

Otizimli Çocuklarda Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ile İlişkisi*

Gamze Alak**

Ankara Üniversitesi

Öz

Otizimli çocukların sembolik oyun ve dil alanında önemli yetersizlikleri bulunmaktadır. Bu iki alanın birbiri ile ilişkili olabileceği düşüncesi çok sayıda çalışmanın araştırma konusu haline gelmiştir. Bu çalışmada sembolik oyun ve dil gelişimi alanlarında yapılmış çalışmaların bulguları bir araya getirilerek otizimli çocuklarda bu iki alanın ilişkisi normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırmalı olarak verilmektedir. Araştırmalarda bazı yöntem farklılıklarından dolayı, farklı bulgular ortaya çıktığı görülmekle beraber otizimli çocuklarda sembolik oyunun hem normal hem de gelişimsel gecikmesi olan akranlarından nitelik ve nicelik olarak daha geride olduğu fikri desteklenmektedir. Ayrıca sembolik oyun ve dil arasında ilişki olduğu fakat bu ilişkinin gücünde yöntem farklılıkların yanı sıra diğer faktörlerin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Sembolik oyun, dil gelişimi, otizm

Abstract

Autistic children are significantly insufficient in symbolic play and language fields. The idea that these two fields can be connected to each other has become subject of many studies. In this study, the findings of studies made in symbolic play and language development fields are gathered, and the relation of these two fields for autistic children are presented in comparison with children displaying normal development. Different findings are seen to be appeared due to some methodological differences in researches, and these researches support the idea that symbolic plays in autistic children are behind their both normal and developmental retarded peers in terms of quality and quantity. Also, it is considered that there is a relation between symbolic play and language; but, methodological differences as well as other factors are effective on the power of the relation.

Key Words: Symbolic play, language development, autism

*Bu çalışma Prof. Dr. Funda Acarlar'ın desteği ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya vermiş olduğu destekten dolayı kendisine çok teşekkür ediyorum.

**Araş. Gör. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, E-posta: alakgamze@gmail.com

Otizm, sosyal etkileşim ve iletişimdeki bozukluklar (sosyal-duygusal karşılık verme güçlüğü, sözel olmayan iletişim davranışlarını kullanma ve anlamadaki yetersizlikler, gelişim düzeyine uygun iletişim başlatma ve sürdürmedeki yetersizlikler), sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlarla karakterize, erken dönemde ortaya çıkan semptomlarıyla bireyin günlük yaşam işlevlerini yerine getirmede sınırlılıklara neden olan yaygın gelişimsel bir bozukluktur (DSM V, 2013). Otizmlili çocukların tanılama ölçütleri arasında yer alan sosyal ve hayali oyundaki yetersizlikler, bu çocukları diğer gelişimsel gecikmesi olan çocuklardan ayıran önemli bir belirti olarak karşımıza çıkmaktadır. Alanyazında yapılan araştırmalar da otizmlili çocukların okul öncesi dönemdeki oyun etkinliklerinin niteliği (uygunluk, çeşitlilik, yaratıcılık, karmaşıklık) ve niceliğinin (süre, sıklık) aynı yaş grubundaki normal gelişim gösteren ve gelişimsel gecikmesi olan akranlarından farklı olduğunu desteklemektedir (Rutherford, Young, Hepburn ve Rogers, 2007). Normal gelişim gösteren çocukların okul öncesi dönemdeki oyun etkinlikleri sırasıyla nesnelere manipülatif/keşfedici oyundan, nesnelere –mış gibi anlamlar yüklemeye doğru değişirken (Boudreau ve D'Entrement, 2010), otizmlili çocukların oyun davranışları genel olarak tekrarlayıcı, duysal, izole olmuş, somut ve hayali olaylardan uzaktır (Paterson ve Arco, 2007; Thomas ve Smith, 2004).

Alanyazında otizmlili çocukların oyunda yaşadığı zorlukları betimleyen ve oyun becerilerini geliştirmeye yönelik müdahale yapan çalışmaların sayısı gittikçe artmaktadır. Bu artışın sebebi aslında bütün çocukların doğasında var olan oyunun, çok erken yaşta çocuklara çevresi ile etkileşime geçme fırsatı sunarak öğrenme, deneyim kazanma ve araştırma yapma imkânı sunmasıdır (Merange, 2010; Vickerius ve Sandberg, 2006). Bu doğrultuda çocukların gelişiminde ve öğrenmesinde etkili bir unsur olan oyun deneyimlerinin değeri hafife alınmayacak kadar önemlidir. Oyun içinde çocuklar, bir yandan yeni şeyler keşfetmeyi, yaşamda gördükleri modelleri taklit etmeyi ve var olan becerilerini geliştirmeyi öğrenirken, diğer yandan kendi bedenlerini, yakın çevrelerindeki nesnelere ve dünya üzerindeki etkilerini öğrenirler (Rae ve Cohen, 1987; Merange, 2010). İlerleyen yaşla beraber çocukların oyun becerileri gittikçe karmaşılaşmakta ve gelişen oyun becerileri daha önemli hale gelmektedir. Öyle ki çocukların oyun becerilerindeki gelişmeler paralelinde duysal, bilişsel, sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi de desteklemektedir (Bakeman ve Adamson, 1984; Gül, 2006; Ruff, 1984; Rutherford ve Rogers, 2003; Swindells ve Stegnitti, 2006; Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson, 2006). Oyunun diğer gelişim alanları ile karşılıklı etkileşim içinde olması sebebiyle oyunun gelişimindeki gecikme ve/veya sapmalar bireyin tüm gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Özellikle otizmlili çocukların oyun oynamadaki yetersizlikleri onların sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde görülen yetersizliğin şiddetini artırabilmektedir (Jarrod, Boucher ve Smith, 1993). Oyunun tüm çocuklar için önemli bir gelişimsel süreç olması, özellikle oyundaki yetersizlikleri ile bilinen otizmlili çocukların oyunda yaşadıkları zorlukları betimleyen ve oyun müdahalesini içeren deneysel çalışmalara olan ihtiyacı artırmaktadır.

Otizmlili ve diğer gelişimsel gecikmesi olan çocukların oyun davranışlarında önemli gecikmeler ve sapmalar görülmektedir. Sigafos, Roberts-Pennell ve Graves (1999) okul öncesi dönemde bulunan 13 otizmlili ve gelişimsel gecikmesi olan çocukla yaptıkları boylamsal çalışmada, üç yıllık süre içinde çocukların diğer uyumsal davranışlarında gelişmeler olmakla beraber, oyunlarında çok az gelişme olduğunu gözlemlemişlerdir. Ancak otizmlili çocuklar gelişimsel gecikmesi olan akranlarına oranla daha fazla sorun yaşamaktadırlar. Aydın (2008) okul öncesi dönemde (5 yaş) normal gelişim gösteren çocuklar ile 5-8 yaş aralığındaki otizmlili ve zihinsel yetersizliği olan çocuklarla yaptığı çalışmada, normal gelişim gösteren grubun sembolik oyun puan ortalamasının otizmlili ve zihinsel yetersizliği olan gruptan; zihinsel yetersizliği olan grubunun ortalamalarının da, otizmlili gruptan anlamlı derecede daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bu durumun sebebi okul öncesi oyunun temel bileşenleri olan sosyal etkileşim, iletişim ve hayal gücünde otizmlili çocukların önemli sınırlılıkları olması ve bu yüzden karmaşık sosyal ve dilsel beceriler gerektiren bir oyun planı kurmada ve sürdürmede bir dizi zorlukla karşı karşıya kalmaları olabilir (Merange, 2010).

Otizmlili çocukların oyun davranışlarındaki sapmalar ve/veya gecikmeler yaşamlarının ilk yıllarında ortaya çıkmakta ve tüm oyun aşamaları süresince devam etmektedir (Naber ve ark, 2008; Van Berckelaer-Onnes, 2003). Alanyazında bebek ve çocuklardaki oyun gelişim aşamalarını ve oyunun içeriğini inceleyen çok sayıda

çalışma bulunmaktadır (McCune-Nicolich, 1981; Uzgiris ve Hunt, 1975; Zelazo ve Kearsley, 1977). Bu çalışma kapsamında oyun, sırasıyla manipülatif/keşfedici, ilişkisel, işlevsel ve sembolik oyun olmak üzere dört aşamada ele alınacaktır.

