

例谈特需儿童社交障碍的个别化支持策略

贺佳音

成都大学

DOI:10.32629/eces.v8i2.20901

[摘要] 社交认知发展是特需儿童融合教育中的核心挑战之一。本文通过案例轻度自闭症幼儿小宇在同伴交往中出现的姓名记忆混淆、社交动机薄弱等问题,分析了3-4岁特需儿童社交认知发展的心理机制与干预逻辑,并提出“精准识别需求—分层活动设计—家园协同深化”的个别化支持策略。案例通过“制作名片”“交换名片”“介绍朋友”等渐进式活动,帮助幼儿实现从符号化认知到具体化社交的转变,为特需儿童的社交认知干预提供实践参考。

[关键词] 特需儿童; 社交认知; 融合教育; 个别化支持

中图分类号: G4 **文献标识码:** A

Examples of individualized support strategies for social impairments in children with special needs

Jiayin He

Chengdu University

[Abstract] Social cognitive development is one of the core challenges in inclusive education for children with special needs. This article analyzes the psychological mechanisms and intervention logic of social cognitive development in 3-4 year old children with special needs by examining the case of Xiaoyu, a child with mild autism, who experiences problems such as name confusion and weak social motivation in peer interactions. It proposes an individualized support strategy of "precise needs identification—tiered activity design—deepening home-school collaboration." The case study uses progressive activities such as "making business cards," "exchanging business cards," and "introducing friends" to help the child transition from symbolic cognition to concrete social interaction, providing a practical reference for social cognitive intervention for children with special needs.

[Key words] children with special needs; social cognition; inclusive education; individualized support

引言

社会交流交往障碍(social communication impairment, SCI)简称社交障碍,是孤独症主要临床的核心特征之一,可致产生严重的心理疾病和攻击行为,同时也是孤独症儿童康复治疗领域亟需攻坚的重点、难点^[1]。社交障碍主要的行为表现如下:(1)在社交方面异常,例如与他人进行有效的对话时缺乏兴趣和情感分享,也很难做出适当的回应等。(2)在进行非言语社交沟通时存在一些困难,其中包括整合言语与非言语的能力有限、目光躲避他人、理解和表达手势不佳、面部信息获取能力差等。(3)在人际交流交往、理解维持层面均有一定的困难,例如与他人分享困难、结交朋友的困难、对同伴交往缺乏兴趣,以及适应不同社交环境的能力较弱^[2]。

1 案例重现:一次社交互动中的幼儿社交认知障碍

1.1 案例情境描述

新学期伊始,我园迎来了一名3岁半的幼儿小宇。在日常活

动中,教师观察到小宇表现出独特的社交行为:他常常沉浸于个人探索,较少主动与同伴互动,即便面对同伴的友好交流,也鲜少回应。在一次个别化支持活动中,小宇突然兴奋地重复呼喊“找宝驹!找宝驹!”。教师初步询问后发现,“宝驹”原是班级中一名幼儿的姓名,但小宇将“宝驹”泛化为全体同伴的代称,未能理解“名字”作为个体专属标识的社会意义。

进一步了解发现,小宇在上一所幼儿园时几乎无法记住任何同伴的名字,家长也反映其在家中被问及幼儿园朋友时常陷入沉默。这一现象引发了教师的关注:小宇是否存在社交认知障碍?其行为是单纯的“内向”,还是源于对社交规则和人际关系的认知困难?

