



孤独症儿童康复教育  
试点项目培训教材

对孤独症及其他发展性障碍儿童的语言和社会能力的评估程序  
A Language and Social Skills Assessment Program for Children with Autism or  
Other Developmental Disabilities

# VB-MAPP

## 语言行为里程碑评估及安置程序

Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program

- GUIDE -

### 上册·指南

原著 Mark L. Sundberg, Ph.D., BCBA

主译 [美] 黄伟合 李丹

北京大学医学出版社

# VB-MAPP

## 语言行为里程碑评估及安置程

这套《语言行为里程碑及安置程序》为教育者和家长对孤独症和其他发展性障碍孩子的学习、语言和社会技能进行评估提供了一个有效的工具。语言行为里程碑及安置程序（VB-MAPP）来源于斯金纳关于语言的分析、行为分析的基本原理和儿童发展的里程碑，是一套比较完整和优良平衡的评估方法，可以帮助确认那些妨碍孩子学习和语言进步的障碍，有助于为孩子开发出一套个别化干预的程序而提供方向。

每套《语言行为里程碑及安置程序》都包括了一本《指南》和一本《概况》。《指南》为教育者用书，其中包含了为完成《概况》所需的一般说明和计分标准，同时也为170个里程碑提供个别化教育的建议目标和相关的安置建议。《概况》为孩子用书，每名孩子在评估中都应有自己的《概况》记录本，以便记录其技能与发展。

### 《语言行为里程碑评估及安置程序（上册·指南）》

- VB-MAPP里程碑评估着眼于170个作为语言、学习和社会发展之基础的里程碑：
  - 依序跨越3个发展阶段（0~18个月，18~30个月，30~48个月）
  - 包括了对干预与研究之结果的客观测量标准
  - 还包括了持照语言病理学家Barbara E. Esch博士研发的仿说技能评估量表
- 障碍评估着眼于可能妨碍孩子掌握新语言技能的24种不同的障碍
- 转衔评估通过概述18个评估领域以为计划孩子的教育需要而提供指南
- 任务分析和技能追踪提供了一个大约有900项技能的清单。这些技能是对各个里程碑的进一步分解，并可用作日常课程的活动和对学生技能的记录
- VB-MAPP指南提供了计分标准、各项举例，以及对每个里程碑、障碍和转衔的进一步解释，并为评估者提供了一般计分标准说明和各种测试窍门。这一指南还包括了对斯金纳语言行为分析理论的基本概述及其应用于语言评估的方法
- 安置和个别化教育(IEP)目标有助于解释对170个里程碑评估的结果，建立干预和教育的优先重点，以及发展出可测量的有意义的和能够实现的个别化教育计划目标

责任编辑：陈然

ISBN 978-7-5659-0945-0



9 787565 909450 >

定价：119.00元

# VB-MAPP

## 语言行为里程碑评估及安置程序

Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program  
- GUIDE -

### 上册·指南

原著 Mark L. Sundberg, Ph.D., BCBA

主译 [美] 黄伟合 李 丹

译者 [美] 黄伟合 (西佛罗里达州立大学, 美国 Creating Behavioral  
+ Educational Momentum 公司)

李 丹 (爱佑慈善基金会, 武汉麟洁儿童心理康复门诊部)

沈 薇 (武汉麟洁儿童心理康复门诊部)

[美] Woan Tian Chow (美国 Applied Behavior Consultants 公司)

北京大学医学出版社



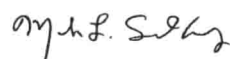
# 中文版前言

VB-MAPP 得以翻译成中文版，我感到很荣幸。这一关于语言、学习和社会技能的专著是过去 40 年所积累的成果，并已帮助了无数患有孤独症和其他发展障碍的儿童。本著作奠基于一应用行为分析这一循证干预的心理学领域，而这一领域又主要是以斯金纳（B. F. Skinner）博士的研究工作为基础的。

目前，许多美国孤独症专业人员和政府部门已在使用 VB-MAPP。在美国各地的许多公立和民办的孤独症儿童教育机构目前也都在使用这一评估干预体系。例如由宾夕法尼亚州教育部拨款成立的 PATTAN 孤独症项目，在全州 350 多个教室中成功地推广使用了以 VB-MAPP 为基础的语言行为程序 ([www.pattan.org](http://www.pattan.org))。VB-MAPP 也在世界各国得以应用。本书有 12 种语言的版本已经出版或正在出版，其中包括阿拉伯语、法语、意大利语、日语、波兰语、葡萄牙语、俄语和西班牙语。

