

doi: 10.3969/j.issn.1672-4933.2026.05.002

基于社会故事法改善孤独症谱系障碍 儿童同伴交往主动性个案研究

A Case Study on Improving the Initiation of Peer Interaction in Children with Autism Spectrum
Disorder Based on Social Stories

胡雪芳^{1*} 孙颖^{2*} 刘晓明¹

HU Xue-fang, SUN Ying, LIU Xiao-ming

【摘要】目的 孤独症谱系障碍(ASD)儿童普遍存在社交发起困难,难以主动开展同伴交往,是推行融合教育亟待解决的问题。社会故事法作为ASD循证干预策略,本文旨在探究其对ASD儿童同伴交往主动发起互动行为的干预、维持及泛化效果,丰富ASD儿童社交技能干预的实证数据,为一线教师开展校园场景下社交技能干预提供实践参考。**方法** 采用单一被试实验设计,选取北京市公办普通小学二年级确诊ASD学生作为研究对象,该生具备基础的口语表达能力,但缺乏主动交往意识,不会主动与同伴发起交流。结合校园场景,设计《你好》《看书》2个递进式社会故事干预,依据Carol Gray社会故事原则编写标准干预材料,并记录目标行为发生频次,计算各阶段行为发生率,运用目视分析法对比基线期、干预期和维持期的数据变化特征。**结果** 个案在干预期1和干预期2接受社会故事干预后,目标行为发生率呈逐步上升趋势并趋于稳定,呈现显著叠加效应;在维持期撤除干预后,目标行为发生率稳定在100%,无明显回落,干预效果具有良好的维持性。干预后,研究对象能主动靠近同伴,使用问候语言,出现友好动作。**结论** 社会故事法能够有效提升融合班级ASD儿童主动发起互动的能力,干预效果稳定,易在校园场景泛化,是小学随班就读场景的循证干预手段,适合在融合教育日常教学中推广运用。

【关键词】 孤独症谱系障碍;社会故事法;同伴交往**【中图分类号】** G760**【文献标识码】** A**【文章编号】** 1672-4933(2026)05-0454-05

【Abstract】 Objective Children with autism spectrum disorder (ASD) generally struggle with social initiation and have difficulties engaging in peer interactions voluntarily, which constitutes a prominent challenge in the implementation of inclusive education. As an internationally recognized evidence-based intervention for autism, Social Stories™ were adopted in this study to explore its immediate intervention, maintenance, and generalization effects on peer interaction initiation among children with ASD. This research aims to enrich empirical evidence concerning social skill interventions for autistic children and provide practical references for frontline teachers conducting social skill interventions in school settings. **Method** A single-case experimental design was employed in the present study. The participant was a second-grade student with formally diagnosed ASD enrolled in a public general primary school in Beijing. The child possessed basic oral expressive abilities yet lacked the awareness of initiating social contact and never took the initiative to interact with peers. Two progressive Social Stories™ titled Hello and Reading Books were developed based on authentic campus contexts. Standardized intervention materials were compiled in strict accordance with Carol Gray's established principles of Social Stories™. The frequency of target behaviors was recorded, and the occurrence rate of target behaviors in each experimental phase was calculated. A visual analysis was utilized to compare data variations across the baseline phase, two intervention phases, and the maintenance phase. **Results** After receiving Social Stories™ instruction in Intervention Phase 1 and Intervention Phase 2, the occurrence rate of the participant's target behaviors rose progressively and stabilized, demonstrating a significant additive effect. When all the intervention procedures were withdrawn in the maintenance phase, the occurrence rate of target behaviors remained steadily at 100% without obvious decline, indicating robust maintenance of intervention outcomes. Following the intervention, the participant could actively approach peers, initiate verbal greetings, and display friendly nonverbal gestures. **Conclusion** Social Stories™ can effectively improve autistic children's capacity to initiate simple peer interactions in inclusive classrooms. The intervention yields stable effects that generalize readily to natural campus environments. As an evidence-based intervention suitable for primary school inclusive settings, Social Stories™ can be widely applied in daily inclusive education practices.

