

Sembolik Oyunun Dil Gelişimi ve Dil Bozukluklarıyla İlişkisi

*Funda ACARLAR

Ankara Üniversitesi

Özet

Erken dil gelişimi ve sembolik oyun arasındaki ilişkiyi gösteren bir çok çalışma yapılmıştır. Bu yazıda, sembolik oyunun normal dil gelişimi gösteren çocuklardaki gelişimi, dil gelişimiyle ilişkisi ve dil bozukluğu olan çocuklardaki gelişimi normal gelişimle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca sembolik oyunun dil bozukluğu olan çocukların değerlendirme ve eğitimindeki rolü de tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Sembolik oyun, dil gelişimi, dil bozukluğu, oyun ve dil

Abstract

There have been a number of studies that have reported the relationship of early language development and symbolic play. This article provides a review about symbolic play in typical children and its relation with early language development. Symbolic play and language in language disordered children have also been compared with normative literature. These relationships are discussed in terms of their implications for assessment and education of language - delayed children.

Keywords: Symbolic play, language development, language disorder, play and language

Erken çocukluk döneminde sembolik oyun ve dil gelişimi arasında nasıl bir ilişki olduğu sorusunun araştırmacıların ilgisini çekmeye devam ettiği görülmektedir. Yaşamın ilk iki yılı çocukların dil kullanımı ve sembolik oyun gibi sembol kullanımını içeren becerilerinde önemli ve hızlı değişikliklerin ortaya çıktığı bir dönemdir. Gelişimsel olarak anlamlı bu değişiklikler sembolik oyun ve dil gelişimi arasındaki ilişkilere yönelik araştırmalar yapılmasına neden olmuştur (Casby ve Della Corte, 1987, Lyytinen, Poikkeus ve Laakso, 1997 McCune, 1995). Dil öncesi zihinsel becerilerden biri olan sembolik oyunun sozel olmayan yapısı, dil kazanımının sınırlı olduğu durumlarda sembollerin anlama ve kullanma becerisinin değerlendirilmesinde önemli bir araç olmasını sağlamaktadır. Bu yazıda, dil bozukluğu olan çocuklarda sembolik oyun gelişiminin incelenmesinde bir temel oluşturacağı için, önce normal gelişim gösteren çocuklarda sembolik oyunun nasıl bir gelişim gösterdiği ve dille ilişkisi, daha sonra sembolik oyunun dil bozukluğu olan çocuklardaki gelişimi normal gelişimle karşılaştırılabilir olarak ele alınacaktır.

Sembolik oyun ve gelişimi

Yaşamın ilk iki yılı çocukların bilişsel becerilerinde önemli ve hızlı değişikliklerin olduğu bir dönemdir. Bu dönemde nesne sürekliliği, taklit ve sembolik oyun gibi bazı önemli bilişsel kazanımlar söz konusu olmaktadır. Bu dönem, Piaget'in (1973) bilişsel gelişim aşamalarına göre duyu-hareket (sensory-motor) dönemi şeklinde isimlendirilmektedir. Duyu-hareket döneminin sonlarına doğru sembollerin anlama, yaratma ve kullanma becerisini içeren sembolik işlev ortaya çıkmaktadır. Sembolik işlevin gelişmesiyle çocuk nesnelere ve olayların farklı şekillerde işlevselleşirebileceği bilgisini kazanmaktadır. Sembolik işlevin ortaya çıkışı biçimlerinden biri de sembolik oyundur.

Sembolik oyun gerçek dünyaya ilişkin nesne, kişi ya da durumların yerine başka kişi, nesne ve durumların koyularak temsil edilmesi (mış gibi yapma, hayali oyun) şeklinde tanımlanabilir. Bir nesne-

yi başka bir nesneymiş gibi yapma ediminde onu zihinde canlandırarak simgeleyebilme söz konusudur. Örneğin, kalem telefon gibi kullanan bir çocuk kalemın gerçek kullanım şeklini bilmekte ama kalem bir telefon gibi kullanarak telefonun zihinsel bir nesnesine sahip olduğunu göstermektedir. Sembolik oyunda çocuk bu örnekte kalem olan anlam kazanımla (signified), anlam veren durumundaki telefonu (signifier) birleştirmeyi öğrenir. Başlangıçta çocukların bir nesneyi temsil etmek için seçtikleri bir başka nesne, temsil edilene fiziksel olarak (kalem-telefon) benzemektedir. Sembolik oyun küçük çocukların erken sembolleşirme becerilerinin bir orta ya çıkışı olarak kabul edilmektedir. Tufekçioğlu (2001) da, düşüncede yaratılan olaylar dıışı gerçek olaydan bağımsız olarak yaratıldığı ve bu aşamada semboller kullanılarak zihinde tekrar gösterime girdiği için bir sembolleşirmenin olduğunu belirtmiştir. Çocuk araba sürüyormuş gibi yaparak yetişkin eylemini göstermektedir. Oyun ortamında yatma zamanı değilken uyuyormuş gibi yapan çocuk, bu davranışın başka yer ve zaman için uygun olduğunu bilir. Piaget'e göre sadece böyle bir odaktan uzaklaşma (decentration) söz konusu olduğunda gerçek bir sembolik işlevden söz edilebilir. Bu aşamada çocuğun oyun şemaları kendi eylemlerinden diğer kişilerin eylemlerine doğru genişlemektedir. Dolayısıyla, odaktan uzaklaşma diğer kişilerin duyu ve davranışlarının da oyuna dahil edilmesini içermektedir (McShane, 1994, Onur, 1998, Rice, 1983, Siegler, 1991).

