

学前融合教育中教师的角色困境及突破路径

杨小平

陕西师范大学教育学院, 中国·陕西 西安 710000

【摘要】伴随着融合教育在我国的大力推进, 国家、社会对于学前融合教育的发展予以高度关注。幼儿教师作为学前融合教育的推动者, 由于过高的角色期待和多重角色的力不从心使学前融合教育教师陷入专业性与道德性分离的角色困境。突破这一角色困境的主要路径是重构角色意识, 即实现传统型教师向反思型教师的转变, 通过构建良好的心理品质和创新个性化反思, 使学前融合教育教师成为具有反思能力的学习者和勇于探索的先行者。

【关键词】学前融合教育; 角色困境; 反思型教师; 突破路径

引言

学前融合教育是针对3-6岁有特殊教育需要的儿童, 将他们与普通儿童安置在相同的教育环境中, 以两者共同活动的融合教育为主, 并提供多方面的支持和辅助以满足其需要和发展, 以期实现向正常状态的转变。当前融合教育已经成为特殊儿童接受教育的主要形式, 受到国家特殊教育部门的高度关注。我国《第二期特殊教育提升计划(2017—2020年)》指出, 支持普通幼儿园接收残疾儿童, 并为学前教育机构中符合条件的残疾儿童提供功能评估、训练、康复辅助器具等基本康复服务。在我国融合教育全力推进的进程下, 幼儿教师的角色会发生什么样的转变? 作为学前融合教育教师应该如何应对挑战?

1 专业性与道德性的分离: 教师角色的现实困境

幼儿教师作为融合教育的推动者与实践者, 已经被建构为推动教育公平的解放力量, 而不是传递学习材料的运送员或专家权威的服从者。但在教育实践中, 学前融合教育教师陷入了专业性与道德性分离的现实困境, 一方面, 学前融合教育教师承载了过高的专业化素养要求, 要实现教育者向研究者的转变, 出现力不从心的职业状态。另一方面, 融合教育开展过程艰难、教育成效不显著, 外加社会人员过高的角色期待, 使得学前融合教育教师缺少必要的心里支撑, 承受着专业性与道德性的双重压力, 进而陷入特有的角色困境, 在融合教育推进过程中幼儿教师出现思想认同高、行为接受低的现状。

1.1 角色期待与自我认知的矛盾

当前我国学前融合教育中存在特殊教育需要的儿童类别不断扩大、障碍程度严重以及教育需求差异大等现状, 无论是特殊教育的专家还是特殊需要儿童的父母都对学前融合教育教师赋予重托, 具有高度的角色期待。首先, 学前融合教育教师是多样化需要的回应者; 作为一名称职的融合教育教师, 应该具备平等对待每位幼儿的教育观, 对普通儿童以及特殊儿童的需求给与及时的回应与反馈, 从多元的角度评估特殊儿童的发展水平, 制定个别的教学计划, 使他们获得生存与发展的技能。其次, 学前融合教育教师是团队合作的参与者; 特殊需要儿童的教育是针对其缺陷而进行的预防性补救, 这就说明幼儿教师不是孤立无援的个体, 而是与特殊教育专家、矫正师以及管理者构成一个有机的整体, 拥有获得专业救助的后备军, 是融合教育发展中的必不可少的一员。最后, 学前融合教育教师是差异化教学的实践者。她们拥有专业的教育理念, 持有包容接纳的态度, 善于抓住教育契机因材施教, 尽可能促进每位幼儿实现原有水平基础上的飞跃。这种角色期待在增强教师神圣的使命感的同时无形中

为教育实践带来巨大的压力, 使学前融合教育教师陷入角色期待与自我认知的冲突之中。

幼儿教师对自我角色认知的建立主要来源于自我效能感和社会人员的职业认同感。自我效能感是指幼儿教师对自己是否有能力完成某行为而进行的推测与判断, 在教育实践中成功的案例越多, 教师的自我效能感越强。但在日常幼儿园生活中, 特殊儿童无法像普通儿童一样对老师的指令做出及时反应, 在繁忙的保育教育工作中, 此类情况易使教师产生挫败感、丧失信心, 对自身融合教育能力产生质疑。除此之外, 社会人员对融合教育的不理解、不支持削弱了教师开展融合教育的信心。学前融合教育教师一方面要不负特殊需要儿童家长的嘱托, 提供尽可能的帮助, 另一方面要消除普通儿童家长对于融合教育的偏见与担忧, 引导普通儿童与特殊儿童的正常交往。但当出现社会人员将教师定义为“保姆阿姨”时, 削弱学前融合教育教师的职业认同感与幸福感, 对于自身的职业定位产生疑惑。

