

Диагностика и новые направления обучения детей «группы риска» в США

В.М. Данильченко

Представлены основные направления деятельности школьного психолога в системе образования США. В рамках тенденции индивидуализации образования представляется наиболее эффективным возможность включения детей с трудностями в обучении в общеобразовательные, а не в специализированные классы. Отмечается, что для удовлетворения нужд детей с различным уровнем психического развития в США был принят единый подход в диагностике трудностей в обучении таких детей с последующим определением способов преодоления этих трудностей. Подробно описываются этапы процесса оказания помощи ученикам, испытывающим трудности в обучении: от диагностики к составлению индивидуального плана учения.

Ключевые слова: школьный психолог, трудности в обучении, тестирование, индивидуальный план учения.

Цель данного исследования американского опыта – рассмотрение с точки зрения школьного психолога широкого круга вопросов, касающихся образования детей «группы риска», которые либо уже плохо успевают в школе, либо могут столкнуться с трудностями при дальнейшем обучении.

В настоящее время система образования США проходит через эволюционный, если не революционный, период в отношении методов удовлетворения образовательных потребностей учащихся. Тех детей, у которых ранее диагностировали целый круг проблем, связанных с их обучением, и которых помещали в специальные классы, теперь возвращают для индивидуальной работы в обычном классе. Изменяются представления об образовании и значении индивидуальных особенностей учащихся.

Уже 100 лет тому назад в Соединенных Штатах признали, что удовлетворяются да-

леко не все потребности школьного образования. Родоначальник школьной психологии Л. Уитмер отмечал, что академическую успеваемость детей с замедленным развитием можно повысить, если все специалисты, занятые в системе образования, будут работать сообща. Им была открыта одна из первых поликлиник по оказанию помощи детям, к работе в которой он привлек специалистов по образованию с тем, чтобы они разработали методы по устранению трудностей, возникших у данной категории детей при обучении. Он был убежден, что выставление оценок за работу в школе может стать эффективным способом лечения.

Л. Уитмер также считал, что коллективные усилия с привлечением знаний многих специалистов помогут в разработке наиболее эффективных способов лечения. К этому заключению он пришел, опираясь на представление о том, что с помощью

психологии можно решать ежедневные проблемы процесса обучения.

В XX столетии наблюдался рост энтузиазма по поводу того, что определение конкретных проблем, вызывающих трудности в обучении, способно помочь их исправлению. Для совершенствования работы с детьми использовались данные тестирования и статистики. К середине столетия в государственных школах самым обычным способом оказания помощи детям с замедленным умственным развитием были классы, специально рассчитанные на их уровень развития и скорость усвоения предмета. К 70-м гг. усилиями групп общественности, заинтересованных в оказании помощи детям со специальными потребностями в обучении, федеральное законодательство было изменено таким образом, чтобы обеспечить диагностику и более эффективное обучение этих детей.

Федеральный закон стал маяком для законодательств штатов, согласно которым стандартный тест для детей общепринятым путем представления специализированного обучения в школах. Для удовлетворения нужд детей с различным уровнем развития и трудностями в обучении был принят коллективный подход к диагностике и лечению. Считалось, что лучше всего, если решение о постановке диагноза «замедленное развитие», «умственно отсталый» или о принадлежности ребенка к другой образовательной группе будет принимать группа специалистов в области образования после консультации с родителями. Данная группа (в нее обычно помимо других членов входили школьный психолог, педагог обычного класса, педагог специализированного класса, представитель школы и родители) принимала решение о необходимости специализированного обучения для ребенка, основываясь на информации, полученной в ходе наблюдения за ним, анализа его развития и тестирования. В каждом случае рассматривалось несколько возможных вариантов, начиная с первых изменений работы в рамках обычного класса, которые могли бы помочь ребенку до его помещения в специальную обстановку.

Согласно законодательству, правилом должно быть создание для ребенка по воз-

можности наименее ограничивающих условий.

Под этим подразумевалось, что школьник получает образование в обстановке, которая в наибольшей степени напоминает обычный класс, но рассчитана на удовлетворение конкретных образовательных потребностей данного школьника.

