

融合教育学校残疾学生课堂参与的特点 及教师提供的支持研究*

关文军**1, 2

(1. 新疆师范大学新疆儿童教育实践创新研究中心, 乌鲁木齐, 830017;
2. 新疆教师教育研究中心, 乌鲁木齐, 830017)

摘要 本研究对残疾学生在融合教育学校典型课堂教学活动中的参与情况及教师为之提供的相关支持进行了调查。结果发现:智力残疾和孤独症学生课堂参与主要是“被动的有限参与”,视力残疾和听力残疾学生课堂参与主要是“主动的全面参与”;多数教师具备为残疾学生课堂学习提供支持的意识,但支持的内容和措施单一;针对智力残疾和孤独症学生组织的课堂互动“形式化”明显,功能有限。

关键词 残疾学生 课堂参与 支持 对策

分类号 G760

1 引言

让残疾学生“进入”普通学校接受平等、无歧视的教育是融合教育最基本的要求,而通过多元化的支持让残疾学生实质性地“参与”学校生活和学习,并通过各种“互动”来获得发展和进步则是融合教育的本质追求^[1]。换言之,在融合环境中残疾学生能否获得必要支持并顺利参与课堂教学活动,是他们学业进步和身心发展的关键^[2]。

通常而言,课堂主要由学生、教师、课程及课堂文化等要素构成,泛指在教室中发生的由教师和学生共同参与的一切教育教学活动总和^[3],既包括教学活动,也包含学习活动,还包括教师与学生之间以及学生与学生之间进行的各种互动与生成^[4]。对于教师教学过程而言,讲解、提问、演示、指导以及组织讨论、研讨是教师组织教学的主要手段;对于学生学习过程而言,聆听讲解、独立思考、回答问题、参与讨论、完成课堂任务是学生参与课堂学习的主要形式;对于师生和生生间的互动而言,问答对话、个别指导、讨论或辩论、合作学习、评价监督是其主要载体。学生通过全面参与课堂教育教学活动而收获知识、发展技能。因此,考察教师在课堂教学中的教学行为、残疾学生课堂学习的状态以及发生在不同群体间的各种互动,不仅可以反映教师对残疾学生课堂学习的关注程度,也可以反映残疾学生在课堂学习中的参与内容和

形式,还可以反映建构于教师、普通学生和残疾学生之间的互动方式和特征。

本研究聚焦融合课堂,对我国当前融合教育的主要对象(智力残疾、自闭症、视力残疾和听力残疾儿童)在典型课堂场景中(教师授课-学生听课、提问-作答、自主学习-教师指导、合作学习等)的参与情况进行调查,同时对教师在四种典型课堂场景中为残疾学生提供的支持进行分析,试图对我国融合学校课堂教学的基本情况和教学质量做出描述,反思其中存在问题,并提出相应解决对策。之所以选择这四个典型场景,主要基于以下考虑:

首先,讲授是教师运用口头语言向学生系统传递知识的主要途径和常用方式^[5],与教师课堂讲授紧密相联的是学生的听课状态,也即学生在聆听教师课堂讲授过程中的心理和行为表现,这一对活动不仅可以反映教师针对残疾学生的教学内容调整和教学策略选择,还可以反映残疾学生课堂参与的投入状态;其次,“提问-作答”这一对活动是教师检验学生学习成效的重要形式,不仅蕴含隐性教育机会的给予,还渗透着教师对于学生的主观价值判断^[6],更是课堂中师生互动的重要方式;第三,“自主学习-教师指导”这一对活动一方面可以反映残疾学生在教师课堂教学之外预留的独立思考、完成课堂作业或其它学习任务时的表现,另一方面,还可以反映教师对残疾学生的关注

* 本研究是2017年度教育部人文社会科学研究项目“教育生态学视野下融合教育学校残疾学生课堂参与研究(项目编号:17YJC880029)、新疆师范大学人文社会科学重点研究基地招标课题“少数民族残疾儿童少年社会融合研究(项目编号:XJNURWJD052017A01)”的研究成果之一。

** 关文军,博士,讲师。研究方向:融合教育理论与实践,特殊儿童心理与教育。E-mail: gwjun1985@163.com。

和支持;第四,合作学习通常是有明确责任分工的互助性学习^[7],其功能主要在于促进学生之间相互交流和共同发展。目前合作学习已经成为融合课堂教学常用策略,并已被证明对所有学习者有益^[8],这一教学活动不仅可以反映残疾学生和普通学生间互动的内容和质量,还可以反映二者间的合作方式。这四对典型活动分别从教师的“教”、残疾学生的“学”以及教师和残疾学生、普通学生和残疾学生间的互动三个层面共同描绘了融合课堂中残疾学生的参与情况以及教师为残疾学生提供的支持和改变。

