



全国特殊师范教育专业课规划教材
全国特殊师范教育专业课规划教材编委会 编

学业不良儿童教育学

儿童学业不良的成因及对策研究

北京市教委课题“学业不良儿童的成因及对策研究”成果
北京市属市管高校人才强教计划资助项目之“拔尖创新人才计划”成果
北京联合大学学术著作出版资助项目

刘全礼
著



天津教育出版社
TIANJIN EDUCATION PRESS

XUE YE BU LIANG ER TONG JIAO YU XUE
ER TONG XUE YE BU LIANG DE
CHENG YIN JI DUI CE YAN JIU

全国特殊师范教育专业课规划教材

全国特殊师范教育专业课规划教材编委会 编

北京市教委课题“学业不良儿童的成因及对策研究”成果

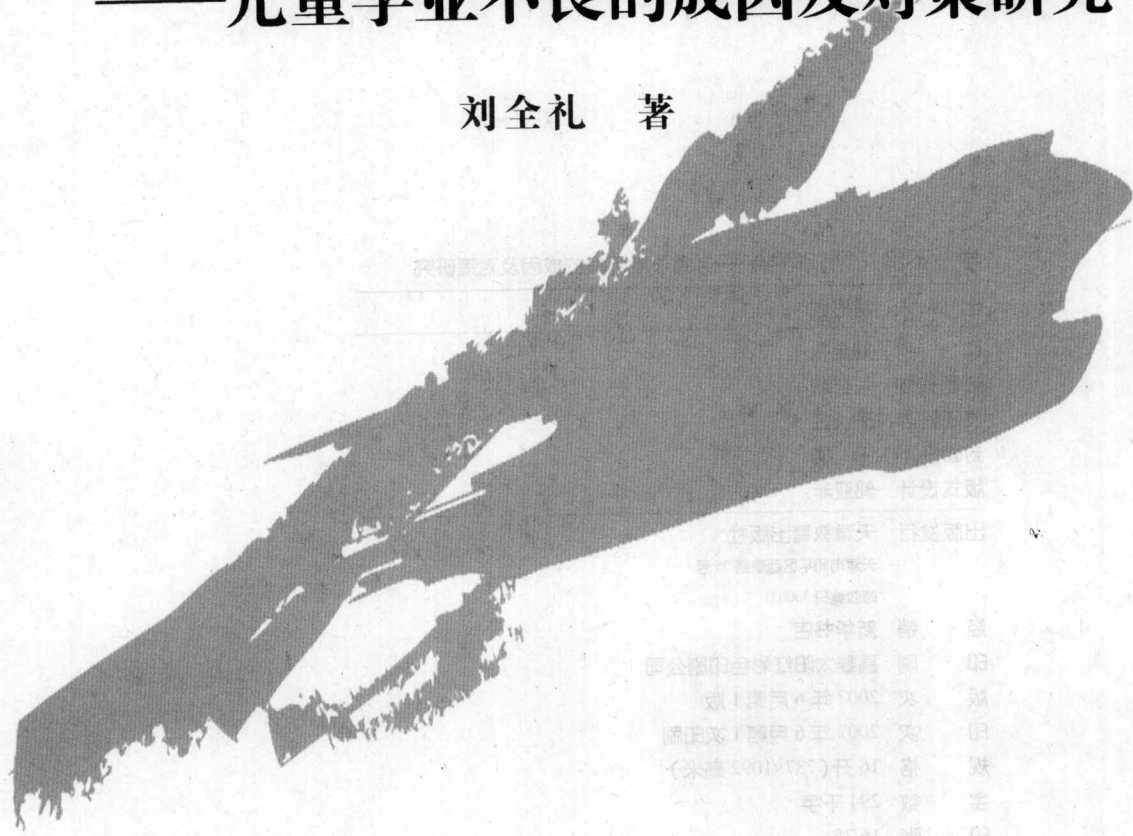
北京市属市管高校人才强教计划资助项目之“拔尖创新人才计划”成果

北京联合大学学术著作出版资助项目

学业不良儿童教育学

——儿童学业不良的成因及对策研究

刘全礼 著



天津教育出版社

TIANJIN EDUCATION PRESS

图书在版编目(CIP)数据

学业不良儿童教育学——儿童学业不良的成因及对策研究 / 刘全礼著.
—天津:天津教育出版社,2007.6
(特殊教育)
ISBN 978-7-5309-4923-8