Oyunun ilk aşaması olan *manipülatif/keşfedici oyun* normal gelişim gösteren çocuklarda yaklaşık 3-4. aylarda görülmektedir. Bu aşamada çocuklar oyuncakların işlevini dikkate almadan onları ağza alma, sallama, yere atma gibi nesnelere tanıtmaya yönelik birkaç eylemden oluşan basit keşfedici örüntüler oluşturmakta ve oluşturulan bu örüntüler yaşla paralel olarak çeşitlendirilmektedir (Williams, 2003). Manipülatif/keşfedici oyun aşamasından sonra birinci yılın sonlarına doğru görülen *ilişkisel oyun* aşamasında çocuklar nesnelere birbiri ile önce rastgele, daha sonra sosyal açıdan uygun şekilde ve en sonunda çivi ile çekiç örneğinde olduğu gibi işlevlerini uygun olarak birleştirir (Fenson, Kagan, Kearsley ve Zelazo, 1976). İlişkisel oyundan sonra yaklaşık 13-15. aylarda görülen *işlevsel oyun* aşamasında ise çocuklar artık bir objeyi veya objenin minyatür halini işlevine uygun kullanırlar. Örneğin oyuncak arabayı halının üzerinde sürerken "vınn" şeklinde sesler çıkarmaktadırlar (Belsky ve Most, 1981; Ungerer ve Sigman, 1981).

Otizimli çocuklarda oyun gelişimi normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sırayı izlemesine rağmen nicelik ve nitelik olarak hem normal gelişim gösteren hem de gelişimsel gecikmesi olan akranlarından farklılaşmaktadır. Otizimli çocukların oyun davranışlarını inceleyen ilk çalışmaların odak noktasını oyunun ilk aşaması olan manipülatif/keşfedici oyunlar oluşturmaktadır. Genel olarak otizimli çocukların manipülatif/keşfedici oyun repertuarlarının normal gelişim gösteren ve gelişimsel gecikmesi olan akranlarından daha sınırlı olduğu ve çoğunlukla tekrarlayıcı davranışları içerdiği, oyunlarının ise hareket eden oyuncaklarla veya oyuncak yerine evlerinde olan şu şişesi, elastik bant vb. nesnelere dayanan oyunlar olduğu belirlenmiştir (Dominguez, Ziviani ve Rodger, 2006; Holmes ve Willoughby, 2005; Tilton ve Ottinger, 1964; Van Berckelaer-Onnes, 2003). Bu bulguların aksine bazı araştırmalarda da otizimli çocukların manipülatif/keşfedici oyunda kontrol grubu kadar performans sergiledikleri, ayrıca üç yaşına geldiklerinde duyu-motor oyunlarındaki yetersizliklerin ortadan kalktığı rapor edilmektedir (Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1998; Naber ve ark., 2008; Rurherford ve ark., 2007). Araştırmalardan elde edilen farklı bulguların yöntem farklılıkları (örneklem özellikleri, kullanılan ölçme araçları, ortam, bağımsız değişken vs.) ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Otizimli çocukların ilişkisel oyunları ise genelde bir düğmeyi sürekli ilğe takıp çıkarmak veya iki legoyu birbirine vurmak gibi stereotipik ve tekrarlı davranışlardan oluşmaktadır (Van Berckelaer-Onnes, 2003).

Manipülatif/keşfedici ve ilişkisel oyundan daha üst düzey bir beceri olan işlevsel oyunda otizimli çocukların sergiledikleri davranışlara yönelik alanyazında farklı bulgular bulunmaktadır. Bazı araştırmacılar otizimli çocukların aynı ortam ve oyuncakların olduğu yapılandırılmış ortamların yanı sıra farklı ortam ve oyuncakların olduğu yapılandırılmamış oyun ortamlarında da kontrol grubuyla eşit sayıda işlevsel oyun sergilediklerini belirlemişlerdir (Dominguez ve ark., 2006; Libby ve ark., 1998; Naber ve ark., 2008). Ancak bu çalışmalarda sadece işlevsel oyunun sıklığıyla ilgilenilmiş, süre ve niteliği dikkate alınmamıştır. İşlevsel oyunun süre ve niteliğini dikkate alan araştırmalarda otizimli çocukların işlevsel oyunlarının süresinin ve niteliğinin kontrol grubuna oranla daha düşük olduğu, daha çok tekrarlı davranışlardan oluştuğu ve otizimli çocukların işlevsel oyun sergileyebilmeleri için ipuçlarına gereksinimleri olduğu belirlenmiştir (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Christense ve ark., 2010; Rurherford ve ark., 2007; Stone, Lemanek, Fishel, Fernandez ve Altemeier, 1990; Williams, Reddy ve Costall, 2001). Özetle Van Berckelaer-Onnes (2003)'in de vurguladığı gibi otizimli çocuklar her ne kadar işlevsel oyun sergileseler de onların işlevsel oyunları mekanik olup, oyun içindeki eylemleri birbirinden kopuk olmakta ve belli bir tema içermemektedir.

Otizimli çocuklar tüm oyun aşamalarında güçlük yaşamakla beraber en çok zorlandıkları aşama sembolik oyun aşaması olmaktadır. Sembolik oyunda çocuklar, oyuncakların gerçeğin bir temsili olduğunu anlar. Böylece, gerçek dünya ve çevresiyle nasıl etkileşimde bulunacağını kavrar ve dil için gerekli olan yapıları oluşturur (Moor, 2005). Hem normal gelişim gösteren hem de gelişimsel gecikmesi olan çocuklarla erken dönemde yapılan çalışmalarda, sembolik oyun seviyesi ile dil gelişimi arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ancak mevcut araştırmalar birbirinden farklı bulgular içermektedir. Bu yüzden farklı çalışma bulgularını bir araya

getiren ve bulgulardaki farklılaşmaların olası sebeplerini açıklayan bir çalışmanın alanda yapılacak çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada otizmlili çocukların sembolik oyun gelişimi ve sembolik oyunun dil gelişimiyle olan ilişkisi mevcut çalışmaların bulguları ışığında normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır.

Sembolik Oyun Aşamaları

Küçük çocukların erken sembolleştirme becerilerinin ortaya çıkışı olarak kabul edilen sembolik oyun (Acarlar, 2001), oyuncakların işlevine göre oynanmasından ayrı olarak, nesneye bir işlev ve özellik atfederek o nesnenin sembolik olarak -mış gibi kullanılmasıdır (Jordan, 2003). Bilişsel oyunun en üst noktası olan sembolik oyun yoluyla çocuklar nesnelere ne işe yaradığını bilir ve nesnelere ne tür özelliklere sahip olup olmadığını ayırt ederler (Stanley, 2004). Ayrıca, dil öncesi zihinsel becerilerden biri olan sembolik oyunun sözel olmayan yapısı, otizm gibi dil kazanımının sınırlı olduğu durumlarda sembollerin anlama ve kullanma becerisinin değerlendirilmesinde de önemli bir araç olarak kullanılmaktadır (Acarlar, 2001).

Sembolik oyun kendi içerisinde bazı hiyerarşik aşamalardan oluşmaktadır. McCune-Nicolich (1981), çocuklardaki sembolik oyunun gelişimsel sırasını genel olarak duyu-motor ve sembolik dönem olmak üzere iki aşamada incelemektedir. Sembolik oyun aşamaları ve yaş aralığı Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

McCune- Nicolich’in Sembolik Oyun Taksonomisi

Oyun Aşamaları	Yaş Aralığı
Aşama 1: Sembol öncesi aşama	14 ay
Aşama 2: Oto-sembolik aşama	14 ay
Aşama 3: Tek aşamalı sembolik oyun	16 ay
Aşama 4: Birleştirilmiş sembolik oyun	18 ay
Aşama 5: Planlanmış sembolik oyun	20-24 ay

McCune-Nicolich’in sembolik oyun taksonomisi içerisinde ele aldığı ilk aşama olan *sembol öncesi aşama* aslında çocukların nesnelere işlevine uygun olarak (ör, boş bir bardağı alıp içer gibi yapmak) kullandıkları işlevsel oyun aşamasıdır. Gerçek anlamda bir sembolleştirmeden ancak *oto-sembolik* aşamada söz edebiliriz. Çünkü bu aşamada içme eylemini yapması için çocuğun boş bir bardağa ihtiyacı yoktur. Bardağa benzeyen bir nesneyle de “içmiş” gibi yapabilmektedir. Ancak *oto-sembolik* aşamada çocuk -mış gibi eylemleri yalnızca, gündelik rutinini oluşturan yemek yemek, uyumak, tuvalete gitmek gibi eylemlerde ve sadece kendi bedeni ile ilişkili olarak yapmaktadır.

Oto-sembolik aşamadan sonra gelen *tek aşamalı sembolik oyun aşamasında* çocuklar bir önceki aşamada kendine ilişkin olarak gösterdiği şemaları artık oyuncak bebek ve diğer nesnelere üzerinde gerçekleştirirler (ör, oyuncak bebeğin saçlarını tarar). Ayrıca bu aşamada çocuklar diğerlerinin telefonla konuşma, okuma veya temizlik yapma gibi eylemlerini taklit ederek mevcut oyun repertuarını genişletirler. Bu aşamada çocuğun sembolleştirmesi gelişmesine rağmen sadece tek aşamalıdır.

