Dezvoltarea limbajului: **proces cognitive implicate, evaluare și intervenții** educative

Vasile Radu PREDA ¹

Abstract

The development of language: cognitive processes involved, assessment and educative interventions. This study is an interdisciplinary approach for development of language and learning strategies, based on the constructivist theory, linguistic theory and differential pedagogy. For language development is necessary: a) a good assessment of language with psychological procedures, methods and instruments; b) early stimulations of the linguistic abilities (phonological and phonemic awareness, phonological segmentation, verbal memory) and of oral, reading and writing communication with speech-therapy methods and educative personalized programs.

Keywords: language, linguistic abilities, early interventions, language stimulations, speech-therapy methods, cognitive education, personalized programs

Subsistemele limbajului verbal

Limbajul verbal are o structură complexă. Subsistemele limbajului dispun de o oarecare autonomie în raport cu altele, fapt demonstrat de teoriile privind modularitatea neurofuncțională a limbajului și atestat de disociațiile observate în patologiiile limbajului, în special în disfaziile de dezvoltare și genetice (Rondal, 1999, 2001). Deci, limbajul verbal este produsul integrării mai multor componente sau subsisteme.

Nivelul fonologic – regroupează sunetele proprii unei anumite limbi;

Nivelul morfo-lexicologic – cuprinde elementele lexicale sau cuvintele limbii, constituind lexicul sau vocabularul ("dicționarul mintal", care nu este în mod natural organizat în ordine alfabetică; "dicționarul mintal" variază de la o persoană la alta, după vârstă, nivelul inteligenței generale și verbale, nivel cultural, profesione etc.);

Nivelul morfo-sintactic se referă la realizarea structurilor complexe ale sensurilor, sub forma secvențelor organizate ale expresiilor verbale în propoziții și fraze;

Nivelul pragmatic – regroupează o serie de subfuncții prin care persoana acționează asupra interlocutorului sau influențează interlocutorul;

Nivelul discursului – în sensul de enunț superior, referitor la mărimea frazei și considerat din punctul de vedere al organizării sale informaționale.

După opinia lui Rondal (2001), aspectele limbajului pot fi repartizate în trei categorii: a) computaționale; b) conceptuale (semnatice) și c) socio-informaționale, acestea din urmă regroupând reglările pragmatice și organizarea informațională a limbajului la nivelul macrostructurilor discursive.

Limbajul verbal este un sistem dinamic, în continuă dezvoltare, în care pe măsură ce legăturile dintre cuvinte se automatizează

iar câmpurile lingvistice se sistematizează, se îmbogățesc și se consolidează, în aceeași măsură și operațiile gândirii se dezvoltă mai ușor și devin mai eficiente, permițând copilului să observe esența fenomenelor. Limbajul și gândirea se dezvoltă în strânsă interacțiune, dar relațiile dintre aceste două procese cognitive prezintă particularități specifice vârstei.

Aceasta înseamnă că, pe de o parte, limbajul are anumite caracteristici datorate nivelului de dezvoltare a gândirii, iar specificitatea acesteia din urmă la copil se datorează și stadiului atins de limbajul verbal; pe de altă parte, relațiile dintre cele două procese cognitive includ adesea contradicții și, în unele cazuri, chiar un decalaj (real sau uneori aparent). Deci, gândirea își găsește linia de dezvoltare în dinamica automatizării și amplificării productive a conexiunilor verbale.

Intervențiile educative și logopedice care vizează automatizarea și funcționalitatea categoriilor lexicale și semantice favorizează activitatea gândirii concrete, a celei logice, a gândirii critice, precum și capacitatea de reversibilitate a gândirii. Limbajul se dezvoltă progresiv, pe măsură ce se dezvoltă gândirea. Legăturile verbale semantice permit gândirii să acționeze mai ușor într-un sens ierarhic de cunoaștere funcționale, bine definite.

Repere ontogenetice ale dezvoltării limbajului verbal

Karmiloff-Smith (1986 - citat de Rondal și colaboratorii, 1999, p. 514) distinge trei faze de dezvoltare: 3-5 ani; 5-8 ani și 8-12 ani.

Relativ de timpuriu sunt achiziționate structurile de bază ale limbii materne,

astfel încât la vârsta de cinci ani vocabularul copilului îi permite să facă față situațiilor cotidiene, iar enunțurile sale verbale prezintă deja cea mai mare parte a construcțiilor sintactice uzuale. Producția verbală atestată de aceste elemente susține ipoteza unei achiziții precoce și rapide a limbajului, explicabilă în mare măsură prin predispozițiile înnăscute, activate în copilăria mică mai ales prin învățare implicită.