我要在此感谢黄伟合博士和李丹医师以及他们的翻译团队对本书所做的高质量翻译工作。这种翻译过程的一个重点是用专业而通俗的语言来表述行为心理学，而黄伟合博士在应用行为分析和孤独症干预领域出版了大量专著，是该领域的专家。此外，黄博士还具有 20 多年的孤独症儿童治疗工作的经验，并且对其他众多的专业人士做了各种评估与干预技术的培训。在过去的 10 多年中，李丹医师也是中国国内对孤独症儿童采用循证干预的前驱者之一。他们对本书的翻译将使专业人员和家长们更加容易地去帮助那些患有孤独症和其他沟通技能迟缓的儿童。我还要感谢 Woan Tian Chow 博士在本书翻译项目早期阶段所做的工作。地处美国加州首府 Sacramento 应用行为顾问公司的 Joseph E. Morrow 博士和 Brenda J. Terzich-Garland 女士也为翻译项目的早期工作提供了良好的支持。

我要在此表达对中国所有孤独症孩子的家庭和为他们服务的专业人员良好的祝愿。我们的经验表明，在语言和社会技能的干预程序中采用应用行为分析和斯金纳关于语言行为的分析能够促进那些孩子们显著进步。



2014 年 6 月

# 原著者简介



马克·桑德伯格（Mark Sundberg）博士是一位高级持照行为分析师。他早年师从杰克·迈克尔博士并于1980年在西密歇根大学获得应用行为分析的博士学位。他是《语言行为里程碑及安置程序》(VB-MAPP)一书的作者，同时也是《评估基本的语言与学习技能》和《对孤独症与其他发展性障碍孩子的语言教育》等书的共同作者。他至今已发表有50多篇专业论文并且为各种学术专著撰写了4个篇章。桑德伯格博士是《语言行为分析》这一专业杂志的创始人和前任编辑，曾经两次担任北加州行为分析学会的主席，曾任国际行为分析学会出版部的主任，

并曾担任斯金纳基金会理事会的理事。桑德伯格博士在国际学术会议与美国国内学术会议上做过数以百计的专业报告、组织过大量研讨会，并且在各大专院校中教过80多门关于行为分析、语言行为、手语和儿童发展的课程。他还是一位有着40多年临床经验的持照心理学家，为公办和私立的孤独症学校提供专业咨询。桑德伯格博士曾经于2001年获得西密歇根大学颁发的“心理学系杰出校友奖”，于2013年获得国际行为分析学会语言行为特殊兴趣分会颁发的以杰克·迈克尔命名的“对语言行为的卓越贡献奖”以及其他荣誉称号。

# 致 谢

斯金纳(B. F. Skinner)对人类行为(1953年)和语言(1957年)开拓性的分析经受了时间的考验。在关于人类学习和语言的众多理论体系中,斯金纳的理论是对孤独症和其他发展性障碍儿童和成人进行评估和治疗的最为有效的方法。过去50多年中,许多人的大量努力将斯金纳对语言行为的分析(1957年)应用到VB-MAPP所涉及的语言评估中。作为传授斯金纳分析良师和将此用于实际的先行者,杰克·迈克尔博士(Dr. Jack Michael)堪称先知先觉。我要在此感谢我的杰克教授。

约瑟夫·斯普拉德林博士(Dr. Joseph Spradlin)是第一个把斯金纳对语言行为的分析用于对发展性障碍人士进行语言评估的人。他发明了帕森斯语言样本(Spradlin,1963)并且激励了其他人一起努力将斯金纳的分析用于语言评估之中。斯普拉德林博士的先驱工作为本书奠定了坚实的基础。

VB-MAPP经历了30年的研究与发展。1970年代,我作为西密西根大学杰克·迈克尔的一名研究生,在卡拉麦竹峡谷多重残障中心(KVMC)完成了我关于语言行为评估项目的第一版。我要感谢在那段时期KVMC的许多工作人员参与了在那里进行的50多个关于语言行为的研究项目。我特别要感谢在1979年版语言行为评估和干预项目中我的合作者David A. Ray、Steven J. Braam博士、Mark W. Stafford、Thomas M. Rueber和Cassandra Braam博士。我要感谢KVMC的前主任杰里·萧克博士(Dr. Jerry Shook)对我的帮助和支持;感谢Louise Kent博士从语言病理学家的角度教我有关语言的问题;感谢Norm Peterson博士和Scott Wood博士给我留下深入思考的问题。我还要感谢A. Charles Catania博士和Ernie Vargas博士为这本书的各种版本所做的编辑工作,以及感谢James W. Partington博士和Mary Ann Powers博士对1998年ABLIS版的评估项目所做的贡献。此外,我还要感谢前STARS学校的工作人员多年来对我研究的协助和提供有关反馈,并感谢学校中孩子和家长教我学会了許多极有价值的经验教训。

VB-MAPP得益于许多行为分析师、语言病理学家、物理治疗师、特教老师、心理学家和特殊需要孩子家长们的意见。我很感激他们为改善本书质量提的许多建议并且希望他们会对其帮助塑形后的内容感到满意。我在此要特别感谢前几年与我一起在许多公立学校教室里工作的同僚:Mary Ann Powers博士、Rikki Roden、Kaisa Weathers、Shannon Rosenhan、Shannon Montano和Eileen Cristobal-Rodriguez。

