

# 北京市同班就读学生发展质量研究

牛爽爽<sup>1\*</sup> 邓猛<sup>1\*\*</sup> 关文军<sup>2</sup> 赵勇帅<sup>3</sup> 孙颖<sup>4</sup>

(1.北京师范大学教育学部, 北京, 100875;

2.新疆师范大学初等教育学院, 乌鲁木齐, 830054;

3.湖北师范大学教育科学学院, 黄石, 435002;

4.北京市特殊教育中心, 北京, 100075)

**摘要** 使用《北京市同班就读学生发展质量问卷》对北京市八个区 981 名同班就读教师进行调查,探索并验证了同班就读学生发展质量的结构,包括文化知识学习、学校适应能力、道德品质发展、运动能力发展、社会交往能力和情绪行为管理共六个维度。其中,同班就读学生社会交往能力、学校适应能力与道德品质方面发展较好,但是在文化知识学习与运动能力发展方面质量堪忧。女生的发展质量得分要显著高于男生;小学高年级段学生发展质量得分显著高于其他各年级段;听力残疾、视力残疾与肢体残疾学生的发展质量得分显著高于智力残疾与自闭症学生。

**关键词** 同班就读 学生发展 质量

**分类号** G760

## 1 问题提出

融合教育自被提出以来,因其对公平、自由等价值理念的追求,迅速被很多国家作为发展特殊教育的基本政策,近年来,融合教育的理论与实践都得到进一步发展,已然成为全球特殊教育发展的主流趋势。我国于 1994 年颁布了《关于开展残疾儿童少年随班就读工作的试行办法》,将随班就读定为残疾儿童少年进入普通学校的基本政策,保证了残疾儿童少年公平接受普通教育的权利。然而,随班就读存在诸多局限性,在字义层面,“随”有跟随、随从等的含义,随班就读意味着残疾学生要随着普通教室普遍学生的节奏,在班级中处于从属地位,且能否跟上学习进度是残疾学生自身能力问题,并不要求学校做出调整以适应残疾学生的发展需要。同班就读发展自随班就读,但一字之差却蕴含了截然不同的理念。同班就读着眼于颠覆残疾学生在普通班级处于从属地位的传统模式,强调残疾学生与普通学生拥有同等的受教育权利、同样的环境、同等的地位与同等的教育,学校应通过整体变革回应残疾学生的差异需求,这与融合教育的理念更加一致<sup>[1]</sup>。2013 年,北京市教委印发了《北京市中小学融合教育行动计划》,规定“同班就读”作为向融合教育过渡的重要阶段,这是北京市教育发展的重要政策。

随着北京市同班就读工作的深入,残疾学生在普通学校接受融合教育的状况及他们的发展质量越来越成为学生家长、教育行政部门以及研究者关注的焦点。因此,对同班就读学生的发展质量进行评价成为融合教育工作的当务之急,这既是了解同班就读学生总体发展情况的基本方式,又是衡量学校融合教育发展的重要指标。以往关于融合教育背景下学生发展质量的研究主要集中在学业成就、社会技能、言语能力、自信心、问题行为、满意度水平、身体/心理健康、独立/责任感等方面<sup>[2-6]</sup>。还有研究者探讨了融合教育对残疾学生学业、社会性发展以及适应性行为的影响,诸多研究结果表明,融合教育背景下的残疾学生在社会性方面表现良好,如社交能力、语言能力、自信心、积极的社会情感、沟通技巧与行为等,但是在学业发展方面目前并未形成一致的研究结果<sup>[7-9]</sup>。由此可见,以往关于同班就读学生发展质量的指标主要集中在学业发展、社会性发展、语言沟通、身体发展、心理健康、问题行为、适应性行为等方面。但由于研究者视角的不同,目前并未形成一致的关于同班就读学生发展质量的综合指标,以往的研究结果有待进一步澄清,且当前关于同班就读学生发展质量的研究并不充足。为此,本研究旨在建构同班就读学生发展质量的结构模型,在此基础上了解北京市同班就读学生发展质量的基本情况,据此给出提升同班就读学生发展质量的建议。

