

学校心理系列

Behavior Management
Applications For Teachers (4th Edition)

学生行为管理
——教师应用指南

(第四版)

【美】 Thomas J. Zirpoli 著
关丹丹 张宏 申靓 罗良 译
刘儒德 审校

学校心理系列

Behavior Management
Applications For Teachers (4th Edition)

学生行为管理

—— 教师应用指南

(第四版)

【美】Thomas J. Zirpoli 著
关丹丹 张宏申 靓 罗良 译
刘儒德 审校

 中国轻工业出版社

图书在版编目(CIP)数据

学生行为管理: 教师应用指南: 第4版/ (美) 泽波利
(Zirpoli, T. J.) 著; 关丹丹等译. —北京: 中国轻工业
出版社, 2004.9
(学校心理系列)
ISBN 7-5019-4487-3

I . 学 ... II . ①泽 ... ②关 ... III . 学生—行为科学
IV . G455

中国版本图书馆CIP数据核字 (2004) 第078180号

版权声明

Authorized translation from the English language edition, entitled BEHAVIOR MANAGEMENT: APPLICATIONS FOR TEACHERS, 4th Edition, ISBN: 0131106678 by ZIRPOLI, THOMAS J., published by Pearson Education, Inc, publishing as Prentice Hall, Copyright © 2005

All rights reserved. No part of this book may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without permission from Pearson Education, Inc.

CHINESE SIMPLIFIED language edition published by CHINA LIGHT INDUSTRY PRESS, Copyright © 2004.

总策划: 石 铁

策划编辑: 李 峰

责任编辑: 朱 玲 李 峰 责任终审: 劳国强

版式设计: 陈艳鹿 责任监印: 刘智颖

出版发行: 中国轻工业出版社 (北京东长安街6号, 邮编: 100740)

印 刷: 北京天竺颖华印刷厂

经 销: 各地新华书店

版 次: 2004年9月第1版 2004年9月第1次印刷

开 本: 787 × 1000 1/16 印张: 23.00

字 数: 400千字

书 号: ISBN 7-5019-4487-3/G · 481 定价: 40.00元

著作权合同登记 图字: 01-2004-2142

咨询电话: 010-65262933

发行电话: 010-88390721, 88390722

网 址: <http://www.chlip.com.cn>

E-mail: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请直接与我社读者服务部(邮购)联系调换

目 录

第一部分 行为的理解与评估 / 1

第 1 章	行为理解与行为管理的基础.....	3
	行为与行为管理的基本概念.....	4
	行为与行为管理的基本假设.....	12
	有关行为与行为管理的神化与误解.....	14
	当前行为分析与管理的历史与基础.....	17
	小结.....	27
	思考题.....	29
第 2 章	常规行为评估.....	31
	行为评估的一般特征.....	32
	干预计划的评估：七步骤模型.....	33
	小结.....	56
	思考题.....	58
第 3 章	数据收集技术.....	59
	目标行为.....	60
	行为的维度.....	65
	行为的测量.....	68
	行为观察与测量的准确性.....	74
	观察的信度.....	78
	记录观察.....	81
	展示观察到的数据.....	83
	小结.....	90
	思考题.....	92
第 4 章	个案设计.....	93
	个案设计的目的.....	94
	个案设计的类型.....	96
	小结.....	112
	思考题.....	113

第5章	课程评估：课堂教学与学生行为之间的关系	115
	什么是课程评估	116
	课程调查：评估学生的入门技能	119
	错误分析	124
	课堂行为与课程评估	126
	课程评估与特异学生	129
	小结	130
	思考题	131
第6章	功能性行为评估	133
	什么是功能性评估	134
	功能性评估的历史	135
	功能性评估获取的信息	136
	关键判断	138
	破坏性行为：总是不良的吗	141
	小结	142
	思考题	143

