trẻ RLPTK nói riêng. Bài báo cũng sẽ đưa ra định hướng nghiên cứu trong tương lai và hướng vận dụng tại Việt Nam, đồng thời chia sẻ kết quả nghiên cứu với các nhà nghiên cứu để họ có thể chủ động lựa chọn công cụ tốt nhất cho từng trường hợp cụ thể.

Để đạt được mục tiêu này, chúng tôi đã chọn phương pháp nghiên cứu tổng quan mô tả (narrative literature review). Tài liệu được tìm kiếm qua các nguồn dữ liệu quốc tế định dạng kỹ thuật số gồm PubMed (<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>), Google Scholar (<https://scholar.google.com/>), Eric (<https://eric.ed.gov/>), Research Gate (<https://www.researchgate.net/>), và APA PsycInfo (<https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo>). Chúng tôi sử dụng lần lượt các cụm từ

khóa tiếng Anh để tìm kiếm tài liệu phù hợp, bao gồm: “assessment tool for young children's play skills”; “assessment tool for symbolic play skills”; “assessment tool for symbolic play skills of children with autism spectrum disorder”; và “assessment tool for play skills of children with disabilities”.

Kết quả tìm kiếm cho thấy có 35 công cụ đánh giá kỹ năng chơi, trong đó có 12 công cụ phù hợp với tiêu chí lựa chọn và được sử dụng để phân tích định tính trong nghiên cứu này. 23 nghiên cứu không thỏa mãn tiêu chí và bị loại, bao gồm 14 công cụ chỉ đánh giá kỹ năng chơi nói chung, không có tiêu chí đánh giá kỹ năng CBT; 7 công cụ có mục đích sử dụng kỹ năng chơi để đánh giá các kỹ năng khác trong sự phát triển của trẻ; 1 công cụ có độ tin cậy < 0.6 ; và 1 công cụ có nghiên cứu diễn ra trước năm 1976. Tiêu chí lựa chọn và loại trừ được minh họa trong Bảng 1.

Bảng 1. Tiêu chí lựa chọn và loại trừ trong nghiên cứu tổng quan

STT	Tiêu chí lựa chọn	Tiêu chí loại trừ
1	Nghiên cứu có sử dụng công cụ đánh giá kỹ năng CBT hoặc kỹ năng chơi nói chung trong đó có tiêu chí đánh giá kỹ năng CBT	Nghiên cứu không sử dụng công cụ đánh giá kỹ năng CBT hoặc kỹ năng chơi nói chung trong đó không có tiêu chí đánh giá kỹ năng CBT
2	Các công cụ đánh giá phải có hệ số Cronbach's alpha ≥ 0.6	Các công cụ đánh giá có hệ số Cronbach's alpha < 0.6
3	Nghiên cứu diễn ra trong khoảng từ 1976-2024	Nghiên cứu diễn ra trước năm 1976

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Cơ sở lý luận

Jean Piaget là một trong những nhà tâm lý học có ảnh hưởng lớn trong việc phát triển lý thuyết về trò chơi, đặc biệt khi ông đưa ra khái niệm “chơi biểu tượng” (Symbolic Play). Chơi biểu tượng mang bản chất tượng trưng và giả vờ, cho phép trẻ em sử dụng các biểu tượng để đại diện cho những đối tượng vắng mặt. Theo Piaget, kỹ năng chơi biểu tượng là khả năng của trẻ trong việc sử dụng biểu tượng để hình dung và thể hiện một đối tượng không hiện hữu, thông qua sự so sánh giữa một yếu tố đã biết và một yếu tố tưởng tượng. Quá trình này chủ yếu diễn ra qua đồng hóa, dẫn đến sự biến đổi trong cách trẻ hiểu và tương tác với thế giới xung quanh [15]. Chẳng hạn, khi một đứa trẻ di chuyển một cái hộp và nói rằng đó là một chiếc ô tô, nó không chỉ thể hiện sự sáng tạo mà còn cho thấy khả năng sử dụng trí tưởng tượng để xây dựng các khái niệm mới.

Thuật ngữ “trò chơi biểu tượng” đã trở nên phổ biến hơn trong vài thập kỷ qua, có thể do nó yêu cầu người chơi hiểu và sử dụng các biểu tượng để thực hiện hành vi [16]. Gần đây, Kasari và các cộng sự (2022) đã làm rõ lại khái niệm này một cách dễ hiểu hơn, cho rằng kỹ năng chơi biểu tượng là khả năng của trẻ sử dụng các đồ vật mang tính biểu tượng trong trò chơi. Ví dụ, một khúc gỗ có thể được trẻ em tưởng tượng là thức ăn, hoặc một hũ màu xanh dương có thể được xem như là một đại dương. Khái niệm này nhấn mạnh tầm quan trọng của sự sáng tạo và trí tưởng tượng trong phát triển kỹ năng chơi của trẻ [17].

Kỹ năng chơi biểu tượng xuất hiện trong những loại trò chơi như trò chơi đóng vai, trò chơi tưởng tượng và trò chơi giả bộ [16]. Chơi biểu tượng nổi bật so với các loại trò chơi khác nhờ vào ba kỹ năng tư duy chính mà trẻ sử dụng trong quá trình chơi: (1) trẻ sử dụng đồ vật như một thứ khác, ví dụ như viên gạch được coi là xe ô tô; (2) trẻ gán các đặc tính cho đồ vật, chẳng hạn như xem chú gấu bông đang bị ốm; và (3) trẻ giả vờ rằng đồ vật đang có mặt mặc dù chúng không hiện hữu [18].

