

创办于1992年 原国家教委、中国残联委托原江苏省教委主办

# 现代特殊教育



MODERN SPECIAL EDUCATION



2026 Mar.

理论与研究  
总第525期

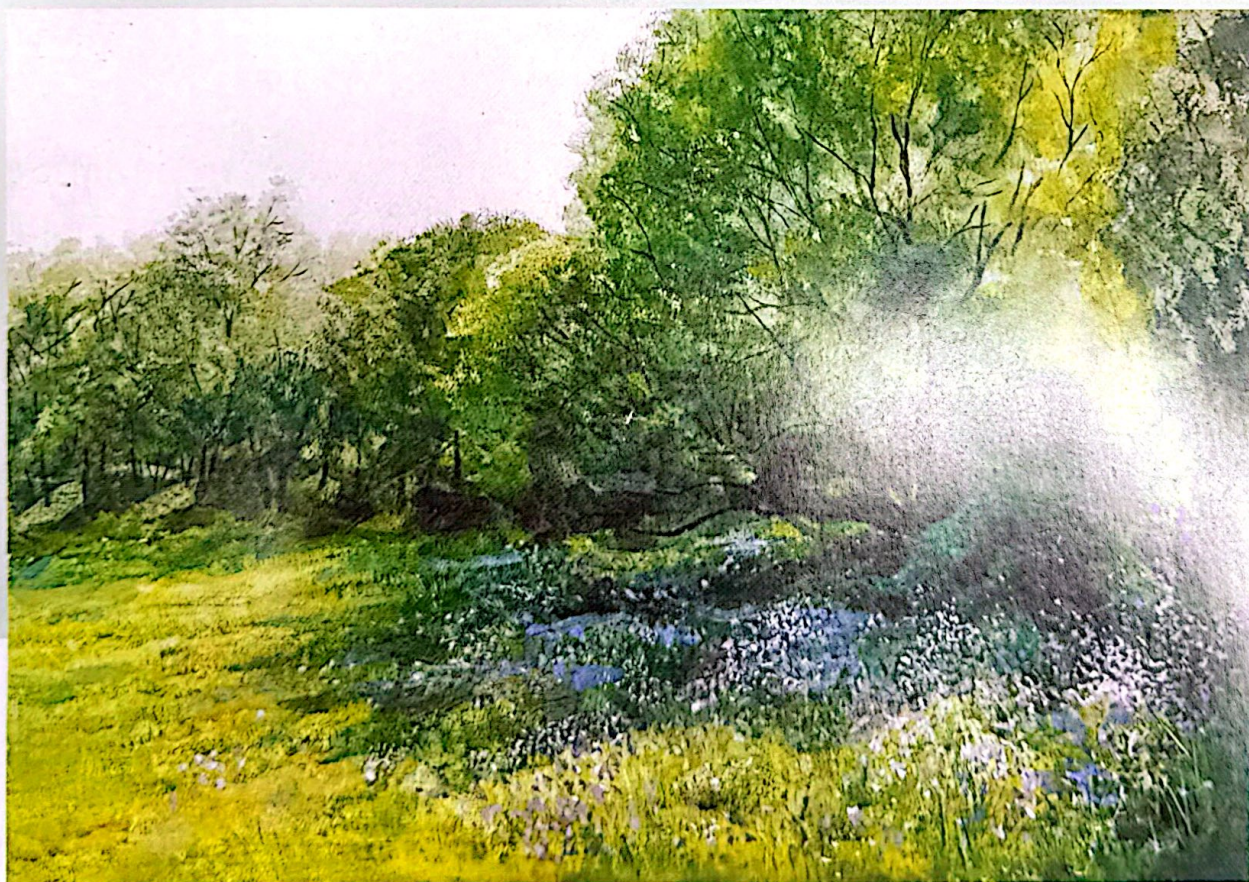
03

## 孤独症儿童教育师资培养与专业发展(笔谈)

乡村融合教育专业支持资源流动研究——基于点—轴系统理论

特殊需要儿童研究中人际同步性的测量与应用

《儿童社会性注意控制量表》的编制及孤独症评估应用



ISSN 1004-8014  
9 771004 801259

## 主题:孤独症儿童教育师资培养与专业发展(笔谈)

编者按

强教必先强师。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》明确指出,建设高素质专业化教师队伍,筑牢教育强国根基。

孤独症儿童教育是特殊教育的重要组成部分,越来越受到社会关注,孤独症儿童教育师资培养与专业发展也备受社会期待。本刊联合南京特殊教育师范学院特殊教育学院,约请孤独症教育领域相关专家学者,从理论与实践视角,探讨推进孤独症儿童教育师资培养与专业发展的理念与实施路径。

# 孤独症儿童教育师资培养亟须廓清的几个问题

李拉(南京特殊教育师范学院特殊教育学院院长、教授)

