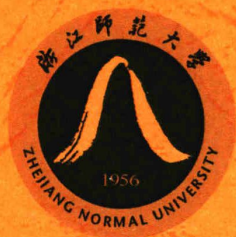




Y3486698

学校代码 10345

研究类型 基础研究



浙江师范大学

ZHEJIANG NORMAL UNIVERSITY

硕士学位论文

题目：嵌入式教学对特殊儿童遵守生活常规的影响
——基于学前融合教育情境的研究

学 科 专 业：特殊教育学

年 级：15级 学 号：2015210149

研 究 生：刘廷廷 指导教师：陈冠杏，朱宗顺

中图分类号：G76 论文提交时间：2018年3月15日



Y3486698

嵌入式教学对特殊儿童遵守生活常规的影响

———基于学前融合教育情境的研究

THE EFFECT OF EMBEDDED TEACHING ON THE
ROUTINE FOLLOEWING OF THREE CHILDREN WITH
SPECIAL NEEDS IN THE PRESCHOOL INCLUSIVE
SETTING --- A SINGLE SUBJECT DESIGN

作者姓名：刘廷廷

By: Liu Tingting

指导教师：陈冠杏 朱宗顺

Supervised By: Kuanhsin Zhu Zongshun

申请学位级别：教育学硕士

Academis Degree Applied For: Master Degree Of Pedagogy

学科（专业）：特殊教育学

Specify: Special Education

浙江师范大学杭州幼儿师范学院

Hangzhou College for Early Childhood Teacher's Education,

Zhejiang Normal University

二零一八年三月十五日

March 15th,2018

嵌入式教学对特殊儿童遵守生活常规情况的影响

-----基于学前融合教育情境的研究

摘要

《3~6岁儿童学习与发展指南》指出要珍视幼儿生活的独特价值，特殊儿童更是如此；遵守生活常规教育是学前特殊儿童融合教育的最基本内容，既有利于特殊儿童的身心健康发展，又利于他们的学习成效，还利于教师教学环节的顺利展开。但是，目前学前融合教育情境，遵守生活常规的教育比较单一、刻板，特殊儿童很难较好的遵守生活常规。嵌入式教学出现于20世纪80年代中期，现如今广泛运用于欧美学前融合教育情境，其有效性得到大量研究证实，然国内相关研究有限，遵守生活常规的研究更是阙如。本研究旨在将嵌入式教学运用在学前融合教育以改善特殊儿童遵守生活常规状况。

本研究对象是三名就读于普通幼儿园中的特殊儿童，研究设计采用跨被试多基线设计，运用教师访谈、现场观察和视频分析，确定详细的嵌入式教学计划并根据特殊儿童的表现实时调整。从而改善特殊儿童遵守生活常规状况。对数据进行分析是采取视觉分析、简化时间序列分析法（C统计），并绘制跨被试多基线设计图进行量化分析。

本研究分为三部分，首先是文献综述，了解学前融合教育和遵守生活常规的教育教学现状，介绍嵌入式教学及其在学前融合情境中运用的效果，从而为嵌入式教学在学前融合情境中改善特殊儿童的遵守生活常规状况提供借鉴。其次是选取三名特殊儿童，根据前期评估和观察，制定嵌入式教学实施计划，确定嵌入式教学目标、场景、时机、次数和教学策略，采取跨被试多基线ABAB倒返设计进行教学干预，探索嵌入式教学对改善遵守生活常规的效果，并对遵守生活常规的完成率、平均持续时间和平均教师提醒次数三个标准进行量化分析，结果显示嵌入式教学的实施使遵守生活常规的完成率提高、平均持续时间减少、平均教师提

醒次数降低。最后是对研究结果讨论分析，分析研究的局限性，为在我国学前融合情境中嵌入式教学的运用提供建议。

关键词： 嵌入式教学；遵守生活常规；学前融合教育；固定时间延迟

THE EFFECT OF EMBEDDED TEACHING ON THE ROUTINE FOLLOWING OF THREE CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN THE PRESCHOOL INCLUSIVE SETTING --- A SINGLE SUBJECT DESIGN

ABSTRACT

"3~6 years old children's learning and development guidelines" pointed out that the unique value to cherish the lives of children, special children especially, the routine following is the most basic content of preschool children's inclusive education, which is not only conducive to the physical and mental health development of special children, but also to their learning effectiveness, and to the smooth development of teachers' teaching links. However, it is difficult to comply with the routine of life for the special children. Embedded teaching appeared in the mid 1980s, is now widely used in European and American inclusive preschool education situation, its effectiveness has been proved, but domestic research is limited, to comply with the routine of life is lack of. The purpose of this study is to use embedded teaching in preschool integration education to improve children's compliance with routine life.

The object of this study is three special children who were enrolled in the ordinary kindergarten. The multi baseline design was adopted, and the detailed embedded teaching plan was determined based on teacher interview, field observation and video analysis, and adjusted in real time according to the performance of special children. In order to improve the routine compliance of special children's life. The analysis of the data is visual analysis, simplified time series analysis (C Statistics) and

the multi baseline design drawing is quantified.

This study is divided into three parts, the first is the literature review, understand the teaching situation of preschool inclusive education and routine comply with the introduction of embedded teaching and its application in preschool inclusive situation, so as to embedded teaching in special children's life routine compliance with reference to improve the situation of preschool inclusive. The second is to select three special children, according to the preliminary observation and evaluation, and formulate the implementation plan of embedded teaching, teaching objectives, determine the embedding scenes, timing, and the number of teaching strategies, take the cross subjects of multi baseline ABAB reversal design of teaching intervention, explore the embedded teaching to improve the living routine compliance effect, and the routine compliance the completion rate, average duration and average number of teachers to remind the three standard quantitative analysis indicated that the implementation of embedded teaching make routine compliance rate increased, the average duration of complete reduction, the average number of teachers to remind the lower. Finally, the research results are discussed and analyzed, the limitations of the research are analyzed, and some suggestions are provided for the application of embedded teaching in the pre-school integration situation in China.

KEY WORDS : embedded instruction; routine of life; preschool integrated education; constant time delay

目 录

摘要.....	I
ABSTRACT.....	III
目录.....	V
一、前言.....	1
(一) 研究背景.....	1
(二) 研究意义.....	2
1. 理论意义.....	2
2. 实践意义.....	2
(三) 研究目的和内容.....	3
(四) 概念界定.....	3
1. 学前融合教育.....	3
2. 嵌入式教学.....	3
3. CTD (constant time delay) 固定时间延迟.....	3
4. 生活常规.....	3
二、文献综述.....	5
(一) 学前融合教育教学.....	5
1. 学前融合教育的教学现状.....	5
2. 学前融合教育中教师专业素养.....	6
3. 学前融合教育的教学方法.....	7
(二) 嵌入式教学及在学前融合教育的实施与应用.....	8
1. 嵌入式教学的理论基础.....	8
2. 嵌入式教学在学前融合教育中的产生与发展.....	9
3. 学前融合教育中嵌入式教学的实施及特征.....	10
4. 嵌入式教学对学前特殊儿童的教学效果.....	13
(三) 特殊儿童生活常规.....	15

1. 生活常规的概念.....	15
2. 生活常规的目标及内容.....	15
3. 生活常规的教育方法.....	16
(四) 学前融合教育中生活常规教育的现状.....	17
1. 生活常规教育理念和行为的偏差.....	17
2. 生活常规教育不当导致儿童受告状现象.....	18
3. 生活常规评价不当对儿童自我意识产生不良影响.....	18
三、研究设计.....	20
(一) 研究对象.....	20
1. 研究对象的选择.....	20
2. 研究对象的选取理由.....	20
3. 研究对象基本资料.....	20
(二) 研究方法.....	22
1. 多基线 ABAB 倒返设计法.....	22
2. 访谈法.....	22
3. 视频分析法.....	22
4. 观察法.....	23
(三) 研究工具.....	23
1. 皮博迪图片词汇测验修订版 (PPVT-R).....	23
2. 文兰适应行为量表.....	23
(四) 研究实施.....	24
1. 研究框架.....	24
2. 研究程序.....	25
(五) 嵌入式教学实施计划.....	26
1. 教学目标.....	26
2. 教学程序.....	26
3. 嵌入场景选择.....	27
4. 教师培训.....	27
5. 教学实施.....	27

(六) 收集分析相关资料.....	32
1. 行为观察分析.....	32
2. 教师实施嵌入式教学的忠诚度.....	32
3. 观察者一致性.....	32
4. 视觉分析法与 C 统计.....	33
5. 跨被试多基线设计图.....	34
6. 社会效度.....	34
四、研究结果与分析.....	35
(一) 观察者一致性.....	35
(二) 教师实施嵌入式教学的忠诚度.....	35
(三) 目视分析与 C 统计分析.....	36
1. 各被试在吃点心活动中嵌入生活常规目标的结果分析.....	36
2. 各被试泛化到吃饭活动中生活常规目标的结果分析.....	49
(四) 社会效度.....	54
1. PPVT-R 量表和文兰适应行为量表前后测分析.....	55
2. 教师与家长的访谈.....	55
五、结论与建议.....	56
(一) 讨论.....	56
1. 遵守生活常规的完成率提高.....	56
2. 完成遵守生活常规的平均持续时间降低.....	57
3. 完成遵守生活常规的平均教师提醒次数降低.....	58
4. 嵌入式教学的实施应准确把握嵌入时机.....	60
5. 教师实施嵌入式教学的忠诚度影响教学效果.....	60
6. 嵌入式教学的实施不影响教学的组织 and 实施.....	60
7. 嵌入式教学的实施对不同被试的效果.....	61
(二) 研究结论.....	61
1. 研究结论.....	61
(1) 在学前融合教育情境中, 嵌入式教学的实施使特殊儿童遵守生活常规的完成率提高、平均持续时间降低、平均教师提醒次数降低.....	61

(2) 嵌入式教学对吃点心活动中遵守生活常规的效果泛化到吃饭活动中.....	61
(3) 从 0 秒延迟过渡到 5 秒延迟期间遵守生活常规状况明显变差....	61
(4) 嵌入时机的选择是嵌入式教学实施的关键.....	61
(5) 教师实施嵌入式教学的高忠诚度提高教学的有效性.....	61
2. 研究限制.....	62
(1) 教学干预研究社会效益度的局限性.....	62
(2) 嵌入式教学实施的局限性.....	62
(3) 教学干预实施时间的局限性.....	62
(三) 研究建议.....	63
1. 加强教师培训, 学习嵌入式教学知识.....	63
2. EI 制定: 基于幼儿的障碍类型与兼顾早期融合环境.....	63
3. EI 实施: 实时评估, 及时调整教学计划.....	64
(四) 展望.....	64
1. 实施主体.....	64
2. 嵌入式教学实施.....	64
3. 嵌入式教学文献搜搜索.....	65
参考文献.....	66
附录 A.....	74
攻读学位期间取得的研究成果.....	75
致谢.....	76
浙江师范大学学位论文诚信承诺书.....	77
浙江师范大学学位论文独创性声明.....	78
学位论文使用授权声明.....	78

一、前言

（一）研究背景

上世纪 70 年代末,发达国家摸索着如何将残疾儿童纳入早期儿童发展计划,随着融合教育的深入发展,越来越多的特殊儿童进入普通班级就读,教育服务需求量也随之增长,融合教育已成为特殊教育发展不可阻挡的主导趋势^[1]。研究表明早期教育对幼儿各方面的发展十分重要,对特殊儿童的发展与康复更是关键^[2],为特殊儿童提供适当的早期教育机会越来越受到社会的重视。

在学前融合教育中遵守生活常规是重要的内容,特殊儿童更是如此。《幼儿园工作规程》提出:“幼儿园日常生活组织,要从实际出发,建立必要的合理的常规,坚持一贯性、一致性和灵活性的原则,培养幼儿良好的习惯和初步的生活自理能力。”生活活动对幼儿成长、发展具有非常重要的意义,它满足了幼儿最基本的生理需要,对幼儿良好习惯的养成及个性品质的形成都有着重要的影响^[3]。《3-6 岁儿童学习与发展指南》提出要珍视幼儿生活的独特价值,合理安排一日生活,理解幼儿的学习方式与特点^[4]。生活常规教育是幼儿园教育的基本内容,对幼儿的身心健康发展和幼儿园各项管理工作的顺利展开具有重要的作用。

Odom 和 Diamond 参照个体发展生态系统理论,提出了影响早期融合教育实施有效性的生态系统模型:模型包括微系统(microsystems),包括课程教学、教师技能、观念及合作意识等,中间系统(mesosystem),包括家长特点及观念等,外系统(exosystem),包括社会政策等,宏系统(macrosystem),包括社区和文化等因素^[5]。教学的系统性、计划性和目的性,在系统中发挥着重要且独特的作用。在学前融合教育中对特殊儿童的教育多采用高结构化离散式的教学方法,在生活常规教育方面,大多数幼儿园的常规内容过于烦琐死板、注重教学环节忽视生活环节,并且对特殊儿童的教学方法与普通幼儿一致。这种并非基于幼儿实际兴趣和能力的方法尤其不适合于融合班级中的特殊儿童,因而产生了“随

园就混”现象。如何基于幼儿的特殊需要提供系统教学同时又与普通班级使用的教学方法兼容是融合教育面对的一个最大挑战^{[6][7]}。如何面对挑战,自20世纪60年代末,研究人员开始开发更自然的教学方法,希望通过对教学环境有计划的安排以及提供有针对性的差异教学,促使特殊儿童在融合教育的情境下得到符合他们需要的学习^[8]。在众多教学方法,嵌入式教学以其高可实施性和有效性受到研究者和教育工作者的重视^{[9][10][11]}。嵌入式教学在二十世纪八十年代中期的文献中就已提到,当前嵌入式教学已在早期融合教育教学中得到广泛运用^[12]。迄今,对嵌入式教学在早期融合教育中的实践和研究已取得了不少成果。因此,本文将尝试梳理嵌入式教学在早期融合教育中的实施过程,探索嵌入式教学对学前融合教育中特殊幼儿的遵守生活常规的影响,以期助益于后续相关研究的开展以及嵌入式教学在我国教育实践中的使用。

(二) 研究意义

1. 理论意义

随着学前融合教育的不断发展,更多的研究者将研究的重点放在了如何推进融合教育的开展和质量的提高上,生活常规活动是一日教学活动的重要组成部分,如何调整教学策略融入于学生一日作息中,使特殊儿童在融合环境中得到更好的参与生活常规活动,此需要相关研究提供切实可行的办法。因此,对特殊儿童遵守生活常规的教学方法的探索,可以丰富生活常规教育的研究,充实幼儿教育教学方法,促进特殊儿童更好的参与幼儿园一日活动,帮助他们同侪交流,提升他们融合教育成效,值得进一步研究。

2. 实践意义

生活常规作为一日活动的重要组成部分,改善特殊儿童在学前融合环境中遵守生活常规效果是具有实践性、操作性强的研究,本研究通过探索嵌入式教学对改善特殊儿童生活常规的有效性,给予教师提供切实可行的教学方法,并可以为一线教师在其他活动中展开嵌入式教学提供一定参考价值,同时改善特殊幼儿遵守生活常规状况,以期更好的参与到一日活动中和早期融合教育中。

（三）研究目的和内容

1. 研究目的

研究嵌入式教学在特殊儿童遵守幼儿园生活常规方面的影响及其合适策略，总结嵌入式教学运用在学前融合环境中的经验，为提升学前融合教育的质量提供给理论和事件的镜鉴。

2. 研究内容

（1）探索嵌入式教学对改善学前融合教育中特殊儿童遵守生活常规情况的效果，随着嵌入式教学的进行，特殊儿童在学前融合教育情境遵守生活常规的完成率、平均持续时间和平均教师提醒次数的变化。

（2）探索嵌入式教学对学前融合教育情境中特殊儿童遵守生活常规的作用是否会泛化到其他生活常规活动中？本研究是探究嵌入式教学的效果是否从吃点心生活常规中泛化到吃饭中？

（四）概念界定

1. 学前融合教育

本研究所用的学前融合教育，是指针对 0-6 岁的有特殊教育需要儿童的融合教育，将他们与普通儿童安置于同一教育环境中，以两者共同活动的融合教育为主，并提供多方面支持和辅助以满足其需要^{[13][14]}。在本研究中，学前融合教育概念有时和早期融合教育并列使用，在没有特别说明时，所指意义相同。

2. 嵌入式教学

嵌入式教学（embedded instruction, EI）是指主要以幼儿为主体、教师介导，将学生的学习计划或者个别化教育计划嵌入到日常常规、集体教学活动或活动转换中的教学方法^{[15][16]}。

3. CTD（constant time delay）固定时间延迟

固定时间延迟是指通过延长目标刺激与控制刺激之间的时长以逐渐达成目标技能，是对特殊幼儿有效的反应提示教学程序^{[17][18]}。

4. 生活常规

幼儿园常规教育的内容依据涉及的范围可以分为生活常规、活动常规及学习常规，生活常规指“幼儿园正常的班集体活动对来自不同家庭、不同生活习惯的幼儿提出的一些共同要求，包括盥洗、就餐、睡眠等方面^[19]。”相应地，所谓遵守生活常规就是遵守幼儿园正常的班集体活动对来自不同家庭、不同生活习惯的幼儿提出的一些共同要求，包括盥洗、就餐、睡眠等方面。”

二、文献综述

(一) 学前融合教育教学

随着融合教育的发展,其理念已经逐渐渗透到特殊儿童教育的各个阶段,学前融合教育成为被关注的热点,而在学前融合教育发展的过程中,其课程和教学是保证学前融合教育质量的关键要素,也是现实改革中最难以克服的难题,学者们研究的重点也逐步转向学前融合教育的教学等问题上。

1. 学前融合教育的教学现状

(1) 学前融合教育的课程和教学策略

在学前融合教育的课程上,特殊教育目标体系主要涉及教育目的和培养目标等方面,这些教育目标体系还主要针对特殊学校方面的,学前融合教育还没有涉及且没有指明具体的课程目标。在课程的内容上,我国新一轮课程改革虽然确定了义务教育阶段特殊教育课程主要包括(聋、盲、培智三类),但并没有颁布学前融合教育的课程,也没对其适用哪种课程做出说明。在课程的评价上,学前融合教育中特殊儿童的教学质量与评估尚不尽如人意,特殊儿童在获取知识的途径上与普通儿童存在很大的差异,统一的评价方法带给他们的只有挫败感^[20]。

在学前融合教育的教学策略上也存在很多问题,如:组织教育教学活动时不是以全体儿童为对象,而是普通儿童参与教育教学活动多,特殊儿童参与活动机会少;没有针对性的教学目标、内容和教学方法,影响儿童个性潜能的开发,不能满足特殊儿童学习的需要等等^[21]。由于特殊儿童自身的生理缺陷,如果教师不能根据特殊儿童的具体情况因材施教,不能充分利用其他感官的功能来补偿生理缺陷,采取与普通儿童的教学模式,不仅特殊儿童没能获得更好的发展,而且在一定程度上也影响到整个学前融合教育的教育质量。

(2) 学前融合教育中个别化教学计划制定

Schuster, Hemmeter, and Ault 进行了一个描述性的研究,被试主要是学前融合教育中的重度残疾儿童,观察他们每天在教学活动中接受个别化教育计划

教学的次数。结果显示, 12 个儿童当中有 4 个没有接受个别化教育计划, 而其余的儿童只有 45% 接受了个别化教育计划^[22]。在我国, 经过文献的检索, 个别化教育计划大部分运用在中小学的随班就读中, 而在学前融合教育中应用的较少, 且个别化教学计划制定不足, 内容不够科学, 个别化教育计划的制定更多是单纯的依靠医学诊断, 而非依据教育心理评估结果, 所以, 难以提出有针对性的教育建议。教师对儿童的了解不够全面, 个别化教育计划的制定不够具有针对性, 难以得到落实。从教学计划的实施来看, 个别化教学计划和实际的班集体教学难以对接。个别化教学计划着眼于儿童的个别需要, 而对特殊儿童和普通儿童的共性, 以及对特殊儿童个别化教学和普通班级教学的融合问题关注较少, 难以达到共性和个性的统一。并且制定个别化教学计划, 要求制定人具有一定的测量和诊断评估水平, 具有课程目标内容设计的能力和开展针对性的教育训练能力。我国目前的普通学校教师或随班就读老师, 多数还达不到这样的水平。

这样, 由于个别化教育计划的制定问题、个别化教育计划的实施问题以自身的能力问题, 使得在融合教育中实施个别化教学, 困难重重, 真正意义上的个别化教学难以实现^[23]。

2. 学前融合教育中教师专业素养

教师作为学前融合教育教学中重要的组成部分, 其专业态度、专业知识、专业技能等影响着学前融合教育教学的质量。

近年来, 国内学者开始通过调查访谈的方式对普通教师和特教教师对学前融合教育的观念或态度。严冷发现教师对学前融合教育的作用认识不足, 普遍地没有接触过学前融合教育的相关知识, 对幼儿园招收特殊儿童持中立态度, 并对自己的能力持怀疑态度^[24]。孙锋表示特殊教师虽然对学前融合教育持积极态度, 但是工作中遇到了很大的阻力, 老师们对学前融合教育了解不够, 甚至还存在误解^[25]。王志强表明, 尽管普通幼儿园园长愿意支持开展融合教育, 但实践上仍是困难重重, 主要是因为: 教师精力有限、家长的意见很大、特殊儿童受到同伴排斥、课程调整困难等^[26]。

相较于专业态度, 教师的专业知识更需要得到加强。专业知识包括了学前融合教师在教育残疾儿童时所需的政策法规、理论知识和实践知识等, 虽然这些内容的某些方面也可以在实践中摸索、积累, 需要通过专业化培训来实现。然而,

更多的教师尚未接受特殊教育专业的在职培训。

3. 学前融合教育的教学方法

通过对文献的梳理和分析,发现各国的学前融合教育教学都是建立在既满足特殊儿童的需要,又关注普通儿童的特殊需要的基础之上,并总结了以下几种教学方法。

(1) 以活动为基础的教学(Activity-Based Intervention, ABI)

