

# 学位论文独创性声明

本人郑重声明：

- 1、坚持以“求实、创新”的科学精神从事研究工作。
- 2、本论文是我个人在导师指导下进行的研究工作和取得的研究成果。
- 3、本论文中除引文外，所有实验、数据和有关材料均是真实的。
- 4、本论文中除引文和致谢的内容外，不包含其他人或其它机构已经发表或撰写过的研究成果。
- 5、其他同志对本研究所做的贡献均已在论文中作了声明并表示了谢意。

研究生签名： 刘伟

日期： 2010年5月19日

# 学位论文使用授权声明

本人完全了解南京师范大学有关保留、使用学位论文的规定，学校有权保留学位论文并向国家主管部门或其指定机构送交论文的电子版和纸质版；有权将学位论文用于非赢利目的的少量复制并允许论文进入学校图书馆被查阅；有权将学位论文的内容编入有关数据库进行检索；有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。保密的学位论文在解密后适用本规定。

研究生签名： 刘伟

日期： 2010年5月19日



## 摘 要

言语作为交流的一个重要工具,对于自闭症儿童来说,掌握其独特的言语发展特点,为评估和训练提供更好的依据,从而不断促进其发展,具有深远的意义。有关自闭症儿童语言特征与语言障碍本质的研究,在过去几十年间日益受到关注,获得大量的研究成果。但专门针对自闭症儿童言语发展能力评估与训练的研究较少,所获得的研究结论也不全面。

本研究在参阅相关文献的基础上,采用访谈法、问卷调查法,对125名自闭症儿童的初级言语能力水平做出评估,以此为依据对70名被试进行前后测比较。

研究表明,自闭症儿童言语能力在接受型语言和表达型语言两个维度上,接受型语言总分相对较高;接受型语言与表达型语言两个维度间呈现明显正相关;自闭症儿童年龄在对其言语能力发展两个维度及总分上都具有显著差异;训练的时间长短对其言语能力水平也具有一定的影响;自闭症儿童在言语发展规律上呈现与正常儿童相似的特点,也存在一些特异性。

在明确了所研究的训练机构中的自闭症儿童的言语能力水平及相关统计数据,以及训练对其言语能力的影响的基础上,研究者把研究结果反馈给了训练机构资深教师,并尝试性地提出提高言语能力的方法和一些课程设计,为改善训练效果提出了切实可行的建议。

**关键词:** 自闭症儿童, 初级言语能力, 课程训练

## Abstract

Speech as an important tool of communication for autistic children, the master of the unique characteristics of language development can provide a better condition for the assessment and training of these children, as well as for the continuous promotion of their development, thus features significance for them. The study of autistic children's language features and barriers has become a growing concern in the past few decades, with a lot of achievements gained by researchers. However, there are few specific studies on the assessment and training of these children's language development capacity, thus the findings can hardly be comprehensive.

Referring to the relevant resources, this thesis, adapting interviewing method and questionnaire method, accesses 125 autistic children's primary language proficiency. Basing on the survey, this thesis also makes a comparative study of 70 children's subject before and after the questionnaire .

According to the research, it is found out that autistic children's primary language development ability are based two dimensions--receptive language and expressive language, and the acceptance of the former achieves a relatively high total score. Receptive language and expressive language have clearly displayed positive correlation. The age of autistic children and the duration of their language proficiency training significantly influence their their language development ability. Autistic children show similar as well as different characteristics in the language development of the law of the rendering with those of the characteristics of normal children.

Based on the acknowledgement of the autistic children's language development proficiency and relevant statistics, as well as the influence of training on language development ability, the researchers return the feedback to the experienced teachers in the training institutions, and try to propose some feasible suggestions of methods and language curriculums which intend to increase the language proficiency and improve the training effect .

**Key Words:** Autistic children, Primary language proficiency, Training programs

## 目录

摘 要 .....	I
Abstract .....	II
第1章 前言 .....	1
1.1 问题的提出 .....	1
1.1.1 关于自闭症 .....	1
1.1.2 关于自闭症儿童的语言障碍 .....	1
1.1.3 研究自闭症儿童初级言语能力评估工具的实际意义 .....	2
第2章 文献综述 .....	4
2.1 正常儿童语言发展的一般规律 .....	4
2.1.1 儿童语言发展具有阶段性 .....	4
2.1.2 儿童语言发展具有连续性 .....	5
2.1.3 儿童语言发展具有顺序性 .....	6
2.2 自闭症儿童语言发展的研究状况 .....	6
2.2.1 自闭症儿童语言发展的一般特征 .....	6
2.2.2 自闭症儿童语言发展的主要障碍 .....	8
2.2.3 自闭症儿童语言发展的相关研究 .....	11
2.3 自闭症儿童语言评估、诊断的相关工具 .....	12
2.3.1 丹佛发育筛查测验 .....	12
2.3.2 儿童孤独症行为评定表 .....	12
2.3.3 孤独症治疗评估表 .....	13
2.3.4 儿童孤独症评定量表 .....	13
2.3.5 S-S 语言发育迟缓检查法 .....	13
2.3.6 儿童孤独症及相关发育障碍心理教育评定量表《中文版》 .....	14
2.4 本章小结 .....	12
第3章 研究方案 .....	16
3.1 研究思路设计 .....	16
3.2 研究的方法和程序 .....	17
3.3 研究的创新之处 .....	18
第4章 研究内容、结果和分析 .....	19
4.1 研究一：自闭症儿童初级言语能力水平评估问卷的编制与分析 .....	19
4.1.1 编制前的准备工作 .....	19
4.1.2 备选项目的初步探讨与修改 .....	20

4.1.3 自闭症儿童初级言语能力评估问卷的编制.....	20
4.2 研究二：自闭症儿童初级言语训练研究.....	27
4.2.1 研究目的和假设.....	27
4.3 本章小结.....	29
第5章 讨论和展望.....	30
5.1 讨论.....	30
5.1.1 关于自闭症儿童言语能力水平及发展的现状.....	30
5.1.2 自闭症儿童年龄差异对其言语能力水平的影响.....	31
5.1.3 训练时间对自闭症儿童言语能力水平的影响.....	31
5.1.4 训练课程对自闭症儿童言语能力发展的作用.....	32
5.1.5 自闭症儿童言语发展在问卷项目中的表现.....	32
5.2 本研究的不足与展望.....	34
5.2.1 样本范围有限，需扩大样本的代表性.....	34
5.2.2 问卷项目内容设置有待进一步完善.....	34
5.2.3 研究方法上的不足.....	35
5.2.4 家庭训练与教育对研究的影响.....	35
第6章 研究结论.....	30
附录 A.....	37
表 A 自闭症儿童初级言语能力评估问卷示例.....	38
附录 B.....	41
表 B 课程设计示例.....	41
参考文献.....	43
致谢.....	46

## 第1章 前言

2007年11月18日,联合国大会通过决议:从2008年起,将每年的4月2日定为“世界自闭症日”,以提高人们对自闭症和相关研究与诊断以及自闭症患者的关注。自1943年世界上出现第一个自闭症病例至今已经67年,人类对于自闭症的认知、对于自身责任的认识迈出了新的历史性一步。目前全球有3500万人患有自闭症,在中国虽没有全面的统计数据,但是从相关资料中我们也可以推论出中国自闭症儿童数量之大、增长之快,不容小觑。它的盛行率约为每一万人中有5-10名,男女患者的比例约为5:1。近年来,自闭症发病率显著上升,自闭症谱系疾病的发病率达到30-60/万<sup>[1]</sup>。因此,这个庞大的特殊群体,他们带给整个家庭、社会乃至全世界的影响是十分巨大的,而他们可能沉浸在自己的世界中对自身的问题浑然不觉。

### 1.1 问题的提出

#### 1.1.1 关于自闭症

“自闭”一词最早源于1908年,由瑞士的布鲁勒医生(Bleuler)提出用来说明自闭式思考导致人格分裂的精神分裂症。学者对自闭症的定义与诊断就多依据美国精神医学会(American Psychiatric Association,简称APA)将自闭症由儿童期的精神病类的范畴,改称为“广泛性发展障碍”(Pervasive Developmental Disorder,简称PDD)中的“自闭症”(autistic disorder)。自闭症在中国也称“小儿孤独症”,它是一种严重影响儿童成长的发展性障碍,是儿童从出生到30个月内出现的一组症状群。

它主要是以严重孤独感、缺乏情感反应、语言发育有障碍、刻板重复行为和对外部环境的怪异反应为特征的精神疾病,特别是这类儿童对听觉或视觉的刺激反应异常,对别人的话难以理解,并且言语中常有反响语言、语法构造不成熟、不会使用反身代词和抽象的语言等特点(世界卫生组织),而这无疑也使他们对外部环境的认识与交流产生严重的阻碍。他们从外貌看上去与正常人无异,但是表现出的症状无法被人理解,给家人带来巨大的精神压力和痛苦。

#### 1.1.2 关于自闭症儿童的语言障碍

语言能力作为人类智能结构中最重要基础能力之一,是未来许多能力得以发展、成熟的先决条件。语言是人类开展思维活动,进行交流的重要工具,是一个

<sup>[1]</sup> Rutter M. Incidence of autism spectrum disorders: changes over time and their meaning[J]. Acta Paediatr, 2005, 94(1): 2-15

顺利进入社会，适应社会发展的必备工具，同时语言也是人类接受知识的工具。而语言交流障碍作为自闭症的第二大主症，不仅在语言表达、语言理解方面，更主要是把语言作为一种交流工具方面都存在严重障碍，而缺乏实际意义的交流导致这些患儿仿佛蒙着一层神秘的面纱，你永远触及不到他最深的内核。

多年研究表明，约50%的自闭症儿童永远不能获得功能性语言<sup>[2]</sup>，即便能获得功能性语言的自闭症儿童在临床上也表现出异常的语言特征。而自闭症儿童在五、六岁前是否发展语言，对其日后的语言能力具有重要的影响，其语言问题的严重程度也是预后的一个极好的指示物。从治疗中获益的儿童最有可能到5岁时就发展了一些有意义的言语。

因此，尽可能早的对自闭症儿童进行系统性的训练是可能在一定程度上提高其言语发展能力的水平，帮助他更好的适应生活的。笔者有幸在南京市某自闭症训练康复中心接触到这样一个特殊的群体，从最初对自闭症的惶惑无知到慢慢接触、了解，从他们的身上感受到作为他们亲人所承受的痛苦，以及他们自身沉浸其中的快乐与安适。这一群体数量的增长，他们面临的诸多问题都引起笔者深深的思考。

### 1.1.3 研究自闭症儿童初级言语能力评估工具的实际意义

带着思考，笔者参阅了大量国内外文献，认识到关于自闭症儿童的研究在我国虽有一定的涉猎，但仍处于起步阶段，且多数集中于简单的文献综述或者某些具有针对性的训练与干预。

面对越来越多的自闭症儿童在进入一些专门机构进行训练和改善提高的时候，因为心理年龄和生理年龄与正常儿童相比存在较大的差异，一般而言，现在很多机构都是将这些确诊的自闭症儿童按照生理年龄的大小进行划分，但是这种划分存在明显的不足与弊端。因为这些儿童有别于正常儿童的心智能力与行为表征，因此，他们并不是在他们实际的年龄中具备了这个年龄阶段的孩子应该具备的能力。因此，以这种方式来划分，势必存在着自闭症儿童之间的明显差异，不利于共同训练、管理，不论是对儿童、家长而言，还是对学校教学来说，都是一个亟待解决的重要问题。

与此同时，由于自闭症病征的变化及其发展状况颇为复杂，因此不少专业人士在诊断上往往各有见解。而自闭症儿童的异质性，使在评估与训练过程中经常会因为理念和手法的不尽相同，导致整个过程缺乏系统性和协同一致。因此，一种能够有效判断儿童的能力发展与侧重程度从而富有针对性的制定训练课程的可靠和合适的评估工具的诞生为人们所期待。当然，一套适合本国自闭症儿童的治疗和训练课程的制定尤为重要。如果可以通过有效的测评表，从各个方面综合检测他们的

<sup>[2]</sup> Bryson S E. Epidemiology of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1996, 26: 165-167

优、劣势，他们实际所表现出来的行为大概是相对于正常儿童而言的哪个年龄阶段所具备的特点，这样可以从很大程度上提高评估的准确性与具体性，从而为训练课程的制定与实施提供有效依据，使工作更系统、更有效，有利于以后形成一个专业的评估、训练体系，无论是对家长还是对教师都有很好的指导教学意义。

因此，本研究作为整个评估体系中的一个部分，侧重于将言语作为一个独立研究的分支，通过评估工具的编制与检验，能最终用以衡量现有自闭症儿童的言语发展水平，并通过问卷结合课程训练，最终提高其言语能力水平。

本研究希望通过对南京市某自闭症训练康复中心的自闭症儿童长期的观察与研究，以及对国内外行之有效的适应于国内具体情况的诊断、评估工具梳理的基础之上编制出一套更加全面、有效的工具。该工具将自闭症儿童语言的一般症状结合实际训练过程中的相关内容，依循已有理论将语言分成不同的维度进行处理，所有维度不仅可以针对康复中心患儿前期的实际能力水平做出全方位的评估，而且也结合了具体训练课程中各方面的内容，然后在这个基础上，将各维度上的题目按照现有理论以及实际训练过程中的训练项目的难易度进行阶段等级划分，从而检验患儿训练结果。由此该工具将以往单纯的诊断、评估工具与训练课程有机结合，使工作人员可以将前期评估——针对性训练——后期检测——不断完善的训练过程更系统化，规范化，从而极大的提高工作效率。不论对患儿的家人还是训练工作人员都能做出明确的指导，更有利于训练课程的实施。因此，编制此工具对于自闭症儿童初级言语能力的研究和训练、矫治工作将具有很大的理论意义和实际意义。

## 第2章 文献综述

本章主要从以下三个方面对研究文献进行综述：正常儿童语言发展的一般规律，自闭症儿童语言发展的研究状况，自闭症儿童语言诊断、评估的相关工具。首先，对正常儿童语言发展中一般规律做了简要介绍与概括。其次，对自闭症儿童语言发展中的一般特征、主要障碍以及一些相关研究进行了梳理与回顾。最后，对于现行的国内外普遍采用的自闭症儿童语言诊断、评估工具做了整理与描述。本章的文献梳理，目的是为了发现：正常儿童语言发展存在怎样的一般规律？自闭症儿童语言发展中的特点以及其在言语各范畴中存在怎样的障碍？现行有关自闭症儿童言语诊断、评估工具有怎样的异同？在下一章节，将呈现根据本综述而得出的一些研究方案。