Сбор информации, предшествующий диагнозу, может быть очень продолжительным. У детей, которые проходят тестирование, уже есть проблемы, привлечение внимания учителей. *Цель* процесса *диагностики* заключается в том, чтобы установить уровень трудностей в обучении ребенка и предложить способы их преодоления. *Задача* школьного психолога в данном случае состоит в сборе информации, позволяющей объяснить степень усвоения материала конкретным ребенком.

История развития. Частью общей оценки является анализ истории развития конкретного ученика. Учитывается при этом не только физическое и социальное развитие ребенка, но и история семьи. Родители предоставляют информацию и высказывают свои соображения о развитии ребенка. Если ребенку пришлось пройти через необычные события или он перенес какую-либо травму, то этот факт может стать частичным объяснением существующих трудностей в обучении.

Наблюдение и интервью. Наблюдают как за ребенком, так и за классом. Психологи могут заинтересовать те отклонения в поведении ребенка при взаимодействии учителя и ребенка, которые могли бы объяснить трудности в обучении. Возможна оценка как обстановки в классе, так и работы преподавателя. Могут возникнуть вопросы о методике преподавания, формах и объеме обратной связи, эффективности использования классного времени.

В зависимости от характера проблемы наблюдение может проходить и в другой обстановке. У учителей, ведущих занятия в классе данного школьника, выясняют их мнение о его навыках, способностях и успеваемости, а также беседуют с самим ребенком с целью установить, знает ли он о существующей проблеме. Процесс обучения рассматривается в контексте: изучает-

ся роль не только ребенка, но и других людей, окружающих его.

Тестирование. Проводится формальное и неформальное тестирование. В США нормированное стандартное тестирование способностей и знаний играет важную роль в принятии решений, касающихся учащихся с учебными проблемами. Результаты тестирования интеллекта и полученных знаний часто сравниваются между собой при определении того, насколько учебная успеваемость школьника соответствует учебным способностям. Баллы устанавливаются в зависимости от среднего результата нормативной группы. Для проведения самых точных нормированных тестов используется стандартная группа, характеристика которой отражает население Соединенных Штатов Америки в целом. Помимо этого тесты должны обладать высокой степенью достоверности и прогнозировать реальную учебную успеваемость.

С помощью тестирования интеллектуального развития обычно проверяют способности, зависящие от уровня владения языком или от визуально-пространственного мышления. Начало этим тестам положил тест Бине, но сегодня они вобрали в себя все новые сведения о мышлении и решении стоящих перед человеком проблем, которые были собраны после появления теста Бине. Например, большинство вопросов, направленных на выявление степени владения языком, сформулированы в соответствии с нашими знаниями о процессе переработки информации левым полушарием мозга, в то время как использование визуальной памяти и построение многомерных конструкций требуют привлечения к работе правого полушария мозга. Задача теста интеллектуального развития состоит в том, чтобы дать психологу представление о процессе мышления и знаниях ребенка. Это позволяет лучше понять общий процесс школьного обучения данного ребенка.

Помимо тестирования познавательных способностей учащиеся с замедленным развитием тестируются на проверку усвоения предметов, преподаваемых в школе. В этот тест входит проверка навыков чтения, способностей к решению математи-

ческих задач, знания орфографии и правописания.

Для анализа существующих у данного учащегося проблем собираются и сравниваются образцы работ, выполненных им в классе, а также отметки на экзаменах. Чтобы получить общую картину образовательного уровня школьника, учебная информация о нем будет сопоставлена с данными, полученными из других источников (беседы, история развития, наблюдение).

