

Symboliczne ujmowanie rzeczywistości we wczesnym dzieciństwie

Agnieszka Lasota

Instytut Pedagogiki i Psychologii AŚ
Instytut Psychologii Uniwersytet Jagielloński

STRESZCZENIE

Prezentowane badania podejmują próbę wyjaśnienia rozwoju zdolności małych dzieci do symbolicznego ujmowania rzeczywistości w sytuacji zaburzonego rozwoju językowego, jakim jest „Specific Language Impairment”. Przeprowadzono badania na grupie 99 dzieci w 30 miesiącu ich życia. Grupę badaną stanowiły dzieci z ryzykiem SLI oraz dwie grupy porównawcze – o przeciętnym i ponadprzeciętnym poziomie rozwoju językowego. Wyniki badań wskazują na istnienie pozytywnej relacji między rozwojem zabawy symbolicznej i rozwojem językowym we wczesnym dzieciństwie.

WPROWADZENIE

Działania wskazujące na istnienie w umysłach dzieci przejawów reprezentacji symbolicznej możemy zaobserwować już w drugim roku życia. Nabywanie zdolności do reprezentacji związane jest z postępowaniem w rozwoju poznawczym dziecka, a ujawnia się zarówno w jego zabawie, jak i procesie uaktywniania języka.

Coraz częściej brane jest pod uwagę założenie, że pewne aspekty zabawy mogą się wiązać z językowymi sprawnościami małych dzieci. Istnieje teza, iż zachodzi pozytywna zależność pomiędzy rozwojem tych obu systemów reprezentacji symbolicznej. Już Piaget (1966) w swych pracach wskazywał na istnienie korelacji między rozwojem zabawy a nabywaniem języka u dzieci. Bardzo ważne wydaje się więc ukazanie relacji między rozwojem komunikacji werbalnej i zabawy symbolicznej u dzieci z

różnym poziomem sprawności językowych w okresie wczesnego dzieciństwa.

Zabawa symboliczna, podobnie jak język, służy reprezentacji świata w umyśle, pełni więc funkcję symboliczną. Funkcja symboliczna zakłada nie tylko zdolność wyobrażania sobie przedmiotów i sytuacji aktualnie nie spostrzeganych, ale przede wszystkim umiejętność posługiwania się znakami lub symbolami zastępującymi oznaczane elementy rzeczywistości. Zabawa na niby wyraża się tym, że nie tylko dziecko jest zdolne odegrać sytuację na niby, ale też rozumie udawanie innych osób. Według Hobsona (1993) dziecko musi być zdolne do rozumienia i przejmowania intencji dorosłych, używając przedmiotów i wytworów ludzkich (tzn. że dziecko uczy się, jak używać ołówka, czyli poznaje jego intencjonalne zastosowanie), a następnie pojawia się zdolność odłączania intencjonalnych zastosowań od kojarzonych z nimi przedmiotów (intencjonalne zastosowanie może być łączone z innymi przedmiotami). Aby zrozumieć takie symbole i nabyć umiejętność posługiwania się nimi, zdaniem DeLoache (1995), dziecko musi osiągnąć poziom *podwójnej reprezentacji (dual representation)*, czyli musi umysłowo reprezentować konkretny symboliczny przedmiot i jednocześnie abstrakcyjną relację symbolu do przedmiotu. Osiągnięcie podwójnej reprezentacji umożliwia małym dzieciom zrozumienie i użycie symbolu (DeLoache, 1995). Według Tomasella, Striano i Rochata (1999), przedmiot ma trzy reprezentacje: czuciowo-ruchową, intencjonalną oraz symboliczną. Autorzy mówią o *problemie potrójnej reprezentacji*. Przedmiot użyty

do zabawy na niby z przemianowywaniem jest bowiem przedmiotem materialnym, jest również wytworem kulturowym, stając się jednocześnie symbolem innego przedmiotu. W zabawie symbolicznej wyraźne jest rozróżnienie naturalnych i intencjonalnych zachowań przedmiotów. Zabawa w udawanie polega zatem na wydobyciu intencjonalnych zastosowań różnych przedmiotów i zabawie nimi w sposób symboliczny (Tomasello, 2002).

U dzieci prawidłowo rozwijających się okres między 18 a 24 miesiącem życia to czas, gdy pojawia się po raz pierwszy symboliczne działanie dziecka przedmiotem w odniesieniu do lalki czy misia, a nie do własnej osoby. Jest to również czas pojawiania się pierwszych kombinacji słownych. W związku z tym wielu badaczy (np. McCune-Nicolich, 1981) poszukuje powiązań między rozwojem mowy i zabawy symbolicznej u dzieci normalnie rozwijających się, a także u dzieci z różnymi zaburzeniami. Mundy i in. (1987) znaleźli znaczący związek między symboliczną zabawą a mową w grupie 3–6-letnich dzieci z autyzmem. Beeghly i in. (1990) porównywali zdolność reprezentacji symbolicznej w mowie i zabawie u dzieci z zespołem Downa i zdrowych dzieci. Wyniki tych badań dowodzą istnienia relacji pomiędzy zabawą i językiem także u dzieci z problemami w zakresie sprawności językowych.