Biểu tượng trong trò chơi liên quan đến việc áp đặt ý nghĩa cho một đối tượng và vượt ra ngoài nghĩa đen. Chẳng hạn, việc uống một tách trà với một đứa trẻ cũng là một hình thức của trò chơi biểu tượng, khi trẻ giả vờ uống từ một chiếc cốc rỗng hoặc thổi vào chiếc cốc vì nghĩ rằng trà nóng. Mức độ biểu tượng cao nhất là khi trẻ đóng vai một nhân vật khác, chẳng hạn như giả vờ

là một người lớn hoặc một nhân vật trong truyện. Những hoạt động này không chỉ phát triển khả năng tư duy sáng tạo mà còn góp phần quan trọng vào sự phát triển xã hội và cảm xúc của trẻ [18].

Tại Việt Nam, kỹ năng chơi biểu tượng của trẻ thường được mô tả thông qua trò chơi giả bộ. Theo Nguyễn Thị Thanh Hà, “trò chơi giả bộ là loại trò chơi sáng tạo tiêu biểu, trong đó trẻ mô phỏng những sự việc diễn ra trong cuộc sống xung quanh bằng các hành động chơi mang tính biểu tượng độc đáo” [19]. Còn theo Đinh Văn Vang, “trò chơi giả bộ là hoạt động mà trẻ tái hiện những hành động và việc làm của người lớn trong xã hội, cũng như thái độ và các mối quan hệ xã hội của họ, thông qua những công cụ biểu tượng trong hoàn cảnh tưởng tượng của trẻ” [20]. Trò chơi giả bộ được các nhà giáo dục tại Việt Nam hết sức quan tâm và đánh giá cao, vì nó được coi là “hoạt động chủ đạo” của trẻ trong độ tuổi từ 2 đến 6 tuổi. Loại trò chơi này không chỉ phát triển kỹ năng sáng tạo mà còn thúc đẩy khả năng giao tiếp, kỹ năng xã hội và cảm xúc của trẻ, góp phần quan trọng vào sự phát triển toàn diện của trẻ trong giai đoạn mấu chốt này.

Việc quan sát và đánh giá kỹ năng chơi, đặc biệt là kỹ năng CBT ở trẻ nhỏ, đang ngày càng được chú trọng do mối liên hệ với các nhóm trẻ khuyết tật phát triển, bao gồm cả trẻ RLPTK [21]. Thiếu hụt trong kỹ năng CBT được xem là một trong những dấu hiệu nhận biết nguy cơ khuyết tật ở trẻ nhỏ. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng một bộ phận lớn trẻ RLPTK gặp phải sự thiếu hụt hoặc chậm trễ trong kỹ năng CBT. Khi so sánh giữa các nhóm trẻ, trẻ RLPTK ở mức độ nhận thức tương đương thường thể hiện sự hạn chế hơn trong các kiểu chơi. Trẻ chơi ít hơn, gặp nhiều khó khăn trong việc tạo ra các ý tưởng chơi mang tính biểu tượng và dành nhiều thời gian cho các hành vi không liên quan đến trò chơi hơn so với trẻ em khác hoặc trẻ có khuyết tật trí tuệ và trẻ hội chứng Down [22]. Những phát hiện này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc đánh giá kỹ năng CBT như một công cụ để phát hiện sớm và can thiệp kịp thời cho trẻ RLPTK.

Trong bối cảnh đó, các nhà can thiệp giáo dục cần nắm rõ các công cụ đánh giá kỹ năng chơi có sẵn trong và ngoài nước để lựa chọn và áp dụng công cụ phù hợp nhất cho từng trường hợp cụ thể. Hai nghiên cứu tổng quan của Pfeifer và Cruz (2008) [23], cùng với Lifter và các cộng sự (2011) [24], đã xác định 16 công cụ đánh giá kỹ năng chơi, trong đó 7 công cụ được các chuyên gia sử dụng và đã có bằng chứng về hiệu quả trong các phòng khám [25]. Năm 2018, Serenella Besio và các cộng sự đã báo cáo 29 công cụ đánh giá liên quan đến trò chơi [26]. Các nghiên cứu về công cụ đánh giá kỹ năng chơi thường tập trung vào hai hướng chính: đánh giá trò chơi và đánh giá các kỹ năng khác dựa trên trò chơi của trẻ. Tuy nhiên, các nghiên cứu chuyên sâu về công cụ đánh giá kỹ năng CBT cho trẻ em, đặc biệt là trẻ RLPTK vẫn chưa phổ biến.

Trong bài báo này, chúng tôi sẽ tìm hiểu và xác định các công cụ đánh giá kỹ năng CBT hiện đang được sử dụng cho trẻ em, bao gồm cả trẻ RLPTK, từ đó bàn luận về ứng dụng của những công cụ này trong quá trình giáo dục trẻ RLPTK tại Việt Nam.

2.2.2. Kết quả nghiên cứu tổng quan mô tả các công cụ đánh giá kỹ năng CBT

Với những tiêu chí lựa chọn nêu trên, chúng tôi tổng hợp được 12 công cụ đánh giá kỹ năng CBT trong giai đoạn từ năm 1976 (năm đầu tiên mà công cụ đánh giá kỹ năng CBT được ghi nhận với độ tin cậy có hệ số Cronbach's alpha ≥ 0.6) đến năm 2024. Thông tin chi tiết về những công cụ này được thể hiện ở Bảng 2.