По завершении сбора данных рабочая группа, каждый из членов которой представляет свою собственную оценку способностей учащегося, принимает решение о целесообразности изменений в школьной программе для ребенка. Предложения об академических изменениях, поступающие от школьного психолога, обычно затрагивают не содержание материала, а методику его преподавания. У школьников с плохой академической успеваемостью могут возникнуть трудности из-за слабой памяти, плохой организации работы и концентрации внимания или недостаточной базы знаний. Для них также могут быть характерны плохое владение языком и визуально-моторные отклонения. Таким образом, рекомендации в отношении школьника могут содержать лечебные и компенсирующие предложения. Примеры подобных предложений включают:

- предоставление учащемуся повторных возможностей для выработки необходимых навыков при постоянном контроле его работы;
- предоставление ему возможности работать с другими школьниками над выполнением заданий с тем, чтобы одноклассники помогли ему в усвоении материала, предложенного учителем;
- предоставление домашних заданий небольшими порциями с тем, чтобы «не подавить» учащегося большим объемом работы;
- введение нового материала таким образом, чтобы учащийся понимал взаимосвязь новых понятий и навыков с уже хорошо усвоенными;
- обучение методам учебной работы с заданиями и развитие учебных навыков с тем, чтобы учащиеся могли легче и быст-

рее запоминать и обрабатывать информацию;

- применение альтернативных заданий и форм работы с учащимся.

Школьникам, испытывающим проблемы с выполнением письменных заданий, можно разрешить отвечать устно. И наоборот, школьники, имеющие затруднения в устной речи, могут излагать материал письменно. Контрольные работы могут быть составлены таким образом, чтобы от учащегося требовалось не запоминание правильного ответа, а его узнавание.

Для детей, которым рекомендованы изменения в программе, разрабатывается *индивидуальный план учения*. Этот план пересматривается ежегодно, а процесс диагностирования повторяется с интервалом в три года, чтобы обеспечить правильность предложенной учащемуся программы.

До настоящего момента главное внимание уделялось работе с детьми, замедленное развитие которых уже было диагностировано. Несомненно, предположение о том, что найти решение проблемы можно в случае установления ее причин, не является столь же эффективным, как предположение, что можно избежать трудностей в обучении при своевременном вмешательстве до возникновения проблемы. Это послужило основанием для разработки профилактических программ, направленных на работу с детьми, потенциально неблагополучными в академическом отношении, для избежания возможных трудностей в будущем.

Интерес к тестированию дошкольников заметно возрос начиная с 60-х гг., когда правительство стало проявлять больший интерес к учебным программам раннего школьного обучения. С целью создания равных учебных возможностей в школе для детей из бедных семей и семей среднего класса был предложен ряд программ, например программа «Ранний старт» для детей малоимущих родителей.

К началу 80-х гг. стало очевидным, что дошкольники с замедленным развитием или потенциально неблагополучные в академическом отношении нуждаются в помощи. Основанием для такого заключения послужил тот факт, что дети развиваются

такими быстрыми темпами, что было бы непростительно упускать драгоценное время и ждать начала формального обучения в школе. Поэтому и были разработаны программы развития в раннем детстве и оказана поддержка в выявлении детей и семей, нуждающихся в данных программах.

Хотя программы раннего выявления детей, которым нужна помощь, и имеют благие намерения, возникают определенные трудности при их реализации.

Во-первых, имеющиеся в наличии методы тестирования дошкольников определяют только, какого рода черты в поведении ребенка являются наиболее важными для успешной работы в школе. Проведенные исследования показывают, что познавательные способности (аргументация, понимание, память), языковые навыки, способность к адаптации и моторный контроль входят в число основных показателей последующих результатов обучения. Однако оценка этих способностей ограничена уровнем развития ребенка. Например, для будущего процесса обучения важными моментами являются языковое понимание и способность к выражению своих мыслей, но тестирование дошкольников затруднено в связи с тем, что в этот период они находятся на ранней стадии языкового развития. Ребенок может просто не понять, что от него требуется, из-за трудности вопросов и незнакомой терминологии текста. Помимо этого очень трудно разработать такой текст, который был бы легко доступен для понимания, но в то же время представлял некоторые трудности для одаренных детей. Часто используемые тесты не дают четкой картины того, как полученные в ходе их результаты можно использовать для прогноза будущей академической успеваемости.