2 研究对象与工具

2.1 研究对象

运用简单随机抽样法在北京市融合教育学校中选取113名班主任参与调查。其中,男教师42名,女教师71名。被评价的残疾学生共计151名,剔除漏答率高于5%以及有明显规律性作答的问卷,共获得教师有效评价的残疾学生数据132份*。被评价的残疾学生中,智力残疾81名,自闭症28名,视力残疾9名,听力残疾14名。

2.2 研究工具

为调查融合学校残疾学生课堂参与的基本情况,本研究在访谈基础上自行编制了《融合课堂教学情况调查问卷》。该问卷共计24道题,主要包括四部分内容:第一部分为评价者(班主任)和被评价者(残疾学生)的基本信息;第二部分是教师对残疾学生在课堂听讲、自主学习、回答提问和合作学习四种典型课

堂活动中具体表现的评价;第三部分是教师在四种典型课堂活动中给予残疾学生支持和调整的情况,主要包括教师在课堂讲授中关注残疾学生的频率和内容,教学内容的调整方式和教学策略的选择,给予残疾学生回答问题机会的频率、提问残疾学生的一般策略和功能,自主学习过程中给予残疾学生指导的频次和内容,合作学习时的任务设计、小组成员的搭配以及指导残疾学生的频率等。

正式调查前,本研究邀请了相关领域专家对问卷的结构和题项做了评定和修正,保障了问卷的内容效度。本研究中,问卷的Cronbach's α 信度系数为0.86。

2.3 研究过程

问卷调查由研究者主持,以学校为单位按照统一指导语集体施测。采用SPSS19.0对数据进行统计分析。问卷调查之后研究又针对问卷中的部分问题对班主任老师开展了随机访谈。

3 研究结果

3.1 残疾学生在典型课堂教学活动中的参与情况

3.1.1 听课状态

表1显示,仅有14.81%和17.86%的智力残疾和孤独症学生在听课过程中能大部分时间集中注意,仅有11.11%和3.57%的智力残疾和孤独症学生在听课时能完全投入;而视力和听力残疾学生大部分时间集中注意的分别占44.44%和57.14%,完全投入的分别占28.57%和33.33%。

表1 残疾学生的听课状态

	完全脱离课堂	需不断提醒注意	大部分时间集中注意	完全投入
智力残疾	14 (17.28%)	36 (44.44%)	12 (14.81%)	9 (11.11%)
听力残疾	0 (0.00%)	2 (14.29%)	8 (57.14%)	4 (28.57%)
视力残疾	0 (0.00%)	2 (22.22%)	4 (44.44%)	3 (33.33%)
孤独症	13 (46.43%)	9 (32.14%)	5 (17.86%)	1 (3.57%)

3.1.2 自主学习

表2显示,自主学习过程中,分别仅有7.41%和3.57%的智力残疾和孤独症学生能独立完成(开展)学习任务,16.05%和7.14%的能主动寻求帮助;而视

力残疾和听力残疾学生能独立完成(开展)学习任务分别占66.67%和57.17%,22.22%和28.57%的能主动寻求帮助。

表2 残疾学生在自主学习中的表现

	大部分时间无所事事	能在教师要求下完成任务	能主动寻求帮助	能独立开展(完成)学习任务
智力残疾	36 (44.44%)	26 (32.10%)	13 (16.05%)	6 (7.41%)
听力残疾	0 (0.00%)	2 (14.29%)	4 (28.57%)	8 (57.14%)
视力残疾	0 (0.00%)	1 (11.11%)	2 (22.22%)	6 (66.67%)
孤独症	20 (71.43%)	5 (17.86%)	2 (7.14%)	1 (3.57%)

* 注释:融合班级中残疾学生数量通常在1-3名左右,因此,教师人数小于被评价残疾学生的总数。

3.1.3 回答提问

本研究按照布鲁姆教育目标的分类标准和回答问题所需要的认知操作水平,将教师课堂提问分为了六种类型:知识型、理解型、应用型、分析型、综合型、评价型^[9]。一方面调查了教师提问残疾学生的类型,

