

该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

弱智儿童 个别化教育与教学

张文京 著

重庆出版社

前 言

在特殊教育科研 4 年的工作基础上,我与我的工作伙伴们于 1993 年创办了一所专门招收 4 岁~16 岁,服务发展性障碍儿童(弱智儿童、自闭症儿童等)的实验学校,作为教育科研基地、教育实习基地。同年开办高等特殊教育专业,招收了第一届特教专业大学生。个别化教育教学因应实验学校儿童的成长,并将实验校的探索用于专业大学生的相关教学中,这促成了我们对个别化教育与教学的思考,同时形成科研——一线儿童教学——特殊教育高等教育的理论与实践整合的格局。随着 2000 年重庆市特殊儿童心理诊断与教育技术重点实验室的建立,2001 年特殊教育硕士研究生点的招生,同时我们与台湾方武、李宝珍老师长年合作互助,在每年 1 期、至今已举办了 9 期的启智教育骨干教师工作营中与来自全国特教一线的老师、管理人员有广泛的学习交流,这使得从 1993 年至今 12 年对个别化教育与教学有步步的深入跟进,其间经历了三个阶段:

第一阶段,探索期:1993~1995 年

儿童实验学校初办,高等特殊教育专业初办,个别化教育教学对我们说来是耳闻与纸上的东西。我们收集个别化教育相关资料,尝试着在儿童实验学校学生身上运作,主要有:教育诊断项目、内容、流程的探索,其后是个别化教育计划的拟订,在一个学期以后进行个别化教育计划的评量和新的个别化教育计划拟订,探索期 2 年。看到了一个个案经历了 4 个 IEP,形成了个别化教育与教学的基本雏型。高等特教专业的个别化教育与教学有了连续性实验资料。

第二阶段,成长期:1995~2000 年

探索 2 年后,我们用了 5 年时间为儿童实验校每个学生实施从接案——编班(组)——教育诊断——个案会——拟订 IEP——实施个别化教育与教学。每个学生除详尽个案资料外,均有按以上流程的个别化教育与教学关照,除对教育诊断作较深入研究外,还作了 IEP 教育计划进入教学实践环节,即教学活动实施的研究,含主题分析、目标配入、教学活动设计、教学法、教学策略、教学评量等等,本阶段特教专业大学生个别化教育与教学形成了较完整的系统及个别化教育与教学的内容和教材。

第三阶段,成熟期:2001~2005 年

在成长过程中我们就个别化教育教学中的重点、难点再进一步探讨,拓展了教育诊断项目和 IEP 教育计划与个别化教学活动的联系,探讨真正含义上的个别化教育活动,运用新的特教观,关注个别化支持辅助系统的建构。

总观个别化教育与教学经历,我们的体会是,特教一线的个别化教育教学与高等教育中相应课程开设及特殊教育科研思考,一直应一一对应,相辅相承,这是个别化教育与教学的生命力、生长点。可以说是特殊儿童的成长,督促着、推动着高等特殊教育相关课程及特教科研方

向的形成与思考,并给予了高等特殊教育科研以实作、实习的空间与基地,是高等特殊教育和特教科研发展的源泉;而高等特殊教育相关专业和相关科研成长又充实、支持了特殊儿童一线教育实践的完善和提升,这是同一问题的两端,互为因果。在这里,理论、实践、教学、科研,学前教育、基础教育、高等教育已融为一体,彼此的界限日渐模糊。

《弱智儿童个别化教育与教学》一书是对以上探索的记录。全书共分八章:第一章弱智儿童个别化教育概述;第二章课程;第三章教育诊断;第四章测验、评量;第五章教育诊断与个别化教育计划实作;第六章教学活动;第七章班级管理;第八章弱智儿童随班就读中的个别化教育与教学。本书每章列出摘要,意在让读者一目了然地对本章的概貌和主要架构有所了解。每章末均有思考与实践,意在将个别化教育理论和观点通过实际运用得以兑现。

本书适用于特殊教育一线教师、家长、管理干部及特殊教育专业大学生、研究生,同时也可作为特殊教育、普通教育和全纳教育研究参考用书。

本书历时 12 年,今天终于公开出版。

我要感谢我的爸爸、妈妈和亲人们的至情至爱。

感谢朋友们的理解、鼓励。

感谢重师大和各级领导及社会的关心支持。

感谢工作伙伴们多年来的携手同行。

感谢儿童实验校所有学生、家长和老师们风雨同舟。

感谢特殊教育专业大学生、研究生的勤奋学习、全力投入。

感谢近 10 年来骨干教师工作营的教师、学员之间的合作、沟通与交流。

感谢每一次各类在职师资培训和广泛学术交流的经验与智慧。

感谢多年来各项科研课题和科研项目的锻炼。

感谢各兄弟院校间的探讨与激励。

感谢所有帮助过我们的人与事,一路走来热情相拥。

本书若能为特教个别化教育与教学理论与实践贡献微薄之力,本人将不胜荣幸,本书的不当之处期望得到各位指正。

本书封面选用的眼睛图案,是我们实验校学生付宗文的作品,我们会用眼去观察与交流,用心相系相通。

时值重庆师范大学 50 周年校庆,暨儿童实验校和我校高等特殊教育开办 12 周年纪念,今年我校特殊教育学院即将迎来第一批残疾大学生。《弱智儿童个别化教育与教学》一书,是我们献上的一份礼物,也是对过往工作的回顾,对今后工作的前瞻。

