

孤独症儿童环岛融合康复模式

主 编	袁 洋	戴峥嵘			
副主编	成 一	张小莉	陈 娟	罗巧梅	
参 编	黄艳柳	刘炳翠	邓 茜	段小婷	
	成智惠	何 娟	张鸟英	罗 敏	

华中科技大学出版社
中国·武汉

序

今年四月有幸受爱佑慈善基金会的邀请来到湖南长沙,对特殊教育教师进行了应用行为分析专业在岗培训,并借此机会在戴峥嵘主任的带领下参观了湖南省残疾人康复研究中心,深切地感受到了我国对特殊儿童教育,特别是孤独症儿童的重视,以及特殊教育事业日新月异的发展。

应用行为分析(ABA)是一种科学实证性的方法,已经成为公认的对孤独症儿童最有效的教学形式。然而传统 ABA 教学中教师对学生的比例很高,基本上都是老师对小朋友一对一地教学,因此也常常被外界称为“苦力活”。殊不知,一对一并不等同于个性化教学,这是大家对 ABA 的一个误解。湖南省残疾人康复研究中心对孤独症儿童的教育创新性地提出“环岛融合康复模式”,即对每个儿童都要因材施教,从肌体发展、认知沟通、行为表现、技能发展和情绪情感五个方面,进行个性化的教学,并始终围绕着融合这个大中心思想,将儿童的教学分为自我建设、同伴交流、社交建立、自主交往这四个阶段。

环岛融合康复模式倡导对发展程度相对较低的孤独症儿童,从小班开始,从基础学起,逐步进阶;而对高功能的孤独症儿童,可以跳过初始阶段直接进入大班学习。这样的环岛模式有效地降低了特殊班级教师和学生的配比,为更多的有需要的孩子和家庭提供了帮助,并最大限度地提高了对有限资源的利用率。这样的模式通过有效地结合个体教学、集体教学和家庭教学的优势,最终实现融合的大目标。

本书最大的特点在于实践操作性特别强。书中汇集了对儿童个人的基本情况评估,强化物评估,对家庭的基本需求访谈,对康复班级的升班测试、评分,直到制订对应的符合儿童年龄发展的语言、认知和机体技能的配套教育干预计划。书中的一点一滴都是湖南省残疾人康复研究中心老师多年的临床经验总结,具体操作步骤全部经过任务分解,非常细致,文字通俗易懂,是一线的特殊教育老师,特别是新手老师的实用指南。而对于有经验的老师来说,这本书中对相关专业(包括儿童心理学、发展心理学和 ABA)的理论总结,又可以帮助他们理解每项任务背后的理论支持,帮助他们完成从一线教师到督导的转型。

对于特殊儿童家长来说,本书中介绍的干预计划可以帮助家长了解孩子在学校的学习项目,并有选择性地进家庭的泛化学习,协助孩子巩固新技能。对于

暂时还未进入特殊班级或学校学习的孩子而言,家长可以在家中及时开展康复教育,而不会错过对孩子进行干预的最佳时机。

符合这几种条件的关于孤独症儿童康复的中文专著为数不多。我认为,这样有创新的环岛融合康复模式可以在湖南全省乃至全国推广,帮助更多的特殊教育老师更快地掌握有关孤独症儿童教学的基础理论知识和实践经验,最终让孤独症儿童和他们的家庭受益。

杜林,博士,国际应用行为分析师(博士级,BCBA-D),美国纽约州执照行为分析师,美国纽约哥伦比亚大学教师学院客座副教授,CABAS®资深行为分析师

2019年6月22日

编者的话

孤独症,又称自闭症。1943年,孤独症正式被文献记载;1982年,南京脑科医院的陶国泰先生诊断出我国第一例孤独症。自2005年孤独症儿童康复纳入《中国残疾人事业“十一五”发展纲要》开始,孤独症儿童的康复受到了全社会的关注,各类孤独症儿童康复机构也在全国各地迅速建立起来。

湖南省残疾人康复研究中心(以下简称中心)孤独症康复科自2005年9月成立以来,一直秉承着科学、有效、发展的思路,坚持以儿童发展为基础,以加强孤独症儿童人际交往和社会性发展为早期康复目标,融合教育与个别化指导相结合的康复理念,构建了以融合为中心,围绕儿童、家庭、机构、学校、社会五个主体开展自我建设、同伴交流、社交建立、自主交往四个阶段的孤独症儿童“环岛融合康复”干预模式,在孤独症儿童自我行为管理、社交沟通、随班就读、社会融合等方面取得了可喜的成效。在不断的实践中,我们深知,改善一个孤独症儿童的核心症状不可能仅靠某一种方法,比方法更重要的是儿童身心全面建设、全面康复、全面发展的综合康复理念。本着交流、学习、发展的想法,撰写此书,试图努力将中心孤独症儿童康复的阶段性探索成果呈现给读者。

