

特殊教育学校随班就读残障儿童的社会融入度与同伴接纳心理

奉思齐^{1*}

(1. 琼台师范学院, 中国 海口)

摘要: 本研究聚焦特殊教育学校中随班就读残障儿童的社会融入现状与同伴接纳心理机制, 采用混合研究设计, 结合标准化量表测评、结构化课堂观察及深度半结构化访谈, 对全国 12 所融合教育试点学校的 326 名残障学生、956 名普通同伴及 142 名教师展开系统调查。数据分析显示, 残障儿童的主观社会融入感与其客观互动频次呈显著正相关, 但存在年级差异: 低年级学生同伴接纳度较高, 高年级则面临隐性排斥加剧现象; 同伴接纳心理呈现三重维度特征-----情感认同稳定性弱、行为支持意愿受情境调节、认知理解深度不足。进一步发现, 班级支持氛围、教师引导策略及同伴教育介入强度是影响接纳水平的关键调节变量。研究结果为优化融合教育实践路径、构建发展性同伴支持系统提供了实证依据。

关键词: 社会融入; 同伴接纳; 随班就读; 残障儿童

1. 引言

1.1 问题提出与现实紧迫性

随班就读政策的纵深推进并未同步消解残障儿童的社会融入困境。大量实证观察表明, 其日常互动频次、合作参与深度与情感联结强度持续低于同龄常模, 同伴接纳度呈现显著的结构性衰减。这种社会性缺位并非孤立现象, 而是教育支持系统、班级生态建构与心理干预机制协同失灵的复合表征。当前, 社会融入度不足与同伴关系疏离已实质性地制约融合教育质量提升, 构成亟待破解的核心瓶颈 [1]。

1.2 核心概念的操作化界定

社会融入度操作化界定为残障儿童在常规课堂与课外活动中持续参与集体任务、维系双向互动的同伴关系网络, 并在主观体验层面形成稳定的群体归属感与身份认同感三重指标的整合性表现。同伴接纳心理则解构为情感维度(对残障同伴的积极情绪倾向)、行为意向维度(主动发起或维持交往的意愿强度)及认知评价维度(对其能力、价值与角色适配性的理性判断), 三者构成动态耦合的心理结构系统, 其内部权重随情境变量发生非线性调适 [2, 3]。

1.3 研究目标与整体框架

本研究旨在系统揭示特殊教育学校随班就读残障儿童社会融入的现实图谱, 聚焦其在日常互动、课堂参与及课外关系中的多维表现; 识别影响同伴接纳的核心心理机制, 包括归因倾向、共情能力与群体规范内化程度; 验证结构化支持干预要素-----如教师引导策略、同伴教育模块与环境适配强度-----对提升接纳水平的因果效应; 最终构建以实证为基、可嵌入常规教学流程的阶梯式融合促进框架, 为教育实践提供精准、可操作、可迁移的改进路径 [4, 5]。

2. 文献综述

2.1 社会融入的多维理论基础

社会融入的理论建构需超越个体适应范式，转向环境—主体双向形塑的动态解释框架。社会生态系统理论强调微观系统适配性对残障儿童日常互动质量的奠基作用；社会认同理论揭示其在身份协商过程中对归属感与污名感知的双重调适机制；参与式发展观则凸显儿童作为能动主体在融入实践中的意义生成与行动表达。三者共同指向一个核心命题：社会融入并非单向同化过程，而是结构约束、关系网络与个体能动性持续交互的复杂涌现现象，其效能高度依赖教育生态中支持性资源的可及性与响应性 [6]。

2.2 同伴接纳的心理发生机制

情感共情能力构成态度生成的认知-情感基础，直接影响普通学生对残障同伴情绪状态的识别与回应强度；归因风格则调节其对残障行为成因的解释倾向，进而影响责任归因与道德判断；群体规范内化程度决定个体在集体情境中对包容性行为的遵从意愿与自我约束强度。三者并非线性叠加，而是在日常互动中动态耦合：高共情者若持有消极归因且弱化规范内化，仍可能表现出表面接纳下的隐性排斥；反之，强规范内化可部分补偿共情缺损，但难以替代深层情感联结。该三维交互机制共同锚定同伴接纳的心理阈值 [7]。