基金项目:2023年度国家社会科学基金教育学一般项目“特殊教育普惠发展的保障机制与路径研究”(BHA230142)

作者单位:1 北京联合大学特殊教育学院 北京 100075

2 北京教育科学研究院特殊教育研究指导中心 北京 100036

作者简介:胡雪芳 在读硕士;研究方向:融合教育,特殊儿童认知发展

孙颖 硕士 研究员;研究方向:特殊教育政策,融合教育

通讯作者:刘晓明, E-mail: jiaoyukangfuxue@163.com

*为并列第一作者

【Key words】Autism spectrum disorder; Social story; Peer interaction

1 引言

孤独症谱系障碍(ASD)的诊断标准是社会交往障碍,限制性兴趣/重复行为,其中社交障碍是其核心特征^[1]。社交问题作为ASD儿童的核心障碍之一,影响其适应社会和融入社会^[2],有些儿童存在语言发育迟缓,甚至完全丧失^[3],具体表现在难以发起交流、恰当回应或维持对话等方面^[4]。现实中,许多ASD儿童就读于普通学校,核心障碍导致其难以理解复杂的社交规则,且较少主动通过友好互动手势、眼神等进行交往,出现不当行为,如攻击他人、大声喊叫、怪异的肢体动作等吸引他人^[5]。2020年,美国国家孤独症专业发展中心(the national professional development center on autism spectrum disorder, NPDC-ASD)发布的《孤独症谱系障碍儿童、青少年和成人循证实践报告》指出,社会故事法对ASD儿童的社会适应能力已取得良好干预效果^[6]。社会故事法已成为孤独症干预领域广受认可的循证实践方法^[7,8],其可在多种环境中实施,涵盖日常生活活动、社交技能及自我调节等行为^[9]。社会故事法借助故事形式向ASD儿童说明问题,使其习得符合社会规则的良好行为^[10],其可视化、结构化的设置符合孤独症儿童视觉优势的认知特点^[11]。孤独症儿童经过社会故事干预,显著提升其使用礼貌用语和请求帮助的基础社交行为^[12],有研究将主动性行为列为核心目标,为同伴交往奠定基础^[13]。社会故事法干预能够提升孤独症儿童各项行为能力,减少问题行为发生^[14]。

我国在孤独症儿童社会故事法干预方面已取得研究成果,但存在干预目标不具体、研究数量不足、干预人员构成单一等问题^[15],如在针对孤独症儿童同伴交往方面,多聚焦于综合性社交技能,针对主动发起简单互动行为干预研究较少。作为成熟的干预方法,其常用于教导学生如何在日常环境及变化的环境中进行表现^[16],而现有研究缺乏对校园自然环境的实施与泛化设计。基于此,本研究采用单一被试实验设计,以1名就读于普通小学二年级的孤独症儿童为研究对象,结合校园真实场景,设计递进式社会故事,探究社会故事法对个案主动发起互动行为的干预、维持及泛化效果,以期融合教育背景下孤独症儿童社交干预提供实践参考。

2 对象与方法

2.1 研究对象

选择北京市公办小学二年级1名孤独症儿童作为研究对象,综合参考研究者观察、教师提名及学生反馈。该

生在该校就读1年,熟悉学校的环境及和同学的相处模式,但仍然存在同伴交往困难。被试男,7岁,经过专业机构诊断为孤独症,目前影子老师全天陪同支持;儿童曾接受短期机构干预,干预前完全不说话,目前已具备基础口语表达能力,但言语清晰度不足,影响同伴沟通效果。认知特点:能理解简单指令,需要教师明确的指令引导;识字量一年级水平。具备基础视觉学习能力,对图片、视频等可视化材料接受度较高。社交特点:无主动与同伴打招呼、发起互动行为,课间多单独玩耍或翻书,游离于集体之外,与同学、教师的互动均需他人主动发起;在校园场景中缺乏主动社交意识,需教师一对一提醒才能尝试简单问候。行为特点:情绪稳定,无严重攻击或自伤行为,通过故意挑衅、做与指令相反的行为吸引关注;对食物兴趣浓厚,以食物为强化物时配合度显著提升。本研究已通过伦理审批(2025-129),且研究实施前征得相关方知情同意。

2.2 目标行为与操作性定义

本研究目标行为基于对被试进行自然观察、对教师和家长进行访谈后确定。观察与记录:研究者在校园场景对被试进行非介入式观察,每天1次,每次20分钟。量表测量与整理:使用魏寿洪^[17]编制的《孤独症儿童社会技能评定量表》对被试进行测量,其社会趋向、社会认知及自我调控方面评分较高,处于中等及以上水平,具有良好的社交认知基础,但在社会性沟通和社会参与方面评分较低,需要教学干预。访谈验证:研究者分别对教师、家长 and 影子教师进行访谈。访谈内容针对被试在学校和在家中同伴交往的主要问题及认为被试在同伴交往方面亟待解决的问题。所有访谈对象均反馈与观察和测量结果高度一致的问题,确认所选目标行为的典型性和迫切性。