以活动为基础的教学是指活动为本位,儿童为主导的教学方法^[27]。该教学方法的实施强调教师与儿童之间的教学互动,并以儿童为主导,在学前融合教育情境中,教师应给予特殊儿童主动引发行为的机会,其中教师的积极回应对各类特殊儿童来说十分重要,可以激发特殊儿童发起活动的自主性。教学的实施在自然的情境中,教学的内容是自然情境中的教学事件,教师应当引导特殊儿童积极参与到活动中,当然教师在教学实施的过程中并不是什么准备工作都不做,教师应事先预设好教学所需要的材料、幼儿的反应等^[28]。

该教学方法强调特殊儿童达成的教学目标能够泛化到其他方面,在制定教学计划前,应以儿童为出发点,设计详细而又有趣的教学过程从而激发特殊儿童主导性行为的产生。

(2) 以发展适应性为原则的教学(Developmentally Appropriate Practice, DAP)

在学前融合教育情境中,以发展适应性为原则的教学认为教师应关注特殊儿童年龄发展和个体发展的适宜性,实施教学时不仅要考虑特殊儿童的个体差异性,而且要根据幼儿的需要设置不同的教学内容和教学环境,此教学方法目的在于提供给特殊儿童适宜的课程内容和教学方法,使特殊儿童更适应于学前融合教育情境。美国幼儿教育协会(NAEYC)也大力提倡学前融合教育中使用该教学方法^[29]。

以发展适应性为原则的教学认为要从个体发展和年龄发展的角度考虑儿童的发展适应,其特点在于将个体的发展适应融入到学前融合教育情境中。教师要看到特殊儿童的共性和个性,本着对其的全面认识,恰当引导幼儿,适应教学活动的开展,更为重要的是,教师应对特殊儿童保持动态的评估从而改善教学计划^[30]。

(3) 蒙台梭利教学法

蒙台梭利作为一个儿科医生，认为对于特殊儿童而言，教育问题比医学问题更重要，并对特殊儿童的教育实践作出了重大的贡献，现如今她的教育方法在学前特殊教育领域得到广泛的运用，她提出的早期干预、注重个体差异以及心理特点对学前特殊教育产生重大的影响。

蒙台梭利的特殊教育观是“教育治疗”，主张不仅要关注特殊儿童的内在发展，还要注重外在教育环境；重视特殊儿童心理健康发展，充分激发潜能，培养自信^[31]。在学前融合教育教学中，首先以儿童为中心，在不影响他人的前提下让儿童自主选择感兴趣的活动，培养特殊儿童的独立自主性，这与我国特殊教育改革的方向一致；其次提供良好的特殊环境，尊重个体差异，独特的教具设计和感官教育为特殊儿童提供良好的学习环境；最后注重日常生活训练和动作技能发展，将生活学习和训练融入到日常生活中^[32]。

(4) 正向行为支持的教学(Positive Behavioral Supports, PBS)

正向行为支持是建立在对特殊儿童全面功能性评估的基础之上，在教学中提供针对性的行为干预，形成良好的社会适应行为。从而更好的融入学前融合教育情境中^[33]。正向行为支持是以行为主义为理论基础，教师通过对特殊儿童功能性评估，寻找产生问题行为的原因，整合学前融合教育中的相关因素，从而增加特殊儿童的适应性行为，达成教学目标。

正向行为支持教学的内容包括功能性评估和制定行为干预计划。其中功能性评估包括客观记录儿童课堂行为表现、运用多种方法全面评估儿童的身心特点及学习态度、详细记录儿童问题行为发生的前后事件等；在功能性评估的基础上，为儿童的问题行为设计、实施干预计划包括对儿童的需求给予及时积极的回应、调整环境设置以预防行为问题的发生、积极奖励对积极行为给与强化。有研究发现，在学前融合教育情境中使用此教学方法能使三分之二的被试问题行为的发生率降低 80%^[34]。

(二) 嵌入式教学及在学前融合教育的实施与应用

1. 嵌入式教学的理论基础

嵌入教学的理论根基行为主义；行为主义理论认为学习是刺激与反应的联

结,有机体接受外界的刺激,然后做出与此对应的反应,这种刺激与反应之间的链接就是学习,也就是行为的塑造;所塑造的行为能够被保留,主要凭借强化效果斯金纳认为教育就是在塑造行为,通过一系列不断地刺激与强化,逐渐接近最终行为的反应来塑造某种行为。基于行为主义,学者们开发出许多教学方法与策略,如回合教学、关键技能反应训练、系统提示、时间延迟等等。

特殊儿童遵守生活常规的掌握需要通过刺激与反应的联结,从而改善遵守生活常规状况。在嵌入式教学的教学策略中,其核心要素为响应提示,教师要根据特殊儿童的反应及时的、正确的给予儿童强化,反复刺激,有助于改善特殊儿童遵守生活常的状况。

2. 嵌入式教学在学前融合教育中的产生与发展

嵌入式教学(EI)是指将学习计划或个别化教学活动嵌入到日常活动、集体教学或由儿童发起活动中的教学干预方法。^[35]

嵌入式教学(EI)最早出现于20世纪80年代中期的文献中,但开始并未扩展运用于学前融合教育领域。^[36]嵌入式教学最初主要应用于一般的特殊教育教学中,20世纪七八十年代,嵌入式教学开始在家庭、学校和社区中教授特殊儿童的语言和社会交往能力,开发出来的教学策略包括随机教学法(incidental teaching)^[37]、环境教学(milieu teaching)^[38]、自然时间延迟(naturalistic time delay)^[39]、关键反应训练(pivotal response training)等^[40]。

20世纪九十年代,嵌入式教学开始逐渐运用于学前融合环境中。所谓学前融合教育中的嵌入式教学是指以有效的教学策略为基础,选择合适的嵌入时机,将教学计划实施分布在学前融合环境中的一日生活、日常活动和活动转换中,促进学前特殊儿童参与和学习的教学干预方法。^[41]^[42]1997年嵌入式教学首次应用于学前融合环境中,Wolery Anthony等人在学前融合环境中,通过培训普通教师运用嵌入式教学对三名特殊儿童实施教学并取得良好效果。^[43]此后,嵌入式教学在学前融合环境中运用范围更广,其有效性得到进一步证实,并出现了新的教学策略,如基于活动的教学(activity-based instruction)^[44]、基于过渡环节的教学(transition-based teaching)等^[45]。

在学前融合教育嵌入式教学的实践中,展现出系统性和自然、灵活性等特点。一方面在实施教学前教师需制定教学计划和安排;另一方面在自然的情境中教师

可以根据儿童的状况实时教学、灵活调整教学计划，其中教学计划应明确：教什么、何时教、怎样教、怎样评估等四个问题^[46]。有研究者将这种教学方法称为“自然主义教学”或“随机教学”^{[47][48][49]}，这两者都强调儿童主导，基于儿童的兴趣发起教学^[50]。嵌入式教学中尽管教师最大程度利用儿童主动发起的教学机会，但教师也需遵循学前融合教学的系统性，这与更强调儿童主导的自然主义教学不同，因此，将该方法称为嵌入式教学更为合适。

由于当代特殊教育实践中，IEP 对特殊儿童的教学陷入刻板、烦琐的境地且未建立起儿童现有水平评估—课程与教学目标—成效评价之间的动态联系^[51]，因此，嵌入式教学在学前融合教育中应用的范围越来越来广，如嵌入式教学运用于不同类型特殊儿童的教学^[52]、比较不同教学策略对学前特殊儿童教学的效果^[53]、培训教师能否在学前融合环境中正确实施嵌入式教学等等^[54]。

3. 学前融合教育中嵌入式教学的实施及特征

嵌入式教学的实施主要包括前期准备、计划制定、教学实施和教学评估与追踪五个部分，每个部分又包含一系列具体内容见图 2.1^[55]。其中，目标制定、实施场景、教学策略和教学效果评价与追踪构成了嵌入式教学的四大核心要素。

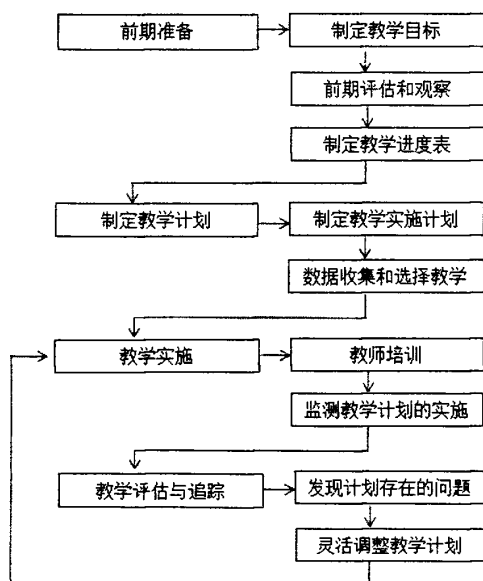


图 2.1 嵌入式教学制定与实施流程图^[56]

(1)目标制定：以普通教学和 IEP 目标为基础，由普通和特殊教师共同制定嵌入式教学的制定和实施应基于儿童的当前兴趣和需要^[57]，因此，首先，结合医学诊断、家长和教师的反馈及摄像机记录等资料，形成对儿童的全面和详细评估，确定儿童的教育需要。然后，了解班级课堂教学目标，将特殊儿童教学目标与普通班级教学目标相结合，使特殊儿童能够更自然地融入到学前融合教育环境中。最后，结合 IEP 设定的教学目标，由特殊教育教师与普通教师共同制定嵌入式教学目标^[58]。此外，嵌入式教学目标界定必须清晰，否则当特殊儿童在教学实施中有回应时可能得不到及时的教学^[59]。

(2)实施场景：以嵌入活动类型为依托，与课堂活动互不干扰

在学前融合教学实践中，嵌入式教学多应用于半天或全天融合班级，也用于社区儿童园、私立儿童园、特殊教育课堂^[60]，其实施场景多样、灵活，如课堂活动、日常活动或活动之间的转换场景等。嵌入场景的选择应慎重，因其会影响嵌入教学的次数。^[61]

嵌入式教学实施场景创设十分重要，基于特殊儿童的教学目标，实施场景创设包括人文环境创设和教室环境创设。在人文环境方面，教师可将发展程度较好的儿童安排到特殊儿童旁边，以同伴介入的形式，帮助特殊儿童达成教育目标；在教室环境方面，教师可以把与教学内容和教学目标有关的材料布置在墙面上，让特殊儿童可在课堂外以简单自然的方式学习目标技能。^{[62][63]}嵌入式教学实施场景的选择应考虑嵌入活动的类型，选择易于嵌入的场景，寻找在实施场景中嵌入学习的机会，符合教学计划中制定的嵌入次数，以确保干预实施和课堂活动之间互不干扰。^[64]

(3)教学策略：以响应提示方法为核心，灵活运用多种教学策略

嵌入式教学教学策略中关键的组成部分是通过逐渐撤出响应提示为教学的实施提供支持，响应提示是指由教师发出指令、根据儿童的反应给予强化或纠错的方法，贯穿于教学实施的整个过程。它的目的是帮助儿童在教学实施中完成教学目标，对教学策略实施的效果发挥重要的作用^{[65][66]}。嵌入式教学中许多教学策略中都包括响应提示方法并得到广泛运用，比如（constant time delay, CTD）、系统提示（system of least prompts, SLP）、环境布置（environmental arrangement, EA）、时间延迟（time delay, TD）、及时刺激（simultaneous

prompting, SP)、渐进时间延迟 (progressive time delay, PTD)、从多到少提示 (most to least prompting)。^[67]与其他教学策略相比,CTD 更加广泛有效的应用于教授不同类型的学前特殊儿童。因为教师只需掌握嵌入提示和时间延长的时机,简单易行。^{[68][69][70][71]}在固定时间延迟策略中教师提供“注意提示”(准备好了吗?)后,呈现“指令(目标刺激)”,然后等待儿童在“读信号”后做出反应,但在指令发出、儿童读信号及做反应三者之间,教师留有固定时间让儿童做出反应,若儿童做出反应,则给予鼓励;若儿童无法做出反应,则呈现一个控制刺激,促使其达成目标行为。控制刺激可以是口语、动作、手势或其他合适的提示,控制刺激必须对儿童的行为有足够的控制。CTD 的实施分为两个阶段:第一个阶段是所有研究中都会进行的 0 秒延迟阶段,呈现目标刺激之后,立即呈现控制刺激;第二个阶段在呈现目标刺激和控制刺激之间延迟 3、4、5 秒延迟,Chandler 和 Wolery 等人发现 55% 的实验研究探索发现,使用 5 秒时间延迟能够达到较好的教学干预效果^{[72][73]}。

面对众多教学策略,其选择应综合考虑儿童的类型、活动类型和教学目标,根据实施的情况灵活调整不适宜的教學策略。

(4) 教学效果评价与追踪:实时评价与长期追踪相结合

嵌入式教学并非万无一失,教学实施后,教师需定期对教学效果进行评估,确定教学的有效性,以对教学进行强化或调整。同时,对教学效果和教学过程进行追踪和监控提高教学效果的长时效应和教师实施忠诚度。^{[74][75]}研究发现,若教师能够依据数据反馈调整教学策略,则其更能满足儿童当前需要。^{[76][77]}传统学习评价多采取整齐划一、诊断性的评价,而嵌入式教学在自然教学活动中对儿童进行评价,如集体教学活动或日常活动等。教师不会立即对儿童当下反应给予反馈,而是记录其回答的正确率,以便后期调整教学计划,并且嵌入式教学的教学评价是过程性而非结果性的。^[78]

(5) 学前融合教育中嵌入式教学实施的特征

嵌入式教学在实施过程中有以下特征^{[79][80][81]}: (1) 明确目标:嵌入式教学实施前需根据对儿童的综合评估,包括儿童能做什么、喜欢做什么,并考虑在哪些场景中嵌入更加有效,制定具体的教学目标和评价标准。(2) 教学实施适用学前融合教学情境:教学实施前,需充分了解儿童园的一日活动内容选择儿童喜

欢并且教学实施易于嵌入的教学场景，从而准确把握嵌入时机和频率；如未找到恰当的时机，教师可以单独提供特殊教育机会补充教学。（3）教学分布于多个活动之中：传统教学集中于一个环节，嵌入式教学实施的在时间和活动上是分散的，分布于多个活动之中，教师需制定详细计划以确保既能满足特殊儿童的需要又能不干扰课堂教学进行。（4）有效的教学策略支持：在初始阶段，教师应多使用响应提示方法，纠正错误，提供自然强化物，逐步达成教学效果。（5）实时调整教学实施：根据教学效果，及时调整教学计划，比如降低和提高目标难度等。

4. 嵌入式教学对学前特殊儿童的教学效果

在学前融合情境中，嵌入式教学是一种行之有效的教学方法。^{[82][83]}已有关于嵌入式教学有效性的研究主要集中于儿童认知发展目标、社会发展目标及动作发展目标三方面，以下将从这三方面对嵌入式教学的教学效果进行总结和梳理。

（1）嵌入式教学对学前特殊儿童认知发展的效果

嵌入式教学对学前融合班级中特殊儿童认知发展目标影响的研究相对较多，主要集中于儿童语言、前书写、数学、命名等技能。并可有效促进特殊儿童对以上技能的获得和维持。

在语言技能方面，嵌入式教学可有效提高语言发展迟缓儿童的语言和识字能力，并其效应也能够泛化和维持。^[84]在 Horn 等的研究中，教师以小组活动形式运用建模和积极响应教学，教会特殊儿童说“火车”一词，随着教学的进行，特殊儿童能够给予回应，且回答“火车”的正确率逐步增加。^[85]嵌入式教学不但可以提高儿童回答问题的次数和正确率，还能提高其维持多人对话的能力。^[86]在前书写技能方面，也十分有效。Grisham-Brown 等对儿童的前书写技能进行教学，发现三名儿童中两名达成教学目标，一名儿童与基线期比取得明显进步，^[87]Grisham-Brown 等的研究与上述结果一致。^[88]嵌入式教学也可以促进儿童数学技能的提高。Horn 等研究表明，嵌入式教学可以有效提高特殊儿童的数数的能力。^[89]也有研究者使用 CTD 进行教学，如 Daugherty 等将计数目标嵌入到课堂活动中，发现 CTD 对于提高儿童计数能力十分有效。^[90]除数数之外，嵌入式教学还可以促进儿童掌握其他数学目标，如在 Johnson 和 McDonnell 的研究中，通过在反馈教学策略中呈现闪存卡的方式让儿童学习从 0 数到 9 和比较两个数的大小，

结果发现,特殊儿童不但能够从0数到9,并且理解了“大于”的概念,能够比较两个数的大小。^[91]也有研究表明,嵌入式教学可以帮助儿童对事物命名和分类,Wolery等人培训教师在课堂上采用CTD对儿童进行教学,结果表明儿童能够在课堂上达成阅读视觉单词、活动命名和食品分类等教学目标。^[92]

(2) 嵌入式教学对学前特殊儿童社会性发展的效果

在各类教学目标中,社会性发展目标与教学活动类型匹配度最高,也是教师制定最多的教学目标类型之一。嵌入式教学可以有效提高学前融合班中特殊儿童的社会交往能力,如参与互动、沟通对话、模仿和游戏技能等。

研究发现实施嵌入式教学后,特殊儿童举手回答问题次数逐渐增多,且能通过媒介主动发起求助。^[93]Johnson和Mcdonnell的研究中,教师使用及时提示和反馈教学策略教学,发现特殊儿童在课堂上遇到困难时,能够通过“帮助”标识向教师寻求帮助,并且能泛化到其他的活动中。^[94]Malmskog和McDonnell研究发现,嵌入式教学可以提高特殊儿童在区域活动中的积极参与水平。^[95]McBride和Schwartz研究也得到了类似的结论,发现使用嵌入式教学后,特殊儿童与教师和同伴互动水平均得到提高。^[96]Macey和Bricker使用单一被试AB设计,对3名特殊儿童采用嵌入式教学,研究中儿童在发起合作活动、轮流对话以及小组活动中做出适当反应的能力和沟通交往能力均得到提高。^[97]研究表明,在学前融合班级中,将自然环境教学法和作业治疗法应用于嵌入式教学可提高儿童的沟通能力。^[98]在Garfinkle和Schwartz研究中教师通过建模引导儿童如何与小组成员交流,发现特殊儿童模仿同伴和与同伴交流的能力均得到提升。^[99]也有研究者将社会交往目标嵌入到游戏中,发现通过使用建模、提示教学策略后社会交往障碍儿童与普通儿童之间对话数量和质量得到提高。^[100]

(3) 嵌入式教学对学前特殊儿童动作发展的效果

除认知技能和社会技能外,嵌入式教学可以提高学前融合教学中特殊儿童动作技能的习得、维持及泛化。Fox和Hanline研究表现,嵌入式教学可以提高儿童的目标动作技能,研究中儿童将物体装进容器、拿出物体和双手握住物体的技能均得到提高。^[101]Horn等的研究也支持了该结论,在研究中儿童的倾倒动作、抓握物体的动作技能均得到提高。^[102]还有研究者研究了哪一种教学策略对儿童动作发展的有影响,Venn等采用PTD对特殊儿童在艺术活动中对同伴的模仿行

为进行教学,发现该教学策略可以提高特殊儿童对同伴新动作的模仿,并且模仿基本没有错误,同时对同伴动作模仿水平的增加会泛化到其他动作中,如精细动作。^[103]Grisham-Brown 等使用反应提示策略对特殊儿童进行教学,发现在动作发展目标上均取得进步,如根据指令做动作、开关设备、抓握小物品等。^[104]

嵌入式教学作为一种灵活、有效的教学方法对学前融合教育中特殊儿童认知发展、社会性发展以及动作发展等的效果和维持具有促进作用。

(三) 特殊儿童生活常规

1. 生活常规的概念

《现代汉语词典》(商务印书馆,2005年版),常规是指“沿袭下来经常行的规矩”,而“规矩”是指“一定的标准、法则或习惯”。因此,常规可以解释为一种沿袭下来经常实行的一定的标准、法则或习惯^[105]。

在对学前融合教育中常规的概念界定上,国内外学者有分歧。国内学者认为常规作为一种外在控制纪律的手段,强调常规服务的对象是他人,是保教人员。认为常规是调节儿童外在行为的有效方式。西方学者对常规的理解多指行为习惯的培养,是由反复的重复和强化而逐步形成的行为方式,通过对良好行为的培养而养成的“习惯”。强调常规服务的主体是儿童。综上所述,学前融合教育常规是指:特殊儿童在儿童园的生活、活动、学习与人际交往等活动中应该遵守的行为规范与准则^[106]。学前融合常规教育的内容依据涉及的范围可以分为生活常规、活动常规及学习常规,生活常规指“儿童园正常的班集体活动对来自不同家庭、不同生活习惯的儿童提出的一些共同要求,包括来园、晨检、盥洗、就餐、睡眠等方面^[107]。”本研究中遵守生活常规是指特殊儿童在吃点心活动中能够依次完成洗手、擦手、排队、吃点心、收拾残留物五个步骤。

2. 生活常规的目标及内容

常规教育的具体内容包括活动常规、学习常规、交往常规、生活常规。活动常规是指大量教师组织的集体活动和儿童自发的活动中“儿童必须遵循活动规范的要求”^[108]。

《3-6岁儿童学习与发展指南》中3到6岁即儿童在生活常规教育方面的目

标是：具有良好的生活与卫生习惯、具有基本的生活自理能力，具体内容如下：

3~4岁	4~5岁	5~6岁
1. 在提醒下，按时睡觉和起床，并能坚持午睡。 2. 喜欢参加体育活动。 3. 在引导下，不偏食、挑食。喜欢吃瓜果、蔬菜等新鲜食品。4. 愿意饮用白开水，不贪喝饮料。 5. 不用脏手揉眼睛，连续看电视等不超过15分钟。 6. 在提醒下，每天早晚刷牙、饭前便后洗手。	1. 每天按时睡觉和起床，并能坚持午睡。2. 喜欢参加体育活动。3. 不偏食、挑食，不暴饮暴食。喜欢吃瓜果、蔬菜等新鲜食品。4. 常喝白开水，不贪喝饮料。 5. 知道保护眼睛，不在光线过强或过暗的地方看书，连续看电视等不超过20分钟。6. 每天早晚刷牙、饭前便后洗手，方法基本正确。	1. 养成每天按时睡觉和起床的习惯。2. 能主动参加体育活动。3. 吃东西时细嚼慢咽。4. 主动饮用白开水，不贪喝饮料。5. 主动保护眼睛。不在光线过强或过暗的地方看书，连续看电视等不超过30分钟。6. 每天早晚主动刷牙，饭前便后主动洗手，方法正确。