1.2 社交障碍识别

本案例中,小宇的社交行为呈现出典型社交认知障碍特征,第一,符号理解与泛化困难。小宇将特定同伴姓名“宝驹”泛化为全体同伴的代称,反映出其对社交符号(如姓名)的抽象意义

和个体指向性理解不足。这种“过度泛化”现象常见于特需儿童早期符号思维发展过程中。第二, 社会规则内化滞后。小宇在集体活动中表现出对基础社交仪式(如自我介绍、轮流对话)的漠视或回避, 说明其对社会互动规则的认知尚未达到同龄水平。第三, 社交信息处理效率低下。特需儿童常面临多通道信息整合困难(如同时处理面部表情、语音语调和社会语境), 导致其在快速变化的社交场景中难以做出适宜反应。小宇对同伴互动的延迟回应, 正是信息处理超负荷的表现。通过教师观察、家长访谈与行为记录的三方互证, 案例中小宇的行为初步判定为社交认知障碍, 需通过个别化支持促进其社交能力发展。

2 案例分析: 特需儿童社交障碍的成因与理论基础

2.1 社交障碍的表现与心理机制

先前的研究表明, 社交障碍缺损不仅在自闭症早期就会出现共同注意障碍问题, 还会在后期限制自闭症儿童社会能力的发展, 从而直接导致他们在社会参与方面遭受同伴的孤立, 难以和同伴维持良好的友谊, 特别是在建立友谊阶段的早期和中后期^[3]。这些行为特征严重阻碍了自闭症个体的生存与发展。除此之外, 在自闭症早期时, 个体对于社交方面的线索会有一定的缺失, 其中包括人的声音、人脸识别、注意力等, 它也成了临床治疗层面早期筛查的重要特征^[4]。

本案例中, 小宇的社交障碍主要表现为同伴姓名记忆困难和社交互动发起困难。其心理机制可能涉及以下几个方面, 第一, 特需儿童在信息处理上存在差异, 小宇可能在同时处理面部特征、语音信息和社会性线索(如名字)方面存在困难, 导致难以将名字与特定个体绑定。第二, 特需儿童缺乏社交主动性, 虽然小宇有“找”朋友的动机, 但可能因过往失败的社交经验或感知到的社交压力而产生焦虑, 从而抑制了其主动交往的行为。第三, 象征性思维初步发展, 初期将“宝驹”作为通用符号, 反映了其象征性思维的一种独特发展路径, 他试图用一个已知的、安全的符号来理解和归类复杂的社交世界。

2.2 教育学的理论依据: 维果斯基的“最近发展区”

维果斯基的社会文化理论为理解特需儿童社交发展提供了关键框架。其核心“最近发展区”个体存在两种发展水平: 一是独立解决问题时的现有水平, 二是在成人指导下可达到的潜在发展水平, 两者间的差距即为“最近发展区”。教育的关键在于通过社会互动搭建“脚手架”, 帮助学习者逐步跨越最近发展区, 将潜在能力转化为现实能力。对于小宇而言, 其姓名记忆困难、社交主动性缺乏等表现反映了当前的发展水平。小宇的实际发展水平能被动回应简单指令, 并能通过模仿重复词语, 但其社交行为多为机械重复, 缺乏意义理解和情境适应性。而提到潜在发展水平能够在教师个别化支持下, 逐步实现从符号泛化到具体指认的转变, 并尝试在集体中完成简短自我介绍。

本案例中, 小宇在集体活动《交换我的名片》中主动举手发言, 正是集体情境提供的“社会性支持”激发了他的潜在能力。同伴的模仿、教师的鼓励以及活动设计的仪式感, 共同构成了促

进小宇社交认知发展的“社会文化情境”, 使其从个别化支持中的“潜在水平”转化为集体环境中的“现实表现”。

3 案例迁移: 构建特需儿童社交支持系统的有效策略

3.1 精准识别社交起点, 忌主观臆断化

教师需具备敏锐的观察力, 不能简单地将幼儿的沉默寡言或“叫错名字”归因为“性格内向”或“不礼貌”。要深入分析行为背后的心理动因和认知水平, 例如考虑幼儿的情绪波动、发展阶段的具体能力以及潜在的学习需求, 以确保理解其真实意图。以小宇为例, 他将“宝驹”泛化为全体同伴的代称, 表面上是一种认知混淆, 实则是其试图理解社交关系的独特方式。教师没有否定或纠正这一行为, 而是将其视为介入的起点, 通过“制作名片—交换名片—介绍朋友”的渐进式活动, 帮助小宇完成从符号化认知到具体化关系认知的转变。这一过程体现了“以幼儿为本”的支持理念, 即尊重其认知特点, 顺势引导而非强行矫正。