Niniejsze badania również dotyczą relacji pomiędzy rozwojem zabawy symbolicznej i rozwojem mowy u dzieci polskich cechujących się różnym poziomem sprawności językowych. Zakłada się, że wraz z rozwojem mowy dziecko nabywa zdolności do symbolizacji w zabawie. W związku z tym można założyć, iż dzieci mające problemy z rozwojem językowym (np. dzieci z opóźnionym rozwojem mowy) będą również charakteryzować się niższym poziomem zabawy o charakterze symbolicznym. Być może wynika to z faktu, że zarówno udawanie, jak i język charakteryzują się zdolnością do używania symboli i zamiany jednych na inne.

Obok zwykłego opóźnienia mowy od niedawna mówi się o problemie *specyficznego zaburzenia rozwoju językowego* – SLI (*Specific Language Impairment*).

Dzieci z SLI nie wykazują zaburzeń kompetencji komunikacyjnej, gdyż potrafią zrozumieć intencje innych ludzi i wykazują potrzebę komunikowania intencji własnych poprzez inne sposoby aniżeli słownie, wykazują natomiast zaburzenia kompetencji językowej. SLI traktowane jest w prezentowanych badaniach zgodnie z ujęciem zaproponowanym przez L. Leonarda (1998).

Kryteria wyróżniające SLI to: istotnie niższe wyniki w standaryzowanych testach językowych (na poziomie – 1,25 odchylenia standardowego lub niższe), prawidłowa inteligencja niewerbalna, prawidłowy słuch, prawidłowa budowa i funkcjonowanie narządu artykulatoryjnego, wykluczenie autyzmu, uszkodzenia CUN czy słuchu, zasób słów ograniczony w stosunku do wieku, zdolności fonologiczne poniżej normy, lepsze rozumienie niż produkcja, choć poniżej wieku umysłowego, brak objawów zaburzeń w dwustronnych interakcjach społecznych oraz symptomów ograniczonej aktywności. Zaburzenie to częściej spotykane jest u chłopców (3:1) niż u dziewczynek (Leonard, 2006). Częściej u dzieci z rodzin, w których występowały podobne problemy z mową (często u rodziców lub rodzeństwa). Przyjmuje się, że SLI ma podłoże genetyczne. Szacuje się, że problem SLI dotyczy około 3–7% populacji. Należy również wziąć pod uwagę fakt, iż dzieci spełniające powyższe kryteria nie stanowią grupy jednorodnej.

Przedmiotem niniejszych badań było znalezienie odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

Czy istnieje zależność pomiędzy rozwojem zabawy symbolicznej a poziomem rozwoju językowego u dzieci w okresie wczesnego dzieciństwa?

Czy u dzieci z ryzykiem SLI zabawa symboliczna podobnie jak mowa pojawia się później w rozwoju ontogenetycznym?

Czy dzieci z ryzykiem SLI prezentują niższy poziom zabawy symbolicznej niż ich rówieśnicy o prawidłowym lub ponadprzeciętnym rozwoju mowy?

METODA

Badania te stanowiły część szeroko zakrojonych badań nad rozwojem mowy prowadzonych pod kierunkiem doc. dr hab. Magdaleny Smoczyńskiej z UJ. Analizą objęto 99 dwupółletnich dzieci ujętych w 3 grupy. Czynnikiem różnicującym grupy był poziom rozwoju mowy, określony za pomocą polskiej adaptacji autorstwa M. Smoczyńskiej kwestionariusza Bates-MacArthur słowa i gesty. Grupę eksperymentalną (E) stanowiły dzieci, które w wieku 18 i 24 miesięcy uzyskały w kwestionariuszu wynik poniżej 10 centyla. Są to dzieci z podejrzeniem opóźnienia rozwoju mowy, tj. z ryzykiem SLI. Grupa kontrolna (K) została dopasowana do grupy E pod względem wieku, płci i wykształcenia rodziców. Znalazły się w niej dzieci, które uzyskały wynik pomiędzy 25 a 75 centylem. Dodatkowo badano grupę dzieci (S), które uzyskały w kwestionariuszu wynik ponadprzeciętny, tj. powyżej 80 centyla. W każdej grupie uwzględniono również podział ze względu na płeć (ze względu na specyfikę SLI: częściej dotyczy ono chłopców; oraz panujące poglądy o różnicach płciowych w zakresie umiejętności symbolizacji, na korzyść dziewczynek).