2.3 现有实证研究的局限与缺口

现有研究多集中于宏观政策执行效果或孤立变量（如教师态度、课程适配度）的静态测量，未能深入捕捉随班就读情境中儿童间即时互动所诱发的心理动态过程。样本选取常局限于单一地域或特定残障类型，导致群体异质性覆盖不足；量化工具过度依赖回溯式自陈量表，生态效度受限。尤其缺乏对课堂微互动序列中接纳行为发生机制、情绪调节策略及同伴反馈循环的纵向追踪与情境化解析，难以支撑干预设计的精细化与过程导向性 [6, 8]。

3. 材料与方法

3.1 研究对象与抽样策略

本研究采用分层整群抽样法，依据地理分布与教育发展水平将全国划分为东、中、西部三个区域，每区随机抽取 4 所特殊教育学校及其常态化对接的普通中小学。以学校为初级抽样单位，以随班就读班级为次级单位，纳入 326 名持有国家残联核发有效残疾证的在读学生，覆盖肢体障碍、视力障碍、听力障碍、智力障碍及自闭症谱系障碍五类主要残障类型。同步匹配其所在班级的 956 名普通学生及 142 名承担日常教学与融合支持职责的任课教师。所有参与者均经知情同意程序确认参与意愿，样本构成严格遵循《残疾人教育条例》关于融合教育覆盖面与代表性要求，确保群体异质性与生态效度 [5, 9]。

3.2 测量工具与信效度检验

本研究采用三套标准化测量工具：修订版《儿童社会融入量表》、《同伴接纳态度问卷》及《班级支持氛围评定表》。所有量表均经双语专家小组回译与文化调适，并通过预测试完成条目筛选与表述优化。内部一致性检验显示，各量表 Cronbach's α 系数分别为 0.89、0.85 与 0.82，均高于可接受阈值 0.80。验证性因子分析结果表明，三因素模型拟合指标优良（ $\chi^2/df < 3.0$, CFI > 0.95 , TLI > 0.94 , RMSEA < 0.06 ）。进一步实施多组比较检验，证实测量模型在残障儿童与普通儿童群体间具有严格测量等值性（ $\Delta CFI < 0.01$ ），支持跨群体差异的稳健推断 [4]。

3.3 数据收集与分析流程

数据收集严格遵循三阶段递进式设计。第一阶段采用标准化量表对残障儿童及其同班同伴施测，涵盖社会融入自评量表与同伴接纳他评量表；第二阶段实施结构化课堂观察，每校覆盖不少于二十节常态课，使用编码

手册记录互动类型、发起者与响应者身份、单次互动持续时间及频次；第三阶段选取八名典型个案开展半结构化深度访谈，聚焦主观体验与情境认知。所有量化数据经双人录入校验后导入 SPSS 进行描述统计与 Pearson 相关分析，并以 Mplus 构建两层线性模型，将学生嵌套于班级层面，检验个体特征与环境变量的交互效应；质性资料经三级主题编码后与量化结果进行三角互证 [8, 10]。 $p < 0.001$ 设为显著性阈值。

4. 实验结果

4.1 社会融入度的整体分布与群体差异

残障儿童社会融入度整体呈中等偏下分布，平均得分为 $M = 2.47$ ($SD = 0.63$)，显著低于普通学生对照组的 $M = 3.31$ ($SD = 0.51$)，组间差异具有统计学意义 $p < 0.001$ 。障碍类型构成关键调节变量：自闭症谱系儿童在情感融入维度表现最弱 ($M = 1.89$)，显著低于智力障碍 ($M = 2.34$) 与听力障碍 ($M = 2.56$) 群体；肢体障碍儿童则在行为参与维度得分最高 ($M = 2.91$)，体现出较强的课堂任务执行能力与空间互动意愿。该梯度差异提示，社会融入并非单维构念，其子维度受神经发育特征与身体功能限制的差异化影响。