另一方面考察了残疾学生回答问题时的主动性程度。

表3显示,教师针对视力和听力残疾学生的提问类型主要集中于知识型、理解型以及应用型问题,而针对智力残疾学生和孤独症学生的提问类型主要集中于知识型和理解型问题。

表3 教师对残疾学生的提问类型

	知识型	理解型	应用型	分析型	综合型	评价型
智力残疾	72 (88.89%)	60 (74.07%)	21 (25.93%)	13 (16.05%)	4 (4.94%)	1 (1.23%)
听力残疾	14 (100%)	13 (92.86%)	13 (92.86%)	4 (28.57%)	5 (35.71%)	2 (14.29%)
视力残疾	9 (100%)	9 (100%)	8 (88.89%)	4 (44.44%)	3 (33.33%)	1 (11.11%)
孤独症	24 (85.71%)	6 (21.42%)	3 (10.71%)	1 (3.57%)	2 (7.14%)	1 (3.57%)

注:本表所示为多选题统计结果

表4显示,智力残疾学生和孤独症学生在回答教师课堂提问时,主动性较弱,从不举手和偶尔举手的学生总和分别为85.28%和82.14%,听力残疾和视力

残疾学生在回答教师课堂提问时,主动性较强,经常举手和只要提问就举手的学生总和分别占78.58%和77.78%。

表4 教师提问时残疾学生的主动性程度

	从不举手	偶尔举手	经常举手	只要提问就举手
智力残疾	22 (27.16%)	47 (58.02%)	10 (12.35%)	8 (9.88%)
听力残疾	1 (7.14%)	2 (14.29%)	9 (64.29%)	2 (14.29%)
视力残疾	0 (0.00%)	2 (22.22%)	5 (55.56%)	2 (22.22%)
孤独症	14 (50.00%)	9 (32.14%)	3 (10.71%)	2 (7.14%)

3.1.4 合作学习

常用的合作学习形式主要包括同伴互助的合作学习、小组合作学习和全员合作学习三种类型^[10]。本研究选取同伴互助的合作学习(伙伴学习)和小组合作学习(小组讨论)两种形式来反映残疾学生在合作学习中的表现。

表5显示,小组讨论中,能偶尔主动表达和经常主动表达观点的智力残疾和孤独症学生分别仅有不到三成和两成,而视力残疾和听力残疾学生均接近八成,

说明智力残疾和孤独症学生在小组讨论中参与程度低、主动性弱,视力和听力残疾学生参与程度高,剪动性强。伙伴学习中,能偶尔主动表达和经常主动表达观点的智力残疾和孤独症学生分别超过四成和三成,视力残疾和听力残疾学生均接近九成。相较于小组讨论而言,四种残疾类型学生在伙伴学生中的参与程度和主动性均更为积极,智力残疾学生和孤独症学生的变化尤为突出。

表5 残疾学生在课堂合作学习中的表现

形式	残疾类型	完全脱离	能在同学帮助下表达观点	偶尔主动表达观点	经常主动表达观点
小组讨论	智力残疾	22 (27.16%)	35 (43.21%)	15 (18.52%)	9 (11.11%)
	听力残疾	1 (7.14%)	2 (14.29%)	4 (28.57%)	7 (50.00%)
	视力残疾	0 (0.00%)	2 (22.22%)	2 (22.22%)	5 (55.56%)
	孤独症	18 (64.29%)	6 (21.43%)	2 (7.14%)	2 (7.14%)
伙伴学习	智力残疾	6 (7.41%)	37 (45.68%)	24 (29.63%)	14 (17.28%)
	听力残疾	0 (0.00%)	2 (14.29%)	3 (21.43%)	9 (64.29%)
	视力残疾	0 (0.00%)	1 (11.11%)	3 (33.33%)	5 (55.56%)
	孤独症	8 (28.57%)	11 (39.29%)	5 (17.86%)	4 (14.29%)

3.2 教师在典型课堂活动中的支持与调整

3.2.1 课堂讲授

图1显示,教师针对残疾学生教学内容的调整方式由多到少依次为减少学习内容、降低难度、用其他内容代替、不做任何变化;图2显示,教师融合课堂中常用的教学策略依次为同伴指导、分层教学、差异教学、通用协同教学、学习设计和其他方式。

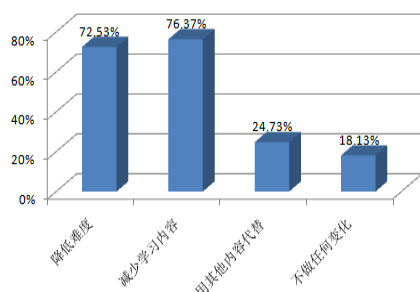


图1 教师教学内容调整的主要方式

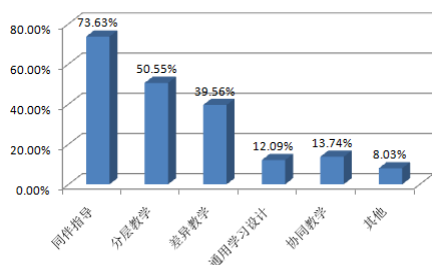


图2 教师常用的融合教学策略

另外,本研究还调查了教师在讲授中对残疾学生的关注频率和内容。图3显示,大部分教师在教学过程中对残疾学生课堂学习状态关注较少;图4显示,大部分教师对残疾学生的课堂关注以纪律为主,对其学习过程和学习结果的关注程度较低。

