

收稿日期:2024-09-22

提示策略应用于学前孤独症儿童 社会规则习得的案例研究

秦奕¹, 林晓雯²

(1. 南京特殊教育师范学院 教育科学学院, 江苏 南京 210038;

2. 福建师范大学 教育学院, 福建 福州 350104)

摘要:社会规则习得对学前孤独症儿童适应性行为养成具有重要作用,成人发起且有计划实施的提示策略能够补偿障碍对儿童社会认知带来的不利影响。以孤独症儿童班级的三名康复教师为研究对象,聚焦儿童在园集体活动、区域游戏和个别化训练三种教育情境,观察教师如何借助口语、视觉和动作三种提示策略帮助儿童习得社会规则,分析了提示策略的实施要点和背后的理论支持。建议重视基于个体差异实施不同提示策略,关注园本教研提升教师专业能力,强化家园协同促进社会规则学习迁移。

关键词:孤独症儿童;规则习得;社会适应;提示策略

中图分类号:G76

文献标识码:A

文章编号:1003-6873(2025)01-0078-10

基金项目:江苏省高等教育教改研究重点课题“‘新文科’视域下教育康复专业应用性人才培养模式改革创新与实践”(2021JSJG083)。

作者简介:秦奕(1978—),女,山西晋中人,南京特殊教育师范学院教育科学学院教授,博士,主要从事特殊儿童教育康复研究;林晓雯(2002—),女,福建龙岩人,福建师范大学教育学院硕士研究生,主要从事学前特殊儿童教育。

DOI:10.16401/j.cnki.ysxb.1003-6873.2025.01.008

一、问题提出

社交障碍为孤独症儿童的核心症状之一,主要表现为缺乏共同注意,缺乏社交主动和情感互动^[1]。对社会规则的理解与遵守是儿童社会交往正常进行的重要基础之一。然而,孤独症儿童往往难以理解和遵守社会规则,主要体现在:缺乏社交技能,难以与他人建立良好的互动关系;语言理解和表达能力有限,难以理解和表达社会规则的含义和要求;认知能力受限,难以理解和把握社会规则的复杂性和多样性。这些困难给孤独症儿童的社会适应带来了严重的危害,对其未来融入社会造成障碍。

提示策略广泛应用于特殊儿童教育领域,多见于特殊儿童学习新技能或新知识的过程中,以增加目标行为出现的可能性。其本质是架设成人与儿童之间沟通的桥梁,协助儿童获得较多成

功体验。本文社会规则习得主要指学前孤独症儿童感知、理解和运用个人社会生活层面的一系列约束性规则,涉及幼儿园情景下遵守集体秩序、独立整理物品和适宜的人际交往行为。基于个体差异和具体情境探究提示策略的应用过程,可为精准理解孤独症儿童真实教育需求,为未来开发可操作、系统化的孤独症儿童社会规则习得策略提供来自实践样本的研究支持。

二、研究方法

本研究采取观察法为主,文本和实物分析、个别访谈为辅的方法搜集资料。笔者选取X市招收残疾儿童的某公办幼儿园为研究现场,搜集同在某孤独症儿童班级执教的三名康复教师的教学活动、访谈记录和教育笔记等实践资料。该园隶属于当地残联系统,办园13年来扎根残疾儿童康复领域开展教育教学实践研究,师资队伍具有较为丰富的儿童康复实操经验和实践反思能力。

(一)观察法

笔者追踪学前孤独症儿童班级的教学活动,进行了为期三个月的非参与式实地观察,以确保较为准确和全面地获取应用提示策略的实践资料。笔者每周进行三天的集中观察,在集体活动、区域活动、个别化训练三种情境中进行提示策略实施情况的案例搜集和记录,其余两天进行视频转录、整理和分析。现场观察的主要目的是了解特殊幼儿园中康复教师针对孤独症儿童社会适应中的规则习得难题所采用的提示策略,并描述分析这些策略的适用情境和应用方式。即通过观察,揭示教师在不同活动形式(如集体活动、区域活动、个别化训练)中如何运用提示策略,分析这些策略对孤独症儿童规则习得的具体影响,为应用提示策略提供科学依据。笔者通过录制教学活动视频记录教师和孤独症儿童在活动中的互动情况,以便在活动结束后也能反复观察教师如何应用提示策略,为后续进行策略分析提供案例支持。

作为观察对象的三名康复教师,共同执教于同一班级,班级另配备一名保育员,教育对象为10名4—6岁孤独症儿童。三名教师的基本信息如下:

W老师:教龄20年,本科学历,拥有丰富的教学经验和管理经验,擅长团队协作和幼儿情绪管理,对待幼儿严谨认真,曾获得市教育系统杰出教师称号,被评为学校先进工作者。

C老师:教龄7年,本科学历,具有丰富的特殊幼儿教育实践经验和教学技巧,对待幼儿耐心细致,曾获得市级优秀教师称号,多次获得儿童康复优质课程设计奖。

L老师:教龄15年,本科学历,具有丰富的特殊幼儿教育经验,擅长课程设计和教学方法创新,对待幼儿富有激情和活力,曾获学校优秀教师称号,多次指导孤独症儿童在市级比赛获奖。

(二)文本分析和实物分析

笔者还通过不同途径来获取第一手实践资料,以确保研究数据的饱和度和可信度。一方面,搜集教师个人的教案、教学笔记等文本资料,了解教师应用提示策略的具体过程、孤独症儿童的反应和表现,以及教师的自我反思等情况。另一方面,教学活动涉及的材料实物或图片也是搜集的对象,它们属于教师采用可视化提示策略的物化形式,涉及绘本、自制手绘图、步骤图等工具。分析以上第一手实践资料,可以更全面地研究教师如何应用提示策略。

(三)访谈法

笔者根据事先确定的访谈提纲,对三名教师分别进行了三次个别访谈,并将访谈录音整理成

文字。访谈主要针对观察记录整理和分析中无法确定的信息和产生的困惑,请教师核对和补充信息,包括但不限于教师应用提示策略的原因、教师对提示策略的见解。

三、研究结果与分析

本研究发现:提示策略并非长期伴随或适用于所有孤独症儿童;基于孤独症儿童的个体差异,口语提示策略、视觉提示策略和动作提示策略在应用情境和频率上也有所区别。

(一)口语提示策略

模仿是儿童学习的基础,也是习得社交技巧的前提。学前儿童运用模仿策略有较多习得社会规则的机会。孤独症儿童不能很好地运用模仿学习基本社交技巧和礼仪,难以对教师的示范动作留下心理表征,似乎对成人或同伴的邀请视若无睹,无法准确模仿点头等简单交往动作。孤独症儿童由于不能熟练使用模仿策略学习社会规则,在模仿练习初期,即使尝试挥手和说出“你好”,也存在困难。他们将社会规则内化为自身行为模式花费的时间要比普通儿童更长。研究者已经发现,运用人工与录音结合的口语提示策略有助于极重度智力障碍成人在日常生活中习得功能性行为规则^[2]。根据班上孤独症儿童的情况,康复教师尝试将口语提示策略应用于区域游戏情境。口语提示策略指教师通过口头语言渐进性地传达指令,引导儿童表达需求,帮助儿童了解社会规则的内涵,促进孤独症儿童学习效果的提升。该策略针对有一定语言表达和理解能力的孤独症儿童,他们能够在教师的口语提示下完成社会规则的模仿和指令执行行为。案例1是W教师将该策略运用于耀耀的区域活动,帮助其通过听觉学习途径达成对整理玩具这一社会规则的理解和应用。

案例1 玩具柜整理开始啦

孤独症儿童耀耀在理解和执行整理物品的集体规则上存在困难。耀耀的口语表达只会说简单的“哦”和“啊”,没有社交性的语言,但是有一定的语言理解能力,平时能够听懂教师发出的一些指令,例如:收水杯,把纸巾丢到垃圾桶里,等。在自选区域游戏中,耀耀最喜欢玩旋转柱,每次游戏都选择此玩具,并将玩具柜中所有旋转柱拿出来放在桌面上玩,把旋转柱上所有方块一个接一个地从一边挪到另一边,不断重复。游戏结束时,教师拍着双手提示时间到了,并拍了拍耀耀的肩膀,说:“耀耀,游戏时间结束了,我们要开始收拾玩具了。”耀耀抬头看了看W老师,并未立即行动。于是,W老师先指着玩具柜一侧提前粘贴好的玩具使用流程图,然后说:“耀耀,看这里,我们要照着图片的样子来把玩具送回家啦!”说着,W老师指了指玩具柜上的玩具摆放图,用直观图片提示耀耀在游戏结束时要如何收拾整理玩具。但耀耀只是摇了摇头,继续摆弄着手中的旋转柱。W老师看到耀耀的不配合,于是蹲下来,与耀耀平视,告诉耀耀:“结束啦!时间已经到了,要收玩具啦!”并指着玩具柜上的图片说:“看一看,放放好。”耀耀看着老师,但是手上还没有行动。