3. 生活常规的教育方法

目前学前儿童的生活常规教育的呈现形式主要是以个别教育为主，会偶尔穿插着集体教育形式。教师所选择的教育形式往往更倾向于方便教学，在一定程度上忽视了在常规教育养成过程中要遵循循序渐进的原则，并没有采用多种教育形式相结合的方式^[109]。

(1) 榜样法

班杜拉的核心思想认为人的社会行为都是对不同场景和情境中的其他人的行为模仿而形成的，而模仿之后的回应结果就是该行为是否可持续以及变化的动力原因。社会学习理论倡导同伴学习，榜样学习，而学前融合教育的学习环境为榜样学习。同伴学习提供了充足的条件，特殊儿童在学前融合环境中的规则意识薄弱，生活常规养成有所欠缺，因而学前融合环境中榜样示范作用是特殊儿童生活常规养成一个很好的途径^[110]，利用喜欢模仿这一生理特性，采用儿童感兴趣的教学方式(教师自己示范，同伴间的榜样，或视频等)，让孩子在看看做做，说说笑笑中主动的学习。

(2) 利用各类文学形式

善于利用文学文艺作品，比如，有关生活教育的儿歌、歌曲、故事、话剧、木偶剧等，激发儿童的兴趣，对其进行生活常规进行渗透教育。

(3) 游戏和情景表演

游戏是儿童参与活动的重要方式之一，有趣的活动儿童更愿意参与。通过在

游戏或角色扮演的形式，儿童更易掌握生活常规的要领。如组织儿童玩“找朋友”的游戏，让儿童在生活中找出自己喜欢的动物或者其他标识作朋友，以作为杯子、毛巾的标志，这样儿童以和决就记住了自己的标识，并能正确的使用自己的杯子与毛巾。

（4）鼓励激励法

通过贴大拇指等鼓励措施，当儿童生活常规达到要求时，教师多种不同的奖励措施，加强儿童的积极行为，同时也提高了孩子的自信心，这样还可以在孩子之间起到相互监督的作用，彼此共同促进。

（5）环境暗示法

应对教室的环境和区角具有敏感性，发掘教室环境潜在的教育价值，以潜移默化的形式帮助儿童学习掌握生活常规的内容。如在洗手处以图示的形式展现洗手的顺序图。

（6）个别教育法

在指导的过程中，有些规则与儿童的生理，心理，及家庭背景有关，教师要根据存在的差异对不同的孩子进行不同的教育方法。

然而在生活常规的指导下，大部分老师为了让儿童习得生活常规，常常对儿童实行高约束和高控制，使得在三至四周岁的儿童心目中，教师是他们心目中的绝对权威，对教师惟命令是从。幼儿园生活活动因其常规化，在实践操作中，上述知道方法易流于程序，存在儿童消极等待的现象。只有小部分儿童教师能够如春风化雨般指导儿童，通过上面的方法去指导孩子日常生活常规的开展，让儿童去了解该常规为什么要执行，并指导执行该常规的意义^[111]。

（四）学前融合教育中生活常规教育的现状

1. 生活常规教育理念和行为的偏差

把生活常规作为一种具体的静态的教育内容而非动态的教育过程，造成了“教条化”和“本本主义”^[112]。一些教师在常规教育的观念存在偏差，有人指出了实践中教师出现的四种不良的生活常规教育类型：自由型、管制型、教条型和说教型^[113]。有的教师把生活常规教育视为以管理为目的，结果成了对儿童行为进行控制的过程。还有一些教师则是漠视生活常规教育，认为生活常规教育会

束缚儿童的自主性和愉悦性，因此让孩子在无任何要求的情境中“自由”活动，不利于幼儿生活习惯的养成。而在生活常规教育方式上，一些教育者以说教为主，教育途径和方法单一，大部分都是集体教学，很少考虑特殊儿童的可接受性。因此，对于特殊儿童的生活常规教育，教师采用的手法往往比较简单和粗暴，缺乏正面的引导，只会批评、命令、说教、惩罚等^[114]。

2. 生活常规教育不当导致儿童爱告状现象

幼儿园经历了数次教育改革，但幼儿园的班级规则却一直是一个改革盲点，班级规则下儿童发展出现的异化现象最典型的表现即为儿童爱告状^[115]。而有人分析儿童爱告状的原因是幼儿园的生活常规教育中教师时常以规则的利他性来裁判儿童的行为，忽略了让儿童自己去体验规则的公正和互惠，使儿童以为规则总是有利于别人的，于是他最终学会的总是用规则来要求别人，没有遵守规则的自觉性^[116]。

3. 生活常规评价不当对儿童自我意识产生不良影响

由于学前儿童尚处于“他律”为主的阶段，特殊儿童更是如此。儿童对于自我的认识受到教师对其表现评价的影响，进而影响儿童自我概念的形成。在幼儿园里，许多捣蛋分子是由于经常违反常规遭到老师的批评和否定，自我意识产生了矛盾而导致儿童暂时性的习得性无助，而最终形成消极的自我概念，认为自己就是坏孩子，最终变成了问题儿童。因此，学者指出，教师作为生活常规教育的重要参与者，在实施评价时，应从横向和纵向两个角度对儿童进行客观全面的评价，鼓励与肯定来树立儿童的自信心，强化儿童对自身的认可，形成儿童积极的自我概念，进而提出积极的自我期待，实现积极自我界定与积极自我期待的良性循环^[117]。

从以上的研究我们可以发现，虽然融合教育在国内得到极大推广，但是在学前融合教育教学中存在不足且国内文献相对较少。学前融合教育的课程的缺失、教学策略不当、学前融合教育中个别化教学计划制定落实困难以及学前融合教育中教师专业素养有待提升都会影响学前融合教育质量提高。生活常规教育是幼儿园教育活动的重要内容，在学前融合教育中更是如此，学前融合教育教学方法的缺失使特殊儿童难以得到针对性的教学，实证研究证实了嵌入式教学在学前融合教育的有效性，为特殊儿童在学前融合教育中遵守生活常规提供可借鉴的经

验。

三、研究设计

（一）研究对象

1. 研究对象的选择

本研究选择三名具有医院诊断证明，已经确诊为特殊幼儿，并且分别在 3 所公办杭州市普通幼儿园就读。

2. 研究对象的选取理由

本研究选取的研究对象在普通幼儿园就读的特殊幼儿，幼儿园的一日活动中贯穿着生活常规的内容，比如，吃点心、吃饭、穿鞋、穿衣服、盥洗等等。由于三名幼儿属于特殊儿童，生活自理以及生活常规较差，需要在教师和保育员的帮助之下才能完成，严重影响教学组织和顺利进行。因此需要改善三名特殊幼儿的生活常规状况，让三名特殊幼儿更好的参与到幼儿园的一日活动中。

此外，为确保三名研究对象拥有参与本研究的基本能力，研究者对他们实施 PPVT-R 测验，用以筛选出合适的被试，还有了解他们的语言理解能力、语言智商和智龄，如此，确定教师在进行策略实施，所需要给予的刺激（提示策略、语言指令），见表 3.1。

再者，为了解三名研究对象的在学校的适应状况，以选择本研究生活常规的项目与方向，研究者对他们还实施文兰氏适应行为量表，以测查他们在日常生活技能的水平与现况，见表 3.2。

3. 研究对象基本资料

首先，对三名被试进行基本信息的收集，主要是通过教师、家长访谈和现场观察，访谈内容包括儿童的家庭情况，成长经历，母亲孕期及分娩情况，主要抚养人，身体健康状况等方面。进行现场观察时主要了解该儿童的行为习惯，教学

环境中的主要表现，儿童人际交往和师生关系状况。

(1) 被试一基本资料

小阳，男，6岁7个月，杭州市公办幼儿园大班幼儿，已确诊为自闭症。母亲非高龄孕妇，孕期为剖腹产。平时母亲带的比较多，父亲经常不在身边，对妈妈比较依赖。小阳对音乐十分敏感，只要一听到音乐就会放下手中的活动，认真听音乐或者是随音乐做简单的动作。小辉在生活常规方面，必须要有老师时刻提醒，才能完成洗手、擦手、排队、吃点心等生活常规。在吃饭的时候容易分散注意力，吃饭花费的时间较长。老师需要花费时间才能使小辉完成班级常规的遵守。

(2) 被试二基本资料

小艺，男，5岁3个月，杭州市公办幼儿园中班，已确诊为感觉统合失调，母亲非高龄孕妇，孕期为自然分娩，母亲和父亲忙于工作，平时多由奶奶带，与父母相处较少，疏于管教。小艺在家喜欢翻东西不去整理，睡眠状况较差，十一点后才能睡下。在学校里，小艺经常在教室里跑来跑去，不参与课堂教学，生活常规较差。不喜欢洗手，吃饭习惯较差，喜欢用手抓饭。由于班级人数较多，教师没有充足精力照顾小艺。

(3) 被试三基本资料

小奇，男，4岁1个月，杭州市公办幼儿园小班，已确诊为语言发育迟缓，母亲非高龄孕妇，孕期正常分娩，父亲经常出差，由母亲在家全职照顾，在家生活自理能力较差，由母亲包办。喜欢在班级里走动，无法安坐，不参加集体活动，喜欢玩具车、倒东西。吃点心、吃饭之前不喜欢洗手，并且小奇在吃饭的时候经常没吃几口就倒掉，在吃饭和吃点心期间没有排队意识，经常扰乱排队秩序。

表 3.1 各被试 PPVT-R 得分情况

被试	年龄	初始得分	智龄	智商
小阳	6岁7个月	15	5-6岁	78
小艺	5岁3个月	14	4-4岁	56
小奇	4岁1个月	12	3-3岁	74

表 3.2 各被试课堂适应行为中日常生活技能适应水平

被试	原始得分	<i>M</i>	<i>SD</i>	适应水平
小阳	15	0.83	0.83	适中
小艺	14	0.78	0.85	较低
小奇	12	0.67	0.94	低

(二) 研究方法

1. 多基线 ABAB 倒返设计法

多基线 ABAB 倒返设计法是针对单一被试设计和多被试设计共同特点设置的一种方法,其更好的验证干预方案是否能很好地改善目标行为。由于遵守生活常规是可逆行为,这种实验设计既能复制基线期的行为模式,又能复制干预效果,通过自变量的撤出和引入导致遵守生活常规的变化从而验证嵌入式教学的有效性。

2. 访谈法

通过对带班教师和家长的访谈,了解研究对象的基本情况,了解和验证教学前后遵守生活常规状况的改变,以及对嵌入式教学应用的访谈。

3. 视频分析法

视频分析法主要是通过对录制视频进行分析,基线期和干预期主要是计算完成生活常规的完成率、时间、教师提示的次数以及技能的泛化情况。视频分析具体操作见表 3.3。

表 3.3 视频分析中数据采集方法

一个数据点的计算	
点心活动(教学实施期)	每周 2 个点心时间, 10 个步骤
吃饭活动(泛化期)	每周 2 个点心时间, 10 个步骤
计算指标	
遵守生活常规的完成率	2 个点心时间、所完成生活常规的步骤总数/10
平均持续时间	2 个点心时间所完成生活常规的步骤所用时间/2
平均教师提醒次数	2 个点心时间所完成生活常规的步骤时教师提醒次数/2

4. 观察法

研究者与同专业研究生通过对研究对象行为的观察，并对照目标行为的操作性定义，计算各阶段研究者间观察者一致性。

(三) 研究工具

1. 皮博迪图片词汇测验修订版 (PPVT-R)

PPVT-R 是一种语言发展水平测试工具，共 175 个题目，每个题目是一个词汇，对应四张图片中的一张正确的图片，让儿童听取词汇，并加以选择。该测验主要是测查儿童的听觉词汇，用以反映儿童的语言能力和智力水平。根据测查说明，每个儿童并非完成所有的这 175 个题目，连续八个题目中六个及其以上选择错误即可停止测查。

该测查工具具有较好的信效度，分半信度为 0.99，与瑞文测验和学业成绩都具有显著的相关关系。

2. 文兰适应行为量表

VABS 的构成 VABS 由三套表构成：第一套称为调查表，包含 297 个条目，用于评估一般适应能力；第二套称为扩展表，包含 577 个条目（其中 277 个条目与调查表中的条目完成相同），用于评估更广泛、更具体的适应行为；第三套称为课堂评定表，共有 244 个条目（大约 80% 的条目与调查表相同），用于评估儿童在课堂中的适应行为。每套表都涉及沟通、日常生活技能、社会化和运动技能四个领域。另外，在调查表和扩展表里，还把不良适应行为作为参考项目。

施测和记分方法 VABS 的调查表适用于 0-18 岁，施测时间为 20-60 分钟；扩展表也适用于 0-18 岁，施测时间为 60-90 分钟；课堂评定表适用于 3-12 岁，施测时间在 20 分钟左右。该量表采用半结构性访谈法，由受测者的家长、老师或照料过受测者生活的人提供有关的信息，测验人员完成所有条目的评定。大多数条目按 0、1 或 2 记分。如果受测者完全不具有某种能力或几乎不表现出某种能力，就记 0 分；偶尔表现出某种能力或表现出一部分能力，记 1 分；常常表现出某种能力，记 2 分。有些条目只按 0 或 2 记分，0 和 2 分的意义与上同。

（四）研究实施

1. 研究框架

本研究的自变量是嵌入教学的使用，因变量是遵守生活常规的完成率、平均持续时间和平均教师提醒次数。由于本研究是在自然教学环境下进行，因此，诸多因素如教学环境、教师状态、幼儿状态等各方面都将直接影响目标行为。在基线期间阶段，研究者对教师正常教学下幼儿生活常规的表现进行视频录制，在干预阶段将制定好的教学方案以文本形式呈现给教师，并对教师进行培训，掌握嵌入式教学，再次进行视频录制幼儿生活常规目标的完成状况，并进行分析，教学过程中研究者本人不参与教学，只是进行观察记录，在课下与教师针对幼儿行为表现和教学策略进行交流。

此外，家长并没有参与研究过程，只是根据干预需要直接联系家长使其进行配合。

由图 3.4 可知，本研究的控制变量如下：

首先是基线期和干预期实施教学的教师，每个班级分为主班教师和副班教师，根据教学进程，保证两位教师了解研究者的研究意图和教学方案，根据研究进展在教学过程中尽力配合。

其次为进行目标行为观察的教学活动情境，经了解每周一到周五期间，每天都会进行生活常规活动，研究者保证每名幼儿每周两次的观察和教学，其余三天根据基线期和干预期不同的研究方案进行教学。

最后是干预阶段的泛化和追踪，在经过一段时间干预之后，除用视频录制的形式观察幼儿在吃点心活动中生活常规目标的完成状况之外，还将观察幼儿在吃饭活动中生活常规目标的完成状况，并对干预期间的目标行为进行追踪，观察目标行为的维持情况。

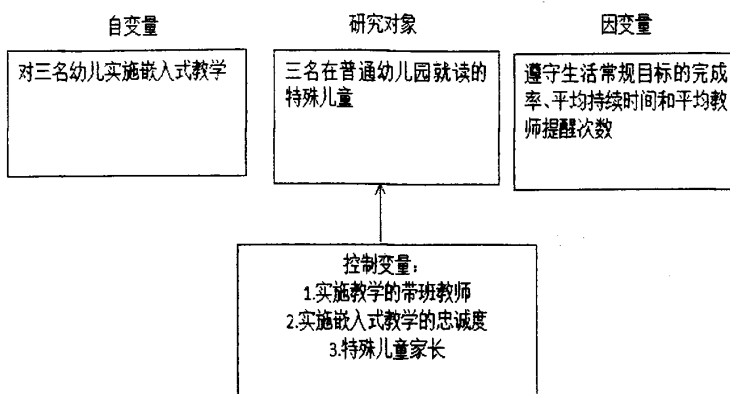


图 3.4 研究框架图

2. 研究程序

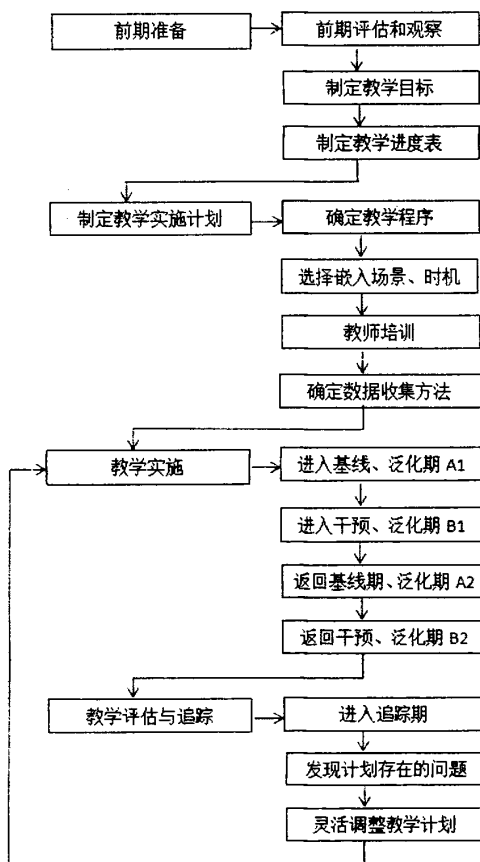


图 3.5 研究程序图

（五）嵌入式教学实施计划

1. 教学目标

首先，结合家长、教师的反馈以及摄像机记录等，形成对学生的全面和详细评估。其次，与教师一起并结合每个特殊幼儿的 IEP 制定教学目标。

本研究中的教学目标是改善遵守生活常规状况，本研究主要是指特殊儿童在点心时间能够先后完成洗手、擦手、排队、进食、收拾残留物的生活常规。生活常规目标有三个评价标准：（1）遵守生活常规的完成率，（2）平均持续时间，（3）平均教师提醒次数。

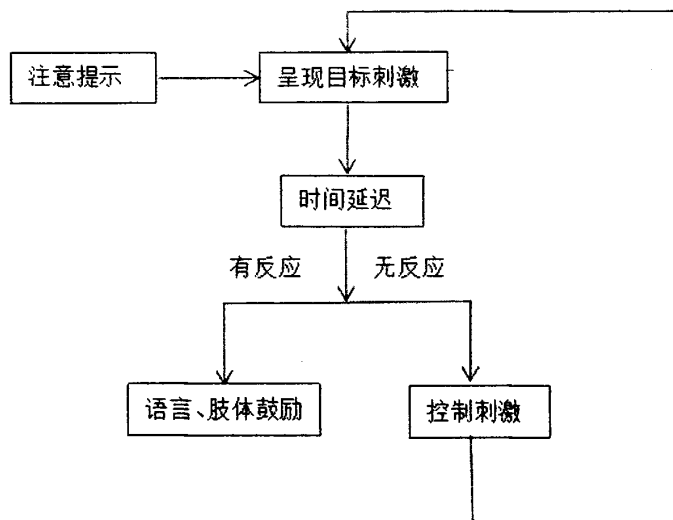
本研究中，教学目标是改善遵守生活常规状况，具体评价标准描述见表 3.3，其完成率采取正向行为描述，平均持续时间和平均教师提醒次数采取负向行为描述，根据操作性定义，对三个评价标准记录，其中遵守生活常规的完成率是指完成遵守生活常规的状况，具体是指完成洗手、擦手、排队、进食、收拾残留物这五个步骤的情况，每周采取 4 个吃点心的时间，2 个点心时间为一个数据点，共 10 个步骤，其计算是在 2 个吃点心活动中完成遵守生活常规的步骤除以 10；平均持续时间是指 2 个吃点心活动中完成生活常规目标所用总时间除以 2；平均教师提醒次数是指 2 个吃点心活动中完成生活常规目标教师提醒的总次数除以 2。泛化的目标是指在吃饭活动中完成洗手、擦手、排队、进食、收拾餐具生活常规状况，每周收集 2 次，即一个数据点，其评价指标和计算标准同点心环节一样。

表 3.3 三名幼儿遵守生活常规的操作性定义

遵守生活常规	行为描述
遵守生活常规的完成状况	先后完成洗手、擦手、排队、进食、收拾残留物步骤
持续时间	特殊幼儿先后完成五个步骤后所用时间
教师提醒的次数	特殊幼儿先后完成五个步骤时教师提醒次数

2. 教学程序

教学程序的选择是 C T D（固定时间延迟）。



3. 嵌入场景选择

首先，所有的嵌入式教学都发生在普通幼儿园的班级里，并将三名特殊幼儿安排在易于进出的位置。其次，嵌入式教学实施在一日活动中的点心时间，因为在点心时间生活常规目标较容易嵌入，不会影响正常教学活动的实施；并且教师在点心时间没有教学活动，主班老师和副班老师有充足的时间实施嵌入式教学，不会影响到一日活动的组织与教学。最后，对于生活常规目标的教学仅限于点心时间，其他时间不提供对生活常规目标直接教学。

4. 教师培训

首先，以书面的形式让教师了解研究计划和教学安排，其中包括每名特殊幼儿嵌入式教学阶段的安排，教学内容的组成部分，嵌入时机的选择。其次，学习嵌入式教学以及CTD教学程序的实施过程，研究者和教师用角色扮演的方式将具体的实施过程演示出来，并进行指导和教师反馈，直到教师实施嵌入式教学的忠诚度达到100%。最后，在实施之前或者在实施的过程中进行指导，并在实施之后进行反馈，及时调整嵌入式教学的时机和嵌入式教学的次数。

5. 教学实施

研究者根据三名被试的不同情况，与教师沟通，而研究者本身不参与教学活动，仅进行视频录制和教师沟通交流调整教学实施。采取的干预设计是跨被试多

基线 ABAB 倒退设计，每周收集两次资料，并加以分析。A1 期持续三周，B1 干预期持续五周，A2 期持续三周，B2 期持续四周。需要说明的是，三名被试进行多基线处理，在进入干预期 B1 前，每名被试与下一名被试相差一周，即两个数据点，在各个阶段中也将收取泛化数据，即在午饭活动中三名幼儿完成洗手、擦手、排队、进食、收拾餐具的生活常规状况。

(1) 基线期 (A1)

