Studiu privind activitățile de prevenire a tulburărilor de limbaj în grădinițe

Simona Bianca ROȘCA¹

Abstract

The present research starts from the idea of preventing language disorders from an early age, given the results of previous research on the effectiveness of early interventions.

Following a preliminary documentation that consisted in the study of Romanian legislation, specialized literature, speech therapy aids, speech therapy software, sites with medical profile and special pedagogy, it was found an insufficient approach to prevention and we wanted to investigate what activities speech therapy teachers consider to be included in the concept of prevention. We also sought to find out to what extent speech therapists take into account the prevention part and what activities they carry out for this purpose. The results were limited and we see them from at least two perspectives: the small group of participants that led to limited data and the absence or quasi-absence of prevention in speech therapy, this being too little described in the literature and outlined as a methodology in school documents. The most common options chosen by language therapists for prevention were to carry out speech therapy activities in prevention groups under the age of 5 and to carry out information activities for educators and parents and only then screening activities

Keywords: early intervention, prevention, pre-K programs

Introducere

Factorii determinanți ai dezvoltării limbajului

Există un acord considerabil, între cercetări, privitor la faptul că cursul dezvoltării limbajului reflectă interacțiunea factorilor în cel puțin cinci domenii: procesare socială, perceptivă, cognitivă, conceptuală și lingvistică. Teoreticienii diferă în accentul și gradul de determinare pentru un anumit domeniu (social, ereditar, etc), dar majoritatea ar fi de acord că fiecare este relevant. Există un număr mare de cercetări care susțin ideea că învățarea limbajului este influențată de multe aspecte ale experienței și capacității umane. Voi menționa câte două descoperiri care surprind esența în fiecare zonă.

Social

1. Copiii deduc intenția comunicativă a unui vorbitor și folosesc informațiile

respective pentru a-și ghida învățarea limbajului. De exemplu, încă de la 24 de luni, aceștia pot deduce doar din tonul emoționat al vocii unui adult și din poziția fizică faptul că un cuvânt nou trebuie să se refere la un obiect care a fost plasat pe masă în timp ce adultul era plecat. (Akhtar N. & colab., 1996)

2. Mediul verbal influențează învățarea limbii. De la vârste de la unu la trei ani, copii din familiile cu bagaj verbal înalt „profesional” au auzit de aproape trei ori mai multe cuvinte pe săptămână decât copiii din familii cu bagaj verbal „sărac”. Datele longitudinale arată că aceste aspecte prezic scorurile de limbaj la vârsta de 9 ani. (Hart, Risley, 1995)

Perceptual

1. Percepția sugarului stabilește etapa. Integritatea percepției auditive la vârsta de șase sau 12 luni pot prezice dimensiunea

vocabularului și complexitatea sintactică la vârsta de 23 de luni. (Trehub SE, 1996)

2. Percepția contează. Copiii cu deficiențe auditive au dificultăți în a-și însuși consoane surde și sonore, în special siflantele și cele greu de citit prin labiolectură. (Leonard, 1992)

Cognitiv

1. Frecvența afectează rata de învățare. Copiii care aud o proporție neobișnuit de mare de exemple (ex. sinonime) învață acea formă mai repede decât copiii care primesc cuvinte obișnuite. (Nelson & colab., 1996)

2. „Compromisurile” între diferitele domenii de limbă pot apărea atunci când propoziția totală vizată necesită mai multe resurse mentale decât dispune copilul. De exemplu, copiii fac mai multe erori la forme gramaticale mici, cum ar fi terminațiile verbelor și prepozițiile în propoziții cu sintaxă complexă decât în propoziții cu sintaxă simplă. (Namazi & Johnston, 1997)

Conceptual

1. Termenii relaționali sunt legați de vârsta mentală. Cuvintele care exprimă noțiuni de timp, cauzalitate, locație, dimensiune și ordine sunt corelate cu vârsta mentală mult mai mult decât cuvintele care se referă pur și simplu la obiecte și evenimente. (Johnston Jr. & Slobin, 1979)

Mai mult, copiii care învață diferite limbi învață să vorbească despre poziții spațiale, în aceeași ordine, în același timp indiferent de artificiile gramaticale ale limbii pe care o vorbesc. (Mc Gregor K. & colab., 2002)

2. Abilitățile lingvistice sunt afectate de cunoștințele de mediu. Copiii care au

dificultăți în a-și aminti un cuvânt cunosc puțin despre trăsăturile, mediul obiectului la care se referă cuvântul. (Carr, Johnston, 2001)

Lingvistic

1. Terminațiile verbale sunt indicii către sensul verbului. Dacă, de pildă un verb în engleză se termină în -ing, copiii de trei ani vor decide că se referă la o acțiune actuală (înot, baie, etc) (Fazio și colab., 1993)

2. Vocabularul actual influențează învățarea nouă. De obicei, copiii mici decid dacă un cuvânt nou se referă la obiect pentru care nu au deja o etichetă. (Clark, 1993)