2023年,教育部批准新设“孤独症儿童教育”本科专业,南京特殊教育师范学院率先开启孤独症儿童教育师资专门培养之路。师资培养中的以下几个问题有待进一步廓清。

### 一、专业存在的必要性

孤独症儿童教育师资的专门培养,既是对国家政策与社会发展需求的回应,也是孤独症儿童教育深入发展的必然要求。近年来,随着孤独症发生率与诊断率的持续上升,孤独症儿童及其教育问题已成为社会关注的热点。从特殊教育对象的角度看,甚至可以说,近年来没有哪一类儿童像孤独症儿童一样,引发广泛的家长焦虑、社会关注与教育热议。实践领域,孤独症儿童在传统的以智障儿童为主要教育对象的培智类学校中所占比例也越来越大。甚至在不少培智学校,孤独症儿童在数量上已经超过了智障儿童。同时,随着融合教育快速推进,进入普通学校的孤独症儿童所占比例也不断上升。在此背景下,国家政策多次提及加强对孤独症儿童的关爱及教育支持。

然而,如何为孤独症儿童提供适宜的教育?这一问题并未随着国家和社会对孤独症儿童关爱与重视的提升而得到明确回答。孤独症儿童在教育场域内大量且急剧地涌现,对现有教育体系来说是一个新的、巨大的挑战。无论是传统的以盲、聋、培

智教育为主的特殊教育学校,还是日渐推进融合教育的普通学校,都普遍缺乏孤独症儿童教育的成熟经验。这主要是因为传统的教育对象较少涉及规模化的孤独症儿童教育。受传统特殊教育对象类型的影响,承担专门培养特殊教育师资任务的特殊师范教育体系较少涉及孤独症儿童教育教师的专门培养。特殊教育师范生多是通过专业选修类课程接触孤独症儿童与相关知识,或是在职后阶段通过碎片化的继续教育培训了解这类儿童与相关知识。显然,如果没有系统的职前培养,仅通过零星的职后培训和个体的经验积累,面对具有复杂身心特征和多样化行为表现的孤独症儿童,现有知识的系统化程度与技能的操作水平远远不能满足其教育及发展需求。当前,面对孤独症儿童实施教育教学及康复训练的专业工作者,大多由心理学、康复医学、社会工作及其他教育类型背景的人员组成,他们最核心的问题是缺少关于孤独症儿童身心发展的教育科学知识。这是目前孤独症儿童教育水平整体偏低、孤独症儿童教育发展无法尽如人意的一个重要原因。

高素质教师是高质量教育发展的中坚力量。教育部在《新时代基础教育强师计划》中指出,要立足重点区域和人才紧缺需求,增加紧缺薄弱领域师资培养供给。孤独症儿童教育教师恰是“紧缺薄弱

领域师资”中的重要部分。立足于孤独症儿童教育教师紧缺现状与迫切现实需求,通过专门设立“孤独症儿童教育”本科专业来培养师资,显得刻不容缓,也成为贯彻执行“强师计划”的必然选择。

## 二、专业归属问题

孤独症儿童教育专业自设立伊始,就面临一个亟待厘清的专业归属问题。即,同样作为本科专业,孤独症儿童教育专业与原有的专门培养特殊教育师资的特殊教育专业之间是什么关系?我们知道,特殊教育专业是国内历史最为悠久且规模最大的专门培养特殊教育师资的专业,长期以来,它始终是我国高等教育体系中培养特殊教育师资的基础性与核心专业。孤独症儿童教育专业设立后,在事实上造成了两个看似并列的专业——特殊教育专业与孤独症儿童教育专业。而将两个专业看成并列专业之时,却又会发现存在明显的逻辑层次不清的问题。通常情况下,特殊教育专业是为特殊教育学校培养师资的专业,它在教育对象类型上内在地包含了盲、聋、智力障碍,当然也包括孤独症及其他融合教育趋势下日益增多的其他特殊教育需要类型。换句话说,孤独症儿童教育应归属于特殊教育,特殊教育专业是包含对孤独症儿童教育的师资培养的。从这个角度来说,将孤独症儿童教育专业与特殊教育专业并列,会使两个专业陷入逻辑混乱的困境。

廓清这一问题,对孤独症儿童教育专业在归属中获得合理合法的身份具有重要意义,对于两个专业的未来发展也至关重要。这种看似矛盾的状况出现是有着特定背景的。专业上同时存在并不意味着逻辑上的完全并列。孤独症儿童教育专业本身就是从特殊教育专业中剥离出来的,其前身是南京特殊教育师范学院特殊教育专业中的孤独症儿童教育方向。当国家与社会对孤独症儿童师资的专门培养需求越发强烈时,将其单列具有必然性。对于特殊教育专业这个培养特殊教育教师的传统专业而言,近年来它也在作专业培养方向上的调整。原有的为盲校、聋校、培智学校培养师资的定位已逐渐转向主要为培智学校培养重度与多重障碍师资。同时,随着融合教育的深入,向普通学校中学习障碍、情绪行为障碍、注意力障碍等多类型特殊需要儿童提供师资和专业支持人员,也逐渐成为特殊教育专业师资培养新的定位方向之一。因

此,特殊教育专业应定位于面向当代特殊教育学校教育对象类型重度化与普通学校教育对象类型复杂化之形势需要的特殊教育专业人员。在其所关涉的教育对象类型上,特殊教育专业面向的人群类型无疑更加复合和多样化。而孤独症儿童教育专业,是针对“孤独症儿童教育需求激增、专业师资严重短缺”的现实背景衍生出的专门化、精细化专业——它聚焦孤独症儿童这一需求复杂的群体。