VB-MAPP因其所经历的极有价值的现场测试和来自美国和加拿大各个团体的反馈,所以从内容上说是一个较好的学习、语言和社会技能的评估项目。我要感谢Carl Sundberg博士、Michael Miklos、William Galbraith博士、Anne Cummings博士、Rebecca Godfrey博士和Brenda Terzich等人与我一起分享他们的时间、资源和专业知识。此外,我也要感谢Lisa Hale、Cindy Sundberg和Carl Sundberg博士对大量正常发展儿童所做的现场测试。这些现场测试的结果提供了关于学习、语言和社会行为各个方面的新的信息。

我要特别感谢Barbara E. Esch博士惠让其“早期仿说技能测试”(EESA)成为VB-MAPP的一个分测试,并感谢她作为一名语言病理学家和由Jack Michael博士亲自教出的行为分析师为本书提供的许多建议。

行为分析、语言学、发展心理学是大师云集的领域,而这部指南从头到尾引用了许多他们的著述。我要特别感谢Douglas Greer博士通过他在哥伦比亚大学教育学院大量的研究项目而推动语言行为的应用。我也要为Vince Carbone博士和Patrick McGreevy博士用他们的著述使得语言行为得以发展并引起人们对此兴趣而向他们致谢。

我要感谢 Steve Payne 非常有经验地并富于艺术地把我的 VB-MAPP 从原来的一般形式发展到现在的彩色分类的版本。我也要感谢我的两位儿子 John 和 Dan 对 VB-MAPP 所做的帮助。最后但绝非不重要,我要谢谢我的太太 Cindy 在过去 25 年中绝不动摇地支持 VB-MAPP 并为此做出多方面的贡献,其中包括对这部书稿的无数次的编辑修订。



# 目 录

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| 第一章 对语言评估的一种行为学方法..... 1             |  |
| 关于 VB-MAPP ..... 1                   |  |
| 评估的重要性 ..... 2                       |  |
| 斯金纳的语言行为分析 ..... 2                   |  |
| 基本的语言操作元素 ..... 4                    |  |
| 十六个里程碑领域的概述 ..... 4                  |  |
| 总 结 ..... 12                         |  |
| 第二章 实施的基本指南..... 13                  |  |
| 学习和语言的里程碑 ..... 13                   |  |
| 实施评估 ..... 13                        |  |
| 确认“操作水平” ..... 14                    |  |
| 测量方法 ..... 15                        |  |
| 测试材料 ..... 16                        |  |
| VB-MAPP 里程碑评估表的计分方法..... 19          |  |
| VB-MAPP 的任务分析和技能追踪表..... 22          |  |
| 总 结 ..... 23                         |  |
| 第三章 里程碑计分说明：<br>第一阶段..... 25         |  |
| 提要求 — 第一阶段 ..... 25                  |  |
| 命名 — 第一阶段 ..... 28                   |  |
| 听者反应 — 第一阶段 ..... 30                 |  |
| 视觉感知和样本配对<br>(VP-MTS) — 第一阶段..... 32 |  |
| 独立游戏 — 第一阶段 ..... 34                 |  |
| 社会行为和社会游戏 — 第一阶段 ..... 36            |  |
| 动作模仿 — 第一阶段 ..... 38                 |  |
| 早期仿说技能 (EESA) 分测试 ..... 40           |  |
| 自发性的语音行为 — 第一阶段 ..... 43             |  |
| 第四章 里程碑计分说明：<br>第二阶段..... 47         |  |
| 提要求 — 第二阶段 ..... 47                  |  |
| 命名 — 第二阶段 ..... 49                   |  |
| 听者反应 — 第二阶段 ..... 51                 |  |