Natura și îngrijirea

Acestea sunt doar câteva dintre rezultatele care, luate împreună, vorbesc convingător despre natura interactivă dezvoltării. Copiii vin pregătiți pentru sarcina învățării limbajului cu mecanisme perceptuale care funcționează în un anumit mod și cu atenție finită și capacități de memorie. Aceste sisteme cognitive vor influența, cel puțin, ceea ce se observă în input-ul limbajului și pot fi foarte importante în procesul de învățare. În mod similar, cunoștințele anterioare dobândite prin experiența cu lumea materială și socială oferă bazele timpurii pentru interpretarea limbajului pe care îl aud. Mai târziu, vor folosi și indicii de limbă. Cu toate acestea, cursul de achiziție a limbajului nu este condus exclusiv din interior. Structura limbii care trebuie învățată și frecvența cu care se întâlnește cu diverse forme (sensuri sau sinonime) va avea, de asemenea un efect. În ciuda dezbaterilor teoretice, pare clar că în abilitățile lingvistice se reflectă cunoștințe și

capacități din aproape toate domeniile și nu trebuie privite în mod insular.

Un alt factor determinant al dezvoltării limbajului care a fost luat în considerare de către Regina M. și Cusson RNC (2003) a fost nașterea înainte de termen. Eșantionul a fost format din 43 de mame și sugarii lor prematuri care au fost sub 2.000 g și vârsta de gestație de 36 de săptămâni la naștere. Mai mult de 88% din eșantion provin din clase sociale inferioare, 70% din eșantion au fost afro-americani, iar 27% au fost albi. Bebelușii A fost evaluată dezvoltarea la [vârsta de 7](#), 13 și 26 de luni. Nivelul dezvoltării a fost evaluat folosind scările Bayley ale dezvoltării sugarului, iar limbajul a fost evaluat folosind scările limbajului dezvoltării Reynell.

Autorii au ajuns la concluzia că la vârsta corectată de 26 de luni, dezvoltarea sugarului a fost în limitele normale. Limbajul expresiv și receptiv a fost întârziat în medie de 3 până la 5 luni. Factorii care influențează limbajul includeau durata șederii în spital, greutatea la naștere, scorurile Apgar, iritabilitatea sugarului și reglarea stării la externarea din spital și sensibilitatea maternă.

Aceste cercetări conduc a câteva implicații educaționale. Educatorii și factorii de decizie au ignorat adesea preșcolarii a căror limbaj pare să rămână în urmă față de dezvoltarea în alte domenii, susținând că astfel de copii „întârzie puțin” în vorbire. Dovezile cercetării sugerează în schimb că achiziția limbajului trebuie tratată ca un barometru important al succesului în sarcini integrative complexe. Așa cum tocmai am văzut, de fiecare dată când limbajul „nu reușește” sunt implicate

și alte domenii în calitate de cauze sau consecințe. Într-adevăr, studii epidemiologice majore au demonstrat acum că copiii diagnosticați cu tulburări specifice de limbaj la vârsta de patru ani (adică întârzieri în dobândirea limbajului, fără tulburări perceptive, motorii sau retardare) prezintă un risc ridicat pentru eșec academic și sănătate mintală la vârsta adultă tânără (Young & colab. 2002, Beitchman & colab., 2001)

Bodea- Hațegan, C., (2016, p.542) notează că “întârzierea limbajului implică raportarea la o normă, la un standard cu privire la etapele achiziției limbajului...” și definește întârzierea în dezvoltarea limbajului ca fiind: “aceea categorie patologică ce presupune achiziția defivitară a limbajului, având în vedere normative, tipice, cu privire la dezvoltarea limbajului, achiziție ce poate fi recuperată pe parcursul perioadei de preșcolaritate (2-6 ani). Cu alte cuvinte, întârzierea în dezvoltarea limbajului propune structurarea limbajului în alte etape, urmând o stadialitate, etapizare, diferită față de stadialitatea tipică în dezvoltarea limbajului.” (p.544)

Datele notate de unii cercetători (Law și colab., 2009 și Morgans, 2017) implică faptul că întârzierea vorbirii și a limbajului netratată poate persista la 40% -60% dintre copii și acești copii prezintă un risc mai mare de probleme sociale, emoționale, comportamentale și cognitive la vârsta adultă

Metodologia cercetării

Cercetarea de față pornește de la ideea prevenției tulburărilor de limbaj de la vârste cât mai timpurii, date fiind

rezultatele cercetărilor anterioare privind eficiența intervențiilor precoce.

În urma unei documentări prealabile care a constatat în studierea legislației românești, a literaturii de specialitate, auxiliare logopedice, softuri logopedice, site-uri cu profil medical și de psihopedagogie specială s-a constatat o insuficientă abordare a tematicii prevenției și s-a dorit să investigăm ce activități consideră profesorii logopezi a fi cuprinse conceptului de prevenție. De asemenea s-a dorit să se afle și în ce măsură profesorii logopezi iau în considerare partea de prevenție și ce activități desfășoară în acest scop.

Cercetarea de față este pur constatativă dar deschide un drum către organizarea muncii logopedice înspre prevenție. Ea are în vedere cunoașterea dinamică a fenomenului de prevenției tulburărilor de limbaj în mediul preșcolar, cât și dimensiunea directiv acțională, de intervenție propriu-zisă, întreprinsă pe căile și cu metodele și mijlocele disponibile educației școlare, cu antrenarea familiei și a altor factori educativi.