Punerea completă în lucru a limbajului depășește simpla producere sau înțelegere a cuvintelor și a enunțurilor izolate, chiar dacă sunt corecte din punct de vedere sintactic. Stăpânirea limbajului implică în plus cunoașterea modurilor de combinare a acestor enunțuri într-un discurs coerent, utilizând limbajul cu scopuri sociale exprimate direct sau indirect (de exemplu: a ordona, a promite etc.) și găsirea formelor lingvistice adecvate tipului de limbaj expresiv pe care copilul le utilizează (pentru a descrie, a convinge etc.).

Cu certitudine, unele distincții lingvistice și unele relații lingvistice sunt produse de copii chiar înainte de vârsta de cinci ani, dar ele nu sunt încă achiziționate și stăpânite în funcționalitatea lor discursivă decât spre 11-12 ani. Achiziția rezidă mai ales în stăpânirea progresivă a utilizării multifuncționale a distincțiilor relaționale lingvistice deja cunoscute, care sunt integrate în sisteme verbale orale sau scrise din ce în ce mai complexe. Aceste abilități lingvistice, pentru a se pune în lucru, necesită un anumit nivel cognitiv, al inteligenței, deci o anumită vârstă cronologică și mintală: în general, vârsta de 11 – 12 ani pentru limbajul oral și 16 – 18 ani pentru limbajul scris.

Producerea discursurilor coerente se sprijină pe două abilități lingvistice principale: a) capacitatea de a utiliza limbajul în mod decontextualizat, adică de a vorbi despre personaje sau evenimente care nu sunt prezente în timpul și spațiul actual, ținând seama de cunoștințele interlocutorului căruia individul se adresează;

b) capacitatea de a sesiza, de a distinge relațiile care există între enunțurile succesive (Peterson, 1993 - citat de Rondal și colaboratorii, 1999, p.495).

Înțelegerea și producerea discursurilor verbale impune și o învățare explicită, deci o dezvoltare metalingvistică. În același timp cu învățarea vocabularului, a morfologiei gramaticale și a sintaxei enunțurilor, copilul și apoi adolescentul va trebui să învețe dimensiunile discursive și să își rafineze aspectele pragmatice ale limbajului. Înțelegerea și producerea discursurilor verbale impune și o învățare explicită, bazată pe dezvoltarea metalingvistică. În același timp cu învățarea vocabularului, a morfologiei gramaticale și a sintaxei enunțurilor, copilul și apoi adolescentul va trebui să învețe dimensiunile discursive și să își rafineze aspectele pragmatice ale limbajului (Gombert, Colè, 2000).

Specificul mecanismelor mnezice implicate în procesarea limbajului

Modelul multicomponențial al memoriei de lucru cuprinde trei componente: bucla fonologică, vizuospațială și componenta central-executivă, care controlează celelalte două subsisteme, considerate sisteme subordonate. Unul din punctele forte ale modelului multicomponențial al memoriei de lucru este furnizarea unui

mecanism de învățare a reprezentărilor fonologice care ar putea sta la baza dezvoltării limbajului. Aplicarea modelului memoriei de lucru permite investigarea diferențelor individuale în achiziția limbajului (Gathercole, Baddeley, 1993; Gathercole, Service, Hitch, Adams, Martin, 1999).

Legătura strânsă dintre subsistemele memoriei verbale și dezvoltarea limbajului a fost dovedită prin numeroase studii (Adams, Gathercole, 2000; Baddeley, 2003; Bodea-Hațegan, 2015). În cazul copiilor cu o anumită deficiență de limbaj se înregistrează cu două abateri standard mai puțin decât media vârstei lor în ce privește capacitatea de învățare prin memorare a cuvintelor. La același nivel al inteligenței copiii cu o dizabilitate de limbaj au o memorie fonologică de scurtă durată slabă în comparație cu copiii din grupele de control.

Implicații ale memoriei și procesării fonologice în învățarea citirii și scrierii

Abilitățile de memorare fonologică la copii sunt asociate cu vocabularul lor, astfel că acei copii care realizează performanțe mai bune la sarcini de memorare verbală au un vocabular receptiv și expresiv mai bine dezvoltat. Copiii cu memorie fonologică de lucru mai bună înțeleg o mai mare varietate de construcții morfo-sintactice decât cei cu memorie fonologică de lucru mai scăzută (Gathercole, Baddeley, 1990; Adams și Gathercole, 2000; Bodea-Hațegan, 2015; David, Roșan, 2019).