Во-вторых, поведение дошкольников в обучающих ситуациях не всегда стабильно. Само построение теста может либо заинтересовать, либо оттолкнуть ребенка. Детям нужны такие материалы и вопросы, которые побуждали бы их к постоянному взаимодействию с человеком, проводящим тест. Когда они устают или им надоела вся процедура опроса, ответы детей могут не дать четкого представления об их

способностях. Часто получалось так, что у детей, которых определяли как потенциально неблагополучных в академическом отношении, не появлялось никаких трудностей с успеваемостью в школе. Чем труднее различить варианты в поведении тестируемого ребенка, тем сложнее исходить из результатов теста для прогнозирования академической успеваемости в будущем.

В-третьих, так и не разработана дополнительная методическая программа, необходимая для обучения неблагополучных в академическом отношении дошкольников. Так как образовательные потребности детей значительно варьируются, представляется маловероятным создание какой-либо единой эффективной программы.

Развитие не происходит с неизменной во времени скоростью, так же как совсем не обязательно, что скорость развития в одной области будет совпадать со скоростью развития в другой». Соответственно, понимание обучающего процесса в раннем возрасте и прогноз последующих результатов очень затруднены и до конца не изучены.

Несмотря на отмеченные выше трудности, развитие методов диагностики дошкольников продолжается. Обычно диагностика проводится поэтапно, для того чтобы выявить детей, нуждающихся в специальном обучающем подходе.

Прежде всего надо найти такого ребенка. О существовании программ по выявлению неблагополучных в академическом отношении детей знают и родители, и педиатры, и все, кто работает с дошкольниками. Затем необходимо провести мероприятия по выявлению неблагополучных в академическом отношении детей. Используемые для этой процедуры методы обычно не занимают много времени и просты в применении. В них входит проверка таких основных навыков (которые, как считают, более всего связаны с академической успеваемостью), как навыки самостоятельной работы, рецептивность владения языком, концептуальное развитие и т. д. Если результаты данного обследования ниже средних, ребенка проверяют с использованием более сложных методов. В ходе данной проверки обычно проводят тестирова-

ние интеллектуального развития, уровня развития доакадемических навыков, языковых и моторных способностей.

После этого родители и специалисты в области образования принимают решение о целесообразности индивидуальной программы подготовки. Для успешного осуществления обучающей программы важно сотрудничество семьи и школы.

Хотя в США вышеперечисленные процедуры использовались в качестве основных методов работы, в настоящее время происходит отказ от идеи диагностирования и реального обучения детей со специальными обучающими потребностями. Это происходит по ряду причин.

Во-первых, методы обучения детей со специальными потребностями незначительно отличаются от подходов, используемых в преподавании обычных программ, к тому же не похоже, чтобы результаты были намного выше.

Во-вторых, корректировка программы, осуществляемая каждые три года с целью проверки ее эффективности, часто не соответствует изменениям, происходящим в развитии ребенка. Это особенно заметно в отношении тех детей, которые возвращаются в школу после травм головного мозга. В ходе лечения и выздоровления с этими детьми могут происходить значительные изменения.

В-третьих, не раз подвергались критике сами процедуры тестирования за то, что помощи при составлении практической программы обучения не оказывают.

Система образования возвращается к идее, что все образовательные потребности школьников должны удовлетворяться в обычной школьной обстановке. Совместные формы, методы работы с учащимися с замедленным умственным развитием и с одаренными учениками могут помочь повысить успеваемость всех учащихся в классе. У всех школьников есть свои, только им присущие сильные и слабые академические стороны. И хотя учащиеся с замедленным умственным развитием будут требовать более пристального внимания в силу специфики их обучения, их изоляция уже будет сознательно проводимой политикой.

Эти изменения в школьной обстановке в значительной степени изменяют характер требований, предъявляемых к учителям и всему персоналу школы. Потребуется также применение большого числа адаптационных и методических приемов для работы в классе. Должны быть изменены процедуры аттестации и порядок выставления отметок за проделанную работу.

На смену нормированному подходу к тестированию, который на протяжении длительного времени считался идеальным, приходят альтернативные методы, основывающиеся на индивидуализированной программе образования, динамике обучения и подлинной аттестации. Соответственно, существующее многообразие и различия в среде наших школьников требуют того, чтобы сама концепция образования получила новое определение как обучение во всем его разнообразии и содержании знаний до само- и социосознания.

