

doi: 10.3969/j.issn.1672-4933.2024.06.017

阶梯式疑问句训练策略提升智力障碍儿童主动提问能力的干预研究

A Study of Intervention to Improve active Questioning Ability in Children with Intellectual Disabilities

金黎明 沈志萍

JIN Li-ming SHEN Zhi-ping

【摘要】目的 研究阶梯式疑问句训练策略对提高智力障碍儿童主动提问能力的干预效果。**方法** 采用单一被试中的跨行为多试探实验设计及访谈法,选取1名对象的2个目标问句进行干预,对比干预结果及社会效度。**结果** ①阶梯式疑问句训练策略对提高学龄智力障碍儿童主动提问能力具有良好的立即、维持效果;②阶梯式疑问句训练策略对提高智力障碍儿童主动提问能力有较好的类化效果;③阶梯式疑问句训练策略具有较好的社会效度。**结论** 本研究验证了阶梯式疑问句训练策略对提高学龄智力障碍儿童的主动提问技能具有立即、维持和类化效果,还可以促进其他技能的发展。

【关键词】 阶梯式疑问句训练策略;智力障碍儿童;主动提问

【中图分类号】 G76

【文献标识码】 A

【文章编号】 1672-4933(2024)06-0632-04

【Abstract】 Objective To study the effect of step questioning training strategy on active questioning in children with intellectual disabilities. **Methods** Using the cross-behavior multiple test experiment design and interview method of a single subject, two target questions of one subject were selected for intervention, which compared the results after intervention and obtained social validity. **Results** The step questioning training strategy had good immediate and maintenance effect on improving the active questioning ability of school-age children with mental disabilities. The step questioning training strategy had a better effect on improving the active questioning ability of children with mental disabilities. The training strategy of step questioning sentence had good social validity. **Conclusion** This study verifies that the stepped questioning sentence training strategy has an immediate, maintenance and classification effect on improving the active questioning skills of school-age intellectual disabilities children, and can also promote the development of other skills.

【Key words】 Step adder questioning training strategy; Children with intellectual disabilities; Active questioning ability

1 引言

特指疑问句是由特指疑问词“谁”“什么”“做什么”等组成的问句,是儿童较早习得且使用频率较高的问句^[1]。儿童约在2岁左右开始会回答和轮流对话,并尝试使用特指疑问句提问,通过重复问答的过程,学习与人沟通的方式,借此提高口语表达能力^[2,3]。然而,智力障碍儿童在日常交流中习惯了别人问、他回答的交流模式,导致其在言语交际中很少使用疑问句与他人进行主动沟通^[4-6],降低了其社交品质及知识技能学习的效率。国外对智力障碍儿童的提问和反馈行为研究发现,其不善于使用有效问句获取所需信息,以弥补理解的不足;在回答对方问题时,易转移话题或答非所问^[7]。根据儿童语言发展规律、支架式学习理论及最近发展区理论,华东师范大学刘巧

云团队提出了阶梯式儿童语言干预模式。该模式探讨了儿童语言康复的内容、策略和常见临床表现的应对方法,分为前语言、语音、词汇、句子和语篇5个板块^[8,9]。阶梯式疑问句理解与表达能力训练策略是阶梯式儿童语言干预模式中句子训练的重要组成部分,可帮助听障儿童及孤独症儿童建立提问意识,正确使用特指疑问句主动发起提问^[10,11],有助于提高儿童认知和社会交往能力。对于智力障碍儿童来说,疑问句的学习可以帮助其正确回答问题,并通过发起提问获得知识,提高社交品质。因此,本研究采用单一受试实验研究中的跨行为多试探实验设计,运用阶梯式疑问句训练策略对1名学龄智力障碍儿童的主动提问技能进行干预研究,探讨阶梯式疑问句训练策略对智力障碍儿童主动提问技能的干预效果,以

基金项目:上海市宝山区2022年度教育科学研究青年项目“智力障碍儿童疑问句表达的特征及干预研究”(Q2022082)

