

TC.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**SEMBOİK OYUN TESTİ'NİN TÜRÇE'YE UYARLANMASI
VE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ NORMAL, OTİSTİK VE
ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN SEMBOİK OYUN
DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Doktora Tezi

Aydan AYDIN

İstanbul, 2008

TC.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

**SEMBOİK OYUN TESTİ'NİN TÜRÇE'YE UYARLANMASI
VE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ NORMAL, OTİSTİK VE
ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN SEMBOİK OYUN
DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Doktora Tezi

Aydan AYDIN

Danışman: Doç. Dr. Yıldız GÜVEN

İstanbul, 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Aydan AYDIN tarafından hazırlanan SEMBOLİK OYUN TESTİ'NİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI VE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ NORMAL, OTİSTİK VE ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN SEMBOLİK OYUN DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI konulu bu çalışma, 16/10/2008 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Doç. Dr. Yıldız GÜVEN



Üye : Prof. Dr. Nahit MOTOVALLI MUKADDES



Üye : Prof. Dr. Alev ÖNDER



Üye : Prof. Dr. Ayla OKTAY



Üye : Prof. Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU



ÖNSÖZ

Oyun çoğunlukla çocukluk dönemi uğraşısı olarak kabul edilse de aslında her yaşta, farklı zamanlarda ve farklı çeşitlerde varlığını gösteren eğlenceli etkinlikler dizisidir. Ne var ki günlük yaşamın zorlu ve kaçınılmaz mücadeleleri sırasında ihmal ettiğimiz ya da büyüklüğümüze ve ciddiyetimize yakıştıramadığımız bir etkinlik haline dönüşebilmektedir. Oysa ki bilerek ve isteyerek yapmasak da günlük yaşam içerisinde çoğunlukla bilinçli ya da bilinçsiz olarak çeşitli oyunlar oynamayı sürdürebiliriz. Kısacası bildik bir deyişle, biz yetişkinler hayat sahnesinde üzerimize düşen rolleri oynarız. Oysa ki çocuklar ne yapmak istediklerini bilerek, tercihlerini kullanarak, en önemlisi de eğlenerek oyun oynarlar. Böylelikle de yetişkin yaşamına ön hazırlıklar yaparlar. Şüphesiz her oyun türünün çocuğun gelişimine önemli katkıları vardır.

Bu araştırmanın konusu olan sembolik oyun ise çocukların gerçek ile gerçek olmayanı anlamalarına yardımcı olan, çocukların soyut düşünce ve dil gelişimlerine katkıda bulunan, dolayısıyla da sosyal rolleri anlayarak çevrelerine uyumlarını sağlayan bir oyun türüdür.

Gerek literatür çalışmalarım gereksede alan deneyimlerimde sembolik oyunun zihin engelli ve otistik çocukların eğitimlerinde önemli katkıları görmüş olmam, beni bu konuda bir araştırma yapmaya yönlendirdi. Bu araştırmanın gerçekleşmesinde her zaman, her yerde ve her durumda yardımlarını esirgemeyen, engin hoşgörüsü ile bana destek olan sayın danışmanım Doç.Dr. Yıldız GÜVEN'e sonsuz teşekkür ederim. Akademik bilgisi ve hızlı çözüm önerileri ile yardımlarını esirgemeyen hocam Prof.Dr. Alev ÖNDER'e, hem akademik hem de uygulama çalışmalarında verdiği destek ve değerli katkılarından dolayı Prof.Dr. Nahit MOTAVALLI MUKADDES'e ve akademik yaşamdaki çalışmalarında beni sürekli teşvik eden ve gelişimimi sağlayan fırsatları bana sunan sayın bölüm başkanım Prof.Dr. Adnan KULAKSIZOĞLU'na sonsuz teşekkürler ederim.

Bilim dünyasına katkılarının yanısıra, benim akademik yolculuğumda da eğitici ve öğretici kimliği ile yol gösterici olan, yanında bulunduğum her anda yeni birşeyler öğrendiğim, çalışkanlığına ve eğitici rolüne hayranlık duyduğum sevgili hocam ve Atatürk Eğitim Fakültesi'nin Dekanı Sayın Prof.Dr. Ayla OKTAY'a sonsuz teşekkür ederim.

Bilim adamı kavramının ötesinde bir bilim insanı olmak gerektiği konusunda ilk modellerim olan, eğitim bilimlerine katkılarının yanında eğitimcilere her anlamda ilgi ve destek gösteren çok sevgili hocalarım Prof. Dr. Ozana URAL ve Prof.Dr. Sefer ADA'ya minnetkarlık ve teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin istatistiklerinde bana yardımcı olan hocam Yard.Doç.Dr. Canan SAVRAN'a ve her dakika sorularıma cevap veren değerli arkadaşım Dr.Mustafa OTRAR'a çok teşekkür ederim.

Başından beri bana hemen her konuda değerli yardımlarını sınırsızca sunan, istemeden veren çok sevgili arkadaşlarım; Tuna ŞAHSUVAROĞLU, Pınar KANLIKILIÇER, Oktay SARI, Müge YUKAY YÜKSEL, Nilgün CANEL, Gülçin METİN, Esin DİBEK, Elif ESMER, Kadriye AZKESKİN, Aylin SÖZEN ÇAPAN ve Ayşin SATAN'a nasıl teşekkür edeceğimi bile bilemiyorum. Hepsine minnetterım. Uygulamalarımda bana yardımcı olan sevgili öğrencilerim Zeynep CEBECİ, Özlem KORKMAZ ve Ahmet HOCAOĞLU'na çok teşekkür ediyorum.

Öncelikle varlığımı ardından hayata dair iyi ve doğru her ne yaptıysam herşeyi kendilerine borçlu olduğum, bana her konuda sınırsız destek ve güven veren, kendileride örnek birer eğitimci olan sevgili anneme, babama ve yaşam rehberim kardeşim Murat'a sonsuz teşekkürler ederim.

ÖZET

SEMBOOLİK OYUN TESTİ'NİN TÜRKÇE'YE UYARLANMASI VE OKUL ÖNCESİ DÖNEMDEKİ NORMAL, OTİSTİK VE ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN SEMBOOLİK OYUN DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Araştırmanın birinci amacı; okul öncesi dönem (3-6 yaş) çocukların sembolik oyun oynama davranışlarını ölçecek Sembolik Oyun Testi'nin (Test of Pretended Play) sözel kısmının, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının yapılmasıdır. Araştırmanın ikinci amacı ise; okul öncesi dönem (5yaş) normal gelişim gösteren çocuklar ile 5-8 yaş aralığındaki otistik ve zihin engelli çocukların; sembolik oyun, soyut düşünce, genel gelişim ve dil kullanımı yeterliliklerinin karşılaştırılmasıdır. Bu amaçların gerçekleştirilmesi için Raven Progressif Matriksler Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE) ve Dil Kullanım Ölçeği kullanılmıştır.

Sembolik Oyun Testi Vicky Lewis ve Jill Boucher tarafından 1997'de geliştirilmiştir. Test 1 ila 6 yaş arasında normal gelişim gösteren çocuklar ile 8 yaşa kadar olan gelişimsel olarak sorun yaşayan çocukların sembolik oyun gelişimlerini ölçmek amacıyla düzenlenmiştir. Testin sözel olan ve sözel olmayan iki kısmı vardır. Sözel kısmı dört alt bölümden oluşmaktadır. Bunlar; günlük nesnelere, oyuncaklar ve temsili olmayan materyaller, temsili tek oyuncak, tek başına sembolik oyun oynaması şeklindedir.

Güvenirlik çalışmasında test-tekrar test korelasyonu ,933 ($p<,001$) olarak bulunmuştur. Sembolik Oyun Testi'nin birinci bölümü (Günlük nesnelere) tek sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümü (Oyuncak ve temsili olmayan materyaller) ise dört sorudan oluşmaktadır, ancak ayrı ayrı toplanarak bir toplam puan alınmamaktadır. Bu nedenle testin birinci ve ikinci bölümlerinin iç tutarlılığa dayalı güvenilirliği belirlenmemektedir. Testin üçüncü bölüm maddeleri ile üçüncü bölüm toplam puanları arasındaki korelasyonlara bakıldığında $p<,001$ ($r_{\min}=.378$; $r_{\max}=.931$), dördüncü bölüm maddeleri ile dördüncü bölüm toplam puanları arasındaki korelasyonlara bakıldığında $p<,001$ ($r_{\min}=.410$; $r_{\max}=.945$), ve bölümler ile bölüm

toplam puanları arasındaki korelasyonlara bakıldığında $p < ,001$ ($r_{\min} = .317$; $r_{\max} = .926$) düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu araştırmada ölçeğin geçerlik çalışması için, Raven Progressif Matrisler Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri, ve Dil Kullanım Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda Sembolik Oyun Toplam Puanları ile Raven Progressif Matrisler Testi toplam puanları arasında istatistiksel açıdan , 001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler, bulunmuştur. Sembolik Oyun Ölçeği toplam ve alt bölümleri ile AGTE toplam ve alt boyutları sonuçları arasında (sosyal beceri ve özbakım dışında) istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkiler bulunmuştur. Otistik çocuklarda da Sembolik Oyun Ölçeği toplam puanları ile AGTE Toplam ve Dil Bilişsel, İnce Motor alt boyutları arasında yine istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Zihin engelli grubun Sembolik Oyun Ölçeği toplam ve alt boyutları ile AGTE Toplam ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise hiçbir karşılaştırmada istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler elde edilememiştir. Tüm gruplar açısından bakıldığında ise, sembolik oyun toplam puanları ile AGTE toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler söz konusudur. Bu sonuç, tüm gruplarda çocukların AGTE puanları arttıkça buna bağlı olarak Sembolik oyun puanlarının da arttığı, şeklinde yorumlanmıştır. Tüm grubun Sembolik Oyun Ölçeği toplam ve alt bölümleri ile Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve Alt Boyutları arasında istatistiksel açıdan en az , 001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Tüm gruplarda çocukların Dil Kullanım Ölçeği puanları arttıkça buna bağlı olarak sembolik oyun puanları da artmaktadır.

Araştırmada ayrıca okul öncesi kurumuna devam eden 3-6 yaş normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyun davranışlarının demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı ve anne ile babanın eğitim durumu ve ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyi, ne kadar süredir eğitim aldığı) açısından karşılaştırılmıştır. Yaş değişkenine göre bakıldığında; Sembolik Oyun Ölçeği toplam ve birinci boyut dışındaki tüm alt ölçeklerde; ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan , 001 düzeyinde, 5 yaş lehine anlamlı farklılıklar elde edilirken, kardeş sayısı değişkenine göre, sembolik oyun ölçeği toplam puanlarında en yüksek ortalama iki ve daha fazla kardeşi olan gruba aittir. Cinsiyet, doğum sırası, anne ve baba eğitim

durumu, ailenin algılanan gelir düzeyi ve çocukların okul öncesi eğitim alıp-almama ve değişkenlerine anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre bakıldığında da 2-3 yıl arasında okul öncesi eğitim alan grubun puan ortalaması 0-6 ay arasında eğitim alanlardan istatistiksel açıdan , 001 düzeyinde; 1-2 yıl arasında eğitim alanlardan istatistiksel açıdan , 05 düzeyinde anlamlı derecede daha yüksektir.

Normal gelişim gösteren, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun, soyut düşünce, gelişim ve dil kullanım becerileri açısından karşılaştırmaları yapılmıştır. Sembolik Oyun Ölçeği, Raven Standart Progresif Matris Testi, AGTE ve Dil Kullanım Ölçeği için ortalamalar arasındaki farklılıklar incelendiğinde; normal gelişim gösteren grubun puan ortalamasının otistik ve zihin engelli gruptan; zihin engelli grubunun ortalamalarının da, otistik gruptan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sembolik oyun, otistik, zihin engelli, soyut düşünce, dil kullanımı.

ABSTRACT

ADAPTING THE TEST OF PRETEND PLAY FOR TURKISH CHILDREN AND COMPARING THE PRETENDED PLAY BEHAVIORS OF NORMALLY DEVELOPING, AUTISTIC AND MENTALLY RETARDED CHILDREN

The first aim of the research is to assess the reliability and validity of the verbal version of the Test of Pretend Play which is used to assess the symbolic play habits of preschool children (3-6 years). The second aim is to compare the symbolic play, abstract thinking, general development and language compatibility of normally developed children (5 years) with those of autistic and mentally retarded children (5-8 years of age). Raven Standard Progressive Matrices, Ankara Development Screening Inventory (AGTE) and the Language Usage Scale were used in the assessment.

The Test of Pretend Play was developed by Vicky Lewis and Jill Boucher in 1997, to assess the symbolic play development of normally developed children (1-6 years) and children with developmental problems (1-8 years). The test contains a verbal and a non-verbal version. The verbal version consists of four parts: Self with Everyday Objects, toy and non-representational materials, representational toy alone and self alone.

The reliability study revealed a test- retest correlation coefficient of ,933 ($p < .001$). The first part of the ToPP (Self with Everyday Objects) consists of one question. The second part (toy and non-representational materials) consists of four questions; however, the total sum of each answer is not calculated. As a result, the reliability of the internal consistency of the first and second parts cannot be evaluated.

The correlation between the items and the total sums of the third part is $p < .001$ ($r_{\min} = .378$; $r_{\max} = .931$). The correlation between the items and the total sums of the

fourth part is $p < ,001$ ($r_{\min} = .410$; $r_{\max} = .945$), and the correlation between each part and their total sums is $p < ,001$ ($r_{\min} = .317$; $r_{\max} = .926$).

Raven Standard Progressive Matrices, Ankara Development Screening Inventory (AGTE) and the Language Usage Scale were used to assess the validity study of the scale. The statistical analyses have revealed a significantly positive correlation between Raven Standard Progressive Matrices, and the Symbolic Play Test total sums. The Symbolic Play Test total and sub parts and the AGTE total and sub domains were revealed to have a statistically significantly positive correlation of at least ,05. The autistic children's total sums for the Symbolic Play Test and the AGTE Total and Linguistic-Cognitive, Fine Motor sub domains were also statistically positive with a correlation of ,05. The analysis of the correlation between the Symbolic Play Test total and sub domains and the AGTE total and sub domains has revealed no statistically significant results. The analysis of the correlation between the Symbolic Play Test total domain and the AGTE total domain for all groups has revealed a statistically significant coefficient of ,001 This has been interpreted to show that the symbolic play points of all children in all groups tend to ascend in direct proportion with the AGTE points. The analysis of the correlation between the Symbolic Play Test total and sub domains and the Language Usage Scale total and sub domains have revealed a statistically significant positive result of at least ,001. This has been interpreted to show that the symbolic play points of all children in all groups tend to ascend in direct proportion with the Language Usage Scale points.

The symbolic play habits of preschool children (3-6 years) were compared according to demographical variables (age, sex, birth sequence, number of siblings, the educational status of parents and the perceived socioeconomic status of the family, the duration of education). The age variable has revealed statistically significant positive results of ,001 in dual comparisons for children of 5 years of age in all sub scales except for the Symbolic Play Test Total and First Domain. The number of siblings has revealed that children with two or more siblings have the highest average in Symbolic Play Test total points. The sex, birth sequence, the educational status of parents and the perceived socioeconomic status of the family, preschool education

variables have revealed no significant results. The duration of preschool education variable has revealed that the average point of children with a preschool education of 2-3 years differ from the average point of children with a preschool education of 0-6 months with ,001, and from the average point of children with a preschool education of 1-2 years with ,05.

The symbolic play, abstract thinking, developmental and language usage abilities of normally developed children and autistic and mentally retarded children were compared. The analyses of the average points for the Symbolic Play Test, Raven Standard Progressive Matrices, AGTE and Language Usage Scale reveal that the average point of normally developed children were significantly higher than those of autistic and normally retarded children and that the average points of normally retarded children were significantly higher than those of autistic children.

KeyWords: Symbolic play, autistic, mentally retarded, abstract thinking, language usage.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	i
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLO LİSTESİ	xii
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM.....	1
1.2. AMAÇ.....	6
1.2.1. Sembolik Oyun Testi'nin Uyarlanması İlişkin Alt Amaçlar	6
1.2.2. Normal Gelişim Gösteren, Otistik ve Zihin Engelli Çocukların; Sembolik Oyun, Soyut Düşünce, Genel Gelişim ve Dil Kullanımı Yeteneklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Alt Amaçlar	7
1.3. ÖNEM.....	7
1.4. SAYILTILAR	8
1.5. SINIRLILIKLAR.....	9
1.6. TANIMLAR.....	9
BÖLÜM II: İLGİLİ ALANYAZIN	11
2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEM NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ	11
2.1.1. Oyun.....	13
2.1.2. Sembolik Oyun	17
2.1.2.1. Sembolik Oyunun Tanımı	17
2.1.2.2. Sembolik Oyunun Gelişimi	22
2.1.3. Soyut Düşünce ve Sembolik Oyun	25
2.1.4. Dil Gelişimi ve Sembolik Oyun.....	28
2.1.4.1. Dil Gelişimi	28
2.1.4.2. Dil ve Sembolik Oyun ilişkisi	30

2.2. OTİSTİK ÇOCUKLAR	33
2.2.1. Otizm Tanımı	33
2.2.2. Otistik Çocuklar ve Oyun /Sembolik Oyun	34
2.2.3. Otistik Çocuklar ve Dil	37
2.3. ZİHİN ENGELLİ ÇOCUK	39
2.3.1. Zihin Engelli Tanımı	39
2.3.2. Zihin Engelli Çocuklar ve Oyun/ Sembolik Oyun.....	40
2.3.3. Zihin Engelli Çocuklar ve Dil	42
2.3.4. Otistik ve Zihin Engelli Çocuklarda Soyut Düşünce	43
2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	46
2.4.1. Oyun /Sembolik Oyun ile İlgili Araştırmalar	46
2.4.2. Oyun ve Gelişim Alanları ile İlgili Araştırmalar:	57
2.4.2.1. Bilişsel Gelişim ve Oyun	57
2.4.2.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim ile Oyun	60
2.4.2.3. Soyut Düşünce ve Oyun	62
2.4.2.4. Dil ve Oyun	63
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	71
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	71
3.2. EVREN	71
3.3. ÖRNEKLEM	71
3.3.1. Sembolik Oyun Testi'nin Uyarlanmasına İlişkin Örneklem	71
3.3.2. Normal Gelişim Gösteren, Otistik ve Zihin Engelli Çocukların; Sembolik Oyun, Soyut Düşünce, Genel Gelişim ve Dil Kullanımı Yeteneklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Örneklem	73
3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	76
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	76
3.4.2. Sembolik Oyun Testi (Test of Pretend Play)	76
3.4.3. Dil Kullanım Ölçeği	78
3.4.4. Ankara Gelişim Tarama Envanteri.....	79
3.4.5. Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM).....	80

3.4.6. Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği (CARS:Childhood Autism Raiting Scale).....	82
3.5. VERİLERİN ANALİZİ	83
BÖLÜM IV: BULGULAR VE YORUM.....	85
4.1. SEMBOLİK OYUN TESTİ TÜRKÇE UYARLAMASI İÇİN YAPILAN DİLSEL EŞDEĞERLİLİK ÇALIŞMASI SONUÇLARI	85
4.2. SEMBOLİK OYUN TESTİ’NİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI	89
4.2.1. Güvenirlik Çalışması.....	89
4.2.2. Geçerlik Çalışması	92
4.2.3. Araştırma Kapsamında Kullanılan Bilgi Formunun Sorularına İlişkin Frekans ve Yüzdeler Değerlere İlişkin Bulgular	100
4.2.4. Araştırmada Kullanılan Sembolik Oyun Testi’nin Puan ve Frekans Cinsinden Betimsel Değerleri	104
4.3. NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN, OTİSTİK VE ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN SEMBOLİK OYUN, SOYUT DÜŞÜNCE, GELİŞİM VE DİL KULLANIM YETENEKLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALARI.....	135
BÖLÜM V: SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	147
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	147
5.1.1. Sembolik Oyun Testi’nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	147
5.1.2. Normal Gelişim Gösteren, Otistik ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun, Soyut Düşünce, Gelişim ve Dil Kullanım Yetenekleri Açısından Karşılaştırmalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	155
5.2. ÖNERİLER.....	161
KAYNAKÇA	163

TABLO LİSTESİ

Tablo 1	Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdelerik Dağılımlar	72
Tablo 2	Zihin Engelli Çocukların Zeka Düzeyine, Otistik Çocukların Otizm Derecelerine Göre Dağılımı	73
Tablo 3	Zihin Engelli ve Otistik Çocukların Kurumlara Göre Dağılımı	73
Tablo 4	Otistik Çocuklar için Demografik Değişkenler	74
Tablo 5	Zihin Engelli Çocuklar için Demografik Değişkenler	75
Tablo 6	Sembolik Oyun Testi İngilizce ve Türkçe Form Toplam Puanlarının Normallliğini Saptamak Üzere Yapılan Kolmogorow-Smirnov Test Sonuçları	86
Tablo 7	Sembolik Oyun Testi İngilizce ve Türkçe Form Toplam Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup "t" Testi Sonuçları	86
Tablo 8	Sembolik Oyun Testi İngilizce ve Türkçe Form Madde Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup "t" Testi Sonuçları (n=20)	87
Tablo 9	Sembolik Oyun Testi Test- Tekrar Test Korelasyonları	90
Tablo 10	Üçüncü Bölüm Maddeleri ile Üçüncü Bölüm (Temsili Tek Oyuncak) Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar	91
Tablo 11	Dördüncü Bölüm Maddeleri İle Dördüncü Bölüm (Tek Başına) Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar	91
Tablo 12	Bölümler ile Bölüm Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar	91
Tablo 13	Tüm Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle Raven Standart Progresif Matrisler Testi Puanları Arasındaki İlişkiler	93
Tablo 14	Tüm Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle AGTE Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler	94
Tablo 15	Normal Gelişim Gösteren Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle AGTE Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler	95
Tablo 16	Otistik Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle AGTE Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler	95
Tablo 17	Zihin Engelli Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle AGTE Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler	96
Tablo 18	Tüm Grubun Sembolik Oyun Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler	96

Tablo 19	Normal Gelişim Gösteren Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler	97
Tablo 20	Otistik Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler	98
Tablo 21	Zihin Engelli Grubun Sembolik Oyun Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler	99
Tablo 22	Otistik Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler	100
Tablo 23	Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	100
Tablo 24	Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Yaşlarını Ay Olarak Gruplama Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	101
Tablo 25	Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Cinsiyet Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	101
Tablo 26	Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	101
Tablo 27	Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Doğum Sırası Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	102
Tablo 28	Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Anne Eğitim Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	102
Tablo 29	Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Baba Eğitim Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	103
Tablo 30	Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Aile Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	103
Tablo 31	Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımlar	103
Tablo 32	Tüm Grup İçin Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	104
Tablo 33	Sembolik Oyun Testi Günlük Nesnel/Olmayan Nesneye Atıf Bölümü Ham Puanlarının Yüzdeler Puan Değerleri	105
Tablo 34	Sembolik Oyun Testi Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyal Bölümü Ham Puanlarının Yüzdeler Puan Değerleri	105
Tablo 35	Sembolik Oyun Testi Temsili Tek Oyuncak Bölümü Ham Puanlarının Yüzdeler Puan Değerleri	105
Tablo 36	Sembolik Oyun Testi Tek Oyuncak Bölümü Ham Puanlarının Yüzdeler Puan Değerleri	106
Tablo 37	Sembolik Oyun Testi Toplam Ham Puanlarının Yüzdeler Puan Değerleri	106

Tablo 38	Sembolik Oyun Testi Toplam Ham Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	107
Tablo 39	Sembolik Oyun Testi Toplam Ham Puanlarının Yaş Ortalamaları (Ay Olarak)	108
Tablo 40	Sembolik Oyun Testi Toplam Ham Puanları ile Yaş Değerleri (Ay Olarak) Arasındaki İlişkiler	109
Tablo 41	Grup Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam ve bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	109
Tablo 42	Grup Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümleri İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları	111
Tablo 43	Grup Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi'nin Toplam Puan ve Bölüm Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe ve Tamhane Testi Sonuçları	112
Tablo 44	Normal Gelişim Gösteren Grubun Yaş Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	113
Tablo 45	Grup Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümler İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	114
Tablo 46	Yaş Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi'nin Toplam Puan ve Bölümler Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları	115
Tablo 47	Normal Gelişim Gösteren Grubun Cinsiyet Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi'nin Toplam Puan ve Bölümler Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları	116
Tablo 48	Normal gelişim Gösteren Grubun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	117
Tablo 49	Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümler İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	119
Tablo 50	Normal Gelişim Gösteren Grubun Doğum Sırası Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümleri İçin Yapılan Nonparametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları	120
Tablo 51	Normal gelişim Gösteren Grubun Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	121
Tablo 52	Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümleri İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	123
Tablo 53	Normal gelişim Gösteren Grubun Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	124

Tablo 54	Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümleri İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	126
Tablo 55	Normal gelişim Gösteren Grubun Ailesinin Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	127
Tablo 56	Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümleri İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	129
Tablo 57	Normal gelişim Gösteren Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	130
Tablo 58	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümleri İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	132
Tablo 59	Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi'nin Toplam Puan ve Bölümler Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	133
Tablo 60	Tanı Grubu Değişkenine Göre Raven Standart Progresif Matrisler Testi Toplam Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	135
Tablo 61	Tanı Grubu Değişkenine Göre Raven Standart Progresif Matrisler Testi Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	135
Tablo 62	Tanı Grubu Değişkenine Göre Raven Standart Progresif Matrisler Testi Toplam Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları	136
Tablo 63	Tanı Grubu Değişkenine Göre AGTE Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	137
Tablo 64	Tanı Grubu Değişkenine Göre AGTE Alt Boyut ve Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	138
Tablo 65	Tanı Grubu Değişkenine Göre AGTE Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe ve Tamhane's T2 Testi Sonuçları	139
Tablo 66	Tanı Grubu Değişkenine Göre Dil Kullanımı Ölçeği Testi Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri	141
Tablo 67	Tanı Grubu Değişkenine Göre Dil Kullanımı Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	143
Tablo 68	Tanı Grubu Değişkenine Göre Dil Kullanımı Ölçeği'nin Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe ve Tamhane's T2 Testi Sonuçları	144

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM

Çocuklar içine doğdukları dünyaya uyum sağlama sürecinde, çevreleri ile etkileşim sürecine girerek, yaşamın içinde yer alırlar. Bu süreçte çocuklar çevreleriyle etkileşime girerken, yaşadıkları dünyayı tanıma ve anlamaya da başlarlar. Özellikle okul öncesi dönem çocukların bedensel, zihinsel ve sosyal olarak öğrenmeye en açık oldukları dönemdir. Çocuklar bu dönemde öğrendiklerini artık daha açık olarak ifade etmeye ve davranışları ile de sergilemeye başlarlar. Diğer yandan da yaşadıklarını deneyimleme ihtiyacı duyarlar. Bu deneyimleme süreci genellikle oyun yoluyla sağlanır. Tsao (2002)'ya göre çocuklar bilgi edinmeyi, bilgilerini yeni durumlarda kullanabilmeyi ve soyut düşünce yeteneklerini bizzat yaşantılayarak kazanırlar. Donnelly ve Bovee (2003)'e göre ise; oyun çocukluk dönemi uğraşısıdır. Çocuklar oyun oynayarak diğerleri ile birlikte eğlenmeyi, birlikte çalışmayı ve sosyal becerileri öğrenirler (Vanderberg, 2006; Dodson, 1995). Aynı zamanda diğerleri ile grup içinde birlikte çalışmayı, oyun etkinliklerini grupça gerçekleştirebilmeyi eğlenerek öğrenirler.

Oyun çocuğun kişilik yapısının gelişiminde, hayallerinin ve beklentilerinin gerçekleşmesinde, diğer kişilerle ilişkilerinin şekillenmesinde, sosyal gelişiminde, iletişimi ve etkileşimi sürecinde etkilidir (Sevinç, 2005). Erken çocukluk yılları boyunca oyunun, çocukların pek çok gelişim alanındaki yeteneklerini geliştirici etkisi bilinmektedir (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985; Sarimski ve Suss-Burghart, 1991; Maguire ve Dunn, 1997; Saracho, 1999; Ahioğlu, 1999; Sigafos, 1999; Nielsen ve Dissanayake, 2000; Stanley, 2003; Shim, Herwig ve Shelly, 2001; Jobling ve diğ., 2006; Swindells ve Stegnitti, 2006; Stanley ve Konstantareas, 2007). Başka bir deyişle oyun, erken dönem sosyal, bilişsel, sembolik ve dil gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır (Casby, 2003).

Oyun yoluyla, çocuk değişik sosyal rolleri deneme, duygularını, kaygılarını dışa vurma ve başka nesnelere ya da insanlarla ilişkilerini inceleme olanağı bulur (Yavuzer, 2000). Başka bir deyişle, toplumun küçük bir üyesi olma yolundadır (Yörükoğlu, 1998). Çocuklar, oyunlarına dikkatlerini verip ilgi gösterdikleri zaman, etkin bir öğretim içerisindedirler. Oyun zihinsel etkinlikleri uygulamayı gerektirmeden basit materyalleri kullanmayı içerse bile, bilginin yorumlanmasına yardımcı olur (Chaille, ve Silvern, 1996).

Oyun çocuğun gelişimsel görevlerini ne kadar yerine getirebildiğinin anlaşılabilmesini sağlar ve gelişimsel kapasitesini yansıtır. Farklı oyun çeşitleri çocuğun gelişimsel durumunu yansıtabilir aynı zamanda da çocuğun bilinçsiz fantezilerini ve arzularını da açıklayabilir (Drake, 2005). Winnicott (1968) oyunun, bireyin kendisi ile ilişkili olan duyguları yansıttığını vurgular (Akt. Drake, 2005).

Piaget'e göre de oyun, somut yaşantı ile soyut düşünce arasındaki boşlukta varolan bir köprüdür. Bu süreçte de sembolik oyunun önemi ortaya çıkmaktadır. Oyunda duyuşsal motor beceriler ile somut nesnelere, çocuğun gerçekleştirdiği sembolleştirme ile alışveriş içinde bulunurlar. Oyun, çocukların kendilerini kontrol altında ve daha güvende hissederek yaşantılarını organize etmelerini sağlar. Oyunun öncelikli işlevi, çocuğun gerçekte karşılaşılabileceği zor durumlarla baş edebilme yollarını kazandığı, temsil etme imkanını vermesidir (Landreth, 1991). Sembolik oyun küçük çocukların erken tanımsal yeterliliklerinin bir göstergesi olarak bilinmektedir. Yetişkinler gibi davranan ve araba sürüyormuş gibi yapan çocuk, yetişkini ve yetişkinin oyunundaki yerini göstermeye buna işaret etmeye çalışmaktadır. Bloğu bir kap, bardak olarak kullanan çocuk, blokla bardağı, kabı örneklendirmeye çalışmaktadır (Akt. Casby, 1997). Vygotsky'ye göre, gerçek oyun üç yaş dolaylarında, sosyo- dramatik oyunlardan ayrı tutmadığı "–miş gibi" oyunla başlar. Ona göre oyun daima toplumsal bir sembolik etkinliktir (Akt. Nicolopoulou, 1993).

Libby, Powell, Messer ve Jordan (1998) "miş gibi oyun"un bir şemsiye gibi hem işlevsel hem de sembolik oyunu içine aldığı ifade etmişlerdir. Aynı zamanda "miş gibi oyun" ile sembolik oyunu eş anlamlı olarak kullanmışlardır. Sembolik oyun işlevsel oyun arasındaki farklılıkları belirlemek oldukça zor olduğundan, sembolik

oyunun işlevsel oyun ve -miş gibi oyun için kullanılması yeğlenmiştir (Akt: Stanley, 2004).

Lessie (1987) sembolik oyunu üç şekilde tanımlar; Bir objeyi başka bir objenin yerine kullanma (bir taşı sabun yerine kullanma gibi), farklı bir özellik atfetmek. (bebeği hastaymış gibi yapmak) ve olmayan bir objeye sanki varmış gibi atıfta bulunmak. (bir kamyonu görünmeyen bir köprü üzerinden geçirmek, gibi) (Akt; Libby, Powell, Messer, Jardon, 1998).

Sembolleştirme yeteneğinin zihinsel gelişime paralele olarak arttığı görülmektedir. 2-3 yaşlarında çocuklar cansız objelere canlılık verir ve bebekleri ile konuşurlar. Çevrelerinde bulunan objelerle fantezi dünyalarında yaşarlarken, bu objelerin gerçek dünyadaki işlevleri ile kullandıklarını görürler. Sembolleştirme yeteneği, yaşla orantılı gelişir ve çok yönlü olur. Çocuk oyunlarında zihinsel faaliyetlerde bulunur ve zihin bu çalışmalar sonucu mantıklı düşünmeye geçer (Özdoğan, 1997).

Çocuğun gelişiminde; dil ile oyun arasında da paralellik olmasından dolayı, oyun çocuğu sembolik formlara hazırlayıcı çok temel bir süreçtir (Bigelow, Mac Lean ve Proctor, 2004). Çocukların yaşları büyüdükçe dilin önemi artmaktadır. Özellikle yapısal ve sosyal karakterlerin olduğu oyunlarda dil önemli bir yere sahiptir. Brown (1975)'in araştırmasında dil gelişimi normal ve dil gelişimi yetersiz olan 3-4 ve 5 yaşlarındaki çocukların sembolik oyun davranışları karşılaştırıldığında en önemli fark 5 yaş grubunda görülmüştür. 5 yaş grubundaki normal dil gelişimine sahip çocukların sembolik oyun davranışlarının daha yüksek oranda olduğu ifade edilmiştir. Küçük yaş çocukların sembolik oyunlarında ise dil daha sınırlı kullanılmakta olduğundan, küçük yaşta dil gelişimi yetersiz olanlarla, normal olanlar arasında, sembolik oyun açısından anlamlı bir fark bulunamadığı belirtilmiştir (Akt. Casby, 1997). Ayrıca çocukların ilk kelimelerini söylemeleri ile oyunlarda mimiklerini kullanmaları arasında güçlü bir ilişki vardır. Örneğin; çocuk eline aldığı kaşık ile oyun sırasında yemek yiyormuş gibi yapar. Özel gereksinimli çocuklarda da sembolik oyun seviyeleri ile onların erken dil gelişmeleri arasında ilişki vardır. (Synder ve Scherer, 2004).

Sembolik oyun gelişimdeki yoksunluk ise çocuğun şu alanlardaki yetersizliği ile açıklanabilir; karşılıklı ilişki ihtiyacının farkında olma, başkalarının eylemlerinin açıklamasının farkında olma ve hayal gücünü kullanma (Hess, 2006). Gelişimde yetersizlik ve/veya gecikmeler söz konusu olduğunda çocukların sembolik oyun oynama becerilerinde de yetersizlikler görülür.

Zihin engelli çocuklar, gelişimlerdeki gecikmeler ve yetersizliklerinden dolayı sembolik oyun oynama davranışını gerçekleştirmede güçlük yaşarlar. Oyun gelişim aşamalarında da yaşlıları normal çocuklara göre; bilişsel, motor, dil edinimi ve sosyal becerilerde gösterdikleri gerilik nedeniyle farklılık göstermektedirler (Sucuoğlu, 2003).

Bir iletişim problemi olan otizm de ise, çocuklar toplumun küçük bir üyesi olma yolunda gözle görünür bir çaba göstermemektedirler. DSM-IV'e göre otistik bozukluğun tanı ölçütleri arasında; gelişim düzeyine uygun çeşitli imgesel yada toplumsal taklitlere dayalı oyunları kendiliğinden oynamama ve ilgilenme düzeyi yada üzerinde odaklanma açısından olağandışı, bir yada birden fazla basmakalıp ve sınırlı ilgi örüntüsü çerçevesinde kapanıp kalma yer almaktadır (Köroğlu, 1994). Otistik çocuklar, göz kontağı, gülümseme, iletişimi başlatma ve karşılık verme davranışlarını da çok az gerçekleştirebilirler (Whitaker ve diğ., 1998). Ayrıca, çoğunluğumuzun rahatça anlayabildiği mesajları, yüz mimiklerini, konuştukları kişinin yüz ifadesini, vücut dilini ve konuşmalarının duygusal ifadelerini ve ses tonunda değişimleri kavramada zorluk çekerler (Rapin, 1991). Tüm bu sözü edilen otizme özgü yetersizlikler otistik çocukların sembolik oyun oynama ile ilgili güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır.

Dokuz otistik (5-16 yaş), dokuz Down Sendromlu (4-13) ve dokuz normal gelişim gösteren (1-2 yaş) çocukların doğal oyun davranışlarının karşılaştırıldığı araştırma sonucunda; otistik çocukların sembolik oyun davranışlarında her iki gruba kıyasla güçlük yaşadıkları, anlamlı derecede daha az işlevsel oyun oynadıkları görülmüştür. Buna karşılık otistik çocukların duysal motor aktiviteleri her iki gruba kıyaslandığında daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Yine aynı araştırmada sembolik oyun ile duysal-motor oyunları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Libby, Powell, Messer ve Jordan;1998).

Normal gelişim gösteren çocuklara bakıldığında, yaşamlarının on sekizinci ayı civarında sembolik oyunları kendiliklerinden öğrendikleri, otistik çocukların ise otizmin davranışlara özgü engellemeleri sonucu sembolik oyunları kendiliklerinden oynayamadıkları görülmektedir. İletişimin başlangıcı ve sembolik oyunun da belirleyicisi olan ortak dikkat yetersizlikleri (Charman, Sweettenham, Baron-Cohen ve diğ., 1997; Rutherford ve diğ., 2007), sosyal alanlardaki yetersizlikleri ve "düşünce", "inanç" gibi zihinsel süreçleri anlamadaki yetersizliklerinden (Happe, 1995) ve zihin kuramındaki (başkasının aklından geçeni anlama gibi) yetersizlikleri (Rutherford ve Rogers, 2003) nedeniyle diğerlerinin zihinlerinden geçeni anlayamazlar. Ayrıca otistik çocuklar soyut düşünmedeki yetersizlikleri nedeniyle alışageldik düzeni sembolik oyuna dönüştürmekte güçlük yaşarlar (Letitia, 1999). Schuler'e (2003) göre; oyun deneyimleri otistik çocuklara günlük yaşamdaki zorluklarla ve travmalarla başa çıkabilmeyi öğretir. Bunun yanında dilin gelişmesini, sosyal ve duygusal gelişimi de hızlandırır. Otistik çocuklar desteklendiğinde ve yapılandırılmış oyunlar içinde bazen sembolik oyuna benzer oyunlar oynasalar da, bu oyunlarda akıcılık, esneklik ve yaratıcılığı gözlemlemek güçtür (Jarrod, 2003). Kısaca otistik çocuklarda sembolik oyun konusunda büyük güçlükler yaşanmasına karşın zihin engelli çocuklar sembolik oyunu genel gelişim gecikmelerine paralel olarak gecikmiş olarak gerçekleştirirler (Charman ve diğ., 1997).

Normal gelişim gösteren çocukların dünyayı tanıma ve anlamak üzere sürekli bir gelişim gösterdikleri sembolik oyun oynama davranışını, çocukların içinde buldukları ortamı ve ilişkileri prova etme süreçleri olarak da düşünmek mümkündür. Bu süreç içerisinde çocuklar dünyaya ilişkin edindiklerini sembolleştirerek kavramaya çalışırlar. Bu sembolleştirme sürecinde de soyut düşünme becerileri gelişirken, başka bir sembol sistem olan dil becerileri de gelişir. Kısaca okul öncesi dönem çocukları sembolik oyun aracılığıyla kendilerini ve içinde yaşadıkları dünyayı anlar ve çevresindeki kişilerle etkileşimde bulunur.

Sembolik oyun davranışlarında görülebilecek yetersizliklerin, okul öncesi dönem çocuklarının hem genel gelişimleri hem de soyut düşünce ve dil becerilerindeki yetersizlikleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla sembolik oyun alanında çocukların yetersizliklerinin belirlenmesi çocukların özellikle soyut

düşünme becerileri ile dil becerileri ve buna bağlı olarak iletişim-sosyal becerilerinin gelişimi konusunda ipucu verebilir. Okul öncesi dönem normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otistik çocukların, sembolik oyun davranışlarının ve sembolik oyunla ilgili olduğu düşünülen soyut düşünme becerileri, genel gelişimleri ve dil kullanım yetenekleri açısından karşılaştırılması bu araştırmanın probelemini oluşturmaktadır. Bu karşılaştırmanın yapılabilmesi için öncelikle çocukların sembolik oyun davranışlarının değerlendirileceği bir ölçme aracına gereksinim duyulmuştur. Bu gereksinimden dolayı, okul öncesi dönem çocukların sembolik oyun davranışlarını ölçen bir ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması bu araştırmanın diğer problemini oluşturmaktadır.

1.2. AMAÇ

Araştırmanın iki temel amacı vardır. Araştırmanın birinci amacı; okul öncesi dönem (3-6 yaş) çocukların sembolik oyun oynama davranışlarını ölçecek Sembolik Oyun Testi'nin (Test of Pretended Play) sözel kısmının, geçerlilik ve güvenirlik çalışmasının yapılmasıdır.

Bu araştırmanın ikinci amacı ise; okul öncesi dönem (5yaş) normal gelişim gösteren çocuklar ile 5-8 yaş aralığındaki otistik ve zihin engelli çocukların; sembolik oyun, soyut düşünce, genel gelişim ve dil kullanım yeterliliklerinin karşılaştırılmasıdır.

Bu amaçlar doğrultusunda ulaşılması düşünülen alt amaçlar aşağıda verilmiştir.

1.2.1. Sembolik Oyun Testi'nin Uyarlanmasına İlişkin Alt Amaçlar

- a) Sembolik Oyun Testi'nin güvenirlik düzeyi nedir?
- b) Sembolik Oyun Testi'nin geçerlik düzeyi nedir?

1.2.2. Normal Gelişim Gösteren, Otistik ve Zihin Engelli Çocukların; Sembolik Oyun, Soyut Düşünce, Genel Gelişim ve Dil Kullanımı Yeteneklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Alt Amaçlar

- a) Normal gelişim gösteren, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun oynama davranışları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- b) Normal gelişim gösteren, otistik ve zihin engelli çocukların soyut düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c) Normal gelişim gösteren, otistik ve zihin engelli çocukların genel gelişimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- d) Normal gelişim gösteren, otistik ve zihin engelli çocukların dil kullanım yetenekleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. ÖNEM

Araştırmanın aşağıdaki hususlarda alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Okul öncesi dönem çocukların gelişimsel özelliklerini çok yönlü tanıma açısından önemli olduğu düşünülmektedir.
- Normal gelişim gösteren, zihin engelli ve otistik çocukların sembolik oyun davranışlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesinin konuyla ilgili sorunlara çözüm üretilmesi açısından da yararlı olacağı düşünülmektedir.
- Eğitim programlarının hazırlanmasında öğretmen ve diğer eğitimcilere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.
- Özellikle otistik çocuklarda sembolik oyun davranışlarını belirlemeye dönük bir çalışma bulunmaması nedeniyle önem taşımaktadır.
- Araştırmanın özel eğitim alanında çalışan uzmanlara yol gösterici olacağı umulmaktadır.

- Bunun yanında otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun oynama davranışlarının normal gelişim gösteren çocuklara göre nasıl bir gelişim gösterdiği ve hangi alanlarda farklılık olduğunu araştıran çalışmaların bulunmaması; okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimi yapan kurumlarda hangi alanlarda destek olunacağına bilinmemesine neden olmaktadır. Araştırma bulgularının otistik ve zihin engelli çocukların kaynaştırma eğitimleri sırasında öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışmanın diğer araştırmacılar tarafından yapılacak betimsel ve deneysel çalışmalara da ışık tutması açısından yararlı olacağı umulmaktadır.

1.4. SAYILTILAR

1. Örneklemdaki zihinsel engelli çocukların; eğitim aldıkları rehabilitasyon merkezlerine RAM müdürlükleri tarafından bildiren zeka düzeylerinin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.
2. Otistik çocukların Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği'nden aldıkları puanların otistik çocukların otizm düzeylerini doğru olarak yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLAR

1. Bu araştırma İstanbul ili içerisinde ikamet eden ailelerin normal gelişim gösteren, otistik ve zihin engelli çocukları ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma Sembolik Oyun Testi'nin (Test of Pretend Play) Sözel kısmı, Raven Progressif Matrisler Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Dil Kullanım Ölçeğinin ilk altı boyutunun ölçtükleri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumları ile rehabilitasyon merkezlerine devam eden çocuklar ile sınırlıdır.
4. Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirlik çalışması 3-6 yaş dönemindeki normal gelişim gösteren 254 çocuk ile sınırlıdır.
5. Bu çalışmada yapılan karşılaştırmalarda normal gelişim gösteren çocuklar 5 yaş ile sınırlandırılmıştır.
6. Bu çalışmada yapılan karşılaştırmalarda zihin engelli ve otistik çocukların yaşları 5-8 yaş aralığı ile sınırlandırılmıştır.
7. Bu çalışmada yer alan zihin engelli çocukların zeka düzeyleri hafif düzey ve orta düzeyde zihin engelli tanısı alan 30 zihin engelli çocuk ve 30 otistik çocuk ile sınırlandırılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Bu çalışmada kullanılan temel kavramların tanımları aşağıdaki gibidir:

Sembolik Oyun: Oyuncakların işlevine göre oynanmasından ayrı olarak, nesneye bir işlev ve özellik atfederek o nesnenin sembolik olarak mış gibi kullanılmasıdır (Jordan, 2003).

Otizm: Bebeklikten itibaren karşısındakinin gözüne bakma, ortak dikkat ve işaret etme davranışlarındaki yetersizlik ve isteksizlikle kendini belli eden, ilerleyen dönemlerde de insanlarla ilişki kurmakta güçlük yaşama, aynılığı koruma isteği,

tekrarlayıcı davranışlar ile tekrarlayıcı konuşma ve sembolik oyun davranışlarındaki ciddi yetersizliklerin görüldüğü bir iletişim problemidir (Aydın, 2008).

Zihin Engelli: Zihinsel engellilik mevcut işlevlerdeki önemli derecedeki sınırlılık demektir. Bu sınırlılıklar zihinsel işlevlerin önemli derecede ortalamanın altında yer alması ve uyum becerilerinden, iki veya daha fazla alanda ki sınırlılığın da, zihinsel işlevlerdeki yetersizliğe eşlik etmesi ile tanımlanmaktadır. Ayrıca zihin engelliliğın 18 yaşından önce bildirilmesi gerekmektedir (Brown ve Snell, 2000).

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEM NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

İnsanoğlu doğumdan başlayarak sürekli bir gelişim ve değişim gösteren bir varlıktır. İnsan gelişiminin hiçbir safhasında rasgelelik yoktur. Doğum öncesinde, bebeklik, çocukluk, ergenlik, yetişkinlik gibi çeşitli hayat dönemlerinde insanlar belirli aşamalardan geçerek olgunlaşırlar. Bu olgunlaşma aşamaları bir öncelik-sonralık ve devamlılık gösterir. Her aşamadaki insan davranışlarının kendine has nitelikleri vardır (Kulaksızoğlu, 2001). Okul öncesi yıllar diğer yaşam dönemleri ile kıyaslandığında gelişimin farklı yönlerinin birbirleri ile ilişkisinin an fazla olduğu dönemdir. Hareket gelişiminin en dikkati çeken gelişim yüzü olarak öne çıktığı bu dönemde, zihinsel gelişimde adeta hareket gelişimin içinde gibi görünür. Duygusal gelişim sosyal gelişime sıkı sıkıya bağlıdır. Dil gelişimi hem konuşma organlarının gelişmesi hem de çocuğun içinde yaşadığı sosyal çevre ve bu çevrede yaşanan etkileşimle ilgilidir (Oktay, 2002). Kısacası, okul öncesi dönem tüm gelişim alanlarının hızlı ve birbirleriyle yoğun etkileşimin söz konusu olduğu bir dönemdir.

Aşağıda okul öncesi dönem (3-6 yaş) çocukların gelişim alanlarına göre özelliklerine yer verilmiştir.

Motor Gelişim: 3-4 yaş arasındaki çocuklar geri geri yürüyebilir, ani dönüşleri yapabilir, koşabilir, normal yürümede adımlarını 2 yaşa oranla daha uygun ve uzun bir şekilde atabilir., ayak değiştirerek merdivenleri birkaç basamak çıkabilir ve üç tekerlekli bisiklete binebilir. 4-5 yaşlarında ise, merdivenleri tek başına çıkabilir, hoplayıp-zıplayabilir ve topu atıp tutabilir. 5-6 yaşlara gelindiğinde hareketlerinin koordinasyonu düzgündür ve denge ile etkinlikleri başarabilir (Yavuzer, 1998). Okul öncesi dönemde kaba motor hareketleri sağlayan kaslardaki gelişme, ince motor hareketleri sağlayan kaslara oranla daha fazladır. Gelişimsel olarak henüz gözlerini

küçük nesnelere ya da ayrıntılar üzerine odaklayabilmekte yeterli olgunluğa ulaşmamışlardır (Erden ve Akman, 1997).

Sosyal ve Duygusal Gelişim: Okul öncesi döneminde çocuğun, özerklik döneminin inatçılığı gitmiş, kırılcılığı ve zararcılığı kalmamıştır. Girişken ve yardıma hazırdır. Uğraşları amaca yöneliktir. Bu çağ çocuğunda benlik duygusu da iyice gelişmeye başlamıştır. Her şeyden önce kız ve erkek olduğunu ayırt eder. Kız ve erkek ilgileri iyice belirir (Yörükoğlu, 1998). Bağımlılık davranışı kendini pek göstermez ve çocuk sanki annesine ihtiyaç duymuyormuş gibi hareket eder. Giyeceğini kendi seçmeye çabalar, ayakkabısını bağlamak ister ve sokakta oynamak ister. (Cüceloğlu, 1998). Aynı zamanda çocuk diğerlerinden bağımsız olarak işler becermeye ve özbakım becerilerini kazanmaya başlamıştır. Bağımsızlığını ve kendini ifade etme becerisini geliştiren bu dönem çocuğunun en önemli gelişim alanlarından biri de oyun gelişimidir. Oyun yoluyla çocuk kendi ihtiyaçlarının farkında olurken ve taleplerini esirgemezken, diğer yandan başkalarının da ilgi ve isteklerini anlamaya başlar.

Bilişsel ve Dil Gelişimi: Piaget'nin bilişsel gelişim kuramına göre, bu dönemde (işlem öncesi dönem) çocuğun mantık yürütme süreçleri sınırlıdır. Çocuklar tersine çevirebilme, korunum ve materyalleri kavramsal düzenleme gibi beceriler gerektiren işlemlerde başarısızdırlar (Uzuner, 2003). Bu dönem çocuğu nesnelere görüntüsünün etkisi altındadır. Her şeyi kendine göre değerlendirdiği (egosantrizm) bu düşünce çağında çocuk eylemlerinde ve düşüncelerinde benmerkezcidir. Her olayı kendi açısından görür (Yavuzer, 2000). Dil gelişimlerine bakıldığında; 3 yaşında yaklaşık üç yüz kelime kullanabilen çocuklar, 4 yaşına geldiklerinde daha zengin kelime dağarcığı ile pek çok soruyu sorabilmekte ve 5 yaşında yetişkin konuşmasına benzer konuşabilmektedirler.