1.2 “多重角色”力不从心: 教育者与研究者

学前融合教育教师作为一名教育者, 他们是环境的创设者、心灵的陪伴者、生活的支持者以及搭建特殊儿童与普通儿童桥梁的工程师。但从促进融合教育发展角度来看, 学前融合教育教师是一名研究者, 具有专业的融合教育素养。崔志月指出融合教育素养的发展包含初级、专业、专家三个层次, 初级层次主要是在幼儿教师教育理论学习中渗透融合教育知识与方法, 重在培养教师包容接纳的态度; 而专业层次是经过一定特殊教育的培训, 可以对普通学校中特殊需要儿童进行专业性辅导; 专家层次则是教师既具备丰富的专业知识, 且可以对所有学生进行差异化教学指导。因而推动我国融合教育发展历程, 应不断实现教师从初级向专业专家的转变。那么增强融合教育素养的专业性, 就必须加强学前融合教育教师职前职后培训、提供大量的资金和充裕的时间支持, 从而加大学前融合教育教师的工作量, 增加幼儿园管理者的经济负担, 使幼儿教师出现力不从心的职业状态, 因而在教育者与研究者中难以抉择。

2 角色重构: 反思型学前融合教育教师

为帮助学前融合教育教师突破专业性与道德性分离的角色困境, 在已有条件的基础上推行融合教育, 主要路径是成为反思型教师, 重构教师的角色意识, 使其具有高度的社会责任感、批判反思意识以及对教育实践的理性自觉。反思型教师的理论基础来源于建构主义皮亚杰的认知发展理论, 他认为个体是通过主动与周围环境发生交互作用来建构自身的认知水平, 强调个体的主观能动性。因此幼儿教师应该通过积极主动的反思性学习来建

构对于融合教育的专业知识和能力,创造性将专业素养渗透融合教育实践之中。反思型教师以解决教学实践问题为出发点,探究其中所涉及的知识、策略、效果等,因而对于教师提高理论素养、教育教学能力以及专业化水平具有不可替代的作用。”

落实在学前融合教育中,就赋予幼儿教师以下角色内涵:其一是具有反思能力的学习者。作为反思型幼儿教师的核心素养是批判反思精神,即教师把自身作为意识的对象,在教学过程中对自身的教学进行积极主动的计划、检查、评价、反馈以及调节。这就要求学前融合教育教师具有充分的学习动机去了解特殊儿童的需要,帮助特殊幼儿融入班集体。通过学习国外融合教育经验,结合本班实际情况,实现融合教育本土化的有益探索。除此之外,在教育实践中幼儿教师可以观察特殊幼儿的行为表现、情绪及社会性发展等,对当前已有研究提供有效的资料补充。幼儿教师的融合素养不仅是具有丰富的理论知识,并且要能够根据具体的实际情况进行调整教学计划、开展差异化教学,实现教学效果的最优化。其二是勇于探索的先行者。学前融合教育教师是除父母外最直接接触特殊儿童并能感受幼儿身心情绪变化的个体,而专家通识性的方法难以适应于不同类别障碍儿童。作为反思型学前融合教育教师理应自觉承担起先行者的重任,具体表现在融合教育教辅具的开发以及融合教育环境创设两方面。学前融合教育教师应根据本班特殊幼儿的障碍类型制定特殊的教辅具开展教学,比如对于有视觉障碍的幼儿进行数学教育,可以借助于表面纹路清晰的鼓,当敲击一声则代表一条纹路,表示数字1,以此来发展幼儿的读数、数数能力。除此之外,学前融合教育教师应营造温馨、和谐、轻松的物质环境和心理环境。当特殊障碍的幼儿出现情绪、身体以及生活的不适应时,幼儿教师应根据需要调整班规或生活秩序,带领班级中的其他普通幼儿包容接纳这个群体,以便特殊幼儿的适应与融入。例如有语言障碍的幼儿,教师可以通过以图画的形式展现一日生活常规,将倒水、叠被子的顺序张贴在教室的墙面上,帮助锻炼特殊幼儿的生活自理能力。

