

融合教育幼小转衔问题与对策研究综述

刘智明

新疆师范大学教育科学学院 新疆乌鲁木齐 830000

摘要: 融合教育是特殊教育的必经之路和发展方向,它将特殊儿童与普通儿童相融合在一个环境中学习与生活,以满足所有特殊需要儿童的多元化、个别化需求。然而,融合教育的实施过程中存在转衔问题,而幼小转衔是转衔中的基础和关键环节,这一问题对融合教育的发展影响深远。本文旨在通过对融合教育幼小转衔的研究,探讨融合教育幼小转衔中存在的问题及其对策。

关键词: 融合教育; 幼小转衔; 问题; 对策

一、问题提出

融合教育自20世纪80年代中期在美国提出,90年代逐渐发展成世界范围内特殊教育改革与发展的主流思想。融合意味着不拒绝、不排斥,完全地接纳,提倡在普通学校教育环境下满足所有学生的多样化需要^[1]。2022年1月,国务院办公厅转发教育部等七部门《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》(以下简称《计划》)。《计划》明确提出“以适宜融合为目标”、“全面提高特殊教育质量”。在发挥先导、着眼全局、全面推进融合教育的新征程中,在融合教育关键节点为特殊学生提供科学的转衔服务显得尤为重要。《计划》还提出:“积极发展学前特殊教育,鼓励普通幼儿园接收具有接受普通教育能力的残疾儿童就近入园随班就读”,为此越来越多的特殊儿童进入到普通幼儿园就读。

美国在1986年《残疾儿童教育法修正案》(Education for the Handicapped Act Amendments of 1986)中首次提出“转衔”一词,是指协助特殊需要儿童改善个体生活质量的重要条件,支持特殊需要儿童在未来能够走向学校、社区、进入社会等各个生活阶段。特殊儿童幼儿园到小学阶段的顺利过渡与衔接(即幼小衔接)是保障义务教育阶段特殊教育质量和水平的重要条件,是一个重要的发展里程碑,是儿童进入下一阶段学校学习

的开始,有效的转衔服务能提高儿童入学后的适应能力,对其日后认知学习与社会性发展具有深远影响^[2]。然而在普特融合的教育环境中,由于大多数普通学校教师特殊教育知识和专业能力不足,不同教育机构之间尚未建立相互沟通的转衔机制,以及较幼儿园而言小学课程学习科目较多、难度较大,不少随班就读学生幼小转衔遭遇困难^[3]。本文旨在通过对融合教育中幼小转衔问题的研究,探讨转衔中存在问题的原因及其对策。

二、现存问题

(一) 政策法规未明确

国外政策体系较成熟,如爱尔兰国家特殊教育委员会(NCSE)2016年发布《入学指南》,指导特殊需求儿童家长与小学衔接,涵盖择校指导、招生政策解读及家校共育计划制定等全流程支持^[4]。美国《学生成功法案》(ESSA)强调利用现有资源保障幼小衔接,重点为经济弱势家庭提供教育援助。威尔士实施“未来战略”,通过发布《基础阶段行动指南》为特需儿童家庭明晰学校支持内容,指导家长参与衔接流程并规范操作路径^[5]。

我国现行法律未明确转衔教育服务义务,特教儿童个别化教育计划缺乏法定依据。当前主要依托《幼儿园与小学衔接指导意见》确立衔接目标,重点构建入学准备与适应教育体系,通过减缓学段跨度实现幼小平稳过渡^[6]。该文件小学入学指导部分体现融合教育理念,要求学校创建包容性校园环境,消除入学适应障碍,并强化对特殊儿童个体差异的关注。

(二) 转衔计划不规范

评估诊断工作是特殊儿童转衔教育的基础。当前特殊儿童转衔评估体系存在结构性缺陷:其一,因家长标

基金项目: 新疆师范大学研究生科研创新基金项目(XSY202401015)。

作者简介: 刘智明(1999-),男,浙江温州人,新疆师范大学教育科学学院,硕士研究生,研究方向:特殊儿童发展与教育。

签化顾虑及机构评估工具匮乏,疑似自闭症儿童多依赖普适行为观察量表,易延误诊断;其二,转衔流程标准化缺失导致家长主观决策频发,加剧儿童入学后的环境适应障碍及心理危机^[7]。

