

学习障碍学生的小学至中学过渡：新冠疫情前后的比较研究

李子轩

河北农业大学人文社会科学学院，保定 071001，河北，中国

摘要：本研究考察学习障碍（LD）学生从小学过渡到中学时所面临的过渡挑战，聚焦情绪、行为与社会性三个方面。研究以 168 名特殊教育教师为样本，使用《长处与困难问卷》希腊版（SDQ-He1）测量新冠疫情前后学生的情绪症状、品行问题、多动/注意力不集中、同伴关系困难与亲社会行为。包括 t 检验与重复测量方差分析在内的统计分析显示，疫情后学生的情绪与行为挑战显著上升。效应量分析表明若干关键领域受到中等至较强的影响，其中情绪症状与多动/注意力不集中的变化尤为明显。研究结果表明，有必要开展针对性的干预，例如面向教师的情绪调节策略培训与结构化的过渡衔接方案。对教育工作者与政策制定者的启示包括：推行融合教育实践，并建立专门的过渡支持结构，以缓解上述挑战、提升 LD 学生的整体福祉。

关键词：学习障碍；行为困难；情绪症状；小学—中学过渡；特殊教育教师

Primary to Secondary School Transition for Students with Learning Disabilities: A Comparative Study Before and After the COVID-19 Pandemic

ZiXuan Li

College of Humanities and Social Sciences, Hebei Agricultural University, Baoding 071001, Hebei, China

Abstract: This study examines the transition challenges faced by students with learning disabilities (LD) from primary to secondary school, focusing on emotional, behavioral, and social aspects. Using a sample of 168 special education teachers, the study employs the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-He1) to assess emotional symptoms, conduct problems, hyperactivity/inattention, peer relationship difficulties, and prosocial behavior before and after the COVID-19 pandemic. Statistical analyses, including t-tests and repeated measures ANOVA, reveal significant increases in emotional and behavioral challenges post-pandemic. Effect sizes indicate moderate to strong impacts in key areas, with emotional symptoms and hyperactivity/inattention exhibiting notable changes. The findings highlight the necessity for targeted interventions, such as teacher training on emotional regulation strategies and structured transition programs. Implications for educators and policymakers include the implementation of inclusive practices and specialized transition support structures to mitigate these challenges and enhance the overall well-being of students with LD.

Keywords: Learning disabilities; Behavioral challenges; Emotional symptoms; Primary-secondary transition;

一、引言

从小学到中学的过渡给学习障碍 (learning disabilities, 以下简称 LD) 学生带来了显著的挑战, 影响其情绪、行为与社会性发展。其中情绪困难尤为突出——LD 学生在这一时期常常经历更强烈的焦虑与压力。Sideropoulos 等[1] 发现, 过渡会加剧学生的情绪症状, 这凸显出增强其情绪韧性的策略之亟需。此外, 伴有共病的 LD 学生面临的行为挑战更大, Franklin-Gillette 等[2] 报告了其品行问题的增加。他们的研究强调, 实施针对性的干预以有效管理这些困难十分重要。

本研究填补了已有研究的一处空白: 对 LD 学生在新冠疫情前后所面临的过渡挑战作纵向比较。以往研究主要着眼于单一时间点或质性评估, 对这些挑战如何随时间演变缺乏理解。本研究通过分析 2019 年与 2023 年由教师报告的数据, 为外部冲击对学校过渡的长期影响提供了独特视角。同时, 本研究还考察了不同学校环境与人口学特征如何与这些挑战相互作用, 从而对过渡经验给出更细致、更具情境性的理解。

多动与注意力不集中是 LD 学生在过渡到中学时经常遭遇的另一类挑战。Piko 与 Dudok[3] 观察到, 这些症状在小学向中学过渡期间往往会加重, 这表明需要专门的支持机制来帮助学生管理自身行为、维持注意力。社会性方面的挑战——包括同伴关系困难、社会隔离与遭受欺凌增多——在 LD 学生中同样常见。Metzner 等[4] 发现, LD 学生面临社会性困难的风险更高, 这凸显了社交技能训练与融合教育实践对于促进积极的同伴互动、减少隔离的重要性。