3 教师革命:反思型学前融合教育教师的实现路径

当前学前融合教育教师陷入专业性与伦理性的角色困境,单一数量化的扩张、教师角色意识的薄弱难以实现我国融合教育的本土化发展,不仅是对特殊需要儿童教育权益的遮蔽,也降低了幼儿教师专业成长的高度,因此突破学前融合教育的角色困境,就是实现反思型融合教育教师的转变。

3.1 构建良好的心理品质

心理品质是个体在心理过程和心理特征方面表现的本质特征,包含认知、情感、思维及意志等方面,构建学前融合教育教师良好的心理品质不仅对幼儿发展产生不可估量的影响,同时与融合教育教学工作开展的顺利程度密切相关。成为反思型学前融合教育教师要具有以下良好的心理品质:首先,感知的敏锐性,即幼儿教师对于特殊儿童与普通儿童活动及行为表现的敏感性。教师要及时发现普通幼儿与特殊幼儿交流中的问题,体察幼儿情绪变化,如此以来才能有的放矢地开展融合教育工作。其次,情感的共情性,即幼儿教师能与特殊儿童站在同等地位产生共鸣。有特殊需要的幼儿在进入集体生活后,心理较为脆弱敏感,可能会通过莫名大喊、尖叫等不适宜的行为来表达自己的态度。因而教师更要从幼儿良好的情绪体验出发,以充分的关爱来驱散特殊幼儿心理的恐惧,使其体验被理解、被尊

重、被接纳的快乐。最后,意志的坚毅性,即幼儿教师要以坚持不懈的态度开展融合教育工作。我国融合教育起步晚、发展不充分,虽然在发达城市已经具有开展的条件,但仍然存在教师培训体系不完善、社会支持体制不健全、以及教育实践工作开展艰难等,但这并不是学前融合教育教师丧失信心的理由。作为教育工作者,要具有崇高的职业信仰和顽强的意志,这是学前融合教育教师的精神动力,星星之火可以燎原,只要做好充分的心里准备,以实现特殊儿童的教育公平为目标,一定可以找出适合于中国学前融合教育现状的道路。

3.2 创新个性化反思

反思型学前融合教育教师除了要构建良好的心理品质,同样也要创新融合教育的个性化反思,即学前融合教育教师要明晰反思内容,掌握反思的过程以及反思方法。首先,由于学前融合教育的特殊性和差异性,教师的反思内容具体表现在:差异化教学、多元评估、处理普通儿童与特殊儿童交往不和谐问题、教学目标的制定是否符合多样化需要以及教学设计的创新型与适宜性等。其次,学前融合教育教师要掌握反思的过程。正如杜威提出的“五步反思法”,教师处于某一问题情境中去发现问题,并界定该问题,接着针对问题提出合理假设,并进行推理,最后教师通过行动检验假设。而学前融合教育教师的教育实践就是一个关于特殊儿童发展的问题情境,因此幼儿教师要注意观察发现问题,勇于提出解决方案,在这个思维实现的过程中不自觉地提高教师的反思能力和融合教育素养。最后,幼儿在融合教育实施过程中,可以通过反思随笔来记录亲身体验,也可通过行动研究、教师观摩课、案例分析等资源来积累经验,这些都可作为学前融合教育教师进行个性化反思的重要载体。

参考文献:

- [1]曾乐平.学前教育本科生早期融合教育素养现状调查研究[D].重庆师范大学,2015.
- [2]马红英,谭和平.上海市随班就读教师现状调查[J].中国特殊教育,2010(1):60-64.
- [3]冯雅静.随班就读教师核心专业素养研究[J].中国特殊教育,2014(1):4-9.
- [4]孟莎莎.我国学前融合教育发展的现实困境与路径选择[J].当代教育理论与实践,2019,11(03):23-27.
- [5]赵红.融合教育背景下幼儿园教师对特殊儿童态度的研究[D].广西师范大学,2017.
- [6]毛春华.学前融合教育教师的角色意识探析[J].教育教学论坛(32期):89-90.
- [7]崔志月.幼儿园教师融合教育素养的研究[D].华中师范大学,2016.
- [8]王琳琳.推进学前融合教育教师专业化发展的困境与建议[J].现代特殊教育,2017, No. 323(20):73-78.
- [9]田圣会.反思性学习心理机制分析[J].科协论坛,2009,4:167.
- [10]朱玉东.反思与教师的专业发展[J].教学研究,2003,(11).
- [11]张丽莉,杨少波,欧阳新梅.学前融合教育师资培养研究与探索[J].现代特殊教育,2019(08):14-18.