

融合教育背景下特殊需要学生社会情感课程的开发与实践研究

魏 来, 黄 丹

广州市康纳学校(广州儿童孤独症康复研究中心), 广东 广州

收稿日期: 2025年10月23日; 录用日期: 2025年11月21日; 发布日期: 2025年11月28日

摘 要

【目的】: 针对融合教育背景下孤独症谱系障碍、注意缺陷多动障碍等特殊需要学生社会情感能力发展不足的现状, 本研究开发了一套适用于普通小学资源教室的社会情感课程, 并验证了其有效性。【方法】: 本研究采用基于设计的行动研究方法, 依据CASEL框架构建了“三领域五维度十八关键技能”课程目标体系, 并设计了包含6个单元、32个主题的教学内容。研究在广州市2所普通小学中, 针对12名3~4年级孤独症及相关障碍学生, 开展了为期3个学期的抽离式小组教学干预。采用混合研究法, 通过《社会情感能力评定量表(父母版)》(SEL-P)前后测、课堂观察和访谈分析收集数据。【结果】: 配对样本t检验结果显示, 干预后学生社会情感能力总分($t = 8.73, p < 0.001$)及自我管理、社会意识和人际关系技巧三个维度的得分均显著提升; 课堂观察表明, 学生积极行为频次增加, 问题行为发生率下降; 质性分析显示, 学生在情绪识别、冲突解决等方面取得了显著进步; 家长与教师对课程的满意度达92%。【结论】: 本研究开发的社会情感课程体系科学、可行且有效, 能为普通学校资源教室课程建设提供课程资源和实践模型, 促进特殊需要学生的社会性融合。

关键词

融合教育, 特殊需要学生, 社会情感能力, 课程开发, 行动研究

Research on the Development and Practice of Social-Emotional Curriculum for Students with Special Needs in the Context of Inclusive Education

Lai Wei, Dan Huang

Guangzhou Cana School (Guangzhou Rehabilitation & Research Center for Children with ASD), Guangzhou Guangdong

文章引用: 魏来, 黄丹. 融合教育背景下特殊需要学生社会情感课程的开发与实践研究[J]. 教育进展, 2025, 15(11): 1816-1826. DOI: 10.12677/ae.2025.15112236

Received: October 23, 2025; accepted: November 21, 2025; published: November 28, 2025

Abstract

[Purpose]: This study developed a social-emotional curriculum for resource rooms in regular primary schools, and validated its effectiveness, addressing the current situation of insufficient social-emotional skills development among students with special needs such as Autism Spectrum Disorder (ASD) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in the context of inclusive education. **[Method]:** This study employed a design-based action research method and constructed a curriculum objective system of “three domains, five dimensions, and eighteen key skills” based on the CASEL framework. The study designed teaching content including six units and thirty-two themes. The research conducted a three-semester pull-out group teaching intervention for twelve students with autism and related disorders in grades 3~4 from two ordinary primary schools in Guangzhou. A mixed research method was used, collecting data through pre-and post-tests of the Social and Emotional Learning Rating Scale (Parent Version) (SEL-P), classroom observations, and interview analyses. **[Result]:** The results of the paired-samples t-test showed significant improvements in students’ total score of social-emotional competence ($t = 8.73, p < 0.001$) and scores in three dimensions: self-management, social awareness, and relationship skills. Classroom observations indicated an increase in students’ positive behaviors and a decrease in problem behaviors. Qualitative analysis revealed significant progress in students’ emotional recognition and conflict resolution skills. The satisfaction rate of parents and teachers with the program reached 92%. **[Conclusion]:** The socio-emotional curriculum system developed in this study is scientific, feasible, and effective, providing curriculum resources and practical models for resource room curriculum development in regular schools, and promoting social integration for students with special needs.