张文京

2005 年 8 月于重庆师范大学特殊教育学院

目 录

第一章 弱智儿童个别化教育概述.....	(1)
第一节 弱智儿童个别化教育历史探源.....	(1)
第二节 个别化教育及个别化教育计划.....	(5)
第三节 弱智儿童个别化教育的心理学基础	(10)
第四节 弱智儿童个别化教育的社会学基础	(18)
第二章 课程	(28)
第一节 课程概说	(28)
第二节 弱智教育课程基础、课程编制与课程类别.....	(31)
第三节 弱智教育课程发展	(37)
第三章 教育诊断	(59)
第一节 教育诊断概述	(59)
第二节 弱智儿童教育诊断基础——观察	(61)
第三节 调查、访谈.....	(71)
第四章 测验与评量	(82)
第一节 测验与评量概说	(82)
第二节 标准化智力测验与社会适应能力测验	(85)
第三节 认知取向的动态性评量	(89)
第四节 生态导向的评量	(98)
第五章 教育诊断与个别化教育计划实作.....	(102)
第一节 弱智儿童教育诊断实作.....	(102)
第二节 个别化教育计划实作.....	(110)
第三节 个别化教育计划执行情况案例分析与教育建议.....	(119)
第六章 教学活动.....	(126)
第一节 教学活动概述.....	(126)
第二节 教学活动设计.....	(130)

第三节	教学活动实施.....	(135)
第四节	教学法与教学策略.....	(139)
第七章	班级管理.....	(147)
第一节	班级管理概述.....	(147)
第二节	班级常规及班级时空管理.....	(153)
第三节	班级人际关系.....	(157)
第四节	班级其他事务管理.....	(164)
第八章	弱智儿童随班就读中的个别化教育与教学.....	(170)
第一节	随班就读的个别化教育概述.....	(170)
第二节	随班就读中的个别化教育诊断.....	(177)
第三节	随班就读中的教育教学调整.....	(181)
第四节	资源教室与资源教师、资源教室方案	(187)
参考资料		(190)
后 记		(197)

第一章 弱智儿童个别化教育概述

本章摘要:本章对特殊教育个别化教育发展历史作了概括的回顾,并分析了个别化教育的心理学、社会学基础,且对个别化教育与个别化教育计划的关系作了介绍,同时强调了个别化教育教学中支持辅助系统的建构观。

第一节 弱智儿童个别化教育历史探源

一、中国个别化教育思想

孔子(公元前 551~前 479),我国伟大的教育家,他在 2000 多年以前提出了“因材施教”这一重要教学原则,他重视了解学生个性,指出:子路有治兵之才,冉求有做邑宰之才,公西华有外交之才。他说:“柴也愚,参也鲁,师也辟,由也喭。”在教育时则按学生不同情况因材施教,如:同样问仁、问学、问孝,孔子对每个学生的答复都对症下药,由于重视学生个性发展各自长处,使学生成就各不相同,有的长于“德行”,有的长于言语,有的长于政事,有的长于文学(《论语·先进》)。南宋朱熹把孔子的教学经验概括为“孔丘教人,各因其材”。此后因材施教被后人视为孔子的重要教学法之一,并在后人的学习中得到发展。

孟子(公元前 372~前 287),战国中期山东邹县人,自称“乃所愿,则学孔子也”。他的教育思想和教育活动在当时,于后世都有深远影响。他十分重视教育作用,教学法上继承孔子的因材施教,并发展,他说:“君子之所以教者五:有如时雨化之者,有成德者,有达财者,有答问者,有私淑艾者。此五者,君子之所以教也。”(《尽心上》)孟子为了适应不同程度、才质的学生,教育教学法各异。

《学记》是我国古代一篇著名的教育论文,其思想反映的是战国奴隶制崩溃、封建制基本确立、私学纷起时的教学思想,对私学教育经验、教育制度、目标、课程、教学论、方法都有论述,其中作者分析教与学矛盾后,指出教师对学生应“知其心”。了解学生心理特征、学习态度、倾向,才能“长善而救其失”,针对其优缺点,因材施教,发展其长。

张载(公元 1020~1077),长安人,北宋著名哲学家、理学先驱。张载的宇宙论、人性论都有自己独到的见解。他的一个重要思想是“民胞物与”,他说:“民,吾同胞,物吾与也。”(《西铭》)他认为既然大家同根而生,每个人与万物都是相依为命的,应彼此爱护,对鳏寡孤独、残疾等不幸的人,好比是我们哀苦无告的亲兄弟应予特别的关怀照顾,在教育问题上,张载主张:“教人至难,必尽人之材,乃不误人。观可及处,然后告之。”《礼记说》张载认为《论语》上孔子对“向同而答异者”是因人之才性或观人之所问意思言语,及所居之位“而有不同教答”(《正蒙·中正篇》)。张载主张要因人施教、因材施教,要了解受教育者。