Nesnelerle oyun oynama eyleminin bebeklik döneminde başladığı okul öncesi dönemde farklılaşarak devam ettiği görülmektedir. İlk aşamada nesnelere özel işlevlerine göre değil, herhangi bir nesne gibi ele alınmaktadır. 5-6 aylık bir bebeğin her nesneye sallama, ağzına götürme gibi hareketlerle farklılaşmamış şekilde davrandığı gözlenir. İlk yılın sonuna doğru ise nesnelere işlevine uygun şekilde kullanılmaya başlanır. Çocuk yaşı büyüdükçe duyu-hareket dönemindeki bu şemalardan -miş gibi yapma hareketine doğru ilerler. Sembolik oyun gelişimi de bu sembol öncesi şemalardan düzeyinden başlayarak

incelenir Sembolik oyuna ilişkin bir çok çalışmada McCune'un (1981b 1995) belirlediği gelişimsel sıranın temel alındığı görülmektedir (Kennedy, Sheridan, Radlinski ve Beeghly, 1991, Ogura 1991) McCune sembolik oyunun gelişimsel sırasını aşağıda verilen 5 düzeyde tanımlamıştır İlk iki düzey "duyu-hareket donemi", diğer üç düzey ise "sembolik aşama" başlıkları altında alınmıştır

Sembolik oyunun gelişimsel sırası

Duyu-hareket donemi

1 düzey Sembol öncesi oyun şemalarında çocuk bir nesnenin algısal özellikleri ile işlevi arasındaki ilişkiyi bildiğini gösterir Çocuğun tarağı saçına değdirmesi, bardağı dudağına götürmesi sembol öncesi oyun şemalarına ilişkin örneklerdir

2 düzey- Bu düzeyde çocuk yeme, içme uyuma gibi kendisiyle ilişkili etkinliklerde -miş gibi (self-pretend) yapar, yani çocuk kendi davranışını taklit eder Çocuğun içme hareketi için başını arkaya doğru atması örneğinde olduğu gibi, bir jestle -miş gibi yaptığının farkında olduğu görülür Bu, çocuğun anlam veren ve anlam kazanan arasındaki ayrımı yaptığını göstermektedir

Sembolik aşama

3 düzey- Bu tek şemalı sembolik oyunlar düzeyinde çocuk diğerlerinden gördüğü davranışları taklit eder ve oyunda başkalarını (annesini, oyuncak bebek gibi) oyuncu olarak kullanır Yani çocuk -miş gibi yapmayı kendi etkinliklerinden diğer kişilerin okuma, yemek pişirme gibi etkinliklerine doğru genişletir (other pretend) Ayrıca oyuncak bebeğe yemek yedirme örneğindeki gibi, oyunda oyuncu olarak kendisi yerine oyuncak bebek gibi diğerlerini kullanır Kendisinin yemek yemesi yerine, bebeğe yemek yedirmesi odaktan uzaklaşmayı göstermektedir

4 düzey- Bu düzeyde oyun şemaları ardışık olarak ilişkilidir Tek bir şema birden fazla kişi ile (önce annesine sonra bebeğine yemek verme gibi) veya farklı şemaları sırayla (oyuncak bebeği öpme, ya-

tağına koyma ve sonra biberonu ağzına koyma gibi) oynanır Anlam veren ve anlam kazanan arasındaki çeşitli ilişkilerin bir sıra içinde ortaya konması söz konusudur Çocuk bu şekilde olayın farklı özelliklerini bildiğini göstermektedir

5 düzey- Çocuğun oyununda plan vardır Bu plan -miş gibi oyunda aşamalı olarak gerçekleştirilir Örneğin, çocuk oyuncak bebeği alır sonra biberonu alır ve biberonu bulunca bebeği besler Buradaki arama davranışı oyun başlamadan önce bir planın yapıldığını göstermektedir

McCune'un 8-24 ayları arasındaki çocuklar için tanımladığı yukarıdaki 5 düzey birbirinden kesin yaş sınırları ile ayrılamamaktadır Ancak McCune'un (1995) yaptığı çalışmada, sembolik oyunun yaşla doğrusal bir ilişkisi olduğu ve çalışmaya alınan çocukların % 50'sinin 9 ayda 1 düzey oyun, 13 ayda 2 ve 3 düzey oyun, 14 ayda 4 düzey oyun, 18, 22 ve 24 ayda 5 düzey oyun gösterdiklerini bulunmuştur Sembolik oyun gelişim sırasının evrenselliği söz konusu olmakla beraber çocuğun genel gelişimi fiziksel sağlığı anne babanın eğitimi ve çocuklarıyla ilişkisinin niteliği gibi bazı faktörleri nedeniyle bireysel farklılıklar da ortaya çıkmaktadır (Beeghly,1998 McCune, 1995, Ogura, 1991)

