

CAN THIỆP SỚM - TIẾP CẬN DỰA TRÊN HOẠT ĐỘNG^(*)

NGUYỄN XUÂN HẢI*

Ngày nhận bài: 12/08/2016; ngày sửa chữa: 13/8/2016; ngày duyệt đăng: 16/08/2016.

Abstract: Activity - based approach to early intervention, especially for young children with special needs has been paid attentions by foreign and Vietnamese scientists. The article focuses on four elements of activity - based approach to early intervention of special education including Child-directed activities; Multiple and varied learning opportunities; Functional and generative goals; Timely and integral feedbacks or consequences. Thereby, the article supposes some recommendations for the activity - based approach to early intervention.

Keywords: Early Intervention, function, learning opportunities, goal, planned, activities, routine.

1. Đặt vấn đề

Tiếp cận dựa trên hoạt động trong can thiệp chỉ ra các mục tiêu phát triển quan trọng, tập trung vào các tương tác giữa trẻ và môi trường, kết hợp bốn thành phần và đưa vào các cơ hội học tập cung cấp một cái nhìn tổng thể về sự can thiệp dựa trên hoạt động, bao gồm: 1) Trẻ định hướng, thói quen, các hoạt động theo kế hoạch; 2) Các cơ hội học tập đa dạng và phong phú; 3) Các mục đích chức năng và các mục đích có thể phát triển, sản sinh thêm; 4) Các phản hồi kịp thời và đồng bộ [1].

Sự tiếp cận này có thể được sử dụng trong một loạt các cấu trúc và dưới một loạt các điều kiện được cung cấp trực tiếp từ các nhân viên, tư vấn viên và người chăm sóc. Sự tiếp cận có thể được sử dụng thành công khi làm việc với các cá nhân trẻ cũng như các nhóm trẻ có nền tảng khác nhau. Sự linh hoạt của việc can thiệp dựa trên hoạt động được áp dụng rộng rãi trên trẻ sơ sinh và trẻ nhỏ khuyết tật hoặc trẻ nghi ngờ có khuyết tật nhẹ, vừa và nặng. Thêm vào đó, sự can thiệp dựa trên hoạt động có thể được sử dụng thành công với các nhóm trẻ có các mức độ nhận thức, hoàn cảnh gia đình, kinh nghiệm cũng như văn hóa khác nhau.

Nội dung bài viết không đi sâu phân tích các khái niệm liên quan mà nhấn mạnh đến 4 thành phần quan trọng của can thiệp sớm với tiếp cận dựa trên hoạt động thuộc lĩnh vực giáo dục đặc biệt.

2. Nội dung nghiên cứu

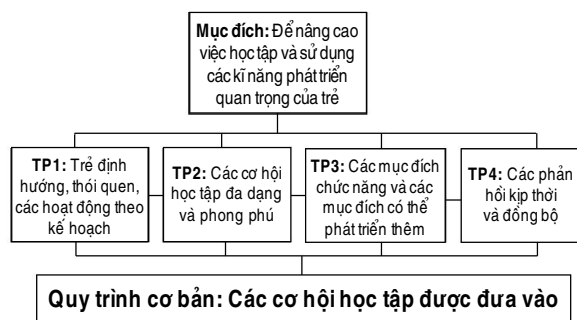
2.1. Mục đích của sự can thiệp dựa trên tiếp cận hoạt động. Mục đích chính của sự can thiệp cho trẻ có nhu cầu đặc biệt hoặc trẻ có nguy cơ cần sự hỗ trợ đặc biệt là hỗ trợ trẻ trong việc thu nhận và khái quát các kĩ năng phát triển quan trọng để từ đó, trẻ có thể đạt được các kĩ năng độc lập trong môi trường của các em.

Mục đích của sự tiếp cận dựa trên hoạt động là hỗ trợ trẻ có nhu cầu đặc biệt hoặc trẻ có nguy cơ cần hỗ

trợ nhu cầu đặc biệt trong việc học tập và sử dụng các kĩ năng phát triển quan trọng. Nền tảng của sự tiếp cận này là các hoạt động hàng ngày xảy ra giữa trẻ sơ sinh và trẻ nhỏ và môi trường vật lí và xã hội quanh trẻ. Sự tương tác hàng ngày này là các tương tác chính mà trẻ cần phải học.