王守仁(阳明)(公元 1472~1528),明浙江人,官至南京兵部尚书、都察御史。王阳明承程朱理学,提出“致良知,明人伦”的教育目的,继承道学家陆象山“心即理”,有了“致良知”知行合

一的心学体系。教学法上,王守仁说:“与人论学,亦须随人分限所及”,主张教学随成长程度逐渐增高,因人施教。“人的资质不同,施教不可躐等。中人以下的人,便与他说性,说命,他也不省得,也须慢慢琢磨他起来”,教学要按人的资质、能力与才能慢慢帮他,他又说,譬如良医治病,并不都有一定方剂,不问是何症候,必使人都能吃一服药就不行,教学与治病一样,要因人施教,他反对用一个模型去束缚学者,注意发展人的不同个性。

王夫之(公元1619~1692),船山先生,湖南衡阳人,是我国清代17世纪杰出的思想家、教育家,他认为教育能否处理得当关系国家兴衰,反对宋明理学。他强调学习、教育对形成人个性的重要,主张时雨春风的教育,他认为教育像大熔炉,可以使人转化为善:“教是大炉,冶与其洁”(《读四书大全说》)。

王夫之提出“教以教人之学”,他认为:“夫智仁各成其德,则其情殊也具体异也其效亦分也……故教者顺其性之所以深造之,各如其量而可矣”。他认为一个人有长处也有偏处,既要因材施教,又须考虑学者接受能力。他说:“曲尽人材,知之悉也……顺其所易,矫其所难,成其美,变其恶,教非一也。”教学要根据学者可接受性而教就其“可受之机”。他讲因材施教不是说不成不变之材,而是考虑到发展才性,要考虑诸多方面,教学要因势利导,补偏救弊,引导向上,矫正缺点,真理只有一个,但教人却因人而异(《四书训义》)。

颜元(1635~1704),清初一位重要的哲学家、教育家,他提出了对程朱派、陆王派的批评,对训诂考证学也提出了批判。颜元十分重视教育,认为兴学校是一项重要措施。颜元认为各人禀赋不同,而教育功夫同样重要,要注意差异,他说:“人之性质各异,当就其性质之所近,心志之所愿,才力之所能以为学。”

洪仁玕,于1859年在《资政新篇》中提出“兴跛盲聋哑院,有财者自携资斧,无财者善人乐助,请长教以鼓乐诗书杂技,不致为废人也”,看到了特殊人群的教育需求。

辛亥革命前后,张謇1916年创办中国人自己的最早特殊学校之一南通盲哑校,1909年王我艾主张学校内设“低能儿特殊班”;1914年潘文安主张设“心育园”,辅导行为不良儿童;1921年邵爽秋主张校内设“个别辅导班”和“智慧检验班”;1921年江苏省立第三师范附小设“特殊学级”,目的在适应个别差异,发展潜能;1922年北洋政府《学校系统改革案》中,“对于精神上身体缺陷者应施以相当之特种教育”,对“天才教育得变通年期及教程,使优异之智能尽量发展”,从法令上肯定了特殊教育。(朴永馨《特殊教育学》)谈到创办育才学校,在于培养人才之幼苗,使得有特殊才能者不至于枯萎。学生在集体生活中,按他的特殊才能,给予某种特殊教育,要从陶行知先生可变动法则来理解这一切,强调育才不是培养小专家,不是培养他做人上人,不是丢掉普及教育而来干这特殊的教育,只是生活教育运动中的一件新发展的工作(陶行知《育才学校创办旨趣》)。

二、外国个别化教育思想

公元前3世纪演说家昆体良看到天赋才能的差异,他主张精确地观察学生能力差异,弄清能力倾向的重要。他认为:“天赋才能种类多得难以置信,而心灵类型的多种多样不亚于身体的多种多样,聪明的教师将识辨这些天赋才能的特征并选择适合于他们的学科,甚至调节教学以适应低能者并顺其天性训练他”(《演说家的教育》)。

文艺复兴带来人文主义教育。维韦斯(Juan Luis Vives,1492~1540),作为北欧人文主义典型代表伊拉斯莫斯教育观的继承人,强调教育主要是一个由学习者的本性所决定的学习过程。他特别关心学生个性,他规定教师应当每年四次个别交换关于每个学生心理特点的情

况,并决定最适合于他的学科,正是要使教育适应学生特殊需要的同一愿望,使他成为考虑智力缺陷聋哑和盲童问题的先驱。

当新知识及与其相伴的社会生活观念为法国人接受,文艺复兴、人文主义思想带来教育领域的改革和论争,其中米歇尔·德·蒙旦认为(Micllerde Montaigne,1533~1592)“没有一种完全适合于一切学生的教学法”,试图“用一样的课程和一样的训练方法”去教育“许多具不同才能和不同品质的人”这种通常的做法,除少数例外,几乎注定要失败。儿童心理倾向如此不确定,而他们的真本性由于习惯如此易变,以致教师只能希望通过重视他们的特殊能力而获成功。