首先，与教师交流、现场观察幼儿一日作息活动，了解特殊幼儿生活常规习惯及表现。

其次，进入班级采取比较隐蔽的方式对三名幼儿在吃点心活动即从洗手、擦手、排队、进食到收拾餐具中生活常规目标的完成状况进行录像，并对录像资料进行分析，观察三名幼儿的生活常规的完成状况。为干预期的教学做好准。

为保证视频录制的有效性，应注意以下几项：

首先，在录制前一周进入班级先进行现场观察，试图融入整个教学活动中，在此过程中主要任务是进行观察，了解被试的基本生活常规特点，班级基本情况和幼儿一日作息活动安排。

其次，由于在点心时间教师是有组织的让幼儿进行吃点心的活动，而其他情境中组织性较弱，无关变量多，不易操作，故经带班教师同意，视频录制只选择在点心时间，其余活动对被试只进行现场观察。

最后，在对视频数据进行处理时，根据遵守生活常规的操作性定义，分为三部分，一是遵守生活常规的完成率，二是完成生活常规目标的平均持续时间，三是完成生活常规的目标中平均教师提醒的次数。

基线期期间，在吃点心活动开始之前，由教师发出指令：“小朋友们我们去吃点心啦。”在此期间，教师不做任何教学措施，观察三名幼儿在自然的情境下完成生活常规即完成洗手、擦手、排队、吃点心、收拾残留物五个步骤的常规状况。进行视频分析并记录遵守生活常规的完成率、平均持续时间、平均教师提醒次数。

(2) 干预期 (B1)

通过对基线期与教师的交流和对三名幼儿视频观察，其生活常规表现如表

3.4。

表 3.4 三名特殊儿童生活常规状况

	小阳	小艺	小奇
生活常规状况	该儿童在洗手、擦手、排队、吃点心、收拾残留物的生活常规中一个步骤做完以后,开始去做其他的事情,不能连贯的完成,影响课堂教学组织。	该儿童完全不遵守班级生活常规规则,经常在教室乱跑,经常不去洗手、擦手、排队、收拾残留物,并且吃点心时经常跑开,让其洗手伴有大哭大叫的行为。吃饭期间,经常用手去抓饭,生活常规状况差。	该儿童由于是小班,刚入幼儿园,不清楚幼儿园的生活常规,吃点和吃饭前不去洗手,进餐情况较差,经常将还没吃完的点心 and 饭扔掉。

嵌入式教学对小阳的实施:

干预开始之前,将幼儿的座位调到边上易于进出的位置,通过观察和视频分析发现,小阳在吃点心活动中,完成生活常规的注意力不集中,经常在教师下达指令后,就跑去玩其他玩具,教师在实施嵌入式教学前很难顺利完成遵守生活常规目标。

嵌入时机选择:小阳的嵌入时机选择在教师发出指令之后,教师实施嵌入式教学。

教学程序:CTD (constant time delay) 固定时间延迟

阶段一:0秒延迟

每次吃点心时候呈现目标刺激,由老师说:“小朋友们我们去吃点心啦,接下来我们要做什么呢?”这个时候,老师执行0秒延迟,当教师发出指令之后,教师将小阳带到洗手的地方教小阳先后完成洗手、擦手、排队、吃点心、收拾残留物五个步骤的常规,其中,在完成常规的过程中如果出现中途跑开始玩具的情况,教师应及时提醒幼儿完成生活常规。小阳每完成一个步骤,给予小阳语言和肢体上的鼓励,由老师说:“小阳真棒,并且竖起大拇指。”这个阶段主要是对小阳的遵守生活常规进行行为塑造,直到小阳的遵守生活常规的完成率达到100%,则进入下一个阶段,该阶段持续时间为2周2天。阶段二:5秒延迟

2周2天之后,教师向小阳呈现相同的目标刺激,由老师说:“小朋友们我们去吃点心啦,我们应该怎么做呢?。”然后,教师等待5秒钟,如果小阳在教师发出指令5秒后能连续先后完成洗手、擦手、排队、吃点心、收拾残留物五个步骤的常规,则给予小朋友语言上和肢体上的鼓励,由教师说:“小阳真棒,并且竖起大拇指。”如果5秒之后,小阳没有反应或者跑开玩其他玩具,则教师再教小阳一步步的完成生活常规目标。后期的干预重复此教学策略,直到幼儿100%完成生活常规目标,干预期间的评价标准为遵守生活常规的完成率、平均持续时间和平均教师提醒次数,该阶段持续时间为2周3天。

嵌入式教学对小艺的实施

嵌入时机选择:小艺的嵌入时机选择在教师发出吃点心、去洗手的指令之后,教师实施嵌入式教学。

教学程序:CTD(constant time delay)固定时间延迟

阶段一:0秒延迟

在对小艺实施嵌入式教学2周之后,发现小艺的教学效果较差,教师在发出去吃点心的指令之后,小艺没有反应,甚至一直跑出去玩,遵守生活常规状况较差,没有改善;在经过研究者和教师的交流和观察之后发现,虽然教师在发出吃点心的指令没有反应,但是当教师随后发出小朋友先去洗手的指令之后,小艺会有所反应,因此嵌入时机的选择调整在教师发出吃点心、去洗手的指令之后。在吃点心活动中,呈现目标刺激,由老师说:“小朋友们我们去吃点心,接下来我们要做什么呢?先去洗手啦。”然后,由老师执行0秒延迟,即当教师发出指令之后,教师教小艺先后完成洗手、擦手、排队、吃点心、收拾残留物五个步骤的常规。小艺在完成遵守生活常规的步骤之后,给予小艺语言上和肢体上的鼓励,由教师说:“来,小艺我们击掌,耶。”经过实践和观察,小艺十分喜欢这种击掌的鼓励方式。该阶段主要是对小艺的遵守生活常规进行行为塑造,直到小艺的遵守生活常规的完成率达到100%,则进入下一个阶段,该阶段持续时间为2周2天。

阶段二:5秒延迟

3周之后,教师向小艺呈现相同的目标刺激,由老师说:“小朋友们我们去吃点心,接下来我们要做什么呢?先去洗手啦。”然后,教师等待5秒钟,如果

小艺在教师发出指令 5 秒后能连续先后完成洗手、擦手、排队、吃点心、收拾残留物五个步骤的常规，则给予小朋友语言上和肢体上的鼓励，由教师说：“来，小艺我们击掌，耶。”如果 5 秒之后，小艺没有反应或者跑出去，则教师再教小艺一步步的完成生活常规目标。后期的干预重复此教学策略，直到幼儿 100% 完成生活常规目标，干预期间的评价标准为遵守生活常规的完成率、平均持续时间和平均教师提醒次数。该阶段持续时间为 2 周 3 天。

嵌入式教学对小奇的实施：

嵌入时机选择：小奇的嵌入时机选择在教师发出吃点心的指令后、教师提前告诉幼儿需要完成的生活常规步骤之后进行嵌入。

教学程序：CTD (constant time delay) 固定时间延迟

阶段一：0 秒延迟

由于小奇处在小班阶段，对于幼儿园中的生活常规内容还没完全清楚，所以，嵌入式教学时机的选择在教师说完所要在点心活动中完成的遵守生活常规目标，教师呈现目标刺激，由老师说：“小朋友们我们去吃点心啦，接下来我们要做什么呢？我们首先要洗手，洗完后擦擦手，然后排队去拿点心，吃完之后要收拾残留物。”这个时候，老师执行 0 秒延迟，教师将小奇带到洗手的地方教小奇先后完成洗手、擦手、排队、吃点心、收拾残留物五个步骤的常规，当小奇完成生活常规的步骤时，给予小奇语言上和肢体上的鼓励，由教师说：“小奇真棒，并且给小奇一个拥抱。”这个阶段主要是对小奇的遵守生活常规进行行为塑造，直到小奇的遵守生活常规的完成率达到 100%，则进入下一个阶段，该阶段持续时间为 2 周 2 天。

阶段二：5 秒延迟

2 周之后，教师向小奇呈现相同的目标刺激，由老师说：“小朋友们我们去吃点心啦，接下来我们要做什么呢？我们首先要洗手，洗完后擦擦手，然后排队去拿点心，吃完之后要收拾残留物。”然后，教师等待 5 秒钟，如果小奇在教师发出指令 5 秒后能连续先后完成洗手、擦手、排队、吃点心、收拾残留物五个步骤的常规，则给予小朋友语言上和肢体上的鼓励，由教师说：“小奇真棒，并且给小奇一个拥抱。”如果 5 秒之后，小奇没有反应或者跑开玩其他玩具，则教师再教小奇一步步的完成生活常规目标。后期的干预重复此教学策略，直到幼儿

100%完成生活常规目标，干预期间的评价标准为遵守生活常规的完成率、平均持续时间和平均教师提醒次数。该阶段持续时间为2周3天。

(3) 撤去干预策略，再次进入基线期（A2）

此阶段要求带班教师恢复干预期进行前的自然情境，即移除干预时期的教学环境调整和嵌入式教学策略，采取干预前的正常教学策略，目的是为了验证自变量导致了因变量的出现，控制其余变量（如成熟等因素）的干扰。

(4) 恢复干预策略，再次进入干预期（B2）

此阶段要求带班教师重新采取B1时期对三名幼儿的嵌入式教学策略，如有需要可根据现实情况进行干预方案的调整，并再次收集数据。

(六) 收集分析相关资料

1. 行为观察分析

行为观察分析是指在对常规活动中被试幼儿的目标行为进行录制观察，对儿童在吃点和吃午饭活动中的日常常规的遵守情况进行分析。

2. 教师实施嵌入式教学的忠诚度

教师实施嵌入式教学的忠诚度十分重要，直接影响着嵌入式教学的效果。将嵌入式教学的实施分为正确掌握嵌入时机，正确实行嵌入次数、正确发出指令、正确实行0秒延迟、正确实行5秒延迟，正确实施语言肢体鼓励这六个步骤，正确实行计做+，错误实行计做0，在干预阶段A2、B2阶段抽取10个视频，其计算方法为正确实施嵌入式教学的次数/总观察次数。

3. 观察者一致性

为保证数据处理的客观性，本研究邀请同专业的一名特殊教育研究生作为观察者一致性的考察者。每名幼儿的遵守生活常规状况都有三个评价标准，而每名幼儿的遵守生活常规状况有四个阶段，由于所涉及到的视频和阶段数过多，故将四个阶段划分为两个阶段，即基线期（包括A1和A2）和处理期（B1和B2），再从新设立的每阶段视频里任意抽取3个视频，请该生进行数据记录，记录完后求一致性百分比（均四舍五入取得小数点后一位）。一致性计算方式见下公式，

最终得到进行观察者一致性检验（见下表）。而在泛化时期的观察者一致性分析方法同上。

$$\text{一致性百分比} = \frac{\text{观察一致性次数}}{\text{观察一致性次数} + \text{观察不一致次数}} \times 100\%$$

4. 视觉分析法与 C 统计

根据基线期-干预期资料对图表进行视觉分析。视觉分析是指采用视觉监视的方法评估量化信息，即分析数据模式的特定类型。视觉分析法包括阶段内模式和解读安检模式分析，前者主要是针对特定时间内有关资料的水平范围、变化和平均值等；后者则分析相邻的两个阶段之间资料点数据的比较。

研究者将从以下四个方面进行阶段内的视觉分析：

第一个维度是水平范围，是指某阶段内最低点到最高点变化区间。第二维度为水平变化，即某阶段内第一个数据点和最后一个数据点的差值。第三个维度是水平稳定值，是指在水平变化基础上，被试某行为数据在整个阶段内的稳定性。最后一个维度是平均值，即在整個阶段内所有数据点相加除以数据次数所得的平均数。根据以上四个维度进行视觉分析。

对于阶段间数据分析，主要是运用（1）趋势方向和效果变化，即相邻两阶段的变化方向。（2）趋向稳定性变化，相邻阶段间的变化的稳定性，由相邻的两阶段的阶段内稳定性变化得来。（3）阶段间水平变化，表示本阶段的第一个资料点和前一阶段最后一个资料点的纵轴值的差异。（4）重叠百分比，本阶段落在前一阶段最佳表现范围内的资料点数，处于本阶段总资料点数的百分数。

由于在视觉分析中数据处理较为粗糙，故引入简化时间序列中的 C 统计，以弥补视觉分析的不足。C 统计是指能够界定阶段间斜率趋势的统计方式，通过评估两相邻阶段间的数据差异，来表明是否达到了统计上的显著性。

C 统计方程式如下：

$$C = 1 - \frac{\sum_{i=1}^{N-1} (X_i - X_{i+1})^2}{2 * \sum_{i=1}^N (X_i - \bar{X})^2} \quad (1)$$

$$S_c = \sqrt{\frac{(N-2)}{(N-1)(N+1)}} \quad (2)$$

$$Z = \frac{C}{S_c} (3)$$

其中： i 是指第 i 个资料点的数据， \bar{X} 指某阶段资料点平均值， N 为数据点数。

5. 跨被试多基线设计图

根据视频分析数据，利用 Excel2010 绘制各被试生活常规完成状况的变化曲线，其具体指标如下：

首先，建立坐标系，横坐标为观测数据点，纵坐标为完成常规遵守的三个不同的评价指标。包括生活常规的完成率、平均持续时间和平均教师提醒次数。由此建立不同的纵坐标。

其次，以每周两次拍摄视频并进行数据处理作为资料点，绘制 ABAB 倒退设计曲线图，其中 A1-B1-A2-B2 不同时期用实线间隔，0 秒延迟和 5 秒延迟之间用虚线进行间隔。

最后，根据完成生活常规状况三个不同的评价标准，对录制的视频进行分析和记录并在图上呈现。

6. 社会效度

社会效度(Social validity)是指研究介入目标、过程以及结果所具备的社会意义，主要有社会比较(Social Comparison)和主观判断(Subjective Judgement)两种方法。在本研究中，研究者采用皮博迪图片词汇测验修订版(PPVT-R)和文兰适应行为量表对被试进行前后测的比较；并通过对教师的访谈了解嵌入式教学实施的效果以及特殊幼儿表现的变化。

四、研究结果与分析

(一) 观察者一致性

根据基线期和干预期的数据资料,三个幼儿遵守生活常规中三个不同指标的观察者一致性数据如下表 4.1。研究者与特殊教育专业的同学对小阳遵守生活常规的三个评价指标进行观察记录,得到总体一致性为 89.47%,小艺遵守生活常规状况的三个评价指标总一致性平均值为 91.65%,小奇遵守生活常规状况的三个评价指标总一致性平均值为 90.61%。这说明了两位研究者在对三名幼儿遵守生活常规状况的三个评价指标记录具有较高的一致性。

表 4.1 观察者一致性评分表

	小阳			小艺			小奇		
	完成 率	平均持 续时间	平均提 醒次数 次数	完成 率	平均持 续时间	平均提 醒次数 次数	完成 率	平均持 续时间	平均提 醒次数 次数
基线期 (%)	86.3	90.5	85.6	89.7	95.5	93.4	86.7	92	92.3
处理期 (%)	87.5	90.8	96.1	90	92	89.3	90	89.2	93.5
一致性平均 值 (%)	86.9	90.65	90.85	89.85	93.75	91.35	88.35	90.6	92.9
总 一 致 性 (%)		89.47			91.65			90.61	

(二) 教师实施嵌入式教学的忠诚度

根据三位教师在干预期 B1 和 B2 期间实施嵌入式教学状况分析,教师实施忠诚度如下表 4.2,小阳的平均干预忠诚度为 89.83%,小艺为 90.07%,小奇为 90.7%,这说明了教师实施嵌入式教学具有较高的忠诚度。

表 4.2 教师实施忠诚度评分表

	小阳	小艺	小奇
干预期 B1 (%)	90	89.7	92.6
干预期 B2 (%)	89.65	90.43	88.79
平均忠诚度 (%)	89.83	90.07	90.7

(三) 目视分析与 C 统计分析

目视分析中,本研究采取水平稳定性和趋向稳定性系数为 75%,稳定系数在 0.75 及其以上者判为稳定,低于 0.75 则为不稳定。C 统计结果越接近 0 表示时间系列的资料接近平均数,即时间序列上数据变化不明显,越接近 1 时表示时间序列上数据向上发展,否则表示数据呈现向下趋势。此外,可根据公式得出 Z 值代表阶段间数据的稳定程度。Z 表示在置信区间为 95%,不论样本大小, $Z \geq 1.96$ 为显著性差异。

1. 各被试在吃点心活动中嵌入生活常规目标的结果分析

(1) 吃点心活动中嵌入生活常规目标完成率的结果分析

阶段内分析

由图 4.3 和表 4.4 可见,在基线期 A1 阶段,小艺的趋向和水平稳定性均在 75%以上,虽然具有显著差异($Z=3.22, P<0.01$),但是其平均值较低为 20%,水平范围为 20%-30%,水平变化为 0,正向行为出现稳定退步趋势。小阳和小奇的水平变化分别为 50%-40%、30%-40%,范围跨度较小,虽然两者在趋向和水平稳定性出现不稳定状况,但是小阳和小奇的 Z 值均未达到显著水平,因此,三人均可进入干预期。

进入干预期 B1 阶段内,总的来看,三名幼儿的平均值均有大幅提升,水平

范围和水平变化较基线期幅度变化较大，小阳和小奇的趋向稳定性较高，且小阳阶段内 Z 值显著 ($Z=2.05, P<0.05$)，说明该幼儿在干预阶段正向行为出现稳定进步趋势，这可能是又有小阳本身年龄较大，教师更好的掌握教学策略，将生活常规的目标更好的嵌入到吃点心的活动中，相较于小艺和小奇而言，干预策略更为有效。小艺虽然正向行为出现进步趋势，但是其趋向和水平稳定性较低，这可能与教师没有正确掌握嵌入时机有关。虽然小奇的 Z 值不显著 ($Z=1.27, P>0.05$) 但趋向稳定水平为 80%，其正向行为出现进步趋势，说明干预有效。

再次恢复到基线期 A2 阶段时，各班教师恢复到干预前的教学策略，可以看出三名幼儿生活常规目标的完成状况。小奇的水平稳定度达到了 83.3%，说明该幼儿生活常规目标的完成状况在教学撤出后稳定，而小阳和小艺则不稳定，均为 67%。三名幼儿在平均值上都有下降，说明教学策略撤出之后，幼儿生活常规目标的完成状况下降，且稳定性差，但从阶段内 Z 值可以看出，三名幼儿均处于不显著水平，说明整体上撤出干预后生活常规目标的完成状况变化朝向稳定一致，表明可进入下一阶段。

再次回复教学策略，三名幼儿的平均值都在 90% 以上，水平和趋向稳定性均在 75% 以上，说明三名幼儿生活常规目标的完成状况稳步提高，其中，小阳 Z 值极其显著 ($Z=2.64, P<0.01$)，说明教学有效，并且小阳的平均值较其他两名幼儿高，这可能是由于天气逐渐转凉，小阳所在的幼儿园洗手的水是热的并将牛奶烫热之后供幼儿饮用，而其他两名幼儿所在的幼儿园洗手的水是凉的，并且提供给幼儿的牛奶仍然是凉的，不宜幼儿饮用，相比之下，小阳的生活常规的完成率较高。

阶段间分析：

在相邻两阶段的变化方面，A1/B1 阶段间变化中，三名幼儿的阶段间 Z 值显著，表示生活常规目标的完成状况干预期与基线期出现显著提升，且重叠率均为 0%，小阳、小艺和小奇的水准变化分别为 +20%、+40%、+30%。说明将生活常规目标嵌入到吃点心活动中有效。在 B1/A2 阶段间变化中，三名幼儿均出现行为的负向变化，小阳和小艺的 Z 值显著 ($Z=2.78, P<0.01$)、($Z=2.07, P<0.05$)，重叠率均为 0%，小奇虽然出现行为的正向变化，但是，其重叠率只有 10%，且水准变化为 -50%，说明撤出干预后，三名幼儿行为明显降低，再次证明了嵌入式教学

对促进生活常规完成的效果。在 A2/B2 的变化中，三名幼儿的重叠率均为 0%，Z 值显著，生活常规目标完成率出现稳定正向变化，说明在经过干预、撤回并再次进入干预时教师已逐渐掌握提升幼儿常规目标完成率的教学策略，嵌入式教学效果出现成效。

