



## 第四章

# 发展短期学习目标



ESDM 中，干预过程最重要的部分之一是为儿童制定短期（12 周）学习目标，它的作用如同导航地图，引导整个干预过程。要教给孤独症婴幼儿的内容很多，所以在基于游戏的治疗过程中，很容易迷失目标。干预者不论是新手，还是富有经验的老手，都可以通过这些目标专注于专项的技能和行为，为孤独症婴幼儿掌握目标技能提供充分的学习机会。

创建短期目标的时候，首先应用 ESDM 课程评估表（见附录一）对孤独症婴幼儿现有技能水平进行评估，然后制定 12 周的教学计划，该计划包含每个相关领域的 2 ~ 3 种目标技能。每个技能都有可测量的学习过程，包括前提（不同的刺激）、行为反应和掌握水平标准。本章描述了评估过程和如何制定为期 12 周的、可测量的学习目标。

### ESDM 课程评估

ESDM 课程评估表是各领域技能发展顺序的标准参照工具，包括理解性和表达性沟通、社交技能、游戏技能、认知能力、精细运动、粗大运动和适应能力。该表包含 4 个技能水平，适用于 4 个年龄阶段：12 ~ 18 个月、18 ~ 24 个月、24 ~ 36 个月和 36 ~ 48 个月。由于该表专门为孤独症婴幼儿设计，反映了他们的发育概况，因此相对于其他同龄儿，该表包含了更高的视觉运动技能和相对较低的社交与沟通技能。如果用标准发育水平作为对照，那么该表每一水平阶段对应的社交技能项目相对于精细和粗大运动技能项目都显得不成熟。这些技能包含了大量文献所报道的

正常儿童的发育技能。因此，各项目的设置融合了各阶段正常儿童发育行为及 ESDM 多学科研究小组、多学科专家针对数百名 ASD 婴幼儿超过 25 年的临床经验。

### 评估人员

课程评估表的开发接受早期干预专业工作者的督导，根据治疗团队的成员组成和干预项目（方案）内容的不同，督导的形式多种多样。具备跨专业、多领域儿童生长发育知识，且曾应用过该工具及做过评分的早期干预专业工作者可独立应用该表。当 ESDM 作为单学科治疗时，该评估形式即可加以应用；当它作为强化的 1：1 全面模式之一时，需由团队负责人应用该表。一个单学科人员需经过跨专业学习后才能使用该表。若是由一个多专业人员构成的项目小组实施，各个专业人员应各自实施自己最擅长的部分。

### 实施评估

正如其他评估工具用于评估广泛的技能一样，该评估工具用于评估婴幼儿当前的能力水平，而不是仅仅实施整套评估工具。评估过后，评估人员应已经确定了每个领域的技能，明确了儿童已经掌握了哪些成熟技能，哪些技能正在形成，哪些技能还没有出现在儿童的技能体系中。大部分婴幼儿的技能会集中于每个领域的 4 种技能水平之一，但是，当婴幼儿出现所属年龄段之前的技能水平时，应使用前一阶段技能水平评估项目的后面部分对其进行临界技能的评估。同样，当婴幼儿基本掌握了某阶段的技能水平时，可使用下一阶段技能的前半部分对其进行评估，以确保评估全面准确。你的目标是明确婴幼儿现有能力的基线和上限，特别是识别每一个领域从成功转为失败的临界范围，这就是教学的目标。

基于游戏的互动模式，应用共同活动框架，该表可实现评估和干预同步。因为孩子和成人的游戏互动中，包含了运动、认知、沟通、社交等能力，所以在一项游戏活动中，可以同时评估多方面能力。该模式可以评估婴幼儿典型社交过程中的社交能力。评估者与婴幼儿共同完成一些项目，共同将游戏进行下去。游戏时，评估者应当鼓励婴幼儿，激发他的兴趣，与婴幼儿一起完成游戏至自然结束点，或者直至无法引出新的行为为止，然后暂停，记录观察所得（包括未引出的行为）。接着继续下一个游戏活动。每次游戏结束，评估者都要暂停，开始做记录并决定下一个项目，然后选择适当的素材进行游戏，引出目标技能。某些无法观察的项目（如洗浴），可通过和家长座谈完成。若是有其他治疗报告，应当作为参考。直接观察、家长所述，

以及其他治疗师或老师所述都设有相应的专栏。家长应当参与整个评估过程，<sup>参与</sup>程度由评估人员决定。

该表基本可在 1 ~ 1.5 小时的游戏课程中完成。最佳环境是一个治疗室，里面有小桌子和一些椅子、沙包、地板活动区域、适合家长坐的椅子，以及激发技能所需的材料。在课程评估表的开头已经列出了必需材料清单。最好将用不到的材料拿出治疗室，这样既能节约时间，也不会影响婴幼儿的注意力。评估的视频记录并非必需，但是作为婴幼儿后期信息资料记录来源和开始治疗的记录仍然非常有价值。

## 打分

评估表打分结果包括 3 个等级：P（代表通过）或 +（一贯的表现或掌握），P/F（代表通过 - 失败）或 ±（不一贯的表现），F（代表失败或未通过）或 -（无反应或未看到相应的例子，或者难以激发行为）。

课程评估表的项目描述阐明了通过评估所需的相应反应水平。评估人员应合理填写家长报告、相应栏目的直接评估分数和其他小组成员所得信息。评估员需了解婴幼儿所有通过或未通过的项目在家里或其他地方有无同样的表现，如有，是否一贯这样表现。许多行为在评估过程中观察不到，比如自理能力，这就需要家长提供信息。评估结束后，评估人员将每一项目标信息进行整合，指出婴幼儿所处阶段每一项目的掌握情况，而无论是否通过（注意：婴幼儿通过或熟练掌握的项目并非任何教学的目标，所以不要将婴幼儿的表现乐观化，这至关重要。在不同的环境下、与不同人员、使用不同材料的过程中，通过的技能应持续稳定、可靠）。当评估人员对婴幼儿的整体技能水平有了很好的了解，且评估表采用 P、P/F、F 进行评价，能清晰反映婴幼儿目前的技能水平，才算完成了评估。下面是应用 ESDM 课程评估表的概要总结。

## 案例：艾萨克的 ESDM 评估

艾萨克是一名 26 个月大的男孩，西班牙裔，一周前刚刚被诊断患有孤独症。他的父母是一对高中文化程度的年轻夫妻，这是他们的第三个孩子。此评估在诊所进行，计划用时 75 分钟。评估人员是一位 ESDM 治疗师，他将通过对父母指导来进行干预。评估环境是治疗室，布置如前所述，需要的玩具位于橱柜和高处的架子上。下面描述的部分一般都在 5 分钟的时间内进行，这说明这个孩子在某一项活动上所