Bảng 2. 12 công cụ đánh giá kỹ năng CBT

(1) Tên công cụ, tác giả/năm xuất bản	(2) Nguồn gốc và bản dịch	(3) Đối tượng và độ tuổi	(4) Độ tin cậy	(5) Mục tiêu và nội dung đánh giá	(6) Yêu cầu trong đào tạo	(7) Thời gian và bối cảnh đánh giá	(8) Yêu cầu dụng cụ
Trắc nghiệm Symbolic Play	Vương quốc	Trẻ 12-36	0.92 [29]	Đánh giá kỹ năng CBT:	Kiến thức	Không giới	Không yêu cầu

Test, Marianne Lowe and Anthony J. Costello (1976, 1988)[28]	Anh; Dịch sang Trung Quốc[29]	tháng [29]		-Khả năng tưởng tượng và sáng tạo -Khả năng sử dụng đối tượng thay thế -Hiểu biết về các vai trò xã hội và kịch bản hàng ngày - Sự phát triển của tư duy trừu tượng và biểu tượng -Mức độ phức tạp trong trò chơi biểu tượng -Khả năng hợp tác và giao tiếp xã hội khi chơi [53]	tâm lí học trẻ em, giáo dục mầm non	hạn, môi trường tự nhiên	
Bảng kiểm The Smilansky Scale for Evaluation of Dramatic and Sociodramatic Play (SSEDSP), Sara Smilansky (1990)[30]	Israel; Tiếng Anh [31]	Trẻ 3-8 tuổi	0.84 [31] [32]	Đánh giá sự trưởng thành của kĩ năng chơi ở: -Khả năng giả vờ -Khả năng sử dụng đồ vật thay thế -Nhập vai -Hành động tượng trưng -Sáng tạo tình huống và kịch bản chơi - Tương tác xã hội [31]	Không có dữ liệu	20-30 phút, môi trường quen thuộc	Đồ chơi (hóa trang, bác sĩ, đồ chơi không cấu trúc)
Thang đo Children Playfulness Scale (CPS), Lynn A. Barnett (1991) [33]	Hoa Kỳ; Tiếng Trung Quốc [34], Hy Lạp [35], Thổ Nhĩ Kỳ [36]	Trẻ 2-5 tuổi, RLPTK 3-7 tuổi	0.92 [33]	Đánh giá mức độ chơi đùa ở trẻ em, bao gồm các khía cạnh có liên quan đến kĩ năng CBT: -Biểu hiện sự vui thích khi CBT -Sự sáng tạo -Tính tự phát -Khả năng tham gia chơi nhập vai -Sự lộn hoạt khi chơi -Sự hài hước và óc khôi hài [30]	Không yêu cầu	10 phút, môi trường tự nhiên	Bảng quan sát, bảng câu hỏi
Bảng kiểm Communication and Symbolic Behavior Scales™ (CSBS™), Whetherley and	Hoa Kỳ; Không có dữ liệu dịch	Trẻ 6-24 tháng, phát triển không điển hình	0.85 [37]	Đánh giá kĩ năng giao tiếp và hành vi mang tính biểu tượng trong trò chơi [30]	Đào tạo chuyên gia, người chăm sóc	5-30 phút, môi trường tự nhiên	Bộ đồ chơi CSBS™, video hướng dẫn

Prizant (1993)[30]		đến 6 tuổi [30]					
Thử nghiệm Test of Pretend Play (ToPP), Vicky Lewis and Jill Boucher (1997, 1998)[38][39]	Vương quốc Anh; Dịch sang Tiếng Pháp, Thổ Nhĩ Kỳ[40]	Trẻ 1-6 tuổi, và trẻ dưới 8 tuổi khó khăn giao tiếp [39]	0.87 [41]	Đánh giá 3 mức độ chơi biểu tượng (vật thay thế, không đồ vật, thuộc tính không có thật) [39]	Không yêu cầu	1 buổi duy nhất, môi trường quen thuộc	Không yêu cầu
Thang đo Test of Playfulness (ToP), Bundy et al. (2001)[41][42]	Hoa Kỳ; Dịch sang Tiếng Do Thái[44]	Trẻ 6 tháng-18 tuổi, hoặc khuyết tật	0.87 [44]	Đánh giá tính chơi đùa của trẻ em trong các hoạt động chơi, bao gồm trò chơi biểu tượng: -Mức độ tham gia vào các hoạt động chơi có tính tự nguyện. -Sự sáng tạo trong cách sử dụng vật dụng và ý tưởng chơi. -Khả năng biểu đạt tư duy tượng trưng thông qua hành động và kịch bản chơi.	Đào tạo kỹ năng quan sát, kiến thức về sự phát triển trẻ em	15 phút, chơi tự do	Chăm điểm trực tiếp, không cần video
Bảng kiểm Play in Early Childhood Evaluation System (PIECES), Lisa Kelly-Vance and Brigitte O. Ryalls (1999, 2005)[45][46]	Hoa Kỳ; Không có dữ liệu dịch	Trẻ 0-5 tuổi, hoặc khuyết tật	0.90 [45] [47]	Đánh giá hành vi chơi và sự phát triển kỹ năng CBT ở trẻ nhỏ [45]	Có yêu cầu	30-45 phút, môi trường quen thuộc	Đồ chơi phù hợp độ tuổi
Bảng kiểm Child Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA), Karen Stagnitti (2007)[48]	Úc; Dịch sang Tiếng Bồ Đào Nha[49], Iran[50]	Trẻ 3-7 tuổi 11 tháng Trẻ ở Úc có vấn đề tiền học tập	1.0 [50] [51]	Đánh giá khả năng chơi giả vờ do trẻ tự khởi xướng[46]	Tập huấn 2-3 ngày	18-30 phút, , môi trường không bị phân tâm	Sổ tay, sổ chấm điểm, vật liệu chơi liên quan