四、研究结果与分析

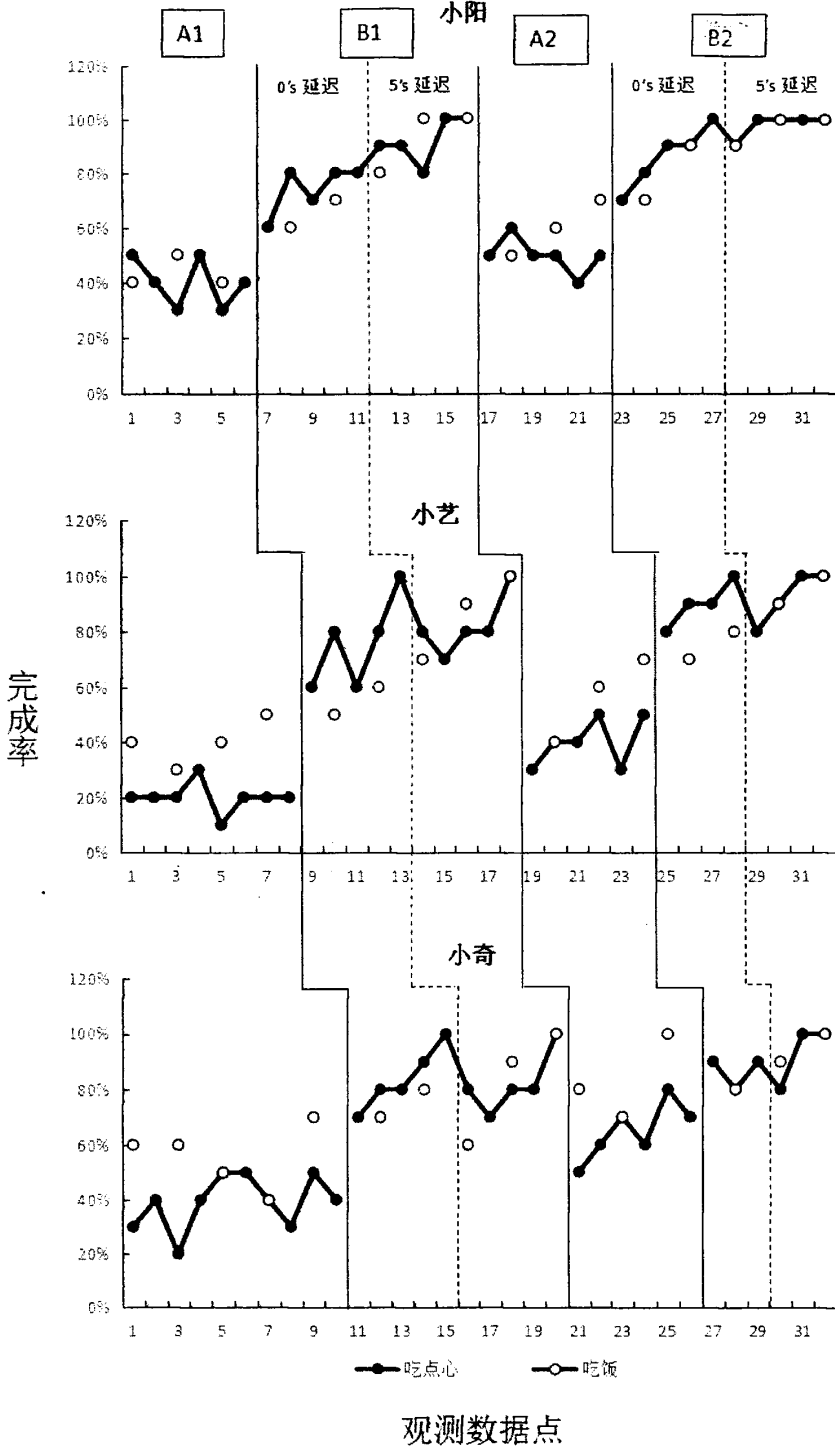


图 4.3 各被试嵌入在点心活动和泛化在吃饭活动中遵守生活常规的完成率

四、研究结果与分析

表 4.4 各被试嵌入在点心活动中遵守生活常规完成率的阶内和阶段间的变化

分析角度	分析结果								
	小阳			小艺			小奇		
	阶段内变化								
阶段顺序	A1/B1/A2/B2			A1/B1/A2/B2			A1/B1/A2/B2		
阶段长度	6/10/6/10			8/10/6/8			10/10/6/6		
趋向预计	\ / \ /			\ / / /			/ / / /		
趋向稳定性	50%/80%/50%/80%			75%/30%/83.3%/75%			60%/80%/66.6%/83.3%		
	不稳定/稳定/不稳定/稳定			稳定/不稳定/稳定/稳定			不稳定/稳定/不稳定/稳定		
平均值	40%/83%/50%/92%			20%/75%/40%/91%			38.3%/83%/65%/88.3%		
水平稳定值	100%/40%/67%/75%			75%/50%/67%/80%			40%/50%/83.3%/67%		
	稳定/不稳定/不稳定/稳定			稳定/不稳定/不稳定/稳定			不稳定/不稳定/稳定/稳定		
水平范围	30%-50%/60%-100%			20%-30%/60%-90%			20%-50%/70%-100%		
	/40%-50%/70%-100%			30%-50%/80%-100%			50%-70%/80%-100%		
水平变化	50%-40%/60%-100%/50%-50%/70%-100%			20%-20%/60%-90%/30%-50%/80%-100%			30%-40%/70%-100%/50%-70%/90%-100%		
C 值	-0.38/0.57/0/0.73			1/0.23/-0.25/0.18			0.04/0.36/0.18/0.48		
Z 值	-1.1/2.05*/0/2.64**			3.22**/0.82/-0.76/0.58			0.17/1.27/0.58/1.118		
	阶段间变化								
阶段	A1/B1, B1/A2, A2/B2			A1/B1, B1/A2, A2/B2			A1/B1, B1/A2, A2/B2		
趋势方向和效果变化	/ \ /			/ / /			/ / /		
	正向 负向 正向			正向 正向 正向			正向 正向 正向		
趋向稳定性变化	不稳定到稳定, 稳定到不稳定, 不稳定到稳定			稳定到不稳定, 不稳定到稳定, 不稳定到稳定			不稳定到不稳定, 稳定到不稳定, 不稳定到稳定		
水准变化	60%-40%, 50%-100%, (+20%) (-50%)			60%-20%, 30%-100%, (+40%) (-70%)			70%-40%, 50%-100%, (+30%) (-50%)		
	70%-50% (+20%)			80%-50% (+30%)			90%-70% (+20%)		
重叠百分比	0%, 0%, 0%			0%, 0%, 0%			0%, 10%, 0%		
C 值	0.85, 0.64, 0.92			0.71, 0.45, 0.86			0.83, 0.17, 0.71		
Z 值	3.68**, 2.78**, 4**			3.24**, 2.07*, 3.93**			3.96**, 0.74, 3.26**		

(注: *p<0.05, **p<0.01)

(2) 吃点心活动中嵌入生活常规目标平均持续时间的结果分析

阶段内分析

由图 4.5 和表 4.6 可见,在基线期 A1 阶段,虽然小奇 Z 值显著 ($Z=3.49$, $P<0.01$),水平稳定度在 75%以下,生活常规目标平均持续时间呈现不稳定的下降趋势,但其平均值为 9.1,平均持续时间较长,说明小奇在吃点心生活常规目标持续时间水平较高,需要进行干预,小阳和小艺 Z 值未达到显著水平,说明可以进入干预期。

进入 B1 干预期,三名幼儿的趋向稳定性较高,平均值较基线期期间生活常规目标持续时间降低,说明三名幼儿的负向行为出现退步趋势,其中,小艺的趋向稳定性为 100%,且 Z 值达到显著 ($Z=2.13$, $P<0.05$),说明小艺的生活常规目标平均持续时间呈现稳定下降趋势,干预效果较好,这可能与教师掌握掌握嵌入教学的时机、正确使用嵌入材料有关。小阳和小奇的 Z 值 ($Z=-0.08$, $P>0.05$)、($Z=1.24$, $P>0.05$) 虽未达到显著水平,但水平变化均为-3,平均值降低,趋向预计和趋向稳定性显示两名幼儿的平均持续时间呈现稳定下降的趋势,说明嵌入式教学对三名幼儿均有效。结合生活常规目标的完成率、平均提醒次数来看,小阳由于完成率较高,因此,小阳的平均持续时间和平均教师提醒次数相较于小艺和小奇较长和较多。

再次恢复到基线期 A2 阶段时,各班教师恢复到干预前的教学策略,可以看出三名幼儿生活常规目标的平均持续时间状况。小艺和小奇的水平稳定性均在 75%以下,并且这两名幼儿的平均值较基线期而言,完成生活常规目标平均持续时间升高,说明这两名幼儿生活常规目标的平均持续时间在教学撤出后,稳定性较低,其中,小奇 Z 值显著 ($Z=2.52$, $P<0.05$),显示撤出干预之后,呈现明显的平均持续时间增加,三名幼儿中,小阳的趋向稳定和水平稳定趋向性均高于 75%,平均值较干预期间降低,且 Z 值显著 ($Z=2.91$, $P<0.01$),说明教师完成嵌入式教学的忠诚度较高,在教学撤出之后,小阳的生活常规目标的平均持续时间继续降低,干预效果维持性较好。

再次回复教学策略,三名幼儿的平均持续时间较基线期水平都有所降低,小阳和小奇的趋向稳定性较高,且 Z 值均显著 ($Z=2$, $P<0.05$)、($Z=2.2$, $P<0.05$) 生活常规目标的平均持续时间呈现稳定下降趋势,小艺 Z 值虽未达到显著水平, ($Z=0.56$, $P<0.01$),但是其平均值降低,水平变化为 5.5-4.5,生活常规目标的平均持续时间有所降低,说明教学有效。

阶段间分析

在相邻两阶段的变化方面，A1/B1 中三名幼儿的阶段间 Z 值显著，表示生活常规目标的平均持续时间中干预期与基线期出现显著降低，其中小阳的干预效果较好，重叠率为 0%，且水准的变化为-1，可能是和小阳班级里学生较少，教师积极配合，完成嵌入式教学的忠诚度较高有关。小奇较小阳和小艺教学效果差一点，重叠率有 20%、50%，但是趋向变化呈现出平均持续时间降低的趋势，小艺的干预效果介于两者之间，综上说明，通过嵌入式教学实施，完成生活常规目标的持续时间降低。在 B1/A2 阶段间变化中，小阳和小艺的 Z 值均显著，小奇的 Z 值未达到显著，三名幼儿的水准变化和重叠率都有所增加，说明撤出干预后，其正向行为降低，干预有效。在 A2/B2 阶段间的变化中，虽然小阳和小奇的重复率较高，且由于生活常规完成率的提高，生活常规目标平均持续时间的平均水准增加，其中，小艺和小奇的 Z 值均达到了显著水平，出现稳定正向变化，说明在经过干预、撤回并再次进入干预时，完成生活常规目标平均持续时间降低。

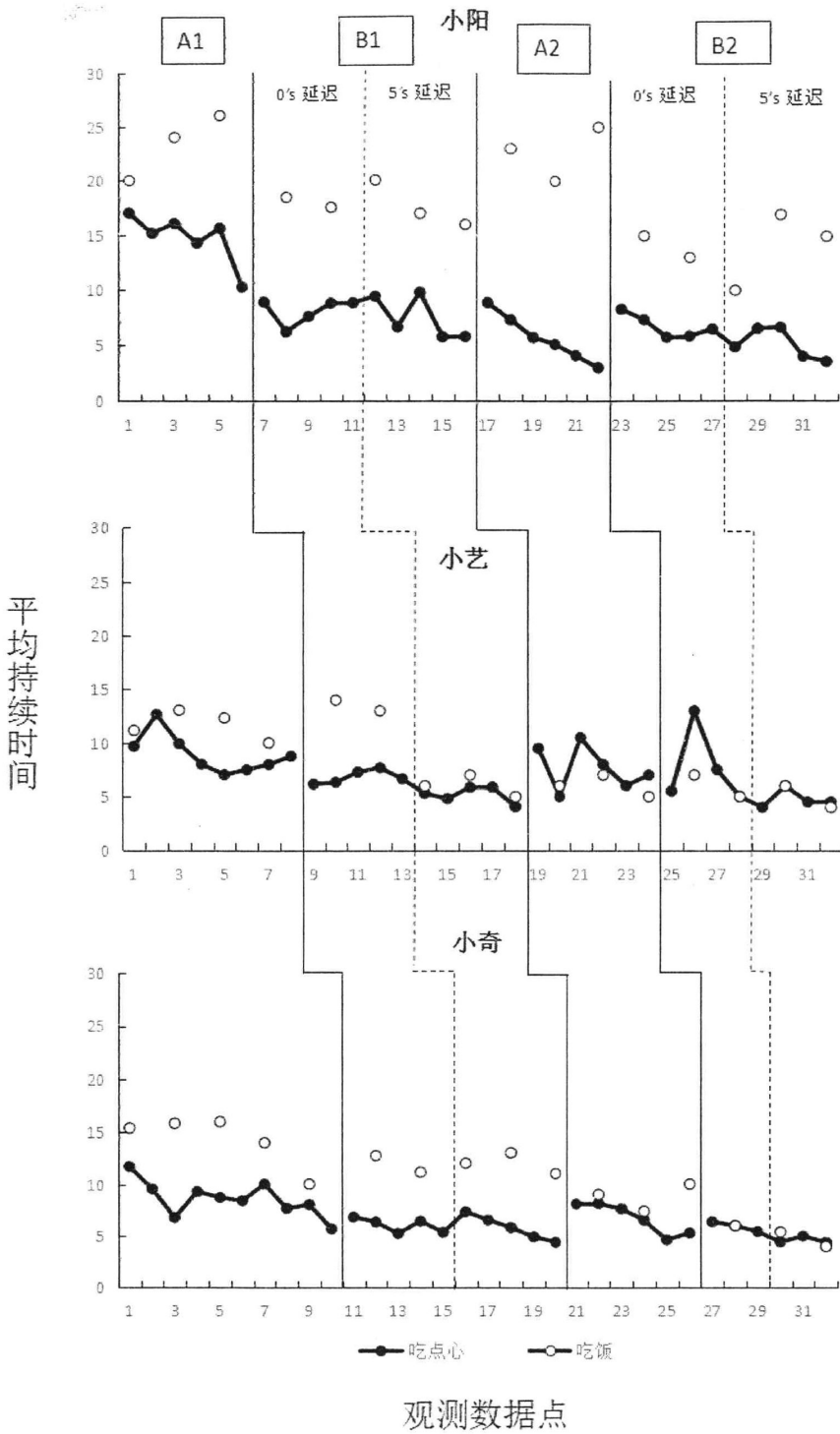


图 4.5 各被试嵌入在点心活动和泛化在吃饭活动中遵守生活常规的平均持续时间

四、研究结果与分析

表 4.6 各被试嵌入在点心活动中遵守生活常规平均持续时间的阶内和阶段间的变化

分析维度	分析结果								
	小阳			小艺			小奇		
	阶段内变化								
阶段顺序	A1/B1/A2/B2			A1/B1/A2/B2			A1/B1/A2/B2		
阶段长度	6/10/6/10			8/10/6/8			10/10/6/6		
趋向预计	\ / \ / \ /			\ / \ / \ /			\ / \ / \ /		
趋向稳定性	83.3%/90%/100%/100%			87.5%/100%/83.3%/50%			90%/100%/100%/100%		
	稳定/稳定/稳定/稳定			稳定/稳定/稳定/不稳定			稳定/稳定/稳定/稳定		
平均值	14.71/7.75/5.67/5.90			9.14/6/7.67/6.25			9.1/5.9/6.7/5.27		
水平稳定值	83%/40%/83%/50%			62.5%/60%/33.3%/62.5%			70%/50%/10%/67%		
	稳定/不稳定/稳定/不稳定			5% 不稳定/不稳定/不稳定/不稳定			不稳定/不稳定/不稳定/稳定		
水平变化	17-10/9-6/9-3/8-4			9.69-8.77/6.16-4.06/9.5-7/5.5-4.5			12-6/7-4/8-5/6-4		
C 值	0.32/-0.02/0.83/0.56			0.51/0.6/-0.41/0.17			0.98/0.35/0.99/0.68		
Z 值	0.98/-0.08/2.52*/2*			1.65/2.13*/-1.25/0.56			3.49**/1.24/2.91**/2.2*		
	阶段间变化								
阶段趋势方向和效果变化	A1/B1, B1/A2, A2/B2			A1/B1, B1/A2, A2/B2			A1/B1, B1/A2, A2/B2		
	\ / \ / \ /			\ / \ / \ /			\ / \ / \ /		
	正向 正向 正向			正向 正向 正向			正向 正向 正向		
趋向稳定性变化	稳定到稳定, 稳定到稳定, 稳定到稳定			稳定到稳定, 稳定到稳定, 稳定到不稳定			稳定到稳定, 稳定到稳定, 不稳定到稳定		
水准变化	9-10, 9-6, 8-3 (-1) (+3) (+5)			6.16-8.77, 9.5-4.06, 5.5-7 (-2.61) (+5.44) (-1.5)			6.8-5.6, 8.08-4.4, 6.38-5.3 (+1.4) (+3.64) (+1.08)		
重叠百分比	0%, 20%, 100%			20%, 50%, 40%			50%, 67%, 100%		
C 值	0.82, 0.49, 0.38			0.64, 0.85, 0.84			0.68, 0.32, 0.79		
Z 值	3.55**, 2.15*, 1.67			2.90**, 3.86**, 3.82**			3.26**, 1.37, 3.58**		

(注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$)。

(3) 吃点心活动嵌入生活常规目标中教师平均提醒次数的结果分析

阶段内分析

由图 4.7 和表 4.8 可见, 在基线期 A1 阶段, 三名幼儿的趋向稳定性均达到

75%以上，小艺和小奇的水平稳定度均在75%以下，其中小奇趋向预计呈现上升趋势， Z 值不显著（ $Z=1.13, P>0.01$ ），且水平稳定度低，说明完成生活常规目标中平均教师提醒次数出现不稳定上升趋势，教师提醒次数较高，需要进行干预，而小阳和小艺 Z 值未达到显著水平，说明可以进入干预期。

进入B1干预期，三名幼儿的趋向稳定性较高，平均值较基线期期间完成生活常规目标平均教师提醒次数降低，说明三名幼儿的负向行为出现退步趋势。名被试阶段内水平稳定值均低于50%，且根据趋向预计和水平变化值可知，三名幼儿平均教师提醒次数出现大幅降低。其中，小阳和小艺的趋向稳定性达到显著水平（ $Z=2.96, P<0.01$ ）、（ $Z=2.24, P<0.05$ ），小阳和小艺的完成生活常规目标平均教师提醒次数呈现稳定下降趋势，干预有效。小奇的 Z 值未达到显著水平，但其平均值较于小阳和小艺低，根据趋向预计看出，平均教师提醒次数呈现降低的趋势，说明嵌入式教学实施有效。

再次恢复到基线期A2阶段时，各班教师恢复到干预前的教学策略，可以看出三名幼儿完成生活常规目标的平均教师提醒次数的状况。小艺和小奇的趋向预计呈向上趋势，水平稳定性均在75%以下，并且趋向稳定性在75%以上，说明其正向行为呈大幅下降趋势，随着教学策略的撤出，平均教师提醒的次数逐渐升高，间接说明教学策略有效。小阳的趋向和水平稳定性都在75%以上，且趋向预计呈下降趋势，说明随着教学的撤出，小阳的教学效果维持较好，但是其平均值较干预期B1平均教师提醒次数有所升高，且 Z 值无显著差异，说明小阳完成生活常规目标的教师平均持续次数在教学撤出后，无显著下降，教学策略有效。

再次回到教学策略，三名幼儿的平均持续教师提醒次数较基线期水平都有所降低，趋向稳定性较高，且值显著，其平均教师提醒次数呈现稳定下降趋势，完成生活常规目标的平均提醒次数有所降低，说明教学有效。

阶段间分析

在相邻两阶段的变化方面，A1/B1阶段间的变化中，趋势方向呈下降趋势，水准变化为-9，结合 Z 值达到显著，重叠率为0%，说明教学策略介入之后，平均教师提醒次数出现显著下降趋势，教学策略有效；在B1/A2的阶段间变化中，三名幼儿的水准变化都有所增加，其中，小艺的 Z 值显著，趋势方向呈现上升趋势，平均教师提醒次数增加，说明干预期B1有效，虽然小奇的重叠率为100%，

但是，趋势方向呈现上升趋势，其负向行为出现上升趋势，小阳重叠率为 50%，且趋势方向呈下降趋势，教学效果维持较好，但是其谁找你变化为+17，说明干预撤出后，其负向行为有所增加；在 A2/B2 阶段间变化中，小阳和小艺的趋向变化和水准变化呈下降趋势，且 Z 值显著，说明干预有效，小奇重叠率虽然有 100%，但是其趋势方向呈现下降趋势，平均教师提醒次数减少。

四、研究结果与分析

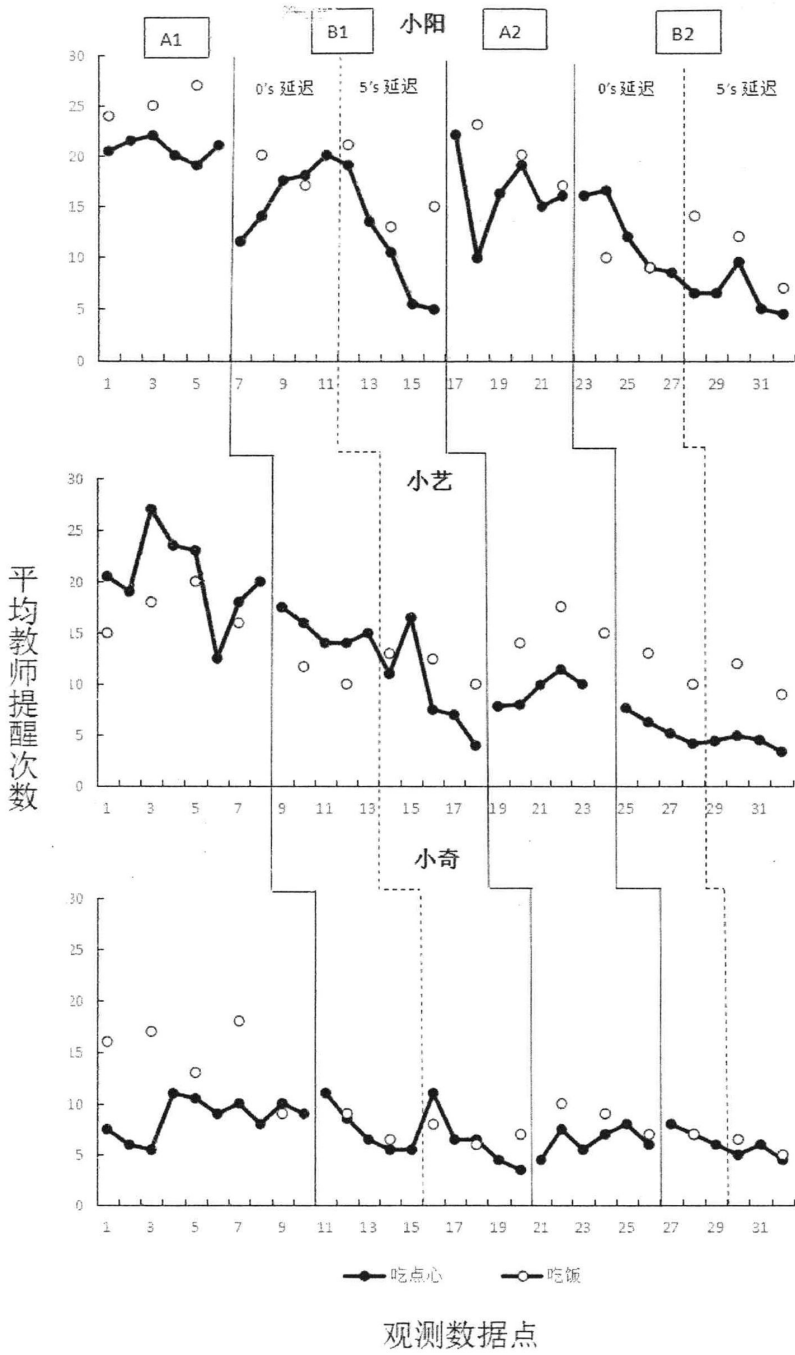


图 4.7 各被试嵌入在点心活动和泛化在吃饭活动中遵守生活常规的平均教师提醒次数

四、研究结果与分析

表 4.8 各被试嵌入在点心活动中遵守生活常规平均教师提醒次数的阶内和阶段间的变化

分析向度	分析结果								
	小阳			小艺			小奇		
	阶段内变化								
阶段顺序	A1/B1/A2/B2			A1/B1/A2/B2			A1/B1/A2/B2		
阶段长度	6/10/6/10			8/10/6/8			10/10/6/6		
趋向预计	\\ \\ \\ \\			\\ \\ / \\			/ \\ / \\		
趋向稳定性	83.3%/100%/100%/100%			100%/100%/100%/100%			100%/80%/100%/100%		
	100%			100%			稳定/稳定/稳定/稳定		
	稳定/稳定/稳定/稳定			稳定/稳定/稳定/稳定					
平均值	20.7/13.45/16.38/9.4			21/12/10/5			8/7/6/6		
水平稳定值	100%/30%/83%/50%			50%/50%/80%/75%			40%/50%/33.3%/67%		
	稳定/不稳定/稳定/不稳定			不稳定/不稳定/稳定/稳定			不稳定/不稳定/不稳定/稳定		
水平范围	19-22/5-20/10-22/5-17			13-27/4-18/8-12/3-8			6-11/4-11/5-8/4.5-8		
水平变化	21-21/12-5/22-16/16-5			21-20/18-4/8-12/7-8-3			8-9/11-4/5-6/8-4.5		
C 值	0.12/0.83/-0.28/0.8			0.23/0.63/0.59/0.7			0.32/0.42/-0.16/0.62		
Z 值	0.37/2.96**/-0.84/2.87**			0.74/2.24*/1.78/2.47*			1.13/1.51/--0.48/2*		
	阶段间变化								
阶段	A1/B1, B1/A2, A2/B2			A1/B1, B1/A2, A2/B2			A1/B1, B1/A2, A2/B2		
趋势方向和效果变化	\\ \\ \\			\\ / \\			\\ / \\		
	正向 正向 正			正向 负向 正			正向 负向 正向		
趋向稳定性变化	稳定到稳定, 稳定到稳定, 稳定到稳定			稳定到稳定, 稳定到稳定, 稳定到稳定			稳定到稳定, 稳定到稳定, 不稳定到稳定		
水准变化	12-21, 22-5, 16-16 (-9) (+17) (0)			18-20, 8-4, 8-12 (-2) (+4) (-4)			11-9, 5-4, 8-6 (+2) (+1) (+2)		
重叠百分比	0%, 50%, 30%			70%, 100%, 0%			80%, 100%, 100%		
C 值	0.79, 0.21, 0.68			0.68, 0.63, 0.83			0.44, 0.23, 0.11		
Z 值	3.45**, 0.93, 2.96**			3.1**, 2.85**, 3.75**			2.12*, 1, 0.52		