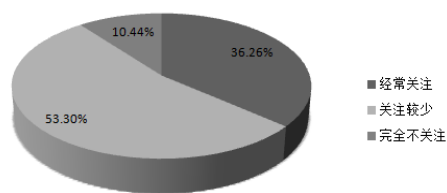


图3 教师授课中对残疾学生的关注频率

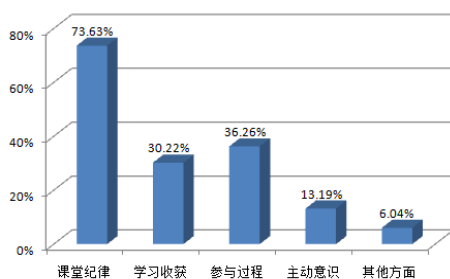


图4 教师授课过程中关注残疾学生的内容

3.2.2 提问

图5显示,教师给予智力残疾和孤独症学生回答问题的机会相对较少;图6进一步显示,教师提问智力残疾和孤独症学生的主要功能是为了让他们获得参与体验或引导注意,而提问视力和听力残疾学生的主要目的是为了检验学习成果或引导深入思考。

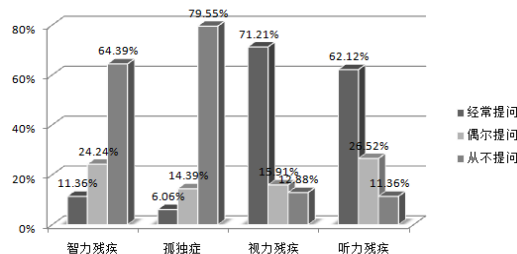


图5 教师提问残疾学生的频率

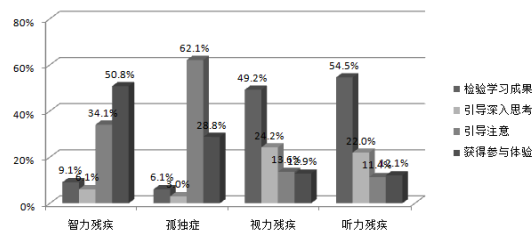


图6 教师提问残疾学生的主要功能

从教师提问残疾学生的一般策略来看,17.58%的教师只要残疾学生举手就给予回答机会,67.03%的只提问残疾学生简单的知识性问题,56.04%的会依据其能力水平提问,只有24.73%会专门为残疾学生设计适合其能力水平的问题,10.44%的教师采取了其他策略。说明大部分教师虽然在提问中能关注到残疾学生,但他们为残疾学生设计适当问题的意识还不强。

3.2.3 自主学习指导

从教师在课堂自主学习过程中给予残疾学生指导的频率来看,3.54%的教师从未给予残疾学生个别指导,61.06%偶尔给予残疾学生个别指导,26.55%经常给予残疾学个别指导,只有8.85%的教师每节课都给予残疾学生个别指导。

图7显示,从教师指导残疾学生的内容来看,针对不同类型的残疾学生,教师指导的侧重点有较大不同。针对智力残疾和孤独症学生,教师重点指导的内容侧重于注意力引导、知识点复述、问题行为干预和问题解答;针对视力残疾和听力残疾学生,教师指导的内容侧重于问题解答、作业指导、学习方法指导、学业成就评价和合作学习指导。进一步分析不难发现,针对智力残疾和孤独症学生,教师个别指导的内容主要侧重于纪律控制和知识点复述,针对视力和听力残疾学生教师个别指导主要侧重于解决学习中的问题和学习方法指导。