Keywords

Inclusive Education, Students with Special Needs, Social-Emotional Competencies, Curriculum Development, Action Research

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

近年来, 随着我国融合教育事业的持续推进, 随班就读已然成为特殊儿童就学的主要安置方式。根据教育部 2020 年统计数据, 小学随班就读和特教班学生已达 30 余万人, 占小学特殊教育在校生总数的 50.3% [1]。孤独症谱系障碍(Autism Spectrum Disorder, ASD)、注意缺陷与多动障碍(Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, ADHD)等发展性障碍学生人数也逐年上升[2]。然而, 不少学生明显欠缺必要的社会情感能力(Social Emotional Competence, SEC), 具体体现在情绪识别与调节存在困难、难以从他人角度思考问题、建立和维护同伴关系的能力不足, 以及缺乏妥善处理人际冲突的方法等方面[3][4]。这些关键能力的缺失, 致使他们在校园生活中面临诸多困难, 容易出现情绪与行为方面的问题、同伴关系紧张以及社会适应不良等情况。这不仅对他们的心理发展和学业表现产生负面影响, 还阻碍了他们更好地融入普通教育环境[5][6]。

社会情感能力是个体在与他人和社会的互动中, 为应对成长挑战而逐渐发展起来的关键能力。

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL)将其界定为自我意识(Self-awareness)、自我管理(Self-management)、社会意识(Social awareness)、人际关系技能(Relationship skills)和负责任的决策(Responsible decision-making)五大核心维度[7]。大量实证研究表明,有效的社会情境学习(Social Emotional Learning, SEL)干预能显著改善学生的情绪调节、亲社会行为、学业表现,并减少内化与外化问题行为[8]。

当前,国内普通学校现有课程缺乏针对特殊需要学生认知与学习特点的差异化设计,课程资源难以满足其特殊教育需求、课程学习方式不适合其认知特点[9]。作为融合教育的重要支持场所,资源教室普遍面临着“有设备无课程”“有教师无蓝本”的现实困境[10]。因此,开发一套基于实证、系统结构化、易于在资源教室中实施的 SEL 课程,既是回应国家政策号召、推动融合教育高质量发展的迫切需求,也是破解一线教学现实难题、支持特殊需要学生社会性参与的重要举措。

2. 研究设计与方法

2.1. 研究对象

本研究在广州市 2 所普通小学开展,通过四阶段流程(初步筛查—校园宣导与报名—入班观察—教师与家长访谈)筛选出 12 名 3~4 年级特殊需要学生作为教学对象。其中,男生 11 名,女生 1 名,年龄范围为 8~11 岁。障碍类型方面,孤独症谱系障碍(ASD)的学生 4 名,注意缺陷与多动障碍(ADHD)学生 4 名,具有高孤独症特质(HAT)但未达临床诊断标准的学生 3 名,具有明显情绪行为障碍的学生 1 名。

尽管所有学生都在普通班级就读,但他们在社会情感核心领域,如情绪识别与表达、同伴互动、冲突解决等方面表现出明显的挑战。根据社会情感能力量表(父母版)的评估,12 名学生在该量表上的总分低于大样本平均水平 1 个标准差以上,这表明他们在社会情感能力方面存在显著的差距。此外,部分学生还表现出情绪行为问题,例如冲动、退缩和攻击性行为。

2.2. 研究方法过程

研究采用基于设计的行动研究(Design-Based Action Research),研究过程为“理论构建—课程开发—实践检验—反思修正”。研究在两所普通小学分阶段推进,通过多轮实践持续优化课程体系。具体实施过程分为两个阶段:第一阶段(2022~2023)在 A 校进行课程原型的开发与初步实践,重点探索课程的基本框架和核心内容,通过形成性评价收集教师反馈和学生反应,为课程修订提供依据。第二阶段(2023~2025)在 B 校推进课程的优化与实践验证,依据第一阶段的实践反馈对课程内容、教学策略及评价方式进行全面优化,并开展长期的效果跟踪与总结性评价。

2.3. 课程开发框架设计

本研究基于 CASEL 社会情感能力框架的五大核心要素(自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能及负责任的决策),融合心理理论与执行功能理论,构建了一套面向特殊需要学生的社会情感课程体系。课程重点针对自闭症谱系(ASD)学生普遍存在的心理理论缺陷,以及注意缺陷多动障碍(ADHD)学生常见的执行功能困难[11][12],相应设置了“换位思考”“理解言外之意”“冲动控制”等关键教学主题,以提升其社会认知与行为调节能力。课程设计遵循以下原则:(1) 个体化,根据评估结果为每位学生设定个性化目标;(2) 功能性,确保所授技能在学生日常生活中具有实际应用价值;(3) 结构化,借助视觉提示和固定流程降低学生的焦虑感;(4) 情境化,围绕真实自然的社交场景开展教学,促进技能的迁移与泛化。