根据中心0~6岁孤独症儿童康复一线经验,本着科学性、系统性、可操作性原则,本书将内容分为三个部分:第一部分为理论概述,阐述了孤独症儿童环岛融合康复模式的理论支持、基础条件设置、课程实施条件、班级管理制度等内容;第二部分为环岛融合康复总论,详细介绍了环岛融合康复模式的自我建设、同伴交流、社交建立、自主交往四个阶段的内容,以及在环岛融合康复理念的指导下,如何对有不同康复需求的孤独症儿童在肌体发展、认知沟通、行为表现、技能发展、情绪与情感五个领域进行持续性、动态性、系统性的科学干预;第三部分为孤独症儿童的家庭支持性服务,此部分将以课题形式展示不同阶段的家庭支持性服务的重点、要点。本书涵盖理论和实操指导内容,所有内容均为一线实操经验的归纳与总结,既可用作一线教师的指导用书或参考用书,也适用于孤独症康复机构的日常教学管理工作,同时也能家长开展家庭康复训练提供指导。

在孤独症儿童康复领域,不乏某干预方法(专项课程)理论与实施类的教材或著作,却鲜有系统的、综合的康复管理模式的教材或著作问世,究其原因,大凡是因为孤独症儿童个体的特异性与差异性,使得人们对康复效果的评定持有不同的

意见,所以此类书籍不容易撰写。全国范围内,可供参考、借鉴的孤独症儿童康复管理理念或模式基本没有,编者斗胆冒着第一个吃螃蟹的危险,组织人员尝试着撰写本书,是期望我们的努力能成为后来者前进路上的一块铺路石。孤独症儿童康复是一项艰巨而复杂的工程,编者在组织撰写本书的过程中主要是结合中心孤独症儿童康复工作的实际情况进行总结,实属榆枋之见,欢迎各位同行多多“拍砖”,督促我们反思与进步。由于编写者们专业水平有限,书中难免有错漏和不妥之处,敬请大家指正。

最后,我们还要特别感谢长期以来一直理解和支持我们团队的家长们。他们是孤独症儿童坚实的后盾,更是给予我们无限力量的支持者。

感恩! 感谢!