具体而言, 精准识别需要系统化的评估工具与常态化的观察记录相结合。教师可借鉴《幼儿社交行为观察量表》等工具, 对特需儿童的社交发起、回应、维持、轮流、合作等核心维度进行基线测评。同时, 通过轶事记录、视频分析、作品分析等多种方法, 捕捉幼儿在自然情境中的真实表现。识别过程应注重动态性与发展性, 避免以一次观察或单一事件下定论。例如, 小宇在初期表现出对集体指令的漠视, 但在个别化互动中却能跟随教师的节奏, 这表明其障碍并非全局性的能力缺失, 而是特定情境下的表现差异。精准识别的最终目的, 是为后续个别化支持方案的制定提供科学、客观的依据, 确保干预的针对性与有效性。

3.2 深化家园协同共育, 忌合作表面化

特需儿童的社交发展离不开家庭与幼儿园的协同支持。案例中, 教师主动与小宇家长沟通其进步, 并指导家长在家庭中开展巩固性活动, 鼓励孩子回忆并描述幼儿园的朋友等。这种“观察—反馈—延伸”的家园共育模式, 打破了传统教育场景的局限, 使社交技能在真实生活中得以泛化, 真正实现了“教育即生活”的融合目标, 使得特需儿童能够和普通儿童一样在同样的教育环境中获得发展与进步。

家园协同的深化, 需要建立基于信任、共享目标和持续沟通的伙伴关系。首先, 建立常态化的沟通机制。除了定期的家长会, 教师可通过家园联系册、专属沟通群、每周小结等方式, 及时、具体地向家长反馈幼儿在园的社交点滴, 不仅是进步, 也包括遇到的挑战和教师的策略, 邀请家长共同分析。其次, 提供家庭支持的具体策略。针对小宇的姓名记忆困难, 教师不仅告知家长“多问他朋友的名字”, 更提供了具体的活动建议, 如: 制作家庭相册, 贴上班级同伴的照片并标注名字, 玩“猜猜他是谁”的游戏; 在睡前聊天中, 以“今天你和谁一起玩了?”的开放式问题引导回忆; 邀请熟悉的同伴到家中进行小范围、结构化的游戏约会, 降低社交复杂度。最后, 重视家长的心理支持与能力建设

设。特需儿童家长常面临焦虑与无助,幼儿园可通过家三方家长会、专家咨询等方式,帮助家长理解孩子的社交发展规律,学习基本的引导技巧,提升其作为“第一任社交教练”的信心与能力。

3.3融个别支持于集体情境,忌教育隔离化

融合教育的精髓在于“融”,个别化支持策略需始终以“集体融入”为终极导向,将个别化训练视为搭建特需儿童社交桥梁的脚手架,而非孤立的技能训练,因为抽离是为了不抽离。在设计个别化支持方案时,教师需根据特需儿童的认知发展特点与个别差异,设计能够支持不同类型特需儿童的个别化需要的教育活动方案。反之,若将个别化支持异化为脱离集体的“单独训练”,可能导致特需儿童形成“社交技能孤岛”——即便掌握大量对话模板,也因缺乏真实情境中的灵活应用能力而难以融入集体。