La baza acestui demers stă convingerea că, în mare parte manifestările tulburărilor de limbaj oral și scris-citit au la bază abateri nedepistate la timp, lăsate să se adâncească și să se automatizeze, să devină scheme stabile.

Se ia în considerare ideea că remediul acestor situații constă în dezvoltarea laturii educativ- preventive și în activarea resurselor umane și educaționale disponibile, sincronizată cu influențele formative ale altor factori cointeresați în

procesul prevenției tulburărilor de limbaj oral și scris-citit din diverse cauze.

Obiectivele cercetării

Obiective de cunoaștere:

Identificarea direcțiilor de prevenție specifice domeniului terapiei tulburărilor de limbaj și comunicare actuale prin actualele forme de organizare;

Identificarea celor mai adecvate metode și mijloace care permit realizarea prevenției în domeniul logopedic;

Ipoteze

Există o relație între vechimea profesorilor logopezi și gradul în care aceștia consideră acoperirea nevoilor de dezvoltare a preșcolarilor de către curriculum preșcolar;

Numărul opțiunilor privind metodele de prevenție cu specific logopedic considerate ca fiind circumscrise conceptului de prevenție crește proporțional cu vechimea în domeniu;

Există o relație între vechimea respondenților și gradul în care consideră că sunt utile activitățile de prevenție a tulburărilor de limbaj la nivel preșcolar;

Există o relație între gradul în care profesorii logopezi consideră utile activitățile logopedice de prevenție și numărul de activități de prevenție desfășurate cu părinții anual;

Există o relație între gradul în care profesorii logopezi consideră utile activitățile logopedice de prevenție și numărul de activități metodice și de prevenție desfășurate cu educatoarele anual;

Instrumente

S-a folosit ca metodă de cercetare ancheta pe bază de chestionar. În urma consultării mai multor profesori logopezi a fost conceput un chestionar cu 10 itemi care cuprind atât date demografice cât și informații privitoare la problematica logopedică a prevenției.

Chestionarul a fost administrat exclusiv online prin diseminarea lui către logopezii CJRAE din țară.

Pentru a exclude posibilitatea de a răspunde la chestionar alte persoane necalificate în domeniu primul item a investigat însuși calitatea de logoped a respondenților.

Cel de-al doilea item vizează vechimea în domeniul logopediei a respondenților.

Al treilea item a consultat profesorii logopezi cu privire la curriculum preșcolar actual în raport cu nevoile preșcolarilor de dezvoltare a limbajului, printr-o scară graduală de la 1 la 5 în funcție de măsura în care consideră că actualul curriculum preșcolar acoperă nevoile de dezvoltare a limbajului la preșcolari.

Itemul 4 a fost sub formă de răspuns multiplu și investighează ce tip de activități sunt considerate de către profesori logopezi ca putând fi circumscrise conceptului de prevenție cuprinzând screeningul și activitățile de informare și intervenție.

Gradul în care logopezii consideră că sunt utile activitățile de prevenție a tulburărilor de limbaj a fost evaluat prin itemul al 5-lea care este sub formă de scară graduală de la 1- deloc utile la 5 foarte utile.

Privitor la cea mai adecvată formă de organizare a activităților de prevenție itemul 6 a cuprins două opțiuni activități la

grupă desfășurate de către educatoare sau activități săptămânale cu obiective de prevenție desfășurate de logopezi.

Principalele moduri de organizare a activităților de prevenție de către profesorii logopezi au fost colectate prin întrebarea cu răspuns deschis de la itemul 7.

Itemul 8 solicită participanților la studiu propuneri de activități de prevenție.

Itemii 9 și 10 investighează media numărului de activități anuale logopedice de informare adresate părinților preșcolarilor și educatoarelor ;

Lotul de participanți

Lotul luat în studiu a avut 35 de participanți, profesori logopezi din rețeaua școlară. Distribuția participanților în raport cu vechimea lor în domeniul logopediei a fost următoarea : 4% dintre participanți aveau o vechime de 0-5 ani, 29% 5-10 ani, 25% 10-20 ani și 42% au avut o vechime peste 20 de ani. Cei mai mulți participanți au avut o vechime de peste 10 de ani în domeniul logopediei, astfel vom interpreta contribuția lor ca fiind relevantă, aceștia fiind în cunoștință de cauză datorită acestei experiențe acumulate.

Datele obținute prin prelucrarea statistică a datelor au fost interpretate cantitativ, calitativ și omparativ, încercându-se corelarea diverselor variabile : vechime, opțiuni,etc Vor fi utilizate metode de analiză a datelor mixte: cantitative și calitative.

Rezultatele obținute

Referitor la măsura în care participanții consideră că actualul curriculum preșcolar acoperă nevoile de dezvoltare a limbajului

la preșcolari, majoritatea rezultatelor s-au situat la medie pe o scară graduală de la 1 reprezentând în mică măsură la 5 reprezentând în mare măsură. 21 de participanți, reprezentând 60 % au considerat că actualul curriculum acoperă nevoile de dezvoltare a limbajului preșcolarilor. La al 4-lea item au fost sondați participanții cu privire la activitățile pe care le consideră a fi circumscrise conceptului de prevenție. Aceștia au putut bifa toate variantele aplicabile. Aceștia au avut de ales una sau cel mult 6 dintre variantele ilustrate în graficul Nr. 1 :

Graficul de mai sus reflectă procentele obținute pentru fiecare variantă de răspuns. Cele mai frecvente opțiuni au fost desfășurarea de activități logopedice în grupuri de prevenție la vârste sub 5 ani și desfășurarea activităților de tip informare pentru educatoare și părinți și doar apoi activitățile de screening.