因此,孤独症儿童教育专业作为新设本科专业,其与传统特殊教育专业的逻辑关系,应是这样的一种辩证关系——二者既存在“出身”上的从属关系,又各有明确的培养定位,同时在核心能力、学科基础上深度关联,共同服务于特殊教育领域的师资培养需求。从更大范围来看,孤独症儿童教育专业与特殊教育专业以及近年来兴起的教育康复学、融合教育等本科专业共同构成了新时代顺应我国特殊教育师资发展需求的特殊教育专业群。

## 三、人才培养方向

专业设置是为了人才培养而存在的。那么,孤独症儿童教育专业究竟要培养怎样的专业人才?应在专业培养过程中坚持什么方向?孤独症儿童教育专业的人才培养方案明确指出,孤独症儿童教育专业面向特殊教育学校、普通学校、教育康复机构等,培养德智体美劳全面发展,适应当代孤独症儿童教育事业发展的需要,扎实掌握以孤独症为主的特殊儿童发展和教育理论,具备对孤独症及其他发展性障碍儿童开展教育教学及相关支持服务的专业技能,热爱特殊教育事业的创新型、复合型本科人才。一言以蔽之,孤独症儿童教育专业致力于培养孤独症儿童教育的师资,而非培养孤独症儿童康复师或其他专业人才。

基于康复及医学等学科背景的孤独症康复师培养,在国内早已有之。孤独症儿童的康复当然很重要,但需要指出的是,孤独症儿童的发展不能只有康复。教育始终是促进人的全面发展的核心手段,不能以康复替代教育,也不能以康复师取代教师。当前孤独症儿童教育领域存在的弊病或问题之一,是过于强调孤独症儿童的康复需求,而忽略了孤独症儿童的教育与全面发展。孤独症儿童的发展,需要回到教育的轨道上来,需要通过专业师资来面对这个群体的核心障碍、教育与发展。这是

孤独症儿童教育作为专业存在的逻辑起点,也是专门培养孤独症儿童教育师资的核心意义所在。它要通过教育来回答孤独症儿童在特殊教育学校或融合教育环境中的学业发展、社会性发展、言语表达、心理健康、情绪行为处理、品德提升、优势潜能开发等问题;通过教育来回答如何促进孤独症儿童身心的全面发展,使其和其他儿童一样享有人生出彩的机会。从这个意义上说,孤独症儿童教育师资的培养与孤独症康复师的培养不仅不矛盾,反而是互补的关系。对师资的专业培养很大程度上是对当前孤独症儿童教育师资严重缺乏之现状的一种及时回应与补充,是对孤独症儿童发展走教育之路的一种儿童发展观的确认。

孤独症儿童教育专业具有的鲜明的“师范”属

性,决定了对孤独症儿童教育师资的培养要始终坚定教师教育的逻辑。首先,孤独症儿童教育教师是教师,要具备思想道德素养、专业知识素养、教育教学能力素养、人文素养与身心素养等教师的基本素养。其次,孤独症儿童教育教师是特殊教育教师,要具备成为合格特殊教育教师的专业理念与师德、专业知识与专业能力。归根结底,孤独症儿童教育教师是面对孤独症儿童实施教育教学和支持服务的教师,要全面了解孤独症儿童的身心发展特征,具备教育诊断评估、课程与教学实施、个别化教育计划制订、家校社协同、融合教育支持、多机构人员合作等专业素养,从而为促进孤独症儿童融入学校环境并进而在学校获得适性的发展提供扎实全面的专业教育与服务。

## 以标准建设推动教师孤独症教育能力发展

曹淑芹(浙江师范大学儿童发展与教育学院院长、教授)

金琦钦(浙江师范大学儿童发展与教育学院副教授)

张文秀(浙江师范大学儿童发展与教育学院讲师)

孤独症自2006年首次被纳入精神残疾范畴以来,党中央、国务院高度重视孤独症群体的健康适宜发展,从义务教育保障、全面康复救助、早期筛查干预、教育教学研究、专业队伍建设等方面出台了近20项相关政策,推动我国孤独症教育事业从制度初探、扩容提质走向优质普惠融合发展的新阶段。强国必先强教,强教必先强师。教师是推动孤独症教育高质量发展的中坚力量。由于孤独症儿童具有独特的社交沟通与思维方式、重复奇特的行为活动方式,且存在高度异质性,教师需要具备全面而专业的教学能力,乃至创新性的教学智慧。2022年出台的《新时代基础教育强师计划》明确要求“努力造就新时代高素质专业化创新型中小学(含幼儿园、特殊教育)教师队伍”。因此,如何提升从事孤独症教育教师的专业能力,使他们尽早实现从“看护型”到“教书匠”再到“智慧型”教师的转变,是提