自闭症是一种严重影响儿童成长的发展性障碍，是儿童从出生到30个月内出现的一组症状群。经过多方面领域的专家们长期研究，已知自闭症病因有：神经系统损伤、大脑特定部位功能下降、大脑发育过程中出现偏差、怀孕期和生长期脑部障碍、病毒感染和免疫缺陷、疫苗接种和化学物质影响等，但自闭症的病因异常复杂，因此即便在医疗科学较为发达的今天仍然无法完全查明病因。因此，专家们仍一直在努力探求关于自闭症的诊断、评估与治疗。

人际交往障碍和语言障碍作为自闭症儿童的两大核心特征。自Kanner将自闭症儿童的语言症状与其他发展障碍儿童的语言症状进行区别后（Kanner, 1946），多年来，专家、学者们一直致力于自闭症儿童语言的研究，因为无论是帮助他们解决普遍存在的行为障碍，还是能够与周围世界建立联系，语言无疑都是架通的最重要的桥梁。因此在获得对自闭症儿童语言发展一般特征和核心障碍的认识的基础上，近年来国际间有关自闭症儿童语言的研究，都在深入探讨造成这些儿童的语言障碍的原因，尤其是从语言内部和外部两个不同角度，进一步研究自闭症儿童语言不同范畴发展的关系，同时探讨他们的语言与认知发展和社会性发展的关系。

### 2.1 正常儿童语言发展的一般规律

#### 2.1.1 儿童语言发展具有阶段性

儿童语言发展虽与儿童的自然年龄、生理发育、心理发展水平等密切相关，但同时也受语言自身的系统标准和使用规律的影响。研究表明，儿童语言发展可划分为五大阶段：

##### 2.1.1.1 声音发展阶段（出生-6个月左右）

此阶段儿童只会发出各种无意义的声音，出现最初的语音模仿，他们与成人之间的交流只是一些无条件反射和低级的条件反射。其中，包括非自控音阶段（出生~20天）；咕咕声阶段（21天~个月）。

#### 2.1.1.2 被动语言交际阶段（6、7个月-1岁左右）

此阶段儿童虽不会说话，但已具有初步的语言理解能力，可以以被动的方式参与到言语交际活动中，具有最初的社会交际意识。其中，包括咿呀语阶段（3~6个月）；自我模仿阶段（8个月后）；语言模仿阶段。这一阶段，儿童不断扩充其语音，同时收缩母语中没有的发音，形成与母语一致的音位系统。

前两个阶段是言语的准备阶段，通过这两个阶段的发展，儿童为理解和发音做好了准备。

#### 2.1.1.3 特殊语言交际阶段（1岁-2岁半）

此阶段儿童已开始说出第一批有意义的句子，并能以主动方式参与语言交际活动。但使用的话语多为独词句、双词句、电报句。其中，单词句阶段（1~1.5岁），双词句或多词句阶段（1.5~2.5岁）。

#### 2.1.1.4 目标口语发展阶段（约2岁半-6岁）

此阶段儿童语言中的特殊语言成分大幅度减少，语音系统和基本的语法规则已基本掌握，具有一定词汇量及语言运用技能。可用语言解释，且语感已开始形成，并能进行一般的日常语言交际。其中，包括完整句阶段（2~3岁），成人在这一阶段的交流、示范和鼓励产生重要作用；言语的发展阶段（3~6岁），儿童的语音、词汇、语法、口语表达能力及言语机能等方面都迅速发展。

#### 2.1.1.5 成熟阶段（6岁-少年期结束）

此阶段儿童通过学习，进一步完善了自己的语言系统及其运用能力，掌握一些较难的语流发音形式和一些特殊语法现象，扩充词汇，发展各种语言技巧。最明显的通过学校规范教育使其成为一个成熟的语言使用者。

通过正常儿童五个阶段语言发展的脉络显示，我们可以发现5岁以前对于儿童来说，是其语言飞速发展的黄金阶段，虽然自闭症儿童可能由于先天大脑机制或一些无法弥补的遗传因素导致他们的语言发展滞缓，但是还是可以看到，尽早的发现、训练、矫正还是能够更好的在其神经系统尚未定型前帮助其发展基本的语言功能。

### 2.1.2 儿童语言发展具有连续性

儿童语言发展是一个动态的连续过程，在其不断向前流动的进程中，儿童运用已有的语言能力，不断将一些新的语言现象引进自己已有的语言系统或语言运用系统

中,包括新的语言单位、语言规则及语用规则。通过模仿和创造不断产生新的语言现象。新语言现象的不断累积势必使影响加大打破原有系统,不断整合重建新系统。因此,这种系统整合也是儿童语言的内化能力的一种重要功能。儿童的一种重要的认知惯性即是使用已知去把握未知,但有时不一定成功,当原有规则不能同化新的语言现象时,它们便成为特例。随着其数量的增加,对原有规律构成冲击,便会使原系统失去同化能力。儿童便不得不从这些特例中概括新规律,从而与原有规律进行整合,以达到一种平衡,构建出新系统,不断向前发展,提高自己的语言能力水平。

### 2.1.3 儿童语言发展具有顺序性

语言发展是一个循序渐进的过程,它表现为若干个阶段构成的序列,这种序列可能因为某个因素而中止,但不能超越或颠倒。其次,在具体语言现象中也具有有序性。例如对于基本词汇的学习,一般是从名词到动词,从具体名词到抽象名词等等。因此,不论是针对正常儿童还是自闭症儿童,我们都必须遵循这些基本的语言发展规则,做到有理有据,按其规律帮助自闭症儿童正确发展其语言能力及水平。

## 2.2 自闭症儿童语言发展的研究状况

### 2.2.1 自闭症儿童语言发展的一般特征

#### 2.2.1.1 语言发展迟缓与缄默

自闭症儿童的语言发展速率与正常儿童语言发展相比存在明显差异。比如正常儿童两岁时已经能够较好地运用语言进行交流,用简短的词句向父母提出想得到某样东西的要求。但在这个阶段,几乎所有的自闭症儿童难以使用语言,而通常只能使用姿势让他人完成要求。自闭症作为一种广泛性发展障碍,即便生理年龄的增长对于儿童语言发展能够有些影响,但语言的这种滞后发展将一直延续到婴幼儿期以后,他们在语言发生之后的每一步都很缓慢。此外他们几乎不会主动说话,即使说话也给人自言自语的感觉。

#### 2.2.1.2 回声式语言

回声式语言是自闭症儿童语言的经典特征,在自闭症儿童群体中属于常见现象<sup>[3]</sup>。研究发现,自闭症儿童的回声式语言具有两种不同的情况。一种是即时性回声,即儿童往往重复刚刚听到的所有话语或部分话语。这种即时性回声语言又被称作“鹦鹉学舌”。另一种是延迟性回声语言,指自闭症儿童重复在过去的某一时刻听到的话语。过去曾有一些研究者认为回声式语言没有价值,必须予以制止<sup>[4]</sup>。但是,近年来

<sup>[3]</sup> McEvoy R E, Loveland KA, Landry SH. The functions of immediate echolalia in autistic children's developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1988, 18 (4): 657-668

<sup>[4]</sup> Schreibman L, Carr EG. Elimination of echolalia responding to questions through the training of a generalized verbal

的一些研究使研究者们开始认为,回声式语言对自闭症儿童而言,具有一定的功能性价值。在自闭症儿童不能理解话语,没有习得适当回应他人的语言技能时,回声式言语使得他们产生与交流对象谈话的轮流现象(话轮),有利于他们和别人维持交流的过程。

### 2.2.1.3 创造特异新词

“创造新词”是指高功能自闭症儿童中常出现的自创特异的词汇意义现象。在Volden等人的研究中,以生理年龄和语言技能为匹配标准,对80个自闭症儿童、弱智儿童和正常儿童使用的新词或特异性语言进行编码。研究证实,自闭症儿童使用更多的新词与特异性语言,特异性语言的使用频率随语言的复杂性增多,而弱智儿童特异性语言的使用频率随语言能力的增长而下降。由此,研究者们认为,自闭症儿童的自创特异新词倾向与他们认知、社会和语言能力有关<sup>[5]</sup>。

### 2.2.1.4 代词逆转与回避

“代词逆转”是自闭症儿童语用的另一个显著特征,被视为自闭症诊断的重要指标之一。通常情况下,自闭症儿童在交流时出现说者与听者之间转换对话角色的困难,反映出他们在对自己和他人的概念进行概念化的加工过程中存在问题。此外,自闭症儿童说话时还有回避使用人称代词的现象。一项横向匹配研究中发现,与非自闭症弱智儿童比较,自闭症儿童较少运用代词“我”的宾格,他们更多地用指物或指人的名称代替代词。这些研究结果说明,大多数自闭症儿童在日常生活中有明显的人称代词使用问题,存在以其他名称指代自己或其他人、事的现象<sup>[6]</sup>。

### 2.2.1.5 语言韵律失调

自闭症儿童说话的声音语调比较单调平淡,没有抑扬顿挫,还会出现异常的高声尖叫。研究发现,自闭症儿童在韵律的感知与表达方面与正常儿童相比有显著差异,因此导致韵律失调等现象的出现<sup>[7]</sup>。这些儿童虽能感知到通过口头呈现的故事中的韵律线索,但是无法将其运用到表达性语言中<sup>[8]</sup>。即便是高功能自闭症儿童,也较少能采用有效的语调模式参与交流,他们或是随意使用语调信号,或是完全系统性地错误

---

response. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1978, 11 (4): 453-463

<sup>[5]</sup> Volden J, Lord C. Neologisms and idiosyncratic language in autistic speakers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1991, 21 (2): 109-130

<sup>[6]</sup> Lee A, Hobson R P, Chiat S. I, you, me, and autism: an experimental study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1994, 24 (2): 155-176

Jordan R R. An experimental comparison of the understanding and use of speaker-addressee persona pronouns in autistic children. *British Journal of Disorders of Communication*, 1989, 24: 169-179

<sup>[7]</sup> Paul R, Augustyn A, Klin A, et al. Perception and production of prosody by speakers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2005, 35: 205-220

<sup>[8]</sup> Frankel F, Simmons J Q, Richey V E. Reward value of prosodic features of language for autistic, mentally retarded, and normal children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1987, 17: 103-113

运用语调<sup>[9]</sup>。

### 2.2.1.6 缺乏有效交流

研究发现,即便有些自闭症儿童的语音、词汇、语义和语法能力接近正常儿童的水平,但在具体社会情境中,他们不能有效理解和运用语言。具体表现为:对他人发起的交谈没有反应;即使参与交谈或回应他人,也对当时进行的话题较少反馈;交谈时较难维持话题,常提供与主题无关的评论,因而对话难以有效地维持<sup>[10]</sup>。

上述研究发现的种种特征,形象的勾勒了一幅自闭症儿童语言发展的奇异图景。但进一步分析发现,自闭症儿童的语言发展异常症状,集中指向一个具有核心趋向的问题——语言的运用。无论是回声式语言,还是人称代词的缺失及误用,抑或是独创特异语义的词汇,以及奇特的语调的运用等等,都从不同维度上反映了自闭症儿童在语言运用方面存在障碍<sup>[11]</sup>。

### 2.2.2 自闭症儿童语言发展的主要障碍

过去三十年关于儿童语言运用的研究,从最初关注话语和语境,研究不同语境中儿童如何学会使用委婉方式表达愿望;到20世纪80年代后,主动探讨儿童如何学习与他人交谈,关注儿童如何寻找话题、轮流谈话及延长谈话的修补能力等<sup>[12]</sup>;至20世纪90年代,研究者们又重新重视儿童语言交流行为的发展过程,探讨儿童在语言发展中如何获得必要的知识技能,以便在交往中适当、有效、规范的使用语言<sup>[13]</sup>。而这些研究也为自闭症儿童的语言研究带来了突破性的思路。以下主要从语音、语义、语法和语用四个主要范畴对自闭症儿童基本语言障碍的研究进行梳理。

#### 2.2.2.1 语音范畴

虽然多数自闭症儿童的语音较为清晰,但其语音发展较正常儿童迟缓,语音错误与正常儿童和弱智儿童无论在错误类型还是错误频率方面都非常类似;尽管自闭症儿童的语言能让人听懂,但通常缺少日常生活中人们应有的语调和重音(Bartolucci等,1976)。其次,与正常儿童相比,自闭症儿童更容易犯重音错误,常错误放置,着重强调那些不该强调的词语(Baltaxe,1984)。通常情况下,人们不仅通过语音、语调和重音来表达句子的语法关系,也用来表达自己的感受和情绪,但自闭症儿童恰好在这个方面存在着障碍和缺陷。

<sup>[9]</sup> Fine J, Bartolucci G, Ginsberg G, et al. The use of intonation to communicate in pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1991, 32 (5): 771-782

<sup>[10]</sup> Tager-Flusberg H, Anderson M. Language development in atypical children. In H. Tager-Flusberg, *Understanding the language and communicative impairments in autism*. *International Review of Research in Mental Retardation*, 2000, 23: 185-205

<sup>[11]</sup> 李晓燕,周兢. 自闭症儿童语言发展研究综述. *中国特殊教育*, 2006 (12): 60-66

<sup>[12]</sup> MacTear, M. *Children's Conversation*. New York & Oxford: Blackwell, 1985. 1-202

<sup>[13]</sup> Nihil A, Snow C E. *Pragmatic development*. Bouldwe, CO: Westview Press, 1986. 1-25

### 2.2.2.2 语义范畴

研究表明, 词汇习得对自闭症儿童来说是一个相对来说掌握较好的领域 (Kjelgaard & Tager-Flusberg, 1999; Tsai & Beisler, 1984)。与语法发展相比, 自闭症儿童词汇发展的障碍程度较轻 (Rollins, 1994)。通过自然跟踪数据以及标准化测试 (例如PPVT: 皮博迪词汇测试) 均显示自闭症儿童具有较为丰富的词汇量 (Fein & Waterhouse, 1979; Tager-Flusberg et al, 1990; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 1999), 而对于高功能自闭症儿童来说, 词汇量更是高于他们其他语言能力 (Lord & Paul, 1997)。

尽管自闭症儿童在习得词汇数量上显示较好能力, 但在语义范畴的其他方面存在明显障碍。早期研究认为, 自闭症儿童与语言年龄匹配的发展障碍儿童相比, 在以分类为基础的排序、概念命名、概念种类、词汇测试方面均无差异 (Tager-Flusberg, 1985; Boucher, 1988; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001)。自然跟踪数据 (Tager-Flusberg et al, 1990) 及标准化测试均表明自闭症儿童有形成概念、理解意义的能力。然而近期研究发现, 自闭症儿童的词汇概念存在异常, 尤其在上位概念和时态概念两个方面 (Perkins et al, 2006)。