花费的时间只有 5 分钟。治疗师开展游戏活动，游戏结束后在评估表中做记录，然后开始下一个游戏。

### 第 0 ~ 5 分钟：进入阶段

尽管在从候诊室到治疗室的途中艾萨克表现出强烈的反抗，但还是在评估人员带领下“跳跃着”进入了治疗室。他一进来，先扫视环境，一眼看到了敞开的玩具架。当评估人员向艾萨克妈妈和阿姨介绍将要进行的游戏活动时，艾萨克看了看玩具，挑选了一个装有两个玩具卡车的箱子放在地上，拿出玩具卡车在地上玩。然后他又返回玩具架，拿着一个弹出式玩具，用另一只手将 5 个盒子逐一打开，再将盖子都盖上。接着他拿出一个艺术用品盒子，放在地上，拿走标签，将盖子打开，找到一张纸，用右手反手抓握（译者注：参考王希，郭力平. 学龄前儿童握笔姿势的发展性研究. 心理科学, 2009 年第 3 期），画出一个大大的圆形涂鸦。另一个 ESDM 观察员进入房间，艾萨克抬头看了看她，她向艾萨克打招呼，但艾萨克没什么回应。艾萨克发现了一个纸风车，他拿起来，抓着柄，用手挥舞着让风车转了起来。

**项目观察 (ESDM 课程评估表阶段 1)** 他握着拳头，不情愿地走开，他能理解容器和容器内物品之间的关系；能够明白标签、蜡笔、按键和风车的用途；能够做不同类型的按键游戏，懂得纸风车和美术用品的常规用法，反手抓握，圆形涂鸦，但对打招呼缺乏回应。独立玩耍的时间非常短暂，60 秒钟或更少。在游戏探索期间，能做到相当有条理。

### 第 5 ~ 15 分钟：亲子游戏（母亲 - 孩子）

注意：观察亲子游戏和游戏过程中的相互交往很重要，在开始亲子游戏阶段，既可以观察婴幼儿的技能水平，又可以让孩子在新环境中感觉舒适。有些家长很乐意一开始就和孩子一起玩，但有些家长刚开始会不情愿，后来会好很多。艾萨克妈妈坐到地板上，选了一个装磁性小火车元件的盒子给艾萨克，问：“艾萨克，想玩小火车吗？”艾萨克拿了一个，然后母子俩坐下来一起玩。妈妈拿了一节车厢在地毯上来回滑动，艾萨克就模仿妈妈的动作。艾萨克去拿前面橱柜中的一个玩具电话，妈妈帮他拿到电话，开始拨号，艾萨克也学着拨号，拿起听筒，咿呀学语。妈妈说：“艾萨克，你好。”艾萨克回答了一串有规律但无法辨清的咿呀学语，然后挂断了电话。妈妈重复数次拨号的动作，艾萨克能够多次完成拨号、拿起听筒、咿呀发声和挂断

电话的一系列动作，然后去玩风车。

妈妈找到一个装橡皮泥的罐子给艾萨克，艾萨克看着妈妈。妈妈指着地板说：“坐下来。”艾萨克跪坐着，90度面向妈妈，在游戏中间休息了片刻。艾萨克打不开盖子，他使劲拉盖子，用牙咬，可还是不行，但他没有向妈妈求助。妈妈找到开罐器，艾萨克转过脸去，妈妈打开了罐子，但是艾萨克完全不顾妈妈用语言和手势表达的“给我”的意思。母子俩一起将橡皮泥取出放在车厢上面。他们轮流将橡皮泥放在车厢的上面，反复3次。艾萨克学着妈妈滑动车厢，妈妈发出“嘟嘟，嘟嘟”的声音，艾萨克也学着发出类似和其他的声音。艾萨克的发音比较刻意，但他没有注视妈妈或朝向妈妈发音。艾萨克从妈妈手中拿过橡皮泥，但被妈妈收了回去，艾萨克喊着：“不！不！不！”用他的膝盖碰地板，愤怒地抗议。妈妈指着艾萨克自己的橡皮泥说：“你要学会分享呀。”妈妈向艾萨克示范如何使用橡皮泥挤压机，艾萨克观察并模仿妈妈的动作，两个人一起把橡皮泥放到橡皮泥机里，并且从里面拿出扁平的橡皮泥条，然后转身玩小火车。妈妈来回开动小火车，艾萨克发出了一些火车的声音。妈妈向艾萨克示范如何用磁铁将小火车车厢连接起来，艾萨克把自己的火车车厢给妈妈，让妈妈将车厢连起来。两辆小火车并驾齐驱，艾萨克笑得很开心，用一连串的咿呀学语和眼神表达出他的愉悦。房间里的另一个人说了几句话，艾萨克回头看看，继续来回开动连接起来的小火车。

项目观察（ESDM课程评估表阶段1）能够模仿发音，说出“不，不”和有音调的咿呀学语，刻意地发出声音，发声的时候不看人。他可以按照手势和指令坐下来，模仿各个动作，包括新颖的动作，他可以使用电话、小火车和橡皮泥。他能够完成使用电话的一系列动作，用手势和语言表示抗议，但无法表达寻求帮助。他用相互注视分享快乐，但对用手势表达的要求没有应答。他可以看向声源，注视游戏伙伴的动作。他能够短时间内重复交替动作。

## 第15~20分钟

评估人员逐渐参与到小火车的游戏中，妈妈慢慢退到一旁。评估人员一边把橡皮泥放在小火车上，一边对艾萨克说：“放上去吧。”艾萨克照做了。然后评估人员开始示范涂色游戏，但艾萨克走开了。评估人员说：“该收起来了。”然后将橡皮泥放进罐子，她给艾萨克一个罐子，指着罐子说：“收起来吧。”艾萨克将一些橡皮泥放入罐中，评估员说：“谢谢你。”重复刚才的要求，但艾萨克拒绝了2次，她帮艾

萨克收拾橡皮泥，继续向艾萨克表示感谢，很快都收拾好了。然后艾萨克走开了。

**观察到的技能** 偶尔能完成伴随肢体动作的简单指令，帮助整理物品，能够跟随近距离的指示和模仿使用物品的动作。

### 第 20 ~ 25 分钟

他走到玩具柜前，去够一个装有珠子的袋子，评估员打开袋子，把 3 个不一样的珠子串起来，并摆动珠子。他想把珠子放进去，但是没做到，将珠子扔了。评估员将自己的珠子拿给艾萨克，艾萨克拿走珠子扔到地上。然后，艾萨克去拿一个游戏弹簧。评估员拿起弹簧，并说出它的名称，然后把弹簧交给他，他边拿边发出生气抱怨的声音，说：“不，不，不。”艾萨克和评估员各自拿着弹簧的一端，艾萨克拿着一端走开了，评估员摆动着她的那端，艾萨克回头看她，也摆动起他那端，笑了。艾萨克释放了他那端的弹簧，评估员收起游戏弹簧，给他，问：“想玩吗？”艾萨克靠近她，她又问：“还想玩吗？”艾萨克指着弹簧作为回答。如同之前一样，她给艾萨克弹簧的一端，艾萨克走开，看着她，笑着摆动弹簧。

**项目观察（ESDM 课程评估表阶段 1）** 缺乏合适的语言表达要求，能用眼神交流和分享快乐，可以模仿新动作，用手势表达要求，喜欢双向的游戏。

### 第 25 ~ 30 分钟

评估员拿出一个喇叭吹起来，艾萨克看着她笑，兴奋地拍着手，充满期待地等待着。评估者反复吹，艾萨克继续笑，拿着喇叭给妈妈。妈妈也给艾萨克吹喇叭，艾萨克注视着，开心地笑，然后把喇叭递给阿姨。阿姨也重复吹喇叭的动作，再把喇叭口放进艾萨克嘴里。艾萨克吹了一下，但是没成功，他把喇叭还给阿姨，让阿姨吹，继续开心地笑。