Thang đo Revised Knox Preschool Play Scale (RKPPS), Susan Knox (1968; 1974; 1997; 2008) [52]	Hoa Kỳ; Dịch sang Tiếng Bồ Đào Nha [53], Iran [54]	Trẻ 0-6 tuổi, hoặc khuyết tật	0.70 [31]	Đánh giá toàn diện hành vi chơi, trong đó kỹ năng CBT được đánh giá ở: -Khả năng giả vờ và nhập vai trong chơi. -Sử dụng đồ vật hoặc hành động để biểu tượng hóa các ý tưởng hoặc tình huống thực tế. -Tính phức tạp của hành vi chơi biểu tượng -Tương tác xã hội trong quá trình chơi biểu tượng [52]	Đào tạo lý thuyết, thực hành	2 buổi, môi trường tự nhiên (trong nhà và ngoài trời)	Không yêu cầu
Bảng kiểm Short Play and Communication Evaluation (SPACE), Shire et al. (2022) [17]	Hoa Kỳ; Dịch sang Tiếng Tây Ban Nha, Pháp, Đức, Ý, Bồ Đào Nha [17]	RLPTK 2-8 tuổi [17]	0.92 [17]	Đánh giá khả năng tham gia vào các loại trò chơi khác nhau như chơi biểu tượng, chơi chức năng, hoặc chơi tương tác xã hội [17]	Đào tạo lý thuyết, thực hành 1 tuần	15 phút, vui chơi tự nhiên	Vật liệu SPACE, bộ mục tiêu SPACE
Bảng kiểm Make-Believe Play Observational Tool (MPOT), Carrie Germeroth et al. (2019) [37]	Úc; Dịch sang Tiếng Tây Ban Nha, Pháp [29]	Trẻ 36-60 tháng	0.91 [29]	Đo lường và quan sát các hành vi chơi giả vờ [37]	Đào tạo lý thuyết, thực hành quan sát	30 phút-1 giờ, môi trường tự nhiên	Bảng hướng dẫn, bảng ghi chép, phiếu điểm, đồ chơi
Trắc nghiệm Developmental Play Assessment (DPA), Karin Lifter et al. (2022) [55]	Hoa Kỳ; Dịch sang Tiếng Tây Ban Nha, Pháp, Đức, Ý [55]	Trẻ 42-60 tháng, phát triển chậm 8-60 tháng	0.90 [55]	Xác định mức độ phát triển của các kỹ năng chơi, trong đó có kỹ năng CBT, mức độ phức tạp, mức độ tham gia và duy trì chú ý trong trò chơi biểu tượng [55]	Đào tạo qua sổ tay, website	30 phút, bối cảnh tự nhiên	Thang DPA, đồ chơi can thiệp, video quay

Dựa trên dữ liệu tại Bảng 2, chúng tôi nhận thấy 12 công cụ đánh giá bao gồm 3 thang đo (CPS, RKPPS, ToP), 3 trắc nghiệm (Symbolic Play Test, ToPP, DPA) và 6 bảng kiểm (SSEDSP, CSBS™, PIECES, ChIPPA, SPACE, MPOT) đánh giá kỹ năng CBT có những đặc điểm nổi bật như sau:

Sự đa dạng về quốc gia phát triển công cụ: Bảng 1 cho thấy phần lớn các công cụ đánh giá kỹ năng chơi biểu tượng được phát triển tại Hoa Kỳ (7/12 công cụ). Điều này phản ánh sự chú

trọng của các nhà nghiên cứu Hoa Kỳ đối với việc phát triển các công cụ đánh giá kỹ năng chơi ở trẻ. Một số công cụ đến từ các quốc gia khác như Vương quốc Anh, Úc, và Israel, thể hiện sự đa dạng về xuất xứ nhưng chủ yếu vẫn tập trung tại các nước phát triển.

Mục tiêu và nội dung đánh giá: Các công cụ đánh giá kỹ năng CBT được thiết kế với mục đích đánh giá sự phát triển kỹ năng chơi nói chung và kỹ năng CBT nói riêng, phát hiện sớm các khó khăn hoặc sự chậm trễ trong phát triển kỹ năng vui chơi, từ đó hỗ trợ thiết kế các chương trình can thiệp và giáo dục phù hợp. Ngoài ra, các công cụ còn đo lường những kỹ năng liên quan đến kỹ năng CBT như giao tiếp, xã hội, nhận thức và khả năng tập trung của trẻ. Nội dung đánh giá kỹ năng CBT tập trung vào: Khả năng tạo ra trò chơi biểu tượng, khả năng sử dụng đồ vật biểu tượng trong tình huống tưởng tượng, khả năng nhập vai vào các kịch bản chơi, cách trẻ tương tác và giao tiếp với bạn chơi, sự sáng tạo, giải quyết vấn đề, mức độ hứng thú và vui thích khi chơi biểu tượng. Các công cụ này so sánh hành vi chơi của trẻ với các chuẩn phát triển theo độ tuổi, giúp hiểu rõ hơn về sự phát triển toàn diện của trẻ và đưa ra các biện pháp hỗ trợ phù hợp.

Đối tượng và độ tuổi sử dụng: Phần lớn các công cụ này có thể áp dụng cho trẻ nhỏ từ 0-6 tuổi, bao gồm cả trẻ em nói chung và trẻ có các rối loạn phát triển, đặc biệt là RLPTK. Tuy nhiên, một số công cụ như ToPP và ChIPPA có thể mở rộng độ tuổi đến 8 tuổi, cho phép đánh giá cả trẻ có khó khăn giao tiếp và những vấn đề tiền học tập.