\* 牛爽爽, 硕士, 研究方向: 融合教育。E-mail: niuss503@sina.com。

\*\* 通讯作者: 邓猛, 教授, 研究方向: 融合教育, 特殊教育研究方法。E-mail: mdeng@bnu.edu.cn。

## 2 研究方法

### 2.1 研究对象

本研究采用随机抽样的方法,在北京市朝阳区、顺义、房山、丰台、通州、大兴、延庆和平谷八个区展开大规模问卷调查,调查对象为普通中小学教师同班就读学生的教师。此次研究共计调查91所学校,其中

小学73所,初中18所,共涉及同班就读学生443名。研究共发放问卷1025份,回收1012份,剔除大面积缺失以及有填答规律的无效问卷后,剩余有效问卷为981份,问卷的有效回收率为95.71%。调查对象的基本信息如表1所示;调查对象报告的同班就读学生信息如表2所示。

表1 调查对象的基本信息

| 项目    | 水平     | 频数(n) | 百分比(%) | 项目     | 水平     | 频数(n) | 百分比(%) |
|-------|--------|-------|--------|--------|--------|-------|--------|
| 教师所在学 | 城市     | 519   | 52.91  |        | 从未接受过  | 373   | 38.02  |
| 校区域   | 农村     | 462   | 47.09  |        | 1-2周   | 355   | 36.19  |
| 教师所在学 | 小学     | 765   | 77.98  | 培训时长   | 3-4周   | 115   | 11.72  |
| 校类型   | 初中     | 216   | 22.02  |        | 5-8周   | 39    | 3.98   |
|       | 男      | 183   | 18.65  |        | 9周及以上  | 99    | 10.09  |
| 教师性别  | 女      | 798   | 81.35  | 是否担任班主 | 班主任    | 395   | 40.27  |
|       | 5年及以下  | 223   | 22.73  | 任      | 非班主任   | 586   | 59.73  |
|       | 6-10年  | 158   | 16.11  |        | 2年及以下  | 229   | 57.97  |
| 教师教龄  | 11-15年 | 120   | 12.23  | 同班就读班主 | 3-5年   | 113   | 28.61  |
|       | 16-20年 | 162   | 16.51  | 任年限    | 6-10年  | 38    | 9.62   |
|       | 20年以上  | 318   | 32.42  |        | 11-15年 | 8     | 2.03   |
|       | 高中或中师  | 3     | 0.31   |        | 16年及以上 | 7     | 1.77   |
| 教师学历  | 大专     | 32    | 3.26   | 资格认定   | 资源教师   | 72    | 7.34   |
|       | 本科     | 893   | 91.03  |        | 同班就读教师 | 909   | 92.66  |
|       | 研究生    | 53    | 5.40   |        |        |       |        |

表2 同班就读学生的基本信息

| 项目   | 水平    | 频数(n) | 百分比(%) | 项目    | 水平     | 频数(n) | 百分比(%) |
|------|-------|-------|--------|-------|--------|-------|--------|
|      | 小学低年级 | 128   | 13.05  |       | 智力残疾   | 778   | 79.31  |
| 年级   | 小学中年级 | 288   | 29.36  |       | 听力残疾   | 69    | 7.03   |
|      | 小学高年级 | 349   | 35.58  |       | 视力残疾   | 12    | 1.22   |
|      | 初中    | 216   | 22.02  |       | 自闭症    | 44    | 4.49   |
| 性别   | 男生    | 607   | 61.88  | 残疾类型  | 肢体残疾   | 22    | 2.24   |
|      | 女生    | 374   | 38.12  |       | 言语语言残疾 | 3     | 0.31   |
|      | 前排    | 451   | 45.97  |       | 脑瘫     | 13    | 1.33   |
| 座位安排 | 中排    | 257   | 26.20  |       | 多重残疾   | 5     | 0.51   |
|      | 后排    | 273   | 27.83  |       | 其他**   | 35    | 3.57   |
| 同桌安排 | 有同桌   | 624   | 63.61  | 助学伙伴安 | 有助学伙伴  | 927   | 94.50  |
|      | 无同桌   | 357   | 36.39  | 排     | 无助学伙伴  | 54    | 5.50   |