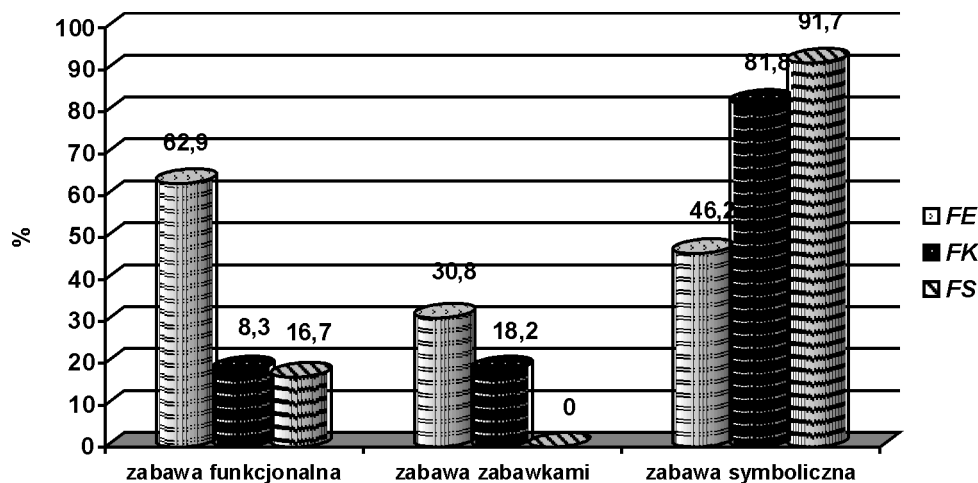
Do oceny poziomu rozwoju reprezentacji symbolicznej wykorzystano próbę quasi-eksperymentalną, jaką stanowiła zabawa sym-

boliczna z przemianowaniem przedmiotów. Przedmiotami wykorzystanymi w zabawie były: ołówek, klucz, kawałek materiału, kasztan, małe pudełko, sznurek. Badający opowiadał dziecku bajkę, używając niektórych przedmiotów w sposób symboliczny, co miało zachęcić dziecko do zabawy na niby.

Poziom rozwoju zabawy symbolicznej u dzieci oceniano na podstawie na przykład takich czynników, jak: rodzaj zabawy (zabawa manipulacyjna, zabawa miniaturowymi zabawkami, zabawa symboliczna z użyciem przedmiotów zastępczych), strukturę zabawy symbolicznej (pojedyncze czynności symboliczne lub schemat narracyjny). Ocenie poddano również komentarz werbalny użyty podczas zabawy.

WYNIKI

Bardzo ważnym czynnikiem określającym poziom zabawy dziecięcej był rodzaj podejmowanej zabawy. Zabawowe zachowania dziecięce zostały ujęte w następujące kategorie: zabawa funkcjonalna, zabawa miniaturowymi zabawkami oraz zabawa symboliczna. Do zabawy funkcjonalnej zaliczono wszelkie przejawy manipulacji przedmiotami, o charakterze specyficznym i niespecyficznym, np.: gdy dziecko brało przedmiot (kasztan, ołówek) do buzi, rzucało nim, stukalo przedmiotem, np. uderzało



Wykres 1. Rodzaj zabawy podejmowanej przez dziewczynki

kluczem o nogę od stołu. Zabawę zabawkami obserwowano wówczas, gdy dziecko odmawiało zabawy przedmiotami zastępczymi i prosiło o miniaturowe zabawki (np. lalkę, krzeselko, stół, łóżeczko). Z zabawą symboliczną mieliśmy do czynienia wówczas, kiedy dziecko używało przedmiotów jako zastępników innych przedmiotów. W takiej zabawie dziecko używało dostępnych przedmiotów i przyjmowało, że dana rzecz jest czymś, czym w rzeczywistości nie była (sznurek – rzeką, klucz – psem itp.).