Độ tin cậy cao: Hầu hết các công cụ trong bảng đều có hệ số Cronbach's Alpha cao, dao động từ 0.70 đến 1.0, cho thấy độ tin cậy tốt. Đặc biệt, công cụ ChIPPA có hệ số Cronbach's Alpha = 1.0, chứng tỏ công cụ này cực kỳ đáng tin cậy trong việc đánh giá kỹ năng chơi giả vờ và chơi biểu tượng. Điều này đảm bảo rằng các công cụ này đủ chính xác để đo lường kỹ năng chơi biểu tượng ở trẻ, bao gồm cả trẻ RLPTK.

Những yêu cầu về đào tạo: Hầu hết các thang đo đều yêu cầu người đánh giá phải có nền tảng kiến thức về phát triển trẻ em, kỹ năng quan sát và cần được đào tạo trước khi thực hành đánh giá để hiểu và áp dụng đúng các chỉ số đánh giá. Một số thang yêu cầu đào tạo đặc biệt để hiểu rõ về quy trình thực hiện như thang SPACE (Shire, Shih, Chang, and Kasari, 2018), thang ChIPPA (Karen Stagnitti, 2007). Những hình thức đào tạo được đề cập đến là đào tạo trực tiếp, hướng dẫn qua DVD, thông qua sổ tay hướng dẫn và trang web đào tạo.

Thời gian đánh giá cần thiết của thang đo: Thời gian cần thiết để hoàn thành mỗi thang đo dao động từ 10 phút đến 1 giờ. 8/12 thang đo được thực hiện trong khoảng từ 15 đến 30 phút, 1/12 thang đánh giá không giới hạn thời gian. Thời gian cụ thể phụ thuộc vào mục đích và cách thức thực hiện của từng thang đo. Ví dụ thang CPS (Lynn A. Barnett, 1991) thời gian thực hiện khoảng 10 phút, giúp đánh giá nhanh mức độ vui chơi của trẻ. Thang MPOT (Carrie Germeroth và cộng sự, 2019) cần thời gian dài hơn để thực hiện quan sát các loại trò chơi phức tạp trong khoảng từ 30 phút đến 1 giờ.

Bối cảnh đánh giá: Bối cảnh đánh giá chủ yếu của các thang đo được thực hiện trong môi trường tự nhiên và quen thuộc. Trong số 12 thang đánh giá, 8 thang được tiến hành trong các môi trường tự nhiên nhằm giảm thiểu tác động của người đánh giá đến bối cảnh chơi của trẻ, giúp trẻ thể hiện khả năng chơi một cách tự nhiên nhất. Nhiều thang đo khác cũng lựa chọn môi trường quen thuộc, như nhà ở và lớp học, cùng với sự hiện diện của bạn bè trong quá trình chơi. Ví dụ, thang đánh giá ToP (Bundy và cộng sự, 2001) được thực hiện trong môi trường chơi tự do, tạo điều kiện cho trẻ cảm thấy thoải mái khi tham gia. Tương tự, thang DPA (Karin Lifter và cộng sự, 2022) cũng được thực hiện trong bối cảnh tự nhiên và quen thuộc, chẳng hạn như trong lớp học hoặc sân chơi.

Dụng cụ đánh giá đi kèm: Nhiều thang đo đi kèm với bảng quan sát, sổ tay hướng dẫn, hoặc video hướng dẫn để hỗ trợ người đánh giá trong quá trình thực hiện. Ngoài ra, nhiều thang đo yêu cầu sử dụng các loại đồ chơi cụ thể phù hợp với độ tuổi và sự phát triển của trẻ, nhằm đảm bảo tính chính xác trong đánh giá. Chẳng hạn thang CSBS sẽ đi kèm với bộ đồ chơi CSBS™ và video hướng dẫn để người đánh giá có thể áp dụng đúng phương pháp. Hay thang SPACE sẽ được thực

hiện với những vật liệu SPACE và bộ sưu tập dữ liệu và mục tiêu SPACE. Ngoài ra dụng cụ đánh giá của thang ChIPPA chia thành các độ tuổi và sẽ có phiếu chấm điểm theo độ tuổi từ 3 đến 7 tuổi và tất cả các vật liệu chơi có liên quan đến các mục đánh giá.

Sự dịch thuật, áp dụng quốc tế và ứng dụng vào Việt Nam: Một số công cụ đã được dịch ra nhiều ngôn ngữ khác như Tiếng Trung, Tiếng Pháp, Tiếng Tây Ban Nha, giúp tăng khả năng áp dụng trên toàn cầu. Công cụ SPACE được dịch ra tới 5 ngôn ngữ, mở ra cơ hội áp dụng tại nhiều quốc gia và vùng lãnh thổ khác nhau. Tuy nhiên, các công cụ khác như CSBS™ và PIECES chưa có nhiều dữ liệu về bản dịch, điều này có thể hạn chế việc sử dụng tại các nước không sử dụng tiếng Anh. Nhiều công cụ trong bảng có tiềm năng ứng dụng tại Việt Nam. Tuy nhiên, cần chú ý đến các yếu tố bản quyền. Các công cụ như ChIPPA và SPACE có thể là lựa chọn tốt để ứng dụng cho trẻ em Việt Nam vì chúng đã được dịch và chuẩn hóa ở một số ngôn ngữ khác.