I.学... II.刘... III.后进生—儿童教育—研究 IV.G455

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第071143号

学业不良儿童教育学——儿童学业不良的成因及对策研究

出版人 肖占鹏

作者 刘全礼

选题策划 张纪欣

责任编辑 于长金

封面设计 王楠

版式设计 郭亚非

出版发行 天津教育出版社

天津市和平区西康路35号

邮政编码 300051

经销 新华书店

印刷 昌黎太阳红彩色印刷公司

版次 2007年6月第1版

印次 2007年6月第1次印刷

规格 16开(787×1092毫米)

字数 294千字

印张 16.75

插页 1

定价 20.00元

全国特殊教育师范院校专业课教材编委会

编委会主任：刘全礼

常务副主任：梁纪恒 潘 一 谢 明 唐 健
王 辉 陈志平 毛荣健 要守文

编委会秘书：张行涛 蒋丰祥

编委会成员（按姓氏笔画为序）：

毛荣健（北京联合大学特殊教育学院特殊教育系）

王 辉（江苏南京特殊教育职业技术学院）

刘全礼（北京联合大学特殊教育学院特殊教育系）

孙中国（山东潍坊幼教特教师范学校）

张行涛（教育部北京师范大学基础教育课程研究中心）

李玉向（河南郑州师范专科学校特殊教育系）

李镇峰（贵州安顺师范学校）

肖 非（北京师范大学特殊教育系）

陈志平（北京义方木铎教育科技有限公司、洛阳市政协委员）

要守文（山西阳泉职业技术学院师范分院山西特师）

唐 健（河北邯郸学院教育系）

贾 君（吉林省教育学院综合部特殊教育研究室）

梁纪恒（山东潍坊幼教特教师范学校）

盛永进（江苏南京特殊教育职业技术学院）

曾凡林（华东师范大学特殊教育系）

谢 明（江苏南京特殊教育职业技术学院）

潘 一（辽宁营口职业技术学院）

特殊教育师资培训工作需要大家关注 (代序言)

刘全礼

我国特殊教育的师资培训是伴随着我国特殊教育的发展而发展的。19世纪末叶,我国开始了现代意义上的特殊教育。但是,由于那时特殊教育的规模相对较小,还不可能出现大规模的专门的特殊教育的师资培训机构,自然也就谈不上大规模的师资培训工作了。

清末、民初以来,尽管国家开始关注、举办特殊教育学校,也进行了一些局部的或小规模的专门的特殊教育教师的培养工作,但由于灾难深重的中华民族一直处于战争和动乱的境地,特殊教育的师资培训也没机会大规模地发展。

1949年后,中华人民共和国成立,伴随着共和国各项事业轰轰烈烈的开展,特殊教育工作也呈现了前所未有的繁荣局面,特殊教育的师资培训工作开始提上政府相关部门的工作日程,并于当时举办了全国性质的特殊教育教师的培训班。在20世纪50年代后期,国家还派遣留学生到前苏联学习特殊教育,表现出国家对特殊教育工作的重视。

1978年以后,随着拨乱反正和对外开放政策的实施,特殊教育的各项工作才真正迎来了发展的春天。

1981年,黑龙江肇东师范学校开始招收专门的特殊教育的师资班,开了新时期特殊教育师资培训的先河;1983年,山东泰安师范学校也开始招收特殊教育师资班,并促成了1985年山东省昌乐特殊教育师范学校的建立;1984年,国家教育委员会在南京建立了我国第一所特殊教育师范学校——南京特殊教育师范学校;1986年,北京师范大学建立了我国第一个本科层次的特殊教育专业;之后,包括辽宁营口特殊教育师范学校在内的特殊教育师范学校或师范学校的特殊教育师资培训部相继建立,我国的特殊教育师资培训工作出现了第一个高潮。到20世纪80年代末、90年代初,我国仅中专层次的特殊教育的师资机构就达到了28所。

正是在这种好的局面下,当时国家教委颁布了特殊教育师范学校的教学计划,国家教育委员会师范司中师处还组织有关学校编写了特殊教育师范学校或特殊教育专业的21科专业课的教学大纲,并在20世纪90年代初、中期陆续编写了有关学科的教材。