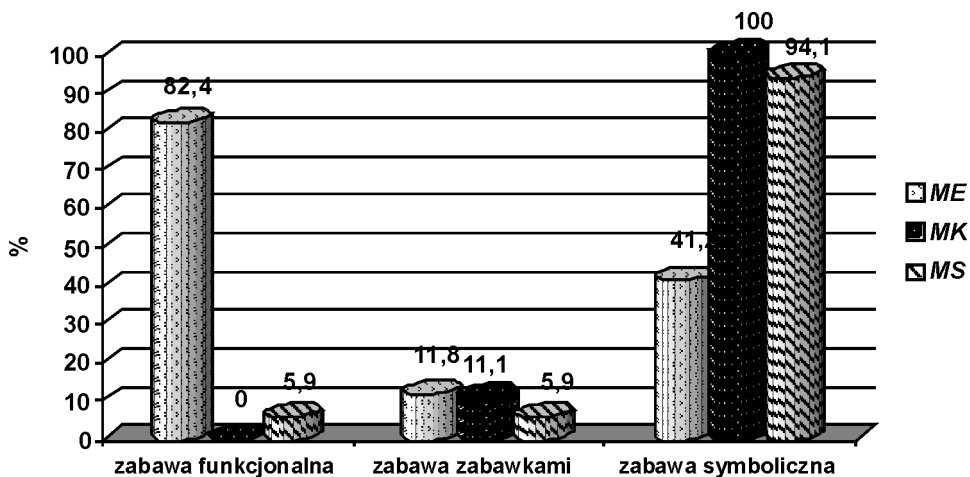
Analiza uzyskanych wyników badań w grupach dziewcząt pokazała, że dziewczynki z grupy poniżej przeciętnej najczęściej ujawniały zabawę o charakterze funkcjonalnym, natomiast większość dziewczynek z pozostałych grup prezentowała zabawę symboliczną z użyciem przedmiotów zastępczych (por. wykres 1).

Przejawy zabawy funkcjonalnej zaobserwowano aż u 63% dziewczynek z grupy ryzyka SLI, istotnie więcej w porównaniu z pozostałymi grupami ($E : K - \chi^2 = 6,254$ $df = 1, p < 0,05$, $E : S - \chi^2 = 6,997$ $df = 1, p < 0,01$). Również najwięcej dziewczynek z grupy ryzyka SLI (31%) prosiło w trakcie zabawy o inne przedmioty, głównie miniaturowe zabawki. Zaznaczyła się w tym wypadku różnica istotna statystycznie w porównaniu z grupą S ($\chi^2 = 14,396$ $df = 1, p < 0,05$). Najwięcej przejawów zabawy w udawanie zauważono u dziewczynek

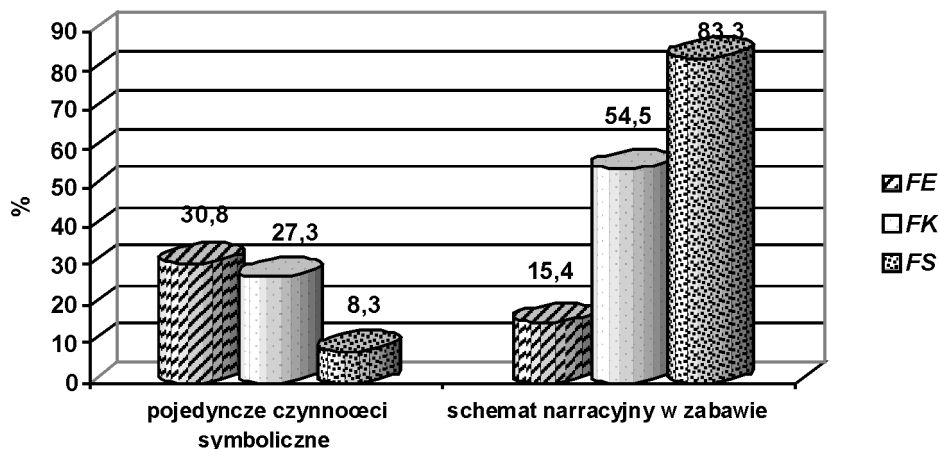
w grupach: kontrolnej (82%) i ponadprzeciętnej (92%). Dziewczynki z tych grup istotnie częściej ujawniały tę formę zabawy, natomiast w przypadku dziewczynek z grupy ryzyka SLI mniej niż połowa z nich ujawniała zdolność do reprezentacji symbolicznej w zabawie z przemianowywaniem.

U chłopców różnice pomiędzy wyróżnionymi grupami są jeszcze bardziej widoczne (por. wykres 2).