(三) 内外环境困难杂

班级适应方面首先是具有挑战性的新学习方式。特殊儿童所需教材到位不及时,课堂活动适应困难等。其次是入校初期的儿童心理。一些从未接触某类型特殊儿童的老师容易出现被“冷落”行为、适应初期的安全感缺失(例如不敢如厕)、同学们频频表现的“好奇心”等情形,会使特殊儿童产生焦躁不安等情绪。在初步建立了安全感的同时又会出现新的问题:如因熟识而用力揪他人头发的不当行为;等到支持人员撤出后,无人员支持课堂、社团活动适应问题、父母投身工作、期末课程作业量增加带来的支持不足问题,会使特殊儿童课堂上的焦虑行为愈发严重^[8],如此困难重重的环境易引起“回流”现象,使得本就艰难的转衔工作雪上加霜。

三、对策

(一) 加强法律法规保障

国家应出台有关幼小转衔计划制定与实施的规范性文件,将具体的计划制定流程、内容以及实施过程中的监督机制用法规的形式确立下来,还应出台针对自闭症及其他特殊需要儿童的较为具体的幼小转衔指导文件,规范我国特殊需要儿童幼小转衔过程^[9]。还应出台有关特殊教育的专门法律法规,为特殊需要儿童接受融合教育提供保障,还应出台针对具体类型特殊儿童及其他特殊需要儿童的较为具体的幼小转衔指导文件,规范我国特殊需要儿童幼小转衔过程,从学校、家庭、儿童不同的层面给予支持性指导,为特殊需要儿童及家庭提供特别支持^[10]。

(二) 规范转衔计划制订

依托幼小衔接项目开展课题研究和教研活动,幼儿园(或康复机构)与融合教育小学应结对组建教研联盟,校长、园长、教师、班主任、家长、志愿者、学生之间多元对接,围绕环境打造、生活适应、社会适应和学习适应等方面开展专题研究,形成环境儿童化、课程内容主题化、课程实施活动化、学生评价多元化的立体服务体系。通过课堂观摩、课后交流、跟岗实践、入校(园)体验等多方面深入推进,无缝对接,驱动幼小衔接走深、走实,促进幼儿身心和谐发展。推动康复机构、幼儿园、融合教育小学结对,成立转衔合作团。各小学

按照招生片区,对接片内所有幼儿园、康复机构的特殊孩子,开展前置衔接家长课程,引导家长关注幼儿习惯养成,了解小学阶段的入学准备要求,缓解家长的压力^[11]。

让区随班就读资源中心邀请特教专家一起,通过观察、访谈等方式,对儿童进行教育评估,针对评估结果对儿童能力进行全面分析;对学校教师、家长进行自闭症儿童教育的系列培训,帮助教师、家长初步了解这类儿童的学习特点及基本教育方法;普通学校成立由特教专家、校长、家长、资源教师、巡回指导教师等组成的转衔小组,根据儿童教育评估结果,结合家长提供的医学诊断,制订儿童幼小衔接服务计划。针对评估结果,区随班就读资源中心坚持缺陷补偿、潜能开发原则,考虑加大专业支持力度,从课程内容和授课地点等方面,综合为特殊儿童制订幼小转衔计划,设计课表,设置转衔课程。上午在普通小学上课,渗透小学的基本规则,设置个训课穿插支持;下午分别到康复机构和区随班就读资源中心进行康复训练,以达到缺陷补偿、潜能开发的训练效果,让儿童有个从幼儿园到小学的循序渐进衔接过程^[12]。

(三) 创设适宜环境

应创造条件为特殊学生提供语音和文字提示、手语、盲文等信息交流服务,为参加考试的视力障碍学生提供盲文试卷或者由工作人员予以协助,对学校教职工进行无障碍服务技能培训等^[13]。还可以为特殊儿童将周一到周五的作息制作成图文并茂的课程表,贴在课桌和家中,帮助儿童了解和组织每天、每周的事情。图片的提示可以帮助增强对文字的理解,减少因不知下一步要做什么产生的焦虑感。教师向特殊儿童发送指令时要注意语速,并配以肢体语言和动作,甚至给予图片提示,提升理解与服从能力^[14]。

