

特殊儿童 **FOR KIDS** 个别化教学设计 与实施



张文京 著



**BENSHU WEI
CHONGQINGSHI TESHU ERTONG
XINLI ZHENDUAN YU
JIAOYU JISHU ZHONGDIAN SHIYANSHI
XIANGMU CHENGGUO**

本书为“重庆市特殊儿童心理诊断与教育技术重点实验室”项目成果

TESHU ERTONG
GEBIEHUA JIAOXUE SHEJI YU SHISHI



前言

十五年前,我刚涉足特教领域,在一堂观摩课上,教师教唱“太阳当头照,小鸟喳喳叫,我背上小书包,去到新学校”。一群身心障碍儿童在音乐伴奏下边唱边舞,有跳孔雀舞的,有跳迪斯科的,有两人对跳的,有一人独舞的。每位学生都非常投入,自由奔放,各显神通。光阴荏苒,但这四十分钟的教与学至今铭记于心。

当我们自己办起特殊儿童实验学校,教与学便成为实验校日课,我与老师们一起做计划,设计活动,实施活动。在做教育诊断、评量,为每位学生拟订个别化教育计划后,心中颇有几分满足。但 IEP 计划与教学活动割裂的压力,让我们用整整两个学期思考功课表、教学模式、教学安排、IEP 教学计划与团体、小组教学的关系等。在解决了以上问题后,又有整合式生活为核心的教学和生态教学活动的开展。教学设计与实施包括:教学主题的分析,教学方法、教学策略的运用,教学环境及教学评价。这么多年我们一路走来,教学问题不断出现,挑战频频。作为教师,教学将伴随我们整个职业生涯。

感谢儿童实验校的老师与学生,我们一起经历了教学的成功与挫折,我们一同从昨天、今天走向明天。

感谢特殊教育专业的大学生、研究生,我们从教学理论的学习与实际运用中吸收了、学习了,也促进了儿童实验校不懈地探索和自我领悟。

感谢江津向阳儿童发展中心长年的合作与交流,以及给予我们的帮助与启发。

只要特殊教育存在,教学便是永远的话题。

仅以此书,作为我们十五年特殊教育教学的成长记录。

本书作为已由重庆出版社出版的《个别化教育与教学》一书的姊妹篇,如果说《个别化教育与教学》一书着重从课程、教育诊断、评量、个别化教育计划着手,本书则承接个别化教育计划以强调特殊教育教学原理、教学活动的设计与实施,完备了特殊儿童个别化教育的教学实作流程。

本书是交给重庆市特殊儿童心理诊断与教育技术重点实验室的一份答卷,同时也是国家社会科学基金项目“西部特殊儿童早期干预理论与支持模式研究”的阶段成果。是《特殊儿童个别化教育与教学》市级精品课程建设的一部分。

张文京

2008年1月于重庆师范大学特殊教育学院





目录

Contents

- >>> **第一章 教学与教学原理 / 1**
 - 第一节 教学概述 / 1
 - 第二节 教与学的理论 / 8
 - 第三节 教育教学原则 / 13


- >>> **第二章 教学模式 / 22**
 - 第一节 贯通特殊教育全程的课程与个别化教育计划 / 22
 - 第二节 决定教学模式 / 27
 - 第三节 教学安排 / 36

- >>> **第三章 教学设计 / 53**
 - 第一节 教学设计概说 / 53
 - 第二节 教学设计的具体流程(方案) / 58
 - 第三节 设计教学序列和教学事件实例 / 76

- >>> **第四章 教学方法 / 85**
 - 第一节 教学法概述 / 85
 - 第二节 特殊教育常用教学法 / 90

- >>> **第五章 教学策略 / 110**
 - 第一节 教与学的策略——学生合作学习,教师协同教学 / 111
 - 第二节 基本学习能力与学习态度的教学策略 / 118
 - 第三节 特殊教育教学组织策略——主题单元为核心的教学 / 126

- >>> **第六章 一日教学活动 / 134**
 - 第一节 一日教学活动概说 / 134
 - 第二节 狭义的一日教学活动 / 142
 - 第三节 小组、团体与个别活动 / 150

- 
- >>> **第七章 一周教学活动与经常教学活动 / 156**
第一节 一周教学活动 / 156
第二节 经常教学活动 / 168
- >>> **第八章 教学环境与教学资源 / 179**
第一节 教学资源 / 179
第二节 教学环境 / 186
- >>> **第九章 教学评价 / 196**
第一节 教学评价概说 / 196
第二节 生态化评价 / 203
第三节 动态评价 / 212
- >>> **第十章 教学评价运作实例 / 223**
第一节 个别化教学评价实践 / 223
第二节 建立在评价诊断基础上的一日生态教学 / 238
- >>> **第十一章 随班就读中的个别化教学设计与实施 / 245**
第一节 随班就读个别化教育概述 / 245
第二节 随班就读中的个别化教育教学诊断 / 254
第三节 随班就读中的教育教学调整 / 259
第四节 资源教室与资源教师和资源教室方案 / 266
- >>> **第十二章 特殊教育行动研究 / 271**
第一节 行动研究概说 / 271
第二节 特殊教育行动研究实作 / 275
第三节 论文写作 / 283
- >>> **参考资料 / 292**
- >>> **后记 / 297**
- 