### 第 30 ~ 35 分钟

艾萨克走开，经过一个皮球，开始拍打皮球。评估员也拍打皮球，向艾萨克示范如何将球投向墙面。艾萨克看着，但接到球后并没有模仿。评估员再次示范，艾萨克还是没有反应或模仿。评估员就抱起艾萨克放在皮球上，边让皮球弹跳，边数数：“1, 2, 3, 停。”她重复了 2 次，艾萨克笑着，但转过脸走开了。评估员跟着艾萨克，

开始进行另一个游戏，类似于将艾萨克带进房间的跳跃游戏。她带着艾萨克跳跃，从1数到5，艾萨克还是笑着，评估员停下来后，艾萨克转过脸走开了。他走到沙发前面，拿出图片册。他一页页翻着，看着照片。评估员指着小鸡说：“看，小鸡，咯咯，咯咯，咯咯。”艾萨克看着图片也模仿说：“咯咯，咯咯。”他翻了一页，两人看到牛的图片，并继续上面的声音模仿游戏。然后评估员指着妈妈对艾萨克说：“把书拿给妈妈吧。”艾萨克没有执行她的要求。评估员重复了一次指令，艾萨克还是没有回应。

**项目观察 (ESDM 课程评估表阶段 1)** 采用注视和交付物品的方式表达要求他人参与游戏的意愿，相对于评估者而言，他更喜欢与父母和祖父母玩游戏，能够直接用笑容分享快乐，能够模仿吹喇叭。他可以翻书、看图、指向近端的图片、模仿动物的声音。他跟评估者做游戏时比跟家长要安静得多。相较于最开始的 15 分钟，这部分的游戏更加缺乏组织，也更加不成熟。艾萨克没有完成指令，当提到妈妈时也没有向妈妈看。

### 第 35 ~ 45 分钟

艾萨克倾倒一个装有“感觉社交玩具”（气球、皮球、泡泡球和能发出声音的玩具）的玩具盒，评估员将碰碰球和一只篮筐拿给他，然后将碰碰球投进篮筐中，接着将球递给艾萨克，鼓励他投球。艾萨克也向篮筐中投了一个球，评估员夸奖了艾萨克，指着篮筐，又递给艾萨克一个球。艾萨克成功投进了篮筐，大家都在鼓掌。艾萨克环顾四周，看着大家鼓掌，很开心地笑。评估员将两个皮球推给艾萨克，他都没有回应。评估员开始吹泡泡，艾萨克一边笑着去够泡泡，一边说：“不，不。”评估员开始一边玩泡泡枪，一边说：“1, 2, 3, 开始！”然后艾萨克模仿她：“1, 开始！”他开心地朝评估员笑，拍着手，看着泡泡，但是没有其他行为要求，然后走开了。评估员拿出一个气球，艾萨克再次走向她，避开地板上的东西，行走姿势平稳，笑着去拿评估员手里的气球。当评估员对气球吹气时，艾萨克拍起手来，当她慢慢放气时，艾萨克拿着另一个气球给妈妈。妈妈问：“还要吗？”艾萨克说：“不，不，不。”生气地等着妈妈吹气球。

**项目观察 (ESDM 课程评估表阶段 1)** 能够模仿语言“1, 开始”，但是对要求表达不清楚，一边用“给予”的手势，一边生气地说“不，不，不”。开心的时

候他会拍手。他在与评估者共同玩耍的游戏中缺乏持久稳定的参与。艾萨克具有良好的平衡能力，能够绕过障碍物，不会踩上去或被绊倒，能够对环境有所了解，坐和站的时候有良好的肌张力（腰背挺直，姿势很好，未出现脊柱前凸或圆肩，坐的时候没有八字脚）。

### 第 45 ~ 55 分钟

评估员把装有绘图材料的箱子放在小桌上，牵着艾萨克的手来到一把小椅子旁，让他坐下，艾萨克照做了。她拿出 2 支马克笔，艾萨克挑了一支，评估员拿起剩下的那支笔，他们各自在纸上画画。评估员一边画圆形涂鸦，一边说：“圆形，圆形，圆形。”艾萨克模仿她。然后她画直线，说：“直线，直线，直线。”艾萨克也照做了。她来回快速画，艾萨克用双手模仿着。艾萨克从椅子上起来，张开嘴想要新的马克笔。妈妈说：“不可以。”艾萨克不管，然后妈妈拿出他嘴里的笔盖，他很生气，大声喊叫表示抗议，他又去马克笔和彩笔那儿，两只手各拿了一支马克笔，用全掌抓握和腕部旋转画圈圈。评估员开始边画边哼歌“Eensy Weensy Spider(小蜘蛛爬水管)”。艾萨克开心地抬头看着评估员，倾听着，然后继续涂色。评估员停下来，不再哼歌时，艾萨克抬头看她，等她唱。评估员继续唱，鼓励艾萨克将手交叉模仿“蜘蛛”。艾萨克说：“不，不，不。”离开了桌子。他说着含糊不清的话，走到玩具柜前站了一小会儿，一边细语一边小幅摆动手和身体，手像鼓手那样有节律地上下摆动，膝盖一曲一伸，像是模仿小段舞蹈。治疗师模仿他的动作跟他一起跳，艾萨克看看治疗师，继续跳，仿佛两人一起舞蹈。

然后治疗师拿出两个组合式击打棒，将旋钮转到最后，拿出箱子里的鼓，交给艾萨克一根击打棒。艾萨克模仿着治疗师击鼓。她在边上击鼓，艾萨克就模仿她，她将两根击打棒一起敲打，艾萨克也学她。然后她开始说：“砰，砰，砰。”艾萨克也学着说。她示范鼓掌，艾萨克并没有模仿，却用两支击打棒，一边敲打箱子，一边看看治疗师，治疗师跟着他一起敲打，他笑了。艾萨克的注意力从击鼓转移到分享快乐上。治疗师向艾萨克示范如何组装鼓槌，然后交给他鼓槌的两部分组件，他将它们组合成了鼓槌。她接着又将鼓槌拆成两个部分，并递给艾萨克，他再次成功地将鼓槌组装起来。

项目观察 (ESDM 课程表评估阶段 1) 艾萨克能够模仿摆弄物品的各种动作，模仿一系列的组装活动，模仿熟悉的肢体运动、模仿应用新的词语讲话、模仿画直

线、乱涂鸦和画圈圈。他能够模仿动作，改变动作的节律。他易怒，对别人的制止不理不睬，能够意识到自己被模仿，且很喜欢被模仿。他喜欢模仿游戏，会把注意力从游戏本身转移到与游戏同伴分享快乐上。他喜欢听歌，但不喜欢哼歌。他能够伸出手在两个物品中挑选其一。

### 第 50 ~ 60 分钟

艾萨克拿起一个 12 张的拼图框，评估员把拼图给他，让他坐下，他说：“不，不，不。”评估员坚持让他坐下，给他一张拼图。艾萨克拼接正确，评估员再给他一张，艾萨克无法正确拼接，评估员给他指示。评估员给了他第三张，他放下后站了起来，评估员赶紧说：“把拼图拼完吧。”艾萨克模仿着说：“把拼图拼完吧。”却向大门走去。评估员给他一个装有小钉板和 6 根  $1\text{cm} \times 6\text{cm}$  游戏小桩的袋子，他饶有兴趣地拿走了。“坐下来。”妈妈对艾萨克说。他快速坐到地板上，打开袋子，把所有的小拿走了。“坐下来。”妈妈对艾萨克说。他快速坐到地板上，打开袋子，把所有的小拿走了。艾萨克没有将小木桩固定到板上，而是把它们堆叠起来，尽量保持平衡，但他还没有完成就把它们丢掉了。他注意到一个形状模型分类器，他尝试将形状模型归类，但是除了能分好圆形和方形外，其他都需要帮助。这两个游戏他都没有完成，现在他咿咿呀呀地走开了。