Sembolik oyunun dördüncü aşaması olan *birleştirilmiş sembolik oyun aşamasında* çocukların oyun şemaları artık tek aşamalı olmaktan çıkıp, ardışıklık kazanmaktadır. Bu aşamada çocuklar “bardaktan su içmiş gibi yaptıktan sonra oyuncak bebeğe içmesi için bardağı uzatması” örneğinde olduğu gibi aynı eylemi farklı özneler üzerinde gerçekleştirmeleri dışında, “bebeğe su içirildikten sonra yatağa yatırılması” örneğinde olduğu gibi aynı özne üzerinde farklı eylemleri de peş peşe yapabilmektedirler.

İkinci yılın sonlarına doğru, çocuğun sembolik oyununda meydana gelen köklü bir değişim oyunların belirli nesnelere tarafından ortaya çıkarılmak yerine performanstan önce zihinsel olarak oluşturulmasını sağlar. Sembolik oyunun son aşaması olan *planlanmış sembolik oyun aşamasında*, çocuklar oyunlarını öncelikle zihinsel olarak kurgular ve tasarladıkları oyun planı içerisinde niyetlerini koordine ederler. Planlı oyunda çocuk “sopayı at olarak” kullanmak örneğinde olduğu gibi bir nesneyi diğerinin yerine koyar veya daha üst bir beceri olarak –

mış gibi eylemleri başka bir kişi/nesne üzerinde gerçekleştirir ya da vücudunun belli kısımlarını olmayan bir nesne gibi kullanır (ör, parmağını diş fırçası gibi hareket ettirir). Kısacası çocuklar hiyerarşik olarak gelişen her bir sembolik oyun aşamasında oyun becerilerinin üstüne yeni beceriler ekleyerek ilerlemektedirler.

Otizimde Sembolik Oyun

Normal gelişim gösteren çocuklarda sembolik oyun gelişimi yukarıda sunulan McCune-Nicolich'in sembolik oyun taksonomisindeki sıra ile gerçekleşirken otizmlilerde sembolik oyun yaklaşık 18. ayda ortaya çıkmaktadır (Mundy, Sigman, Ungerer ve Sherman, 1987; Ungerer ve Sigman, 1981). Alanyazında otizmlilerde çocukların sembolik oyun davranışlarını betimleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Otizmlilerde çocukların sembolik oyun davranışlarını betimlemeye yönelik yapılan bu çalışmalar gerçekleştirildiği ortama göre yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere iki gruba ayrılabilir. Otizmlilerde çocukların sembolik oyun davranışlarını yapılandırılmamış oyun ortamlarında gözlemleyen araştırmacılar farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Bu araştırmacıların bazıları otizmlilerde çocukların eşleştirdikleri kontrol grubuna oranla daha az sembolik oyun sergilediklerini belirlemiştir (Atlas ve Lapidus, 1987; Stone ve ark., 1990; Strid, Heimann ve Tjus, 2013). Örneğin Strid, Heimann ve Tjus (2013), konuşabilen ve konuşamayan otizmlilerde çocukların spontan sembolik oyunlarını normal gelişim gösteren akranları ile karşılaştırdığı araştırmalarını 20'si otizmliler (yaş ortalaması 66, 8 ay) 23'ü normal gelişim gösteren (yaş ortalaması 34, 7 ay) toplam 43 çocukla yürütmüşlerdir. Araştırmaya katılan otizmlilerde çocukların 7'si konuşurken 13'ü konuşmamaktadır. Araştırmada sembolik oyun değerlendirmesi anne-çocuk etkileşiminin olduğu serbest oyun ortamında yapılmış ve 24 dakikalık video kaydı alınarak son 8 dakikası kodlanmıştır. Araştırmanın sonunda otizmlilerde çocukların normal gelişim gösteren akranlarına oranla anlamlı derecede daha az sayıda sembolik oyun oynadığı belirlenmiştir. Ayrıca otizmlilerde çocuklar konuşabilen ve konuşamayan şeklinde incelendiğinde konuşabilen çocukların hepsinin kontrol grubuna göre daha az sayıda olmasına rağmen sembolik oyun sergileyebildiği, konuşamayan çocuklardan ise sadece bir çocuğun sembolik oyun sergileyebildiği belirlenmiştir. Bu bulgular ışığında araştırmacılar gruplar arasındaki anlamlı farklılaşmaya konuşamayan çocukların sebep olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu doğrultuda dil gelişimi daha iyi olan çocukların sembolik oyun becerilerinin de daha iyi olduğu söylenebilir.

Öte yandan yapılandırılmamış ortamda otizmlilerde çocukların sembolik oyun davranışlarını inceleyen bazı araştırmacılar ise gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığını belirlemiştir (Christensen ve ark., 2010; Holmes ve Willoughby, 2005; Naber ve ark., 2008). Christensen ve arkadaşlarının (2010) otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocukların kardeşlerinin işlevsel, sembolik ve tekrarlı oyun (işlevsel ve işlevsel olmayan) davranışlarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada OSB olan çocukların 18 aylık kardeşleri, dört dakikalık serbest oyun ortamında gözlemlenmiş ve video kaydına alınmıştır. Toplam 77 çocuğun katıldığı araştırmada çocuklar dört gruba ayrılmıştır. İlk grupta kardeşi OSB olan kardeşler (n=17); ikinci grupta OSB olmayan fakat gelişimsel geriliği olan kardeşler; üçüncü grupta daha sonradan herhangi bir tanı almayan yani normal gelişim gösteren kardeşler ve kontrol grubuna olan dördüncü grupta ise geçmişinde herhangi bir OSB vakası olmayan çocuklar yer almaktadır. Araştırmanın sonunda kardeşleri gibi daha sonradan OSB tanısı alan çocukların kontrol grubuna göre daha az işlevsel oyun ve daha çok işlevsel olmayan tekrarlı oyun sergiledikleri belirlenmiş ve sembolik oyun açısından gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Araştırmacılara göre sembolik oyunda gruplar arası anlamlı farklılaşma olmamasının nedeni seçilen çocukların sembolik oyun davranışlarını sergilemek için henüz çok küçük olmasıdır.

Yapılandırılmış ortamda yapılan araştırmalarda da otizmlilerde çocukların sembolik oyun davranışlarına yönelik yine çelişkili bulgular belirlenmiştir. Bazı araştırmacılar otizmlilerde çocukların kontrol grubuna oranla daha az sembolik oyun sergilediklerini gözlemlemiştir (Charman ve Baron-Cohen, 1997; Libby ve ark., 1998; Rutherford ve ark., 2007). Örneğin, Rutherford ve arkadaşları (2007) 28'i otizmliler (yaş ortalaması 33, 9 ay), 18'i diğer gelişimsel gecikmesi olan (yaş ortalaması 34, 8 ay) ve 27'si normal gelişim gösteren (yaş ortalaması 19, 5 ay) çocuklarla yapılandırılmış ortamda yaptığı çalışmalarında iki yaşın altındaki otizmlilerde çocukların tüm oyun türlerinde diğer gruplarla karşılaştırıldığında yetersizlikleri olduğu belirlenmiştir. Ayrıca otizmlilerde çocukların üç yaşına geldiklerinde duyu-motor oyunlarındaki yetersizliklerinin ortadan kalktığı ancak sembolik oyunlarındaki yetersizliklerinin devam ettiği rapor edilmiştir.

Yapılandırılmış ortamda yapılan diğer bazı araştırmalarda ise gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı hatta otizmliler çocukların tek aşamalı –miş gibi oyun eylemlerini taklit etmede şaşkıncu bir şekilde kontrol grubundan daha iyi olduğu ancak çok aşamalı –miş gibi oyun eylemlerini taklit etmede zorluklar yaşadıkları belirlenmiştir (Dominguez ve ark., 2006; Libby, Powell, Messer ve Jordan, 1997). Dominguez ve arkadaşları (2006) otizmliler çocukların ve onların normal gelişim gösteren akranlarının klinik ortamda tercih ettikleri oyuncakları ve oyun davranışlarını araştırmak amacıyla yapmış oldukları araştırmaya 3-7 yaş aralığında 24' ü otizmliler 34' ü normal gelişim gösteren toplam 58 çocuk katılmıştır. Çocuklar 15 dakika serbest oyun ortamında, 15 dakika ise yapılandırılmış oyun ortamında gözlemlenerek video kaydı alınmıştır. Yapılandırılmış oyun ortamında alanyazın dikkate alınarak otizmliler çocukların en fazla tercih ettikleri duyuusal-motor ve kullanımı belirgin (ör; faras ve süpürge) oyuncaklara yer verilmiş, ayrıca seçilen oyuncakların farklı oyun düzeylerine olanak sağlamasına da özen gösterilmiştir. Araştırmanın sonucunda otizmliler çocukların duyuusal-motor, keşfedici ve ilişkisel oyunu normal gelişim gösteren akranlarından daha fazla tercih ettikleri belirlenmiştir. Aynı araştırmada işlevsel ve sembolik oyunda gruplar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı ve otizmliler çocukların normal gelişim gösteren akranlarına oranla kaba motora dayalı oyuncakları daha fazla seçtikleri ancak bebek, ev ve yapı oyunları ile oynamayı daha az tercih ettikleri bulunmuştur. Araştırmacılar otizmliler çocukların duyu motora dayanan oyun nesnelere daha çok tercih etmelerinin sebebinin bu tür oyuncakların içsel uyaran sağlamaları ile açıklanmıştır. Aynı zamanda sembolik oyunda anlamlı farklılaşma olmamasının sebebinin normal gelişim gösteren çocukların klinik ortamlara alışkın olmadıklarını ve bu dönemde akranlarını da içine alan sosyal oyunlar oynadıklarını bu yüzden tek başına oynaması için düzenlenmiş klinik ortamın sembolik oyunun oluşumunu engellediği şeklinde yorumlanmıştır.