Utilizând o scară graduală de la 1 la 5 participanții au fost solicitați să evalueze utilitatea activităților de prevenție la

vârsta preșcolară. Rezultatele au arătat că peste 85% dintre participanți consideră activitățile de prevenție ca fiind foarte utile.

Organizarea activităților de prevenție pot avea numeroase forme de organizare. În legătură cu acestea s-au luat principalele două ca opțiuni ale itemului 6 :

Activitățile zilnice desfășurate de educatoare cu grupa ;

Activități săptămânale cu obiective de prevenție desfășurate de logopezi cu grup de copii selectați anterior.

Un procent de 68,57% dintre respondenți consideră că activitățile desfășurate de logopezi pentru copiii sub 5 ani sunt mai potrivite pentru prevenția tulburărilor de limbaj oral și scris-citit.

Itemul 7 al chestionarului administrat profesorilor logopezi a fost o întrebare cu răspuns liber.

Vom cita câteva dintre răspunsurile profesorilor.

Profesor logoped cu vechime peste 20 ani :
“Realizez activități directe cu preșcolarii de la 4 ani și consiliesc părinții copiilor. “

Profesor logoped cu vechime peste 20 ani :
“Informarea părinților privind dezvoltarea limbajului la copiii, pregătirea lor în cadrul grupurilor de părinți Organizarea activităților interactive pentru educatori Activități pentru toți copiii din grădinița Activități regulate de gimnastică specială și de dans pentru preșcolari. “

Din aceste răspunsuri se poate observa faptul că nu există o metodă unitară de intervenție preventivă ci mai degrabă una proprie de organizare a muncii logopedice.

La întrebarea de la al 8-lea item “Ce activități a tulburărilor de limbaj la vârsta preșcolară ați propune ?” răspunsurile au avut mai multe direcții care au vizat direct sau indirect beneficiarii preșcolari ai serviciilor logopedice.

Prima direcție și cea mai frecventă opțiune de desfășurare a activităților logopedice preventive a fost revizuirea curriculumului preșcolar și instruirea educatoarelor în scopul desfășurării de scurte activități cu obiective specifice zilnice cum ar fi :

- exerciții de respirație, dezvoltarea aparatului fonoarticular;
- jocuri pentru dezvoltarea conștiinței fonologice și a auzului fonematic și alte jocuri de antrenare a atenției și memoriei auditive cu onomatopee și memorare de poezii;
- activități și jocuri muzicale cu text și cânt, jocuri de rol, povestiri, repovestiri, etc pe grupuri mici de copii și individuale;
- dezvoltarea lateralității, a orientării în spațiu, etc.

Acest răspuns a fost cel puțin surprinzător deoarece majoritatea profesorilor au considerat că actualul curriculum preșcolar acoperă în mare măsură nevoile de dezvoltare a limbajului, totuși se poate considera că pregătirea metodică a educatoarelor în sensul identificării și prevenirii tulburărilor de limbaj este insuficientă. A doua direcție, a fost desfășurarea de activități de screening de limbaj la grupe mici și mijocii și cuprinderea preșcolarilor în grupuri de prevenție desfășurând activități cu aceleași obiective ca cele de mai sus. A treia direcție și cea mai puțin frecventă a fost informarea și cooptarea părinților în

activitățile de prevenire a tulburărilor de limbaj. Interesant de menționat ar fi faptul că rareori au fost oferite de același respondent mai multe opțiuni din cele trei direcții menționate simțindu-se o divergență de opinii și absența unei viziuni globale și unitare a conceptului de prevenție.

Al 9-lea item care a consultat participanții privind numărul de activități organizate pentru părinți defășurate cei mai mulți respondenți (60%) organizează mai multe întâlniri anuale pentru părinți cu scop de informare și îndrumare.

Privitor la ultimul item, acesta a privit numărul activităților metodice organizate de către profesorii logopezi pentru educatoare anual. Din răspunsurile la acest item rezultă că aproximativ 37% dintre profesori reușesc să organizeze cel mult o întâlnire metodică cu educatoarele iar în jur de 55% organizează două sau mai multe întâlniri.

Testarea ipotezelor

Ipoteza 1

Prin testarea ipotezei I concluzionăm că profesorii nu par să considere diferit gradul de acoperire a nevoilor de dezvoltare a preșcolarilor de către curriculum preșcolar dacă au o vechime mai mică sau mai mare ci răspunsurile se distribuie oarecum uniform.

Ipoteza 2

Pentru a testa această ipoteză s-a randomizat grupul de subiecți cu vechime mai mare de 10 ani după criteriul par / impar și constituit două loturi egale. S-a cuantificat numărul opțiunilor respondenților și apoi s-au comparat datele. S-a obținut un coeficient de

corelație negativ $r = -0,18295$, $p \leq 0,05$. Deși coeficientul de corelație este mic se poate observa că ipoteza emisă nu este validă și că există o tendință opusă celei enunțate în ipoteză.

