

干预反应模式：美国早期融合教育新模式

何立航¹ 张丽敏²

(1. 密西西比学院 心理系, 美国 密西西比州 克林顿 39056; 2. 香港中文大学 教育行政与政策系, 香港 999077)

摘要: 干预反应模式是一种通过基于数据的评估决策过程, 为儿童提供分层次干预的系统性教学模式, 能够帮助融合具有不同程度特殊需要的儿童适应普通教育中的学习。在美国, 干预反应模式已经从基础教育阶段延伸到了早期教育阶段, 并已获得了政策法规上的支持和许多专业学术团体的认可, 而且也在许多州开展了卓有成效的实践, 其关注了儿童的早期学习、情绪与社会性发展、行为表现等多个方面。经过实践检验, 干预反应模式具有较高的科学性, 并且在早期融合教育领域仍有较大的应用空间, 但同时具有一定的挑战性。美国的干预反应模式对我国学前教育教学以及学前融合教育发展具有较大的理论和实践启示。

关键词: 干预反应模式; 早期特殊教育; 融合教育; 学前教育

作者简介: 何立航(1987—), 女, 福建福州人, 美国密西西比学院心理系博士研究生, 主要从事学前教育、特殊儿童心理、心理咨询研究。

中图分类号: G769 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-7068(2014)04-0111-08 **收稿日期:** 2014-07-21

干预反应模式是将全体儿童放在一个教育系统中, 对儿童的学业进展或行为表现及时进展进行监控, 根据儿童不同的教育需要提供不同程度的支持和辅助, 这就有利于及早发现学生在学业、行为等方面存在的问题, 及早进行干预, 也能够帮助融合不同程度特殊需要的儿童在普通教室中的学习。^[1]

在传统的特殊教育模式中, 通常是由教师或家长在教育实践中发现儿童的问题, 将儿童转介到特殊教育服务当中。然而这种模式的明显缺点是儿童往往已经严重偏离正常发展, 在学业和行为方面严重落后于同龄人。针对传统特殊教育模式的缺陷, 美国的中小学阶段开始大规模采用干预反应模式(Response to Intervention, RTI)。这种模式的优点在于及时筛查学生学业、行为方面的问题, 并在差距拉大之前进行干预, 促进特殊儿童在正常班级中的融合。由于干预反应模式在中

小学阶段的广泛运用和所取得的良好效果, 越来越多的教育专家、学者们也开始研究早期教育阶段(0~8岁)干预反应模式的应用, 且已经在多个项目上取得了良好的效果。

一、干预反应模式及其应用于早期教育的背景

从历史来看, RTI至少有两个源起背景, 其一是美国的学校系统中对于问题行为的预防措施, 其二是对于阅读困难的预防。^[2]RTI作为一种干预的模式, 已经有30年的历史, 但是RTI这个概念, 则是2001年才由Gresham正式提出。^[3]随着《不让一个孩子掉队法案》(No Child Left Behind Act, NCLB)和《个体障碍者教育促进法案》(The Individuals with Disabilities Education Improvement Act 2004, IDE-IA)要求美国各地方教育部门在进行教育评估时, 采用科学的程序判断学生是否对

有教育科学依据的教育干预作出反应,RTI在美国教育领域占据越来越重要的地位,研究者们也开始思考如何将RTI延伸应用到早期教育领域。

美国政府对于有特殊需要的儿童非常关注,IDE-IA规定特殊需要儿童的服务开始于0岁,各部门和专业机构也非常重视特殊需要儿童回归主流,接受融合教育服务。^[4]虽然在NCLB和IDE-IA对于RTI的论述中没有专门针对早期教育的内容,但NCLB推动学校开展基于教育科学研究的实践,而RTI就属于这样的一种实践模式。IDE-IA中已经有对于这种模式运用于早期干预当中的论述。事实上,美国国会准备重新修订初等和中等教育法案,特殊儿童委员会(the Council for Exceptional Children)、特殊教育管理委员会(the Council of Administrators of Special Education)等一些专业机构也在推动将早期干预纳入联邦预算当中,并且在其中包含如何指导RTI的推行。^[2]

此外,专业机构和一些倡导团体发布的政策和报告同样也支持RTI模式。这些机构包括美国国家特殊教育州主管联合会(the National Association of State Directors of Special Education, NCLD)、国家学校心理学家联合会(National Association of School Psychologists)、国家学习障碍中心(the National Center for Learning Disabilities),他们都认可RTI是一种基于教育科学研究的实践并且将RTI的知识和实践作为他们专业期望和倡导的一部分。^[5]特殊儿童委员会于2007年提出他们对于运用RTI的建议文件,而早期教育部(Division of Early Childhood, DEC)、全美学前教育联合会(National Association of the Education of Young Childhood, NAEYC)、开端计划联合会(Head Start Association)则于2013年联合发布了他们对于如何将RTI运用于早期融合教育的建议文件。^[6]另外,根据前期的调查研究,截至2009年3月,美国超过一半的州开始了在州内进行RTI的讨论和尝试,有四分之一的州开始了早期教育阶段的RTI实践。^[7]因此,RTI的理念和实践已经在美国的早期教育领域有效展开。