(注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$)。

2. 各被试泛化到吃饭活动中生活常规目标的结果分析

(1) 吃饭活动中生活常规目标完成率的结果分析

阶段内分析

由图 4.3 和表 4.9 可见，在基线期 A1 阶段，小奇和小艺的趋向稳定性都在 75% 以上，说明完成常规目标的完成率呈现上升的趋势，小阳的趋向稳定性较差，三名幼儿的平均值较低，但是要高于吃点心时的完成率，说明吃点心时的生活常规状况也需要改善，在干预期 B1 阶段，趋向预计呈现增长趋势，其中阳阳教学效果较好，趋向和水平稳定性较高，虽然小艺和小奇的趋向稳定性不高，这可能与数据收集较少有关，但是随着嵌入式教学的进行，三名幼儿在吃饭活动中生活常规目标的完成率较干预期有所提高，且完成率的最高值达到了 100%，泛化取得效果；再次返回基线期 A2 阶段，这里只有三个数据点，三名幼儿的平均值都高于吃点心活动中生活常规目标的完成率，其中小奇相较于干预期泛化维持效果较好；再次返回干预期 B2 期间，三名幼儿的趋向稳定性都达到了 75% 以上，且平均值均达到了 85% 以上，说明在干预期 B2 期间，泛化效果继续维持。

阶段间分析

在相邻阶段的变化方面，A1/B1 阶段间的变化中，三名幼儿趋势方向为正向， Z 值显著，小阳和小艺的重叠率为 0%，小奇的重叠率也仅为 10%，说明随着嵌入式教学的进行，泛化到吃饭活动中生活常规目标的完成率也呈现稳定上升趋势；在 B1/A2 阶段间的变化中，水准变化降低，且 Z 值未达到显著，说明三名幼儿虽然趋势方向呈现上升的趋势，但是随着嵌入式教学策略的撤除，泛化效果受到影响；在 A2/B2 期间，三名幼儿趋向预计呈现上升趋势，且小阳和小艺达到显著水平，小奇 Z 值虽未达到显著水平，但是趋势方向呈稳定上升趋势，说明泛化效果较好。

四、研究结果与分析

表 4.9 各被试泛化到吃饭活动中遵守生活常规完成率的内和阶段间的变化

分析角度	分析结果		
	小阳	小艺	小奇
		阶段内变化	
阶段顺序	A1/B1/A2/B2	A1/B1/A2/B2	A1/B1/A2/B2
阶段长度	3/5/3/5	4/5/3/4	5/5/3/3
趋向预计	— / / /	/ / / /	/ / / /
趋向稳定性	0/80%/33.3%/80% 不稳定/稳定/不稳定/稳定	75%/40%/100%/10% 0% 稳定/不稳定/稳定/稳定	80%/66.6%/0%/100% 稳定/不稳定/不稳定/稳定
平均值	44%/82%/60%/90%	36.7%/74%/56.7%/85%	56%/80%/83%/90%
水平稳定值	67%/80%/100%/40% % 不稳定/稳定/稳定/不稳定	50%/60%/33.3%/75% % 不稳定/不稳定/不稳定/稳定	40%/10%/67%/10% % 不稳定/不稳定/不稳定/不稳定
水平范围	40%-50%/60%-100% %/50%-70%/70%-100%	30%-50%/50%-100% %/40%-70%/70%-100%	50%-70%/60%-100%/70% %-100%/80%-100%
水平变化	40%-40%/60%-100% %/50%-70%/70%-100%	40%-30%/50%-100% %/40%-70%/70%-100%	60%-70%/70%-100%/80% %-100%/80%-100%
C 值	-0.50/0.77/0.5/0.58	-0.5/0.85/0.85/0.7	-0.06/0.25/-0.07/0.5
Z 值	-1.51/2.19*/1.52/1.67	-1.35/2.43*/2.85**/1.9	-0.16/0.71/-0.20/1.42
		阶段间变化	
阶段	A1/B1, B1/A2, A2/B2	A1/B1, B1/A2, A2/B2	A1/B1, B1/A2, A2/B2
趋势方向和效果变化	/ \ / 正向 负向 正向	/ / / 正向 正向 正向	/ / / 正向 正向 正向
趋向稳定性变化	不稳定到稳定, 稳定到不稳定, 不稳定到稳定	稳定到不稳定, 不稳定到稳定, 稳定到稳定	稳定到不稳定, 不稳定到不稳定, 不稳定到稳定
水准变化	60%-40%, (+20%) 50%-100%, (-50%) 70%-70%, (0)	50%-50%, (0), 40%-100% (-60%) 70%-70%, (0)	70%-70%, (0) 80%-100%, (-20%) 80%-100%, (-20%)
重叠百分比	0%, 0%, 0%	0%, 66.7%, 0%	10%, 100%, 100%
C 值	0.86, 0.31, 0.86	0.9, 0.22, -1.30	0.56, 0.25, -0.09
Z 值	2.76**, 1, 2.77**	2.99**0.7, -4.08**	2*, 0.81, -0.26

(注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$)。

(2) 吃饭活动中生活常规目标平均持续时间的结果分析

阶段内分析

由表 4.10 和图 4.5 可见, 在基线期 A1 期间, 三名幼儿的趋向稳定性都在 75% 以上, 小阳的趋向预计呈上升趋势, 小艺和小奇的趋向预计呈下降趋势, 说明在吃饭活动中小艺和小奇的平均持续时间要比小阳要长, 且小阳和小奇的 Z 值都未达到显著水平, 因此, 由于嵌入式教学还未实施, 泛化效果还未出现。在干预期 B1 期间, 三名幼儿的趋向稳定性都在 75% 以上, 结合趋向预计, 说明三名幼儿在 B1 期间, 平均持续时间呈稳定下降趋势, 嵌入式教学效果得到泛化, 其中小艺泛化下降幅度较大, 泛化效果较好; 重返基线期 A2 期间, 小阳和小艺趋向稳定性高于 75%, 但是小艺趋向预计呈下降趋势, 说明平均持续时间呈现稳定下降趋势, 泛化效果维持较好, 而小阳的趋势预计呈上升趋势, 小奇趋向稳定性较差, 说明嵌入式教学撤出之后, 这两名幼儿泛化效果受到嵌入式教学撤出的影响较大。再返回到基线期 A2 期间, 三名幼儿的趋向稳定性都在 75% 以上, 且趋向预计呈下降趋势, 说明随着嵌入式教学的再次介入, 平均持续时间稳定下降, 泛化效果较好。

阶段间分析

在相邻阶段的变化方面, A1/B1 阶段间的变化中, 虽然重叠率较高, 但是小奇的趋向稳定性呈下降趋势, 且 Z 值显著, 说明随着嵌入式教学的介入, 在吃饭活动中完成生活常规目标的平均持续时间减少, 泛化效果显著, 而小阳和小艺虽然重复率较低, 且趋向预计呈下降趋势, 但是两名幼儿的 Z 值未达到显著水平, 泛化效果较奇差。在 B1/A2 期间, 小阳的泛化效果受撤出嵌入式教学的影响较大, 趋势方向呈上升趋势, 且 Z 值不显著, 而小艺虽然重叠率为 100%, 但是其趋势方向呈下降趋势, 且 Z 值显著, 说明泛化效果较好, 而小奇虽然 Z 值不显著, 但是趋势方向呈下降趋势, 且重叠率为 0%, 其泛化效果介于两者之间; 在 A2/B2 之间, 随着嵌入式教学的再次介入, 泛化效果也随之波动, 三名幼儿的趋势方向均呈现下降趋势, 其中, 小艺的 Z 值显著, 泛化效果较好。

四、研究结果与分析

表 4.10 各被试泛化到吃饭活动中遵守生活常规平均持续时间的阶内和阶段间的变化

分析角度	分析结果								
	小阳			小艺			小奇		
	阶段内变化								
阶段顺序	A1/B1/A2/B2			A1/B1/A2/B2			A1/B1/A2/B2		
阶段长度	3/5/3/5			4/5/3/4			8/8/4/4		
趋向预计	/ \ / \			/ \ / \			/ \ / \		
趋向稳定性	100%/100%/100%/80%			100%/80%/100%/100%			100%/100%/66.6%/100%		
	稳定/稳定/稳定/稳定			稳定/稳定/稳定/稳定			稳定/稳定/不稳定/稳定		
平均值	23.3/17.78/22.6/14			12.19/9/6/5.5			14.25/11.98/8.8/5.13		
水平稳定值	67%/100%/67%/40%			75%/0/33.3%/25%			80%/100%/33%/33%		
	不稳定/稳定/不稳定/不稳定			稳定/不稳定/不稳定/不稳定			稳定/不稳定/不稳定/不稳定		
水平范围	20-26/16-18/20-25/10-17			10-13.07/5-14/5-7/4-7			14-15.84/12-13/7.4-10/4-6		
水平变化	20-26/18.4-16/23-25/15-15			11.17-10/14-5/6-56/7-4			15.4-10/12.74-11/9-10/6-4		
C 值	0.46/0.07/-0.34/-0.18			-1.61/0.61/-0.25/0.1			0.60/-0.26/-0.35/0.45		
Z 值	1.4/0.2/-1.04/-0.51			-4.36**/1.73/-0.71/0.27			1.7/-0.75/-1.01/1.28		
	阶段间变化								
阶段	A1/B1, B1/A2, A2/B2			A1/B1, B1/A2, A2/B2			A1/B1, B1/A2, A2/B2		
趋势方向和效果变化	/ \ / \ / \			/ \ / \ / \			/ \ / \ / \		
	正向 负向 正向			正向 正向 正向			正向 正向 正向		
趋向稳定性变化	稳定到稳定, 稳定到稳定, 稳定到稳定			稳定到稳定, 稳定到稳定, 稳定到稳定			稳定到稳定, 稳定到不稳定, 不稳定到稳定		
水准变化	18-26, 23-16, 15-25 (-8) (+7) (-10)			14-10, 6-5, 7-5 (4) (1) (2)			12.74-10, 9-11, 6-10 (+2.74) (-2) (-4)		
重叠百分比	0%, 33%, 100%			10%, 100%, 75%			100%, 0%, 0%		
C 值	0.45, 0.25, 0.45			0.56, 0.66, 0.94			0.56, 0.58, 0.46		
Z 值	1.44, 0.80, 1.45			1.86, 2.12*, 2.94**			2.01*, 1.86, 1.36		

(注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$)。

(3) 吃饭活动中生活常规目标平均提醒次数的结果分析

阶段内分析

由表 4.11 和图 4.7 可见,在基线期 A1 期间,三名幼儿的趋向稳定性均达到 75%以上,但是小阳和小艺的趋向预计呈上升的趋势,说明其负向行为呈稳定上升的趋势,而小奇水平稳定性较差,表明三名幼儿在嵌入式教学未介入之前,泛化效果较差。在干预期 B1 期间三名幼儿的趋向预计都呈现下降趋势,且平均值较基线期有所下降,说明随着嵌入式教学的介入,平均持续时间降低,泛化效果明显。再次返回基线期 A2 期间,小艺趋向稳定性为 75%以上,且趋向预计呈上升趋势,说明平均教师提醒次数呈稳定上升趋势,而小阳和小奇呈现出稳定下降的趋势,说明小阳和小奇的泛化效果较好。这可能是由于小艺在吃饭的活动中习惯较差,经常在吃饭中间跑开,受嵌入式教学撤出的影响较大,泛化效果较差;再次恢复到干预期 B2 期间,三名幼儿的趋向稳定性均在 75%以上,且趋向预计呈向上增长的趋势,泛化效果较好。

阶段间分析

在相邻阶段的变化方面,A1/B1 阶段间的变化中,趋向变化呈下降趋势,重复率为 0%,其中小奇和小艺 Z 值显著,说明在嵌入式教学实施之后,这两名幼儿的平均提醒次数呈稳定下降趋势,泛化效果较好;在 B1/A2 阶段间的变化中,小艺的趋向变化呈上升趋势,且重叠率为 0%,且 Z 值不显著,说明随着嵌入式教学的撤出,小艺的泛化效果受到了影响,小阳和小奇趋向变化呈下降趋势,且小奇的 Z 值显著,说明小奇的泛化效果维持较好,小阳介于其中;在 A2/B2 期间,三名幼儿趋势方向均呈下降趋势,重复率为 0%,其中,小阳和小奇的 Z 值达到显著水平,泛化效果较好。

四、研究结果与分析

表 4.11 各被试泛化到吃饭活动中遵守生活常规平均教师提醒次数的阶内和阶段间的变化

分析向度	分析结果		
	小阳	小艺	小奇
	阶段内变化		
阶段顺序	A1/B1/A2/B2	A1/B1/A2/B2	A1/B1/A2/B2
阶段长度	3/5/3/5	4/5/3/4	5/5/3/3
趋向预计	／＼＼＼	／＼／＼	／＼＼＼
趋向稳定性	100%/100%/100%/80% 稳定/稳定/稳定/稳定	100%/100%/100%/100% 稳定/稳定/不稳定/稳定	80%/100%/100%/100% 稳定/稳定/稳定/稳定
平均值	25/17/20/10	18/11/16/11	15/7.3/8.67/6.16
水平稳定值	100%/20%/33%/10% 稳定/不稳定/不稳定/稳定	50%/40%/50%/100% 稳定/不稳定/不稳定/稳定	40%/40%/33.3%/66% 不稳定/不稳定/不稳定/不稳定
水平范围	24-27/13-20/17-23/7-14	15-20/10-13/14-18/9-13	9-18/6-9/7-10/5-7
水平变化	24-27/20-27/23-15/10-17	15-16/12-10/14-15/13-9	16-9/9-7/10-7/7-5
C 值	0.46/-0.03/0.50/0.069	0.86/-0.19/0.97/0.92	-0.16/-0.16/0.46/0.42
Z 值	1.41/-0.11/1.52/0.17	2.32*/-0.53/2.76**/2.47*	-0.45/-0.47/1.33/1.21
	阶段间变化		
阶段	A1/B1, B1/A2, A2/B2	A1/B1, B1/A2, A2/B2	A1/B1, B1/A2, A2/B2
趋势方向和效果变化	／＼＼＼ 正向 正向 正向	／＼／＼ 正向 负向 正向	／＼＼＼ 正向 正向 正向
趋向稳定性变化	稳定到稳定, 稳定到稳定, 稳定到稳定	稳定到稳定, 稳定到稳定, 稳定到稳定	稳定到稳定, 稳定到稳定, 稳定到稳定
水准变化	20-27, 23-15, 10-17 (-7) (+8) (-7)	12-16, 14-10, 13-15 (-4) (4) (-2)	9-9, 10-7, 7-7 (+2) (+3) (0)
重叠百分比	0%, 67%, 0%	0%, 0%, 0%	0%, 33.3%, 0%
C 值	0.57, -0.13, 0.72	0.66, 0.42, 0.56	0.64, 0.97, 0.77
Z 值	1.86, -0.42, 2.33*	2.21*, 1.34, 1.76	2.3*, 3.12**, 2.26*

(注: *p<0.05, **p<0.01)。

(四) 社会效度

1. PPVT-R 量表和文兰适应行为量表前后测分析

表 4.12 各被试 PPVT-R 量表前后测的得分情况

被试	年龄	前测得分	后测得分
小阳	6 岁 7 个月	30	40
小艺	5 岁 3 个月	22	30
小奇	4 岁 1 个月	17	28

表 4.13 各被试课堂适应行为中日常生活技能适应水平前后测得分情况

被试	前测得分	适应水平	后测得分	适应水平
小阳	15	适中	25	适中
小艺	14	较低	23	适中
小奇	12	低	20	适中

从 PPVT-R 量表的前后测得分中可以看出, 三名被试在前后测的得分上均有提高, 说明嵌入式教学的实施对三名特殊幼儿的语言理解能力起到了促进作用, 教师在实施嵌入式教学的过程中, 通过提醒和与幼儿的交流, 促进了幼儿语言词汇的理解。从课堂适应行为中日常生活技能水平前后测得分中可以看出, 小阳、小艺和小奇的分数分别提高了 10、9、8 分, 说明嵌入式教学的实施三名幼儿的日常生活技能适应水平均有提高, 三名幼儿的适应水平均达到了适中水平。

2. 教师与家长的访谈

教师对嵌入式教学的接受度: 通过对三名教师的访谈结果得出, 三名教师都认为通过培训, 能够在较短的时间内掌握嵌入式教学的实施, 且实施的忠诚度较高, 在点心时间嵌入遵守生活常规的目标, 不干扰正常教学活动的组织与进行; 并且三名教师认为在实施教学后, 三名幼儿的生活常规状况得到明显的改善, 效果明显。从对家长的访谈中了解到三名幼儿的遵守生活常规的改善有泛化到生活习惯中, 比如家中吃饭和吃水果时的生活习惯。

五、结论与建议

（一）讨论

本研究运用嵌入式教学方法,以3名在学前融合环境中就读的特殊儿童为研究被试,观察3名特殊儿童遵守生活常规的完成率、平均持续时间和平均教师提醒次数的状况。结合3名被试遵守生活常规状况和访谈结果,综合讨论嵌入式教学实施的成效、教师实施嵌入式教学的忠诚度和影响因素。

1. 遵守生活常规的完成率提高

从对三名幼儿遵守生活常规完成率的数据分析来看,吃点心活动中遵守生活常规的完成率较教学干预前具有明显的提高。并且泛化时期的效果随教学干预的进行波动,通过嵌入式教学的实施,吃饭活动中遵守生活常规的完成率也得到明显的提高。三名幼儿中小奇的教学干预和泛化效果较小阳、小艺要好,而小奇的年龄是最小的,说明遵守生活常规的状况总体而言是向上发展的,与年龄大小无关^[118]。

在嵌入式教学实施之前,三名幼儿在吃点和吃饭活动中遵守生活常规的完成率都比较低,小阳主要表现在注意力不够集中,教师在发出指令之后,跑去玩其他的玩具,不能连续的完成在吃点心活动中生活常规的遵守;小艺在三名幼儿中遵守生活常规状况最差,听不懂教师的指令,并伴有哭闹的行为;小奇处于小班,有效展开生活常规教育尤为重要^[119],他主要表现在教师发出指令之后,不知道该去做什么,不清楚生活常规的内容。在进入嵌入式教学干预时期,教学干预对小阳和小奇的效果显著,根据对小阳和小奇前期的评估,选择恰当的嵌入时机,在吃点心活动中对洗手、擦手、排队、吃点心、收拾残留物五个遵守生活常规步骤中,通过运用CTD教学策略,在0秒延迟和5秒延迟两个阶段中使用响应提示的方法实施教学,小阳的注意力提高,在教师发出指令后,能够及时并连续的完成遵守生活常规;小奇逐渐了解和掌握生活常规的内容,完成率得到提高。

这可能是由于嵌入式教学的实施是在自然的情境中，特殊儿童更易于接受。而小艺在进入嵌入式教学干预时，发现小艺的教学效果较差，遵守生活常规的完成率还继续维持在基线期水平，教师在发出去吃点心的指令后，小艺没有反应，甚至一直跑出去玩，在经过研究者和教师的交流和观察发现，虽然教师在发出吃点心的指令没有反应，但是当教师随后发出小朋友先去洗手的指令之后，小艺会有反应，因此当嵌入教学时机的选择调整在教师发出吃点心、去洗手的指令之后，语言和肢体的强化对小艺也十分有效，小艺的哭闹行为逐渐减少，能够连续的完成遵守生活常规，良好的教学干预效果取决于嵌入式教学实施的灵活性，实时调整教学计划，也因此得出在制定教学计划时应考虑不同特殊儿童的障碍类型，使其得到适合的教学。