Çocukların okul öncesi dönemde tüm bu gelişim alanlarının desteklendiği, eğlenerek ve yaşayarak öğrendiği alanlardan en önemlilerinden biri de oyundur. Pek çok araştırma sonucu çocukların fiziksel gelişimlerinde (Jobling ve diğ., 2006), sosyal ve duygusal gelişimlerinde (Maguire ve Dunn (1997; Swindells ve Stegnitti, 2006; Sigafos, 1999; Stanley, 2003; Shim, Herwig ve Shelly, 2001), bilişsel gelişimlerinde (Saracho, 1999; Tolucic, 1963; Nielsen ve Dissanayake, 2000; Craig

ve Baron- Cohen, 1999; Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985) ve dil gelişimlerinde (Lewis, Boucher, Lupton ve Watson, 2000; Zercher, Hunt, Schuler, Webster, 2001; Stanley, 2004; Ahioğlu, 1999; Stanley ve Konstantareas, 2007; Sarimski ve Suss-Burghart, 1991) oyunun gelişime katkıları ve önemini desteklemektedir.

2.1.1. Oyun

Oyun çocuğun içinde bulunduğu kültüre açılan bir penceredir. Oyun yoluyla çocuk sosyal ve kültürel normları öğrenir ve o kültürde neyin önemli ve uygun olduğu hakkında bilgi edinir. Kısaca oyun, çocuğun yaşadığı kültüre hazırlayan önemli bir alıştırmadır (Jordan, 2003).

Sutton-Smith (1997) ise şöyle der; "oyun farklı maskaralıkların yapılması yoluyla potansiyel sinaptik değişkenliğin güçlendirilmesine yol açar ve organizmanın kendi biyolojik karakterini model aldığı evrimsel sürecin tam bir taklididir". Tanımdan da görüleceği gibi, oyun çocukların sadece boş kaldıklarında vakitlerini geçirdikleri, başka bir deyişle oyalandıkları sıradan bir etkinlik değildir.

Oyun, bir yandan çocuğun gelişimine katkıda bulunurken, öte yandan eğitici bir değere sahiptir. Oyun çocuğa toplumsal beceriler kazandırır, duygusal doyum sağlar ve en önemlisi onu özgürleştirir. Böylece çocuğu öğrenmeye hazır hale getirir (Yavuzer, 2005). Çocuk çok yönlü ve çeşitli oyuncak ya da malzemelerle oynarken rahatlar ve farklı, yaratıcı düşüncelerle hayal gücünü geliştirir. Oyun sırasında duygularını, düşüncelerini ve isteklerini ifade etme yollarını dener (Güven, 2005). Çocuk oyun yoluyla çevresindeki kişiler, olaylar, ve durumlar hakkında bilgi edinme, neden-sonuç ilişkilerini anlama ve çeşitli düzeylerde bilgi edinme imkanına ulaşmaktadır. Bu bağlamda, oyunun çocuk için ilgi, merak ve öğrenme isteğinin maksimum seviyeye çıktığı bir öğrenme laboratuvarına dönüştüğü söylenebilir (Pehlivan, 2005).

Romantik kuramcılardan biri olarak ifade edilen Jean-Jacques Rousseau (1762) 18.yy.da, oyunda doğal çocukluğun meraklı ve neşeli bir etkinliği olarak tanımlamıştır. Çocuğun doğal ilgilerinden ve ihtiyaçlarından yola çıkılarak oluşturulacak oyun ortamının, çocuğun kendi potansiyelini kullanmasına izin

vereceği ve gelişiminin desteklenebileceğini öne sürmüştür. Jean Marc Gaspard Hard (1979)'da aynı görüşü savunmuştur. Klasik kuramcılardan Schiller ve Spencer'e (1820-1903) göre;oyun çocukların günlük enerjilerini boşaltabilmeleri için gereklidir. Aynı zamanda oyu yoluyla çocuklar gerçek dünyayı temsil edebilecek yani sembollerini kullanma becerisini kazanırlar. Karl Grass'a göre (1901) göre oyun yoluyla çocuklar yetişkin yaşamda gerekli olacak becerileri deneyimlerler. Yine farklı oyun evrelerinde çocuklar, kişisel ve kişilerarası gelişim için gerekli olan, uyum becerilerini edinirler. Gelişimsel kuramcılardan Stanley Hall (1906)'da çocukların yetişkin yaşamlarındaki gerçek durumlarla karşılaşmadan önce, oyunlar yoluyla içgüdüsel davranışlarından kurtulabileceğini öne sürmüştür. John Dewey (1902)'de oyunun sosyal öğrenmeyi sağladığını, çocukları sosyal ve demokratik hayata hazırladığını ifade etmiştir. Yine oyun yoluyla çocuklar; keşfetmeyi, araştırmayı, yaratıcılığı ve problem çözmeyi öğrenerek, yaşama dair kazanımlar elde ederler. Psikoanalitik Kuramcılardan Sigmund Freud (1920-1961) ve onu izleyenlerde, oyunun çocuğun iç dünyasını, ve duygusal yaşamını yansıttığını ileri sürmüşlerdir. Oyunun teröpatik bir etkisi olduğunu, çocuğun oyun yoluyla kaygılarını, korkularını dışa vurabildiğini ve oyunun çocuğun duygusal sorunlarını hem önleyici hem de çözümlenici bir etkisi olduğunu savunmuşlardır. Freud, sembolik oyunu çocuğun bilinç ya da bilinçaltındaki korku ve isteklerini anlamak amacıyla kullanmıştır. Jung, küçük çocukların sembolik oyun oynadıklarından bahsetmiş ve daha sonra oyun terapisi olarak tanımlanacak olan yaklaşımın temellerini buna bağlamıştır. Anna Freud (1965), Melanie Klein (1932), Erik Erikson (1950) ve diğer gelişimsel çocuk psikoanalistleri, oyunun sembollerden olduğunu ve merkezinde de çocuğun korku ve isteklerini bulundurduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda onlara göre, oyunun terapötik bir yanı da vardır. Virginia Axline, analist ve çocuk arasındaki süreçler üzerinde uzun çalışmalar yapmıştır (Akt. Drucker, 1994).

Axline (1974)., oyun terapisi ile çocukların ifade etmekte zorlandıkları duygularının ve problemlerinin ortaya çıktığını öne sürmektedir. Oyun konuşan ya da konuşmayan çocukların iletişimini hızlandırır. Konuşmayan çocuklar oyun yoluyla dürtülerini, duygularını, hayallerini ortaya koyarlar ve oyun çatışmalarla baş etmelerini sağlar (Kagan ve Lowenstein, 2006).

Bilişsel Kuramcılardan Jean Piaget oyunun çocuğun bilişsel gelişimine katkıda bulunduğunu ifade ederken, sosyo-kültürel kuramcılardan Vygotsky (1966-1978) oyunun çocuğu içinde yaşadığı kültüre hazırlayıcı ve o kültüre ait değerleri kazandırmaya hizmet ettiğini ifade etmiştir (Akt. Wolfberg, 1999). Çocuk oyun yoluyla dolaylı olarak sosyal ilişkileri ve gelişimi hakkında bizlere bilgi iletmektedir. Oyun içinde kurulan ilişkiler çocuğa konuşma ve harekete geçmenin bir sıra içerdiğini yaşayarak öğretir. Böylece çocuk, "ben" ve "diğeri" kavramları ile birlikte sırasını beklemeyi de öğrenir. Vygotsky'nin teorisine göre yaratıcılık, bilinçlilik ve eleştirel düşünme, sembolik oyunun içinde gelişimsel olarak ortaya çıkmaktadır (Damon, 1983).

Gelişim kültüre ait bir takım yazılı olmayan kurallarında öğrenilmesini de içerir. Kültüre ait bir takım değerlerin, söylemlerin, adetlerin kazanılması da bireylerin toplumsal yaşama katılımını sağlar. İşte bu yazılı olmayan kuralların öğrenilmesi çocukların neyin gerçek?, neyin gerçek olmadığını /hayali olduğunu öğrenmesi ile ilişkilidir. Çocukların neyin gerçek?, neyin gerçek olmadığını ayırt edebildikleri oranda da zihinsel olarak aşama kaydettikleri söylenebilir. Bu aşamalar sonucu çocukların öğrendikleri onların sosyal yaşama katılımı ve uyum sağlamaları gerçekleşmektedir (Vanderberg, 2006). Çocukların gerçek olanla-olmayanı ayırt edebildikleri ve dolayısıyla da sosyal uyumu gerçekleştirebilmeleri oyun yoluyla sağlanır.

Çocuğun arkadaş çevresinde toplumsallaşması için gerekli becerileri öğrenmesi gereklidir. Bu becerilerden; paylaşmayı, sıra beklemeyi, bir başka çocuktan izin istemeyi, rica etmeyi, duygularını sözcüklerle anlatmayı, haklarını savunmayı, duygularını yumrukları yerine sözleriyle vurgulamayı ve kendine güvenmeyi öğrenmesi önemlidir. Hiçbir çocuk bu temel sosyal ve duygusal yeteneklerle doğmaz ancak bu becerileri erken yaşlardan itibaren öğrenir (Dodson, 1995). Bu becerilerin kazanımının en etkin yollarından biri de oyun oynamaktır.

Parten (1932) de sosyal katılımın yaşla birlikte ve oyun süreçleriyle arttığını söyler. Sosyal katılımı; uğraşsız oyun (unoccupied), yalnız oyun, izleyici (onlooker)

davranış, paralel oyun, birlikte oyun ve işbirlikçi oyun şeklinde tanımlar. Çocuklardaki oyun davranışlarını da yaşlara göre şöyle açıklar; 2-2,5 arası yaş yalnız oyun, 2,5-3,5 yaş arası paralel oyun ve 3,5-4,5 arası birlikte oyun, olmak üzere (Akt. Rubin , Maioni, ve Hornung , 1976).

Belsky ve Most (1981)'da farklı yaşlardaki çocukların oyunlarını incelediklerinde, 13,5 ve 15 aylık çocukların işlevsel-ilişkili oyuna büyük bir sıçrayışla geçtiklerini, 19,5 aylık çocukların ise sembolik oyunda daha az zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. 12 aylıktan önce de çocuklarda sembolik oyun davranışının görülmediğini ifade etmişlerdir (Akt. Cohen 2006).

Çocukta oyun gelişimi pek çok teorisyen tarafından irdelenmiştir. Aşağıdaki tabloda oyuna ilişkin çeşitli teoriler ve teorilerin özü yer almaktadır.

Teorinin Adı	Teorinin Özü
Klasik Teoriler Fazla Enerjiyi Tüketme Teorisi (Spencer, 1878).	Çocuklar fazla enerjileri olduğu için oynarlar.
Eğlence ve Rahatlama Teorisi (Lazarus, 1883).	Çocuklar enerjilerini boşaltmaya ihtiyaç duyduğundan veya rahatlamak için oyun oynarlar.
Alıştırma Teorisi (Gross, 1985).	Evrimsel oyun biyolojik sürecin bir ürünüdür (sonucudur). İç güdüler ve alıştırmalardan meydana gelir. Oyun yoluyla çocuk yaşam boyunca gerekli olabilecek uyum becerilerini kazanır.
Tekrarlama Teorisi (Hall, 1920).	Oyun evrimsel biyolojik sürecin bir ürünüdür (sonucudur). Oyun yoluyla çocuğun ilkel içgüdüleri zayıflar. Oyun gelişimi insan soyunun evrimsel gelişimini izler.
Modern Teori İçten Uyarılma Kuramı (Berlyne, 1960; Ellis, 1973; Hutt, 1985)	Oyun keşfetme ile ilişkilidir. Organizma sıkıldığında, keşfetme için heyecanı artar. Oyun da araştırmacı davranışları uyarır. Çocuk yeni durumlarla karşılaştığında, nesnelere keşfetme heyecanı duyar. Oyunda bir uyarılma mekanizması vardır. Bu teoriler, keşfetme ve ayırt etmeye hizmet ederler. Yeni bir durum karşısında, çocuk keşfetme davranışını gösterdiğinde "Bu nesne ile ne yapılabilir? Ne işe yarar?" sorusunu sorar. Benzer durumlarda da çocuk "Ben bu nesne ile ne yapabilirim?" sorusunu oyun aracılığıyla sorar.
Psikodinamik Oyun Teorisi (Freud, 1961; Erikson, 1985)	Bu teoriler oyunun; çocuğun duygusal gelişimindeki rolünü açıklarlar. Oyun yoluyla çocuklar, yaşamlarındaki travmatik olayları ve istekleri ortaya çıkarabilirler.
Bilişsel-Gelişimsel Oyun Teorisi (Piaget, 1962; Vygotsky, 1966-1967)	Oyun bilişsel bir süreçtir ve gönüllü bir etkinliktir. Oyun bilişsel gelişime, problem çözmeye ve yaratıcı düşünmeye katkıda bulunur.
Sosyo-Kültürel Oyun Teorileri Play as socialization (Mead, 1934)	Diğer çocuklar ile oyun yoluyla; çocuklar sosyal kuralları ve değerleri öğrenirler. Oyun yoluyla sosyal roller deneyimlenir.
Metacommunicative Teori (Bateson, 1955)	Oyun kendi başına; günlük yaşam içindeki gerçek eylemlerin işlevsel olarak sergilenme becerilerini gerektirir. Çocuklar kendi kendilerine hem rollerini gerçekleştirir hem de roller alırlar. Oyun öğretir. Oyun içinde bulunan durumun yansımasıdır. Çocukların oyun becerileri onları yetişkin yaşamına hazırlar .

(Akt. Stagnitti, 2004).

Tablodan da görüldüğü gibi oyun tek bir tanımlama ile açıklanamayacak kadar zor bir kavramdır. Çünkü pek çok aktiviteyi içeren geniş bir yelpazedir. Bu yelpazenin içinde saklanıp "bö" yapma, bahçe etrafında dönme, motor ve heyecanlı keşifler, kuralsız oyunları, yapı –inşa oyunlarını, sallanma, kayma gibi bahçe oyunları, tuz ve su oyunları, temsili oyuncaklarla oyunlar, rol yapma oyunları, şarkılı oyunlar, saklanma ve kovalamaca oyunları, şakalar, kelime oyunları, kart oyunları, takım oyunları şeklinde devam etmektedir (Boucher ve Wolfberg, 2003).

Araştırma kapsamında ele alınan oyun türü ise sembolik oyun' dur.

2.1.2. Sembolik Oyun

2.1.2.1. Sembolik Oyunun Tanımı

Bilişsel gelişim; nesnelere hareket ettirmek yoluyla duyuşsal keşfini basit tekrarlayıcı oyunları, nesnelere ile ilişkili oyunları, yapı-inşa oyunlarını ve amaca uygun problem çözme ile nesnelere fiziksel özellikleri kadar o özelliklerin işlevlerinin de farkında olmayı yansıtır. Bir nesnenin işlevsel olarak tam değerlendirilmesi, o nesnenin tanımlanan özelliğı ile ona ait olmayan bir özelliğini de (oyuncak bebek ya da oyuncak araba gibi kullanmak) içerir. Bilişsel oyunun en üst noktasında, sembolik oyun tanımlanır. Sembolik oyun, oyuncakların işlevine göre oynanmasından ayrı olarak, nesneye bir işlev ve özellik atfederek o nesnenin sembolik olarak mış gibi kullanılmasıdır. Bu da çocuğun bilişsel gelişiminde yer alan safhalardan biridir (Jordan, 2003).

Piaget sembolizasyonun kişinin ne ile? ne? yaptığından, ya da nesnelere yöneltilen sembolizasyonun göreceli olarak ortaya çıktığını varsaymaktadır. Rastlantıyla birbirini izleyen hareketler hemen her zaman bir etkinlik sırasında tekrar edilirler. Örneğin, Piaget' nin kızı uykuya gittiğinde, yastığını başının üstüne alır yana yatar ve parmağını emmeye başlamış. Daha sonra bunu yastığa benzer bir kumaşla, annesinin paltosunun yakasıyla ve oyuncak eşeğinin kuyruğıyla yapmaya devam etmiştir (Ormanoğlu Uluğ, 1999). Hayal, düşüncede yaratılan resimlerdir, olaylardır, olaylar dizisidir. Bu olaylar, hatta olaylar dizisi akılda, düşüncede, gerçek olaylardan bağımsız yaratıldığı ve bu aşamada semboller kullanılarak zihinde tekrar gösterime

girdiği için bir sembolleştirme söz konusudur. Bu nedenle de bu oyunlar için sembolik oyunlar terimi kullanılmıştır (Tüfekçioğlu, 2003).

Piaget'e göre oyun taklitle ortaya çıkan özümsemenin devamını sağladığı gibi, uyumunda devamlılığını sağlar. Çocuk, zihninde var olan şemaları yeni nesne ve davranışlara alışageldik bir biçimde uyguladığında, bu sembolik oyun öncesi bir dönemi işaret eder. Zamanla eğlenceli eylemler alışageldik biçimlerden daha çok sembolik eylem ve sonuçlara dönüşür ve bu durum da temsili ve sembolizmi oluşturur. Böylece Piaget'e göre, sembolik oyunun oluşması için sembolik şemalara gerek vardır ve bu şemalar arttıkça çocuğun oyunları birbirini tekrarlayan alışageldik eylemlerden farklılaşır ve olayların temsili halini alır (Stanley, 2004).

12 aylık çocuklar, önce nesnelere işlevi hakkında bilgi sahibi olurlar ve oyuncaklar gerçek dünyayı temsil eder. Gerçeği temsil eden, gerçeğe çok benzeyen nesnelere ve oyuncaklar, çocukların kafasını karıştırmadan, neyi neyin yerine koyacağını kolayca öğrenmesini sağlar. Bu becerilerin kazanımından sonra, çocuklar gerçeğe daha az benzeyen nesnelere kullanmaya başlarlar. 2 yaş civarında ise çocuklar, iki nesneyi başka bir şey yerine kullanabilme becerisine sahip olurlar. Örneğin; ata benzemeyen bir nesneyi at gibi kullanarak, kap gibi bir şeyden yemek yedirebilirler. 2 yaş sonrasında ise, yaşamın içinden bir takım oyunlar sergilemeye başlar ve oyuncakları gerçek kişiler gibi konuşturabilir, onlara bir takım eylemler yaptırabilirler. Bu son adımda sembolik oyunun ve mış gibi oyunun en önemli adımıdır (Akt. Cohen: 2006).

3-4 yaşlarındaki sembolik oyun davranışlarında, çocuklar oyun içerisinde iki ya da daha fazla eylemi karşılıklı roller alarak oynayabilirler. Örneğin; oyuncak bebekleri ile anne rolünü oynayabilirler. Bu oyun içerisinde de birkaç sahneyi canlandırabilirler. Bu aşama oyun gelişiminde önemli bir dönüm noktasıdır. Çünkü bu aşamada çocukların zihninde başkaları hakkında da bir fikir veya hayal uyandırabilme yeterliliğinin geliştiğini gösterir. Hayal etme becerisi de diğerlerinin duygu, düşünce ve isteklerini anlayabilmeyi içerir (Wolfberg, 1999).

Sembolik oyun bebeğin duyu-motor döneminden sembolik düşünme dönemine geçişte önemli bir zihinsel süreçtir. Çocuk sahip olduğu bilgileri sembolik formlara dönüştürme sürecinde neyin gerçek neyin temsil edilen olduğunu ve ikisi arasındaki

farkları anlamaya başlar (Segal, 2006:42). Sembolik oyun küçük çocukların erken sembolleştirme becerilerinin ortaya çıkışı olarak kabul edilmektedir (Acarlar, 2001). Sembolik oyun yoluyla çocuklar nesnelerin ne işe yaradığını bilir ve nesnelerin ne tür özelliklere sahip olup-olmadığını ayırt ederler (Stanley, 2004).

Mc Cune – Nicolich (1981) çocukların bir nesne ile oynamadan önce, o nesnenin nasıl kullanıldığını bilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Başka bir deyişle, çocuklar bir nesneyi başka bir nesne yerine kullanmadan önce; gerçek durumlarda gerçek nesnelerin işlevlerinin ne olduğu, ne ile ne yapıldığı hakkında bilgi sahibi olmalıdırlar. Nicolich (1977)'de 5 çocuğu 12 aylıktan 26 aylığa kadar izlemiş ve çocukların öncelikle gerçek oyuncakları tercih ettiklerini görmüştür. 26 aylık çocukların ise gerçeğe tam benzemese de bazı nesnelere oyunlarında kullanabildikleri görülmüştür. İzleyen yıllarda Mc Conkey (1976) ve Carrigen (1982)'in araştırma sonuçları da bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Mc Cune – Nicolich (1981) çocukların ancak 3 yaş civarında bir nesne ya da oyuncak yok iken onu hayal ederek, sembolik olarak oynayabildiklerini belirtmiştir (Akt. Cohen 2006).

Piaget, sembolik oyunun 4 ve 7 yaş arasında çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu yaş döneminde çocuklar akıllarında olanları, sözel olarak ifade etmekten uzak olabilirler ve sembollerini kullanarak hem kendilerini ifade ederler hem de diğerleri ile işbirliği kurarak, sosyal gelişimlerine katkıda bulunurlar. Piaget'nin kuramına göre çocukların tam da egosantrik (benmerkezci) ve dünyayı çoğunlukla kendilerinin gözünden gördükleri bu dönemde, oyun çocukların bu benmerkezci bakış açılarında sınırlılıklar getirir ve çocuklar oyun yoluyla başkalarının farkında olurlar. Çocuklar büyüdükçe de daha fazla dış dünyanın ve diğer insanların rollerinin farkında olurlar. Oyunlarında da artık daha sıklıkla gerçeğin bir taklidini görmek mümkündür (Akt. Cohen 2006).

De Loache (1995) in teorik açıklamasına göre; sembollerin kullanımı için dil becerilerinin yeterince gelişmiş olması ve nesnelerin sembolik kullanımı birbirini karşılıklı olarak etkiler. Bunlar; nesnelerin kavranması ve kullanılması ile o nesnenin aynı zamanda diğer bir nesne yerine kullanılmasını-temsil edilmesini içerir (Akt. Striano, Tomasello ve Rochat, 2001). Çocuk sembolik şema aracılığıyla dış dünyayı kendi benliğine özümlemeler, sembolik şema kullanımıyla sembolik oyun biçimlenir.

Çocuk uyur gibi, el yıkar gibi yapmaktan hoşlanır. Uyuma, yıkama aslında oyun değildir. Sembolik biçimde alıştırma yapıldığında oyun olur (Çelen, 1992).

Çocuklar sembolik oyun yoluyla bir diğeri ile iletişim kurma yollarını öğrenirler. Aynı zamanda fikirlerini paylaşmayı, plan yapmayı, çatışmalarla baş etmeyi öğrenirken, heyecan, eğlence ve yaratıcılıkları da gelişir. Bu beceriler de çocukların sosyal uyumlarını geliştirdiği kadar kendilerine güvenlerini ve okula hazırlık becerilerinin de gelişimini sağlar (Segal, 2006).

Tayvan'da yapılan bir çalışmada da otistik çocukların sembolik oyun davranışlarını değerlendirmek üzere, çeşitli yaklaşımlardan yararlanılarak (Leslie 1987; McCune-Nicholich, 1981; Parten, 1932; Piaget 1962; Sigman ve Ungerer 1981; Smilansky, 1968; Westby 2000) bilişsel/sembolik oyunu şu boyutlarda ele almışlardır:

1. Objeyi bir başkasının yerine koymak
2. Olmayan bir objeye atıfta bulunmak ya da farklı/yanlış bir özellik atfetmek
3. Hayali objeler uydurmak
4. Oyuncak bebekler, kendi ya da akranı, ya da maketlerle rol oynamak

Sembolik oyun iki alt kategoriye kapsamaktadır. Bunlardan biri işlevsel oyun, diğeri de sembolik oyundur. Bazı yazarlar ise genellikle yalancıkta oyun ile sembolik oyunu aynı anlamda kullanırlar (Lessie, 1987). Oysaki mış gibi oyun hem işlevsel hem de sembolik oyunu kapsamaktadır. İşlevsel oyun; bir objeyi/objenin minyatür halini işlevine uygun kullanmaktır. Örneğin oyuncak arabayı halının üzerinde sürerken "brmmm" şeklinde sesler çıkarmaktır (Ungerer ve Sigman 1981; Akt: Libby, Powell, Messer ve Jordan 1998).

Lessie (1987) sembolik oyunu üç şekilde tanımlar.

- a) Bir objeyi başka bir obje yerine kullanma. Örneğin; bir taşı sabun yerine kullanmak gibi.
- b) Yalancıkta /sahte bir özellik atfetmek. Örneğin; bebeği hastaymış gibi yapmak.

c) Olmayan bir objeye sanki varmış gibi atıfta bulunmak. Örneğin; bir kamyonu görünmeyen bir köprü üzerinden geçirmek (Akt; Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998).

Lessie (1987)'ye göre; sembolik oyun; işlevsel oyunun ortaya çıkarılmasından daha farklıdır ve daha karmaşık bir temsil edebilme sistemini içermektedir. Sembolik oyunda sadece bir kalemin roket gibi temsil edebilmesini gerektirmez, aynı zamanda temsil eden objenin gerçekte aynı nesne olmamasını ancak o nesne (gibiymiş) gibi temsil edilmesini gerektirir.

Kısacası; sembolik oyun, hem işlevsel oyunu, hem de bir eylemin gerçekte öyleymiş/miş gibi yapılmasıdır.

Lessie (1987), sembolik oyunun oluşabilmesi için; çocukların birbiriyle ilişkili olmayan nesnelere öncelikle temsil edebilme becerilerinin anlaşılması gerektiğini ve sonra üst temsil becerilerinin kazanılması gerektiğini bildirmiştir (Akt. Cohen, 2006).

Sembolik oyun, sembolik anlamayı geliştirir. Çocuk oyuncakların gerçeğin bir temsili olduğunu anlar. Bu sembolleri kullanarak da, gerçek dünya ve çevresiyle nasıl etkileşimde bulunacağını kavrar, ve dil için gerekli olan yapıları oluşturur, araçların nasıl çalıştığını, ne yaparsa sonuçlarının neler olabileceğini test eder. Örneğin; "Eğer bunu kaldırırsam, oyuncak araba aşağıya kayar" ya da "Büyük bardaktan suyu küçük bardağa dökersem ne olur?" gibi. Korkutan şeyleri güvenle deneyebilir. Örneğin, "eğer gürültü yaparsam kötü kurt saklandığı yerden bana gelebilir/beni yakalayabilir" gibi. İnsanlar arasındaki ilişkileri ve bazı durumlarda nasıl davranacağını anlayabilir/çözebilir. Örneğin; doktorculuk, aile, öğretmencilik oynayarak. Müzik, dans, resim, oyun hamuru yoluyla hayal gücü ve yaratıcılığını ortaya koyar. Bu da çocuğun kendine olan güvenini ve kendine saygı duymasını sağlar. Olayları oluş sırasına göre canlandırabilir. Oyuncaklarla ve oyunla, farklı durumlarda ne yapabileceğini dener. Örneğin; "annesini ve küçük kız yolda giderken, küçük kız düşerse yara bandı almalı" ya da "ambulans aranmalı" gibi öneriler getirir (Moor, 2005).

Piaget' e göre sembolik oyun, ben merkezci düşüncenin bir formudur ve oyunun temel işlevi çocuğun egosunu koruyarak gerçekliğe uyum sağlamasıdır. Piaget ve Inhelder sembolik oyunun sadece egonun gerçeği özümlemesi olmadığını, aynı zamanda çocuğun ihtiyaçlarını ifade edebileceği bir dili de kullanarak özümlemenin güçlendirildiğini ifade etmişlerdir (El Konin, 2005).

Vygotsky (1933) okul öncesi dönem çocukların oyunlarındaki en yaratıcı etkinliklerden biri olarak sembolik oyunu görmektedir. Sembolik oyun (miş gibi oyun) yoluyla çocuklar yetişkin rollerini alır ve o rolleri kendi yaratıcılıklarını da kullanarak kendi oyunlarında sergilerler. Sembolik oyun yoluyla bir nesneyi başka bir nesne yerine transfer ederek onun anlamında da kullanabilir ya da bir eylemi başka bir anlamda yeniden yapılandırabilirler. Sembolik oyun ortamlarında çocuklar oyunları ait kuralları kendileri belirlerken kendi sınırlılıklarının da farkına varırlar ve böylece kendilerini de tanırlar (Akt. ElKonin, 2005).

2.1.2.2. Sembolik Oyunun Gelişimi

Piaget, Mc Cune – Nicolich (1981), sembolik oyunun gelişimini şöyle sıralamıştır; sembolik öncesi dönem bir yaşın altındaki dönemi kapsar. Çocuk bir bardağı içmek için kullanır, boş bir bardağı dudağına götürür. Çocuklar 12 aylık civarında iken "içermiş gibi, yermiş gibi, uyurmuş gibi" yapar. Çocuk, gerçeğin dışına çıkar ve sembolik oyuna geçer. 12 ve 24 aylık dönem arasında çocuk başkalarıyla oynayabilme becerisini kazanır. Örneğin, artık kendi kendine yemek yemez ya da içmez; bir yetişkine yedirir yada içirirmiş gibi yapar. İki yaş civarı çocuk bebekleriyle gerçek dünyayı temsil etmeye başlar. Ardışık sembolik eylemler döneminde ise çocuk oyuncaklarıyla, birbiriyle ilişkili bir dizi eylemi gerçekleştirir. Örneğin bebeğini uyutur, sonra onu yıkar. Tek başına sembolik oyun dönemine geçtiğinde de çocuk tek başına birinin rolüne girer ve onu oynar. Örn: Batman olur. En son aşamada ise çocuk diğerleriyle birlikte rol alır ve oynar. Örn: Doktor olur ve başka birini hastaymış gibi muayene eder (Akt. Cohen: 2006).

Weitzman (1992)'a göre Sembolik Oyunun Aşamaları:

Kendi Kendine Sembolik Oyun (12-18 Ay)

- ❖ Çocuk kendi başına/kendi kendine oynar.

Örneğin; Çocuk yorgun olmadığı halde uyuyormuş gibi yapar.

- ❖ Çocuk gerçek bir nesne ya da gerçeğini temsil eden bir oyuncakla, sembolik bir eylem yapar.

Örneğin; Çocuk fincandan çay içiyor gibi yapar ya da kaşıkla yemek yiyor gibi yapar.

Basit/sade sembolik oyun (18 ay-2 yaş)

- ❖ Çocuk insanlarla ya da oyuncaklarla tek bir eylem yaparak sembolik oynar.

Örneğin; Çocuk bebeğin saçlarını tarar ya da bir yetişkinle oyuncak telefonla konuşur.

- ❖ Çocuk aynı eylemleri farklı kişilerle, bebeklerle ve oyuncaklarla da gerçekleştirebilirler. Örneğin; Kendine bir kaşıkla yemek yedirebilir ve sonra oyuncak bebeğine de yedirebilir.

- ❖ Çocuk gerçek bir obje yerine onu temsil eden oyuncak bir nesne koyar. Bu oyuncak gerçeğine benzer ve çocuk onu gerçeği gibi kullanır.

- ❖ Çocuk yetişkinde gördüğü bir eylemi sembolik yapar. Örneğin; Çocuk gazeteyi kaldırır ve okuyor gibi yapar.

Birbirini izleyen benzer olayların sembolik oynanması ve rol yapmanın başlaması (2-2, 5 Yaşlar)

- ❖ Çocuk birbirini izleyen birkaç eylemi uygun sıra ile sembolik oynar. Çocuğun eylemleri benzer olayları gösterir. Örneğin; Yemeği hazırlama ve yeme, yatmak için hazırlanma.

- ❖ Çocuk başka birinin rolünü yapmaya başlar. Bu durum, çocuğun diğerlerine karşı farkındalığının geliştiği ve öğrendiklerini oyun sürecinde nasıl sergilediğinin görüldüğü bir dönemdir. Aynı zamanda çocuğun sembolik oyuna ilişkin yeterliliğinin görüldüğü önemli bir süreçtir.
- ❖ Çocuk bir nesneyi başka bir nesnenin yerine koyabilir. Yerine konulan nesne, yerine konan nesneye benzer biçimde olmalıdır. Örneğin; Küçük parçacıklar, yiyecek lokması yerine konulabilir ama bloklar konulamaz. Bu safhada çocuk hala nesnelere gerçeğe benzemesine ihtiyaç duyar.
- ❖ Çocuk oyuncak bebeğe birden fazla eylem yaptırır. Çocuk sadece 1 oyuncak ya da bebek ile bir eylem yapmak yerine; oyuncuğun kendisine eylem yaptırır. Örneğin; oyuncak ayıya bir fincanı aldırır ve onu içermiş gibi yaptırarak oynar.

Birbirini izleyen daha az benzeyen olayları, yerine ona benzemeyen nesnelere koyarak sembolik oyun oynama (2, 5-3 yaşlar)

- ❖ Çocuk daha az benzeyen olayları yapmaya başlar. Çocuk berber gibi olur ya da doktor odasında gibi davranabilir.
- ❖ Eyleme dayalı sembolik oyunda çocuk bir durumda mış gibi/durumun-olayın içindeymiş gibi davranır.

Örneğin; Çocuk oyun oynarken, konuşabilir fakat bu konuşma oyunun esasına dayalı olmayabilir.

- ❖ Çocuk o anda ortamda bulunan nesnelere, benzemeyen nesnelere sembolik oynar. Bu gelişim 2, 5 yaş civarında oluşur. Örneğin; çocuk blokları araba yapar, arabaymış gibi oynar. Arabanın içine küçük bir adam koyar ve onu geriye doğru sürdürür. Bu önemli bir başarıdır çünkü çocuk artık nesnenin görünüşüne göre değil, zihnindeki göre sembollerle anlam kazandırabilir. Sembollerin bu şekilde kullanımı da, düşünme becerileri, yaratıcılık ve problem çözme için gereklidir.
- ❖ Çocuğun oyunları yaratıcı nesnelere desteklenir. Bu aşamada çocuk jest ve mimiklerini kullanabilir ve ne yapmak istiyorsa onu gösterebilir. Örneğin;

köpeğe hafifçe vuruyormuş gibi yapabilir. Kelimeleri kullanır ve "Benim küçük köpeğim, burada" diye söyleyebilir. Her ikisini de birlikte kullanabilir. Örneğin; "Benim küçük köpeğim burada, diye söyleyerek ona hafifçe vuruyormuş gibi yapabilir. Artık elinde bir şey yok iken, elini/jest ve mimiklerini kullanarak, sembol oyun oynaması ve yaratıcılığını kullanması, çocuğun zihinsel sembolleri yaratıcı kullanabildiğini gösterir (Weitzman, 1992).

Çocukların sembolik oyun oynayıp-oyunamadıklarını görmek için aşağıdaki sorulara cevap vermek gereklidir:

- Çocuk mevcut nesnelere kullanabiliyor mu?
- Çocuk hangi gerçek nesnelere kullanabiliyor? Giysiler? Şapkalar? Eşyalar? Araçlar? Oyuncaklar?
- Çocuk bu nesnelere nasıl kullanıyor? O nesnelere basit oyunlar mı oynuyor? Yoksa o nesnelere sembolik oyunlar mı oynuyor?
- Çocuk oyunlarında çok farklı nesnelere kullanıyor mu?
- Çocuk nesnelere ile sembolik ve yaratıcı oyunlar oynuyor mu? Örneğin; ipe boncukları dizerek makarna gibi yapıyor mu?
- Çocuk gerçek nesnelere / kişiler yerine oyun içinde bazı rolleri alıyor mu? Oyunlarında sözcükleri kullanıyor mu? (Dodge ve Colker, 1999).

2.1 3. Soyut Düşünce ve Sembolik Oyun

Beyin gelişimi bebeklikte farklı alanlarda ve farklı zamanlarda gelişir. 8. ay civarı prefrontal lobun gelişimi ile birlikte bebeklerin bilinçli hafızası da gelişir. Bebeğin nesne sürekliliği kavramını kazanması ile birlikte anlayışı da gelişir. Örneğin, bir parçası görünen saklı bir oyuncakçı gören bebek, oyuncakçı tamamını görmese de o parçayı görünce o parçanın oyuncakçı olduğunu anlar. Çünkü gördüğü parçadan oyuncakçı tamamını aklında tamamlar. Bebekler algıladıklarını zihinsel tasarımlarıyla birleştirerek yeni tasarımlar oluştururlar ya da bilinçli hafızalarına

olarak dünyayı anlamaya başlarlar. Bu anlayışla birlikte nesnelere daha iyi tanır ve hatırlarlar. 12. ay civarında da nesnelere işlevlerine uygun kullanmaya başlarlar. Bu süreç de soyut düşünmenin gelişimini sağlar (Poole, Miller ve Church, 2005).

İki yaşından sonra çocukların çoğunda hayale dayanan eylemlerin arttığı görülmektedir. Hem konuşmalarından hem de oyunlarında bu durum gözlenebilmektedir. Çocuk konuşmalarını kaydeden bir araştırmada, 24-29 aylık çocukların konuştukları sözlerden % 1.5' inin hayalle ilişkili olduğu, 42-47 aylık çocuklarda bu oranın yüzde 8.7'ye yükseldiği (Burnham, 1940) başka bir araştırmada da (Markey, 1935) iki buçuk - dört yaşları arasında hayal kaynaklı sözlerin altı misli artış gösterdiği belirtilmiştir (Akt. Jersild, 1983).

Çocuklar nesnelere başka bir şey yerine kullanırken, ortada olmayan bir nesneyi jestleriyle gösterirken ya da bir eylemi hareketleriyle gösterirken örneğin ambulans sürer gibi yaparken aslında sembollerini kullanmayı öğrenir ve soyut düşünmeye de başlar (Church, 2005).

Çocuklar 3 yaşlarında istek ve duygularla ilgili nedensel ilişkileri anlamaya başlarlar. Bu yaşlarda insanların isteklerine ulaştıklarında kendilerini iyi hissettiğini, isteklerine ulaşamadığında ise kendilerini kötü hissettiğini düşünürken, 4 yaşlarında insanların istek ve inançlarını anlamaya başlarlar (Flavell, 1999). 4 yaş civarında kendi düşünce ve duygularıyla diğerlerinin duygu ve düşünceleri arasında ilişki kurarlar. Bir başka deyişle, soyut fikirleri anlamaya başlarlar. Okul öncesi dönemde çocukların dünya hakkındaki bilgi ve deneyimleri arttıkça, gördüklerini kendi dünyalarında temsil ederek soyut düşünme becerilerini geliştirirler (Poole, Miller ve Church, 2005).

Bilişsel gelişimde önemli alanlardan biri de üst-temsil yeteneğidir. 4 yaş öncesi çocukların davranışları gerçeklik / gerçek nesnelere ve kişiler üzerine kurulu iken, 4 yaştan itibaren bir takım temsilleri gerçekleştirebilirler. Bu temsil edebilme yeteneği de beraberinde, çocukların başkalarının ne düşündüğünü, akıllarından ne geçtiğini tahmin edip-anlayabilmelerini getirir. Bir başka deyişle çocukların zihin kuramına sahip olduğunu gösterir (Qates ve Grayson, 2004).

Okul dönemi boyunca çocuğun sözcük dağarcığı giderek genişler. Zamanla, kişisel yorumundan ya da özel bir bağlamdan bağımsız olan soyut anlam bilgisi edinir. Bu dönemde çocuğun anlam bilgisi yatay ve dikey yönlerde gelişmeye devam etmektedir. Yatay anlam, çocuğun yetişkin tanımlarına uygun gelen tek sözcükleri dağarcığına ilave etmesi, dikey anlam ise tek sözcüğün bütün anlamlarını bir araya toplamasıdır. Okula yeni başlayanlar cümleleri daha dar anlamları ile açıklarken, yaşları ilerledikçe çocukların daha soyut ve karmaşık ilişkileri yorumlayarak, algısal özellikler ile zenginleştirdikleri kavramları kullandıkları görülür (Maviş, 2003).

Dil becerileri okul öncesi dönemde soyut düşüncenin gelişimi ve kullanımında temel oluşturur. Dil becerileri yoluyla çocuklar düşüncelerini ayrıntılı olarak açıklama fırsatı edinirler. 5-6 yaşlarında ise somuttan soyuta geçişte çok önemli bir adım atarlar (Poole, Miller ve Church, 2005). Küçük çocukların kendiliklerinden kullandıkları dil aynı zamanda onların ilgilerini de yansıtır. Örneğin, güneşi bir topa benzetebilir ya da gökyüzündeki bir portakal, şeklinde ifade edebilirler (Castillo, 1998). Bu durum onların yaratıcı düşüncelerinin bir başka deyişle soyut düşünebildiklerinin de bir kanıtıdır. Vosniadou ve Ortony (1983) de 4 yaşlarındaki çocukların nesnelere bazı özellikler atfederek metaforları kullanabildiklerini çünkü çocukların basmakalıp düşünceden farklı düşünebildiklerini bildirmişlerdir (Akt. Castillo, 1998).

Singer, çocukların düşlemleri üzerindeki çalışmalarına dayanarak, erken –miş gibi etkinliği ile sonraki yaratıcılık arasında yakın bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Singer bu oyunlara eğilimli çocukların, sık sık ıraksak düşünme etkinliklerine girme, daha fazla yeni fikirlere sahip olma ve oyundan daha fazla zevk alma eğiliminde olduklarını belirtmektedir (Akt.Gander ve Gardiner, 1993).

Çocukların küçük yaşlarda oynadıkları hayali oyunlar, daha sonraki metafor kullanımı ve yaratıcılığın habercisi olarak görülmektedir. Konuşurken kullanılan metaforlar daha büyük çocuklarda ve yetişkinlerde görülsede, küçük çocukların sembolik oyunları ile yaratıcılık arasında bir ilişkiden söz edilmektedir (Önder, 2003).

2.1.4. Dil Gelişimi ve Sembolik Oyun

2.1.4.1. Dil Gelişimi

Dil, insanların iletişimde bulunmak amacı ile geliştirdikleri bir anlaşma aracıdır. İnsanoğlu dünyaya geldiği andan itibaren, dış dünya ile ilişki kurmak, çevresinde gelişen olaylardan haberdar olmak ve toplum içindeki konumunu belirlemek amacıyla dili kullanır (Aktan Kerem, 2005).

Dil kendi çıkardığımız ve duyduğumuz seslerle, anlamak ve anlatmak istediğimiz örüntüler arasında ilişki kurar. Konuşma ses birimi denilen ana seslerle gerçekleşir. Bebeğin ilk ses çıkarma çabaları devinimseldir. Belli bir sıra izler ve olgunlaşmaya bağlıdır. Çocuk duyduğu ses birimlerini tekrar ederek çıkarmaya başlar ardından da ilk heceleri söyler (Alpöge, 1991).

Dil gelişimini konuşma öncesi ve konuşma dönemi olmak üzere iki dönemde incelenir. *Konuşma öncesi dönem*: Yenidoğan döneminde (0-6 hafta) istem dışı ses çıkarmalar, amaçsız, anlamsız ve rasgele sesler söz konusudur. Gıgıldama dönemi (6 hafta –üç ay) bu dönem mırıldanma döneminin başlangıcıdır. Ağlamaların ihtiyaca göre farklılaştığı, bebeğin mutlu olduğunda cıvıldadığı (agu, agu gibi) dönemdir. Mırıldanma dönemi (3-6 ay) bebeğin çıkardığı sesleri bilinçli olarak tekrar ettiği ve bu, vu gibi sürtünme seslerini çıkarttığı dönemdir. Mırıldanmanın tekrarı (6-9 ay) olarak ifade edilen dönemde ses üretimiyle işitme arasındaki ilişki önemlidir. Yani bebek işittiği seslerden seçerek taklitler yapar ve tekrar eder. Ba –ba, ma-ma gibi hece tekrarları görülür. Ses ve sözcükler döneminde (9-12ay) ise anlamsız olmasına rağmen düz cümle ya da soruya benzeyen acele mırıltılar duyulur. Bu dönemde çıkarılan sesler bebeğin ana diline aittir (Alisinanoğlu, 2003).

Konuşma döneminde ise çocuklar bir yaş civarında ilk sözcüklerini söylemeye başlarlar. 15 aylık çocuğun sözcük dağarcığı genellikle 10 sözcüklük, 18 aylık çocuğun 30 ve daha fazla, 20 aylık çocuğun ise 50 ve daha fazla sözcüklüktür. 18-24 ay arasında bu artış hızlanır. İki yaşında ise çocuğun sözcük dağarcığı hızla gelişerek, ihtiyacı olan sözcükleri kullanımı başlar ve "ne? Nerede? Kim?" sorularını sormaya başlar. İsimlerin öğreniminden sonra fiiller, 1,5 yaş sonrası sıfat ve zarfların

kullanımı görülür. Çocuklar 2,5 yaşına geldiğinde 200 veya daha fazla sözcük kullanır ama konuşmaları hala çocuksu özellikler gösterir. Ne? Kim? Sorularını sıklıkla sorarken ben, bana vb. zamirleri de doğru olarak kullanabilirler. Çocuklar 3 yaşına geldiklerinde 300 civarında kelime bilmekte, kendi kendine konuşmakta ve dili istekle kullanmaktadırlar. 4 yaşlarında ise konuşmaları dilbilgisi kurallarına uygun ve tümüyle anlaşılabilir düzeydedir. Sürekli "neden? Ne zaman? Nasıl? Niçin?" sorularıyla sözcüklerin anlamını ısrarla sorarlar ve uzun öyküleri dinleyebilirler. Aynı zamanda gerçekte var olanla düş ürününü zaman zaman karıştırarak anlatabilirler (Yavuzer, 2000).

5- 6 yaşlar arasındaki çocukların dil gelişim özelliklerine bakıldığında ise;

- Az-çok, biraz olan miktarları gösterir.
- Adresini söyler.
- Telefon numarasını söyler.
- En çok, az, en az olan miktarları gösterir.
- Basit şakalar yapar.
- Günlük deneyimlerini anlatır.
- Konum ve hareket bildirmek içiniçinden, ...uzağından, üstünden sözcüklerini kullanır.
- Niçin? Sorusunu içeren sözel ifadelere açıklayarak cevap verir.
- Üç veya beş bölümlük hikayeyi birleştirip anlatır.
- Sözcükleri tanımlar (masa, elma, top vb)
- Çocuk kullanım, şekil, eşyanın yapıldığı madde veya genel sınıflama açısından tanım yapar. (Soru: masa nedir? Yemek yenir, eşyadır cevapları doğrudur.)
- Bana tersini söyle sorusuna cevap verir.
- Eğer.....olsaydı ne olurdu? Sorularına cevap verir.
- Dün ve yarını anlamlı olarak kullanır.
- Yeni ve bilmediği sözcüklerin anlamını sorar (Güven ve Bal, 2000).

İfade edici dil, davranışı düzenlemede daha az belirgin fakat güçlü bir rol oynar. Sözcükler ve cümleler sosyal arabulucu ve sorun giderici olabilir. Duygularımızı ve hareketlerimizi kendi kendimize konuşarak ayarlarız. Bireyler ifade edici dilde

yetersizlikleri olduğunda saldırgan davranışlar, depresyon veya aşırı derecede kaygı gösterebilirler (Levine, 2003).

Çocukların içinde buldukları sosyal ortamlardan en önemlilerinden biri de okul çevresi ve sınıf ortamıdır. Sınıf ortamı da sözel iletişimin bir başka deyişle konuşmanın hakim olduğu bir çevredir. Sınıf ortamında hem öğretmenlerin çocuklarla iletişimleri hem de çocukların birbirleri ile iletişimleri dil aracılığıyla olur. Dil sayesinde çocuklar, hem kendi düşüncelerini hem de diğerlerinin düşüncelerini anlamlandırırılar (Lloyd, 2005). Normal gelişim gösteren çocuklar dili öğrenirken basit taklitler ve kopya etme davranışını gösterirler ancak bu durum onları basit bir taklitçi konumuna koymaz. Çünkü çocuk taklit ederken aynı zamanda nesnelere kendisiyle özdeşleştirebilmekte ve ayıklayabilmektedir (Piaget, 2005). Stokoe ve Marschark (1999) çocukların dili kazanımında çevrelerindeki yetişkinlerin öneminden söz eder. Çocuk yetişkinlerin kullandığı dili kullanırken aynı zamanda bilişsel olarak da gelişir. Sonuçta bilişsel ve kültürel çevre ile çocuğun gelişimi birbiri ile ilişkilidir (Akt. Ebrahim, 2006)

2.1.4.2. Dil ve Sembolik Oyun ilişkisi

Oyun dil kazanımında uyarıcı ideal bir araçtır. Çünkü dilin temel işlevi olan; iletişim, ifade ve muhakeme becerilerinin gelişimini sağlar. Aynı zamanda çocukların kavram gelişimi ve problem çözme becerilerinin kazanımı ve gelişiminde de önemli araçtır (Kagan ve Lowenstein, 2006).

Dil, kendisiyle aynı dili konuşanların ortaklaşa kullandıkları belli bir semboller kümesinden oluşmaktadır. Kısaca dil, toplumsallaşmamış bir semboller kümesidir (Jersild, 1983). Dil, sosyalleşmemiş bir işaret sistemi olarak da tarif edilebilir. Başka bir şeyin yerine geçen, veya bir şeyi işaret eden her şey *semboldür*. Örneğin, kitap kelimesi nesnenin yerine geçen bir semboldür. Kelimeler sembol sisteminin çok önemli unsurlarındandır (Guillaume, 1970; Akt. Davaslıgil, 1985). Kelimeler, cümleler kısaca dil de sembolik bir süreçtir.

Oyun ve dil birbirleriyle ilişkilidir ve gelişimleri birbirini etkiler. Çünkü, her ikisi de bir şeyin yerine onu temsil eden başka bir şey konulmasını yani sembolik bir temsili

içerir. Örneğin; çocuk bir kelimeyi bir nesne, kişi ya da olay yerine kullanır veya bir nesneyi başka bir nesne yerine kullanır. Oyunağını beslerken tahta bir bloğu sanki bisküvi imiş gibi bebeğine yedirir. İşte bu hem nesneyi başka bir nesne yerine kullanmak, hem de nesneyi temsil eden kelimeyi kullanmak sembolik bir yetenektir. Çocuk sembolik oyunlar yoluyla başlangıçta tek kelimeler kullanırken, oyun sırasında kullandığı nesnelere ve etkinlikler arttıkça çocuğun kelime üretimi ve kelime kullanımını da artırır. Örneğin; "ayıcık bisküvi yiyor" derken ve bunu oyunla gösterirken; çocuk ayıcık, yemek, ve bisküvi kavramlarına da sahip olmalıdır. Bir diğer gelişim de oyun yoluyla çocuk başka bir kişinin yaptığı ya da söylediğine de dikkat etmiş ve onu kullanmış olur (Lewis, 2003).

Çocukların temsil etme davranışını kazanmaları, onların saklı nesneyi bulma, hayali/sembolik eylemleri yapabilme davranışları ile ilişkilidir. Böylelikle çocuklar sembollerini üretebilir, anlayabilir ve yaşamlarının ilk iki yılında beş temel davranış kazanırlar. Bunlar; dil, gecikmiş taklit, çizim, zihinsel tasarım ve sembolik oyundur (Blanc ve diğ., 2005).

Piaget'e göre dil ve oyun eş zamanlı gelişir ve çocuğun deneyimlerinde nesnelere kullanabilmesi ve zihinsel tasarımlar yapabilme yeteneğini geliştirir. Örneğin; çocuk oyuncak bebekle ilgili oyunlarında, nesnelere ifade etmek ve ne istediğini belirtmek amacıyla dili kullanmaya başlar (Akt. Power ve Radcliffe; 2000).

Dil öncesi zihinsel becerilerden biri olan sembolik oyunun sözel olmayan yapısı, dil kazanımının sınırlı olduğu durumlarda sembollerini anlama ve kullanma becerisinin değerlendirilmesinde önemli bir araç olmasını sağlamaktadır (Acarlar, 2001).