升孤独症教育质量的关键支点。

### 一、建立教师孤独症教育能力标准的必要性

国家卫生健康委员会2022年发布的《0—6岁儿童孤独症筛查干预服务规范(试行)》指出,我国儿童孤独症流行率约为0.7%,据此可估测我国孤独症儿童人数已超200万,这给从事孤独症教育相关工作的教师带来了极大挑战。目前,这一教师群体的专业发展不容乐观,普遍存在专业理论较为欠缺、专业知识与能力较为薄弱等问题,整体师资队伍的专业能力与岗位适配性不佳,暴露出难以有效满足孤独症儿童高质量发展的窘境。国家孤独症儿童特殊教育资源中心2024年的调查数据显示,从事孤独症教育的教师中,仅有26.8%的教师能清楚地了解孤独症儿童的核心症状,且对一些具有循证基础的有效教学方法,如自然情境教学法、强化法等掌握程度较低,这一问题在经济水平相对落

**【科研项目】** 本文为国家自然科学基金教育学重点项目“孤独症群体全生命周期培养体系构建与标准建设研究”(AQA240025)的阶段性研究成果。

后的地区尤为突出。究其根源,在于我国尚未建立专门的教师孤独症教育能力标准,缺乏引导教师队伍培养的准绳。

教师专业标准是界定教师在专业发展过程中应具备的基本素质、能力要求与发展目标的一组规范性指标,它不仅是衡量教师专业水平的重要依据,也是实现教师队伍专业化的重要保障。从国际上看,制定教师孤独症教育能力标准、提升教师的专业素养和教学胜任力,已成为发达国家的普遍做法。例如,2015年,美国特殊儿童委员会修订并发布了第七版《特殊教育教师专业标准》,从学生理解、环境创设、教学设计、专业发展、协作实践等方面规定了教师从事孤独症教育须具备的初级能力;2019年,英国发布《学校孤独症教育能力框架》,从态度、教学、人际等维度确立了教师孤独症教育专业能力标准;2024年,澳大利亚更新《孤独症教育反思工具》,从理解学生、学校环境、协同育人、差异教学等方面阐明了教师从事孤独症教育所需的专业能力,总体上呈现出包含孤独症教育理念、知识和技能等的综合化专业能力结构。

我国政府同样非常重视特殊教育教师专业标准的研究与制定。2012年,教育部《关于加强特殊教育教师队伍建设的意见》首次提出“制定特殊教育学校教师专业标准,提高特殊教育教师的专业化水平”;2015年,教育部正式颁布《特殊教育教师专业标准(试行)》,标志着以专业标准为引领的特殊教育教师发展体系初步建立。这些政策文件为研制教师孤独症教育能力标准,进而推动教师队伍的专业化发展奠定了重要的制度基础。

## 二、以能力本位研制教师孤独症教育能力标准

20世纪70年代以来,基于对效率化工具理性的反思,教师教育逐渐转向对价值理性的关注,强调“基于情境”的建构,重视“能力本位”的教师专业发展。在标准化时代,“教师能力”被认为是教师在真实情境中调动主体心智、灵活驾驭自我、完成实践任务的综合性专业力量。鉴于此,教师孤独症教育能力标准的构建理应以“能力本位”为核心取向,并秉持三个关键原则:关键性、真实性与全面性。“关键性”要求标准聚焦教师“学与教”这一核心工作,着眼于教师对孤独症学生关键能力的识别与支持能力,突出教育教学策略的适配性与实效性;“真实

性”指标应充分考虑孤独症教育情境的复杂多变特征,注重教师在实践场域中需要调动的友好环境建设、课程教学调整、行为问题解决、多种形式评估、多方关系协同等综合能力;“全面性”是指从标准涵盖的内容维度看,不仅要重视教师从事孤独症教育须具备的专业知识和技能,还应关注教师的文化素养、育人理念、专业智慧,以及学习、研究、反思等持续发展能力。

参照2015年教育部颁布的《特殊教育教师专业标准(试行)》,结合孤独症儿童学习发展的特点、需求及教育现场的实际情况,广泛借鉴国际经验,我们可从“专业理念与师德”“专业知识”“专业技能”三个维度建构教师孤独症教育能力标准(见表1)。

表1 教师孤独症教育能力标准基本框架

维度	领域	参照来源
专业理念与师德	尊重孤独症学生的差异	1、2、3、4、5
	对孤独症学生保持积极期望	1、2、3
	倾听理解孤独症学生	3、4、5
专业知识	孤独症学生发展知识	1、2、3、4、5
	课程内容知识	1、2
	孤独症学生评估知识	1、2、4
	相关辅助技术知识	1、2、4
专业技能	孤独症学生合理评估	1、2、3、4、5
	孤独症学生环境创设与利用	1、2、3、4、5
	孤独症教育课程调整与设计	1、2、3、4、5
	孤独症学生有效教学	1、2、4、5
	孤独症学生转衔支持	2、5
	沟通与合作	1、2、3、4、5
	专业学习与研究	1、2、3
	反思性实践	1、3、4、5

注:1-中国《特殊教育教师专业标准(试行)》(2015);2-美国《特殊教育教师专业标准-孤独症模块》(2015);3-英国《学校孤独症教育能力框架》(2019);4-爱尔兰《学校孤独症实践指南》(2022);5-澳大利亚《孤独症教育反思工具》(2024)。

一是“专业理念与师德”维度,指向教师所要恪守的孤独症教育职业道德与人道主义精神,核心表现为三个要点。(1)尊重孤独症学生的差异。即教师应真诚接纳孤独症学生在感觉处理、社交沟通和学习参与等方面的独特性。(2)对孤独症学生保持积极期望。即教师应始终保持积极态度,相信每一位孤独症学生都具备追求幸福、实现成功的可能。