在会话或语篇运用情境中, 研究表明: 自闭症儿童的单词理解较单词产生不仅相对滞后 (Charman et al, 2003), 而且重新提取词语语义较为困难 (Owens, 1998)。同时, 自闭症儿童掌握某些类型词汇时存在困难: 对心理状态及社会—情感词汇的习得与理解表现出特定障碍 (Eskes et al, 1990; Tager-Flusberg & Sullivan, 1994), 而这直接影响对句子和语篇的理解; 在生活中几乎很少运用任何与心理状态有关的词汇, 特别是认知状态词汇: 例如, 知道, 想, 记得, 假装等等 (Tager-Flusberg, 1992)。事实上, 自闭症儿童理解社会词汇的特定障碍在其婴儿时期就已出现, 与早期姿势发生 (包括共同指代等) 联结相对滞后于与后期姿势发生 (包括使用物体等) 联结 (Charman et al, 2003)。

这种语言理解与提取以及心理与情感习得的特定障碍, 极大影响了自闭症儿童对于交流情境及对方谈话主题的理解, 从而表现出范围狭窄的、无法与情境相协调的使用方式, 而其常出现的自创特异新词的倾向也可能与在认知、社会和语言上的特定能力缺失有关<sup>[14]</sup>。

### 2.2.2.3 语法范畴

自闭症儿童的句法发展过程与普通儿童相似, 并以一般的顺序习得特定的语法结构, 只是其语言结构和语法发展较为缓慢而已 (Pierce & Barlolucci, 1977)。在习得语言的内部机制上, 自闭症儿童的表现也与普通儿童、唐氏儿童相同 (Tager-Flusberg

<sup>[14]</sup> 李晓燕. 汉语自闭症幼儿语言发展和交流的个案研究: [博士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2008

et al, 1990; Tager-Flusberg, 1994)。但深入研究发现, 自闭症儿童的语法发展存在严重障碍, 主要表现在:

首先, 语法发展速率显著滞后于普通儿童。在控制了语义知识、非言语智商及讨论的主题后, 自闭症儿童产生言语的语法复杂性显著较低 (Eigsti et al, 2007); 使用相对粗糙的语法衡量工具MLU (平均语句长度), 自闭症儿童表现出相对较短的状态 (Seal & Bonvillian, 1997; Capps et al, 1998; Kjelgaard & Tager-Flusberg, 2001; Condouris et al, 2003; Rapin & Dunn, 2003)。

其次, 语法范围狭窄。研究发现, 在使用句法衡量工具IPSYN (句法生成指数) 的得分中, 自闭症儿童部分语法结构得分显著较高, 但总体语法结构得分显著低于普通儿童, 倾向于使用范围狭窄的语法结构。而Scarborough和Condouris等研究者的研究证实: MLU的成绩容易高估自闭症儿童的语法发展状况; 在自发言语语法测查的项目上 (例如, MLU: 平均语句长度; IPSYN: 句法生成指数) 都存在障碍。

此外, 自闭症儿童在语法运用上存在刻板现象, 经常使用重复性语言, 且往往是以自我为中心的, 不具有针对性, 其目的也不是为了与他人交流 (Shapiro, 1976)。

#### 2.2.2.4 语用范畴

由于语用能力与社会交际关系最为密切, 因此从理论上来说, 自闭症儿童在这一方面存在的问题也应该最大。那么最早, Kanner (1946) 在研究中曾指出, 自闭症儿童会不考虑语境和语法关系, 反复、固执地使用某个代词, 他将此现象称为“人称代词的固着”或“人称代词的逆转”。Bartal等人 (1975) 研究表明, 自闭症儿童通常对语言以及交际没有兴趣, 很少自发与别人交谈, 谈话时很少运用手势语。实际环境中, 他们不能区分说话者与听话者之间的关系及作用, 不能正确使用对话规则表示客气, 不能区分新旧信息以致错误使用人称代词 (Bartaxe, 1977)。关于自闭症儿童人称代词使用的研究很多, 国内也有相关研究结果 (陶德清, 2005)。

而Wetherby (1986) 的研究指出, 自闭症儿童的交流意图分为非社会性、准社会性和社会性三个层次。第一个层次是为了达成工具性目的, 满足需要; 第二个层次仍以自我为注意重心, 但带有社会性目的; 第三个层次是为了和别人分享同一个话题而具有的交流。而Stone等研究发现, 自闭症儿童缺乏后两个层次的交流意图, 自闭症儿童为了共同注意的评论或者交流比用于行为组织的提要求或交流要少, 而且用于社会互动的交流行为则没有出现。该研究结果得到了一系列同类研究支持 (Wetherby et al, 1989; Stone & Caro-Martinez, 1990; Chiang & Lin, 2008)。

正常发展儿童在1岁时就已出现三种交流意图层次 (Bruner, 1981; Wetherby & Prizant, 2002), 但是, 处于前语言和早期语言阶段的自闭症儿童极少使用原叙述行为的交流姿势或言语, 如使用物体获得他人注意等, 却较多使用原命令行为, 如反映

需要和需求的行为和姿势等 (Mundy et al, 1986; Wetherby, 1986; Baron-Cohen, 1989), 共同注意等社会性或准社会性交流功能的出现频率显著较低, 甚至不出现 (Wetherby, 1986; Wetherby et al, 1989)。

国内, 徐光兴等学者认为, 自闭症儿童的基本障碍是对有意义的刺激形成记号化的能力存在缺陷, 他们对外界输入的任何信息, 都按自己固有的、单纯的、机械刻板的认知类型去处理, 缺乏抽象思考的认知能力。

### 2.2.3 自闭症儿童语言发展的相关研究

#### 2.2.3.1 与认知发展的关系

从以上自闭症儿童语言发展障碍的研究中, 我们可以看出, 自闭症儿童能够产生较多的语法形式和词汇, 却未能直接导致语言的实际运用。因此, 研究发现, 可能是由于自闭症儿童依赖于高度模仿的认知方式, 他们采用回声、重复和程序惯例等策略进行语法学习, 是因为自闭症儿童早期语言学习中的“模仿”采用的是一种完形的或整体的策略, 而不同于普通儿童依赖信息分析处理的方式, 因此他们可以学习一些形式好的短语, 但是仅仅将其作为一个未加分析、理解的字符串在使用, 所以只能掌握并重复运用少量特定形式的语法框架 (Prizant, 1983)。

#### 2.2.3.2 与社会性发展的关系

语言产生于交流。而关于自闭症儿童语言障碍的说明, 可以了解到他们在共同注意 (与他人对物体或事件的共同关注) 和承担对他人行为的意图与目标指向的最初始的理解两方面都存在问题。

许多研究者都认为, “共同注意”是儿童获得语言的交互式社会互动的核心<sup>[15]</sup>。婴儿期孩子用手指、动作或用眼睛注视以引起他人注意, 这样的体态语言事实上可以预期其一年以后的语言发展<sup>[16]</sup>。Rollins分析自闭症儿童与母亲分享的社会活动过程, 发现有的自闭症儿童与父母互动时, 在获得与保持共同注意方面有严重缺损, 而且这些儿童的语用和句法能力在后来两年的跟踪时间里, 没有表现任何实质的发展。上述研究表明, 在儿童使用语言与他人交流时, 建立与保持交往的共同注意能力有助于语用和句法的发展<sup>[17]</sup>。

近年来由于心理理论的流行, 他们研究发现, 为了使说话有意义, 对话中的听者和说者必须考虑到彼此的心理状态, 这样交往双方才明白交往的意图、动机、信仰及

<sup>[15]</sup> Bates E. Language and context: the acquisition of pragmatics. In Rollins, P. A case study of the development of communicative skills for six autistic children. Unpublished doctoral dissertation. Boston: Harvard University, 1994

<sup>[16]</sup> Mundy P, Sigman M, Kasari C. A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1990, 22: 115-127

<sup>[17]</sup> Rollins, P. A case study of the development of communicative skills for six autistic children. Unpublished doctoral dissertation. Boston: Harvard University, 1994

反应<sup>[18]</sup>。虽然,有研究表明,自闭症儿童的语言问题与心理能力缺损有很大的关联(Baron-Cohen S, 1988),但是,目前仍然无法直接回答:自闭症儿童心理能力缺损究竟因为认知水平低下还是社交能力不足。

综上所述,我们可以看出,近年来国际范围内对自闭症儿童语言研究的关注,取得了一些成果。但是,仍有很多值得思考和深入探讨的问题,特别是关于自闭症儿童的语言研究十分匮乏,尤其是中国自闭症儿童言语发展的研究更是凤毛麟角。因此,现阶段如何结合以往研究成果,从理论上挖掘可供现实参考的依据,从而更有效的指导训练的实施,仍是一项重要的研究任务。

## 2.3 自闭症儿童语言评估、诊断的相关工具

### 2.3.1 丹佛发育筛查测验(Denver Developmental Screening Test; DDST)

该量表用于2个月至6岁小儿智力发育筛查(初筛)。该量表分两部分,即量表测量内容和记录单。量表的记录单由104个项目组成,这些项目按四个区(个人—社会区、精细动作—适应性区、语言区、大运动区)分别排列于2个月至6岁年龄的范围里。个人—社会区里的项目表明了儿童对周围人们的应答能力和料理自己生活的能力;精细动作—适应性区里的项目表明了儿童观察事物、用手取物和画图的能力;语言区里的项目表明了儿童听、理解和运用语言的能力;大运动区里的项目表明了儿童坐、行走、跳跃等大运动的能力。在进行该筛查量表的评定时一定要有一个相对无干扰的环境,检测者和患儿之间要充分熟悉以便得到他们的配合,任何项目的测试允许小儿尝试三次,必要时可结合家长的回答决定该项目是否通过。

### 2.3.2 儿童孤独症行为评定表(Autism Behavior Check List; ABC)

本量表由Krug(1978年)编制,该量表于1989年引进后,经过多年研究应用,其信度、效度均较好,阳性符合率可达85%以上,两位评分者之间的相关系数0.94,统一评分者先后评定的一致性为0.95。它与其它精神疾病的鉴别能力强,引进试用中还发现该量表在不同年龄、不同性别的使用上无差异。问卷数量适中,由患者父母或与患者共同生活达两周以上的人评定,评定需10~15分钟可完成。

本量表有57个描述孤独症儿童的感觉、行为、情绪、语言等方面异常表现的项目,可归纳为5个因子:感觉(S)9项、交往(R)12项、躯体运动(B)12项、语言(L)13项、生活自理(V)11项,每一项分值为1—4分不等,而如果没有该项行为或情况则记为0分。量表总分为156分,31分为儿童孤独症的筛查界限分,53分为诊断界限分,诊断分为67分以上。得分越高症状越严重。此表要求有研究

<sup>[18]</sup> Tager-Flusberg H, Sullivan K. Attributing mental states to story characters: a comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 1995, 16: 241-256

者在统一指导语指导下由患儿的父母或与儿童生活至少半年以上的看护者填写。

### 2.3.3 孤独症治疗评估表 (Autism Treatment Evaluation Check List; ATEC)

该量表从语言交流、社交、感知觉、健康行为四个方面来评定孤独症患儿的症状改善情况。其中前3项每1小项按完全不会、有点会、完全会分别记0, 1, 2分, 行为项每1小项按不成为问题、极小的问题、中等程度问题、严重的问题分别记0, 1, 2, 3分, 量表总分为179, 分值越高, 症状严重性程度越重。此表同样要求有研究者在统一指导语指导下由患儿的父母或与儿童生活至少半年以上的看护者填写。

### 2.3.4 儿童孤独症评定量表 (Childhood Autism Rating Scale, CARS)

本量表由 Schoplen (1980) 编制, 评定内容有: 人际关系、(词和动作的) 模仿、情感反应、躯体应用能力、与非生命物体的关系、对环境变化的适应、视觉反应、听觉反应、近处感觉反应、焦虑反应、语言交流、非语言交流、活动水平、智力功能、总的印象等十五项。

该量表由评定者使用, 包括15个评定项目。每一项都有附加说明, 让评定者有统一的观察重点与操作方法。采用1、2、3、4四级标准评分。每级评分意义依次为“与年龄相当的行为表现”、“轻度异常”、“中度异常”、“重度异常”。每级评分又有具体的描述性说明, 以保证不同评分者之间的一致性。

本量表最高分为60分。总分低于30分则可排除儿童孤独症; 总分等于或高于36分, 并且至少有5项的评分高于3分, 则评为重度儿童孤独症; 总分在30~36分之间, 并且低于3分的项目不到5项, 则评为轻至中度儿童孤独症。

### 2.3.5 S-S 语言发育迟缓检查法 (Sign - Singnificante Reations)

S-S法是由日本音声言语医学会言语委员会研制、经中国康复研究中心语言科根据汉语体系标准化后形成的评估方法。S-S法评价语言发育迟缓主要包括语言理解能力、语言表达能力、基本操作能力和日常生活交流态度四项能力。语言理解能力通常指认知能力, 包括语言前阶段的符号形式至能够独立处理语言规则阶段的能力; 表达能力是表现出的言语符号, 通常指“说什么”; 基本操作能力是指视、听觉的辨别、记忆、再现等基本学习能力; 交流态度指与人的日常交流关系、交流意欲以及分化机能等。其中语言理解和语言表达能力评估包括匹配、选择、语言符号、颜色、大小等评估项目, 基本操作能力包括记忆和模仿能力评估。S-S法包括名词图片16张、动词图片5张、身体部位图片5张、句子图片8张、语法图片6张及操作性课题等, 测试结果低于实际年龄可诊断为语言发育迟缓<sup>[19]</sup>。

<sup>[19]</sup> 冯兰云, 张绵, 石丽. S-S法在孤独症儿童语言康复中的应用 [J]. 中国康复理论与实践, 2007, 13 (9): 835-836

卡洛和伦奇提出的语言四范畴理论里所说：“儿童的语言是以整合的方式获得的。儿童语言能力的获得是语言规则范畴（词汇、语音、语法、语义和运用规则）、语言内容范畴（参与时的感觉、知觉、记忆、表征、概念化和符号化等认识因素）、语言操作范畴（包括言语感知、理解、语言制作和说话）和交际环境范畴（内部交际环境：交流动机、愿望和需要；外部交际环境：刺激、辅助和保持）整合的结果。这四个方面综合发生作用，如果有的方面存在障碍，会使其他方面受到一定程度的影响（Carrow & Lynch, 1982）。自闭症儿童在会话当中表现出来的语言运用质量，也许是多个范畴综合作用的结果，而非单独“高度模仿的认知方式”与“共同注意缺失”的结果。也就是说，在语言规则范畴、语言认知范畴、交际环境范畴和语言形式范畴等方面的发展中以及这些方面之间相互影响的过程当中，均有可能存在影响自闭症儿童语言运用质量的因素。