|   |  |
|---|--|
| 视觉感知和样本配对<br>(VP-MTS) — 第二阶段..... 53      |  |
| 独立游戏 — 第二阶段 ..... 56                      |  |
| 社会行为和社会游戏 — 第二阶段 ..... 58                 |  |
| 动作模仿 — 第二阶段 ..... 60                      |  |
| 仿说 (EESA) 分测试 — 第二阶段 ... 62               |  |
| 功能、特性、类别的听者反应<br>(LRFFC) — 第二阶段 ..... 64  |  |
| 对话 — 第二阶段 ..... 66                        |  |
| 教室常规和集体能力 — 第二阶段 ..... 68                 |  |
| 语言结构 — 第二阶段 ..... 70                      |  |
| 第五章 里程碑计分指南：<br>第三阶段..... 73              |  |
| 提要求 — 第三阶段 ..... 73                       |  |
| 命名 — 第三阶段 ..... 75                        |  |
| 听者反应 — 第三阶段 ..... 78                      |  |
| 视觉感知能力和样本配对能力<br>(VP-MTS) — 第三阶段 ..... 80 |  |
| 独立游戏 — 第三阶段 ..... 82                      |  |
| 社会行为和社会性游戏 — 第三阶段 ... 84                  |  |
| 阅读 — 第三阶段 ..... 86                        |  |
| 书写 — 第三阶段 ..... 88                        |  |
| 对功能、特性和类别的听者反应<br>(LRFFC) — 第三阶段 ..... 90 |  |
| 对话 — 第三阶段 ..... 93                        |  |
| 教室常规和集体能力 — 第三阶段 ..... 95                 |  |
| 语言结构 — 第三阶段 ..... 97                      |  |
| 算术 — 第三阶段 ..... 99                        |  |
| 第六章 障碍评估的计分说明..... 103                    |  |
| VB-MAPP 障碍评估计分 ..... 106                  |  |
| 障碍评估的评分指南 ..... 106                       |  |
| 负面行为 ..... 106                            |  |
| 不听从教学管理 (孩子逃离<br>或躲避要求) ..... 107         |  |
| 提要求技能的缺乏、薄弱或有缺陷 ... 108                   |  |
| 命名技能的缺乏、薄弱或有缺陷 ... 109                    |  |

|                        |     |                     |     |
|------------------------|-----|---------------------|-----|
| 动作模仿的缺乏、薄弱或有缺陷         | 109 | 第二类转衔：学习模式          | 131 |
| 仿说技能的缺乏、薄弱或有缺陷         | 110 | 技能在时间、环境、行为、材料和     |     |
| 视觉感知和样本配对技能的缺乏、        |     | 人物方面的泛化             | 131 |
| 薄弱或有缺陷 (VP-MTS)        | 110 | 起强化作用的物品和事件的范围      | 132 |
| 听者技能 (LD 和 LRFFC) 的缺乏、 |     | 获得新技能的速度            | 133 |
| 薄弱或有缺陷                 | 111 | 新学技能的保持             | 133 |
| 对话技能的缺乏、薄弱或有缺陷         | 112 | 在自然环境中学习            | 134 |
| 社交技能的缺乏、薄弱或有缺陷         | 113 | 未经训练就能表现出语言操作       |     |
| 依赖辅助                   | 114 | 元素之间的转换             | 135 |
| 猜想式反应                  | 115 | 第二类得分的总结            | 135 |
| 扫视技能有缺陷                | 115 | 第三类转衔：自理能力、独立性和     |     |
| 不能作出条件性辨别              | 116 | 自我指导                | 135 |
| 不能泛化                   | 117 | 对变化的适应性             | 135 |
| 薄弱或非典型的动机操作 (MOs)      | 118 | 自发性行为               | 136 |
| 对行为有要求就会使得动机变弱         | 119 | 自我玩耍和休闲技能           | 137 |
| 强化物依赖                  | 119 | 一般的自理能力             | 137 |
| 自我刺激                   | 120 | 如厕技能                | 138 |
| 表达清晰度的问题               | 121 | 进餐技能                | 139 |
| 强迫性行为                  | 121 | 第三类得分的总结            | 139 |
| 多动                     | 122 | 对 VB-MAPP 转衔评估的解释   | 139 |
| 缺乏目光接触和对人的注意           | 122 |                     |     |
| 感觉性防御                  | 123 | 第八章 对第一阶段评估的解读：安排   |     |
| 小结                     | 124 | 课程及撰写个别化教育          |     |
|                        |     | 计划目标                | 141 |
| 第七章 转衔评估的计分说明          | 125 |                     |     |
| 执行转衔评估的指导方针            | 125 | 如何解读 VB-MAPP 里程碑评估的 |     |
| 转衔评估的计分方法              | 126 | 总体结果                | 141 |
| 第一类转衔：VB-MAPP 得分和      |     | 解读得分处于第一阶段孩子        |     |
| 学业独立性                  | 128 | 的 VB-MAPP           | 142 |
| VB-MAPP 里程碑评估总分        | 128 | 撰写个别化教育计划 (IEP)     |     |
| VB-MAPP 障碍评估总分         | 128 | 的目标                 | 142 |
| 在 VB-MAPP 障碍评估中负面行为和   |     | 对得分主要处于第一阶段孩子       |     |
| 教学控制方面的得分              | 129 | 的特别考虑               | 144 |
| 在 VB-MAPP 里程碑评估中教室规则和  |     | 回合式训练 (DTT) 和       |     |
| 集体技能方面的得分              | 129 | 自然环境训练 (NET)        | 144 |
| 在 VB-MAPP 里程碑评估中社会行为和  |     | 辅助性沟通               | 145 |
| 社交游戏方面的得分              | 130 | 总结                  | 146 |
| 在学业任务方面的工作独立性          | 131 | 解读第一阶段里程碑的分数和       |     |
| 第一类得分的总结               | 131 | 个别化教育计划的建议目标        | 146 |