第二部分 促进行为的积极支持 /145

第7章	建立强化程序	147
	强化	148
	建立强化程序	154
	强化的方式	156
	塑造和连锁新的行为	159
	代币经济强化程序	163
	相倚契约	166
	泛化	170
	保持	172
	小结	173
	思考题	174
第8章	认知行为矫正	175
	什么是认知行为矫正	176
	认知行为矫正的起源	177
	认知行为矫正的过程	179
	认知行为矫正程序的开发与迁移	204

小结	205
思考题	205

第三部分 理解和管理挑衅行为 /207

第 9 章	行为减少策略	209
	术语	210
	行为的分化强化	211
	预防策略	218
	行为减少的一般原则	226
	建立防护措施以及程序检查机制	229
	行为减少的具体策略	230
	小结	250
	思考题	251
第 10 章	常见的行为挑衅	253
	破坏行为	256
	不顺从行为	258
	冲动	262
	注意缺失	265
	多动	267
	攻击行为	269
	发脾气	277
	刻板行为	279
	抑郁	282
	小结	286
	思考题	286
第 11 章	惩戒学生：学校里的法律问题	287
	教师在执行纪律中的职责	288
	学生的正当过程保护	289
	惩戒残障学生	292
	学校纪律	297
	对教师和管理者的启示	299
	小结	301
	思考题	301

第四部分 特殊群体的特殊考虑 /303

第 12 章	儿童时代早期行为问题	305
	环境对幼儿行为的影响	307
	早期干预的功效	313
	理解年幼儿童的行为	315
	正确地抚养年幼儿童	319
	与年幼儿童恰当行为有关的变量	324
	年幼儿童的教育环境	326
	父母—教师关系	332
	小结	333
	思考题	333
第 13 章	青春期行为：理解影响因素与矫正结果	335
	了解青春期的行为变化	337
	对青春期积极结果的预测	345
	针对青少年群体的行为干预	348
	青春期行为干预的特有问题	350
	小结	353
	思考题	354

第一部分

行为的理解与评估

- 第1章 行为理解与行为管理的基础
- 第2章 常规行为评估
- 第3章 数据收集技术
- 第4章 个案设计
- 第5章 课程评估：课堂教学与学生行为之间的关系
- 第6章 功能性行为评估

第1章 行为理解与行为管理的基础

Thomas J. Zirpoli



为什么人们会表现出某种行为方式？首先可能提出的问题是：一个人怎么能够预期到另一个人将要做什么，并对此相应做好准备？之后，这将会体现到其他情境中：如何促使另一个人表现出某种特定的行为方式？最后，就变成了对行为的理解与解释这样一个问题。通常这也可以归纳为对行为因果关系的探讨。

——斯金纳（1974，P.10）

为什么每个人会表现出自己的行为方式，这种行为是如何被传授、改变以及塑造的？对这些问题的了解是本书最基本的内容。本章将对行为与行为管理的研究概念、假设、误解以及历史基础等进行初步介绍。

行为学家 (behaviorist), 也就是研究行为与行为管理策略的那些人, 并不是只采用一种单一技术来传授、改变和矫正行为 (也叫行为塑造)。行为矫正 (behavior modification), 以及最近新提出来的应用行为分析 (applied behaviour analysis) 都是用来描述各种行为管理技术的术语, 并在研究文献中已经奠定了坚实的基础。正如卡兹丁 (Kazdin, 1989) 所提出的, 这些技术已经成功地应用于不同人群、不同背景, 以及不同情境中的临床行为问题 (例如, 药物滥用、抑郁、性变态) 和非临床 (例如, 学业成绩、逆反、发怒) 行为问题。行为学家使用这些技术来:

- 观察、测量与评价当前可观察到的行为模式
- 识别与特定的目标行为有关的环境先行事件和结果
- 建立新的行为目标
- 通过对已识别的先行事件与结果的操控, 从而促进新行为的习得或者矫正当前行为 (Kazgin, 1989; Rimm & Masters, 1974)。