Мы надеемся, что изложенный краткий анализ проблем диагностики и обучения с точки зрения школьного психолога позволил увидеть, что в настоящее время в Соединенных Штатах много делается в области выявления учащихся с замедленным умственным развитием и эффективной работы с ними. Мы не обнаружили секрета, гарантирующего наивысшие академические успехи каждому школьнику, но необходимо отметить использование наиболее целесообразных методов и стилей преподавания, которые предоставляют детям возможности для успешного обучения и дальнейшего образования.

Возможно, определив для себя сильные стороны американского подхода и избегая его слабостей, мы сможем взять некоторые идеи для работы со своими учащимися с замедленным умственным развитием.

«Особые» учащиеся – это нестандартные одаренные дети с замедленным умственным развитием, в том числе с поликультурным наследием (разных наций и рас), нуждающиеся в особом внимании.

На 100 учащихся в учебных заведениях США приходится 11–12 учащихся «особых» и 3–5 талантливых детей. На основании диагностики развития каждого ребенка и в соответствии с его образовательны-

ми потребностями и возможностями индивидуально определяются формы учебной деятельности в общем (основном) потоке.

Данная технология обучения в общем потоке предполагает пять базовых положений:

- 1) абсолютно все учащиеся могут и должны учиться;
- 2) чтобы ввести ученика в класс, надо рассказать о недостатках, достоинствах, способностях, хобби ребенка;
- 3) не выделять, работая по общему плану, а индивидуальные задания давать дифференцированно;
- 4) группировать с сильными;
- 5) проявлять наивысшую степень гуманности.

На развитие учащихся влияют следующие принципы обучения:

- учитель поддерживает учебную сосредоточенность в ходе занятия и управляет работой класса;
- учитель настроен на высокий уровень ожидания прогресса среди учащихся;
- учащиеся работают вместе, чаще сотрудничают, чем соревнуются;
- в классе должен быть постоянный положительный эмоциональный фон;
- учащиеся ответственны и заинтересованы в удовлетворительном завершении работы.

Задачами обучения «особых» в общем потоке являются:

- адаптация «особых»;
- управление поведением;
- координация классной среды.

В результате обучения детей с замедленным умственным развитием в основном потоке «особые» остаются со своими сверстниками; они не подвергаются сегрегации; отсутствует деление на группы и «навешивание ярлыков»; оказывается помощь имеющим недостатки; экономятся средства и помещения; улучшаются взаимоотношения.

Из технологии «специального обучения» в данную технологию взяты следующие варианты индивидуальных планов: полный учебный день; полдня в специальном кабинете индивидуального обучения; одновременно в специальном классе и в обычном.

Необходимо создание особого педагогического коллектива, так называемой команды, состоящей из учителей-предметников, специальных учителей (в кабинетах специального обучения), родителей, учащихся старших классов, психологов-консультантов, воспитателей, врачей, представителей общественности. В задачи команды входит:

- определение «особых», выявление их потребностей;
- создание условий и программ;
- определение методов и способов обучения;
- создание среды;
- контроль и анализ эффективности обучения.

Используется индивидуальный план обучения, включающий информацию о ребенке:

- составление плана вместе с ребенком и всей командой;
- цели и задачи, освоенные ребенком;
- перечень обслуживания образовательных проблем;
- методику оценки прогресса и результатов к концу года.

Причинами возможных неудач являются следующие:

- неэффективность наглядности подачи нового материала;
- нечеткие и неясные инструкции;
- неэффективное использование подказок;
- неподготовленность к усовершенствованию стратегии и тактики обучения.

Управление поведением включает в себя такие обязательные моменты, как:

- постепенное обучение поведению;
- совместно с психологом рассмотрение поступков детей, сравнение прошлых и достигнутых результатов;
- заботливое отношение и организация такой деятельности, которая усложняется постепенно;
- использование поощрения и наказания в системе;
- обязательность нежелательного последствия для каждого случая негативного поведения школьника;
- управление учащимися своим поведением через конкретные цели;

- минимальное непедагогическое воздействие.

Изучение поведения и его объективная характеристика должны оформляться через полную запись и последовательный анализ, подсчет времени активности и интервалов частоты отвлеченности в процентах.