编者
2019年5月

目 录

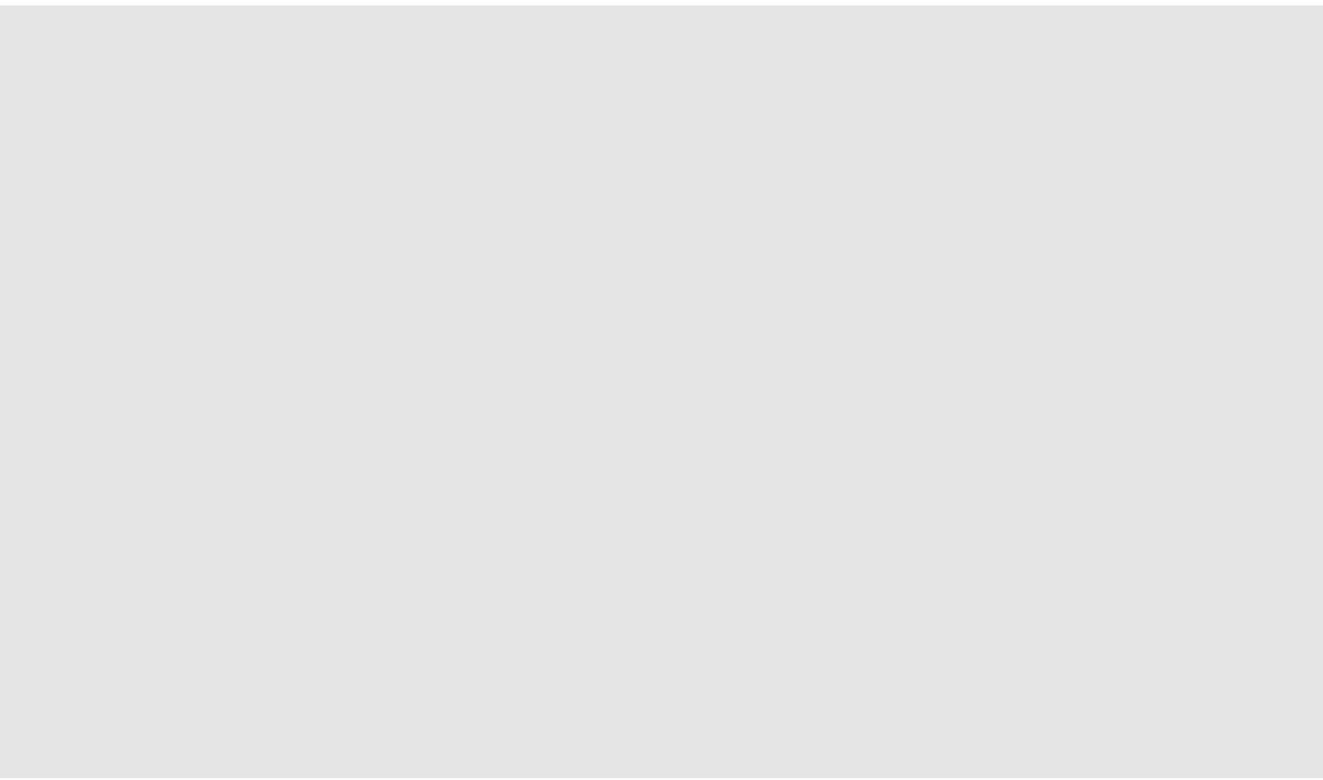
第一章 纲要	(1)
第一节 概论	(2)
第二节 理论支持	(3)
第三节 教学方法	(11)
第四节 课程实施条件	(15)
第五节 评估与班级设置	(16)
第六节 课程结构及内容	(47)
第七节 支持性服务	(51)
第八节 转介	(52)
第九节 随访	(52)
第十节 服务流程	(54)
第二章 环岛融合康复总论	(55)
第一节 五个干预领域	(56)
第二节 四个阶段干预目标	(69)
第三章 孤独症儿童的家庭支持性服务	(135)
课题一 孤独症的基本知识与家长必读	(139)
课题二 孤独症儿童康复教育指导	(143)
课题三 孤独症儿童康复教育理念	(144)
课题四 孤独症儿童实证有效的干预方法	(146)
课题五 强化物	(148)
课题六 孤独症儿童的辅助训练	(152)
课题七 孤独症儿童的视听反应	(153)
课题八 孤独症儿童的家庭感统训练	(155)
课题九 孤独症儿童的基础模仿训练	(158)
课题十 孤独症儿童的行为塑造法	(159)
课题十一 孤独症儿童自理和家务劳动训练	(162)
课题十二 行为链接	(163)
课题十三 孤独症儿童的呼吸异常与口腔感知障碍的训练	(166)

课题十四	孤独症儿童家庭康复之配对	(170)
课题十五	孤独症儿童语言康复指导	(172)
课题十六	目标化教学	(176)
课题十七	孤独症儿童的行为干预计划的制订与实施	(177)
课题十八	孤独症儿童的游戏教学	(180)
课题十九	孤独症儿童的语言沟通训练	(182)
课题二十	孤独症儿童书写训练	(183)
课题二十一	孤独症儿童绘本阅读尝试	(185)
课题二十二	孤独症儿童学龄前数概念	(188)
课题二十三	孤独症儿童的代币系统	(190)
课题二十四	孤独症儿童的社交故事编写	(193)
课题二十五	孤独症儿童融合教育支持与开展	(196)
课题二十六	残疾儿童入学政策解读	(199)
参考文献		(202)



第一章

纲要



第一节 概 论

孤独症又称为自闭症,是英文 Autism 的两种译名,专业名称为孤独症谱系障碍(ASD)。孤独症是一种脑发育性障碍,以社会交往障碍、沟通交流障碍和重复局限的兴趣行为为主要特征。“孤独症”主要被中国内地的医学以及特殊教育界所使用;“自闭症”则主要被中国香港、澳门、台湾地区和日本、新加坡、马来西亚等有使用汉语的国家所使用。孤独症起病于三岁之前,三岁以后表现明显,绝大多数儿童需要长期的康复训练和特殊教育支持。

孤独症儿童首先是儿童,然后才是有特殊需求的儿童。既然是儿童,就必须遵循儿童发展的规律,满足儿童生长发育所需要的条件。但人们往往容易强调孤独症儿童的特殊性而忽视他们作为儿童的一般特征,将孤独症儿童与一般儿童完全分割开来,好像当一个孩子被诊断为孤独症后,他就再也不是“孩子”了。脱离儿童的特点去进行孤独症儿童的训练,一味地强调一对一训练的重要性和必要性,采取“隔离型”教育,这都是不科学的!