Hem sembolik oyun hem de dilin sembolleri kullanma becerisine bağlı olması sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkiye yönelik çalışmaların da yapılmasına neden olmuştur (McCune-Nicolich, 1981b, Ogura, 1991) Çocuklar 12-18 aylar arasında kendi kişisel sembollerinin yanı sıra toplumda ortak kabul gören sözel sembolleri kullanmaya başlarlar "Kalem" sözcüğünün temsil ettiği nesne olan kalem gibi görünmemesinde olduğu gibi, atık semboller temsil edilen nesneye benzememektedir Çocuk sahip olduğu bu sembolik işlevi bir semboller sistemi olan dil kullanımına doğru genişletir

Sembolik oyun ve dil gelişimi ilişkisi

Dil gelişimi ve sözel olmayan bilişsel beceriler arasındaki ilişki konusunda Piaget'nin (1973) bilişsel gelişim kuramının önemli bir etkisi olduğu go-

rulmaktadır. Piaget, dil ve sozel olmayan bilişsel becerilerin altında yatan aynı sembolik kapasiteden ortaya çıktığını ve dilin nesne sürekliliği, sembolik oyun gibi bazı bilişsel kazanımlar gerçekleşmeden önce ortaya çıkmadığını, yani dil gelişiminin bilişsel gelişimin ilerisinde olamayacağını ileri sürmüştür. Ancak bu görüşü desteklemeyen araştırma sonuçları Piaget'nin görüşünün yeniden ele alınmasına neden olmuştur. Örneğin Kelly ve Dale (1989) 12- 24 aylar arasındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada bazı çocukların bilişsel düzeylerinin ilerisinde dil becerileri gösterdiklerini bulmuşlardır. Sembolik oyun gibi sozel olmayan bilişsel becerilerle dil gelişimi arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı çalışmalarda da bilişsel bilginin her zaman sozcuk veya sozcuk birleşimlerinden önce gerçekleşmediği bulunmuştur (Miller, Chapman, Branston ve Reichle, 1980, Siegel, 1981). Bugün, dil ve bilişsel gelişim arasında belirli aşamalarda ortaya çıkan bazı özgün ilişkilerin olduğu ve dilin bir çok ayrı beceriden oluştuğu görüşünün ağırlık kazandığı görülmektedir (Gopnik ve Meltzoff, 1986, Rice 1983). Bu görüş kapsamında temel olarak ele alınacak olan sınırlı benzerlik modeline (local homology model) göre, dil ve sembolik gelişim, gelişimin erken aşamalarındaki belirli zamanlarda ve belirli dilsel/dilsel olmayan beceriler için ilişkilidir (McCune, 1995, Thal, 1991, Ogura, 1991, Rice, 1983). Aşağıda sunulan araştırmalardakı, tek sozcukler aşamasında sozcuk kullanımı ile nesnelere işlevine uygun kullanımı, sozcuk birleştirilmesinin başlangıcı ile oyunda tek şemaların birleştirilmesi arasında güçlü bir ilişki olduğunun gösterilmesi gibi bulgular bu görüşü desteklemektedir.

Erken dönemde dil ve sembolik oyun arasında bazı özelliklerin ortaya çıkış zamanlarına ilişkin paralellikler söz konusu olmaktadır. Kelly ve Dale (1989) henüz hiç sozcuk olmayan çocukların sembolik oyun da gerçekleştirmediğini, tek sozcukler aşamasındaki çocukların ise sembol öncesi oyun şemaları ve -miş gibi etkinlikleri olduğunu bulmuştur. Lyytinen, Poikkeus ve Laakso (1997) da 18 aylık çocuklarda sembolik oyunun sozcuk dağıtıcı, sozce uzunluğu ve biçimbirimlerin (morfeimlerin) kul-

lanımı ile anlamlı bir korelasyonu olduğunu göstermiştir. Alıcı ve ifade edici dille en fazla ilgili olan oyun kategorisinin ise başkalarının eylemlerini içeren -miş gibi yapma olduğu dikkati çekmiştir.

Ayrıntılarda farklılaşmakla beraber bir çok araştırmacı tarafından gelişimin farklı aşamalarında dil ve sembolik oyun arasında özel ilişkiler olduğu kabul edilmektedir. McCune Nicolich (1981b) sembolik oyun ve dil gelişiminin karşılıklı ilişkilerini

- a) sozcuk kullanımı ve -miş gibi yapmanın başlangıcı ,
- b) dilde sozcukler ve sembolik oyunda şemaları birleştirmelerin başlangıcı ,
- c) dilde sozdizimi ve sembolik oyunda planlı birleşimlerin başlangıcı şeklinde vermiştir.