Un număr mare de studii (Lecocq, 1991; Demont, Gombert, 2007) au arătat că performanța slabă la testele memoriei de scurtă durată este una dintre cele mai comune caracteristici ale copiilor cu

dizabilități de citire. Funcționalitatea memoriei de lucru este cerută în special atunci când procesarea fonologică în timpul cititului nu a devenit încă automată. Copiii cu dificultăți de citire au în mod frecvent o capacitate redusă a memoriei de lucru, concretizată într-un deficit de procesare fonologică, un deficit al memoriei fonologice de scurtă durată și un deficit al vitezei de prelucrare a limbajului (De Jong, Van der Jeij, 2003; Dehn, 2008).

Cercetările au stabilit existența unei relații fundamentale între capacitatea de a învăța codul scris și capacitatea de a dezvolta o conștiință fonologică a proprietăților formale ale limbii vorbite sau competența metafonologică (Gombert, Colé, 2000).

Competența metafonologică este definită ca fiind capacitatea de a identifica componentele fonologice ale unităților lingvistice și de a le utiliza într-o manieră deliberată (Demont, Gombert, 2007). Pentru a descifra ortografia alfabetică este necesar ca elevul să izoleze și să manipuleze fonemele pornind de la vorbire (Gough, Hillinger, 1980).

Legătura dintre conștiința fonologică și ortografia alfabetică se explică prin faptul că scrierile alfabetică au ca unitate de bază unitățile fonemice ale limbajului oral. Lanțul vorbirii este divizat în cuvinte, care, la rândul lor, sunt divizate în scris prin transcrierea structurii fonologice a acestora. Capacitatea de a segmenta cuvintele vorbite (capacitatea metafonemică) este indispensabilă pentru descoperirea codului scris (Gough, Hillinger, 1980).

Cercetările longitudinale (Lecocq, 1991; Demont, Gombert, 2007) au evidențiat

caracterul determinant al capacităților metafonemice în privința învățării citirii și scrierii. Capacitățile metafonemice ale copiilor sunt slabe înainte de învățarea scrisului, dar cresc într-o manieră semnificativă odată cu învățarea acestei deprinderi cognitive-grafo-motorii. S-a demonstrat că exercițiile de antrenament al conștiinței fonemice combinate cu un antrenament corespunzător al corespondenței între litere și sunete (corespondențele grafeme-foneme) ameliorează performanțele elevilor la scriere. Conștiința fonemică nu se dezvoltă decât pornind de la învățarea sistematică și explicită a codului scris. Achiziția limbajului scris favorizează emergența analizei fonemice, ea însăși fiind stimulată prin învățarea citirii și scrierii (Sprenger-Charolles, 2003).

Cercetările au stabilit existența unei relații fundamentale între capacitatea de a învăța codul scris și capacitatea de a dezvolta o conștiință fonologică a proprietăților formale ale limbii vorbite sau competența metafonologică (Gombert, Colé, 2000).

Competența metafonologică este definită ca fiind capacitatea de a identifica componentele fonologice ale unităților lingvistice și de a le utiliza într-o manieră deliberată (Demont, Gombert, 2007). Pentru a descifra ortografia alfabetică este necesar ca elevul să izoleze și să manipuleze fonemele pornind de la vorbire (Gough, Hillinger, 1980).

Probe de evaluare a diferitelor procese și funcții implicate în achiziția și dezvoltarea limbajului

Trecerea în revistă a unor studii referitoare la evaluarea proceselor și funcțiilor implicate în achiziția și nivelul dezvoltării

limbajului oral și scris ne sugerează faptul că este necesar să se apeleze la grile și probe de evaluare validate științific.

Dintre grilele care vizează cele mai importante procese și funcții implicate în achiziția și dezvoltarea limbajului, considerăm că sunt utile cele propuse de Mazeau (1999, p. 111-113). Aceste grile se referă la probele care vizează evaluarea aferenței auditive și aferenței vizuale, precizându-se principalele domenii ale achiziției limbajului care sunt explorate. De asemenea, Mazeau a elaborat o grilă cu probe de evaluare utilizate pentru realizarea bilanțului examinărilor referitoare la limbajul oral și scris.

Se precizează faptul că fiecare evaluator (psiholog, psihopedagog, logoped) poate selecționa și ordona probele propuse sau poate utiliza și alte instrumente în funcție de obiectivele urmărite și de caracteristicile limbajului fiecărui copil. Bilanțul evaluării limbajului vizează competențele lingvistice (lexical și morfosintactice) în cadrul celor doi versanți ai limbajului – înțelegerea și expresia – în domeniul oral și în domeniul scris (Mazeau, 1999, p. 110).