(3)倾听理解孤独症学生。即教师应主动倾听孤独症学生的声音,让他们在教育决策中拥有表达与参与的机会。

二是“专业知识”维度,强调教师要具备孤独症学生教育教学所需的复合型知识,核心表现为四个要点。(1)孤独症学生发展知识。强调教师要熟悉孤独症学生的核心特质,了解与学生发展相关的政策举措。(2)课程内容知识。强调教师要掌握所教学科课程目标、内容、实施与评价相关的知识与方法。(3)孤独症学生评估知识。强调教师应了解孤独症学生评估的价值意义、环境条件、理论知识与实践方法等。(4)相关辅助技术知识。强调教师要了解改善孤独症学生的缺陷,促进孤独症学生更好地融入学校、适应生活的辅助技术设备和方法。

三是“专业技能”维度,聚焦孤独症教育教学的过程逻辑以及教师专业发展的要求,核心表现为八个要点。(1)孤独症学生的科学合理评估。即教师应基于学习目标体系开展科学、全面且动态的评估,明确孤独症学生的个别化教育需求。(2)孤独症学生的教育环境创设与利用。即教师要依据感官适宜、组织明确和指示清晰的环境优化原则,为孤独症学生创设结构化、稳定的空间,增强学生学习环境的友好性。(3)孤独症教育课程调整与设计。即教师应结合孤独症学生的实际情况,合理调整课程教学内容,提高教育教学的适宜性。(4)孤独症学生的有效教学。即教师应掌握强化、视觉支持、结构化教学、社会故事等被实践反复证明有效的教学策略,促进孤独症学生课堂参与和持续学习。(5)孤独症学生的转衔支持。强调教师应善于利用不同学校及相关专业人员的评估信息,提出孤独症学生的转衔建议。(6)沟通与合作。主张教师应与孤独症学生家长、所在社区、专业人员等建立联系,合作促进学生学习与发展。(7)专业学习与研究。教师应积极参加孤独症教育相关的专业培训,并主动开展教育教学研究。(8)反思性实践。强调教师应及时记录、分析数据,通过反思改进孤独症教育工作。

### 三、基于标准推动教师孤独症教育能力提升的实践路径

系统化的教师培养培训是国家提升教师专业

能力的主要途径。为进一步促进从事孤独症教育教师的专业发展,应基于相应的教师专业标准,设计能力本位的教师培养培训体系及专业发展路径。

第一,开发有针对性的教师孤独症教育能力培养课程体系。采用“教育情怀统领—实践能力提升—赋能环境构建”的逻辑,结合国际权威的孤独症有效教学研究成果,构建“理解学生、有效教学、赋能环境、开发课程”的模块化课程体系。具体而言,“理解学生”模块可设计“了解差异、悦纳独特、关注需求”三个主题,以帮助教师走进孤独症儿童的世界,感受他们的感受,抓住孤独症儿童成长所需的关键能力;“有效教学”模块可涵盖感觉管理、动机激发、行为管理、结构教学、技能促进等具体策略,以帮助教师更为高效地开展课程教学;“赋能环境”模块主要注重空间营造、情感交融和科技赋能等环境创设,旨在帮助教师为支持孤独症儿童学习创造支持性条件;“开发课程”模块则通过课程设计、课堂支持等综合性的主题修习,培养教师在孤独症教育领域的高阶能力和教学智慧。同时,应鼓励和支持政府部门、资源中心、高校、科研机构等采用MOOC等技术平台研发孤独症教育课程资源,扩大资源的辐射面和共享度。

第二,创新“协同培养,项目育人”的教师专业发展模式。聚焦孤独症教育教学中的真实问题,将项目式学习引入教师能力培养过程,通过“项目任务发布—项目合作探究—项目成果展示—项目生成共建”的过程,推动理论学习与实践应用的整合。同时,构建涵盖高校专家、一线教师和职前师范生等的专业发展共同体,以成果共建共享为重要导向,并借助虚拟教研、混合式学习社区创建等途径,既保障专业支持的持续性,推动教师对自身实践经验的提炼和深化,又促进职前师范生“研—教—服”综合素养的提升,实现协同培养、项目育人。例如,可创设“孤独症儿童关键能力评估”“孤独症儿童友好环境创设”“孤独症儿童支持性课程设计”等研修项目,组建研修共同体,让教师带着问题学习,以学促研、以研促教,最后生成共享成果。

第三,构建基于标准的教师评价和专业发展保障体系。一是依托教师孤独症教育能力标准,设计分层分类的教师评价体系。相关部门需充分考虑教师的职业发展阶段、工作场域(如随班就读学校、

特殊教育学校等)等的特点和要求,进一步细化和完善评价指标,将教师在孤独症教育专业学习、教学实践、项目研究等方面的表现纳入职称评审、年度考核等范畴。二是利用人工智能、大数据等现代信息技术,创新以发展为导向的教师评价路径。依托数字化平台,搭建孤独症教育相关教师的专业发展档案库,动态记录教师的成长轨迹,并通过学习行为分析、教学视频研判、学习成效测评等多元方式,对教师专业素养的提升进行实时跟踪和