基于上述框架与原则,课程构建了“三领域(自我、他人、社会)五维度(对应 CASEL 五大能力)十八项关键技能”的目标体系,为后续课程内容的开发与教学实施提供了明确指引(详见 2.4.1)。

2.4. 干预方案(课程内容与实施)

2.4.1. 课程内容构建

依据课程框架，本研究设计了 6 个教学单元，共包含约 32 个主题，64 课时。课程内容安排见表 1。

Table 1. Schedule of social emotional learning units and thematic activities
表 1. 社会情感学习单元和主题活动安排

单元名称	核心目标	关键技能	主题活动示例
单元一 自信的我	自我认知与优势发展	认识自己、相信自己	《我的优点树》
单元二 快乐的我	情绪理解与调节	理解情绪、平息愤怒	《平息愤怒》
单元三 有同理心的我	对他人的理解与包容	观点采择、欣赏差异	《摒除偏见》
单元四 善交往的我	沟通与协作	有效沟通、应对压力	《拒绝有技巧》
单元五 会解决问题的我	责任意识与问题解决	应对欺凌、承担后果	《对欺负说“不”》
单元六 能达成目标的我	目标的制定与实践	制定目标、克服困难	《制定 SMART 目标》

2.4.2. 课程实施建议

课程采用抽离式小组教学模式，在资源教室开展教学，每周安排 2 课时，每课时 40 分钟，计划在 2 至 3 个学期内完成。教学流程具有高度结构性，结合多种教学策略(见表 2、表 3)，并配合家校协同机制，促进学生将所学技能迁移至不同情境中。

Table 2. General teaching strategies
表 2. 一般教学策略

策略	具体内容
视觉支持	利用视频示范、图片、技能分解图等视觉工具辅助教学，帮助学生理解抽象概念和社会情境。
结构化教学	提供清晰的技能要点和固定的学习步骤“示范→体验→讨论→运用”，减少不确定性，建立学习安全感。
社交故事法	根据学生的生活实际，编写特定社交情境的故事，帮助学生理解社会规则和他人观点。

Table 3. Differentiated teaching strategies
表 3. 差异化教学策略

学生类型	推荐策略	慎用策略
ASD HAT	社交故事 + 视觉日程表、视频示范、结构化任务分解	开放式辩论、抽象隐喻教学、缺乏结构的自由活动
ADHD	运动间歇 + 即时反馈、任务拆解、身体参与活动	长时间静坐聆听、冗长口头指令、延迟奖励
焦虑/退缩型	安全情境创设、渐进式暴露、同伴支持	当众点名、强制表演、过度关注
对抗/挑战型	选择权提供、冷静角、问题解决协商	公开对峙、权力斗争、威胁与惩罚

2.5. 研究工具与数据分析

2.5.1. 量化工具

本研究在评估阶段，采用自主翻译的《社会情感学习量表(父母版)》(SEL RF-P) [13]，于干预前(前测)和干预后(后测)对 12 名学生的社会情感能力展开评估。在数据分析阶段，为提高测量工具的本土适用性

与结构效度,本研究采用了国内学者新修订的《社会情感学习量表(父母版)中文修订版》(C-SEL RF-P) [14]。该量表共 33 个条目,采用 4 点计分,包含五个维度,具有良好的信效度(总量表 Cronbach's α 为 0.91)。

2.5.2. 质性工具

- (1) 半结构化访谈:课程结束后,分别对 6 名家长、2 名班主任和 2 名资源教师开展访谈,了解他们所观察到的学生行为变化,并听取他们对课程的整体评价。
- (2) 课堂观察:本研究采用自编的《课堂行为观察记录表》(该表在课堂中以小组积分表《三个约定》的形式呈现),对目标行为的发生频率展开系统记录。
- (3) 课程满意度调查:课程结束后,向所有参与学生的家长发放课程满意度问卷。问卷由两部分构成:结构化量表部分用于统计整体满意度;开放性问题的部分则用于收集家长和教师对课程效果、学生行为变化的具体反馈,以及相关的实际案例和改进建议。