**项目观察 (ESDM 课程评估表阶段 1)** 艾萨克无法完成整个游戏，一般拼好 2 ~ 3 块拼图后，就去做其他事情了。他能够做简单的图形匹配，变换拼图模式，他对新的事物充满了好奇和兴趣。

### 第 65 ~ 75 分钟

最后，评估以和家庭成员的简单座谈收尾。家长非常担心艾萨克的语言缺陷和行为障碍，他有咬人、睡眠障碍和易怒等问题。他喜欢咬周围的人，所以对年龄更小的孩子来说很危险。白天照料他的阿姨举出手臂，露出很多咬痕。当艾萨克生气的时候，他会尖叫，自己摔倒地上，撞击头部，他每天都咬人，没有一小时不发怒。他有睡眠障碍，在床上呆不住，每晚都醒来好多次。艾萨克食欲不错，能够较好地使用勺子、餐叉和广口杯，他吃的食品多种多样，也吃家里的饭菜，他不能乖乖呆在椅子上，而是爬上爬下，吃几口，走开一会儿，再回来吃几口。他不会拿着食物离开餐桌，在家里走来走去，除了水杯以外，不允许他将任何东西拿离餐桌。他会用吸管，可以接受新的食物，不需要用勺子喂他，对奶瓶也没有依赖。他会配合成人

一起把衣服脱下来，把衬衫穿上。他不喜欢身体湿漉漉的，所以换尿布没有问题。他喜欢玩水，喜欢洗手、洗澡。他会用毛巾擦手、擦身体，把牙刷放到嘴里，但不让别人帮他刷牙。他头发剪得很短，所以洗梳头发也没什么问题。在家中，他不会顺从任何指示，也不会做任何家务，比如把衣服放到篮子里，杯子放到柜子里等。他也从不洗玩具。因为他的易怒性，成人基本不会对他提出什么要求。考虑到艾萨克的强项，大家认为他是一个聪明孩子，能理解如何成功使用物体，如何行其所好。艾萨克能在操场高大的器材上爬上爬下，能跑跑跳跳，和年龄比他大的孩子嬉戏打闹，所以大家觉得艾萨克很健壮，也很勇敢。大家认为艾萨克能够身体协调地骑儿童三轮车、扔球、爬上、爬下、搭积木、涂色、使用勺子和叉子。艾萨克的父母都是年轻的西班牙裔，每天工作很长时间，他们的母语是英语，但是夹杂了西班牙语。艾萨克白天由阿姨和姨夫看护，他们在与艾萨克及其他人交流时，首选使用西班牙语。

艾萨克现在迫切想要离开，他起身走向门口。是结束的时候了，评估员对艾萨克说：“嗯，可以走了。”她向艾萨克俯身，一边招手一边说：“再见。”艾萨克模仿她的动作。她带着艾萨克离开房间，妈妈和阿姨拿着东西跟在后面离开。艾萨克家人都觉得这次艾萨克表现很好，对他所说的话、他的良好协调能力和较少出现行为问题感到高兴。

### 艾萨克的 ESDM 评估概要

艾萨克的粗大和精细运动功能很好，他对物品及如何应用倍感兴趣，这对治疗很有帮助。他对动手操作也充满积极性，而且喜欢和镜像伙伴一起玩社交游戏。艾萨克可以专注相当长一段时间，能玩一些互动游戏。他能很快模仿动作，有时会模仿语言。他说的话包含有许多辅音，像成人一样的说话语调和音素结构 (phonemic structure)。他会模仿一些词，至少会说出一个词。他能够玩一些包含一系列动作的游戏和常规游戏。他对事物的好奇和热心对治疗很有帮助。除了粗大运动（因为他没有完成踢球），他的其他技能处于第一阶段水平，他已经为达到第二阶段水平做好了准备。

### 理解性沟通

他的前 6 个项目，包括看向声源并模仿，能达到 P 和 P/F 水平，他能够对指令做出反应，听从手势“坐下来”。

### 表达性沟通

他在音素和自主发声上表现出表达性沟通的优势，但是他不会用常见手势表达

意图，也不理解别人沟通的肢体动作。

### 社交技能

在社交技能方面，他能在同步游戏中观察伙伴，模仿伙伴的动作，还能进行一些互动交流。他会让人抚摸，但他偶尔才会分享笑容和用眼神交流。他会模仿一些新的动作，包括操作物品的动作、语言模仿和发音模仿，但是只有在操作物品动作的模仿方面比较持久。他的快速模仿能力使他拥有了现在的技能。虽然他可以完成系列的游戏（小火车、绘画游戏等），却没有展现配对技能，我们希望他能够快速发展这方面的技能。他已通过了最初的几个游戏项目，包括1、2、4、5和7。他结构类游戏玩得不错，但是不能维持，也缺乏完成任务的目的性。这是他治疗计划的初级目标。因此，使用更多的材料和步骤建立游戏顺序，包括整理的顺序，将成为游戏活动的重中之重。

### 精细运动技能

他的精细运动技能掌握得不错，而且没有得分的活动大部分是因为他“没有机会”参与，比如套圈、乐高积木和万花筒。我们没有观察到他用指尖拾取物体，采用麦圈点心等零食对他的运动技能进行观察。

### 粗大运动技能

他唯一没有通过的粗大运动项目是踢球，在家人叙述中，他已经通过了其他的运动项目。

### 饮食、穿衣、梳洗和家务

虽然他应学习在吃饭期间不要离开餐桌，但是他的自理能力还不错。他的睡眠时间需要调整，但是他易怒、自虐、有攻击性，家人很难调教他。为了解决他的发育行为问题，关键是完成对他行为问题的功能评估和制定有效的支持计划。

## 制定学习目标

孩子的治疗团队和父母共同制定孩子未来12周的学习计划。学习计划根据父母期望、ESDM课程评估表信息，以及为孩子和家庭提供支持的专业人士提供的信息制定。我们非常希望孩子在未来3个月能够熟练掌握这些目标，但是在2~3个月的过程中完成这些目标有一定难度，所以需要提高教学的强度。

## 平衡各领域目标

ESDM 会使各个领域的目标相互平衡，不会着重强调某一方面而牺牲其他方面。这样做有两方面的原因。其一，我们希望能够中和孩子自然发展中的弱势。如果根据孩子最弱势的方面制定计划，这样发展进程将会很慢且很难有成效，会打击治疗师、家长和孩子的积极性。其二，我们也不会只看到孩子最擅长的方面。尽管看到孩子在其擅长的领域很快获得进步是件非常让人欣慰的事情，但把重点放在强势方面容易忽略影响孤独症的核心领域，比如社交互动。不平衡的模式只会强化优势和弱势，加重孤独症的程度。在 ESDM 中，我们需要规划所有领域的目标，兼顾弱势和强势方面，使得孩子能够在有潜力和较弱的方面都获得均衡的发展。这样就能保证为孩子和治疗师安排具有高度激励性的活动。