### 2.3.6 儿童孤独症及相关发育障碍心理教育评定量表《中文版》(C-PEP)

国内现行的多是采用辽宁师范大学和北京大学精神卫生所的学者们根据美国斯考普勒等人编制的心理教育量表（Psychoeducational Profile, PEP）进行修订后的儿童孤独症及相关发育障碍心理教育评定量表《中文版》（revised Chinese version of Psychoeducational profile for autistic and developmentally disabled children; C-PEP）测试。C-PEP 的功能发展测验包括模仿能力、感知觉能力、精细动作能力、粗大动作能力、手眼协调能力、认知能力（语言理解能力）、口语表达能力七部分，分别反映孤独症儿童的基础学习能力、发育水平和相关的病理学行为及严重程度。一般的智力测验只有通过和不通过两种结果，但此量表更能表现出儿童的实际能力，能让我们对失调行为的严重程度及具体领域有详细的了解。PEP 测评，评分分数高，代表能力强。ADQ 测评的分级标准为 $\geq 85$ 分为正常，70-80分为边界水平，55-69分轻度缺损， $\leq 54$ 分为重度缺损。采用 SAS 软件，对各项测评结果数据进行干预前后的配对 t 检验。

## 2.4 本章小结

文献的梳理表明，语言障碍作为自闭症核心症状，所有的自闭症儿童在这一领域都存在明显障碍。但是，这种障碍体现在语言的不同范畴里表现是不均衡的，因此，自闭症儿童的语言发展、交流的形式以及语用功能之间表现出不同步的状况。造成自闭症儿童语言状况的因素有很多，因此，很多难以解释的语言现象出现在自闭症儿童的语言发展概况及语用质量中。

虽然自闭症儿童语言发展呈现特异性，但也在某种程度上符合正常儿童语言发展规律，相关的诊断、评估工具虽然很多，但是将言语独立出来的评估工具的研究

并不多。因此，自闭症儿童言语能力的研究需要一个较为全面的评估工具，且能与训练相结合，并能检验训练效果，三位一体，形成一个系统的、全面的、又富有针对性的体系。本文仅针对言语部分提出研究方案。

## 第3章 研究方案

### 3.1 研究思路设计

研究第一步，根据现阶段广泛使用的诊断、评估工具以及现有儿童语言发展规律的研究材料设计自闭症儿童初级言语能力水平的评估问卷。

研究第二步，通过选取南京市某自闭症康复中心的部分入园儿童进行试测，在测试中对自闭症儿童加以观察，并结合相关理论及现实依据修改问卷中不恰当的表达内容和措辞。同时，验证问卷的信度和效度，对问卷进行项目分析。

研究第三步，问卷修改完成后，开始正式施测。通过问卷施测和数据分析，明确自闭症儿童初级言语能力水平的发展状况以及各项目之间的相关关系、分问卷与总分之间的相关关系。自闭症儿童在相关项目上得分状况与正常儿童语言发展规律之间的关系。

研究第四步，结合问卷内容以及现阶段康复中心教师们的试用课程，设计具有针对性的训练课程，通过训练观察儿童语言发展能力，最后，通过一定时间的训练，使用原问卷再次施测，通过数据检测训练效果。并将研究的分析结果反馈至本次研究所在的康复中心，与资深教师及自闭症儿童家长进行讨论，最终寻求到自闭症儿童训练的更为全面有效的路径。为后续研究提供进一步思路。

本研究通过对南京市某自闭症训练康复中心的自闭症儿童长期的观察与研究，以及对国内外行之有效的适应于国内具体情况的诊断、评估工具梳理为基础，编制出一套更加全面、有效的工具。在文献查阅和访谈的基础上，通过上一章节文献综述的梳理，研究提出了四个假设：

假设一：自闭症儿童初级言语能力有其独特的结构、方式和特征。有言语能力的自闭症儿童在问卷接受型语言以及表达型语言两个维度上特点各异。

假设二：自闭症儿童初级言语能力水平根据前期的严重程度不同可以通过结合评估结果的训练在原有基础上得到改善。

假设三：自闭症儿童初级言语能力水平在接受型与表达型语言上的发展存在一定的规律，相互影响，且与正常儿童言语能力发展规律存在一定的相似性。

假设四：自闭症儿童初级言语能力的发展在年龄与训练时间长短上均存在差异性。

上述研究假设，将通过研究进一步发现论证。

### 3.2 研究的方法和程序

#### 研究方法:

本研究采取横向研究和纵向研究相结合的方法。具体而言,横向研究主要采取文献查阅、访谈法、观察法、问卷法及准实验法。纵向研究主要采用笔者编制的自闭症儿童语言评估问卷,结合中心教师课程,共同探讨、改进课程对患儿进行训练,最终使用问卷对训练后自闭症儿童进行后测,通过观察与问卷数据检验儿童语言发展水平。

#### 研究技术路线:

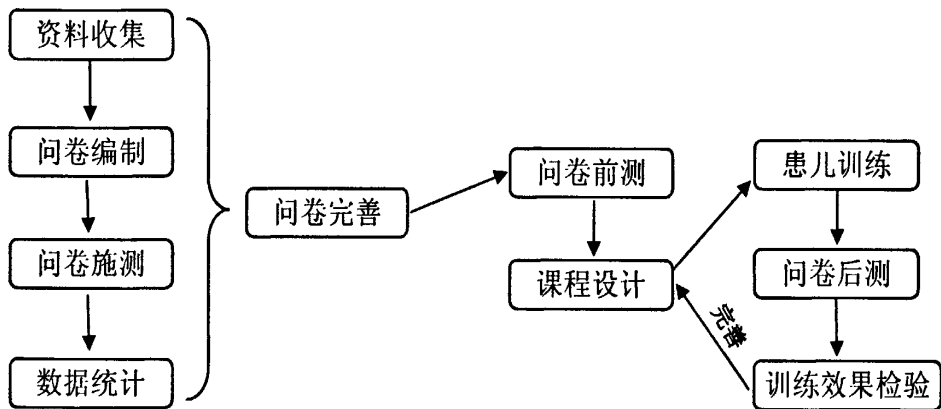


图 3.2 研究设计路线图

#### 研究程序:

1、问卷的确定:通过与南京市某自闭症儿童训练康复中心教师们的沟通交流,针对国内现有的诊断、评估工具,训练课程项目以及实际教师们采用的评估工具与以往教学经验,确定项目的编制。根据已有的卡洛和伦奇提出的语言四范畴理论(语言规则范畴、语言认知范畴、交际环境范畴和语言形式范畴)及另一比较全面的 S-S 语言发育迟缓检查法。经过施测验证效度(结构效度、内容效度)、信度(分半信度、同质性信度),验证问卷适合用于研究自闭症儿童初级言语能力水平发展状况。

2、被试的获取:南京市某自闭症儿童训练康复中心在园的自闭症儿童 125 名,自闭症儿童的选取是具有专业医院认定患有自闭症障碍的或有自闭症倾向的儿童。训练中心内自闭症儿童家长及老师各 10 名。

3、正式施测:采用自编问卷对被试进行施测。自闭症儿童初级言语能力水平评估问卷:经过初期试测对数据进行分析,该问卷各维度科隆巴赫系数  $\alpha$  均在 0.9 以上,同时具有较高的效度,可以在一定程度上反映自闭症儿童现实中初级言语能力的发展。

4、结果分析：使用SPSS13.0统计软件对施测的数据进行分析处理，使用信度分析、相关检验等对自编问卷进行信度、效度以及项目分析；使用方差分析来考察不同年龄组以及不同训练时间组间初级言语能力水平的发展，并对结果进行讨论。

5、反馈及有效建议：考虑问卷的针对性以及系统性，且根据问卷设计训练课程后的结果反馈体现了训练前后的差异性，因此又可以用来指导课程设计，从而有效提高自闭症儿童初级言语能力，从而通过交流沟通促进其他方面的发展以便更好的适应生活需要，形成一个良性的循环。

### 3.3 研究的创新之处

本研究作为自闭症儿童整体能力发展评估、训练工具中的一部分，旨在不仅通过为现行的训练课程找到理论依据以更好的指导具体训练方法的采用及实施，还希望通过结合以往的研究成果，在原有的大量有效的评估、训练工具的基础之上，根据实际训练中心的自闭症儿童整合出一套更为全面、系统的将前期检测，中期结合指导训练课程，后期再次评估以跟进其发展及改善的效果，从而形成系统且具有针对性的检测评价表，帮助自闭症儿童的家长及训练中心的工作人员在切实有效的理论依据的基础之上，将工作更加细化、针对化、系统化。

## 第4章 研究内容、结果和分析

### 4.1 研究一：自闭症儿童初级言语能力水平评估问卷的编制与分析

#### 4.1.1 编制前的准备工作

通过与南京市某自闭症儿童训练康复中心教师们的沟通交流，结合国内现有的诊断、评估工具，训练课程项目以及实际教师们采用的评估工具与以往教学经验，确定问卷项目的编制。根据卡洛和伦奇提出的语言四范畴理论（语言规则范畴、语言认知范畴、交际环境范畴和语言形式范畴）及另一比较全面的 S-S 语言发育迟缓检查法（其中语言理解和语言表达能力评估包括匹配、选择、语言符号、颜色、大小等评估项目，基本操作能力包括记忆和模仿能力评估），结合一些行之有效的语言训练课程指南中的项目，全面掌握每个自闭症儿童的基本言语能力水平从而提高自闭儿童言语状况评估的准确性，从而有针对性的制定教学训练计划，并形成一种对入园儿童的系统处理操作模式，提高患儿康复训练的效率。

儿童的语言、社会 and 认知这三个方面的成长是互动促进密不可分的(Ninio & Snow, 1996; Snow et al., 1996)。鉴于本问卷作为评估工具中的一部分，言语部分项目与认知重合，所以笔者综合考虑，从两大维度（接受型语言和表达型语言）、六个方面（模仿、对自身的认识、对外部事物的认识、指令执行、是非判断以及语言运用）设计问卷，具体关系如下图 4.1。

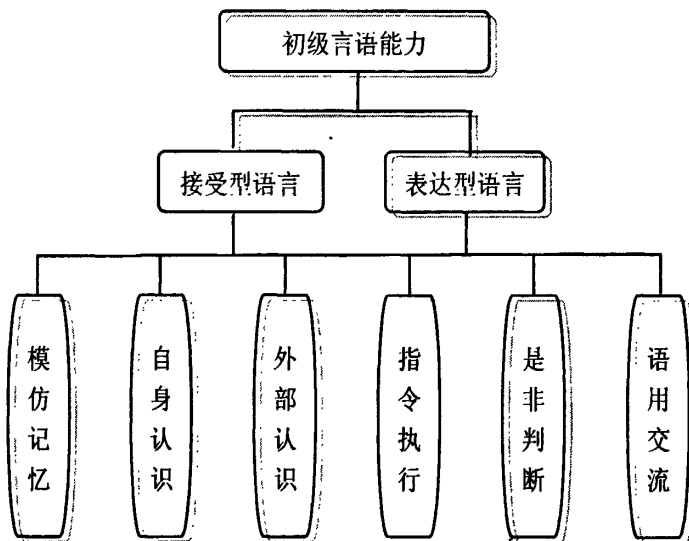


图 4.1 初级言语能力问卷项目构成图

这一阶段，形成初步的题目选项以备后面筛选。

### 4.1.2 备选项目的初步探讨与修改

#### 4.1.2.1 被试选择

由于得到南京市某自闭症儿童训练康复中心的大力协助，施测对象为该中心的入园自闭症儿童。前期间卷试测 33 人，因自闭症儿童男性多于女性，所以男女比例严重失调，男 30 人，女 3 人。单个施测，每个被试施测时间为 30 分钟左右，数据有效。

#### 4.1.2.2 问卷的调整

内容上因言语与认知之间的不可全然分割的联系，但是又为了在一定程度上具有针对性的评估与训练，因此为了避免施测时的内容重复给被试造成影响，所以将部分认知问卷中所含的与语言评估内容相同的项目删除。例如：对于颜色、图形、属性、情感等认知与表达的项目加以删减。而最终确立了发音、身体部位、外部事物（包括实物与图片两部分）、指令（直接的接受命令）、是非判断以及语言的实际运用（包括自我的认知、简单实物对话、图片联想以及代名词运用对话四个部分）。

研究者根据每道题目所考察的内容，为了方便计分需要以及更加规范，采用 4 个等级计分。但每道题目因内容有异，所以整体上虽已 0、1、2、3 四点计分，但计分标准不同。例如：项目一，语音部分，挑选 4 组具有代表性的声母、韵母组合发声，根据其答对项目数量给予一定分数。0——完全没有反应；1——正确模仿 1 种声音；2——正确模仿 2 种声音；3——正确模仿至少 3 种声音。因此，题目的评分标准具有差异性，因此如果根据题目给分，容易造成计分标准上的差异，以此种方式来表示，可避免不等距的加权计分，比较能符合统计的计分原则。

### 4.1.3 自闭症儿童初级言语能力评估问卷的编制

#### 4.1.3.1 问卷项目编制的理由

现行的有效的儿童语言评估问卷很多，多数是用于自闭症儿童诊断、评估体系中的部分出现，虽有一些语言评估问卷，但缺乏一定的理论依据，无论在测试内容还是形式上无法做到全面、完整。笔者试图在已有自闭症儿童语言评估、诊断工具的项目设置基础上，结合现在人们普遍认可的语言发展理论，能够设计一些具有一定代表性、有效检测相应能力，并在题量上减少施测者与被测对象的负担的测试项目。

#### 4.1.3.2 针对施测对象特点对问卷项目的修改

根据与南京市某自闭症儿童训练康复中心教师们的沟通交流，对中心所在患儿

的观察和了解，发现无论年龄大小与否，在语言发展上存在很大差异，且发展水平相对于正常儿童而言，差距非常大。因此，原有评估工具中一些语言交流项目或者测验项目在具体操作上难度很大，儿童通过率非常低，而且在短时间训练期内技能增长根本达不到目标要求。

#### 4.1.3.3 被试选择

本次问卷的验证得到南京市某自闭症儿童训练康复中心的大力协助，施测对象为该中心的入园已诊断为自闭症的儿童。初测共测试自闭症儿童 33 人，得到有效数据 33 组。正式施测共测试自闭症儿童 125 人，124 人数据有效。前后测共测试自闭症儿童 70 人，数据有效。