目标行为为主动发起简单互动,被试在校园日常场景中见到同班同学或日常熟悉的伙伴后10 s内主动停下脚步或走到同学身边,面向同学,距离不超过2 m,做出表示友好的动作,如微笑、挥手、指向共同感兴趣的物品或者向同学清晰说出“你好”“早上好”“你在干什么”“你在看什么”等问候语言,无教师、家长或其他同伴的直接言语提示。

2.3 研究设计

本研究采用单一被试实验A-B1-B2设计,即基线期(A)不进行任何干预,仅记录目标行为发生率;干预期1(B1)引入社会故事《你好》教学;干预期2(B2)引入社会故事《看书》教学。基线期每日收集1次数据,且连续3次数据点无明显上升或下降趋势,方可进入引入社会故事

《你好》教学。在此阶段,当目标行为发生率连续3次呈稳定上升趋势,且数据水平显著高于基线期时,进入《看书》教学。在此阶段教学结束后,连续3次数据稳定在较高水平(发生率 $\geq 80\%$),即停止干预,进入维持期观察。

通过对比各阶段行为数据的变化,使用目视分析法探讨干预过程中阶段内和阶段间数据的平均水准、水准稳定性、取向稳定性、发展趋向等,以检验数据呈现的趋势是否具有可信度^[18],检验2个递进式社会故事对主动发起互动行为的干预效果及叠加效应。

2.4 干预材料

运用社会故事法时,让被试认识到在某种情况下需做出正确行为,并以明确的教学目标为指导进行教学^[19]。基于此原则,本研究的2个社会故事《你好》与《看书》依据 Carol Gray^[20]提出的社会故事编写标准和学生实际认知水平,如识字量、理解能力等,进行编写修订,分享有效信息,确保内容具有描述性和意义性^[21]。同时,社会故事的撰写根据要求控制固定句式,以便更好地引导孤独症儿童,提升其对故事内容的注意^[22]。2个故事均围绕主动发起互动这一目标行为设计,故事场景取材于被试真实校园生活,通过文本描述目标行为产生的准确社交情境及被试在该情景作出的正确反应^[23],每个社会故事配有图片,辅助学生理解。为确保被试理解故事内容,教学后研究者使用自编《社会故事理解程度检核表》对被试进行理解程度检测,该检核经3名特殊教育专家审核修改,具有良好的内容效度。

《你好》社会故事聚焦于基础问候,解决学生不敢开口、不会开口的问题,是社交发起的第一步。《看书》在《你好》的基础上,引导学生围绕同伴行为发起互动,将简单问候延伸为有内容的对话,如询问“你在看什么”,并引导被试关注同伴的言语或行为反应。

2.5 干预流程

社会故事干预实施流程:为被试制作任务单;研究者逐句领读社会故事,引导被试跟读。每读一句后,研究者通过附带图片向学生解释本句话的含义;向学生出示社会故事理解能力测试题,若被试回答错误,则再次带领学生阅读社会故事,直到学生能够回答正确,若被试第2次回答错误,研究者给予提示。若学生能够全部回答正确,则给予强化物;待被试全部回答正确,研究者和学生根据社会故事进行角色扮演;角色扮演完成后,研究者带领学生进入校园自然情景进行泛化练习。

3 结果

研究者通过整理数据,采用 EXCEL 绘制社会故事法对研究对象目标行为干预情况折线图,如图1所示。

被试主动发起简单互动目标行为的发生率随着干预推进呈上升趋势,且各阶段有明显差异,被试在基线期目标行为发生率处于稳定低水平;在干预期1引入《你好》社会故事的教学后,目标行为发生率逐步上升且趋于稳定;在干预期2引入《看书》社会故事教学后目标行为发生率在干预期1基础上进一步提升,达到了更高的水平;撤去社会故事干预后进入维持期,目标行为发生率保持在干预后水平且没有明显回落,说明该干预效果具有良好的维持性。