第一章 教学与教学原理

本章摘要:本章就教学特征,教学活动分类,活动流程,教学基本问题作了概述性介绍,并简单介绍了现代教与学的基本理论,如:操作学习理论,建构主义,认知同化,累积学习,社会学习理论,人本主义学习理论等,同时对特殊教育教学中的个别化教学,生活为核心,生态为导向,小步子,多感官,多重复,激发动机,获得成功等原则进行了分析。

第一节 教学概述

一、有关教学的术语

对教学一词,人们可以从约定俗成上理解,但从教育科学上至今并没有完全达成共识。一为并列关系,即教师的教,学生的学,我国及俄罗斯多用此义;一为强调教师教的行为,此义多为英、美等国家采用。

美国史密斯认为:“教只是影响学的条件之一,学生不用教也能学,这就是学生自己教自己。”而有效的教学是以某种系统方式设计的,是以促进学习的方式影响学习者的一套事件,是有计划的教学,目的在于帮助每一个人,使之按自己的方向得到尽可能充分地发展,正如加涅所说:“可以把教学看成精心安排的,一组被设计来支持内部学习过程的外部事件。”

简而言之:教学是经系统方式设计,是教师教、学生学,教学双方的互动行为。力图通过支持、帮助影响学生内部改变,促进学生学习及能力的充分发展。

面对特殊需求儿童,教学是以教师为引导,在个别化教育计划拟订以后,教学进度排出以后,按预定活动方式、步骤,教学双方通过教学方法运用、借助教材教具,在一定的教学场景和时空中展开行动,变所有设计为学生的知识、能力的过程,它包括准备教学、实施教学、教学评价三个阶段。本书在实施教与学的统一时,侧重讨论教师的教。教师为何而教?教什么?怎么教?教得怎么样?即对教学目的、任务、教学内容、教学方法策略、教学过程、教学评价的关注。学校、教师、教学活动设计、实施等,作为学生学习的的外部事件,这一性质就决定了教师的教在整个教学中的地位。这里要说明的是,特殊教育教学活动原理、设计与实施,均植根于普通教育、教学的沃土当中,在与普教的共性基础上吸收营养,并进行满足特殊儿童的需求,以适合特教规律的教学理论与实践探索。

二、教学的特征

(一) 以促进学生发展为目的

教学的终极目的在促进学生成长、发展,使学生获得知识、能力、人格等方面的全面成长。教学强调学生的获得与学生需求的满足。为达此目的,教学时要求教师提供优质的教学服务。

(二) 教学是一种特殊的人际与生活形态

教学是一种特殊的生活形态、人际形态,教师因教而来,学生因学而往。教与学是学校教育的主要生活内容。教与学决定了教师与学生的基本关系——师生相互联结依赖,对立而统一。

(三) 教学是通过外塑达到学生内化,形成知识能力的过程

这一过程具有传承性、创造性和实作性,更深层的意义是师生双方在频频互动中,不断协商,共同建构知识,浸润着学生行为与人格。教学是多向度的复杂的互动与合作。

(四) 教学的有意性

教学有明确的目的、任务、目标;对象清楚,精心策划、安排;有教学理论指导,有教学规划、原则;教学内容、课程、教材、教学方法、手段、媒体设备,通过严密的教学组织,且做教学效果检查评价,涉及教学模式、教学环境和教学管理等等。教学的整体与局部从筹划到运作是教育的有意识、有效性、多层次、多结构体系搭建。

(五) 中介与支持

由于教学目的在于促进学生的成长,使得教学资源、教材、教学法、教学策略、教学环境均成为中介支持,教学双方通过此中介与支持,顺利地完成教学。

(六) 特殊儿童个别化教学定位

教学要将教师头脑中的构想变为实际操作,个别化教学是 IEP 教育中最关键、最富实践性的一环,它使课程目标、个别化教育计划在学生身上呈现出客观的效果,架起了谋略到现实的桥梁。

有言道,没有教学活动的目标是死的,反而言之,目标因教学活动而活。教材、教法、教具所有的教学资源和场景都因教学活动而活,可以说教学活动铸就了 IEP 教育的血肉之躯,是 IEP 教育的生命活力。