Rutherford ve Rogers (2003) tarafından yarı yapılandırılmış ortamda gerçekleştirilen bir başka araştırmada ise otizmliler çocukların –miş gibi oyundan aldıkları toplam puanın ve spontan oyunun kontrol grubuna oranla anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir Thiemann-Bourgue, Brady ve Fleming (2012) ise zekâ ve dil seviyelerine göre eşleştirdikleri ağır derecede iletişim yetersizliği olan 35 otizmliler çocuk ile 38 gelişimsel gecikmesi olan okul öncesi dönemdeki çocukların sembolik oyun becerilerini karşılaştırmışlardır. Araştırmada biri yapılandırılmamış, dördü yarı-yapılandırılmış beş farklı oyuncak seti kullanılmıştır. Yapılandırılmamış oyuncak seti içerisinde puzzle, geometrik şekiller gibi birbiri ile ilişkisi olmayan yani herhangi bir senaryo oluşturmak için uygun olmayan oyuncaklar bulunmaktadır. Yarı yapılandırılmış oyuncak setlerinde ise çay seti, itfaiye seti gibi senaryolaştırılabilen oyuncaklara yer verilmiştir. Araştırmada çocukların sembolik oyun davranışlarını gözlemleyebilmek için her oyuncak setinde yalnızca bir sembolik oyun eylemine model olunmuştur, çocuğun bunu uygulamacıdan hemen sonra taklit etmesi durumunda bu tekrar sembolik oyun becerisi olarak kodlanmamıştır. Bu çalışmada Lifter (2000)'ın dört seviye 11 kategoriden oluşan oyun aşamaları dikkate alınarak çocukların sergilediği en karmaşık oyun düzeyini belirten ağırlıklı ortalama oyun puanı, her çocuğun gözlem süreci içinde ilgilendiği nesne sayısını içeren nesne ilgisi ve bir oyundaki en yüksek eylem sayısı belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda iki grubun ağırlıklı ortalama oyun puanı, nesne ilgisi ve bir oyundaki en yüksek eylem sayısına göre anlamlı farklılaşma olmadığı, oyun seviyelerinde ise sadece işlevsel oyunun puzzle gibi "parçaları birleştirme" ve sembolik oyun türünde anlamlı farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Araştırmacılar sembolik oyunda anlamlı bir farklılaşma görülmemesinin katılımcıların zekâ ve dil seviyelerinin aynı olmasından kaynaklandığını öne sürmüşlerdir.

Son dönemlerde otizmliler çocukların sembolik oyun davranışlarını inceleyen çalışmalarda otizmliler çocukların sembolik oyun sergileyip sergilemediğini araştırmaktan ziyade bu çocukların sembolik oyun esnasındaki davranışları (kişisel farkındalık, sembolik anlamlar oluşturma, yaratıcılık ve eğlenme) incelenmiştir. Hobson, Lee ve Hobson (2009), yaptıkları çalışmalarında otizmliler çocukların bir nesneyi başka nesnenin yerine koyma veya nesnelere işlevlerine uygun kullanma gibi davranışlarda gelişimsel geriliği olan çocuklarla eş performans sergilediklerini ancak kişisel farkındalık, sembolik anlamlar oluşturma, yaratıcılık ve eğlenmede kontrol grubundan daha düşük performans sergilediklerini rapor etmektedirler. Otizmliler ve gelişimsel gecikmesi olan çocuklarla yapılan bir diğer çalışmada ise iki grubun sembolik oyununu ölçen formal testen aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılaşma olmadığı fakat otizmliler çocukların oyun içindeki davranışlarını (kişisel farkındalık,

sembolik anlamlar oluşturma, yaratıcılık ve eğlenme) ölçen testen aldıkları puanın gelişimsel geriliği olan gruptan anlamlı derecede daha düşük olduğu belirlenmiştir (Hobson, Hobson, Malik, Bargiota ve Calo; 2013).

Yapılan tüm bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda özetle otizmliler çocuklar yapılandırılmış ve yapılandırılmamış ortamlar içerisinde sembolik oyun becerilerini sergileyebildiği ancak Hobson ve arkadaşlarının (2009, 2013) yaptıkları her iki çalışmada ayrıca Jordan (2003)' in çalışmasında da özellikle vurgulandığı gibi oyunlarında özgünlük, akıcılık, esneklik ve yaratıcılığı gözlemlenmenin güç olduğu söylenebilir. Bu noktada iki önemli soru ortaya çıkmaktadır. Birincisi otizmliler çocukların sembolik oyun oynamada neden yetersiz oldukları, ikincisi ise sembolik oyundaki yetersizliklerinin müdahalelerle azalma gösterip göstermeyeceğidir. Otizmliler çocukların sembolik oyunda neden yetersiz olduklarını açıklamaya yönelik çok sayıda görüş bulunmaktadır. Örneğin, Hess (2006) otizmliler çocukların sembolik oyunda yaşadığı zorlukların olası nedenlerini a) karşılıklı ilişki ihtiyacının farkında olmama, b) başkalarının eylemlerinin açıklamasının farkında olmama ve c) hayal gücünü kullanmadaki sınırlılıklar olmak üzere üç başlık altında toplamaktadır. Diğer bir görüş ise otizmliler çocukların sembolik oyun için ön koşul olan diğer oyun aşamalarında da (manipülatif/keşfedici, ilişkisel ve işlevsel) sorunlar yaşaması ve algı gelişimlerinin sembolik oyun için yeterli düzeyde olmamasıdır. Verpooten (1996)'a göre normal gelişim gösteren çocuklarda algı gelişimi sırasıyla duyuşal, kavramsal, temsili ve zihinsel temsili aşamalarından geçerek tamamlanmaktadır (Akt., Van Berckelaer-Onnes, 2003). Çocukların sembolik oyun aşamalarına geçebilmeleri için algılamalarının en az üçüncü düzeyde, hatta bazı sembolik eylemler için de dördüncü düzeyde olması gerekmektedir. Ancak otizmliler çocuklar son iki algılama düzeyine çok nadir çıkabilmektedirler (Van Berckelaer-Onnes, 2003). Bir diğer görüş ise sembolik oyunun gözlemlene yoluyla öğrenildiği ve otizmliler çocukların başkalarını gözlemlenmede sınırlılıkları olduğu için deneme yanılma yoluyla yapabildikleri oyunlarda (ör, puzzle) daha iyi performans gösterirken, sembolik oyun gibi gözlemlene becerisi gerektiren oyunlarda daha kötü performans sergiledikleri şeklindedir (Wetherby ve Prutting, 1984; Wetherby, Prizant ve Hutshinson, 1998).

Otizmliler çocukların sembolik oyun davranışlarını betimleyen çalışmalar otizmliler çocuklarda sembolik oyun oynamaya yönelik bir kapasite olduğunu fakat bu kapasitenin geliştirilmesinde müdahalelere ihtiyaç olduğunu ön plana çıkarmıştır. Bu doğrultuda birçok araştırmacı otizmliler çocuklarda sembolik oyuna yönelik müdahaleler geliştirmiştir. Alanyazında otizmliler çocukların sembolik oyun davranışlarını artırmaya veya geliştirmeye odaklı müdahale çalışmalarında otizmliler çocukların öğretilmiş sembolik oyun davranışlarında artış olmakla beraber bazı müdahalelerin otizmliler çocukların sembolik oyunlarının çeşitliliğini, karmaşıklılığını, özgünlüğünü artırmada ve öğrenilen oyun becerilerini genellemede de etkili olduğu belirlenmiştir (Boudreau ve D' Entremont, 2010; D' Ateno, Mangiapanello ve Taylor, 2003; Ingersoll ve Schreibman, 2006; Kasari, Freeman ve Paparella, 2006; Reagon, Higbee ve Endicott, 2006; Sherratt, 2002; Stahmer, 1995; Thorp, Stahmer ve Schreibman, 1995).