尽管 LD 学生的亲社会行为受到的关注有限, 但新近研究表明, 促进这类行为能够显著地使过渡更为平顺。Beatson 等[5] 指出, 培育亲社会行为可增进社会融入与整体福祉, 帮助学生应对升入中学所带来的社会性与情绪上的复杂局面。通过针对性的干预与全面的支持体系来应对这些多层面的挑战, 对于促成更平顺的过渡、推动学业成功、保障 LD 学生的情绪福祉而言至关重要。

最后, 正如 Strnadová 等[6] 所强调的, 仍需进一步的研究来评估并确立在这一关键过渡期支持 LD 学生的循证实践。本研究并不聚焦于某一具体干预, 而是旨在分析 LD 学生在过渡中面临的情绪与行为挑战, 以及这些挑战如何随时间演变。已有研究已经指出结构化的学业与社会情感支持具有潜在效益[7], 而本研究着眼于评估过渡经验本身, 而非实施或评价某项具体的干预策略。

本研究试图通过弥补一项关键空白——对 LD 学生如何经历小学到中学的过渡的理解——来推进教育学领域的讨论。以往研究 (如[8]) 已经指出这些学生所面临的情绪与行为困难有所加剧, 但关于这些挑战如何随时间演变, 尤其是在后疫情情境下的演变, 纵向证据仍然有限。本研究通过提供这些变化的实证数据, 识别出影响过渡经验的关键因素, 从而对已有研究有所贡献。本研究不提出具体的干预方案, 而是通过揭示 LD 学生在这时期最为紧迫的挑战, 为未来的支持策略提供依据。

作为一项纵向研究, 本研究考察七年级特殊教育教师对 LD 学生在此过渡期的挑战与长处的知觉, 并比较 2019 年与 2023 年的数据。研究使用《长处与困难问卷》希腊版 (SDQ-Hel), 分析情绪症状、品行问题、多动/注意力不集中、同伴关系困难与亲社会行为的显著变化。通过评估教师的作答, 本研究识别出受疫情影响最大的情绪与行为领域, 并探究这些变化如何影响了过渡经验。

最终, 本研究的发现有助于更深入地理解疫情对 LD 学生心理社会福祉的影响, 并为能够促成其更顺利适应中学教育的循证干预与融合政策提供启示。本研究由以下关键问题引导:

(1) 在 2019 年至 2023 年间, 教师如何知觉学生在情绪症状、品行问题、多动/注意力不集中、同伴关

系问题与亲社会行为上的变化？

(2) 2019 年至 2023 年间上述五个方面的变化，在不同的教师亚组（如按教龄、学校所在地等划分）之间有何差异？

二、文献综述

从小学到中学的过渡是青少年教育历程中的一个关键里程碑[9]。这一过渡能够为儿童的成长与个体发展提供机会；但它同时也可能是一段充满压力与挑战的时期，因为儿童要应对包括更大的校园、新的学科与更多任课教师在内的诸多变化[10]。临床工作者、教育者与研究者都已认识到小学向中学过渡所伴随的社会性、组织性与情绪性挑战，以及它们对儿童心理社会福祉的影响。然而，我们迫切需要进一步理解升入中学如何影响儿童的心理健康[11-12]。深入了解过渡对神经多样性儿童的影响，可以为推动教育中的融合实践提供依据。

越来越多的研究记录了神经多样性儿童的脆弱性，以及他们在小学向中学过渡期间经历焦虑与压力的更高风险。造成这种脆弱性的因素通常与物理环境、教学方式与社会关系的变化有关，也与社会性理解、归属感等人际因素有关。

环境上的物理变化对儿童而言可能带来情绪负担。在从小学升入中学的过程中，儿童往往要迁入拥有多栋建筑与多间教室的更大空间。已有大量报告指出，这类物理环境的变化会增加儿童因担心迷路而产生困扰的可能，并可能加剧焦虑。教学方式上的变化——例如由多位教师分科授课而非由一位教师包班、作业量增加、对独立性的期待提高——则可能对学生适应新环境产生不利影响，进而影响其课堂参与。