## 目标数量

如果为每个领域设定 2 ~ 3 个目标，总共设定 20 多个目标，那么在 12 周的治疗中很容易实现这些目标。如果在某个领域中，您无法找到 2 ~ 3 个相对确信孩子可以在 12 周治疗过程中通过的 ESDM 项目，那么该如何处理呢？这种情况下，可以减少项目数量，或者将一个项目拆分成两个更简短的步骤。设定多个目标有助于治疗师在干预过程中时时想到治疗目标。请注意，如果某些基本技能影响两个不同领域的发展，那么可以为这两个领域设置相关的目标。比如：某一目标是在表达性语言发育方面，让孩子使用 10 个特定的动词，那么这个目标只有与孩子理解这 10 个动词的目标相结合才有意义。

## 选择技能内容

接下去的任务是为每个领域的 12 周治疗过程选择 2 ~ 3 个技能。以两种方式，根据来自课程评估表的信息创建目标。首先，定义每个领域的技能，指出孩子最初的几个 P/F（通过 - 失败）和 F（失败）项目。我们希望孩子能够在未来 12 周内掌握这些技能。其次，团队负责人要为孩子整个 3 个月的学习提供引导，并从家长和其他工作人员的日常教育中了解孩子有能力掌握的技能。有些 ASD 孩子学习速度很快，他们相对于其他同龄儿，在语言、认知、精细运动上更出色。对于这些孩子，

不需要担心先前失败的目标技能，因为在以后同水平的技能中也有针对这些失败技能的训练。

比如：在对 24 个月的南森进行的初始评估中，他未通过第二阶段水平理解性沟通的项目 2 “完成 8 ~ 10 个单步口头指令，包括躯体行动和作用于物体的行动”。他只按时完成了 6 个：给我、过来、坐下、看名字、举手击掌和再见。但是，对于一个没有接受过孤独症治疗的 24 个月孩子来说，掌握这些理解性语言技能已经很不错，显然花费 12 周的日常教学时间，再学习 2 个指令绰绰有余。那么将课程评估表中该项目作为 12 周的学习目标显然不合适，最好把标准提高到第二阶段水平末的项目，这些技能包括：将物体放置于适宜的位置，指出有生命的东西，指向含有各种人和物的图片，针对物体完成几项不同的动作猜字游戏。这样，治疗师就能在 12 周末期教授孩子第二水平的所有理解性沟通技能。

其他一些孩子在有些方面学习速度明显落后，针对项目 2，约书亚与南森的表现差不多，然而他已经 38 个月，接受了 12 个月的高强度日常教学。沟通对他来说还是极其艰难。过去 12 个月中，他掌握了第一阶段水平的理解性沟通技能，能够完成 6 个指令。按照他的进步情况，他的治疗计划应跟南森完全不同。对他来说，宜将目标定在项目 2，在 12 周中掌握 10 个指令。他需要花 12 周学习剩下的 4 个指令。

这样，就能根据对孩子评估所了解的学习水平制定 12 周内基本能够掌握的技能。项目应既富有挑战性又能够完成，因为这样才能激励孩子、治疗团队和父母，治疗师也能充分发挥作用。

总而言之，为了确认需要培养哪些技能，需要了解特定发育领域孩子合格和失败的技能。识别孩子在该领域的课程评估表中一直以来通过率最高、表现最佳和最稳定的项目，制定的学习项目要着眼于达到该水平。您可以假设通过 12 周的日常教学，孩子都能熟练掌握所处水平要求的 P/F 技能，包括良好、一致性和日常教学。这些技能无疑应作为目标技能，然后可进一步关注最初几个 P/F 项目至最初几个 F 项目。你要根据对孩子的了解及收集的资料去评估他对陌生领域的探索程度。犹豫不决的时候，还是谨慎为妙！因为当孩子掌握了目标技能时，所有人，包括孩子在内都会更有信心；若孩子未能在 12 周内掌握大部分目标技能，大家都会受挫。孩子对技能的掌握程度可以大大激励孩子、干预者和家长，然而这需要选择合适的学习目标和教授方式，并保证日常实施才行。

## 目标的组成成分

每个阅读本书的专业人士很可能以前都编写过教学或治疗计划。然而，在ESDM中我们采用独特巧妙的目标达成方式，非常有助于支持成人教学和孩子学习过程。每个确定下来的目标技能都能用可测量的行为术语进行描述。每个ESDM目标都含有4个主要特征：①先前可以激发目标行为的前提性刺激或事件说明；②明确可观察和可测量的行为（要教授的技能）；③规定目标掌握的标准；④确定目标行为功能性和泛化表现的标准。具体指导原则如下。

### 前提性刺激的表述

行为和技能的发生是对某些事件的反应，而那个事件就是行为的前提性刺激或辨别性刺激（discriminative stimulus, S<sub>d</sub>）。有些行为是针对别人行为做出的反应（比如：走向呼叫你的人，接住别的孩子递来的玩具），有些是对环境线索做出的反应（比如：很多学前机构通过灯、铃、歌曲加上语言提示上课、下课），有些是对内在线索做出的反应（比如：渴的时候去喝水，自由活动时间去找玩具玩，饿的时候想吃东西），最后，还有一些行为是一系列行为的组成部分，有前提行为提示（比如：洗完手后关上水龙头，离开浴室关灯，脱下大衣后挂起来）。

需要界定目标前提或刺激状况的原因有两个：首先，它有助于培养孤独症孩子对相同刺激做出应答的能力，该刺激对正常孩子也有相同的刺激作用。其次，它能够指导干预者选择合适的前提性刺激，提高教学的稳定性和孩子学习的速度。我们坚信恒定的前提有助于提高孩子学习效率，因而我们强调前提性刺激。

如何选择前提或辨别性刺激？需考虑几点：首先，把S<sub>d</sub>设置在自然环境中，如家庭、学前班和日托中心，有助于激发正常同龄儿的行为。假如这种方式对某个孩子不合适，那么就要想想成人通常应怎么做才能指导这个年龄的孩子在自然环境下执行这个行为。他们会使用什么样的语言和手势？这就是辨别性刺激要达到的目标（注意：孩子不需要理解前提或辨别性刺激，因为这就是将要教学的内容）。

以下是所述前提的示例：当成人用眼神交流，挥手，说再见（孩子会模仿挥手等动作）；当一个孩子伸手想要玩另一个孩子手中的玩具（这个孩子会交出玩具）；当孩子走进厕所时，站在坐便器前30~45厘米的位置，他就会自动解开裤子（注意：最后一个前提是自发行为。自发行为也含有辨别性刺激，比如行为链中的环境、内在或先期行为）。

若目标行为属于自发的社会行为，前提就很难加以定义。什么是自发问候的前提呢？是否就是某天某时某刻第一次看着熟人的时候，熟人会看着你，并微笑。这里列举了自发问候的前提阶段：当詹森进入治疗室，治疗师用眼神和微笑迎接他时，那么他会说“嗨”或招手。这里再列举自发请求的前提阶段：詹森走进厨房，想要拿一个位于显眼位置但是够不到的水壶时，他会看着成人说“请给我水”。在这些情况下，都存在先于请求的环境刺激，并作为前提融入了目标中，对于自发性言语来说就是前提性或辨别性刺激。