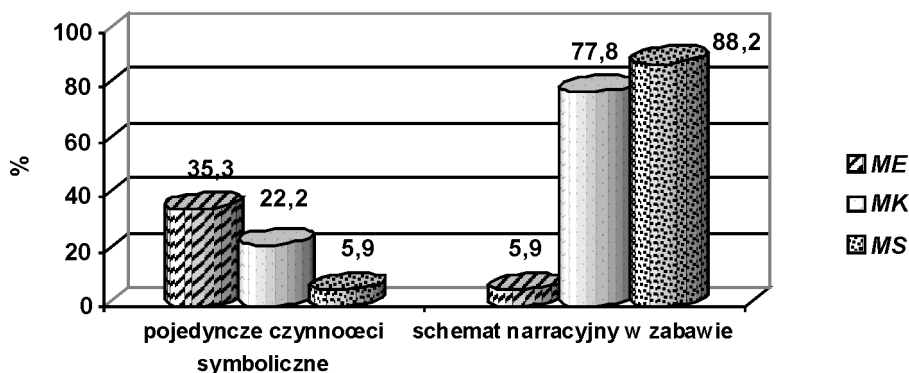
Przejawy zabawy funkcjonalnej zaobserwowano u ponad 80% badanych chłopców z grupy poniżej przeciętnej, a tylko u 6% chłopców z grupy ponadprzeciętnej. Ten rodzaj zabawy nie został dostrzeżony u żadnego z chłopców w grupie kontrolnej. Różnice istotne statystycznie pojawiły się pomiędzy grupą ryzyka SLI a pozostałymi grupami ($E : K - \chi^2 = 24,706$ $df = 1, p < 0,001$, $E : S - \chi^2 = 20,161$ $df = 1, p < 0,001$). We wszystkich grupach zaobserwowano przejawy zabawy zabawkami, choć w porównaniu z dziewczynkami, chłopcy nie wykazywali chęci zabawy innymi zabawkami poza tymi, które zaproponował badający. Z kolei zabawa w przemianowywanie jednych przedmiotów w drugie wystąpiła u prawie wszystkich badanych chłopców z grupy kontrolnej i grupy ponadprzeciętnej. Nie była to jednak łatwa zabawa dla chłopców z grupy ryzyka SLI. Ci istotnie rzadziej podejmowali ten rodzaj zabawy.



Wykres 2. Rodzaj zabawy podejmowanej przez chłopców



Wykres 3. Struktura zabaw symbolicznych dziewczynek



Wykres 4. Struktura zabaw symbolicznych chłopców

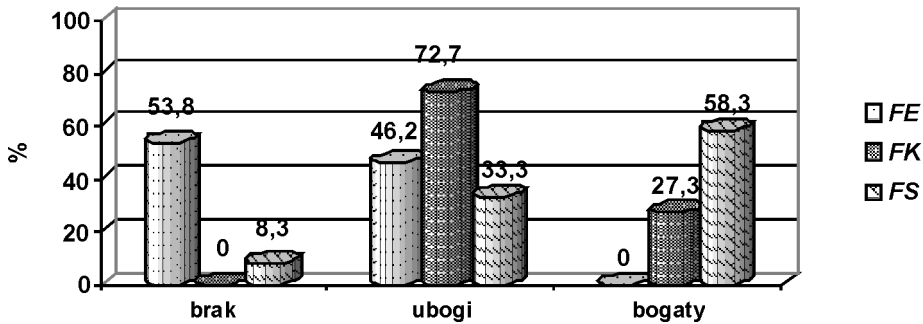
Kolejnym czynnikiem ujętym w analizie była struktura zabawy symbolicznej. W trakcie zabawy na niby mogliśmy obserwować albo występowanie pojedynczych czynności symbolicznych, albo sekwencji wielu czynności przybierających postać schematu narracyjnego w zabawie.

Istotne różnice pomiędzy grupami dziewcząt wystąpiły w zabawie, w której pojawiał się schemat narracyjny. Dziewczynki wykazujące wyższy poziom sprawności językowych wykazywały także wyższy poziom zabawy symbolicznej. Działania symboliczne przyjmowały u nich formę złożonych czynności, opartych na schemacie narracyjnym w zabawie. Wyniki wskazują na istotną różnicę pomiędzy grupami K i S a grupą E ($E : K - \chi^2 = 4,112, df = 1,$

$p < 0,05, E : S - \chi^2 = 11,543, df = 1, p < 0,01$). U 83% dziewczynek z grupy o ponadprzeciętnym rozwoju mowy zaobserwowano przejawy zabawy w udawanie ze schematem narracyjnym (por. wykres 3). Taką zabawę zaobserwowano również u ponad połowy dziewczynek z grupy kontrolnej i tylko u 15% dziewczynek z grupy ryzyka SLI. Zdecydowanie najwięcej zabaw, w których pojawiły się pojedyncze działania symboliczne prezentowały właśnie dziewczynki z grupy ryzyka SLI (prawie 1/3 badanych).

W trzech grupach chłopców widzimy również istotne różnice pomiędzy grupami.