Dil ile oyun arasındaki ilişkiyi açıklamak için çeşitli olasılıklar ileri sürülmüştür. Bunlardan ikisi de; sembol yetersizliği hipotezi (Baron-Cohen, 1987) ile üst temsil hipotezi (Leslie, 1987) dir. Her iki hipotez de oyun ve dildeki sembol sistemlerinin aynı temsil edebilme yeteneğini geliştirdiği üzerine kurulmuştur. Sembol yetersizliği hipotezine göre, otistik çocukların yaratıcı yetenekleri ve/veya sembol kullanımları zayıftır. Özellikle de temsilin temsil edilebilme yeteneği daha da zayıftır. Bu da otistik çocukların zihin kuramındaki yetersizlikleri ile açıklanmaktadır. Leslie de otistik çocukların sembolik oyun oynamadaki güçlüklerini zihin kuramındaki

yetersizlikleri ile açıklamıştır. Bu güçlükler hem otistik çocukların dünya hakkındaki bilgilerindeki yetersizlikler hem de hali hazırdaki durumlarda uygun eylemleri yapamamaları ile ilişkilidir (Stanley, 2004).

Kelly ve Dale (1989), henüz kelime kullanmayan çocukların sembolik oyunlarında başarısız olduklarını , buna karşılık presembolik (ön sembolik) oyun ve kendine yada başkasına dönük sembolik oynayanların tek kelimelerle konuştuklarını ifade etmiştir.

Pek çok araştırmacı da ; sembolik oyun ile erken dönem dil gelişimi, kelimeleri birleştirme ve dilbilgisi gelişiminin ilişkili olduğunu belirtmişlerdir (Veneziano, 1981; Ogura, 1991; McCune, 1995).

Sigman ve Sena (1993)' ya göre ise bilişsel gelişim gerçek oyuncaklarla işlevsel oyundan daha çok sembolik oyunla ilgilidir. Oyuncak odaklı oyun ile dil kazanımı arasında çok güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Özellikle temsil edebilme yeteneği dili anlamaya bağlıdır ve ister yapılandırılmış ister yapılandırılmamış ortamlarda olsun, çocukların ne kadar çok sembolik oyun oynarlarsa dili de o kadar çok anladıkları bildirilmiştir (Akt. Lyytinen ve diğ., 1997).

Weber (1996)'e göre, dil yaratıcılığın çok karmaşık yapısında geniş bir uygulama alanına sahiptir. Yaratıcılığın oluşumunda da soyut düşünme becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Sembolik oyun oynayabilme becerisi de küçük çocuklarda soyut düşüncenin gelişiminin bir göstergesidir.

Sembolik oyunun okuma-yazma becerilerinin kazanımında da önemli olduğu ifade edilmiştir. Bir objeyi ya da kendini başka bir obje, kişi, durum yerine kullanmak ya da motor ve sözel etkinliklerle , -Mış gibi eylemler yoluyla olayları dönüştürmek okuma -yazma gelişiminde önemlidir. Çünkü okuma-yazma objelerin, fikirlerin ya da eylemlerin kelimelerle temsil edilmesini içerir (Isenberg ve Jacob, 1983).

2.2. OTİSTİK ÇOCUKLAR

2.2.1. Otizm Tanımı

Otizm; özellikle erken çocuklukta gözlemlenen bozuk davranışlar, kaba (gelişmemiş) dil kullanımı ve kendine zarar verebilecek davranışları sergileyen çocukların sahip oldukları bir yetersizliktir (Meacham ve Wiesen, 1974).

Otistik sendrom, değişik edinsel ve gelişimsel nedenlere bağlı olarak, 3 yaş öncesinde çocuklarda ortaya çıkan, sözel ve sözel olmayan iletişim, sembolik etkinlik, oyun ve sosyal ilişki alanlarında bozukluk ve stereotipiler ile karakterize olan bir bozukluktur (Korkmaz ve diğ., 1996). Pek çok çalışmada otizmin 22. kromozomdaki yapısal ya da sayısal anormalliklerle (trizomi, 20/22 nin yer değiştirmesi, 22q11.2 deki bozulma gibi) birlikte meydana geldiği belirtilmiştir (Motavallı Mukaddes ve Hergüner, 2007).

"Otizm sinir sisteminin gelişimsel bir bozukluğu olup davranışsal açıdan tanımlanan ilginç bir sendromdur: Bu sendrom sosyal davranış, duygu ifadesi, sözel iletişim, soyutlama ve bilgi işleme gibi beynin yüksek kortikal disfonksiyonunu yansıtır. Bu sendrom yaşam boyu devam eder ve belirtileri yaşa göre değişiklik gösterir. Bu hastalık çocuklarda en çok ileri derecede zeka geriliği ve ileri derecede disfaziye (konuşma bozukluğuna) benzerlik gösterir (Vanlı, 1993).

Otizm, yapısal ve doğuştan gelen bozuklukların kognitif (bilmeye ve kavramaya ait) düşünmeyi, algılamayı etkileyen ve iletişim kurabilme yeteneğini bozan bir rahatsızlık olarak tanımlanmaktadır (Yörükoğlu, 1994).

Yukarıdaki tanımlardan da görülebileceği gibi, otizm gelişimsel bir yetersizliktir. Otistik çocukların genel özelliklerine bakıldığında da; *hayal gücü ile oyun oynamada zayıflık, başka deyişle sembolik yada imgesel oyunda yetersizlik, soyut düşünmede bozukluk, sözel ve sözel olmayan dilde bozulma, iletişim için konuşmayı kullanmama* gibi belirgin özellikler arasında yer alır (Wing ve Attwood, 1987; Simons ve Oishi, 1987; Yalaz, 1993; Norton ve Drew, 1994; Köroğlu, 1994; Happe, 1995, Frith, 1995; Korkmaz, 2000; Perko, 2002).

Otistik Çocuklarda Görülebilecek Davranışlar

Çok Şiddetli	Ortalama	Az Şiddetli
Temper Tantrum	Uyumsuzluk	Dil problemleri
Sözel olmayan	Ekolali	Sözel
Çığlık	Alışılmadık sesler	Diğerleri ile iletişim
Geri çekilme	Başkalarını gözlemleme	Hafif duyu (duyumsal)
Şiddetli duyu (duyumsal)	Ortalama duyu (duyumsal)	bozukluk
bozukluk	bozukluk	Panik ataklar
Sinirli/öfkeli davranışlar	Kaçma-kaçınma	

(Fouse, Wheeler; 1997).

2.2.2. Otistik Çocuklar ve Oyun /Sembolik Oyun

Çocuklar oyun oynayarak, dünya hakkında bilgi edinirler. Başka bir deyişle de yetişkin dünyasında gördüklerini, yaşadıklarını ve düşündüklerini sembolik oyun aracılığıyla sergilerler. Bu sergileme süreci aynı zamanda çocukların dış dünyayı ne kadar gözlemledikleri, diğer insanlarla ne kadar iletişime girdikleri, nesne ve kişiler hakkında farkındalıklarının bir göstergesidir. Ancak çocuğun farkındalığın ve dış dünya ile iletişimin sınırlı olarak görüldüğü otistik çocuklarda bu durum daha farklıdır. Çünkü; otistik çocuklar dikkatlerini başkalarının davranışlarına yöneltmekle ilgili büyük güçlük yaşarlar. Kendilerine özgü bir iletişim biçimleri vardır ve iletişimde gerekli olan diğer insanların fikirlerini ve niyetlerini anlama yetisinden yoksundurlar. Bu özelliklerinden dolayı da topluma katılımında (Gammeltoft ve Nordenhof, 2007) ve topluma katılımın ilk provaları olan oyun oynama davranışlarında güçlük yaşamaktadırlar.

Oyun normal gelişim gösteren çocuklar için, gelişimsel sürecin bir parçasıdır. Bu süreçte, sembolik oyunda kişi ya da karakterlerin eylemleri yoluyla olayların nedenlerini ve etkilerini öğrenirler. Otistik çocuklar ise sıklıkla tekrarlayıcı davranışlara sahiptirler ve sembolik oyun yeteneğinden yoksundurlar (Lifter, 2000; Akt. MacDonald, Boucher ve Wolfberg, 2003; Clark, Garrigan ve Vangala, 2005). Otistik çocuklarda da dikkat, doğallık ve isteklilik görülse bile bu durum herhangi bir oyun üretmeye ve tamamlamaya yönelik değildir, genellikle tekrarlayıcı hareketler şeklinde görülür (Jordan, 2003; Luckett, Bundy ve Roberts, 2007). Bebekleri veya arabaları işlevine uygun kullanmaz, evcilik oynamazlar. Bunun yerine oyuncakları dizmeyi tercih ederler. Örneğin; legoları tren gibi dizebilirler ama oyunlarını

geliştirmez ve yaratıcı oyun kuramazlar (Bauer, 1995). Otistik çocukların çoğu duyu-motora dayanan oyun nesnelere tercih ederler. Örneğin, ilginç koku, ses, tat ve dokunabileceği görsel bir nesneyi tercih ederler (Holmes ve Willoughby, 2005).

Otistik çocukların oyundan gerçekten zevk alarak ve deneyim kazanmaya yönelik oyunlar oynamak yerine sıklıkla belli rutinelere bağlı, pasif özellikte oyunlar oynamaları, aynılığı koruma isteği ve rutinlerin değişmesine gösterilen direnç, otistik çocukların kendilerini güvende hissetmelerini sağlar (Sicile-Kira, 2004).

İletişimde ya da oyun becerilerini başlatmak veya bunlara karşılık vermede yaşanan güçlükler; aynı zamanda otistik çocukların sosyal iletişimdeki sorunlarını da içermektedir. Bir başka deyişle otistik çocukların sosyal iletişimdeki güçlükleri; iletişim ya da oyun becerilerini başlatmak veya bunlara karşılık vermede yaşanan güçlükleri (Baker, 2001) ve gelişimsel seviyesine uygun taklide dayalı sosyal oyun oynamadaki yetersizlikleri içerir (Lockshin, Gillis ve Romanczyk, 2005).

Otistik çocuklar değişmeyen ve sıklıkla kendilerine dönük davranışlar gösterebilirler ve sembolik oyun, yaratıcılık ve taklit davranışlarında gecikme ya da yetersizlik görülür. Otistik çocukların çoğu sembolik oyunları oynayamaz ya da oyunlarının kalitesi düşüktür (Sherratt, 2002). Küçük otistik çocuklar, bir obje yok iken oyunla ilgili bir eylemi taklit etmekten daha çok, onlara duyuşal geribildirim veren eylemlere daha isteklidirler/hazırdırlar. Aynı zamanda oyuncaklarla oynamaya ilgili motivasyonları yoktur ve pekiştirilmelerine ihtiyaç duyarlar (Ingersoll, Shreibman ve Tran, 2003). Otistik çocuklar desteklendiğinde ve yapılandırılmış oyunlar içinde bazen sembolik oyuna benzer oyunlar oynasalar da, bu oyunlarda akıcılık, esneklik ve yaratıcılığı gözlemlemek güçtür (Jarrod, 2003).

Otistik çocuklar, oyuncaklarla işlevine uygun oynamak yerine onları dizmeyi tercih ederler. Örneğin; arabalarını, topları, maket hayvanları, puzzle parçalarını vb. peş peşe dizer, sıralar, ya da yoyo oyuncuğı aşağı yukarı fırlatarak uygun şekilde oynamak yerine uzun zaman elinde kıvrıp-bükebilir. Yine otistik bir çocuğa bir yetişkin ayı gibi kükrediğinde, otistik bir çocuk gerçekten kendisinin ısırılacağını düşünüp, hemen kaçabilir ve bu sembolik oyunu oynayamaz (Robledo ve Ham-Kucharski; 2005). Otistik çocuklar başlangıçta sembolik davranışları (eylemleri)

başkalarına yönelik değil de, öncelikle kendilerine yönelik davranışlar şeklinde gerçekleştirirler. Oyun içinde örneğin; ebeveynlerinin ya da bebeğin saçlarını taramak yerine önce kendi saçlarını taramayı tercih ederler (Williams, Reddy ve Costall, 2001).

İletişim yeteneğinin sosyal boyutları için, eğlenceli oyun deneyimleri temeldir. Bu nedenle, otistik çocuklara yönelik müdahalelerde her çeşit oyundan yararlanılması, otistik çocuklar için yararlıdır. Çünkü, her bir farklı oyun türü, gelişimin farklı alanları için yararlıdır. Örneğin, başlangıçtaki kuralsız oyunlar üst üste koyma oyunları, o yapıyı tahmin etmeyi sağlar. Temsili oyunlar, olaylar arasındaki basit ilişkilerin anlaşılmasını sağlar. Okul öncesi dönemde de yapı-inşa ve manipülatif oyunların oynanması hedeflenir. Oyun deneyimleri çocukların günlük yaşamdaki güçlükler ve nasıl başa çıkacaklarını öğrenmelerini sağlar. Böylece, çocukların dil gelişimlerinde, sosyal ve kültürel anlayışlarında ilerleme görülürken, aynı zamanda sosyal ve duygusal açıdan gelişmeleri büyümeleri de oyun aracılığıyla sağlanır (Schuler, 2003).

Çocuklarda tipik olarak etkili iletişim kurmada ve daha kompleks sembolik dil becerileri geliştirmede üç önemli geçiş yaşarlar. Bunlar; jestlerin kullanımı (el sallama vb) ve /veya sesler, tek sözcüklerin kazanımı, ve daha ileri dil düzeyleridir. Bu geçiş düzeyleri çocukların objeleri kullanımları ile gerçekleşir. Çocuk önce objeleri işlevsel amaçlarına göre kullanır, sonra sembolik oyun ve en son olarak da sosyo-dramatik, işbirlikli oyun gelir. Oysaki otistik çocuklarda bu alanların tümünde yetersizlikler gözlemlenir (Prizant, Wetherby, Rubin, ve diğ., 2003). Bu yetersizlikler çocukların dili öğrenme ve dili kullanma alanlarını olumsuz yönde etkiler.

Lord ve Paul'e göre, otistik çocukların oyunlarında ve hayal etmelerinde sınırlı bir esnekliğin olması da onların dili öğrenme ve kullanma güçlükleri yaşamalarına neden olmaktadır. Hem oyun oynama hem de dil aslında bilişsel bir yaratıcılık yeteneği gerektirmektedir (Akt. Cohen ve Volkmar, 1997).

Leila (2006) sembollerin kullanımı ile temsil edebilme yeteneğinin gelişimi sonucu görülen sembolik oyunun, dil gelişimi ile ilişkili olduğunu ileri sürmektedir. Ayrıca sembolik oyunun dil gelişimi olduğu kadar, erken dönem iletişim becerilerinin de

belirleyicisi olduğunu ifade etmiştir. Lovass (1987) otistik çocukların oyun gelişim düzeylerinin erken dönemde tanımlanmasının, çocukların gelecekteki gelişimlerinin sonuçları açısından ve eğitimsel müdahalelerin belirleyici olması açısından yararlı olacağını ileri sürmüştür (Akt. Power ve Radcliffe, 2000). Baron ve Cohen ise otistik çocuklardaki sembolik oyunun yetersizliğinin, onların diğerlerinin aklından geçeni anlamadaki yetersizlikleriyle ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Cohen: 2006).

Jarrold ve ark. (1996); otistik çocukların, diğer çocuklara kıyasla işlevsel oyun oynamada daha az zaman geçirdiklerini ve daha az işlevsel oyun oynadıklarını bulmuşlardır. İşlevsel oyun, diğerlerinin aklından geçeni anlama ya da üst temsil edebilme yeteneğini gerektirmediğinden, otistik çocukların az da olsa işlevsel oyun oynayabildikleri ancak sembolik oyunu oynayamadıkları bildirilmiştir.

Flavell, Domme ve Flavell (1992); otistik çocuklara, sembolik oyun öğretimi ile pek çok alanda otistik çocukların gelişimine katkıda bulunabileceğini belirtmişlerdir. Oyun yoluyla çocuklar neyin gerçek neyin gerçek olmadığını öğrenirler. Bunu öğrenmek de, bireyin diğer insanların inanç, duygu ve düşüncelerini anlamaları için önemli bir gelişimsel basamaktır. Bu farkındalığın gelişimi; 3 ve 4,5 yaş aralığında gelişir ve diğerlerine karşı farkındalığın gelişmesi içinde önemlidir.

2.2.3. Otistik Çocuklar ve Dil

Otistik çocuklarda, sosyal - iletişimsel etkileşimin önemli alanlarında ortaya çıkan zorluklar iletişimin başarısını engeller ve iletişim tanımadık mekanlarda, yabancı insanlarla ve de kaygı, stres düzeyini arttırıcı şartlar altında yapıldığında zorluklar yaşanır. Buradaki zorluklara şunları gösterebiliriz:

- Dinleyicilerin iletişim ihtiyaçlarını anlama (Örneğin, tanıdıklara göre yabancıları ayarlamak, araları belirlemek gibi).
- Farklı sosyal durumlardaki iletişim ihtiyaçlarını anlama (Örneğin, kibarlık veya doğrudan konuya geçme gibi).

- Konuşma geleneklerini anlama ve onlara bağlı kalma (Örneğin, konuşmayı başlatma - bitirme, konuyu belirleme gibi). (Prizant ve diğ., Akt. Cohen ve Volkmar, 1997).

Bir başka görüşe göre de; otistik çocuklar diğerleriyle paylaşmayı, iletişim içersinde olduklarında daha fazla şey öğrenmeyi ve dili geliştirme ihtiyacını hissetmezler. Otistik çocuklar genellikle iletişime katılmama veya reddetme, yeni kelime öğrenmeye yönelik çaba göstermeme davranışlarını gösterirler. Bazı otistik çocuklar ise birkaç kelime öğrendikten sonra o kelimeleri sürekli tekrar eder, yenilerini öğrenemezken, bazıları ise konuşmayı tamamen bırakabilirler. Konuşabilen otistik çocukların kelime kullarımlarına bakıldığında da, otistik çocukların kullandıkları kelimeleri anlamına ve yerine uygun kullanamadıkları, duygusal terimleri anlamada güçlük yaşadıkları, ve sıklıkla ekolali yaptıkları görülmektedir (Lord ve Paul, Akt. Cohen ve Volkmar, 1997). Ekolali normal gelişim gösteren çocuklarda da fakat 2,5 yaşına kadar görülmektedir. Otistik çocuklar ise konuşmaya başladıklarında papağan gibi duyduklarını aynı tonlama ve vurgular ile tekrarlamaya başlarlar ve söyledikleri kelimelere de ilgi göstermezler. Ekolalik konuşma bazen anında duyduğunu tekrarlama şeklinde görülürken bazen de gecikmeli olarak görülebilir. Bu gecikmeler sabah okulda duyduğunu öğlen evde tekrarlamak şeklinde olabileceği gibi, çocuğun bir ay önce duyduğu bir şeyi tekrarlaması şeklinde de görülebilir (Ricks ve Wing, 1976). Ayrıca otistik çocuklar zamirleri de doğru ve yerinde kullanamadıklarından kendilerinden çoğunlukla üçüncü tekil şahıs olarak bahsederler. İstek ve ihtiyaçlarını ifade ederken de ekolalik olarak ifade ettiklerinden birinci tekil şahıs yerine, kendilerine söylendiği gibi ve/veya kendilerine isimleriyle hitap ederek konuşurlar. Örneğin; "ben şeker istiyorum" demek yerine "şeker istiyor musun?" ya da "aydan şeker istiyor" gibi.

Otistik özellik gösteren ve belli düzeylerde konuşma becerilerine sahip bireylerde, genellikle sözel dil becerileri, sözel olmayan dil becerilerinden daha geridir. Önemli bir bölümünde, yazılı dil erken yaşta gelişirken sözlü dil gelişiminde gerilikler olur. Anlamsal gelişim ise çoğu zaman sıra dışıdır. Genellikle sözcükleri tipik anlamlarıyla kullanmada sorunlar görülür (Kırcaali-İftar, 2003). Özellikle de soyut kelimeleri ve metaforları anlamada güçlük yaşarlar. Örneğin; otistik bir çocuğa

"annene doğru yürü ve ona merhaba diye söyle" denildiğinde bunu anlayabilir ancak "bu sabah kahvaltıda ne yediğini bana söyle" denildiğinde buna cevap vermekte güçlük yaşarlar. Çünkü buna cevap verebilmesi için sabah yediği kahvaltıyı gözünün önüne getirmesi yani zihninde canlandırması gerekmektedir. Ancak otistik çocuklar kahvaltı önünde olmadığında bunu zihinlerinde canlandırarak, böyle bir soruya cevap vermekte güçlük yaşarlar (Baker, 2004)

Otistik çocuklarla dil gelişimi bozukluğu olan çocuklar arasındaki farklılık ise, dil gelişimi bozukluğu olan çocukların daha çok konuştuğu yapıldıkları hataları düzeltmeleri ve hataların azalmasına karşılık, otistik çocuklarda böylesi bir gelişimin görülmemesidir. Otistik çocuklarda görülen sosyal etkileşim bozukluğu, dil gelişimi bozukluğunun da temel nedenleri arasındadır (Lord ve Paul; Akt. Cohen ve Volkmar, 1997).

Altı otistik çocuğu Down sendromlu ve otistik çocuklarla karşılaştıran araştırma sonucunda, otistik ve Down sendromlu çocuklarında dil gelişimlerinde aynı süreçleri izledikleri ancak bu süreçleri daha uzun zamanda ve yavaş gerçekleştirebildikleri görülmüştür (Tager- Flusberg, 1997). Tüm otistiklerin yaklaşık yarısı beş yaşına geldiğinde bile işe yarar bir dil geliştiremez. Bazı otistik çocuklar zamanında konuşurlar. Bunlar genellikle zekası iyi olan otistik çocuklardır. Orta derecede zekası olan otistikler 6-8 yaş arası cümlecikler kurabilirler. Hafif otistikler ise 4-5 yaş civarında cümle kurmaya başlarlar (Korkmaz, 2003).

2.3. ZİHİN ENGELLİ ÇOCUK

2.3.1. Zihin Engelli Tanımı

Zihinsel gerilik, çocuğun yaşamının tüm alanlarını etkileyebilir. Çocuklar zeka düzeyleri ve uyum becerileri açısından, aynı yaşta diğer akranlarına göre yetersiz olduklarında zihinsel engelli tanısı alırlar. Zihin engelli çocuklar daha yavaş öğrenirler ve belli başlı becerilerde kendi başlarına öğrenemezler. AAMR (American Association on Mental Retardation)'e göre; zihinsel engellilik mevcut işlevlerdeki önemli derecedeki sınırlılık demektir. Bu sınırlılıklar zihinsel işlevlerin önemli derecede ortalamanın altında yer alması ve uyum becerilerinden ; iletişim, öz bakım,

ev yaşamı, sosyal beceriler, sağlık-güvenlik, akademik işlevler, kendini idare teme, iş, sosyal hayat, boş zaman etkinliklerinden iki veya daha fazla alanda ki sınırlılığında, zihinsel işlevlerdeki yetersizliğe eşlik etmesi ile tanımlanmaktadır. Ayrıca zihin engelliliğin 18 yaşından önce bildirilmesi gerekmektedir (Brown ve Snell, 2000).

Zihinsel engelin birçok nedeni vardır. Bunlar; genetik bozukluklar (Down Sendromu, Fragile X), hastalıklar, kazalar ve ihmaller olabilir. Hamilelik döneminde bebeğin zihin engelli olmasına neden olacak etkenlerden en iyi bilinenlerden fetal alkol sendromudur, hamilelikte sigara ve ilaç kullanımınıdır (LeConer, 2006).

2.3.2. Zihin Engelli Çocuklar ve Oyun/ Sembolik Oyun

Çocuklar doğal keşfedicidirler. Merak etme duyguları onları yeni deneyimler edinmeye motive ederek gelişim ve öğrenmelerine olanak tanır. Zihinsel ya da fiziksel yetersizliği olan çocukların bu yetersizlikleri onların yeni deneyimler ve becerileri öğrenmelerine engel olur. Bazı engelli çocuklar oturmaktan ve hiçbir şey yapmaktan hoşnut bile görünürler. Bazıları da çevreleri tarafından aşırı derecede uyarılmalarına rağmen gördüklerini anlamlandıramazlar. Bir başka deyişle yetersizlikleri çocukların keşfetmelerine (Rappaport Morris ve Schulz, 1989) ve yeni deneyimlerden öğrenmelerine engel olur. Oyun ise yeni deneyimlerle öğrenmenin en önemli yollarından biridir.

Lifter ve Bloom (1998) oyunun çocukların öğrenmelerine ve yeni bilgileri öğrenmelerine katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Oyun yoluyla çocukların halihazırda ne bildiklerini gösterdiklerini ve yaptıkları eylemler sonucunda ne hissettiklerini de anlayabildiklerini ifade etmişlerdir (Akt. Lifter, 2000)

Oyunun dil gelişimini desteklediği bilinen bir gerçektir. Oyun çocuğun sözcük dağarcığını geliştirmekte, çocuğa rahat konuşma ve düşüncelerini açıklama alışkanlığı kazandırmakta, soru sormayı, yeni bilgiler edinmeyi, nesnelere, araç-gereçleri tanımayı, adları öğrenmeyi, işlevleri kavramayı ve onları kullanmayı öğretir (Doğanay, 1998)

Özürli çocukların da oyun ve oyuncağa hava-su kadar, işitme özürünün işitme cihazı, görme özürünün bastonu kadar ihtiyacı vardır. Başka deyişle, oyun oynaması engellenen çocuğun gelişimi de engellenir (Koçak, 2002).

Gelişimsel yetersizlik ve gerilik yaşayan çocuklar oyunlarını geliştirmeye ve çeşitlendirmeye genellikle istek duymazlar. Zamanla çocukların bazı oyun becerilerinde kendi ilgi ve çabalarıyla yeterli olabildikleri görülse de, sıklıkla oyunlarında görülen basitlik, bu çocuklarla ilgilenen ebeveyn ve eğitimcileri de zor durumda bırakır. Çünkü çocuklarla birlikte olan kişiler çocukları oyunlara nasıl katabilecekleri ve onlarla ne yapabileceklerini bilemezler. Bu yetersizlik sadece oyuna özgü bir durum değildir, gelişimsel yetersizliği/ geriliği olan çocukların hemen hemen tüm alanlardaki yetersizliklerinden biridir. Bu yetersizlikler de ister somut olsun, ister soyut olsun nesnelere ve olaylarla ilgili çocukların öğrenme becerilerini sınırlandırır. Örneğin, çocukların nesnelere, nesnelere özelliklerini, diğer nesnelere ve kişilerle ilişkilerini bilmediğinde onları oyun etkinliklerinde kullanamayabilir ve bu durum çocukların dil ve sosyal gelişimlerini etkiler (Lifter, 2000).

Engelli çocukların oyun etkinliklerinin değerlendirilmesi yoluyla aslında çocukların ne bildikleri ve nasıl öğrendikleri konusunda bilgi sahibi olmak mümkündür. Bu bilgiler çocuklara yönelik bireysel eğitim programlarının planlanmasını ve hazırlanmasını kolaylaştırır. Ayrıca oyuna yönelik değerlendirmeler sonucu çocukların ne bildikleri, ne tür etkinlikler yapabildikleri ile neleri öğrenmekte güçlük yaşadıkları arasındaki farklılıklar belirlenebilir (Lifter, 2000).

Oysa iletişimde güçlükler yaşandığında ve zihin engellilik söz konusu olduğunda; çocukların dili ilk öğrenmeye başladıklarında sergiledikleri basit taklit davranışlarını gerçekleştirme de güçlükler yaşanmaktadır. Aynı zamanda çocukların kendilerini ve çevresindekileri anlamalarında ve kendilerini ifade etmede de güçlük yaşanmaktadır. Zihin engelli ve otistik çocukların yaşadığı bu güçlükler de çocukların içinde buldukları ortama uyumlarını zorlaştıracaktır.

Zihin engelli çocukların öğrenmelerine katkıda bulunacak oyun türlerinden biri de sembolik oyundur. Sembolik oyun yoluyla zihin engelli çocuklar somut ve soyut arasındaki ilişkiyi keşfedecek, bu durumda onların dili anlamaları, kullanmalarına

katkıda bulunacaktır. Böylelikle de hem sözel olmayan hem de sözlü iletişim becerilerini kullanarak, hem kendilerini ifade etme fırsatı hem de başkalarını anlama fırsatı edinerek, içinde buldukları ortamlara uyum sağlayabileceklerdir.

Jeffrey ve arkadaşları (1977)'na göre de; sembolik oyun yoluyla çocuklar, dil ve düşünme becerilerini geliştirirler ve diğer kişilerin rollerini ve duygularını anlamaları da gelişir. Ayrıca çocuklar kendi yaratıcılıklarını geliştirirken, kendilerini neyin eğlendirdiğini de keşfederek kendi farkındalıklarını geliştirebilirler. Bu becerilen gelişimi özellikle zihin engelli çocuklar için çok önemlidir. Zihin engelli çocuklar sembolik oyun yoluyla sosyal hayattaki sosyal ve iletişime dönük becerileri (paylaşım, istek ifade, kabul etme, alış-veriş, fikrini söyleme), öz bakım becerilerini, kaba ve ince motor becerilerini ve de bilişsel becerilerini geliştirme fırsatı edinirler. Kısaca sembolik oyun normal gelişim gösteren çocuklarda olduğu gibi zihinsel engelli çocuklar için de ideal bir öğrenme fırsatıdır (Akt. Ramsey Musselwhite, 1986).

2.3.3. Zihin Engelli Çocuklar ve Dil

Dil gelişimi ile zihinsel gelişim arasında doğrudan bir ilişki vardır. Yüksek zeka bölümüne sahip olma, yaygın dil bozukluklarının görülme olasılığını azaltırken, zihin engelli çocuklarda dil gelişimi genellikle daha yavaştır (Cavkaytar ve Diken, 2005).

Zihin engellilerde dil gelişimine ait pek çok sorun vardır. Genel bilişsel gelişimdeki sorunlar dil gelişimini kısıtlar. Zihin engeli olanlar genellikle, normal dil öğrenen çocuklara benzer şekilde ama gecikmiş bir tarzda dil öğrenirler. Belli zihin engel sorunlarının özgün bazı özellikler gösterdiği de bilinmektedir. Örneğin, Down sendromunda söz dizimi ve morfoloji ile ilgili sorunlar varken, Williams sendromunda semantik alanda, Frajil X sendromunda da hem sözel hem sözel olmayan pragmatik yetilerde sorun vardır (Korkmaz, 2005).

Zihinsel geriliği olan bireylerin tüm gelişim alanları zihinsel durumlarından etkilenmektedir ve öğrenmeleri de güç ve zaman alıcıdır. Zihin engellilerin dil gelişimi düzeylerinin de zeka yaşı düzeylerinden daha düşük olduğu görülmektedir. Ayrıca zihinsel engellilerin alıcı dil düzeyleri ifade edici dil düzeylerinden daha

yüksektir ve genellikle konuşmaya daha geç başlamakta, özürlerinin şiddetine bağlı olarak da yavaş ilerlemektedirler. Dil ve konuşma problemleri ile ses ve artikülasyon problemleri de normal çocuklardan daha sık görülmektedir (Ersoy ve Avcı, 2000).

Konuşma ve dil bozukluklarında görülen sorunlardan; kullanılan kelimeleri anlamakta güçlük çekme, sözlü olarak fikirleri ifade edememe, kelime sayılarında sınırlılık olması, cümle kurarken kelime sıralamalarında hatalar yapabilme ve bazı telaffuz güçlüklerinin yaşanması (Karatepe, 1998) zihin engelli çocukların da yaşadığı dil problemlerinde görülmektedir. Aynı zamanda ses tonunu ve vurgulamaları kullanmakta da güçlük yaşadıkları görülmektedir.

Piaget'e göre çocuklar kavramsal düzeyde dili anlama ve ifade etme esnekliğine ulaştıklarında, hem kendilerini hem de başkalarını eğlendirmeye dönük amaçlarını da gerçekleştirirler (Akt. Varga, 2000). Bu amacı gerçekleştirebilen çocuklarında iletişim becerileri ve sosyal uyum davranışları olumlu yönde etkilenecektir. Oysa ki çocuklar dili kendilerini ve başkalarını eğlendirebilecek düzeyde kullanamadıklarında ifade edici dil aracılığıyla kuracakları iletişim de sınırlı olacaktır. Zihin engelli çocukların ifade edici dil becerisine sahip olsalar bile, yetersizlik yaşadıkları alanlardan biri de dili eğlenceli bir şekilde kullanamamalarıdır. Bu yetersizlik çocukların dili kullanmadaki istekliliğini olumsuz yönde etkileyebilir.

2.3.4. Otistik ve Zihin Engelli Çocuklarda Soyut Düşünce

Çocuğun yaşadığı çevresel deneyimler zihinde temsil edilmeye başladığında, radikal bilişsel değişiklikler dilsel yetilerle birlikte kendini göstermeye başlar. Piaget'e göre çocuklar nesnelere ve çevrelerindeki insanlar arasındaki anlamsal ilişkileri anlamaya başladıklarında, ilk sözcük bileşimleri de ortaya çıkacaktır. Geçen zaman ve artan bilişsel gelişim çocukları daha soyut ilişkilere yakınlaştıracakları gibi daha soyut dilbilgisi sınıflarını da kullanmaya götürecektir. Bu tür bir dilsel düzenleme bilişsel şemaların nasıl yapılandığını da yansıtacaktır. Kısacası Piaget'e göre çocuğun bilişsel gelişimi ne kadar mükemmel ise dilsel gelişimi de o kadar iyidir (Maviş, 2005). Çocuğun bilişsel gelişimine uygun olarak soyut düşüncesinin

gelişebileceği de söylenebilir. Ancak bilişsel gelişimdeki gecikmeler, bilişsel süreçmeler ve yürütücü işlevler de yaşanan gecikme ve/veya güçlükler çocuğun hem dil becerilerini hem de soyut düşünme becerilerini olumsuz etkileyecektir. Zihin engelli çocuklarında genel gelişimlerdeki gecikmeler ve yetersizlikler onların soyut düşünme becerilerindeki gecikmelerle de kendini gösterir. Soyut düşüncenin başlangıcı sayılan nesne sürekliliği ve nesnelere işlevlerine uygun kullanma, normal gelişim gösteren çocuklarda 12. ay civarında (Poole, Miller ve Church, 2005) görülürken, zihin engelli ve otistik çocuklarda gelişimin ilerleyen zamanlarında görülebilir ya da eğitimle kazandırılabilir.

Bilgiyi işleme süreçleri, alınan bilgilerin analiz edilmesi düzenlenmesi, biriktirilmesi ve hatırlanmasından oluşan bir sistem içinde gerçekleşir. Yeni bilgiler biriktirilmiş olan eski / ilişkili bilgilerle birleştirilerek yeniden şekillenir ve tanımlanır. Otistik çocuklarda ise bu süreç farklı ve karmaşıktır. Çocuk aldığı bilginin genellikle bir kısmına dikkat edebilmekte; bu nedenle anlaması sınırlanmakta, saklanan / biriktirilen bilgiyi bir bütün olarak hatırlamamakta, bu nedenle bilgiyi farklı durum ve ortamlarda kullanabileceği şekilde yeniden düzenleyememektedir (Sucuoğlu, 2005).

Bizim duyu sistemlerimiz, dış dünyadan gelen bilgi-uyarıları iç dünyamıza aldırır ama içe alınanların "ne" olduklarının, "ne anlama geldikleri" nin mimarı ise "Süreçleme sistemi" dir. Süreçleme esnasında, içe alınan bilgiler yorumlanır. Işık parçacıkları renklere, resimlere, yüzlere ve diğer anlaşılabilir imajlara dönüştürülür. Bilişsel süreçleme sayesinde alınan bilgiler ayrılır ve "şey" ler arasında bağlantılar yaratılır. Çocuklar büyüdükçe, onların bilişsel süreçleme yetileri de gelişir. Fikirler şekillenir ve dört – beş yaş civarında bir çok çocuk soyut fikirler üretmeye başlar. Bu onların göz önünde bulunmayan şeyler için de düşünebilmeye başladıklarını işaret eder. Geçmişini düşünebilir ve geleceği de imgeleyebilirler. İki ya da daha fazla soyut düşünceyi birbirine bağlayabilir ve fikirlerini sözcüklere dökebilirler (Greenspan ve Wieder, 2004).

Bilişsel süreçlemede problemi olan çocuklar "fikirler" dünyasında güçlüklerle karşılaşabilirler. Görselleştirmeye çalıştıkları şeyler hemen onların gözleri önünde olmamaları nedeniyle, soyut fikirler yaratmak zorlaşır ya da iki veya daha fazla

birbiri ile ilintili soyut düşünceleri anlamakta, onlar arasında bir bağ kurmakta zorlanabilirler. Dil öğrenmek güçleşir çünkü lisanın "şey"leri simgeleyen sözcükleri kullanan soyut düşünceye gereksinimi vardır (Greenspan ve Wieder, 2004). Zihin engelli ve otistik çocuklarında somut olarak nesnelere görmeden onları kavramaları ve ifade etmelerinde güçlükler görülür. Başka bir deyişle bilişsel süreçlemede yaşadıkları güçlükler zihin engelli ve otistik çocukların soyut düşünme süreçlerini olumsuz olarak etkilemektedir.

Bilişsel esneklik ise yürütücü işlevlerin bir göstergesidir. İnsanların değişen çevre ve koşullara uygun olarak düşünce ve planlarını uygun düşünce ve davranışlarla karşılayabilmelerini sağlar. Yürütücü işlevlerde insanların düşüncelerini ve davranışlarını nasıl organize edeceği ile ilgilidir. Günlük yaşamda da belli bir amaca yönelik olarak planlanan eylemlerin yapılması, amacı kaybetmeden amaca giden yolda farklı çözüm yollarının aranması, üst seviyede bir bilişsel işlemdir ve bu işlevin gerçekleşebilmesi için de bilişsel esneklik çok önemli bir anahtardır (Qates ve Grayson, 2004). Yürütücü işlevlerde yer alan duygu ve düşüncelerin planlanması ve amaca yönelik hareket edilmesi, olası değişikliklere uygun yeni düzenlemelerin yapılabilmesi aynı zamanda bir uyum gösterme becerisidir. Oysa ki zihin engelli ve otistik çocukların hem amaca dönük planlama yapma hem de değişikliklere karşı uyum gösterememeleri sıklıkla gözlemlenen bir durumdur. Bu durumun zihin engelli ve otistik çocukların soyut düşüncelerindeki yetersizlikleri ile ilgili olabileceği söylenebilir. Çünkü bir amaç belirleme, amaca dönük olası farklı çözüm yollarını planlama ve yine olası değişikliklerde alternatif çözüm olanaklarını düşünebilmek, durumları somut yaşantılamadan önce soyut olarak zihinde tasarımı yapabilmeyi gerektirir. Oysa ki zihin engelli ve otistik çocuklar somut bir durum yerine zihinlerinde bu tür tasarımları yapabilmeye çok daha büyük güçlüklerle karşılaşabilirler.

2.4. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.4.1. Oyun /Sembolik Oyun ile İlgili Araştırmalar

Morelock, Brown ve Morrissey (2003) araştırmalarında; onaltı ve onyediy aylık normal gelişim gösteren, işitme engelli ve üstün zekalı çocukların sembolik oyun davranışlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda üstün zekalı çocukların soyut muhakemeleri daha fazla yapabildikleri ve daha fazla sembolik oyun oynadıkları görülmüştür. Bu durumun üstün zekalı çocukların zihin kapasiteleri ile ilişkili olduğu, işitme engelli çocukların ise işitme engellerinden kaynaklanan iletişimdeki güçlükleri nedeniyle daha az sembolik oyun oynadıkları şeklinde açıklanmıştır. Araştırmanın dikkat çekici bulgularından biri de üstün zekalı çocukların benzerlikleri diğer gruplara kıyasla daha fazla kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, benzerlikleri kullanmanın var olan bilgiyi yeni bir durumda kullanabilme ve öğrenmenin temeli olduğu ifade edilmiştir.

Tayvan'da 2003 yılında 6 ve 7 yaşlarındaki iki otistik çocuk ile akranı olan 3 tane normal gelişim gösteren çocukların yaklaşık 6 aylık bir oyun grubu programı sonucunda, sembolik ve sosyal oyun davranışları incelenmiştir. Araştırma sonucunda otistik çocukların sembolik oyun davranışlarında ve sosyal oyun davranışlarında olumlu yönde bir artış olduğu bulunmuştur (Yang ve diğ. 2003).

Sherratt (202) araştırmasında sınıf temelli programına katılan 5 otistik çocuğun sembolik oyun (sembolik oyun) davranışları incelenmiştir. Araştırmada 4 ay boyunca otistik çocuklara yönelik üç aşamalı bir program uygulanmıştır. Bu aşamalar; yapılandırılmış, etkileyici ve tekrar aşamalarından oluşmuştur. II. aşamada eğitimci oyun senaryolarında dikkati çekecek mimik ve sesleri kullanmış; III. aşamada ise, eğitimci rehberliğini daha aza indirerek, çocukların oyunlarında temsili materyalleri kullanabilmeleri için fırsatlar kendiliklerinden sunmuştur. Araştırma boyunca çocukların davranışları video kaydına alınmış ve kayıtların değerlendirmesi sonucunda; 5 otistik çocuğun, sembolik oyun oynama davranışlarında artış olduğu görülmüştür. Ayrıca "miş gibi" oyunlarının kalitesinde artış olduğu ve serbest oyun

zamanlarında daha az formal oyun oynadıkları, gibi oyunları ise oynayabildikleri görülmüştür (Sherreatt, 2002).

Sekseni erkek, altmışbeşi kız olan 20 aylık toplam 141 çocuğun yalnız oyun, çocuk tarafından başlatılan işbirlikçi oyun-anne tarafından başlatılan işbirlikçi oyun davranışları ile sembolik oyun davranışları arasındaki ilişki, çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda; çocukların dil becerileri ile annelerin sembolik oyun davranışlarının, çocukların işbirlikçi oyun davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Çocuk tarafından başlatılan oyunlarda, yalnız oyunlara karşılık, çocukların daha sık sembolik oyun oynadığı görülmüştür. Cinsiyet değişkenine göre bakıldığında, kız çocuklarının erkeklere oranla daha çok sembolik oyun oynadığı görülmüştür. Annelerin sosyo-ekonomik düzeyleri, kişilik özellikleri, annelik tutumları ve çocuk gelişimi hakkındaki bilgileri ile çocukların sembolik oyun davranışları arasındaki ilişkiye bakıldığında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bununla birlikte özellikle çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olmanın ve anneliğe yönelik tutumların, çocukların sembolik oyun davranışlarını dolaylı olarak etkileyebileceği görüşüne yer verilmiştir (Bornstein, Haynes, O'Reilly ve Painter, 1996).

Kowalski ve arkadaşları (2004); çocukların sembolik oyun davranışlarını doğum sırasına göre karşılaştırmışlardır. Araştırmada yer alan çocuklar 17 ile 37 aylık, 24 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 14'ü ilk (birinci) doğan, 10 tanesi de daha sonra doğan çocuklardır. Çocukların sembolik oyun davranışları 4 boyutta ele alınmıştır. Bunlar; destekli ortamlarda, konulu oyunlarda, birbirini takip eden konulu oyunlarda ve kendi diğerleri ile (kişi ve nesnelere) ilişkilerini içeren oyunlardır. Ayrıca araştırmada, ilk doğan çocukların, hem kendi yaşlıları hem de farklı yaşlardaki çocuklarla sembolik oyun oynama davranışları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; ilk doğanların sembolik oyun davranışlarının, sonraki doğanlara oranla daha yüksek oranda ve daha sık (yoğun) olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ilk doğanların, farklı yaşlardaki çocuklarla sembolik oyun oynama davranışlarına kıyasla, daha yüksek oranda olduğu bulunmuştur. Bu durum; ilk doğanlara ebeveynlerinin daha fazla zaman ve fırsat tanınması şeklinde yorumlanmıştır. Aynı bakış açısıyla, ilk kez ebeveyn olanların, çocukları ile oyun oynamak için daha çok zamanı olduğu, ve

sembolik oyunlardaki etkinliklerle ilgilenmeleri daha fazla devamlılık gösterebildiği şeklinde, yorumlanmıştır. Kısaca sonradan doğanlara oranla, ilk doğanların ebeveynleri ile sembolik oyun oynamaya yönelik daha fazla deneyimleri olduğu ifade edilmiştir.

Striano ve diğerleri (2001) çalışmalarında, 24-36 aylık çocukların yetişkine bakması ile çocukların sembolik oyun performansları, araç kullanımını gerektiren eylemleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların sembolik eylemler sırasında yetişkine daha fazla ve yoğun baktıkları görülmüştür. Bu durum çocukların bildikleri oyunları oynarken, aslında yetişkini taklit ettikleri için oyun sırasında fazla bir sürpriz yaşanmadığı, ancak sembolik oyun oynarken, özellikle de çok bildik nesnelere bildik eylemler yapılmadığında, çocuklar içinde sürpriz niteliği taşıdığı heyecanlandığı ve bu nedenlerden dolayı yetişkinlere daha çok baktıkları şeklinde yorumlanmıştır (Striano, Tomasello ve Rochat, 2001).

Onbeş normal, onbeş down sendromlu, onbeşide otistik olan toplam 45 çocuğun işlevsel oyun davranışlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada; bu üç grubunda işlevsel oyun için geçirdikleri zaman arasında fark olmadığı gözlenmiştir. Ancak işlevsel oyunu oynama biçimlerine bakıldığında, otistik grubun diğer gruptaki çocuklara oranla daha az çeşitte, daha basit ve daha az tamamlayıcı davranışlar gösterdiği bulunmuştur (Williams, Reddy ve Costall, 2001).

Dokuz otistik (5-16 yaş), dokuz Down sendromlu (4-13 yaş) ve dokuz normal gelişim gösteren (1-2 yaş) çocukların doğal oyun davranışlarının karşılaştırıldığı araştırma sonucunda; otistik çocukların sembolik oyun davranışlarında her iki gruba kıyasla güçlük yaşadıkları, anlamlı derecede daha az işlevsel oyun oynadıkları görülmüştür. Keşfedeci oyunda ise her üç grup arasında anlamlı bir fark görülmediği bulunmuştur. Buna karşılık otistik çocukların duyuşsal motor aktiviteleri her iki gruba kıyaslandığında daha çok tercih ettikleri görülmüştür. Yine aynı araştırmada sembolik oyun ile duyuşsal-motor oyunlar arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır (Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998).

Annelerin çocuklarıyla oyun oynama çeşitleri ve çocuk oyunlarının karşılaştırıldığı bir araştırmada, 50 anne ile onların 21 aylık çocuklarının oyun oynama davranışları

incelenmiştir. Araştırma sonucunda, annelerin çocuklarıyla oyun oynama davranışlarının ya aynı seviyede ya da daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Örneğin, çocukları oyunla ilgilenmezken, annelerin keşfedici oyunu oynamaya yönelik eğilim gösterdiği, çocukların keşfedici oyun oynamaları sırasında, annelerin onları sembolik olmayan oyun oynamaya yönelik yönlendirdiği, görülmüştür. Çocuklar sembolik oyuna yönlendiklerinde, annelerinde sembolik oyun oynamaya yöneldikleri görülmüştür. Yine aynı araştırmada, annelerin erken dönemdeki oyun gelişimi hakkındaki bilgileri ile çocuklarının oyunlarına katılımı incelendiğinde annelerin çocuklukta oyun gelişimi hakkındaki bilgilerinin artması ile, çocukların oyunlarına karşılık vermesi ve oyundaki iletişimi uygun şekilde sağlamaya yönelik girişimlerinin olumlu yönde arttığı görülmüştür (Damast, Tamis-LeMonda ve Bomstein, 1996)

Rubin, Maioni ve Hornung (1976)'un orta sınıftan ve düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen okulöncesi dönem çocukların oyun davranışlarını karıştırdıkları araştırma sonucunda orta sınıftan gelen çocukların anlamlı derecede daha az paralel ve işlevsel oyun oynadıkları, istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla ilişkili, işbirlikçi ve yapı-inşa oyunu oynadıkları saptanmıştır. .

3-7 yaşlarındaki 24'ü otistik, 34'ü normal gelişim gösteren çocuğun klinik ortamdaki oyun ve oyun objelerini tercihleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, otistik çocukların kaba motor oyuncaklar ile daha fazla oynadıkları (bebek oyuncakları, plastik hayvanlar vb.) buna karşılık bebek, ev ve yapı oyunları ile anlamlı derecede daha az oynamayı tercih ettikleri görülmüştür. Buna karşılık otistik çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyun davranışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu durum, normal gelişim gösteren çocukların klinik ortamdaki deneyimlerinin sınırlı olmasından dolayı , sembolik oyunu oynamalarını etkilediği, şeklinde yorumlanmıştır (Dominguez ve diğ., 2006).

Bray ve Cooper (2007) okul öncesi dönem özel gereksinimli 12 çocuğun (48-84 aylık) iki farklı ortamdaki oyunlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada yer alan özel gereksinimli 12 çocuğun oyunları hem özel eğitim ortamında hem de kaynaştırma ortamında gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların kaynaştırma ortamında daha çok sembolik oyun oynadıkları görülmüştür. Bu durum kaynaştırma ortamında

çocukların semboik oyun oynaması için daha çok fırsatları olduğu ve teşvik edildikleri şeklinde yorumlanmıştır.

Üç ayrı grup Down sendromlu çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyun oynama davranışlarının karşılaştırıldığı bir çalışmada; bir grup (3 – 5 yaş) Down sendromlu çocuk aynı yaş normal zekalı çocuklarla, diğer bir grup (18 – 35 aylık) Down sendromlu çocuk zihin yaşlarına göre karşılaştırılmışlardır. Üçüncü gruptaki (3 – 5 yaş) çocuklarda kronolojik yaşlar, ile ifade edici gecikmesi olan ve normal zekaya sahip çocuklar ile karşılaştırılmışlardır. Her bir grupta 20 çocuk kız ve erkek oranı eşitlenerek karşılaştırılmıştır. Araştırma sonunda; her üç grubunda oyun oynama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak çocukların sembolik oyunları; ebeveynlerin katılımı sağlandığı zaman değerlendirildiğinde, down sendromluların sembolik oyun oynama davranışlarında diğer gruplarla kıyaslandığında fark görülmezken, ebeveynlerinin katılımı söz konusu olduğunda, down sendromlu çocukların oyuna daha az zaman ayırdıkları görüşmüştür. Araştırmada ayrıca sembolik oyun ile ifade edici dil ve zeka yaşı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. 18 ve 36 aylık çocukların zeka yaşları ile sembolik oyun oynama davranışları karşılaştırıldığında bile, benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonucunda da çocukların zeka yaşları ve ifade edici dilleri ile sembolik oyun oynama davranışlarının ilişkisi olduğunun diğer araştırmalarda paralellik gösterdiği vurgulanmıştır (Nehring, 1989).

Rurherford, Young, Hepburn ve diğ. (2007) 28'i otistik (yaş ortalaması 33,9), 18'i diğer gelişim güçlükleri olan (yaş ortalaması 34,8 ay) ve 27'si normal gelişim gösteren (yaş ortalaması 19,5) çocukları sembolik oyun ve yürütücü işlevlerin en önemli göstergelerinden biri olan ortak dikkat açısından değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda 2 yaşın altındaki otistik çocukların tüm oyun çeşitlerinde yetersizlik görüldüğü, 3 yaşlarına geldiklerinde ise duyu-motor oyunlarında yetersizlik görülmezken, sembolik oyunlarındaki yetersizliğin sürdüğü görülmüştür. Yürütücü işlevler açısından bakıldığında da ortak dikkat ile sembolik oyun arasında ilişki olduğu bulunmuş ve ortak dikkatin sembolik oyunun belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir.