分层诊断,及时发现优势与不足,推动个性化改进。三是健全教师激励与奖励制度。定期遴选并推广教师在孤独症教育教学和研究方面的典型案例,加大对优秀教师的荣誉表彰力度;对在课程创新、教学改革、科研成果转化和教育服务推广等方面作出突出贡献的教师集体和个人,给予专项经费支持、课题立项优先、职称晋升倾斜等政策性激励;同时,在绩效分配、津贴补助等方面给予实质性奖励。

## 香港孤独症教育师资的专业发展： 以圣道学校为例

林家仪(基督教中国布道会圣道学校校长、博士)

### 一、香港特殊教育体系与孤独症教育概况

孤独症是一种神经发育障碍,患者在社交沟通、行为模式及感官处理等方面存在显著差异。随着融合教育的普及,越来越多的孤独症学生进入主流学校或特殊学校就读,这无疑对教师的专业能力提出了更高要求。香港作为国际教育中心,其特殊教育体系在政策制定和校本实践方面均积累了丰富的经验。香港的特殊教育采取“双轨制”架构:一方面设立多种类型的特殊学校,为有显著特殊教育需求的学生提供密集型支持;另一方面,在主流学校推行“全校参与”模式的融合教育,并配套实施“三层支持”框架(全班式支持、小组强化支持、个别化密集支持)。孤独症学生经专业评估后,根据其需求程度被安置于特殊学校的孤独症特定班级(组别)或主流学校中,并接受相应的教育及支持服务(如校本教育、心理咨询、言语治疗师服务等)。

这种分层安置体系对教师专业能力提出了明确的分层要求:特殊学校教师需要具备孤独症领域的深度专业知识与高阶干预技能;主流学校教师需要掌握识别孤独症特征、实施基础调整策略及运用校内支持资源的能力。专业化、高素质的师资队伍是保障孤独症等特殊需要学生获得优质教育的基石。香港的特殊教育政策具有鲜明的分层递进特

点,从通识教育到专精领域,逐步提升教师的专业素养。此外,政策强调“全校参与”模式,要求学校管理层、教师及辅助人员共同协作,形成支持孤独症学生的整体框架。这种模式不仅提升了教育质量,也促进了校园共融文化的建设。

### 二、香港特殊教育师资的职前培养

香港教育局在特殊教育师资培养方面制定了系统性的政策框架,其中最具代表性的是“多层次培训模式”。该模式分为基础课程、高级课程和专题课程,旨在逐步提升教师的专业能力。基础课程(30小时)涵盖融合教育的基本理念、教学策略及评估调适,适用于所有教师;高级课程(72小时)聚焦“全校参与”模式的实施,要求教师结合校本政策开展行动研究;专题课程(60—72小时)针对学生特定的特殊需求,如孤独症、注意力缺陷多动症等,提供深入的专业知识。根据教育局的要求,主流学校需确保80%的教师完成基础课程,20%完成高级课程,25%完成专题课程;特殊学校教师则需完成240小时的“特殊学校教师培训课程”。这一政策为教师参与培训创造了有利条件。

香港特殊教育教师的专业资质起点高,主要由香港数所大学承担培养任务。要成为注册的特殊教育学校教师,必须完成教育局认可的特殊教育教师培训课程。其职前培养体系的核心在于课

程的高度专业化与强实践导向,尤其注重孤独症专项能力塑造。一是将孤独症核心模块深度嵌入课程体系。课程体系包含“孤独症谱系障碍:特征、评估与教育”“孤独症学生的沟通与社交技能干预”“孤独症学生情绪行为支持策略”等必修课,系统传授孤独症的神经心理学基础、诊断评估标准及循证干预方法(如结构化教学、视觉策略、社交故事、应用行为分析原理等)。二是系统构建实践能力。课程强调差异化教学设计、个别化教育计划的制订与实施、积极行为支持、辅助科技应用等实用技能的培养。三是多学科视野与协作训练。通过设置“跨专业团队协作”等课程,使学生理解并学习与言语治疗师、职业治疗师、心理学家等专业人员协作服务学生的模式。四是实习环节举足轻重。学生需在特殊学校(尤其是孤独症班级)及有融合孤独症学生的普通学校中,完成累计特定数量小时、有严密督导的实习,以确保理论有效地转化为实践策略。

### 三、圣道学校的校本培训实践

圣道学校作为香港特殊教育领域中一所代表性学校,其师资培训体系具有鲜明的校本特色。其师资培训模式可分为新入职教师启导计划、在职教师进阶培训及中层领导力培养三个层面,每一层面均针对教师在不同职业发展阶段的需求设计。

在新入职教师培训方面,圣道学校实行“启导伙伴”制度,由经验丰富的教师担任导师,协助新教师适应工作环境。例如,新教师在科主任及启导教师指导下,通过观课、个案研究及反思档案(如“我的专业成长档案”)快速提升教学能力。此外,新教师需在入职前三年完成30小时的核心培训(包括《中华人民共和国香港特别行政区基本法》及教师专业操守课程)及60小时的选修培训,确保其具备基础的特殊教育知识。