当行为学家谈论行为与行为管理时, 他们往往会使用自己的语言与术语。本章接下来会列出一些基本概念, 了解这些概念对于理解行为管理技术的基础是至关重要的。

行为与行为管理的基本概念

行为

许多研究行为与行为管理的学者对行为 (behavior) 这个术语的界定是非常宽泛的。行为既可以包括内隐的 (covert) 反应 (如感觉与情绪), 又可以包括外显的 (overt) 反应 (如发怒和攻击) (Rimm & Masters, 1974)。行为学家关注更多的则是可观察和测量到的外显的反应或行为, 也就是教师和家长能够观察到的行为和改变的目标。贝尔、沃尔夫和累斯莱 (Baer, Wolf & Risley, 1968) 提出, 只有那些能够观察到和数量化的东西才能看成是行为。

如果一种行为能够被人们看到, 就是可观察的 (observable), 如果能够计算行为出现的频率或持续的时间, 该行为就是可测量的 (measurable)。为了使我们直接观察到的行为有意义, 并且是可靠的, 这两个标准缺一不可。

行为也可能是一种非条件反射 (如眨眼) 的形式, 或者是下意识的 (如亲吻某个人)。有些行为是条件反射或者是习得的 (如将手从火炉上拿走), 而有些行为则仅仅是榜样学习的结果 (如一个小女孩学习姐姐的样子)。行为可以是简单的身体运动 (触摸), 也可以是非常复杂的, 其中包含许多行为的整合 (如讲故事)。在我们的日常生活中, 充满了各种行为样例, 可供我们观察、测量、研究, 甚至是按照某种形式进行塑造。不管这些行为是内部情绪的非条件反射, 还是环境条件反射的结果, 所有这些行为都可以为行为管理计划提供关注的焦点。

先行事件

先行事件 (antecedent) 一般被认为是发生在行为之前的刺激物。(下一节会详细探讨刺激物及其定义。) 刺激物指的是发生在目标行为之前的特定事件或线索, 而先行事件指的是发生在目标行为之间存在于环境中的更广义的影响因素。在课堂环境里, 很多课程中都包含着非常丰富的先行事件 (见第5章课堂教学与学生行为的关系)。

在行为管理领域中, 行为与结果的关系似乎还没有得到足够的关注。当结果所关注的还是目标行为发生之后的事件时, 对先行事件的研究为我们提供了在行为未发生之前就对其进行矫正的机会。一些环境条件很容易引发个体的问题行为, 而通过对这些环境进行简单的调整, 就可以避免这些问题行为的发生。因为在改变环境的时候, 某种问题行为的先行事件被移除了, 所以这种行为发生的可能性也随之减少, 或彻底消失。例如, 如果将儿童放在一个没有任何约束和监督的环境中, 这就很可能导致这个儿童出现大量不良行为。

当监控某一行为的先行事件时, 可能也会发现一系列相互关联的刺激物。例如, 在短文1.1中, 与吉尔在整个课堂中表现出的行为有关的先行事件可能包括: 阅读课的开始, 在她所属阅读小组中另一个儿童的行为, 她周围的座位安排, 或者所有这些因素的组。班杜拉 (Bandura, 1977) 提出, 先行事件在行为形成与行为预期中扮演着非常重要的角色。

如果人们没有预期能力, 行为将会变得盲目。即使这不会有什么危险, 但也不会有任何收益。环境刺激可以提供有关特定行为或事件可能产生的效果的信息。地点、人物、事件, 或者通过语言、姿势, 以及他人行为所表达的社交信号, 这些不同的特征都会让一个人对行为产生某种预期。

短文 1.1

与失控行为有关的课堂先行事件和结果的样例

詹尼弗是一名小学老师, 她有一个学生叫吉尔, 吉尔一年级的時候总是爱跑出课堂到操场上玩耍。不幸的是, 詹尼弗所负责的班级就在一层, 门口直接对着操场。尽管詹尼弗也尝试过锁上门, 但是吉尔很快就学会了开门, 仍然能够不受阻拦地跑到操场上。詹尼弗发现当让这些孩子分组进行阅读的时候, 吉尔往往就会很快地跑出去玩。虽然吉尔在阅读方面有很大进步, 但是詹尼弗发现她与她们小组的其他成员相处得并不融洽。