Ipoteza 3

Prin corelarea variabilei vechime și gradul în care se consideră utilitatea activităților logopedice preventive s-a obținut un coeficient de corelație negativ care indică tendința inversă dar insuficient de mare pentru validarea ipotezei, $r = -0,105056058$, $p \leq 0,05$. Astfel nu se poate spune că percepția utilității activităților de prevenție diferă în funcție de vechime și că există o tendință inversă : cu cât vechimea a fost mai mică utilitatea prevenției a fost considerată mai importantă.

Ipoteza 4

Prin corelarea celor două variabile s-a obținut un coeficient de corelație negativ $r = -0,188823063$, $p \leq 0,05$ însă coeficientul obținut fiind foarte mic se poate spune că nici de data aceasta nu se poate valida ipoteza ci doar putem observa faptul că nu există o tendință direct proporțională ci una inversă.

Ipoteza 5

Coficientul de corelație obținut și de această dată este neconcludent fiind prea mic $r = 0,097112753$ $p \leq 0,05$, astfel nu se poate valida ipoteza.

Concluzii

Se interpretează aceste rezultate din cel puțin două perspective : lotul mic de participanți care a condus la obținerea unor date limitate și absența sau cvasiabsența prevenției în logopedie, aceasta fiind prea puțin descrisă în

literatură și conturată ca metodologie în documentele școlare.

Studiul de față dechide orizontul spre cercetări și intervenții experimentale în vederea implementării politicilor de prevenție ca prioritate în abordarea copiilor cu tulburări de limbaj.

Bibliografie

- Akhtar N, Carpenter M, Tomasello M. (1996). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development*;67(2):635-645.
- Beitchman JH, Wilson B, Johnson CJ, Atkinson L, Young A, Adlaf E, Escobar M, Douglas L (2001). Fourteen year follow-up of speech/languageimpaired and control children: psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*; 40(1): p.75- 82.
- Bodea Hațegan C., (2016). Logopedia, Terapia tulburărilor de limbaj structuri deschise, Ed. TREI, București ; p.542-617
- Carr L, Johnston J.(2001). Morphological cues to verb meaning. *Applied Psycholinguistics*;22(4): p.601-618.
- Clark EV. (1993). The lexicon in acquisition. New York, NY: Cambridge University Press
- Fazio BB, Johnston JR, Brandl L. (1993). Relation between mental age and vocabulary development among children with mild mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*; 97(5): p.541-546.
- Hart B, Risley TR. (1995). Meaningful differences in the everyday experience

- of young American children. Baltimore, Md: P.H. Brookes
- Johnston JR, Slobin DI. (1979). The development of locative expressions in English, Italian, Serbo-Croatian and Turkish. 6(3): p.529-545. Journal of Child Language
<https://www.semanticscholar.org/paper/The-development-of-locative-expressions-in-English%2C-Johnston-Slobin/721df2634ad40251ba07d8005fed5b25ac4631cf>
- Law J, Rush R, Schoon I, Parsons S. (2009). Modeling developmental language difficulties from school entry into adulthood: Literacy mental health and employment outcomes. J Speech Lang Hear Res. ;52: p.1401-16. Consultat în 26 05 2020
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19951922/>
- Leonard L. (1992). The use of morphology by children with specific language impairment: Evidence from three languages. In: Chapman RS, ed. Processes in language acquisition and disorders. St. Louis, Mo: Mosby Year book; p.186-201.
- McGregor K, Friedman RM, Reilly RM, Newman RM. (2002). Semantic representation and naming in young children. Journal of Speech, Language, and Hearing Research ;45(2):p .332-346.
- Morgans A, Ttofari Eecen K, Pezic A, Brommeyer K, Mei C, Eadie P, et al, (2017). Who to refer for speech therapy at 4 years of age versus who to watch and wait. J Pediatr. ;
- Namazi M, Johnston J. (1997). Language performance and development in SLI. Paper presented at: Symposium for Research in Child Language Disorders; Madison, Wis.
- Nelson KE, Camarata SM, Welsh J, Butkovsky L, Camarata M. (1996). Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-normal children, Journal of Speech and Hearing Research;39(4): p.850-859
- [Regina M., Cusson RNC](#), (2003). Factors Influencing Language Development in Preterm Infants, [Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing](#) ,Vol.32, Nr. 3, 05, p.402-409 consultat în 18 03 2020
- Trehub SE, Henderson JL.(1996). Temporal resolution and subsequent language development; Journal of Speech and Hearing Research 39(6):p.1315-1320.
- Young AR, Beitchman JH, Johnson C, Douglas L, Atkinson L, Escobar M, Wilson B. (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children.; Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines 43(5): p.635-645.

1. Profesor, CJRAE Mureș,

E-mail: biancarosca@yahoo.com

Diminuarea dificultăților de predare-învățare în sistemul on-line

Oana PREDA¹

Abstract

The COVID-19 pandemic that resulted in a shift towards on-line teaching and learning resulted in countless difficulties concerning the access to efficient education, especially in the case of children from families with a lesser-endowed socio-economic and cultural background, or children with learning problems, with ADHD or various disabilities (visual or hearing impairment, intellectual disabilities, autism spectrum disorders, etc.). Moreover, even pupils who actually have technical access to the new teaching-learning system run the risk of losing their motivation for learning.