我作为这些工作的参与者之一,见证了这一过程。同时,还有幸成为由北京师范大学教育系(现在的教育学院)朴永馨教授组织编写的、华夏出版社1991年出版的我国第一本特殊教育师范学校的专业基础课教材——《特

特殊教育概论》的作者,承担了其中的特殊教育教师章节的编写任务。

毫无疑问,从教育部到各个学校以及有关人员的这些工作,对我国特殊教育的师资培训做出了巨大的贡献。

然而,1999年以来,随着我国中专层次的师资培训机构纷纷升格为本科或专科机构,原先为中专学生编写的教材已经不能适应新的要求了。正是在这种需求下,我曾不揣冒昧,在总结自己十几年讲授特殊教育概论和思考特殊教育问题的基础上于2002年编写出了特殊教育专业本科生使用的专业基础课教材《特殊教育导论》(教育科学出版社2003年出版)。

但是,全国各地仍旧缺少各种相关的专业课教材。

几年前义方木铎公司的蒋丰祥先生了解到这个情况时,就曾建议我牵头全国的相关同志编写一套专业课教材。当时因为感觉自己没有能力完成这一工作,就没有动这个心思。

2006年春天,在与辽宁省特殊教育师范学校的潘校长会面时,她也提到同样的问题,我也是感觉自己没有这个能力,就没有敢应承这一事情。

2006年4月底,在山东潍坊见到山东潍坊幼教特教师范学校的梁纪恒校长时,他与他的一些同事也谈到类似的问题,当时,感觉事态有些“严重”,就没有贸然做是否承担这个任务的决定。

回到北京之后,在与有关同志交换意见尤其是在蒋丰祥先生、张行涛博士的鼓励、支持下,决定6月或7月在北京召开一个教材的编写会议。这时我还只是抱着为大家提供一个说话的场所的朴素想法,没有想到其他。

然而,会议一开,情况就发生了很大的变化。在与会的新老朋友们的厚爱下,我不得不牵头做这个编写教材的重大工作。

也就是在这次会议上,大家决定成立编委会,成立教材编写的秘书处,并且制定了编写的计划和进程。

在秘书处的勤奋工作下,编写工作进展得非常顺利。8月15号前各位主编就拿出了编写大纲。^①

我在对所有大纲粗略地阅读之后,在8月底全国特殊教育的一个会议上,参加会议的部分编委,包括河北唐健、南京王辉、潍坊李淑英、北京毛荣健、张行涛、蒋丰祥等人和我就收到的大纲进行了讨论,会后,由我集中大家的看法,提出了对大纲的意见和进一步的工作要求。

为了提高工作效率,编委会决定成熟一本(大纲)、编写一本,随之出版一本。

^① 需要说明的是,在这之前,南京特殊教育职业技术学院、辽宁营口特殊教育师范学校(营口职业技术学院)以及北京联合大学特殊教育学院特殊教育系就有人牵头做有关工作,并且已经有了相当的成果。

值得说明的是,我虽为编委会主任,但工作是大家做的,成果是集体智慧的结晶,我只起了一个协调的作用,也只是对大纲和教材初稿提出了一些参考意见——例如2007年元月的教材初稿审定会上,对各教材提出了修改意见,但并没有时间仔细阅读各本教材,教材仍旧是由编委会和各书主编负责。

从时间上看,本套教材的编写是及时的。

按照规划,我们将陆续编完20余种专业课的教科书,同时,还将把一些与特殊教育师资培训有关的特殊教育的专著也纳入本系列,作为教学参考书。

应该说,这是我国新时期,乃至中国历史上高等特殊教育师资培训的第一套系统的专业课教材,是我国培养一线师资的老师们多年培养一线教师的实践经验的一次较大规模的、初步的经验总结。

从功能上说,我希望本套教材不仅能满足各特殊教育师资培训机构培养新师资——即职前培养的需要,也能满足特殊教育教师的继续教育的需要,还能满足普通师资培养机构新师资培养以及广大的中小学,乃至幼儿园教师的继续教育的需要。

实际上,在普通教育界开始注重并追求人的价值、开发人的价值的今天,我国特殊教育界率先开始的注重个别差异的想法与做法为普通教育实施上述理念提供了最为简洁的参照系。

例如,本人的《学业不良儿童教育学》《随班就读教育学》,即将出版的《因材施教教育学》和要修订的《个别教育计划的理论与实践》等著作就可能是一个解决普通教育问题的参照系,不仅是特殊教育师资培养所需要的,也可能是广大的普通教育工作者、科研、教研人员乃至所有的家长所需要的。