詹尼弗不能放纵她的学生, 任其自然发展。因此, 詹尼弗在窗口监视吉尔的行为。当发现她跑到了操场上时, 詹尼弗就给校长打电话汇报了这件事, 并请求校长把吉尔带回课堂。于是, 校长来到操场上将吉尔带回办公室, 并告诉吉尔跑出课堂是很危险的。校长是一个绅士, 在学校深受学生爱戴。校长与吉尔聊了5分钟左右, 然后给了她一瓶果汁, 并把她带回詹尼弗的教室。吉尔又回到了詹尼弗的课堂, 詹尼弗非常感谢校长, 并让吉尔重新加入她的阅读小组。

结果

行为与结果的关系也是行为管理策略的核心。结果 (consequence) 指的是在某一环境下目标行为发生后的事件或变化。例如, 短文 1.1 中提到, 吉尔失控行为的结果是什么? 谁促成了这种结果? 你认为这种结果最初是得到了强化还是惩罚? 吉尔是否还会失控?

库珀、海伦和休华德 (Cooper, Heron & Heward, 1987) 曾提出两种形式的结果。第一种形式的结果, 就是在环境中增加 (addition) 了一种新刺激物。例如, 儿童以一种恰当且非常有礼貌的方式索要零食 (目标行为), 那么, 她很可能会得到老师的关注, 也得到了零食 (新刺激物)。在短文 1.1 中, 吉尔在跑出课堂之后 (目标行为, 或需要改变的目标行为), 她既得到了校长的注意, 又得到了一杯果汁。

第二种形式的结果, 是在环境中移走 (remove) 某种已经存在的刺激物。例如, 当一个儿童表现出不恰当的行为方式时, 教师可能会对其置之不理 (移走注意), 直到不恰当的行为消失为止。

结果也可以是目标行为发生后当前环境刺激的改变 (change)。正如前面所述, 当对某种行为的注意增加或减少了的时候, 注意水平可能会发生变化, 成为儿童行为的一种结果。例如, 教师的面部表情随着儿童讲的故事发生变化, 这就是对儿童正在进行的行为给予一种随时改变的结果。总之, 结果可以是目标行为后紧接着的环境刺激的增加、减少, 也可以是环境刺激的变化。

除了结果本身的形式以外, 还有一个非常重要的结果成分, 那就是结果对后续目标行为的影响。效果 (effect) 指的就是结果如何影响, 或如果改变目标行为。例如, 目标行为再次发生的可能性是增加了, 还是减少了, 或者发生的速度是增快了, 还是减慢了, 这就是结果的一种效果。其他可能的行为变化还包括持续时间和强度的增加或减少。所有这些行为上的变化都与紧随行为之后的结果密切相关。因此, 行为与结果的相互作用的关系就被建立起来了。二者互相影响, 可以通过操纵一个来塑造另一个。本书在第 7 章和第 9 章还会对结果进行详细探讨。

刺激物

正如前面所描述的那样, 刺激物 (stimuli) 指的就是能够与某种行为建立联系的环境中的事件或活动, 它既可以是一个先行事件, 又可以是一种结果。例如, 将教室中的灯打开和关掉, 可能就是教师吸引儿童朝向她的方向或者说注意她的一个先行刺激物。而拍拍儿童的肩膀也是教师的一种刺激物, 这种刺激物可能是对儿童的成绩突出提供的一种结果。在这个例子中, 刺激物 (拍拍肩膀) 就是一种强化物。当刺激物与某种行为反复配对出现的时候, 刺激物可能就变成了该行为的一种分化刺激物 (discriminative Stimulus, S_D ; 第 7 章我们还会详细介绍)。在前面提到的那个例子中, 开灯关灯可能就会变成关注老师和注意 (行为) 的一种分化刺激物。对于儿童来说, 学校里的铃声就是上下课的一种刺激物。虽然铃声响起本身最初没有诱发