The efficient activity of and the results obtained by many teachers whose approach has been successful have shown the efficiency of integrated curricula whose teaching tasks are structured in learning sequences and whose testing patterns are personalized. By putting into practice, the principle of cognitive motivation development through an interactive process of teaching and learning that relies on structured learning sequences and employs personalized assessment techniques, reaching formative pedagogical objectives becomes possible even in the on-line teaching-learning system.

Keywords: online teaching system, online learning, motivation for learning, interactive process, structured learning sequences, personalised assessment.

Pandemia cauzată de COVID-19 a dus la trecerea în sistemul de predare-învățare on-line, ceea ce a creat numeroase dificultăți de acces la o reală educație mai ales pentru copiii proveniți din familii cu un statut socio-economic și cultural scăzut. Mulți elevi din mediul rural sau din orașe care nu dispun de tablete, computere sau o infrastructură de acces la internet adecvată sunt, de fapt, excluși din sistemul de predare-învățare on-line.

Problemele dificil de surmontat create de sistemul on-line sunt mai mari la elevii cu dificultăți de învățare, cu ADHD și la cei cu diferite dizabilități (de auz, de vedere, intelectuale, tulburări din spectrul autist etc.).

Pe fondul sistemului de predare on-line există riscul scăderii pronunțate a motivației învățării, chiar și la elevii care din punct de vedere tehnic au acces la acest sistem instructiv-educativ on-line.

Tocmai de aceea se impune ca profesorii și părinții elevilor să prevină în primul rând scăderea motivației învățării. Stimularea motivației este o premisă importantă pentru participarea conștientă și activă a elevilor la învățarea on-line.

1. Rolul obiectivelor din domeniul afectiv, motivațional și cognitiv în predarea on-line

Pentru integrarea școlară a copiilor și tinerilor în sistemul on-line este necesar să se asigure o convergență a numeroși factori: socio-economici și culturali familiali, infrastructură a școlilor, climat educațional, strategii psihopedagogice și psihologice de incluziune școlară, stimularea motivației pentru învățare, aplicarea teoriei inteligențelor multiple, curriculum adaptat, strategii didactice activizante și evaluare formativă.

Lipsa sau insuficienta motivație pentru învățarea școlară poate să fie determinată de atitudinea indiferentă sau chiar ostilă pentru actul educațional școlar în sistemul on-line, manifestată de unii părinți care au o situație economică și culturală precară și care neglijează dezvoltarea personalității copiilor. În astfel de cazuri, pe lângă măsurile economico-sociale luate pe baza politicii de combatere a sărăciei, se impune o intervenție educativă timpurie pentru copiii proveniți din familii defavorizate, prin implicarea mediatorului școlar și a profesorilor de sprijin pentru consilierea părinților și elevilor.

Programele de „Educație remedială” și de stimulare cognitivă care trebuie concepute personalizat în sistemul de predare-învățare on-line sunt utile pentru prevenirea și combaterea abandonului școlar. Dar se știe că inteligența este pusă în funcție și orientată spre anumite scopuri de factorii emotiv-activi ai personalității și că în structura aptitudinii școlare alături de factorii intelectuali ființează și factori nonintelectuali, în rândul cărora cei motivaționali și afectivi dețin o pondere însemnată.

Desigur, motivația intrinsecă a învățării se formează mai greu și nu la toți elevii, dar emoțiile legate de cunoaștere și diverse trebuințe pot fi stimulate și dezvoltate la niveluri care să permită valorificarea potențialului cognitiv real al elevilor. Transpunerea în fapt a principiului învățării prin acțiune și a principiului stimulării și dezvoltării motivației cognitive facilitează atingerea unor obiective didactice formative (Preda, 2009 a, p. 111-140).

În strânsă interrelație cu crearea optimum-ului motivațional în condițiile

predării on-line, fiecare profesor va urmări dezvoltarea unor stări afective stenoase, care să reducă anxietatea unora dintre elevi, iar pe fondul echilibrului afectiv să se clădească atracția față de conținutul disciplinei școlare predate. Pornind de aici, pe baza strategiilor didactice activizante, a unor tehnici motivogene, se poate dezvolta plăcerea de a învăța, curiozitatea, încrederea în capacitățile cognitive, bucuria succesului, bucuria descoperirii/redescoperirii soluțiilor unor probleme, a unor reguli, principii etc.

Substructurile psihice afective și motivaționale necesare învățării sunt atât premise, cât și consecințe ale atingerii obiectivelor cognitive, concepute în desfășurarea lor procesuală, inclusiv a celor operaționalizate. Pentru atingerea obiectivelor formative este necesar ca profesorul să stimuleze emoțiile și sentimentele cognitive ale elevilor, inclusiv prin adaptarea curriculară pentru sistemul on-line și aplicarea unor programe de învățare remedială.