Normal gelişim gösteren çocuklarda erken dönemlerde sembolik oyunla başlayan sembolleştirme becerisinin dil gelişimi ile anlamlı ilişkisi olduğunu gösteren bir çok çalışma vardır (Casby ve Della Corte, 1987, McCune, 1995, Ogura, 1991). Başlangıçta çocukların sembolik oyununda şemanın belirli nesne ve durumlara bağlı olduğu görülmektedir. Daha sonra bu şemalar belirli bir bağlamın dışında ve nesnenin ve/veya olayın yokluğunda da kullanılma ya başlanır. Sozcuk kullanımda çocuğun kendi eylemlerini taklit ettiği "-miş gibi oyun düzeyinde" simgeleştirme söz konusu olmaktadır. Sembolik oyunun 2 düzeyinde olduğu gibi çocuğun örneğin kalem sozcukunu kullanması için kalem sozcuk ile kalem kendisi arasındaki ilişkiyi ayırtması, yani sozcukun nesneyi gösteren bir sembol olduğunu kavraması gerekmektedir. Ogura'nın (1990) 4 Japon çocuğuyla yaptığı boylamsal çalışmanın bulguları da bu görüşü desteklemektedir. Ogura, ilk sozcuklerin 12-13-5 aylar arasında 2 oyun düzeyinde kullanıldığını bildirmiştir.

Bazı çalışmalar ile sembolik oyun birleşimlerinin başlangıcı ve sozcuklerin cümle oluşturmak üzere birleştirilmesi (sozdizimi başlangıcı) arasında bir ilişki olduğu gösterilmiştir. 20-24 aylarda çocuklar sozcukleri birleştirerek cümle kurmaya ve birden

fazla şemayı sembolik oyunda kullanmaya başlarlar, yani her iki davranışın da ortak bir başlangıç zamanı vardır Casby ve Della Corte (1987), Brown'un (1973) ortalama sözcük uzunluğuna (OSU) dayalı olarak tanımladığı ilk uç dil gelişimi aşamasında olan çocukların dil performansları ile yerine nesne koyma şeklindeki sembolik oyun arasındaki ilişkileri karşılaştırmışlardır (OSU hakkında ayrıntılı bilgi için Ege, Acarlar ve Guleryuz, 1998 bakınız) Bu çalışmanın sonuçları özellikle sözcüklerin birleştirilmesi aşamasında sembolik oyunun erken dil gelişimi ile ilişkili olduğu görüşünü desteklemiştir Aynı çalışmada dil gelişimi sözcükleri birleştirme düzeyinde olan çocukların sembolik oyun becerilerinin tek sözcük düzeyindeki çocuklarından farklı olduğu ve bir nesne yerine başka bir nesnenin kullanılması içeren sembolik oyunda daha başarılı oldukları bulunmuştur Sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkinin sembolik oyun ve kronolojik yaş ilişkisinden daha güçlü olduğu da bu çalışmanın dikkat çeken bulguları arasında yer almaktadır

Sözdizimi kuralları da planlı ve aşamalı sembolik oyunda olduğu gibi planlı bir düzenlemeyi gerektirmektedir Kelly ve Dale (1989) ve Ogura (1990) da çocuklarda sembolik oyunun 5 düzeyi ile birlikte sözdiziminde üretkenliğin başladığını göstermişlerdir

McCune (1995) 8-24 aylar arasındaki çocukların sembolik oyun ve dil becerilerini doğal oyun ortamı içinde incelemiştir McCune sembolik oyunun beş düzeyine göre yaptığı inceleme sonucunda sözcük dağılımı ile 2 düzey, sözcük birleşimleri ile 4 düzey, sözcük birleşimlerinin tek sözcüklerden çok daha ağırlıklı kullanılmasıyla 5 düzey arasında ilişkiler bulunmuştur McCune'un bir başka bulgusu da bir oyun düzeyinden diğerine geçişin ilişkili dil becerisinin ortaya çıkışından önce olduğudur Ogura (1991) da hem sembolik oyun hem de dilin altına yatan sembolik beceriyi yansıttığını, tek sözcükler aşamasında her ikisinin de paralel bir gelişim gösterdiğini ve sözcük birleşimleri ortaya çıktıktan sonra birbirlerinden bağımsız geliştiklerini ileri sürmüştür

Lyytinen, Poikkeus, Laakso, Eklund ve Lyytinen (2001) 14 aylık çocuklarda değerlendirilen sembolik oyun becerilerinin 3-5 yaşındaki alıcı ve ifade edici dil performansını kestirmede de güvenilir olduğunu bulmuşlardır Ayrıca bu çalışmada daha önceki çalışmalarında ileri sürdükleri gibi (Lyytinen ve ark , 1997) sembolik oyunun ifade edici dilden çok alıcı dille ilişkili olduğunu bir kez daha desteklemiştir

