

西方有关学习困难问题研究的新进展

牛卫华 张梅玲

(中国科学院心理研究所, 北京, 100101)

1 学习困难产生的原因和定义

学习困难是个比较年轻但却非常广泛的研究领域。从 Samuel Kirk 1962 年最早提出学习困难以来, 先后有四种理论试图解释学习困难的原因: 第一种理论认为, 学习困难由神经系统的缺陷所造成, 即由学习困难儿童在对视、听等感觉通道信息进行加工时产生冲突引起的; 第二种理论也称注意力缺乏理论, 认为注意力缺乏的儿童不能把注意力集中在学习上, 因此才导致其学习成绩低; 第三种理论认为, 学习困难产生的原因与学生的学习动机有关, 学习困难儿童在学习过程中往往产生习得的无能为力, 其学习特点是被动学习, 并且总把失败归因于自己, 而较少将成功归因于自己; 第四种理论认为, 学习困难儿童的信息加工过程存在问题, 如错误的信息编码、储存和提取等。

对原因解释的多样性影响人们对学习困难的定义。从八十年代末以来, 人们在界定学习困难时, 回避对原因问题的争论, 而普遍接受美国学习困难联邦委员会(National Joint Committee on Learning Disabilities) 1988 年的定义:

学习困难是多种异源性(heterogeneous)失调, 表现为听、说、读、写、推理和数学能力的获得和使用方面的明显障碍。这些失调源于个体的内部因素, 假定是中枢神经系统的机能失调, 并且可能存在于一个人的一生。伴随学习困难, 人可能会在自我调节、社会知觉以及社会交往等方面出现问题, 但这些问题本身不构成学习困难。尽管学习困难可能同时还伴随其它的障碍(如感觉损伤、智力落后、严重的情绪紊乱), 或者同时受到某些外部因素的影响(如文化差异、教学的不充分或不适当), 但学习困难并不是由这些障碍和影响因素造成的。

以上定义虽比较全面, 但缺乏可操作性。在现实中, 人们多采用“智力一成就差异”作为诊断学习困难的依据, 即当学生学业成绩明显低于其智力水平(一般认为是低于两个年级的水平), 就可以诊断其有学习困难。探讨影响“智力一成就差异”的诸因素, 以及如何缩短这个差异是研究学习困难的中心课题。

2 学习困难的认知研究和策略教学运动

受认知心理学的影响, 从七十年代末起, 关于学习困难问题较多集中在对认知过程的研究。大量研究表明, 学习困难儿童在认知过程的各个方面都比正常儿童落后, 突出表现为他们在思维过程中所使用的认知和元认知策略不同。

在认知策略方面, 有研究证明在解决一般类比推理问题上, 大多学习困难儿童能够认识到要使用适当的策略, 但在收集与解决问题有关的确切信息方面有困难; 在阅读中, 普通学生一般采用的是词典策略(如从段落中选录一些词, 并围绕它们进行推理)和产生策略(如对比、分类和定义), 而学习困难学生则采用相对无效的策略(如排除法或语意匹配等)或完全不使用策略(如随机反应或不反应); 在数学学习上, 与其他学生相比, 学习困难学生往往表现为缺乏适当的解题步骤和规则系统, 不能区分相关的数量关系, 不能正确理解题意和选择适当的认知策略和操作等。

在使用元认知策略方面, 学习困难者表现为总是非常刻板地应用有关自己、任务和策略三个变量上的知识, 极端缺乏对行为的调节能力。研究建议学习困难学生应有意识地使用策略来帮助自己更好地理解问题、组织信息、设置步骤、执行计划和检验结果, 即增加元认知策略的训练。

应用对学习困难认知研究成果, 尤其是针对学习困难儿童策略使用上的不足, 七十年代末、八十年代初, 出现了许多策略干预教学模型, 并最终形成策略教学运动。

策略教学的作法是, 分析学习困难学生在具体学科(如阅读或数学)中出现的策略上的问题, 有针对性地设计教学模式, 在特殊课堂上给这些儿童讲解和让他们练习有关的策略步骤, 让他们记住并掌握这些步骤, 以提高他们的学科成绩。实践证明策略教学的干预效果非常好。但在应用策略教学时, 人们还注意到另一个问题, 即学习困难儿童的非认知品质也会影响干预的效果。进行策略教学也不能忽略对学生个性及其它心理社会特征的培养。