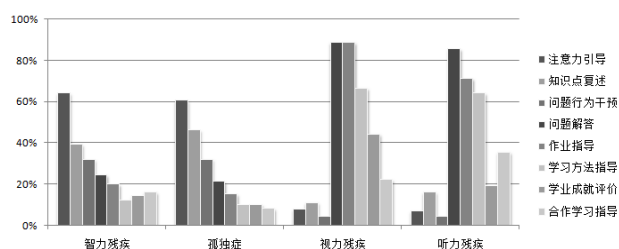


图7 自主学习教师个别指导残疾学生的内容

3.2.4 合作学习

图8显示, 教师在设计讨论问题或任务时, 多数不会考虑残疾学生的特点, 各组任务一致或者会把残疾学生安排在问题难度较低的组, 很少针对残疾学生特点设计讨论任务; 在安排讨论小组成员时, 60.99%的教师选择固定位置学生组成讨论小组(如前后、左右邻桌、同一列等), 29.67%的随机组成讨论小组, 57.14%的将残疾学生与其助学伙伴同组安排, 12.09%的教师自己和残疾学生一组讨论。另外, 从教师指导残疾学生参与小组讨论的频次来看, 12.62%的经常引导或指导残疾学生参与讨论, 63.16%的偶尔指导, 27.22%的从不指导。说明部分教师已经有为残疾学生设计互动问题的意识, 且安排小组成时略策略多元, 但总体而言, 教师在小组讨论中对残疾学生的指导较少。

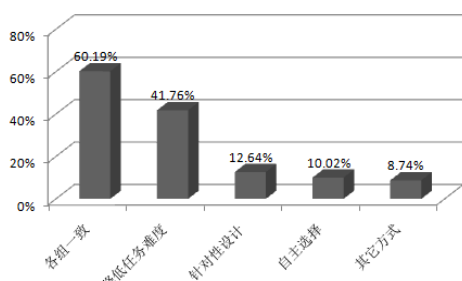


图8 教师设计讨论任务的一般策略

本研究还针对同伴学习时教师的一般策略进行了调查, 结果显示 52.12%的教师将固定位置(同桌或前后桌)的同学安排为残疾学生的学习伙伴, 28.63%的为残疾学生安排固定学习伙伴(非固定位置), 12.18%的能在不同的科目中安排不同学习伙伴, 6.7%的会随机安排学习伙伴。说明大部分教师在安排残疾学生学习伙伴时, 往往采用就近或方便原则, 只有少部分教师能照顾残疾学生特殊教育需要的差异为其安排不同特点的学习伙伴; 从教师指导残疾学生伙伴学习的频次来看, 17.47%的经常指导, 67.96%的偶尔指导, 14.56%的从不指导。

4 结论与分析

4.1 残疾学生在典型课堂活动中的参与特点

参与是融合教育最基本的原则和实践方式, 也是残疾学生在融合环境中获得全面发展的最根本途径^[1]。本研究关注了残疾学生在融合课堂中聆听教师讲解、自主学习、回答问题以及合作学习四种典型课堂活动中的参与情况。从前述结果中不难发现残疾学生课堂参与呈现以下两个显著特点:

第一, 从课堂教学活动参与范围来看, 多数智力残疾和孤独症学生参与范围有限, 视力残疾和听力残疾学生参与的范围全面。前述结果显示, 智力残疾和孤独症学生在聆听教师教授过程中完全脱离课堂的分别占了近两成和四成, 需要不断提醒方能集中注意听讲的分别占近五成和三成, 而视力残疾和听力残疾学生在课堂听讲过程中能大部分时间集中注意或完全投入的均在七成以上; 就课堂自主学习表现而言, 四成以上智力残疾学生和七成以上孤独症学生大部分时间无事可做, 而视力和听力残疾学生全部能主动或在教师要求下完成学习任务; 就回答教师提问而言, 智力残疾和孤独症学生从不举手和偶尔举手的总和均高于八成, 而视力残疾和听力残疾学生的比例仅为两成左右; 就小组讨论而言, 接近三成的智力残疾学生和七成的孤独症学生完全脱离, 而视力和听力残疾学生这一比例均不到一成。显然, 从本研究关注的四个典型课堂活动来看, 多数智力残疾和孤独症学生参与的范围有限, 而视力和听力残疾学生参与的范围相对全面。

第二, 从参与课堂教学活动的主动性来看, 多数智力残疾和孤独症学生为“被动参与”, 多数视力残疾和听力残疾为“主动参与”。例如, 自主学习过程中能主动寻求帮助或独立完成学习任务的智力残疾和孤独症学生均在两成以下, 而听力和视力残疾这一比例均在八成以上; 智力残疾和孤独症学生能主动回答问题的均低于两成, 而听力残疾和视力残疾学生能主动回答问题的均在七成以上; 小组讨论时能主动表达观点的智力残疾和孤独症学生分别只有三成和一成, 视力和听力残疾学生均高于七成; 伙伴学习中, 能主动表达观点的智力残疾和孤独症学生的均不到两成, 而听力和视力残疾学生这一比例均高于八成。说明在典型课堂教学中, 多数智力残疾和孤独症学生参与的主动意识差, 他们对课堂教学活动的参与往往需要教师或者同学的帮助与引导, 而听力残疾学生和视力残疾学生对课堂教学活动的参与呈现较强的主动性, 大多能积极、独立地参与到学习活动中去。