W老师再次用明确和具体的语言说:“耀耀,我们现在要做的是,把桌子上的每一个旋转柱都拿起来,然后一个一个地放进玩具柜里。就像这样,看我做一遍。”W老师边说边示范,将手中的一个旋转柱放进了玩具柜。然而,耀耀并没有跟随W老师的动作,而是紧紧抓着旋转柱。W老师见状,再次尝试引导,给出口语提醒:“耀耀,你看,其他小朋友都在收拾玩具了,我们也一起来吧。这样,下次我们才能继续玩这些好玩的旋转柱哦。”但耀耀仍然不为所动,甚至开始挥舞着手中的旋转柱。W老师继续引导:“耀耀,我知道你喜欢玩旋转柱,但是玩具也有它们自己的家哦。如果我们不把它们送回家,它们就会伤心的。而且,收拾玩

具也是我们游戏的一部分哦,就像玩游戏一样重要。”说着,W老师再次指了指玩具柜上粘贴的摆放标志,指着其中一个大的旋转柱,说:“这个大的应该对应图片的这个位置,把它放好,就是这样,照着图片放。”同时,握住耀耀的手,引导他将手中的旋转柱放进玩具柜。经过W老师的多次引导,耀耀慢慢地放下手中的旋转柱,开始听着指令,将旋转柱一个一个地放回玩具柜里。虽然过程中耀耀的速度比较慢,但最终还是完成了收拾玩具的任务。

在接下来的几天里,W老师继续观察耀耀的行为,并在每次游戏结束后都进行类似的引导。经过一周的反复练习,耀耀从第一次的反抗、不配合,逐渐能够跟随教师进行整理,最后能在提醒下及时正确地整理玩具。

案例中,教师主要从孤独症儿童的语言能力、认知能力发展的实际情况出发,使用口语提示策略辅助支持孤独症儿童习得有关整理的社会适应规则。对于该策略的应用,我们可以考虑以下几点:第一,教师要对孤独症儿童的语言理解能力等作出专业判断,如果不能确保儿童听懂教师的语言,则不宜使用该策略。第二,教师的口语指令须简洁明确,避免使用想象性或文学性的语言。“看一看,放放好”之类简单明了的口语能够给孤独症儿童最明确的指示,让儿童能够在有限的注意力时间内直接获得教师语言传递的规则内容。但“玩具也有它们自己的家哦。如果我们不把它们送回家,它们就会伤心的”之类的语言,需要孤独症儿童具有更强的语言理解力、更长的注意力时间,并不适合孤独症儿童。第三,口语提示策略常在孤独症儿童不能主动理解规则,需要借助口语指令作为“脚手架”来完成具体任务时使用。案例中当耀耀出现不主动收拾玩具的行为时,教师进行口头语言提示,以此来引导儿童把玩具正确归位。第四,教师使用口语提示策略需要周密计划,选取指向特定康复目标的适宜口语提示方法。准备性口头语言提示能让孤独症儿童明确下一步任务,如游戏结束时教师发出提示“结束啦!收玩具啦!”告知儿童应做好玩具归位的准备。程序性口头语言提示让孤独症儿童明确具体的整理操作流程,如教师对收玩具的步骤进行强调,提示儿童先看一玩具柜上粘贴的图,再分别把桌上和地上的玩具按照正确的方式摆放好。第五,运用口语提示策略需要为孤独症儿童提供练习泛化的机会。耀耀的家长曾向教师请教如何解决儿童在家不会整理玩具的问题,W教师针对耀耀的发展特点对家长进行操作要点指导,之后,耀耀家长也在家中耀耀整理玩具进行了辅助,经过长时间的家园配合,最终,耀耀独立掌握了规则。

口语提示策略反映了学前孤独症儿童教育康复中重视执行功能缺陷补偿的原理。执行功能缺陷理论认为,包括认知控制在内的执行功能缺陷是造成其核心症状的主要原因^[3]。实践中,孤独症儿童往往对口语指令的执行度较低,有的儿童甚至无法根据成人的口头提示完成规定任务的学习,这为其习得社会规则带来了困难。W教师认为:“耀耀在理解和执行口语指令方面存在困难。我发现仅仅通过视觉提示是不够的,还需要结合口语辅助来引导他。明确、简洁的口头语言提示,反复的提醒,可以帮助他更好地理解我的意图,并按照我的要求去做。”3岁半至8岁的孤独症儿童更倾向于反应性控制而不是主动性控制^[4],这提示学前孤独症儿童规则习得要更关注成人的口语提示策略,以引发儿童更多的反应性控制行为。孤独症儿童的规则习得需要有明确的目标作为引导,通过口语提示策略让儿童在认知控制上“探测”到需要习得的目标行为,然后根据线索做出有控制的反应,启动初步的思维加工,从而出现成人期待的规则习得行为。因此,口语提示策略可以作为有一定语言能力的孤独症儿童规则习得的辅助,帮助儿童找到情境中须遵循的规则的引导线索,做出相应的模仿行为,逐渐理解和掌握社会适应规则。