当然,作为血肉的教学活动,是受作为灵魂统帅的课程所指引,并运用教材教法,使教学双边在一个活动一个活动的进行中日积月累,达到最后目标(个别化教育计划)的系统完成,所以说没有目标导引,没有教材教法的教学活动是空的或盲目的。每一个教学活动必须自始至终都贯穿于课程中,教学活动与课程相互促进,对此,教育者应非常明确,牢记于心。

三、教学活动分类

(一) 教学活动分类

课程目标众说纷纭,为达成各类、各种目标,需通过不同时间、不同地点、不同场景、不同性质的多种教学活动的开展和相互配合,为深入了解教学活动,将教学活动分为以下几类:

依活动人数分:个别活动(一人或二人)、小组活动(三人以上)、团体活动(两个小组以上)。

依活动范围分:室内活动、室外活动、校内活动、校外活动。

依活动性质分:情景活动、单元活动、特别活动、补救活动。

依活动形态分:开放式活动、结构式活动。

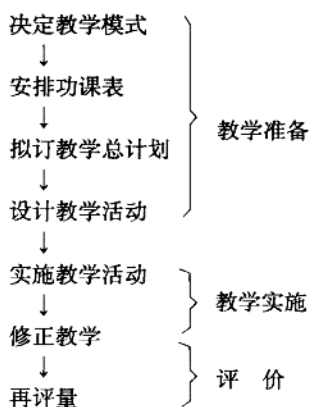
依活动内容分:静听活动、阅读活动、角色扮演活动、参观活动、戏剧活动、音乐欣赏活动、配对分类活动。

(二) 各类教学活动的关系

我们从其他角度还可以为教学活动分出许多类别。如按生涯发展各年龄阶段分,有学前教育、学龄期教学、职业培训教学;按障碍类别分,有聋教育、盲教育、启智教育、语言沟通教学、动作教育、感觉统合训练。由于课程组织形式不同,还有按领域区分的,如感知、运动、认知、社会适应、职业、康复等活动。还有按自然生活而设的茶叙、购物、记账、娱乐等教学活动,按学科分而有语文教学、数学教学、音乐教学、美术教学。各类教学有各自的定义与特点,且互有交叉。比如,音乐欣赏活动可能是团体活动也可能是小组活动,情景活动可能是室内活动也可能是室外活动。各种教学活动都各具特点,只有共同配合,才能完成课程目标,完成学生个别化教育计划。

四、教学活动流程

教学活动的基本流程是:



以上给出的是一般教学活动的基本流程,从决定教学模式到安排功课表,再到拟订教学总计划、设计教学活动,均可看成是教学的准备阶段;从实施教学、修正教学,可归为实施教学阶段;再评量是对教学的评价。这三个阶段统称为教学活动。

五、教学的基本问题

(一) 教学中主要人际互动

教学中人际互动是指:教师与学生、教师与教师、学生与学生、教师与家长的互动,其中最主要的是师生之间的互动。

1. 教学中的教师与学生

(1) 特教班师生关系的特点 ①教师工作时段区分不明显。教师不似店员、工人,有明确的8小时工作制。特教教师的工作不是能以8小时计算得出来的。②学生构成的选择性与非选择性。比如我们只会选择真正的智障儿童接受启智教育、盲生接受盲教育,决不会不加选择地将一个正常儿童纳入启智教育系列或盲教育系列。而当学生进入你的班级后,你便不能因其语言障碍或情绪、行为问题而将其排除在外,面对你的学生时你别无选择。③学生的特殊需求。为满足特教对象的需求,特殊教育需实施个别化教学,这既增加了教师与学生个体接触的频率,又增加了教师工作的强度,严格了教师教学的技术构成。④师生年龄的差距,身心的差距。⑤特殊教育的时间迁延。我国特殊教育校班均实行九年义务制教育,一般条件下六三分段。特教对象的六至九年为学校教育的时间,而这一时间对有的学生来说可能就是他一一生接受学校教育的全部时间,这称为学生学习的关键期。期间,学生深受教师的影响、指导,因此,这一时期的教育可能关联学生的一生。特教班(特殊学校除外)的几位教师往往从一年级一直跟班至六或九年级,师生交往时间长,关系密切。⑥特殊教育教师角色的复杂性。从知识层面看特殊教育。



教师除需普通教育教师应具的全部知识外,特教教师必须掌握一定的医疗、康复常识,职业指导知识,法律知识,社会工作知识;需了解各类特殊需求人群的身心特点;需有对盲、聋、智障儿童、发展性障碍等儿童教育的了解;更为重要的是特殊教育教师在教学生涯中很可能还需承担语言训练、动作训练、职业训练,甚或要做巡回资源教师,这就使特教教师角色的复杂性和专业性都增加。