Otizmliler çocukların sembolik oyunlarını geliştirmeye yönelik son dönemlerde sayısı gittikçe artan müdahale çalışmaları iki sebepten dolayı önemlidir. İlk olarak sembolik oyuna yönelik müdahalelerin çocukların oyun gelişiminin yanı sıra, dil ve sosyal etkileşimlerini de desteklediği görülmektedir. İkinci olarak normal gelişim gösteren çocuklar oyun içerisinde pek çok beceriyi kendiliğinden öğrenirken, otizmliler çocukların oyun becerilerindeki yetersizlikler oyunun öğretici rolünü kısıtlamaktadır. Bu doğrultuda otizmliler çocuklarda sembolik oyuna yönelik yapılacak müdahalelerin hem dil ve sosyal etkileşimi geliştireceği hem de oyunun öğretici rolünü arttıracığı düşünülmektedir (Lewis, Boucher, Lupton ve Watson, 2000; Libby ve ark, 1998; Rutherford ve Rogers, 2003).

Bu bağlamda izleyen bölümde oyunun dil gelişimi ile ilişkisi üzerinde durulmakta bu ilişkinin doğası açıklanmaya çalışılmaktadır.

Otizmliler Çocuklarda Sembolik Oyun ve Dil Arasındaki İlişki

Oyun ve dil gelişiminin birbiri ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncenin temelinde hem dilin hem de sembolik oyunun bir şeyin başka bir şeyle temsili olması bulunmaktadır.

Udwin ve Yule (1982) oyundaki kavram oluşturma ve sembolleştirme söz konusu olduğunda dilin önce ortaya çıktığını ve beraber geliştiğini ayrıca dil gelişimi için ön koşul olduğunu ifade etmektedirler. Çok sayıda araştırmacı gelişimsel gecikmesi olan ve normal gelişim gösteren çocuklarda dil ve oyun arasında ilişki olduğunu belirlemiştir. Çalışmanın bu kısmında otizmlilerdeki sembolik oyunun dil gelişimi ile olan ilişkisine geçmeden önce farklılıkları daha iyi görebilmek adına normal gelişim gösteren bireyler ele alınmıştır. Normal gelişim gösteren çocuklarda oto-sembolik (kendi odaklı) oyun ile tek sözcük kullanımı, basit aşamalı oyun ile sözcükleri birleştirme ve planlı oyun ile çok sözcüklü ifade kullanımı başlangıçlarının birbiriyle ilişkili olduğu belirlenmiştir (McCune, 1995; Ogura, 1991). Normal gelişim gösteren çocuklarda sembolik oyun ile dil gelişimi arasındaki ilişkiye odaklanan çalışmalarda sembolik oyunun dilden elde edilen toplam puanla, sözcük çeşitliliği, sözcük üretimi ve hem alıcı hem de ifade edici dille ilişkili olduğu belirlenmiştir (Ungerer ve Sigman, 1984; Tamis-Le Monda ve Bornstein, 1994; Lyytinen, Poikkeus ve Laakso, 1997; Lewis ve ark., 2000). Ayrıca Lyytinen, Poikkeus, Laakso, Eklund ve Lyytinen (2001) 14 aylıkken sembolik oyuna ilişkin elde edilen verilerin, 42. aydaki alıcı ve ifade edici dil performanslarını yordamada güvenilir olduğunu bulmuşlardır. Ahioğlu (1999) ise yapmış olduğu çalışmada okul öncesi dönemdeki 48-54 aylık çocuğa sembolik oyun eğitimi vererek bu eğitimin dil gelişimi üzerindeki etkisini incelemiştir. İki ay süren 24 sembolik oyun uygulaması sonunda deney ve kontrol grubu arasında Ortalama Sözcük Uzunluğu (OSU) bakımından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bu ve diğer bulgular uygulanan sembolik oyun eğitiminin çocukların genel dil ediniminde etkili olduğu, sözcük sayısı üzerinde ise etkili olmadığı şeklinde yorumlanmıştır. Görüldüğü gibi normal gelişim gösteren çocuklarda sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan araştırmalarda sembolik oyunun dilin hangi alanı ile ilişki olduğuna dair bazı farklı bulgular söz konusu olmakla beraber yapılan tüm çalışmalarda sembolik oyun ile dilin herhangi bir alanı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Otizmlilerde dil ve oyun becerilerinde yetersizlik olduğunu öne süren çok sayıda çalışma olmasına rağmen bu iki beceri arasındaki ilişkiyi inceleyen az sayıda çalışma bulunmaktadır (Lewis, 2003). Alanyazında birçok çalışma otizmlilerdeki çocukları normal gelişim gösteren veya gelişimsel gecikmesi olan çocuklarla alıcı ve ifade edici dile göre eşleştirerek –miş gibi oyun becerilerini karşılaştırmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda dil yaşları aynı olmasına rağmen otizmlilerdeki çocukların spontan –miş gibi oyun becerilerinin diğerlerinden anlamlı derecede daha az olduğu belirlenmiştir (Jarrod, Boucher ve Smith, 1993; Libby ve ark., 1998). Yapılan bu çalışmalarda otizmlilerdeki çocuklardaki oyun ve dil arasındaki ilişkinin diğerlerinden daha farklı olduğu şeklinde bir yorum yapılmıştır. Eğer diğer çocuklardakine benzer bir ilişki olsaydı dil yaşları aynı olmasına rağmen otizmlilerdeki çocukların –miş gibi oyunlarında anlamlı farklılıklar oluşmaması gerekirdi. Bu farklılığın oluşmasında otizmlilerdeki çocukların oyun becerilerinin altında yatan süreçlerin, dil becerilerinin altında yatan süreçlerden daha fazla bozulmuş olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır (Jarrod, 2003).

Otizmlilerde dil ve oyun arasındaki ilişkiyi inceleyen en eski çalışmalardan biri Ungerer ve Sigman (1981) tarafından yapılan çalışmadır. Ungerer ve Sigman (1981) 3-6 yaşlarındaki 16 otizmlilerdeki çocuk (zekâ yaş ortalamaları, 24,8 ay) ile yaptıkları çalışmada sembolik oyun ile alıcı dil arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda, alıcı dili zayıf olan otizmlilerdeki çocukların daha az sembolik oyun oynadıkları, iyi olan otizmlilerdeki çocukların ise yönerge ve model alarak daha fazla sembolik oyun oynadıkları bulunmuştur. Mundy ve arkadaşları (1987) da 3-6 yaş arasında 16 otizmlilerdeki çocuklarla yaptıkları çalışmada sembolik oyunun hem ifade edici hem de alıcı dille anlamlı derecede ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca herhangi bir sembolik oyun üretemeyen sekiz otizmlilerdeki çocuğun dil puanlarının diğer çocuklardan daha düşük olduğunu rapor etmişlerdir. Lewis ve Boucher (1988) araştırmalarında, 6-16 yaşlarındaki 45 otizmlilerdeki çocuğun sembolik oyun davranışları ile dili anlama ve dili kullanma düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada oyun üç farklı ortamda (yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış) değerlendirilmiştir. Oyuncak olarak hem işlevi olan hem de herhangi bir işlevi olmayan oyuncaklar kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yapılandırılmamış ortamda otizmlilerdeki çocukların kontrol grubuna oranla daha az işlevsel oyun sergilediği ve çok az sembolik oyun sergiledikleri belirlenmiştir. Bu bulguların aksine yapılandırılmış ortamda kontrol grubu kadar işlevsel ve sembolik oyun sergiledikleri belirlenmiştir. Ayrıca, sembolik oyun davranışları ile dili anlama ve dili kullanma

düzeyleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Bu çalışmaların bulguları ışığında otizmlili çocuklarda sembolik oyun ve dil arasında ilişki olduğu söylenebilir.