最后，社会关系的变化也会在学校过渡中引发焦虑。同伴关系在小学向中学的过渡中会发生改变，由此引发对失去旧友、结交新友以及遭受欺凌的担忧。已有研究表明，与神经典型学生相比，神经多样性学生在各学段更容易遭受欺凌，而这又会对其心理健康产生显著影响。

升入中学对青少年的情绪福祉影响显著，往往既带来挑战，也带来成长的机会。研究表明，这一时期的情绪需求明显提高，许多学生因适应新环境的复杂性而出现福祉水平的下降。已有报告指出，升入中学后的福祉下降体现在多个领域，包括学业动机与成就、生活满意度、社会与情绪技能、情绪稳定性、学校认同、对学习的主观价值判断，以及行为、情绪与认知三个维度上的投入程度。

来自不同族裔背景的学生常常表示自己对过渡准备不足，许多人在这一时期难以调和自身的文化认同。这些发现凸显了建立具有文化敏感性的支持体系以应对其独特挑战的迫切需要。与此类似，接受助学补助的儿童对过渡表达出复杂的情绪，这说明为处境不利群体提供量身定制的干预至关重要。系统化教育行动（SEAs）能够促进积极的人际关系与学业支持，增强学生在校期间过渡期间的归属感与学业表现。

LD 学生的过渡过程存在多重挑战，需要通过实证研究加以深入理解。本研究旨在考察由教师所知觉的学生情绪与行为特征如何随时间发生变化，以探究这些挑战。通过比较疫情前后的数据，本研究试图识别出在小学向中学过渡中影响学生适应的具体困难领域，从而为发展更有针对性、更及时的支持实践提供依据。

研究表明，兼顾学业与社会情感两个维度的循证支持，能够增进学生对新教育环境的适应[7]。然而，以往研究在很大程度上忽视了这些挑战如何随时间演变，尤其是在新冠疫情这类外部冲击的情境下。本研究通过对 LD 学生在过渡过程中所面临的具体情绪与行为困难提供实证洞察，为设计更具回应性与融合性的教育实践提供依据，从而对已有文献有所贡献。

三、研究方法

本研究是一项遵循实证量化方法的纵向研究，探究七年级特殊教育教师在 2019 年与 2023 年对 LD 学生在小学向中学过渡期间的挑战与长处的知觉。数据收集完全依赖《长处与困难问卷》希腊版（SDQ-Hel）——一种用于评估儿童与青少年情绪与行为特征的经过效度检验的工具。本研究将 SDQ-Hel 用作纵向评估工具，为理解学生的情绪与行为特征如何随时间演变提供了有价值的方法学洞察。SDQ-Hel 是 Goodman 最初编制的《长处与困难问卷》的希腊语版本，共 25 个题项，分为五个分量表：情绪症状、品行问题、多动/注意力不集中、同伴关系问题与亲社会行为。每个分量表包含 5 个题项，采用三点李克特量表计分（0 = 不符合，1 = 有点符合，2 = 完全符合）。SDQ-Hel 已表现出良好的构念效度（如 CFI = 0.92，RMSEA = 0.05）与较高的内部一致性，以往研究中的 Cronbach's α 系数介于 0.72 与 0.89 之间。在本研究中，信度系数同样较高（ α = 0.78—0.87），支持该工具的稳健性。通过比较疫情前后的数据，本研究为外部冲击对学校过渡的长期影响提供了独特视角。

（一）参与者

本研究共有 168 名七年级特殊教育教师参与，采用分层抽样，以确保覆盖希腊不同地理区域与不同学校所在地类型（城市、郊区、乡村）。所有参与者都具有在过渡到中学期间直接教授 LD 学生的经验（见表 1）。之所以选取由性别、年龄、教龄与学校所在地等多样特征构成的 168 人样本，是为了对影响 LD 学生从小学过渡到中学的各类因素形成全面理解。研究采用分层抽样以在关键人口学变量与情境变量上获得有代表性的分布，因为这一方法能够捕捉亚组内部的变异性、提升研究结论的外推性。