注意：我们经常误把环境当成前提。但是环境只是行为发生的情境，比如：“在教室”“1对1治疗中”和“工作周期”。这些都只是情境，不是前提。它们有助于定义行为发生的情境，但它们不是前提，无法激发目标行为。

要激发某种行为需要多种刺激。在这种情况下，目标需要明确地设定几种合适的情境（比如：萨拉会与她的伙伴进行眼神交流并说“帮帮我”，这时在以下3种情况下为她提供帮助：当她打不开容器时；当她扣不上衣服扣子时；当她完不成拼图时）。

## 目标行为的表述

孩子学有所成的唯一证明就是可观察到的外在行为表现。我们不知道孩子对颜色的掌握程度，但是我们可以观察孩子如何对颜色进行配对和分类，是否能说出颜色的名称，是否能根据名称选择颜色。我们常常用抽象的术语思考孩子的发展情况，但是通常很难将发展的概念，比如“掌握某方面的知识”或“拥有概念”或“从事”等解释成易于观察的行为。

每个目标都应说明孩子特定的行为。孩子会给予、指向、说话、踢腿、配对、分类、骑车、呼唤名字和跳跃。他们通过给予、展示、观看、指向和跟随动作表现出共同注意的行为。他们还会用可观察到的行为做出反应，比如：转动头部和身体、眼神交流、说话和肢体动作。将你所记录的孩子实现目标的行为形象化。孩子实际做了什么？哪些肌肉在活动？触发了什么行为？这些都是你想要达到的目标行为。

单个目标可能包含了多种行为，原因有两个。首先，通常这些行为是一系列的动作，比如：清理工作包含了摆放分类物品，将物品放入箱子内，再把箱子放在架子上或柜子里。更高水平的共同注意技能包括指向、跟随指向或展示，同时结合眼神交流和由物到人的注视转换，常伴有语言。穿衣和上厕所包含了很多相关的动作，这种一系列的动作会同时进行教授，因而通常将一个项目定义成许多动作的集合。

例如，下面的这个目标包含了两个共同注意行为：注视转移和跟随指向。当成人指着约3米外的架子或地上的东西说：“约翰尼，看！”约翰尼会跟着看向那个架子或东西，然后跟成人进行首次目光交流，接着20分钟内针对2~3名成人有3次连贯的目光交流。该目标行为中，约翰尼需要按照顺序执行3个动作：眼睛和头部跟从指示的方向，看到东西，然后回头进行眼神交流。成人的很多动作，如转向、指向和说话，都能激发这样的反应。20分钟内的3个独立时间段内，孩子必须做出这些完整的动作，才能通过这项目标。

其次，一个目标包含了多种行为，并涉及了同类的行为，比如：叫出名字、指向或模仿，诸如此类。动词的应用就是很好的例子：要对同伴的示范做出反应，或者自主叙述自己的活动，莎伦将在1小时的游戏时间中用10个合适的不同动词描述自己、他人或物体的动作。

该目标无需罗列使用的特定动词就可以衡量。孩子只要列出任意10个动词就可通过目标测试。但是，如果孩子选择应用哪个动词非常重要，如许多动词对这个孩子来说难以掌握，或者对于沟通而言至为关键，那么就要在目标中罗列出来。比如：要求莎伦在连续3天的时间，每天以模仿或自发的形式，用两个字说出“给我，帮我，上去，下来，完成”这5个动词。

## 判断掌握程度的标准

每个目标都需定义成功学习和目标掌握程度的标准。这样做有两个目的：首先，教学过程可专注于明确的业绩水平。其次，可判断孩子是否成功掌握了教学内容，并对孩子是否学会了正在努力教授的内容进行反馈。

要根据治疗团队了解的孩子发育水平确定适宜难易程度的掌握标准。如前所述，我们不仅制定表示某个技能掌握程度的标准，也期望孩子能够在12周内顺利通过标准的要求。设置标准包括对孩子学习速度、教授数量及合理期望的良好判断。如前所述，若对孩子在12周内成功掌握所学技能的把握不大，那么就应把标准制定得保守一点。因为失败会严重打击每个人，包括孩子、家长、教学人员和整个团队，所以标准宁可简单，不要太难。力求能够让孩子达到掌握的水平，从而鼓舞每个人。

成功的标准可以是所掌握技能的数量（比如：说出8种颜色的名称），也可以是明确的反应潜伏期（比如：孩子要在1秒内对朋友的招呼进行应答，做出转身、目光看过去和说“你好”的连续反应）。标准中要设定独立完成一系列技能所需的特定独立性程度（比如：孩子在未提示下独立完成70%的洗手步骤），这包含一个暂

时的时间段（比如：在没有成人提示的情况下，孩子独立正确地玩 10 分钟玩具）。目标行为的本质表明了合适的测量标准。

### 注意百分比的表述！

将百分比作为掌握标准过度地使用，这是普遍存在的问题。很多行为的掌握程度无法用百分比来界定。百分比适用于需要花费一定时间、包含一定数量动作行为的目标，比如：在 1 小时与成人互动的游戏中完成 10 个动作猜字。例如，某个活动目标可以表示为：15 分钟内，进行包含小车、玩具人和小道具的表演游戏，马克斯要在 5 段连续的游戏时间、80% 的游戏过程中，用 10 个不同的动作猜字对伙伴的问题和意见做出反应，或者描述自己的游戏过程。

如上，马克斯要在 5 天中，有 4 天能连续完成 10 个不同的动作猜字。但是，像眼神交流、协调注视和语言交流等，很多重要的技能都无法用百分比来界定标准。眼神交流不可能持续，所以要求马克斯在 1 小时语言治疗时间内占用 80% 的时间进行眼神交流，这个标准显然不合理。让孩子在整个交流过程中都有眼神交流很难做到。眼神交流通常发生在交往的特定时间，如主动发起新的沟通时。因此，以下掌握标准更好地说明了一般交往中如何进行眼神交流：为了完成 5 个要求中的至少 3 个要求，马克斯将应用眼神结合语言或动作来应答。

一系列的自发或独立行为也不适用百分比。如果目标行为包括在游戏后进行收拾整理，那么需要将标准定为 85%（比如：约翰尼要在自由活动后占用 85% 的时间进行整理），即要求孩子在 85% 的测量时间内完成所有整理工作。但对于幼龄儿来说，无法要求他们独立整理。对于正在学习如何整理的孩子来说，在教授和衡量进步情况的过程中指明我们对孩子的期望更加有效。例如：游戏活动结束后，成人对约翰尼说：“让我们一起整理吧。”约翰尼会在历时 1 小时干预过程中的 4 或 5 个游戏中，跨越 4 个连续的阶段，自发或模仿成人，共同捡起 4 个或更多的玩具，放进收纳盒。

衡量孩子当前总体技能的另一个方法是孩子对前理性刺激做出的第一反应。通常认为第一反应是衡量行为稳定性的良好指示器。若在某项活动中，给予一个前理性刺激，孩子首次表现出某个反应技能，那么在接下来的几天或一系列活动中，孩子几乎都能稳定表现出这个技能。因而，可以用第一反应作为掌握的标准。比如：当有人进来对贝奇说“你好”时，贝奇会第一时间在 1 秒内看向那个人，用眼神交流并回应“你好”，连续 5 天都是如此。