Otizmlili çocuklarda sembolik oyun ile dil gelişimi arasında ilişki olduğunu belirleyen çalışmalar dışında yapılan boylamsal çalışmalar erken dönemdeki sosyal iletişim becerilerinden biri olan sembolik oyunun ileri yıllardaki dil gelişimini yordayan önemli yordayıcılardan biri olduğuna dair sonuçlar elde etmişlerdir. Stone ve Yoder (2001), 24'ü otizmlili, 11'i yaygın gelişimsel bozukluk (YGB) tanısı almış iki yaşında toplam 35 çocuğun, iki yıl sonra dil gelişimlerini yordayan değişkenleri ve dil konuşma terapi saatinin çocukların dil seviyeleri ile ilişkili olup olmadığını belirlemek amacıyla boylamsal bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada dil gelişimini yordayan değişkenler çocuğa ait (oyun seviyesi, motor taklit yetenekleri, ortak dikkat) ve çevreye ait (sosyo-ekonomik düzey ve 1-3 yaş arasında alınan dil konuşma terapi saati) değişkenler olmak üzere iki alt başlıkta ele alınmıştır. Araştırmada çocuğa ait tüm değişkenler formal testler aracılığıyla değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, araştırmanın başlangıcında çocukların sembolik oyunları ile dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunurken, iki yıl sonra ise çocukların sembolik oyunları ile dil becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca motor taklit ve alınan dil konuşma terapisi saatinin iki yıl sonraki dili yordamada önemli yordayıcılar olduğu belirlenmiştir. İki yıl sonra sembolik oyunun dili yordamaması artan beyin plastisitesi (beyin içindeki değişimler) nedeniyle çok küçük yaş gruplarına ilişkin tahminlerde bulunmanın güç olması şeklinde yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar bu sonucu dil ve oyun gelişiminin belli bir yaştan sonra birbirinden bağımsızlaşıyor olabileceği veya etkili olan üçüncü faktörün varlığının bu ilişkiyi değiştirmiş olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Nitekim Siller ve Sigman (2002) çalışmalarında otizmlili çocukların anneleri ile olan oyunlarını gözlemleyerek dil gelişimi ile olan ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın başında dört yaşında olan otizmlili çocuklar 1, 10 ve 16 yıl sonra tekrar gözlemlenmiştir. Sonuç olarak oyun ortamında çocuklarının ilgilerini izleyen annelerin çocuklarında oyun ve dil arasındaki ilişkinin üç kat daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Boylamsal olarak yapılan bir diğer çalışmada Toth, Munson, Meltzoff ve Dawson (2006) üç erken iletişim becerisinin (ortak dikkat, taklit ve oyun) dil ve iletişim becerilerini yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. Araştırmaya 42' si otizmlili, 18' i YGB tanısı almış toplam 60 okul öncesi çağında bulunan çocuk katılmıştır. 65-78 yaş aralığına kadar gözlemlenen çocukların başlangıçtaki yaş aralığı 34-52 ay arasında değişmektedir. Araştırmada işlevsel ve sembolik oyun becerileri yapılandırılmış oyun ortamında değerlendirilirken dil becerilerinin değerlendirilmesinde formal değerlendirme araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortak dikkat başlatma ve anında taklidin 3-4 yaşlarındaki dil becerilerini yordamada; oyun ve ertelenmiş taklidin ise 4-6,5 yaş iletişim becerilerini yordamada etkili olduğu belirlenmiştir. Yani 4 yaşında daha iyi oyun ve ertelenmiş taklit becerilerine sahip otizmlili çocukların iletişim becerileri daha hızlı gelişmektedir. Araştırmacılar hem ertelenmiş taklitte hem de oyunda ortalamanın bir standart sapma üstünde performans gösteren çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılabilir oranda iletişim becerileri kazanacaklarını ancak ortalamanın bir standart sapma altında olanların hem ertelenmiş taklitte hem de oyun becerilerinde her yıl yalnızca 4, 5 aylık bir gelişim göstereceğini belirtmektedirler.

Weismer, Lord ve Esler (2010) ise 24-36 aylık 257 OSB ve 69 gelişimsel gecikmesi olan çocuklarla yaptıkları çalışmada jestler, taklit, oyun (işlevsel ve sembolik), ortak dikkat (başlatma ve yanıt) ve seslendirme sıklığının ileriki yıllarda dil (alıcı ve ifade edici dil) gelişimini yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla formal testler kullanmışlardır. Araştırmanın sonunda otizmlili çocuklarda sözel olmayan zekâ, seslendirme sıklığı ve oyunun otizmlili grubun alıcı dil becerilerinin % 36'sını, ifade edici dil becerilerinin ise % 48'ini yordadığı bulunmuştur. Özetle otizmlili çocuklarda sembolik oyunun ileriki yıllardaki dil becerilerini yordamada önemli olmakla beraber diğer sosyal iletişim becerileriyle kıyaslandığında dil gelişimini daha az yordadığı söylenebilir.

Sembolik oyunun ileri dönemde kazanılacak dil becerilerini yordadığını öne süren araştırmalar dışında bu bulguların aksini öne süren araştırmalar da bulunmaktadır. Luyster, Kadlec, Carter ve Tager-Flusberg (2008) yaptıkları çalışmada OSB olan çocuklarda erken dönem dil yordayıcılarını incelemişlerdir. Çalışmaya 18-33 ay (ortalama 28,41 ay) yaş aralığında 129' u erkek, 35'i kız toplam 164 OSB olan çocuk katılmıştır. Araştırmada

erken dönem dil yordayıcıları olarak sözel olmayan zekâ yaşı, ortak dikkat, taklit, jest ve motor beceriler belirlenmiştir. Tüm ölçümlerin formal değerlendirme araçları ile yapıldığı araştırma sonunda jest, sözel olmayan bilişsel zekâ ve ortak dikkati başlatma alıcı dilin önemli yordayıcıları olarak belirlenirken; ifade edici dilin önemli yordayıcıları, sözel olmayan bilişsel zekâ, jest ve motor taklit olarak belirlenmiştir. Araştırmada oyun ne alıcı ne de ifade edici dil için önemli bir yordayıcı olarak bulunmamıştır. Elde edilen bu bulgu araştırmada sembolik oyunu değerlendirmek için kullanılan ölçme aracı ile ilgili olabileceği düşünülmektedir.

Otizimde sembolik oyun becerilerinin dil gelişimin yanı sıra başka hangi gelişim alanları ile ilişkili olduğu sorusu da bazı araştırmaların odak noktasını oluşturmuştur. Stanley ve Konstantareas (2007) OSB olan çocuklarda sembolik oyun ile otistik belirtiler, sözel olmayan bilişsel zekâ, alıcı dil, ifade edici dil ve sosyal gelişim arasındaki ilişki araştırmışlardır. Araştırmada 24-216 aylık olan 86'sı erkek, 15'i kız olan toplam 101 OSB olan çocuk yer almıştır. Tüm ölçümlerin formal testlerle yapıldığı araştırmanın 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 oyun arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Otizimli 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 olduğu bulunmuştur. Araştırmanın sonuçları sembolik oyun becerilerinin gelişiminin bir tek gelişim alanı ile değil, birden fazla gelişim alanının birbiri ile ilişkisi sonucu gerçekleşebileceği şeklinde yorumlanmıştır.

Görüldüğü gibi otizmde sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan çalışmalar bu iki alan arasında ilişki olduğunu açıklamakla beraber yapılacak müdahale çalışmalarının bu ilişki hakkında daha ayrıntılı bilgi vereceği düşünülmektedir. Alanyazında bu alanda çok az çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Kasari, Paparella, Freeman ve Jahromi (2008) yaptıkları müdahale çalışmasında sembolik oyun ve ortak dikkat müdahalesinin 12 ay sonraki dil becerilerini yordayıp yordamadığını incelemişlerdir. 3-4 yaşlarında 58 otizimli çocukla yürütülen çalışmada iki deney grubu bir kontrol grubu bulunmaktadır. Deney gruplarından birine sembolik oyun diğerine ortak dikkat müdahalesi günde 30 dk olmak üzere 5-6 hafta boyunca verilmiştir. Araştırmanın sonucunda her iki deney grubunun 12 ay sonraki dil becerilerinin kontrol grubuna oranla daha fazla geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca ortak dikkat müdahalesi alan grubun dil becerilerinin sembolik oyun müdahalesi alan gruptan ve kontrol grubundan daha fazla geliştiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak araştırmaların bulguları ışığında erken dönem sosyal iletişim becerilerinden biri olan sembolik oyunun dil ile ilişkili olduğu (Lewis ve Boucher, 1988; Mundy ve ark., 1987; Ungerer ve Sigman, 1981) hatta sadece ilişki düzeyinde kalmayıp ileri dönemde kazanılacak dil becerilerini yordamada önemli bir yordayıcı olduğu (Stone ve Yoder, 2001; Toth ve ark., 2006; Weismer ve ark., 2010) ancak diğer sosyal iletişim becerilerine oranla yordayıcılık gücünün daha düşük olduğunu (Weismer ve ark., 2010) görmekteyiz. Bu durumun sebebi olarak bu ilişkide sembolik oyun ile dil arasındaki ilişkinin yanı sıra bu ilişkiyi etkileyen başka faktörlerin (Siller ve Sigman, 2002; Stanley ve Konstantareas, 2007) etkili olabileceği düşünülmektedir.

Otizimli çocukların sembolik oyun gelişimini ve sembolik oyun ile dil arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda araştırmacıların farklı bulgular ortaya koyduğu görülmektedir. Araştırmalardaki sonuçların farklı olmasında etkili olan birinci faktörün araştırmalardaki yöntem farklılıkları olduğu düşünülmektedir. Bu farklılıklardan ilki seçilen örneklemin yaşı ile ilişkilidir. Bazı çalışmalarda sadece belirli yaş grubuyla çalışılması, bazı çalışmalarda seçilen yaş grubunun sembolik oyun sergilemek için çok küçük olması (Christensen ve ark., 2010) veya sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkiyi açıklamada seçilen yaş ranjının geniş olmaması (Stone ve Yoder, 2001) araştırma bulguları arasındaki farklılıklara neden olabilmektedir. Araştırmalardaki ikinci farklılık değerlendirme tekniklerinin ve ortamlarının birbirinden farklı olmasıdır. Bazı çalışmalarda sembolik oyun becerilerinin değerlendirilmesinde formal (Luyster ve ark., 2008; Stone ve Yoder, 2001) bazılarında ise informal teknikler (Toth ve ark., 2006) kullanılmış ve bazı çalışmalar yapılandırılmış bazı çalışmalar ise yapılandırılmamış ortamlarda gerçekleştirilmiştir.