四、讨论

我国特教转衔政策存在制度短板:融合理念未细化操作规范,既缺专项指导文件支撑个别化教育,又无分层服务体系。须构建执行机制:分区划责、制定问责清单、强化督导评估,通过制度刚性提升转衔实效。

在实践中有以下建议:一是强化0-3岁高危儿早期筛查与干预;二是组建跨学科转衔服务团队,通过驻园指导、巡回督导提升普教特教能力;三是构建医教社联动服务体系,定制家校协同干预方案;四是建立幼小双向衔接机制,推动学前机构对标调整课程、小学实施环境适配改造,确保特殊学生无障碍过渡。

可针对性地单独设置特殊儿童的转衔功能性课程,主要包括三方面:一是生活自理能力训练模块,聚焦基础生存技能习得;二是潜能开发模块,以优势智能为切入点搭建展示平台;三是行为干预模块,采用正向行为支持技术规范校园适应。其中情绪行为障碍儿童干预数据表明,课程实施后异常行为发生率显著降低,印证功能性课程对转衔适应的有效性^[15]。

实施多元教育评价体系,一是学习体系评价个性化。应将选择性学业评价和IEP功能性评价相结合。首先,小学的学习评价指标针对特殊儿童应降低难度或者简化,只对评价内容中的几项进行评价。其次,IEP(个别化教育方案)应作为评价特殊儿童的主要指标,特殊儿童社会性技能作为主要评价要求,因为社会技能的习得是促进特殊儿童发展的关键因素,同时有利于融合教育的顺利开展。再次,建立成长记录档案,成长记录能够通过对比的方式考核特殊儿童的进步程度和学习能力,通过可量化的资料对比进而对特殊儿童实施有效评价。二是重点进行社交体系评价,而融合教育的推行目的就是推进特殊儿童与普通儿童的融合,因此同伴社交关系是特殊儿童进步与否的重要指标,也是判定融合教育是否进行的首要指标。将社交评价纳入特殊儿童的评价体系中有利于教师在教育教学中有目的性的建立融合活动,将融合教育真正落地实施。

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[J].中国特殊教育,2013,(8):313-313.

[2] Starr E M, Martini T S, Kuo B C H. Transition to Kindergarten for Children with Autism Spectrum Disorder: A Focus Group Study with Ethnically Diverse Parents, Teachers, and Early Intervention Service Providers[J]. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 2016,

31(2): 115-128.

[3] 赵莉.随班就读自闭症儿童幼小转衔服务的个案研究[J].现代特殊教育,2020(03):24-26.

[4] 王敏,王彦丽.爱尔兰幼小衔接的政策、实践与启示[J].教育观察,2020,9(16):87-90.

[5] 许浙川,柳海民.OECD国家推行幼小衔接的目的与举措——基于对《强势开端V:幼小衔接》报告的考察[J].比较教育研究,2019,41(1):85-91.

[6] 中华人民共和国教育部.教育部关于大力推进幼儿园与小学科学衔接的指导意见[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202104/t20210408_525137.html,2021-4-9,2023-2-1.

[7] 牟洋,蒲云欢,彭俊华.学龄前自闭症谱系障碍儿童转衔教育问题与策略[J].宁波教育学院学报,2022,24(06):18-23.

[8] 王蒙蒙,张悦歆.融合教育环境中家长参与特殊儿童幼小衔接的个案探索[J].基础教育,2020,17(01):101-112.

[9] 徐佳馨,高慧.国外自闭症儿童幼小转衔支持及启示[J].科幻画报,2022(04):186-188.

[10] 徐佳馨,高慧.国外自闭症儿童幼小转衔支持及启示[J].科幻画报,2022(04):186-188.

[11] 许小燕.区域普特融合教育关键节点“科学转衔”的实践探索[J].辽宁教育,2022(16):45-48.

[12] 赵莉.随班就读自闭症儿童幼小转衔服务的个案研究[J].现代特殊教育,2020(03):24-26.

[13] 许小燕.区域普特融合教育关键节点“科学转衔”的实践探索[J].辽宁教育,2022(16):45-48.

[14] 赵莉.随班就读自闭症儿童幼小转衔服务的个案研究[J].现代特殊教育,2020(03):24-26.

[15] EVANS V, FREDERICKS B. Functional curriculum[J]. Journal of developmental & physical disabilities, 1991, 3(4): 409-447.