Stimularea motivației învățării în contextul predării on-line

Predarea în sistemul on-line impune remodelări ale predării-învățării și ale programului de evaluare, precum și întăriri pozitive în consens cu particularitățile psihosociale ale elevilor și cu cerințele curriculare. În aceste condiții, măiestria pedagogică își spune cuvântul, profesorul bun fiind capabil de a stârni curiozitatea elevilor prin „elemente-surpriză” incluse în demersul didactic (filme, imagini, scheme relevante pentru tema care s-a abordat).

Instruirea interactivă în sistem on-line face posibilă organizarea unor activități în

care se întrepătrund caracteristicile programelor educaționale cu reprezentările, cunoștințele empirice, dorințele și preocupările elevilor. În actuala paradigmă a design-ului educațional în sistemul on-line, activitatea de predare-învățare trebuie să fie axată pe achiziția unor competențe tot mai complexe și variate: cognitive, afectiv-motivaționale și nu doar pe asimilarea unor informații.

Mai mulți cercetători (Ausubel, Robinson, 1981; Wigfield, Eccles și Rodriguers, 1998, p. 73-108; Laveault, Leblanc și Lerou, 1999, p. 81- 98) au subliniat faptul că sporirea eficienței procesului de predare-învățare și a autoreglării învățării școlare se poate realiza pe baza interacțiunii între procesele cognitive, metacognitive și determinanții motivaționali. În acest sens, este util să se ia în considerare următoarele aspecte psihopedagogice care contribuie la dezvoltarea motivației școlare menționate de mai mulți cercetători (Ausubel, Robinson, 1981; Preda 2009 b, p.137-140) :

Acceptarea unui punct de vedere realist privind aspectele reale ale funcționalității motivației elevilor. Profesorii trebuie să accepte că motivația extrinsecă și motivația intrinsecă pot duce – prin întrepătrunderea lor – la creșterea randamentului școlar.

Evaluarea motivelor învățării. În cazul în care unui elev nu i se poate capta atenția și interesul, profesorul trebuie să detecteze și să evalueze exact structura și funcționalitatea sistemului motivațional, emoțiilor și sentimentelor cognitive ale elevului respectiv, raportându-le la cerințele sarcinilor didactice.

► Dezvoltarea impulsului cognitiv, pe baza stimulării și orientării trebuinței de activism și a trebuinței de explorare, paralel cu stimularea și dezvoltarea emoțiilor și sentimentelor cognitive (curiozitatea, mirarea, îndoiala, bucuria descoperirii).

Punerea în funcțiune a unui nivel adecvat al motivației. Cercetările au demonstrat că forța mobilizatoare și eficiența optimum-ului motivațional sunt determinate de trebuința de performanță și nivelul de aspirație al elevului, de capacitatea sa de autocunoaștere și de evaluarea adecvată a dificultăților reale ale sarcinilor didactice. Motivația optimă scurtează timpul necesar învățării, inclusiv la elevii cu ritm mai lent, la care prin activizarea proceselor cognitive se antrenează și ritmul învățării.

Utilizarea predării pe grupe de nivel. Elevul poate fi determinat să intre în „competiție” cu propriile sale realizări anterioare.

Strategii didactice favorabile predării-învățării în sistemul on-line

Bunele practici ale profesorilor au demonstrat că în sistemul de predare on-line sarcinile didactice care sunt structurate pe secvențe de învățare și pe utilizarea unor teste de cunoștințe lasă libertatea alegerii de către elevi a unor itemi suplimentari, gradual mai complecși, pe lângă itemii obligatorii. În aceste condiții se antrenează și se dezvoltă trebuința de performanță și nivelul de aspirație al elevilor.

În sistemul predării-învățării în sistemul on-line, programele curriculare integrate și proiectele educative personalizate pot viza competențele care trebuie urmărite

cu precădere pentru fiecare copil, vizând zona proximei dezvoltări a substructurilor cognitive, pe un fond motivațional-afectiv stenic.

Conținuturile disciplinelor, strategiile didactice și programele personalizate de intervenție educativă în sistemul on-line trebuie structurate pe secvențe de învățare (Tabelul 1).

Tabelul 1. Avantaje ale utilizării unui program structurat pe secvențe de învățare

Asigurarea unui mediu stimulativ	
Avantaje pentru elev suscită interesul; incită la experimentare în variante diferite; activitatea de învățare se poate desfășura și pe baza jocurilor didactice, a unor filme, imagini relevante.	Avantaje pentru profesor prezintă informația în mod atractiv, corespunzător nivelului de pregătire al copilului; mobilizarea adecvată previne activismul redus al unor elevi.
Creșterea graduală a dificultății secvențelor de învățare	
Avantaje pentru elev repetă secvența în variante modificate până la însușirea completă a informației; revine la secvențele anterioare, permițând reluarea traseului percepție → reprezentare → noțiune; permite utilizarea transpunerii în cuvinte și a utilizării unor simboluri care mediază interiorizarea acțiunilor obiectuale.	Avantaje pentru profesor recurge la activități adecvate particularităților individuale, respectând ritmul de lucru al copilului; sesizează mai rapid ceea ce nu a înțeles copilul și revine la secvențe mai ușoare sau în variante mai simple acțiunea efectivă însoțită de verbalizare duce la consolidarea conținutului obiectual în variante de joc și învățare.
Restructurarea și transferul informațiilor se realizează mult mai ușor și mai rapid	
Avantaje pentru elev este solicitat să caute rezolvări în situații variate; reține mai ușor elementele esențiale și poate recurge la generalizări; este stimulat să recurgă la raționamente.	Avantaje pentru profesor mobilizează adecvat capacitatea de memorare și transfer de cunoștințe; solicită anticiparea și apelul la situații virtuale pe bază de raționamente.
Suportul afectiv și motivațional adecvat	
Avantaje pentru elev trăiește succesul și se simte provocat pentru a accepta sarcini mai dificile; revenirea la o secvență anterioară găsim un feedback adecvat în situațiile în care soluțiile nu pot fi contestate ori puse la îndoială.	Avantaje pentru profesor evaluarea mai ușoară a gradului de stăpânire a noțiunilor/cunoștințelor; mobilizează mai intens potențialul de învățare al copilului; permite deprinderea copilului cu autoevaluarea cunoștințelor .