对于在职教师,圣道学校采用“三年周期”培训模式,要求教师每三年完成150小时的进修课程。这些课程不仅包括教育局规定的“多层次课程”,还融合了校本工作坊和跨学科备课活动。例如,语文教师每年需参与8次共同备课,通过同侪观课和反思讨论等方式优化教学策略。此外,学校定期邀请职业治疗师、言语治疗师、教育心理学家开展培训,

帮助教师将康复教育理念及教育心理学概念融入课堂教学。在中层管理人员的培养上,学校开设了“特殊学校中层人员领导培训课程”,内容涵盖危机管理、团队协作及资源调配等。学校还通过工作坊形式等提升管理者的沟通与决策能力,确保学校政策能够有效落实。

圣道学校的另一特色是注重交流与合作。例如,学校组织教师赴广州康纳学校(一所专注孤独症教育的学校)参访,学习内地的先进经验。此外,学校还引入科技赋能教育,通过“智能未来学习体验”工作坊(如编程与虚拟实境应用)提升教师的技术融合能力。这些举措不仅拓宽了教师的专业视野,也为孤独症学生提供了更丰富的学习支持。

孤独症教师肩负着独特且深刻的使命。这不仅是一份职业,更是一场生命的对话,教师的每一份付出,都可能成为孤独症学生突破困境的契机。要胜任这份工作,教师需要培养除专业知识以外的“生命力”,并强化内在的使命感,才能真正成为照亮孤独症学生未来的引路人。

### 四、挑战

尽管香港在孤独症教育师资培养方面已取得初步成效,但仍面临若干挑战。首先,面对复杂的学生需求、繁重的文书工作(如个别化教育计划的制订与评估)及高情感投入等,教师承受着巨大的身心压力。其次,融合教育深度推进的瓶颈,使得部分主流学校教师应对孤独症等特殊需要学生的基础知识与技能仍显不足;校内支持资源(如特殊教育教师需要统筹时间、专业治疗师配比等)有时难以满足需求。此外,资源分配的差异导致不同学校以及不同区域间在获得优质培训资源、专业支持人员配置上可能存在不平衡。

因此,建议强化实践环节,增加面向孤独症学生的课堂实习比例,提供优秀的教学案例,建立良好课堂的标准,善用“指导实习课”模式,让教师在真实情境中应用所学知识。例如,推动研究合作,与大学合作开展孤独症教学行动研究,将学术成果转化为教学实践;探讨完善评估机制,建立数字化培训档案,实时追踪教师的培训进展与成效;等等。

# 推动孤独症儿童教育教师专业成长的校本实践探索

郑芳(青岛市晨星实验学校校长)

国家高度重视特殊教育高质量发展,《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》着重强调“加强特殊教育教师队伍建设,完善培养培训机制”。然而,当前孤独症儿童教育领域仍面临师资结构性短缺、专业能力断层、职后支持缺位等严峻挑战。传统“短期集训+零散认证”的师资培训模式,难以满足孤独症儿童教育高质量发展的需求。青岛市晨星实验学校积极响应国家政策号召,致力于探索孤独症儿童教育师资培训的新路径,力求构建一套科学、系统、高效的师资培训体系,构建孤独症儿童教育师资培训的新生态。

## 一、聚焦教师需求,搭建教师成长支持体系

孤独症儿童教育是一项新兴事业,教师队伍还不成熟,教师的专业发展需求也不相同。柏林纳提出的教师专业发展阶段理论认为,教师在专业成长的不同阶段呈现出不同的认知特征、能力结构与发展需求。为顺应这一发展规律,学校创新性地实施“启航、护航、引航”三航工程,针对教师在不同发展阶段的特点,提供差异化、系统化的专业支持。

一是启航工程。其主要面向新入职教师,旨在通过系统性设计与严格准入,为新教师奠定坚实的职业起步基础。新教师入职前,学校组织为期不少于两周的“岗前培训实习”,一方面,针对孤独症核心特征、行为支持策略、沟通教学技巧及学校文化理念等内容进行培训;另一方面,安排新教师进班担任辅助教师,帮助新教师迅速进入角色。新教师“倾向于依赖通用规则和程序化方法处理教学情境,其行为特征为刻板、谨慎且缺乏情境敏感性”,因此“结构化指导与资深教师的示范引领”对新教师的专业成长具有至关重要的作用。新教师入职之后,学校为每位新教师配备两名骨干教师担任导师,实施“双导师传帮带”制度。一名侧重班级管理、学生行为干预指导与个别化教育计划制订;另

一名负责学科教学,为新教师提供常态化、近距离的指导。导师不仅通过“传帮带”形式在日常听课、教案设计、个别化教育计划制订、课堂管理等方面给予具体建议,还定期组织内部工作坊和专题分享,将个人积累的宝贵经验转化为团队共同财富,从实践层面提供全方位引领。为严把教学质量关,学校还实行“双证上岗”制度,新教师不仅要持有教师资格证,还必须在一年内通过学校组织的孤独症专业知识与教学基本功考核,方可获得“孤独症专业教师上岗证”,确保持证教师具备独立开展孤独症儿童教育的基本专业能力。