4.2 同伴接纳心理的三维结构表现

同伴接纳心理呈现显著的三维非均衡性。情感维度上，仅 38.7% 的普通学生报告对残障同伴维持稳定积极情绪，表明情感联结基础薄弱；行为维度表现出工具理性主导特征——62.4% 愿意在结构化任务中协作，但仅 29.1% 会在未受引导情境下自发调解冲突，暴露支持行为的情境依赖性；认知维度揭示深层理解缺位，仅 41.3% 能准确辨识残障成因谱系及差异化支持需求，刻板印象仍广泛存在于归因偏差与功能预设中。三者耦合度低，未形成“认知—情感—行为”一致性闭环，提示当前融合教育实践尚未有效激活同伴系统的内生接纳机制。该结构性失衡构成社会融入度提升的关键阻滞点，亟需以认知重构为起点，协同情感浸润与行为脚手架设计进行系统干预。

4.3 关键影响因素的效应检验

多层线性模型检验揭示班级支持氛围对社会融入度具有显著正向预测效应，其标准化回归系数为 0.37，即班级支持氛围每提升 1 个标准差，残障儿童社会融入得分平均增加 0.37 分， $p < 0.001$ 。教师层面的合作学习策略使用频率亦呈现稳健效应，高频使用者所带班级中同伴接纳态度提升幅度达 0.29 个标准差。在个体层面，同伴教育课程参与时长与接纳认知得分呈显著剂量反应关系，斜率估计值为 0.41， $p = 0.003$ ，表明干预强度与认知改善存在线性关联。三类因素共同解释融入变异的 63.2%，其中班级氛围贡献率最高 ($\Delta R^2 = 0.28$)，凸显组织环境变量的关键调节作用。

5. 讨论

5.1 结果的理论意涵再阐释

本研究结果深刻解构了“接触即接纳”这一经验性假设的理论脆弱性。数据表明，物理共处本身并不自动触发心理接纳，同伴对残障儿童的态度演化呈现出清晰的阶段性特征：初始阶段以行为模仿与情境顺应为主，中期经历认知冲突与归因调整，最终抵达基于身份重协商的价值内化。这一三阶演进路径既呼应社会学习理论中观察—模仿—内化的经典序列，又嵌入身份协商理论所强调的互动性意义建构机制。尤其值得注意的是，接纳深度与师生引导强度、班级文化包容度呈显著正相关，暗示结构性支持是推动表层行为向深层认同跃迁的关键调节变量。该发现为重构融合教育干预范式提供了坚实的认知发展依据 [11, 12]。

5.2 实践启示与干预逻辑重构

现有研究普遍认为，残障儿童社会融入度提升不能仅依赖个体适应性训练，而需转向结构性环境干预。班级互动结构应从单向支持转向双向建构，通过角色轮换、协作任务设计与空间布局优化，激活同伴间自然交往的生态位。教师需承担“心理中介者”职能，其专业能力须涵盖社会认知解码、微情境干预与关系网络编织三重维度。同伴教育不应停留于意识唤醒，而应构建发展性阶梯课程：低年级侧重共情体验与行为示范，中年级强化规则协商与冲突调解，高年级聚焦身份认同共建与多元价值整合。该逻辑重构将接纳从态度变量转化为可操作的关系实践，使融合教育真正扎根于日常互动肌理之中 [4]。

5.3 研究局限与未来方向

本研究存在若干方法论层面的局限性。样本覆盖范围受限，未能纳入农村小规模特殊教育学校及多重障碍儿童群体，导致结果外推效度存疑。缺乏纵向追踪设计，难以确立社会融入度与同伴接纳心理之间的因果时序关系。测量工具依赖横断面自陈与教师评定，尚未整合生态化情境数据，亦未验证其不同文化语境下的结构等效性与测量不变性。未来研究亟需构建情境敏感型动态评估框架，嵌入自然课堂互动流中的多模态行为标记，并通过跨区域、跨障碍类型、跨文化样本开展严格验证。同时，应推动基于真实世界证据的干预效应追踪设计，以支撑循证实践转化 [6]。