在历史上,特殊教育为普通教育的发展做出过巨大的贡献,蒙台梭利的幼儿教育方法、马卡连柯的思想教育体系都是源于特殊教育的实践。

因此,我们有理由相信,特殊教育能够影响,也应该影响乃至改造普通教育,尽管这种影响需要大家广泛的关注才能有效。

因为,今天的特殊教育已经不仅仅是盲、聋、弱智儿童的特殊教育了,而是所有有特殊教育需要的儿童的教育。在这种大特殊教育观下,任何一个人——包括智力超常儿童——在人生的某个阶段,都有可能具有特殊的需要。

这样,也就有理由相信,本套丛书也能够在这个特殊教育影响普通教育的过程中发挥作用。

需要说明的是,由于时间仓促,加之编者的水平所限,丛书中不足甚至

错误在所难免,渴望读者能够及时提出修改意见,以便修改,使之发挥更好的作用。

最后,要感谢各位同仁、尤其是教育部基础教育司谢敬仁先生,中国教育学会特殊教育分会、中国高等教育学会特殊教育分会的曲学利同志以及本书的编委会副主任陈志平先生、蒋丰祥先生、编委肖非先生、天津教育出版社的诸位编辑,是各位的努力才使得本套丛书得以顺利出版。

2006年9月16日初稿于北京马驹桥

2006年9月28日修改于北京师范大学塔四

2007年2月14日定稿于北京芍药居

前 言

学业不良是一个需要研究、也有了一些研究、但却很难研究的问题。我二十多年前就意识到要解决学业不良问题了，但开始比较专门地研究它是在1998年。当时，笔者有感于其研究的困难性，2000年申请北京市教育委员会的人文社科课题时，就把“学业不良儿童的成因及对策研究”作为申请的题目。值得高兴的是，题目获得批准，并获得资助，从而使本研究得以比较顺利地进行。

我在研究之初就已经认识到，在很多情况下文化成绩和孩子的外显行为、习惯——这也是儿童学习的重要内容，或者说这也应该是学习的含义要涵盖的内容——有非常密切的关系，而这些行为、习惯无不打着家庭的烙印，无不与家庭及家庭教育有关。有感于此，就在2001年率先出版了本课题的第一批成果，即专门为家长们撰写的本研究的第一批著作：《改变和塑造孩子的行为》、《发现和培养孩子的才能》、《有效提升孩子的学习能力》（中国妇女出版社，2001年）。

但是，这些著作中并没有进行描述严格的定量研究和实验研究，就如我在当时的前言中所说的，这些问题是留给课题组后续进行研究的。本书就是这些后续研究的初步总结。

本书首先就本人所理解的学业不良现象进行了界定，特别强调了学业不良是从结果而非从过程来界定的，这就与目前有些人使用的含混不清的学习障碍、学习困难等概念进行了明确的区分。

在此基础上，重点研究了学业不良的家庭成因以及儿童自身的成因和学校、教师、环境等的成因；接着，针对这些成因介绍了相应的对策研究，重点进行了教学对策的研究，主要是相应的实验研究。

应该说，学业不良问题的解决和一级预防、家庭教育、社会影响以及食物摄入等有很大的关系，课题组将在未来的三年中对此开展进一步的研究——这些内容和上述内容一样，也是本人承担的北京市高等教育“人才强教计划”之拔尖人才项目的主要研究内容之一，期待着有更深层次的成果出现。

本书出版之际恰是我们编写的全国高等师范学校专业课教材出版之时，就学业不良问题而言，无论是特殊教育还是普通教育，作为学科，她都应该是一个新的学科增长点。因此，本人便把本著作当做这个教材系列的一种纳入到这个序列出版。

本书的顺利出版首先要感谢北京市教育委员会的贺宏志、车庆珍、张永

凯等同志,没有他们的支持,课题研究不会如此顺利地进行;感谢北京联合大学的校领导以及联合大学科研处、联合大学特殊教育学院的领导张妙弟、习文启、姜兆峰、汪明骏、张丹海、曲学利、许家成、郝传萍等同志,没有他们的鼓励与厚爱,本研究很难继续;还要感谢包括右安门二小的胡春平、东交民巷小学的薛锡兰、十字坡小学的马丁一等在内的十一个实验学校的领导和老师,感谢我的同事许华红、刘颂、王文艳,我的学生李艳杰、王秀丽、钟莉等人以及他们所在学校的领导和老师,感谢北京的张静安、李安安、张殿花、徐文祺老师以及远在甘肃临夏回族自治州的马彩云、马万华等老师,没有这个庞大研究队伍的参与和直接研究,本研究是难以完成的。