Incze (2005) Okul öncesi dönem (2-4 yaşları) 3 erkek çocuğun oyun becerilerinin öğretimi ve bu oyun becerilerinin genellenmesini incelediği araştırma sonucunda otistik çocukların yeni oyun becerilerini öğrenebildikleri yapılandırılmamış ortamlarda (sınıfta) oyun becerilerini sergileyebildikleri görülmüştür. Araştırmada öğrencilere oyun becerileri küçük adımlarla ve aşamalandırılmış yardımlarla (fiziksel yardım-model olma-ipucu) öğretilmiştir. Ancak araştırmada sembolik oyun becerilerinde öğrencilerden hiçbirinde artış olmadığı ve bu alanın ayrıca desteklenmesi için çalışmalar yapılması önerilmiştir. Otistik çocukların oyun etkinlikleri, diğer normal gelişim gösteren çocuklara oranla daha az karmaşık ve daha fazla tekrarlayıcı davranışlar göstermektedir.

Cicchetti, Beeghly ve Weiss-Perry (1990) down sendromlu çocuklarla normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyunlarını karşılaştırdıkları araştırmalarının sonucunda, down sendromlu çocuklarında sembolik oyun oynadıklarını ancak normal gelişim gösteren çocuklarla kıyaslandığında daha geç bir zamanda bunu gerçekleştirebildiklerini bulmuşlardır. Araştırma sonucunda down sendromlu çocuklarında sembolik oyun aşamalarından geçtiği ancak bunu bilişsel gelişimlerine paralel olarak ilerleyen yaşlarda gerçekleştirebildikleri yorumu yapılmıştır (Akt. Slade ve Wolf, 1994).

Reagon, Higbee ve Endicott (2006) 4 yaşındaki otistik bir çocuğa video modeli ile sembolik oyun öğretiminin etkisini araştırmışlardır. Araştırma sürecinde, otistik çocuğa dört senaryolu oyun kardeşi ile birlikte izlettirilmiştir, ardından otistik çocuğun kardeşi ile oyun oynamasına olanak sağlanmıştır. Araştırma sonucunda video modeli ile sembolik oyun öğretiminin otistik çocuk üzerinde etkili olduğu, otistik çocuğun oyunlarında daha çok sembolik oyun oynadığı ve daha ok sosyal karşılıklar verdiği görülmüştür.

Gleason (2005) ebeveynlerin inanç ve tutumları ile çocuklarının sembolik oyun oynama davranışları hakkındaki düşüncelerini, çeşitli değişkenler (çocukların cinsiyetleri ve hayali oyun arkadaşları olup-olmadığı) açısından incelemiştir. Bu araştırmada çocukları 36-69 aylık olan 73'ü anne, 40'ı baba toplam 113 ebeveyn yer almıştır. Araştırma sonucunda ebeveynlerin görüşleri, hayali arkadaşları olsa da olmasa da çocuklarının oyunlarının birbirine benzer olduğu yönündedir. Yine

araştırma sonucunda ebeveynlerin kız çocuklarının sembolik oyun oynama davranışlarını erkek çocuklarına oranla daha fazla desteklediği, özellikle annelerin sembolik oyun oynama davranışlarının çocuklarının gelişimine katkısı olacağına babalardan daha fazla dūřündükleri bulunmuştur.

Helen (2006) üç ve dört yaşlarındaki 58 otistik çocuğa verilen, günde otuz dakikalık toplam altı hafta süren, ortak dikkat ve sembolik oyun eğitiminin etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, otistik çocukların kontrol grubuna kıyasla ortak dikkat ve sembolik oyunlarında anlamlı düzeyde bir artış olduğu ve eğitimden sonra otistik çocukların anneleri ile daha fazla çeşitte sembolik oyun oynadıkları görölmüştür.

Betsy (2001) araştirmasında sembolik oyunun, okul öncesi dönem çocukların ikinci bir dili öğrenmelerine etkisini on çocuk üzerinde incelemiştir. Araştırma sonucunda, sembolik oyunun dil gelişimini ve dil öğrenmeyi desteklediği görölmüştür.

Synder (2001) üç yaşlarındaki on beş çocuğun sembolik oyun gelişimleri ile sözel olmayan matematik becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, sembolik oyun becerilerinin çocukların erken dönemdeki matematik becerilerinin gelişimi üzerinde etkili olduğu görölmüştür.

Kwon (1990) 'un araştirmasında otistik, normal ve zihin engelli çocukların, yetişkinlerin sosyal ortamlardaki duygusal tepkilerine nasıl karşılık verdikleri incelenmiştir. Araştırmada otuz otistik çocuk (22,9 aylık- 42,5 aylık), zihin engelli ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılmıştır. Çocukların sosyal ortamlardaki ve empati göstermeleri beklenen ortamlardaki davranışları video kayıtları ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda; otistik çocukların zihin engelli ve normal gelişim gösteren çocuklara oranla oyunlarında daha az empatik davranışlar gösterdikleri ve yetişkinlerin tepkilerinden daha az etkilendikleri görölmüştür. Ayrıca otistik çocukların oyunlarında, uygulayıcıya ve ebeveynlerine daha az baktıkları, herhangi bir oyuncakla oynamadan önce yetişkinlerin tepkilerini dikkate almadıkları gözlenmiştir.

Charman, Sweettenham, Baron-Cohen ve diğeri (1997) yirmi aylık 12'si otistik, 18'i gelişimsel gecikmesi olan ve 18' i de normal gelişim gösteren çocukları ortak dikkat, taklit, empati ve sembolik oyun davranışları açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda özellikle otistik çocukların ortak dikkat, taklit, empati davranışlarında yetersizlik olduğu görülmüştür. Otistik ve gelişimsel gecikmesi olan çocukların işlevsel oyun oynayabildikleri ancak çok az sembolik oyun oynayabildikleri görülmüştür. Ayrıca gelişimsel gecikmesi olan çocukların teşvik edildiklerinde sembolik oyun oynayabildikleri de bildirilmiştir.

Kuschner, Bennetto ve Yost (2007) araştırmalarında, 3,5-5,5 yaşlarındaki 16'sı otistik, 16'sı gelişim gecikmesi olan ve 16'sı normal gelişim gösteren çocuğun sözel olmayan bilişsel işlevlerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda otistik çocukların diğeri iki gruba kıyasla görsel-uzaysal yeteneklerinin güçlü olduğu, kavram oluşumu ile soyutlama arasındaki ilişkinin ise zayıf olduğu bulunmuştur.

Holmes ve Willoughby (2005) araştırmalarında 4-8 yaş arası 17 otistik çocuğun bilişsel ve sosyal oyun düzeylerini doğal sınıf ortamında gözlemlemiştir. Araştırmada ayrıca öğretmen ve ailelerin de çocukların oyun oynamalarına ilişkin algılamaları da değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; annelerin ve eğitimcilerin algılamaları arasında fark olmadığı, otistik çocukların da sıklıkla tek başına-işlevsel oyun ve paralel-işlevsel oyun oynadıkları nadiren de sembolik oyun oynadıkları gözlemlenmiştir. Otistik çocukların % 25'inin zamanlarını işlevsel oyun oynayarak, %12'sinin yapı-inşa oyun oynayarak, %10'unun da keşfedici oyun oynayarak zamanlarını geçirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca otistik çocukların zamanlarının %12'sini yetişkin ile etkileşime ayırdıkları, zamanlarının %7'sini ise akranları ile etkileşime ayırdıkları görülmüştür.

Stone ve diğeri (1994) araştırmasında, yaşları 24-44 ay arasında olan 23'ü erkek ve 3'ü kız toplam 26 otistik çocuğun davranışlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda otistik çocukların %75'inde sosyal oyun, taklit ve sözel olmayan iletişim becerilerinde yetersizlik olduğu bulunmuştur. Araştırma da ayrıca annelerin ve uzmanlarında çocukların davranışlarını değerlendirmeleri karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda, otistik çocuk annelerin hayali/ sembolik oyun ve arkadaşlık ilişkilerini değerlendirmede uzmanlara kıyasla daha iyi değerlendirebildikleri

belirtilmiştir. Buna karşılık uzmanlarda otistik çocukların sosyal farkındalıkları, karşılıklı oyun, sözel olmayan iletişim ve taklit becerilerini daha iyi değerlendirebildikleri belirtilmiştir. Bu durum çocukların klinik ortamda hayali oyun davranışlarını değerlendirebilmek için uygun koşul ve ortamın olmaması, oyuncaklarında sınırlı ve farklı olmaması ile açıklanmıştır.

Stahmer (1995) araştırmasında, toplam 7 otistik çocuğun sembolik oyun davranışını incelemiştir. Araştırmada otistik çocukların ebeveynleri ve terapistle başlangıçta yedi dakika yalnız oyun oynamaları sağlanmış ardından izleyen yedi dakika boyunca otistik çocukların akranları ile oyun oynamaları sağlanmıştır. Çocuklara uygulanan üç aylık bir eğitim programı (Pivotal Responsive Training) sonucunda otistik çocukların yeni oyuncaklarla sembolik oyun oynayabildikleri, oyunlarında doğallık, akıcılık ve yaratıcılık olduğu görülmüştür. Yine otistik çocukların yaşlılarıyla kıyaslandığında sembolik oyundaki yaratıcılıkları ve daha karmaşık oyunları oynayabilmeleri arasında fark olmadığı belirtilmiştir. Thorp, Stahmer ve Schreibman (1995) de araştırmasında, üç otistik çocuğa verilen eğitimden sonra (Pivotal Responsive Training) otistik çocukların yeni oyuncak ve yeni oyun arkadaşlarıyla oyun oynama davranışlarını sınırlı olarak genelleyebildikleri görülmüştür. Araştırmanın ardından üç ay sonra çocuklar gözlemler ve ebeveynlerden alınan bilgilerle yeniden değerlendirildiğinde, çocukların evde hayali oyunlar oynayabildikleri görülmüştür. Ayrıca araştırma da oyunun kendisinin çocuklar için bir pekiştireç özelliğini gösterdiğinin ifade edilmesi de araştırmanın en dikkat çekici bulgularından biridir.

Stockinger Fory ve Mc Cune – Nicolich (1984) 3 yaşındaki üç çocuğun hiç tanımadıkları diğer üç çocukla sembolik oyun oynama davranışlarını, iki gün ara ile (bir günde iki kez 30 dk.) gözlemleyip, videoya kaydetmişlerdir. Araştırma sonucunda, çocukların birbirlerini taklit ettikleri ve sembolik oyun yoluyla sosyal etkileşime girdikleri görülmüştür. Diğer pek çok araştırmacıda (Garvey 1977, Fein 1984, Mead 1934) erken dönemlerde çocukların etkileşimlerinde, oyunun önemli bir rolü olduklarını vurgulamışlardır (Akt. Cohen: 2006).

Stanley (2003) çocuklardaki güvenli bağlanma ile sembolik oyun arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada 14 çocuk ile onların birincil bakıcıları arasındaki ilişkiler

serbest oyun ortamlarında gözlemlenmiştir. Araştırmada kullanılan Sembolik Oyun Testi'nin (Symbolic Play Scala) dört alanı sembolik oyun ile ilgili iken, iki alanı da dil gelişimi ile ilgilidir. Araştırma sonucunda; güvenli bağlanma ile hem oyun alanı hem de dil alanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca çocukların sosyo-duygusal gelişimleri ile sembolik işlevlerinin karşılıklı olarak birbirini etkileyen bir süreç olduğu yorumu da yapılmıştır.

Shim, Herwig ve Shelly (2001) araştırmalarında; 2-5 yaş arası 41 çocuğun sınıf içinde ve sınıf dışındaki oyun davranışları ile akranları arasındaki ilişkileri araştırmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların sınıf ortamına kıyasla sınıf dışındaki ortamlarda akranları ile daha fazla oyun oynadıkları, özellikle de sosyal sembolik oyunları daha çok oynadıkları görülmüştür. Yine araştırma sonucunda, sınıf dışındaki ortamlarda ortamın daha az yapılandırılmış olmasına rağmen çevresel olanakların kullanımı ile çocukların hem drama oyunlarını oynamaya daha çok yönlendikleri hem de akranlarıyla daha fazla oynadıkları bildirilmiştir.

Curran (1999) araştırmasında, üç, dört ve beş yaşlarındaki çocukların sembolik oyunlarını; açıkça belirtilen ve açıkça belirtilmeyen kuralları tanıma ve uyum gösterebilme düzeyleri açısından, gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, okul öncesi dönem çocuklarının açıkça belirtilen ve belirtilmeyen kurallara karşı duyarlı oldukları, sembolik oyun sürecinde de sosyal etkileşimlerini arttırmak için kurallara gereksinim duydukları görülmüştür. Özellikle küçük grubun (3-4 yaş) daha çok kendi tercih ettikleri oyunları oynamaya meyilli oldukları ve paralel oyunu tercih ettikleri, bu nedenle birlikte oynayabilmeleri için açıkça belirtilen kurallara daha çok ihtiyaç duydukları görülmüştür. 4-5 yaşındaki çocukların gerçek ile gerçek olmayan arasındaki ilişkiyi kurmada esnek olmayan bir tutum sergilemekle birlikte, başkasının da bakış açısını anlamaya başladıkları, dolayısıyla da açıkça belirtilmeyen kuralları anlayabildikleri, görülmüştür. 5-6 yaşlarındaki çocukların ise başkalarının bakış açılarını çok daha iyi anlayabildikleri dolayısıyla da açıkça belirtilmeyen kuralları da çok daha iyi anlayabildikleri görülmüştür.

Piaget'e göre sembolik oyundaki kuralların gelişimi bilişsel gelişimi ile ilişkilidir. Bu egosantrik düşüncenin azalıp, başkasının da bakış açısından görebilme düşüncesinin gelişimi ile ilgilidir. Çocuklarda sembolik oyun aracılığıyla daha esnek ve daha az

egosantrik düşünceye sahip olabilirler. Vygotsky'e göre de sembolik oyun ile kurallar ilişkilidir ve çocuğun sosyal gelişimini etkiler (Curran, 1999).

Pek çok ülkede okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda; okul öncesi çocukların öğretmenlerinin ve ebeveynlerinin günümüzde oyunun eğitimdeki rolüne daha çok önem verdikleri ancak pratikte çok da uygulayamadıkları (Sandberg ve Samuelsson, 2003), oyunun çocukları öğrenmeye daha çok motive ettiğine ve etkili olduğuna inandıkları (Cooney ve Sha, 1999; Cooney, 2004) belirtilmiştir.

Oyun zihinsel engelli çocukların fiziksel gelişimine ve bedenlerini uygun biçimde kullanabilmelerine yardımcı olur. Jobling ve diğerleri (2006) dans öğretimi sırasında down sendromlu çocukların beden farkındalıklarının arttığını, motor becerileri gerçekleştirebildiklerin, in yanı sıra dil gelişimlerinin de arttığını belirtmiştir. Jobling' e göre çocuklar dans sırasında verilen yönergeler (hızlı-yavaş, aşağı-yukarı vb) ile dili daha iyi anlar ve konuşabilirler, üstelik de bunu eğlenerek gerçekleştirebilirler. Başka bir deyişle hareket yoluyla çocukların bedenlerini tanımları ve dil gelişimleri artar.

Watson ve Guajardo (2000) 4 ve 5 yaşlarındaki okul öncesi dönem çocukların sembolik etkinlikler hakkındaki konuşmalarını, hikaye ve resimler üzerinden incelemiştir. Araştırmaları sonucunda, 4 yaşlarındaki çocukların hikaye ve resimlerdeki sembolik etkinlikleri anlamakta ve ifade etmekte güçlük yaşadıkları görülmüştür.

Malone (2006) araştırmasında, 17 'si zihin engelli, 17'si de normal gelişim gösteren okul öncesi dönem çocukların eve dayalı ve sınıfa dayalı ortamlarındaki serbest oyun davranışlarını karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda; her iki grubunda eve dayalı ortamlarındaki serbest oyun davranışlarında daha başarılı oldukları ve evdeki ortamlarında oyun için daha fazla zaman geçirdikleri bulunmuştur. Çocukların eve dayalı ortamlarındaki serbest oyun davranışlarında % 100 oranında sembolik oyun oynadıkları, sınıfa dayalı ortamlarda ise % 88 oranında sembolik oyun oynadıkları araştırmanın dikkat çekici bulgularından biridir.

Barton (2007) engelli çocuklara sembolik oyun öğretiminde, öğretmen eğitiminin etkisini araştırmıştır. Araştırmada öğretmenlere çocukları oyuna nasıl teşvik edecekleri, duruma uygun taklit ve sembolik oyunu nasıl öğretecekleri konusunda eğitim verilmiştir. Öğretmenlere verilen eğitimlerde geri bildirimler, yazılı ve görsel materyaller ve rol oynama tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, engelli çocukların sembolik oyunları öğretmen eğitimlerinden sonra değerlendirildiğinde, öğretmen eğitiminden öncekine kıyasla daha çok sembolik oyun oynadıkları, hatta yetişkin desteği ve yönlendirmesi olmadan da engelli çocukların sembolik oyun oynayabildikleri görülmüştür.

2.4.2. Oyun ve Gelişim Alanları ile İlgili Araştırmalar:

2.4.2.1. Bilişsel Gelişim ve Oyun

Saracho (1999) çocukların oyunlarındaki sosyal davranışlar ile onların bilişsel tarzları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma 3-5 yaşları arasındaki her bir yaş grubundan 800 (400'ü kız, 400 'ü erkek) çocuk olmak üzere toplam 2400 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çocukların oyun davranışları fiziksel, blok, yönlendirici ve dramatik olmak üzere dört çeşit oyun ile değerlendirilmiştir (The Play Rating Scale). Çocukların bilişsel tarzları ise Goodenough- Harris Çizim Testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmada çocukların bilişsel tarzları alana bağımlı (diğer kişilerden- otorite figürü ya da akranlarından- ve daha önceki öğrenmelerinden alandan bağımsız kişilere göre daha fazla etkilenirler) ve alandan bağımsız (toplumun beklentilerinden çok, ortama bağlı olmadan kendi özgün tarzlarını oluştururlar) olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Araştırma sonucunda alana bağımlı bilişsel tarzları olan çocukların oyunlarında daha fazla sosyal davranışlar sergiledikleri, alandan bağımsız çocukların ise sosyal olmayan oyunları (blok oyunları, yönlendirici oyunlar) daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Kısacası çocukların bilişsel tarzları ile oyunlarının benzer özellikler gösterdiği ve birbirleri ile ilişkili oldukları bulunmuştur.

Tolucic (1963) araştırmasında; 3 yaş 6 ay ile 11 yaş çocuklarının oyun davranışları ile zihinsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada zeka bölümü

80-139 arasındaki 95 çocuk bir oyun odasında iki defa 40'ar dakikalık sürelerde gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda zeka yaşı ile oyun davranışının organizasyon derecesi arasında sıkı bir ilişki bulunmuştur. En düşük zeka yaşı grubu oyun süresinin %75'inin üzerinde daha çok diğerlerini izlemiş veya basit oyunlar (arabayı itme, düdüğü üfleme gibi) oynarken, zeka yaşı yükseldikçe çocukların oyunlarını çeşitlendirdikleri ve oyuncakları amaca yönelik olarak kullandıkları görülmüştür (Akt. Özdoğan, 2004).

Nielsen ve Dissanayake (2000)'de sembolik oyunun; üst temsil etme (meta-representational) becerisinin bir göstergesi olduğunu belirtmişlerdir. 40 çocuk ile annesi (36-54 aylık) ve çocukların davranışları videoya kaydedilmiştir. Araştırma sonucunda çocukların, yanlış inanç performansları ile rol alma ve sembolik oyun davranışları arasında ilişki bulunmuştur. Ayrıca çocukların zihinsel durumları ile yanlış inanç ve sembolik oyun davranışları arasında ilişki bulunmuştur.

Craig ve Baron- Cohen (1999) 15'i otistik (yaş ortalaması 12:9), 15'i asperger (yaş ortalaması 12: 9), 15'i orta derecede öğrenme bozukluğu olan (yaş ortalaması, 12:4) ve 15'i de normal gelişim gösteren (yaş ortalaması 5:2) olan çocukları yaratıcılıkları açısından karşılaştırmışlardır. Araştırmada çocukların yaratıcılıkları Torrence Yaratıcılık testi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda otistik ve asperger çocukların yaratıcılıklarının diğer gruplara kıyasla daha az olduğu, hayalgüçlerini kullanmak yerine sıklıkla gerçeğe dayalı çıkarımlarda buldukları görülmüştür. Bu durumda otistik ve aspergerli çocukların yürütücü işlevlerdeki ve hayalgücünü kullanmadaki yetersizlikleriyle açıklanmış ve yaratıcılık için hayalgünü kullanmanın önemi vurgulanmıştır. Araştırmanın dikkat çeken bulgularından biri de otistik ve aspergerli çocukların bir şeye atıfta bulunma ve özellik atfetmede başarısız oldukları ve buna bağlı olarak da yaratıcılığın akıcılık boyutunda yetersizliklerinin görülmesidir. Bu sonuçlar otistik ve asperger çocukların zihin kuramındaki yetersizlikleri ile açıklanmış ve çocukların zihin kuramına sahip olduklarında sembolik etkinlikleri gerçekleştirebildikleri ifade edilmiştir.

Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) araştırmalarında 20'si otistik (yaş ortalaması 11:11) olan ortalama zekaya (70-108) sahip 14'ü down sendromlu (yaş ortalaması 10:11), zeka yaşı ortalaması 64 (42-89) olan ve 27'si normal zekaya sahip olan

çocukları zihin kuramı ve sembolik oyun davranışları açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma Leslie'nin üst-temsil gelişimi modeli üzerine kurulmuştur. Leslie'ye göre sembolik oyunun varlığı zihin kuramının varlığını da gösterir. Başka bir deyişle, sembolik oyunun olmaması zihin kuramının da olmadığını gösterir. Araştırma sonucunda otistik çocukların yaşları büyük, zekaları da normal olmasına rağmen başkasının aklından geçeni anlayamadıkları yani zihin kuramına sahip olmadıkları görülmüştür. Oysa ki down sendromlu çocukların ve normal gelişim gösteren çocukların davranışları birbirine daha yakın görülmüştür. Bu sonuç sosyal beceri, sembolik oyun ve zihin kuramının birbiriyle ilişkili olduğu, şeklinde yorumlanmıştır.

Blanc ve diğerleri (2005) araştırmalarında, otistik çocuklardaki düzenleyici işlevler ve sembolik oyun becerilerini, zihinsel engelli ve normal gelişim gösteren çocuklar ile karşılaştırmışlardır. Araştırmaya 21'i otistik (44-140 aylık arası), 14'ü zihinsel engelli (40-104 aylık), ve 15'i normal gelişim gösteren toplam elli çocuk alınmıştır. Araştırmada çocukların düzenleyici işlevlerini tespit etmek amacıyla kullanılan skalada (Regulation Disorders Evaluation Grid) düzenleyici işlevlerde görülebilecek beş anormal davranış yer almaktadır. Bunlar; bırakmak, takılmak, yavaşlık, değişkenlik, ve eşgüdüksüzlüktür. Çocukların etkinliklerindeki anormallikler, etkinliğin başında, etkinlik sürerken ve sonunda olmak üzere üç temel noktada değerlendirilmiştir. Çocukların oyun davranışları da video kayıtlarına alınarak değerlendirilmiş (20 dakika), iletişim becerileri ve bilişsel becerileri de değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda; normal gelişim gösteren çocukların düzenleyici işlevlerinde bir yetersizlik görülmezken, otistik çocukların zihin engellilere kıyasla düzenleyici işlevlerinde daha fazla yetersizlik olduğu görülmüştür. Ayrıca otistik çocukların, sembolik oyun davranışlarının da diğer gruplara kıyasla daha fazla yetersizlik olduğu görülmüştür. Düzenleyici işlev puanları düşük olan çocukların sembolik oyun puanlarının da düşük olduğu ve düzenleyici işlev, iletişim becerileri ile sembolik oyun davranışlarının ilişkili olduğu da araştırmanın önemli bulguları arasındadır.

Russ, Robins ve Christiano (1999) sembolik oyun ile iraksak düşünce arasındaki ilişkiyi boylamsal bir çalışma ile incelemişlerdir. Araştırmada ilköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin sembolik oyun ve iraksak düşünceleri değerlendirildikten sonra

izleyen dört yıl sonunda yeniden değerlendirilmiştir. Ayrıca dört yıl sonra çocukların fantazileri de ölçen bir testle değerlendirme yapılmıştır. Araştırma sonucunda çocukların erken dönemdeki iraksak düşünce ve sembolik oyun puanları arasında ilişki olduğu ve bu ilişkinin sonraki dönemlerdeki iraksak düşünce ve fantastik düşünmeyi de belirleyici olduğu görülmüştür.

2.4.2.2. Sosyal ve Duygusal Gelişim ile Oyun

Brown ve Whiten (2000) 12 çocuk (7-15 yaş arası) ve 12 yetişkin ile otistiklerin oyun ve sosyal davranışlarını karşılaştırmışlardır. Araştırmada otistik yetişkinler, otistik çocuklar ve öğrenme güçlüğü olan grup ile normal gelişim gösteren yaşları 3-4 ve 5-6 olan iki grup karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; otistik özellik gösteren bireylerin daha az sosyal ilişki, objelere daha fazla bağlılık, daha az sembolik oyun ve zihinsel durumları anlamada daha yetersiz oldukları görülmüştür (Brown ve Whitten, 2000).

Maguire ve Dunn (1997) 33 aylıktan 6-7 yaşa değin 41 çocukla yapmış olduğu, boylamsal araştırmada çocukların yakın arkadaşlıklarının çeşitleri ve sosyo-bilişsel değerlendirmeleri incelenmiştir. Bu araştırma sonucunda; sembolik oyun oynayan çocukların, arkadaşlarının duygularını anlayabildiği ve ileride kuracakları yakın arkadaşlıklar ile ilişkili olduğu bulunmuştur.

Swindells ve Stegnitti (2006) araştırmasında dört ve beş yaşlarındaki toplam otuz beş normal gelişim gösteren çocuğun sembolik oyun becerileri ile sosyal yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda çocukların oyun puanları ile sosyal yeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Jeckins ve Ramruttun (1998) araştırmalarında, down sendromlu çocukların dil öncesi iletişim becerilerini incelemişlerdir. Araştırmada 6 'sı erkek, 4'ü kız toplam 10 down sendromlu (21-53 aylık) , 5'i erkek-5' i kız toplam 10 normal gelişim gösteren çocuk (19-21 aylık) ile 3'ü kız 2'si erkek down sendromu olmayan ama öğrenme yetersizliği olan çocukların sözcük anlama düzeyleri ile sözel olmayan iletişim becerileri (gülme, seslendirme, nesneye bakma, gösterme, alkışlama vb) açısından karşılaştırılmışlardır. Araştırma sonucunda down sendromlu çocukların sözel olmayan iletişim becerileri

ve sözcük anlama düzeylerinin normal gelişim gösteren çocuklardan farklı olmadığı bulunmuştur.

Kok, Kong ve Bernard-Opitz (2002) araştırmalarında, 4-5 yaşlarındaki sekiz otistik çocuğa (altısı kız ikisi erkek) yapılandırılmış oyun ile destekli oyun modelleriyle yapılan oyun öğretiminin, çocukların oyun ve iletişim becerileri üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmada kullanılan yöntemlerden yapılandırılmış oyun; uygulayıcının talimatları doğrultusunda yapılan bir dizi denemeyi kapsarken, destekli oyun; doğal yolla çeşitli örneklerin oluşması ve tesadüfi olarak öğretimine dayalıdır. Araştırma sürecinde ayrıca okul öncesine giden otistik çocukların, normal gelişim gösteren akranları ile karşılıklı oyun oynamaları da sağlanmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; otistik çocukların uygun iletişim ve oyun davranışlarının arttığı, destekli oyuna kıyasla yapılandırılmış oyun boyunca daha sıklıkla iletişime karşılık verdikleri görülmüştür. Araştırmada yer alan çocukların zihinsel yaşları ortalaması 39,8 ay, gelişim yaşları ise 4,8 ve 5,7 yaş aralığındadır. Araştırmada yer alan 8 çocuktan dördünün zihinsel yaşı iki yaşın altında ve alıcı dil becerisi yirmi kelimenin altındadır. Diğer dört çocuk ise yaşına uygun sözel olmayan zekaya ve elli kelimedenden fazla alıcı dil becerisine sahiptir. Araştırma sonucunda; çocuklardan düşük zihinsel kapasite ve dil gelişimine sahip olanların düşük düzeyde sosyal iletişime girdiği buna karşılık yüksek zihinsel kapasite ve dil gelişimine sahip olanların yapılandırılmış oyun ortamlarında daha fazla iletişime cevap verdikleri görülmüştür.

Sigafoos ve diğerleri (1999) gelişimsel yetersizliği olan 13 (10'u erkek, 3'ü kız) okul öncesi çocuğun (33-55 aylık) oyun davranışları ile uyum davranışlarını incelemiştir. Araştırma aylık periyodlar halinde üç yıl boyunca izlenmiştir. Araştırmada video kayıtlarıyla yapılan gözlemlerin yanında öğretmenlerin doldurdukları standart testler kullanılmıştır. Araştırmanın başlangıcında çocukların alıcı ve verici dil becerilerinin 15 aylıktan düşük olduğu görülmüştür. Araştırma sonucunda izleyen üç yıl boyunca çocukların uyum davranışlarında bir artış olduğu gözlemlenmiş ancak bu artışın çok fazla olmadığı ve çocukların uyum becerilerindeki yetersizliğin devam ettiği bildirilmiştir. Ayrıca araştırmada çocukların oyun çeşitleri (keşfedici, işlevsel, yapı-inşa ve sembolik oyun) ile uyum

davranışları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur. Çocuklar üç yıl boyunca izlendiğinde çocukların en çok işlevsel oyun (% 57) ve keşfedici oyun (% 28) oynadıkları, yapı-inşa (%5) ve sembolik oyunu (% 10) daha az oynadıkları görülmüştür. Yapı- inşaa oyununun sembolik oyundan daha az görülmesi araştırmanın şaşırtıcı bulgularından biri olarak yorumlanmıştır. Ancak sembolik oyunun ve yapı-inşaa oyunlarının diğere çeşitlerine göre daha az oynanması gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için öğrenilmesinin zor olması ile açıklanmıştır.

2.4.2.3. Soyut Düşünce ve Oyun

Fein (1975) yaşları 1:10 ve 2:3 aylık olan 66 çocuğun soyut sembollerini kullanmalarını incelemiştir. Araştırmada peluş bir oyuncak at (gerçeğe yakın) ile at şeklinde bir metal, plastik bir yumurta kabı ile bir istiridye kabuğu çocuklara verilmiş ve çocuklara atın sanki açmış gibi olduğu söylenmiştir. Çocukların %93'ü, peluş atı plastik yumurta kabı ile beslemiş, metal şeklindeki atı beslemeleri istendiğinde yine %79'u aynı plastik kap ile atı beslemiş, %61'i ise istiridye kabuğu ile atı beslemeleri söylendiğinde, istiridye kabuğunu kullanmışlardır. Metal şeklindeki atı ve istiridye kabuğunu; gerçeklerini temsil etmesi amacıyla kullanmıştır (Akt. Cohen 2006:42).

Elder ve Pederson (1978) 2 yaş 6 aylıktan 3 yaş 11 aylığa kadar olan toplam 72 çocuk üzerinde sembolik oyun davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmada çocuklar 3 yaş altı, 3 – 5 yaş arası ve 3,5 yaş üstü olarak değerlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda; 3 yaş altındaki çocukların gerçek objeleri tercih ettikleri, gerçek olmayan nesnelere oynamakta problem yaşadıkları, 3,5 yaşın üstündeki çocukların ise her nesneyi oyunlarında kullanabildikleri görülmüştür. Araştırmada gerçek nesnelere ve gerçeğe benzer nesnelere olarak tarak için, tahta yassı bir parça düz nesne ya da bir kap için yumurta kabuğu ile gerçeğe benzemeyen nesnelere olarak da çekiç için bir elma ya da bir kap için bir gitar kullanılmıştır (Akt. Cohen: 2006:45).

3 – 4 yaşlarındaki çocuklar ile yapılan bir çalışmada; 3 ve 4 yaşındaki çocukların gerçek ile gerçek olmayan arasındaki farkları ayırt edebildikleri görülmüştür. Çalışmada kayaya benzeyen bir nesne boyanarak süngeri benzetilmiş ve çocuklara ne olduğu sorulduğunda; 4 yaşındaki çocukların nesnenin bir sünger olduğunu, ancak

bir kaya gibi olduğunu bildikleri bildirilmiştir. Harris ve arkadaşları (1991)'da 4,5 yaşından sonra çocukların gerçek ile hayali ayırt edebildikleri bulgusuna ulaşmıştır (Akt. Cohen: 2006:51).

2.4.2.4. Dil ve Oyun

Bir ve altı yaşlarındaki çocukların oyun davranışları ile dil becerileri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmaya 40 çocuk katılmış ve çocukların işlevsel oyun, sembolik oyun, sözel olmayan beceriler ve alıcı-verici dil becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, sembolik oyun ile alıcı ve verici dil arasında anlamlı bir ilişki olduğu, ancak işlevsel oyun ile sadece verici dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. (Bu araştırmada yaş dikkate alınmamıştır). Araştırmada oyun davranışları için Topp ölçeği kavramsal bilgi hemde sembolize etme becerisini değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Topp'un puanları da alıcı-verici dil puanları ile anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Araştırmada diğer kullanılan ölçekler Lowe ve Costello Symbolic Play Testi ise sadece kavramsal bilgiyi değerlendiren bir ölçektir ve, bu ölçeğin puanları verici dil becerileri ile ilişkili bulunmuştur. (Araştırmada dil becerileri için "Preschool Language Scale PLS-3 testi kullanılmıştır). Bu sonuçlar, kavram ve sembolleştirme yeteneğinin dilin bir kazanımı olduğunu akla getirmektedir. Bu da normal gelişim gösteren çocuklarda, bunların birbiriyle yakın ilişkili olmasına rağmen, gelişimsel yetersizliği olan çocuklardaki sözel olmayan beceriler ve sözel olan beceriler arasında her zaman bir ilişki olmadığını açıklayabilir. Araştırma sonucunda; dil gelişimi için kavramsal bilginin yeterli olmadığı, sembolleştirme yeteneğinin birincil önemli olduğu vurgulanmıştır (Lewis, Boucher, Lupton ve Watson, 2000)

İkisi otistik, üçü normal gelişim gösteren 5 çocuktan oluşan kaynaştırılmış oyun grubunun, otistik çocukların sembolik oyun, ortak dikkat ve dil gelişime etkisinin incelendiği araştırmada; 6 yaşındaki iki otistik çocuğun; sembolik oyun, ortak dikkat ve dil gelişimlerinin arttığı görülmüştür. 16 haftalık uygulama süreci sonunda; araştırmaya katılan ikizlerden birinin sembolik oyun davranışlarının sayısı 5'den 21'e diğerinin sembolik oyun davranışları ise 0'den 11'e yükselmiştir (Zercher, Hunt, Schuler, Webster, 2001)

Lyytinen, Poikkeus, Laakso, Eklund ve Lyytinen (2001) on dört aylık iki yüz çocuk üzerinde değerlendirilen sembolik oyun becerilerinin kırk iki aylıktaki alıcı ve ifade edici dil performanslarını kestirmede güvenilir olduğunu bulmuşlardır.

Synder ve Scherer (2004); 18, 24 ve 30 aylık, yarım damaklı olan ve olmayan iki grup çocuğun sembolik oyun davranışlarını ortaya çıkarmak amacıyla boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Araştırmaların sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırmanın bulgularında yarım damaklı çocukların motor becerilerindeki yetersizliğin oyun mimiklerini kullanmayı olumsuz etkilediği ve sembolik oyun mimiklerini kullanma becerisini gerçekleştirmediği bildirilmiştir. Buna ek olarak araştırma sonucunda damak yarığı (ve dudak yarığı) olan çocukların çok konulu oyunları oynamada yetersiz olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada dil gelişimindeki yetersizlik ile sembolik oyun davranışları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucu teorileri eğilimleri desteklemektedir.

Pek çok çalışma göstermiştir ki; çocukların ilk kelimelerini söylemeleri ile oyunlardaki mimiklerini kullanmaları arasında güçlü bir ilişki vardır. Örneğin; çocuk eline aldığı kaşık ile oyun sırasında yemek yiyormuş gibi yapar. Share'nin çalışmasında (1986), 20-30 aylık çocukların söz dizimine ilişkin kuralları öğrenmeleri ile modeli taklit ederek kullanmaları oyun mimikleri arasında bir ilişki bulunduğunu bildirmiştir. Bebeklerle yapılan çalışmalarda göstermiştir ki, özel gereksinimli çocukların sembolik oyun seviyeleri ile onların erken dil gelişimleri arasında ilişki vardır (Akt. Synder ve Scherer, 2004).

Stanley (2004) araştırmasında; sembolik oyun ile diğer gelişim alanları (otizm, sözel olmayan bilişsel yeterlilik, alıcı dil, verici dil ve sosyal gelişim arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma da 24 aylık ve 216 aylık, 86'sı erkek, 15'i kız, toplam 101 otistik çocuk değerlendirilmiştir. çocukların otizimleri çocukluk otizmi değerlendirme ölçeği (Çocukluk Otizmi Değerlendirme Ölçeği) ile; sembolik oyun davranışları Lowe and Costello Sembolik Oyun Testi ile, Sözel olmayan bilişsel yetenekleri Leither Uluslar arası performans Ölçeği ile, dil becerileri Peabody Resimli Sözcük Testi ve Reynell Gelişimsel Dil Testi (RDLS) ile ve sosyal gelişimleri Gelişimsel Profil II testi ile ölçülmüştür. Araştırma sonucunda, otistik çocukların sembolik oyun davranışları ile sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri

arasında çok güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yine sosyal gelişim ile sözel yeterliliğin, ilişkili olduğu ve sosyal yeterliliğin sembolik oyunu belirleyici özelliği olduğu bulunmuştur. Çünkü sosyal yeterlilik, çok yönlü görüşleri anlamayı sağlar. Bu anlamda yetersizlik gösteren otistik çocukların da sembolik oyun davranışlarını gerçekleştirme düzeyleri oldukça düşüktür. Araştırmanın sonucunda otizm ile sembolik oyun arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Dil ile ilişkiye bakıldığında da; verici dil becerileri ile sembolik oyun arasında anlamlı ve güçlü bir ilişki olduğu, alıcı dil becerileri ile ise düşük oranda bir ilişki olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan çocukların IQ ortalamalarına bakıldığında 66-70 puan aldıkları görülmüştür. Ancak araştırmada çocukların zeka puanları değil, otizm değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar ile değerlendirme yapılmıştır (Stanley, 2004).

Spencer (1996) sembolik oyun ile dil arasındaki ilişkiye yönelik 30 işiten ve işitmeyen çocukla yaptığı çalışmasında işitme durumu ile sembolik oyun arasında herhangi bir ilişki bulamazken, sembolik oyun ile ifade edici dil arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Ahioğlu (1999) sembolik oyun eğitiminin okul öncesi dönemdeki 48-54 aylık çocukların dil kazanım düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açıp açmadığını araştırmıştır. Araştırmada çocukların dil kazanım düzeyleri eğitim programı sonrasında Ortalama Sözce Uzunluğu incelemelerine göre deney ve kontrol grubunun aldıkları puanlara göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; Ortalama Sözce Uzunluğu değişkeni deney ve kontrol grubunun ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Böylelikle okul öncesi dönemdeki çocuklarda uygulanan sembolik oyun eğitiminin, bu eğitimi almayan çocuklara göre dil kazanım düzeylerinde ilerleme olacağı yargısına varılmıştır.

Rescorla ve Goossens (1992) iki yaşındaki normal dil gelişimine sahip yirmi çocuk ile ifade edici dil becerilerinde yetersizliği olan yirmi çocuğu sembolik oyun becerileri açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda ifade edici dil becerilerinde yetersizliği olan çocukların, normal dil gelişimine sahip çocuklardan daha az çeşit ve oranda sembolik oyun oynadığı görülmüştür. Aynı zamanda ifade edici dil becerilerinde yetersizliği olan çocukların sembolik oyun davranışlarının birbirine benzediğini bulmuşlardır.

Stanley ve Konstantareas (2007) sembolik oyun ile otizm, sözel olmayan bilişsel yeterlilik, alıcı dil, ifade edici dil ve sosyal gelişim arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada 24-216 aylık olan 86'sı erkek, 15'i kız olan toplam 101 çocuk yer almıştır. Araştırma sonucunda; çocukların yaşları ve diğer gelişim alanları kontrol altına alındığında, otizmin şiddeti ve sembolik oyun arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çocukların sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri ve ifade edici dil becerileri ile sembolik oyun arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına karşılık alıcı dil becerileri ile sembolik oyunları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Otistik çocukların sosyal gelişimi ile sembolik oyunları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, yine sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri yüksek olan çocukların, sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri düşük olan çocuklara oranla sosyal gelişimleri ve sembolik oyunları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları çocukların sembolik oyun becerilerinin gelişiminin bir tek gelişim alanı ile değil, birden fazla gelişim alanının birbiri ile ilişkisi sonucu gerçekleşebileceği, şeklinde yorumlanmıştır.

Casby (1980) sembolik oyun ile dil arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada yirmi normal gelişim gösteren, yirmi de eğitilebilir zihin engelli çocuğun sembolik oyun becerileri ile ortalama sözcük uzunlukları arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Araştırma sonucunda; bir nesneyi başka bir nesne yerine koyarak temsil edebilmeyi içeren sembolik oyun ile çocukların erken dönem dil gelişimleri arasında olumlu yönde ve güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Özellikle de tek kelimelik ifadelerden daha karmaşık ifadeler geçişte sembolik oyunun olumlu bir etkisi olduğu görüşü ifade edilmiştir.

Stanley (2003) çocuklardaki sembolik oyun ile güvenli bağlanma arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmada on dört çocuk ile onların birincil bakıcıları arasındaki ilişkiler serbest oyun ortamlarında gözlemlenmiştir. Çocukların Sembolik Oyun Testi'nin (Symbolic Play Scale) dört alanı ile ilgiliyken, iki alanı da dil gelişimi ile ilgilidir. Araştırma sonucunda, güvenli bağlanma ile hem oyun alanı hem de dil alanı arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca çocukların sosyo-duygusal gelişimleri ile sembolik işlevlerin karşılıklı olarak birbirini etkileyen bir süreç olduğu yorumu yapılmıştır.

Lyytinen, Poikkeus ve Laakso (1997) araştırmalarında 18 aylık 110 (46'sı kız, 84'ü erkek) çocuğun sembolik oyun davranışları ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda çocukların hem dili anlama hemde dili üretme becerileri ile sembolik oyunları arasında anlamlı anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada ayrıca erken konuşan çocukların, geç konuşan çocuklara kıyasla daha çok sembolik oyun oynadıkları ve dili anlama konusunda daha başarılı oldukları görülmüştür.Çocukların cinsiyetleri ile dil puanları arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı bildirilmiştir. İlk doğan (Birinci çocuk) çocukların daha fazla sembolik oyun oynadığı görülmüş bu durumda annelerin çocuklarıyla (ilk doğan) daha fazla oyun oynama fırsatı olduğu, ile açıklanmıştır. Anneleri eğitim düzeyi, ile çocukların oyun ve dil becerileri arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Udwin ve Yule (1982) sembolik oyun test puanlarının dil bozukluğu olan çocuklar ile normal konuşan çocuklar arasında farklılaştığını bildirmiştir.

Bilir, Knt ve Metin (1992) araştırmalarında orta derecede zihinsel engelli çocuk ve gençlerin ifade edici dil gelişim düzeylerini incelemişlerdir. Araştırmaya 19'u kız, 20'si erkek, 3-6 yaş grubundan toplam 39 çocuk katılmıştır. Araştırmada zihinsel engelli çocukların cümle yapıları (iki sözcüklü, c sözcüklü cümleler), kullandıkları sözcükler, sözcükleri cümle içinde kullanım yerleri, sözcük eşitleri (sıfat, zarf vb), cümle içinde kullanılan takılar, kullanılan zaman eşitleri, soru kelimeleri ve cümle tipleri (istek, emir) değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; zihin engelli çocukların dil gelişimlerinin, normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimleri ile aynı aşamaları izlediği ancak bu aşamalara ulaşmada daha yavaş bir gelişim gösterdikleri görülmüştür. Yine 3-6 yaş arasındaki çocukların iki sözcüklü cümle yapısını diğer yapılarla nazaran daha sık kullandığı, dil ile ilgili karmaşık yapıların kullanımına geçişin ise genellikle altı yaştan sonra geçildiği görülmüştür.

Sarimski ve Suss- Burghart (1991) zihin engelli çocukların dili anlama ve sembolik oyun düzeyleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu bildirmiştir.

Michelotti, Charman ve Slonims (2002) araştırmalarında, okul öncesi dönem 13'ü erkek, %'i kız toplam 18 otistik çocuğu önce 4 yaşlarında yeniden ağır dil gelişimi/ dil gecikmesi problemleri ve bazı otistik özellikleri açısından incelemişlerdir. Araştırmada sosyal iletişimdeki yetersizlik ve davranış problemlerinin mi? dil ile ilgili problemlere neden olduğu yoksa dil problemleri nedeniyle mi? iletişime özgü davranışların görüldüğüne ilişkin sorulara cevap aranmıştır. Bu amaçla araştırma dört yıl sonra yeniden yapılmış ve çocuklar değerlendirilmiştir. İzleme alışması sonucunda; 5 çocuğun otistik davranış özelliklerinin tümü ve dil problemlerinin devam ettiği, 4 çocuğun dil problemlerinin devam ettiği ancak atipik davranış özelliklerini gösterdiği, 9 çocuğun ise yine atipik otizm davranış özelliklerini göstermekle beraber dil problemlerinin kalmadığı görülmüştür. Bu durum dil problemlerinin azalması ile çocukların atipik otizme özgü davranışları daha çok sergilediği ve araştırmanın ikinci hipotezinin doğrulandığı şeklinde (dil problemlerinin iletişime özgü davranışlara neden olabileceği) şeklinde yorumlanmıştır. Ancak otizmin derecesi yüksek olduğunda yani çocukların iletişim ve sosyal alanlardaki güçlükleri çok fazla olduğunda da, bu durum çocukların çevreleriyle iletişime grime sıklığını azalttığından, dil ile ilgili problemlerinin de devam ettiği bildirilmiştir. Kısacası araştırma sonucunda dil gecikmesi dil problemleri ile otizm arasında kesin bir sınır konulamayacağı vurgulanmıştır.

Siller ve Sigman (2002) araştırmalarında, otistik çocukların dil gelişimleri ile anneleriyle oyun davranışlarını incelemişlerdir. Araştırmanın başında 4 yaşında olan çocuklar, izleyen 1 yıl, 10 ve 16 yıl sonra tekrar değerlendirilmişlerdir. Araştırma sonucunda, her üç izlemede de otistik çocukların anneleri ile oyun oynamaları ve kelime söylemeleri (kelime sayısı ve kullanımları) arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Bartak (1975) araştırmasında 7 ve 8 yaşlarında olan otistik çocuklarla yine aynı yaşlardaki alıcı dil becerilerinde ciddi yetersizliği olan ve ortalama zeka seviyelerinde olan bu iki grubu karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma sonucunda; otistik olan grubun dil gelişimlerinde çok ciddi ve geniş anlamda gecikme olduğu, çok sık tekrarlayıcı sözcükleri kullandıkları ve sosyal anlamda da ciddi yetersizlikler gösterdikleri bulunmuştur. Bununla birlikte asıl güçlüğün otizmden mi? Yoksa dil

deki gecikmeden mi? Kaynaklandığına ilişkin kesin bir ayırım yapılamamıştır. Aynı çocuklar iki yıl sonra yeniden değerlendirilip karşılaştırıldığında ise, dil gecikmesi gösteren çocukların dile özgü ciddi yetersizlikler gösterdikleri, otistik çocukların ise akranları ile iletişimde güçlük yaşadıkları bildirilmiştir (Akt. Michelotti, Charman ve Slonims, 2002:815).

Stone ve Yoder (2001) araştırmasında 24'ü otistik, 11'i yaygın gelişimsel bozukluk tanısı almış toplam 55 çocuğun, sembolik oyun davranışları ve dil becerilerini incelemiştir. Araştırmanın başlangıcında çocukların sembolik oyunları ile dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, araştırma iki yıl sonra yeniden tekrarlandığında ise çocukların sembolik oyunları ile dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Lewis ve Boucher (1988) araştırmalarında, 6-16 yaşlarındaki 55 otistik çocuğun, sembolik oyun davranışları ile dili anlama ve dili kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda, sembolik oyun davranışları ile dili anlama ve dili kullanma düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Ungerer ve Sigman (1981) 3-6 yaşlarındaki 16 otistik çocuk ile yaptıkları araştırma sonucunda; dil gelişimi düşük olan otistik çocukların daha az sembolik oyun oynadıkları, iyi dil gelişimine sahip olan otistik çocukların ise yönerge ve model alarak daha fazla sembolik oyun oynadıkları bulunmuştur (Akt. Lewis, 2003: 396-397).

Tamis-Le Monda ve Bornstein (1994) araştırmalarında, 13 aylık normal gelişim gösteren çocukların oyunları ile onların annelerinin konuştuklarını anlama ve kelime üretim düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, 13 aylık çocukların oyun düzeyleri ile kelime üretimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak çocuklar 20 aylık olduklarında yeniden gözlemlendiğinde, çocukların kelime üretimleri ile oyun düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Mc Cune (1995) araştırmasında, 8 ve 24 aylık çocukların sembolik oyunları ile kelime üretimine başlamaları arasındaki ilişkiye baktığında, her ikisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada sembolik oyunun gelişimini takip eden aylarda kelime üretiminin de başladığı gözlemlenmiştir.

O'Reilly (1997) araştırmasında, 4 ve 5 yaşlarındaki çocukların sembolik oyun ve dili (kelimenin anlamını) anlamaları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu, ancak dilbilgisini anlama (örn. edatlar) ve karmaşık cümleleri anlama ile sembolik oyun arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirtmişlerdir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyun oynama davranışlarına dair var olan durumu saptamak amacıyla tarama modeli kullanılacaktır. Araştırmanın alt amaçlarında yer alan değişkenlere göre bir karşılaştırma yapılacağından, ilişkisel tarama yöntemi kullanılacaktır (Karasar, 2007).

3.2. EVREN

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden (3-6 yaş) normal gelişim gösteren çocuklar ve Milli Eğitim Bankalığına bağlı çeşitli vakıf ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden 5-8 yaş aralığındaki otistik çocuklar ve zihin engelli çocuklar oluşturmaktadır.

3.3. ÖRNEKLEM

3.3.1. Sembolik Oyun Testi'nin Uyarlanmasına İlişkin Örneklem

Sembolik Oyun Testi'nin uyarlanmasına ilişkin araştırmanın örneklemini İstanbul ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve tesadüfî örneklem yoluyla saptanan, normal gelişim gösteren 254 çocuktan oluşturulmuştur. Araştırmanın birinci örneklem grubu İstanbul ili, Kadıköy (Suadiye, Göztepe, Haydarpaşa), Üsküdar (Bağlarbaşı) Fatih, (Okmeydanı, Eminönü) Ümraniye ve Maltepe ilçelerinden seçilmiştir.