依据以上残疾学生课堂参与的特点, 本文以参与课堂教学活动范围的广度和主动性程度为横轴和纵轴, 初步勾勒了四种残疾类型学生课堂参与的分布特

点。图9可以看出,大部分智力残疾和孤独症学生课堂参与的主要特点为“被动的有限参与”,只有少部分智力残疾和孤独症学生呈现主动的有限参与;大部分视力残疾和听力残疾学生课堂参与的主要特点为“主动的全面参与”,少部分视力和听力残疾学生课堂参与呈现主动的有限参与特点。

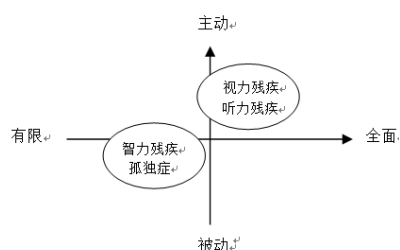


图9 四类残疾学生课堂参与的特点

这一结论与相关研究类似,例如有研究者比较了不同类型残疾儿童在学校活动参与中的差异表现^[12],结果发现视力、听力残疾学生的受限领域主要集中在与其感官功能相关的活动领域,而智力及精神类残疾学生则多方面受限,且因个体智力水平、学习能力、主动性程度等因素的影响表现出不同的特点。本研究接受访谈的班主任老师也表示,视力和听力残疾学生除了“没听清和没看清(D老师)”时会游离在课堂外,其余大部分时间“都能积极地投入课堂学习活动中(D老师)”,并且“许多视力和听力残疾学生在学习比普通学生表现得更为积极和努力(G老师)”;而智力残疾和孤独症学生大部分“需要教师和同学不断提醒才能把头抬起来听讲或参与到教学环节中去(Z老师)”。

4.2 教师在典型教学活动中为残疾学生提供支持调整的特点

研究者普遍认同,融合教育取得成效的关键在于能否将满足残疾学生需要的相关支持融入普通教室,并在教学过程中予以贯彻和落实^[13]。通常而言,残疾学生在融合课堂中所需要的学习支持包括课程设计的改变、不同教学策略的运用、多元评估方式、个别化指导等方面的内容^[14]。本研究调查发现,教师为残疾学生提供的支持具有如下特点:

第一,教师具备为残疾学生课堂学习提供支持的意识,但支持的内容和措施单一。前述结果显示,超八成的被调查教师都会关注残疾学生的听课状态,但关注的内容主要为残疾学生的听课纪律,对其投入程度、学习收获、主动意识的关注者很少;超八成的被调查教师都会针对残疾学生的特点在讲解过程中有所调整教学内容,但调整的方式多数仅为降低难度或减少学习内容;从课堂提问环节来看,超九成的被调查

教师都能或多或少的给予残疾学生回答问题的机会,但从提问残疾学生的问题类型和一般策略来看,大部分教师提问残疾学生的问题类型通常以知识型和理解型问题为主,且只有不到四成的老师会专门设计适合残疾学生能力水平的问题。相关研究也指出,融合课堂中,真正为残疾学生提供支持和改变的教师并不多见,多数仅能从理念上予以认同,但在具体的教学过程中,仍然对残疾学生的发展和需求予以忽视^[15],缺乏理念向行为的转化。访谈研究中多数教师也指出,“只要残疾学生自己的班,总会为他提供各种帮助(S老师)”,但“在实际教学活动中针对残疾学生的课程内容调整或教学策略改变并非常态的处理方式,通常会比较随机(M老师)”,“也与残疾学生本身的能力和主动性有关”(Z老师),另外“作为班主任或者任课教师本身,从学校获得各种针对性的支持也比较少(W老师)”,给予残疾学生支持的多与少或给予什么样的支持,往往“更多的依靠任课教师的专业素养和主动意愿(L老师)”或者“学校是否有相关的监督和管理规定(S老师)”。这些结果充分说明,尽管大部分教师已经具备为残疾学生课堂学习提供支持和改变的意识,但在具体教学活动的开展过程中,真正系统落实的支持内容和措施依旧有限。同时,受残疾学生的主动性和能力水平、教师融合教育素养、学校提供的支持资源、个人意愿和学校制度等多方面制约,多数教师并未能针对残疾学生的特殊教育需求设计教学内容和组织教学。