\*\*注:其他残疾类型主要包括注意力缺陷多动障碍,心理疾病等。

### 2.2 研究工具

自编《北京市同班就读学生发展质量问卷》,问卷编制过程如下:首先,以“融合教育”、“同班就读”、“学生质量”、“残疾学生发展”为主题查阅文献,提

取同班就读学生发展的一级与二级指标,并依此编制具体的题项;其次,为确保问卷结构的合理性和题项表达的清晰性,邀请融合教育领域内专家、一线同班就读教师对问卷进行了先后四次论证与调整,保证了

问卷具有良好的内容效度。经论证的初始问卷包括文化知识学习、情绪行为管理、社会交往能力、言语语言沟通、学校适应能力、道德品质发展和身体素质发展七个维度,共计 54 个题项。其中,文化知识学习包括学生的学习参与、学习过程和学业表现等方面;情绪行为管理包括情绪行为问题以及情绪行为问题的控制;社会交往能力由同伴关系、师生关系和遵守规则构成;言语语言沟通能力包括言语沟通与非言语沟通两个方面;学校适应能力包括学生生活自我管理、学习适应和自我适应三个二级指标;道德品质发展包括道德情感、道德认知和道德行为等方面;身体素质发展由身体形态和身体机能两方面构成。问卷采用里克特 5 点量表的形式,每个题项得分越高表示研究对象认为题项描述越符合学生实际发展情况。

### 2.3 研究程序

首先,本研究对同班就读学生发展质量的相关文献进行综述,并据此列出一级与二级评价指标。其次,邀请国内同班就读专家和一线从事同班就读工作的教师先后开展四次研讨会,对问卷的指标体系建构以及具体题项进行论证。具体而言,第一次论证邀请专家与一线教师对北京市同班就读学生发展质量的两级指标体系进行探讨,并对指标体系加以调整。第二次论证邀请专家与一线教师对调整之后的北京市同班就读学生发展质量三级指标体系及《北京市同班就读学生发展质量问卷》(初稿)进行讨论,并提出修改建议。第三次论证是课题负责人、专家与成员对修改后的问卷进行商讨,对不合适的题项进行修改,并形成《北京市同班就读学生质量问卷》(二稿)。第四次论证主要是对问卷的呈现形式进行讨论,并确定最终版本的《北京市同班就读学生发展质量问卷》。第三,使用《北京市同班就读学生发展质量问卷》(终稿)对北京市八个区教授同班就读学生的教师进行问卷发放,每名同班就读学生对应 2-3 位教师,共计发放问卷 1025 份,问卷通过邮寄方式统一回收。

### 2.4 数据分析

使用 spss19.0 和 Amos21.0 对数据进行录入、处理和分析。具体包括以下方面:首先,使用均值替代法对缺失值加以处理,并将 981 份数据按接近 50%的比重进行随机分半。其次,对第一部分数据(481)进行项目分析和探索性因素分析,从而探索出同班就读学生发展质量的结构模型;第二部分数据(500)进行验证性因素分析和信度检验,从而对同班就读学生发展质量评价的指标模型加以验证。第三,第二部分数据

(500)进行描述统计,从而了解北京市同班就读学生发展质量的基本状况。

## 3 研究结果

### 3.1 同班就读学生发展质量模型的探索与验证

#### 3.1.1 项目分析结果

为了解问卷题项的区分度,研究者使用极端值法对第一部分数据进行了项目分析,按照 27%的比值对个案的总体得分进行高低分组,并求得各题项的决断值(CR 值)。项目分析结果表明问卷中各题项的决断值在 4.217 到 20.221 之间,且都达到了显著性水平( $p < 0.01$ ),因此所有题项具有良好的区分度,无需剔除。