2.5.3. 数据分析

量化数据运用 SPSS 21.0 软件开展数据处理,采用配对样本 t 检验来比较干预前后 SEL RF-P 得分的差异。质性数据方面,对访谈文本、沟通留言等进行转录并开展主题分析,对课堂观察记录进行描述性统计。

3. 研究结果

3.1. 量化结果: 社会情感能力前后测的差异情况

配对样本 t 检验结果显示(见表 4),课程干预后,学生社会情感能力总分以及自我管理、社会意识和人际关系技巧这 3 个维度上均有显著提升。而自我意识和负责任的决策两个维度的提升未达到统计学显著性。

Table 4. Comparison of pre- and post-test scores of students' social and emotional competence (N = 12)
表 4. 学生社会情感能力前后测得分比较(N = 12)

维度	前测(M±SD)	后测(M±SD)	t	p	Cohen's d
自我意识	2.05 ± 0.38	2.20 ± 0.37	1.500	0.162	0.39
自我管理	2.15 ± 0.43	2.65 ± 0.41	3.800	0.003*	1.13
社会意识	2.25 ± 0.33	2.55 ± 0.32	2.500	0.029	0.88
人际关系技巧	2.10 ± 0.28	2.70 ± 0.27	5.000	0.001***	2.08
负责任的决策	2.35 ± 0.38	2.45 ± 0.37	0.800	0.440	0.25
总分	2.18 ± 0.23	2.51 ± 0.22	3.200	0.008**	1.35

注: *p < 0.05, **p < 0.01, ***p < 0.001.

3.2. 观察结果: 课堂行为的变化情况

课堂观察数据显示,小组学生的积极行为表现(如积极发言、遵守游戏规则、完成课堂练习、彼此倾听)的平均发生频率,从干预初期的每节课 6 次上升至干预后的 9 次。同时,外化问题行为(如发脾气、不友好语言、破坏规则)的发生频率从平均每节课 4 次下降至 1.5 次。

3.3. 质性结果: 基于多方反馈的课程成效

对家长和教师访谈、课程满意度调查以及线上沟通留言等质性资料进行主题分析,结果表明课程干

预在多个维度产生了积极效果, 并获得了利益相关方的高度认可, 可以归纳为以下四个方面:

(1) 情绪识别与调节能力显著提升

多数家长反馈, 孩子处理负面情绪的能力显著提升。A 小学家长反馈: “孩子发脾气频率降低了” “以前每月都有一两次因为情绪问题不去上学, 最近三个月只发生了一次”。B 学校家长也表示: “孩子改变了很多, 起码有矛盾时, 不是用拳头去解决, 有时我急起来, 他还会平静地和我谈”。教师课堂观察也印证了学生在情绪表达上的转变, 如能使用“我觉得不公平”等情绪感受表达替代原有的攻击或退缩行为。

(2) 社会理解与同理心增强

课程中强调的“换位思考”“感同身受”等内容在学生日常互动中有所体现。一名家长提到: “孩子会把他平时发生的事情和情绪课上学习的知识相结合, 比如这周学习的换位思考, 这两天发生什么争论争执, 他就会提出换位思考, 就更容易理解解决问题。”教师反馈中也指出, 部分 ASD 学生开始能识别他人简单的情绪表情, 并尝试在冲突中考虑对方立场。

(3) 社交主动性与问题解决策略初步形成

家长和教师均报告学生社交行为的积极变化。A 小学家长反映“她开始邀请同学来家里玩了, 这是以前没有的”。学校家长也指出“孩子更能开得起玩笑了, 受挫能力也提升了, 以前做作业错了会哭, 现在会想办法”。此外, 学生开始在真实情境中运用课程所学的策略, 例如一名学生在与同学争抢文具时主动提出: “我们可以轮流使用”, 这显示出初步的问题解决意识。