Instrumente de evaluare

Instrumente de evaluare a nivelului de dezvoltare a limbajului și diagnostic al dislexiei - disortografiei în curs de standardizare pentru limba română. Dintre aceste instrumente, David și Roșan (2017, p. 61-65) le menționează pe următoarele:

- Testele de citire MT pentru ciclul primar - 2 (MT) elaborate de Cornoldi și Coplo (2011) permit atât evaluarea abilităților de decodare, cât și a celor de comprehensiune, pentru elevii din

clasa I până în clasa a VI-a. Abilitatea de decodare este exprimată prin corectitudinea și viteza de citire. Abilitățile de comprehensiune pentru ciclul primar vizează mai ales inferența lexicală, inferența semantică, utilizarea structurii sintactice pentru comprehensiune. Ordinea de utilizare a testelor MT pe parcursul diverselor clase este în raport direct cu creșterea dificultății materialului supus citirii, urmărindu-se următoarele variabile: dificultatea sintactică și semantică; lungimea textului și dimensiunea caracterelor tipografice.

- Bateria de evaluare a dislexiei și disortografiei de dezvoltare - 2 (DDE-2) elaborată de Sartori, Job și Tressoldi, (2007; 2013), care cuprinde opt subteste: cinci pentru analiza procesului de citire și trei pentru analiza procesului de scriere.
- Bateria de evaluare a limbajului scris și a tulburărilor acestuia (BELEC), elaborată de Mousty, Leybaret, Alegria, Content și Morais (1994) cuprinde mai multe probe care vizează: abilitatea generală de citire; citire de cuvinte izolate; citirea de non-cuvinte (logatomi); comprehensiunea citirii (a unor propoziții sau fraze lacunare, elevul trebuind să completeze cu răspunsul corect); abilități metafonologice (inversiunea silabică și fonemică, eliminarea silabică și fonemică; acronime auditive); numire rapidă automatizată; memorie fonologică (repetare de non-cuvinte).
- Programe structurate și integrate de evaluare și intervenție psihopedagogică: programele Meisner (abordare instrumentală) și programul Sindelair (abordare neuropsihologică).

Probe de evaluare a competenței lingvistice

Dintre probele de evaluare a nivelului unor competențe lingvistice la clasele a III-a și a IV-a din ciclul primar, dar și la nivel gimnazial, considerăm că sunt utile cele experimentate printre alții de Tatiana Slama-Cazacu (1973) și O. Preda (2010). Dintre acestea le menționăm pe cele de mai jos.

- Proba de asociere verbală constituie o analiză a conținutului lexical la elevii cu tulburări specifice de învățare, evidențiind diversele niveluri la care aceștia procesează și asociază cuvintele sau expresiile verbale. Nivelul de concretitudine și nivelul de abstractizare constituie un criteriu care diferențiază elevii cu tulburări specifice de învățare în domeniul lingvistic de elevii care nu au asemenea tulburări.
- Proba găsirii unor analogii impune completarea unor propoziții, prin operarea cu noțiuni concrete sau cu noțiuni abstracte. Din analiza rezultatelor la această probă rezultă greutățile pe care le au elevii cu tulburări de învățare în domeniul lingvistic de a opera cu noțiuni abstracte, iar uneori chiar și cu noțiuni concrete.
- Proba de formare a unor propoziții din cuvinte date într-o ordine aleatoare evidențiază vocabularul sărac și gradul redus de fluiditate ideativă al elevilor cu tulburări specifice de învățare în domeniul lingvistic. Se au în vedere mai ales insuficiențele operațiilor de abstractizare și generalizare ale gândirii. De asemenea, analizându-se cantitatea și calitatea răspunsurilor la cuvintele-stimul, se pune în evidență și

gradul fluenței verbale și al flexibilității ideative.

- Proba vizând gradul de corectitudine al organizării rețelelor semantice evidențiază particularitățile acestora la elevii cu tulburări de învățare în domeniul lingvistic și gradul de corelație a rezultatelor la această probă cu rezultatele de la proba de asociere verbală.

Prin valorificarea informațiilor obținute pe baza evaluării copiilor cu diferitele probe menționate mai sus, se stabilesc intervențiile psihopedagogice și logopedice personalizate pentru dezvoltarea limbajului oral și scris, mai ales la copiii cu dificultăți specifice de învățare, urmărindu-se eliminarea sau atenuarea tulburărilor fonologice, ale componentei morfologice; ale componentei lexico-semantice; ale componentei suprasegmentale; ale componentei sintactice și tulburărilor componentei pragmatice a limbajului.