在嵌入式教学干预的过程中值得一提的是，从0秒过渡到5秒的过程中，三名幼儿遵守生活常规的完成率有呈明显的下降趋势，这说明嵌入式教学干预对遵守生活常规完成率的提高具有明显的效果。从教学干预的泛化效果看，三名幼儿在吃饭活动中遵守生活常规状况得到改善，其中，小艺在嵌入式教学干预之前，吃饭时喜欢用手去抓饭，实施之后用手抓饭的行为减少。综合三名幼儿的教学干预效果来看，小艺和小奇在干预几周后，遵守生活常规率明显下降，而小阳的波动范围较小，这可能是由于天气逐渐进入冬天，小艺和小奇所在的幼儿园在点心的种类上没有替换，由于天气变凉，小艺和小奇在吃点心的生活常规完成上逐渐下降，而小阳所在的幼儿园随着天气的变化，调整了点心的种类，对其遵守生活常规的完成率状况没有较大的影响。

通过对家长和教师的访谈，三名幼儿在家中和课堂上遵守生活常规状况得到改善，比如，小艺在家能够独立完成洗手、擦手和收拾残留物等生活常规。

2. 完成遵守生活常规的平均持续时间降低

从对三名幼儿遵守生活常规平均持续时间的数据分析来看，在吃点心活动中，遵守生活常规的平均持续时间虽然没有较大的变化，但是总体呈下降的趋势，说明随着嵌入式教学干预的进行，三名幼儿在吃点心活动中遵守生活常规的平均持续时间减少，在吃饭活动中遵守生活常规的平均持续时间总体要比吃点心活动中长，这是因为吃饭要比吃点心花费的时间长，并且随嵌入式教学干预波动，说明泛化效果较好。

嵌入式教学干预开始之前，三名幼儿都花费了较长时间完成遵守生活常规，其中小阳在吃点和吃饭期间生活常规的平均持续时间花费较长，这是因为教师在发出指令之后，小阳在完成洗手、擦手、排队吃点心/吃饭、收拾残留物时，注意力不集中，容易跑去玩其他东西，花费的时间较长，并且影响教师的课堂组织，虽然小艺较小阳平均持续时间较低，但是综合其生活常规的完成率来看，小艺的完成率较低，说明小艺遵守生活常规的状况较差，小艺在吃点心活动中经常有哭闹的行为，大部分只能完成洗手、擦手，不能完成后面的生活常规，因此花费的时间较短，小奇在吃点和吃饭中完成遵守生活常规的平均持续时间介于小阳和小艺之间，结合其完成率来看，小艺的遵守生活常规状况较好。

进入嵌入式教学干预期之后，小阳的平均持续时间较小艺和小奇下降较快，小艺和小奇的下降幅度较低，综合来看，三名幼儿的平均持续时间都有所下降其中，小阳在教学干预期间内完成遵守生活常规的连续性加强，在完成一个环节后，很少去玩其他的玩具，完成吃点心活动中遵守生活常规的五个步骤花费的平均持续时间缩短；小艺在完成率提高的状况下，平均持续时间较基线期有所下降，小艺在教学干预期间，通过对嵌入式教学时机的调整，教师对小艺实时教学，并且小艺特别喜欢教师给予的口头和肢体鼓励方式，即：“小艺，来击掌。”小艺会快速的完成遵守生活常规，平均持续时间缩短，嵌入式教学干预效果较好；小奇在嵌入式教学干预期间，逐渐了解掌握生活常规的内容，能够连贯的完成遵守生活常规，平均持续时间也有所缩短。

通过对教师的访谈来看，三名幼儿都能够连续的完成吃点心活动中生活常规，平均持续时间降低，并且泛化效果较好。从家长的反映来看，小阳和小艺在家里不需要家长过多的提醒能够完成遵守生活常规且花费的时间较短，而小艺由于大部分是由爷爷奶奶带，对小艺的教育方式属于听之任之和包办，导致小艺在家里虽然能够完成生活常规，但是花费的时间较长。根据表 4.5 来看，由于吃点和吃饭需要花费一定的时间，所以干预期、再次返回基线期和再次进入基线期中平均持续时间下降到合理的范围内就不再下降。

3. 完成遵守生活常规的平均教师提醒次数降低

将对三名幼儿遵守生活常规平均教师提醒次数的数据分析来看，在吃点心活动中，平均教师提醒次数总体上呈下降趋势，说明教师在提醒次数较少的情况下，

能够完成遵守生活常规。在吃饭活动中，平均教师提醒次数随嵌入式教学干预和撤出波动，说明泛化效果较好。

嵌入式教学开始之前，小阳的平均教师提醒次数较高，并且随嵌入式教学干预和撤出的波动幅度较大，这是由于小阳所在的班级人数较少，教师对小阳的行为比较关注，教师有充足的精力和时间，嵌入式教学的次数较多，平均教师提醒的次数也随之升高；小奇的平均教师提醒次数最少，这可能是由于小奇处于小班，需要照顾的幼儿较多，教师没有充足的精力去照顾小奇，所以小奇的平均教师提醒次数较低；小艺的平均教师提醒次数介于小阳和小奇之间。

进入嵌入式教学干预之后，结合表 4.5、表 4.6 和表 4.7 所示，在完成率升高和平均持续时间降低的情况下，小艺和小奇平均教师提醒次数逐渐降低，嵌入式教学干预效果较好，这可能是由于恰当的嵌入时机和鼓励方法的选择，小艺在教师发出指令之后，小艺主动去完成吃点心活动中遵守生活常规的步骤，他在洗手、擦手和吃点心的生活常规上完成的较好，教师的提醒集中在排队和收拾残留物上，随着教学干预的推进，小艺在排队和收拾残留物也完成的很好，平均教师提醒次数逐渐降低，小奇在嵌入式教学干预之后，逐渐掌握遵守生活常规的内容，清楚的知道在吃点活动中应该要做什么，平均教师提醒次数降低；小阳在干预期 B1 中 0 秒延迟期间，虽然完成率升高和平均持续时间降低，但是平均教师提醒次数逐升高，这是因为由于季节的转换，导致小阳感冒，身体不舒服，教师对小阳格外关注，小阳的平均教师提醒次数较高，而在 5 秒延迟期间，小阳的感冒好了，平均教师提醒次数直线下降，说明嵌入式教学干预效果较好。

通过对教师的访谈来看，在嵌入式教学干预后，三名幼儿都能够独立自主的完成遵守生活常规，对幼儿的提醒次数也较嵌入式干预之前少，嵌入式教学干预效果较好，三名幼儿的家长也反映，在家里能够独立自主的完成生活常规，家长的提醒的次数也较少。

值得一提的是，在整个嵌入式教学干预的过程中，小艺不仅生活遵守状况逐渐变好，其哭闹行为和用手抓饭的行为也逐渐减少；小阳在嵌入式教学的干预中，语言表达和与教师的交流也逐渐增多，比如，在快要收拾残留物的时候，小阳会说：“时间到了，快把垃圾倒掉。”并且在嵌入式教学干预的整个过程中，教师积极学习和掌握嵌入式教学知识，与研究者积极交流，调整教学计划，教师实施

教学的忠诚度较高，保证了嵌入式教学实施的有效性。

4. 嵌入式教学的实施应准确把握嵌入时机

准确把握嵌入时机是嵌入式教学实施和调整的重要部分，嵌入时机是指制定的教学计划选择在什么时候实施并且能够达到较好的效果。由于每个特殊儿童的障碍类型不同，对嵌入时机的选择也有所不同。

在本研究中，对小阳和小奇嵌入教学时机的选择是在教师发出指令之后，在经过嵌入式教学实施之后达到较好的效果。而在嵌入式教学实施前期，对小艺嵌入式教学时机的选择同小阳和小奇一样，都在教师发出指令之后，然而教学没有取得良好的效果，小艺还是在点心时间跑出去，不能很好的遵守生活常规，教师经过与研究者的观察和沟通发现，当教师老师说：“小朋友们我们去吃点心，接下来我们要做什么呢？先去洗手啦。”然后实施0秒和5秒延迟，结果发现小艺在点心时间跑出去的次数减少，遵守生活常规的状况较好。因此，对嵌入时机的准确把握影响嵌入式教学实施的效果，教师和研究者应准确观察幼儿的特点，选择合适的嵌入时机。

5. 教师实施嵌入式教学的忠诚度影响教学效果

教师实施嵌入式教学的忠诚度是指教师能否准确实施嵌入式教学步骤，正确实施教学计划。是影响嵌入式教学效果的重要因素之一。教师实施嵌入式教学的忠诚度受很多因素的影响，如教师的教学经验、教育教学组织能力等。

在本研究中，小奇的教学效果变化幅度较小，没有小艺和小阳的变化幅度大。这可能是由于小奇在小班，老师需要照顾的学生较多，实施嵌入式教学的精力分散，不能及时和准确实施嵌入式教学，忠诚度较小，遵守生活常规的效果变化幅度较小。而小阳和小艺的教师在实施嵌入式教学之前，仔细观察幼儿的特点，制定教学计划，而在实施嵌入式教学的过程中，两位教师积极与研究者交流，检查实施嵌入式教学的忠诚度，并在实施教学的过程中积极与研究者反馈教学效果，及时调整，准确实施嵌入式教学，教学的忠诚度较高，嵌入式教学效果较好。在与教师的访谈中发现，教师对嵌入式教学计划的熟悉程度影响教学实施的准确度进而影响嵌入式教学效果。

6. 嵌入式教学的实施不影响正常教学组织和实施

嵌入式教学除了自然灵活、实时调整的特点以外,还有一个重要的特点就是不影响正常教学的组织和实施。教师在点心时间嵌入遵守生活常规的目标,既能对遵守生活常规的目标实施教学又不扰乱正常教学组织的进行,嵌入式教学通过整合教学资源,在一日活动中实施教学,实施方式灵活自然,打破了刻板的教学方式,在自然情境中实施嵌入式教学使遵守生活常规目标更容易内化并且泛化到其他的生活常规中,教学效果较好。通过观察和对老师的访谈发现,教师实施嵌入式教学的时间在点心时间之内,并不影响课堂教学的组织和实施。

7. 嵌入式教学的实施对不同被试的效果

从实验的结果来看,嵌入式教学都能改善三名特殊儿童遵守生活常规的状况。其中,在遵守生活常规的完成率方面,从A1到B2期间,三名被试的完成率都有明显的上升趋势,而从B1到A2期间,小奇较小阳和小艺的维持状况较好,由于小阳被诊断为自闭症,与教师的沟通交往能力较差,教师在停止干预后,小阳不能完全理解老师的指令,不为所动,一直在玩自己喜欢的玩具,没有了老师的提醒,完成率大幅下降;小艺为确诊为感觉统合失调,喜欢到处乱跑,撤除嵌入式教学之后,小艺恢复到以前的状态,不听从教师指令,完成率下降;小奇被确诊为语言发育迟缓,大部分时间呆在教室里,能够理解老师发出的指令,在了解到生活常规的内容之后,嵌入式教学效果得到很好的维持。在平均持续时间和平均教师提醒次数方面,三名被试的波动范围不大,小艺较小阳和小奇嵌入式教学效果较好。

(二) 研究结论

1、研究结论

(1) 在学前融合教育情境中,嵌入式教学的实施使特殊儿童遵守生活常规的完成率提高、平均持续时间降低、平均教师提醒次数降低。

(2) 嵌入式教学对吃点心活动中遵守生活常规的效果能泛化到吃饭活动中。

(3) 从0秒延迟过渡到5秒延迟期间遵守生活常规状况明显变差。

(4) 嵌入时机的选择是嵌入式教学实施的关键。

(5) 教师实施嵌入式教学的高忠诚度提高教学的有效性。

2. 研究限制

本研究表明嵌入式教学对在早期融合环境中三名特殊幼儿的遵守生活常规状况具有良好的教学干预效果，同时研究中也存在一定的局限性。

(1) 教学干预研究社会效度的局限性

本研究虽然是通过实验的方法验证了嵌入式教学能否改善早期融合环境中特殊幼儿的遵守生活常规状况，对其干扰因素进行了控制，但是本质上是属于个案研究，特殊幼儿本身之间差距较大，具有个体差异性，个案间的身心发展状况不能达成一致，无法形成个体间的普遍性，因此，研究的结果不能普遍推广，只能为早期融合教育教学环境中特殊幼儿遵守生活常规改善的研究和实践提供一定的参考，并且对遵守生活常规改善的评估局限于目标行为出现的次数，缺乏对特殊幼儿内部心理机制的评估，这使得嵌入式教学对特殊幼儿遵守生活常规改善的研究缺乏生态效应，不具有普适性。

(2) 嵌入式教学实施的局限性

嵌入式教学的实施过程包括目标制定、实施场景选择、教学策略选择和教学效果评价与追踪四个核心要素。在目标制定上，本研究只选择了一个目标进行教学干预，没有拓展到多个日常常规的目标，不能确定嵌入式教学对其他教学目标的有效性，比如，嵌入式教学是否对特殊幼儿完成复杂连续的目标行为有效。在实施场景选择上，本研究只选择一个实施场景，不能确定在其他实施场景嵌入式教学是否有效，本研究在教学策略的选择上只运用了CTD，应该多采用以响应提示为核心的教学策略，比如PTD、及时刺激等等，多种教学策略互相比对，探索出最适合运用在嵌入式教学的策略，在教学效果评价与追踪上，本研究的局限性是没有探索嵌入式教学的长时效应。

(3) 教学干预实施时间的局限性

本研究在教学干预时间上是3个月3周，其中基线期A1持续3周，干预期持续5周，返回基线期B1持续3周，返回干预期B2持续4周，比较理想的状态下，教学干预应是不间断的。在具体的实施过程中，特殊幼儿由于节假日、身体、天气状况等原因不能按时到校，干预时间得不到充分的保障，从而导致数据收集不连贯，对嵌入式教学干预产生影响，如果教学干预时间延长、连贯，则嵌入式教学干预效果更好。

（三）研究建议

鉴于嵌入式教学（EI）在国际上的广泛运用及其良好效果，为促进在我国学前融合教育情境中有效开展，可以将EI映入我国学前融合教育实践中，以下将从教师、嵌入式教学实施的角度提出以下建议：

1. 加强教师培训，学习嵌入式教学知识

从我国目前的早期融合教育的特教师资来看，不仅特殊教育专职人员在数量上无法满足需求，并且从事特殊教育工作的教师普遍缺乏系统的特殊教育专业知识和技能训练，这种师资状况无疑会影响嵌入式教学的有效实施，也无法满足我国早期融合教育教育扩充的需要^[120]，影响嵌入式教学实施的因素有很多，在众多因素中教师作为嵌入式教学的实施者，对嵌入式教学的了解和掌握程度都会影响教学的效果^[121]。Noh 等人认为，教师提供嵌入教学的次数不仅与学生的障碍程度有关，也与教师的前期培训有关^{[122][123]}。前期培训涉及培训的时间、内容和形式。在培训的时间上，结合 Grisham-Brown、Kohler 的研究，每周花费培训教师的时间平均不多于 3 个小时^{[124][125]}，时间可以分布在周末或者是嵌入式教学实施前，不耽误正常教学的进行；在培训的内容方面，包括如何撰写嵌入式教学计划、嵌入目标的制定、嵌入式教学的实施以及评价、如何根据特殊儿童的表现实时调整嵌入式教学计划；在培训的形式上，可以采取一对一、在职的培训、小组模式、用专题讨论会的形式对老师进行培训。

2. EI 制定：基于幼儿的障碍类型与兼顾学前融合环境

从 EI 构成要素角度看，教学中目标制定、活动类型和嵌入学习次数的选择均应基于幼儿的障碍类型并适应学前融合教学环境。

首先，目标制定应考虑不同障碍类型幼儿的主要缺陷，聚焦于特殊幼儿认知发展目标、社会发展目标、动作发展目标的提高，目标制定还应符合特殊幼儿独特的最近发展区，制定对幼儿具有挑战性的教学目标；并且，目标的制定应考虑学前融合教学环境，使教学的实施既能满足特殊儿童的需要，同时又不干扰教学的正常进行。其次，在教学活动类型的选择上，应选择提供较多教学机会的活动，如活动之间的过渡、如厕、点心时间、循环活动，而非入园、离园和自由活动，

活动之间的过渡和如厕是嵌入教学机会最多的场景。最后，嵌入机会的选择取决于特殊幼儿的目标而非障碍类型，因为残疾幼儿和普通幼儿在嵌入次数上没有显著差异^[126]，嵌入的次数应基于特殊幼儿是否需要学习此目标技能，若评估过高则会导致教师在每个教学活动中嵌入学习机会，使得嵌入学习的次数增多，反之，则降低；再者，每天嵌入的次数应保持一致，若嵌入次数不同则会直接影响嵌入教学的效果。

3. EI 实施：实时评估，及时调整教学计划

从嵌 EI 实施过程的角度看，教学实施需及时调整教学计划。首先，教学重点应更多放在有难度、学习慢的任务中。当教学效果一直不能达到期望的状态时，需要调整任务难度和趣味性，提高目标技能的达成率，且难度高的任务应分散在整个教学活动中；教学目标较易达成时，要考虑提高目标的挑战性。再者，教师应根据幼儿的表现及时调整教学策略。例如，若教学中特殊儿童在完成教学目标时错误较多，则不能立即进入下一阶段，而应等待至幼儿表现稳定或调整教学策略。此外，教师在提供强化时，应确定此方法能够引发幼儿反应并且最好能够做出正确的回答。随着教学的进行，应根据幼儿反应和需要改变强化量和强化频率。教师也可列出能够引起特殊幼儿正确反应的强化物，改变强化方式，以避免特殊幼儿对强化失去兴趣。

（四）展望

1. 实施主体

教师是嵌入式教学实施的重要组成部分，教师实施教学干预的忠诚度、教学策略的调整等直接影响教学效果，^{[127][128][129]}未来的研究应该从教师培训出发，分析教师培训特别是职前培训对在早期融合环境中实施嵌入式教学的影响。家长也是和幼儿接触最多人员，未来的研究应该探索不同的实施者对嵌入式教学干预效果的影响，比如家长在家里实施嵌入式教学，观察对特殊幼儿遵守生活常规的效果，如何将嵌入式教学有效推广到家庭干预策略中也值得研究和探索。

2. 嵌入式教学实施

嵌入式教学的实施过程包括目标制定、实施场景选择、教学策略选择和教学

效果评价与追踪四个核心要素，在目标制定上，除了聚焦于认知发展、社会性发展和动作发展目标上，未来的研究应探索嵌入式教学在早期融合环境中对其他发展目标的有效性；在实施场景选择上，未来的研究应关注评估在早期融合教育中选择哪种场景和活动对嵌入式教学的实施最有效；在教学策略的选择上，为来的研究应探索不同的教学策略比较，探索最适合嵌入式教学实施的策略；在教学效果的评价和追踪上，未来的研究应加强研究嵌入式教学在早期融合教育环境中实施的长时效应；在嵌入的时机选择和次数上，未来的研究应该研究嵌入的时机、嵌入的频次对嵌入式教学效果的影响。

3. 嵌入式教学文献搜索

目前在对嵌入式教学资料的搜索和查看中，只使用“嵌入式教学”、“嵌入”、“嵌入的指令”、“作业指导”和“自然主义教学策略”分别作为关键词，可能有其他的研究，使用的方法相同来证明嵌入式教学的有效性，但却使用不同的关键词。未来的研究应扩充关键词的搜索，加大对嵌入式教学研究的深度探索为我国早期融合教育提供借鉴意义。

参考文献

- [1]连福鑫,贺荟中.美国自闭症儿童融合教育研究综述及启示[J].中国特殊教育,2011,(4):30-36.
- [2]Mcdonnell J, Thorson N, Disher S, et al. The Achievement of Students with Developmental Disabilities and Their Peers Without Disabilities in Inclusive Settings: An Exploratory Study[J]. Education & Treatment of Children, 2003, 26(3):224-236.
- [3]莫源秋,韦凌云,刘揖建.幼儿常规教育指导手册[M].北京:中国轻工业出版社,2013.
- [4]教育部.3-6岁儿童学习与发展指南[M].北京:首都师范大学出版社,2012:67.
- [5]Odom S L, Diamond K E. Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base[J]. Early Childhood Research Quarterly, 1998, 13(1):3-25.
- [6]Salih Rakap, Asiye Parlak - Rakap. Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: a literature review[J]. European Early Childhood Education Research Journal, 2011, 19(1):79-96.
- [7]Warren S F, Kaiser A P. Research in early language intervention[J]. Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base, 1988: 89-108.
- [8]Harrower, John A. A modelling and experimental study of a high frequency response chemiluminescent reactor[J]. University of Cambridge, 1999.
- [9]McDonnell, John|Johnson, Jesse W. |McQuivey, Camille. Embedded Instruction for Students with Developmental Disabilities in General Education. DADD Prism Series. Volume 6. [J]. Division on Developmental Disabilities Council for Exceptional Children, 2008:98.
- [10]张国栋.质量评价视角下学前融合教育现状的跨个案研究[D].浙江师范大学,2013.
- [11]Giangreco M F. Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments[J]. Critical issues in the lives of people with severe disabilities, 1991: 245-270.
- [12]Hunt P, McDonnell J. Inclusive education[J]. Handbook on developmental disabilities, 2007: 269-291.
- [13]白帆.自闭症儿童早期融合教育的个案研究[J].教学实践研究,2011: 215.
- [14]雷江华.学前特殊儿童教育[M].华中师范大学出版社,2008.
- [15]Sandall S R. DEC recommended practices : a comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education[M]. Division for Early Childhood (DEC) of the Council for

Exceptional Children(CEC), 2005.

[16] Rakap S, Balikci S. Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism[J]. Journal of Mental Subnormality, 2016, 63(1):17-26.