4. 讨论

研究结果显示, 基于 CASEL 框架开发、采用普特融合教育路径的社会情感课程, 能够明显帮助融合教育环境中的特殊需要学生发展社会情感能力。这一结果和国内外关于社会情感干预有效性的元分析结论一致[8] [15], 说明社会情感学习(SEL)确实能够提升特殊需要学生的情绪能力和社交技能。具体来看, 本研究中学生情绪调节能力提高、同理心增强以及开始使用社交策略, 这些变化与元分析强调的干预重点(比如换位思考训练和冲突解决方法)非常吻合, 显示出本课程在融合教育环境中的针对性优势。另外, 这种一致性不仅说明 CASEL 框架在普特融合路径下是有效的, 也说明在课程实施中结合真实情境练习对帮助学生真正掌握技能非常重要。

课程有效的原因可能有以下几点: (1) 课程结合了理论和实践。课程不仅使用 CASEL 的框架, 还加入了心理理论和执行功能理论, 专门针对 ASD 等学生的核心难题(比如重点培养同理心、教授情绪调节方法), 这样干预更有针对性。(2) 教学体系结构清晰。课程有明确的三级目标, 有固定的教学步骤, 还系统使用了视觉支持、社交故事等有效策略, 为那些思维刻板、难以适应变化的特殊需要学生提供了必要的学习支持。(3) 注重家庭与学校合作以及技能在实际生活中的应用。通过布置课后作业和开展家长培训, 把课程中学到的技能延伸到家庭和日常社交中, 这大大帮助学生记住和运用这些技能, 是保证干预效果的重要因素。

5. 反思与展望

本研究开发的社会情感课程, 经过实际教学应用, 能够提升融合教育环境中的特殊需要学生提升社会情感能力, 改善情绪和行为问题, 提高社交技能, 帮助他们更好地融入集体。

本研究的实践意义还在于, 它为普通中小学的资源教室提供了一套具体可行、效果明显的课程方案和相关材料, 有助于缓解资源教室长期以来课程资源不足的问题。目前实际应用已表明, 该课程在补偿性干预(二级)层面具有良好效果, 为今后建立包含面向全体学生的预防(一级)和个别化深度干预(三级)在

内的完整支持体系打下了坚实基础。

接下来的研究和实践可以重点关注如何将本课程与一级预防性活动更好地结合, 例如把课程内容更深入地融入普通班级的心理健康教育和主题班会中, 以及为需求极重的学生开发更具针对性的个案干预。

基金项目

本文系广州市教育科学规划 2024 年度课题“融合教育背景下小学生社会情绪能力培养的实践研究”(项目批准号: 202317395)的阶段性研究成果。

参考文献

- [1] 陈如平, 安雪慧, 张琨. 构建优质均等的基本公共特殊教育服务体系[J]. 中国特殊教育, 2022(5): 3-10.
- [2] 郭德华, 徐素琼, 刘劲. 孤独症儿童融合教育发展现状与立法建议[J]. 教育观察, 2022, 11(9): 107-112.
- [3] 杜媛. 融合教育环境下特殊需要学生社会情感能力的培养路径[J]. 现代特殊教育, 2023(3): 14-20.
- [4] 杨希洁, 彭燕, 刘颂, 等. 随班就读自闭症学生问题行为类型及其表现形式、功能的研究[J]. 中国特殊教育, 2018(8): 48-54.
- [5] 张珍珍, 连福鑫. 随班就读自闭症谱系障碍儿童社会行为特点及其对同伴关系的影响[J]. 中国特殊教育, 2020(11): 34-41+48.
- [6] 苗小燕, 李莉. 融合教育背景下随班就读学生心理健康支持路径研究[J]. 中国特殊教育, 2024(10): 13-19.
- [7] Payton, J.W., Wardlaw, D.M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M.R., Tompsett, C.J. and Weissberg, R.P. (2000) Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, **70**, 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>
- [8] Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki, A.B., Taylor, R.D. and Schellinger, K.B. (2011) The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, **82**, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- [9] 刘瑞华, 刘淼鑫. 自闭症儿童随班就读的困境及教育策略[J]. 教学与管理, 2023(11): 16-18.
- [10] 魏寿洪. 资源教室课程建设与实施 教学方法及理论[M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2023.
- [11] Baron-Cohen, S., Leslie, A.M. and Frith, U. (1985) Does the Autistic Child Have a "Theory of Mind"? *Cognition*, **21**, 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- [12] Diamond, A. (2012) Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, **64**, 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- [13] Elliott, S., Davies, M., Frey, J.R., et al. (2018) Social Emotional Learning Screening Assessment. <https://doi.org/10.1037/t67085-000>
- [14] 吕飒飒, 刘长江, 汪祚军. 社会情感学习量表父母版中文修订及其信效度检验[J]. 中国临床心理学杂志, 2024, 32(6): 1345-1350.
- [15] Corcoran, R.P., Cheung, A.C.K., Kim, E. and Xie, C. (2017) Effective Universal School-Based Social and Emotional Learning Programs for Improving Academic Achievement: A Systematic Review and Meta-Analysis of 50 Years of Research. *Educational Research Review*, **25**, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>