目前,隔离型的特殊教育大都以行为矫正和补偿性课程为主,当然这些对孤独症儿童来说是非常重要的,也是家长很快能看到效果的。但我们的社会生活中,更需要的是孩子的自发性行为,是孩子活动的主动和积极状态。被动式学习的孩子离开陪读是无法适应普通环境的,因为他们不具备主动的学习状态,没有建立自主的学习能力,这些恰恰是进入普通环境最需要的。这是孩子进入幼儿园的共同需要,而不仅是孤独症儿童的需要。

因此,站在融合教育的立场,需要从普通教育的角度看待特殊教育。从普通教育的角度看待特殊教育,就是承认孤独症儿童作为儿童的共性;从特殊需要的角度改革普通教育,就是承认共性前提下的个性。因此,只有共性和个性相结合,普通教育与特殊教育相结合,才能更好地把握孩子的发展方向,最大限度地实现干预的有效性。

在孤独症儿童的康复训练中,我们不仅要体现孩子的个性,同样也要注意他们作为儿童的共性。融合,不是今天告别特教,明天就进入普教,它应该是一个循序渐进的过程,是一个日积月累的效果,更应该是一个融合系统。

孤独症儿童要融入社会生活,首先要有稳定可控的情绪,能遵守基本的社会或学习规则,再者是至少能熟练运用一种有效的沟通方法,最后能独立地生活。而融合是一个长期的过程,不能等到孩子要上学了才开始有针对性地进行融合的干预,而应该从开始接受干预时就要有融合的意识。

中心经过多年的摸索,结合普通幼儿每个年龄段的学习特点,坚持以儿童发

展为基础,以加强孤独症儿童人际交往和社会性发展为早期康复目标,融合教育与个别化指导相结合的康复理念,构建了以融合为中心,围绕儿童、家庭、机构、学校、社会五个主体开展自我建设、同伴交流、社交建立、自主交往四个阶段的孤独症儿童“环岛融合康复”干预模式。每学年,通过升班测试,将受训儿童分班进行康复干预,结合普通幼儿每个年龄段的学习特点、孤独症儿童康复需求,设立了小班建立常规、培养学习习惯,中班完成生活自理、参与小组活动,大班强化认知理解、参与社交游戏,融合班增强情感表达、自主交流的康复目标,让孤独症儿童逐步参与社区、幼儿园、学校的生活与学习。不同年龄段、能力程度的孤独症儿童根据个体需求进入不同的班型接受教育干预,从最基础的自我认知扩展到自发的交往活动,层层推进,并环环相扣,故称之为:环岛融合康复。

第二节 理论支持

一、皮亚杰认知发展理论

皮亚杰(瑞士)认为,在个体从出生到成熟的发展过程中,认知结构在与环境的相互作用中不断重构,从而表现出具有不同性质的不同阶段。他把儿童思维的发展分为感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段四个阶段。他认为所有的儿童都会依次经历这四个阶段,新的心智能力的出现是每个新阶段到来的标志,而这些新的心智能力使得人们能够以更为复杂的方式来理解世界。虽然不同的儿童以不同的发展速度经历这几个阶段,但是都不可能跳过某一个发展阶段。同一个个体或许能同时进行不同阶段的活动,这明显地表现于从一个阶段进入一个新的阶段的转折时期。不是所有儿童都在同一年龄完成相同的阶段。然而,他们通过各个阶段的顺序是一致的。前一阶段是达到后一阶段的前提。阶段的发展不是间断性的跳跃,而是逐渐、持续的变化。

1. 儿童思维发展阶段

1) 感知运动阶段(0~2岁)

此阶段儿童的认知发展主要是感觉和动作的分化,其认知活动主要是通过探索感知觉与运动之间的关系获得动作经验,形成图式。手的抓取和嘴的吮吸是他们探索周围世界的主要手段。这一时期,儿童的认知能力也是逐渐发展的,从对事物的被动反应发展到主动的探究。本阶段儿童还不能使用语言和抽象符号来命名事物。

2) 前运算阶段(2~7岁)

儿童在感知运动阶段获得的感知运动图式在这一阶段开始内化为表象或形

象图式。由于语言的发展,儿童的表象日益丰富,认知活动不局限于感知活动。但此阶段思维仍受具体知觉表象的束缚,难以从知觉中解放出来。此阶段儿童的心理表象是直觉的物的图像,还不是内化的动作格式,还不能很好地把自己和外部世界区分开来。认知活动具有具体性、不可逆性、刻板性。

儿童将感知动作内化为表象,建立了符号功能,可凭借心理符号(主要是表象)进行思维,从而使思维有了质的飞跃。其特点如下:

◆泛灵论。儿童无法区别有生命和无生命的事物,常把人的意识动机、意向推广到无生命的事物上。

◆自我中心主义。儿童缺乏观点采择能力,只从自己的观点看待世界,难以认识他人的观点。

◆不能理顺整体和部分的关系。通过要求儿童考察整体和部分的的关系的研究发现,儿童能把握整体,也能分辨两个不同的类别,但是,当要求他们同时考虑整体和整体的两个组成部分的关系时,儿童多半给出错误的答案。这说明他们的思维受眼前的显著知觉特征的局限,而意识不到整体和部分的关系。皮亚杰称之为缺乏层级类概念(类包含关系)。

◆思维的不可逆性。思维的不可逆性是指在头脑中进行的思维运算活动有两种,一种是反演可逆性,认识到改变了的形状或方位还可以变回原状或原位。如把胶泥球变成香肠形状,幼儿会认为,香肠变大,大于球状了,却认识不到香肠再变回球状,两者就一般大了。另一种是互反可逆性,即两个运算互为逆运算,如 $A=B$,则反运算为 $B=A$; $A>B$,则反运算为 $B<A$ 。幼儿难以完成这种运算,他们尚缺乏对这种事物之间变化关系的可逆运算能力。

◆缺乏守恒。守恒是指掌握概念的本质特征,所掌握的概念并不因某些非本质特征的改变而改变。前运算阶段的儿童认识不到在事物的表面特征发生某些改变时,其本质特征并不发生变化。不能守恒是前运算阶段儿童的重要特征。

3) 具体运算阶段(7~12岁)

此阶段儿童的认知结构已发生了重组和改善,具有了抽象的概念,能够进行逻辑推理。其标志是出现守恒的概念,能运用表象进行逻辑思维和群集运算。但此阶段儿童的思维仍然需要具体事物的支持,因此,这一阶段儿童应多做事实性的技能性的训练。

4) 形式运算阶段(12~15岁)

此阶段儿童的思维已经超越了对具体的、可感知的事物的依赖,使形式从内容中解脱出来,进入形式运算阶段(又称命题运算阶段)。本阶段儿童的思维是以命题形式进行的,并能发现命题之间的关系,能用逻辑推理解决问题,能理解符号的意义。此阶段儿童不再刻板地恪守规则,常常由于规则与事实不符而拒绝规则。

以上四个阶段之间不是简单的量的差异,而存在质的差异。前一阶段的行为模式总是整合到下一阶段,而且不能互换。每一行为模式源于前一阶段的结构,由前一阶段的结构引出后一阶段的结构。前者是后者的准备,并为后者所取代。各个阶段不是截然的阶梯式,而是具有一定程度的交叉重叠。

2. 影响发展的因素

(1) 成熟:指机体的成长,特别是神经系统和内分泌系统的成熟,是个体发展的必要条件。

(2) 练习和经验:指个体对物体做出动作过程中的练习和习得的经验(不同于社会性经验,分为物理经验和逻辑数理经验两种)。

(3) 社会性经验:指社会环境中人与人之间的相互作用和社会文化的传递,对个体的发展具有重要影响,但不是充分因素,它需要建立在被主体同化的基础上。社会化是一个结构化的过程,个体对社会化所做出的贡献与他从社会化所获得的同样多,从那里产生了运算和协同运算的相互依赖和同型性。如果缺乏儿童的主动同化作用,这种社会化将没有效果。

(4) 具有自我调节作用的平衡过程:智力的本质是主体改变客体的结构性动作,是介于同化和顺应之间的一种平衡,是主体对环境的能动适应。实现平衡的内在机制和动力就是自我调节。自我调节是认知活动的最一般机制,它使得认知结构由低级水平向高级水平发展。

3. 皮亚杰认知发展理论的教育价值

皮亚杰的认知发展理论对教育教学实践,对教育工作者的理论研究和实践探索都有重要的价值。

(1) 皮亚杰认知发展理论强调认知发展对学习的制约作用。在教育教学中要依据不同儿童不同发展阶段的认知特点进行教学。

(2) 学习是一个主动建构的过程,知识是学习者经过同化、顺应机制而建构起来的经验体系。这要求我们树立新的知识观、学习观,选择符合儿童发展的教育内容,通过精心组织的教学内容与方法促进儿童认知发展。