第二,教师针对智力残疾和孤独症学生组织的课堂互动“形式化”明显,功能有限。通常而言,对融合教育实践质量的判断往往会关注两方面因素,一方面是融合教育的结构性质量,另一方面则是融合教育的过程性质量^[16]。所谓结构性质量,即独立于人际互动以外的环境特征,例如班级规模、座位安排、支持性和辅助性材料等;过程性质量则主要体现在个体间的人际互动质量上,主要包含同伴互动和师生互动等内容^[17]。结构性质量是过程性质量的基础,过程性质量从根本上反映融合教育质量的高低。本研究调查结果显示,教师针对智力残疾和孤独症学生组织的课堂互动形式化明显,功能有限。例如,前述研究结果显示,教师指导智力残疾和孤独症学生自主学习的主要内容来看时,大部分教师主要集中于注意力引导、问题行为干预或知识点复述等内容;从教师提问智力残疾和孤独症学生主要目的和主要功能来看,大部分教师集中于让他们获得参与体验或引导注意等内容,而非检验学习成果或者激发进一步的深入思考;从小组讨论或伙伴学习的过程来看时,大部分教师只是根据不同的问题或任务将智力残疾和孤独症学生安排到固定小组中,很少关注他们的表现,也很少给予必要的指

导和帮助;从合作学习中的互动质量来看,大部分智力残疾和孤独症学生多数游离在讨论小组或伙伴学习小组之外,即便是有部分程度的参与,也往往处于被动从属的地位。这与相关研究结论相似,例如金爽针对随班就读的教学现状调查就发现,智力残疾儿童普遍对同伴的依赖过于严重,且在合作学习中存在被普通学生“一手包办”的现象^[18];卿春的研究指出,融合课堂中教师针对残疾学生的提问往往会走两个极端,基本不提问和过度提问,但大多数仍然以残疾学生是否举手作为提问的依据^[19]。另外,从访谈结果来看,“普通学生基本很少顾及残疾学生的表现(S老师)”,“大多数时间的讨论和互动是在普通学生之间进行,尤其在小组讨论中难以看到普通学生和残疾学生合作的印记(D老师)”。总而言之,无论是师生问答,还是自主学习指导,抑或是合作学习,教师、普通学生和残疾学生互动的频次和质量都较低且功能有限,呈现出“形式大于内容”的特征。

5 对策与建议

第一,培养残疾学生学习自信,提升参与课堂的主动性。残疾学生往往自尊水平较低、学习主动性不足,尤其在学业自信方面,大部分残疾学生都明显低于普通学生。在融合课堂中激发残疾学生参与课堂的兴趣、引导残疾学生认识自我价值、培养参与课堂的自信不仅可以改变残疾学生学习参与的方式,还可以促进残疾学生从被决定到自我决定的转变。一方面教师要注意挖掘残疾学生的闪光点,并及时给予鼓励性的反馈;另一方面,教师还要创造参与的机会,让残疾学生体验学习和班级生活的快乐;同时,教师还可以在班级管理中,鼓励残疾学生参与,促进其自我价值发展,增加自信,提升其参与班级生活和学习的主动性。

第二,教师自身要有意识地提升融合教育素养。随着融合教育的常态化,每一位教师都可能在其教育生涯中面对残疾学生,因此,教师必须要有意识地提升自身的融合教育素养。一方面,要不断加强特殊教育相关知识的学习和积累,形成积极的融合教育态度与信念;另一方面,教师要不断提升融合教学能力,应对学生多样化的发展需求,为残疾学生顺利参与课堂学习创造根本机会和条件。这其中,融合教学能力主要涉及课程目标与教学内容调整的能力、多样化教学能力、学生发展评估能力、多元评价能力、弹性分组能力合作教学以及融合教育资源开发与利用等多个方面内容^[20]。

第三,逐步完善融合教育的运行保障和监督机制。运行监督机制作为一种“反馈—矫正”系统,是保障各教育环节顺利实施的有机组成,也是教学质量判断

的重要依据^[21]。因此,必须完善融合教育的运行保障和监督机制,促进普通学校“对每一个儿童的关怀从纯粹伦理性向制度性进行转变^[22]”。一方面,必须明确个别化教育计划(IEP)在残疾学生学业发展中的重要地位,使得残疾学生的学习有明确目标和适宜的教学内容及策略,让教师针对残疾学生的教学有章可循、有据可依;另一方面,还必须完善融合教育运行保障制度,为开展融合教学的班级提供支持,避免教师因长期“单打独斗”或仅靠“职业道德”维系而逐渐失去融合教育的信心;最后,还必须完善融合教育的运行监督制度,各级教育行政部门、特殊教育指导中心应该加强对融合教育学校教育教学的过程性管理,将残疾学生的发展作为融合学校发展和融合班级教育质量的重要组成部分进行全面监控,避免针对残疾学生的教育沦为“打折”的教育、“形式化”的教育,切实保障残疾学生在校生活和学习中的全面参与。