附录：《教案示例》

单元二主题 2 说出我的感受

【设计理念】

本主题聚焦“情绪表达”这一社会情感核心能力,针对特殊需要学生常见的表达模糊、情绪冲动、回避沟通等问题,系统教授“我信息”(“当你……我感到……”)表达法。第1课时通过视频示范、对比分析、结构化句式学习,帮助学生初步构建非攻击性表达的知识与技能(“是什么”与“怎么做”)。第2课时通过角色扮演、问题解决、行动计划制定,引导学生在模拟及真实情境中巩固、泛化与应用技能(“何时用”与“怎么用得更好”),最终促进其在学校与家庭环境中使用更建设性的方式表达情绪,进而提高情绪管理能力和改善人际关系。

【学生先备技能】

1. 识别基本情绪(高兴、生气、难过、害怕)的能力;
2. 理解特定情境会引发相应情绪与行为的初步概念;
3. 在询问下,能够尝试使用“我感到……”句式表达基本感受。

【教学目标】

- 主题核心目标:合理运用情绪表达的方法,控制冲动行为。
- 课时安排:□1课时(40分钟“基础课”) ☒2课时(80分钟“基础课+深化课”)
- 第1课时(基础课)目标——“技能初建”
 1. 知识与技能:学生能说出“我信息”表达法的两个组成部分(行为+感受),并能在模板辅助下,将一句指责性语言改写为“我信息”表达句。
 2. 过程与方法:通过对比分析、视频观察和句式填空,初步学习使用“当你……我感到……”的句式结构。
 3. 情感与态度:感受非攻击性表达带来的积极沟通体验,愿意在课堂安全环境中尝试使用新的表达方式。
- 第2课时(深化课)目标——“技能迁移”
 1. 知识与技能:学生能识别出2个以上适用“我信息”表达法的生活情境,并独立或少量提示下构造出完整的“我信息”句子。
 2. 过程与方法:通过角色扮演、小组讨论和制定个人行动计划,在模拟情境中练习并规划技能的实际应用。
 3. 情感与态度:建立“主动表达有助于解决问题”的积极信念,增强在课堂外使用该技能的意愿和信心。

【教学重难点】

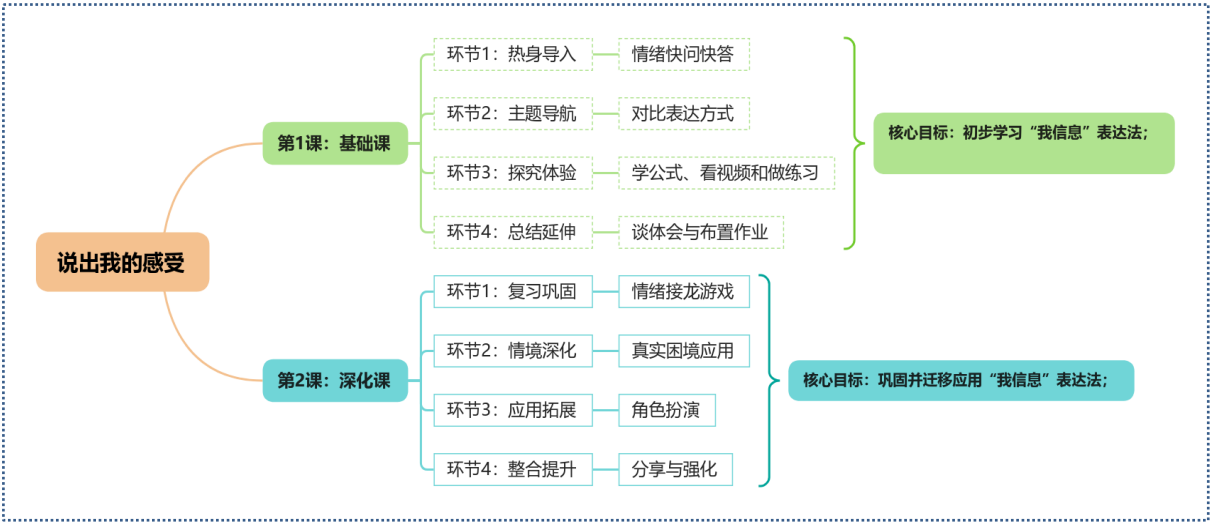
- 教学重点:理解和运用“我信息”(“当你……我感到……”)表达法的基本句式结构。
- 教学难点:在接近真实的情境中(如冲突、受挫时),能主动尝试使用“我信息”表达法。