(2)融合师生关系的途径 加强教师自身修养,如:提高理论素养、勇敢坚韧、明确角色、抱持正确态度。

特殊教育改革中,教师由原来的教学权威、知识代言人、教室主宰的角色,转移为信息提供者、倾听者、答疑者、引导人、促进者、支持协助者。学生由被动的接受者、服从者、加工知识者、不会不能者,变为讨论者、提问者、发现问题和解决问题的主动者、成功者。教师与学生共同协商知识,在频繁互动和反馈当中,相互调整、建构知识。教学不再是以失败为预期的、索然无味的事,而是一个激励动机,不断探索,创造争取成功,令师生兴味盎然的生活过程。

2. 教学中的教师与教师

(1)学校教师之间 学校教师之间因教师各有所长,各有教授科目,在特殊教育校班,教学活动常由主教与助教不同的角色配合来完成教学活动。在普通学校的特教资源室,则要普教教师与特教教师共同面对同一学生的同一问题,或多个问题,也需相互配合才能完成。

(2)学校教师与校外多团队专业人员合作(如:与洗车场师傅、医院医生、护士、购物场所的售货员、收银员等的配合)。

(3)教师间在教学中的关系——协同教学 特殊教育教学中,教师间的协同教学尤为重要,在多数教学情景中,除学生的学外,教师的教往往不是一位教师单打独唱的个人教学行为,而是两个或多个教师协同的教师集体教学过程,因而协同教学要求教师对该教学活动集体讨论,明了活动对象、意图、内容、顺序、资源、环境,明确各自的任务,在教学实施中,协同合作完成各自的教学角色。

3. 教学中的教师与家长

普通学校的课堂教学情景,似乎与家庭和家关系不大,但在特殊教育中,家长是不可缺的,如对脑性麻痹儿童的动作训练、聋儿语训,一是针对儿童,一是针对家长。特殊教育中一些内容,如注意力练习、语言练习、学生的行为习惯,并非只在学校教学中即可奏效,必须在更为重要的家庭环境中延伸。这就要求教师与家长互动、合作、沟通,以适应学校情景和家庭情景。学校与家庭有不同情景下的共同主题,如使用“你好,对不起,没关系”等敬词、敬语,也有不同主题,如:在学校有与教师、同学相处的主题,在家有孝敬爷爷、奶奶、爸爸、妈妈的主题。教师有责任将教学目的、内容、方法、观念等等教给或告知家长,家长也有义务将家庭中的教育情况等告知教师,从而取得对某生教育教学态度

的一致性、一贯性,获得教学目的、内容的沟通、融合,收获真正意义上的教学实效。

4. 教学中的学生与学生——合作学习与多元化学习

特殊儿童的教学,应通过集体、小组教学,创设合作学习的教学活动,引导增进学生之间的互动、协调与合作,同时尊重学生的学习特征。如某自闭症儿童在每日教学安排或单课教学中,允许该儿童选择适合其学习的活动方式与运用自己的风格、特点,教学中注意合作学习与多元学习。

(二) 教学中共性与个性的关系

当我们在谈及特殊儿童教学时,首先要考虑特殊儿童是人、是儿童,他们与普通儿童、普通儿童的共同性是教学的基本出发点。以此形成教学目的、内容、方法与评量的整体方向。其次应看到盲、聋、智障儿童教育的共同性,与此同时,还涉及某特殊教育班级教学中全班学生的共性。

特殊教育根植于共性当中的同时,要高度重视每个学生的个性及特殊教育需求,提供适合的个别化教育教学服务。

这里要特别指出的是,教学中应避免只关注个性、特殊性,过分强调“不一样”,而将特殊儿童的学习与生活简单化、畸型化、隔离化。同时,也应避免只看共性而不关心特殊儿童需求的低水平、随班自流、随班就坐现象对学生有意无意的挫败与伤害。

正是共性与个性结合的特殊教育教学,成就了特殊教育的真实关怀与尊重,成就了特教的高水平和高专业结构。因而有了从课程、教育诊断、教学设计到教材、教学策略、教学安置与调整教学资源的支持系统建构的共性与个性思考。

(三) 教学中智力与适应能力的关系

1. 智力与适应力

智力是一个复杂且难以定义的概念,历来众说纷纭。智力的形成有先天性,受遗传等生理因素的制约;智力又有后天性,在与环境的互动、实践中逐步发展成熟。智力与适应力的联系,有并列关系说,有相互包容说,有同一概念说。智能障碍新定义指出:智力与适应力关系的探讨认为,智能障碍是对现有功能上的重大限制而言,表现在显著低于一般智力功能,智力不足的同时也影响了适应技能,即适应技能方面的缺陷主要因智力不足所致。智能障碍,发生于十八岁以前。一般智力是先天与后天获得的结合,具有稳定性;而适应能力除直接受智力影响外,更与环境交互的功能状态有关。适应能力作为生活的重心,有动态、可变的特点,只要给予足够时间与支持便能增进适应能力、生活能力,使障碍得到改善。