参考文献

- 1 Hitchcock C, Meyer A, Rose D, et al. Providing new access to the general curriculum. *Teaching Exceptional Children*, 2002, 35(2): 8-17
- 2 Loreman T. Seven pillars of support for inclusive education: Moving from "why?" to "how?". *International Journal of Whole Schooling*, 2007, 3(2): 22-38
- 3 沈毅,崔允漷. 课堂观察:走向专业的听评课. 上海:华东师范大学出版社,2008. 77
- 4 吴亚萍. 课堂教学互动生成三层次过程结构的探究. *基础教育*, 2010, 7(05): 34-38
- 5 何昌兵,郭开金. 浅谈初中教师课堂讲授技能策略. *中国教育旬刊*, 2011, (S1): 110-111
- 6 高洁. 课堂教学组织管理行为中蕴含的价值教育及实践——以挑选学生举手发言为例. *教育研究*, 2015, 36(8): 12-21
- 7 王坦. 合作学习论. 北京:教育科学出版社,1994. 18
- 8 Whitbread K. What does the research say about inclusive education <http://www.inclusionistherightway.com/images/Pages%20from%20IEPTips%204.pdf>
- 9 Bloom B M, Englehart E, Furst W H, et al. Taxonomy of educational objectives, the classifications of educational goals handbook I: cognitive domain. New York: McKay, 1956. 92-102
- 10 王鉴. 合作学习的形式,实质与问题反思——关于合作学习的课堂志研究. *课程. 教材. 教法*, 2004, (8): 30-36
- 11 关文军. 融合教育学校残疾学生课堂参与研究.

- 博士论文. 北京: 北京师范大学, 2016
- 12 Buysse V, Bailey D B, Smith T M, et al. The relationship between child characteristics and placement in specialized versus inclusive early childhood programs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1994, 14(4): 419-435
 - 13 Stainback W C, Stainback S B. Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education. Baltimore: Paul H Brookes Publishing Company, 1990. 12
 - 14 Kirk S, Gallagher J, Coleman M R, et al. Educating exceptional children. California: Cengage Learning, 2011. 103
 - 15 Boer A D, Pijl S J, Minnaert A. Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 2011, 15(3): 331-353
 - 16 张国栋, 曹淑芹, 朱宗顺. 国外学前融合教育质量: 界定, 评价和启示. *中国特殊教育*, 2015, (4): 3-8
 - 17 Cassidy D J, Hestenes L L, Hansen J K, et al. Revisiting the two faces of child care quality: Structure and process. *Early Education and Development*, 2005, 16(4): 505-520
 - 18 金爽. 智力障碍儿童随班就读课堂教学现状及改进策略研究. 硕士论文. 沈阳: 沈阳师范大学, 2015
 - 19 卿春. 锦江区随班就读学生课程调整现状研究. 硕士论文. 成都: 四川师范大学, 2015
 - 20 史亚娟, 华国栋. 论差异教学与教育公平. *教育研究*, 2007, (1): 36-40
 - 21 Nagy P. The three roles of assessment: Gate keeping, accountability, and instructional diagnosis. *Canadian Journal of Education*, 2000, 25(2): 262-279
 - 22 彭兴蓬, 雷江华. 教育关怀: 融合教育教师的核心品质. *教师教育研究*, 2015, (1): 17-22

The Features of Classroom Participation by Students with Disabilities and Teachers' Support at Inclusive Schools

Guan Wenjun^{1,2}

(1. Xinjiang Children's Educational Practice & Innovation Research Center, Urumqi, 830017; 2. Xinjiang Research Center for Teacher Education, Urumqi, 830017)

Abstract This study aims to explore disabled students' participation in typical classroom teaching activities in inclusive schools and their teachers' support. The results show the following: Students with mental retardation and autism are mainly featured by passive and limited participation, and those with visual and hearing impairments by active and comprehensive participation; most teachers are aware of rendering support to disabled students, but use simplex content and methods; and the classroom interactions designed for students with mental retardation and autism are apparently formalized and function in a limited way.

Key words students with disabilities classroom participation support strategy

(责任编辑: 吴扬)