【教学准备】

- **环境准备:**小组围坐式布局,营造安全、包容的氛围;张贴“小组规则海报”和本课核心句式图“当你……,我感到……,因为……,我希望……”。
- **教具准备:**希沃课件、视频《非攻击性语言表达生气》、句式模板大图卡、情绪图卡、情境卡片、计时器。

- **学具准备:** 《表达我的感受》学习手册、角色扮演身份卡、“表达小勇士”勋章贴纸、学习单。

【教学思路】



【教学过程】

第 1 课: 基础课——“技能初建”(40 分钟)

教学环节	教师活动	学生活动	设计意图
1. 热身导入 (5 分钟)	1. 出示 4 种基本情绪图卡(高兴、生气、难过、紧张)。 2. 开展“情绪快问快答”: 说出情境, 引导学生快速回答“我感到…”。 3. 给予所有回答积极反馈。	1. 观看情绪图卡。 2. 根据教师创设的情境, 快速说出对应的情绪感受。 3. 倾听同伴的回答。	1. 激活旧知: 快速唤醒关于情绪的认知。 2. 建立联结: 初步建立“事件→情绪”的联结。 3. 营造安全氛围: 高互动、无压力的开场。
2. 主题导航 (5 分钟)	1. 呈现对比图文: A. “你总是插队! 真讨厌!” B. “当你插队时, 我感到生气, 因为我一直在排队。” 2. 提问引导: “哪句话更容易让对方接受? 为什么?” 3. 总结并揭示课题: 学习“我信息”表达法。	1. 观看对比图文, 思考问题。 2. 分享自己的看法和感受。 3. 明确本课学习目标。	1. 制造认知冲突: 直观感受不同表达方式的差异。 2. 激发学习动机: 让学生意识到表达方式的重要性。 3. 明确学习方向。
3. 探究体验 (25 分钟)	活动 1: 学习“我信息”公式(10 分钟) 1. 讲解并板书核心句式: “当你…, 我感到…, 因为…, 我希望…”。 2. 引导学生完成《学生手册》的对比改写练习。 活动 2: 视频示范(8 分钟) 1. 播放视频《非攻击性语言表达生气》。 2. 提问关键点: 亮亮怎么冷静的? 怎么说的? 结果如何? 活动 3: 情境填空(7 分钟) 1. 组织学生完成《学生手册》(写给老师)的填空练习。	活动 1: 学习“我信息”公式 1. 跟读并理解句式结构。 2. 在教师引导下进行集体改写练习。 活动 2: 视频学习 1. 认真观看视频。 2. 回答教师的提问, 总结关键技能。 活动 3: 情境填空 1. 完成填空练习。	1. 结构化输入: 提供清晰、可操作的思维框架。 2. 视频示范: 通过同伴榜样, 增强技能的可学性和可信度。 3. 步应用: 在低风险练习中巩固技能, 建立信心。

	2. 巡视指导，提供个别化支持。	2. 分享自己的句子。	
4. 总结延伸 (5 分钟)	1. 引导学生回顾：“‘我信息’表达法有什么好处？” 2. 总结学生的发言。 3. 布置作业：完成《学生手册》“写给你的妈妈”。	1. 思考并分享本节课的收获。 2. 记录作业要求。	1. 整合反思：梳理核心知识点。 2. 价值内化：引导学生自己总结方法的好处。 3. 实践延伸：将学习延伸到家庭环境。