2. 培养学生适应能力的特殊教育教学活动

特殊教育教学活动常因为对补偿缺陷和对智力理解上存在问题,将大量的时间和精



力放在提升儿童的所谓智力上,让学生的学习与生活毫不相关,缺少适用性和功能性的东西,往往事倍功半。特殊教育教学活动应走出此误区,将适应能力的培养放在重要地位。

(四) 障碍与潜力共存的教学

特殊儿童教育教学,面对学生学习上的障碍,是问题的一方面。而当教师、学生在接受障碍、跨越障碍的过程中,运用、调动学生的已有知识和能力,这是解决问题的另一方面,且是关键性的环节。因此,有效的教学只关注障碍是不够的。在教学中找到学生学习此问题的先备知识和能力,了解学生学习特质,以此为基础的教学内容、步骤、方法、策略既是对原有知识能力的运用,又是形成新的知识能力的过程,显然也是克服障碍的学习过程。所谓学习就是将不会的、不能的变为会与能。

积极的教学是尽全力运用潜力、发掘潜力,将障碍变成少障碍、无障碍,且超越障碍,而不是过分强调障碍和夸大障碍。

(五) 完全学习与部分学习

通常教学的期望目标,是使学生完全掌握并获得某知识,形成某能力。在教学计划阶段便有对“完全获得”通过的标准界定,对教学效果的认定常以达到“完全获得”的通过率计算。长此以往,学习成效被解释为完全学习与完全通过。而在特殊教育教学中的部分学习和部分通过,以及学生自己的今天与昨天相比的点滴进步,则被忽略,从而造成教学双方成就感的挫败、低落,严重阻碍教学的兴趣和动机。当我们承认“部分学习也是学习”,理解、接纳、肯定其部分学习,将部分学习运用于生活当中并提供必要的支持,取得部分学习的运用性结果时,“部分学习也是学习”就会促使教学双方更积极地思考和主动的教学实践。

(六) 主观与客观,外塑与内化

教学双方均有主观、客观的问题。当我们强调学生的学,从学生角度看教师、教学环境,即为客体。所有的教均为了学生的学,均围绕学生的学,教是外塑,最终的结果必然是学生学习的过程和学习的结果。对学生而言,这是一个促进主体内化的过程。

教学则需思考主观与客观、外塑与内化的关系与规律。



第二节 教与学的理论

一、什么是教学理论与学习理论

施良方在《教学理论:课堂教学的原理策略与研究》中指出:“教学理论是研究教学情景中教师引导、维持或促进学生学习的行为,构建一种具有普遍性的解释框架,提供一般性的规定或处方以指导课堂实践的一门学科。”

学习理论是指对学习规律和学习条件的系统阐述,学习理论揭示学习内容、学习法则和学习是如何发生的。

二、现代主要教与学的理论(根据施良方《教学理论》等摘录)

(一) 斯金纳(Burrhus Frederic Skinner) 操作学习理论

提供操作性条件作用,对各种强化程序安排的效果做科学观察,根据强化原理设计塑造和渐退方法,广泛用于社会情景、心理治疗、问题儿童处理、特殊儿童教育、课堂管理,均有成效。

斯金纳将行为作为基本研究对象,认为人的行为可能取决于前提事件也可能取决于结果性事件,教学目标就是对学生学习结果在个体行为上的变化的一种预期。斯金纳认为:学生行为是受行为结果影响的,若要学生有期望行为出现,需形成相倚关系,在行为后给予强化性后果,某行为不予强化就会消失。因而形成“相倚组织教学过程”,包括五个阶段:说明最终行为表现;评估行为;安排相倚关系;实施方案;评价方案。程序教学方法四要素包括:小步骤进行、呈现明显反应、及时反馈、自定学习步调。

(二) 皮亚杰(Jean Piaget) 建构主义理论

皮亚杰一直寻找着一种可以说明生物适应与心理适应之间的连续性模式,皮亚杰认为,客体作用于主体的同时,主体也作用于客体,主客之间是双向关系。皮亚杰还提出认知发展的基本过程是同化、顺应和平衡,且把认知发展分为四个阶段:感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段、形式运算阶段。皮亚杰认为影响儿童认知发展的主要因素是:成熟、物理环境、社会环境以及具有调节作用的平衡过程,皮亚杰提出了认识的螺旋,并认为学习从属于发展,知觉受制于心理运演,学习是一种能动建构过程,错误是有意义的学习必需的,否定也是有意义的学习。他还认为:“儿童的智慧和道德结构同成人不一