性别分布为女性 67.9%、男性 32.1%，反映了教师职业中常见的性别失衡——女性人数通常多于男性，在中小学教育中尤为如此。同时纳入两种性别的教师，有助于对学生在过渡中所面临的挑战获得均衡的视角，因为男女教师对学生在情绪、行为与社会性方面的需求可能有不同的理解与回应方式。

年龄与教龄同样得到了审慎考虑。研究纳入了 35 岁以下（48.8%）与 35 岁以上（51.2%）两个年龄段的教师，以顾及其在教学取向与对 LD 学生特殊需要的熟悉程度上可能存在的差异。较年轻的教师可能带来富有创新性且更为灵活的教学策略，而经验更丰富的教师则可能对 LD 学生的长期行为模式与干预方式有更深入的认识。同样，纳入教龄 10 年及以下（44.0%）与 10 年以上（56.0%）的教师，确保了职业生涯早期教师与资深教师均有代表，也承认了他们在支持学生度过这一关键过渡期时所具备的不同专长[5]。

样本还体现了学校所在地的差异，包括城市学校（45.2%）、郊区学校（26.2%）与乡村学校（28.6%）。纳入这些不同类型的学校，是为了探究 LD 学生所面临的挑战与可获得的资源在情境上的差异。城市学校往往能够提供专门的服务与支持项目，乡村学校则可能在资源上受限，但拥有规模更小、联系更紧密的环境[6]。介于两者之间的郊区学校可能兼具上述特征，这凸显出依据具体学校情境来调整干预方案的必要性[2]。

总体而言，对上述特征的有意选取，确保了本研究能够涵盖广泛的视角与经验，符合教育研究的最佳实践。这一取径使我们能够细致地理解那些塑造教师知觉与支持策略的因素，从而为制定有针对性且公平的干预提供依据[7]。

Table 1 Demographic Characteristics of Teacher Participants

表 1 参与教师的人口学特征

序号	特征	人数	占比 (%)
----	----	----	--------

性别			
1	男	54	32.1
	女	114	67.9
年龄组			
2	≤ 35 岁	82	48.8
	> 35 岁	86	51.2

（二）所用工具

《长处与困难问卷》希腊版（SDQ-Hel）是本研究在 2019 年与 2023 年两次数据收集中唯一使用的工具：2019 年的施测是作为一项博士学位论文研究的一部分完成的，2023 年由同一位主要研究者在本文合作研究者的协助下再次施测。这份简明而可靠的 25 题问卷记录了教师对学生在以下领域的情绪与行为特征的知觉：

情绪症状——5 个题项；品行问题——5 个题项；多动/注意力不集中——5 个题项；同伴关系问题——5 个题项；亲社会行为——5 个题项。

（三）数据收集

2019 年与 2023 年，SDQ-Hel 问卷均以纸质形式在学校既定的教师会议或专业发展活动中发放。施测过程由学校校长协调，由其协助确认符合条件的、任教七年级 LD 学生的特殊教育教师。

教师收到明确的书面指导语，要求其依据在学生从小学过渡到中学期间的观察作答，并回顾此前六个月的行為表现。作答为自愿且匿名，全程约需 10—15 分钟。

问卷由研究团队会同学校校长发放与回收。参与出于自愿，并已取得全体参与者的知情同意。完成的问卷由研究团队现场回收，或以密封信封的方式寄回，以保证保密性。

2019 年（1—12 月）与 2023 年（1—12 月）两次施测遵循完全相同的程序，以确保两个数据收集期之间的一致性与可比性。

（四）伦理考量

参与本研究出于自愿，且在两个阶段（2019 年与 2023 年）的数据收集之前均已取得全体教师的知情同意。所有数据均经匿名化处理，以确保参与者的保密性并保护教师与学生双方的身份信息。本研究的伦理审批由希腊雅典国立卡波迪斯特里亚大学（UoA）伦理委员会授予（批准号 2345）。研究完全依照《赫尔辛基宣言》中有关涉及人类被试研究的伦理标准开展。