Zabawy chłopców z grup kontrolnej i ponadprzeciętnej charakteryzował wyraźnie zaznaczający się schemat narracyjny. Narracja



Wykres 5. Rodzaj komentarza słownego w zabawach dziewczynek

ta nie zawsze miała jednak charakter werbalny. Dzieci często stosowały onomatopeje, a także używały gestów symbolicznych. U chłopców z grupy poniżej przeciętnej, jeśli przejawy zabawy w udawanie występowały, to były to pojedyncze czynności zastępcze, natomiast bardzo rzadko, bo tylko u 6% chłopców pojawiła się sekwencja zdarzeń w postaci schematu narracyjnego (por. wykres 4). Zaobserwowane między grupami różnice w częstotliwości stosowania schematu narracyjnego były istotne statystycznie. W kategorii pojedynczych czynności symbolicznych chłopcy z grupy ryzyka SLI znacząco różnili się od chłopców z grupy o ponadprzeciętnym rozwoju językowym ($\chi^2 = 4,497$, $df = 1$, $p < 0,05$). Największe natomiast różnice w stosowaniu schematu narracyjnego w zabawie pojawiły się pomiędzy chłopcami z grupy poniżej przeciętnej a obiema grupami porównawczymi (grupą kontrolną i ponadprzeciętną). Stwierdzone różnice są istotne statystycznie (E : K – $\chi^2 = 18,453$, $df = 1$, $p < 0,001$, E : S – $\chi^2 = 23,139$, $df = 1$, $p < 0,001$).

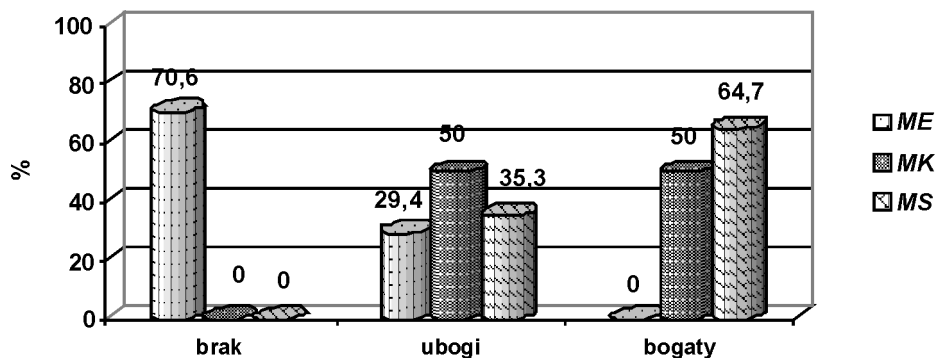
Analiza komentarza słownego użytego przez dzieci w trakcie zabawy wykazała istnienie znaczących różnic międzygrupowych, zarówno u dziewcząt, jak i chłopców. Wykres 5 przedstawia wyniki dziewczynek.

Brak komentarza słownego oznacza, że dzieci bawiły się, nie używając przy tym słów, do ubożego komentarza zaliczono pojedyncze słowa wypowiedziane w trakcie zabawy (maks. 10 słów), natomiast bogaty słowny komentarz to wypowiedzi zgramatyzalizowane, złożone z kilku wyrazów.

Dziewczynki z grupy ryzyka SLI, jak mogliśmy się tego spodziewać, najczęściej bawiły się, nie używając komentarza (prawie 54% badanych), co istotnie odróżnia je od pozostałych grup (E : K – $\chi^2 = 8,362$, $df = 1$, $p < 0,01$, E : S – $\chi^2 = 5,940$, $df = 1$, $p < 0,01$). Mniej niż połowa z nich używała komentarza ubożego. Dziewczynki z grupy kontrolnej najczęściej (ponad 2/3 badanych) posługiwały się krótkimi, pojedynczymi wypowiedziami. Różnica istotna wystąpiła pomiędzy grupami K i S ($\chi^2 = 3,569$, $df = 1$, $p < 0,05$). Natomiast wypowiedzi dziewczynek z grupy o ponadprzeciętnym rozwoju mowy najczęściej składały się z wielu słów lub krótkich zdań. One też istotnie częściej (w 58% przypadków) posługiwały się podczas zabawy komentarzem bogatym niż pozostałe grupy dziewcząt (E : K – $\chi^2 = 4,052$, $df = 1$, $p < 0,05$, E : S – $\chi^2 = 10,532$, $df = 1$, $p < 0,001$).

W grupie chłopców wyniki układają się podobnie jak w grupie dziewczynek.