#### 4.1.3.4 初测数据分析

##### 4.1.3.4.1 信度分析

信度分析主要采用同质性信度和分半信度进行分析。对《自闭症儿童初级言语能力评估问卷》进行内部一致性检验，得出问卷总  $\alpha$  系数为 0.973，两个分问卷，表达型语言分问卷的  $\alpha$  系数为 0.972，接受型语言分问卷的  $\alpha$  系数为 0.917。表明问卷具有良好的内部一致性信度。

对《自闭症儿童初级言语能力评估问卷》进行分半信度检验，其中表达型语言部分 16 个项目，斯皮尔曼系数为 0.954，接受型语言部分 10 个项目，斯皮尔曼系数为 0.949，结果表明自闭症儿童初级言语能力评估问卷具有良好的分半信度。

##### 4.1.3.4.2 效度分析

研究者首先采用相关法进行内容效度检验。分别计算分问卷项目得分与总分的相关，表达型语言分问卷总分与初测总分 Pearson 相关系数为 0.977，接受型语言分问卷总分与初测总分相关为 0.914。根据心理测量学理论，用相关法检验问卷内容效度，本评估问卷各分问卷与总分相关均在 0.9 以上。

##### 4.1.3.4.3 项目分析

本问卷项目分析主要通过相关法，根据测量理论，项目分数与测验总分相关作为项目区分度的指标，相关越高，项目区分度越高。本问卷总项目数位 26 题，其中表达型语言部分项目为 16 题，接受型语言部分项目为 10 题，具体 Pearson 相关系数见（表 4.1.1）。

表 4.1.1 自闭症儿童初级言语能力评估问卷初测项目分析 (Pearson 相关系数)

	表达1	表达2	表达3	表达4	表达5	表达6	表达7	表达8		
表达总分	.798**	.844**	.972**	.907**	.860**	.783**	.724**	.912**		
Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
初测总分	.786**	.821**	.943**	.876**	.833**	.769**	.723**	.887**		
Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
	表达9	表达10	表达11	表达12	表达13	表达14	表达15	表达16		
表达总分	.913**	.696**	.886**	.808**	.917**	.934**	.861**	.647**		
Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
初测总分	.879**	.705**	.857**	.793**	.907**	.892**	.835**	.665**		
Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
	接受1	接受2	接受3	接受4	接受5	接受6	接受7	接受8	接受9	接受10
接受	.810**	.729**	.758**	.634**	.812**	.827**	.810**	.800**	.708**	.704**
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
初测	.707**	.659**	.654**	.578**	.689**	.763**	.773**	.724**	.756**	.666**
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

注: \*\*表示  $P < 0.01$ 。

#### 4.1.3.4.4 初测结果分析

经过信、效度检测, 所得数据验证了问卷项目测试的稳定性和一致性, 并能够在一定程度上反映自闭症儿童初级言语能力的水平。由此, 问卷经过前期的内容修改, 试测检验, 共形成 26 个项目, 两个维度, 其中表达型语言 16 个项目, 接受型语言 10 个项目。

#### 4.1.3.5 正式施测数据分析

##### 4.1.3.5.1 内部一致性信度

对《自闭症儿童初级言语能力评估问卷》进行内部一致性检验, 得出  $\alpha$  系数为 0.979, 表达型语言为 0.975, 接受型语言为 0.939, 各维度的内部一致性信度都在 0.75 以上, 表明问卷具有良好的内部一致性信度。

##### 4.1.3.5.2 分半信度

对《自闭症儿童初级言语能力评估问卷》进行分半信度检验，其中表达型语言部分16个项目，斯皮尔曼系数为0.985，接受型语言部分10个项目，斯皮尔曼系数为0.940，结果表明自闭症儿童初级言语能力评估问卷具有良好的分半信度。

#### 4.1.3.5.3 效度分析

各维度与总问卷的自闭症儿童初级言语能力总分相关系数：表达型语言问卷总分与总分相关为0.986，接受型语言问卷总分与总分相关为0.953。结果表明，构成自闭症儿童初级言语能力的两个因素所测的内容与总问卷之间存在较高的一致性，说明他们测的是同一相关的对象，该问卷具有较好的信度保证，对自闭症儿童言语能力评估是适用的。

#### 4.1.3.5.4 项目分析

本问卷项目分析主要通过相关法，各测试项目与两个分问卷以及总分之间的相关、具体 Pearson 相关系数见（表 4.1.2）。

表 4.1.2 自闭症儿童初级言语能力评估问卷再测项目分析 (Pearson 相关系数)

	表达1	表达2	表达3	表达4	表达5	表达6	表达7	表达8		
表达Pearson	.776**	.839*	.908**	.903**	.857**	.858**	.754**	.891**		
Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
初测Pearson	.756**	.822**	.886**	.883**	.842**	.857**	.754**	.882**		
Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
	表达9	表达10	表达11	表达12	表达13	表达14	表达15	表达16		
表达Pearson	.876**	.806**	.880**	.872**	.858**	.912**	.894**	.753**		
Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
初测Pearson	.865	.806**	.867**	.861**	.842**	.894**	.878**	.747**		
Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
	接受1	接受2	接受3	接受4	接受5	接受6	接受7	接受8	接受9	接受10
接受	.780**	.796**	.809**	.738**	.845**	.874**	.888**	.775**	.763**	.797**
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
初测	.700**	.770**	.740**	.713**	.783**	.832**	.854**	.722**	.784**	.763**
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

注：\*\*表示  $P < 0.01$ 。

## 4.1.3.5.5 年龄分组分析

通过正式施测，对自闭症儿童初级言语能力水平发展进行描述性分析，可以看出在不同年龄阶段上，自闭症儿童言语能力的差异。结果见表4.1.3。

表4.1.3 自闭症儿童言语能力水平年龄分组的统计量

	年龄分组	人数	均值	标准差	最小值	最大值
表达总分	小于3.5	27	10.15	13.283	0	44
	3.5~5	43	17.07	15.058	0	46
	5~6.5	36	33.25	14.019	0	48
	大于6.5	18	32.78	13.571	2	48
	Total	124	22.54	17.005	0	48
接受总分	小于3.5	27	9.07	8.449	0	28
	3.5~5	44	15.68	8.254	0	30
	5~6.5	36	21.81	7.935	0	30
	大于6.5	18	23.11	6.936	8	30
	Total	125	17.09	9.454	0	30
问卷总分	小于3.5	27	19.22	20.830	0	71
	3.5~5	43	32.49	21.929	0	75
	5~6.5	36	55.06	21.668	0	78
	大于6.5	18	55.89	20.280	15	78
	Total	124	39.55	25.767	0	78

注：年龄分组单位为年。

在受测群体中，年龄最小为1.96岁，最大为10.96岁，通过不断分组检验，最终将年龄分为<3.5岁，3.5~5岁，5~6.5岁，>6.5岁最为合适，此时的数据分布接近正态分布，表达总分、接受总分和问卷总分的相伴概率依次为0.714、0.759和0.926，都大于显著性水平0.05，方差齐性。通过方差分析，结果如表4.1.4。

表4.1.4 年龄分组的方差分析

	自由度	均方	F	Sig.
表达总分	3	3816.246	18.986	.000
接受总分	3	1091.739	16.921	.000
问卷总分	3	8920.544	19.498	.000

从统计结果可以看出，年龄对自闭症儿童言语能力水平的影响在表达型语言总分、接受型语言总分以及问卷总分上都达到显著水平，因此符合原假设。通过LSD法多重比较，显示了4个年龄组在问卷各维度及总分上的差别，见表4.1.5。

表4.1.5 年龄分组的各组间的差异分析

项目	(I) 测试分组	(J)测试分组	T	Sig.	
表达总分	LSD	小于3.5	3.5~5	-6.922(*)	.049
			5~6.5	-23.102(*)	.000
			大于6.5	-22.630(*)	.000
	3.5~5	5~6.5	-16.180(*)	.000	
		大于6.5	-15.708(*)	.000	
		5~6.5	大于6.5	.472	.908
接受总分	LSD	小于3.5	3.5~5	-6.608(*)	.001
			5~6.5	-12.731(*)	.000
			大于6.5	-14.037(*)	.000
	3.5~5	5~6.5	-6.124(*)	.001	
		大于6.5	-7.429(*)	.001	
		5~6.5	大于6.5	-1.306	.574
问卷总分	LSD	小于3.5	3.5~5	-13.266(*)	.013
			5~6.5	-35.833(*)	.000
			大于6.5	-36.667(*)	.000
	3.5~5	5~6.5	-22.567(*)	.000	
		大于6.5	-23.401(*)	.000	
		5~6.5	大于6.5	-.833	.893

注：\*表示  $P < 0.05$ ，测试年龄分组单位为年。

通过两两比较，可以看出无论在表达型语言总分、接受型语言总分还是问卷总分上，<3.5岁，3.5~5岁，5~6.5岁3组年龄段上，组别间的相伴概率都小于显著性水平，说明这3个组之间都存在显著差别。但是，5~6.5岁，>6.5岁两组之间无论在两个维度还是总分上相伴概率分别为0.908、0.574和0.893，均大于0.05，没有显著性差异。

#### 4.1.3.5.6 训练时长分组分析

通过年龄分组方差分析，我们发现自闭症儿童言语能力在年龄上存在显著差异，验证了最初的假设。那是否训练时间的长短对自闭症儿童言语水平的发展也存在影响呢？所以研究者将训练时长进行分组，见表 4.1.6 训练时长所做的描述性分析。

表 4.1.6 训练时长分组的描述性分析

项目	训练时长	人数	均值	标准差	最小值	最大值
表达总分	小于5	40	8.28	12.064	0	45
	5~15	30	27.43	14.510	0	48
	15~25	12	31.25	10.855	14	48
	大于25	10	36.00	7.986	22	47
	Total	92	20.53	16.529	0	48
接受总分	小于5	41	8.98	8.578	0	30
	5~15	30	21.03	6.071	9	30
	15~25	12	20.67	6.880	8	30
	大于25	10	23.90	4.748	18	30
	Total	93	15.98	9.558	0	30
问卷总分	小于5	40	16.80	19.439	0	75
	5~15	30	48.47	19.744	12	78
	15~25	12	51.92	17.594	22	78
	大于25	10	59.90	12.503	40	77
	Total	92	36.39	25.463	0	78

注：训练时长单位为月。

训练时长最小为 0，即刚入园不久的自闭症儿童，最大为 38 个月，数值以月为单位进行计算。通过分组，将训练时间分为 <5 个月，5~15 个月，15~25 个月，> 25 个月为宜，此时，表达总分、接受总分和问卷总分的相伴概率依次为 0.116、0.055 和 0.461，都大于显著性水平 0.05。方差分析结果如表 4.1.7。

表 4.1.7 训练时长分组的方差分析

	平方和	自由度	均方	F	Sig.
表达总分	11209.311	3	3736.437	24.086	.000
接受总分	3668.448	3	1222.816	22.982	.000
问卷总分	28146.230	3	9382.077	26.759	.000

从统计结果可以看出，训练时间的长短对自闭症儿童言语能力水平的影响在表达型语言总分、接受型语言总分以及问卷总分上都达到显著水平，因此符合原假设。通过 LSD 法多重比较，显示了 4 个训练时间组在问卷各维度及总分上的差别，见表 4.1.8。

表 4.1.8 训练时长分组差异比较

项目	(I) 训练时长分组	(J) 训练时长分组	T	Sig.	
表达总分	LSD	小于5	5~15	-19.158(*)	.000
			15~25	-22.975(*)	.000
			大于25	-27.725(*)	.000
	5~15	15~25	-3.817	.372	
		大于25	-8.567	.063	
		15~25	大于25	-4.750	.376
接受总分	LSD	小于5	5~15	-12.058(*)	.000
			15~25	-11.691(*)	.000
			大于25	-14.924(*)	.000
	5~15	15~25	.367	.883	
		大于25	-2.867	.285	
		15~25	大于25	-3.233	.303
问卷总分	LSD	小于5	5~15	-31.667(*)	.000
			15~25	-35.117(*)	.000
			大于25	-43.100(*)	.000
	5~15	15~25	-3.450	.591	
		大于25	-11.433	.098	
		15~25	大于25	-7.983	.322

注：\*表示  $P < 0.05$ ，训练时长单位为月份。

统计结果可以看出训练时间的长短在表达型语言、接受型语言以及问卷总分上，<5个月、5~15个月组别间的都存在显著性差异，但是5~15个月、15~25个月、>25个月组别间的相伴概率都大于0.05，在表达型语言总分上依次为0.372、0.063和0.376；在接受型语言总分上依次为0.883、0.285和0.303；在问卷总分上依次为0.591、0.098和0.322，差异不显著。

## 4.2 研究二：自闭症儿童初级言语训练研究

### 4.2.1 研究目的和假设

研究目的：以南京市某自闭症儿童训练康复中心在园患儿为例，根据前期间卷数据分析结果，结合资深中心内教师训练经验，设计针对各个言语发展能力水平的训练课程对自闭症儿童进行教学训练。

研究假设：以前期施测结论为依据，将自闭症儿童按问卷评估言语发展能力水平分组进行大班教学且有针对性的进行一对一训练，并将课程内容结合问卷所测项目加以训练。以此为依据，自闭症儿童言语能力能够得到较为显著的发展与提高。

#### 4.2.2 研究被试

本次研究共对 70 名经确诊为自闭症的儿童进行问卷测试，在入园未接受训练前使用自编《自闭症儿童初级言语能力评估问卷》进行测试，得出自闭症儿童言语水平数据，在结合问卷分析有针对性的对不同言语水平的自闭症儿童进行为期 3 个月左右的训练，再使用自编《自闭症儿童初级言语能力评估问卷》进行后测，共得到前后测有效数据 70 组。

#### 4.2.3 研究方法

主要是问卷调查法和课程训练相结合，问卷即自编自闭症儿童初级语言能力评估问卷，运用 SPSS13.0 对数据进行统计分析。

#### 4.2.4 训练结果的分析

经过为期 3 个月的有针对性的训练后，对前期接受前测的自闭症儿童的初级言语能力进行再测，对测试结果采用配对样本 T 检验，得出所有被试在表达型语言 and 接受型语言两个维度以及问卷总分上的得分。（见表 4.2.1）

表4.2.1 评估问卷前后测得分状况

		均值	人数	标准差
Pair 1	前测表达总分	20.01	70	14.822
	后测表达总分	29.67	70	14.658
Pair 2	前测接受总分	15.89	70	7.945
	后测接受总分	21.86	70	6.719
Pair 3	前测总分	35.90	70	21.883
	后测总分	51.53	70	20.509

通过数据结果我们可以看出，通过为期3个月的训练后，被测自闭症儿童在表达型语言总分上比前测得分增长8.66分，在接受型语言总分上比前测得分增长5.97分，在问卷总分上比前测得分增长16.63分。无论在两个大的维度上还是总分上都有进步。具体前测与后测之间的差异见表4.2.2。