当然,我自己也要感谢一下我本人,感谢自己能够在纷纭的世事中把研究坚持下来,并想继续下去。

正如开始所说,学业不良是一个需要研究、也有了一些研究、但却很难研究的问题。正是如此,她才是一个值得研究、能为广大学生、家庭和国家带来福祉的研究,期待更多的人热心地投入这个研究序列。

刘全礼

2006年10月24日

于北京师范大学塔四

第一章 学业不良现象	□ 001
第一节 学业不良的含义	□ 001
第二节 学业不良的类别	□ 014
第二章 学业不良儿童的家庭成因	□ 018
第一节 家庭成因的内涵	□ 018
第二节 家庭的经济条件	□ 020
第三节 家庭的学习条件	□ 024
第四节 父母的生活方式	□ 025
第五节 教育方法	□ 027
第六节 家庭的学习环境	□ 042
第七节 父母的教育程度和知识水平	□ 052
第八节 父母的子女观和对子女的期望	□ 053
第九节 研究结论	□ 060
第三章 学业不良儿童的自身成因	□ 067
第一节 主体的努力	□ 067
第二节 主体的客观原因	□ 069
第三节 主体的其他原因	□ 088
第四章 学业不良的其他成因	□ 091
第一节 物质、营养的作用	□ 091
第二节 教师和学校因素	□ 093
第三节 伙伴和社会因素	□ 096
第五章 教师眼中的学业不良	□ 101
第一节 教师眼中的学业不良概述	□ 101
第二节 教师访谈实录	□ 109
第六章 学业不良的教学对策	□ 176
第一节 学业不良的教学对策	□ 176
第二节 研究报告案例	□ 179
第七章 学业不良的其他对策	□ 207
第一节 普及优生优育的知识和措施	□ 207

第二节	环境	□ 223
第三节	婚姻教育	□ 224
第四节	家长教育	□ 225
第五节	大众传媒	□ 228
第六节	食物干预	□ 229
第七节	健体强身	□ 231
第八节	其他对策	□ 231

附录一	“学业不良儿童的成因及对策研究” 研究报告	□ 233
------------	----------------------------------	-------

附录二	本研究使用的问卷	□ 250
------------	-----------------	-------

第一章

学业不良现象

第一节 学业不良的含义

一、学习的含义

要想对学业不良有准确的理解,就必须对学习的含义有准确的理解。按照我国一般的说法,学习可以分为广义或狭义两种。

但是,对于如何定义广义和狭义的学习,人们的意见并不一致。

有人认为,广义的学习(Learning)是指作为经验的结果表现出来的在某种程度上持续的行为变化。^①

还有人认为,“用‘学习’一词来表示一切相对持久的行为变化,这是不可靠的。有些反应模式上的变化是固有的生长过程(成熟)的结果。另一些变化则是由于机体的损伤,如腿折或脑伤所引起的。还有一些变化是由于生化条件,如疲劳、甲状腺机能亢进或基本代谢低等产生。尽管上述各种情况都能引起活动水平的显著变化或产生动作的特殊方式,但我们并不把它们当做学习”。^②

狭义的学习一般是指人——通常是指学生在学校的学习,并且主要是指文化知识的学习。

实际上,在现实中,即使人们或其他生物有学习的活动,也不一定有活动的结果,也就是说,不见得有相对持久的行为变化,或者持续的行为变化。如对于一个老年人或智力落后者来说,可能努力“学习”了一个上午自己不熟悉的语言,然而,什么也没有记得。在这种情形下,他们的新语言的行为既没有获得,也不会有持续的变化,但是,他们确实是有学习的活动。我们只能说他们还没有获得相应的行为,而不能说他们没有学习。

同时,我们会很容易发现,大多数学习的定义——主要是学习的广义定义,主要是从外显的角度——即我们看得见的外显行为的角度来定义的。

可是,现代生理心理学、主要是神经心理学的研究已经证明,学习,例如记忆,和神经系统一系列的生化变化有关系。例如,单胺类物质(去甲肾上

① 钟启泉.差生心理与教育[M].上海:上海教育出版社,1994:4.