Ozetle yapılan çalışmalar kullandıkları yöntemler ve bulguları açısından bazı farklılıklar göstermekle beraber erken dil gelişimi ve sembolik oyun arasında karşılıklı ilişkilerin olduğu şeklindeki temel varsayımı destekler görünmektedir Sembolik oyun, çocukların artan bilişsel yeterliği gibi, dil gelişiminin ileri aşamaları için bir temel oluşturan dil öncesi becerileri de temsil etmektedir Pek çok çalışma ile bir nesne yerine başka bir nesne koyma şeklindeki sembolik oyunun gerçek simgeleştirmenin işareti olduğu ve bu nedenle erken dil gelişimiyle en fazla ilişkili oyun tipi olduğu ileri sürülmüştür Oyun ve dil gelişiminin erken dönemde sadece belirli aşamalar ve belirli sembolik /sembolik olmayan birimleri için ilişkili olduğu görülmektedir 13-20 aylarda ilk sözcükleri ilk iletişim amaçlı jestler ve oyunda basit hayali şemaların, nesnelere işlevine uygun kullanımının görülmesiyle birlikte ortaya çıkmaktadır 20-24 aylar arasında ise çocuklar sözcükleri birleştirerek cümle kurmaya ve oyunda tek basit şemaları bütünden fazla şemalı sıralara birleştirmeye başlarlar Sözdizimi kurallarının öğrenildiği 28 ay civarında ise, çocuklar mantıksal olarak düzenlenmiş hayali oyun sıralamalarını yaparlar Sembolik oyun ve dil gelişimindeki tüm bu paralellikler sınırlı benzerlik modelinin, dil ve sembolik oyunun gelişiminin erken aşamalarındaki belirli dönemlerde paralel ve birbirleriyle ilişkili bir gelişimi olduğu varsayımını desteklemektedir

Dil bozukluklarında sembolik oyun

Normal gelişim bağlamında ortaya konan dil sembolik oyun ilişkisi, dil bozukluğu gösteren veya genel gelişimsel gecikme, zihin engeli, işitme enge-

lı gibi dil gecikmesi risk grubunda yer alan çocukların dil gelişimi, değerlendirilmesi ve sağaltımıyla ilgilenen kişiler için de yararlıdır. Daha önce söz edildiği gibi sembolik oyunun sozel olmayan yapısı, dil kazanımında yetersizliği olan çocukların sembolik tasarımı (representation) anlama ve kullanma becerisinin değerlendirilmesinde önemli bir araç olmasını sağlamaktadır.

Dil bozukluğu olan çocukların sembolik oyun performanslarının normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığı çalışmalar birbirinden farklı sonuçları içermektedir. Bazı çalışmalarda dil bozukluğu olan çocukların dil ve sembolik oyun gelişimlerinin aynı şekilde gecikmeli olduğu (Rescorla ve Goossens, 1992, Terrell ve Schwartz, 1988), bazı çalışmalarda sembolik oyunda yaş normlarının altında olmalarına rağmen dil yaşına göre eşleştirildikleri normal gelişim gösteren çocuklardan daha iyi performans gösterdikleri (Terrell, Schwartz, Prelock ve Messick, 1984) ve bazı çalışmalarda ise dil bozukluğu olan çocukların dil becerilerinin sembolik oyun performanslarından daha iyi olduğu (Roth ve Clark, 1987) bulunmuştur.

Behirlenebilir bir nedeni olmayan özgün dil bozukluklarında (specific language impairment) nedeninin daha genel sembolleştirme becerilerindeki yetersizlik olduğunu ileri süren bazı araştırmacılar vardır. Rescorla ve Goossens (1992) iki yaşındaki sadece ifade edici dilde özgün dil bozukluğu olan çocuklar ile normal gelişim gösteren çocukların sembolik oyun gelişimlerini karşılaştırmışlardır. Bu çalışma sonucunda, özgün dil bozukluğu olan çocukların daha az odaktan uzaklaşmış oyun oynadıkları, sembolik oyunlarında bir nesneyi diğeri yerine koyma şeklindeki kullanımların daha az ortaya çıktığı bulunmuştur. Aynı çocuklarda sembolik oyun gelişiminin de normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında gecikmeli olduğu belirtilmiştir. Bu farklılığın sembol kullanımında gelişimsel bir gecikme veya daha genel bir sembolik tasarımı yetersizliğinden kaynaklandığı düşünülmüştür.

Roth ve Clark (1987) da hem alıcı hem ifade edici

cı dilde gecikme gösteren ortalama kronolojik yaşları 6.7 ve OSU 3.3 olan çocuklarda sembolik oyunun daha üst düzey becerilerinin, dil gelişimlerine göre eşleştirildikleri normallerden daha yetersiz olduğunu bulmuşlardır. Örneğin, dil bozukluğu olan çocukların yarısından fazlası sembolik oyun testindeki bebeği yatağa koyma gibi oyun davranışlarında başarısız olmuştur. Ancak Casby (1997) Roth ve Clark'ın bu araştırmasında çocuklardan istenen işlemlerin sozel yönergelerle sunulduğuna ve sozel yönergeleri anlamadaki yetersizliğin çocukların işlemlerdeki performansını etkileyebileceğine dikkat çekmiştir.