În același timp, activitățile logopedice, precum și la orele de Limbă și comunicare sau Limba română desfășurate cu elevii care au dificultăți de învățare în domeniul lingvistic trebuie să se urmărească în mai mare măsură atingerea unor obiective specifice privind dezvoltarea capacității asociative verbale, a vocabularului activ organizat în rețele semantice adecvate, a fluidității ideative și flexibilității gândirii, paralel cu corectarea dislexiei, disgrafiei și disortografiei.

Bibliografie

- Adams, A.M., Gathercole, S.E. (2000). Limitations in working memory: Implications for language development.

- Bodea-Hațegan, C. (2015). Tulburările de limbaj și comunicare. În: A. Roșan (coord.). Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție. București, Polirom, p.212-243.
- David, C., Roșan, A. (2017). Repere diagnostice bazate pe dovezi științifice în tulburările specifice de învățare. Cluj-Napoca, Editurile Argonaut și Limes.
- David, C., Roșan, A. (2019). Intervenții psihopedagogice în tulburările specifice de învățare. Învățăm FonoLogic – program structurat de antrenament al conștiinței fonologice bazat pe dovezi științifice. București, Polirom.
- Dehn, M. (2008). Working Memory and Academic Learning. Assessment and Intervention. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- De Jong, P.F., van der Leij, A. (2003). Developmental changes in the manifestation of a phonological deficit in dyslexic children learning to read a regular orthography. *Journal of Educational Psychology*, 95, 1: 22 – 40.
- Demont, E., Botzung, A. (2003). Contribution de la conscience phonologique et de la mémoire de travail aux difficultés en lecture : étude auprès d'enfants dyslexiques et apprentis lecteurs. *L'Année Psychologique*, 103, 3 : 377 – 409.
- Demont, E., Gombert, J.E. (2007). Relations conscience phonologique et apprentissage : peut-on sortir de la relation circulaire. În : E. Demont, M.N. Metz-Lutz (Eds.). *L'acquisition du langage et ses troubles*. Marseille, Solal : 47-79.
- Gathercole, S.E., Baddeley, A. D. (1990). Phonological memory deficits in language disorders of children: Is there a causal connection? *Journal of Memory and Language*, 29, p. 336-360.
- Gathercole, S.E., Baddeley, A. D. (1993). Working memory and language. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Gathercole, S.E., Service, E., Hitch, G.J., Adams, A-M., Martin, A.J. (1999). Phonological Short-term Memory and Vocabulary Development: Further Evidence on Nature of the Relationship. *Applied Cognitive Psychology*, vol. 13: 65 – 77.
- Gombert, J.E., Colé, P. (2000). Activités métalinguistiques, lecture et illettrisme. În : M. Kail, M. Fayol (Eds.). *L'acquisition du langage : le langage au-delà de 3 ans*. Vol. 2. Paris. PUF : 117-150.
- Gough, P., Hillinger, M.L. (1980). Learning to read: An unnatural act. *Bulletin of the Orton Society*, 30: 170-196.
- Lecocq, P. (1991). Apprentissage de la lecture et dyslexie. Bruxelles : Mardaga.
- Mazeau, M. (1999). Dysphasies, trouble mnésiques, syndrome frontal chez l'enfant. Paris, Masson, p.111-113.
- Preda O. (2010). Particularități ale asociațiilor verbale la deficienții mintali. În: V.Preda (coord.). *Dinamica educației speciale*. Cluj Napoca. Presa Universitară Clujeană, p. 173-188.
- Rondal, J.A. (1999). Langage oral. În: J.A. Rondal, X. Seron (sous la direction),

- Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostic et rééducation. Sprimont, Mardaga, p. 375-412.
- Rondal, J.A., Esperet, E., Gombert, J-E, Thibaut, J-P, Comblain, A. (1999). Développement du langage oral. În : J.A. Rondal et E. Esperet (sous la direction). Manuel de psychologie de l'enfant. Sprimont, Mardaga, p. 479-564.
- Rondal, J.A. (2001). Développement et fonctionnement langagier. În : J.A. Rondal, A. Comblain (sous la direction) Manuel de psychologie des handicaps. Sémiologie et principes de remédiation. Sprimont, Mardaga, p.81-138.
- Slama-Cazacu, T. (1973). Cercetări asupra comunicării. București: Editura Academiei.
- Sprenger-Charolles, L. (2003). Apprentissage de la lecture et dyslexie. Médecine et Enfance : 249-253.

^{1.} Profesor psihopedagog Școala Gimnazială Specială CRDEII Cluj-Napoca.
E-mail: oana_preda2004@yahoo.com