#### 3.1.2 探索性因素分析的结果

研究者对第一部分数据进行了探索性因素分析,结果表明 KMO 值为 0.945, Bartlett 球形检验近似( $\chi^2=16844.22$ ,  $p=0.000 < 0.001$ )。根据探索性因素分析结果,剔除:(1)因素载荷小于 0.3 的题项;(2)在两个因素上载荷均较高的题项;(3)一个因素应包括至少三个题项;明显不符合日常经验因素的题项。共计删除 23 题。最后得到 31 个题项,共计 6 个因素,累积解释总体变异量的 69.45%。

其中,因素 1 为文化知识学习;因素 2 表示同班就读学生的言语沟通和自我管理能力,将构想维度中的言语语言沟通并入到学校适应能力中,统一命名为学校适应能力;因素 3 为道德品质发展;因素 4 为运动能力发展;因素 5 为社会交往能力;因素 6 为情绪行为管理。

#### 3.1.3 验证性因素分析的结果

使用第二部分数据,借助 Amos21.0 对探索性因素分析的结果进行验证,结果表明,全部项目的因子载荷在 0.70-0.92 之间,拟合指标如下, $\chi^2/df$  为 3.36, CFI 为 0.92, RMSEA 为 0.07。综合判断得出同班就读学生发展质量的六因子结构达到普通适配水平。

#### 3.1.4 问卷的信度检验

分析结果显示,总体问卷的 Cronbach  $\alpha$  系数为 0.961,其中文化知识学习、沟通与自理能力、道德品质发展、运动能力发展、社会交往能力、情绪与行为管理等六个分量表的内部一致性信度系数分别为 0.942、0.923、0.927、0.873、0.830 和 0.741。

### 3.2 北京市同班就读学生发展质量的基本状况

同班就读学生发展质量的总体发展情况与各维度的发展情况如表 3 所示。不同特点的同班就读学生发展质量的总体与各维度的表现如表 4 所示。

表3 北京市同班就读学生发展质量基本状况

|         | 文化知识学习 | 学校适应能力 | 道德品质 | 运动能力 | 社会交往 | 情绪行为管理 |
|---------|--------|--------|------|------|------|--------|
| 平均分(M)  | 2.58   | 3.68   | 3.66 | 2.85 | 3.69 | 3.44   |
| 标准差(SD) | 1.09   | 0.89   | 0.96 | 1.09 | 0.90 | 0.90   |

从表3可以看出同班就读学生社会交往能力平均得分最高,达到3.69,其次是学校适应能力,以及道德品质发展;同班就读学生在文化知识学习这一维度上的平均得分最低,仅达到2.58;其次是运动能力