Araştırmada kullanılan Sembolik Oyun Testi'nin geçerlik güvenirlik çalışması için uygulama yapılan örneklem grubunun demografik özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1
Demografik Değişkenlere İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Değişkenler	n= 254 Grup	n	%
Yaş	3 yaş	56	22.0
	4 yaş	94	37.0
	5 yaş	104	40.9
Cinsiyet	Kız	128	50.4
	Erkek	126	49.6
Doğum Sırası	İlk çocuk	168	66.1
	İkinci çocuk	67	26.4
	Üçüncü çocuk	9	3.5
	Dördüncü çocuk ve üstü	2	0.8
	İkiz	8	3.1
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	149	58.7
	Bir kardeş	62	24.4
	İki kardeş	35	13.8
	Üç kardeş	6	2.4
	Dört kardeş ve üstü	2	0.8
Annenin Eğitim Durumu	Diplomasız	5	2.0
	İlkokul	29	11.4
	Ortaokul	19	7.5
	Lise	73	28.7
	Üniversite	80	31.5
	Lisansüstü	48	18.9
Babanın Eğitim Durumu	Diplomasız	2	0.8
	İlkokul	26	10.2
	Ortaokul	22	8.7
	Lise	68	26.8
	Üniversite	80	31.5
	Lisansüstü	56	22.0
Ailenin Gelir Durumu	Düşük	35	13.8
	Orta	185	72.8
	Yüksek	34	13.4
Çocuğun Okul Öncesi Eğitim aldığı süre	0-6 ay	133	52.4
	6-12 ay	33	13.0
	1-2 yıl	56	22.0
	2-3 yıl	26	10.2
	3 yıldan fazla	6	2.4

3.3.2. Normal Gelişim Gösteren, Otistik ve Zihin Engelli Çocukların; Sembolik Oyun, Soyut Düşünce, Genel Gelişim ve Dil Kullanımı Yeteneklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Örneklem

Araştırmada karşılaştırma yapılabilmesi için; normal gelişim gösteren 5 yaşındaki 30 çocuk ile 5-8 yaş aralığındaki 30 otistik ve 30 zihin engelli çocuk da araştırmanın ikinci örneklemini oluşturmaktadır.

İkinci örneklem grubunun zeka düzeyleri ve otizm derecelerine göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 2
Zihin Engelli Çocukların Zeka Düzeyine, Otistik Çocukların Otizm Derecelerine Göre Dağılımı

	Hafif		Orta		Ağır	
	n	%	n	%	n	%
Zihin Engelli/Zeka Düzeyi	11	36.6	19	63.3	-	-
Otistik Otizm Derecesi	7	23.3	20	66.6	3	10.0

Tablodan da görüldüğü gibi; ikinci örneklem grubunun çoğunluğunu orta düzeyde zihin engelli ve orta derecede otistik çocuklar oluşturmaktadır.

İkinci örneklem grubunun kurumlara (rehabilitasyon merkezleri ve vakıflar) göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3
Zihin Engelli ve Otistik Çocukların Kurumlara Göre Dağılımı

	Zihin Engelli		Otistik	
	n	%	n	%
İZEV (İstanbul Zihin Engelliler Vakfı)	5	16.6	5	16.6
AREM (Avrupa Rehabilitasyon Eğitim Merkezi)	3	10.0	6	20.0
TODEV (Türkiye Otistiklere Destek ve Eğitim Vakfı)	-	-	1	3.3
TOHUM (Türkiye Otizm Erken Tanı ve Eğitim Vakfı)	-	-	11	36.6
Umutuşığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	12	40.0	4	13.3
Beydağı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	5	16.6	1	3.3
Beyazmerdiven Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	-	-	2	6.6
Tanı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	5	16.6	-	-
TOPLAM	30	100	30	100

Tablodan da görülebileceği gibi zihin engelli çocukların çoğunluğuna Umutuşığı özel eğitim merkezinden (% 40), otistik çocukların da çoğunluğuna TOHUM vakfından (%36.6) ulaşılmıştır.

Tablo 4
Otistik Çocuklar için Demografik Değişkenler

Değişkenler	Grup n=30	n	%
Yaş	5 yaş	9	30.0
	6 yaş	11	36.7
	7 yaş	9	30.0
	8 yaş	1	3.3
Cinsiyet	Kız	5	16.7
	Erkek	25	83.3
Doğum Sırası	İlk çocuk	21	70.0
	İkinci çocuk	5	16.7
	Üçüncü çocuk	2	6.7
	Dördüncü çocuk/ üstü	1	3.3
	İkiz	1	3.3
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	13	43.3
	Bir kardeş	11	36.7
	İki kardeş	4	13.3
	Üç kardeş	1	3.3
	Dört kardeş ve üstü	1	3.3
Annenin Eğitim Durumu	İlkokul	7	23.3
	Ortaokul	2	6.7
	Lise	12	40.0
	Üniversite	7	23.3
	Lisansüstü	2	2.6
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	4	13.3
	Ortaokul	2	6.7
	Lise	7	23.3
	Üniversite	11	36.7
	Lisansüstü	6	20.0
Ailenin Gelir Durumu	Düşük	3	10.0
	Orta	24	80.0
	Yüksek	3	10.0
Çocuğun Okul Öncesi Eğitim aldığı süre	0-6 ay	5	16.7
	6-12 ay	3	10.0
	1-2 yıl	8	26.7
	2-3 yıl	5	16.7
	3 yıldan fazla	9	29.9

Tablo 5
Zihin Engelli Çocuklar için Demografik Değişkenler

Değişkenler	Grup n= 30	n	%
Yaş	5 yaş	7	23.3
	6 yaş	10	33.3
	7 yaş	9	30.0
	8 yaş	4	13.3
Cinsiyet	Kız	7	23.3
	Erkek	23	76.7
	Toplam		
Doğum Sırası	İlk çocuk	9	30.0
	İkinci çocuk	12	40.0
	Üçüncü çocuk	6	20.0
	Dördüncü çocuk/ üstü	1	3.3
	İkiz	2	6.7
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	7	23.3
	Bir kardeş	6	20.0
	İki kardeş	9	30.0
	Üç kardeş	5	16.7
	Dört kardeş ve üstü	3	10.0
Annenin Eğitim Durumu	Diplomasız	3	10.0
	İlkokul	17	56.7
	Ortaokul	4	13.3
	Lise	6	20.0
Babanın Eğitim Durumu	İlkokul	20	66.7
	Ortaokul	6	20.0
	Lise	3	10.0
	Üniversite	1	3.3
	Toplam		
Ailenin Gelir Durumu	Düşük	12	40.0
	Orta	18	60.0
Çocuğun Okul Öncesi Eğitim aldığı süre	0-6 ay	14	46.7
	6-12 ay	3	10.0
	1-2 yıl	12	40.0
	2-3 yıl	1	3.3

3.4. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılacak olan çocukların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu formda çocukların yaşı, cinsiyeti, annelerinin eğitim durumu, babalarının eğitim durumu, ailenin algıladığı sosyo-ekonomik seviye, okul öncesi eğitim alıp-almadığı, eğer okul öncesi eğitim alıyor ise ne kadar süredir aldığı, engelliler için de çocuğun tanısı, değişkenlerine yer verilmiştir.

3.4.2. Sembolik Oyun Testi (Test of Pretend Play)

Vicky Lewis ve Jill Boucher tarafından 1997 de Britanya'da geliştirilmiş ve standardize edilmiştir. Test 1 ila 6 yaş arasında normal gelişim gösteren çocuklar ile 8 yaşa kadar olan gelişimsel olarak sorun yaşayan çocukların sembolik oyun gelişimlerini ölçmek amacıyla düzenlenmiştir. Testin sözel olan ve sözel olmayan iki kısmı vardır. Sözel olmayan bölüm daha çok oyunu, model almayı ve daha az sözel yönergeyi içerir.

Sembolik Oyun Testi'nin standardizasyonu 1 yaş ile 6 yaş 6 haftalık 513 çocuk üzerinde yapılmıştır. Yapı geçerliliği 0,266 ile 0,930 ($p < 0.001$) dur. Muhteva geçerliliği Preschool Language Scale ile yapılmıştır. Sembolik oyun test - tekrar test güvenilirliği 0, 868 ve madde korelasyonu 0,548 ile 0,942 arasındadır (Maltz, 2003).

Bu araştırmada Sembolik Oyun Testi'nin sözel kısmı uyarlanarak kullanılmıştır. Sembolik Oyun Testi'nin sözel kısmı dört alt bölümden oluşmakta ve çocuğun sembolik oyun oynaması bu bölümlerden alınan puanlar ile değerlendirilmektedir. Bunlar; günlük nesnelere, oyuncaklar ve temsili olmayan materyaller, temsili tek oyuncak, tek başına sembolik oyun oynaması şeklindedir.

Sembolik Oyun Testi I. bölümü, *günlük nesnelere* (kase ve kaşık) ile çocuğun olmayan nesnelere temsil edebilme becerisini ölçer. I. Bölümde tek soru yer almakta ve çocuğun alabileceği en yüksek puan 2 olmaktadır. II. bölümde, çocuğun

oyuncaklar ve temsili olmayan materyalleri işlevsel kullanma becerisini ölçer. Bu bölümde dört alt bölüm yer almaktadır. Bu alt bölümlerden birincisinde çocuğa bir oyuncak (bebek) ve temsili olmayan bir materyal (sarı kapak) ikinci alt bölümde iki temsili olmayan materyal (beyaz levha, siyah kutu), üçüncü alt bölümde üç temsili olmayan materyal (kahverengi çubuk, yuvarlak küvet, mavi kumaş), dördüncü alt bölümde ise dört temsili olmayan materyal (beyaz levha, tahta kutu, beyaz mika makara ve pamuk) verilerek, çocuğun bebeği ve temsili olmayan materyalleri kullanarak, sembolik oyun oynaması değerlendirilir. Bu bölümde dört alt bölüm olmasına karşılık her bir bölüm ayrı ayrı puanlanmamakta, çocuğun herhangi bir bölümden aldığı en yüksek puan dikkate alınarak tüm bölüm puanı bu puana karşılık gelmektedir. III. bölümde ise, çocuğun *temsili tek oyuncak* kullanma becerisi değerlendirilir. Bu bölümde de dört alt bölüm yer almaktadır. Çocuğa oyuncak ayı verilerek, birinci alt bölümde olmayan bir nesneye atıfta bulunarak oynaması (ayıcık araba sürüyor), ikinci alt bölümde oyuncak ayıcığa bir özellik atfederek (oyuncak ayıcık üzgün), üçüncü alt bölümde oyuncak ayıcığı bir şey yerine koyarak (ayıcık köprü oluyor), dördüncü alt bölümde ise çocuğun oyuncak ayıcığa senaryolu oyun oynatması değerlendirilir. Sembolik Oyun Ölçeği'nin IV. bölümünde ise, çocuğun kendisinin *tek başına* sembolik oyun oynaması değerlendirilir. IV. Bölümünde dört alt bölümü vardır. Bu bölümlerde çocuğun kendisini bir şey yerine koyması, olmayan bir nesneye atıfta bulunması, kendisine bir özellik atfetmesi ve senaryolu oyun oynaması değerlendirilir. Değerlendirme yapılırken I. ve II. Bölümde öncelikle çocuğa "Bunlarla ne yapabilirsin?" ve "Bebek bunlarla ne yapabilir?" diye sorulur ve çocuğun karşılık vererek oynaması sonucunda çocuğa 2 puan verilir. Ancak çocuk karşılık vermezse çocuğa yönergeler verilir ("bebeğin şapkasını nasıl taktığını göster" gibi). Çocuk yönergeye karşılık verdiğinde ise çocuğa 1 puan verilir. I. bölümden çocuğun alabileceği en yüksek puan 2 iken, II. bölümden alacağı en yüksek puan 8'dir. III. Bölümde çocuğa oyuncak ayıcık verilerek her bir alt bölümde önce model olunur ve çocuk model olarak veya yönerge olarak oynarsa 1 puan, ancak "başka ne yapabilir?", "Başka ne olabilir?" gibi sorulduğunda kendiliğinden oynarsa, çocuğa 2 puan verilir. III. bölümden çocuğun alacağı en yüksek puan ise 12'dir. IV. Bölüm de de yine III. bölümde olduğu gibi önce çocuğa model olunur, çocuk model olarak veya yönerge olarak oynarsa 1 puan, ancak "Sen bir şey olabilir misin?" ,

"bunun gibi başka nasıl bir hikaye yapabilirsin?" gibi sorulduğunda kendiliğinden oynarsa, çocuğa 2 puan verilir. IV. bölümden çocuğun alacağı en yüksek puan ise 12'dir. Ham puanlar Sembolik oyun'un yaş eşitliklerine dönüştürülür. Ölçeğin toplamından alınabilecek en yüksek puan ise 34'dür.

Sembolik Oyun Testi ile çocukların sembolik oyunları değerlendirilirken, aynı zamanda çocukların kavram gelişimleri, sembol kullanımları, hayalgüçleri ve yaratıcılıkları ile duygusal durumları da değerlendirilebilir. Ayrıca, eğitmen ve öğretmenler tarafından gelişimsel güçlükleri olan (alıcı ve verici dil problemleri, öğrenme güçlükleri, duygusal problemler ve otizm gibi) çocukların ihtiyaçlarını belirlemede de kullanılabilir (Lewis ve Boucher, 1997).

3.4.3. Dil Kullanım Ölçeği

Dil Kullanım Ölçeği Sevinç ve Eskinazi tarafından 2003 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik çalışmaları için 5;(0)-7;(12) yaş grubundaki 176 öğrenciye ulaşılmış ve ölçek uygulanmıştır. Ölçek; İsimlendirme (38 madde), İşlevini belirtme (46 madde), Çağrışım yapma-İlişkilendirme (46 madde), Gruplama (15 madde), Benzerlikler (28 madde), Farklılıklar (28 madde), Çoklu anlamlar (13 madde), Özellikler (12 madde) olmak üzere toplam sekiz alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması sonuçları şunlardır; İsimlendirme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .78, İşlevini belirtme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .086, Çağrışım yapma-İlişkilendirme alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .096, Gruplama alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .79, Benzerlikler alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .93, Farklılıklar alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .92, Çoklu anlamlar alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .93, Özellikler alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı Cronbach alfa değeri .92 dir.

Dil kullanım Ölçeğinin yapı geçerliği için yapılan faktör analizi işlemine göre, sekiz alt boyut bazında varyans yüzdeleri şunlardır: 1. faktör 15.04, 2. faktör 21.41, 3. faktör 26.06, 4. faktör 28.72, 5. faktör 30.84, 7.faktör 34.71, 8. faktör ise 36.40 dır.

3.4.4. Ankara Gelişim Tarama Envanteri

Ankara Gelişim Tarama Envanteri (AGTE), bebek ve çocukların gelişimi ile ilgili derinlemesine ve sistemli bilgi sağlayan bir değerlendirme aracıdır. Bu envanter kültürümüze özgü, kısa sürede çok kişiye uygulanabilen, sağlık taramalarında çocuğun gelişimini yansıtabilecek şekilde düzenlenmiştir. Kısa bir eğitimle envanterin uygulanması öğrenilebilir. Çevre koşullarının bebek ve çocukların bilişsel ve psikososyal gelişimlerini etkileyebileceği göz önüne alınarak envanterin gelişimsel gecikme riski taşıyabilecek alt sosyo-ekonomik düzey çocuklarına uygun olarak geliştirilmesine dikkat edilmiştir.

Ankara Gelişim Tarama Envanteri, 0-6 yaş bebek ve çocukların şu andaki gelişimini ve becerilerini annelerden alınan bilgiler doğrultusunda değerlendirmektedir. Bu envanter anneler dışında çocuğun gelişimini yakından izleyen ve çocuğu iyi tanıyan babalar, bakıcılar ve öğretmenler tarafından da yanıtlanabilir. Envanter çeşitli yaş gruplarına göre düzenlenen ve annelere sorularak 'Evet, Hayır, Bilmiyorum' şeklinde yanıtlanan 154 maddeden oluşmaktadır. Sorular gelişimin farklı, ancak birbiriyle ilişkili alanlarını (Dil-Bilişsel, İnce Motor, Kaba Motor, Sosyal Beceri-Özbakım) temsil edecek biçimde düzenlenmiştir. Sonuçlar 0 – 6 yaş grubu bebek ve çocukların şimdiki gelişimini yukarıda sözü edilen 4 alt test ve toplam gelişim puanı olarak yansıtmaktadır. Normal 0 – 6 yaş grubunda çocuğu olan 860 anne ile görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Bunların 420'si erkek çocuk, 440'ı ise kız çocuk annesidir.

Kültürümüze özgü olarak geliştirilen 154 maddelik Ankara Gelişim Tarama Envanteri her biri tek başına ayrı bir çalışma sonucunda geliştirilmiştir. Ön çalışmaların ilk aşamasında batı ülkelerinde geliştirilmiş, geçerlik ve güvenilirliği saptanmış sekiz bebek ve çocuk gelişim ölçeği yazarlar tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, daha sonra hemen her ölçekte rastlanan ortak maddeler gruplanarak madde sayısı azaltılmıştır. İkinci aşamada ise geliştirilmesi planlanan envanteri oluşturacak maddelerin içeriği ve ifade ediliş tarzlarının kültüre uygun olmasına özellikle dikkat edilmiştir. Bu nedenle alt sosyo-ekonomik düzeydeki annelerin çocuklarıyla olan ilişkileri ve çocuklarını anlatırken kullandıkları dilin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, bu görüşmeler sırasında temel gelişim basamakları ile ilgili bir çizelge de uygulanmıştır. Üçüncü olarak ilk iki aşamada elde

edilen maddeler incelemiştir; dil ve bilişsel, ince motor, kaba motor, sosyal gelişim alanlarından oluşan 218 maddelik deneysel bir form oluşturulmuştur.

Annelerden alınan bilgilerle değerlendirilen envanterin çocukların gelişimini gerçekçi bir şekilde yansıtmayı yansıtmadığını (envanterin geçerliğini) saptamak amacıyla yapılan çalışmada ise deneysel envanteri oluşturan 218 madde çocuklara uygulanacak şekilde düzenlenerek deneysel envanterin çocuk formu geliştirilmiştir. Anne ve çocuk formalarının beş farklı yaş grubu için 66 anne ve çocuklarına uygulanması sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, her iki form arasında %20'yi aşar, farklılık gösteren maddeler ölçekten çıkartılmıştır. Normatif çalışmada envanterin 168 maddelik formu 860 anneye uygulanmıştır. Yapılan madde analizi sonucunda yaş arttıkça başarı oranında artma görülmeyen maddeler çıkarılmış ve envantere 154 maddelin son şekli verilmiştir. Envanterin ve alt testlerin (D-B, İM, KM, SB-ÖB) iç tutarlılığı 3 yaş grubunda (0-12, 13-44 ve 45-72 aylar), Cronbach Alpha Katsayıları hesaplanarak belirlenmiştir. Dil-Bilişsel: 0 – 12 ay için, .93, 13-44 ay için .97, 45-72 ay için .88; İnce Motor için; 0-12 ay .93, 13-44 ay .95, 45-72 ay .84, Kaba Motor için; 0-12 ay .91, 13-44 ay .80, 45-72 ay .19, Sosyal Beceri-Öz Bakım için, 0-12 ay .92, 14-44 ay .85, 45-72 ay .37'dir. Ankara Gelişim Tarama Envanteri 1-3 aylar ile 5 yaş 12 ay arası çocuklar için uygundur. 6 yaşın üzerinde olup gelişim geriliği gösteren çocuklar için de uygulanabilir (Savaşır, Sezgin, Erol 1994).

3.4.5. Raven Standart Progresif Matrisler Testi (RSPM)

Raven Standart Progresif Matrisler Testi, genel yeteneğin yanında görsel- mekansal algılama, yargılama, zihinsel esneklik, soyut düşünme ve analitik düşünme gibi özellikleri, yani akıcı zekayı ölçmektedir. Bu test, Raven Progresif Matrisler'in (RPM: Raven Progresif Matrices) üç alt testinden biridir. RSPM 1938'de geliştirilmiş olup, 1947 ve 1956 yıllarında alt testte bazı küçük değişiklikler yapılmıştır. RSPM diğer iki teste göre daha yaygın olarak kullanılmakta olup (Raven ve diğ. 1993) geliştirildiği yıldan itibaren 1600 civarında araştırmaya konu olmuştur (Raven 1989). RSPM testi diğer iki alt testten farklı olarak erken çocukluk döneminden yaşlılığa kadar olan geniş yaş aralığı içindeki bireylere uygulanabilmektedir (Raven, 2000).

1938 yılında geliştirilen RSPM test kitapçığında toplam 60 madde vardır. Test maddeleri anlamsız şekillerden oluşmaktadır. RSPM'de 5 set (A, B, C, D ve E) ve her bir sette 12 madde vardır. Her maddede bir kısmı eksik olan problem şekil ve bir tanesi bu eksik kısmı tamamlayan seçenek şekiller vardır. İlk iki set olan A ve B setlerinde seçenek şekiller 6'şar tane, daha sonraki C, D ve E setlerinde ise seçenek şekiller 8'er tanedir. Her bir setteki ilk madde deneğin rahatlıkla çözebileceği problemlerdendir. Fakat birinci setten beşinci sete doğru ve her set içinde de ilk maddeden son maddeye doğru testin güçlük derecesi artmaktadır. RSPM uygulayıcı tarafından deneklere bireysel olarak veya grup halinde uygulanabilmekle beraber, mevcut çalışmada, bireysel uygulama yapılmıştır. RSPM'de her set için bir puan, puanlarının toplamından bir toplam puan hesaplanmaktadır. Testten alınabilecek en yüksek puan 60'dır. RSPM'de ayrıca testi tamamlama süresi puanı hesaplanabilmektedir. RSPM Türk formunun 18-22 yaş aralarında, 59 sağlıklı denek üzerindeki test-tekrar test güvenilirliği ise .79 olarak bulunmuştur (Karakaş ve diğ. 1996). RSPM'nin 2277 Türk çocuğun üzerindeki standardizasyonu Şahin ve Düzen (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada normlar elde edilmiş, ölçeğin istatistik ve psikometrik özellikleri ortaya konmuştur. Testin iki yarım güvenilirliği tüm örneklem için .91 olarak bulunmuştur. RSPM ile WISC-R Toplam Zeka Bölümü arasındaki korelasyon 0.71, Sözel ZB ile .54, Performans ZB ile .70 korelasyon göstermektedir. RSPM'nin yetişkinlerde kullanılan WAIS-R (Wechsler Yetişkinler için Zeka Ölçeği Geliştirilmiş Formu) ile korelasyonu ise .75-.85 arasında değişmektedir (Raven ve diğ. 1993; Akt. Kiriş ve Karakaş, 2004).

3.4.6. Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği (CARS:Childhood Autism Raiting Scale)

Schopler, Reichler, De Vallis ve Daly tarafından 1971'de geliştirilen Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği (Childhood Autism Raiting Scale), çocuğu gözlemlemeyi temel alır ve otizmin şiddetini belirlemek için yaygın olarak kullanılır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında yaklaşık % 75'i erkek ve % 55'i altı yaşının altında olan 537 çocuk ile değerlendirme yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik çalışması için otistik çocukların ölçekten aldıkları puanların çocukların klinik değerlendirmeleri ile ilişkiye bakılmış ve $r = .84$ ($p < .001$) bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışması sonuçları da ($\alpha .94$), ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Schopler ve diğ., 1980). Rellini ve diğ. (2004), Otizm Davranış Kontrol Listesinin (ABC) ve Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği'nin, otizmlili bireyleri doğru sınıflandırma oranlarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda Çocukluk Otizmi Değerlendirme Ölçeği (Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği)'nin, otizmlili bireyleri % 100 doğru tanı grubuna atadığını bulmuşlardır (Akt. Irmak, Tekinsav Sütçü, Aydın, Sorias ve diğ., 2007).

Ölçeğin ülkemizde kullanılabilmesi için, ABD, Psikolojik Testler Bürosundan yayım ve kullanım hakları alınmış, daha sonra çeviri ve tekrar çeviri çalışmaları yapılarak ölçeğin Türkçe formu elde edilmiştir.. yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .86 bulunmuştur. Ölçeğin yapısı hakkında bilgi edinebilmek amacıyla 23 çocuktan toplanan verilerle madde toplam korelasyonlarına bakılmış ve 14. madde hariç diğer maddeler için madde toplam korelasyonunun .60 ile .91 arasında değiştiği görülmüştür. Uzman görüşleri alınarak kapsam geçerliği için madde analizleri yapılan ölçeğin, 14. madde hariç diğer maddelerin uç grupları ayırttığı (11madde için $p < .005$, 3 madde için $p < .05$) bulunmuştur (Sucuoğlu, Öktem, Akkök ve diğ., 1996).

Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği, 15 maddeden oluşan, davranışların gözlemlenmesine dayanan, bölümler arasında ara değerlerin olduğu likert tipi bir ölçektir. Çocukların diğer insanlarla ilişkileri, taklit, duygusal tepkiler, bedenin kullanımı, nesne kullanımı, değişikliklere uyumları, görsel tepki, dinleme tepkisi,

tatma-koklama-dokunma tepkisi ve kullanımı, korku ve sinirlilik, sözel iletişim, sözel olmayan iletişim, etkinlik düzeyi, zihinsel tepkilerin düzeyi ve tutarlılığı ile genel izlenimler değerlendirilir. Her bir bölümdeki sorular puanlanırken, davranışın şiddetine göre, 1 ve 4 arası değerler verilir. 15 madde üzerinden puanlar toplandığında çocukların otizm dereceleri hakkında fikir verir. 30-36,6 puanlar hafif-orta derecede otizmi, 37-60 puanlar da ağır derecede otizmi ifade etmektedir. Türk otistik çocuklar üzerinde güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği (Sucuoğlu, Öktem ve Akkök, 1996), ülkemizde başka çalışmalarda da kullanılmıştır (Fırat ve diğ., 2002; Aşan ve diğ., 2006; Baykara ve diğ., 2007).

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Verilerin toplanması işleminden sonra, araştırmada kullanılan testlerin puanlamaları yapılmıştır. Verilerin puanlamaları bilgisayara geçirilip, istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 13.0 paket programında uygun istatistik işlemler yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın amaçlarına uygun olarak aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır:

1- Sembolik Oyun Testi Türkçe uyarlaması amacıyla yapılan dilsel eşdeğerlilik çalışması için; Sembolik Oyun Testi İngilizce ve Türkçe form toplam puanlarının normalliğini saptamak üzere yapılan Kolmogorow-Smirnov kullanılmıştır.

Sembolik Oyun Testi İngilizce ve Türkçe form toplam puanları için İlişkili Grup "t" testi kullanılmıştır. Sembolik Oyun Testi İngilizce ve Türkçe form madde puanları için ilişkili grup "t" testi kullanılmıştır.

2- Güvenirlik çalışması amacıyla; Sembolik Oyun Testi Test- Tekrar Test Korelasyonları hesaplanmış ve testin kendi içinde iç tutarlılığına pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları hesaplanarak ulaşılmıştır.

3- Geçerlik alışması amacıyla;

Tüm grubun ve ayrı ayrı grupların Sembolik Oyun Testi toplam ve alt boyutları ile raven progressif matriks toplam puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tüm grubun ve ayrı ayrı grupların Sembolik Oyun Testi toplam ve alt boyutları ile AGTE Toplam ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkiye bakmak için pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Tüm grubun ve ayrı ayrı grupların Sembolik Oyun Testi toplam ve alt boyutları ile Dil Kullanım leği toplam ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkiye bakmak için pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları hesaplanmıştır.

Okul ncesi kurumuna devam eden 3-6 yaş normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyun davranışlarının demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı ve anne –babanın eğitim durumu ve ailenin algılanan sosyo-ekonomik düzeyi, ne kadar süredir eğitim aldığı) açısından karşılaştırılması amacıyla, Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) yapılmıştır.

Tanı Grubu Değişkenine Göre, Raven Standart Progresif Matriksler Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Dil Kullanım lekleri arasındaki karşılaştırmaları yapmak amacıyla da Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Bu amaçla Scheffe ve Tamhane's T2 Testinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda, toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır.

Birinci bölümde önce Sembolik Oyun Testi'nin dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik sonuçları, demografik değişkenler ve betimsel değerler, ölçeğin puan ve frekans cinsinden betimsel değerleri ve Sembolik Oyun Testi ile demografik değişkenler arasındaki karşılaştırmalar yer almaktadır. İkinci bölümde ise; Raven Standart Progresif Matrisler Testi, Ankara Gelişim Tarama Envanteri ve Dil Kullanım Ölçeğinin, normal gelişim gösteren, otistik ve zihin engelli çocuklara uygulanarak üç grubun karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. SEMBOLİK OYUN TESTİ TÜRKÇE UYARLAMASI İÇİN YAPILAN DİLSEL EŞDEĞERLİLİK ÇALIŞMASI SONUÇLARI

Ölçeğin Türkçe'ye çevrilme aşamasında şu yollar izlenmiştir; öncelikle her iki dili de kullanan (İngilizce ve Türkçe) ikisi özel eğitimci, biri psikolog, biri okul öncesi uzmanı ve biri mütercim tercüman beş kişi ölçeği İngilizce den Türkçe'ye çevrilmiş, ardından Türkçe çeviriler üç hafta sonra Boğaziçi Üniversitesi Okul öncesi öğretmenliği bölümünden uzmanlar tarafından Türkçe den İngilizce ye çevrilmiştir.

Sembolik Oyun Testi'nin tercüme işlemlerinden sonra bir Türk Dili Uzmanından görüş alınmış ve onun önerileri ile teste son şekli verilmiştir. İngilizce ve Türkçe formun dilsel eşdeğerliliğini istatistiksel açıdan sınamak üzere hem İngilizce hem de Türkçe bilen çocuklara iki testi de uygulama gerekliliği bulunmaktadır. Bunu gerçekleştirebilmek için İstanbul'daki anaokullarında bir araştırma yapılmış ve Bilfen (Suadiye) anaokulunda bu özelliklere sahip 20 öğrenci bulunmuştur. Sembolik Oyun Testi'nin ilkönce İngilizce, bir hafta sonra ise Türkçe formu belirlenen bu çalışma grubuna uygulanmıştır. İstatistiksel açıdan dilsel eşdeğerliliğinin yapılabilmesi için

genel olarak 30 kişilik bir çalışma grubuna ulaşılması gerekmektedir. Ancak yaş grubunun çok küçük olması nedeni ile ancak 20 kişiye ulaşılabilmektedir. Uygulama sonuçları üzerinde dağılımların normalliği sınanmış ve Kolmogorow-Smirnow test sonuçlarının istatistiksel açıdan anlamlı sonuç vermemesi (Tablo 6) nedeni ile dağılımların normal olduğuna karar verilmiştir. Yine bu gerekçeye dayalı olarak parametrik istatistik tekniklerin kullanılmasında bir sakınca olmadığı anlaşılmıştır.

Tablo 6
Sembolik Oyun Testi İngilizce ve Türkçe Form Toplam Puanlarının Normalliğini Saptamak Üzere Yapılan Kolmogorow-Smirnov Test Sonuçları

		Türkçe test toplam	İngilizce test toplam
N		20	20
Betimleyici istatistik	Art.Ortalama	32,30	31,65
	Std. sapma	2,904	2,996
Kolmogorov-Smirnov Z		1,435	1,045
P		,053	,225

Tablo 7
Sembolik Oyun Testi İngilizce ve Türkçe Form Toplam Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup "t" Testi Sonuçları

	Art.Ort	N	Std. Sapma	Std. Hata	r	p	t	sd	p
Türkçe test toplam	32,30	20	2,904	,649	,684	,001***	1,239	19	,230
İngilizce test toplam	31,65	20	2,996	,670					

***p<, 001

Yirmi kişilik çalışma grubuna bir hafta ara ile önce İngilizce, daha sonra Türkçe uygulanan Sembolik Oyun testi toplam puanları için yapılan ilişkili grup "t" testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur. İki uygulama toplam puanları arasında hesaplanan pearson korelasyon katsayısı ,684'dür ve bu sonuç istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlıdır. Elde edilen bu sonuç testin dilsel eşdeğerlilik katsayısının anlamlı olduğunu göstermektedir. İki uygulama aritmetik ortalamaları arasındaki farklılığı sınamak üzere yapılan ilişkili grup t testinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark

bulunamamıştır ($t= 1, 239$ $p>,05$). Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda test toplam puanları bazında testin iki formunun birbirine eşit düzeyde olduğu kabul edilmiştir.

Test toplamında elde edilen bu olumlu sonuçlardan sonra testin her bir sorusu için de dilsel eşdeğerliliği sınamak üzere yine ilişkili grup t testi işlemleri yapılmış ve Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8
Sembolik Oyun Testi İngilizce ve Türkçe Form Madde Puanları İçin Yapılan İlişkili Grup “t” Testi Sonuçları (n=20)

Bölüm/ Madde	\bar{X}	N	Std. sapma	r	p	t	Sd	p
Türkçe I.1 Günlük nesnelere	1,95	20	,224	,688	,001***	1,000	19	,330
İngilizce I.1	1,90	20	,308					
Türkçe II.1 A Bir şey yerine koyma	1,90	20	,308	,688	,001***	1,000	19	,330
İngilizce II. 1.A	1,95	20	,224					
Türkçe II. 1.B Bir şey yerine koyma	1,90	20	,308	,793	,000***	1,000	19	,330
İngilizce II.1.B	1,85	20	,366					
Türkçe II.2 İki şey yerine koyma	3,70	20	,733	,793	,000***	1,000	19	,330
İngilizce II.2	3,80	20	,616					
Türkçe II.3 Üç şey yerine koyma	5,55	20	1,099	,762	,000***	-,623	19	,541
İngilizce II.3	5,65	20	,933					
Türkçe II.4 Dört şey yerine koyma	7,60	20	1,231	1,000	,000***	,000	19	1,000
İngilizce II.4	7,60	20	1,231					
Türkçe II. Bölüm Toplam Oyuncak ve temsili olmayan materyaller	7,60	20	1,231	1,000	,000***	,000	19	1,000
İngilizce II. Toplam	7,60	20	1,231					
Türkçe III. 1 Olmayan nesneye atıf	1,95	20	,224	,546	,013*	1,453	19	,163
İngilizce III. 1	1,85	20	,366					
Türkçe III.2 Özellik atfetme	1,90	20	,308	,793	,000***	1,000	19	,330

Tablo 8'in devamı

Bölüm/ Madde	\bar{X}	N	Std. sapma	r	p	t	Sd	p
İngilizce III.2	1,85	20	,366					
Türkçe III.3 Yerine koyma	1,90	20	,308	,289	,217	,000	19	1,000
İngilizce III. 3	1,90	20	,308					
Türkçe III. 4 Senaryolu oyun	5,40	20	1,231	1,000	,000***	,438	19	,666
İngilizce III.4 Türkçe	5,25	20	1,333					
III.Bölüm Toplam Temsili tek oyuncak	11,15	20	1,461	,979	,000***	,000	19	1,000
İngilizce III. Toplam	11,15	20	1,565					
Türkçe IV.1 Yerine koyma	1,90	20	,308	,444	,050*	,000	19	1,000
İngilizce IV. 1	1,90	20	,308					
Türkçe IV. 2 Olmayan nesneye atf	1,85	20	,366	,793	,000***	-1,000	19	,330
İngilizce IV. 2	1,90	20	,308					
Türkçe IV. 3 Özellik atfetme	1,85	20	,366	,608	,004**	,000	19	1,000
İngilizce IV. 3	1,85	20	,366					
Türkçe IV. 4 Senaryolu oyun	5,25	20	1,333	,303	,195	,809	19	,428
İngilizce IV.4 Türkçe IV.bölüm	4,95	20	1,468					
Toplam Tek Başına	10,60	20	2,162	,943	,000**	-,623	19	,541
İngilizce IV. Toplam	10,70	20	2,029					

* p<,05 **p<,01 ***p<,001

III.3 ve IV.4 dışındaki tüm maddelerin Türkçe ve İngilizce formları arasında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı korelasyonlar bulunmuştur. Sembolik Oyun Testi'nin Türkçe ve İngilizce uygulamaları arasında aritmetik ortalamalar arasında ki farklılık ilişkili grup "t" testi ile sınıandığında, hiçbir madde bazında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir. Korelasyonları anlamlı olmayan maddelerinde aritmetik ortalamaları arasında anlamlı fark olmadığı için, tüm maddelerin İngilizce ve Türkçe dilsel eşdeğerliliklerinin sağlandığı görülmüştür.

4.2. SEMBOLİK OYUN TESTİ'NİN GÜVENİRLİK VE GEÇERLİK ÇALIŞMASI

4.2.1. Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlık olarak tanımlanabilir. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Testin güvenilirlik katsayısı olarak hesaplanan korelasyon test puanlarına ilişkin bireysel farklılıkların ne derece gerçek ve ne derece hata faktörüne bağlı olduğunu yorumlamak için kullanılır. Bir ölçme aracının güvenilirliği için aranılan iki temel ölçüt “değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık” ve “aynı zamanda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık” olarak açıklanabilir (Büyüköztürk, 2005).

Test-tekrar test yönteminde test aynı cevaplayıcı grubuna iki defa uygulanır. Bu iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki korelasyon hesaplanır. Yeteri kadar yüksek bir korelasyon katsayısı, hem testten elde edilen ölçümlerin kararlılığını, hem de ölçülen nitelikte, iki uygulama arasındaki zaman içinde fazla değişme olmadığını gösterir (Baykul, 2000).

Aynı zamanda elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla, test maddelerine verilecek cevapların iki seçenekli olması durumunda Kuder Richardson-20 (KR-20), test maddelerinin üç veya daha fazla olma durumunda da Cronbach alfa katsayısı kullanılır (Büyüköztürk, 2000).

Testin orijinal el kitabında da güvenilirlik analizi için iki ayrı yöntem kullanıldığı belirtilmiştir. Birincisi testin aynı öğrenci grubuna belirli bir süre ile iki defa uygulanması sonucunda elde edilen puanlar arasındaki korelasyona dayalı olarak hesaplanan testin test-tekrar test güvenilirlik katsayısının hesaplanması, ikincisi ise testin kendi iç tutarlılığına bakılmasıdır.

Tablo 9
Sembolik Oyun Testi Test- Tekrar Test Korelasyonları

Sembolik Oyun Testi	n	r	p
Bölüm 1	30	1,000	,000***
Bölüm2	30	,659	,000***
Bölüm 3	30	,818	,000***
Bölüm 4	30	,888	,000***
Genel Toplam	30	,933	,000***

***p<,001

Yapılan istatistiksel analiz sonucunda Bölüm 1’de maksimum güvenilirlik sağlanmıştır. Bu bölümde tüm çocuklar test tekrar test uygulamasında maksimum puan elde etmişlerdir. Test genelinin ön-son test korelasyonu ,933 olarak bulunmuştur. En düşük test-tekrar test korelasyonu ,659 ile ikinci bölümden elde edilmiştir.

İkinci olarak testin kendi içinde iç tutarlılığına bakılmıştır. Testin birinci bölümü (Günlük nesnelere) tek sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümü (Oyuncak ve temsili olmayan materyaller) ise dört sorudan oluşmaktadır ancak ayrı ayrı toplanarak bir toplam puan alınmamaktadır. Bu nedenle testin birinci ve ikinci bölümlerinin iç tutarlılığına dayalı güvenilirliği belirlenmemektedir. Testin üçüncü ve dördüncü bölümleri ayrı ayrı sorulardan oluşmakta ve ayrıca toplamları alınarak bölüm toplam puanları elde edilmektedir. Bu özelliğe uygun olarak bölüm içinde her bir madde ile toplam puanlar arasındaki korelasyonlara ve maddeler arası korelasyonlara bakılarak bölümlerin iç tutarlılıklarına bakılmıştır. Türkiye için testin güvenilirlik çalışması kapsamında yapılan çalışmaya dayalı olarak elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10
Üçüncü Bölüm Maddeleri ile Üçüncü Bölüm (Temsili Tek Oyuncak) Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar

	MaddeIII.1	MaddeIII.2	MaddeIII.3	MaddeIII.4	III.Bölüm Toplam
MaddeIII.1		,420***	,401***	,378***	,586***
MaddeIII.2			,486***	,514***	,716***
MaddeIII.3				,356***	,588***
MaddeIII.4					,931***

n:237 ***p<,001

Üçüncü bölüm maddeleri ile üçüncü bölüm toplam puanları arasındaki korelasyonlara bakıldığında p<,001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 11
Dördüncü Bölüm Maddeleri İle Dördüncü Bölüm (Tek Başına) Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar

	MaddeIV.1	MaddeIV.2	MaddeIV.3	MaddeIV.4	IV.Bölüm Toplam
MaddeIV.1		,557***	,410***	,505***	,666***
MaddeIV.2			,547***	,536***	,728***
MaddeIV.3				,613***	,757***
MaddeIV.4					,945***

n:237 ***p<,001

Dördüncü bölüm maddeleri ile dördüncü bölüm toplam puanları arasındaki korelasyonlara bakıldığında p<,001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Tablo 12
Bölümler ile Bölüm Toplam Puanları Arasındaki Korelasyonlar

	Bölüm I	Bölüm II	Bölüm III	Bölüm IV	Sembolik Oyun Toplam
Bölüm I		,354***	,317***	,414***	,436***
Bölüm II			,606***	,585***	,769***
Bölüm III				,773***	,921***
Bölüm IV					,926***

n:237 ***p<,001

Bölümler ile Bölüm toplam puanları arasındaki korelasyonlara bakıldığında p<,001 düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

4.2.2. Geçerlik Çalışması

Geçerlik, ölçeğin kullanılış amacına uygunluk niteliğini ifade eder. Başka bir deyişle testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili bir kavramdır. (Tan, 2008; Büyüköztürk, 2005; Altunışık, 2005 ve Yıldırım,1999). Geçerlik çalışmasında geçerliği saptanmak istenen testin diğer test veya ölçülerle korelasyonuna bakılır. İlişki kuvvetli ise testin geçerliği yüksek, ilişki zayıfsa geçerlik düşük demektir (Yıldırım, 1996).

Geçerlik teknikleri için çeşitli sınıflandırmalardan söz edilmektedir. Bu sınıflandırmalardan sıkça kullanılanları ise kapsam, kriter ve yapı geçerliliğidir.

Kapsam geçerliği; testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışı (özelligi) nitelik ve nicelik olarak yeterli olup-olmadığının göstergesidir (Büyüköztürk, 2005).

Ölçüt/ kriter geçerliliği; geçerliği çalışılan bir ölçme aracıyla geçerli olduğu kabul edilen bir ölçme aracının aynı kişilere uygulanması sonucu elde edilen ölçümler arasındaki korelasyondur. İstatistiksel olarak ölçüt geçerliği anlamındaki geçerlik katsayısı ; ölçüt kabul edilen bir testle, aynı değişkeni ölçmek için hazırlanmış (geçerliği çalışılan) başka bir testten alınan puanlar arasındaki korelasyonun hesaplanması ile elde edilir. Genelde iki tür ölçüt geçerlik katsayısı tanımlanmaktadır; uyum geçerliği ve yordama geçerliği olmak üzere. Uyum geçerliğinde; hem geçerliği çalışılan hem de kriter test puanları aynı anda veya çok kısa bir zaman aralığında elde edilebilir. Yordama geçerliğinde ise geçerliği çalışılan bir testle daha sonra elde edilecek olan kriter testi puanlarının benzer puanlar verme durumuna göre yordayıcı testin geçerliğine karar verilir. Kısaca yordayıcı testin amacı gelecekte belli olacak bir kriterle yönelik tahminde bulunmaktır (Tan, 2008).

Yapı geçerliği ise; testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Yapı geçerliliğini incelemek amacıyla faktör analizi, iç tutarlılık analizi ve hipotez testi tekniklerinden yararlanılabilir. Hipotez testinde benzer ölçekler arasında beklenen pozitif veya negatif bir korelasyonun veya özelliği bilinen grupların test puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilebilir (Büyüköztürk, 2005). Yapı geçerliliği bilimsel

olduğu kadar, felsefi yönü de ağır basan bir geçerlik ölçütüdür. Kuramsal olarak, geçerlik ölçmenin dayandığı temel kuramların geçerliği ile ilgilidir. Yani, önceden kabul edilen olası “neden-sonuç” ilişkileri ile ilgilidir (Karasar, 1991).

Yapı geçerliliğinin saptanmasında kullanılan yöntemlerden biri de “grup farklılıkları” dır. Test, ölçtüğü yapı yönünden birbirinden farklı olduğu bilinen iki gruba uygulanır. Bu iki gruba ait puanlar arasındaki düşük korelasyon elde edilmesi veya bu iki grup arasında beklenen yönde bir fark görülmesi, testin yapı geçerliğinin bir göstergesi olarak kabul edilir (Baykul, 2000).

Tablo 13
Tüm Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle Raven Standart Progresif Matrisler Testi Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	Raven Standart Progresif Matrisler Testi toplam puan			
	Bütün grup (sd:88)	Normal (sd:28)	Otistik (sd:28)	Zihin Engelli (sd:28)
Oyuncak ve Tem. Olm. Mat.	,472***	,354*	,378*	,145
Temsili Tek Oyuncak	,688***	,599***	,443*	,410*
Tek Başına	,713***	,599***	,544**	,499**
Sembolik Oyun Top. Puan	,716***	,609***	,519**	,459*

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 13’de hem tüm grubun hem de ayrı ayrı grupların Sembolik Oyun Testi toplam puan ve bölümleri ile Raven Standart Progresif Matrisler Testi Progressif Matriks toplam puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları yer almıştır. Normal ve otistik grubun oyuncak ve temsili olmayan materyal bölümü ile Raven Standart Progresif Matrisler Testi sonuçları arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Zihin engelli grubu için ise bu bölümler bağlamında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Tüm grup temel alındığında ise istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Temsili tek oyuncak, Tek Başına ve Sembolik Oyun Testi Toplam Puanları ile Raven Standart Progresif Matrisler Testi toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler söz konusudur. Tüm gruplarda çocukların Raven Standart Progresif Matrisler Testi puanları arttıkça buna bağlı olarak Sembolik Oyun Testi puanları da artmaktadır.

Tablo 14

Tüm Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle AGTE Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	Dil-Bilişsel	Ince-Motor	Kaba-Motor	Sos.Beceri -Özbakım	AGTE Toplam
Oyuncak ve Tem. Olm. Mat.	,503***	,417***	,167	,360***	,501***
Temsili Tek Oyuncak	,511***	,422***	,172	,365***	,510***
Tek Başına	,566***	,495***	,224*	,431***	,570***
Sembolik Oyun Top. Puan	,585***	,495***	,209*	,429***	,586***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 14’de tüm grubun Sembolik Oyun Testi toplam puan ve bölümleri ile AGTE toplam ve alt boyutları puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları yer almıştır. Tüm grubun oyuncak ve temsili olmayan materyal ve Temsili Tek Oyuncak bölümlü ile AGTE toplam ve alt boyutları sonuçları arasında (Kaba Motor dışında) istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkiler bulunmuştur. Sembolik Oyun Testi toplam ve Tek Başına bölümü ile AGTE toplam ve altboyutları arasında yine istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Temsili Tek Oyuncak, Tek Başına ve Sembolik Oyun Testi toplam puanları ile AGTE toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler söz konusudur. Tüm gruplarda çocukların AGTE puanları arttıkça buna bağlı olarak Sembolik oyun puanları da artmaktadır.

Tablo 15
Normal Gelişim Gösteren Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle AGTE Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	Dil-Bilişsel	İnce-Motor	Kaba-Motor	Sosyal Beceri-Özbakım	AGTE Toplam
Oyuncak ve Tem. Olm. Mat.	,391*	,384*	,360*	,244	,401*
Temsili Tek Oyuncak	,385*	,483**	,607***	,224	,435*
Tek Başına	,465*	,564***	,597***	,284	,515**
Sembolik Oyun Top. Puan	,464**	,551**	,613***	,280	,511**

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 15’de hem normal gelişim gösteren grubun Sembolik Oyun Testi toplam puan ve bölümleri ile AGTE toplam ve alt boyutları puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları yer almıştır. Normal gelişim gösteren grubun Sembolik Oyun Testi toplam ve alt bölümleri ile AGTE toplam ve boyutları sonuçları arasında (Sosyal beceri ve özbakım dışında) istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkiler bulunmuştur.

Normal gelişim gösteren çocukların AGTE (Sosyal Beceri ve Özbakım) puanları arttıkça buna bağlı olarak Sembolik Oyun Testi puanları da artmaktadır.

Tablo 16
Otistik Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle AGTE Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	Dil-Bilişsel	ince-Motor	Kaba-Motor	Sosyal Beceri-Özbakım	AGTE Toplam
Oyuncak ve Tem. Olm. Mat.	,349	,314	,139	,178	,364*
Temsili Tek Oyuncak	,191	,254	-,026	,040	,187
Tek Başına	,409*	,327	,175	,247	,401*
Sembolik Oyun Top. Puan	,362*	,364*	,101	,171	,364*

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 16’da otistik grubun Sembolik Oyun Testi toplam puan ve bölümleri ile AGTE Toplam ve alt boyutları puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları yer almıştır. Otistik grubun Sembolik Oyun Testi Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller bölümü ile AGTE toplam ve alt boyutları sonuçları

arasında sadece AGTE Toplamda istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Temsili Tek Oyuncak bölümü ile AGTE Toplam ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunamamıştır. Sembolik Oyun Testi Tek Başına bölümü ile AGTE toplam ve Dil-Bilişsel alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir. Sembolik Oyun Testi Toplam puanları ile AGTE Toplam ve Dil Bilişsel, İnce Motor alt boyutları arasında yine istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Tablo 17
Zihin Engelli Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle AGTE Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	Dil-Bilişsel	Ince-Motor	Kaba-Motor	Sosyal Beceri-Özbakım	AGTE Toplam
Oyuncak ve Tem. Olm. Mat.	,235	,239	-,011	,183	,215
Temsili Tek Oyuncak	,071	,041	,029	-,037	,085
Tek Başına	,169	,274	,083	,130	,239
Sembolik Oyun Top. Puan	,168	,200	,045	,078	,197

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 17’de zihin engelli grubun Sembolik Oyun Testi toplam puan ve bölümleri ile AGTE Toplam ve alt boyutları puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları yer almıştır. Yapılan analizler sonucunda hiçbir karşılaştırmada istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler elde edilememiştir.

Tablo 18
Tüm Grubun Sembolik Oyun Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	İsimlendirme	İşlevini belirtme	Çağrışım yapma	Gruplama	Benzerlik	Farklılıklar	Dil Top
Oyuncak ve Tem. Olm. Mat.	,523***	,629***	,360***	,485***	,435***	,392***	,574***
Temsili Tek Oyuncak	,643***	,770***	,691***	,772***	,695***	,667***	,837***
Tek Başına	,630***	,748***	,659***	,835***	,738***	,708***	,834***
Sembolik Oyun Top. Puan	,677***	,805***	,667***	,807***	,720***	,684***	,857***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 18’de hem tüm grubun Sembolik Oyun Testi toplam puan ve bölümleri ile Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve alt boyutları puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları yer almıştır. Tüm grubun Sembolik Oyun Testi toplam ve alt bölümleri ile Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Tüm gruplarda çocukların Dil Gelişim puanları arttıkça buna bağlı olarak Sembolik Oyun Testi puanları da artmaktadır.

Tablo 19
Normal Gelişim Gösteren Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	İsimlendirme	İşlevini belirtme	Çağrışım yapma	Gruplama	Benzerlik	Farklılıklar	Dil Top
Oyuncak ve Tem. Olm. Mat.	,340	,357	,241	,369*	,458*	,312	,387*
Temsili Tek Oyuncak	,683***	,788***	,564***	,656***	,656***	,581***	,757***
Tek Başına	,632***	,720***	,463**	,756***	,693***	,600***	,717***
Sembolik Oyun Top. Puan	,658***	,748***	,508***	,712***	,701***	,594***	,740***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 19’da hem normal gelişim gösteren grubun Sembolik Oyun Testi toplam puan ve bölümleri ile Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve alt boyut puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları yer almıştır. Normal gelişim gösteren grubun sadece Sembolik Oyun Testi Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyal Bölümü ile Dil Kullanım Ölçeği Toplam puan ve Benzerlik alt boyutu arasında istatistiksel açıdan,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki elde edilmiştir. Normal gelişim gösteren grubun Sembolik Oyun Testi toplam ve ikinci bölüm dışındaki diğer bölümleri ile Dil Kullanım Ölçeği toplam ve boyutları arasında istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların yer aldığı grupta çocukların Dil Gelişim puanları arttıkça buna bağlı olarak Sembolik Oyun Testi puanları da artmaktadır.