(3) 教学应引导并促进学生的发展。不主张毫无根据地或人为地加速儿童的发展,即不主张教给儿童那些明显超出他们发展水平的材料。但同时,过于简单的问题对儿童的认知发展作用也不大。在皮亚杰看来,儿童的认知发展是以学生已有的认知结构为基础的,并以已有图式与环境相互作用而产生的认知需要为动力。鉴于此,教师应该为学生提供略微高于他们现有思维水平的教学,使学生通过同化和顺应过程达到平衡,从而帮助学生发展已有的图式,并建立新的图式。对皮亚杰认知发展理论的掌握有助于教师理解自己的学生处于何种阶段,是否具备掌握某一知识的认知水平,从而调整和改变教学目标。

(4) 保持学生的学习主动性和自主性,使他们积极地参与到学习活动中来。

皮亚杰反对教师主动地教而学生却处于消极状态的教学。儿童的认知发展需要丰富的环境刺激,教师要提供探索的机会,提供社会互动的机会。同时,教师要学会利用学生的生活经验,促进学生新旧知识的整合,帮助儿童纠正错误的思维方式,而不是盲目地做出判断。

(5) 儿童在认知发展过程中存在着个体差异。在教学中,每个学生的认知发展水平和已有知识经验都有很大差异,教师要了解学生的不同认知发展水平,以保证所实施的教学与学生的认知水平相匹配。

二、幼儿园教育指导纲要

具体内容见最新版《幼儿园教育指导纲要》。

三、应用行为分析

应用行为分析,是实验行为分析的结果在日常生活中的实践和应用。它的核心是了解与改进行为。确切地说,应用行为分析学是一门“将行为原则系统地运用在有效提高有社会意义的行为中,并且通过实验方法来证明其有效性和关联性的科学”。

1. 应用行为分析的基本特点

(1) 应用性:应用行为分析中最注重培养的是可以改变个体(和他人)生活质量的有“社会意义”的行为技能,例如,社交技能、语言、自理技能、工作技能、消遣技能等都是具有社会意义的行为。

(2) 行为性:无论是教授技能还是改变不恰当行为,被选择的目标行为首先是“需要有改善”的行为。目标行为是可以被观察和测量的。例如,如果需要被改善的目标行为是“提高学生的社交”,那么此目标行为首先会被定义(“什么是社交?”),之后记录发生的情况(如次数、多样性、出现场景)。同时,我们还要看是“谁”(学生本人、家庭成员等)的行为发生了改变。

(3) 分析性:应用行为分析要求利用严格的实验手段(包括数据)来判断行为的“功能关系”,从而来分析行为。通过假设、认证、核实三个阶段来证明行为的功能以及行为介入计划的有效性。

(4) 技术性:应用行为分析提倡把提高/改变行为的步骤详细地用文字阐述。有了详细描述,任何人在经过培训之后都可以来操作。

(5) 概念系统化:应用行为分析提倡无论用什么介入手法来改变行为,出发点都是有实证支持的行为原则。比如前因、行为与结果之间的关系及正负强化原则等。

(6) 有效性:以应用行为分析原则为根据的康复手法一定是有效的。这里的有效不是理论层面的有效,而是指“有社会意义”的行为在向我们希望的方向发

展与改变。这种有效是通过科学的方法来进行检测和检验的。

(7) 一般性:运用应用行为分析原则所产生的行为变化是持久的(包括直接受到介入影响的行为和未直接受到介入影响的行为)。产生的行为变化也会出现在多种不同的环境中。

2. 应用行为分析的基本概念

(1) 行为:一般而言,行为是指生命有机体的活动。斯金纳把行为定义为“在一个参照系统(指环境)中有机体或其部分的活动;此参照系统由有机体所提供,或由各种外在物体或场域所提供”。行为包括反应型行为和操作型行为。

(2) 环境:在应用行为学中,环境是指所有与行为相关的真实情境的集合,是有机体或其相关部分所存在之处。环境不只包括有机体所处的外在环境,有时候针对某一特定行为,它也有可能是有机体体内的物理事件,例如身体不适。所有行为都必须在环境中发生,当一个行为发生时,随着时间推移它至少会引起一个环境方面的可测量的改变。

(3) 目标行为:在进行行为干预时,首先要明确需要干预的行为究竟是什么,也就是“目标行为”。给目标行为一个明确的定义,可以帮助康复教育人员在干预过程中清楚认识到目标行为发生与否,同时也避免了随着行为的变化而慢慢转移了原定的干预目标,从而保持行为干预项目从开始到完成的一致性。如果因行为的变化而需要对干预目标做调整,需要有意识、有计划地来修正干预方案,这中间也包括了重新定义目标行为。