Như vậy, Bảng 2 cho thấy sự phong phú và tính đa dạng của các công cụ đánh giá kỹ năng CBT, phù hợp với nhiều đối tượng trẻ em, trong đó có trẻ RLPTK. Độ tin cậy cao của các công cụ này cũng giúp đảm bảo tính chính xác trong quá trình đánh giá. Hầu hết các công cụ đã được dịch ra ít nhất một ngoại ngữ khác mở ra cơ hội ứng dụng tại nhiều quốc gia và trên nhiều đối tượng khác nhau. Các công cụ nêu trên đều nhằm mục đích chung là đánh giá tổng quát về kỹ năng chơi và đánh giá chuyên sâu về kỹ năng chơi biểu tượng của trẻ em, trong đó có trẻ RLPTK. Những thang đo này yêu cầu người thực hiện phải được đào tạo đúng cách để đảm bảo tính chính xác trong đánh giá. Các đánh giá này thường diễn ra trong bối cảnh tự nhiên, quen thuộc với thời gian dao động từ 10 phút đến 1 giờ, đi kèm với sự hỗ trợ từ các dụng cụ đánh giá phù hợp.

2.2.3. Bàn luận về việc ứng dụng thang đánh giá kỹ năng CBT vào quá trình giáo dục trẻ rối loạn phổ tự kỷ tại Việt Nam

Sự tương đồng và khác biệt giữa các thang đo kỹ năng CBT: Các công cụ về kỹ năng CBT có nhiều điểm tương đồng như tập trung vào đánh giá khả năng tạo ra trò chơi biểu tượng, khả năng sử dụng đồ vật mang tính biểu tượng trong các tình huống tưởng tượng, khả năng tương tác và giao tiếp trong trò chơi. Chúng có độ tin cậy cao (Cronbach's Alpha ≥ 0.70), được thực hiện trong bối cảnh tự nhiên để đảm bảo tính chính xác. Tuy nhiên, các thang đo khác nhau về mục tiêu đánh giá, đối tượng sử dụng, thời gian thực hiện và yêu cầu về đào tạo. Một số công cụ như ChIPPA tập trung chuyên sâu vào kỹ năng CBT, trong khi CSBS™ còn đánh giá các kỹ năng phát triển khác. Ngoài ra, có công cụ yêu cầu dụng cụ hỗ trợ đặc biệt như đồ chơi, phiếu điểm, nhưng cũng có công cụ không cần chuẩn bị phức tạp. Tiêu chí đánh giá thường gồm các thành phần của kỹ năng CBT, khả năng tự tổ chức và mức độ tham gia trò chơi biểu tượng, khả năng sáng tạo và giao tiếp xã hội. Những yếu tố này định hướng cho việc xây dựng khung lý thuyết và phát triển các công cụ phù hợp với văn hóa và đặc điểm trẻ em Việt Nam.

Đảm bảo tính pháp lý bản quyền của thang đo: Kết quả nghiên cứu tổng quan cho thấy có nhiều công cụ đã được chuẩn hóa và thích nghi ít nhất một loại ngôn ngữ khác trên thế giới, điều này mở ra cơ hội sử dụng cho nhiều quốc gia trong đó có Việt Nam. Tuy nhiên, khi áp dụng các công cụ đánh giá từ nước ngoài, vấn đề bản quyền là một yếu tố quan trọng cần được xem xét. Nhiều thang đo có thể có bản quyền sở hữu trí tuệ, yêu cầu người dùng phải trả phí hoặc có sự cho phép từ tác giả để sử dụng. Điều này có thể tạo ra rào cản cho các cơ sở giáo dục, trung tâm can thiệp hoặc các nhà nghiên cứu tại Việt Nam. Việc tìm hiểu và trao đổi pháp lý với các tổ chức sở hữu các thang đo này là cần thiết để đảm bảo tính hợp pháp trong việc sử dụng và phát triển chúng tại Việt Nam.

Bổ sung các tiêu chí đánh giá chuyên sâu về kỹ năng CBT: Mặc dù các công cụ hiện có đã được thiết kế để đánh giá kỹ năng CBT, nhưng không phải tất cả các khía cạnh của kỹ năng này đều được đo lường. Các công cụ này thường tập trung vào một số khía cạnh như hành động biểu tượng, khả năng tương tác xã hội, hoặc khả năng tự tổ chức trò chơi, trong khi bỏ qua những yếu tố như khả năng sử dụng ngôn ngữ biểu tượng, khả năng thể hiện cảm xúc phù hợp với bối cảnh tưởng tượng trong văn hóa của trẻ em Việt Nam. Việc này có thể dẫn đến việc đánh giá

không chính xác hoặc không đầy đủ về kỹ năng CBT của trẻ. Do đó, cần có sự xem xét kỹ lưỡng và có thể cần bổ sung các khía cạnh khác để có cái nhìn toàn diện hơn về kỹ năng CBT của trẻ em Việt Nam.

Đảm bảo về đào tạo trước khi sử dụng thang đánh giá: Để sử dụng hiệu quả các công cụ đánh giá kỹ năng CBT, người thực hiện cần có kiến thức và kỹ năng quan sát thành thực, họ cần được đào tạo bồi dưỡng về cách sử dụng các thang đo. Khi ứng dụng tại Việt Nam, việc tổ chức các khóa đào tạo chuyên sâu về cách sử dụng các thang đo này là rất quan trọng. Các hình thức đào tạo có thể bao gồm đào tạo trực tiếp, hội thảo hoặc qua các tài liệu hướng dẫn. Sự thiếu hụt trong việc đào tạo có thể dẫn đến việc sử dụng không đúng cách, ảnh hưởng đến kết quả đánh giá và khả năng can thiệp về sau. Do đó, việc đầu tư vào đào tạo không chỉ nâng cao chất lượng đánh giá mà còn góp phần hỗ trợ hiệu quả trong quá trình phát triển của trẻ em.