儿童上下课,但是,当它反复作为儿童上下课的信号被使用后,铃声就变成了一种条件刺激物或者习得刺激物。早间某个电视节目结束也可能成为儿童出门去上学的一种刺激物。当分化刺激物与行为建立了严格的联系后,行为就会一如既往地受到刺激物地控制。

我们必须明确分化刺激物与无关刺激物之间的区别。在强化的过程中,分化刺激物只是作为行为或结果的一种恰当的线索而起作用的先行事件,而无关刺激物(S-delta)并不是作为行为或结果的一种恰当的线索而起作用的先行事件,因此它也不能导致强化。例如,教师为了吸引儿童的注意使劲鼓掌,但是儿童继续玩耍(教师的行为并没有得到强化),在这个例子中,刺激物(鼓掌)就不是一种分化刺激物,而是一种无关刺激物。

刺激泛化(stimulus generalization)指的是刺激(暗示或线索)所引发的行为结果并不是最初的刺激-反应训练中所出现的。例如,教师仅仅是靠近了开关,儿童就表现出了开关灯时被要求的反应(朝前看,提高注意力),我们就说发生了刺激泛化,即从原来的一种刺激(开关灯)泛化到了另外一种刺激(靠近开关)。

反应

反应(response)指的就是可观察和测量的行为。当人们走来走去抑或完成日常任务的时候,总是伴随着反应的发生。这些行为或反应有许多都是受刺激控制的:例如,早晨闹钟一响就起床,紧接着就开始一天的日程安排,与熟识的人一贯地有礼貌地打个招呼,等等。也有一些行为是对环境中新添刺激的反应,例如,班级来了一位新同学,或者日程安排突然发生变动。还有一些行为是对内部情绪的反应,如一气之下大吃一顿,或者感到疲劳打个盹。

反应泛化(response generalization)指的是除了被要求改变或塑造的目标行为之外,还有其他行为变化发生。还拿前面的例子来说,如果教师开灯关灯,儿童仍然把手放在桌子上,只是身体坐直。儿童所表现出的这种附加行为就是目标行为(朝前看和提高注意力)的泛化。

强化

刺激与反应之间建立的关系是行为管理的基础。强化(reinforcement)作为反应或行为的一种结果,也是一种刺激类型,在第7章我们会详细探讨。但是,根据定义,刺激物并不一定是一种强化物,除非它能以下面所列举的方式中的一种来影响后续行为,这时该刺激物才能成为一种强化。如果使用恰当,强化会对后续的反应有几种不同的影响,例如:

- 强化可以保持一种反应当前的速率、持续时间或强度。
- 强化可以增加一种新反应再次出现的可能性。
- 强化可以增加一种反应将来的速率、持续时间或强度。
- 强化可以加强原本弱化和不稳定的反应。

由于强化具有这些特性,行为学家认为强化为我们理解行为的发生的原因,以及对行为进行管理提供了一把金钥匙。强化对于传授新的行为与改变现有行为来说是一种非常有用的工

具，也是斯金纳（Skinner）所提出的操作性条件反射（后面会谈到的）的基础。同时，它还是当今行为矫正应用，特别是应用行为分析的一种治疗选择方案。

教师们必需要理解强化具有一个非常重要的特性，那就是对于恰当行为与不恰当行为，强化的效果并没有差异。强化完全在使用者的控制之下，即使使用者并不理解强化；强化可以适用于任何行为，这些行为可能是恰当的，也可能是不恰当的。强化可以用于，而且经常用于保持或增加恰当行为，与此同时，强化同样也经常用于保持或增加不恰当行为。一个最常见的例子就是，当儿童发脾气的时候，往往会得到教师满足其需求的强化。而本书的主要目的就是要帮助教师明白如何使用强化来增加恰当的行为，以及如何移除强化，以减少不恰当的行为。