3 学习困难儿童的非认知心理发展和整体化研究思想

对学习困难儿童的非认知心理发展研究,主要包括对学习困难儿童个性品质、行为特征和人际关系等方面的研究。

对学习困难儿童个性的研究发现,作为整体,学习困难者最显著的个性特征是他们自我评价低,自尊心、自信心及自我调控水平低,而这些被认为是对儿童的学业成绩进行预测的最好依据。这可能是由于学习困难儿童学业成绩落后引起的,也可能是自我知觉不良反过来影响学业成绩。在一些归因研究中,人们发现学习困难儿童很少将成功归因于个人因素,而总是归因于偶然或任务容易等外部因素。对学业失败则往往归因于自己能力不足或缺乏努力。当用归因重塑对学习困难儿童进行干预时,他们对学业成绩的自我知觉水平可以得到提高,并且其学业成绩也有提高。学习困难儿童对自我的消极评价还表现在学业成绩以外。例如,在一些对儿童同伴关系的自我知觉的研究中,发现学习困难儿童对自己的评价比没有学习困难的儿童消极。

对学习困难儿童的行为的研究发现,学习困难儿童作为整体,在注意力、组织能力、与新环境协调的能力、社会接纳能力和反应的接受能力上不如其他儿童,他们更焦虑、退缩和不成熟。

在人际关系上,学习困难儿童大多不如其他儿童。改善他们的人际关系,在很大程度上可以帮助其建立良好的自我。当得到社会支持尤其是得到同学支持时,学习困难学生对自我价值的认识高于没有得到支持的学习困难儿童。可见研究学习困难儿童的人际关系,特别是帮助他们找到人际关系差的原因并提出改善人际关系的办法,对他们来说都是非常重要的。

以上分析揭示,学习困难儿童确实在个性品质、行

为特征及人际关系上有缺陷,这些缺陷都会影响教育的效果。因此在帮助学习困难者提高认知水平,特别是在应用策略教学时,首先要考虑给他们提供更好的环境和更强的心理支持。这样可以提高他们的自我水平,加强各种干预效果。

九十年代,有人提出应采用整体化的研究思想,来研究和帮助学习困难学生。整体化思想既是指对学生困难儿童本身的帮助应该从认知和非认知两个方面入手,也是指教育应该针对所有儿童,不能把一部分儿童从正常的教学班级和教学环境中分离出来,使他们有被隔离和贴标签的感觉。

在整体化思想基础上,人们提出在教育中应实施包含法(INCLUSION),来代替过去一直采用的对学习困难者分班教育、资源教室(RESOURCES CLASS)、随班就读等方法。包含法的做法是把学习困难儿童和正常儿童放在同一班级,由特殊教育者和任课老师组成小组,共同制订教育计划,让学习困难儿童在正常环境下成长。除老师外,没有人知道他们是学习困难儿童,而 they 与过去一样可以享受到正常教育和特殊教育。表面看它像是一种教育上的回归,但这种回归不是对学习困难者减少关注,也不是说不强调对学习困难者的“智力一成就差异”问题给予特殊帮助,而是更将其看作是与其它儿童一样的个体,从心理发展的整体角度研究和帮助学习困难儿童。这样做的结果对学习困难者的帮助不是减少了,而是增加了,也更全面和更深入了。

综上所述,西方目前学习困难的研究在定义、原因的探讨以及研究方法、干预措施上都有了很大的发展。总体发展趋势是由单一研究向整体化研究发展。在我国目前情况下,或许可以借鉴国外的研究经验和教训,直接使用整体化研究方法,并参考他们的干预措施,多开展自己的研究,少走别人的弯路,以达到整体提高学生素质的目的。