Alanyazında araştırmalardaki tüm bu yöntem farklılıklarından doğan farklılıkları gidermeye yönelik yapılacak çalışmalara ihtiyaç olduğu ve bu çalışmaların hem otizmlili çocukların sembolik oyun gelişimleri hem de sembolik oyun ile dil gelişimi arasındaki ilişki hakkında daha detaylı bilgi vereceği düşünülmektedir.

İlgili araştırmalarda farklı bulgular elde edilmesinin bir diğer sebebi olarak araştırma kapsamında değerlendirilen sembolik oyunun işlevsel tanımının tam olarak yapılmaması ve farklı çalışmalarda sembolik oyunun farklı alt alanlarının değerlendirilmesi gösterilebilir. İleride yapılacak çalışmalarda sembolik oyunun operasyonel tanımının yapılması ve belki tüm alt basamaklarını değerlendiren çalışmaların yapılması otizmlili çocuklardaki sembolik oyun profilini daha detaylı görmemizi sağlayacaktır.

Sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmalarda dilin farklı alanlarının değerlendirmeye alınmış olması da sonuçlardaki farklılığa neden diğer bir faktördür. Bazı araştırmalarda sözcük dağarcığı ile sembolik oyun arasındaki ilişkiye bakılırken bazı çalışmalarda alıcı dil ve ifade edici dil puanını içeren toplam dil puanı ile sembolik oyun arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca kontrol grubunu seçme kriterlerinin (Jarrod ve ark., 1993; Thiemann-Bourgue ve ark., 2012) de sonuçlar üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Dil ve oyun arasındaki ilişkide farklı bulguların elde edilmesinde yöntemsel farklılıkların dışında cinsiyet, mizaç, dil seviyeleri, otizm septomlarının şiddeti, aldıkları eğitimin yoğunluğu, anne ile olan uyum gibi üçüncül faktörler (Siller ve Sigman, 2002) de etkili olabilmektedir. Bu üçüncül faktörlerin neler olduğunu ortaya koyan çalışmaların sayısının artması bu ilişkinin desteklenmesine olanak sağlayacaktır.

Yöntem farklılıkları ve üçüncül faktörler dışında bu alanda gerçekleştirilen çalışmaların diğer bir sınırlılığı ise otizmlili çocuklarda sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkin yönünü belirlemeye yönelik yapılan müdahale çalışmalarının (Kasari ve ark., 2008) yok denecek kadar az olmasıdır. Bu alanda yapılacak boylamsal müdahale çalışmalarının bu ilişkinin yönünü belirlemeye katkı sağlayacağı gibi erken çocukluk eğitim programlarında da hedeflerin oluşturulmasına yön vereceği düşünülmektedir. Ayrıca sembolik oyun veya dil gelişimine odaklanan müdahale çalışmalarında hangi yöntemlerin daha etkili olduğunu belirten karşılaştırmalı çalışmaların ve meta-analiz çalışmalarının alanyazına kazandırılmasının uygulamacılara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- 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*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Atlas, J. A., & Lapidus, L. B. (1987). Patterns of symbolic expression in subgroups of the childhood psychoses. *Journal of Clinical Psychology*, 43, 17-188.
- Aydın, A. (2008). *Sembolik oyun testi'nin türçe'ye uyarlanması ve okul öncesi dönemdeki normal, otistik ve zihin engelli çocukların sembolik oyun davranışlarının karşılaştırılması*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, Yayınlanmış Doktora Tezi.
- Bakeman, R., & Adamson, L. B. (1984). Coordinating attention to people and object in mother-infant and peer-infant interaction. *Child Development*, 55, 1278-1289.
- Belsky, J., & Most, R. K. (1981) 'From Exploration to Play: A Cross-Sectional Study of Infant Free Play Behaviour'. *Developmental Psychology*, 17, 630-9.
- Boudreau, E., & D'Entremont, B. (2010). Improving the pretend play skills of preschoolers with autism spectrum disorders: The effects of video modeling. *Journal of Developmental & Physical Disabilities*, 22(4), 415-431.
- Charman, T., & Baren-Cohen, S. (1997). Brief Report: Prompted Play in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27 (3), 325-32.
- Christensen, L., Hutman, T., Rozga, A., Young, G. S., Ozonoff, S., Roger, S. J., Baker, B. L., & Sigman, M. (2010). Play and developmental outcomes in infant siblings of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 946-957.
- Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-V* (2013). American Psychiatric Association.
- Dominguez, A., Ziviani, J., & Rodger, S. (2006). Play behavior and play object preferences of young children with autistic disorder in a clinical play environment. *The National Autistic Society*, 10 (1), 53-59.
- Fenson, L., Kagan, J., Kearsley, R. B., & Zelazo, P. R. (1976). The developmental progression of manipulative play in the first two years. *Child Development*, 47, 232-235.
- Gül, M. (2006). *Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki 61-72 ay arası çocuklara sembolik oyun eğitiminin genel gelişim durumlarına etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- 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.
- Hobson, J. A., Hobson, R. P., Malik, S., Bargiota, K., & Caló, S. (2013). The relation between social engagement and pretend play in autism. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 114-127.
- Hobson, R. P., Lee, A., & Hobson, J. A. (2009). Qualities of symbolic play among children with autism: A social-developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 12-22.
- Holmes, E., & Willoughby, T. (2005). Play behaviour of children with autism spectrum disorders. *Journal Of Intellectual & Developmental Disability*, 30 (3), 156-164.
- Ingersoll, B., & Schreibman, L. (2006). Teaching reciprocal imitation skills to young children with autism using a naturalistic behavioral approach: Effects on language, pretend play, and joint attention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 487-505.

- Jarrold, C. (2003). A review of resarch into pretend play in autism. *The National Autistic Society*, 4 (7), 379-390.
- Jarrold, C., Boucher, J., & Smith, P. K. (1993). Symbolic play in autism: A review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 281–307.
- Jordan, R. (2003). Social play and autistic spectrum disorders: A perspective on theory, implications and educational approaches. *Autism: The International Journal of Research & Practice*, 7, 347-360.
- Kasari, C., Freeman, S. F., & Paparella, T. (2006). Joint attention and symbolic play in young children with autism: a randomized controlled intervention study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 611–620.
- Kasari, C., Paparella, T., Freeman, S., & Jahromi, L.B. (2008). Language outcome in autism: Randomized comparison of joint attention and play interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 125-137.
- Lewis, V. (2003). Play and language in children with autism. *The National Autistic Society*, 7(4), 391-399
- Lewis, V., & Boucher, J. (1988). Spontaneous, instructed and elicited play in relatively able autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 325–339.
- Lewis, V., Boucher, J., Lupton, L., & 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. (1997). Imitation of pretend play acts by children with autism and down syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 365–83.
- 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), 487–97.
- Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A., & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with autism spectrum disorders. *J Autism Dev Disord*, 38(8), 1426-38.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A.-M., & Laakso, M-L. (1997) Language and symbolic play in toddlers. *Internetalional Journal Of Behavioral Development* , 21 (2), 289-302.
- Lyytinen, P., Poikkeus, A-M., Laakso, M-L., Eklund, K., & 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.
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, (31), 198-206.
- McCune-Nicolich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785–797.
- Merange, K. (2010). Autism Spectrum Disorder (ASD) and the benefits of PlayConnect Playgroups: A research report by Playgroup Australia for PlayConnect.
- Moor, J. (2005). *Playing, laughing, and learning with children on the autism spectrum*. London And Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Mundy, P., Sigman, M., Ungerer, J., & Sherman, T. (1987). Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 349–364.
- Naber, F. B. A., Bakermans-Kranenburg, M. J., Van IJzendoorn, M. H., Swinkels, S. H. N., Buitelaar, J. K., Dietz, C., Van Daalen, E., & Van Engeland, H. (2008). Play behavior and attachment in toddlers with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 857-866.