二、早期融合教育应用RTI的科学性

传统的特殊教育是将有特殊需要的学生单独分离在特别的教室或是特殊学校进行教育,而随着“回归主流”运动的发展,人们越来越崇尚“融合教育”。然而,仅仅将儿童安置在普通班级当中

并不是真正的“融合”,反而有可能因为缺乏正确的教育方法和合适的干预支持而导致儿童的失败。为了避免“等待失败”,RTI采取的是更为积极的方式来进行“融合”,以进展监控的方式及时发现问题,并提出应对策略以解决问题。^[1]

在早期教育实践当中,学者们经常采用Odom和Wolery归纳的以下几条原则:(1)早期发展是一个整体发展的过程;(2)及早发现发育迟缓对于儿童的发展和后期的成功有着重要的意义;(3)儿童与家庭自然环境当中的支持和服务至关重要;(4)家庭对于儿童的发展和成功有着重要地位;(5)真实的测量能够提供促进儿童发展的重要信息。^[9]而RTI的核心原则恰恰能够反映出以上部分原则,表现在:(1)有针对性、多层次、系统性的支持;(2)为促进积极效果、提前预防问题而及早提供密集型的支持或是目的明确的教养;(3)使用数据来指导教学和及时反应式的教养实践;(4)最大程度地使用基于研究的、科学有效的实践。^[8]除此之外,RTI模型还包含一些其他重要的特质,例如项目实施的保真度,能够及时鉴别特殊需要的儿童,教师或其他专业人员的专业发展,以及根据儿童接受的不同程度的服务,对家庭的支持力度也要有所不同。^[7]

根据Odom和Wolery等人提出8条早期干预和早期特殊教育的高质量标准,包括家庭在早期干预中的投入参与、关系的建立、儿童通过环境的观察进行学习、个别化和动态化的目标设定等。^[9] Lieberman等人分析现有的5种早期教育领域RTI之后,发现这些模型至少有5~8条符合奥顿和沃勒里所提出的8项标准,其中识别—反应模型和金字塔模型分别满足6~7条标准。

根据以上分析,干预反应模式从理论上符合早期融合教育的要求,并且提供了一种更为先进和积极的应对方式。

三、早期融合教育之RTI的研究与实践

早期融合教育并不仅仅是将特殊儿童安置在普通班级,而是要为特殊儿童提供适合他们的教学。早期干预反应模式作为一种优质的教学和及时反应的养育手段,是通过基于数据的决策过程,实施不同层次支持的框架体系。目前RTI在早期融合教育领域中的实践涉及多个领域,有不同的模型,例如,关注幼儿早期学习的“识别—反应模型”(Recognition & Response)、关注儿童的情绪与

社会性发展的“金字塔模型”(Teaching Pyramid)关注如何减少儿童问题行为以及增加儿童的积极行为的“积极行为支持”(Positive Behavior Intervention Support),以及一些以早期阅读、数学能力培养的课程框架为主的模型。本文首先介绍识别—反应模型、金字塔模型两个美国早期融合教育较有代表性RTI的模型。然后,再以早期干预反应模式中心(The Center for Response to Intervention in Early Childhood, CRTIEC)的语言发展研究为例,介绍干预反应模式的相关研究和实践推动。

(一)识别—反应模型

识别—反应模型是由北卡罗纳大学的弗兰克波特格里逊儿童发展学院、NCLD、NAEYC等机构合作运行,主要参与合作的州有亚利桑那州、康涅狄格州、佛罗里达州、马里兰州、新泽西州等。根据儿童的评估状况,识别—反应模型为公立学校学前班,托儿所、开端计划(Head Start)和幼儿园提供3~5岁儿童的分层教学(语言、文学和数学)。

识别—反应模型包括四种RTI的部分:(1)筛选、评估和进展监控(recognition);(2)为所有儿童提供基于研究的课程和教学,以及为个别需要额外支持的学生提供有效的干预(response);(3)分层干预;(4)包含教师、专业人士、家长等的合作式问题解决过程。识别—反应模型为儿童提供高质量,甚至是密集型的学前教育,对于儿童早期学习有着较好的推动效果,并且能够帮助双语学习环境下成长的儿童。

根据识别—反应模型,大多数(70%~80%)的儿童都处于第三层次,通过基于科学研究的核心课程与有目的的教学,就能够获得较好的教学效果和正常发展。这个层次的儿童将接受普遍筛查,用以监控儿童是否能够适应本层次的教学。如果经过仔细教学,儿童的学习和发展仍然不能获得与同伴接近的水平,则要进入第二层次。有15%~20%的儿童处于第二层次当中,他们将接受清晰的小组干预,并且在合作型的问题解决当中伴随及时的教学进展监控。假如第二层次教学仍然无法满足儿童的需要,那么他们将进入第一层次,这一层次大约有5%的幼儿,他们将接受更为密集的干预,且很可能接受一对一的教学干预。教师、家长等组成的团队将及时监控孩子的成长。(见图1)