第九章 对第二阶段评估的解读：安排课程及撰写个别化教育计划目标.....161

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| 对得分处于第二阶段孩子的                    |     |
| 特殊考虑 .....                      | 163 |
| 回合式训练与自然环境训练 (NET)...           | 164 |
| 融合与社交 .....                     | 164 |
| 总 结 .....                       | 164 |
| 解读第二阶段里程碑的分数和个别化教育计划的建议目标 ..... | 164 |

第十章 对第三阶段评估的解读：安排课程及撰写个别化教育计划目标.....191

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| 对于得分基本处于第三阶段孩子的                 |     |
| 特殊考虑 .....                      | 193 |
| 教育形式 .....                      | 193 |
| 融合与社交 .....                     | 194 |
| 解读第三阶段里程碑的分数和个别化教育计划的建议目标 ..... | 194 |
| 结 论 .....                       | 219 |

参考文献.....221



## 对语言评估的一种行为学方法

呈现在这本指南里的语言行为里程碑评估和安置程序（VB-MAPP）以及附带的草案根基于斯金纳的语言行为（Skinner, 1957），一个在语言研究领域的划时代的分析。斯金纳的书为语言提供了一个可理解的，但又非常细致的方法，它来源于可靠的以经验为基础的学习原理，并且经受了时间的考验（Andresen, 1990；Schlinger, 2008）。除了斯金纳的语言研究之外，他在行为心理学和学习方面的开创性工作和研究发展出了被称为应用行为分析的专业领域（Cooper, Heron, & Heward, 2007；Morris, Smith, & Altus, 2005；Skinner, 1953）。

应用行为分析（ABA）已经有了许多成功的应用以解决孤独症及其他发展性障碍儿童的语言和学习上的问题（例如：Guess & Baer, 1973；Halle, Marshall, & Spradlin, 1979；Koegel & Koegel, 1995；Krantz & McClannahan, 1993；Leaf & McEachin, 1998；Lovaas, 1977, 2003；Maurice, Green, & Luce, 1996；Wolf, Risley, & Mees, 1964）。VB-MAPP 整合这些程序和 ABA 的教导方法以及斯金纳的语言行为分析，以便为所有语言发育迟缓的儿童提供一个以行为为基础的语言评估程序。

### 关于 VB-MAPP

在这本指南里展现了 VB-MAPP 的五个部分。第一个部分是 VB-MAPP 里程碑评估，其设计是为了提供一个儿童现有语言和相关技能的代表性的样本。这个评估包含了 170 个重要的学习和语言里程碑，依序和均衡地跨越 3 个发展阶段（0~18 个月，18~30 个月和 30~48 个月）。所评估的技能包括提要求、命名、仿说、对话、听者技能、动作模仿、独立玩耍、社交和社会性游戏、视觉感知和样本配对、语言结构、集体和教室技能，以及早期学业。在里程碑评估中还包括了 Barbara E. Esch 博士研发的早期仿说技能评估（EESA）分测验。

第二个部分即 VB-MAPP 障碍评估提供了一个包含 24 个常见于孤独症及其他发展性障碍儿童之中的关于学习和掌握语言之障碍的评估。这些障碍包括行为问题、教学控制、不正确的提要求、不正确的命名、不正确的仿说技能、不正确的模仿、不正确的视觉感知和样本配对技能、不正确的听者技能、不正确的对话、不正确的社交技能、依赖辅助、猜想式回答、不正确的扫视能力、不正确的条件性辨别、不能泛化、动机微弱、对行为有要求就会减弱动机、依赖强化物、自我刺激、发音清晰度不足、强迫性行为、多动行为、无法与人对视，以及感觉防御。通过识别这些障碍，临床治疗人员能开发特定的干预策略来帮助克服这些问题，从而引导出更有效的学习。

第三个部分是 VB-MAPP 转衔评估，其中包含 18 个评估领域来帮助判断孩子是否正在取得有意义的进展，是否已经具备在一个较少限制的教育环境中学习的技能。这个评估工具能为孩子的个别化教育计划团队做出决策和设置优先顺序提供一种可测性方法，以满足孩子教育的需要。这个评估由 VB-MAPP 的其他几个部分的总结性测量以及可以影响转衔的其他各种技能所组成。这个评估包括在 VB-MAPP 里程碑评估中的测量总分、在 VB-MAPP 障碍评估中的测量总分、消极行为、教室规则和集体技能、社交技能、独立的学业、泛化、强化物的转变、技能获得的等级、记忆、自然环境学习、