Выводы

В современных социокультурных условиях процесс гуманизации отечественного образования может быть более эффективным при условии обновления содержания педагогического образования, использовании прогрессивного мирового опыта, в том числе американского (новые направления в диагностике и обучении, технология обучения «особых» учащихся в общем потоке и др.).

Позитивный мировой опыт показывает, что специальная диагностика, разработка и обеспечение необходимых программ и индивидуальных планов для одаренных учащихся с замедленным развитием значительно снижают число неуспевающих школьников, пополняющих «группу риска». Опыт американских ученых и школьных психологов, который используется в Австралии, Израиле, Японии и других странах, имеет прогрессивное значение для развития глобального образования. Целесообразное применение современных научных исследований и мирового опыта индивидуализации образования может помочь в повышении эффективности российского образования.

Литература

1. Association for Children and Adults with Learning Disabilities (1985). ACLD-proposed definition and rationale. LD Forum. Winter.
2. Baum S. (1990). The gifted/learning disabled: A paradox for teachers // Education Digest. P. 54–56.
3. Bracken B.A. (ed.) (1991). The Psychoeducational Assessment of Preschool Children. Boston: Allyn & Bacon.
4. Cross T.L., D'Alonzo B.J., Giordano G.G. (1992). Gifted students with learning disabilities: Issues concerning identification and intervention // Journal of Humanistic Education. P. 15, 28–32.
5. Evanston IL: Fund for Perceptually Handicapped Children. Lichtenstein R., Ireton H.

- (1991). Preschool screening for development and educational problems // B.A. Bracken (ed.). The Psychoeducational Assessment of Preschool Children. Boston: Allyn & Bacon. P. 486–513.
6. *Kavale K.A.* (1988). The Long-term Consequences of Learning Disabilities // M.C. Wang, M.C. Reynolds, H.J. Walberg (eds.). Handbook of Special Education: Research and Practice. Vol. 2: Mildly Handicapped Conditions. Oxford: Pergamon. P. 303–344.
7. *Kennedy P.* Preparing for the Twenty-First Century. N. Y., 1993.
8. *Kirk S.* (1963). Behavioral Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities // Conference on Exploration into the Problems of Perceptually Handicapped Children. P. 1–7.
9. *Kusler G.H.* «Getting to Know You,» in Student Learning Styles and Brain Behavior. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals. 1983, №13.
10. *Lidz C.S.* (1991). Issues in the Assessment of Preschool Children // B.A. Bracken (ed.). The Psychoeducational Assessment of Preschool Children. Boston, 1991. P. 18–31.
11. *Moen R.D., Nolan T.W.* (1987). Process Improvement the Deming Philosophy for the Education Process: Third Annual International Deming Users Group Conference.
12. Mostert – Mark – Personal Teaching: Puzzles, Images and Stories for Professional Reform. 1992. Preventing – School – Failure; Sum. 1992. Vol. 36. №4. P. 16–19.
13. Nation at Rich. The Imperative for Educational Reform. Wash., 1983.
14. *Piaget K.D., Barnett D.W.* (1990). Assessment of Infants Toddlers, Preschool Children and their Families: Emergent Trends // C.R. Reynolds, T. Gutkin (eds.). Handbook of School Psychology (2nd ed.) N. Y. P. 458–486.
15. *Silverman L.K.* (1989). Invisible Gifts, Invisible Handicaps. Roeper Review. P. 12, 37–42.
16. Smart Kids with School Problems: Roots and Wings. Principal. P. 68, 37–39.
17. *Tygon H.* How Will Teach the Children? San Francisco, 1994.
18. *Web, J.T., Meckstroth E.J.* (1986). Guiding the Gifted Child Columbus, OH: Psychology Publishing.
19. *Whitmore J.* (1980). Giftedness Conflict and Underachievement. Boston.
20. *Ysseldyke J.E.* (1987). Classification of Handicapped Students // M.C. Wang, C.R. Reynolds, H.J. Walberg (eds.). Handbook of Special Education: Research and Practice. Vol.1: Learner Characteristics and Adaptive Education. Oxford. P. 253–271.