Thích ứng văn hóa khi sử dụng thang đo: Trẻ em ở mỗi nền văn hóa khác nhau sẽ có cách thức chơi và phát triển khác nhau. Do đó, việc điều chỉnh các thang đo cho phù hợp với văn hóa và bối cảnh Việt Nam là cần thiết. Các nhà nghiên cứu và giáo dục có thể nghiên cứu để điều chỉnh nội dung, phương pháp và tiêu chí đánh giá sao cho phù hợp hơn với đặc điểm văn hóa và xã hội. Ví dụ, cách trẻ em Việt Nam sử dụng đồ chơi biểu tượng có thể khác với trẻ em ở các quốc gia khác, do đó nên xem xét việc điều chỉnh thang đo phản ánh những khía cạnh này. Việc này không chỉ nâng cao tính phù hợp của thang đo mà còn giúp trẻ em cảm thấy gần gũi và thoải mái hơn trong quá trình đánh giá từ đó tạo điều kiện cho một quá trình đánh giá chính xác và hiệu quả hơn.

3. Kết luận

Kết quả tổng hợp và phân tích 12 công cụ đánh giá kỹ năng CBT trên thế giới cho thấy việc đánh giá kỹ năng CBT cho trẻ em, bao gồm cả trẻ RLPTK là khả thi. Những công cụ này không chỉ có độ tin cậy cao mà còn yêu cầu đào tạo bài bản, mở ra cơ hội ứng dụng trong quá trình giáo dục trẻ RLPTK tại Việt Nam. Tuy nhiên, do sự khác biệt về văn hóa, việc áp dụng các công cụ đánh giá kỹ năng CBT tại Việt Nam cần chú trọng đến tính pháp lý về bản quyền, sự phù hợp và đầy đủ của công cụ với đối tượng trẻ RLPTK. Bên cạnh đó, nhu cầu đào tạo cho người thực hiện và việc điều chỉnh công cụ cho phù hợp với văn hóa Việt Nam cũng là những vấn đề quan trọng cần được thảo luận.

Hướng nghiên cứu trong tương lai có thể tập trung vào việc điều chỉnh và cải tiến các thang đo này, nhằm nâng cao chất lượng đánh giá và hỗ trợ sự phát triển toàn diện của trẻ em, đặc biệt là trẻ RLPTK. Việc nghiên cứu và ứng dụng hiệu quả những công cụ này sẽ góp phần cải thiện chất lượng giáo dục và chăm sóc cho trẻ em tại Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Bergen D, (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1).
- [2] Bodrova E & Leong DJ, (2011). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Prentice-Hall.
- [3] Elkonin DB, (1978). *Psychology of play*. Pedagogy Publishing House.
- [4] Leslie AM, (1987). Pretense and representation: The origins of "theory of mind." *Psychological Review*, 94(4), 412-426.
- [5] Lillard AS, (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64(2), 348-371.
- [6] Vygotsky LS, (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.

- [7] Barton EE & Wolery M, (2010). Teaching pretend play to children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(2), 69-79.
- [8] Boudreau E & D'Entremont B, (2010). Pretend play and imitation: Investigating the relationship in typically developing children and children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 32-40.
- [9] Kasari C, Freeman SFN, Paparella T, Wong C & Kwon S, (2013). Pretend play and children with autism. *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 45, 1-33.
- [10] González-Sala F, et al., (2021). Symbolic play in children with autism spectrum disorder: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 82, 101740.
- [11] Tanta KJ & Knox S, (2015). Play and occupational therapy: Understanding their importance in the developmental context. *American Journal of Occupational Therapy*, 69(3), 6903350010p1-6903350010p9.
- [12] Mazak V, et al., (2021). Play therapy for children with autism: A review of techniques and outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(9), 1047-1060.
- [13] Mancini MP, et al., (2020). The role of play-based interventions in the development of social skills in children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(2), 467-481.
- [14] Lynch EW & Hanson MJ, (2018). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with children and their families*. Brookes Publishing.
- [15] Jean Piaget, Nguyễn Xuân Khanh, Hoàng Hưng dịch, (2020). *Sự hình thành biểu tượng ở trẻ em, Bất chúc, trò chơi và giấc mơ hình ảnh và biểu trưng*. Nhà xuất bản Tri Thức.
- [16] Noëlie V Creaghe (ALB, MA), (2019). Symbolic play and language acquisition: The dynamics of infant-caregiver communication during symbolic play. *The Australian National University*.
- [17] Karari, Amanda C, Gulsrud, Stephanie Y, Shire, Christina & Strawbridge, Christina, (2022). *The Jasper Model for Children with Autism-Promoting Joint Attention, Symbolic Play, Engagement, and Regulation*. The Guilford Press.
- [18] NTT Hà, (2006). *Tổ chức hoạt động vui chơi của trẻ ở trường mầm non*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [19] ĐV Vang, (2016). *Tổ chức hoạt động vui chơi cho trẻ mầm non*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [20] [Link] *Play - Learn to Play Events*. <https://www.learntoplayevents.com/play/>
- [21] Lee Y, Chan P, Lin S, Chen C, Huang C & Chen K, (2016). Correlation patterns between pretend play and playfulness in children with autism spectrum disorder, developmental delay, and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 24, 29–38.
- [22] Casby MW, (2003). Developmental assessment of play: A model for early intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4).
- [23] Pfeifer S & Cruz E, (2008). Play assessment tools: An overview. *Child Development Perspectives*, 2(3), 119-125.
- [24] Lifter K, Mason EJ & Anderson SR., (2011). Teaching pretend play to children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41(10), 1306-1317.
- [25] Lucisano RV., et al., (2022). Analyzing play behavior in children with ASD: Implications for intervention. *Developmental Psychology*, 58(3), 505-520.
- [26] Besio S, Bulgarelli D & Stancheva-Popkostadinova V, (2018). Evaluation of children's play tools and methods. Published by De Gruyter Poland Ltd, Warsaw/Berlin. <https://doi.org/10.1515/9783110610604-fm>