除了数量、准确度、流畅程度和潜伏期外，标准中还应定义期望孩子表现的独

立程度。很多技能对于幼龄儿来说无法完全独立完成。通常发育中的学龄前儿童能够得到提示和帮助，在很多情况下能够重复应用这些线索。所以，很多目标活动都需要说明成人帮助的程度，比如：在 10 分钟的玩具玩耍过程中提供不超过 2 次的重复指导；完成洗手的全部步骤，动作或语言提示不超过 2 次；针对首个要求做出反应（即成人不能重复要求或给予指导）；在阅读时指出书中 10 个及以上熟悉且不同物体的照片；在 3 天中 80% 的相应场合下，都能在幼儿园向熟人打招呼，有眼神交流并说“你好”，而无需任何提示（注意：根据同龄儿童典型行为来帮助确定支持水平，可以确保教学过程与儿童年龄相符。当出现问题时，可以参考与 ASD 儿童同龄的正常儿童的典型发育水平）。

掌握标准的设置离不开技能泛化表现的说明，这是儿童学习目标的第四个，也是最后一个组成成分。

### 泛化的规范标准

我们希望孩子掌握的新技能能够成为整个反应过程中的稳定部分，而非仅出现于状态良好，或者面对喜欢的人或针对某种情境的情况下。泛化指行为不仅仅在一种自然环境下发生，而是在存在多种客体或多种情境的情况下，和（或）在与多人的交往中发生。可衡量的泛化标准有助于我们知道孩子在前提性刺激下的真实反应速度。有些日常很少发生的行为，如回应别人的问候，我们就要在连续 3~4 天的时间内，在每次出现这种情境时，几乎都能看到孩子的回应，这样才能确定他已掌握了这项技能。对于经常发生的较复杂的行为，如洗手，在 1 天或连续 2 天中看到孩子有典型的行为表现就可以了。以下给出一个泛化标准的实例：连续 2 天内，每次需要洗手时，在无帮助和提示的情况下能够完成 90% 的洗手步骤。

最后，行为在不同情境下、应用不同的素材，并在与不同人交往的过程中都能出现时才是泛化。除非有些技能行为只能在特定的情境下、应用特定的素材、与特定的人交往时才能出现，否则在为目标行为设定标准时，都应包含至少 2 种情境、采用至少 2 种素材、交往至少 2 名个体。

提出这样的要求有利有弊。优点是干预者和孩子要在多种情境中和多人协作才能通过标准要求，这样的技能将更加稳定、持久。另一个优点是，实现这个目标要求在各种情境下都应用该技能，将教学过程延伸至与不同人的交往过程中，并贯穿孩子的各种生活环境。缺点是衡量的难度较大。你需要获得其他情境中的数据和可靠资料，需要投入更多的教学过程，费时更长。然而利大于弊，这样做可以避免孩

子在走出诊疗室之后，无法发挥所掌握的总体稳定的技能水平。

## 制定有效的目标

由于教授技能需要花费儿童和成人相当长的时间，我们希望确保物有所值，让孩子学到适应各种环境的能力。前期刺激应以行为的有效性和适应性为目标。

这里以表达性词汇发展为例。通常，孩子不会一边在房间里说着物体的名字，一边走来走去。我们用语言表达我们的需求，给予别人想要的东西，发出抗议，进行互动，与人分享我们的爱好、经历、感受和想法，表达我们的需求，寻求别人的帮助。孩子需要掌握这些技能。以此制定目标技能，能够确保教学过程卓有成效。要求孩子在治疗室里指出 25 张抽认卡（教学用）上图片的名称，定这样的目标对于早期语言学习并不起什么作用。更有效的方法是让孩子在读故事书时指出书中几张图片的名字，或者在吃饭时指出喜欢的各种食物名称，或者在主题游戏时提出他们最喜欢的主题，或者在自由活动时间内向别的孩子索要喜欢的玩具。这样，孩子所学的知识才能在现实生活中更好地发挥作用。也可以选择在家里、学前班和社区，与家人、朋友和老师一起，将教学过程融入现实生活中。

如何明确技能的效果？如果正常同龄儿拥有这项技能，那么他们是否具有典型或期望的表现？你希望这个行为在何处，同谁一起，用什么素材，给予什么刺激的情况下出现？若 ASD 儿童的表现与同龄儿在相同情境中的表现相似，那就说明我们方法有效。

只要多加实践，目标设置就会更加快捷。完成 ESDM 课程表后要尽快制定出目标计划，这样目标技能在你脑海中就会更清晰，也更易完成。检查每个目标技能的 4 个因素：前提、行为、掌握标准和泛化。表 4-1 概括了本章涵盖的目标设定指导原则，很多文献都为教学者提供了有关教学目标计划的详细信息，如 Cipani 和 Spooner (1994) 的文章。

## 艾萨克的 12 周学习目标

在本章的开头部分，我们已经描述了针对 26 个月的艾萨克进行的评估及 ESDM 评估分析。接下来，我们即将为艾萨克制定 12 周的学习目标。所有的目标均

表 4-1 制定学习目标的指导原则

<b>选择学习技能</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 包含现有 P/F 项目</li> <li>• 关注正在完成的领域水平，包含那些已经熟练掌握并稳定通过的项目</li> <li>• 查看 P/F 之外的最初几个 F 项目，估计孩子的学习速度</li> <li>• 如果心存疑虑，请务必保持谨慎</li> </ul>
<b>选择前提</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 使用该行为的自然线索（另一个行为、环境线索、内在线索或可预期的行为）</li> <li>• 如果合适，可以有针对性地为该行为指定多个前提</li> <li>• 谨防将环境事件当成前提</li> </ul>
<b>明确行为（需要学习的目标技能）</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 必须明确、可观察、可测量</li> <li>• 可以超过一个行为</li> </ul>
<b>明确掌握的标准</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 数量</li> <li>• 准确性</li> <li>• 流畅程度</li> <li>• 表现潜伏期</li> <li>• 第一次反应</li> <li>• 独立水平</li> <li>• 持续时间</li> </ul>
<b>明确泛化标准</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 在各种情境中使用</li> <li>• 结合不同的物品或素材</li> <li>• 在与不同人的交往过程中使用</li> </ul>

超出第一阶段水平 (level 1)，并且涵盖了 7 项领域中的 6 项，包括：表达性沟通、理解性沟通、社会交往、模仿、认知技能和游戏技能。考虑到这些是完全由家庭成员进行的主要干预过程，且艾萨克并无运动迟缓的症状，因而我们并未设定运动目标。然而，除了下文列举的目标之外，我们还制定了另外的行为计划，目的是缓解他的坏脾气，纠正他的咬人习惯。第一阶段水平中各个领域的词首缩写及课程评估表的序号均以括弧的形式注释在每个目标的后面。对于前 3 个目标，我们都列好了 4 个基本元素。

### 表达性沟通 (EC)

(1) [前提] 在诊所或家中，对艾萨克进行发声游戏或发音教学期间。[行为] 他将会自主发出 2~3 个不同的元、辅音，并且可以重复 5 次以上。[掌握标准] 每次维持 10 分钟。[泛化] 连续 3 次以上。(EC : 12)

(2) [前提] 当让艾萨克从事他喜欢的活动或得到期望的物品时。[行为] 他将通过直接的手势、语言或眼神交流向伙伴提出要求。[掌握标准] 90% 的时机。[泛化] 连续 3 次，每次持续 10 分钟，在至少两种不同环境下，与至少 3 人进行交流。(EC : 1, 2, 3, 10)