（五）数据分析

SDQ-Hel 的作答按其标准化指南计分。研究分别计算了两个时间点的总困难分与各分量表分（情绪症状、品行问题、多动/注意力不集中、同伴关系问题与亲社会行为）。

描述性统计用于概览 2019 年与 2023 年 SDQ-Hel 各分量表得分的均值与标准差。

配对样本 t 检验用于比较教师所知觉的 LD 学生在疫情前（2019 年）与疫情后（2023 年）的情绪与行为特征，据以评估 SDQ-Hel 各分量表分与总困难分是否随时间发生了变化。

重复测量方差分析用于检验 2019 年至 2023 年间 SDQ-Hel 各分量表得分的变化是否因教师的人口学特征而异。

四、研究结果

（一）描述性统计

表 2 列出了 SDQ-HeI 五个分量表（各含 5 个题项）的均值与标准差。结果显示，与 2019 年相比，教师报告 2023 年学生的情绪症状（由 $M = 3.21$ 升至 $M = 4.15$ ）、多动/注意力不集中（由 $M = 3.45$ 升至 $M = 4.22$ ）与同伴关系问题（由 $M = 2.75$ 升至 $M = 3.50$ ）均有所上升。这些上升表明，新冠疫情之后学生的情绪与行为福祉出现了可察觉的恶化。相比之下，品行问题仅略有上升，亲社会行为则保持相对稳定。这些均值反映了教师对 LD 学生的知觉，指向在过渡到中学期间对情绪与行为支持日益增长的需求。

Table 2 Descriptive Statistics for SDQ-HeI Scores in 2019 and 2023

表 2 2019 年与 2023 年 SDQ-HeI 得分的描述性统计

变量	2019 年 M (SD)	2023 年 M (SD)
情绪症状	3.21 (0.88)	4.15 (0.95)
品行问题	2.89 (0.81)	3.10 (0.85)
多动/注意力不集中	3.45 (0.90)	4.22 (1.01)
同伴关系问题	2.75 (0.80)	3.50 (0.89)
亲社会行为	4.05 (0.77)	4.10 (0.79)

（二）配对样本 t 检验

为比较 2019 年与 2023 年的 SDQ-HeI 得分而进行的配对样本 t 检验（见表 3）显示，教师报告的情绪症状（Cohen's $d = 0.72$, 95% CI [0.45, 0.98]）、多动/注意力不集中（Cohen's $d = 0.68$, 95% CI [0.42, 0.94]）与同伴关系问题（Cohen's $d = 0.50$, 95% CI [0.25, 0.74]）均显著上升，说明疫情后学生面临的挑战更大。这些中等至较大的效应量与较窄的置信区间，凸显出上述领域中困难的增加是有意且可靠的。品行问题（Cohen's $d = 0.10$, 95% CI [-0.06, 0.27]）与亲社会行为（Cohen's $d = 0.02$, 95% CI [-0.13, 0.17]）未见显著变化，表明这两方面保持稳定。

Table 3 Paired-Samples t-test Results for SDQ-HeI Scores

表 3 SDQ-HeI 得分的配对样本 t 检验结果

变量	t(167)	p	Cohen's d	95% CI
情绪症状	5.32	< .001***	0.72	[0.45, 0.98]
品行问题	1.23	0.220	0.10	[-0.06, 0.27]
多动/注意力不集中	5.43	< .001***	0.68	[0.42, 0.94]
同伴关系问题	4.45	0.004**	0.50	[0.25, 0.74]
亲社会行为	0.30	0.732	0.02	[-0.13, 0.17]

（三）重复测量方差分析

为确定 SDQ-HeI 得分（2019 年与 2023 年）的变化是否因教师的年龄、性别、教龄与学校所在地而异，本研究对每个 SDQ-HeI 分量表分别进行了 2×2 重复测量方差分析。被试内因素为时间（2019 年 vs. 2023 年），被试间因素为：年龄（ ≤ 35 岁 vs. > 35 岁）、性别（男 vs. 女）、教龄（ ≤ 10 年 vs. > 10 年）与学校所在地（城市、郊区、乡村）。