Tablo 20
Otistik Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	İsimlendirme	İşlevini belirtme	Çağrışım yapma	Gruplama	Benzerlik	Farklılıklar	Dil Top
Oyuncak ve Tem. Olm. Mat.	,551**	,532**	,254	,359	,296	-,136	,555***
Temsili Tek Oyuncak	,553**	,661***	,485**	,581***	,745***	,331	,722***
Tek Başına Sembolik Oyun Top. Puan	,583***	,638***	,276	,544**	,217	,155	,661***
	,676***	,709***	,401*	,562***	,510**	,120	,759***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 20’de otistik grubun Sembolik Oyun Testi toplam puan ve bölümleri ile Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve alt boyut puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları yer almıştır. Otistik grubun Sembolik Oyun Testi Toplam ve bütün bölümleri ile Dil Kullanım Ölçeğinin; İsimlendirme, İşlevini Belirtme alt boyutları ve Toplam arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Otistik grubun Dil Kullanım Ölçeği Çağrışım yapma alt boyutu ile sadece Sembolik Oyun Testi Toplam ve Temsili Tek Oyuncak bölümleri arasında istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Otistik grubun Dil Kullanım Ölçeği Gruplama alt boyutu ile Sembolik Oyun Testi toplam ve alt bölümleri arasında (Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyal dışında) istatistiksel açıdan en az ,01düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Otistik grubun Dil Kullanım Ölçeği Benzerlik alt boyutu ile sadece Sembolik Oyun Testi Toplam ve Temsili Tek Oyuncak bölümleri arasında istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Otistik grubun Dil Kullanım Ölçeği farklılık alt boyutu ile Sembolik OyunTesti toplam ve alt bölümleri arasında istatistiksel açıdan hiçbir anlamlı ilişki elde edilememiştir.

Tablo 21
Zihin Engelli Grubun Sembolik Oyun Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve Alt Boyut Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	İsimlendirme	İşlevini belirtme	Çağrışım yapma	Gruplama	Benzerlik	Farklılıklar	Dil Top
Oyuncak ve Tem. Olm. Mat.	,340	,508**	,062	,274	,017	,142	,351
Temsili Tek Oyuncak	,597***	,583***	,567***	,517**	,121	,159	,632***
Tek Başına Sembolik Oyun Top. Puan	,668***	,665***	,615***	,653***	,238	,261	,728***
	,685***	,723***	,571***	,624***	,168	,232	,732***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 21’de zihin engelli grubun Sembolik Oyun Testi toplam puan ve bölümleri ile Dil Kullanım Ölçeği Toplam puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları yer almıştır. Zihin engelli grubun Sembolik Oyun Testi Toplam ve bütün bölümleri ile Dil Kullanım Ölçeği İşlevini Belirtme alt boyutu arasında istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Zihin engelli grubun Sembolik Oyun Testi Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyal bölümü ile Dil Kullanım Ölçeği Toplam ve alt boyutları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler elde edilememiştir.

Zihin engelli grubunun Sembolik Oyun Testi Toplam puan ve Bölümleri ile Dil Kullanım Ölçeği Benzerlik ve Farklılıklar alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler elde edilememiştir.

Tablo 22

Otistik Grubun Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Alt Bölümleri İle Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği Toplam Puanları Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	Çocukluk Otizmi Değerlendirme Ölçeği Testi Toplam Puanları
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	-,247
Temsili Tek Oyuncak	-,296
Tek Başına	-,224
Sembolik Oyun Toplam Puan	-,304

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Tablo 22’de otistik grubun Sembolik Oyun Testi toplam puan ve bölümleri ile Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği Toplam puanları arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları yer almıştır. Otistik grubun Sembolik Oyun Testi Toplam ve bütün bölümleri ile Çocukluk Otizmi Derecelendirme Ölçeği Toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler elde edilememiştir. Ancak bütün sonuçların negatif yönde olması, araştırma açısından anlamlı bir sonuçtur.

4.2.3. Araştırma Kapsamında Kullanılan Bilgi Formunun Sorularına İlişkin Frekans ve Yüzdelerle Değerlere İlişkin Bulgular

Tablo 23

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Yaş Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdelerle Dağılımlar

Yaş	f	%
3 yaş	56	22,0
4 yaş	94	37,0
5 yaş	104	40,9
Toplam	254	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, güvenirlilik ve geçerlik çalışması yapılan grubun 56’sı (%22,0) 3 yaş, 94’ü (%37,0) 4 yaş, 104’ü ise (%40,9) 5 yaş grubunda bulunmaktadır.

Tablo 24
Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Yaşlarını Ay Olarak Gruplama
Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Yaş	f	%
3:0-3:2ay	7	2,8
3:3-3:5 ay	21	8,3
3:6-3:8 ay	15	5,9
3:9-3:11ay	13	5,1
4:0-4:2 ay	24	9,4
4:3-4:5 ay	23	9,1
4:6-4:8 ay	29	11,4
4:9-4:11ay	18	7,1
5:0-5:2 ay	34	13,4
5:3-5:5ay	30	11,8
5:6-5:8 ay	23	9,1
Toplam	254	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, güvenirlilik ve geçerlik çalışması yapılan grubun 34'ünü (%13,4) 5:0-5:2 yaş aralığındaki çocuklar oluşturmaktadır.

Tablo 25
Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Cinsiyet Değişkenine İlişkin
Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kız	128	50,4
Erkek	126	49,6
Toplam	254	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, güvenirlilik ve geçerlik çalışması yapılan grubun 128'i (%50,4) kız, 126'sı (%49,6) erkektir.

Tablo 26
Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin
Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Kardeş sayısı	f	%
Kardeşi Yok	149	58,7
Bir Kardeş	62	24,4
İki Kardeş	35	13,8
Üç Kardeş	6	2,4
Dört ve Üstü	2	,8
Toplam	254	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan grubun 149'unun (%58,7) tek çocuk, 62'sinin (%24,4) bir kardeşi, 35'inin (%13,8) iki kardeşi, 6'sının (%2,4) üç kardeşi, 2'sinin de (%0,8) dört ve üstü kardeşi bulunmaktadır.

Tablo 27
Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Doğum Sırası Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Doğum Sırası	f	%
İlk Çocuk	168	66,1
İkinci Çocuk	67	26,4
Üçüncü Çocuk	9	3,5
Dördüncü Çocuk	2	,8
İkiz	8	3,1
Toplam	254	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan grubun 168'i (%58,7) ilk çocuk, 67'si (%26,4) ikinci çocuk, 9'u (%3,5) üçüncü çocuk, 2'si (%2,4) dördüncü çocuk, 8'i de (%3,1) ikizdir.

Tablo 28
Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Anne Eğitim Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Anne Eğitim	f	%
Diplomasız/ okur yazar	5	2,0
İlkokul	29	11,4
Ortaokul	19	7,5
Lise	73	28,7
Üniversite	80	31,5
Lisans Üstü	48	18,9
Toplam	254	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan grubun annelerinin 5'i (%2,0) diplomasız, 29'u (%11,4) ilkokul, 19'u (%7,5) ortaokul, 73'ü (%28,7) lise, 80'i (%31,5) üniversite, 48'i de (%18,9) lisansüstü eğitime sahiptir.

Tablo 29

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Baba Eğitim Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Baba Eğitim	f	%
Diplomasız/ okur-yazar	2	,8
İlkokul	26	10,2
Ortaokul	22	8,7
Lise	68	26,8
Üniversite	80	31,5
Lisans Üstü	56	22,0
Toplam	254	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, güvenirlilik ve geçerlik çalışması yapılan grubun babalarının 2'si (%0,8) diplomasız, 26'sı (%10,2) ilkököl, 22'si (%8,7) ortaokul, 68'i (%26,8) lise, 80'i (%31,5) üniversite, 56'sı da (%22,0) lisansüstü eğitime sahiptir.

Tablo 30

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Aile Gelir Durumu Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Ekonomik düzey	f	%
Düşük	35	13,8
Orta	186	73,2
Yüksek	33	13,0
Toplam	254	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, güvenirlilik ve geçerlik çalışması yapılan grubun ailelerinin 35'i (%13,8) kendilerini düşük gelir grubunda, 186'sı (%73,2) orta gelir grubunda, 33'ü de (%13,0) yüksek gelir grubunda algılamaktadır.

Tablo 31

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması Yapılan Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine İlişkin Frekans ve Yüzdeler Dağılımları

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi	f	%
0-6 ay	133	52,4
6-12 ay	33	13,0
1-2 yıl	56	22,0
2-3 yıl	26	10,2
3 yıldan fazla	6	2,4
Toplam	254	100,0

Tabloda görüldüğü üzere, güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılan grubun 133'ü (%52,3) 0-6 ay, 33'ü (%13,0) 6-12 ay, 56'sı (%22,0) 1-2 yıl, 26'sı (%10,2), 6'sı da (%2,4) 3 yıldan fazla süre okul öncesi eğitim almışlardır.

4.2.4. Araştırmada Kullanılan Sembolik Oyun Testi'nin Puan ve Frekans Cinsinden Betimsel Değerleri

Tablo 32
Tüm Grup İçin Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

İstatistik	Günlük Nesneler/Olmayan Nesneye Atıf	Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Temsili Tek Oyuncak	Tek Başına	Sembolik Oyun Toplam Puanı
N	254	254	254	254	254
Art.Ort	1,95	6,14	8,43	7,99	24,50
Std. Hata	1,39E-02	,11	,19	,20	,45
Medyan	2,00	6,00	9,00	8,00	26,00
Mod	2	6	12	12	26
Std. sapma	,22	1,80	3,02	3,20	7,21
Çarpıklık	-4,098	-,681	-,546	-,558	-,752
Skewness Std.Hata	,153	,153	,153	,153	,153
Kurtosis	14,908	-,326	-,587	-,313	,004
Kurtosis Std.Hata	,304	,304	,304	,304	,304
Ranj	1	7	12	12	32
Minimum	1	1	0	0	2
Maximum	2	8	12	12	34
	25	2,00	6,00	6,00	20,00
Yüzdeler	50	2,00	6,00	9,00	26,00
	75	2,00	8,00	11,00	30,25

Tabloda tüm grup için ölçeğin bölümler puanlarını tanımlayıcı değerler sunulmuştur.

Tablo 33
Sembolik Oyun Testi Günlük Nesnelere/Olmayan Nesneye Atıf Bölümü Ham Puanlarının Yüzdeleri Puan Değerleri

Ham Puan	f	%
1	13	5,1
2	241	100,0

Tabloda, Sembolik Oyun Testi günlük nesnelere/olmayan nesneye atıf bölümü ham puanlarının yüzdeleri puan değerleri sunulmuştur.

Tablo 34
Sembolik Oyun Testi Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyal Bölümü Ham Puanlarının Yüzdeleri Puan Değerleri

Ham Puan	f	%
1	3	1,2
2	5	3,1
3	16	9,4
4	36	23,6
6	99	62,6
8	95	100,0

Tabloda, Sembolik Oyun Testi oyuncak ve temsili olmayan materyal bölümü ham puanlarının yüzdeleri puan değerleri sunulmuştur.

Tablo 35
Sembolik Oyun Testi Temsili Tek Oyuncak Bölümü Ham Puanlarının Yüzdeleri Puan Değerleri

Ham Puan	f	%
0	1	,4
1	1	,8
2	8	3,9
3	16	10,2
4	7	13,0
5	3	14,2
6	30	26,0
7	31	38,2
8	22	46,9
9	34	60,2
10	14	65,7
11	31	78,0
12	56	100,0

Tabloda, Sembolik Oyun Testi tek oyuncak bölümü ham puanlarının yüzdeleri puan değerleri sunulmuştur.

Tablo 36
Sembolik Oyun Testi Tek Oyuncak Bölümü Ham Puanlarının Yüzelik Puan Değerleri

Ham Puan	f	%
0	5	2,0
1	6	4,3
2	6	6,7
3	16	13,0
4	7	15,7
5	4	17,3
6	21	25,6
7	38	40,6
8	41	56,7
9	31	68,9
10	5	70,9
11	21	79,1
12	53	100,0

Tabloda, Sembolik Oyun Testi tek oyuncak bölümü ham puanlarının yüzelik puan değerleri sunulmuştur.

Tablo 37
Sembolik Oyun Testi Toplam Ham Puanlarının Yüzelik Puan Değerleri

Ham Puan	f	%
2	1	,4
4	2	1,2
6	1	1,6
7	1	2,0
8	3	3,1
9	2	3,9
10	3	5,1
11	3	6,3
12	3	7,5
13	5	9,4
14	5	11,4
15	4	13,0
16	6	15,4
17	2	16,1
18	8	19,3
19	9	22,8
20	7	25,6
21	14	31,1
22	9	34,6
23	11	39,0
24	9	42,5
25	12	47,2
26	23	56,3

Tablo 37'nin devamı

Ham Puan	f	%
27	13	61,4
28	13	66,5
29	8	69,7
30	14	75,2
31	15	81,1
32	14	86,6
33	15	92,5
34	19	100,0

Tabloda, Sembolik Oyun Testi toplam puanlarının yüzdelerik puan değerleri sunulmuştur.

Tablo 38
Sembolik Oyun Testi Toplam Ham Puanlarının Yaş Gruplarına Göre Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Çocuğun yaşı yıl/ay	Art.Ort	Çeyrekler(Q ₁ -Q ₃)	Std. Sapma
3:0-3:2 ay	17,57	9-23	8,46
3:3-3:5 ay	15,52	11-20	6,60
3:6-3:8 ay	18,40	11-26	8,72
3:9-3:11 ay	19,15	13,5-22,5	7,30
4:0-4:2 ay	25,08	19-30,75	5,63
4:3-4:5 ay	25,04	21-31	5,48
4:6-4:8 ay	25,28	20-31,5	7,33
4:9-4:11 ay	22,22	19,5-26	5,99
5:0-5:2 ay	28,29	26-31,5	4,12
5:3-5:5 ay	27,83	24-33	5,19
5:6-5:8 ay	28,91	25-34	4,75
5:9-6:1 ay	28,06	25,5-31	3,96
Toplam	24,50	20-30,25	7,21

Tabloda, Sembolik Oyun Testi toplam ham puanlarının yaş gruplarına göre tanımlayıcı istatistik değerleri sunulmuştur.

Tablo 39
Sembolik Oyun Testi Toplam Ham Puanlarının Yaş Ortalamaları (Ay Olarak)

Sembolik Oyun Toplam Puanı	Toplam Kaç Aylık
2	41,00
4	42,50
6	57,00
7	44,00
8	40,00
9	38,50
10	48,67
11	44,33
12	40,67
13	49,20
14	43,80
15	43,75
16	46,83
17	52,00
18	49,75
19	52,33
20	52,14
21	58,21
22	57,00
23	51,09
24	55,89
25	60,75
26	54,57
27	56,85
28	59,23
29	62,50
30	61,93
31	57,00
32	57,07
33	59,87
34	61,74

Tabloda, Sembolik Oyun Testi toplam puanlarının yaş ortalamaları (ay olarak) değerleri sunulmuştur.

Tablo 40
Sembolik Oyun Testi Toplam Ham Puanları ile Yaş Değerleri (Ay Olarak)
Arasındaki İlişkiler

Ölçekler	Yaş(Ay)
Günlük Nesneler/Olmayan Nesneye Atıf	,158*
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	,431***
Temsili Tek Oyuncak	,452***
Tek Başına	,502***
Sembolik Oyun Toplam Puanı	,524***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Sembolik Oyun Testi Toplam ve bölümler puanları ile ay üzerinden hesaplanan yaş değerleri arasında hesaplanan pearson çarpım momentler korelasyon katsayıları Tablo 40’da sunulmuştur. Sembolik Oyun Testi’nin Toplam ve bölümler Puanları ile ay üzerinden hesaplanan yaş değerleri arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir.

Tablo 41
Grup Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam ve bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Grup	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	Levene İstatistik
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Normal	30	6,80	1,45	,26	5,446**
	Otistik	30	4,53	2,27	,41	
	Zihin Engelli	30	5,77	1,65	,30	
	Toplam	90	5,70	2,03	,21	
Temsili Tek Oyuncak	Normal	30	9,00	2,96	,54	2,796
	Otistik	30	2,77	1,99	,36	
	Zihin Engelli	30	5,70	2,89	,53	
	Toplam	90	5,82	3,66	,39	
Tek Başına	Normal	30	8,43	3,30	,60	10,146** *
	Otistik	30	2,20	1,32	,24	
	Zihin Engelli	30	5,20	2,66	,49	
	Toplam	90	5,28	3,60	,38	
Sembolik Oyun Toplam Puan	Normal	30	26,23	6,98	1,27	2,163
	Otistik	30	11,40	4,86	,89	
	Zihin Engelli	30	18,70	5,90	1,08	
	Toplam	90	18,78	8,48	,89	

Levene İstatistik sd:2;87 *p<,05 **p<,01 ***p<,001

Sembolik Oyun Testi'nin birinci bölümü olan günlük nesnelere / olmayan nesneye atıf bölümünde tüm çocuklar bölümlerden alınabilecek maksimum puanı aldıkları için varyans değeri sıfır olmuş ve bu gerekçeye dayalı olarak üstünde istatistik işlem yapılamamıştır.

Oyuncak ve temsili olmayan materyaller bölümünde en yüksek ortalama 6,80 ile normal gruba aittir. Bunu 5,77'lik ortalama ile zihin engelli grubu izlemiştir. Son sırada otistik tanısı konmuş çocuklar yer almıştır (4,53). Üç grubun ikinci bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Otistik çocuk grubunun varyansları, diğer gruplardan daha heterojen olmuştur.

Temsili tek oyuncak bölümünde en yüksek ortalama 9,00 ile normal gruba aittir. Bunu 5,70'lik ortalama ile zihin engelli grubu izlemiştir. Son sırada Otistik tanısı konmuş çocuklar yer almıştır (2,77). Üç grubun üçüncü bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Üç grubun varyansları birbirine eşittir.

Sembolik Oyun Testi'nin Tek Başına bölümünde en yüksek ortalama 8,43 ile normal gruba aittir. Bunu 5,20'lik ortalama ile zihin engelli grubu izlemiştir. Son sırada Otistik tanısı konmuş çocuklar yer almıştır (2,20). Üç grubun dördüncü bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Normal çocuk grubunun varyansları, diğer gruplardan daha heterojen olmuştur.

Sembolik Oyun Testi Toplam puanlarında en yüksek ortalama 26,23 ile normal gruba aittir. Bunu 18,70'lik ortalama ile zihin engelli grubu izlemiştir. Son sırada Otistik tanısı konmuş çocuklar yer almıştır (11,40). Üç grubun Sembolik Oyun Ölçeği Toplam puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Üç grubun varyansları birbirine eşittir.

Tablo 42
Grup Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümleri İçin
Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi(ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Gruplararası	77,267	2	38,633	11,605	,000***	,211
	Gruplariçi	289,633	87	3,329			
	Toplam	366,900	89				
Temsili Tek Oyuncak	Gruplararası	583,489	2	291,744	41,496	,000***	,488
	Gruplariçi	611,667	87	7,031			
	Toplam	1195,156	89				
Tek Başına	Gruplararası	583,089	2	291,544	44,424	,000***	,505
	Gruplariçi	570,967	87	6,563			
	Toplam	1154,056	89				
Sembolik Oyun Toplam Puan	Gruplararası	3300,689	2	1650,344	46,214	,000***	,515
	Gruplariçi	3106,867	87	35,711			
	Toplam	6407,556	89				

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Grup değişkenine göre Sembolik Oyun Testi Toplam ve bölümler ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 42’de sunulmuştur. Sembolik Oyun Testi Toplam ve birinci bölümler dışındaki diğer tüm bölümlerde, grup değişkenine göre istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre normal, otistik ve zihin engelli grubu çocukların Sembolik Oyun Testi puanları farklılaşmaktadır.

İkinci bölüm varyanslarının %21,1’ni; üçüncü bölüm varyanslarının % 48,8’ni; dördüncü bölümler varyanslarının % 50,5’ni; toplam puan varyansının da % 51,5’nu grup değişkeni karşılamaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Temsili tek oyuncak bölümü ve Sembolik Oyun Test toplamda varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan scheffe testi seçilmiştir. Ancak Oyuncak ve Temsili olmayan materyal ve Tek başına bölümlerinde varyanslar heterojen olduğu için post hoc teknik olarak Tamhane istatistik tekniği kullanılmıştır.

Tablo 43
Grup Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi'nin Toplam Puan ve Bölüm Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe ve Tamhane Testi Sonuçları

İstatistik teknik	Bağımlı Değişken	(I) Gruplar	(I)Gruplar	Ortalama lar Farkı	Std. Hata	p	
Tamhane	Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Normal	Otistik	2,27	,47	,000***	
			Zihin Engelli	1,03	,47	,038*	
		Otistik	Normal	Zihin Engelli	-2,27	,47	,000***
				Zihin Engelli	-1,23	,47	,058
			Zihin Engelli	Normal	-1,03	,47	,038*
				Otistik	1,23	,47	,058
Scheffe	Temsili Tek Oyuncak	Normal	Otistik	6,23	,68	,000***	
			Zihin Engelli	3,30	,68	,000***	
		Otistik	Normal	Zihin Engelli	-6,23	,68	,000***
				Zihin Engelli	-2,93	,68	,000***
			Zihin Engelli	Normal	-3,30	,68	,000***
				Otistik	2,93	,68	,000***
Tamhane	Tek Başına	Normal	Otistik	6,23	,66	,000***	
			Zihin Engelli	3,23	,66	,000***	
		Otistik	Normal	Zihin Engelli	-6,23	,66	,000***
				Zihin Engelli	-3,00	,66	,000***
			Zihin Engelli	Normal	-3,23	,66	,000***
				Otistik	3,00	,66	,000***
Scheffe	Sembolik Oyun Toplam Puan	Normal	Otistik	14,83	1,54	,000***	
			Zihin Engelli	7,53	1,54	,000***	
		Otistik	Normal	Zihin Engelli	-14,83	1,54	,000***
				Zihin Engelli	-7,30	1,54	,000***
			Zihin Engelli	Normal	-7,53	1,54	,000***
				Otistik	7,30	1,54	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Oyuncak ve temsili olmayan materyaller bölümlerinde normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun ($p<,001$) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,05$). Otistik grup ve zihin engelli grubu arasında ikinci bölüm açısından anlamlı farklılık elde edilmemiştir.

Sembolik Oyun Testi toplam ve üçüncü ve dördüncü bölümler ortalamaları arasındaki farklılıklar incelendiğinde (Tablo 43); Normal gelişim gösteren grubun puan ortalamasının otistik ve zihin engelli grubundan anlamlı derecede ($p<,001$) daha

yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yine zihin engelli grubunun ortalamaları da, otistik gruptan anlamlı derecede ($p < ,001$) daha yüksektir.

Tablo 44
Normal Gelişim Gösteren Grubun Yaş Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Grup	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	Levene İstatistik
Günlük Nesnelere/Olmayan Nesneye Atıf	3yas	56	1,89	,31	4,17E-02	17,292***
	4 yas	94	1,94	,25	2,53E-02	
	5 yas	104	1,99	9,81E-02	9,62E-03	
	Total	254	1,95	,22	1,39E-02	
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	3yas	56	4,68	1,84	,25	4,167*
	4 yas	94	6,12	1,65	,17	
	5 yas	104	6,94	1,36	,13	
	Total	254	6,14	1,80	,11	
Temsili Tek Oyuncak	3yas	56	5,93	3,36	,45	9,636***
	4 yas	94	8,40	2,72	,28	
	5 yas	104	9,79	2,11	,21	
	Total	254	8,43	3,02	,19	
Tek Başına	3yas	56	4,89	3,21	,43	6,464**
	4 yas	94	8,13	2,81	,29	
	5 yas	104	9,54	2,20	,22	
	Total	254	7,99	3,20	,20	
Sembolik Oyun Toplam Puan	3yas	56	17,39	7,55	1,01	11,432***
	4 yas	94	24,59	6,25	,64	
	5 yas	104	28,26	4,52	,44	
	Total	254	24,50	7,21	,45	

Levene İstatistik sd:2;251 * $p < ,05$ ** $p < ,01$ *** $p < ,001$

Sembolik Oyun Testi'nin birinci bölümü olan günlük nesnelere / olmayan nesneye atıf bölümünde 5 yaş grubu çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (1,99). Bunu 1,94 ortalama ile 4 yaş grubu izlemiştir. Son sırada 3 yaş grubu çocuklar yer almıştır (1,89). Bu bölümde varyanslar yaş grubuna göre farklılaşmıştır. En heterojen dağılım 3 yaş grubundan elde edilmiştir.

Oyuncak ve temsili olmayan materyaller bölümünde en yüksek ortalama 6,94 ile 5 yaş grubuna aittir. Bunu 6,12'lik ortalama ile 4 yaş grubu izlemiştir. Son sırada 3 yaş grubu çocuklar yer almıştır (4,68). Üç grubun ikinci bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üç yaş çocuk grubunun varyansları, diğer gruplardan daha heterojen olmuştur.

Temsili tek oyuncak bölümünde en yüksek ortalama 9,79 ile beş yaş gruba aittir. Bunu 8,40'lık ortalama ile dört yaş grubu izlemiştir. Son sırada 3 yaş çocuklar yer almıştır (5,93). Üç grubun üçüncü bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Bu bölümde üç yaş çocuk grubunun varyansları, diğer gruplardan daha heterojen olmuştur.

Sembolik Oyun Testi'nin Tek Başına bölümünde en yüksek ortalama 9,54 ile 5 yaş gruba aittir. Bunu 8,13'lük ortalama ile 4 yaş grubu izlemiştir. Son sırada üç yaş grubu çocuklar yer almıştır(4,89). Üç grubun dördüncü bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Üç yaş çocuk grubunun varyansları, diğer gruplardan daha heterojen olmuştur.

Sembolik Oyun Testi Toplam puanlarında en yüksek ortalama 28,26 ile beş yaş gruba aittir. Bunu 24,59'lük ortalama ile dört yaş grubu izlemiştir. Son sırada üç yaş grubu çocuklar yer almıştır(17,39). Üç grubun Sembolik Oyun Test toplam puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Üç grubun varyansları birbirinden heterojendir.

Tablo 45
Grup Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümler İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Günlük Nesnel/Olmayan Nesneye Atıf	Gruplararası	,370	2	,185	3,882	,022*	,030
	Gruplariçi	11,965	251	4,767E-02			
	Toplam	12,335	253				
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Gruplararası	186,596	2	93,298	37,078	,000***	,228
	Gruplariçi	631,581	251	2,516			
	Toplam	818,177	253				
Temsili Tek Oyuncak	Gruplararası	542,380	2	271,190	38,507	,000	,235
	Gruplariçi	1767,699	251	7,043			
	Toplam	2310,079	253				
Tek Başına	Gruplararası	788,313	2	394,156	54,973	,000***	,305
	Gruplariçi	1799,671	251	7,170			
	Toplam	2587,984	253				
Sembolik Oyun Toplam Puan	Gruplararası	4299,329	2	2149,665	60,857	,000***	,327
	Gruplariçi	8866,167	251	35,323			
	Toplam	13165,496	253				

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Yaş değişkenine göre Sembolik Oyun Testi Toplam ve bölümler ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 45’de sunulmuştur. Sembolik Oyun Testi Toplam ve tüm bölümlerde, yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre üç, dört ve beş yaş grubu çocukların Sembolik Oyun Testi puanları farklılaşmaktadır.

Birinci bölüm varyansının % 3’nü ; ikinci bölüm varyanslarının %22,8’ni; üçüncü bölüm varyanslarının % 23,5’ni; dördüncü bölümler varyanslarının % 30,5’ni; toplam puan varyansının da % 32,7’ni yaş değişkeni karşılamaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Tüm bölümler ve Sembolik Oyun Testi toplamda varyanslar heterojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan Tamhane istatistik tekniği seçilmiştir.

Tablo 46
Yaş Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi’nin Toplam Puan ve Bölümler Puan Ortalamaları İçin Yapılan Tamhane Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) yaş	(I)yaş	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
Günlük Nesnel/Olmayan Nesneye Atıf	3yas	4 yas	-,04	,04	,758
		5 yas	-,10	,04	,077
	4 yas	3yas	,04	,04	,758
		5 yas	-,05	,03	,137
	5 yas	3yas	,10	,04	,077
		4 yas	,05	,03	,137
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	3yas	4 yas	-1,44	,27	,000***
		5 yas	-2,26	,26	,000***
	4 yas	3yas	1,44	,27	,000***
		5 yas	-,83	,23	,001***
	5 yas	3yas	2,26	,26	,000***
		4 yas	,83	,23	,001***
Temsili Tek Oyuncak	3yas	4 yas	-2,48	,45	,000***
		5 yas	-3,86	,44	,000***
	4 yas	3yas	2,48	,45	,000***
		5 yas	-1,38	,38	,000***
	5 yas	3yas	3,86	,44	,000***
		4 yas	1,38	,38	,000***

Tablo 46'nın devamı

Tek Başına	3yas	4 yas	-3,23	,45	,000***
		5 yas	-4,65	,44	,000***
	4 yas	3yas	3,23	,45	,000***
		5 yas	-1,41	,38	,000***
	5 yas	3yas	4,65	,44	,000***
		4 yas	1,41	,38	,000***
Sembolik Oyun Toplam Puan	3yas	4 yas	-7,19	1,00	,000***
		5 yas	-10,87	,99	,000***
	4 yas	3yas	7,19	1,00	,000***
		5 yas	-3,67	,85	,000***
	5 yas	3yas	10,87	,99	,000***
		4 yas	3,67	,85	,000***

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Sembolik Oyun Testi birinci bölümünde yaş değişkenine göre hiçbir ikili karşılaştırmada istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yaş değişkenine göre Sembolik Oyun Testi toplam ve birinci bölüm dışındaki tüm bölümlerde; ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Beş yaş grubunun Sembolik Oyun Testi toplam ve bölümler ortalamaları dört ve üç yaş grubunun ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir. Dört yaş grubunun ortalamaları da üç yaş grubunun ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir.

Tablo 47

Normal Gelişim Gösteren Grubun Cinsiyet Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi'nin Toplam Puan ve Bölümler Puan Ortalamaları İçin Yapılan İlişkisiz Grup t Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	t	sd	p
Günlük Nesnelere/Olm. Nesneye Atıf	Kız	128	1,95	,21	1,88E-02	,313	252	,755
	Erkek	126	1,94	,23	2,05E-02			
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Kız	128	6,05	1,72	,15	-,742	252	,459
	Erkek	126	6,22	1,88	,17			
Temsili Tek Oyuncak	Kız	128	8,52	3,00	,27	,521	252	,602
	Erkek	126	8,33	3,05	,27			
Tek Başına	Kız	128	8,00	3,18	,28	,039	252	,969
	Erkek	126	7,98	3,23	,29			
Sembolik Oyun Toplam Puanı	Kız	128	24,53	7,18	,63	,061	252	,952
	Erkek	126	24,48	7,28	,65			

Cinsiyet değişkenine göre Sembolik Oyun Testi toplam ve bölümler puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup “t” testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 47) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Kız ve erkek çocukların Sembolik Oyun Testi toplam ve bölümler ortalamaları birbirine eşittir.

Tablo 48
Normal gelişim Gösteren Grubun Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Kardeş sayısı	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	Levene İstatistik
Günlük Nesnel/Olmayan Nesneye Atf	Kardeşi Yok	149	1,93	,26	2,15E-02	2,358
	Bir Kardeş	62	1,98	,13	1,61E-02	
	İki ve daha fazla Kardeş	43	1,98	,15	2,33E-02	
	Toplam	254	1,95	,22	1,39E-02	
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Kardeşi Yok	149	6,10	1,83	,15	,813
	Bir Kardeş	62	6,35	1,78	,23	
	İki ve daha fazla Kardeş	43	5,95	1,70	,26	
	Toplam	254	6,14	1,80	,11	
Temsili Tek Oyuncak	Kardeşi Yok	149	8,38	3,13	,26	2,113
	Bir Kardeş	62	8,27	3,06	,39	
	İki ve daha fazla Kardeş	43	8,81	2,57	,39	
	Toplam	254	8,43	3,02	,19	
Tek Başına	Kardeşi Yok	149	8,03	3,37	,28	2,161
	Bir Kardeş	62	7,61	2,87	,36	
	İki ve daha fazla Kardeş	43	8,42	3,03	,46	
	Toplam	254	7,99	3,20	,20	
Sembolik Oyun Toplam Puan	Kardeşi Yok	149	24,43	7,56	,62	1,355
	Bir Kardeş	62	24,23	6,92	,88	
	İki ve daha fazla Kardeş	43	25,16	6,48	,99	
	Toplam	254	24,50	7,21	,45	

Levene İstatistik sd:2;251 *p<,05 **p<,01 ***p<,001

Sembolik Oyun Testi'nin birinci bölümü olan günlük nesnelere / olmayan nesneye atıf bölümünde bir ve iki kardeşi olan çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır(1,98). Son sırada kardeşi olmayan çocuklar yer almıştır(1,93). Bu bölümlerde varyanslar kardeş sayısı değişkenine göre farklılaşmamıştır. Varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

Oyuncak ve temsili olmayan materyaller bölümlerinde en yüksek ortalama 6,35 ile bir kardeşi olan gruba aittir. Bunu 6,10'luk ortalama ile hiç kardeşi olmayan grup izlemiştir. Son sırada iki ve daha fazla kardeşi olan çocuklar yer almıştır (5,95). Üç grubun ikinci bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Kardeş sayısı değişkenine göre varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

Temsili tek oyuncak bölümlerinde en yüksek ortalama 8,81 ile iki ve daha fazla kardeşi olan gruba aittir. Bunu 8,38'lük ortalama ile hiç kardeşi olmayanlar izlemiştir. Son sırada tek kardeşi olan çocuklar yer almıştır (8,27). Üç grubun üçüncü bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Sembolik Oyun Testi'nin Tek Başına bölümlerinde en yüksek ortalama 8,42 ile iki ve daha fazla kardeşi olan çocuklara aittir. Bunu 8,03'lük ortalama ile hiç kardeşi olmayanlar izlemiştir. Son sırada tek kardeşi olan çocuklar yer almıştır (7,61). Üç grubun dördüncü bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir.

Sembolik Oyun Testi toplam puanlarında en yüksek ortalama 25,16 ile iki ve daha fazla kardeşi olan gruba aittir. Bunu 24,43'lük ortalama ile hiç kardeşi olmayanlar izlemiştir. Son sırada tek kardeşi olan çocuklar yer almıştır(24,23). Üç grubun Sembolik Oyun Testi toplam puan varyansları arasında istatistiksel açıdan, anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Üç grubun varyansları birbirine homojendir.

Tablo 49

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümler İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Günlük Nesneler/Olmayan Nesneye Atıf	Gruplararası	,186	2	9,306E-02			
	Gruplarıçi	12,149	251	4,840E-02	1,923	,148	,015
	Toplam	12,335	253				
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Gruplararası	4,587	2	2,293			
	Gruplarıçi	813,590	251	3,241	,708	,494	,006
	Toplam	818,177	253				
Temsili Tek Oyuncak	Gruplararası	8,275	2	4,138			
	Gruplarıçi	2301,803	251	9,171	,451	,637	,004
	Toplam	2310,079	253				
Tek Başına	Gruplararası	16,917	2	8,458			
	Gruplarıçi	2571,067	251	10,243	,826	,439	,007
	Toplam	2587,984	253				
Sembolik Oyun Toplam Puan	Gruplararası	24,287	2	12,143			
	Gruplarıçi	13141,209	251	52,355	,232	,793	,002
	Toplam	,186	2	9,306E-02			

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Kardeş sayısı değişkenine göre Sembolik Oyun Testi toplam ve bölümler ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 49'da sunulmuştur. Sembolik Oyun Testi Toplam ve tüm bölümlerde, kardeş sayısı değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Kardeş sayısı değişkenine göre çocukların Sembolik Oyun toplam ve bölüm puan ortalamaları birbirine eşittir.

Tablo 50

Normal Gelişim Gösteren Grubun Doğum Sırası Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümleri İçin Yapılan Nonparametrik Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Doğum Sırası	N	Sıralamalar Ortalaması	Ki kare	sd	p
Günlük Nesnelere/Olmayan Nesneye Atıf	İlk Çocuk	168	127,20	1,561	4	,816
	İkinci Çocuk	67	128,31			
	Üçüncü Çocuk	9	134,00			
	Dördüncü Çocuk	2	134,00			
	İkiz	8	118,13			
	Total	254				
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	İlk Çocuk	168	131,04	2,698	4	,610
	İkinci Çocuk	67	120,93			
	Üçüncü Çocuk	9	127,72			
	Dördüncü Çocuk	2	158,50			
	İkiz	8	100,19			
	Total	254				
Temsili Tek Oyuncak	İlk Çocuk	168	129,75	,891	4	,926
	İkinci Çocuk	67	122,48			
	Üçüncü Çocuk	9	114,28			
	Dördüncü Çocuk	2	134,50			
	İkiz	8	135,44			
	Total	254				
Tek Başına	İlk Çocuk	168	131,11	4,107	4	,392
	İkinci Çocuk	67	120,25			
	Üçüncü Çocuk	9	99,28			
	Dördüncü Çocuk	2	194,00			
	İkiz	8	127,44			
	Total	254				
Sembolik Oyun Toplam Puanı	İlk Çocuk	168	130,61	1,827	4	,767
	İkinci Çocuk	67	121,37			
	Üçüncü Çocuk	9	109,33			
	Dördüncü Çocuk	2	164,00			
	İkiz	8	124,88			
	Total	254				

Doğum sırası değişkenine göre Sembolik Oyun Testi toplam puan ve bölümler puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere yapılan Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde (Tablo 50) istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde

edilememiştir. Farklı doğum sırasına sahip çocukların Sembolik Oyun Testi Toplam ve bölümler sıralamalar ortalamaları birbirine eşittir.

Tablo 51
Normal gelişim Gösteren Grubun Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Anne Eğitim	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	Levene İstatistik
Günlük Nesnelere/Olmayan Nesneye Atıf	İlkokul	34	1,97	,17	2,94E-02	1,227
	Ortaokul	19	1,95	,23	5,26E-02	
	Lise	73	1,93	,25	2,98E-02	
	Üniversite	80	1,96	,19	2,14E-02	
	Lisansüstü	48	1,94	,24	3,53E-02	
	Total	254	1,95	,22	1,39E-02	
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	İlkokul	34	6,35	1,52	,26	,491
	Ortaokul	19	6,84	1,80	,41	
	Lise	73	5,85	1,94	,23	
	Üniversite	80	6,25	1,75	,20	
	Lisansüstü	48	5,96	1,80	,26	
	Total	254	6,14	1,80	,11	
Temsili Tek Oyuncak	İlkokul	34	8,74	2,15	,37	2,449*
	Ortaokul	19	9,21	2,80	,64	
	Lise	73	8,10	3,03	,35	
	Üniversite	80	8,48	3,19	,36	
	Lisansüstü	48	8,31	3,35	,48	
	Total	254	8,43	3,02	,19	
Tek Başına	İlkokul	34	8,50	2,23	,38	1,540
	Ortaokul	19	9,26	2,88	,66	
	Lise	73	7,73	3,38	,40	
	Üniversite	80	7,85	3,30	,37	
	Lisansüstü	48	7,77	3,40	,49	
	Total	254	7,99	3,20	,20	
Sembolik Oyun Toplam Puan	İlkokul	34	25,56	4,57	,78	3,149*
	Ortaokul	19	27,26	6,96	1,60	
	Lise	73	23,60	7,66	,90	
	Üniversite	80	24,54	7,38	,83	
	Lisansüstü	48	23,98	7,74	1,12	
	Total	254	24,50	7,21	,45	

Levene İstatistik sd:4;249 *p<,05 **p<,01 ***p<,001

Sembolik Oyun Testi'nin birinci bölümü olan günlük nesnelere / olmayan nesneye atıf bölümünde annesi ilköğretim mezunu olan çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (1,97). Son sırada annesi lise mezunu olan çocuklar yer almıştır (1,93). Bu bölümde varyanslar anne eğitim değişkenine göre farklılaşmamıştır.

Oyuncak ve temsili olmayan materyaller bölümünde en yüksek ortalama 6,84 ile annesi ortaokul mezunu olan gruba aittir. Son sırada annesi lise mezunu olan çocuklar yer almıştır (5,85). Beş grubun ikinci bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Temsili tek oyuncak bölümünde en yüksek ortalama 9,21 ile annesi ortaokul mezunu olan gruba aittir. Son sırada annesi lise mezunu olan çocuklar yer almıştır (8,10). Beş grubun üçüncü bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Sembolik Oyun Testi'nin Tek Başına bölümünde en yüksek ortalama 9,26 ile annesi ortaokul mezunu olan gruba aittir. Son sırada annesi lise mezunu olan çocuklar yer almıştır (7,73). Beş grubun ikinci bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sembolik Oyun Testi'nin toplam puanlarında en yüksek ortalama 27,26 ile annesi ortaokul mezunu olan gruba aittir. Son sırada annesi lise mezunu olan çocuklar yer almıştır (23,60). Beş grubun Sembolik Oyun Testi'nin toplam puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Beş grubun varyansları birbirinden heterojendir.

Tablo 52

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümleri İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Günlük Nesnel/Olmayan Nesneye Atıf	Gruplararası	5,915E-02	4	1,479E-02			
	Gruplariçi	12,275	249	4,930E-02	,300	,878	,005
	Toplam	12,335	253				
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Gruplararası	19,627	4	4,907			
	Gruplariçi	798,550	249	3,207	1,530	,194	,024
	Toplam	818,177	253				
Temsili Tek Oyuncak	Gruplararası	23,712	4	5,928			
	Gruplariçi	2286,367	249	9,182	,646	,630	,010
	Toplam	2310,079	253				
Tek Başına	Gruplararası	48,600	4	12,150			
	Gruplariçi	2539,384	249	10,198	1,191	,315	,019
	Toplam	2587,984	253				
Sembolik Oyun Toplam Puan	Gruplararası	255,083	4	63,771			
	Gruplariçi	12910,413	249	51,849	1,230	,299	,019
	Toplam	13165,496	253				

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Anne eğitim değişkenine göre Sembolik Oyun Testi Toplam ve bölümler ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 52' de sunulmuştur. Sembolik Oyun Testi'nin toplam ve tüm bölümlerde, anne eğitim değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Anne eğitim değişkenine göre çocukların Sembolik Oyun Testi'nin toplam ve bölümler puan ortalamaları birbirine eşittir.

Tablo 53

Normal gelişim Gösteren Grubun Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Baba eğitim	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	Levene İstatistik
Günlük Nesnelere/Olmayan Nesneye Atıf	İlkokul	28	1,93	,26	4,96E-02	1,242
	Ortaokul	22	1,91	,29	6,27E-02	
	Lise	68	1,96	,21	2,51E-02	
	Üniversite	80	1,95	,22	2,45E-02	
	Lisansüstü	56	1,96	,19	2,50E-02	
	Total	254	1,95	,22	1,39E-02	
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	İlkokul	28	6,11	1,50	,28	,890
	Ortaokul	22	6,77	1,69	,36	
	Lise	68	5,76	1,87	,23	
	Üniversite	80	6,28	1,88	,21	
	Lisansüstü	56	6,16	1,73	,23	
	Total	254	6,14	1,80	,11	
Temsili Tek Oyuncak	İlkokul	28	8,46	2,25	,43	3,174*
	Ortaokul	22	9,18	2,08	,44	
	Lise	68	8,18	3,14	,38	
	Üniversite	80	8,10	3,29	,37	
	Lisansüstü	56	8,88	3,10	,41	
	Total	254	8,43	3,02	,19	
Tek Başına	İlkokul	28	8,50	2,47	,47	2,151
	Ortaokul	22	9,18	2,11	,45	
	Lise	68	7,51	3,21	,39	
	Üniversite	80	7,98	3,55	,40	
	Lisansüstü	56	7,88	3,27	,44	
	Total	254	7,99	3,20	,20	
Sembolik Oyun Toplam Puan	İlkokul	28	25,00	5,14	,97	4,393**
	Ortaokul	22	27,05	4,45	,95	
	Lise	68	23,41	7,52	,91	
	Üniversite	80	24,30	8,08	,90	
	Lisansüstü	56	24,88	7,20	,96	
	Total	254	24,50	7,21	,45	

Levene İstatistik sd:4;249 *p<,05 **p<,01 ***p<,001

Sembolik Oyun Testi'nin birinci bölümü olan günlük nesnelere / olmayan nesneye atıf bölümünde babası lise ve lisans üstü mezunu olan çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (1,96). Son sırada babası ortaokul mezunu olan çocuklar yer almıştır (1,91). Bu bölümde varyanslar anne eğitim değişkenine göre farklılaşmamıştır.

Oyuncak ve temsili olmayan materyaller bölümünde en yüksek ortalama 6,77 ile babası ortaokul mezunu olan gruba aittir. Son sırada babası lise mezunu olan çocuklar yer almıştır (5,76). Beş grubun ikinci bölüm puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Temsili Tek Oyuncak bölümünde en yüksek ortalama 9,18 ile babası ortaokul mezunu olan gruba aittir. Son sırada babası lise mezunu olan çocuklar yer almıştır (8,18). Beş grubun üçüncü bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir.

Sembolik Oyun Testi'nin Tek Başına bölümünde en yüksek ortalama 9,18 ile babası ortaokul mezunu olan gruba aittir. Son sırada babası lise mezunu olan çocuklar yer almıştır (7,51). Beş grubun ikinci bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sembolik Oyun Testi'nin Toplam puanlarında en yüksek ortalama 27,05 ile babası ortaokul mezunu olan gruba aittir. Son sırada babası lise mezunu olan çocuklar yer almıştır (23,41). Beş grubun Sembolik Oyun Testi'nin toplam puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Beş grubun varyansları birbirinden heterojendir.

Tablo 54

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümleri İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Günlük Nesnel/Olmayan Nesneye Atıf	Gruplararası	6,310E-02	4	1,578E-02			
	Gruplarıçi	12,272	249	4,928E-02	,320	,864	,005
	Toplam	12,335	253				
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Gruplararası	19,896	4	4,974			
	Gruplarıçi	798,281	249	3,206	1,551	,188	,024
	Toplam	818,177	253				
Temsili Tek Oyuncak	Gruplararası	36,634	4	9,159			
	Gruplarıçi	2273,444	249	9,130	1,003	,407	,016
	Toplam	2310,079	253				
Tek Başına	Gruplararası	54,651	4	13,663			
	Gruplarıçi	2533,333	249	10,174	1,343	,255	,021
	Toplam	2587,984	253				
Sembolik Oyun Toplam Puan	Gruplararası	241,146	4	60,286			
	Gruplarıçi	12924,350	249	51,905	1,161	,328	,018
	Toplam	13165,496	253				

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Baba Eğitim değişkenine göre Sembolik Oyun Testi'nin toplam ve bölümler ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 54'de sunulmuştur. Sembolik Oyun Testi'nin toplam ve tüm bölümlerde, baba eğitim değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Baba Eğitim değişkenine göre çocukların Sembolik Oyun Testi'nin toplam ve bölümler puan ortalamaları birbirine eşittir.

Tablo 55

Normal gelişim Gösteren Grubun Ailesinin Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Gelir Düzeyi	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	Levene İstatistik
Günlük Nesnelere/ Olmayan Nesneye Atıf	Düşük	35	1,97	,17	,03	,940
	Orta	186	1,95	,23	,02	
	Yüksek	33	1,94	,24	,04	
	Toplam	254	1,95	,22	,01	
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Düşük	35	6,23	1,59	,27	1,333
	Orta	186	6,24	1,78	,13	
	Yüksek	33	5,45	2,02	,35	
	Toplam	254	6,14	1,80	,11	
Temsili Tek Oyuncak	Düşük	35	8,14	2,18	,37	2,536
	Orta	186	8,56	3,11	,23	
	Yüksek	33	7,97	3,28	,57	
	Toplam	254	8,43	3,02	,19	
Tek Başına	Düşük	35	8,06	1,88	,32	7,853***
	Orta	186	8,08	3,34	,24	
	Yüksek	33	7,45	3,53	,61	
	Toplam	254	7,99	3,20	,20	
Sembolik Oyun Toplam Puan	Düşük	35	24,40	4,51	,76	5,162**
	Orta	186	24,82	7,43	,55	
	Yüksek	33	22,82	8,18	1,42	
	Toplam	254	24,50	7,21	,45	

Levene İstatistik sd:2;251 *p<,05 **p<,01 ***p<,001

Sembolik Oyun Testi'nin birinci bölümü olan günlük nesnelere / olmayan nesneye atıf bölümünde ailesi düşük SED'ye sahip olan çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır(1,97). Son sırada ailesi yüksek SED'ye sahip çocuklar yer almıştır (1,94). Bu bölümde varyanslar ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşmamıştır. Varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller bölümünde en yüksek ortalama 6,24 ile ailesi orta ekonomik düzeye sahip olan çocuklar grubuna aittir. Bunu 6,23 ortalama ile düşük ekonomik düzeye sahip olan grup izlemiştir. Son sırada yüksek ekonomik düzeye sahip olan çocuklar yer almıştır (5,45). Üç grubun ikinci bölüm puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Kardeş sayısı değişkenine göre varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

Temsili Tek Oyuncak bölümünde en yüksek ortalama 8,56 ile ailesi orta ekonomik düzeye sahip olan çocuklar grubuna aittir. Bunu 8,14'lık ortalama ile düşük ekonomik düzeye sahip olan grup izlemiştir. Son sırada yüksek ekonomik düzeye sahip olan çocuklar yer almıştır (7,97). Üç grubun ikinci bölüm puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Ekonomik düzey değişkenine göre varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

Sembolik Oyun Testi'nin Tek Başına bölümünde en yüksek ortalama 8,08 ile ailesi orta ekonomik düzeye sahip çocuklara aittir. Bunu 8,03'lük ortalama ile ailesi düşük ekonomik düzeye sahip olanlar izlemiştir. Son sırada yüksek ekonomik düzeye sahip çocuklar yer almıştır (7,45). Üç grubun dördüncü bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Ekonomik düzey değişkenine göre varyanslar heterojen dağılım göstermiştir.

Sembolik Oyun Testi Toplam puanlarında en yüksek ortalama 24,82 ile ailesi orta ekonomik düzeye sahip olan gruba aittir. Bunu 24,40'lık ortalama ile düşük ekonomik düzeye sahip olanlar izlemiştir. Son sırada ailenin ekonomik düzeyi yüksek olan çocuklar yer almıştır (22,82). Üç grubun Sembolik Oyun Testi'nin toplam puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,01 düzeyinde anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. Üç grubun varyansları birbirinden heterojendir.