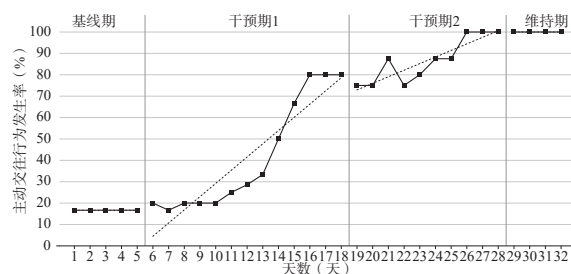


图1 社会故事法对研究对象目标行为干预情况折线图

从阶段内目视分析结果来看,被试在基线期的主动发起互动目标行为处于低水平稳定状态,说明在干预前行为发生稳定,能够进入干预期。干预期1结束后,目标行为发生率呈明显上升趋势,随之进入干预期2阶段,被试目标行为发生率进一步提升至高水平稳定状态,干预期2阶段内相对水准变化为0.25,表明《看书》教学在《你好》的基础上产生了显著叠加提升效果,在维持期行为发生率稳定在100%,干预效果在撤除后仍能得到保持,见表1。

表2可见,从基线期到干预期1,阶段间相对水准变化为+0.033,趋向由水平转为上升且2个阶段无重叠率,说明社会故事《你好》的教学对目标行为干预具有显著的立即效果。从干预期1到干预期2,中数水准变化达到0.675且2个阶段无重叠率,趋向变化为进步,表明社会故事《看书》教学在《你好》的基础上产生显著叠加效应,验证了社会故事设计的科学性与有效性。

经过研究者自然观察和半结构化访谈发现,干预前被试见到同学后无主动靠近行为,多处于被动等待状态,很少主动使用问候语言。干预期后,被试在校园环境中见到认识的同学能够主动停下脚步或走向同学,在干预初期,被试需要教师简单提示后逐渐能够独立和同学打招呼,表现出微笑、挥手等友好动作,且使用主动语言的频次明显增加。从胆怯到自信,被试发生了很大改变。

表1 被试目标行为干预成效的阶段内目视分析情况表

分析向度	分析结果			
阶段名称	基线期	干预期1	干预期2	维持期
阶段长度	5	13	10	4
水准全距	0.167	0.167~0.800	0.750~1.000	1.000~1.000
阶段内相对水准变化	0.000	+0.633	+0.250	0.000
中数水准	0.167	0.2857	0.8750	1.0000
水准稳定度(稳定程度)	100% ^a 稳定	61.5% ^b 不稳定	80% ^b 稳定	100% ^b 稳定
趋向方向	—水平	/上升	/上升	—水平
趋势稳定度(稳定程度)	100% ^a 稳定	69.2% ^b 不稳定	80% ^b 稳定	100% ^b 稳定

注:阶段长度单位为观测数据点;a代表基线期采用的稳定评判标准,b代表干预期与维持期采用的稳定评判标准。水准稳定度、趋势稳定度用于评估各阶段内部数据的波动状况。

表2 被试目标行为干预成效的阶段间目视分析情况表

比较的阶段	基线期\干预期1	干预期1\干预期2	干预期2\维持期
阶段间相对水准变化	+0.033	-0.050	0.000
中数水准变化	+0.033	+0.675	+0.125
趋向变化与效果	=(+)进步	(+)/(+)进步	(+)/=维持效果
趋势稳定度的变化	稳定到不稳定	不稳定到稳定	稳定到稳定
不重叠率(效果程度)	0%	0%	100%

4 讨论

社会故事法干预贴合孤独症儿童视觉优势特点,通过真实的日常校园环境,为其设计个别化的社会故事,帮助研究对象从逃避、被动等待到主动发起互动的积极转变,与既往研究结构化且与儿童发展相符的社会故事教学能够有效增强儿童的认知和情感接受能力,并产生持久的效果的结论一致^[24]。社会故事法不仅适用于解决情绪和社交障碍,还能有效应对学习困难等多种行为问题^[25]。因此,教师在开展教学工作时,应注重合理运用社会故事法^[26]。本研究为融合教育背景下孤独症儿童社交行为干预提供了思路和可操作性的实践范本,同时在后续研究中需继续扩大研究样本、细化数据收集并且强化教师及家长的参与,进一步提升干预效果的长期性。