样,因而新的教育方法应尽力按儿童心理结构和不同发展阶段将教材以适合不同年龄儿童的形式进行教学。

(三) 布鲁纳(Jerome. S. Bruner) 认知结构教学理论

布鲁纳在《教学过程》中指出:“教育不仅培养成绩优异的学生,更要培养学生的操作、观察、想象、符号运演的技能”重视智力发展和早期教学,主张教学的原则是:动机原则、结构原则、程序原则、强化原则。

布鲁纳提出归类理论,认为人们不仅通过归类来加工所有信息,而且所有决策都涉及分类。布鲁纳的概念获得理论包括概念类型,概念获得策略,还对编码系统作了研究,并提出人类智慧生长期由三种表征系统起作用,这就是“动作表征、肖像表征和符号表征,这三种表征系统相互作用,是认知生长和智慧生长的核心”;且认为教育工作者的任务是要把知识转化成一种适应正在发展着的学生的形式,表征系统。发展顺序可作为教学设计模式,因而提倡发现教学法;主张发现学习,并认为发现法有四个特征:强调学习过程、强调直觉思维、强调内在动机、强调信息提取。布鲁纳的著名论点是:“任何学科都可以用理智上踏实的形式,教给任何年龄段的任何儿童”。而教师只要把握每门学科的基本结构,根据学生表征系统形成特点来设计教学,那么任何年龄阶段的学生都能掌握各门学科的基本结构,同时还要掌握学习该学科的基本方法,其中发现的方法和发现的态度最为重要。

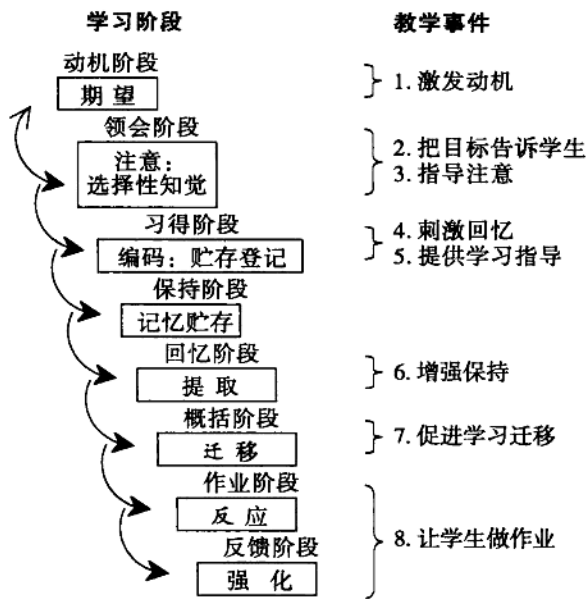
(四) 奥苏贝尔(David P. Ausubel) 认知同化理论

奥苏贝尔认为:“影响学习的重要因素是学生已知的内容。弄清了这一点后进行相应的教学”。他提出意义学习,他认为,学生的学习如果要有价值的话应该尽可能的有意义,他区分了接受学习与发现学习、机械学习与意义学习之间的关系。认为教师用言语系统传授知识,必然会使学生处于被动地位,在学习组织原则方面,奥苏贝尔用同化理论指出,学习是否有意义,取决于新旧知识间是否建立了联系,同化使新知识获得意义,旧知识得到修饰而获新意义,从而提出先行组织策略,即利用适当相关的和包涉性较广、最清晰和最稳定的引导性材料,即所谓组织者,在呈现教学内容本身之前介绍给学生,这称为先行组织者,有助于帮助学生更有意义地学习新内容。同时,奥苏贝尔还关注心理学原理运用于课堂教学实践。

(五) 加涅(Robert M. Bagne) 累积学习理论

加涅累积学习理论特点在于应用,将学习理论成果运用于教学实践,他提出学习的条件、要素,为学习者刺激情景和刺激记忆反应。加涅累积学习模式按八类学习的复杂程度排列,称为学习层次理论。即信号学习、刺激-反应学习、动作链索、言语联想、辨别

学习、概念学习、规则学习、问题解决或高级规则学习。这对教学序列设计有重要意义。加涅认为设计教学的最佳途径是根据期望目标安排工作,即对学习结果的把握,而提出了五类学习结果:理智技能、认知策略、言语信息、动作技能、态度。加涅在论述学习类型和结果时把学习作为过程,认为教的艺术就在于学习阶段与教学事件是否完全匹配,并认为最典型的学习模式是信息加工模式,而把学习阶段分为:动机阶段、领会阶段、习得阶段、保持阶段、回忆阶段、概括阶段、作业阶段、反馈阶段,因而有与之相匹配的教学事件:激发动机、告知目标、指导注意、刺激回忆、提供学习指导、增强保持、促进学习迁移、提供反馈。