转换技能、对改变的适应性、自发性、独立玩耍、普通的自理能力，如厕技能和进餐技能。

第四个部分是 VB-MAPP 任务分析和技能追踪，它提供关于技能的进一步分解，可用以作为更完整和持续的学习和语言技能的课程指南。其中大约有 900 项技能分布在 VB-MAPP 的 16 个领域中。在里程碑已得到评估以及泛化技能已经建立后，任务分析可以提供关于特定学生的进一步的信息。确认于任务分析里的技能包括目标领域的各种各样的支持部分。这些技能的重要性可能还没达到里程碑或个别化教育计划目标的程度，但其中每一个都在转变一个孩子并使其技能接近普通发展儿童的过程中扮演了重要的角色。它们同样也给父母和老师提供了各种各样的活动以用于促进泛化，维持，自发性，记忆，扩展，和在各种教育和社交环境中有效地运用这些技能。

包含在 VB-MAPP 中的有关学习和语言技能的任务分析提供了一个新的和平衡发展的语言行为课程的顺序。概而言之，VB-MAPP 的这四个部分体现了过去 30 多年的研究、临床工作、现场试验和修订（Partington & Sundberg, 1998；Sundberg, 1980, 1983, 1987, 1990；Sundberg & Michael, 2001；Sundberg & Partington, 1998；Sundberg, Ray, Braam, Stafford, Rueber, & Braam, 1979）。

第五个也是最后一个部分是 VB-MAPP 安置和个别化教育计划目标，它们分别与上面的四个评估相对应。安置指南对里程碑评估里的 170 个里程碑提供了具体的指导并为个别化教育计划的目标提供了各种建议。有关安置的建议能帮助方案设计者平衡干预方案，并使之确实包括必要性干预的所有相关部分。

## 评估的重要性

评估的主要目的是确定一个孩子的技能的基础水平，并且与他同龄的普通发育的孩子进行比较。如果一个干预方案确有必要，那么评估的数据应该为一个个别化教育计划（IEP）和语言课程的基本要素提供关键的信息。评估应该提供以下方面的指导：① 什么技能必须是干预的重点；② 干预方案应从技能的哪一个水平的开始；③ 在学习和掌握语言方面有什么障碍需要得到解决（如：不服从的行为、鹦鹉学舌或不能泛化）；④ 如果有必要的话，什么样的辅助性沟通是最好的；⑤ 对孩子来说什么具体的教学策略是最有效的（如分段回合教学、自然环境教学）；和⑥ 什么类型的教育环境最能满足孩子的需要（如：在家里、1:1 的课堂、小团体或融合）。

为了从 VB-MAPP 中获得最大的收益，评估人员对行为分析的原则和斯金纳的语言行为分析必须要有基本的理解。为读者提供行为分析的概述超出了这本指南的范畴，感兴趣的读者可参考涉及这个主题的有关教科书（例如：Cooper, Heron, & Heward, 2007；Malott & Trojan, 2008；Martin & Pear, 2003；Miltenberger, 2004；Vargas, in press）。然而，这一章节将对斯金纳的语言行为分析和如何将它运用到评估孩子的语言及相关技能之上作一简短的概述（关于斯金纳分析的更多细节和其在教育和特殊教育中的应用，读者可参考 Sundberg, 2007 和 Vargas, in press）。

## 斯金纳的语言行为分析

斯金纳（1957）提出语言是习得性行为，作为应用行为分析之基础的行为的基本原则同样也适用于语言行为。在斯金纳（1957）看来，人们获得其表达和理解语言的能力，与他们学习其他如阅读、抓握、爬行和走路等行为的方法相同。包括声带活动在内的运动行为，通过这些运动对他人（包括婴儿自身）产生的影响而得到塑形。宝宝啼哭，成人用不同的方式关注（即强化）他。啼哭因此逐渐成为一种社会沟通的方式（更多完整的分析见 Bijou & Bear, 1965）。语言有其特殊的性质，因为它包含了讲者（那些说话的人）和听者（那些对讲者做出回应的人）之间的一个社会性互动。

## “语言行为”这一术语

斯金纳在为他的语言分析寻求一个名字时，选择了“语言行为”这一术语，因为他发现“说话”这个术语太局限（如手势也可以交流），而“语言”这个术语太一般（如在“英语语言”中，其所指为整个社区所有讲者的实践）。因此，他选择“语言行为”，用此术语来涵盖所有形式的沟通，如手语、图片（PECS）、书面语言、手势、电码或其他任何语言行为可能采取的形式。并且其重点是讲者和听者个体，而不是整个语言社区的实践。