表4.2.2 自闭症儿童言语训练前后样本T检验结果

		Paired Differences		t	df	Sig.
		Mean	Std. Deviation			
Pair 1	前测表达总分- 后测表达总分	-9.657	8.659	-9.331	69	.000
Pair 2	前测接受总分- 后测接受总分	-5.971	4.860	-10.279	69	.000
Pair 3	前测总分- 后测总分	-15.629	11.624	-11.249	69	.000

通过统计结果可以看出,无论在表达型语言项目总分、接受型语言项目总分还是问卷总分上,后测得分均显著高于前测,所以训练有效。

### 4.3 本章小结

在整个语言发展的顺序中,我们可以看出自闭症儿童虽在言语能力发展中存在一定的障碍且发展较为缓慢,但对于语言的理解和运用也是遵循正常儿童语言发展规律的。例如:在自闭症被试中,元音字母的发声和运用明显强于辅音字母,且词汇掌握和运用也是以动词最多,名词次之,整体词类分布上和正常儿童比较一致。但是,虽然自闭症被试在言语运用和沟通中也能使用较为丰富的词汇,然而在代词的运用以及一些图片描述中情绪情感词汇的使用上都存在理解和使用异常。

在将近一年的论文研究过程中,康复中心的自闭症儿童们都有着不同的发展与变化。总体来看,高功能自闭症的被试都有了长足的进步,在相同的时间单位内通过训练掌握了更多的信息与内容,无论是词汇还是表达方式等都比较稳定。特别是一些年龄较小,例如3~5岁的高功能自闭症被试的发展更为显著。词汇的丰富量与增长速度相对来说比较好。3岁半的浩浩,刚入园时总是害怕的大声哭,无法融入环境,且不断重复言语:“爸爸来了,爸爸来了……”但是,随着时间的推移,明显感觉变化很大,不仅改掉了重复性的言语,而且在孩子中表现也较为积极,掌握学习内容也较快,但是在功能性言语的使用上仍觉得生涩。与此同时,更多低功能的自闭症被试发展极其缓慢,几乎看不到言语能力的提高,甚至在某些方面还出现了退化,但是在模仿、简单指令执行等方面表现较为稳定。

通过两大维度和六个方面问卷项目的评估,可以看出自闭症儿童相对于正常儿童而言,发展十分缓滞。在自闭症被试中3~6岁的占1/2之多,但在项目应答中,诸如五官认知、日常常用事物以卡片认知等都存在相当严重的问题,但在正常儿童语言发展规律中,常模月龄为16.6个月,最小为11个月,最大为19个月的儿童已经能够指出身体3-4个部分。常模月龄为25.1个月,最小为18个月,最大为27个月的儿童已经能够说出至少四件常用物品。而对于自闭症儿童较难理解与掌握的人称代词,正常儿童也基本在2~3岁已经能掌握并正确运用。

虽然,笔者并未通过质化研究对个别被试进行个案跟踪,但是在长时间的施测与训练中,通过观察也获得了很多信息。在下面的结论中,笔者也将对自闭症被试在问卷项目内容的结果反馈加以一定的探讨。

## 第5章 讨论和展望

### 5.1 讨论

#### 5.1.1 关于自闭症儿童言语能力水平及发展的现状

本研究前期调查了南京市某训练康复中心在园的自闭症儿童基本背景资料及言语能力水平，具体研究结果如下：

1、总体而言，自闭症儿童的言语能力相比语言障碍儿童较好。接受型语言得分百分比高于表达型语言。正常的词汇生成模式是“理解先于表达”，因此，本问卷结果也验证了这一观点。但在实际施测过程中，低功能自闭症幼儿却频繁表现出“表达先于理解”。现实生活中，养育者与训练者的教育使得他们学会了刻板的应答方式、对外界环境中言语输入的机械记忆，构成了一种“伪”词汇、“伪”句子的产生，掩盖了他们在言语发展上非常滞后的现实。也正是因为自闭症儿童在理解他人言语上存在很大问题，造成了沟通上的障碍，词汇的掌握更是无从谈起。但是，模仿习得语言，这也是正常儿童语言发展的必经阶段，特别是针对自闭症儿童这一广泛发展障碍的儿童群体，我们更不能因他们对语言的简单、刻板的模仿而放弃言语的刺激与训练，而是应该更有耐心的、循序渐进的促进其言语的习得与发展。

2、教养方式对自闭症儿童的能力发展具有一定影响。因为自闭症儿童在年龄上存在比例失调现象，因此被试样本中同样如此，无法对不同性别做出差异比较。除此以外，自闭症儿童的家庭教养方式虽未在数据统计中给出明确结果，但是通过与患儿家属进行交流中了解到，由于自闭症儿童所患病症的特殊性，养育者或家人都采取较为宽松的方式，加之患儿年龄较小，父母由于工作问题，多为祖父母或外祖父母带养，隔代养育存在溺爱的现象，而这种教养方式不利于自闭症儿童的能力发展。自闭症儿童不同于正常儿童可以主动从外界环境中获取所需信息促进自身能力的增长。所以他们需要家长配合老师加以训练和辅助学习，而不能采取放任的态度。

3、父母的受教育程度在一定程度上影响其对待自闭症儿童的态度，从而对其能力发展产生一定影响。父母受教育水平方面，因为样本数量不多，虽不具有明显差异性。但是，通过交流，我们发现一般父母文化水平较高的家庭，能够清楚地意识到自己孩子所面临的问题，以及如何去面对现在的境况，如何帮助孩子得以发展和提高，从而能够尽可能的独立适应社会生活，而且经济能力也为他们提供孩子更好的训练与发展空间创造了条件。

4、自闭倾向儿童语言发展障碍的核心问题是语用。在最后的语用交流中，明

显发现自闭症儿童在交流中缺乏主动表达，回答简短且较为刻板 and 形式化。例如：拿苹果问这是苹果吗？回答说苹果没有等等。正是因为缺乏语用交流行为，其语法发展严重落后于同等智龄的弱智儿童<sup>[20]</sup>。研究者们也认同语用发展对儿童整体语言发展的特殊意义，并且提出了语用发展可能具有驱动儿童语言发展作用<sup>[21]</sup>的观点。

### 5.1.2 自闭症儿童年龄差异对其言语能力水平的影响

自闭症儿童在诊断年龄上的年龄差异对其在表达型语言、接受型语言以及问卷总分都有显著影响。这说明自闭症作为广泛性发育障碍的一种特殊病征，随着年龄的增长，能力也是在发展的，而且年龄越小，差异越大。5岁以前对于儿童来说，是儿童发展其基本语言能力，掌握最初语法规则，语用能力的黄金阶段，是其语言飞速发展的黄金阶段。虽然自闭症儿童可能由于先天大脑机制或一些无法弥补的遗传因素导致他们的语言发展滞缓，但是还是可以看到，尽早的发现、训练、矫正还是能够更好的在其神经系统尚未定型前帮助其发展基本的语言功能。

### 5.1.3 训练时间对自闭症儿童言语能力水平的影响

本研究继续探究了训练时间的长短对自闭症儿童言语能力水平的影响，具体研究结果如下：

1、就总体而言，训练对于自闭症儿童言语能力的发展存在一定的影响，在时间长短上也存在一定的显著性差异。这一结果进一步支持了本研究的研究假设。

2、具体分析可以看到，无论在表达型语言总分、接受型总分还是问卷总分上，训练时长<5个月的组别与其他组之间都存在着显著性差异。因此，在训练时间上少于5个月的训练对自闭症儿童言语能力的提高相对于长时间训练效果是不太理想的。但是5~15个月、15~25个月以及>25个月三组之间无论在两个维度还是总分上都没有显著差异，这可能与之前所认为的训练时间越久，效果越明显不相匹配。

因为家庭对于自闭症儿童的教育训练缺乏理论依据以及一些相关技术，所以新近入园的孩子在言语能力水平上发展都不算太好，经过短期的强化训练，他们掌握了指令，能接受训练者的指示，但因为他们的特殊，行为上的刻板，所以需要花一段时间适应新的生活环境和人物。所以少于5个月的训练时间，训练效果与更长时间相比差异较为明显。但当他们熟悉了环境后，可能训练效果又不再理想。同时，这个群体对于学习到的东西，如果不常加以强化或运用会发生退化和遗忘，而且他们不像正常儿童一样能自动习得规律，从而灵活自如的运用言语规律，自主学习与

<sup>[20]</sup> 周兢. 重视儿童语言运用能力的发展——汉语儿童语用发展研究给早期语言教育带来的信息. 学前教育研究, 2002, 3: 8-10

<sup>[21]</sup> 朱昱殊, 缪小春主编. 心理语言学. 上海: 华东师范大学出版社, 1990, 361

运用。他们只是机械的掌握一些表达方法，不能衍生和举一反三，所以这里也只是针对初级言语能力进行评估与训练。问卷难度上针对更长训练时间的孩子来说或许区分度存在一些问题。

#### 5.1.4 训练课程对自闭症儿童言语能力发展的作用

本研究运用前期统计数据，结合资深教师实际教学经验，设计出具有针对性的较为科学的系统课程对被测自闭症儿童进行为期3个月的训练，并用自编《自闭症儿童初级言语能力评估问卷》进行再测，观测前后测之间的差异，得出一些结论。

总体而言，通过3个月的训练后，无论在表达型语言总分、接受型语言总分还是问卷总分上后测得分都明显优于前测得分，因此可以看出训练的显著性结果。

训练过程中，我们发现被动式的活动无法使自闭症儿童产生积极接受的意愿，虽然这种刺激与强化在一定程度上对于他们掌握一些所授知识是有效的，但是这种学习经验很容易遗忘。这也是很多老师与家长在教育自闭症儿童时面临的一个很大的问题，因此很多家长久而久之就产生了悲观、无望的消极情绪，对孩子不再抱有什么希望或放弃对孩子的训练，这无疑更会加重孩子的自闭症状。根据现有的资料，大约有25%的自闭症儿童在一岁半以前已学会十个左右的单词，而其后会慢慢地退步直至完全失语<sup>[22]</sup>。一般而言，如果自闭症儿童到了6岁以后再不说话，就有极大可能终生失语或不能有功能性语言<sup>[23]</sup>，且自闭症儿童还不具有替代补偿进行交往的能力，如牙牙做声或使用手势或其他肢体语言。所以，我们既要认清训练的重要性，也要继续研究完善训练过程。

因此，训练过程中我们让患儿与亲人或周围的人建立起情感联系，坚定不断的外部环境信息的刺激是有助于自闭症儿童的能力发展的，只是这种发展是有别于正常儿童，且快慢及效果不一。所以，结合一些亲情沟通、表情达意、游戏活动等能激发患儿兴趣的方式，使被动逐渐向主动转变。从而更有助于训练活动的开展和效果的巩固。

#### 5.1.5 自闭症儿童言语发展在问卷项目中的表现

问卷项目施测中，笔者发现自闭症儿童与正常儿童言语发展相比存在一些相似性，但因其异质性又不同于正常儿童言语发展规律。

1、从发音规律上看，我们知道正常儿童语言发展规律常模年龄在1.6个月会发au、e、a等音，在8.7个月的会叫Da、Ma，无所指，在10.7个月时会发ba、ga等拼音，因此在模仿发声上，绝大部分有言语患儿都能发出m、ba、la等音，但是pa，

<sup>[22]</sup> Kurita H. Infantile Autism with Speech Loss before the age of 30 Months. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 1985, 24: 191-196

<sup>[23]</sup> 黄伟合. 儿童自闭症及其他发展性障碍的行为干预. 第1版. 上海: 华东师范大学出版社, 2003. 23

特别是 ta 的发音很困难。在言语学习中，我们知道辅音字母有摩擦音、唇齿音、爆破音等发音，对于自闭症儿童来说，他们在发声上存在一些障碍，比如：不会运用“腹式发声”的方法，多气声，而非声带振动发声，因此说话非常费劲，且类似于 pa 这种声母需要气流传输的发声对他们来说比较困难，而像 ta 的声母需要舌头弹动发声则更吃力。

2、在项目三的一些简单短语和句子的模仿发音中，如：“宝宝看”、“要饼干”，笔者发现在原有项目“宝宝看着”的模仿中，自闭症儿童经常省略了“着”等虚词。他们在实际运用中更倾向于使用实词。且实词中，大部分自闭症幼儿最频繁使用的是动词，以动词的词型最为丰富，名词的使用和丰富性均居动词之后，修饰语的词型较代词丰富但修饰语的使用频率和代词互有高低<sup>[24]</sup>。从各类词使用频次的发展上来看，儿童掌握的词汇量与使用的词汇频次之间不是正相关的。在自闭症儿童语言的运用中，名词的词汇量大于动词，但动词的使用频次却高于名词，代词和副词的词汇量虽不大，但使用的频次仅次于名词和动词，却高于词汇量居于名词、动词之后的形容词。这与先前的一些研究结论是相近的。

3、在指令执行中，绝大部分自闭症儿童都能完成简单一步指令。但是，对于二步指令或更多步骤的指令，他们则无法有效的执行。总是执行命令的第一步或者最后一步。这可能还是与自闭症儿童在心理等方面的认知能力以及对于指令间相互关系的把握能力上存在缺陷所造成的。

4、儿童早期获得的名词都是源于生活中常见人和事物的意义具体的词语，但获取的具体是哪些名词则具有相当大的或然性。所以，在问卷项目的设置上，笔者也仅从初级言语水平出发，通过对于自身、外部事物（包括实物及图片）的简单词汇掌握以及语用部分的简单问答、对话考察自闭症的词汇掌握和言语交流特点。而不同的自闭症被试所能掌握的词汇一般说来相近，但是也有差别。而且，有些自闭症儿童无法掌握物体名词而总是以其功能指代事物。如：拿牙刷问这是什么？回答说刷牙的。拿梳子问这是什么？回答说梳头的。所以，有些时候帮助儿童强化对事物的认识，不仅通过概念，也应该多加以功能性的描述帮助其记忆。

5、绝大部分自闭症被试对于分类的概念都不是很明白。因为，对于事物的分类通常是用一种抽象的概念将一些具体实物加以归类。而自闭症儿童在对抽象概念的理解上存在一定的障碍。但是，研究发现通过训练以后他们在一定程度上都掌握了一些简单日常事物的属性范畴的分类。例如：开始时拿苹果的图片问这是什么？回答说苹果。拿葡萄的图片问这是什么？回答说葡萄。将二者放在一起问它们都是什么？依然回答苹果、葡萄。但是，当训练中加以事物属性的分类后，他们能够明白水果的概念。

<sup>[24]</sup> 夏滢. 自闭症幼儿在亲子互动中的词类发展研究: [硕士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2008