二是护航工程。其面向全体教师,旨在持续提升教师专业素养与实践能力,构建一个多元、开放、支持性的专业发展生态。学校积极拓展外部资源,与中国残疾人康复技术协会孤独症专业委员会等专业机构及海内外高校建立密切合作关系,通过共建实践基地、合作开展项目研究,为教师能力提升拓展高校资源平台。同时,学校注重内部资源的整合与优化,充分发掘和利用校内优质资源,构建起坚实的内部支持体系。学校依托各教研组和名师工作室,开展系列化、主题化的校本研修活动,如“孤独症教育案例研讨会”“行为干预策略沙龙”“家校沟通案例剖析”等,聚焦真实教育场景中的典型问题,激发教师团队的集体智慧,促进策略生成与经验升华。学校还积极建设并完善内部教学资源库,整理和共享优质教案、教学视频、评估工具及教具辅具,使每位教师都能便捷地获取高质量、可复用的教学资源,实现校内资源的循环增值和高效利用。

三是引航工程。其着力于骨干教师和领军人才的培养,充分发挥其示范、引领与辐射带动作用。处于这一阶段的教师,“拥有高度自动化的教学常规,能够灵活地应对课堂中的突发事件,专业知识已高度内化”。为回应教师在这一发展阶段对专业

**【科研项目】** 本文为青岛市教育科学“十四五”规划2023年度一般课题“教师专业发展视域下的孤独症教师职后培训实践研究”(QJK2023C087)的阶段性研究成果。

自主性与实践智慧生成的核心需求,学校成立“名师工作室”与“名班主任工作室”,由在课堂教学、班级管理、康复干预等领域有专长和影响力的教师主持,学校为其提供经费、场地及资源支持,鼓励工作室开展专题研讨、课题研究、资源开发和青年教师培养等工作,使其成为骨干教师成长的“孵化器”和教育改革的“策源地”。同时,学校针对骨干教师实施“专项能力提升”计划,围绕孤独症儿童教育领域的核心专业技能,开展包括应用行为分析、教育评估、图片交换沟通系统应用、言语语言治疗、关键反应训练、家庭教育指导等不同方向的进阶培训,培养一批在特定领域具有深厚造诣和专业权威的专家型教师。

## 二、聚焦研究与实践,探索教师专业成长路径

教师专业成长是在研究和实践中不断实现的。学校聚焦孤独症儿童的需求和课堂教学,大力推进“做中学”的实施路径。

一是科研驱动成长路径。有学者在对中小学教师专业学习的研究中指出,教师的实践性知识是在问题情境中通过“知行互动”不断建构生成的。学校鼓励教师从日常教学实践中发现问题,通过细致的观察记录,将实际问题转化为研究课题。之后,教师需广泛查阅相关文献资料,进行深入的综述分析,以科学的方法论指导课题设计。完成设计后,教师需精心准备课题申报材料,积极参与各级各类的教育科研项目申报。学校还注重课题的持续优化与升级。通过“夯实研究基础—拓宽研究维度—申报材料优化”三个阶段进行滚动升级,课题得以不断深化和完善。在夯实研究基础阶段,鼓励教师将学术研究成果转化为实际的教学策略和方法,并在实践中加以验证。在拓宽研究维度阶段,一方面,引导教师深入探究相关理论,为课题提供更加坚实的理论支撑;另一方面,积极对接政策需

求,使研究更加贴近实际。在申报材料优化阶段,注重研究主题的重构和研究设计的升级。根据前两个阶段的研究成果和实践经验,对研究主题进行重新梳理和定位,使其更加聚焦和明确。同时,对研究设计进行升级和优化,以提高研究的科学性和严谨性。

二是课堂教学驱动成长路径。课堂是教师实践与成长的主阵地。学校通过系统化的教研活动和多维度的专业发展平台,构建了“实践—反思—提升”的教师成长闭环。通过定期组织的教学观摩会与课例研讨会,教师能够在真实教学场景中深度参与观察、分析与改进。观摩会采用“课前说课—课堂观察—课后复盘”的三段式流程,聚焦教学设计、学生互动、差异化支持等核心维度;课例研讨会以“问题驱动”为核心,通过“案例征集—深度剖析—方案生成”的模式推进。教研组基于日常教学中的典型案例,筛选代表性课例,拆解教学环节,结合理论框架(如应用行为分析、社会故事法等)进行案例分析与策略设计。此外,学校还定期组织教学技能大赛、微课制作比赛等活动,以赛促学、以赛促教,旨在激发教师的教学热情 and 创新能力,进一步锤炼和提升他们的教学实战能力。

三是教研驱动成长路径。学校实行“学科教研—班级教研”并行的双轨制教研模式,聚焦教学过程中的具体问题,通过组织定期的学科教研会议和班级教研小组活动,深入剖析教学实践中遇到的难点与痛点。学科教研会议侧重于从学科角度出发,探讨教学内容、方法及评估标准的优化策略;班级教研小组更侧重于结合班级实际情况,分析孤独症学生的学习需求与差异,及时调整学生个别化教育计划,共同寻找有针对性的解决方案。这种双轨制教研模式有效促进了教师间的交流与合作,实现了对教学问题的精准识别与高效解决。

(责任编辑:王培峰)