得分,仅有2.85。总体而言,同班就读学生社会交往、学校适应以及道德品质方面发展相对较好,但是在文化知识学习以及运动能力方面都亟待提升。

表4 不同性别、年级与残疾类型的同班就读学生发展质量的差异比较

|       | 文化知识学习(M±SD) | 学校适应能力(M±SD) | 道德品质(M±SD) | 运动能力(M±SD) | 社会交往(M±SD) | 情绪行为管理(M±SD) | 总体得分(M±SD) |
|-------|--------------|--------------|------------|------------|------------|--------------|------------|
| 性别    |              |              |            |            |            |              |            |
| 女生    | 2.78±1.13    | 3.84±0.83    | 3.81±0.93  | 2.89±1.15  | 3.85±0.87  | 3.78±0.81    | 3.51±0.79  |
| 男生    | 2.46±1.06    | 3.59±0.92    | 3.57±0.97  | 2.82±1.06  | 3.59±0.91  | 3.24±0.89    | 3.24±0.77  |
| t     | 3.08**       | 3.06**       | 2.66**     | 0.66       | 3.12**     | 6.68**       | 3.76**     |
| 年级水平  |              |              |            |            |            |              |            |
| 小学低年级 | 2.46±1.24    | 3.27±1.01    | 3.28±1.10  | 2.49±1.16  | 3.47±1.01  | 3.20±0.91    | 3.04±0.92  |
| 小学中年级 | 2.48±1.09    | 3.60±0.89    | 3.57±0.93  | 2.78±1.10  | 3.60±0.93  | 3.39±0.92    | 3.25±0.79  |
| 小学高年级 | 2.78±1.02    | 3.96±0.74    | 3.93±0.86  | 3.07±1.02  | 3.92±0.81  | 3.62±0.84    | 3.58±0.67  |
| 初中    | 2.31±1.01    | 3.62±0.90    | 3.61±0.84  | 2.90±1.02  | 3.59±0.73  | 3.29±0.93    | 3.24±0.67  |
| F     | 3.84**       | 14.07**      | 10.93**    | 6.03**     | 7.38**     | 5.34**       | 11.98**    |
| 残疾类型  |              |              |            |            |            |              |            |
| 智力残疾  | 2.34±0.95    | 3.57±0.85    | 3.54±0.94  | 2.71±1.03  | 3.58±0.88  | 3.33±0.86    | 3.20±0.71  |
| 听力残疾  | 3.75±0.92    | 4.40±0.64    | 4.49±0.60  | 4.00±0.79  | 4.41±0.63  | 4.00±0.83    | 4.20±0.59  |
| 视力残疾  | 3.32±0.94    | 4.06±0.72    | 4.07±0.31  | 3.26±1.20  | 4.25±0.54  | 3.93±0.89    | 3.85±0.52  |
| 自闭症   | 2.36±0.97    | 3.02±1.05    | 2.96±1.05  | 2.56±0.92  | 3.26±0.99  | 2.97±0.86    | 2.83±0.87  |
| 肢体残疾  | 3.65±1.17    | 4.33±0.69    | 4.37±0.62  | 2.52±0.96  | 4.14±0.61  | 4.22±0.74    | 3.98±0.52  |
| F     | 27.90**      | 15.51**      | 17.52**    | 17.72**    | 12.64**    | 11.65**      | 27.72**    |

\*注:因言语语言残疾、脑瘫、多重残疾样本量过小,无法在方差分析显示最终计算结果,故在此处列出五种残疾类型。

对不同性别同班就读学生进行独立样本t检验,结果发现,不同性别同班就读学生发展质量总体得分存在极其显著差异( $t=3.76, p<0.01$ ),女生得分显著高于男生,此外,女生在除运动能力以外的其他五个维度上的得分都要显著高于男生。对不同年级水平同班就读学生的发展质量进行单因素方差分析,结果表明,总体得分存在显著差异( $F_{(3,496)}=11.98, p<0.05$ ),各维度得分也存在显著差异;经事后多重检验,得出小学高年级的同班就读学生质量总体得分及各维度得分都显著高于其他各年级段。不同残疾类型同班就读学生发展质量的总体得分存在极其显著差异( $F_{(4,489)}=27.72, p<0.01$ );经事后多重检验,得知听力残疾、视力残疾和肢体残疾的同班就读学生发展质量无论在总体得分还是各维度得分上都要高于智力残疾与自闭症学生;在总体得分上,智力残疾学生得分显著高于自闭症学生。

## 4 讨论

### 4.1 同班就读学生发展质量模型的建构

本研究在查阅文献的基础上形成了同班就读学生发展质量的初步指标,包括文化知识学习、情绪行为管理、社会交往能力、言语语言沟通、学校适应能力、道德品质发展和身体素质发展等七个方面。但经过探索与验证性因素分析,得出进入同班就读学生发展质量结构模型的仅有六个因子,其中言语语言沟通合并到学校适应能力的因子中;且将身体素质发展重新命名为运动能力发展。

文化知识学习反映的是同班就读学生的学业发展状况,是同班就读学生发展质量评价中的重要一环。以往研究者在建构融合教育背景下残疾学生评价的模型,或了解残疾学生发展状况时都会将学业发展放在首位<sup>[10-13]</sup>。本研究中学校适应能力主要包括同班就读