(六) 布鲁姆(Beniamin. S. Bloom) 目标分类与掌握学习

如布鲁姆所说“我们设计这种分类学是对学生行为分类,而这些行为代表了教育过程所要达到的结果”。通过分类使其成为教育的、逻辑的、心理的体系。

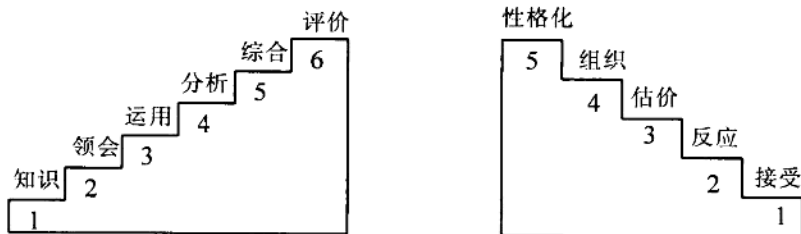
掌握学习理论认为学习能力可以改变,认为学生之间学习能力的个别差异是学习速度的差异,实质上是学习所需时间量的差异。掌握学习原理主要根据卡罗尔(J. B. Carroll)的学习模式 $= f\left(\frac{\text{实际用于学习时间量}}{\text{需要时间量}}\right)$,这两种学习时间受五种变量的制约,学习程度

$= f\left(\frac{\text{学习机会} \times \text{学习持续力}}{\text{能力倾向} \times \text{教学质量} \times \text{理解教学能力}}\right)$ 布鲁姆发展卡罗尔的模式,认为决定教学效果的三个主要变量:认知前提条件,情意前提条件,教学的质量。如果适当改变学习条件和教学质量(给予每个学生所必需的学习时间和帮助,使学生体验学习成功,增加学习兴趣和



信心,及时发现和纠正基础知识缺陷),会减少教学工作的差错,缩小学生个别差异,使学生有效学习。

布鲁姆的教学目标分类包括学生学习三个基本领域:认知、情感、动作技能,用学生外显行为陈述目标,目标有层次结构,教育目标分类学超越学科内容,不受学生年龄和教学内容限制,教育目标分类是一种工具,可生成中小学几十门学科的教育目标。布鲁姆认为,认知、情感缺一不可,认为“情感目标被消蚀掉了”,主张像强调认知目标一样强调情感目标,所以布鲁姆把学生认知状态和情感特征作为学习的前提条件,布鲁姆侧重对学习过程的评价,并将评价作为学习过程的一部分,作为矫正反馈系统,认为评价与评分不是同一意义,评价是诊断,以便给出处方,针对如何使班上每个学生都能得到最佳学习条件,布鲁姆对学生的认知、情感准备状态,教学质量这三个变量,不仅从学生对整个学习的认知水平和动机状态使学生掌握学习内容,且重视如何形成教学环境,这样才能逐渐改变学生的整个水平与状态。



布鲁姆认知领域与情感领域教育目标分类学主要类别的图解

(七) 班杜拉 (Albert Bandura) 社会学习理论

从班杜拉交互决定论中可看到:“行为主要是人们借以影响情景的诸多行动,情景又回来影响人们的思想,情绪反应和行为,所以行为是起相互作用的决定因素,而不是人和情景相互影响中不起作用的副产品。”班杜拉社会学习理论把行为、个体、环境看做相互联结在一起的系统,强调人为研究对象,主张在自然的社会情景中,而不是实验室研究人的行为。因为人在社会情景中通过观察模仿,学到很多行为,个体可以通过观察他人行为而习得新的反应,这些“他人”即榜样,通过这种观察而习得反应,即称为榜样作用。模仿学习有三个基本的相互联系的机制:替代过程、认知过程、自我调节。班杜拉对替代过程,即观察学习有较为深入地研究,认为观察学习受注意、保持、动作再现、动机等心理过程支配。观察学习可以抽象出榜样行为特征,形成规则并通过规则重新组织,形成全新的行为,并着重分析行为,个体与环境之间的相互交错影响。班杜拉重视理论研究与实际应用之间的联系,在分析榜样的作用影响时,很重视具有广泛影响的大众媒介,如电视产生的作用。认为应对电视当中日益增多的暴力、色情和颓废厌世等予以关注,以避