(二)视觉提示策略

孤独症儿童理解社会规则的能力有限。在观察班级中有的孤独症儿童不知道规则具体的内

涵,在教师下达指令后,无法正确做出教师期待的行为。由于存在认知狭隘与想象力缺乏的自身障碍,孤独症儿童可能无法理解“什么是等待”,继而出现焦虑、不安或急躁情绪,甚至尖叫或逃避等问题行为。儿童难以理解社会规则的含义和意义,无法将“需要完成的目标任务”与“采用的方法策略”二者联系起来,正如儿童不理解触发规则的现象(人多要排队),无法预见规则执行的结果(排队等待能让整体受益),所以也很难想到达成结果的方法(学会等待,有秩序地排队),从而很难在自然情境下习得社会规则。视觉提示策略已用于孤独症儿童亲社会行为习得、课堂规则习得、人称代词理解、假装游戏社会规则习得等领域^[5-6]。基于文献支持和观察分析,康复教师尝试将视觉提示策略应用于集体教学情境。视觉提示策略,也称视觉分析,指教师运用现成或自制图片帮助儿童感知社会规则的任务流程,理解需要执行的规则的行为顺序,从而更好地在设定情境中习得规则。视觉提示策略广泛应用于学前儿童教育领域,在孤独症儿童康复中也发挥着独特作用。教师使用该策略须根据孤独症儿童的学习偏好方式,具体问题具体分析。

案例2 汤姆猫来排队

排队等待是集体情境中孤独症儿童难以习得的社会规则。为改善孤独症儿童小星在需要排队等待时出现的推挤他人、原地跺脚、发脾气的情况,C老师决定在集体活动“我会安静排队等待”中使用手绘图来帮助小星学习排队的社会规则。

活动开始时,教师简单介绍今日主题:“今天是物品采购日,汤姆猫要到市场去买猫粮!”C老师共准备了四张手绘图:在第一张图片中,汤姆猫在商店的门口,门口全是买物品的猫咪们,汤姆猫在后面踮起脚伸长了脖子往柜台看去;第二张图片中,汤姆猫站在队伍的旁边,看着越来越多的猫来到商店,它着急地冲到柜台前,但是被一只在排队的黑猫拦住了,黑猫指着长长的队伍,告诉汤姆猫需要排队才能够购买;第三张图片中,汤姆猫走到了队伍的后面,安静地排队等待;第四张图片中,汤姆猫顺利地排到了柜台前,成功地买到了猫粮,它开心地跳了起来。C老师拿着五只猫排队买食物的手绘图,坐在小星的对面,与小星平视并用手指着第一张图片,告诉小星:“这是汤姆,他看到别的猫正在排队,等待进入商店买猫粮。”接着呈现第二张、第三张、第四张……教师C将图片内容完整地呈现在小星面前。

故事讲述完毕后,C老师在练习环节反复用手指着第二张汤姆猫被告知需要排队的图片和第三张它主动进行排队的图片,并牵着小星的手与小星对视,示意他看着图片,引导他观察图片中汤姆猫的表现和变化,并用手指指出这些地方。接着,C老师拿出“插队”“在队伍中推搡”“与他人争吵”的三张图片混入原先四张图片中,请小星分辨并将正确排队的图片贴在展示板上,以此练习强化小星对排队与不排队的区别的认识,加深小星对等待情节的理解,巩固排队规则的学习成果。在活动拓展部分,还设置了“我来买酱油”的活动,教师面对小星拿出排队图片,引导说:“看,现在大家都在有序地排队,一个跟着一个等着买东西。”

此后,在教师多次引导与辅助下,小星能够在游戏中遵守排队等待规则。

案例中,针对孤独症儿童排队等待规则的习得困难,教师利用儿童熟悉的故事形象创设了五只猫咪排队买猫粮的故事,通过彩笔制作的一组连续性手绘图作为视觉支持的物化材料,实施视觉提示策略。该策略的具体实施须考虑以下几点:第一,教师应用该策略的时机为集体活动情境中学习新的社会认知内容,对象为语言能力相对较弱但有一定图像思维的孤独症儿童。案例中,排队等待对小星来说是一项新的社会规则,使用小猫排队的视觉提示图能够让“学习内容看得见”,明确规则认知的具体任务。第二,教师设计视觉提示卡的前提是找到有利于孤独症儿童专注意力提升的强化物。教师首先考虑孤独症儿童的感知觉特点,包括儿童是否具有较高程度的视觉感知依赖,视觉呈现的材料是否比听觉等其他材料更易引起儿童的兴趣或正向反应。教师还