学生的言语与非言语沟通能力以及学生对自己的日常管理两大方面,这是同班就读学生适应普通学校学习与生活的基本能力。以往关于残疾学生的适应性行为方面的研究也显示,沟通能力与自我管理是适应能力的重要组成部分<sup>[14]</sup>。社会交往能力是衡量同班就读学生社会性发展的重要标准,也是研究者在探讨融合教育背景下残疾学生发展状况的重要指标。Pijl 将问题行为作为衡量残疾学生发展质量的重要标准,本研究中将之加以扩展并命名为情绪行为管理<sup>[15]</sup>。道德品质发展与运动能力发展借鉴普通学生综合评价的指标体系加以设置<sup>[16]</sup>。

#### 4.2 北京市同班就读学生学业发展与运动能力堪忧

本研究发现同班就读学生在文化知识学习维度上得分最低,说明同班就读学生的学业发展情况堪忧,这与刘艳虹对北京市某小学调查的结果类似,其研究指出仅有四分之一的随班就读教师认为残疾学生的学业能在融合教育环境中得以提高<sup>[17]</sup>;关于融合教育效果的研究也表明残疾学生很难在学业上取得突破<sup>[18]</sup>,且认知障碍的学生的学业表现显著低于普通学生<sup>[19]</sup>;但本研究与杨希洁的研究结果并不相同,其研究发现,大部分教师和家长都认为残疾学生能获得学业方面的进步<sup>[20]</sup>。Alquraini 指出融合教育环境促进了重度障碍学生的学业发展,表明学校需要为其提供的学业、技术和行政等方面的支持<sup>[21]</sup>。这说明了同班就读学生在学业方面发展状况实则与融合教育发展的水平密不可分,换言之,同班就读学生在学业发展质量上堪忧实则是因为学校为学生提供的学业支持不充足,只有当学校提供相应的支持措施时,才为促进其学业发展提供条件。

本研究表明同班就读学生在运动能力上发展水平较差,以往很少有研究者专门关注同班就读学生的运动能力发展,但是有研究者涉及到同班就读学生体育教学方面的研究<sup>[22]</sup>,其研究结果表明,北京市融合背景下的体育虽然能够保证残疾学生跟班上体育课,教师在制定教学目标、选择教学内容、确定教学与评价方法等方面虽能够照顾到残疾学生的差异,但大多数教师不能为他们提供相应的辅助与支持策略<sup>[23]</sup>;而其他研究则显示学校由于害怕出伤害事故,干脆不让残疾学生参与体育活动<sup>[24]</sup>。这些原因可以在一定程度上解释同班就读学生运动能力差的现况。

#### 4.3 北京市同班就读学生社会性发展质量较高

本研究发现同班就读学生在学校适应能力、社会交往能力、道德品质发展等方面的表现较好,表明了同班就读学生在社会性发展上质量较高。这与以往研究得出的融合环境下的残疾学生在社交能力、语言能力方面发展良好的结论是一致的<sup>[25-26]</sup>;本研究的结果也和以往研究者关于融合教育效果研究中得出的残疾

学生社会性方面则表现良好,如积极的社会情感、沟通技巧与行为的结论是相似的<sup>[27]</sup>;Fischer 的研究表明在融合教育环境下的残疾学生社会性发展要显著优于隔离环境中的学生<sup>[28]</sup>。这主要是由于融合环境为同班就读学生的社会交往提供了现实的环境,为残疾学生与普通学生的互动与交流提供了机会<sup>[29]</sup>。

#### 4.4 北京市同班就读学生发展质量群体间存在差异

研究表明,不同性别、年级水平和不同残疾类型的同班就读学生的发展质量存在明显的差异。女生的发展质量总体得分显著高于男生,尤其在情绪行为管理上,即女生更善于控制自己的情绪;小学高年级段的同班就读学生发展质量显著高于其他各年级段。王永丽的研究也曾表明,情绪监控存在性别差异,女生得分要高于男生<sup>[30]</sup>。残疾类型对同班就读学生发展质量存在非常显著影响,肢体与感官残疾学生的发展质量要显著高于存在认知障碍的同班就读学生,具体而言,听力残疾、肢体残疾与视力残疾的学生的的发展质量要显著高于智力残疾与自闭症学生。这与杨希洁关于普通学校残疾学生发展状况的研究结果是一致的<sup>[31]</sup>。这与不同残疾类型学生的发展特点密切相关,听力残疾、肢体残疾与视力残疾的学生只是存在感官或肢体上的障碍,在认知方面与普通学生并没有太大差异;而智力残疾学生与自闭症学生则大多数存在认知障碍,这对他们在学业、社会性、学校适应等方面的发展产生了显著的影响,尤其对于自闭症学生而言,社交障碍是其最主要的障碍。