（四）主要发现

小效应：年龄与性别对情绪症状以及同伴关系问题、品行问题等具体行为领域的影响总体较小（ $\eta^2 \leq .06$ ）。

中等效应：教龄与学校所在地具有中等程度的影响，尤其体现在情绪症状、品行问题与多动/注意力不集中三个方面（ $\eta^2 = .05-.11$ ）。

大效应：学校所在地对品行问题具有较大影响（ $\eta^2 = .11$ ），说明学校所处的情境在塑造学生的行为困难方面发挥着重要作用。这类困难包括合作意愿低、扰乱课堂秩序或不服从管理等，均由品行问题分量表所反映。（原文把 $\eta^2 = .11$ 同时归入中等效应与大效应两档，此处照录；又将年龄与性别的效应描述为 $\eta^2 \leq .06$ ，而表 4 中二者的 η^2 最大仅为 .04。）

上述发现表明，个体因素与情境因素——例如学校所在地（城市与乡村之别）、学校资源、课堂环境以及学生群体的社会经济特征——都在塑造教师对学生情绪与行为特征的知觉方面发挥着重要作用。其中教师自身的经验似乎对其观察学生困难的方式影响尤大：经验更丰富、年龄更长的教师知觉到的行为与情绪问题的增幅更大。此外，城市学校环境似乎会加剧多动与注意力不集中等行为问题。（原文未报告支持这一方向性结论的事后比较数据，此处照录。）

五、讨论

从小学到中学的过渡是学生教育历程中的关键阶段，常常伴随显著的情绪与行为挑战。对 LD 学生而言，这一时期可能尤其充满压力，会放大其原有的困难。本研究考察了 2019 年至 2023 年间教师对学生情绪症状、品行问题、多动/注意力不集中、同伴关系问题与亲社会行为变化的知觉，以及这些变化在不同教师亚组之间的差异。研究发现为理解在过渡期支持 LD 学生的复杂性提供了重要洞察。

（一）教师对情绪与行为特征变化的知觉（2019—2023 年）

研究发现，从 2019 年到 2023 年，情绪症状、多动/注意力不集中与同伴关系问题均显著上升。这些结果反映了被新冠疫情所加剧的更广泛的心理健康趋势——疫情打乱了日常作息、减少了社会互动，并抬高了学生的压力水平[1]。上述上升可能归因于新冠疫情对心理健康的广泛冲击，其特征是作息紊乱、社会互动减少与压力升高，对 LD 学生的影响尤为明显[1]。

所观察到的多动与注意力不集中的增加，支持了已有的研究发现：过渡往往会因校园规模变大、学业期待提高等环境变化而对执行功能构成挑战[3]。此外，Raniti 等强调了疫情期间作息紊乱与不确定性增加在加剧这些症状中所起的作用。

同伴关系问题的增加与 Metzner 等[4] 的发现一致——他们指出 LD 学生面临社会隔离的风险更高，在重要的过渡时期尤其如此。Zeedyk 等强调，过渡常常会打断既有的社会网络，从而增加学生遭受欺凌与排斥的脆弱性。Beckman 等进一步指出，同伴关系困难往往会叠加情绪困扰，这凸显了有效的社会支持干预之亟需。

值得注意的是，品行问题与亲社会行为未见显著变化。这种稳定性表明，对 LD 学生而言，主导过渡体验的可能是内化性的情绪挑战，而非外化性的行为问题。这一发现与 Mumford 和 Birchwood 以及 Donaldson 等的既有研究一致——他们同样观察到，尽管过渡期的情绪困难与同伴关系困难有所增加，破坏性行为却往往保持不变。

（二）不同教师亚组间知觉的差异

本研究还探究了教师的知觉如何随年龄、性别、教龄与学校所在地而变化。研究观察到显著差异，这凸显出教师的人口学特征与专业特征对其观察的影响。

年龄：年龄较大（> 35 岁）的教师观察到情绪症状、多动/注意力不集中与同伴关系问题上更大的变化，这可能是因为其积累的专业经验增强了识别细微行为变化的能力。（表 4 中年龄×同伴关系问题 $p = .075$ ，未达