Stwierdzono, że w trakcie zabawy symbolicznej aż 70% chłopców z grupy E (z ryzykiem SLI) nie użyło komentarza słownego podczas zabawy (por. wykres 6). Pojawiła się istotna statystycznie różnica pomiędzy grupą E a grupami K i S, gdyż chłopcy z tych dwóch grup używali słownych wypowiedzi, bawiąc się w udawanie (E : K – $\chi^2 = 19,335$, $df = 1$, $p < 0,001$, E : S – $\chi^2 = 18,545$, $df = 1$, $p < 0,001$). U połowy chłopców z grupy kontrolnej zaobserwowano podczas zabawy komentarz ubogi, zaś wypowiedzi pozostałych miały charakter komentarza bogatego. Najwięcej wypowiedzi zgramatyzalizowanych, wielowrazowych zaobserwowano u chłopców z grupy S. Prawie 65% chłopców z



Wykres 6. Rodzaj komentarza słownego w zabawach chłopców

tej grupy bogato komentowało zabawę. Takich wypowiedzi nie zaobserwowano natomiast u żadnego chłopca z ryzykiem SLI. Różnica pomiędzy grupami porównawczymi K i S a grupą ryzyka SLI (E) była istotna statystycznie (E : K – $\chi^2 = 11,442$, $df = 1$, $p < 0,001$, E : S – $\chi^2 = 16,26$, $df = 1$, $p < 0,001$).

DYSKUSJA WYNIKÓW

Przedstawione wyniki uzyskane w badaniach quasi-eksperymentalnych pokazały, że w okresie wczesnego dzieciństwa rozwój zabawy symbolicznej ściśle związany jest z rozwojem językowym. Na ocenę poziomu rozwoju zabawy symbolicznej pozwoliła analiza wyników zadania z przemianowywaniem. Zgodnie z propozycją Bornsteina (1997), zabawa mogła mieć charakter manipulacyjno-funkcjonalny lub symboliczny (z przemianowywaniem). W ocenie poziomu zabawy symbolicznej wzięto pod uwagę strukturę zabawy symbolicznej: pojedyncze czynności lub sekwencje czynności symbolicznych tworzące schemat narracyjny w zabawie. Dana sytuacja miała charakter zarówno komunikacyjny, jak i zabawowy. W związku z tym mogliśmy ocenić nie tylko umiejętność posługiwania się symbolami – przedmiotami, ale także umiejętność posługiwania się przez badane dzieci symbolami – słowami.

Wyniki uzyskane w naszych badaniach stanowią potwierdzenie wyników badań innych autorów (Rescorla, Goossens, 1992; O'Reilly, Painter, Bornstein, 1997). Rzeczywiście dzieci z grupy ryzyka SLI wykazują najniższy poziom

zabawy symbolicznej. W zabawie z przemianowywaniem u tych dzieci najczęściej obserwowano zabawę manipulacyjno-funkcjonalną; 80% chłopców i 60% dziewczynek prezentowało taki rodzaj zabawy. Zabawę miniaturowymi przedmiotami – zabawkami, zwaną przez Barona-Cohena (1987) funkcjonalną zabawą udawaną, najczęściej prezentowały również dzieci z grupy poniżej przeciętnej, przy czym trzykrotnie częściej dziewczynki niż chłopcy. Tylko u około 40% dwuipółletnich chłopców i dziewczynek z grupy ryzyka SLI zaobserwowano przejawy zabawy symbolicznej z przemianowywaniem, przy czym u 30% były to zabawy bez kontekstu sytuacyjnego, mające charakter pojedynczych czynności symbolicznych. Taką zabawę symboliczną z przemianowywaniem przedmiotów zaobserwowano natomiast u 90% dzieci z grup porównawczych, z czego u ponad 80% występował schemat narracyjny. Była to zabawa mająca postać sekwencji zdarzeń następujących po sobie, umiejscowionych w odpowiednim kontekście sytuacyjnym.

W zabawie z przemianowywaniem przygotowane przedmioty nie przypominały zabawek. Dziecko musiało znaleźć więc relację między przedmiotami i potraktować je jako element oznaczany i oznaczający. Ta operacja sprawiała najwięcej trudności dzieciom z opóźnionym rozwojem językowym. Wynik ten jest zgodny z wynikami innych badań, potwierdzających związek mowy z zabawą symboliczną. Im wyższy poziom rozwoju językowego prezentowały dzieci, tym wyższy poziom zabawy symbolicz-

nej był przez nie ujawniany (O'Reilly, Painter, Bornstein, 1997).

Odrębna analiza wyników pozwoliła na znalezienie różnic nie tylko pomiędzy grupami w obrębie jednej płci, ale także istotnych różnic między płciami, głównie w grupie z ryzykiem SLI. Dziewczynki prezentowały zdecydowanie więcej działań o charakterze symbolicznym, które częściej miały postać sekwencji, chłopcy natomiast częściej bawili się, manipulując przedmiotami, a symboliczna zabawa miała postać pojedynczych, prostych czynności. Podobne wyniki można znaleźć w badaniach Bornsteina i Cote (2005).