### 5 结论与建议

#### 5.1 研究结论

同班就读学生发展质量结构模型包括文化知识学习、学校适应能力、道德品质发展、运动能力发展、社会交往能力与情绪行为管理等六个方面。调查结果显示,同班就读学生在社会交往能力、学校适应能力与道德品质发展方面发展较好,但是在文化知识学习与运动能力发展方面质量堪忧。女生的发展质量得分要显著高于男生,小学高年级段学生发展质量得分显著高于其他各年级段;听力残疾、视力残疾与肢体残疾学生的发展质量得分显著高于智力残疾与自闭症学生。

#### 5.2 建议

##### 5.2.1 促进课程内容与教学方法的调整

针对同班就读学生学业发展水平滞后的问题,教师必须合理有效地调整授课内容与教学方法。课程调整应具备充分的灵活性,并非所有课程都要做出调整,应视具体情况而定<sup>[32]</sup>。为促进同班就读学生在文化知识学习方面取得实质性进展,必须对教学方法与策略加以调整,尝试采用分层教学的方法,让学生进行合作学习,在合作中相互促进,互帮互助。对教学内容

进行分析,确定同班就读学生必须掌握的内容。基于此,对教学内容做出合理安排,并相应地采用更加符合同班就读学生特点的教学策略。

### 5.2.2 关注同班就读学生运动能力的提升

针对同班就读学生运动能力堪忧的状况,学校应逐步增强同班就读学生的体育运动,通过运动干预增强同班就读学生的体质,促进其平衡能力的发展<sup>[35]</sup>。为此,应首先通过科学的评估和鉴定工作,以全面了解每位学生在身体素质发展的特点,从而精心设计体育课程内容,满足不同学生的体育教育需求和兴趣爱好。可开设丰富多彩的体育活动,通过游戏的形式,让同班就读学生充分参与其中。有条件的学校可以购置同班就读学生运动康复的相关设备,进行专业的运动干预,从而挖掘同班就读学生的身体潜能,提升同班就读学生的身体素质。

### 5.2.3 提供充足的环境支持

融合教育需要环境做出调整以适应同班就读学生的需求,从而提升同班就读学生发展的质量。座位安排直观体现了教师对同班就读学生的关注度,应按照同班就读学生发展的特点,为其安排合适的座位。助学伙伴是当前同班就读班级教师经常使用的策略,助学伙伴不仅在学业上帮助同班就读学生,还可以提升其社会沟通与交往的能力。此外,教师还应营造和谐包容的班级氛围,融合氛围的营造也是环境支持的重要组成部分。融合氛围能够起到“春风化雨”的作用,让处于融合教育环境中的教师和普通学生形成支持同班就读学生的常态。