要考虑孤独症儿童的思维特点,包括儿童是否具有较高度度的图像信息处理的思维表征依赖,图像直观的材料呈现方式是否更易促进儿童更长时间或更高频率的活动参与。案例中使用的图片内容和设计方式均符合小星的兴趣,因此,小星的注意力在活动中更加集中。否则,即便画面再精美,孤独症儿童也可能视若无睹。第三,教师使用视觉提示策略时结合口语提示。案例中教师提前出示图片时,告知小星此刻需要完成的具体任务内容,使用描述性的语言提示“看,它们一个跟着一个站着,在排队等待”,以此增加听觉辅助性刺激拓展儿童通过口语进行规则习得的能力。第四,教师使用该策略的目的仅是充当支架作用,规则的真正习得尚需生活中的泛化练习。案例中当小星已习得排队等待这一行为时,教师将规则学习的经验迁移至生活中喝水、游戏等例行活动不断练习,并适时逐步减少直接提示频率。第五,教师需要耐心评估视觉提示策略运用的成效,避免盲目乐观地认为孤独症儿童一旦看到图片就能自动化地完成视觉学习过程。案例中小星的视觉学习就是一个循序渐进的过程:从开始的不会排队等待、看到图片也不理睬教师,到经过练习能专注看图,再到逐渐模仿图片排队,最后能在图片提示下依序排队。这个过程需要康复教师在日常教育康复过程中持之以恒地对小星进行训练,让他熟练掌握利用视觉提示策略习得社会规则的方法,这样才能真正发挥视觉提示策略的效果。

视觉提示策略是直观性教学原则在学前孤独症儿童教育康复实践中的具体运用。直观性教学原则是指教学中利用学生的多种感官和已有经验,通过各种形式的感知,丰富他们的感性认识,形成所学事物的清晰表象,从而使他们比较深刻地理解知识和发展认知能力^[7]。对于普通学前儿童来说,直观形式可以分为实物直观和图片视频。笔者观察发现,在孤独症儿童的教育康复当中,图片提示策略是早期教育康复活动中教师经常采用的实践样态。视觉提示策略在本质上起着支撑的作用,适时的视觉提示能够协助孤独症儿童将学习排队等待这一行为与实际情境相对应,从而学习行为的要点,让儿童获得较多的成功体验。教师通过在关键环节使用视觉支持,一方面能够让儿童直观地看到何时应该排队,理解排队的原因,另一方面通过手绘图教儿童学习如何正确地排队,此后在幼儿园各种排队等待的真实场景中不断进行规则学习,促进孤独症儿童的发展。C老师认为:“孤独症儿童通常具有较高的视觉感知力,对视觉材料比对听觉材料更容易产生反应。而且,在平时的观察中我发现,他有自己特别喜欢的卡通人物,所以我就想以他喜欢的东西吸引他来学习排队等待。排队等待对他们来说是个难题,但通过使用手绘图、绘本等视觉材料,可以将抽象的排队概念具体化、形象化,使他们更容易理解和接受。”已有研究发现,视觉提示策略可以有效提高孤独症儿童的社会交往能力和语言能力,是一种值得提倡和推广的干预策略^[4],本研究在一定程度上也反映了视觉提示策略的有效性,即集体活动中以图片形式呈现的视觉材料容易引起孤独症儿童的反应,适用于语言能力相对较弱的孤独症儿童,且支持材料容易获取又可重复利用,是教育康复领域社会适应规则习得的有效教育支持工具。

(三)动作提示策略

中重度孤独症儿童泛化规则的迁移能力较弱,在学会某项社会规则后,倘若规则运用的场景变化,儿童仍然无法应用规则,这也是所有身心障碍学前儿童教育康复的难点。比如:孤独症儿童在个别化训练活动中学会了整理玩具,但在区域游戏中仍需教师在关键环节中予以个别提醒,甚至需要教师带着儿童一步一步操作、把所有玩具按顺序按要求正确地收进玩具柜中。由于儿童康复本身具有反复性和长期性,孤独症儿童即便能够在教师提醒下独立整理玩具,但如果场景再次变换,譬如转换至家庭环境中,儿童仍然可能对成人的提醒产生迟疑和不知所措等反应,常常因为不知下一步任务而在原地保持不动。康复教师将动作提示策略应用于语言能力较弱的孤独症儿童个训情境中。动作提示,也称身体提示,指教师为了与孤独症儿童实现沟通互动而使用

肢体动作、手势语言、身体姿势、面部表情等方式支持儿童理解和运用社会适应规则的方法。学前孤独症儿童的社会认知受到诸如智商等一般认知能力发展水平的影响更大^[8]。中重度孤独症儿童的社会认知严重不足,有时仅靠口语或视觉提示策略并不能支持其规则习得,动作提示策略此时显得尤为必要。教师以指导者身份介入使用动作提示策略,能够通过视听触觉结合、手把手直接教学的方式,帮助儿童被动性模仿学习社会规则的具体目标行为或技能,或者完成某个活动环节的主动练习。