为实现有效的融合,个别化支持活动应遵循“阶梯式融入”原则。第一,在集体中识别,进行一对一的预备性学习。针对小宇的姓名认知困难,教师首先在个别时间,利用照片、姓名卡等视觉支持工具,帮助他将名字与同伴的面孔建立稳定联系。此阶段目标是降低认知负荷,建立基本概念。第二,设计小团体中介活动。当小宇能指认少数同伴后,教师设计2-3人的小组活动,如“名片交换小派对”。在小团体中,社交互动的人数减少、规则简化、教师支持密度高,为小宇提供了安全的“练习场”。第三,自然嵌入大集体常规活动。教师将名片交换、朋友介绍等环节,巧妙融入每日的晨圈、主题教学活动或过渡环节中。例如,在区域活动前,请他邀请一位朋友共同进入某个区域。此时,个别化支持的目标已转化为集体活动的自然组成部分,小宇在完成集体任务的同时练习了社交技能,同伴也将其视为活动的积极参与者而非特殊关照对象。第四步,创造同伴中介的支持机会。教师有意识地培养普通幼儿作为“小帮手”或“小老师”,引导他们用简单清晰的语言与小宇互动,邀请他加入游戏。同伴的示范、接纳与鼓励,是最自然、最有效的社会性强化,能极大促进特需儿童的归属感与社交动机。

此外,物理环境的调整与视觉提示的运用也是支持集体融入的重要手段。例如,在活动区设置清晰的视觉流程图,用图片提示社交步骤;安排固定的、友好的同伴坐在小宇旁边;在集体讨论时,先给予他思考时间,或提供选项供其选择表达。这些微调在不改变集体活动本质的前提下,为特需儿童提供了理解与参与的必要支架。

4 讨论与反思:个别化支持策略的系统性构建

本案例所呈现的“精准识别—家园协同—集体融入”策略,是一个动态、关联的生态系统。精准识别是起点,决定了支持的

方向;家园协同是保障,确保了技能的泛化与巩固;集体融入是归宿,体现了融合教育的根本价值。三者相互依存,缺一不可。

在实践中,我们 also 需进行持续反思。首先,避免策略的机械套用。每个特需儿童的社交障碍的表现、成因、兴趣点各不相同。支持策略必须基于深入的个案分析,进行个性化定制与动态调整。小宇的方案可能不适合另一个有类似表现但成因不同的幼儿。其次,关注特需儿童的内在体验与主体性。干预的最终目的不仅是让幼儿“表现出”恰当的社交行为,更是要支持他们理解社交的意义,体验交往的乐趣,发展出属于自己的、真实的社交意愿与能力。因此,活动中应充分尊重幼儿的选择,关注其情绪感受,以游戏和兴趣为切入点,避免变成枯燥的训练。最后,提升教师的专业素养与支持系统。实施有效的个别化支持对教师要求极高,需要其具备特殊教育知识、观察分析能力、活动设计能力、沟通协调能力及稳定的心理素质。幼儿园应建立健全的师资培训、教研支持和心理督导机制,让教师在有支持的环境中专业成长,从而为特需儿童提供更高质量的教育服务。

5 结论

特需儿童的社交障碍干预是一项细致而系统的工作。本文通过小宇的案例阐明,基于维果斯基“最近发展区”理论,通过精准识别幼儿的社交认知起点,设计渐进式、情境化的活动作为脚手架,并深化家园协同以促进技能泛化,能够有效支持特需儿童实现从符号化认知到具体化社交关系的转变。融合教育要求我们将个别化支持有机嵌入集体生活的脉络之中,以尊重差异为前提,以社会性互动为媒介,以每一个幼儿的全面发展与幸福体验为最终追求。这不仅是教育方法的探索,更是教育公平与人文关怀的深刻体现。

【参考文献】

- [1] SBlenner,AREddy,MAugustyn.Diagnosisandmanagement of autism in childhood[J].BMJ,2011,343.
- [2] 赵凌霄,范静怡.孤独症谱系障碍儿童社会沟通与交往障碍的表现与发生机制[J].中国儿童保健杂志,2017,25(6):585-587.
- [3] DTantam.Thechallengeof adolescents and adults with Asperger syndrome[J].Child & Adolescent Psychiatric Clinics of North America,2003,12(1):143-163.
- [4] 李艳玮.孤独症谱系障碍儿童脑功能网络的早期发育特征[D].东南大学,2017.

作者简介:

贺佳音(2001--),女,汉族,河北石家庄市人,硕士研究生,研究方向:学前教育。