Benzer bir çalışmada da Terrell, Schwartz, Prelock ve Messick (1984) tek sözcüklü ifadeler düzeyindeki ortalama 1.7 yaşındaki normal gelişim gösteren ve ortalama 2.7 yaşındaki dil bozukluğu olan çocukların sembolik oyun davranışını karşılaştırmışlardır. Araştırmaya sozel olmayan zekaları normal olan ve başka bir engelleni olmayan çocuklar alınmıştır. Terrell ve ark. bu çalışmada çocukların oyundaki dil kullanımını değerlendirmeyip sadece oyunda şemaların ortaya çıkışı ve birleştirilmesi ile ilgilenmişler ve araştırma sonucunda dil bozukluğu olan çocukların normallerden daha fazla sayıda sembolik oyun şemalarını birleştirdiklerini bulmuşlardır. Bu beklenmeyen bulgu, araştırmacıların dil ve sembolik oyun arasında doğrudan veya nedensel bir bağlantı olmadığını ileri sürmelerine neden olmuştur. Ancak Casby (1997), Terrell ve ark.'nın çalışmasındaki bu bulgunun nedeninin, dil bozukluğu olan çocukların kronolojik yaşları daha büyük olduğu için nesnelere deneyimlerinin daha fazla olması olasılığı üzerinde durmuştur. Dil bozukluğu olan çocukların oyun becerileri dillerinden daha ileri düzeyde olmakla beraber, kronolojik yaşlarına göre beklenenin altında olmuştur.

Bir çok çalışmada gelişimin erken aşamalarında (2-3 yaş) normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan çocukların sembolik oyun davranışları arasında önemli bir farklılık bulunmamıştır (Casby, 1997, Lyytinen, Poikkeus, Laakso, Eklund ve Lyytinen,

2001). Sadece daha büyük yaşlarda (4-5 yaş) dil bozukluğu olan çocukların, birleştirilmiş oyun şemaları şeklindeki sembolik oyunun daha üst düzeylerini normal gelişim gösteren çocuklardan daha az kullandıkları belirtilmiştir. Casby (1997) bu durumu, küçük yaşlardaki sembolik oyunda dilin rolünün daha sınırlı olması ve dil bozukluğunun sembolik oyunun daha üst düzeylerinin ortaya çıkmasını etkilediği şeklinde açıklamıştır. Ayrıca tüm bu çalışmaların dil bozukluğu olan çocuklarda sembolik yeterlilikte değil, sembolik performanstaki bir eksikliği gösterdiğini ileri sürmüştür.

Farklı engel gruplarında sembolik oyun ve dil ilişkisi

Farklı engel gruplarındaki çocuklarda da sembolik oyun ve dil ilişkisini inceleyen bazı çalışmalar yapılmıştır. Sigman ve Ungerer (1984) zihin engelli ve otistik çocuklarda alıcı dil ve sembolik oyunun ilişkili olduğunu göstermişlerdir. Otistik çocukların, zihin engelli ve normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırıldığında, bebekle oyun gibi başka kışilerin eylemlerinin taklit edildiği "-miş gibi yapma" sıklıklarının daha az olduğu ve sembolik oyun ortaya koymada da jestler ve sozcukleri taklit etmede olduğu kadar yetersiz oldukları görülmüştür. Casby ve Ruder (1983) de OSU'na göre eşleştirilmiş normal ve zihinsel engelli çocukların sembolik oyun performansları arasında bir farklılık olmadığını ve bir nesneyi diğeri yerine kullanma şeklindeki sembolik oyunun erken dil gelişimiyle kuvvetli bir korelasyonu olduğunu bulmuşlardır. Aynı çalışmada OSU 1.5-2.0 arasında olan zihin engelli çocuklar dil düzeylerine uygun sozel olmayan sembolik beceriler göstermişlerdir. Araştırmacılar bu sonucun, zihin engelli çocuklardaki dil gecikmesinin erken sembolik işlev becerilerinin eksikliği ile ilişkili olmadığını gösterdiğini ileri sürmüşlerdir.

Down sendromlu çocukların nesnelere oyun gelişimi sırasının özellikle erken dönemde normal gelişim gösteren çocuklarla aynı sırayı izlediği görülmektedir. Zeka yaşı arttıkça nesnelere basit oyundan daha karmaşık ve gelişmiş bir oyun tipi olan -

miş gibi oyuna geçilmektedir. Beeghly ve Cicchetti (1987) Down sendromlu çocukların oyun ve dil becerilerindeki gelişimsel değişiklikleri 1 yıl süresince izledikleri çalışmalarında, dil öncesi dönemdeki hiçbir çocukta sembolik oyun görülmediğini, ancak dil gelişiminin tek sozcukler aşamasındaki çocukların çoğunun tek şemalı basit oyun şemalarını kullanabildiklerini bulmuşlardır. Sozcuk birleşimleri başlayan çocuklar oyunda da şemaları birleştirerek -miş gibi oyun göstermişlerdir. Ancak sozcuk ve oyun birleşimlerinin göreceli olarak seyrek olduğu ve kurallı olmadığı dikkati çekmiştir. İfade edici dil gelişimi daha ileri olan çocuklar planlı, aşamalı olarak birleştirilmiş oycukleri içeren -miş gibi oyunu kullanmışlardır. Ayrıca bu çocuklarda dil ve sembolik oyunda üretkenliğin arttığı da eklenmiştir.