[17] Handen B L, Zane T. Delayed prompting: a review of procedural variations and results. [J]. Research in Developmental Disabilities, 1987, 8(2):307-330.

[18] Wolery M, Ault M J, Doyle P M. Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies[M]. Longman Publishing Group, 1992.

[19][107][108]李力. 幼儿园常规教育内容构建及实施原则研究[D]. 安徽省:淮北煤炭师范学院, 2007.

[20]黄钟河, 朱楠. 浅谈随班就读课程改革[J]. 绥化学院报, 2016(1):23-27.

[21]Wolery M, Anthony L, Heckathorn J. Transition-Based Teaching: Effects on Transitions, Teachers' Behavior, and Children's Learning. [J]. Journal of Early Intervention, 1998, 21(2):117-131.

[22] Schuster J W, Hemmeter M L, Ault M J. Instruction of students with moderate and severe disabilities in elementary classrooms[J]. Early Childhood Research Quarterly, 2002, 16(3):329-341.

[23] 华国栋, 李泽慧. 实施差异教学提高随班就读质量[J]. 中国特殊教育, 2006(12): 9-10.

[24] 严冷. 北京幼儿园教师全纳教育观念的调查[J]. 学前教育研究, 2008(5): 17-21.

[25] 孙锋. 特殊学校教师对融合教育的态度调查[J]. 当代教育理论与实践, 2013(5):14.

[26] 王志强, 申洪仁. 学前随班就读的困境与思考[J]. 重庆师范大学学报:哲学社会科学版, 2009, (2):114—119.

[27]Bricker D, Cripe J J W. An activity-based approach to early intervention. [J]. Pediatric Physical Therapy, 1992, 4(4).

[28]Zirpoli T. Understanding and Affecting the Behavior of Young Children[J]. Journal of Computer Archaeology, 1995, 16:28-38.

[29]Bredenkamp S, Copple C. Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs[J]. Reading Today, 1997, 52(2):189.

[30]陈莲俊. 浅谈学前融合教育的课堂教学原则[J]. 幼儿教育:教育科学版, 2006(7):40-43.

[31]郑瑞霞, 吴岩, 常小莉. 浅谈蒙台梭利的学前特殊教育观——“教育治疗”[J]. 丝绸之路, 2012(6):115-116.

[32]明明. 蒙台梭利教育法在自闭症儿童学前融合教育中的作用[J]. 广西广播电视大学学报, 2017, 28(5).

[33]Richey D D, Wheeler J J. Inclusive Early Childhood Education: Merging Positive Behavioral Supports, Activity-Based Intervention, and Developmentally Appropriate Practice[M]. 2000.

- [34] Carr E G, Horner R H, Turnbull A P, et al. Positive behavior support for people with developmental disabilities: A research synthesis. [J]. *Mental Retardation*, 1999, 38(5):465-467.
- [35] Rakap S, Balikci S. Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism [J]. *Journal of Mental Subnormality*, 2016, 63(1):17-26.
- [36] National Autism Center. Findings and conclusions: national standards project, phase 2 [R]. 2015.
- [37] Hart B, Risley T R. Incidental teaching of language in the preschool. [J]. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1975, 8(4):411-420.
- [38] Kaiser A P, Hendrickson J M, Alpert C L. Milieu language teaching: A second look. [J]. 1991. 4:63-92.
- [39] Schwartz I S, Anderson S R, Halle J W. Training teachers to use naturalistic time delay: Effects on teacher behavior and on the language use of students. [J]. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 1989, 14(1):48-57.
- [40] Pierce K, Schreibman L. Multiple peer use of pivotal response training to increase social behaviors of classmates with autism: results from trained and untrained peers. [J]. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1997, 30(1):157.
- [41] Sandall S R. DEC recommended practices : a comprehensive guide for practical application in early intervention/early childhood special education [M]. Division for Early Childhood (DEC) of the Council for Exceptional Children (CEC), 2005.
- [42] Rakap S, Balikci S. Using embedded instruction to teach functional skills to a preschool child with autism [J]. *International Journal of Developmental Disabilities*, 2017, 63(1): 17-26.
- [43] Riesen T, McDonnell J, Johnson J W, et al. A Comparison of Constant Time Delay and Simultaneous Prompting Within Embedded Instruction in General Education Classes with Students with Moderate to Severe Disabilities [J]. *Journal of Behavioral Education*, 2003, 12(4):241-259.
- [44] Losardo A, Bricker D. Activity-based intervention and direct instruction: A comparison study. [J]. *Am J Ment Retard*, 1994, 98(6):744-765.
- [45] Werts M G, Wolery M, Holcombe-Ligon A, et al. Efficacy of transition-based teaching with instructive feedback [J]. *Education and Treatment of Children*, 1992: 320-334.
- [46] Snyder P, Hemmeter M L, McLean M E, et al. Embedded instruction to support early learning in response-to-intervention frameworks [J]. *Handbook of response-to-intervention in early childhood*, 2013: 283-298.
- [47] Hepting N H, Goldstein H. What's Natural about Naturalistic Language Intervention? [J]. *Journal of Early Intervention*, 1996, 20(3):249-264.
- [48] [57] Losardo A, Dinnebeil L, Kaiser A, et al. Translating Research on Naturalistic Instruction into Practice. [J]. *Journal of Early*

- Intervention, 1998, 21(4):283-293.
- [49] Wolery M, Ault M J, Doyle P M. Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies[M]. Longman Publishing Group, 1992.
- [50] Losardo A, Dinnebeil L, Kaiser A, et al. Translating Research on Naturalistic Instruction into Practice. [J]. Journal of Early Intervention, 1998, 21(4):283-293.
- [51] Schenck S J. The Diagnostic/Instructional Link in Individualized Education Programs. [J]. Journal of Special Education, 1980, 14(3):337-345.
- [52] Jameson J M, McDonnell J, Polychronis S, et al. Embedded, constant time delay instruction by peers without disabilities in general education classrooms[J]. Intellectual & Developmental Disabilities, 2008, 46(5):346.
- [53] Johnson J W, McDonnell J, Holzwarth V N, et al. The efficacy of embedded instruction for students with developmental disabilities enrolled in general education classes. [J]. Journal of Positive Behavior Interventions, 2004, 6(4):214-227.
- [54] Rakap S. Impact of Coaching on Preservice Teachers' Use of Embedded Instruction in Inclusive Preschool Classrooms. [J]. Journal of Teacher Education, 2017, 68:002248711668575.
- [55] Snell M E. Effective instructional practices[J]. TASH Connections, 2007, 33 (3/4):8-12.
- [56] McDonnell J, Johnson J W, Mcquivey C. Embedded Instruction for Students with Developmental Disabilities in General Education. DADD Prism Series. Volume 6. [M]. Division on Developmental Disabilities, Council for Exceptional Children. P. O. Box 3512, Fayetteville, AR 72702. Web site: <http://daddcec.org>, 2008.
- [58] Heinrich, Sara|Collins, Belva C. |Knight, Victoria|Spriggs, Amy D. Embedded Simultaneous Prompting Procedure to Teach STEM Content to High School Students with Moderate Disabilities in an Inclusive Setting. [J]. Education & Training in Autism & Developmental Disabilities, 2016, 51.
- [59] Salih Rakap, Asiye Parlak - Rakap. Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: a literature review[J]. European Early Childhood Education Research Journal, 2011, 19(1):79-96.
- [60] Schuster J W, Hemmeter M L, Ault M J. Instruction of students with moderate and severe disabilities in elementary classrooms[J]. Early Childhood Research Quarterly, 2002, 16(3):329-341.
- [61][126] Noh J, Allen D, Squires J. Use of embedded learning opportunities within daily routines by early intervention/early childhood special education teachers[J]. International Journal of Special Education, 2009(2).
- [62][64] Fox L, Hanline M F. A preliminary evaluation of learning within developmentally appropriate early childhood settings. [J]. Topics in

- Early Childhood Special Education, 1993, 13(13):308-327.
- [63] Kohler F W, Strain P S, Hoyson M, et al. Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism: An examination of structural and child behavior outcomes. [J]. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 1997, 12(4):196-206.
- [65] Westling D L, Fox L. Teaching students with severe disabilities [J]. Pearson Schweiz Ag, 2000.
- [66] Wolery M, Ault M J, Doyle P M. Teaching students with moderate to severe disabilities: Use of response prompting strategies [M]. Longman Publishing Group, 1992.
- [67] Stevens K B, Lingo A S. Constant Time Delay: One Way to Provide Positive Behavioral Support for Students With Emotional and Behavioral Disorders [J]. Beyond Behavior, 2005, 14(3):10-15.
- [68][92] Johnson J W, McDonnell J. An Exploratory Study of the Implementation of Embedded Instruction by General Educators with Students with Developmental Disabilities [J]. Education & Treatment of Children, 2004, 27(1):46-63.
- [69] Riesen T, McDonnell J, Johnson J W, et al. Effects of Embedded Instruction on Students with Moderate Disabilities Enrolled in General Education Classes [J]. Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities, 2002, 37(4):363-377.
- [70][74] Riesen T, McDonnell J, Johnson J W, et al. A Comparison of Constant Time Delay and Simultaneous Prompting Within Embedded Instruction in General Education Classes with Students with Moderate to Severe Disabilities [J]. Journal of Behavioral Education, 2003, 12(4):241-259.
- [71] Handen B L, Zane T. Delayed prompting: a review of procedural variations and results. [J]. Research in Developmental Disabilities, 1987, 8(2):307-330.
- [72] Gast D L, Ault M J, Wolery M, et al. Comparison of Constant Time Delay and the System of Least Prompts in Teaching Sight Word Reading to Students with Moderate Retardation [J]. Education & Training in Mental Retardation, 1988, 23(2):117-128.
- [72] Chandler W, Schuster J W, Stevens K B. Teaching employment skills to adolescents with mild and moderate disabilities using a constant time delay procedure. [J]. Education & Training in Mental Retardation, 1993, 28(2):155-168.
- [75] Farlow L J, Snell M E. Making the Most of Student Performance Data. Innovations: AAMR Research to Practice Series, Number 3. [J]. 1994:75.
- [76] Haring N G, Liberty K A, White O R. Rules for data-based strategy decisions in instructional programs: Current research and instructional implications [J]. Methods of instruction for severely handicapped students, 1980: 159-192.
- [77] Snell M E, Loyd B H. A study of the effects of trend, variability,

frequency, and form of data on teachers' judgements about progress and their decisions about program change[J]. Research in developmental disabilities, 1991, 12(1): 41-61.

[78] Polychronis S C, McDonnell J, Johnson J W, et al. A Comparison of Two Trial Distribution Schedules in Embedded Instruction. [J]. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 2017, 19(3):140-151.

[79] [85] Horn E, Lieber J, Li S, et al. Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. [J]. Topics in Early Childhood Special Education, 2000, 20(20):208-223.

[80] McBride B J, Schwartz I S. Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities[J]. Topics in Early Childhood Special Education, 2003, 23(1): 5-17.

[81] Vanderheyden A M. Effects of Complete Learning Trials on Child Engagement. [J]. Topics in Early Childhood Special Education, 2005, 25(2):81-94.

[82] NPDCI. Research Synthesis Pointson Quality Inclusive Practices[DB]. [http://npdci.fpg.unc.edu/resources/articles/NPDCI-Research Synthesis Points Inclusive Practices](http://npdci.fpg.unc.edu/resources/articles/NPDCI-Research%20Synthesis%20Points%20Inclusive%20Practices), 2011.

[83] [92] Wolery M. Early childhood special and general education[J]. Rethinking pull-out services in early intervention: A professional resource, 1996: 185-216.

[84] Botts D C, Losardo A S, Tillery C Y, et al. A Comparison of Activity-Based Intervention and Embedded Direct Instruction When Teaching Emergent Literacy Skills. [J]. Journal of Special Education, 2014, 48(2):120-134.

[86] Hanline M F, Fox L. Learning within the Context of Play: Providing Typical Early Childhood Experiences for Children with Severe Disabilities. [J]. Research & Practice for Persons with Severe Disabilities, 1993, 18(2):121-129.

[87] Grishambrown J, Ridgley R, Prettifrontczak K, et al. Promoting positive learning outcomes for young children in inclusive classrooms: A preliminary study of children's progress toward pre-writing standards. [J]. 2006, 3(1):171-183.

[88] Grishambrown J, Prettifrontczak K, Hawkins S R, et al. Addressing Early Learning Standards for All Children within Blended Preschool Classrooms. [J]. Topics in Early Childhood Special Education, 2009, 29(3):131-142.

[89] Daugherty S, Grishambrown J, Hemmeter M L. The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. [J]. Topics in Early Childhood Special Education, 2001, 21(4):213-221.

[90] Daugherty S, Grishambrown J, Hemmeter M L. The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and nontarget skills in preschoolers with developmental delays. [J]. Topics in Early Childhood

Special Education, 2001, 21(4):213-221.

[91] Johnson J W, McDonnell J. An Exploratory Study of the Implementation of Embedded Instruction by General Educators with Students with Developmental Disabilities[J]. Education & Treatment of Children, 2004, 27(1):46-63.

[93] Johnson J W, McDonnell J, Holzwarth V N, et al. The efficacy of embedded instruction for students with developmental disabilities enrolled in general education classes[J]. Journal of Positive Behavior Interventions, 2004, 6(4): 214-227.

[94] Malmskog S, McDonnell A P. Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools[J]. Topics in Early Childhood Special Education, 1999, 19(4):203-216.

[95] McBride B J, Schwartz I S. Effects of teaching early interventionists to use discrete trials during ongoing classroom activities. [J]. Topics in Early Childhood Special Education, 2003, 23(23):5-17.

[96] Bricker M G M D D. Embedding Individualized Social Goals into Routine Activities in Inclusive Early Childhood Classrooms. [J]. Early Child Development & Care, 2007, 177(2):107-120.

[97] Kaiser A P, Yoder P J, Keetz A. Evaluating milieu teaching[J]. 1992.

[98] Garfinkle A N, Schwartz I S. Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. Topics in Early Childhood Special Education, 2002, 98(2):235-244.

[99] Garfinkle A N, Schwartz I S. Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms. [J]. Topics in Early Childhood Special Education, 2002, 22(2):235-244.

[100] Fox L, Hanline M F. A preliminary evaluation of learning within developmentally appropriate early childhood settings. [J]. Topics in Early Childhood Special Education, 1993, 13(13):308-327.

[101][102][103] Venn M L, Wolery M, Werts M G, et al. Embedding instruction in art activities to teach preschoolers with disabilities to imitate their peers * [J]. Early Childhood Research Quarterly, 1993, 8(3):277-294.

[104] Grishambrown J, Schuster J W, Hemmeter M L, et al. Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. [J]. Journal of Behavioral Education, 2000, 10(2-3):139-162.

[105] 现代汉语词典[M]. 北京:商务印书馆, 2005.

[106] 肖建霞. 幼儿园常规的现状研究[D]. 南京师范大学, 2008.

[109] 杨美男. 小班幼儿生活常规教育的现状研究[D]. 东北师范大学, 2014.

[110] 屈慧欣. 学前融合教育中第三方介入模式的研究[D]. 华东师范大学, 2016.

[111] 欧平. 小班幼儿生活常规习得的研究[D]. 华中师范大学, 2013.

[112] 孙爱琴. 幼儿园常规教育的文化批判[日]. 西北师范大学硕士论文. 2005.

- [113]康晓霞.上海市黄浦区青年教师课题《幼儿园常规教育存在的问题及对策》[DB].转引自 <http://hpky.hpe.cn/fiIerranager/VebUI/KtInfoDetails.aspx?id=65>, 2009.
- [114]童时.反思幼儿园常规教育[J].早期教育.2003,(1).
- [115]陈群.透视人文关怀在幼儿园班级规则中的缺失[J].合肥师范学院学报.2008,26(1):125-128.
- [116]教育部基础教育司.幼儿园教育指导纲要(试行)解读[M].南京:江苏教育出版社.2002.
- [117]方兴椿.从社会学的视角看幼儿园常规的制定与实施——从《看上去很美》说开去[J].教育导刊.2010,(8):58-62.
- [118]汤顾荣芳.学前儿童健康教育论[M].南京:江苏教育出版社,2004.
- [119]杨美男.小班幼儿生活常规教育的现状研究[D].东北师范大学,2014.
- [120]朱宗顺.创建和谐社会不应忽视的领域[J].中国特殊教育,2005(5).
- [121]Prettifrontczak K, Bricker D. Use of the Embedding Strategy during Daily Activities by Early Childhood Education and Early Childhood Special Education Teachers. [J]. Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal, 2001, 11.
- [122]Noh J, Allen D, Squires J. Use of embedded learning opportunities within daily routines by early intervention/early childhood special education teachers[J]. International Journal of Special Education, 2009(2).
- [123]Prettifrontczak K, Bricker D. Use of the Embedding Strategy during Daily Activities by Early Childhood Education and Early Childhood Special Education Teachers. [J]. Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal, 2001, 11.
- [124]Grishambrown J, Schuster J W, Hemmeter M L, et al. Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. [J]. Journal of Behavioral Education, 2000, 10(2-3):139-162.
- [125]Kohler F W, Strain P S, Hoyson M, et al. Merging naturalistic teaching and peer-based strategies to address the IEP objectives of preschoolers with autism: An examination of structural and child behavior outcomes. [J]. Focus on Autism & Other Developmental Disabilities, 1997, 12(4):196-206.
- [127]Conroy M A, Sutherland K S, Algina J J, et al. Measuring Teacher Implementation of the "BEST in CLASS" Intervention Program and Corollary Child Outcomes. [J]. Journal of Emotional & Behavioral Disorders, 2014, 23(3):12.
- [128]Hemmeter M L, Snyder P, Kinder K, et al. 'Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. [J]. Early Childhood Research Quarterly, 2011, 26(1):96-109.
- [129]Kretlow, Allison Graves|Bartholomew, Christina C. Using Coaching to Improve the Fidelity of Evidence-Based Practices: A Review of Studies. [J]. Teacher Education & Special Education, 2010, 33(4):279-299.

附录 A 访谈提纲

访谈对象：3 名特殊儿童的家长以及带班教师

访谈目的：了解 3 名特殊儿童语言理解能力、在学校以及家里遵守生活常规状况、对嵌入式教学实施的看法，为嵌入式教学目标的制定、实施、和改善提供建议。

1. 儿童的语言理解状况怎么样？
2. 儿童在家里和学校遵守生活常规的状况如何？
3. 嵌入式教学的实施有没有符合特殊儿童的需要？
4. 能否在较短的时间掌握嵌入式教学的实施步骤？
5. 嵌入式教学能否有效改善特殊儿童的生活常规状况？
6. 嵌入式教学的实施是否影响正常教学的进行？
7. 会不会继续使用嵌入式教学？

攻读学位期间取得的研究成果

1. 刘廷廷 朱宗顺. 嵌入式教学对特殊儿童遵守生活常规的影响——基于学前融合教育情境的研究. 幼儿教育. ISSN11004-4604.

致谢

时间过的真快，真的快要写到致谢的时候却不知怎么写，还记得刚开始做实验的惶恐和懵懂，有的时候总觉得自己会坚持不下来，现在回过头来看发现没有什么克服不了事情只要你愿意去做。在这个过程中，我又是十分幸运的，我敬爱而又儒雅的朱老师，不厌其烦的帮我联系幼儿园找被试，作为一个“外向孤独患者”，慢慢的学会和园长教师交流，学到很多知识。可爱纯真的陈老师在我心中是位小仙女，更像自己的闺蜜，可以放下任何防备跟她交流一切自己不会的问题，耐心的指导也让我逐渐明白自己的研究问题以及对研究的态度。

刚上研究生的时候因为转了专业内心是很焦虑的，感觉自己什么都不会，不知道从何入手，再加上身体的不舒服，心理和身体状态都糟糕透顶，大学闺蜜的陪伴和居医生的积极治疗，让自己慢慢的明朗起来，学习也慢慢的步上正轨，陈老师隔段时间就会跟我聊一下，关注我的学习状态和程度，给我的研究生学习掌握了很好的方向，研二的时候开始考虑开题和毕业设计的时候，也是学习压力最大的时候，朱老师和陈老师的不断教诲和点拨也让我逐渐了解自己的研究问题和实验设计。研三的时候是开始做毕业论文的时候了，真正的深入到实践中也经历了很多困难，被试的流失、寻找，每星期起早去幼儿园录视频、分析数据、写文章。然而，这段经历必然会发生着让人难忘的事：

忘不了朱老师和陈老师的耐心教诲；

忘不了孩子们明亮的眼睛、见到我的热情、离开我的不舍；

忘不了各个幼儿园老师和园长的积极配合和支持；

忘不了悦悦的无私帮助、贾老师的认真解答和璐璐的陪伴；

忘不了自己的坚持和舞蹈给予的力量；

忘不了……

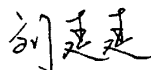
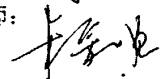
总之，谢谢。

2018年3月8日 于浙江师范大学研究生工作室

浙江师范大学学位论文诚信承诺书

我承诺自觉遵守《浙江师范大学研究生学术道德规范管理条例》。我的学位论文中凡引用他人已经发表或未发表的成果、数据、观点等，均已明确注明并详细列出有关文献的名称、作者、年份、刊物名称和出版文献的出版机构、出版地和版次等内容。论文中未注明的内容为本人的研究成果。

如有违反，本人接受处罚并承担一切责任。

承诺人（研究生）：
指导教师：

浙江师范大学学位论文独创性声明

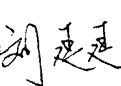
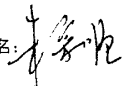
本人声明所呈交的学位论文是我个人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。论文中除了特别加以标注和致谢的地方外，不包含其他人或其他机构已经发表或撰写过的研究成果。其他同志对本研究的启发和所做的贡献均已在论文中作了明确的声明并表示了谢意。本人完全意识到本声明的法律结果由本人承担。

作者签名:  日期: 2018年5月21日

学位论文使用授权声明

本人完全了解浙江师范大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留并向国家有关机关或机构送交论文的复印件和电子文档，允许论文被查阅和借阅，可以采用影印、缩印或扫描等手段保存、汇编学位论文。同意浙江师范大学可以用不同方式在不同媒体上发表、传播论文的全部或部分内容。

保密的学位论文在解密后遵守此协议。

作者签名:  导师签名:  日期: 2018年5月21日