### 参考文献

- 1 邓猛,景时. 从随班就读到同班就读:关于全纳教育本土化理论的思考. 中国特殊教育,2013,(8):3-9
- 2 10 Tapasak R C, Walther-Thomas C S. Evaluation of a first-year inclusion program: Student perceptions and classroom performance. Remedial & Special Education, 1999, 20(4):216-225
- 3 11 Peters S, Ferguson C J & P A. Disability rights in education model for evaluating inclusive education. International Journal of Inclusive Education, 2005, 9(2):139-160
- 4 15 Pijl S J, Hamstra D. Assessing pupil development and education in an inclusive setting. International Journal of Inclusive Education, 2005, 9(2):181-192
- 5 12 20 25 31 杨希洁. 随班就读学校残疾学生发展状况研究. 中国特殊教育,2010,(7):3-10
- 6 13 19 26 刘艳虹,朱楠. 融合教育中儿童发展状况的案例研究. 中国特殊教育,2011,(8):8-13
- 7 Frederickson N, Simmonds E, Evans L, Soulsby C. Assessing the social and affective outcomes of inclusion. British Journal Of Special Education, 2007, 34(2):105-115
- 8 Dessemontet R S, Bless G, Morin D. Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. Journal Of Intellectual Disability Research, 2012, 56(6):579-587
- 9 18 27 29 颜廷睿,邓猛. 西方全纳教育效果的研究分析与启示. 中国特殊教育,2013,(3):3-7
- 14 韦小满. 儿童适应行为量表的编制与标准化. 心理发展与教育,1996,(4):23-30
- 16 赵德成. 以学生发展为本的学校办学质量评估体系构建. 教育研究,2012,(6):49-55
- 19 Freeman S F N, Alkin M C. Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. Remedial & Special Education, 2000, 21(1):3-26
- 21 Alquraini T, Gut D. Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: Literature review. International Journal of Special Education, 2012, 27:42-59
- 22 曹炆. 适应体育教育—融合教育背景下残障学生体育教育的诉求. 华中师范大学,2013
- 23 郝传萍,卢雁. 北京市随班就读学生课外体育活动现状研究. 中国科教创新导刊,2009,21:214-215+217
- 24 秦婕. 新疆农村小学随班就读残疾学生体育教学的缺失与构建. 牡丹江师范学院学报(自然科学版),2011,(4):47-48
- 28 Fisher M. Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 2002, 27(3):165-174
- 30 王永丽,林崇德,俞国良. 儿童社会生活适应量表的编制与应用. 心理发展与教育,2005,(1):109-114
- 32 赵勇帅,邓猛. 西方融合教育课程设计与实施及对我国的启示. 中国特殊教育,2015,(3):9-15
- 33 戴昕,刘瞳,王建,梁晶. 智力残疾学生体质运动干预效果评价. 中国学校卫生,2011,(1):67-68

(下转第26页)

# Embodied Moral Education: New Concepts of and Approaches to Moral Education under the Context of Cultivating Talents Through Strengthening Moral Education

WANG Jianmin

( Zhejiang Provincial Research Institute of Educational Science, Hangzhou, 310012 )

**Abstract** Embodied moral education, which relies on the theory of embodied cognition, bases itself on the basic psychological process of morality learning, and emphasizes the moral experience accompanied by physiological experience and psychological state, is a process specifying, embodying and practicing moral education. Embodied education can be implemented in three ways: The basic way is to build a campus life with a sense of morality; the direct way is to let students experience the heartfelt practice of labor; and the infiltrative way is to let students complete real tasks through interdisciplinary, long-cycled learning.

**Key words** embodied moral education social norms returning to life experience-oriented learning

( 责任编辑：齐媛 )

( 上接第 8 页 )

## On the Quality of Disabled Children's Development in Regular Classes in Beijing

NIU Shuangshuang<sup>1</sup> DENG Meng<sup>1</sup> GUAN Wenjun<sup>2</sup>

ZHAO Yongshuai<sup>3</sup> SUN Ying<sup>4</sup>

(1. School of Education, Beijing Normal University, Beijing, 100875;

2. College of Elementary Education, Xinjiang Normal University, Urumqi, 830054;

3. School of Educational Science, Hubei Normal University, Huangshi, 435002;

4. Beijing Special Education Center, Beijing, 100075)

**Abstract** This study, by using the Questionnaire for the Quality of Disabled Children's Development in Regular Classes in Beijing to test 981 inclusive education teachers from 8 districts in Beijing, aims to explore the quality of disabled children's development in regular classes, which involves such dimensions as academic ability (AA), school-adaptive skills (SAS), morality development (MD), motor ability (MA), social skills (SS), and behavior management (BM). The results show the following: The disabled children performed well in SS, SAS and MD, but badly in AA and MA; the girls scored significantly higher than the boys; those in higher grades of primary schools scored significantly higher than those in lower grades; and those with hearing, visual and physical disabilities scored significantly higher than those with intellectual disabilities and autism.

**Key words** learning in a regular class children's development quality

( 责任编辑：杨希洁 )