Mục đích của sự can thiệp dựa trên hoạt động là hướng tới sự thu nhận và khái quát của các kĩ năng chức năng và kĩ năng phát triển phù hợp trong trẻ nhỏ. Để đạt được mục đích này, các hoạt động hàng ngày xảy ra giữa trẻ nhỏ và môi trường vật lí cũng như môi trường xã hội được tận dụng để cung cấp nhiều và đa dạng các cơ hội học tập. Các cơ hội học tập lần lượt gợi ra các phản hồi chức năng và các phản hồi có thể phát triển thêm từ trẻ, mà từ đó được hỗ trợ bởi các phản hồi kịp thời và đồng bộ.

2.2. Nội dung các thành phần của sự can thiệp dựa trên hoạt động



Sơ đồ. Các thành phần của sự can thiệp dựa trên hoạt động [1]

2.2.1. Thành phần 1: Trẻ tự định hướng, thói quen và các hoạt động theo kế hoạch. Trong khuôn khổ của sự can thiệp dựa trên hoạt động, ba dạng hoạt động thông thường được sử dụng như một bối cảnh

* Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

cho các tương tác với môi trường của trẻ. Mỗi hoạt động trong các hoạt động cho phép các cơ hội học tập đa dạng khác nhau. Cơ hội học tập lần lượt cho phép trẻ sử dụng các kĩ năng mang tính chức năng và có ý nghĩa.

- *Các hoạt động trẻ tự định hướng.* Trẻ tự định hướng các hành động, vui chơi hoặc các hoạt động liên quan mà được khởi xướng hay được hướng dẫn bởi chính trẻ. Khi trẻ được đưa vào thời gian hoạt động nhóm thì đó thường là hoạt động người lớn định hướng hơn là một hoạt động do trẻ tự định hướng; tuy nhiên, những hành động trẻ tự định hướng có thể xảy ra trong thời gian hoạt động nhóm. Ví dụ, trẻ có thể lựa chọn số hoặc các bài hát để hát, hoặc trẻ có thể được chấp nhận ngồi ở các vị trí thoải mái hơn là suốt ngày ngồi trên ghế. Đồng ý cho trẻ hướng dẫn hoặc định hướng các hoạt động là khả thi kể cả khi người lớn cũng tham gia vào việc chuẩn bị và tạo điều kiện cho việc thực hiện hoạt động.

Các hoạt động trẻ tự định hướng xuất phát từ động lực của trẻ, sự yêu thích cũng như được thể hiện để nâng cao việc học trong một phạm vi các môi trường và nhóm người (Goetz, Gee, & Sailor, 1983 [2]; Mahoney & Weller, 1980 [3]; Stremel-Campbell & Campbell, 1993 [4]). Người lớn sử dụng các hoạt động trẻ tự định hướng: 1) theo sự chỉ huy của trẻ, 2) xây dựng trên sự yêu thích của trẻ, 3) đối chiếu phản hồi của trẻ và các thay đổi trong tương tác do trẻ khởi xướng.

Các hoạt động trẻ tự định hướng thường thích hợp và chuẩn đối với trẻ. Nếu trẻ là người giới thiệu và luôn hào hứng trong các hoạt động, điều đó cho thấy trẻ có động lực để làm điều đó bởi vì hoạt động thích hợp, có ý nghĩa và củng cố cho trẻ (thực hiện hoạt động bằng định nghĩa chuẩn). Hơn nữa, khi trẻ có động lực và hứng thú với hoạt động được đưa ra, duy trì được sự tham gia của trẻ không yêu cầu phải sử dụng các hình thức khen thưởng giả tạo. Không phải tất cả các hoạt động trẻ tự định hướng là thực sự hướng trẻ tới sự thu nhận và đạt được các mục đích và mục tiêu đặt ra.