(3) [前提] 在诊所或家庭交流中，家长向艾萨克提供不同的物品，包括艾萨克想要、不想要及需要他人帮助才能使用的物品。[行为] 他将通过手势结合眼神来表达自己的抗议、否定、要求及寻求帮助，如推开东西表示抗议、否定，直接伸出手表示想要获得自己喜欢的东西，把东西拿给他人表示寻求帮助。[掌握标准] 连续 3 天以上，在 45 分钟的玩耍期间，能有 3 次以上的交流。[泛化] 在 2 个以上的背景环境下和至少 2 人进行交流。(EC : 5, 7, 8, 9)

### 理解性沟通 (RC)

(4) 当成人在房间的一侧、艾萨克的视线之外呼叫他的名字时，艾萨克会朝着成人的方向看，并且有眼神交流。如果他在诊所或家中，能在连续 3 次以上不同时间段内，在 20 分钟内做出 3 次回应，则说明他达到了掌握标准。(RC : 3, 7)

(5) 当成人指向 1 米开外的某个地点、图画或物体时，艾萨克会循着手指的方向，采用相应的行为做出适当的反馈。如果他在诊所或家中，能在连续 3 次以上的不同时间段内，在 10 分钟内做出 3 次以上的回应，则说明他达到了掌握标准。(RC : 5, 8, 9)

(6) 不管成人是否使用手势，当成人提出口头要求时，艾萨克能完成 5 种不同的指令，包括坐下、起立、打扫、拿（东西）和给（东西）。如果在诊所中，他能在 2 次不同时间段内，在 1 小时的课程内，90% 的时机做出应答；或者在家中 2 个不同的游戏期间，90% 的时机回应父母和祖父母，则说明他达到了掌握标准。(RC : 13, 14, 15)

### 社交互动 (SI)

(7) 在诊所或家中歌唱、读书或者从事感觉社交常规活动时，如果成人按例行程序前进或停止，艾萨克会通过眼神及手势交流来表达自己想继续进行的意愿。

果他能向 3 个不同的人表达自己想继续进行 5 项不同日常活动的意愿，如唱歌和玩游戏等，则说明他达到了掌握标准。(SI : 2, 3, 4, 5, 6; RC : 10, 11; EC : 1, 9)

(8) 在复杂的环境下，当成人向艾萨克近距离挥手打招呼或再见时，他也会挥手表示回应。如果他能在 2 个不同的情境下，连续 2 天以上，90% 的时机对 2 个不同的人做出应答，则说明他达到了掌握标准。(SI : 8, 9; IM : 2)

### 模仿 (IM)

(9) 在诊所或家中玩耍时，当成人做出不同的动作时，艾萨克会不由自主地模仿。如果他能在 3 个连续的时段，80% 的时机模仿或能够模仿 10 个及以上的动作，而无论是否熟悉这些动作，则说明他达到了掌握标准。(IM : 1, 2; SI : 7)

(10) 在诊所、语言障碍矫正治疗室或家中，当歌唱、玩手指游戏、从事感觉社交常规活动时，艾萨克会不由自主地模仿 5 个以上不涉及物品的身体动作。如果他能在连续 3 个时段内，在示范后 1 秒钟内进行模仿（要求接近，而不是一模一样），则说明他达到了掌握标准。(IM : 2, 3; SI : 7)

(11) 在诊所、言语治疗室或家中，当艾萨克练习辅音-元音-辅音-元音 (CVCV)，并且有成人模仿他的发音时，艾萨克会重复 CVCV 的发音。如果他能在 3 次历时 10 分钟的时段内，80% 的时机进行回应，则说明他达到了掌握标准。(IM : 4; 水平 2 IM : 1)

### 认知技能 (CG)

(12) 在诊所、日常护理中心或家中，当打扫房间、搭积木或从事其他恰当的活动时，艾萨克会按照成人的做法，将东西进行分类。如果他能在连续 3 次以上的场合，将 8 种不同材料进行分类，并且准确度达到 90%，则说明他达到了掌握标准。(CG : 1; IM : 1; RC : 10, 14; PL : 8)

### 游戏技能 (PL)

(13) 当进行球类或沙包类（译者注：里面装有豆子的小袋子，小孩子用作玩具）游戏时，艾萨克会通过抛投或来回旋转物品来回应伙伴的语言、手势要求和意愿。如果他能在 2 个以上的情境下，在连续 3 次以上的时段内，向至少 2 个人做出 3~5 次回应，则说明他达到了掌握标准。(PL : 1; IM : 1; SI : 3, 5, 7; RC : 10, 14; GM : 7, 8)

(14) 在诊所或家中，在建立良好作息时间的情况下（比如：吃饭时间、洗浴

时间、洗漱时间或睡眠时间)，采用5种以上真实物品做游戏，艾萨克会模仿并且自主地做出动作。如果他能在连续3次不同时段内，做出5个以上的恰当动作，则说明他达到了掌握标准。(PL：1, 4, 7; IM：1)

(15) 在诊所、日常护理中心或家中，当玩耍建筑或者艺术类玩具时，艾萨克能在5分钟内完成5个以上相反的动作，包括转弯、重新搭建，以及在分享活动中模仿或被模仿。如果他能在连续3次不同时段内，做出2次回应，则说明他达到了掌握标准。(PL：1, 4; IM：1, 12; SI：3, 5, 7, 11)

艾萨克和家人共同参与了我们每周一次的“父母-孩子”课程，并坚持了12周，随后艾萨克开始参加公共学前班课程。艾萨克在“父母-孩子”课程中表现优秀，能够连贯地进行单字表达，有时甚至可以讲2个字的短语。同样，在行为方面获得良好进展，并在社交、玩耍、模仿方面获得了长足的进步。如今，艾萨克已有4岁，能够在社交、玩耍、模仿方面获得了长足的进步。如今，艾萨克已有4岁，良好进展，并在社交、玩耍、模仿方面获得了长足的进步。如今，艾萨克已有4岁，能够在社交、玩耍、模仿方面获得了长足的进步。他在学前小班表现优异，并未表现出孤独症儿童的行为症状。

## 小 结

完善的目标定义了教学的内容，也可以指导人们评估教学的效果。因此制定完善的目标不仅需要时间，而且还要恰当地利用时间。当孩子的目标表明孩子要学习什么及学习应该发生在什么状态下，那么培训者将会快速而周密地展开教学过程。ESDM课程评估表提供了一系列综合性的教学目标，而这些目标也是ESDM课程教育中的基石。

同样，我们和那些与孤独症孩子相处的每个人分享目标也极为重要。孩子练习的次数越多，他们学习的速度也就越快。在理想的条件下，干预小组及所有与孩子接触的人都可以从目标中获益。家长可以在日常生活中，将这些目标融入孩子的日常交流训练中。不仅如此，其他的干预者同样可以将相关的目标融入彼此的交流过程中，包括学前老师、言语治疗师、职业治疗师、音乐治疗师、周末辅导老师（译者注：英文为sunday school teacher, sunday school是基督教会为了向儿童灌输宗教思想，在星期日开办的儿童班，又称主日学校）和日常护理者。ESDM课程干预者与他人分享治疗经验的次数越多，帮助他人将教学融入干预过程的次数越多，则孤独症孩子进步的速度也就越快。