作者单位:上海市宝山区培智学校 上海 201900

作者简介:金黎明 硕士 小教一级;研究方向:语言障碍儿童的评估与矫治

通讯作者:金黎明,E-mail:2534771606@qq.com

及主动提问技能的发展对社交及其他技能发展的影响。

2 研究设计

2.1 研究对象

本研究选取上海某培智学校1名学龄智力障碍儿童,选择标准:被公立医院诊断为智力障碍;年龄为10岁;有一定语言理解和命名能力,即能理解和表达常用称谓、衣物、动物和地点的名词及动作动词,能理解和表达日常交流的简单句;没有或极少主动提问;在实验前及实验阶段不会接受其他有关主动提问的教学;获得家长同意。

2.2 实验设计

采用单一受试中的跨行为多试探实验设计,共有2个目标行为即特指疑问句“这是什么?”“xx在哪里?”。每个行为需经历4个阶段:基线期(A)、干预期(B)、维持期(M)和泛化期(G)。其中自变量为阶梯式疑问句训练策略,因变量为主动提问“这是什么”“xx在哪里?”的次数,控制变量为教学时间、教学地点及教学人员。

干预结束后采用自制《阶梯式疑问句教学反馈访谈表(家长版)(教师版)》获得本研究的社会效度。由家长和老师填写,了解个案在阶梯式疑问句训练教学后的主动提问及其他技能发展成效,进一步了解本研究的社会效度。

2.2.1 基线期 研究者在基线期呈现自制材料《一日学校生活—我是小画家》,该材料有20个问句,其中10个问句是儿童指10个不认识的物品问“这是什么”,10个是画画时儿童找不到某种物品向他人提问“xx在哪里?”。自编《主动提问能力观察记录表》进行数据收集。当目标行为在基线期至少3次评量结果呈稳定或下降趋势后进行教学介入,其他行为维持基线阶段采用探试方式搜集数据。

2.2.2 干预期 利用阶梯式疑问句理解与表达能力训练策略(见图1)进行干预,该策略由能力和内容组成。横轴代表儿童疑问句理解和表达的能力水平,分别是体验、理解、发起、运用4个阶段,每个阶段分为由简单到复杂的1~2种不同能力,如回应阶段分为简单回应(模仿)和复杂回应(主动)。纵轴代表儿童疑问句理解和表达能力训练的内容,由简单到复杂依次为是非疑问句、特指疑问句、正反疑问句、选择疑问句^[12,13],教学内容依据儿童当前的能力水平或语言年龄灵活调整。每种疑问句训练过程可以从体验、回应、发起和运用4个不同能力层级展开。每个能力层级的实现可通过不同教学策略帮助儿童建立疑问句的主动提问和回答问题的能力,使其在日常生活与人交流。

先观看视频体验疑问句一问一答的角色分配,再理

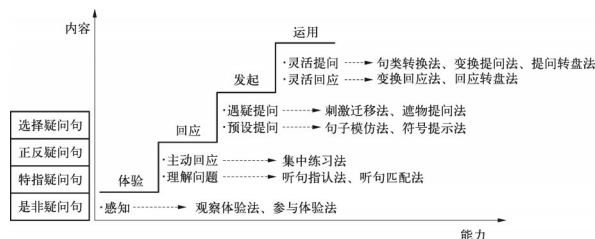


图1 阶梯式疑问句理解与表达能力训练策略

解和回应老师的提问,能自己主动发起提问,最后将所学问句运用在生活中。当目标行为1千干预数据趋于稳定后进入维持期,继续进行目标行为2干预,以此类推。本阶段共进行2个目标行为教学,每个阶段教学后采用《主动提问能力观察记录表》进行数据收集,以分析教学效果。介入期一周3次,每次45分钟,含35分钟教学,10分钟评量。介入期数据连续3次达到80%以上时,完成教学介入进入维持期。

2.2.3 维持期 在本阶段撤除干预,不进行任何提示,通过观察学生在生活语文、生活数学课堂中疑问句主动提问能力的维持情况,了解阶梯式疑问句训练方法的成效。一周评估3次。