- *Các hoạt động theo thói quen.* Một hoạt động theo thói quen liên quan tới việc xảy ra hàng ngày của các sự kiện cần thiết để biết được sự tồn tại mỗi ngày của một ai đó. Ăn, mặc, tắm, hay đi du lịch là những ví dụ của hoạt động theo thói quen. Mọi người phải đối mặt với các hoạt động hàng ngày hoặc theo chế độ định kì mà hầu hết là cần phải hoàn thành. Sử dụng các hoạt động theo thói quen này để trở thành các cơ hội học tập có thể phát triển một cách rõ nét số lượng các cơ hội tiềm năng cho trẻ để luyện tập cho mục đích và mục tiêu của trẻ. Ví dụ như, trong các thói quen ăn uống và tắm

rửa hàng ngày, người chăm sóc nhân lập đi lập lại các kĩ năng chức năng và kĩ năng phát sinh bằng cách làm mẫu câu có hai từ để mô tả (ví dụ như, khăn của tôi, nước lạnh, đã xong, rửa thêm).

Để làm tăng số lượng các cơ hội luyện tập, các hoạt động theo thói quen cần phải chuẩn, và nâng cao khả năng đạt được các mục đích chức năng. Các mục đích đã đề ra sẽ hỗ trợ trẻ để ngày càng trở nên độc lập hơn. Xác định các cơ hội cho trẻ để đạt được các mục đích trong các thói quen làm tăng lên rõ rệt số lượng các cơ hội có thể xảy ra để thu nhận và củng cố các kĩ năng phát triển quan trọng của trẻ.

- *Các hoạt động theo kế hoạch.* Các hoạt động theo kế hoạch là các sự kiện được thiết kế và diễn ra dưới sự hướng dẫn của người lớn. Các hoạt động theo kế hoạch được thiết kế kĩ lưỡng có thể được sử dụng nhiều lần và làm đa dạng các cơ hội học tập cho trẻ để luyện tập các mục đích đã đề ra. Các hoạt động theo kế hoạch thành công yêu cầu kiến thức về sự thể hiện của cá nhân mỗi trẻ (bao gồm điểm mạnh và sở thích), các kế hoạch nâng cao và sự nhận thức về mục đích cần đạt của trẻ. Các hoạt động theo kế hoạch nên được xây dựng để sáng tạo ra các cơ hội đa dạng và thay đổi cho trẻ để luyện tập.

Để mở rộng, các hoạt động theo kế hoạch nên cung cấp các cơ hội đa dạng và thay đổi để trẻ tham gia vào các hoạt động chuẩn. Các hoạt động theo kế hoạch nên là những sở thích của trẻ và được yêu cầu hay xây dựng qua những cách thức mà trẻ thấy hấp dẫn để người can thiệp có thể đạt được các mục đích đề ra.

2.2.2. Thành phần 2: Các cơ hội học tập đa dạng và thay đổi. Sự tự nhiên và tần số của các cơ hội học tập cho trẻ là vô cùng quan trọng. Trẻ phải có khả năng tập luyện các kĩ năng mới thông qua một loạt các thiết lập, con người và các điều kiện. Các sự kiện không được tái tạo một cách chính xác, cho nên, trẻ phải học cách làm quen với các điều kiện thay đổi (Stokes & Baer, 1977).

Số lượng đầy đủ các cơ hội học tập phải có sẵn nếu trẻ có khả năng tiếp nhận và khắc quát các kĩ năng phát triển quan trọng. Không may là một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng các cơ hội bị hạn chế được cung cấp cho trẻ để luyện tập các mục đích cá nhân được đặt ra (Fleming, Wolery, Weinzierl, Venn, & Schroeder, 1991). Các cơ hội học tập đầy đủ liên quan đến các mục đích cá nhân được đặt ra của trẻ thường không xảy ra ngẫu nhiên hoặc không có sự can thiệp của người lớn và các kế hoạch nâng cao.

Các cơ hội học tập cần có liên quan hoặc có ý nghĩa với trẻ để trẻ được hưởng lợi ích từ các cơ hội học

tập. Các cơ hội học tập hữu dụng nên được kết hợp với các khả năng phát triển hiện tại của trẻ, phù hợp với sở thích của trẻ và hướng tới việc luyện tập các mục tiêu đặt ra trong các hoạt động hoặc các tương tác chuẩn. Đảm bảo các cơ hội có ý nghĩa yêu cầu các nhóm phải lôi kéo sự tham gia quan sát liên tục của trẻ.