Tablo 56

Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümleri İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Günlük Nesnel/Olmayan Nesneye Atıf	Gruplararası	2,206E-02	2	1,103E-02			
	Gruplariçi	12,313	251	4,905E-02	,225	,799	,002
	Toplam	12,335	253				
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Gruplararası	17,711	2	8,856			
	Gruplariçi	800,466	251	3,189	2,777	,064	,022
	Toplam	818,177	253				
Temsili Tek Oyuncak	Gruplararası	12,974	2	6,487			
	Gruplariçi	2297,105	251	9,152	,709	,493	,006
	Toplam	2310,079	253				
Tek Başına	Gruplararası	10,970	2	5,485			
	Gruplariçi	2577,014	251	10,267	,534	,587	,004
	Toplam	2587,984	253				
Sembolik Oyun Toplam Puan	Gruplararası	113,042	2	56,521			
	Gruplariçi	13052,454	251	52,002	1,087	,339	,009
	Toplam	13165,496	253				

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Ailenin Gelir düzeyi değişkenine göre Sembolik Oyun Testi'nin Toplam ve bölümler ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 56'da sunulmuştur. Sembolik Oyun Testi Toplam ve tüm bölümlerlerde, ailenin gelir düzeyi değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Ailenin gelir düzeyi değişkenine göre çocukların Sembolik Oyun Testi'nin toplam ve bölüm puan ortalamaları birbirine eşittir.

Tablo 57

Normal gelişim Gösteren Grubun Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümlerinin Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	O.Ö. eğitim alma süresi	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	Levene İstatistik
Günlük Nesnelere/Olmayan Nesneye Atıf	0-6 ay	133	1,98	,15	,02	8,380***
	6-12 ay	33	1,94	,24	,04	
	1-2 yıl	56	1,89	,31	,04	
	2-3 yıl	32	1,94	,25	,04	
	Toplam	254	1,95	,22	,01	
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	0-6 ay	133	5,81	1,80	,16	,435
	6-12 ay	33	6,61	1,46	,25	
	1-2 yıl	56	6,04	1,88	,25	
	2-3 yıl	32	7,19	1,51	,27	
	Toplam	254	6,14	1,80	,11	
Temsili Tek Oyuncak	0-6 ay	133	7,86	2,98	,26	1,160
	6-12 ay	33	8,94	2,79	,49	
	1-2 yıl	56	8,55	3,23	,43	
	2-3 yıl	32	10,03	2,43	,43	
	Toplam	254	8,43	3,02	,19	
Tek Başına	0-6 ay	133	7,33	3,10	,27	1,882
	6-12 ay	33	8,79	2,36	,41	
	1-2 yıl	56	8,20	3,60	,48	
	2-3 yıl	32	9,56	2,93	,52	
	Toplam	254	7,99	3,20	,20	
Sembolik Oyun Toplam Puan	0-6 ay	133	22,98	6,99	,61	2,162
	6-12 ay	33	26,27	5,48	,95	
	1-2 yıl	56	24,68	8,16	1,09	
	2-3 yıl	32	28,72	5,99	1,06	
	Toplam	254	24,50	7,21	,45	

Levene İstatistik sd:3;250 *p<,05 **p<,01 ***p<,001

Sembolik Oyun Testi'nin birinci bölümü olan günlük nesnelere / olmayan nesneye atıf bölümünde 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim almış olan çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (1,98). Son sırada 1-2 yıl arasında okul öncesi eğitim almış olan çocuklar yer almıştır (1,89). Bu bölümde varyanslar okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılık göstermiştir. Varyanslar heterojen dağılım göstermiştir.

Oyuncak ve temsili olmayan materyaller bölümünde en yüksek ortalama 7,19 ile 2-3 yıl arasında okul öncesi eğitim almış olan çocuklar grubuna aittir. Son sırada 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim almış olan çocuklar yer almıştır (5,81). Dört grubun ikinci bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

Temsili tek oyuncak bölümünde en yüksek ortalama 10,03 ile 2-3 yıl arasında okul öncesi eğitim almış olan çocuklar grubuna aittir. Son sırada 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim almış olan çocuklar yer almıştır (7,86). Dört grubun üçüncü bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

Sembolik Oyun Testi'nin Tek Başına bölümünde 9,56 ile 2-3 yıl arasında okul öncesi eğitim almış olan çocuklar grubuna aittir. Son sırada 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim almış olan çocuklar yer almıştır (7,33). Dört grubun dördüncü bölümler puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

Sembolik Oyun Testi'nin Toplam puanlarında en yüksek ortalama 28,72 ile 2-3 yıl arasında okul öncesi eğitim almış olan çocuklar grubuna aittir. Son sırada 0-6 ay arasında okul öncesi eğitim almış olan çocuklar yer almıştır (22,98). Dört grubun Toplam sembolik oyun puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre varyanslar homojen dağılım göstermiştir.

Tablo 58

Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi Toplam Puan ve Bölümleri İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Günlük Nesnel/Olmayan Nesneye Atıf	Gruplararası	,291	3	9,713E-02			
	Gruplariçi	12,043	250	4,817E-02	2,016	,112	,024
	Toplam	12,335	253				
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	Gruplararası	57,194	3	19,065			
	Gruplariçi	760,983	250	3,044	6,263	,000***	,070
	Toplam	818,177	253				
Temsili Tek Oyuncak	Gruplararası	135,106	3	45,035			
	Gruplariçi	2174,973	250	8,700	5,177	,002**	,058
	Toplam	2310,079	253				
Tek Başına	Gruplararası	160,311	3	53,437			
	Gruplariçi	2427,673	250	9,711	5,503	,001***	,062
	Toplam	2587,984	253				
Sembolik Oyun Toplam Puan	Gruplararası	983,335	3	327,778			
	Gruplariçi	12182,161	250	48,729	6,727	,000***	,075
	Toplam	13165,496	253				

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Okul öncesi eğitim alma değişkenine göre Sembolik Oyun Testi'nin toplam ve bölümler ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 58'de sunulmuştur. Sembolik Oyun Testi'nin Toplam ve tüm bölümlerde (birinci bölüm dışında), okul öncesi eğitim alma değişkenine göre istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Okul öncesi eğitim alma süresi değişkenine göre çocukların Sembolik Oyun toplam ve bölümler (birinci bölüm dışında), puan ortalamaları birbirinden farklıdır.

İkinci bölüm varyanslarının %7'si, üçüncü bölüm varyanslarının % 5,8'ni; dördüncü bölüm varyanslarının % 6,2'ni; toplam puan varyansının da % 7,5'nu okul öncesi eğitim alma süresi değişkeni karşılamaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Tüm

bölümler (birinci bölüm dışında) ve Sembolik Oyun test toplamda varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan scheffe istatistik tekniği seçilmiştir.

Tablo 59
Okul Öncesi Eğitim Alma Süresi Değişkenine Göre Sembolik Oyun Testi'nin Toplam Puan ve Bölümler Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) O.Ö. eğt. alma sür.	(I) O.Ö. eğt. alma sür.	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
Oyuncak ve Temsili Olmayan Materyaller	0-6 ay	6-12 ay	-,79	,34	,143
		1-2 yıl	-,22	,28	,885
		2-3 yıl	-1,38	,34	,001***
	6-12 ay	0-6 ay	,79	,34	,143
		1-2 yıl	,57	,38	,529
		2-3 yıl	-,58	,43	,615
	1-2 yıl	0-6 ay	,22	,28	,885
		6-12 ay	-,57	,38	,529
		2-3 yıl	-1,15	,39	,033*
	2-3 yıl	0-6 ay	1,38	,34	,001***
		6-12 ay	,58	,43	,615
		1-2 yıl	1,15	,39	,033*
Temsili Tek Oyuncak	0-6 ay	6-12 ay	-1,08	,57	,315
		1-2 yıl	-,70	,47	,534
		2-3 yıl	-2,17	,58	,003**
	6-12 ay	0-6 ay	1,08	,57	,315
		1-2 yıl	,39	,65	,949
		2-3 yıl	-1,09	,73	,528
	1-2 yıl	0-6 ay	,70	,47	,534
		6-12 ay	-,39	,65	,949
		2-3 yıl	-1,48	,65	,167
	2-3 yıl	0-6 ay	2,17	,58	,003**
		6-12 ay	1,09	,73	,528
		1-2 yıl	1,48	,65	,167

Tablo 59'un devamı

Bağımlı Değişken	(I) O.Ö. eğt. alma sür.	(I) O.Ö. eğt. alma sür.	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
Tek Başına	0-6 ay	6-12 ay	-1,46	,61	,126
		1-2 yıl	-,87	,50	,387
		2-3 yıl	-2,23	,61	,005**
	6-12 ay	0-6 ay	1,46	,61	,126
		1-2 yıl	,59	,68	,862
		2-3 yıl	-,77	,77	,800
	1-2 yıl	0-6 ay	,87	,50	,387
		6-12 ay	-,59	,68	,862
		2-3 yıl	-1,37	,69	,273
	2-3 yıl	0-6 ay	2,23	,61	,005**
		6-12 ay	,77	,77	,800
		1-2 yıl	1,37	,69	,273
Sembolik Oyun Toplam Puan	0-6 ay	6-12 ay	-3,30	1,36	,120
		1-2 yıl	-1,70	1,11	,506
		2-3 yıl	-5,74	1,37	,001***
	6-12 ay	0-6 ay	3,30	1,36	,120
		1-2 yıl	1,59	1,53	,781
		2-3 yıl	-2,45	1,73	,574
	1-2 yıl	0-6 ay	1,70	1,11	,506
		6-12 ay	-1,59	1,53	,781
		2-3 yıl	-4,04	1,55	,081
	2-3 yıl	0-6 ay	5,74	1,37	,001***
		6-12 ay	2,45	1,73	,574
		1-2 yıl	4,04	1,55	,081

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Sembolik Oyun Testi ikinci bölümünde 2-3 yıl arasında okul öncesi eğitim alan grubun puan ortalaması 0-6 ay arasında eğitim alanlardan istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde; 1-2 yıl arasında eğitim alanlardan istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı derecede daha yüksektir.

Sembolik Oyun Testi üçüncü, dördüncü bölümlerinde ve ölçek toplamında; 2-3 yıl arasında okul öncesi eğitim alan grubun puan ortalaması 0-6 ay arasında eğitim alanlardan istatistiksel açıdan en az ,01 düzeyinde; anlamlı derecede daha yüksektir.

4.3. NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN, OTİSTİK VE ZİHİN ENGELLİ ÇOCUKLARIN SEMBOLİK OYUN, SOYUT DÜŞÜNCE, GELİŞİM VE DİL KULLANIM YETENEKLERİ AÇISINDAN KARŞILAŞTIRMALARI

Tablo 60
Tanı Grubu Değişkenine Göre Raven Standart Progresif Matrisler Testi Toplam Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Tanı	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	Levene İstatistik
Raven Standart Progresif Matrisler Testi	Normal	30	14,73	5,75	1,05	1,73
	Otistik	30	3,50	6,03	1,10	
	Zihin Engelli	30	8,43	7,19	1,31	
	Toplam	90	8,89	7,80	,82	

Raven Standart Progresif Matrisler Testi toplam puanı için normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (14,73). Son sırada madde otistik tanılı çocuklar yer almıştır (3,50). Öte yandan Raven Standart Progresif Matrisler Testi toplam puanı için varyanslar homojen bir dağılım sergilemektedir.

Tablo 61
Tanı Grubu Değişkenine Göre Raven Standart Progresif Matrisler Testi Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Raven Standart Progresif Matrisler Testi	Gruplararası	1902,156	2	951,078	23,542	,000*	,351
	Gruplarıçi	3514,733	87	40,399			
	Toplam	5416,889	89				

*p<,001

Raven Standart Progresif Matrisler Testi toplam puanı ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 61’de sunulmuştur. Raven Standart Progresif Matrisler Testi toplam puanlarının tanı grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Tanı grubu değişkenine göre çocukların Raven Standart Progresif Matrisler Testi puan ortalamaları birbirinden farklılaşmaktadır. Öte yandan puan varyanslarının %35’ini tanı grubu değişkeni karşılamaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Bu bölümde varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan scheffe istatistik tekniği seçilmiştir.

Tablo 62
Tanı Grubu Değişkenine Göre Raven Standart Progresif Matrisler Testi Toplam Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Tanı	Tanı	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
Raven Standart Progresif Matrisler Testi	Normal	Otistik	11,23	1,64	,000***
		Zihin Engelli	6,30	1,64	,001***
	Otistik	Normal	-11,23	1,64	,000***
		Zihin Engelli	-4,93	1,64	,014*
	Zihin Engelli	Normal	-6,30	1,64	,001***
		Otistik	4,93	1,64	,014*

Raven Standart Progresif Matrisler Testi toplam puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun ($p<,001$) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,05$). Otistik çocukların ortalaması, zihin engelli grubun ortalaması otistik grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,05$).

Tablo 63
Tanı Grubu Değişkenine Göre AGTE Toplam Puan ve Alt Boyut Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Tanı Grubu	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	Levene İstatistik
Dil-Bilişsel Puanı	Normal	30	58,27	3,99	,73	12,990*
	Otistik	30	43,57	11,87	2,17	
	Zihin Engelli	30	52,10	6,18	1,13	
	Toplam	90	51,31	10,02	1,06	
İnce-Motor	Normal	30	23,83	1,86	,34	2,181
	Otistik	30	21,20	3,09	,56	
	Zihin Engelli	30	21,27	2,43	,44	
	Toplam	90	22,10	2,77	,29	
Kaba-Motor	Normal	30	23,87	,35	,06	4,964*
	Otistik	30	22,90	2,47	,45	
	Zihin Engelli	30	23,40	2,28	,42	
	Toplam	90	23,39	1,97	,21	
Sosyal Beceri-Özbakım	Normal	30	38,43	,94	,17	14,749*
	Otistik	30	32,00	7,27	1,33	
	Zihin Engelli	30	36,10	2,93	,53	
	Toplam	90	35,51	5,24	,55	
AGTE Toplam Puan	Normal	30	144,37	6,48	1,18	12,968*
	Otistik	30	119,00	21,78	3,98	
	Zihin Engelli	30	132,53	9,65	1,76	
	Toplam	90	131,97	17,53	1,85	

*p<,001

AGTE birinci boyutu olan dil-bilişsel bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (58,27). Bunu sırasıyla 52,10 ortalama ile zihin engelli grubu ve 43,57 ile otistik grubu izlemiştir. Bu alt boyutta varyanslar tanı grubuna göre farklılaşmıştır. En heterojen dağılım otistik grubundan elde edilmiştir.

AGTE ikinci alt boyutu olan ince-motor bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (23,82). Bunu sırasıyla 21,27 ortalama ile zihin engelli grubu ve 21,20 ile otistik grubu izlemiştir. Bu alt boyutta varyanslar tanı grubuna göre homojen bulunmuştur. En heterojen dağılım otistik grubundan elde edilmiştir.

AGTE üçüncü alt boyutu olan kaba-motor bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (23,87). Bunu sırasıyla 23,40 ortalama ile zihin engelli

grubu ve 22,90 ile otistik grubu izlemiştir. Bu alt boyutta varyanslar tanı grubuna göre farklılaşmıştır. En heterojen dağılım otistik grubundan elde edilmiştir.

AGTE dördüncü alt boyutu olan sosyal beceri öz bakım bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (38,43). Bunu sırasıyla 36,10 ortalama ile zihin engelli grubu ve 32,00 ile otistik grubu izlemiştir. Bu alt boyutta varyanslar tanı grubuna göre farklılaşmıştır. En heterojen dağılım otistik grubundan elde edilmiştir.

AGTE toplam puan bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (144,37). Bunu sırasıyla 132,53 ortalama ile zihin engelli grubu ve 119,00 ile otistik grubu izlemiştir. Toplam puanda varyanslar tanı grubuna göre farklılaşmıştır. En heterojen dağılım otistik grubundan elde edilmiştir.

Tablo 64
Tanı Grubu Değişkenine Göre AGTE Alt Boyut ve Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
Dil-Bilişsel Puanı	Gruplarasası	3269,356	2	1634,678			
	Gruplariçi	5659,933	87	65,057	25,127	,000	,366
	Toplam	8929,289	89				
İnce-Motor	Gruplarasası	135,267	2	67,633			
	Gruplariçi	548,833	87	6,308	10,721	,000	,198
	Toplam	684,100	89				
Kaba-Motor	Gruplarasası	14,022	2	7,011			
	Gruplariçi	331,367	87	3,809	1,841	,165	,040
	Toplam	345,389	89				
Sosyal Özbakım	Gruplarasası	636,422	2	318,211			
	Gruplariçi	1806,067	87	20,759	15,329	,000	,261
	Toplam	2442,489	89				
AGTE Puan	Gruplarasası	9666,467	2	4833,233			
	Gruplariçi	17674,433	87	203,154	23,791	,000	,354
	Toplam	27340,900	89				

*p<,001

AGTE toplam puan ve bölümler ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 64'de sunulmuştur. AGTE kaba-motor alt boyutu haricindeki tüm bölümler puanlarının tanı grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde

anlamli farklılık gösterdiği saptanmıştır. Tanı grubu değişkenine göre çocukların kaba-motor alt boyutu haricinde AGTE alt boyut ve toplam puan ortalamaları birbirinden farklılaşmaktadır. Öte yandan dil-bilişsel alt boyutu puan varyanslarının %37'sini; ince motor alt boyutu puan varyanslarının %20'sini; kaba-motor alt boyutu puan varyanslarının %4,0'ünü, sosyal beceri-özbakım alt boyutu puan varyanslarının %26'sını, AGTE Toplam puan varyanslarının %35'ini tanı grubu değişkeni karşılamaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Bu amaçla ince motor bölümünde varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe; diğer bölümlerde varyanslar heterojen bulunduğundan Tamhane's T2 istatistik tekniği seçilmiştir.

Tablo 65
Tanı Grubu Değişkenine Göre AGTE Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe ve Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Teknik	Bağımlı Değişken	Tanı (i)	Tanı (j)	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
Tamhane's T2	Dil-Bilişsel Puanı	Normal	Otistik	14,70	2,08	,000***
			Zihin Engelli	6,17	2,08	,000***
		Otistik	Normal	-14,70	2,08	,000***
			Zihin Engelli	-8,53	2,08	,003*
		Zihin Engelli	Normal	-6,17	2,08	,000***
			Otistik	8,53	2,08	,003**
Scheffe	Ince-Motor	Normal	Otistik	2,63	,65	,001***
			Zihin Engelli	2,57	,65	,001***
		Otistik	Normal	-2,63	,65	,001***
			Zihin Engelli	-0,07	,65	,995
		Zihin Engelli	Normal	-2,57	,65	,001***
			Otistik	0,07	,65	,995
Tamhane's T2	Sosyal Beceri-Özbakım	Normal	Otistik	6,43	1,18	,000***
			Zihin Engelli	2,33	1,18	,001***
		Otistik	Normal	-6,43	1,18	,000***
			Zihin Engelli	-4,10	1,18	,020*
		Zihin Engelli	Normal	-2,33	1,18	,001***
			Otistik	4,10	1,18	,020*

Tablo 65'in devamı

Teknik	Bağımlı Değişken	Tanı (i)	Tanı (j)	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
Tamhane's T2	AGTE Toplam Puan	Normal	Otistik	25,37	3,68	,000***
			Zihin Engelli	11,83	3,68	,000***
		Otistik	Normal	-25,37	3,68	,000***
			Zihin Engelli	-13,53	3,68	,010**
		Zihin Engelli	Normal	-11,83	3,68	,000***
			Otistik	13,53	3,68	,010**

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

AGTE ince-motor alt grubunda zihin engelli ve otistik gruplarının ortalamaları dışında tüm alt boyutlar tüm grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Dil-bilişsel alt boyutu puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun (p<,001) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir (p<,001). Ayrıca zihin engelli grubun ortalaması otistik grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir (p<,01). İnce-motor alt boyutu puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun (p<,01) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir (p<,01). Sosyal Beceri-Özbakım alt boyutu puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun (p<,001) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir (p<,001). Ayrıca zihin engelli grubun ortalaması otistik grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir (p<,05).

AGTE toplam puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun (p<,001) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir (p<,001). Ayrıca zihin engelli grubun ortalaması otistik grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir (p<,05).

Tablo 66

Tanı Grubu Değişkenine Göre Dil Kullanımı Ölçeği Testi Toplam ve Alt Boyutlar Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

Ölçek	Tanı Grubu	N	Art.Ort	Std. sapma	Std. Hata	Levene İstatistik
İsimlendirme	Normal	30	43,20	4,71	,86	8,020*
	Otistik	30	33,40	9,94	1,82	
	Zihin Engelli	30	33,80	10,29	1,88	
	Toplam	90	36,80	9,73	1,03	
İşlevini Belirtme	Normal	30	42,97	6,20	1,13	13,918*
	Otistik	30	19,47	15,00	2,74	
	Zihin Engelli	30	30,90	12,29	2,24	
	Toplam	90	31,11	15,10	1,59	
Çağrışım Yapma İlişkilendirme	Normal	30	17,87	14,56	2,66	16,928*
	Otistik	30	2,37	6,22	1,14	
	Zihin Engelli	30	6,73	8,85	1,62	
	Toplam	90	8,99	12,26	1,29	
Gruplama	Normal	30	6,53	3,69	,67	14,672*
	Otistik	30	,53	1,33	,24	
	Zihin Engelli	30	2,23	2,64	,48	
	Toplam	90	3,10	3,71	,39	
Benzerlikler	Normal	30	9,67	6,66	1,22	28,955*
	Otistik	30	,33	,96	,18	
	Zihin Engelli	30	2,70	3,49	,64	
	Toplam	90	4,23	5,88	,62	
Farklılıklar	Normal	30	8,80	6,02	1,10	48,995*
	Otistik	30	,10	,40	7,35E-02	
	Zihin Engelli	30	1,13	2,05	,37	
	Toplam	90	3,34	5,33	,56	
Dil Testi Toplam Puan	Normal	30	129,03	35,13	6,41	,642
	Otistik	30	56,47	27,65	5,05	
	Zihin Engelli	30	77,50	32,35	5,91	
	Toplam	90	87,67	43,95	4,63	

*p<,001

Dil Kullanımı Ölçeği birinci alt boyutu olan isimlendirme bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (43,20). Bunu sırasıyla 33,80 ortalama ile zihin engelli grubu ve 33,40 ile otistik grubu izlemiştir. Bu alt boyutta varyanslar tanı grubuna göre farklılaşmıştır. En heterojen dağılım zihin engelli grubundan elde edilmiştir.

Dil Kullanımı Ölçeği'nin ikinci alt boyutu olan işlevini belirtme bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (42,97). Bunu sırasıyla 30,90 ortalama ile zihin engelli grubu ve 19,47 ile otistik grubu izlemiştir. Bu alt boyutta varyanslar tanı grubuna göre farklılaşmıştır. En heterojen dağılım zihin engelli grubundan elde edilmiştir.

Dil Kullanımı Ölçeği'nin üçüncü alt boyutu olan çağrışım yapma-ilişkilendirme bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (17,87). Bunu sırasıyla 6,73 ortalama ile zihin engelli grubu ve 2,37 ile otistik grubu izlemiştir. Bu alt boyutta varyanslar tanı grubuna göre farklılaşmıştır. En heterojen dağılım normal gelişim gösteren grubundan elde edilmiştir.

Dil Kullanımı Ölçeği'nin dördüncü alt boyutu olan gruplama bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (6,53). Bunu sırasıyla 2,23 ortalama ile zihin engelli grubu ve 0,53 ile otistik grubu izlemiştir. Bu alt boyutta varyanslar tanı grubuna göre farklılaşmıştır. En heterojen dağılım normal gelişim gösteren grubundan elde edilmiştir.

Dil Kullanımı Ölçeği'nin beşinci alt boyutu olan benzerlikle bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (9,67). Bunu sırasıyla 2,70 ortalama ile zihin engelli grubu ve 0,33 ile otistik grubu izlemiştir. Bu alt boyutta varyanslar tanı grubuna göre farklılaşmıştır. En heterojen dağılım normal gelişim gösteren grubundan elde edilmiştir.

Dil Kullanımı Ölçeği'nin altıncı alt boyutu olan farklılıklar bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (8,80). Bunu sırasıyla 1,13 ortalama ile zihin engelli grubu ve 0,10 ile otistik grubu izlemiştir. Bu alt boyutu varyanslar tanı grubuna göre farklılaşmıştır. En heterojen dağılım normal gelişim gösteren grubundan elde edilmiştir.

Dil Kullanımı Ölçeği'nin toplam puan bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (129,03). Bunu sırasıyla 77,50 ortalama ile zihin engelli grubu ve 56,47 ile otistik grubu izlemiştir. Toplam puanda varyanslar tanı

grubuna göre farklılaşmamıştır, varyanslar homojendir. En heterojen dağılım normal gelişim gösteren grubundan elde edilmiştir.

Tablo 67

Tanı Grubu Değişkenine Göre Dil Kullanımı Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanları İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçekler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Etakare
İsimlendirme	Gruplararası	1845,600	2	922,800	12,203	,000	,219
	Gruplariçi	6578,800	87	75,618			
	Toplam	8424,400	89				
İşlevini Belirtme	Gruplararası	8285,756	2	4142,878	29,993	,000	,408
	Gruplariçi	12017,133	87	138,128			
	Toplam	20302,889	89				
Çağrışım Yapma İlişkilendirme	Gruplararası	3832,689	2	1916,344	17,476	,000	,287
	Gruplariçi	9540,300	87	109,659			
	Toplam	13372,989	89				
Gruplama	Gruplararası	573,800	2	286,900	38,501	,000	,470
	Gruplariçi	648,300	87	7,452			
	Toplam	1222,100	89				
Benzerlikler	Gruplararası	1412,467	2	706,233	36,933	,000	,459
	Gruplariçi	1663,633	87	19,122			
	Toplam	3076,100	89				
Farklılıklar	Gruplararası	1355,356	2	677,678	50,093	,000	,535
	Gruplariçi	1176,967	87	13,528			
	Toplam	2532,322	89				
Dil Testi Toplam Puan	Gruplararası	83640,067	2	41820,033	41,202	,000	,486
	Gruplariçi	88305,933	87	1015,011			
	Toplam	171946,000	89				

*p<,001

Dil Kullanımı Ölçeği'nin toplam puan ve bölümler ortalamaları için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 67'de sunulmuştur. Dil Kullanımı Ölçeği'nin tüm alt boyut ve toplam puanlarının tanı grubu değişkenine göre istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Tanı grubu değişkenine göre çocukların tüm alt boyut ve toplam puan ortalamaları birbirinden farklılaşmaktadır. Öte yandan isimlendirme alt boyutu puan varyanslarının %22'sini; işlevini belirtme alt boyutu puan varyanslarının %41'ini; çağrışım yapma-ilişkilendirme alt boyutu puan varyanslarının %29'unu, gruplama alt boyutu puan varyanslarının %47'sini,

benzerlikler alt boyutu puan varyanslarının %46'sını, farklılıklar alt boyutu puan varyanslarının %54'sünü, Dil Kullanımı Ölçeği'nin toplam puan varyanslarının %49'unu tanı grubu değişkeni karşılamaktadır.

Varyans analizinde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık elde edildikten sonra bu total farklılığın hangi ikili karşılaştırmalar arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını belirlemek üzere varyans analizini tamamlayıcı hesaplara (post hoc) geçilmiştir. Bu amaçla ölçek toplam puanında varyanslar homojen olduğu için tamamlayıcı hesaplardan Scheffe; diğer alt boyutlarda varyanslar heterojen bulunduğundan Tamhane's T2 istatistik tekniği seçilmiştir.

Tablo 68
Tanı Grubu Değişkenine Göre Dil Kullanımı Ölçeği'nin Alt Boyut ve Toplam Puan Ortalamaları İçin Yapılan Scheffe ve Tamhane's T2 Testi Sonuçları

Teknik	Bağımlı Değişken	Tanı	Tanı	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
Tamhane's T2	İsmlendirme	Normal	Otistik	9,80	2,25	,000***
			Zihin Engelli	9,40	2,25	,000***
		Otistik	Normal	-9,80	2,25	,000***
			Zihin Engelli	-,40	2,25	,998
		Zihin Engelli	Normal	-9,40	2,25	,000***
			Otistik	,40	2,25	,998
Tamhane's T2	İşlevini Belirtme	Normal	Otistik	23,50	3,03	,000***
			Zihin Engelli	12,07	3,03	,000***
		Otistik	Normal	-23,50	3,03	,000***
			Zihin Engelli	-11,43	3,03	,006**
		Zihin Engelli	Normal	-12,07	3,03	,000***
			Otistik	11,43	3,03	,006**
Tamhane's T2	Çağrışım Yapma İlişkilendirme	Normal	Otistik	15,50	2,70	,000***
			Zihin Engelli	11,13	2,70	,002**
		Otistik	Normal	-15,50	2,70	,000***
			Zihin Engelli	-4,37	2,70	,092
		Zihin Engelli	Normal	-11,13	2,70	,002**
			Otistik	4,37	2,70	,092
Tamhane's T2	Gruplama	Normal	Otistik	6,00	,70	,000***
			Zihin Engelli	4,30	,70	,000***
		Otistik	Normal	-6,00	,70	,000***
			Zihin Engelli	-1,70	,70	,009**
		Zihin Engelli	Normal	-4,30	,70	,000***
			Otistik	1,70	,70	,009**

Tablo 68'in devamı

Teknik	Bağımlı Değişken	Tanı	Tanı	Ortalamalar Farkı	Std. Hata	p
Tamhane's T2	Benzerlikler	Normal	Otistik	9,33	1,13	,000***
			Zihin Engelli	6,97	1,13	,000***
		Otistik	Normal	-9,33	1,13	,000***
			Zihin Engelli	-2,37	1,13	,003**
		Zihin Engelli	Normal	-6,97	1,13	,000***
			Otistik	2,37	1,13	,003**
Tamhane's T2	Farklılıklar	Normal	Otistik	8,70	,95	,000***
			Zihin Engelli	7,67	,95	,000***
		Otistik	Normal	-8,70	,95	,000***
			Zihin Engelli	-1,03	,95	,032*
		Zihin Engelli	Normal	-7,67	,95	,000***
			Otistik	1,03	,95	,032*
Scheffe	Dil Testi Toplam Puan	Normal	Otistik	72,57	8,23	,000***
			Zihin Engelli	51,53	8,23	,000***
		Otistik	Normal	-72,57	8,23	,000***
			Zihin Engelli	-21,03	8,23	,043*
		Zihin Engelli	Normal	-51,53	8,23	,000***
			Otistik	21,03	8,23	,043*

*p<,05 **p<,01 ***p<,001

Dil Kullanımı Ölçeği'nin İsimlendirme puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun (p<,001) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir (p<,001).

Dil Kullanımı Ölçeği'nin İşlevini Belirtme alt boyutu puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun (p<,01) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir (p<,001). Ayrıca zihin engelli grubun ortalaması otistik grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir (p<,01).

Dil Kullanımı Ölçeği'nin Çağrışım Yapma İlişkilendirme alt boyutu alt boyutu puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun (p<,001) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir (p<,01).

Dil Kullanımı Ölçeği'nin Gruplama alt boyutu puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun (p<,01) ve zihin engelli grubunun

ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,001$). Ayrıca zihin engelli grubun ortalaması otistik grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,01$).

Dil Kullanımı Ölçeği'nin Benzerlik alt boyutu puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun ($p<,01$) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,001$). Ayrıca zihin engelli grubun ortalaması otistik grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,01$).

Dil Kullanımı Ölçeği'nin Farklılıklar bölümleri puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun ($p<,01$) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,001$). Ayrıca zihin engelli grubun ortalaması otistik grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,05$).

Dil Kullanımı Ölçeği'nin toplam puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun ($p<,01$) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,001$). Ayrıca zihin engelli grubun ortalaması otistik grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,05$).

BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1. Sembolik Oyun Testi'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmasına İlişkin

Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırmada ilk olarak Vicky Lewis ve Jill Boucher tarafından 1997'de geliştirilen Sembolik Oyun Testi'nin (The Test Of Pretend Play) Türkçe'ye uyarlanması amaçlanmıştır. Bu amaca dönük olarak ölçeğin önce dilsel eşdeğerliği çalışması, ardından da güvenilirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik çalışması için, testin aynı öğrenci grubuna belirli bir süre ile iki defa uygulanması sonucunda test genelinin test-tekrar test korelasyonu ,933 ($p<,001$) olarak bulunmuştur. En düşük test-tekrar test korelasyonu ,659 ile ikinci bölümden elde edilmiştir. Bu sonuç ölçeğin, test-tekrar test sonuçları açısından güvenilir olduğunu göstermektedir. Testin orijinalinde yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda da test-tekrar test korelasyonu 0,868 ($p<,001$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin orijinali ile uyarlaması sonucu test-tekrar test sonuçlarının yüksek olması sonucu birbirini desteklemektedir.

İkinci olarak testin kendi içinde iç tutarlılığına bakılmıştır. Testin birinci bölümü (Günlük nesnelere) tek sorudan oluşmaktadır. İkinci bölümü (Oyuncak ve temsili olmayan materyaller) ise dört sorudan oluşmaktadır ancak ayrı ayrı toplanarak bir toplam puan alınmamaktadır. Bu nedenle testin birinci ve ikinci bölümlerinin iç tutarlılığa dayalı güvenilirliği belirlenmemektedir. Testin üçüncü ve dördüncü boyutları ayrı ayrı sorulardan oluşmakta ve ayrıca toplamları alınarak bölüm toplam puanları elde edilmektedir. Bu özelliğe uygun olarak bölüm içinde her bir madde ile toplam puanlar arasındaki korelasyonlara ve maddeler arası korelasyonlara bakılarak bölümlerin iç tutarlılıklarına bakılmıştır. Üçüncü bölüm maddeleri ile üçüncü bölüm toplam puanları arasındaki korelasyonlara bakıldığında $p<,001$;

dördüncü bölüm maddeleri ile dördüncü bölüm toplam puanları arasındaki korelasyonlara bakıldığında $p < ,001$ ve bölümler ile bölüm toplam puanları arasındaki korelasyonlara bakıldığında $p < ,001$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlarda testin orijinali ile bire-bir tutarlılık göstermektedir ve testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada testin geçerlik çalışması sırasında, bire-bir sembolik oyunu ölçen başka bir test bulunmadığından, aynı özellikleri (soyut düşünce) ve birbirleri ile ilişkili olduğu düşünülen gelişim alanlarını ölçen testlerden yararlanılmıştır. Testin orijinalinde de geçerlik çalışması için üç test kullanılmıştır. Bunlar Sembolik Oyun Testi (The Symbolic Play test), okul öncesi dönem dil testi (Preschool Language scale) ve bir zeka testi olan (Leiter International Performance test) kullanılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda da sembolik oyun testi ile diğer testler arasında $.001$ düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Lewis ve Boucher, 1997).

Bu araştırmada ise sembolik oyun ile soyut düşünme becerilerinin temelde aynı alanları değerlendirebileceğine ilişkin alanyazında dikkate alınarak, Raven Progressif Matrisler Testi kullanılmıştır. Ayrıca sembolik oyunun başta dil gelişimi olmak üzere diğer gelişim alanları ile ilişkili olduğu düşünülerek, Dil Kullanım Ölçeği ve Ankara Gelişim Tarama Envanteri ile Sembolik Oyun Testi arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda da Temsili tek oyuncak, Tek Başına ve Sembolik Oyun Testi toplam puanları ile Raven Progressif Matris Testi toplam puanları arasında istatistiksel açıdan $.001$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç tüm gruplarda çocukların Raven Progressif Matris Testi puanları arttıkça buna bağlı olarak sembolik oyun puanlarının da arttığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu sonuç Church (2005)'un görüşü ile de desteklenmektedir. Çünkü Church, çocukların nesnelere başka bir şey yerine kullanırken, ortada olmayan bir nesneyi jestleriyle gösterirken ya da bir eylemi hareketleriyle gösterirken sembolleri kullanmayı öğrendiğini ve soyut düşünmeye de başladıklarını ifade etmiştir. Elbette ki çocukların bu davranışları gerçekleştirebilmeleri içinde zihinlerinde birtakım

nesne ve/veya olayları canlandırabilme yeterliliğine sahip olmaları gereklidir. Piaget'e göre de sembolik oyunun oluşması için sembolik şemalara gerek vardır ve bu şemalar arttıkça çocuğun oyunları birbirini tekrarlayan alışlageldik eylemlerden farklılaşır ve olayların temsili halini alır (Stanley, 2004). Başka bir deyişle çocuklar sembolik oyun oynayabildiklerinde aslında soyut düşüncelerini de geliştirmiş olurlar ve her ikisi de birbirini karşılıklı olarak etkiler.

Araştırma kapsamındaki geçerlik çalışmasında Sembolik Oyun Testi ile AGTE (Ankara Gelişim Tarama Envanteri) arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, normal gelişim gösteren grubun Sembolik Oyun Testi toplam ve alt bölümleri ile AGTE toplam ve alt boyutları sonuçları arasında (Sosyal beceri ve özbakım dışında) istatistiksel açıdan en az ,05 düzeyinde anlamlı ve pozitif yönde anlamlı bir ilişkiler bulunmuştur. Otistik çocuklarda da Sembolik Oyun Testi Tek Başına alt boyutu ile AGTE toplam ve Dil-Bilişsel alt boyutu arasında istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde pozitif yönde ilişkiler elde edilmiştir. Sembolik Oyun Testi toplam puanları ile AGTE Toplam ve Dil Bilişsel, İnce Motor alt boyutları arasında yine istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Zihin engelli grubun Sembolik Oyun Testi toplam ve alt boyutları ile AGTE Toplam ve alt boyutları puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise hiçbir karşılaştırmada istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler elde edilememiştir. Tüm gruplar açısından bakıldığında ise, sembolik oyun toplam puanları ile AGTE toplam puanları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler söz konusudur. Bu sonuç, tüm gruplarda çocukların AGTE puanları arttıkça buna bağlı olarak Sembolik Oyun Testi puanlarının da arttığı, şeklinde yorumlanmıştır. Bu sonuçların ölçeğin orijinalinde elde edilen sonuçlara paralellik gösterdiği söylenebilir. Sembolik Oyun Testi'nin orijinal geçerlik çalışmasında Sembolik Oyun Testi ile zeka testi (sözel olmayan becerileri ölçen) arasındaki ilişkiye bakılmış ve iki test arasında yüksek bir ilişki bulunmuştur. Tolucic (1963) de araştırmasında; 3 yaş 6 ay ile 11 yaş çocuklarının oyun davranışları ile zihinsel gelişimleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda zeka yaşı ile oyun davranışının organizasyon derecesi arasında sıkı bir ilişki bulunmuştur (Akt. Özdoğan, 2004). Maguire ve Dunn (1997) 33 aylıktan 6-7 yaşa değin 41 çocukla yapmış olduğu, boylamsal araştırmada da çocukların yakın arkadaşlıklarının çeşitleri ve sosyo-bilişsel değerlendirmeleri

incelenmiştir. Araştırma sonucunda; sembolik oyun oynayan çocukların, arkadaşlarının duygularını anlayabildiği ve ileride kuracakları yakın arkadaşlıklar ile ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuç sembolik oyunun gelişimin sadece zeka ile değil, genel gelişim alanlarıyla ilişkili olabileceğini düşündürülebilir. Görüldüğü gibi bu araştırmada da normal gelişim gösteren çocukların gelişim (Dil-Bilişsel, İnce Motor, Kaba Motor, Sosyal Beceri-Öz Bakım) puanları ile sembolik oyun arasında anlamlı bir ilişki bulunması benzer araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Zihin engelli grubun Sembolik Oyun Testi toplam ve alt boyutları ile AGTE Toplam ve alt boyutları puanları arasında hesaplanan korelasyon katsayıları sonucunda hiçbir karşılaştırmada istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler elde edilememesi ise araştırma açısından beklenmedik bir sonuçtur. Ancak bu sonuç Nehring (1989)'in araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir. Nehring (1989)'in down sendromlu çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyun oynama davranışlarının karşılaştırdığı çalışmasında da; normal zekaya sahip çocuklar ile down sendromlu çocukların oyun oynama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçlar down sendromlu çocukların çok sosyal olmaları, bizim araştırmamızdaki çocukların da zihin engellerinin hafif ve orta düzeyde olması ile açıklanabilir.

Otistik çocukların sembolik oyunları ile AGTE puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunması ise Stanley (2004)'in araştırma sonucu ile paralellik göstermektedir. Stanley araştırmasının sonucunda, otistik çocukların sembolik oyun davranışları ile sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri arasında çok güçlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. Ayrıca otizm ile sembolik oyun arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmüştür. Stanley ve Konstantareas (2007)'de sembolik oyun ile otizm, sözel olmayan bilişsel yeterlilik, alıcı dil, ifade edici dil ve sosyal gelişim arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada çocukların sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri ve ifade edici dil becerileri ile sembolik oyun arasında anlamlı bir ilişki bulunmasına karşılık alıcı dil becerileri ile sembolik oyunları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Otistik çocukların sosyal gelişimi ile sembolik oyunları arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, yine sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri yüksek olan çocukların,

sözel olmayan bilişsel yeterlilikleri düşük olan çocuklara oranla sosyal gelişimleri ve sembolik oyunları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları çocukların sembolik oyun becerilerinin gelişiminin bir tek gelişim alanı ile değil, birden fazla gelişim alanının birbiri ile ilişkisi sonucu gerçekleşebileceği, şeklinde yorumlanmıştır. Dolayısıyla bizim araştırmamızda kullandığımız genel gelişim testi ile sembolik oyun arasında bir ilişki olduğunu belirlemesi çarpıcıdır.

Tüm grubun Sembolik Oyun Testi toplam ve alt bölümleri ile Dil kullanım Ölçeği toplam ve Alt Boyutları arasında istatistiksel açıdan en az ,001 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Tüm gruplarda çocukların Dil Kullanım Ölçeği puanları arttıkça buna bağlı olarak sembolik oyun puanları da artmaktadır. Bu sonuç, ölçeğin orijinali ile de tutarlılık göstermektedir. Ayrıca pek çok araştırmacının, oyun ve dil birbirleriyle ilişkili olduğu (Lewis, 2003) ve sembolik oyun ile erken dönem dil gelişimi kelimeleri birleştirmeleri ve dilbilgisi gelişiminin ilişkili olduğuna ilişkin (Veneziano, 1981; Ogura, 1991; McCune,1995) görüşleri de bu araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir. Dilin, toplumsallaşmamış bir semboller kümesi olduğu (Jersild,1983), oyun ve dil deki sembol sistemlerin in aynı temsil edebilme yeteneğini geliştirdiği (Leslie,1987)' de araştırmacılar tarafından ifade edilmiştir. Kelly ve Dale (1989) de henüz kelime kullanmayan çocukların sembolik oyunlarında başarısız olduklarını, buna karşılık presembolik (ön sembolik) oyun ve kendine yada başkasına dönük sembolik oynayanların tek kelimelerle konuştuklarını, Clift, Stagnitti ve DeMello (1998)'da okul öncesi dönem çocukların sembolik oyunları ile alıcı dil becerilerinin ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Pek çok araştırma sonucu da sembolik oyun ve dil gelişimi arasında ilişkiyi desteklemektedir (Udwin ve Yule, 1982; Sarimski ve Suss- Burghart, 1991; Rescorla ve Goossens,1992; Mc Cune,1995; Spencer,1996; O'Reilly, 1997; Ahioğlu,1999; Zercher ve diğ., 2001; Lyytien, Poikkeus ve Laakso,1997; Lyytinen, ve diğ.,2001; Synder ve Scherer, 2004; Stanley, 2004) .

Araştırmada ayrıca okul öncesi kurumuna devam eden 3-6 yaş normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyun davranışlarının demografik değişkenler (yaş, cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı ve anne ile babanın eğitim durumu ve ailenin

algılanan sosyo-ekonomik düzeyi, ne kadar süredir eğitim aldığı) açısından karşılaştırılmıştır.

Yaş değişkenine göre; Sembolik Oyun Testi toplam ve birinci boyut dışındaki tüm alt ölçeklerde; ikili karşılaştırmalarda istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Beş yaş grubunun Sembolik Oyun Testi toplam ve alt boyut ortalamaları dört ve üç yaş grubunun ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir. Dört yaş grubunun ortalamaları da üç yaş grubunun ortalamalarından anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuçlar sembolik oyunun gelişimi ile ilgili alanyazın ile de desteklenmektedir. Alanyazında iki yaşından sonra çocukların çoğunda hayale dayanan eylemlerin arttığı (Akt. Jersild, 1983), 3 yaş altındaki çocukların gerçek objeleri tercih ettikleri (Elder ve Pederson 1978; Akt. Cohen: 2006), 3 yaş civarında da bir nesne ya da oyuncak yok iken onu hayal ederek, sembolik olarak oynayabildiklerini belirtilmiştir (Mc Cune – Nicolich, 1981; Akt. Cohen 2006). 4 yaş öncesi çocukların davranışları gerçeklik / gerçek nesnelere ve kişiler üzerine kurulu iken, 4 yaştan itibaren bir takım temsilleri gerçekleştirebilirler. Bu temsil edebilme yeteneği de beraberinde, çocukların başkalarının ne düşündüğünü, akıllarından ne geçtiğini tahmin edip-anlayabilmelerini getirir (Qates ve Grayson, 2004). 4 yaş civarında kendi düşünce ve duygularıyla diğerlerinin duygu ve düşünceleri arasında ilişki kurarlar. Bir başka deyişle, soyut fikirleri anlamaya başlarlar (Poole, Miller ve Church, 2005). Dolayısıyla çocukların yaşları büyüdükçe sembolik oyun oynayabilmeleride artmaktadır. Curran (1999)'ın araştırmasında da; üç, dört ve beş yaşlarındaki çocukların sembolik oyunlarını; açıkça belirtilen ve açıkça belirtilmeyen kuralları tanıma ve uyum gösterebilme düzeyleri açısından, gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda, küçük grubun (3-4 yaş) daha çok kendi tercih ettikleri oyunları oynamaya meyilli oldukları ve paralel oyunu tercih ettikleri, 4-5 yaşındaki çocukların gerçek ile gerçek olmayan arasındaki ilişkiyi kurmada esnek olmayan bir tutum sergilemekle birlikte, başkasının da bakış açısını anlamaya başladıkları, dolayısıyla da açıkça belirtilmeyen kuralları anlayabildikleri, 5-6 yaşlarındaki çocukların ise başkalarının bakış açılarını çok daha iyi anlayabildikleri dolayısıyla da açıkça belirtilmeyen kuralları da çok daha iyi anlayabildikleri, buna bağlı olarak da karşılıklı ve senaryolu sembolik oyunları daha çok oynadıkları görülmüştür. Bu sonuç Watson ve Guajardo (2000)' nun araştırma sonucu ile de

paralellik göstermektedir. 4 ve 5 yaşlarındaki okul öncesi dönem çocukların sembolik etkinlikler hakkındaki konuşmalarını, hikaye ve resimler üzerinden incelemişlerdir. Araştırmaları sonucunda, 4 yaşlarındaki çocukların hikaye ve resimlerdeki sembolik etkinlikleri anlamakta ve ifade etmekte güçlük yaşadıkları görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre, Sembolik Oyun Testi toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere yapılan ilişkisiz grup t testi sonuçları incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Kız ve erkek çocukların Sembolik Oyun Testi toplam ve alt boyut ortalamaları birbirine eşittir. Bu sonuç Bornstein ve diğerlerinin (1996) araştırma sonuçları ile örtüşmemektedir. Bornstein ve diğerleri de (1996) kız çocuklarının erkeklere oranla daha çok sembolik oyun oynadığı görülmüştür.

Kardeş sayısı değişkenine göre; Sembolik Oyun Testi toplam puanlarında en yüksek ortalama 25,16 ile iki ve daha fazla kardeşi olan gruba aittir. Bunu 24,43'lük ortalama ile hiç kardeşi olmayanlar izlemiştir. Son sırada tek kardeşi olan çocuklar yer almıştır(24,23). Üç grubun Sembolik Oyun Testi toplam puan varyansları arasında istatistiksel açıdan, anlamlı bir farklılık elde edilememiştir. Ancak iki ve daha fazla kardeşi olan grubun ortalamalarının yüksek olması, çocukların kardeşleri olduğunda daha fazla oyun oynama fırsatlarının olduğu, birbirlerine model olduğu ve birbirlerini oyun oynamaya teşvik ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Doğum sırası değişkenine göre; Sembolik Oyun Testi toplam ve alt boyut puan ortalamaları arasındaki farklılıklara bakıldığında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Farklı doğum sırasına sahip çocukların Sembolik Oyun Testi Toplam ve alt boyut sıralamaları ortalamaları birbirine eşittir. Bu sonuç Kowalski ve diğerlerinin (2004); çocukların sembolik oyun davranışlarını doğum sırasına göre karşılaştırdıkları araştırma sonucu ile örtüşmemektedir. Kowalski ve arkadaşlarının (2004); araştırmasında yer alan çocuklar 17 ile 37 aylık, 24 çocuktan oluşmaktadır. Çocukların 14'ü ilk (birinci) doğan,10 tanesi de daha sonra doğan çocuklardır. Ayrıca araştırmada, ilk doğan çocukların, hem kendi yaşlıları hem de farklı yaşlardaki çocuklarla sembolik oyun oynama davranışları karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda; ilk doğanların sembolik oyun davranışlarının, sonraki

doğanlara oranla daha yüksek oranda ve daha sık (yoğun) olduğu bulunmuştur. Ayrıca, ilk doğanların, farklı yaşlardaki çocuklarla sembolik oyun oynama davranışlarına kıyasla, daha yüksek oranda olduğu bulunmuştur. Bu durum; ilk doğanlara ebeveynlerinin daha fazla zaman ve fırsat tanınması şeklinde yorumlanmıştır. Aynı bakış açısıyla, ilk kez ebeveyn olanların, çocukları ile oyun oynamak için daha çok zamanı olduğu, ve sembolik oyunlardaki etkinliklerle ilgilenmeleri daha fazla devamlılık gösterebildiği şeklinde, yorumlanmıştır. Lyytien, Poikkeus ve Laakso (1997)'da araştırmalarında da ilk doğan (Birinci ocuk) çocukların daha fazla sembolik oyun oynadığı görülmüş bu durumda annelerin çocuklarıyla (ilk doğan) daha fazla oyun oynama fırsatı olduğu ,ile açıklanmıştır. Kısaca sonradan doğanlara oranla, ilk doğanların ebeveynleri ile sembolik oyun oynamaya yönelik daha fazla deneyimleri olduğu ifade edilmiştir.

Anne ve baba eğitim durumu, Ailenin algılanan gelir düzeyi ve çocukların okul öncesi eğitim alıp-almama ve değişkenlerine göre; Sembolik Oyun Testi toplam ve tüm alt ölçeklerde, istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Bu araştırmada geçerli olmak üzere, çocukların sembolik oyun oynamalarının anne ve babanın eğitim durumu ve ailenin algıladığı gelir düzeyinin çocukların sembolik oyun oynamaları üzerinde etkisi olmadığı söylenebilir. Ancak ebeveynlerin çocuklarıyla oyun oynama sıklığı, sembolik oyunlarını desteklemelerinin çocukların sembolik oyunları üzerinde etkili olabileceği söylenebilir. Çocukların okul öncesi eğitim alıp-almamalarının sembolik oyunları ile ilişkisinin olmaması ise şaşırtıcı bir sonuçtur. Ancak diğer bulgudan da (okul öncesi eğitim alma süresi) anlaşılacağı üzere, çocukların ne kadar süre ile okul öncesi eğitim aldığı önemlidir.