案例3 你好

5岁中重度孤独症儿童宁宁在“打招呼”社交规则习得上存在显著困难,尤其是缺乏主动与他人问好的能力。L老师设计个别化支持的环境,通过加入动作直接支持的方式,帮助宁宁在打招呼时主动与L老师进行短暂的眼神交流,模仿并完成挥手、点头或简单的拥抱等社交动作,尝试说出“你好”或类似的口头问候语。L老师选用的材料为宁宁喜欢的卡通图片(用于吸引注意力)、贴纸(用于奖励)、手偶(用于模拟打招呼场景);选取安静的个别训练室,室内装饰温馨,墙面贴有社交互动的卡通海报,规则学习环境友好。个别化训练过程分为三个阶段。

阶段一的目标是培养眼神接触与简单动作模仿的意识。L老师面带微笑,轻轻呼唤宁宁的名字,提示“看老师”,同时举起手中的卡通图片吸引其注意。当宁宁看向教师L时,教师L轻轻点头,同时说:“点头回应我。”并示范点头动作,鼓励宁宁模仿动作。起初,宁宁对指令反应缓慢,但在L老师持续给予其喜欢的奥特曼图片的刺激下,逐渐开始尝试模仿点头动作。每当宁宁完成动作,L老师都会给予表扬,并奖励贴纸,宁宁的参与度逐渐提高。

阶段二的目标是练习挥手、拥抱等基本的打招呼动作。L老师手持手偶,模拟与宁宁打招呼的情景,一边说“你好”,一边挥手。L老师一边示范挥手动作,一边引导宁宁的手做出同样的动作,同时鼓励宁宁尝试说出“你好”。宁宁开始尝试模仿挥手动作,但语言表达仍显困难。L老师通过重复练习和逐步减少手部辅助,帮助宁宁逐渐掌握这一技能。当宁宁说出“你好”时,尽管声音微弱,但教师L立即给予回应:“听,宁宁说了‘你好’!真是太棒了!我们再来一次,好吗?”

阶段三的目标是在真实或模拟的社交情境中,儿童自主整合并实践“打招呼”的简单动作或口语社交技能。教室分别设计了“与老师道别”和“朋友相遇”两种模拟情景进行规则习得的泛化练习。在训练室一角设置的“学校门口与老师道别”的场景中,当放学回家的音乐响起时,L老师走出“教室”,宁宁需要在教师的提示下,主动打招呼说“老师再见”。在最初的几次尝试中,宁宁显得有些犹豫,但在L老师的鼓励和示范下,逐渐能够自发地挥手说“再见”。教师回应道:“宁宁,你真是个有礼貌的好孩子!老师很高兴看到你主动打招呼。”在配班教师或志愿者扮演新朋友与宁宁在训练室内相遇的场景中,L老师提示宁宁说“你好,我是宁宁”,并尝试握手或拥抱。宁宁在初次尝试时有些紧张,但在多次练习后逐渐放松并尝试模仿握手或拥抱的动作;语言表达仍不流畅,但比之前有明显进步。

本案例中教师将动作提示策略应用于中重度孤独症儿童打招呼的社会规则习得。该策略的启动和实施应注意以下几点:第一,动作提示属于强支持策略,适用于不存在身体接触过度敏感的中重度孤独症儿童。儿童由于指令理解能力与动作能力发展明显落后,教师在进行教育康复时需适时使用手把手的动作提示才能引发儿童的注意。个别孤独症儿童对触觉高度敏感,贸然使用动作提示策略,儿童可能出现抗拒行为,甚至攻击性行为。宁宁被评估为中重度孤独症儿童,在认知和语言表达上均存在严重困难,但尚未发现明显触觉敏感行为,不排斥老师的拉手或

拥抱。第二,教师使用动作提示策略时所选动作的难度和指向性需要审慎评估。中重度孤独症儿童有时对动作代表的社会意义认知不足,不能理解和模仿普通儿童打招呼时使用的摆手或微笑等较为复杂的动作。案例中L老师选择点头这一动作作为宁宁第一阶段模仿的重点内容,符合儿童的现实发展水平。第三,在动作提示策略的启动和巩固阶段教师采用差异性强化物引发或维持儿童兴趣。由于孤独症儿童共同注意力缺失,尽管动作提示本身是强度较高的支持策略,为了促进正向行为的维持,教师还应用了正向行为支持。这是基于应用行为分析发展起来的一种问题行为干预方法。案例中宁宁仍然需要喜欢的玩具、贴纸和口头奖励等强化物在动作提示出现正向行为后强化干预效果。第四,在伴随口语指令的动作提示策略使用中,要防止口语与动作提示同时出现引起孤独症儿童执行功能的困难。案例中教师在示范点头动作时,没有同时向宁宁发出“你好”语言示范指令,而是结合干预效果,预先确定先指令后动作或先动作后指令的实施步骤。第五,在规则泛化习得的模拟练习中,教师既要关注儿童规则习得的进步,又要及时安抚任务本身给儿童带来的消极情绪。案例中宁宁在整个过程中都有不同程度的犹豫、紧张等情绪出现,对于中重度孤独症儿童来说,这是很正常的。所以,有经验的教师不会理所当然地认为“我教过了,儿童就学会了”,或者“能模仿规则就等于儿童能在生活情境中运用规则”,而是会真诚体察儿童内心的情感体验,对情绪和任务都给予积极支持。