2.2.3. Thành phần 3: Các mục đích chức năng và các mục đích phát triển thêm. Các tương tác và các cơ hội học tập nên tập trung vào các hành vi làm tăng kĩ năng giao tiếp, vận động, kĩ năng thích nghi, kĩ năng xã hội, và kĩ năng giải quyết vấn đề của trẻ. Các cơ hội học tập gợi ra các kĩ năng phát triển thường nhấn mạnh sự phát triển và mở rộng tiềm năng của trẻ. Các tiếp cận từ cơ bản đến các tiếp cận can thiệp dựa trên hoạt động nhằm hướng tới các mục đích và mục tiêu về giáo dục và điều trị mang tính chức năng và phát triển.

Các mục đích chức năng cho phép trẻ điều hòa với môi trường vật lí và xã hội trong sự độc lập làm thỏa mãn cá nhân trẻ và mọi người xung quanh. Có thể sử dụng từ *chức năng* cho các kĩ năng mà hữu ích đối với trẻ, ví dụ như mở cửa, bật vòi nước, xả bồn cầu,...

Các mục đích cần được phát sinh như chức năng. Phát sinh dẫn đến hai quan điểm quan trọng: 1) Phát sinh được coi là các mục tiêu được chọn có thể được sử dụng qua các sắp đặt, con người, sự kiện và sự vật; 2) Phát sinh có nghĩa là nhu cầu hỗ trợ trẻ học cách đưa ra các sửa đổi ở các phản hồi của trẻ trong cách sắp đặt, sự vật, con người và các điều kiện khác nhau.

Một mục đích chức năng là phải theo chỉ dẫn, tuy nhiên, đối với một phản hồi mà được sản sinh thêm, trẻ nên có khả năng đa dạng hóa các phản hồi của chúng để theo các chỉ dẫn của phụ huynh và giáo viên. Trẻ nên có một loạt các phản hồi thay thế.

Các mục đích đặt ra cho cá nhân trẻ (thường được viết dưới dạng kế hoạch dịch vụ gia đình được cá nhân hóa hoặc kế hoạch giáo dục cá nhân) có thể phù hợp với cấp độ chức năng hiện tại của trẻ và các nhu cầu được xác định. Mục đích được đặt ra có thể hướng tới sự độc lập và tham gia một loạt các hoạt động. Trong rất nhiều trường hợp, các nhóm sẽ xác định nhiều kĩ năng hơn các mục tiêu can thiệp tiềm năng mà có thể được chỉ ra, vì vậy, nhu cầu này sinh để ưu tiên các chức năng. Khi ưu tiên, các nhóm nên lựa chọn các mục tiêu mà: 1) Không liên quan để phát triển mà không có sự can thiệp; 2) Tập trung phát triển các hành vi của trẻ; 3) Làm cho trẻ được tham gia vào các hoạt động hàng ngày/chương trình chung; 4) kết nối sự thể hiện mức độ phát triển của trẻ.

Sự can thiệp dựa trên hoạt động được thiết kế để giúp trẻ nhỏ sử dụng các mục đích chức năng và mục

đích phát triển thêm. Sự tiếp cận này không tập trung vào việc hướng dẫn trẻ phản hồi với các gợi ý cụ thể dưới các điều kiện cụ thể mà sự tiếp cận này tập trung vào việc phát triển các kĩ năng vận động, xã hội, thích nghi, giao tiếp và kĩ năng giải quyết vấn đề được khái quát hóa mà có thể điều chỉnh dưới các điều kiện khác nhau.

2.2.4. Thành phần 4: Các phản hồi hoặc kết quả kịp thời và tích hợp. Có trẻ tham gia vào các hoạt động do trẻ tự định hướng, theo thói quen hay các hoạt động theo kế hoạch sẽ không nhất thiết tạo ra các thay đổi mong muốn. Các hoạt động như vậy và việc cung cấp các cơ hội học tập nên đưa ra sự can thiệp có ý nghĩa. Tuy nhiên, nếu không có các phản hồi hoặc kết quả kịp thời và tích hợp, trẻ có thể không thể thu nhận hoặc sử dụng các mục đích được đặt ra. Song phản hồi hoặc kết quả phải đảm bảo hai yêu cầu: 1) Phản hồi cung cấp cho trẻ kịp thời; 2) Phản hồi nên được mở rộng nếu có thể, kết nối với các kết quả hợp lí của hoạt động, hành động hay hồi đáp.