Pentru construirea instrumentelor de gândire, cercetătorii (Tardif, 1970; Perraudau, 1996) consideră că în proiectarea demersului de predare centrat pe stimularea cognitivă trebuie să se țină seama de următoarele cerințe:

–proiectarea strategică a sarcinilor și informațiilor de învățat, ceea ce implică atenția, anticiparea și verificarea din partea elevului, iar din partea profesorului este necesară specificarea

tipului de ghidaj și a modului de derulare a lecțiilor prin secvențe de învățare structurate logic;

- asigurarea unei autoreglări cognitive cu centrare pe sarcină;
- materialul de învățat prezentat elevului trebuie să faciliteze centrarea pe sarcină și nu pe date irelevante;
- să fie încurajată autoevaluarea;
- să existe o fază de transfer între sarcina efectuată și alte sarcini școlare.
- evaluarea cunoștințelor să fie predominant formativă.

În sistemul de predare on-line, este util ca profesorii să țină seama de ideile lui Bruner (1970, p. 41), care arată că prin activizarea elevului, procesul de instruire asigură participarea sa conștientă la asimilarea cunoștințelor și utilizarea acestora în diferite contexte: „A instrui pe cineva nu este o chestiune de înmagazinare de rezultate (memorare de informații), ci presupune a-l învăța să participe la procesul care face posibilă crearea de cunoștințe; nu predăm o materie oarecare pentru a produce mici biblioteci vii în acea materie, ci pentru a-l face pe elev să gândească el însuși și să ia parte la procesul de creare a cunoștințelor. Cunoașterea este un proces, nu un produs.“

O consecință ce rezultă din teoria lui Bruner se referă la faptul că pentru eșecul școlar al unor elevi, pe lângă lipsa interesului și motivației școlare, există cel puțin două explicații de nuanță pedagogică:

a) Disciplinele pe care trebuie să le parcurgă elevii nu sunt predate într-o manieră care să satisfacă modalitatea de reprezentare a lumii și de cunoaștere

specifică fiecărui elev (activă-obiectuală, iconică, simbolică)

b) În proiectarea și implementarea procesului de instruire se ignoră dimensiunea culturală a învățării (există probleme și modalități de soluționare a acestora tipice unei culturi sau alteia). Prin urmare, recomandarea lui Bruner este ca predarea unei discipline să se facă astfel încât să se pornească de la modalitatea de gândire prin care operează copilul.

Procesul de învățământ, prin modul de structurare a informației, trebuie să evidențieze și să dezvolte operațiile cognitive cerute de situațiile-problemă, iar activitatea cognitivă trebuie analizată în conformitate cu strategia sau regulile cu ajutorul cărora informația este organizată, transformată, manipulată și reprezentată mintal pentru a da naștere la o informație nouă. Se desprinde de aici ideea cu privire la structurarea curriculum-ului în spirală: învățarea și apoi reluarea unor concepte, principii și strategii rezolutive cu o mai mare complexitate la nivelurile școlare superioare.

Bibliografie

- Ausubel, P.D., Robinson, G.F. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică.* București: E.D.P.
- Bruner, J. (1970). *Pentru o teorie a instruirii.* București: E.D.P.
- Laveault, D., Leblanc, R., Leroux, J. (1999). *Autorégulation de l'apprentissage scolaire: interaction entre processus métacognitifs et déterminants de la motivation.* În: C. Depover, B. Noël (Eds.) *L'évaluation des compétences et*

- des processus cognitifs. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier: p. 81- 98.
- Perraudau, M. (1996). Les méthodes cognitives. Apprendre autrement à l'école. Paris: Armamnd Colin.
- Preda, V. (2009 a). Principiile didacticii în viziunea teoriilor constructiviste. In : M. Ionescu, M. Bocoș (coord.). Tratat de didactică modernă. Pitești, Editura Paralela 45 : 111-144.
- Preda, V. (2009 b). Obiectivele procesului de predare-învățare. In : M. Ionescu, M. Bocoș (coord.). Tratat de didactică modernă. Pitești, Editura Paralela 45 : 145-170.
- Tardif, J. (1997). Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive. Montréal: Les Editions Logiques.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Rodriguers, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23: 73-118.
1. Profesor psihopedagog. Școala Gimnazială Specială CRDEII Cluj-Napoca
- Email: dana_preda2004@yahoo.com