本案例符合行为强化理论。强化是指在行为之后出现且有助于提高该行为重复出现概率的事件,强化理论认为所有的行为变化都是因为不同的强化在起作用,因此强化运用得当就能控制好行为,这是斯金纳理论的基础也是最重要的部分^[9]。三位康复教师,特别是L老师,在孤独症儿童的教育康复中借鉴了应用行为分析法。选取了儿童偏好的图片作为初级强化物吸引儿童兴趣,然后采用动作提示策略来提高行为支持的强度,以提高儿童出现目标行为的概率。确定动作提示策略运用的时机、动作本身的难度和内容设计都需要关注儿童问题行为出现的背景。L老师认为:“传统单纯语言或动作刺激方式往往难以有效地引导中重度孤独症儿童参与教育康复活动,因此我们需要寻找一种更适合的教学策略。”

四、教育建议

基于上述案例的情境分析和理论探讨,笔者发现结合儿童实际情况灵活使用三种提示策略对学前孤独症儿童的社会规则习得起到了支持作用。其中,口语提示策略能在一定程度上帮助儿童明确规则执行的具体任务,视觉提示策略有助于轻中度孤独症儿童对社会规则的感知和初步认知,动作提示策略则通过较高强度的支持方式帮助中重度孤独症儿童理解、运用社会规则。据此,对孤独症儿童教育康复提出以下建议:

(一)重视基于个体差异实施不同提示策略

尽管同为孤独症儿童,他们也并非单一、同质的群体,障碍谱系内包含着多种不同的类型和表现形式^[10]。不同孤独症儿童在对社会规则的认知偏好和需求上也存在较大差异。因此,针对孤独症儿童的提示策略必须相对灵活,教师应该在具体的情境下进行差异化教学,紧密围绕每个儿童独特的感知觉特点和兴趣进行教学设计和活动调整。为此,教师在开展教学前应充分了解孤独症儿童的情况,经常与家长沟通儿童各种具体表现。建议幼儿园在基础课程之外增设指向社交规则习得的康复课程,保证孤独症儿童在接受社会领域教育过程中获得基于个别教育需求的康复训练,在幼小衔接的入学适应教育中更应避免小学化倾向,坚持将培养儿童社交能力作为核心任务^[11],立足于儿童优势和个性特征,实施体现差异的提示策略。

(二)关注园本教研支持教师提升专业能力

园本教研是幼儿园教师自我发展的主渠道,是教师专业发展的主抓手,是实现园所高质量发展的重要途径。园本教研的开展是为了构建良好的师幼关系,达成课程实施的有效性,解决教师在课程实施过程中遇到的困难,帮助教师完成专业化成长、实现教师的自我超越^[12]。建议园本教研从以下几个方面着手:首先,建立以班级为单位、教研主任为领导的教研体系。通过组织教研组长会议、班主任例会,以及班主任工作经验交流等活动,加强教师间的对话交流,集中解决康复教学实践中的诸多问题。其次,定期组织优秀教研员片段教学展示和教师公开课教学展示,每周固定开展教研活动,深入探讨教育康复活动的目标、内容、实施与评价。再次,健全精准康复研判机制,完善“一人一案”档案管理,探索信息技术背景下的学前特殊儿童成长档案模式,记录孤独症儿童的学习特点、进步轨迹,及遇到的挑战,从而为教师提供精准的教学指导。同时,实施分层教学,根据儿童的能力水平分组,设计差异化的教学活动,确保每个孩子都能在适合他们的节奏下学习成长。最后,充分利用信息技术手段,如在线教育资源、智能辅助工具等,丰富教研内容和形式,提升教研效率和效果。上述园本教研的实践做法,不仅告诉教师可以选择哪些提示策略,而且让教师明确策略选择的依据和适用情境,从而促进教师专业能力的持续提升。