② [美]J.M.索里,C.W.特儿福德.教育心理学[M].高觉敷等,译.北京:人民教育出版社,1982:197.

腺素和多巴胺)可能以情绪、觉醒为中介而影响记忆的进程,脑内氨基酸作为神经递质可能参与记忆调节过程;短时记忆不依赖蛋白质的合成,但长时记忆则依赖于蛋白质,一些分子量较小的糖蛋白或酸性蛋白质在记忆痕迹的形成中作用最明显;大脑中PHD的蛋白质分子和核糖核酸(RNA)也可能与记忆有关。

因此,我们所理解的人的学习,从最根本的意义上说,就是在一系列的内外刺激下,神经系统、神经生化变化的活动过程与结果,也就是包括外显和内隐的神经活动——主要是行为的形成、变化和持续的过程或结果。

这样,在学习的理解中,就不仅包括持续的行为,也包括这些行为形成的过程和一些尚未形成持续行为的过程。

应该说,这些行为不可避免地^①与生理的损伤有关。例如,作为多动症学生,在课堂上应该具有正常的行为习惯,但是他们常常不能做到,可班级规则要求学生控制多动行为。控制过程自然就成为学习的过程,可是,控制的结果——即学习的结果——却时时表现出生理损伤的特点,即有时控制不住。

也就是说,我们所讲的学习,实际上也包括了学习者对自己的身心的控制过程和结果。

二、学生的学习

学生的学习在根本的意义上和人类以及其他动物的学习没有本质的区别,但是,从内容和过程来看,学生的学习却具有下列特点:

1. 学生学习的是社会已经规定好了的内容,或者说,具有先在性^②

这些内容实际上可以分为两个部分。一是为更好的生活或进一步学习所需要的文化、科学的知识系统;二是为适应社会或更好的社会化所需要的行为系统。

由于这些系统的先在性,使得学生的学习有序且可以测量。正是如此,才出现了学习结果的差异性。

2. 学生的学习不是人类的元学习,而是在他们学习前就已经具备基本的学习成果的基础上展开的

^① 这里的生理损伤,不仅仅包括传统的器官和组织水平的损伤,也包括诸如神经系统的生化过程异常这样的情况。例如,某些患有抑郁症的人,并不见得器官或组织有损伤,但是,其生化过程却是异常的,本书把这种情况也看作是一种生理的损伤。

^② 即使是行为系统也有先在性。例如,我们是按照已有的行为模式——这就是先在性——去培养、塑造、训练学生的行为模式的。

也就是说,学生的学习是具备相应的学习基础上的学习。这些基础包括相应的行为习惯。例如,小学生的学习基础是在入小学前就应该已经具备了的相应的知识和习惯基础,如已经有了数概念,已经具备了规则——如规律——观念,知道上课要听老师讲课、知道和老师一起活动,等等。

然而,由于种种原因,许多学生应该具有的基础并没有具备,这就导致他们入学后——包括小学入学——不适应新的生活,即学习,从而成为学业不良者。而这种不良,如果主、客体不采取措施,就会一直延续下去,成为更高级学校的学业不良。

3.即使是在过去,学生的学习也没有仅仅限制在学校中,^①在传媒发达的今天更是如此

也就是说,学生的学习仍有大量的没有组织的过程,电视、报纸、网络、伙伴和社会其他信息等等,都构成了学生——包括小学生——强大的信息源(也可以称之为学习源)。

这样,学生在实际学习时,不见得对有组织的内容都一定或每次都有兴趣;相反,对上述信息源的内容——即没有经过学校或老师组织的内容,不见得没有兴趣。

这就使得学业不良现象更为复杂。

三、学生在学校的学习

由学生学习的特点,我们可以轻易地发现,学生的学习中尽管也有诸如信号学习等的参与,但他们的学习主要的还是各种学习或过程的综合,或复杂的学习,而不仅仅是哪种单一的学习类型。这些复杂的过程或结果,大体上可以分成三个方面,即:

1.运动的

例如,操作技能、写字技能、绘画技能和指挥技能,等等。

2.情感的

例如,习得的好恶、成见、偏见,等等。

3.观念的

也可以称作知识的,包括一系列的事实、知识、概念,等等。^②

^① 即使是在学校中,学生的学习也全是已经规定好了的内容,还包括众多的其他内容,如从伙伴处学习等等。

^② 实际上,在具体的学习过程中,这三种过程或结果是不能绝然分开的,也就是说,这三个过程是密切地联系在一起。例如,我们的观念伴随着神经系统的运动;写字、绘画技能的形成,则伴随着观念的运动;而情感的过程,不仅有神经系统的、内脏的运动,也有观念的运动。

根据这三个方面，本研究实际上把学生在学校的学习分为了下列三个方面：

1. 文化知识的学习

这是人们最常理解的学生的学习，其主要代表是诸如语文、数学、物理、化学、常识、音乐、美术等的学习。

2. 行为、习惯、品德的学习

这是人们往往忽略但又是重要的、时时在学校里发生的学习类型。

它们是诸如养成听课的习惯、与人交流的技能 and 习惯、熟悉交通规则等社会适应能力和品德形成的内容。

3. 心理素质的养成

这也是人们最为忽略的、学生在学校的学习类型。心理素质的培养已经成为教育的重要内容之一。

本研究中的心理素质主要是指（可控的）心理素质的养成的内容，如顽强、吃苦、大度、乐群，等等。

应该说，这样来划分学生在学校的学习，也是不恰当的。不仅因为这三者之间是相互联系、渗透的，而且在很多情况下，行为、品德和知识也是难以分开的。

但是，作为学生学习的重要的行为、习惯、品德和心理素质的内容，并没有引起理论和实践界应有的、恰当的重视，本研究这样划分，除去在实践中已经出现上述类型的学业不良需要关注之外，另外的目的就是引起大家的注意。

四、学业不良的含义

有了对学习理解，就很容易理解学业不良的含义。

本研究所谓的学业不良是指学生的学习结果没有达到相应的量的学生。^①

首先，这里是从学习结果的角度来界定学业不良的，不是从过程来界定；也就是说，学业不良与否，不看过程，只看结果。

例如，有些学生智力很好，但因为学习不用功，文化课考试没有达到相应的标准，也属于学业不良。

其次，这个学习结果的不达标，不仅仅是人们日常所说的文化课的学习成绩不达标，也包括上文谈及的行为、习惯、品德、心理素质没有达到一定的

^① 这个量不一定是数量的量，也包括某种性质的质。如品行问题，既是量的问题，也是质的问题。

标准。

例如,有的同学文化考试没有不及格,但是,屡屡违反纪律,甚至有其他行为问题,也属于本研究的学业不良。

第三,这个学习的结果,本研究统称为学习成绩,它往往是通过各种各样的测量或评定来获得的。

例如,文化课的成绩可以通过传统的试卷考试获得,而行为、习惯等是否达到标准,则可以通过评定来获得。

第四,学业不良的标准虽然具有一定的相对性,或虽然具有一定的不稳定性,但是,在实际的情景中,却很容易判断出来。

例如,一些小学的班主任老师就可以很准确地把自己班中有文化和行为问题的学生区分出来。

五、概念澄清

有关学业不良的概念现在极为混乱。

例如,钟启泉曾经总结了三种主要的学业不良的界定类型:^①

一是把未达基本标准(Standard)者叫学业不良,这个标准主要是由教育的目标来确定。

二是把低学力(Under-achiever)者叫学业不良,而所谓低学力则是指学生实际的学力低于智力测验结果的人。

三是把身心障碍导致潜能发挥受阻者叫学业不良。

综观这些定义或解释,本研究认为有下列特点:

第一,扎根于我国教育实际进行理论探讨和研究的少。

第二,对学业不良的界定标准不清楚,也就是说,没有确定的参照系。从学业不良的字面来看,其界定标准应该是结果,而非过程。可是,国内的一些观点,却没有分清过程和结果。常常把学习过程有问题的学生完全等同于学业不良。

第三,一些研究或书籍,往往是照搬国外的资料,而没有十分清楚国外的对等概念是什么,从而将国外和国内的概念混淆。

第四,把学习障碍和学业不良混淆,这是最近十几年来本领域最大的遗憾。

学习障碍是一种特定的特殊类型的儿童,在国外有特定的含义。按照本人的定义,它是指学习过程或认知过程存在障碍的学生(这个过程包括学

^① 钟启泉.差生心理与教育[M].上海:上海教育出版社,1994:4~5.