惩罚

与强化类似，惩罚（punishment）（第9章会详细介绍）也是作为反应或行为的一种结果而存在的刺激形式。依据定义，如果后续反应/行为以下面的一种形式发生变化，那么该刺激物就是一种惩罚。

- 新行为再次发生的可能性减少。
- 当前行为将来的速率、持续时间，或者强度降低甚至是行为消失。
- 使行为的其他维度变弱。

同强化相似，惩罚对于恰当行为与不当行为的影响也没有什么差异。教师可能在惩罚不恰当行为的同时，不知不觉地也惩罚了恰当的行为。例如，当我们对好奇多问的儿童生气的时候，可能就惩罚了儿童恰当的行为。而且，惩罚会带来许多不可想像的负面影响（详见第9章）。因此，本书更提倡教师们以强化的方法来管理行为。

暗示与线索

尽管有些学者认为线索（cues）包含言语指导，而暗示（prompts）包含身体指导，但在本书中，我们更倾向于把它们作为同义词，并使用暗示（prompt）来代表两者的含义。为了促成某种特定的目标行为，暗示是一种补充分化刺激的先行刺激。唐尼兰等人（Donnellan, LaVigna, Negri-Shoultz, & Fassbender, 1988）将暗示定义为“在指导性刺激物呈现之后，反应发生之前，给学习者提供的辅助行为，用以确保正确反应的发生”（p.53）。例如，教师在摇铃（开始某一行为的分化刺激物）之后，可能会补充言语暗示：“同学们，当听到铃声以后你们应该怎么做？”

用来补充分化刺激的暗示通常是一种临时的辅助指导，应该尽可能系统性地逐步淘汰。在前面那个例子中，教师并不想在整个一学期都使用这种额外的言语暗示。所以目的就是要让学生在没有任何暗示的时候对分化刺激做出反应。只有当教师逐步撤掉言语暗示，并强化学生对分化刺激做出的反应时，这个目标才有可能实现。接下来我们就详细介绍几种不同的暗示。

自然暗示

自然暗示 (natural prompt) 指的是目标行为自然发生前的环境刺激物。自然暗示总是最可取得, 因此, 我们应该尽可能使用自然暗示来代替非自然或者人为暗示。例如, 在课堂应用 1.1 中, 清晨广播的开始信号就是学生坐好, 保持安静和听广播的自然暗示。苏珊教会了她的学生每天在不需要说明 (言语暗示) 的情况下就能表现

出目标行为 (坐好, 保持安静和听教室广播)。起初, 言语暗示可能是必要的 (“广播就要开始啦, 所以同学们要坐好, 保持安静, 认真听广播”)。随着目标行为不断被强化 (“大家做得非常好!”), 人为的言语暗示可以逐步撤消, 自然暗示 (广播的开始信号) 很快地就成为了目标行为的分化刺激物。

图 1.1 列出了一系列目标行为以及与其相关的各种自然暗示。对于教师来说, 儿童越不依赖人为暗示, 尤其是言语暗示, 即恰当地依赖了自然暗示, 越应该对其反应给予强化, 这样行为管理就越容易。

言语暗示

言语暗示 (verbal prompt) 是在儿童身上最常使用的暗示, 包括以下几种 (Cuvo & Davis, 1980):

- 给出有关整个目标行为的说明或指导。可以作为预期的恰当行为的分化刺激物来用 (如 “下课, 到吃午饭的时间了”)。
- 涉及某一任务的预期行为的特殊暗示 (“在门口排好队” 或者 “去洗手间把手洗洗”)。对于包括在目标行为之内的特定行为——去吃午饭而言, 这些都是附加的言语暗示 (指导性暗示)。
- 提问 (“你现在应该做什么”)