5 反思与建议

5.1 研究对象单一,结果普适性有限

本研究仅选取1名普通小学孤独症儿童作为研究对象,其认知和社交特点具有独特性且每天有影子老师陪同支持,干预条件并非所有孤独症儿童都具备,导致研究结果难以推广至不同年龄段、不同程度孤独症群体。后续研究可选取不同年龄段、不同程度及不同支持环境的孤独症儿童作为研究对象,验证社会故事法的干预效果在不同群体中的适用性。

5.2 数据收集欠精细化、多元化

在基线期、干预期和维持期的观察数据均以目标行为发生率为核心检验指标,缺乏对目标行为发生具体情况的记录,如互动发起的及时性、时间的长短、主动语言发起的类型和持续时间长短等。后续研究可增加其他量

化数据,提高干预效果评估的科学性,采用多种评估量表,减少主观判断^[27]。

5.3 干预实施缺乏班级教师参与

干预主要由研究者实施,班级教师仅作为信息提供者和观察者,导致研究者撤出干预教学后,教师难以独立延续干预策略,影响干预效果的维持。后续研究应加强对教师及影子教师的系统培训,将干预策略融入日常教学,强化学生目标行为的发生。近年来,西方教育界兴起了家长参与(parent-implemented)干预理念^[28],倡导构建教师、家长、专业人员协同的多元干预模式,后续研究可联动家长参与干预工作,多方配合巩固干预成效。

5.4 干预目标与干预模式局限

维果茨基“最近发展区”理论强调,教育应立足于儿童的潜在发展水平^[29],据此孤独症儿童的干预目标不应局限于现有能力范围内,应在保障实现的前提下,逐步引入挑战性任务或目标。此外,单一干预方法存在局限性。综合干预模式最早由Bettelheim于1960年提出^[30],因其干预效果好、干预内容多等优势,已成为目前孤独症儿童干预的发展趋势。因此,在后续研究与实践中,可尝试将社会故事法与其他循证干预方式融合使用,构建多元化干预方案,强化干预效果。

参考文献

- [1] American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V[M]. Fifth Edition. Arlington, VA: American Psychiatric Association,2013.50-51.
- [2] 王永固,党昕,张庆,等. 社会故事绘本教学改善孤独症儿童打招呼 and 分享行为的干预研究[J]. 中国特殊教育,2018,(3):23-30.
- [3] 厉婷. 基于iPad的社会故事法提升孤独症儿童分享行为的研究[D].