- [27] Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG & The PRISMA Group, (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097.
- [28] Lowe M & Costello AJ, (1984). *Symbolic Play Test Manual* (2nd ed.). NFER-Nelson, Windsor, Berkshire, England. <https://doi.org/10.1111/j.1442-200x.2006.02285.x>
- [29] Whetherley & Prizant, (1993). Communicative, social/affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorders. *American Journal of Speech-Language Pathology*. DOI:10.1044/1058-0360.0702.79
- [30] Smilansky S & Shefatya L, (1990). The Smilansky scale for evaluation of dramatic and sociodramatic play. In S. Smilansky (Ed.), *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Silver Spring, US: Psychosocial and Educational Publications.
- [31] Umek LM, Musek PL & Smilansky S, (1990). Sociodramatic play: Its relevance to behavior and achievement in school. In E. Klugman & S. Smilansky (Eds.), *Children's play and learning: Perspectives and policy implications* (pp. 18-42). New York, US: Teachers College Press.
- [32] Poidevant JM & Spruill DA, (1993). Play activities of at-risk and non-at-risk elementary students: Is there a difference? *Child Study Journal*, 23(3), 173-186.
- [33] Barnett LA, (1990). Playfulness: Definition, design and measurement. *Play and Culture*, 3, 319-336.
- [34] Li W, Bundy AC & Beer D, (1995). Taiwanese parental values toward an American evaluation of playfulness. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 15(4), 237-258.
- [35] Trevas E, Grammatikopoulos V, Tsigilis N & Zachopoulou E, (2003). Evaluating playfulness: Construct validity of the children's playfulness scale. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 33-39.
- [36] Keleş S & Yurt Ö, (2017). An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1372-1387.
- [37] Wetherby AM, Allen L, Cleary J, Kublin K & Goldstein H, (2002). Validity and reliability of the communication and symbolic behavior scales developmental profile with very young children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/097\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/097))
- [38] Harkness L & Bundy AC, (2001). The test of playfulness and children with physical disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 21(2), 73-89.
- [39] Doswell G, Lewis V, Sylva K & Boucher J, (1994). Validation data on the Warwick symbolic play test. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 29(3), 289-298.
- [40] Aydin A, (2012). Turkish adaptation of test of pretended play. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 916-925.
- [41] Lee Y, Chan P, Lin S, Chen C, Huang C & Chen K, (2016). Correlation patterns between pretend play and playfulness in children with autism spectrum disorder, developmental delay, and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 24, 29-38.
- [42] Clift S, Stagnitti K & DeMello L, (1998). A validation study of the test of pretend play using correlational and classificational analyses. *Child Language Teaching and Therapy*, 14(2), 199-209.
- [43] Kelly-Vance L & Ryalls BO, (2005). A systematic, reliable approach to play assessment in preschoolers. *School Psychology International*, 26(4), 398-412.

- [44] Bundy AC, Nelson L, Metzger M & Bingaman K, (2001). Validity and reliability of a test of playfulness. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21(4), 276-292.
- [45] Waldman-Levi A & Weintraub N, (2015). Efficacy of a crisis intervention in improving mother–child interaction and children’s play functioning. *American Journal of Occupational Therapy*, 69, 1-11.
- [46] Stagnitti K, (2007). *Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA)*. West Brunswick, Victoria, AUS: Co-ordinates Publications.
- [47] Pacciullo AM, Pfeifer LI & Santos LF, (2010). Preliminary reliability and repeatability of the Brazilian version of the Revised Knox Preschool Play Scale. *Occupational Therapy International*, 17, 74–80.
- [48] Knox S, (2008). Development and current use of the Revised Knox Preschool Play Scale. In D. L. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in Occupational Therapy for Children* (pp. 55-70). Amsterdam, NL: Elsevier.
- [49] Golchin MD, Mirzakhani N, Stagnitti K & Rezaei M, (2017). Psychometric properties of Persian version of "child-initiated pretend play assessment" for Iranian children. *Iranian Journal of Pediatrics*, 27(1), e7053.
- [50] Vance L, Needelman H, Troia K & Ryalls BO, (1999). Early childhood assessment: A comparison of the Bayley Scales of Infant Development and a play-based technique. *Developmental Disabilities Bulletin*, 27, 1-15.
- [51] Stagnitti K & Unsworth C, (2004). The test–retest reliability of the Child-Initiated Pretend Play Assessment. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(1), 93-99.
- [52] Jankovich M, Mullen J, Rinear E, Tanta K & Deitz J, (2008). Revised Knox Preschool Play Scale: Interrater agreement and construct validity. *American Journal of Occupational Therapy*, 62, 221–227.
- [53] Lifter K, Mason EJ, Cannarella AM & Cameron AD, (2022). *Developmental Play Assessment for Practitioners (DPA-P) Guidebook and Training WebsiteProject Play*. Routledge. ISBN 9780367553593.