6、在是非辨别上，需要自闭症儿童掌握“是”与“不是”的概念与表达。但是，绝大部分自闭症被试能明白“是”并表达出来，但是“不是”的概念很难表述，通常他们会直接说出所指物件或说“没有”。而对于是非的判断，是我们日常生活中一个重要的概念，细化到对具体物件的评判，也可以抽象到对于人生观、价值观、道德的评判，因此，对于自闭症儿童来说，也应该让他们逐步掌握这一评判标准与表述。

7、在句法使用上，绝大部分自闭症被试多使用双词片语，即由2个有独立意义的词语所组成的短句，例如“吃糖”、“妈妈来了”、“玩球”等等。在言语运用交流中，问：“这是什么？”“糖”。“想不想要？”“要吃糖。”“想吃糖，怎么和老师说？”“老师，我要吃糖。”代词的运用中，多数自闭症被试还是能够主动使用第一人称“我”或在提示下使用人称代词。但是，言语表达的机械性也让我们看到自闭症儿童言语交流中存在的严重障碍，但是也认识到在训练中使用结构性表达方式，即便可能在起初，自闭症儿童无法理解的在使用，但是久而久之，他们还是能够理解并熟练的在相应的情境中加以运用。

## 5.2 本研究的不足与展望

在本研究开展之前，研究者有着比较清晰的构思和设计，但在具体的操作进程中，由于研究者精力、学识的限制，也因为一些客观现实因素的影响，研究中存在着很多不足。自闭症儿童初级语言能力水平的评估以及相关课程的继续开发还有待深入，现对本次研究的不足进行了思考和总结，并对今后的研究进行了展望。

### 5.2.1 样本范围有限，需扩大样本的代表性

在量化研究中，样本的大小、特点等因素都会直接影响调查的结果和最终结论，因此，对被试群体进行范围界定、特征细分是首要的环节。其次，要调查到范围尽可能广、数量尽可能大的被试样本，这样才有利于我们更好地把握这一问题的总体状况和一般特点。由于被试群体的特殊性，本研究所调查的自闭症儿童来自于南京市某自闭症儿童训练康复中心，数量有限，学员更迭中也易造成部分被试前后数据的不全。而且有些患儿因为多方面问题可能中间停止了训练，造成一定程度上的停滞甚至退步。而且绝大部分儿童来自于南京地区，可能在某种程度上能够反映自闭症儿童语言发展中普遍存在的一些问题，却不具有全国代表性。此外，在某些测试项目上，数据的分布并不太理想，这对样本的代表性也会有所影响。

### 5.2.2 问卷项目内容设置有待进一步完善

本研究着力于编制一个自闭症儿童言语能力水平评估工具，从而有别于以往评

估工具中将言语作为其中一个子部分存在的局限性，能全面的对自闭症儿童言语能力做出评估，在所得结果中针对每个患儿的得分分析可以看出患儿在表达型或是接受型语言上的发展差异，以及在大维度下各项目上的发展差异，从而结合训练课程有效提高患儿言语发展水平，避免以往训练中无法有效对患儿进行分组，有针对性的训练，因此浪费了大量的人力、物力，致使训练效果在某种程度上未能得到全效的发挥。

言语能力包含的内容涉及到语言规则范畴（词汇、语音、语法、语义和运用规则）、语言内容范畴（参与时的感觉、知觉、记忆、表征、概念化和符号化等认识因素）、语言操作范畴（包括言语感知、理解、语言制作和说话）和交际环境范畴（内部交际环境：交流动机、愿望和需要；外部交际环境：刺激、辅助和保持）整合的结果。因此在项目内容的全面性上，研究者由于精力和能力的限制，并没有能够进行较为完善的设置。但是，言语作为一个人与他人沟通交流的桥梁，如何有效评估发展水平，从而有针对性的实施训练，不断提升言语能力，这方面的研究值得我们更多的探索、深入与完善。

### 5.2.3 研究方法上的不足

本研究在对自闭症儿童言语能力水平把握上，主要通过资料收集、整理，辅以一定理论框架，设置一些内容对自闭症儿童进行问卷测试，收集数据进行分析进行评定。但是，在问卷施测过程中，研究者发现由于自闭症儿童群体的特殊性，他们会由于很多主客观因素而未能在问卷施测过程中有效的反映自身的真实言语能力。例如：对新环境的陌生感，使某些自闭症儿童不适应，可能影响到正常水平的发挥。自闭症儿童的情绪也是人们一直期望能够了解、研究的对自闭症儿童日常表现产生重要影响的因素，可能因为情绪问题，他们的真实言语能力在测试过程中未能表现出来。

因此，如何能够通过问卷得到自闭症儿童更为真实的数据，绝不能仅仅依赖于测试时的患儿反映，必须结合观察法长期观察自闭症儿童的生活中言语的运用进行相关记录，这是一项长期、艰巨的工作，但是非常重要。研究者在此由于时间、精力未能践行，有待以后有志者致力于自闭症儿童研究中实施，促进研究的深入，积累大量的资料。

### 5.2.4 家庭训练与教育对研究的影响

本研究主要针对对入园自闭症儿童进行前期施测分析其言语能力水平，从而制定针对性训练课程，通过后期再测验验证课程训练效果对训练课程加以改进，在某种程度上又验证了言语能力评估工具，也对项目可以进一步完善做了一系列研究。旨在设计出一个评估、训练的有效工具，但是训练机构对自闭症儿童的训练虽然经过

研究证明是有效的,自闭症儿童所在家庭对他们的影响却也是至关重要的。研究中,对于这一部分虽未能展开研究,但在测试过程中通过观察与交流,不难发现不同家庭对于自己家中的患儿的态度是千差万别的。有些家长会对这一病症进行较为系统的研究与学习,不仅配合训练机构的训练及时复习,加强学习,由于作为患儿的最亲密的人,他们对于患儿的情况最为了解,跟能够知道如何教导才是最有效的。所以这一类型的家庭中的自闭症儿童相对发展的较快。也有些家庭对有这样的孩子非常无奈,消极悲观,听之任之,自闭症儿童在这样的家庭中得不到有效的教育,因此一定程度上发展得不如前者家庭中的患儿。

所以,对于家庭训练与教育,由于无法得到有效的控制,也必然会对研究结果造成一定的影响,今后的研究中,还需要深入思考能否将这一因素有效加以控制。

我们知道在幼儿5岁前这段时间内,是其语言发展的黄金阶段。语言环境是影响幼儿语言获得的重要因素之一<sup>[25]</sup>,养护人的受教育程度高对小儿语言发育有积极影响,受教育程度高者可能在与孩子交流时使用较丰富的词汇和较复杂的句子<sup>[26]</sup>,孩子能处于丰富的语言环境中接受外界语言的刺激,有利于孩子模仿和学习,从而促进其语言发展。以往研究结果表明,有丰富早期阅读经验的孩子在语言表达的词汇量、流畅性、积极性和理解能力都优于缺乏阅读经验的孩子<sup>[27]</sup>。

因此,即便针对正常儿童,父母都应每天抽出一定时间与孩子进行语言交流和沟通,通过一起阅读图书,给孩子讲故事,培养孩子的阅读兴趣,为孩子提供丰富的语言环境。对于自闭症儿童来说,因为他们先天存在的障碍,对于知识、能力的掌握往往使父母失去信心,继而因情绪等各方面问题对教育、学习产生消极的影响,这无疑对于自闭症儿童言语的学习与发展更为不利。

<sup>[25]</sup> 刘电芝,洪显利.影响儿童早期语言获得的主要因素.重庆大学学报(社会科学版),2000,1:103-106

<sup>[26]</sup> Dollaghan CA, Campbell TF, Paradise JL, et al. Maternal education and measures of early speech and language. J Speech Lang Hear Res, 1999, 42: 1432-1443

<sup>[27]</sup> 康长运.图画故事书与学前儿童的发展.北京师范大学学报(人文社会科学版),2002,4:20-27  
Kymberley K, Daniel J, Sally S, et al. Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. Early child Res Q, 2002, 17: 295-317

## 第6章 研究结论

本研究通过理论分析、观察法、问卷调查以及课程训练等方式来研究以南京市某自闭症儿童康复训练中心患儿为代表的初级言语能力水平，与正常儿童语言发展规律的比较及以此为依据设置训练课程后训练结果的反馈在问卷得分上的体现。共得出以下几点结论：

6.1 总体而言，自闭症儿童的言语能力在接受型语言部分的得分百分比高于表达型语言。

6.2 自闭症儿童在诊断年龄上的年龄差异对其在表达型语言、接受型语言以及问卷总分上都存在显著差异。自闭症儿童的初级言语能力随着年龄的增加而提高。

6.4 不同训练时间的自闭症儿童在表达性语言、接受性语言以及问卷总分上的得分差异显著。随着训练时间在一定范围内的增加，自闭症儿童的初级言语能力有所提高。

6.5 自闭症儿童基本认知能力的发展对于言语发展的影响显著。

6.6 通过为期3个月的训练，自闭症儿童无论在表达性语言总分、接受性语言总分还是问卷总分上后测得分都明显优于前测得分，因此训练效果十分显著。

## 附录 A

表 A 自闭症儿童初级言语能力评估问卷示例

测试项目	方法	范围	评分标准
<b>一、辨别、模仿发声</b>			
1、重复声音	测试者吸引儿童注意,说:“先认真听,然后跟着我说。”然后说:“m-m”并指示儿童重复此音。 1、m-m _____ 2、ba-ba _____ 3、pa-ta _____ 4、la-la _____	表达	0—完全没有反应 1—正确模仿 1 种声音(可以声音不太相似) 2—正确模仿 2 种声音(可以声音不太相似) 3—正确模仿至少 3 种声音(发音需准确)
2、重复字词	测试者吸引儿童注意,重复以上指示。要求儿童重复: 1、街街 _____ 2、车车 _____ 3、拜拜 _____	表达	0—完全没有反应 1—正确重复 1 个字词或说出部分(可以发音相似) 2—正确重复 2 个字词或说出部分(可以发音相似) 3—正确重复 3 个字词(发音准确)
3、重复短句 (若上一项得分为 1,则放弃)	测试者重复以上程序,以每秒 2 个字的速度读出: 1、宝宝看 _____ 2、要饼干 _____ 3、他大声哭 _____	表达	0—完全没有反应 1—正确重复 1 句短句或只能说出任何短句中的 2 个字 2—正确重复 2 句短句(发音可不准确) 3—正确重复 3 句短句(发音准确)
<b>二、指令</b>			
6、简单指令	吸引儿童注意,说:“按我说的做。” 1、拍拍手 2、坐下/站起来 3、拿珠子	理解	0—完全没有反应 1—能执行 1 项指令 2—能执行 2 项指令 3—能执行 3 项指令
<b>三、学习身体部位及功用</b>			
8、指出自己的身体部位	在没有动作提示下,要求儿童指出自己的: 眼睛 _____ 鼻子 _____ 耳朵 _____ 嘴巴 _____	理解	0—完全没有反应 1—指出或触摸 1 个身体部位 2—指出或触摸 2 个身体部位 3—指出或触摸至少 3 个身体部位

11、说出自己的身体部位的功能	测试者提问要求儿童说出身体部位功能(如:你用眼睛做什么?): 眼睛 _____ 鼻子 _____ 耳朵 _____ 嘴巴 _____	表达	0—完全没有反应 1—说出1个身体部位的功能 2—说出2个身体部位的功能 3—说出3个身体部位的功能
<b>四、实物、图卡及功能</b>			
12、实物配对卡片	测试者将1张图片与实物配对做示范。再放2张图片在桌上,将其中1件实物给儿童,指示其配对,若犯错,测试者放在相配图片上纠正。 杯子 _____ 牙刷 _____ 钥匙 _____ 梳子 _____ 铅笔 _____	理解	0—完全没有反应或乱放 1—做出正确配对1次 2—做出正确配对2-3次 3—做出正确配对至少4次
13、说出物件名称	进行上一项测试时,测试者拿每件物件问:“这是什么?”不要将物件交给儿童。 杯子 _____ 牙刷 _____ 钥匙 _____ 梳子 _____ 铅笔 _____	表达	0—完全没有反应 1—说出1-2件物件 2—说出3-4件物件 3—说出5件物件名称
<b>五、图片</b>			
16、指出图片	测试者将3类图片排放在桌上,然后测试者可依次拿出图片让儿童指认。 交通工具:汽车 _____ 轮船 _____ 飞机 _____ 动物: 小狗 _____ 小猪 _____ 小鸡 _____ 水果: 苹果 _____ 香蕉 _____ 葡萄 _____	理解	0—完全没有反应 1—正确指出1类至少2幅图片或两类中2幅图片 2—正确指出2类至少5幅图片或三类中4幅图片 3—正确指出3类至少7幅图片
17、说出图片名称	在上一测试中,测试者可依次拿出1张图片问儿童:“这是什么?” 交通工具:汽车 _____ 轮船 _____ 飞机 _____ 动物: 小狗 _____ 小猪 _____ 小鸡 _____ 水果: 苹果 _____ 香蕉 _____ 葡萄 _____	表达	0—完全没有反应 1—正确说出1类至少2幅图片或两类中2幅图片 2—正确说出2类至少5幅图片或三类中4幅图片 3—正确说出3类至少7幅图片
<b>六、辨别是非</b>			
21、用“是”做肯定回答	拿根铅笔,问:“这是不是铅笔?”	表达	0—完全没有反应或重复物体名称“如:铅笔” 1—回答错误 2—提示后回答正确 3—自行回答正确
<b>七、语言运用</b>			

23、你是谁?	测试者发问：“你叫什么名字？”	<p>表达</p> <p>0—完全没有反应 1—只说出名字或小名 2—需提示能说出完整姓名（我叫***。） 3—能自行说出完整答案</p>
25、运用3个或以上的词语所组成的句子	<p>参考问题：</p> <p>1、测试图卡 ①这幅图说什么？②还有呢？ ③你们家有吗？④怎么用的？</p> <p>2、儿童图书 ①我们一块来看书。 ②这里说什么？</p>	<p>表达</p> <p>0—完全没有反应 1—只能使用短句子（如：单词或双词语句） 2—能使用3个或以上词语组成的句子1次 3—能使用3个或以上词语组成的句子至少2次 注：3个词或以上的句子 定义：由3个有独立意义的词语所组成的短句（以词语为单位，而非字数）。可包括动词、名词、代名词、形容词、量词。助语词和介词不包括在内。 例句：小明有1个球。/我坐车去公园。</p>
26、运用代名词	<p>测试分2部分。当第1部分测试中儿童未使用代名词时，才使用第2部分。但1不用示范说出代名词，2可示范。</p> <p>1、手 测试者将手放在桌上，说：“摸摸你的手。”然后“摸摸我的手。”还有“摸摸他的手。”</p> <p>2、3个物件 测试者将3个物件分别放在自己、他者和儿童的面前，逐一指着物件说：“这是我的，这是你的，这是他的。”然后逐一指向物件向儿童发问：“这是谁的？”</p>	<p>理解/表达</p> <p>0—完全没有反应 1—不能正确运用代名词或在第2部分，测试者示范说出代名词后才能运用 2—能正确运用1个代名词 3—能正确运用至少2个代名词（记录不会的）</p>