- Ogura, T. (1991). A Longitudinal study of the relationship between early language development and play development. *Journal Of Child Language*, (18), 273- 294.
- Paterson, C. R., & Arco, L. (2007). Using video modeling for generalizing toy play in children with autism. *Behavior Modification*, 31, 660–681.
- Rae, G., & Cohen. S. (1987). *Growing up with children*. Canada: The Dryden Press.
- Reagon, K. A., Higbee, T. S., & Endicott, K. (2006). Teaching pretend play skills to a student with autism using video modeling with a sibling as model and play partner. *Education and Treatment of Children*, 29, 517–528.
- Ruff, H. A. (1984). ‘Infants’ manipulative exploration of objects: Effects of age and object characteristics’, *Developmental Psychology*, 20: 9–20.
- Rutherford, M. D., & Rogers, S. J. (2003). The cognitive underpinnings of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 289–302.
- Rutherford, M.D., Young, G.S., Hepburn, S., & Rogers, S.J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1024-1039.
- Sherratt, D. (2002). Developing pretend play in children with autism: A case study. *Autism*, 6, 169-71.
- Sigafoos, J., Roberts-Pennell, D., & Graves, D. (1999). Longitudinal assessment of play and adaptive behavior in young children with developmental disabilities. *Developmental Disabilities*, 20 (2), 147-161.
- Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children’s communication. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 77–90.
- Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 25, 123–141.
- 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.
- Stanley, G. C., & Konstantareas, M. M. (2007). Symbolic play in children with autism spectrum disorder. *Journal Of Autism Disorder*, (37), 1215-1223.
- Stone, W. L., & 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.
- Stone, W., Lemanek, K., Fishel, P., Fernandez, M., & Altemeier, W. (1990). Play and imitation skills in diagnosis of autism in young children. *Pediatrics*, 86, 267–72.
- Strid, K., Heimann, M., & Tjus, T. (2013). Pretend play, deferred imitation and parent-child interaction in speaking and non-speaking children with autism. *Scandinavian Journal of Psychology* 54, 26-32.
- Swindells, D., & 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.
- Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1994). Specificity in mother-toddler language-play relations across the second year. *Developmental Psychology*, 30 (2), 283-292.
- Thiemann-Bourgue, K., Brady, N. C., & Fleming, K. F. (2012). Symbolic play of preschoolers with severe communication impairments with autism and other developmental delays: more similarities than differences. *J Autism Dev Disord*, 42, 863-873.
- Thomas, N., & Smith, C. (2004). Developing play skills in children with autistic spectrum disorders. *Educational Psychology in Practice*, 20(3), 195-206.

- Thorp, D. M., Stahmer, A. C., & Schreibman, L. (1995). Effects of sociodramatic play training on children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 25, 265–282.
- Tilton, J. R., & Ottinger, D. R. (1964). Comparison of the toy play behaviour of autistic, retarded and normal children. *Psychological Reports*, 15, 967–75.
- Toth, K., Munson, J., Meltzoff, A. N., & Dawson, G. (2006). Early predictors of communication development in young children with autism spectrum disorder: Joint attention, imitation, and toy play. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 993–1005.
- Udwin, O., & Yule, W. (1982). Validation data on Lowe and Costello's Symbolic Play Test. *Child Care, Health and Development*, 8, 361-366.
- Ungerer, J. A., & Sigman, M. (1981). Symbolic play and language comprehension in autistic children. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 20, 318–37.
- Ungerer, J.A., & Sigman, M. (1984). The relation of play and sensorimotor behavior to language in the second year. *Child Development*, 55, 1448–55.
- Uzgiris, I., & Hunt, J. McV. (1975). *Assessment in infancy: Ordinal scales of psychological development*. Urbana: University of Illinois Press.
- Van Berckelaer-Onnes, I. A. (2003). Promoting early play. *Autism*, 7, 415-423.
- Vickerius, M., & Sandberg, A. (2006). The significance of play and the environment around play. *Early Child Development and Care*, 176, 207–217.
- Weismer, S., Lord, C., & Esler, A. (2010). Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40 (10), 1259-1273.
- Wetherby, A. M., Prizant, B. M., & Hutchinson, T. A. (1998). Communicative, social/affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorders. *American Journal of Speech Language Pathology*, 7, 79-91.
- Wetherby, A., & Prutting, C. (1984). Profiles of communicative and social-cognitive abilities in autistic children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 27, 364-377.
- Williams, E. (2003). A comparative review of early forms of object-directed play and parent-infant play in typical infants and young children with autism. *Autism*, 7, 361–377.
- Williams, E., Reddy, V., & Costall, A. (2001). Taking a closer look at functional play in children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 31(1), 67–77.
- Zelazo, P. R., & Kearsley, R. B. (1977). *Functional play: Evidence of cognitive metamorphosis in the year old infant*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans.

Summary

Symbolic Play Development in Autistic Children and Its Relation with Language*

Gamze Alak**

Ankara University

Autism is a pervasive developmental disorder which is characterized by social interaction and communication disorders, limited and repetitive behaviors, whose symptoms appear in early period, and which causes constraints in performing daily life functions of an individual (DSM V, 2013). Insufficiencies of autistic children in social and imaginative play, which is one of diagnosis criteria, are seen as an important indication separating these children from other developmentally retarded children. Play activities of children displaying normal development in preschool period change respectively from manipulative/exploratory play to attributing meanings to items (Boudreau and D'Entrement, 2010) while play behaviors of autistic children are generally repetitive, sensorial, isolated, concrete, and far from imaginative events (Paterson and Arco, 2007; Thomas and Smith, 2004).

Since plays are in reciprocal interaction with other development fields, retards and/or deviations in the play development can negatively affect all development of an individual. Particularly, insufficiencies of autistic children in playing can increase severity of their insufficiency seen in social interaction and communication skills (Jarrold, Boucher ve Smith, 1996). Autistic children have difficulty in all stages of play but symbolic play stage is the hardest one.

Children understand that toys are representatives of reality in symbolic plays. Thus, they comprehend how to interact with real world and environment, and then construct necessary structures for language (Moor, 2005). It is determined in studies conducted with children displaying normal development and developmental delay in early period that there is a relation between symbolic play level and language development. However, present studies involve different findings. Accordingly, it is considered that a study gathering different study findings together and explaining the reasons of possible differentiations in findings will lead studies to be made in the field. Departing from the idea, this study deals with symbolic play development of autistic children as well as its relation with language development under the findings of present studies by making comparison with children displaying normal development.

Symbolic play, which is accepted as appearance of early symbolization skills of kids, (Acarlar, 2001) is symbolic usage of an item by assigning a function and a feature (Jordan, 2003) apart from playing with toys according to their functions. Symbolic play is seen in the 14th month in children displaying normal development

*This study carried out with the support of Prof. Dr. Funda Acarlar. I would like to sincerely thank her for her support.

**Research Assistant, Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Special Education, Ankara, E-mail: alakgamze@gmail.com

while it is seen in the 18th month in autistic children (Mundy, Sigman, Ungerer and Sherman, 1987; Ungerer and Sigman, 1981). Different findings are obtained from studies trying to describe symbolic play behaviors of autistic children in structured and unstructured environment. However, it can be said in a nutshell that it is hard to observe originality, rationalism, flexibility, and creativity in plays even if autistic children can play games similar to symbolic ones in the structured plays when they are supported (Jarrold, 2003).

It is considered that play and language developments are related. The reason of the idea is that representing one thing with another is the basis of both language and symbolic play. There are few studies analyzing the relation between language and play skills of autistic children. It is seen under the findings of these studies that symbolic play, which is one of the early social communication skills, is related to language, moreover, it is not only related but also an important predictor in predicting language skills to be gained in future, however, prediction power is lower than other social communication skills. It is considered that there may be some other factors affecting the relation besides the relation between play and language.

Researchers reveal different findings considering the results of study analyzing symbolic play development of autistic children, and the relation between symbolic play and language. The first factor of different research results is considered as method differences. The first difference is related to age of selected sample. Only certain age group is studied in some studies, selected age group is too small to play symbolic game in some studies, or selected age range is not wide enough to explain relation between play and language may lead to differences in research findings. The second difference in the studies is that assessment techniques and environments are different from each other. Formal techniques are used in some studies while informal ones are used in other studies, and some studies are conducted in structured environments while others are conducted in unstructured ones. It is thought that studies, which will remove differences of studies in the literature resulted from method differences, are required and these studies will give more detailed information about symbolic play developments of autistic children as well as the relation between symbolic play and language development.

Not making precise operational definition of symbolic play analyzed under this study and analyzing different sub-fields of symbolic plays in different studies can be indicated as another reason of obtaining different findings from relevant studies. Making precise operational definition of symbolic play in further studies and maybe making studies analyzing all sub-steps will allow seeing symbolic play profile of autistic children in more detail.

Analysis of different fields of language in studies explaining the relation between symbolic play and language is another factor leading to different results. The relation of symbolic play with vocabulary was examined in some studies while the relation of symbolic play with total language score including receptive language and expressive language scores is examined. Also, criteria for selecting control group are effective on the results. In addition to methodological differences, tertiary factors such as sex, character, language levels, severity of autism symptoms, intensity of education, harmony with mother, etc. can also be effective in obtaining different findings for the relation between language and play. Increasing the number of studies revealing what these tertiary factors are will allow supporting the relation.¹

Another constraint of these studies in the field besides methodical differences and tertiary factors is the fact that there is almost no response study for determining the direction of the relation between symbolic play and language in autistic children. Longitudinal response studies in the field will contribute in determining the direction of the relation as well as directing the creation of targets in early childhood education programs. Moreover, it is considered that making comparative studies describing which methods are more effective in the response studies focused on symbolic play or language development, and meta-analysis studies in the literature will be beneficial for practitioners.