(三)强化家园协同促进社会规则学习迁移

孤独症儿童在提示策略下习得的社会规则需要进行实际的泛化应用。泛化对孤独症儿童而言存在较大困难,对中重度孤独症儿童来说更加困难,因此,家园协同是促进策略发生长效作用的关键^[13]。建议家园协同从以下方面展开:第一,幼儿园应定期组织家长讲座,通过专家讲解、案例分析等形式,帮助家长理解儿童在特定情境下难以将所学技能应用到新环境或新任务中的原因,掌握在日常生活中促进泛化能力提升的方法。第二,幼儿园还可以提供工作坊、实操指导等多样化的培训,让家长亲身体验并学习家庭环境中的有效教育策略,这些培训应涵盖设定合理的期望值^[14]、创造有利于泛化的家庭环境、运用积极行为支持在日常生活中融入教育元素等主题,使教育康复成为家庭生活的自然组成部分。第三,建立家园协同的反馈与调整机制。家园协同要求教师与家长进行信息的共享与沟通,幼儿园应鼓励家长定期分享孤独症儿童在家中的表现与进步,教师也应向家长反馈孤独症儿童在园的学习情况,共同分析泛化过程中的难点与亮点。基于这些信息,双方可以共同调整教育策略,确保家园教育的一致性和连续性,为儿童提供良好的环境支持,保障教育策略的长期作用。家园之间的即时沟通与资源共享,有助于为孤独症儿童进行社会规则的学习迁移,营造积极向上的康复氛围。

参考文献

- [1] 徐秀. 儿童孤独症谱系障碍早期筛查与诊断[J]. 中国实用儿科杂志, 2013, 28(8): 576-579.
- [2] 陈明聪, 郑如意, 陈政见. 录音口语提示协助极重度智能障碍成人独立洗澡成效之研究[J]. 特殊教育与复健学报, 2007(17): 73-87.
- [3] 宋永宁, 俞晨曦, 夏榕. 自闭谱系障碍: 一种主动性的社会认知控制缺陷[J]. 心理科学, 2021, 44(3): 745-753.
- [4] 李咏梅, 静进. 孤独症儿童的社会认知研究进展(综述)[J]. 中国心理卫生杂志, 2007(10): 682-685.
- [5] 金宁, 胡晓毅. 对孤独症儿童进行假装游戏的教学策略研究[J]. 现代特殊教育, 2017(24): 56-61.
- [6] 黄莉. 利用视觉提示策略干预孤独症儿童亲社会行为的个案研究[J]. 现代特殊教育, 2022(5): 73-75.
- [7] 曹漱芹, 方俊明. 孤独症谱系儿童语言干预中的“视觉支持”策略[J]. 中国特殊教育, 2008(5): 26-32.
- [8] 刘国雄, 李红. 儿童对社会规则的认知发展研究述评[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2013, 31(3): 63-69.

- [9] 徐婷婷. 强化理论视角下的奖惩方式的选择: 基于惩罚教育误区的思考[J]. 新观察, 2009(9): 17 - 19.
- [10] 陈顺森, 白学军, 张日昇. 自闭症谱系障碍的症状、诊断与干预[J]. 心理科学进展, 2011(1): 60 - 72.
- [11] 孟怡菲, 刘红梅, 胡晓毅. 幼小衔接阶段孤独症儿童的入学准备实证研究述评[J]. 中国特殊教育, 2024(7): 57 - 66.
- [12] 李玲飞. 高质量发展视域下的幼儿园园本教研的变革路向[J]. 宁波教育学院学报, 2024, 26(3): 1 - 5.
- [13] 汤雅黎, 韦耀阳. 信息时代家园合作的偏差及其匡正策略[J]. 湖北师范学院学报(哲学社会科学版), 2014, 34(5): 136 - 139.
- [14] 韩家伟, 石学云. 我国孤独症儿童家庭需求研究综述[J]. 现代特殊教育, 2024(2): 42 - 46.

On the Application of Prompting Strategies in the Acquisition of Social Rules by Preschool Children with Autism

QIN Yi¹, LIN Xiaowen²

(1. College of Education Science, Nanjing Normal University of Special Education, Nanjing, 210038, China;

2. College of Education, Fujian Normal University, Fuzhou, 350104, China)

Abstract: The acquisition of social rules plays a crucial role in the development of adaptive behaviors in preschool children with autism. Prompting strategies initiated and planned by adults can mitigate the negative effects of social cognitive deficits caused by the disorder for children. This study focuses on three rehabilitation teachers in a classroom for children with autism, examining how teachers use verbal, visual, and physical prompting strategies to help children acquire social rules during collective activities, area games, and individualized training in the kindergarten. It analyzes the key points of implementing these prompting strategies and the theoretical support behind them. It is advisable to focus on implementing educational rehabilitation strategies based on individual differences, pay attention to improving teachers' professional capabilities through kindergarten-based research, and strengthen the collaboration between family and kindergarten to promote the transfer of social rule learning.

Key words: children with autism; rule acquisition; social adaptation; prompting strategies

〔责任编辑:何敏敏〕