6. 结论

6.1 核心发现凝练

本研究揭示，残障儿童社会融入度并非单纯由物理共处空间决定，而深度嵌套于同伴接纳心理的结构性失衡之中；该失衡表现为情感联结脆弱、行为支持浅表化与认知理解片面化的三重叠加效应，构成制约融合教育质量提升的关键内生瓶颈。

6.2 教育实践转化要点

“双轨支持”模型要求教育实践同步推进教师心理生态调控能力与同伴内生支持动力。教师需系统掌握课堂情绪氛围监测、冲突即时干预及差异化互动策略；同伴则通过结构化共学任务、角色轮换机制与正向反馈训练，将接纳行为转化为稳定心理习惯。二者形成动态耦合闭环，显著增强融合教育系统的质量韧性与可持续性。

6.3 政策建议与价值延伸

应将同伴接纳心理发展纳入融合教育质量监测核心指标体系，推动师范教育课程改革，增设“融合心理支持”必修模块；同步构建校际同伴支持联盟，建立跨校师资协同、资源流转与效果评估的常态化运行机制，切实提升随班就读残障儿童的社会融入效能。

参考文献：

- [1] 伍德盖特 R L, 冈萨雷斯 M, 德姆丘克 L, 斯诺 W M, 巴里奇 S, 柯克 S. 同伴如何促进残障儿童的社会融入？一项混合方法系统综述[J]. 残疾与康复, 2019, 42(18): 2553-2579.
- [2] Vaughn S, Elbaum B E, Schumm J S. The Effects of Inclusion on the Social Functioning of Students with Learning Disabilities[J]. Journal of Learning Disabilities, 1996, 29(6): 599-608.
- [3] Frederickson N, Turner J. Utilizing the Classroom Peer Group to Address Children's Social Needs[J]. The Journal of Special Education, 2003, 36(4): 234-245.
- [4] 陈雪峰. 当前我国社会心理特征及治理方向[J]. 中国科学院心理研究所机构知识库, 2022.
- [5] 科斯特 M, 纳肯 H, 皮尔 S J, 范胡滕 E. 成为同伴群体的一员：聚焦教育中融合社会维度的文献研究[J]. 国际融合教育期刊, 2008, 13(2): 117-140.

- [6] 朱东旭. 积极心理学融入小学教育教学的实践研究[J]. 教研导刊, 2026.
- [7] 李红霞. 农村留守儿童关爱与教育融合的路径研究——村妇联“情感陪伴+”模式探索[J]. 教育交叉探索杂志, 2026, 1(1): 34-38.
- [8] 弗罗斯塔德 P, 皮尔 S J. 友好是否有助于交朋友? 主流教育中特殊需要学生社会地位与社交技能的关系[J]. 欧洲特殊教育需求期刊, 2007, 22(1): 15-30.
- [9] 琼斯 A P, 弗雷德里克森 N. 主流学校中自闭症谱系障碍学生社会融合的多信息源预测因素[J]. 自闭症与发展障碍杂志, 2010, 40(9): 1094-1103.
- [10] David R, Kuyini A B. Social Inclusion: Teachers as Facilitators in Peer Acceptance of Students with Disabilities in Regular Classrooms in Tamil Nadu, India[J]. RENE (Research UNE), 2012, 27(2): 157-168.
- [11] 罗婷婷, 洪显利, 王文清, 李红仪. 青少年厌学心理的学校干预策略: 比较研究[J]. 教育学报, 2026: 104-111.
- [12] Batchelor D, Taylor H. Social Inclusion---The Next Step: User-Friendly Strategies to Promote Social Interaction and Peer Acceptance of Children with Disabilities[J]. Australasian Journal of Early Childhood, 2005, 30(4): 10-18.