Có một loại các nội dung về yêu cầu của phản hồi kết quả xảy ra kịp thời nếu việc học hiệu quả xảy ra (Duncan, Kemple, & Smith, 2000 [5]). Yêu cầu của việc bám sát các phản hồi kết quả của hành vi của trẻ có thể quan trọng đối với trẻ nhỏ và trẻ gặp khó khăn về học. Nếu một trẻ chỉ tới cái cốc và nói "ju", và trẻ nhận được cái cốc trong một khoảng thời gian ngắn, trẻ có thể nhanh chóng học cách phản hồi để lấy cốc nước hoa quả; tuy nhiên, nếu trẻ chỉ và phát âm ra từ nước quả (juice) nhưng không được đưa cho cốc nước quả, trẻ sẽ thử cách phản hồi khác (ví dụ như là hét lên). Nếu thời gian giữa phản hồi của trẻ và việc nhận được cốc nước quả trôi qua, có thể mất nhiều thời gian để tương tác hơn trước khi trẻ học rằng phải chỉ và phát âm ra từ nước quả. Người can thiệp nên cung cấp các phản hồi kết quả ngay lập tức để trẻ có thể phân biệt được mối quan hệ giữa việc trả lời và các phản hồi kết quả.

Tiêu chí thứ hai liên quan đến việc tiếp nhận phản hồi kết quả trong sự can thiệp dựa trên hoạt động là tích hợp trực tiếp với các kết quả hợp lí của sự trả lời. Ví dụ, phản hồi/kết quả liên quan đến việc đi bộ là đưa trẻ di chuyển tới vị trí mong muốn hoặc rời bỏ tình huống không mong muốn. Sự thật là trẻ có thể lấy lại món đồ chơi mong muốn bằng việc đi tới để lấy nên phủ nhận việc sử dụng các kết quả giả (như nói "đi tốt lắm").

Mục đích chính của sự tiếp cận dựa trên hoạt động là cho trẻ kết hợp các cơ hội học tập với các phản hồi. Như vậy, với các phản hồi kết quả, mục đích là không phát triển các tương tác cụ thể hay tương tác một - một giữa các phản hồi và kết quả nhưng lại cho trẻ để

quản lý một cách hiệu quả các phản hồi có thể nhận được. Trẻ nhỏ chỉ vào nước hoa quả có thể nhận được một cốc nước hoa quả, có thể nhận được một hộp nước từ cốc nước quả của người khác, hoặc nhận được sữa thay thế.

2.2.5. Quy trình cơ bản. Đó là các cơ hội học tập được đưa vào trong các hoạt động. Việc đưa vào các hoạt động là một quá trình xảy ra thông qua các hoạt động hàng ngày (trẻ định hướng, theo thói quen và theo kế hoạch), Sự yêu cầu các cơ hội học tập đa dạng và phong phú mà lần lượt gọi ra các phản hồi mong muốn từ mà được hỗ trợ bởi các phản hồi kịp thời và đồng bộ, có liên quan trực tiếp hoặc ngẫu nhiên đến các hành vi của trẻ.

Quy trình cơ bản kết hợp với việc can thiệp dựa trên hoạt động được đưa vào các cơ hội học tập trong các hoạt động chuẩn. Việc đưa vào này liên quan đến một quy trình để đạt được các mục đích đã đặt ra cho trẻ trong các hoạt động và sự kiện hàng ngày thật ý nghĩa. Quy trình đưa vào các cơ hội học tập để đạt được các mục đích đặt ra cho trẻ được đặt ra một cách đơn giản; tuy nhiên, việc áp dụng quy trình thì còn gặp nhiều khó khăn (Grisham-Brown, Pretti-Frontczak, Hemmeter, & Ridgley, 2002 [6]; Pretti-Frontczak & Bricker, 2004 [7]).

Hiểu được sự trao đổi hoạt động giữa trẻ và môi trường của trẻ là điều cơ bản cho việc áp dụng các can thiệp dựa trên hoạt động. Sự tương tác có nghĩa là sự định hướng đôi của sự tác động (Sameroff & Chandler, 1975 [8]; Sameroff & Fiese, 2000 [9]).