2.2.4 类化期 当介入期数据连续3次达到80%后进入维持期,1周后进入类化期。评估者由家长承担,让家长带学生逛超市或游乐园等,在自然情境中观察记录学生是否正确发起所学句式,评估儿童是否能将目标行为类化到其他人或情境。

2.3 实验材料

采用自制材料《妈妈的小帮手》《愉快的野餐》《神秘魔法袋》《逛超市》。

2.4 研究实施

2.4.1 体验教学2~3分钟 在体验阶段让儿童观看“这是什么?”“xx在哪里?”的问答游戏视频,帮助儿童建立问答意识,明确问答双方说的内容是不同的。在体验教学中,选择的内容要贴近儿童,次数不宜过多,4~6次即可。

2.4.2 回应教学7~8分钟 回答问题是沟通能力发展的基础,提问能力构建在回答问题能力之上,儿童具备了回答问题的能力后,进而有能力提出问题^[5]。回应阶段是培养儿童理解问题并做出回应的能力。

2.4.3 发起教学15~20分钟 发起提问是教学的重难点,首先运用角色转换法帮助儿童从问题的回应者转变为问题的发起者,随后通过示范,帮助儿童将所遇疑问与疑问词相匹配,儿童经过多次练习,可以主动发起提问。

2.4.4 运用教学5分钟 通过创设不同情境与儿童进行自由问答,帮助儿童将所学问句运用到不同场景。

3 结果

3.1 干预效果

3.1.1 个案的视觉分析 从图2可以看出,在两种目标行为干预后,干预期的数据明显高于基线期,且在维持期和类化期表现效果较好,表明通过阶梯式疑问句训练策略能提升个案的主动提问技能,并具有维持和类化效果。

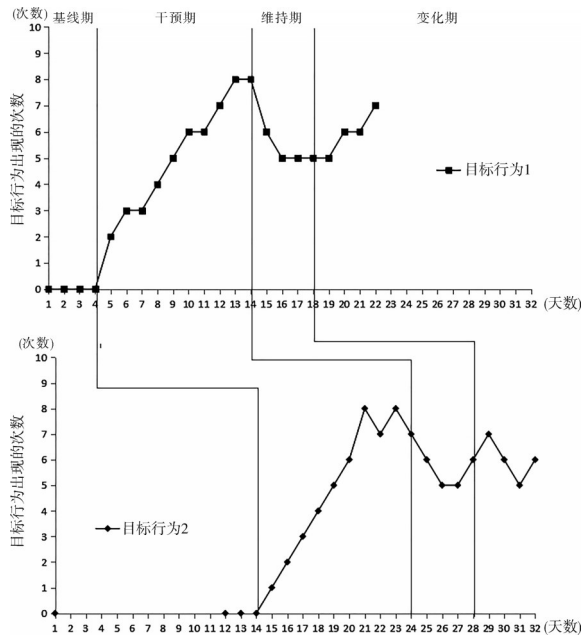


图2 个案的视觉分析结果

3.1.2 个案行为1分析 表1显示个案的主动提问次数在基线期的变化范围为0~0,基线期水准稳定度为100%,表明基线期处于稳定状态,可以进入干预期。处理期变化范围为2~8,变化明显,整体上主动提问次数呈上升趋势,水准稳定度为20%,处于不稳定状态。维持期平均水准下降到5.5,水准稳定度为100%,说明干预效果维持较好。类化期平均值高于维持期,与维持期的重叠百分比为75%,说明个案A的目标行为一具有良好的维持效果。

3.1.3 个案行为2资料分析 表1显示个案A的主动提问次数在基线期的变化范围为0~0,基线期水准稳定度为100%,表明基线期处于稳定状态,可以进入处理期。处理期变化范围为1~8,变化明显,整体上主动提问次数在增加,并呈上升趋势,水准稳定度为10%,处于不稳定状态。维持期平均水准提高到5.5,水准稳定度为100%,说明干预效果维持较好。类化期平均值高于维持期,与维持期的重叠百分比为75%,说明个案的目标行为二具有良好的维持效果。