Kennedy ve ark (1991) normal gelişim gösteren çocuklar için gösterilen dil ve sembolik oyunun belirli aşamalarındaki karşılıklı ilişkilerinin gelişimsel gecikmesi olan çocuklar için de geçerli olduğunu göstermişlerdir. Gelişimsel gecikmesi olan 6 çocuğu 6 ay süresince izledikleri çalışmada basit, tek şemalı oyunları olan çocukların tek sozcuklu ifadeler kullandığını, oyunda şemaları birleştiren çocukların ise birden fazla sozcuklu ifadeleri kullanma eğiliminde olduklarını bulmuşlardır.

İşitme engellilerde de sembolik oyunun sozel olmayan yapısının potansiyel dil gelişimi için iyi bir göstergesi olduğu düşünülmektedir. Yoshinaga-Itano, Snyder ve Day (1998) 8-36 aylar arasındaki ağır işitme engelli 170 çocuğun sembolik oyun ve dil gelişimleri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada, sembolik oyun gelişiminin erken dil gelişimi ile güçlü bir ilişkisi olduğunu bildirmişlerdir. Sembolik oyun becerileri sembolik jestlerin gelişimi, sozcuk ve ifadeleri anlama ise kullanılan sozcuk sayısı ile ilişkili bulunmuştur. Casby ve McCormack (1985) da erken iletişim ve sembolik oyun becerilerinin ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçta işitme engelli çocuklardaki sembolik oyun ve dil gelişimi ilişkisinin normallerde görülene benzer olduğu bulunmuştur.

Tüm çalışmalar incelendiğinde, farklı engel grubundaki çocukların sembolik oyun gelişimlerin de hız, nitelik gibi bazı farklılıklar olmakla beraber gelişimsel sıra ve özelliklerin hem gruplar arasında hem de normallerle karşılaştırıldığında benzer olduğu görülmektedir. Farklı engel gruplarında da dil becerilerinin (özellikle anlama) sembolik oyun becerileri ile ilişkili olduğu ileri sürülmektedir.

Sonuç ve sembolik oyunun dilin değerlendirilmesi / eğitimindeki katkıları

Sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkinin incelenmesi dil gelişiminde gecikme olan çocukların değerlendirilmesi ve eğitimine yönelik bazı önemli ipuçlarını içermektedir (Nelson, 1998, Paul, 1995). Sembolik oyunun belirli aşamalarının belirli dil becerileri ile paralel bir gelişiminin olması dil bozukluğu olan çocukların ilgili oyun becerilerini de gösterip göstermediğinin incelenmesi gereğini ortaya koymaktadır. Eğer oyun becerileri varsa bunlarla birlikte görülen dil becerilerinin çocukta gelişmeye hazır ve öğretilebilir olduğu, eğer dil gibi oyun becerilerinde de sınırlılıklar söz konusu ise, paralellikleri düşünülerek her iki beceri gelişiminin birlikte hedeflenmesi düşünülebilir. Paul (1995) özellikle 18-36 aylar düzeyinde performans gösteren çocukların iletişim güçlüklerinin değerlendirilmesinin sembolik oyunu da içermesi gerektiğini belirtmiştir.

Dil ve sembolik oyun ilişkisini destekleyen bir diğer çalışmada kavram bütünlüğünün de dil gelişimi

için önemli ama yeterli olmadığı dil gelişiminde öncelikle sembolleştirme becerisinin önemli olduğu gösterilmiştir (Lewis, Boucher, Lupton ve Watson, 2000). Yer-yon bildiren sözcükleri kullanmayan veya anladığını göstermeyen bir çocuk sembolik oyunda nesnelere başka nesnelere altına, üstüne vb koymada başarılı olabilir. Bu durum, çocuğun farklı konuları ayırdettiğini, sembolik tasarımlamanın var olduğunu ve bu sözcükleri anlama veya kullanması için herhangi bir bilişsel engeli olmadığını göstermektedir.