Okul ncesi eğitim alma süresi değişkenine göre, ocukların Sembolik Oyun Testi toplam ve alt boyut (birinci boyut dışında), puan ortalamaları birbirinden farklıdır. Sembolik Oyun Testi ikinci boyutunda 2-3 yıl arasında okul öncesi eğitim alan grubun puan ortalaması 0-6 ay arasında eğitim alanlardan istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde; 1-2 yıl arasında eğitim alanlardan istatistiksel açıdan ,05 düzeyinde anlamlı derecede daha yüksektir. Sembolik Oyun Testi nc, dördüncü alt boyutlarında ve ölçek toplamında; 2-3 yıl arasında okul öncesi eğitim alan grubun puan ortalaması 0-6 ay arasında eğitim alanlardan istatistiksel açıdan en az ,01

düzeyinde; anlamlı derecede daha yüksektir. Bu sonuçlar, çocukların okul öncesi eğitim almalarının sembolik oyun oynama üzerinde olumlu etkisi olduğu şeklinde yorumlanabilir. Piaget' e göre sembolik oyundaki kuralların gelişimi bilişsel gelişimi ile ilişkilidir. Bu egosantrik düşüncenin azalıp, başkasının da bakış açısından görebilme düşüncesinin gelişimi ile ilgilidir. Çocuklarda sembolik oyun aracılığıyla daha esnek ve daha az egosantrik düşünceye sahip olabilirler. Vygotsky' e göre de sembolik oyun ile kurallar ilişkilidir ve çocuğun sosyal gelişimini etkiler (Curran, 1999). Okul öncesi eğitim de çocukların bilişsel gelişimine katkıda bulunurken, çocukların diğer çocuklarla etkileşimde bulunmasına olanak sağlar. Bu süreçte çocuklar hem sembolik oyun oynamayı öğrenebilir hem de oyunun gerektirdiği kurallara da uyarak başkalarının da bakış açısından görebilmeyi öğrenme fırsatını edinebilirler.

5.1.2. Normal Gelişim Gösteren, Otistik ve Zihin Engelli Çocukların Sembolik Oyun, Soyut Düşünce, Gelişim ve Dil Kullanım Yetenekleri Açısından Karşılaştırmalarına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sembolik Oyun Testi'nin birinci alt boyutu olan günlük nesnel/olmayan nesneye atıf bölümünde tüm çocuklar alt boyuttan alınabilecek maksimum puanı aldıkları için varyans değeri sıfır olmuş ve bu gerekçeye dayalı olarak üstünde istatistik işlem yapılamamıştır. Oyuncak ve temsili olmayan materyaller alt boyutunda en yüksek ortalama 6,80 ile normal gruba aittir. Bunu 5,77'lik ortalama ile zihin engelli grubu izlemiştir. Son sırada Otistik tanısı konmuş çocuklar yer almıştır (4,53). Üç grubun ikinci alt boyut puan varyansları arasında istatistiksel açıdan,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Otistik çocuk grubunun varyansları, diğer gruplardan daha heterojen olmuştur.

Temsili Tek Oyuncak alt boyutunda en yüksek ortalama 9,00 ile normal gruba aittir. Bunu 5,70'lik ortalama ile zihin engelli grubu izlemiştir. Son sırada Otistik tanısı konmuş çocuklar yer almıştır (2,77). Üç grubun üçüncü alt boyut puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Üç grubun varyansları birbirine eşittir.

Sembolik Oyun Testi'nin Tek Başına alt boyutunda en yüksek ortalama 8,43 ile normal gruba aittir. Bunu 5,20'lik ortalama ile zihin engelli grubu izlemiştir. Son sırada Otistik tanısı konmuş çocuklar yer almıştır (2,20). Üç grubun dördüncü alt boyut puan varyansları arasında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Normal çocuk grubunun varyansları, diğer gruplardan daha heterojen olmuştur.

Sembolik Oyun Testi Toplam puanlarında en yüksek ortalama 26,23 ile normal gruba aittir. Bunu 18,70'lik ortalama ile zihin engelli grubu izlemiştir. Son sırada Otistik tanısı konmuş çocuklar yer almıştır (11,40). Üç grubun Sembolik Oyun Testi toplam puan varyansları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Üç grubun varyansları birbirine eşittir.

Sembolik Oyun Testi toplam ve üçüncü ve dördüncü alt boyut ortalamaları arasındaki farklılıklar incelendiğinde; Normal gelişim gösteren grubun puan ortalamasının otistik ve zihin engelli grubundan anlamlı derecede ($p<,001$) daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yine zihin engelli grubunun ortalamaları da, otistik gruptan anlamlı derecede ($p<,001$) daha yüksektir.

Bu sonuçlar pek çok araştırma sonucu ile desteklenmektedir. Özellikle otistik çocukların, hem normal gelişim gösteren (Cicchetti ve diğ., 1990; Stone ve diğ.,1994; Inceze , 2005) hem de zihin engelli çocuklara kıyasla sembolik oyunlarında yetersizlik görüldüğü (Charman, Sweettenham, Baron-Cohen ve diğ.,1997; Libby ve diğ.,1998; Rutherford ve Rogers, 2003; Blanc ve diğ., 2005) ve oyunlarında daha az sosyal ilişki, objelere daha fazla bağlılık, daha az sembolik oyun ve zihinsel durumları anlamada daha yetersiz oldukları (Brown ve Whitten, 2000) görülmüştür. Ayrıca otistik çocukların zihin engelli ve normal gelişim gösteren çocuklara oranla oyunlarında daha az empatik davranışlar gösterdikleri ve yetişkinlerin tepkilerinden daha az etkilendikleri (Kwon,1990) görülmüştür. Kısacası araştırma sonucunda otistik çocukların sembolik oyunlarındaki görülen yetersizliğin, otizmin doğasına uygun olduğunu söylemek mümkündür. Zihin engelli çocuklar ise otistik çocuklar gibi iletişime direnç gösteremediklerinden ve başkalarıyla iletişim kurma amaçlı oyunlara kısmen de olsa karşılık verebildiğinden dolayı başkalarını taklit edebilir ve oyun oynayabilirler. Dolayısıyla da sembolik oyun oynamayı da hem yetişkinlerden

hem de diğer çocuklardan model alarak öğrenme şansları olmaktadır. Zihinsel yetersizliklerinden dolayı soyut düşünmede ve yaratıcılıklarını sergilemede sınırlılık ve güçlükleri olacağından normal gelişim gösteren çocuklardan daha az ama iletişim kanallarını kullandıklarından otistik çocuklardan daha fazla sembolik oyun oynayabildikleri söylenebilir.

Raven Standart Progresif Matris Testi toplam puanlarının tanı grubu değişkenine göre, karşılaştırması yapıldığında istatistiksel açıdan ,001 düzeyinde anlamlı farklılık elde edilmiştir. Tanı grubu değişkenine göre çocukların Raven Standart Progresif Matris Testi puan ortalamaları birbirinden farklılaşmaktadır. Raven Standart Progresif Matris Testi toplam puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun ($p<,001$) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,05$). Zihin engelli grubun ortalaması otistik grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,05$). Bu durumun otistik çocukların zihin kuramındaki yetersizlikleri (Nielsen ve Dissanayake, 2000) buna bağlı olarak da iletişimdeki güçlükleri ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Çünkü zihin kuramına sahip olmak başkasının aklından geçeni anlayabilmek ve ona göre davranabilmeyi gerektirir. Başkasının aklından geçeni anlamak ve ona göre bir muhakeme yapmak ve davranışla karşılık verebilme süreci de soyut düşünceyle ilişkilidir. Sembolik oyunda yine olmayan bir nesneyi kullanmak ya da var olan nesneyi başka birşey yerine kullanmakta soyut düşünceyle ilişkilidir. Kısacası her iki süreçte de aslında olmayan şeylerin zihinde canlandırılması ya da temsil edilmesi söz konusudur. Dolayısıyla zihin kuramındaki yetersizliği bilinen otistik çocukların sembolik oyunlarındaki yetersizlikleri soyut düşüncede yetersizlikleri ile ilişkilidir. Araştırmanın bu bulgusu benzer bir araştırma ile de paralellik göstermektedir. Baron-Cohen, Leslie ve Frith (1985) araştırmalarında 20'si otistik (yaş ortalaması 11:11) olan ortalama zekaya (70-108) sahip 14'ü down sendromlu (yaş ortalaması 10:11), zeka yaşı ortalaması 64 (42-89) olan ve 27'si normal zekaya sahip olan çocukları zihin kuramı ve sembolik oyun davranışları açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda otistik çocukların yaşları büyük, zekaları da normal olmasına rağmen başkasının aklından geçeni anlayamadıkları yani zihin kuramına sahip olmadıkları görülmüştür. Oysa ki down sendromlu çocukların ve normal gelişim gösteren

çocukların davranışları birbirine daha yakın görülmüştür. Bu sonuç sosyal beceri, sembolik oyun ve zihin kuramının birbiriyle ilişkili olduğu, şeklinde yorumlanmıştır.

AGTE toplam puan bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (144,37). Bunu sırasıyla 132,53 ortalama ile zihin engelli grubu ve 119,00 ortalama ile otistik grubu izlemiştir. Toplam puanda varyanslar tanı grubuna göre farklılaşmıştır. En heterojen dağılım otistik grubundan elde edilmiştir. AGTE toplam puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun ($p<,001$) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,001$). Ayrıca zihin engelli grubun ortalaması otistik grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,05$).

Bu sonuçlar araştırma açısından beklenen sonuçlardır. Normal gelişim gösteren çocukların AGTE gelişim ölçeğinden her iki gruptan daha yüksek ortalamaya sahip olması, zihin engelli grubun da otistik gruptan yüksek olması şaşırtıcı değildir. Zira otistik çocuklar çoğunlukla yönergelere tepki vermediklerinden ve de özellikle dil ve sosyal beceri alanlarındaki yetersizliklerinin zaman zaman daha şiddetli görünmesinden dolayı genellikle zeka ve gelişim testlerinden düşük puanlar alabilmektedir.

Dil Kullanımı Ölçeği'nin toplam puan bölümünde normal çocuklar en yüksek ortalamaya sahip olmuşlardır (129,03). Bunu sırasıyla 77,50 ortalama ile zihin engelli grubu ve 56,47 ile otistik grubu izlemiştir. Toplam puanda varyanslar tanı grubuna göre farklılaşmamıştır, varyanslar homojendir. En heterojen dağılım normal gelişim gösteren grubundan elde edilmiştir. Dil Kullanımı Ölçeği'nin toplam puanında normal gelişim gösteren çocukların ortalaması, otistik grubun ($p<,01$) ve zihin engelli grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,001$). Ayrıca zihin engelli grubun ortalaması otistik grubunun ortalamasından anlamlı derecede daha yüksektir ($p<,05$). Bu sonuçlar başka araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Bilir, Könt ve Metin (1992) araştırmalarında orta derecede zihinsel engelli çocuk ve gençlerin ifade edici dil gelişim düzeylerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; zihin engelli çocukların dil gelişimlerinin, normal gelişim gösteren çocukların dil gelişimleri ile aynı aşamaları izlediği ancak bu aşamalara ulaşmada daha yavaş bir gelişim gösterdikleri görülmüştür. Yine 3-6 yaş arasındaki

çocukların iki sözcüklü cümle yapısını diğer yapılara nazaran daha sık kullandığı, dil ile ilgili karmaşık yapıların kullanımına geçişin ise genellikle altı yaştan sonra geçildiği görülmüştür. Lewis (2000) ise 1-6 yaşlarındaki çocukların oyun davranışları ile dil becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırması sonucunda; dil gelişimi için kavramsal bilginin yeterli olmadığı, sembolleştirme yeteneğinin birincil önemli olduğu vurgulanmıştır. Zihinsel engelli çocukların bilgiyi kavrama ve kullanmadaki güçlükleri ve genel gelişim alanlarındaki gecikmeleri düşünüldüğünde dili kullanma becerilerinin normal gelişim gösteren çocuklardan daha geride olması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Otistik çocukların ise dili kullanma becerilerindeki yetersizlikler pek çok araştırmacının görüşü (Ricks ve Wing, 1976; Tager-Flusberg, 1997; Kırcaali-İftar, 2003; Baker, 2004) ile de desteklenmektedir. Tüm otistiklerin yaklaşık yarısı beş yaşına geldiğinde bile işe yarar bir dil geliştiremez. Bazı otistik çocuklar zamanında konuşurlar. Bunlar genellikle zekası iyi olan otistik çocuklardır. Orta derecede zekası olan otistikler 6-8 yaş arası cümlecikler kurabilirler. Hafif otistikler ise 4-5 yaş civarında cümle kurmaya başlarlar (Korkmaz, 2003). Ayrıca sembolik oyundaki yetersizliklerinin de otistik çocukların dil gelişimini olumsuz etkilediği vurgulanmalıdır. Zira Lewis ve Boucher (1988) araştırmalarında, 6-16 yaşlarındaki 55 otistik çocuğun, sembolik oyun davranışları ile dili anlama ve dili kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, sembolik oyun davranışları ile dili anlama ve dili kullanma düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Ancak unutulmamalıdır ki sembolik oyun sadece otistik çocukların dil gelişimine katkıda bulunmaz. Mc Cune (1995) araştırmasında, 8 ve 24 aylık çocukların sembolik oyunları ile kelime üretimine başlamaları arasındaki ilişkiye baktığında, her ikisi arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Araştırmada sembolik oyunun gelişimini takip eden aylarda kelime üretiminin de başladığı gözlemlenmiştir.

Piaget, sembolik oyunun 4 ve 7 yaş arasında çok önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu yaş döneminde çocuklar akıllarında olanları, sözel olarak ifade etmekten uzak olabilirler ve sembollerini kullanarak hem kendilerini ifade ederler hem de diğerleri ile işbirliği kurarak, sosyal gelişimlerine katkıda bulunurlar (Akt. Cohen 2006). Vygotsky (1933) de okul öncesi dönem çocukların oyunlarındaki en yaratıcı etkinliklerden biri olarak sembolik oyunu görmektedir. Sembolik oyun (miş gibi

oyun) yoluyla çocuklar yetişkin rollerini alır ve o rolleri kendi yaratıcılıklarını da kullanarak kendi oyunlarında sergilerler (ElKonin, 2005). Kısacası çocuklar sembolik oyun yoluyla bir diğeri ile iletişim kurma yollarını ve sosyal uyumlarını geliştirirler (Segal, 2006). Dolayısıyla, okul öncesi dönem çocukların sembolik oyun davranışlarının değerlendirilmesi pek çok alandaki çocukların yeterlilik ve yetersizlikleri hakkında ipucu niteliği taşıyabilir. Nitekim Clift, Stagnitti ve DeMello (2000)'nun 3-5 yaşlarındaki 58 çocuğun okula hazırlık becerilerini, Sembolik Oyun Testi'nin (ToPP) ölçebilme derecesini araştırdıkları, araştırmanın sonucu da bu görüşleri destekler niteliktedir. Araştırma da okul öncesi dönem çocuklarının okula hazırlık becerilerini ölçmek için Sembolik Oyun Testi (ToPP) ile Miller (1993)'in geliştirdiği bilişsel ve dil becerilerini ölçen (FIRSTSTEP) testin karşılaştırması yapılmıştır. Araştırma da yer alan çocukların 14'ü gelişimsel problemleri olan (bilişsel, duygusal, sosyal, dil ve konuşma, dikkat eksikliği)çocuklar, biri de dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan, geri kalan 43 ü de normal gelişim gösteren çocuklardan oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda, Sembolik Oyun Testi'nin okula hazırlık becerilerini ölçmede daha kullanışlı ve geçerli olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucunda Sembolik Oyun Testi'nin normal gelişim gösteren çocukları ayırtdebildiği yorumu yapılmıştır. Bu görüş Lewis ve Boucher (1998) in Sembolik Oyun Testi'nin gelişimsel yeterliliği ölçtüğü, bilişsel ve dil gelişiminin de göstergesi olduğu görüşlerini de desteklemektedir.

Çocukların sembolik oyun oynayabilmesi; gerçekte nesnelere ne olduğunu bilmeyi, ne olmadığını bilmeyi ve ne olabileceğini de öngörebilmeyi gerektirir. Dolayısıyla da tüm bu sürecin bilişsel süreçlerle ilgili olması kaçınılmazdır. Buna ilaveten de tüm bunları sözel olan ve sözel olmayan şekilde ifade etmek ve başkalarıyla da paylaşmaktır. Bu sürecin de dil, iletişim ve sosyal becerilerle ilişkili olduğu kuşkusuzdur. Buradan yola çıkarak Sembolik Oyun Testi'nin, okul öncesi dönem çocukların bilişsel, dil, iletişim ve sosyal becerilerini değerlendirmede, olası sapmaları öngörebilmeye ipucu niteliği taşıyabileceğini söylemek mümkündür.

5.2. ÖNERİLER

Çocuklar sembolik oyun yoluyla bir diğeri ile iletişim kurma yollarını öğrenirler. Aynı zamanda fikirlerini paylaşmayı, plan yapmayı, çatışmalarla baş etmeyi öğrenirken, heyecan, eğlence ve yaratıcılıkları da gelişir. Bu beceriler de çocukların sosyal uyumlarını geliştirdiği kadar kendilerine güvenlerini ve okula hazırlık becerilerinin de gelişimini sağlar (Segal, 2006). Çocuklar oyun yoluyla öğrenirler ve bu süreçte çocukların ilk öğretmenleri ebeveynleridir. Ebeveynler evde çocuklarına oyun oynamaları için fırsat vererek, ihtiyaca yönelik oyuncak ve oyunları sağlayarak ve gerekli çevreyi oluşturmak yoluyla çocuklarının oyunlarını desteklerler (Jones, 2004).

Bu bilgiler ışığında ve araştırmanın sonuçları dikkate alınarak eğitimcilere aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- 1) Okul öncesi kurumlarında ailelere haftalık ve/veya aylık olarak çocuklarına oyun öğretimi konusunda bilgi verici ve uygulamalı eğitimler verilebilir.
- 2) Sembolik oyunun önemi ve öğretimi konusunda okul öncesi çocukların ebeveynlerine ve eğitimcilerine eğitimler verilebilir.
- 3) Mecazları anlama ve üretme ile sembolik oyun arasında bir benzerlik vardır. Çünkü her ikisi de gerçeği yeniden yapılandırmayı ve yeniden yaratabilmeyi mümkün kılar (Seitz,1997). Bu durum otistiklerin ve zihin engelli çocukların hem mecaz kullanımındaki hem de sembolik oyunlarında yaşadıkları zorlukları ve eksiklikleri açıklayabilir. Sembolik oyun öğretimi yoluyla zihin engelli ve otistik çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek ve mecazları anlamalarına yönelik bir donanım için hazır oluşları da sağlanabilir. Böylelikle de günlük yaşamda hem akran ilişkileri hem de yetişkinlerle ilişki kurmaları ve birlikte aynı dili konuşmak dediğimiz eğlenerek de kendilerini ifade etmelerine katkı sağlanabilir. Buradan yola çıkılarak zihin engelli ve otistiklerin eğitimi ile ilgilenen eğitimcilere sembolik oyun önemi ve öğretimi konusunda eğitimler verilebilir.

- 4) Sembolik oyun konusunda ve özellikle de sembolik oyunun öğretimi konusunda yazılı ve görsel uygulama örneklerini içeren yayımlar hazırlanabilir.

Yine bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında araştırmacılara da aşağıdaki öneriler yapılabilir;

- 1) Sembolik Oyun Testi'nin sözel kısmı için, normal gelişim gösteren çocuklardan oluşturulacak farklı örneklemler üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- 2) Sembolik Oyun Testi'nin sözel kısmı için, farklı gelişim gösteren / engelli çocuklardan oluşturulacak farklı örneklemler üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- 3) Sembolik Oyun Testi'nin sözel olmayan kısmının Türkçe'ye uyarlaması yapılabilir.
- 4) Sembolik Oyun Testi ile zeka arasındaki ilişkiye / karşılaştırmalara bakılabilir.
- 5) Sembolik Oyun Testi ile farklı alanlardaki (yaratıcılık, sosyal gelişim, duygusal gelişim vb) arasındaki ilişkiye / karşılaştırmalara bakılabilir

KAYNAKÇA

- Acarlar, F. (2001) Sembolik oyunun dil gelişimi ve dil bozukluklarıyla ilişkisi. *Özel Eğitim Dergisi*. 3 (1) 25-33
- Ahioğlu, E.N. (1999) *Sembolik oyunun 4 yaş çocuklarının dil kazanımına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Ana Bilim Dalı
- Aşan, İ. F., Türe,S., Gökçay, A. ve Karasoy, H. (2006) Tuberous sclerosis complex and autism. *Journal of Neurological Sciences (Turkish)*, 23 (4) 312-317.
- Aktan Kerem, E. (2005) Okul öncesi dönemde fonolojik duyarlılık ve gelişimi. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Der.), *Okul Öncesi Eğitimde Güncel Konular*. (s.229-246) Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Alisinanoğlu, F. (2003) Bebeklik dönemi (0-2 yaş) ve yeni yürüme döneminde (2-3 yaş) gelişim. A. Ataman. (Der.), *Gelişim ve öğrenme* (77-79) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Alpöge, G. (1991) *Çocuk ve dil*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005) *Sosyal bilimlerde Araştırma yöntemleri*. (4. Baskı) Sakarya Kitapevi. Sakarya Üniversitesi.
- Axline, V. M. (1974). *Play therapy*. New York: Ballantine Books
- Baker, J. E. (2004) *Social skills training*. Kansas:Autism Asperger Publishing,
- Baker, J.E. (2001) *The Social skills picture book teaching play, emotion and communication to children with autism*. Arlington, Texas: Future Horizons Inc.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. ve Frith, U. (1985) Does the autistic child have a theory of mind. *Cognition*. (21) 37-46.
- Bauer, S. (1995) Autism and the pervasive developmental disorders: part:2. *Pediatrics In Rewievs*. (16)168-177.
- Baykara, B., Gencer, Ö., İlkin, Z. ve Miral, S. (2007) Otistik çocukların ana babalarında frontal loba özgü nörobilişsel özellikler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18 (3), baskıda.
- Baykul, Y.(2000) *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Betsy, Mercado (2001) *Play setting: its impact on the symbolic play and oral language production of preschoolers learning english as a second*

language. Unpublished Dissertation, State University of New York At Buffalo, USA.

- Bigelow, A.E., Mac Lean , K ve Proctor, J.(2004) The role of joint attention in the development of infants' play with objects. *Developmental Science* 7(5), 518-526
- Bilir, Ş., Könt, N., ve Metin, N. (1992) 3-6 Yaş, 7-12 yaş ve üstündeki orta derecede zihinsel özürülülerin ifade edici dil gelişim düzeylerinin incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*. 1 (2), 22-30.
- Blanc,R., Adrien, J.-L., Roux, S. ve Barthêlemy,C. (2005) Dysregulation of pretend play and communication development in children with autism. *The National Autistic Society*. 9 (3), 229-245.
- Bornstein, Haynes,O.M., O'Reilly, A.W., ve Painter, K.M. (1996) Solitary and collaborative pretense play in early childhood: sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development* (67), 2910-2929
- Boucher, J. ve Wolfberg, P. (2003). Editorial: aims an design of the special issue. *The National Autistic Society*. (7), 339--346
- Brown, F. ve Snell, M.E. (2000) *Instruction of students with severe disabilities*. (5th edition) New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Brown, J. ve Whitten,A. (2000) Imitation, theory of mind and related activities in autism:an observational study of spontaneous bebehaviour in everyday contexts. *Autism* 4(2)
- Büyüköztürk, Ş.(2005) *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (5.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Casby, M.W. ve Ruder, K. (1983) Symbolic play and early language development in normal and mentally retarded children. *Journal Of Speech And Hearing Resarch*. (26), 404-411.
- Casby, W.M. (1997) Symbolic play of children with language impairment: a critical review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 40(3), 468-479.
- Castillo, L.C. (1998) The effect of analogy instruction on young children's metaphor comprehension. *Roeper Rewiev*. 21 (1) 27+
- Cavkaytar, A. ve Diken, İ.H. (2005) *Özel eğitime giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Chaille,C ve Silvern, S.B (1996) Understanding through play. *Childhod Education*. 72(5) 274-277

- Church, E.B. (2005) How abstract thinking develops: 5-6 years. *Scholastic Parent & Child*. 12 (4), 8-37.
- Clift, S., Stagnitti, K. ve DeMello, L. (1998) A Validational study of the test of pretend play using correlational and classificational analyses. *Child Language Teaching and Therapy*. 14(2), 199-209.
- Clift, S., Stagnitti, K. ve DeMello, L. (2000) Developmentally appropriate test of kinder/school readiness. *Australian Journal Of Early Childhood*. 25(4) 22+
- Cohen, D. (2006) *The development of play*. (3th edition). London And New York: By Routledge
- Cooney, M.H. ve Sha, J. (1999) Play in the day of qiaoqiao: chinese perspective. *Child Study Journal*. 29 (2) 97+
- Cooney, M.H. (2004) Is play important? guatemalan kindergartners' classroom experiences and their parents' and teachers' perceptions of learning throuh play. *Journal Of Resarch In Childhood Education*. 18 (4), 261+
- Craig, J. ve Baron- Cohen, S. (1999) Creativity and imagination in autism and asperger syndrome. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*. (29), 319-326.
- Curran, J.M. (1999) Constraints of pretend play: explicit and implicit rules. *Journal Of Resarch In Childhood Education*.14 (1), 47+
- Cüceloğlu, D. (1998) *İnsan ve davranışı*. (8. Basım).İstanbul:Remzi Kitapevi.
- Çelen, N. (1992). *4-6 Yaş çocuklarının sayı ve mekan korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Damast, A.M., Tamis-Lemonda, C. S., Bomstein, M.H. (1996). Mother –child play: sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviours. *Child Development*, (67), 1752-1766
- Damon, W. (1983). *Social and personality development: infancy through adolescence*. New York: W. W. Norton & Company.
- Davaslıgil, Ü. (1985) *farklı sosyo-ekonomik ve kültürel çevreden gelen birinci sınıf çocuklarının dil gelişimine okulun etkisi*. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları. No. 3306.
- Dodge, D.T. ve Colker,L.J. (1999) *The creative curriculum for early childhood*. (Third Edition) . Washington, DC:Teaching Strategies Inc.
- Dodson, F. (1995) *Çocuk yaşken eğilir*. (S.Selvi, Çev.) (4.Baskı.) İstanbul:Özgür Yayınları

- Doğanay, J.(1998) *Ana sınıfına devam eden çocukların ebeveynlerinin çocuk oyun ve oyuncaklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Ev Ekonomisi Anabilim Dalı
- Dominguez, A., Ziviani, J. ve Rodger, S. (2006) Play behaviorus and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *The National Autistic Society 10 (1)*, 53-59.
- Donnelly, J., ve Bovee, J.P. (2003). Reflection on play: recollections from a mother and her son with asperger syndrome. *The National Autistic Society, 7 (4)*, 471-476.
- Drake, D. (2005) Understanding play in the treatment of an encopretic boy. *Child And Adolescent Social Work Journal, 22 (2)*, 229-242.
- Drucker, J. (1994) Constructing metaphors: the role of symbolization in the treatment of children. A. Slade & D. P. Wolf (Eds). *Children at play: clinical and developmental approaches to meaning and representation*. (62-81) Oxford: Oxford University Press.
- Ebrahim, F. (2006) Comparing creative thinking abilities and reasoning ability of deaf and hearing children. *Roeper Review, 28 (3)*, 140+
- Ek Konin, D.B. (2005) *Theories of play*. Journal Of Russian And East European Psychology. Vol. 43 (2). 3-89
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997) *Eğitim psikolojisi: gelişim-öğrenme-öğretme*. Arkadaş Yayınevi. 5. basım Ankara.
- Ergin, D.Y. (1995) Ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim. Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (7)*,125-148
- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2000) *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri-özel eğitim*. İstanbul:YA-PA
- Eskinazi, L. (2003) *5;(0)-7;(12) Yaş çocuklarına yönelik dil kullanım yeteneklerini belirleyen ölçeğin oluşturulması ve geçerlik güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniveristesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fırat, S., Diler, R.S., Avcı, A. ve Seydaoğlu, G. (2002) Comparison of psychopathology in the mothers of autistic and mentally retarded children. *J Korean Medical Science, 17(5)*:679-85.
- Flavell, J.H., Domme, M. ve Flavell, E.R. (1992) Young children's reliance on sensory information. *Child Development, (63)*, 960-977.
- Fouse, B. ve Wheeler, M. (1997) *A treasure chest of behavioral strategies for individuals with autism* arlington, Texas :Future Horizons Inc. P.4.

- Frith, U. (1995) *Autism: explaining the enigma*. USA: Blockwell Publisher
- Gammeltoft, L. ve Nordenhof, M.S. (2007) *Autism, play and social interaction*. (Translated by E.Van Acker). London and Philadelphia. Jessica Kingsley Publishers.
- Gander, M.J. ve Gardiner, H.W. (1993) *Çocuk ve ergen gelişimi*. (B. Coşkun, yayına Hazırlayan), Ankara: İmge Yayınevi. (Eserin aslının basım tarihi 1981).
- Gilbert, A. ve Churchil,L. (1991) *Marketing resarch, methodoligical foundations*. (Edt.5 th.edition). USA, Orlando: The Dreyden Press.
- Gleason, T.R. (2005) Mother's and father's attitudes regarding pretend play in the context of imaginary companions and of child gender. *Merrill-Palmer Quarterly.Detroit, 51 (4), 412-425*.
- Greenspan, S.I. ve Wieder, S. (2004) *Özel gereksinimli çocuk*. (Çev. İ. Ersevimi). İstanbul: Özgür Yayınları (eserin aslının basım tarihi 1998)
- Güven, N. (2005) Erken çocukluk döneminde bağımsız oyun gelişimi. M. Sevinç. (Der.) *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar 2 (501-509)*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Güven, N. ve Bal, S. (2000) *Dil gelişimi ve eğitim*. İstanbul:Epsilon Yayıncılık.
- Happe, F. (1995) *Autism an introduction to psychological theory*. Cambridge: Harward University. Pres.
- Helen, McConachie (2006) Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study *child. Care, Health and Development,32 (6), 752-752*
- Hess, L.(2006) I would like to play but i don't know how: case study of pretend play in autism. *Child Language Teaching And Therapy 22 (1) 97-116*
- Holmes, E. ve Willoughby, T. (2005) Play behaviour of children with autism spectrum didorders. *Journal Of Intellectual & Developmental Disability. 30 (3), 156-164*
- Incze, C.Cerenity (2005) *Targeting skills based on a developmental play assessment: effects of intervention an preschoolers with autism*. Unpublished Master Thesis, Florida State University , USA.
- Ingersoll, B., Shreibman, L., ve Tran, Q.H. (2003). Effect of sensory feedback on immediate object imitation in children with autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders, (6), 673-682*
- Isenberg, J. ve Jacob, E. (1983). Literacy and symbolic play. a review of the literature. *Childhood Education. 59 (4), 272-276*

- Jarrold, C. , Boucher, J. ve Smith, P. (1996) Generativity deficits in pretend play in children with autism. *British Journal Of Developmental Psychology*, (14), 275-300.
- Jarrold,C. (2003) A review of resarch into pretend play in autism. *The National Autistic Society*. (7) 4. 379-390.
- Jeckins, C. ve Ramruttun, B. (1998) Prelinguistic communication and down syndrome. *Down Syndrome Practice*, 5 (2) 53-62.
- Jersild, A.T.(1983) *Çocuk psikolojisi*. (G. Günçe, Çev.) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırmaları Merkezi Yayın No: 4
- Jobling, A., Virji-Babul, N. ve Nichols, D. (2006) Children with down syndrome: discovering the joy of movement. *The Journal Of Physical Education*. 77 (6) 34+
- Jones, R.B. (2004) Playing with your child. *Childhood Education*, 80 (5), 272 +
- Jordan, R. (2003) Social play and autistic spectrum disorders. *The National Autistic Society*, 7 (4), 347-360
- Kagan, S.L. ve Lowenstein, A.E. (2006). School readiness and children's play: contemporary oxymoron or compatible optinon? E.F. Zigler, D.G., Singer, S.J. Bishop-Josef (Edts), *Children's Play: The Roots "Of Reading"* (59-72)Washington, DC: Zero To Three Press.
- Karasar, N. (2007) *Bilimsel araştırma yöntemi*. (17. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Karatepe, H. (1998) *Özürlü çocuklar*. (4. Basım). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Kelly, C.A. ve Dale, P.S. (1989) Conitive skills associated with the onset of multiword utterances. *Journal Of Speech And Hearing Resarch*, 32), 645-656.
- Kırcaali-İftar, G. (2003) *Otistik özellik gösteren çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması*. İstanbul: YA-PA Yayınları
- Kiriş, N. ve Karakaş, S. (2004). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunun zeka testlerinden ve ilgili diğer nöropsikolojik araçlardan yordanabilirliği. *Klinik Psikiyatri*, (7), 139-152.
- Koçak, N. (2002). Özürlü çocukların eğitiminde oyun ve oyuncakların önemi. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri (91-98)*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Kok, A.J., Kong, T.Y. ve Bernard-Opitz,V. (2002) A comparison of the effects of structured play and facilitated play approaches on preschoolers with autism. *The National Autistic Society*, 6 (2), 181-196.

- Korkmaz, B. (2005) *Dil ve beyin çocuklarda dil ve konuşma bozuklukları*. İstanbul: Yüce Yayım.
- Korkmaz, B. (2000) *Pediyatrik davranış nörolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları. Yayın No :4267. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Yayın No: 230
- Korkmaz, B.(2003) Otizm. A. Kulaksızoğlu (Der.) *Farklı gelişen çocuklar* (81-115). İstanbul:Epsilon Yayıncılık
- Korkmaz, B., Yalçınkaya, C. ve Demirbilek, V. (1996) Otizm. *Nörolojik Bilimler Dergisi* (13), 1-2.
- Kowalski, H.S., Wyver, S.R., Masselols,G. ve De Lacey, P. (2004) Toddlers' emerging symbolic play:a first-born advantage. *Early Child Development And Care*, 174 (4), 339-400
- Köroğlu, E.(1994) *DSM IV tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. Ankara: Amerikan Psikiyatri Birliği Hekimler Yayın Birliği.
- Kulaksızoğlu, A. (2001) *Ergenlik psikolojisi*. (4. basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Kwon, Jung-Hye (1990) *Emotional responsiveness in autistic, mentally retarded, and normal children*. Unpublished Dissertation, University Of California, USA.
- Landreth, G. L. (1991). *Play therapy: the art of the relationship*. Indiana: Accelerated Development Inc., Publishers.
- LeComer, L. (2006) *A Parent's guide to developmental delays*. USA: The Berkley Publishing Group. Penguin Group Inc..
- Leila, P. (2006) *Maternal sensitive responsiveness, characteristics and relations to child early communicative and linguistic development*. Unpublished Master Thesis. Faculty of Humanities, Department of Finnish, Information Studies and Logopedics, University of Oulu, Finland
- Levine, M. (2003) *Her çocuk başarabilir*. (İkinci Baskı) (Çev. Z. Babayiğit). İstanbul: Boyner Yayınları.
- Lewis, V. (2003) Play and language in children with autism. *The National Autistic Society*, 7(4), 391-399
- Lewis,V., Boucher, J. (1997) *the test of pretend play manual*. England: The Psychological Corporation Horcourt Brace &Company, Publishes
- Lewis,V., Boucher, J., Lupton, L., ve Watson, S. (2000) Notes and discussion: relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children. *International Journal Of Language & Communication Disorders*, 35 (1), 117-127.

- Libby, S., Powell, S., Messer, D., Jordan, R (1998). Spontaneous play in children with autism: a reappraisal. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 28, (6), 487-497.
- Lifter, K. (2000) Linking assessment to intervention for children with developmental disabilities or at risk for developmental delay: the developmental play assessment (DPA) instrument (Edts. K. Gitlin- Weiner, A. Sandround ve C. Schafer). *The Diagnosis And Assessment* (228-262) Second Edition. New York: John Wiley& Sons, Inc.
- Lloyd, P.(2005) *Cognitive and language development*. The British Psychological Society. Blackwell Publishing.USA.
- Lockshin, S.B., Gills, J.M. ve Romanczyk, R.G. (2005) *Helping your child with autism spectrum disorder*. New Harbinger Publications, Inc .
- Lord,C. ve Paul, R. (1997) Language and communication in autism. D.J. Cohen, & F.R. Volkmar. (Eds) *Handbook of autism and pervaise developmental disorders*. (217-220) 2. Ed. Newyork: John Wiley & Jons. Inc
- Lucket, T., Bundy, A. ve Roberts, J. (2007) do behavioural approaches teach children with autism to play or are they pretending? *The National Autistic Society*, 11(4), 365-388.
- Lyytien, P., Poikkeus, A.-M., ve Laakso, M-L. (1997) Language and symbolic play in toddlers. *Internentional Journal Of Behavioral Development* , 21 (2), 289-302.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A-M., Laakso, M-L., Eklund, K., ve Lyytinen, H. (2001) Language development and symbolic play in children with and without familial risk for dyslexia. *Journal Of Speech, Language, and Hearing Resarch*, 44 (4), 873-886.
- MacDonald, R., Clark, M., Garrigan, E., Vangala, M. (2005) Using video modelling to teach pretend play to children with autism. *Behavioral Interventions*, (20), 225-238.
- Maguire, M.C ve Dunn, J. Friendships in erlay childhood and social understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 21 (4), 669-686.
- Malone, D.M. (2006) Differential expression of toy play by preschoolers with and without mental retardation. *Journal Of Research In Childhood Education*, 21 (2), 117+
- Maltz, J.A. (2003). Factors associated with symbolic play development in preschoolers with hearing impairments and language processing delays. Pace University, AAI3114304. <http://digitalcommons.pace.edu/dissertations/AAI3114304>

- Maviş, İ. (2003) Anlam gelişimi. S. Topbaş.(Der.), *Çocukta dil ve kavram gelişimi*. (125-144) Anadolu Üniversitesi Yayını No:1318 Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 717.
- Maviş, İ. (2005). Çocukta dil edinim kuralları. S. Topbaş .(Der.),. *Dil ve kavram gelişimi* (31-61) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Mc Cune, L. (1995) A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, (31), 198-206.
- Meacham ve Wiesen. A.E. (1974.) *Changing classroom behaviour*. N.york: Intext Educational Publishers
- Michelotti, J., Charman, T. ve Slonims, V. (2002) Follow-up of children with language delay and features of autism from preschool years to middle childhood. *Developmental Medicine And Child Neurology*, 44 (12), 812-819.
- Moor, J. (2005) *Playing, laughing, and learning with children on the autism spectrum*. London And Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers
- Morelock, M.J., Brown, P.M. ve Morrissey, A-M. (2003) Pretend play and maternal scaffolding: comparisons of toddlers with advanced development, typical development and hearing impairment. *Journal Title: Roeper Review*, 26(1), 41+
- Motavallı Mukaddes, N. ve Hergüner, S. (2007) Autistic disorder and 22q11.2 duplication. *The World Journal Of Biological Psychiatry*, 8 (2), 127-130.
- Nehring, W.M. (1989) *Printed play in preschoolers with down syndrome*. Unpublished Dissertation, University Of Illinois At Chicago, Health Sciences Center, USA.
- Nicolopoulou, A. (1993). Play, cognitive development and the social world: piaget, vgotzky, and beyond human development (Çev. M. Türkan Bağlı) *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2004. (37), 2. 137- 169.
- Nielsen, M. ve Dissanayake, C. (2000) An investigation of pretend play. *British Journal Of Developmental Psychology*, (18), 609-624.
- Norton,P. ve Drew,C. (1994). Autism and potential family stressors. *The American Journal Of Family Threaby*, 22.(1), 67+
- Ogura, T. (1991) A Longitudinal study of the relationship between early language development and play development. *Journal Of Child Language*,(18), 273-294.
- Oktay, A. (2002) *Yaşamın sihirli yılları*. (3. Baskı) İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- O'Reilly A.W., Painter K.M.; Bornstein M.H.(1997) Relations between language and symbolic gesture development in early childhood. *CognitiveDevelopment*, 12 (2), 185-197.
- Ormanoğlu Uluğ, M. (1999) *Niçin oyun? çocuğun gelişiminde oyun ve çocuğu tanımada oyunun önemi*. (2. Baskı) İstanbul: Özne ve Göçebe Yayınları.
- Önder, A. (2003) *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Özdoğan, B. (1999). *Çocuk ve oyun*. (2.baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdoğan, B. (2004) *Çocuk ve oyun*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Pehlivan, H. (2005) *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Perko, S. ve McLaughlin, T.F. (2002). Autism: characteristics, causes and some educational interventions. *International Journal Of Special Educations*, 17 (2), 59+
- Piaget, J.(2005) *Çocuğun gözüyle dünya*. (Çev. İ. Yerguz) Ankara: Dost Kitabevi.
- Poole, C., Miller, S.A. ve Church, E.B. (2005). How abstract thinking develops. *Early Childhood Today*, 19 (4), 45-48.
- Power, T.J. ve Radcliffe, J. (2000) Assessing the cognitive ability of infants and toddlers through play: the symbolic play test. K. Gitlin- Weiner, A. Sandround ve C. Schafer. Edts. *The Diagnosis And Assessment* (58-80) Second Edition. NeW York: John Wiley& Sons, Inc.
- Prizant, B.M., Schuler, A.L., Wetherby, A.M., ve Rydell, P. (1997) Enhancing language and communication development: language approaches. D.J. Cohen & F.R. Volkmar. (Eds) *Handbook of autism and pervaise developmental disorders*. (573-601) 2. Ed. Newyork: John Wiley & Jons. Inc
- Prizant, M.B., Wetherby, A.M., Rubin, E., ve Laurent, A.c. (2003) The scerts model: a tranactional, family-centered approach to enhancing communication and socio-emotional abilities of children with autism spectrum disorder. *Infants And Young Children*,16 (4),296+
- Qates, J. ve Grayson, A. (2004) *Cognitive and language development in children*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ramsey Musselwhite, C. (1986) *Adaptive play for special needs children*. California: College-Hill Pres. San Diego.
- Rapin I. (1991). Autistic children: diagnosis and clinical features. *Pediatrics*, 87, (5).

- Rappaport Morris, L. ve Schulz, L. (1989) *Creative play activities for children with disabilities*. (Second Edition) Illinois: Human Kinetics Books, Champaign.
- Rescorla, L. ve Goossens, M. (1992) Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment. *Journal Of Speech And Hearing Research*, (35), 1290-1302.
- Ricks, D.M. ve Wing, L. (1976) Language, communication and use of symbols. L. Wing. (Eds). *Early Childhood Autism* 2.Ed. NewYork: Pergaman Press.
- Robledo, S.J., Ham-Kucharski, D.(2005) *The autism book*. USA: Penguin Group Inc.
- Rubin , K.H., Maioni, T.L ve Hornung ,M. (1976) Free play behaviors middle and lower-class preschoolers: parten and piaget revisited. *Child Development*, (4)7, 414-420
- Sandberg, A. ve Samuelsson, I.P. (2003) Preschool teachers' play experiences then and now. *Early Childhood Resarch & Practice*. 5 (1).
- Saracho, O.N. (1999) A factor analysis of pre-school children's play strategies and cognitive. *Style Educational Psychology*, 19 (2), 165-180.
- Sarimski, K., Suss-Burghart, H. (1991) Language development and play behavior of retarded children. *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatr*, (40), 250-253.
- Schopler, E. (1976) Toward reducing behaviour problems in autistic children. Wing, L. (Eds). *Early childhood autism* 2.Ed. Pergaman Press. NewYork
- Schuler, A.L. (2003) Beyond echoplaylia: promoting language in children with autism. *The National Autistic Society*, 7 (4), 455-469.
- Segal, M. (2006) The roots and fruits of pretending. Edts.: E.F. Zigler, D.G. Singer, S.J. Bishop-Josef. *Children's Play: The Roots "Of Reading (33-49)*. Washington, DC.: Zero To Three Press.
- Seitz, J.A. (1997) Metaphor, symbolic play and logical thought in early childhood. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 123 (4), 391+
- Sevinç, M.(2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sevinç, M.(2005). *Gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar*. 2 İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sherratt, D.(2002) Develoing pretend play in children with autism. *The National Autistic Society*, 6(2), 169-179.
- Shim, S-Y., Herwig, J.E. ve Shelly, M. (2001) Preschoolers' play behaviors with peers in classroom and playground settings. *Journal Of Resarch In Childhood Education*, 15(2), 149+

- Siegel, B. (1996). *The world of the autistic child*. USA: Newyork, Oxford University Press
- Sicile-Kira,C. (2004) *Autism spectrum disorders*. USA: The Berkley Publishing Group. Penguin Group. Inc.
- Sigafoos, J., Roberts-Pennell, D. ve Graves, D. (1999) Longitudinal assessment of play and adaptive behavior in young children with developmental disabilities. *Developmental Disabilities, 20 (2)*, 147-161.
- Siller M and Sigman M. (2002) The behaviours of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32(2)*, 77-89.
- Simons, J. ve Oishi, S. (1987). *The hidden child the linwood method for reaching the autistic child*. Foreword By: Bertham A. Rettenberg. USA: Woodbine House.
- Singer, D.G., ve Singer, J.L. (1998) *Çocuklarda yaratıcılığın gelişimi*. (Çev. N. Cihanşümul). İstanbul: Gendaş Yayınları
- Spencer, P.E. (1996) The association between language and symbolik play at two tears: evidence from deaf toodlers. *Child Development, (67)*, 867-876.
- Stagnitti, K. (2004) Understanding play: the implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal, (51)*, 3-12.
- Stahmer, A.C. (1995) Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal Of Autism And Developmental Disorders, 25 (2)*, 123-141
- Stanley, G.C. ve Konstantareas, M.M. (2007) Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal Of Autism Disorder, (37)*, 1215-1223.
- Stanley, P.S. (2003) *Security of attachment and symbolic play: a correlational analysis of 3 to 5 year old children*. Unpublished Dissertation, USA: California School Of Professional Psychology,
- Stanley,G. (2004) *Symbolic play in children with autism spectrum disorder*. Unpublished Master Thesis, Canada: The University of Guelph The Faculty of Graduate Studies, Mater of Arts.
- Stone, W.L., Hoffman, E.L., Lewis, S.E. ve Ousley, O.P. (1994) Early recognition of autism parental reports vs clinical observation. *Arch Pediatr Adolescent Med. (148)*, 174-176
- Stone,W.L. ve Yoder, P.J. (2001) Predicting spoken language level in children with autism spectrum disorders. *Autism The International Journal of Research and Practice,5 (4)*, 341-361.

- Striano, T., Tomasello, M., Rochat, P. (2001) Social and object support for early play symbolic play. *Developmental Science*, 4 (4), 442-455.
- Sucuoğlu, B., Öktem, F., Akkök, F. ve Gökler, B. (1996) Otistik çocukların değeriendirilmesinde kullanılan ölçeklere ilişkin bir çalışma. *3P Dergisi* 4 (2), 116-161
- Sucuoğlu, B. (2003). Engelli çocuklar ve oyun: işitme engelli çocuklar, zihin engelli çocuklar, Ü. Tüfekçiöğlu (Der) *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretime*. (163-181). Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1295.
- Sucuoğlu, B. (2005) Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. A. Ataman *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* (359-341). Ankara :Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Sutton-Smith, B. (1997). *The ambiguity of play*. Cambridge : Harward University Pres..
- Swindells, D. ve Stegnitti, K. (2006) Pretend play and parents' view of social competence: the construct validity of the child-initiated pretend play assesment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 53 (4), 314-324.
- Synder, A.E. (2001). *Symbolic development in representational play and early mathematics*. Unpublished Master Thesis. Rutgers The State University Of New Jersey- New Brunswick.
- Synder,L.E ve Scherer, N. (2004) The development of symbolic play and language in toddlers with cleft plate. *American Journal Of Speech-Language Pathology*, 13 (1), 66-80
- Tager-Flusberg, H. (1997) Perspectives on language and communication in autism. D.J. Cohen. & F.R. Volkmar. (Eds) *Handbook of autism and pervaise developmental disorders (895-900)* 2. Ed. Newyork: John Wiley & Jons. Inc.
- Tamis-LeMonda, C. S., ve Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology*, 30 (2), 283-292.
- Tan, Ş. (2008) *Öğretimde ölçme ve değeriendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tezbaşaran, A. (1996) *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thorp, D.M., Stahmer ,A.C. ve Schreibman, L. (1995) Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 25 (3), 265-282.
- Tsao, L-L., (2002) How much do we know about the importance of play in child development? *Child Education*, 78(4), 230+

- Turgut, M.F. (1997) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara:Gül Yayınevi.
- Tüfekçioğlu, Ü. (2003) *Çocukta hareket, oyun gelişimi ve öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1295.
- Udwin, O., ve Yule, W. (1982) Validational data on lowe and costello's symbolic play test. *Child Care, Health And Development*, (8), 361-366.
- Uzuner, Y. (2003) Dil gelişiminin bilişsel temelleri. S.Topbaş. (Der.) *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi* Anadolu Üniversitesi Yayını No:1318 Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 717.
- Vanderberg, B. (2006) Real and not real: a vital developmental dichotomy. E.F.Zigler, D. Singer, S.J. Bishop-Josef (Edts) *Children's play: the roots "of reading"* (49-59) Washington, DC.:Zero To Three Press.
- Vanlı, L. (1993) *Otizm*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Varga, D. (2000) Hyberbole and humor in children's language play. *Journal Of Resarch In Childhood Education*, 14 (2), 142+
- Veneziano, E. (1981) Early language and nonverbal represantion: a assessment. *Journal Of Child Language*, (8), 541-563.
- Watson, A.C. ve Guajardo, N.R. (2000) Talking about pretending: young children's explicit understanding of representation. *Child Study Journal*, 30 (2), 127-140.
- Watson, A.C. ve Guajardo, N.R. (2000) Talking about pretending: young children's explicit understanding of representation. *Child Study Journal*, 30 (2), 127-140.
- Weber, R.J. (1996) Toward a language of invention and synthetic thinking. *Creativity Resarch Journal*, 9 (4), 353+
- Weitzman, E. (1992) *Learning language and loving it* Canada: A Hanen Centre Publication
- Whitaker, P., Barratt, P., Joy,H., Potter, M. ve Thomas, G.(1998) Children with autism and peer group support;using 'circles of friends'. *British Journal Of Special Education*, 25 (2), 60-64
- Williams, E., Reddy,V., ve Costall, A. (2001) Taking a closer look at fuctional play in children with autism. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 31(1), 67-77.
- Wing, L. ve Attwood, A.J. (1987) Syndrome of autism and atypical development. D.J. Cohen, A. Donnelan (Edts) *Handbook Of Autism and Pervasive Developmental Disorder*. New York: Wiley pres.

- Wolfberg, P.J. (1999) *Play imagination in children with autism*. Newyork and London: Teachers College Press, Columbia University
- Yalaz, K. (1993) Nörolojik nedenlere bağlı otizm. E. Kerimoğlu. (Der.) *Otizm*. (55-60) Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yang,T.R., Wolfberg, P.J, Wu, S-C., ve HWU,P-Y. (2003) Supporting children on the autism spectrum inpeer play at home and school. *The National Autistic Societ.,Vol 7(4)*, 437-453
- Yavuzer, H. (2000). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. (11. Basım).İstanbul: Remzi Kitapevi
- Yavuzer, H. (1998) *Çocuk psikolojisi*. (16. Basım) İstanbul: Remzi Kitapevi..
- Yavuzer, H. (2005) *Çocuğu tanımak ve anlamak*. (5. Basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yıldırım, C.(1999) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (4. Basım). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz Irmak, T., Tekinsav Sütçü, S., Aydın, A. ve Sorias, O. (2007) Otizm davranış kontrol listesinin (ABC) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1),13-23
- Yörükoğlu, A. (1998) *Çocuk ruh sağlığı*. (22. Basım) İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zercher, C., Hunt, P., Schuler, A., Webster, J. (2001) Increasing joint attentin,play and language through peer supported play. *The National Autistic Society*, 5(4), 374-398.