17 世纪欧洲各地展示了教育事业的发展前景,宗教改革引起了尖锐的冲突。德国的杰出新教徒教育家约翰·阿姆斯·夸美纽斯(1592~1672)在教学法和教学内容的探索上成绩卓著。他认识到教育是每一个人的权力,他强调说:“不仅富人和有权势的家庭的孩子,而是所有的儿童,不分男女,不论出身贵贱,家境贫富,无论住在城镇和乡村都应送进学校。”

同时还认识到只有考虑到学生本性,教育才能产生应有效果,“教师是自然的仆人而不是主人”,教学必须适应儿童而不是儿童去适应教学。

17 世纪法国哲学家笛卡尔的自由精神,体现了对生活和教育更广泛的认识。笛卡尔本人不是教育家,但他却是使教育思想自由化的一个巨大力量。库斯特尔研究笛卡尔的哲学思想,他清楚认识到:教师必须考虑儿童心理差异的原理,“要是医生不了解病人身体情况,他就不能开出适当处方;要是农民不知土壤性质他就不该播种,那么毫无疑问,教师也必须了解他所要发展的不同智力的类型”。这里,他进一步用相当现代的方式探讨儿童的不同智力类型和各类型的教学方法。

17 世纪最后 10 年,一本引人注目的教育著作《教育漫话》带来了即将来临的新时期,作者是英国人约翰·洛克,他认为学校是弊多利少,他认为:“只有把学生看成一个个体的人,才能正确进行教育。”每个人的心理都像他的面孔一样,各有其特点,“如果不考虑到这一点,就不可能有教育”。他认为:“无论一个教师怎样努力有本领,他教上 50 或 100 个学生,除了他们集聚在学校的时间以外,他是绝对没有办法照顾到的,除了书本以外,他是没有希望把他教出成绩来的;学生的心理和礼貌的形成需不断注意,并且还得个别教导才行。”

18 世纪的启蒙运动产生了以新制度代替正崩溃的旧制度的理想,带来了新希望,其天才代表人物是让·雅克·卢梭,卢梭在政治上发现的伟大真理是人的价值就是人。他对教育有持久兴趣,卢梭所著《爱弥儿》是 18 世纪极重要的教育著作。早期卢梭追溯人类不平等在很大程度上是由于环境和教育,他强调个性先天的自由、自动原则。以后他逐步取得了可使社会同自然一致的观点,并承认在这种条件下理想教育才可能。他继续说:“在这种情况下,心灵的自然发展是由社会生活所促进,但方法没改变。”真正的教育只不过是儿童原始本性的发展,但教育所改变的原始本性是什么呢?卢梭认为,教育必须从研究儿童开始,教育者必须首先研究人类的一般特点——这些特点表现为各种各样的素质、爱好,此外还有两性差异。在他看来,两性的本性从最初就有本质的不同,因此他们的教育必应有相应的差别。其次卢梭认为应考虑年龄的差异。他认为每个年龄都有其特点。他把学龄期分为四个阶段,试图说明每个阶段作为规定适当教育的第一步。最后是个性的差异,卢梭认为,每个人的心理有他自己的形式,必须按他的形式去指导他;而且为了教师努力有所成就,必须通过这种形式而不能通过其他形式。同时卢梭认为家庭位于自然、社会之间,比其他任何地方都好,这地方儿童能以最少的约束发展其个人能力并为取得在伟大人类世界中的地位做准备。

她一生著作颇丰,代表作有《蒙台梭利方法》、《高级蒙台梭利方法》。

维果茨基苏联早期杰出心理学家,才华横溢,研究领域广阔,有关于儿童发展关键期的研究,关于残疾儿童发展中的第一性、第二性和派生性缺陷理论。儿童发展实现水平的最近发展区理论,又称之 PD,对儿童个别化教育很有意义,维果茨基认为“只有当儿童在自己发展中达到一定成熟程度时一定的教学才可能进行,而传统教学只以儿童现有水平为依据,这只是教学最低界”。他提出“引起大家注意,除最低教育界限外还有最高教学界限,即教学最佳期,这是由最近发展区而决定,所谓最近发展区指教学本质不在于训练,强化已形成的内部心理机能,而在于激发形成目前还不存在的心理机能”。维果斯基最近发展区可解释为:“由独立解决问题所决定的实际发展水平和通过成人指导或与能力较高同伴合作而解决问题所决定的潜在水平发展之间的距离。”维果斯基还提出:“教学必须走在发展的前面,促进学生发展,这样的教学才是好的教学”这样一个著名命题。