3. 如何定义一个好的目标行为

(1) 客观性:行为的定义只包括行为可观察的特征(有需要时,可包括环境),并且该行为能被测量。

(2) 明确性:容易理解,不同的人看到这个行为定义时能产生相同的理解,能独立地对同一个行为进行观察,并得出一致的观察结果。

(3) 完整性:根据行为的定义,明确知道某个发生的行为是(或不是)正在干预的目标行为。所以有需要时,也可以在行为的定义中特别指出哪些行为不属于目标行为。

4. 测量目标行为的方法

根据目标行为的特点不同,需要选取不同的标准来测量行为。同一行为可以使用超过一种测量标准,但不需要使用全部的测量标准。基本的测量标准有:频率、持续时间、反应延迟时间、百分比。

5. ABC 行为分析方法

1) 行为前因(A—antecedent)

行为前因即行为的直接导火线,它一般发生在行为前1分钟以内(当然,因为行为的发生是从低强度到高强度慢慢转变的,而低强度的行为一般是我们不在意

的,高强度的行为才是我们想干预的目标行为,从这个角度来看,从导火线到高强度的目标行为之间会有更长的时间间隔)。

行为真正的前因往往是一个很小的细节,如果不是刻意去观察,很容易将其忽略。在分析一个行为时,要试图回想到底是什么引发了孩子的情绪或行为,能想到的往往是比较明显的事件。行为前环境是指的大环境因素,它在行为发生之前,对孩子的情绪和行为有持续的影响效果,但不直接导致问题行为的出现。换句话说,由于环境因素的影响,问题行为出现的可能性更大,但不代表问题行为一定会发生。观察行为前环境让孩子身边的人对行为有一个主动的控制机会,在预计问题行为发生的可能性非常高的情况下,可以采取一些预防措施。

2) 行为(B—behavior)

行为,从其定义来说,是生命有机体与环境互动的部分。在行为干预中,很自然地会把重点放在问题行为上;但不要忘记,行为不只包括问题行为,也包括好的行为。在分析问题行为是如何被建立和强化的时候,也一定要分析如何建立和强化好的行为。在把目标设定在消除问题行为上时,同时也一定要设立一个建立好的行为的目标。

在ABC分析中的行为一定要是可观察、可测量的。很多家长会用“孩子情绪不好”来形容孩子的行为问题,这样的描述会给行为干预带来一定的麻烦。在特定的环境中,“情绪不好”是可以理解的。当孩子提出的要求被拒绝、当孩子被要求做他并不想做的事时,他有情绪上的波动是很正常的现象。问题在于孩子通过不适当的行为来表达和发泄他的情绪,这个部分是我们需要干预的。所以,我们需要确切地知道,当孩子情绪不好的时候,究竟做了些什么。另外,情绪是我们没有办法干预的,我们不能要求孩子没有情绪,但行为是可以干预的,我们可以教孩子通过可接受的(适当的)行为来表达和发泄他的情绪。

3) 行为后果(C—consequence)

行为后果是指在孩子的行为发生后接收到的环境的相应反应。比如,孩子想要吃巧克力,原来要求是被拒绝的,但在哭闹后而得到巧克力。当行为的后果满足了行为的目的时,该行为就会被强化。也就是说,在将来类似的情况下,该行为会为了得到一样的结果而继续发生。因此,通过观察行为后果对行为的影响效果,就可以分析行为的意义,也就是它的功能。

6. 后效关联

后效关联是指一个刺激在特定行为发生后立即出现,也就是说“如果A出现,那么结果B就会发生”。一般来说,行为后效有四个可能性,行为可以根据这四种结果被改变。它们包括:正强化、负强化、正惩罚及负惩罚。

(1) 当行为发生后,一个刺激的出现,导致该行为将来出现的频率上升,这个流程就是正强化。

(2) 当行为发生后,一个刺激的移除,导致该行为将来出现的频率上升,这个流程就是负强化。

(3) 当行为发生后,一个刺激的出现,导致该行为将来出现的频率下降,这个流程就是正惩罚。

(4) 当行为发生后,一个刺激的移除,导致该行为将来出现的频率下降,这个流程就是负惩罚。

7. 行为的功能

行为是孩子与外界沟通的一种方式。既然孩子是通过行为表达他们的想法,要干预孩子的行为,首先就需要了解孩子在表达什么,然后才能通过教导孩子正确的表达方式(语言或适当的行为)来帮助他们达到与外界沟通的目的。只有当正确的行为建立并巩固,问题行为才有可能被真正地取代,从而减少或消失。

(1) 实物强化行为:实物强化行为通常发生在孩子所提的要求被拒绝时。当老师为了避免孩子哭闹而满足孩子所提的要求时,孩子的问题行为就会被强化,也就是说在将来会更多地发生。这里的“实物”,并不仅限于看得到的东西,也可以是看不到的东西或活动。