3.2 社会效度

3.2.1 教师访谈 在研究结束后,研究者运用访谈法,对个案A的生活语文老师、生活数学老师进行了教学效果访谈。老师反映,过去个案没有任何主动提问的能力,受到语言能力的限制,上课很少参与老师的互动。有问题时会去拉老师的手或指着某样物品表达需求。经过教学干预后,个案主动提问的技能有很大进步,如在语文课上,老师呈现出1张图片时,学生很快就能问出“这是什么?”。

3.2.2 家长访谈 在个案家长访谈中,妈妈表示个案以前从来没有主动提问的技能,教学后,个案在家里会问“书包在哪里”“这是什么”;爸爸表示领着他逛超市时,个案会主动提问“这是什么”“这是什么东西”等;妈妈表示按研究者所用教学方法引导下,个案能主动问“这是谁”“为什么”等问题。经过教学,个案的认识能力得到提升,认识了许多新的物品和人,学会了表示请求的礼貌用语等。

4 讨论

4.1 阶梯式疑问句训练策略对主动提问“这是什么?”的教学效果

个案在基线期无主动提问技能。通过体验、回应、发起和运用等教学后,在第一次评估时能主动提问2次,在之后的评估中稳步上升,干预期的平均次数为5,与基线期的重叠率100%,说明阶梯式疑问句训练策略具有立即效果。语言习得后天环境论“模仿说”认为,儿童的语言

表1 个案目标行为1、2资料对比分析

项目	基线期(A)		干预期(B)		维持期(M)		类化期(P)	
	目标行为1	目标行为2	目标行为1	目标行为2	目标行为1	目标行为2	目标行为1	目标行为2
阶段长度	4	4	10	10	4	4	4	4
水准范围	0-0	0-0	2-8	1-8	6-5	6-6	5-7	7-6
阶段内 水准变化	0(=)	0(=)	6(+)	7(+)	1(-)	0(=)	2(+)	1(-)
平均值	0	0	5	5.1	5.5	5.5	5.8	6.0
水准稳定度(%)	稳定	稳定	多变	多变	稳定	稳定	多变	多变
项目	A/B	A/B	B/M	B/M	M/P	M/P		
阶段间 水准变化	+2	+1	-2	-1	1	+1		
重叠率(%)	100	100	100	100	75.0	75.0		

是通过模仿习得的。个案通过阶梯式疑问句的句子模仿法初步习得句式。在维持期,研究者对个案在没有阶梯式疑问句训练时进行了4次评估,出现次数的平均数为5.5,与介入期比较,重叠百分比为100%,表明教学具有维持效果。强化说认为儿童的语言是通过不断强化习得的^[14,15]。在习得句式后,个案在学校和生活中不断使用句式强化学习效果。在类化期前两次评估时由个案康复教师在课堂上穿插进行,个案主动提问的次数分别是5和6,呈上升趋势,表明不同教学者的类化效果较好。后两次评估由爸爸和妈妈在不同自然环境中进行,结果分别是6和5,表明在不同的情境下仍然有类化效果。阶梯式疑问句训练策略对有关物品的主动提问“这是什么”具有立即、维持和类化效果。后天环境论为疑问句训练实施的可行性,为模仿回应和发起阶段以及模仿示范法、句子仿说法等阶梯式疑问句训练策略的组成和训练方法的制定提供了理论依据。