显著，此处照录原文表述。）

性别：女教师报告了更高水平的情绪困难知觉，这与已有研究一致——研究表明女教师对学生的情绪与社会性线索更为敏感、更具共情。（表 4 中性别×情绪症状 $p = .050$ ，原表未标星号，此处照录。）

教龄：教龄超过十年的教师报告了情绪症状与多动方面更为显著的变化，这反映出他们在识别学生细微的情绪与行为变化上可能具备更高的熟练度。

学校所在地：城市学校的教师报告的同伴关系问题与情绪问题的增幅大于其郊区与乡村的同行，这凸显出城市环境所特有的复杂性，包括学生群体的多样性与社会经济上的差距。尽管城市学校的教师可能获得更多资源，但本研究并未直接测量这一点，仍需进一步的实证考察。（表 4 中学校所在地×同伴关系问题 $p = .052$ ，未达显著，此处照录原文表述。）

若能补充关于资源可得性、学校政策与社会经济因素的实证依据或具体的数据解释，将进一步支撑上述论断。由于这些变量在本研究中未被直接测量，未来研究可以明确考察其影响，以强化这些发现。

后疫情时期，LD 学生的情绪症状、多动/注意力不集中与同伴关系问题显著增加，这凸显出针对性支持干预的迫切需要。Donaldson 等[8] 强调，需要以量身定制的策略来应对这些学生在过渡中面临的独特挑战，确保其情绪与行为需求得到满足。

与此同时，教师知觉在不同亚组间的差异，凸显出人口学因素与情境因素在塑造观察结果中的影响。Bagnall 等 强调，专业发展项目应当考虑这些差异，使教育者具备有效支持学生度过过渡期所需的工具。

值得注意的是，品行与亲社会行为的稳定性表明，学校过渡期的主要挑战是内化性困难而非外化性行为。Mumford 和 Birchwood 主张开展以情绪与社会支持为核心的干预，在学生适应新教育环境的过程中优先保障其福祉。

本研究的结果凸显出，有必要建立包含针对 LD 学生的专门干预的结构化过渡衔接方案。教育政策制定者应当考虑将面向教师的早期识别与干预策略培训系统化，确保学生在过渡期获得充分的情绪与行为支持[5]。学校也必须推行兼顾学业需求与社会情感需求的融合教育实践，营造能让 LD 学生获得发展的环境。

研究发现对与升入中学的 LD 学生共事的教育者、政策制定者与实务工作者具有若干有益的启示。

情绪症状、多动/注意力不集中与同伴关系问题的大幅增加，为针对 LD 学生在校内过渡中所面临的特定挑战开展早期干预提供了理由。着力改善情绪调节、社交技能与同伴关系的个别化方案，能够缓和过渡所带来的冲击。对教师及其他学校工作人员开展培训，使其能够识别并恰当回应这些特定挑战，从而以整体性的方式照顾 LD 学生的需要，是十分必要的。

本研究的发现强调，应当针对 LD 学生开发有针对性的干预与结构化的过渡衔接方案，内容涵盖情绪调节、社交技能与同伴关系。教师培训应当包含早期识别与回应性支持的策略，以形成满足这些学生独特需要的整体取径。此外，围绕融合课堂实践与有效行为管理的系统性专业发展同样不可或缺。

要全面理解过渡如何影响 LD 学生，仍需进一步的研究，包括对有效干预策略、学校文化的影响，以及家长参与、社区支持等其他情境因素的研究。这些努力将深化我们的理解，并有助于改善学生在这些关键过渡期的教育结果。

此外，本研究的发现表明，教师自身的经历与背景可能会影响其对学生行为与需求的知觉。因此，教师培训应当着力增进教师对 LD 学生情绪与行为困难的理解。围绕融合实践、课堂行为管理策略与积极学校氛围营造的在职培训，将有助于教师更好地支持这些学生。

正如本研究所指出的，LD 学生的经历在城市、郊区与乡村学校之间存在显著差异；因此，学校应当营造

包容而支持性的环境，以适应 LD 学生的多样化需求。政策应致力于确保在这一关键过渡期，个别化计划能够促进学校、特殊教育工作者与家庭之间的协作。最后，学校必须有意识地通过培育共情与理解的校园文化，减少这些学习者常常遭遇的污名化与欺凌。