第 2 课：深化课——“技能迁移”

教学环节	教师活动	学生活动	设计意图
1. 复习回顾 (5~8 分钟)	1. 发起“情绪接龙”游戏：教师说情境开头，学生用“当你…我感到…”接龙。 2. 对学生的流畅应用给予具体表扬。	1. 专注倾听教师创设的情境。 2. 快速思考，运用句式进行接龙表达。 3. 倾听其他同学的接龙。	1. 激活记忆：有趣地复习核心句式。 2. 提升熟练度：在即时反应中锻炼技能提取速度。
2. 情境深化 (5~7 分钟)	1. 回顾上节课视频亮点。 2. 提出讨论问题：“你有没有遇到过‘不敢说’或‘说了也没用’的情况？” 3. 引出本课目标：成为“表达小勇士”，在练习中勇敢说出心里话。	1. 回忆视频内容。 2. 分享自己的真实经历或感受。 3. 明确本课实践目标。	1. 连接经验：从技能学习过渡到技能应用。 2. 共情与赋能：接纳学生的困难，并用“小勇士”赋予其力量感。
3. 应用拓展 (20~25 分钟)	活动 1：角色扮演训练营(15 分钟) 1. 分发三种常见冲突情境卡片。 2. 解释规则：3 人一组，分饰“表达者”、“对方”、“观察员”。 3. 巡视指导： 对 ASD 学生提供句式提示卡。 提醒 ADHD 学生“先数 5 秒再说话”。 鼓励情绪障碍学生小步尝试。 活动 2：我的行动计划(5 分钟) 1. 引导学生完成《学生手册》P10“想一想”。 2. 鼓励学生在小组内分享计划。	活动 1：角色扮演 1. 小组抽取情境，分配角色。 2. 进行角色扮演演练。“观察员”提供反馈。 3. 自愿上台展示。 活动 2：我的行动计划 1. 独立完成《手册》P10，规划技能应用。 2. 在小组内分享自己的计划。	1. 情境化练习：在安全模拟中提升技能的迁移能力。 2. 差异化指导：确保每位学生都能参与和进步。 3. 规划与承诺：将课堂学习与个人生活联系起来，促进泛化。
4. 整合提升 (3~5 分钟)	1. 邀请几位学生分享其“表达行动计划”。 2. 为所有努力参与的学生颁发“表达小勇士”贴纸，并给予具体表扬。 3. 布置最终作业：完成《学生手册》，并记录一次成功经历。	1. 主动分享自己的行动计划。 2. 接收奖励，感受成就感。 3. 记录最终作业要求。	1. 成果固化：通过分享再次强化学习目标。 2. 正向强化：仪式感的奖励极大提升学生的自我效能感。 3. 持续实践：鼓励学生在真实生活中成为技能的主动使用者。

【学习评价】

- 学生评价：关注自我反思与参与度
- 教师评价：通过系统观察评估学习成效
- 家长评价：了解技能泛化与家庭应用
详见附录 1《“表达小勇士”成长记录表》

【泛化建议】

- 学校泛化:

在课间或小组活动时, 教师可适时提醒学生: “试试用‘当你…我感到…’的句式来说。”

- **家庭延伸:**

将《说出我的感受》家庭作业作为家校沟通桥梁, 让家长了解孩子所学, 并鼓励孩子在家庭中应用。

将《说出我的感受》家长评价作为

提供简单的家长指南《致家长信》(详见附件 2《致家长信》), 说明如何在家中回应和鼓励孩子的“我信息”表达。

- **环境支持**

在教室的公共区域张贴“我信息”句式图, 作为视觉提示。

创造包容的班级文化, 当学生尝试使用新的表达方式时, 无论是否完美, 都首先给予肯定。

【课程资源】

- **学习手册:** 学生手册——《我的情绪表达手册》。
- **视频资源:** 《非攻击性语言表达生气》示范视频 1 个。
- **视觉提示卡:** 表达句式提示卡 1 份。
- **评价工具:** 《“表达小勇士”成长记录表》。
- **家校沟通:** 《致家长信: 情绪小贴士》。