## 讲者和听者的区别

在《语言行为》一书中的一个重要主题是，斯金纳在讲者行为和听者行为之间做了明确的区分。与大多数传统方法不同的是，斯金纳首先关注了讲者（说话的这个人）的行为，但又没有忽视听者。他建议不使用“表达性语言”和“接受性语言”等术语来作为区分讲者和听者的方式，因为这暗示着这两种类型的“语言”仅仅是同一基本认知过程的不同表现（Skinner, 1957, pp.2-7）。但重要之处在于教导孩子不仅要对一个讲者做出反应，同时自己也要作为一个讲者而在语言上有所行为，而这是两种不同的技能。在大多数情况下，学习一种行为类型促进另一种行为类型的学习，但并非总是如此，对一些语言发展落后的孩子来说，尤其是如此。

## 形式和功能

对斯金纳的语言行为分析最常见的误解之一也许是认为他完全拒斥了传统的结构语言学派及其关于名词、动词、介词，形容词等的分类系统。事实并非如此。他的观点是除了确定人所发出的词组或短语的形态和结构外，还必须说明引发这些词汇的原因。这才是争论的焦点。人们通常把语言发生的原因归结于一个假定的认知处理系统，或者归结于由内在基因所架构的生物性因素，而不去考虑环境变量。然而，正如在结构语言学里那样，对语言的描述仍然是测量和研究语言的一个关键部分。语言的这两个方面被概括为语言的形式特性和语言的功能特性（Catania, 1972, 1998；Skinner, 1957）。形式特性包含了语言行为的结构或形态（亦即所发出的特定的词语和短语），而功能特性则包括了语言行为的原因（即为什么要发出这些特定的词汇）。对语言的完整说明必须考虑这两个不同的方面。斯金纳（1957）是这样陈述的：

我们的第一个责任是简单的描述：什么是人类行为中这一部分的形式？一旦这个问题至少得到了初步的解答，我们就有可能发展到所谓的解释阶段：什么条件与这一行为的发生有关——什么样的变量产生了作为其功能的行为？（p.10）

结构语言学领域专门研究对语言的描述（形式的特性）。通过下面几个方面可以测量所谓的形式：

① 语素：构成一个单词的单个说话声音；② 词素：“一个有独立意义”的单元；③ 词汇：组成一种特定语言的词汇总数；④ 句法：将字、短语或从句组织成句子；⑤ 语法：遵循一个特定语言的既定使用习惯；和⑥ 语义：字词的意思是什么。

对语言的形式描述还包含将词语分类为名词（人物、地点或事件）、动词（动作）、介词（事物之间的空间关系）、形容词（物品的特性）、副词（动词或形容词的特性）、代词（代表名词的词语）、连词（连接名词或动词短语的词）和冠词（名词的修饰）。对语言的形式描述还有很多其他的方面，例如介词短语、从句、动名词、时态标记、虚词、谓语，以及说话的清晰度、节律、语调、音高和重音（e.g, Barry, 1998）。所以，句子是将所说出来的词汇类别遵循一个语言社区的既定句法和语法排列而成的。

## 语言行为的功能分析

斯金纳在《语言行为》（1957）中基本出发点，语言是习得行为，而其主要原因与导致非语言行为的原因一样是来自于环境的变量（如刺激控制、激励操作、强化、消退等）。在《语言行为》的第一章中，斯金纳提出了他所确定的一种对“语言行为的功能性分析。”这种功能性分析与通常运用于行为问题治疗的描述性和（或）功能性的分析非常相似（例如：Iwata, Dorsey, Slifer, Bauman, & Richman, 1994; Neef & Peterson, 2007）。斯金纳书中的前八章对语言行为的功能性分析和他称为的“语言操作基本元素”（见下文）作了定义。这本书的剩余部分详细分析了这些基本原素如何组成更复杂的语言成分，像思考、解决问题、记忆、句法、语法、文献、编辑、写作和科学的语言行为。

## 分析的单元

在评估孩子的语言技能时，如何测量语言问题和发展出干预方案是重要的问题。如上所述，传统的语言测量方法包括记录语言的形式特性（如名词、动词、句子长度等）。而在语言行为分析中的分析单元则包括了表达的形式特性和功能特性两个方面，也就是说形成了基本的前因 - 行为 - 结果的框架（见表 1-1）。斯金纳把这些单元称为“语言的操作元素”，他把一个特定个人所掌握的语言操作元素称为“语言技能”（1957, pp. 19-22）。

表 1-1 传统的分析单元和行为的分析单元

|   |
|---|
| <p><b>传统的分析单元</b></p> <p>行为的形式特性：<br/>单词、短语、句子、话语的平均长度（MLU）</p>                                       |
| <p><b>行为的分析单元</b></p> <p>行为在功能性背景中的行为的形式特性<br/>（前因和后果）</p> <p>前因（MO/SD）→ 行为 → 后果</p> <p>基本的语言操作元素</p> |