在上面的那个例子中, 言语指导就是作为学生行为的分化刺激物而起作用的。

- 行为: 去饭厅吃午饭。
- 分化刺激物 (S_D): 一个特定的时间, 比如中午 12 点, 或者言语分化刺激物, 比如 “下课, 到吃午饭的时间了”。
- 附加的指导性言语暗示:
 1. “在门口排好队”
 2. “去洗手间把手洗洗”
 3. “往自助餐厅方向走”

最初, 当教师给出分化刺激物, 教儿童做出预期行为时, 教师可能既需要使用分化刺激

目标行为	自然环境暗示
早上起床	闹钟
按时上学	钟表
保持安静、认真听讲	教师或其他人开始讲话
上下课	学校铃声
大喊大叫、玩耍	进入体育馆或操场
举手	当需要帮助的时候
	当有问题的时候
	当你知道老师提问的答案的时候

图 1.1 目标行为与自然暗示

物，又需要附加指导性的言语暗示。但过了一段时间后，教师就应该逐渐撤消附加的言语暗示，使去往自助餐厅这个过程上的每一步都成为下一个行为的自然暗示。这样，中午 12 点在门口排好队就成为去洗手间洗手的自然暗示而发挥作用了，并依此类推下去。

如果姿势、模仿和身体暗示也是必要的话，那么教师应该将这些暗示与言语暗示结合起来使用。随着这些插入的暗示逐渐取消，言语暗示便成为恰当行为的分化刺激物而发挥作用。久而久之，随着越来越多的自然暗示（环境条件、时间等）充当了恰当行为的分化刺激物，言语暗示也可以逐渐撤消。

言语暗示本身的效果，以及言语暗示配合其他暗示共同使用的效果已经在许多群体中得到了验证。例如，霍奇斯（Hodges, 2001）就调查过在高度危险的大学生活动中，指导者使用言语暗示是非常有效的。霍顿（Houghton, 1993）曾将言语暗示与视觉暗示相结合，用以减少高中生乱丢垃圾的行为。科尼和霍斯金斯（Coyne & Hoskins, 1997）使用言语暗示与强化，提高了由父母照顾的痴呆病人进食的自立水平。

姿势暗示

姿势暗示（gestural prompt）指的是一种简单姿势，通常是直接指向某一方向的个体这种可见的指点暗示。例如，除了言语暗示“到门口排好队”以外，教师可能还会指着门的方向。这时候，姿势暗示（指点）就与言语暗示（“到门口排好队”）匹配起来了。久而久之，姿势与言语暗示都应该逐渐撤消，学生只要听到“下课，该吃午饭了”这个分化刺激物，就能自然完成目标行为，并得到强化。

模仿暗示

模仿暗示（modeling prompt）包含学生模仿演示期望行为的一部分或全部，或者是立刻重复刚才的行为（Snell & Zirpoli）。与姿势暗示一样，模仿暗示也要与言语暗示或言语分化刺激物配对使用，直到模仿暗示逐渐撤消，儿童也能够做出预期反应。例如，在给儿童讲故事的时候，往往会要求学生表现出期望的行为，这时候教师可能就会塑造榜样，来示范学生们应该怎样坐，保持安静，不要用手打扰别人，以及怎样看老师或者故事书上的插图等等。接下来就是言语分化刺激物了，“同学们，下面我们来读一个小故事”，当故事读完后，教师可能会要求儿童模仿或者练习这个行为。并对恰当的行为进行强化（“约翰，你听故事的神情非常专注！”）。有时候教师还会让某个学生来模仿另一个学生的某种行为。不管模仿的榜样是谁，班杜拉（Bandura, 1971）认为：

- 在呈现榜样之前，应该先吸引学生的注意，
- 儿童乐于模仿榜样，
- 对于年幼儿童来说，被模仿的行为要比较简单且在短时间内仍然记得。

卡兹丁（1989, p.21）提出，通过观察模仿榜样的行为只有在以下几种情况下才是可能的：

- 榜样（儿童）与观察者存在一定的相似性
- 榜样比观察者更有声望