(2) 注意力强化行为:注意力可以是正面的,如表扬孩子、陪孩子玩;也可以是负面的,如批评孩子、惩罚孩子。当孩子需要别人的注意力的时候,他并不在意所获得的是正面的还是负面的注意力,只要是注意力就好了。孩子寻找注意力的行为通常发生在老师正忙于其他的事情,一段时间没有关注他的情况下。孩子开始做一些老师通常会制止他们做的事,由于这些事情可能关乎安全、健康等问题,老师在看到行为发生时条件反射地去阻止孩子,于是孩子自然地得到了老师的注意力;以后孩子在想获得别人的注意力的时候,就会更多地做类似的事情。不要觉得自己在几分钟前刚给过孩子注意力,孩子的问题行为就不是以获取注意力为目的。有些孩子,特别是年龄小的孩子,他们需要获得持续的注意力,他们独处的能力很弱,有时甚至少于1分钟。

(3) 逃避强化行为:逃避行为通常发生在老师给指令并且坚持让孩子执行该指令时。一般情况下,老师会坚持要求孩子做被要求的事。然而,当孩子的行为不断升级并且持续一段时间后,老师会开始觉得疲于应付,意愿也从一开始想要孩子做某事而逐渐转变为希望孩子能停止哭闹,孩子的行为帮助他成功逃出了该项他不想做的任务。在下次孩子不想服从某项指令时,同样的行为就会再次发生。有的时候,经过一段时间的道理说服或者硬碰硬地打压孩子的反抗行为,孩子最终屈服,做了老师要求的事。但因为问题行为的发生而延迟了任务的执行,这个结果也会对问题行为起到强化作用。换句话说,即使孩子最终不得不执行老师给的指令,但因为通过一些对抗行为,可以让他们至少晚一点执行该任务,对孩子来说也是一种满足,以后再有他们不想做的事时,同样的行为就会再次发生。

(4) 自我刺激行为:通过观察,如果某一个行为在任何时间、任何地点,无论是否有旁人在都会发生,通常就可以确定这个形式是自我刺激。自我刺激类的行为与前三类不同,前三类行为的强化物都来自第三者,而自我刺激类的行为,强化物由自身提供。当孩子从事该行为时,自身的某种需求马上得到满足。比如,孩子喜欢手腕、手臂振动的感觉,当他甩手时,这种感觉上的需求就会得到满足,所以孩子就有可能经常性地从事甩手的活动。自我刺激行为的这种使行为者得到即时满足强化的特点,使得这类行为的干预变得十分困难。在有些年龄小的孩子身上观察到的与感觉系统相关的自我刺激行为,随着年龄的增长可能会自然慢慢减少甚至消失,这是因为随着孩子的发育,通过自我刺激行为所达到的感觉刺激不再是孩子所需求的了,所以这类行为就会慢慢减少甚至消失。

四、结构化教学法

“结构化教学法”是一个教学策略,它源自美国教堂山北卡罗来纳大学医学院的“孤独症与相关沟通障碍儿童的治疗与教育”(treatment and education of autistic and communication handicapped children,TEACCH)课程,针对孤独症儿童的思想、学习和行为特点,通过评估儿童、设立目标、制订教学和训练计划以及具体设计和推行教学训练活动等系统的规划,来训练和教育孤独症儿童以及有同类沟通障碍的儿童。

“结构化教学法”的倡导者,非常了解孤独症儿童的各种障碍,也掌握了他们在行为、学习和沟通上的“特点”,包括用视觉来认识环境和辨别信息的表现,在有组织有程序的环境中完成工作的情况,以及按照常规模式进行活动时的情况等。“结构化教学法”就是以这些“特点”为理念基础而研究出来的。简而言之,“结构化教学法”就是有组织、有系统和有策略地安排教学环境、材料和程序,让儿童从中学习和活动。

“结构化教学法”中有五个重要组成部分,其中包括两个重点教学策略和三个体现形式。

1. 两个重点策略

1) 视觉安排

把环境、材料和程序做出适当的安排,让儿童一看就能知道该做什么,怎样做,什么时候做完。

2) 常规建立

建立“从左到右,从上到下”的常规,让儿童知道如何开始有组织地工作,重新建立适当的模式、程序、规则和习惯,学习适应社会环境的要求。

概括来说,就是教师和家长要多运用视觉提示,协助孤独症儿童接收和处理信息,理解环境,联系概念。同时为他们建立适当的规则和流程,引导他们明白活