4.2 阶梯式疑问句训练策略对主动提问“xx在哪里?”的教学效果

基线期个案无主动提问“这是什么”的技能。通过体验、回应、发起和运用等的教学后,在第一次评估时就能主动提问2次,在之后的评估中稳步上升,干预期的平均次数为5.1,与基线期的重叠率100%,说明阶梯式疑问句训练策略具有立即效果。在维持期研究者对个案没有阶梯式疑问句训练时进行了4次评估,出现次数的平均数为5.5,与介入期比较,重叠百分比为100%,表明教学具有维持效果。在类化期前两次评估由个案康复教师在课堂上穿插进行,个案主动提问的次数分别是7和6,表明不同教学者的类化效果较好。后两次评估由其爸爸和妈妈在不同自然环境中各进行一次,结果分别是5和6,呈上升趋势,表明在不同情境下仍然有类化效果。阶梯式疑问句训练策略对有关物品的主动提问“xx在哪里?”具有立即、维持和类化效果。语言是人类所特有的,通过语言获得装置(language acquisition device, LAD),儿童可以掌握规范的语法,促进普遍语法向个别语法的转化^[16]。根据先天语言能力说观点,在阶梯式疑问句训练中,应将训练重点聚焦在疑问句句法上,将掌握疑问句的基本结构作为重要目标,在此基础上进行内容替换,从而表达不同的疑问句。自然成熟说认为语言以大脑的认知功能为基础,提出了语言习得的关键期说。自然成熟说为研究者提供了语言发展的理论基础,为训练关键期的把握,策略分级的制定提供了理论依据。

5 结论

本研究采用阶梯式疑问句训练策略对1名学龄智力

障碍儿童进行了特指问句“这是什么?”、“xx在哪里”的干预,结果表明用阶梯式疑问句训练策略对提高学龄智力障碍儿童主动提问能力具有良好的立即、维持效果。阶梯式疑问句训练策略不仅可以提高学龄智力障碍儿童主动提问技能,而且有利于认知、沟通的发展。在以往的课堂教学中教师大多是知识的传授者,忽略了学生探索思维的培养。因此,研究者建议教师在以后的教学中可以使用阶梯式疑问句训练策略,培养学生主动提问,不断探索的能力。除此之外,主动提问是社会交往的重要技能,在教学后的类化需要更多家庭成员的参与,建议学校或教师可以教导家长阶梯式疑问句训练方法,通过家校合作,共同促进学生进步。

参考文献

- [1] 缪小春. 幼儿对疑问词的理解——幼儿回答特殊疑问句的发展特点[J]. 心理科学通讯, 1986, 9(5): 3-7, 65.
- [2] 林丽英. 家有学语儿游戏篇[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1996. 100
- [3] 杨田芳. 汉语儿童疑问句习得研究综述[J]. 现代语文(学术综合版), 2017, 64(6): 107-108.
- [4] 马红英, 刘春玲, 翟继红. 中度弱智儿童语言能力的初步分析[J]. 中国特殊教育, 2001, 8(1): 29-32.
- [5] 郑静, 马红英. 弱智儿童语言障碍特征研究综述[J]. 中国特殊教育, 2003, 10(3): 3-7.
- [6] 周兢, 张义宾. 基于汉语儿童语料库构建的儿童语言发展测评系统[J]. 学前教育研究, 2020, 306(6): 72-84.
- [7] Jahr E. Teaching children with autism to answer novel wh-questions by utilizing a multiple exemplar strategy[J]. Research in Developmental Disabilities, 2001, 22(5): 407-423.
- [8] 张蕾, 刘巧云, 郭强等. 基于ECNU阶梯模式的语言发育迟缓儿童语音模仿技能干预个案研究[J]. 中国听力语言康复科学杂志, 2023, 21(1): 72-75.
- [9] 刘巧云. 儿童语言康复学[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2021. 173.
- [10] 金黎明. 听力障碍儿童疑问句表达能力的特征及干预研究[D]. 华东师范大学, 2020.
- [11] 马乃吉. 孤独症儿童疑问句回应与发起能力的特征及干预研究[D]. 华东师范大学, 2021.
- [12] 李宇明, 陈前瑞. 儿童问句系统理解与发生之比较[J]. 世界汉语教学, 1997, 11(4): 96-97.
- [13] 李宇明. 儿童问句理解的群案与个案的比较研究[J]. 语言教学与研究, 1997, 19(4): 91-99.
- [14] 张天军. 学前儿童语言教育[M]. 复旦大学出版社, 2012. 132.
- [15] 周国光, 王葆华. 儿童句式发展研究和语言习得理论[M]. 北京语言文化大学出版社, 2001. 189-203.
- [16] 王学坚. 论语言发展理论对学前儿童语言教育的启示[J]. 黑龙江教育学院学报, 2014, 21(6): 119-120.

收稿日期 2023-06-14

责任编辑 许 红