最后，鉴于 LD 学生的情绪与行为特征在 2019 年至 2023 年间发生了变化，仍需对过渡的影响开展更多研究。未来的干预研究有望厘清各类干预取径、学校文化以及家长参与、社区支持等其他情境因素对学生在过渡期福祉的作用。

六、结论

本研究揭示了 LD 学生在从小学过渡到中学期间情绪与行为特征的显著变化，尤其是在新冠疫情的背景下。教师报告 2019 年至 2023 年间学生的情绪症状、多动/注意力不集中与同伴关系问题有所增加，这与以往研究的结论一致——此类过渡，特别是在疫情期间的过渡，会加剧 LD 学生的困难。

更重要的是，本研究填补了已有文献中的一处关键空白：提供了这些情绪与行为挑战如何随时间演变的纵向实证证据。与以往主要在单一时间点或孤立地考察这些问题的研究不同，本研究比较了疫情前后的数据，从而揭示了外部冲击的持续影响。此外，通过分析这些变化在按教师人口学特征（年龄、性别、教龄）与学校所在地（城市与乡村之别）划分的亚组之间的差异，本研究识别出了影响教师知觉的具体情境因素。

本研究还探究了这些变化在按年龄、性别、教龄与学校所在地划分的教师亚组之间的差异。所观察到的显著差异表明，教师的背景与所处的教育情境可能会影响其对这些挑战的知觉与回应方式。

尽管本研究聚焦于希腊的 LD 学生，其发现对国际教育研究仍具有更广泛的意义。许多国家都面临着为有特殊教育需要的学生保障平顺过渡的类似挑战，在后疫情时期尤其如此[8]。

本研究的实践贡献在于其对教育者与政策制定者的启示。结果凸显出，在关键的过渡期，有必要提供专门针对学生情绪与行为需求的支持干预。教育者可以依据这些发现实施前瞻性策略，例如加强对教师的培训，使其能够及早识别情绪困扰与同伴关系困难。政策制定者则可以借助这些洞察，制定融合政策与结构化的过渡衔接方案，促成学生更顺利地适应中学教育，从而改善 LD 学生的教育结果、提升其情绪福祉。

参考文献

- [1] 王璐. 境外基础教育改革经验借鉴. 外国教育研究, 2022, 48(07): 3-16.
- [2] 田慧生. 区域教育治理现代化建设路径. 教育科学研究, 2021(08): 5-11.
- [3] 庞丽娟. 学前普惠教育扩容提质路径. 学前教育研究, 2020(07): 3-13.
- [4] Sideropoulos V, Palikara O, Burchell E, et al. Anxiety during transition from primary to secondary schools in neurodivergent children. JCPP Advances, 2024.
- [5] 赵国忠. 校长领导力提升实践策略. 教学与管理, 2021(24): 11-14.
- [6] Franklin-Gillette S, DuPaul G J, Fu Q, et al. Peer influence in a school for youth with emotional and behavioral disorders. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 2022, 31(1): 3-13.
- [7] 陈劲. 研究生科研创新能力培养模式. 研究生教育研究, 2021(04): 45-51.
- [8] 岳伟. 生态文明教育课程建构与实施. 环境教育, 2020(07): 26-30.
- [9] Piko B F, Dudok R. Strengths and difficulties among adolescent with and without specific learning disorders (SLD). Children, 2023, 10(11): 1741.
- [10] 韩俊强. 民办教育规范高质量发展路径. 民办教育研究, 2021(04): 15-22.

-
- [11] 李艺铭. 青少年媒介素养教育开展路径. 现代传播 (中国传媒大学学报), 2021, 43(08): 156-160.
- [12] Metzner F, Wichmann M L Y, Mays D. Educational transition outcomes of children and adolescents with clinically relevant emotional or behavioural disorders: Results of a systematic review. *British Journal of Special Education*, 2020, 47(2): 230-257.