三、历史探源的目的

我们对中国、外国,由远而近有关个别化教育思想的发展作了一个极概括的历史回顾。这里包含了从古至今知名、不知名的思想家、哲学家、教育心理学家、医生、教师的毕生实践与努力,他们揭示的是教育的必然,教育自身的规律。个别化教育发展到 21 世纪,吸收了或正吸收着我们并不陌生的巴甫洛夫条件反射学说,鲁利亚神经心理学,赞可夫、维果茨基关于特殊儿童个别训练心理与教育,皮亚杰儿童心理发展与教育理论,精神分析学派、行为学派、认知心理学派、人本主义心理学派,各类学习理论等等的丰富营养。

我们正站在巨人的肩上,广收博采、探索创新。

我们希望个别化教育在弱智儿童教育中,在我们先辈们耕耘播种的这块土地上成长。

第二节 个别化教育及个别化教育计划

一、普遍意义上的个别化教育与教学

19 世纪以来,为适应学生个别差异,克服团体教学限制,而有了各种个别化教学原理。

(一)有代表性的个别化教学原理与模式

在探索个别化教育中,较有名的有兰卡斯特导生制、道尔顿制、文纳特卡制、莫礼生的单元教学计划。随着教育革新,融合早期教育原理出现了多种个别化教学模式,如布鲁姆的精熟学习模式、凯勒的个人化教学模式、个别辅导教育模式等。

(二)简介几种个别化教学模式(钟启泉《现代课程论》P563)

1. 个别规定教学(IPI)

根据测验对学生做教育诊断,其后根据学生个人需要开列学习课题,通过学习后测验,进行必要辅导和个别指导,再测。如果通过,进入新课题,其教学流程同前。

2. 个别指导教学(IGE)

允许每个学生可按各自学习风格、速度、兴趣进行学习。个别指导教学着重由学生参与学习上的各种决定,而个别规定教学多由教师来决定。

3. 程序教学

又称使用教学机器教学。是因应学生个别差异进行指导的方式,教学中首先明确学习目标,而后依目标编制一定顺序的目标序列,分为单线型与分叉型两种,经程序化的目标进入电脑,其性能为对学习行为的控制、评价,均能辅助教师教、学生学。

二、特殊教育中的个别化教育及个别化教育计划

(一)美国《向所有残疾儿童提供教育法案》简介

1973 年美国的《康复法案》(即 PL93~112 法)有助于唤起公众对数百计万计的残疾青少年及成人的关注。

1975 年 11 月美国颁布了《向所有残疾儿童提供教育法案》(即 PL94~142 法,简称“教育法案”),这是一项最重要的立法,称为残疾人的人权法案。法案主要涉及以下七个方面。

第一 零拒绝

即所有残疾儿童均有受教育的权力。只有摒弃残疾儿童不可教、不值得教观念,并创造残疾儿童接受教育条件,合格教师,适当的教材、环境、专业能力,才能真正做到“零拒绝”。

第二 不具歧视的评量

对非白人儿童不能因文化、种族、语言、交流方式而在评估中受到歧视和不公正对待。

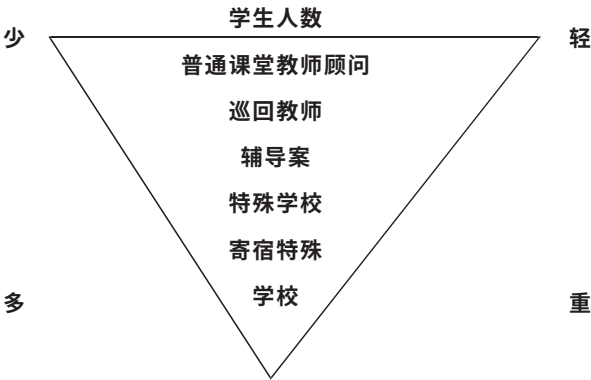
第三 个别化教育方案

法案指出残疾儿童所受到的教育必须符合该儿童的特殊教育需求,法案认为只要有恰当的教育计划,所有儿童都能从教育中受益,所有儿童都是可以教育的。

法案规定:必须为每一个残疾儿童制定一项个别化的教育计划即 IEP(Individualized Education Program)是这一法案的核心。

第四 最少受限制的环境

最少受限制的教育环境是美国特殊教育立法中一个很重要的观念,强调尽可能接近正常化的教育环境。



可供选择教育环境示意图

倒三角形顶端指残疾程度越重安置形式的限制越多,底边则越趋正常化。

第五 家长参与

法案保障了残疾儿童家长充分参与对子女诊断、制定个别化教育计划以及评估过程的权利,并规定家长有权对学校决定提出问题,有权事先得到学校为学生采取各种措施的书面通知及要求学校对措施作解释。在校方与家长意见不一致时有权要求官员开听证会,由法院裁决,学校对孩子的决定只有在家长签字后才有效。

第六 申诉程序

是家长、残疾儿童在接受教育中维护自己权利时具体实施的保障。

第七 提供各种相关服务及各项辅助器材

促使个别化教育服务更为具体化、更务实,共含如下内容:

- (1)语言病理和听力学方面的检查、治疗
- (2)心理服务
- (3)物理治疗
- (4)职能治疗
- (5)娱乐性措施
- (6)咨询服务
- (7)早期鉴定
- (8)医药服务
- (9)父母咨询服务与家长训练
- (10)学校健康服务
- (11)社会工作服务
- (12)交通
- (13)艺术治疗

以上介绍了美国的《向所有的残疾儿童提供教育法案》,意在对残疾人教育、对个别化教育的核心、内容、基本观点有一较为明确的认识。2002年美国教育部根据其国内外形势,制定出《2002~2007年战略规划》,提出了六大教育发展目标,提出:创建有成就感的文化氛围“不让一个儿童掉队”的计划,并把所有联邦教育计划建立在责任、灵活、增加学生父母选择权以及有效原则基础上。这是个别化教育的再深入,更强调了整体教育的个别化关照。

(二)个别化教育的意义在于对儿童个性的尊重

个别化教育是植根在对儿童个性的尊重上。变教材、教师中心的教育为以儿童为中心、真切关照每个儿童个性发展的新教育。

1. 个别化教育的服务对象

个别化教育对象,概括而言,是有特殊教育需求的儿童。具体而言,针对每个有特教需求的儿童个体,一个个体就是一个教育对象,通过个别化教育计划的拟订和实施完成,对每个个体的教育服务。

2. 建立在对个体全面系统科学了解基础上的个别化教育

个别化教育必须对每个儿童有全面、系统、科学的了解。这是教育的依据,包括对儿童家庭、儿童生活的环境、社会、儿童生长发育各种情况,身心发展特点水平、兴趣的了解,优劣势把握等等。越是精准的分解越能保证后续教育服务质量。

3. 充分理解每个儿童,允许按各自学习速度前进的个别化教育

建立在全面了解儿童基础上的个别化教育,尊重每位儿童的学习起点、学习能力,而有不同的学习目标与要求,允许儿童按自己的学习速度前进。因而采用多种教学方法、灵活编选教材、教学活动设计与实施,均将儿童个别化教育计划目标纳入,以满足儿童的教育要求。

4. 务实的具操作性、系统性的个别化教育

个别化教育表现的对儿童个性的尊重不是停留在口头上的一句话、一纸宣言,也不是笼统、表面的一时性教学行为。而是务实的、具操作性且系统严谨、完整的教育教学过程。

用各种测评、观察、个案研讨会使教育诊断落实。

个别化教育计划的拟订,教育总计划、各类分计划、教学活动设计与实施使个别化教育计划落实。

班级管理、教育环境的创设利用,使个别化教育的人、事、物落实。

正是在每一个教学环节上均作精准的实际操作,且又有系统完整的教育格局,个别化教育表现出对儿童个性的尊重才是真实、有效、有意义的。

(三)个别化教育计划概要

随着世界范围内对弱智教育的重视与教学实践的深入,个别化教育被广泛采用,已不仅是弱智教育的基本原则和方法,而且成为特殊教育、弱智教育的法律,其中为每一个残疾儿童制定“个别化教育计划”实际上是这一法案的核心。

1. 个别化教育计划所指

个别化教育计划是为了落实个别化教学编拟的为某位学生提供的最为适合其发展、给予最恰当教育服务的文件,是该学生在一定期限内的学习内容,一般情况下0岁~3岁儿童3个月作一计划,3岁~6岁儿童半年一个计划,年龄大一点的一年一个计划。执行计划中,执行计划后,均需作评量。个别教育计划拟订需教师、家长、医生等参与,实施者往往是教师、家长,有的目标还需其他社会或专门人员如语言治疗人员、康复人员、医生等参与。

2. 个别化教育计划的作用

(1)个别化教育计划是个别化教育能够实施的总设计,是使弱智儿童获得合适教育服务的保证。

(2)个别化教育计划是教师、学校对某儿童实施教育的承诺,这一承诺会受到家长、学校、社会的监督和检查。

(3)个别化教育计划沟通了教师、家长、社工人员与儿童,沟通了儿童的学校生活、家庭生活、社会生活,让各类参与教育的人员能相互交流、相互配合,在明确目标导引下从不同角度实施个别化教育。

(4)是教师在这一阶段内作计划、设计教学活动、安排教学环境、实施教学活动的重要依据。也是对儿童作教育评量的重要依据。

3. 个别化教育计划的构成要素

(1)个别化教育计划的依据

个别化教育计划主要依据教育诊断结果及课程拟定。

而教育诊断主要解决该生的教育起点、教育原因探索,并开出教育教学处方。

课程又是教育诊断的重要依据,同时提供教学内容、目标。

(2)个别化教育计划参拟人员

个别教育计划参拟人员含教师、家长,必要时应有各类检测人员(如:医生、心理学家、教育工作者,必要时儿童本人也可参与)共同拟订,主要执笔人是教师。

(3)完整的个别教育计划项目

①学生姓名、年龄、性别、年级。

②该个别教育计划的执行起止日期、拟定日期、设计人。

③未来安置:该生下一阶段正常化的最大可能性。

④本计划执行期安置的各项内容、时间、主要负责人。

⑤长期目标,按不同领域分布目标,较为抽象、概括,有指引性的时间为一学期。

⑥短程目标,是达成长程目标细致、具体的步骤和内容,是完成长程目标的保障。

⑦各短程目标后的教学策略,指这一教学目标最适合的教学情景,比如:“学生能模仿做唇部动作”的教学策略可定在生活场景中进行,“模仿发声母”可定在单元和生活情景中。

评量:含等级评量(依制定的评量标准)结果和评量日期。

备注:在各长程、短程目标(后附)专作对该项目状况、执行人等情况作说明。

(四)个别化教育计划(IEP)操作程序

1. 弱智儿童教育总程序

欲开展弱智儿童教育,一般按如下程序操作:

可疑→筛选→鉴定→安置→接案→教育诊断→拟订 IEP→教学→再评量

2. 个别化教育的起始阶段

在这一总程序中可疑、筛选、鉴定、安置是起始阶段,这段工作由家长、教师、医生、心理学、教育学人员、学校行政、地方政府等组成的联合小组通过尽可能全面的协作、调查完成。

主要了解:该儿童基本情况、个案调查(教师问卷、家长问卷)、学历和学业成绩调查、儿童病史调查、智力、社会生活能力测查,确定该儿童是否弱智儿童,是何程度的弱智儿童,并依他的能力、居住地、障碍情况安置于最适合他的需要及发展的环境中(或家庭教育监护或随班就读,或入辅读班进弱智儿童学校。)

以上工作在入学前完成,虽非直接教育,但在整个个别化教育总程序中属于鉴定诊断,是必不可少的环节。

3. 教学过程(IEP 计划操作程序)

IEP 计划的操作程序实际上就是教学的全过程,操作程序如下:

接案→教育诊断→拟订 IEP→设计教学活动→实施教学→评量修正教学

(1)接案:

①面谈,鉴定后家长同意孩子入学,即与家长面谈,了解儿童家庭情况及儿童成长、发展等情况。

②试读:新生有 1 周~2 周的试读,让学生适应新环境并观察儿童的身心状况。

③编组:根据儿童发展等测验及观察或依年龄或依程度编组或作灵活编组(依活动需要)。

(2)教育诊断:对学生作全面的测评,生长发展史、儿童基本情况、生理发展、智力适应力及视、听、动作发展及形成原因分析,教育诊断结果,学生优弱点,教育建议等等。

(3)拟订 IEP 教育计划,依教育诊断结果拟订个别教育计划的长、短期目标及教学策略、协助人员与环境等等。

(4)按 IEP 计划进行教学活动设计,如:选择教学内容、目标、决定教学顺序、编选教材、采用教学法、安排教学环境等等。

(5)实施教学,按教学活动设计,运用教法、教学策略,由相关人员完成教学目标的活动。

(6)教学评量:教学活动后对教学过程、结果的评议,关系到新的教学活动的开始。

(五)个别化教育形式

在谈到个别化教育是满足每个儿童教育需求的教育服务时,人们很容易想到个别化应当是一对一的教学,因而认为在班级教学中很难办到,所以得出个别化教学难于实施的结论。

弱智儿童个别化教育以满足每个儿童教育需求为前提,在实施中可采取多种教育形式。

一是一对一的个别化教育。针对一些专门的目标或儿童在其他类型活动中看法完成的目标或适合一对一形式的目标。

解与接受能力受限,观察目的性、计划性差。

5. 语言特点

弱智儿童语言发展较晚、较迟钝,语言发展中速度慢,掌握词汇少、词汇贫乏,理解语言存在问题。语言表达较语言理解更为困难,部分弱智儿童有发音或构音障碍,部分儿童虽不存在构音、发音问题,但语言表达上或只能发单音,说双音,或简单句,有的儿童虽能说复杂句,但语言的逻辑性、流畅度不够,对弱智儿童语言的教育从思维、感知、环境入手,一般可以收到效果。

6. 思维特点

由于弱智儿童感性认识不完整,语言障碍,实践活动有限,他们的思维直观具体,抽象概括能力薄弱,思维不连贯、刻板、不灵活、思维的调节作用薄弱,这直接影响行动目的确立、结果预测、方法选择,表现在行动上则盲目、自控差、修正难,思维缺乏批判性,易受人指使,或难于服从。思维是意识的核心、心理的核心,“弱智儿童”说到底是思维上的缺陷。弱智儿童整个心理的发展关键在思维,除了加强弱智儿童思维的训练教育外,还应通过感知、语言等训练,促进思维状况的改善。弱智儿童个别化教育中,感知的教育训练是为了思维的进步。

7. 学习方面特点

弱智儿童一般存在着学习上有失败预期。

这与其学习经验中常常遭遇失败、挫折,而自尊、自信心降低有关,同时往往将失败归因于外。

注意力特点:

注意选择困难,注意范围狭窄,注意转移分配能力差,特别突出的是注意稳定性差,专注于某一对象时间短暂,很容易受无关刺激干扰而出现注意松弛与分散情况。

组织学习材料能力差:

由于弱智儿童感知、语言理解、思维力、注意力不够,接收信息障碍,特别是分析、理解、鉴别运用、处理信息能力弱,学习中对学习材料的组织倍感困难。

记忆的特点:

弱智儿童感知、思维、语言、注意等缺陷影响着他的记忆水平,表现在意义识记差,识记新材料慢。如不对学习材料及时多次重复,很快就遗忘。提取与再现不准确,其记忆上主要缺陷是短时记忆差,没有良好的复习策略,这可能因为语言能力不足引起。另有研究认为弱智儿童记忆力差是因为不能较好注意事物,理解概念,无法将短时记忆向长时记忆转化。

学习迁移困难:

所谓学习迁移指运用所学知识、已具备经验适应新环境、学习新知识的过程,弱智儿童思维与语言上的缺失导致学习迁移困难。他们不容易分辨新旧知识之间的结构、关系和连续性,把握两者异同,分析、比较、归纳、总结功夫差。

阅读行为:

阅读对部分轻度儿童说来,水平可在小学二~五年级,中度儿童一般不超过一年级,但可学会日常生活中的常用简单字,如:男、女、注意、危险等。

算术行为:

关于算术成绩的研究表明,弱智儿童在基本运算方面的成绩可达到与智力年龄相对应的年级水平要求,算术推理则低于这一要求,似乎在机械运算方面能达到更高水平。已发现的算术过程中的区别表明,弱智儿童在下列方面比同龄正常儿童差:心算解决问题,培养成熟的习惯,如不搬手指头,减少运算及解题错误,理解抽象的数学用语如:时间、空间量。一些研究认

为,轻度弱智儿童大致能达到小学六年级水平,中度儿童一般不超过二年级水平。

专长:

多数研究认为,艺术和音乐能力与其他领域成绩一样与智力年龄有关。弱智儿童学习速度慢,每个阶段停留时间长,少见到弱智儿童艺术和音乐或其他方面的超常能力,然而也能偶尔发现一些弱智儿童有某种特殊才能,如音乐、绘画等,还有见诸报端的“白痴学者”的报道。一些研究认为,只有当一般剩余功能存在时,才能通过集中刺激导致这种反应集中化。如遇这类弱智儿童,在个别教育计划中应该列入对专长的强化项目,并实施最佳教育培训,充分发挥剩余功能的潜力。

8. 需要、动机、兴趣特点

主要表现在某些欲望亢进,如:食欲、口渴无节制,精神需要发展缓慢,需要发展表现不协调。需要种类与正常儿童无异,由于弱智儿童思维、语言、人际交往上的障碍,在需求的感知和表达上容易出现我们看来的不恰当行为,应注意对弱智儿童需求的解读,而有教育因应。弱智儿童对其感兴趣的事物行为动机可以非常强烈,有的儿童则表现薄弱,求知欲望不够,受近期动机支配,愿做具体产品的活动,实物的比抽象的精神鼓励更能促其行为改变。

9. 情绪特点

情感长时间不分化,常与外界作用不符、不适应,作判断时受自我中心情绪影响,理智调节情感功能弱,高级感情产生晚、发展慢。情感方面有某些病态特点,情感表达单纯、直率、少掩饰。

10. 意志特点

意志主动性不足,自制性差,常见不可遏止的冲动和固执,懈怠,不能坚持,易受暗示。

11. 性格特点

弱智儿童性格种类与正常儿童无异,一般表现出焦虑程度高,部分儿童由于自尊、自信心受损,进取心不够,促其成功、增进自信对弱智儿童尤为重要。也有的弱智儿童自我高估,盲目自大,以我为中心。

弱智儿童较一般儿童更常用原始防卫机制、拒绝、退化、压抑等,对心理冲突常束手无策。

弱智儿童对接纳、赞许的需求尤烈,表现出乐于与人接触或拒绝与人接触,弱智儿童好胜动机较常人低。行为表现上较刻板、固执、缺少灵活与变通。

12. 职业适应

一般而言,轻度弱智儿童从事的多属非技术、半技术性工作,他们失去工作比率较正常人高。但有的弱智者职业上的失败常由于个人或社会适应不良,而非工作技能本身。所以要强调个人与社会、职业适应的重要性。轻度弱智者经适当教育训练,有许多可以安置在竞争性工作岗位,达到自食其力。中度弱智者在督导下可以从事一些非技术性工作,重度弱智者学习与工作能力低,需长期督导与照顾。

二、弱智儿童身心发展规律

(一)弱智儿童与一般儿童身心发展的共同性

我们从“人”出发,说明了弱智儿童享有的教育平等权力,与此同时我们还应看到,与正常儿童一样,弱智儿童也是人类繁衍的后代,绝非山间精怪。他们首先是人中的一群,是儿童中的一群,教育起点与终点都是“人”,他们的特殊指的是部分身心障碍,有特殊教育需求。我们切不可将“特殊”夸大至极端,时时处处均认为他们与众不同,认为凡是他们具备的他们都不具