免对儿童的榜样作用。

(八) 罗杰斯(Carl R. Rogers)人本主义学习理论

人本主义心理学探讨的是完整的人,而不是把人的各个从属方面(如行为表现、认知过程、情绪障碍)割裂开来加以分析。罗杰斯认为意义学习具有个人参与性,学习是自我发起的,学习是渗透性的,由学生自我评价。强调自我全程主动进入的学习是意义学习。且意义学习把逻辑与直觉、理解与情感、概念与经验、观念与意义结合在一起,以这种方式学习,就成了一个完整的人。在学习原则上,罗杰斯认为,人生来就有学习潜能,在合适的条件下,潜能是可以释放出来的,当学生注意到学习内容与自己目的有关时,意义学习便发生了。罗杰斯认为大多数意义学习是从做中学的,当学生负责任地参与学习过程时,就会促进学习,只有自我发起的学习才是最持久、最有创造性和独立性的。现代社会中有用的学习是了解学习过程,罗杰斯在提到学习方法时主张建构真实问题情境,提供学习资源、使用合约、利用社区、同伴学习、分组学习、探究训练、程序教学、自我评价,允许学生有选择自由,并要对自己的选择负责任。

罗杰斯认为教学即促进学生成为完善的人。主张的非指导性教学过程有五个阶段:确定帮助情景、探索问题、形成见识、计划抉择、整合。主张意义学习与非指导性教学要素在于自我的主动性,非指导性教学既是教学理论又是教学实践。罗杰斯认为,教师在教学中的角色是“促进者”,其作用的关键不在课程、知识水平、教具,而是对学生的态度品质(即真诚、理解、接受)。

(九) 列·符·赞科夫教学与发展理论

赞科夫认为:所谓一般发展就是不仅发展学生的智力,而且还要发展学生的情感、意志品质、性格和集体主义思想。一般发展包括身体和心理两方面。教学应发展学生的观察力、思维力和实际操作能力。赞科夫认为教学与发展相互依赖、相辅相成,认为知识与能力有联系,也有区别,他赞同维果斯基“只有走在发展前面的教学才是好的教学”,主张高难度教学原则,教学要不断创造最近发展区,要以高速度进行教学,主张理论知识起主导作用,使学生理解学习过程,使全班所有学生(包括差生)都得到一般发展等教学原则,在其教学法体系中对教学法的多面性,对过程的性质、冲突、变式等特征均有论述。

(十) 瓦根舍因范例教学

主张学生“能依靠特殊”(例子)来掌握一般,借助这种一般独立进行教学。范例教学具有三方面的功能:第一,促进学生主动学习;第二,激发学生学习的动机;第三,使学生认识知识内在的逻辑结构,适应学生心理发展。范例教学原则有:基本性、基础性、范例性。范例教学过程的一般顺序为:范例性阐明“个”的阶段、范例性阐明“类”的阶段、范例



性掌握规律和范畴阶段,范例性获取世界和生活经验的阶段。这四个阶段是从个别到一般,从具体到抽象,并且不断深化,而用于生活。让学生依靠特殊例子掌握一般,借助一般而独立地进行学习的一种教学体系。克拉夫基作为范例理论的主要代表人物,强调“将教学论分析作为备课中心”的主张为广大教师所接受。中国大百科全书称范例教学是“通过主体与客体,问题解决学习与系统学习,传授知识与培养能力的统一的教学。”

正如罗伯特·M.加涅(Robert M. Gagne)所说:“为学习设计教学”。所以教学设计依仗丰富的学习理论,如行为主义学习理论,认知学派学习理论,人本主义学习理论都对教学设计有着重要的影响和奠基作用。

第三节 教育教学原则

一、个别化教学原则(有关个别化教学的问题在第二章还有介绍)

(一)个别化教学的意义

个别化教学是特殊教育的方法、原则,更是特殊的法律,发达国家均已制定为相关法规。我国特殊教育对此虽然耳熟能详,但尚需通过教育实践,如教学准备、教学实施等去完成。

个别化教学针对有特殊需求的儿童,针对具体的儿童个体,绝不让一个孩子掉队。

(二)个别化教学的基本要素

1. 教育诊断

个别化教学重视对学生的教育诊断。教学前的诊断包括对儿童的家庭环境、生活环境、社区环境,儿童生长发育的各种情况,身心发展水平、特点,对学生兴趣、学习态度、优劣势、教育重点、难点、教育建议与对策等的讨论分析。教学中的诊断有师生互动,对教学环境的分析,教学过程的把握,对教学方法策略、学生的回馈、对认知历程、知识结构与类型、认知层次、学习策略、错误类型、情意与信念系统的诊断评量;教学后,有对教学结果、原因探寻,对教学有修正、调整的策略与建议。

2. 拟订个别化教育计划

建立在教育诊断基础上的学生个别化教育计划,确保某生在一个学期内全面发展的长程目标与短程目标及教学建议和评量,同时给出支持系统建构内容与基本架构。

3. 个别化教学设计

个别化教学计划需进入班级各项总计划,融合各个别化教育计划的总计划,在统整中体现个别化教育服务。而个别化教学设计则通过集体活动、小组活动和一对一活动来