Badane dzieci prezentowały różny poziom umiejętności użycia symboli, zarówno w zabawie, jak i komunikacji. W zakresie komentarza słownego zaznaczyła się, jak można było się tego spodziewać, istotna różnica w liczbie używanych słów podczas zabawy w udawanie między badanymi grupami, zróżnicowanymi pod względem rozwoju językowego. Największą liczbą wypowiedzi słownych w trakcie zabawy charakteryzowały się dzieci z grupy S, czyli o ponadprzeciętnym rozwoju językowym. Wypowiedzi zgramatyzowane, złożone z prostych zdań występowały u prawie 60% dzieci z tej grupy. Brak komentarza słownego podczas zabawy w udawanie najczęściej charakteryzował dzieci z grupy ryzyka SLI (połowa badanych dziewczynek i 2/3 chłopców), a komentarz ubogi, składający się z pojedynczych słów, był typowy dla grupy kontrolnej. Jak więc widzimy, poszczególne grupy różnią się zarówno poziomem rozwoju zabawy symbolicznej, jak i mowy. Otrzymane wyniki tych badań można traktować jako potwierdzenie słów Musatti (1987), że nabywanie zdolności posługiwania się symbolami, umieszczone w złożonym schemacie zmian rozwojowych, jakim podlegają zdolności dziecka do tworzenia

reprezentacji podczas drugiego roku życia, współgra z nabywaniem innych zdolności. Dzieci przejawiające trudności w posługiwaniu się symbolami – słowami jednocześnie wykazują trudności z przemianowywaniem przedmiotów.

Otrzymane wyniki przyniosły odpowiedzi na postawione pytania badawcze. Prezentowane badania własne potwierdziły istnienie dodatniej korelacji pomiędzy prezentowanym przez badane dzieci poziomem zabawy symbolicznej a komentarzem werbalnym towarzyszącym zabawie. Okazało się, że dzieci o wyższym poziomie rozwoju językowego przejawiały jednocześnie wyższy poziom zabawy symbolicznej, polegający na umiejętności użycia przedmiotu jako symbolu innego przedmiotu oraz na wykorzystywaniu w zabawie złożonych, sekwencyjnych działań symbolicznych opartych na schemacie narracyjnym. Dzieci z ryzykiem SLI rzeczywiście prezentowały niższy poziom zabawy symbolicznej niż ich rówieśnicy o prawidłowym czy ponadprzeciętnym rozwoju mowy.

Uzyskane wyniki wskazują na bardzo wczesny rozwój obu tych form zachowań symbolicznych. U dzieci z ryzykiem SLI zabawa symboliczna, podobnie jak mowa, pojawia się później w rozwoju ontogenetycznym, w porównaniu z dziećmi o prawidłowym czy ponadprzeciętnym rozwoju językowym.

Aby uzyskać całkowite potwierdzenie tych hipotez, wydaje się celowe prowadzenie dalszych badań nad rozwojem reprezentacji symbolicznej w zabawie i mowie w okresie wczesnego dzieciństwa.

„Praca naukowa finansowana ze środków na naukę w latach 2005–2007 jako projekt badawczy H01F 039 29”.

BIBLIOGRAFIA

- Baron-Cohen S. (1987), Autism and symbolic play. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 139–48.
- Beeghly M., Cicchette D. (red.) (1990), *Children with Down syndrome: A developmental perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bornstein M., Cote L. (2005), *Symbolic Development among Monolingual and Bilingual Infants*. X International Congress for the study of child language. Berlin.

- DeLoache J.S. (1995), Early understanding and use of symbols: The model model, *Current Directions in Psychological Science*, 4, 109–113.
- Hobson P. (1993), *Autism and the development of mind*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Leonard L. (1998), *Children with Specific Language Impairment*. Cambridge: MIT Press.
- McCune-Nicolich L. (1981), Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52, 785–797.
- Mundy P. i in. (1987), Nonverbal communication and play correlates of language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 349–364.
- Musatti T. (1987), Reprezentacja poznawcza i komunikowanie się dzieci [w:] I. Kurcz, G. Shugar, B. Bokus (red.), *Wiedza a Język*, tom 2 *Język Dziecka*. ZNIO: PAN.
- O'Reilly A., Painter K., Bornstein M. (1997), Relation between language and symbolic gesture development in early childhood. *Cognitive Development*, 12, 185–197.
- Piaget J. (1966), *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Rescorla L., Goossens M. (1992), Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment (SLI-E). *Journal of Speech and Hearing Research*, 35 (6), 1290–1302.
- Tomasello M. (2002), *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: PIW.
- Tomasello M., Striano T., Rochat P. (1999), Do young children use objects as symbols? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 563–584.