## 基本的语言操作元素

在斯金纳看来，一个完整的语言技能是由多种不同的讲者行为和听者行为所构成的。斯金纳关于讲者行为的功能性分析的核心是在提要求、命名和对话之间的区别。传统上把这三种语言行为的类型都归类为“表达性语言”。在斯金纳看来，这种实践掩盖了语言的不同功能类型之间的重要区别。除了这三个基本的语言操作元素，斯金纳（1957）还提出了仿说、阅读、听写和抄写之间的关系。表 1-2 对每个语言操作元素（包括听者技能）做了一般性描述，接下来的材料为每种语言技能提供了更为详细的分析。

## 十六个里程碑领域的概述

### 提要求（mand）

提要求是语言的一种类型，据此一个讲者要求（或陈述、诉求、暗示等）他需要或想要的。比如，当一个孩子饥饿时，要求一些吃的东西，这类语言可以归类为提要求。斯金纳（1957）选择了提要



表 1-2 基本的语言操作元素的一般描述

|      |  |
|------|--|
| 提要求  | 要求你所想要的强化物。因为你想出去, 所以你提出想要鞋子的要求。                   |
| 命名   | 命名或识别物品、动作、事件等。说“鞋子”是因为你看到了你的鞋子。                   |
| 对话   | 在你的语言只受其他语言控制的情况下回答问题或对话。说“鞋子”是因为别人说“你脚上穿的是什么?”。   |
| 听者技能 | 遵循指令或服从其他人的要求。当别人要求“去拿你的鞋”时, 能去拿自己的鞋。              |
| 仿说   | 重复所听到的内容。在别人说“鞋子”后能说“鞋子”。                          |
| 模仿   | 模仿别人的大动作(因为它们与手语相关)。当别人轻轻碰击两个拳头时你也轻碰两个拳头。(“鞋子”的手语) |
| 阅读   | 阅读书写的字。当看到书写的文字“鞋子”能说“鞋子”。                         |
| 抄写   | 当别人写了“鞋子”后, 能写“鞋子”。                                |
| 听写   | 拼写别人所说的字。在听到别人说“鞋子”时, 能写“鞋子”。                      |

求 (mand) 这一术语, 是因为它简明扼要并且与普通英语单词“指令 (command)”、“命令 (demand)”、“批评 (reprimand)”和“必须 (mandatory)”很相似。在从术语上说 (Skinner, 1957, pp.35-51; Micheal, 1984, 1988), 提要求指的是, 语言行为形式 (也就是说, 一个人说了什么) 是在动因机制 (MOs) (也就是说, 一个人想要什么) 和特定的强化物 (也就是说, 一个人得到了什么) 的功能性控制之下。例如, 缺乏食物将 (a) 使食物有强化物的功效, (b) 引起像要求“饼干”这样的行为, 其前提是这个提要求的行为在过去带来了饼干 (关于动机操作的更多讨论, 读者可参阅 Micheal, 1982a, 2007)。

加强一个要求的特定强化物与相关的动机 (MO) 有直接的关系。比如, 一个孩子的动机是让人推他荡秋千, 特定的强化物就是别人推他。这种行为形式可能以各种不同的提要求方法得以表现, 如手势、哭、将某人推到一边、伸出手或说“推”。如果过去在动机、一个行为和特定强化物之间有一种功能性联系, 那么所有上述行为都可用来要求别人推他荡秋千。这里的重点是, “沟通”不仅仅是局限于词语。事实上, 那些语言技能微弱, 迟缓或有缺陷的孩子们的许多问题行为严格说来都是在提要求 (例如: Carr & Durand, 1985)。

提要求对早期语言的发展和对孩子与他人的日常交流都是很重要的。提要求是孩子所掌握的第一种沟通形式 (Bijou & Bear, 1965; Novak, 1996)。早期的提要求常常是在一个孩子饿了、困了、疼痛、冷了或害怕时以区别性哭声表达出来的。随着孩子的成长, 哭也可以用来要求玩具、关注, 帮助, 物品和人的移动, 或除去不喜欢的刺激。普通发展的孩子很快就学会了用词语或其他通常的沟通方式替代哭泣。提要求让孩子控制的不仅仅是得到强化物, 更是开始建立讲者和听者的角色, 它们是将来语言发展的基础。

斯金纳 (1957) 指出, 提要求是唯一的一种使讲者直接受益的语言行为, 意思是提要求 (常常) 使讲者获得他所想要的东西, 如食物、玩具、活动、关注, 或消除厌恶的刺激。因为提要求满足孩子当下一个及时性需求, 结果它们变成强有力的语言行为的形式。由于这些特殊的效果, 年幼的孩子常常提许多的要求。孩子最终学会要求很多不同的强化物, 包括使用像“什么”“谁”和“哪里”等词语来要求语言信息, 在此同时, 孩子所掌握的新语言行为也与日俱增 (Brown, Cazden, & Bellugi, 1969)。最后, 孩子提的要求变得相当复杂, 并且在社会互动、对话、学习行为、就业和