Sự sáng tạo thành công và việc đưa vào các cơ hội học tập có ý nghĩa yêu cầu người can thiệp và người chăm sóc tham gia vào các hoạt động luyện tập như sau: 1) Tổ chức các đánh giá toàn diện và liên tục; 2) Sáng tạo các cơ hội học tập đa dạng và thay đổi trong các hoạt động trẻ tự định hướng, theo thói quen và theo kế hoạch; 3) Các mục đích chức năng và mục đích sản sinh; 4) Điều chỉnh có hệ thống các ảnh hưởng của sự can thiệp.

3. Kết luận

Trên cơ sở một số kết quả nghiên cứu trên đây, chúng tôi cho rằng:

1) Để phát huy tối đa các cơ hội cho trẻ để đạt được các mục đích cá nhân của trẻ, sự can thiệp dựa trên hoạt động dẫn dắt những nỗ lực hoặc tích hợp những can thiệp vào trong các tương tác hàng ngày mà trẻ được trải nghiệm. Sự hỗ trợ của tiếp cận dựa vào hoạt động là làm cho việc sử dụng sự tương tác với môi trường hàng ngày của trẻ một cách rõ ràng và sự tiếp cận này cung cấp một cấu trúc để thực hiện hoạt động can thiệp đối với trẻ.

2) Để đạt được sự thay đổi và trưởng thành mong muốn của trẻ, các cố gắng can thiệp cần tập trung vào các hoạt động và chương trình chuẩn đối với trẻ. Trong nhận định này, chuẩn có nghĩa là sự tương tác và trao đổi được đưa ra và có liên quan đến trẻ cũng như không thể tách rời với các hoạt động diễn ra liên tục trong ngày của trẻ.

3) Bất cứ khi nào thích hợp, người chăm sóc hoặc người can thiệp nên cố gắng để làm cho sự tương tác với môi trường của trẻ càng chuẩn càng tốt. Điều này thường có nghĩa là việc học và thiết kế các can thiệp dựa trên điểm mạnh, sở thích và nhu cầu của trẻ được thực hiện chủ yếu dựa trên bốn thành phần của sự tiếp cận dựa trên hoạt động và có sự tác động qua lại lẫn nhau trong một sự tiếp cận toàn diện. □

*(*Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số V12.3-2013.01.*

Tài liệu tham khảo

- [1] Joann, Naomi Rahn, Diane Bricker (2015). *Activity-Based Approach to Early Intervention, Fourth Edition: An 4th Edition*. Brookes Publishing, USA.
- [2] Goetz, Gee, & Sailor (1983). *Teaching Students to Request the Continuation of Routine Activities by Using Time Delay and Decreasing Physical Assistance in the Context of Chain Interruption*. San Francisco State University.
- [3] Mahoney, G., - Weller, E.L. (1980). *An ecological approach to language intervention*. In D. Bricker (Ed.). University of Connecticut School of Medicine, USA.
- [4] Stremel-Campbell & Campbell (1993). *Language and Communication in Mental Retardation - Development, Processes and Intervention*. Lawrence Erlbaum Inc., Publishers, New Jersey.
- [5] Duncan, T. Kemple, K., & Smith, T. (2000). *Developmentally Appropriate Practice and the Use of Reinforcement in Inclusive Early Childhood Classrooms*. University of Florida, USA.
- [6] Grisham-Brown - J. L. Pretti-Frontczak - K. L., Hemmeter - M. L., - Ridgley, R. (2002). *Teaching IEP goals and objectives in the context of classroom routines and activities*. Journal of Young Exceptional Children, USA.
- [7] Pretti-Frontczak, K. - Bricker, D. (2004). *An Activity - Based Approach to Early Intervention (3rd ed.)*, Baltimore: Brookes.
- [8] Sameroff, A. J., - Chandler, M. J. (1975). *Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking*. In F. D. Horowitz, E. M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, - G. M. Siegel (Eds.), Review of Child Development Research, Chicago: University of Chicago Press.
- [9] Sameroff, A. J., - Fiese, B. H. (2000). *Transactional Regulation: The Developmental Ecology of Early Intervention*, In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), Handbook of Early Childhood Intervention, New York: Cambridge University Press.