- 大连:辽宁师范大学,2024.
- [4] Costescu C, Pitariu D, David C, et al. Social Communication Predictors in Autism Spectrum Disorder: Theoretical Review[J]. Journal of Experimental Psychopathology, 2022, (3): 1-20.
- [5] 赵凌霄, 范静怡. 孤独症谱系障碍儿童社会沟通与交往障碍的表现与发生机制[J]. 中国儿童保健杂志, 2017, 25(6): 585-587.
- [6] Hume K, Steinbrenner JR, Odom SL, et al. Evidence-based practice for children, youth, and young adults with autism: Third generation review[J]. Journal of Autism and Developmental Disorders, 2021, 51(11): 4013-4032.
- [7] National Autism Center. National Autism Center National Standards Report (Phase 1)[R]. Waltham: National Autism Center, 2022.
- [8] National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorders [J]. <http://autismpdc.fpg.unc.edu/node.19>, 2022, 1(1): 1-1.
- [9] Como Dominique H, Goodfellow Margaret, Hudak Delaney, et al. A scoping review: Social stories supporting behavior change for individuals with Autism[J]. Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention, 2024, 17(1): 154-175.
- [10] 刘琳. 基于社会故事法干预自闭症儿童课堂扰乱行为的个案研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2024.9.
- [11] 何海鹏, 马伟娜, 谢宇. 社会故事法干预汉语孤独症儿童的研究进展[J]. 绥化学院学报, 2023, 43(10): 94-98.
- [12] 杨林. 社会故事对自闭症儿童同伴交往能力的影响研究[D]. 杭州师范大学, 2016.
- [13] Delano M, Snell ME. The Effects of Social Stories on the Social Engagement of Children with Autism[J]. Journal of Positive Behavior Interventions, 2006, 8(1): 29-42.
- [14] 唐润林, 彭婷婷, 朱楠. 孤独症谱系障碍者社会故事干预有效性的元分析——来自单一被试实验研究的证据[J]. 中国特殊教育, 2023, (2): 61-71.
- [15] 梁悦, 余菊芬. 社会故事干预孤独症儿童的研究现状与展望[J]. 现代特殊教育, 2022, (6): 68-73.
- [16] Costescu Cristina Anamaria, Rosan Adrian, Thill Serge, et al. Digitally mediated social stories perform on par with traditional means of delivery in teaching social norms to adolescents with ASD[J]. Advances in Autism, 2025, 11(3): 189-207.
- [17] 魏寿洪. 孤独症儿童社会技能评定量表的编制[J]. 中国康复理论与实践, 2017, 23(4): 449-454.
- [18] 杜正治. 单一受试试验设计[M]. 台北: 心理出版社, 2006. 30-65.
- [19] 范雪机. 社会故事法在孤独症儿童教学中的应用研究[J]. 智力, 2025, (19): 36-39.
- [20] 格雷, 著. 鲁志坚, 译. 社会故事新编: 教会孤独症谱系障碍儿童日常社会技能的 185 个社交故事: 十五周年增订纪念版[M]. 北京: 华夏出版社, 2019.1.
- [21] 崔王颖. 社会故事法提升孤独症儿童社会交往能力有效性的实验研究[D]. 兰州: 西北师范大学, 2024.
- [22] 黄月红. 浅谈社会故事在孤独症儿童社会交往能力培养中的应用[J]. 现代特殊教育, 2024, (23): 26-28.
- [23] Milne Christine M, Leaf Justin B, Cihon Joseph H, et al. What Is the Proof Now? An Updated Methodological Review of Research on Social Stories[J]. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 2020, 55(3): 264-276.
- [24] Wang X, Wang J, Qin L, et al. Promoting Cognitive and Affective Perspective-Taking in 4-5-Year-Olds through Social Story Training: A Quasi-Experimental Study[J]. Early Childhood Education Journal, 2026, 54: 3627-3638.
- [25] 吴莺红. 社会故事法对孤独症儿童问题行为的干预研究[D]. 大连: 辽宁师范大学, 2024.
- [26] 郝正元. 社会故事法干预中度孤独症儿童社会回应行为的个案研究[J]. 教书育人, 2024, (25): 32-35.
- [27] 吕文娜. 社会故事绘本对自闭症儿童社会交往能力提升的研究[D]. 重庆: 西南大学, 2021.12.
- [28] 周文叶. 家长参与: 概念框架与测量指标[J]. 外国教育研究, 2015, (12): 113-122.
- [29] 徐美娜. "最近发展区"理论及对教育的影响与启示[J]. 教育与教学研究, 2010, (5): 14-16.
- [30] Johnny LM, Noha FM. Early Intervention for Autism Spectrum Disorders: A Critical Analysis[M]. Holand: Elsevier Academic Press, 2006. 110-150.

收稿日期 2026-05-03
修回日期 2026-06-03
录用日期 2026-08-08
责任编辑 薛 静

(上接 453 页)

- [22] 王红霞, 万慧盈. 孤独症学生融合教育全过程专业支持的海淀实践[J]. 现代特殊教育, 2026, (6): 24-26.
- [23] T/CARD 058-2024 儿童康复 7 岁~17 岁孤独症谱系障碍康复规范[S].
- [24] GB/T 47041-2026 孤独症儿童康复机构服务质量及评价规范[S].
- [25] 林家仪. 香港孤独症教育师资的专业发展: 以圣道学校为例[J]. 现代特殊教育, 2026, (3): 9-10.
- [26] 胡晓毅, 郑群山, 徐胜. 我国孤独症儿童家庭教育的困境与对策[J]. 现代特殊教育, 2015, (11): 18-24.
- [27] 教育部办公厅. 教育部办公厅关于公布国家特殊教育改革实验区名单的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202502/content_7003457.htm. 2025-01-10.
- [28] 周延敏, 王素芸, 张婷. 近 10 年国际孤独症儿童融合教育研究热点及前沿趋势: 基于知识图谱的可视化分析[J]. 现代特殊教育, 2022, (14): 71-80.
- [29] 曾美玲. ICF-CY 框架下孤独症儿童青少年教康结合的应用[J]. 现代特殊教育, 2024, (10): 54-62.
- [30] 胡艳, 俞树煜, 黄慧芳等. 特殊教育信息化研究综述: 基于 2000—2015 年 CNKI 数据的分析[J]. 中国特殊教育, 2015, (12): 3-10.

收稿日期 2026-05-15
修回日期 2026-06-25
录用日期 2026-08-06
责任编辑 薛 静