## 附录 B

表 B 课程设计示例

主题：《水果歌》	
一、目标	
<ul style="list-style-type: none"> <li>* 能够指认熟悉的水果。</li> <li>* 学习用适宜的词汇来描述熟悉的水果。</li> <li>* 学会认真倾听他人的表达，并能做出相应的反应。</li> </ul>	
二、课程时间	
* 课程总时间：150 分钟，分 5 次课，每课时为 30 分钟	
三、条件	
<p>★ 环境</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 20 m<sup>2</sup>左右的空旷教室</li> <li>* 配有音响设备</li> </ul> <p>★ 对象（水平）</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 2-5 岁的幼儿</li> <li>* 有语言的儿童 5-7 名</li> </ul> <p>★ 所需工具</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* 香蕉、苹果、梨子、葡萄、桃子等水果实物或模型</li> <li>* 各种水果图片若干</li> </ul>	
四、实施步骤	
目标：（周一）指认熟悉的水果，说出名称；熟悉儿歌	
内容	备注
<p>一、导题：（3 分钟）</p> <p>播放幻灯片，吸引学生。</p> <p>老师：你们看到什么了？学生：苹果、香蕉……</p> <p>出示挂图</p> <p>二、新授：（20 分钟）</p> <p>1、观察图片，说出图片上的水果</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>①、教师示范指着挂图说出上面的水果名。</li> <li>②、教师指图学生说水果名称。</li> <li>③、指名说水果名称。</li> <li>④、教师说名称学生指图</li> <li>⑤、指名说水果名称</li> <li>⑥、小结</li> </ul>	<p>儿歌：</p> <p>红苹果大又大 黄香蕉像月牙 小黄梨大麻脸 毛桃桃粉嘟嘟 葡萄紫圆溜溜 水果多吃身体健 我们都是好宝宝</p>

<p>2、熟悉儿歌排水果卡片</p> <p>①、教师边说儿歌边摆图片</p> <p>②、教师说儿歌学生摆卡片</p> <p>③、指名展示</p> <p>三、总结：(2分钟)</p>	
<p>目标：(周二) 1、认识每个水果相对应的颜色； 2、看水果说出名称和颜色； 3、学会“形容色+名词”的搭配，例如：黄黄的苹果</p>	
<p>内容</p>	<p>备注</p>
<p>一、复习导入：(2分钟)</p> <p>出示挂图</p> <p>师：图片上有什么水果呢？(揭示：香蕉、苹果、梨子、葡萄、西瓜。)</p> <p>指名指认水果；指名说出水果名称</p> <p>二、新授(10分钟)</p> <p>1、认识每个水果相对应的颜色。</p> <p>①、看挂图教师揭示水果相对应的颜色</p> <p style="text-align: center;">香蕉—黄色    苹果—红色    西瓜—绿色</p> <p style="text-align: center;">葡萄—紫色    桃子—粉色</p> <p>②、学生指认水果的颜色(例如：教师说：“指红色的水果。”学生指。)</p> <p>③、学生说水果的颜色(教师指水果学生说出它的颜色。)</p> <p>2、学习“形容色+名词”的搭配</p> <p>①、教师示范    黄黄的香蕉    红红的苹果</p> <p style="text-align: center;">绿绿的西瓜    紫紫的葡萄    粉粉的桃子</p> <p>②、学生练习“形+名”的搭配</p> <p>③、个别学生展示</p> <p>三、听儿歌学动作：(分钟)</p> <p>1、老师边说儿歌，边做动作，吸引学生的兴趣</p> <p>老师：想和老师一起做吗？想就举手。学生：想。</p> <p>2、老师说儿歌做动作，请学生自由模仿老师的动作</p> <p>3、老师将动作分解，一步一步教</p> <p>4、老师说儿歌，学生做动作(教师必要时提醒)</p> <p>5、学生练习，家长辅助，教师巡视指导</p> <p>6、学生表演，教师评价</p> <p>四、总结点评：(3分钟)</p>	

## 参考文献

- [1] Rutter M. Incidence of autisms pectrum disorders: changes over time and their meaning [J]. *Acta Paediatr*, 2005, 94 (1): 2-15
- [2] Bryson S E. Epidemiology of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1996, 26: 165-167
- [3] McEvoyR E, Loveland KA, Landry SH. The functions of immediate echolalia in autistic children's developmental perspective. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1988, 18 (4): 657-668
- [4] SchreibmanL, CarrEG. Elimination of echolalia responding to questions through the training of a generalized verbal response. *Journal of Applied Behavior Analyze*, 1978, 11 (4): 453-463
- [5] Volden J, lord C. Neologisms and idiosyncratic language in autistic speakers. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1991, 21 (2): 109-130
- [6] Lee A, Hobson R P, Chiat S. I, you, me, and autism: an experimental study. *Journal of Autism an Developmental Disorders*, 1994, 24 (2): 155-176
- [7] Paul R, Augustyn A, Klin A, et al. Perception and production of prosody by speakers with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2005, 35: 205-220
- [8] Frankel F, Simmons JQ, RicheyVE. Reward valueof prosodic features of language for autistic, mentally retarded, and normal children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1987, 17: 103-113
- [9] Fine J, Bartolucci G, Ginsberg G, et al. The use of intonation to communicate in pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1991, 32 (5): 771-782
- [10] Tager-Flusberg H , Anderson M . Language development in atypical children. InH. Tager-Flusberg, *Understanding the language and communicative impairments in autism*. *International Review of Research in Mental Retardation*, 2000, 23: 185-205
- [11] 李晓燕,周兢. 自闭症儿童语言发展研究综述. *中国特殊教育*, 2006(12): 60-66
- [12] MacTear, M. *Children's Conversation*. New York & Oxford: Blackwell, 1985. 1-202
- [13] Ninil A, Snow C E. *Pragmatic development*. Bouldwe, CO: Westview Press, 1986. 1-25

- [14] 李晓燕. 汉语自闭症幼儿语言发展和交流的个案研究: [博士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2008
- [15] Bates E. Language and context: the acquisition of pragmatics. In Rollins, P. A case study of the development of communicative skills for six autistic children. Unpublished doctoral dissertation. Boston: Harvard University, 1994
- [16] Mundy P, Sigman M, Kasari C. A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1990, 22: 115-127
- [17] Rollins, P. A case study of the development of communicative skills for six autistic children. Unpublished doctoral dissertation. Boston: Harvard University, 1994
- [18] Tager-Flusberg H, Sullivan K. Attributing mental states to story characters: a comparison of narratives produced by autistic and mentally retarded individuals. *Applied Psycholinguistics*, 1995, 16: 241-256
- [19] 冯兰云, 张绵, 石丽. S-S 法在孤独症儿童语言康复中的应用 [J]. *中国康复理论与实践*, 2007, 13 (9): 835-836
- [20] 周兢. 重视儿童语言运用能力的发展——汉语儿童语用发展研究给早期语言教育带来的信息. *学前教育研究*, 2002, 3: 8-10
- [21] 朱曼殊, 缪小春主编. *心理语言学*. 第 1 版. 上海: 华东师范大学出版社, 1990. 361
- [22] Kurita H. Infantile Autism with Speech Loss before the age of 30 Months. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1985; 24: 191-196
- [23] 黄伟合. *儿童自闭症及其他发展性障碍的行为干预*. 第 1 版. 上海: 华东师范大学出版社. 2003. 23
- [24] 夏滢. 自闭症幼儿在亲子互动中的词类发展研究: [硕士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2008
- [25] 刘电芝, 洪显利. 影响儿童早期语言获得的主要因素. *重庆大学学报 (社会科学版)*, 2000, 1: 103-106
- [26] Dollaghan CA, Campbell TF, Paradise JL, et al. 1. Maternal education and measures of early speech and language. *J Speech Lang Hear Res*, 1999, 42: 1432-1443
- [27] 康长运. 图画故事书与学前儿童的发展. *北京师范大学学报 (人文社会科学版)*, 2002, 4: 20-27
- Kymerley K, Daniel J, Sally S, et al. Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early child Res Q*, 2002, 17: 295-317
- [28] 桂莉娜. 自闭症儿童语言认知发展理论研究综述. *社会心理科学*, 2005, 5-6
- [29] 贾林祥. 自闭症儿童的语言障碍及其形成原因. *徐州师范大学学报 (哲学社会*

- 科学版), 2007, 33 (4): 100-104
- [30] 李翠鸾. 结构化教育训练对孤独症儿童康复效果的研究: [硕士学位论文]. 济南: 山东大学, 2007
- [31] 李宇明. 儿童语言的发展. 第1版. 武汉: 华中师范大学出版社, 1995
- [32] 孙晓勉, 王懿, 李萍. 孤独症和社交障碍儿童的行为训练——结构化教育 (TEACCH). 国外医学·妇幼保健分册, 2001, 12 (3): 141-143
- [33] 张荣花, 陈景辉. 孤独症儿童语言障碍治疗方法. 中国康复理论与实践, 2008, 3 (14) 3: 296-297
- [34] 谢明. 孤独症儿童的教育康复. 第1版. 天津: 天津教育出版社, 2007
- [35] 徐光兴. 自闭症儿童认知发展与语言获得理论研究综述. 华东师范大学学报(教育科学版), 1999, (3): 56-60
- [36] 曾淑萍, 周翔, 胡惠金, 李合意, 冯秀娟, 杨小红, 林晓虹. 儿童孤独症及其语言训练探讨. 中国儿童保健杂志, 2004, 10 (12) 5: 373-375

## 致 谢

行文至此，我的研究生生涯终于画上了一个句号，但是我知道不能称之为完满。它留下了太多的遗憾，但是有缺憾的人生才是真正的生活吧！感谢研究生的这段历程，在这个小家碧玉般的美丽校园里，我经历了太多过去学习生活中所没有的点滴过往，而这些都是我生命中最宝贵的财富。我的人生又有了另一个起点，而路在脚下，渐行渐远……

三年前，经历一场失败的考研，我再一次走进考场，幸运的起伏跌宕，最终走进了南师的校园，成为一名教育科学学院应用心理学专业的研究生，更有幸成为了刘穿石老师的学生。回想起来，那种五味杂陈的心情仍是如此清晰，作为跨校跨专业备考的学生，或许我是因无知而无畏，所以这条路走得并不顺利，最终能得到这个学习的机会，我非常珍惜，因为它来之不易。从当时同门聚餐后，大家和您一起畅游清凉山，漫步石头城遗址公园，初识您的博学与涵养，您的细心与魅力，而后的岁月中，您带给我们更多的感受让我们更加折服于您的人格魅力。您一直以来教导我们要好好学习，多读书，读好书，好读书，无论从学习上、生活上都对我们关怀备至，特别是基于我的家庭状况，您一直都放在心上，不忘体恤，我真的非常感动。可是，您费尽心力的希望我们成长、成才，然三年光阴倏忽间，今日回顾过往，我除了惭愧，不知道还能说些什么。对不起您的谆谆教导，对不起您的悉心关怀……过去的即将成为历史，希望在未来的岁月里，我仍能在自己的道路上谨遵教诲，认真生活，认真学习，因为您的一言一行都镌刻在我们的心中，我们会贯穿始终的不抛弃，不放弃。谢谢您过去对我的鼓励和肯定，教导与批评，我会且行且珍惜。研究生生涯中，您是我的导师，在以后漫漫人生路途上，您是我生活中的老师。

与此同时，我也要衷心感谢我们专业的其他位老师：余嘉元、顾雪英、李小平、张宁、赵凯老师。来到教科院，每一位老师都给我留下了深刻的印象。三年学习期间，我也选修了很多他们的课程，对他们也发自心底由衷的敬仰。学到了很多，无论对于学术研究还是对于工作、生活，太多太多的感触在这里无法用语言穷尽。感谢他们对我的开题报告所进行的全面的指导，为本次研究的完善所提出的宝贵意见，使我能顺利完成论文。

我还要感谢在我撰写论文过程中热情帮助我的同学和朋友们，特别是许玲玲、陈淼、黄滢、陈玉刚。还有学弟、学妹们，正是因为他们的鼎力协助，此次研究的前期数据施测以及后期处理才得以顺利的完成。同时，我也要感谢训练机构的老师们给予的大力支持，感谢那些可爱的孩子们和他们坚强的家长，感谢他们的无条件配合。

## 致谢

---

当然，最要感谢的是我的父母。他们一直对我默默地奉献着无私的爱，永远无条件地支持我。在过去的岁月里，他们所付出的点点滴滴我都时刻铭记在心上。以后我会用自己的努力加倍地去关心和回报他们。

最后，祝所有关心过我、帮助过我的老师和同学们永远幸福、平安！

刘伟

2010年3月14于随园

# 自闭症儿童初级言语能力的评估与训练研究

作者: [刘伟](#)

学位授予单位: [南京师范大学](#)

## 本文读者也读过(10条)

1. [黄滢](#) [自闭症儿童注意力评估及训练研究](#)[学位论文]2010
2. [张锐](#) [录像示范对自闭症沟通能力的干预研究](#)[学位论文]2010
3. [许玲玲](#) [自闭症儿童动作发展的评估与训练](#)[学位论文]2010
4. [陈凯鸣](#) [视觉策略在特殊教育学校的应用研究](#)[期刊论文]-[现代特殊教育](#)2011(7)
5. [李帅](#) [特征维度和水平在不同学习条件下对类别学习的影响](#)[学位论文]2010
6. [张铁](#) [中-英双语者跨语言语义启动](#)[学位论文]2010
7. [王有伟](#) [作文批改中的心理学](#)[期刊论文]-[考试周刊](#)2011(12)
8. [周念丽](#) [自闭症幼儿社会认知实验及干预绩效研究](#)[学位论文]2003
9. [唐淦琦](#) [中庸以致和: 情绪灵活性角度的研究](#)[学位论文]2010
10. [胡肖锋](#). HU Xiao-feng [论修辞研究的心理学依据](#)[期刊论文]-[语言与翻译\(汉文版\)](#)2009(2)

本文链接: [http://d.g.wanfangdata.com.cn/Thesis\\_Y1727778.aspx](http://d.g.wanfangdata.com.cn/Thesis_Y1727778.aspx)