Sembolik oyun becerilerine ilişkin bilgi, çocuğun dili en iyi öğreneceği etkinliklerin ve materyallerin seçimi konusunda da yol göstericidir. Doğal bir öğrenme ortamı sağlayan oyun çocuğun dilin sembolik işlevini geliştirmesini de desteklemektedir. Dilde gecikme gösteren küçük çocukların dil becerilerine göre daha gelişmiş oyun becerileri gösterdiği bulgusu da oyunun, oyun içinde var olan ilişkiler ve anlamların eğitimde hedef olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Sembolik oyunun dil gelişiminin değerlendirilmesi ve desteklenmesindeki sözü edilen bu katkılarını da düşündüğümüzde, sembolik oyun ve dil arasındaki ilişkileri açıklamaya yönelik çalışmaların ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle normal dil gelişimi ve dil bozukluğu gösteren çocuklarda sembolik oyun ve dil gelişiminin boyutları çalışmaları izlenmesinin alana katkı sağla yacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Beeghly M & Cicchetti D (1987) An organizational approach to symbolic development in children with Down syndrome *New Directions for Child Development* 36 5-29
- Beeghly M (1998) Emergence of symbolic play: Perspectives from typical and atypical development. In J Burack, R M Hodapp & E Zigler (Eds.) *Handbook of mental retardation and development* (pp 240-289). NY: Cambridge University Press
- Brown R (1973) *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Casby M & Ruder K (1983) Symbolic play and early language development in normal and mentally retarded children *Journal of Speech and Hearing Research* 26 404-411
- Casby M & McCormack S (1985) Symbolic play and early communication development in hearing impaired children *Journal of Communication Disorders* 18 67-78
- Casby M W & Della Corte M (1987) Symbolic play performance and early language development *Journal of Psycholinguistic Research* 16 (1) 31-42
- Casby M (1997) Symbolic play of children with language impairment: A critical review *Journal of Speech Language and Hearing Research* 40(3) 468-480
- Ege P, Acarlar F ve Guleryuz F (1998) Türkçe kazanımında yaş ve ortalama sözcük uzunluğunun etkisi *Türk Psikoloji Dergisi* 13(41) 19-31
- Gopnik A & Meltzoff A N (1986) Relations between semantic and cognitive development in the one word stage: the specificity hypothesis *Child Development* 57 1040-1053
- Kelly C A & Dale P S (1989) Cognitive skills associated with the onset of multiword utterances *Journal of Speech Language and Hearing Research* 32 645-656
- Kennedy, M D, Sheridan M K, Radlinski S H & Beeghly, M (1991) Play language relationships in young children with developmental delays: Implications for assessment *Journal of Speech and Hearing Research* 34 112-122
- Lewis V, Boucher J, Lupton L & Watson S (2000) Relationships between symbolic play, functional play, verbal and non-verbal ability in young children *International Journal of Language and Communication Disorders* 35 (1) 117-127
- Lyytinen P, Poikkeus A M & Laakso M L (1997) Language and symbolic play in toddlers *International 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 Research* 44 873-885
- McCune Nicolich L (1981b) Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language *Child Development* 52 785-797
- McCune L (1995) A normative study of representational play at the transition to language *Developmental Psychology* 31(2) 198-206
- McShane J (1994) *Cognitive development: An information processing approach*. Oxford: Blackwell Publishers
- Miller J F, Chapman R S, Branston M B & Reichle J (1980) Language comprehension in sensorimotor stages V and VI *Journal of Speech and Hearing Research* 23 284-311
- Nelson N W (1998) *Childhood language disorders in context: infancy through adolescence*. Boston: Allyn and Bacon
- Oguz T (1991) A longitudinal study of the relationship between early language development and play development *Journal of Child Language* 18 273-294
- Onu B (1998) *Çocuk ve erken gelişimi*. İmge Kitabevi Yayınları, Ankara
- Paul R (1995) *Language disorders from infancy through adolescence: assessment and intervention*. Missouri: Mosby Year Book
- Piaget J (1973) *The child and reality*. New York: Grossman Publishers
- Rescorla L & Goossens M (1992) Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment *Journal of Speech and Hearing Research* 35 1290-1302
- Rice M (1983) Contemporary accounts of the cognition/language relationship: Implications for speech language clinicians *Journal of Speech and Hearing Disorders* 48 347-359
- Roth F & Clark D (1987) Symbolic play and social participation abilities of language impaired and normally developing children *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52 17-29
- Siegel L S (1981) Infant tests as predictors of cognitive and language development at two years *Child Development* 52 545-575
- Siegler R (1991) *Children's thinking*. New Jersey: Prentice Hall
- Sigman M & Ungerer J (1984) Cognitive and language skills in autistic, mentally retarded and normal children *Developmental Psychology* 20(2) 293-302
- Terrell B, Schwartz R, Prelock P & Messick C (1984) Symbolic play in normal and language impaired children *Journal of Speech and Hearing Research* 27 424-429
- Terrell B & Schwartz R (1988) Object transformations in the play of language impaired children *Journal of Speech and Hearing Disorders* 53 459-466
- Thal D J (1991) Language and cognition in normal and late talking toddlers *Topics in Language Disorders* 11 (4) 33-42
- Tufekçioğlu U (2001) Oyun türleri II: hayali oyunlar. Tufekçioğlu U (Ed) *Çocukta hareket oyun gelişimi ve öğretimi* (s. 85-106). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, Açık Öğretim Fakültesi Yayını
- Yoshinaga Itano C, Snyder Lynn S & Day D (1998) The relationship of language and symbolic play in children with hearing loss *Volta Review* 100(3) 135-165