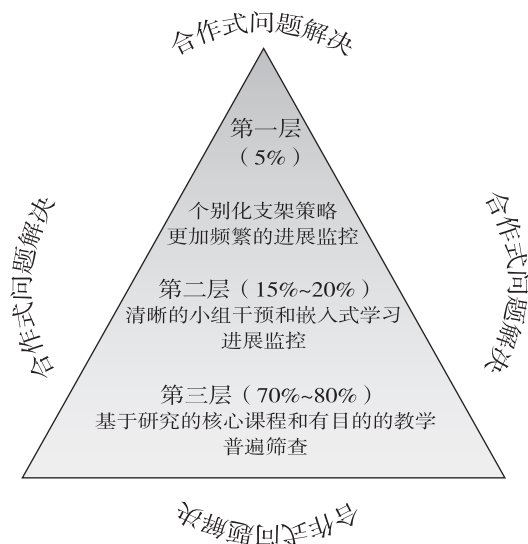


图1 识别—反应模型

(作者根据Greenwood等^[5]图形翻译改编)

已经有一些前期的研究成果,证明识别—反应模型的成功有效。例如,针对马里兰州和佛罗里达州的一些早期教育项目中的四岁幼儿的语言学习,研究内容包括教师的成长、儿童的学习效果、识别—反应模型的运用有效性等。研究人员还将针对识别—反应模型进行更加深入和长期的研究。^[10]

下面以幼儿语言学习识别—反应模型为例,介绍干预反应模式在普通幼儿园的具体实施。^[11]

1. 第三层次干预

教师在新学期开始的两个月内,对班级全体幼儿进行语言发展筛查,并且此后每二至三个月将进行一次阶段性的筛查。筛查的结果将作为整体评估的一部分,评价大多数幼儿的语言发展是否处于正常水平,并且指出少数幼儿语言发展的障碍表现在哪些方面。

2. 第二层次干预

通过发展筛查,教师能够根据幼儿的语言迟缓具体情况进行目标导向的教学活动设计。例如,针对词汇量不足的幼儿,教师能够通过特别设计的语言教学活动以及布置阅读任务、词汇指认等方式增加幼儿的词汇量;而针对方位词使用不当的幼儿,教师也能够通过增加方位词的教学、游戏的方式巩固幼儿的方位词使用。

3. 第一层次干预

如果极个别幼儿通过二级干预仍然无法得

到适当的进步,教师则可以使用识别—反应观察量表(Recognition and Response Observation and Rating Scale)对幼儿的语言发展进行进一步的评测。由于第一层次干预属于密集型干预,教师需要联合家长以及言语治疗师,共同针对幼儿的语言发展障碍进行个别化教育计划的设计,确保幼儿园、家庭以及言语治疗师共同合作帮助幼儿取得进步。

4. 进展监控和层次间流动

在干预反应模式中,幼儿接受的干预并不是固定在某一个层次,教师通过阶段性筛查和个别化评估来了解幼儿语言发展的程度,并及时调整干预计划。因此,幼儿经过一段时间的高强度干预后有可能取得了较大的进步,二级干预就能够满足需求,那么教师可以根据幼儿的具体发展水平来确定幼儿接受干预的程度。

(二) 金字塔模型

金字塔模型是早期社会性情绪干预科技辅助中心(the Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children, TACSE)的成果,由美国教育部特殊教育项目工作室(Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education)资助。金字塔模型包含三个层次的干预实践:第一个层次是对所有儿童情绪和社会性方面的普遍提升;第二层次是针对社会性发展出现问题的儿童提供系统性、预防性的干预;第三层次是针对顽固性社交障碍儿童的干预需要。

其中,第一层次包含两个方面。一是教养者与儿童建立教养关系,除此之外,还包括家庭与教师的团队成员建立关系。关系型的金字塔层次要求能够主动地支持儿童专注于任务,在儿童的常规、计划和游戏活动中嵌入教学,其中“反应性看顾”(responsive care giving)要求教养者对儿童的对话及时反应,促进语言发育迟缓儿童、特殊需要儿童的尝试性沟通,以及促进技能学习和发展。第二是支持性的环境,也就是安全、高期望的且具有丰富社交情境的教育环境。金字塔模型最早是为2~5岁儿童提供干预,而现在新的干预模型中不仅包含了婴儿、学步儿、幼儿,也提供对正常发育儿童和发育障碍及其他特殊需要儿童的支持。

第二层次则是为儿童提供更有针对性的情绪和社会性技能教学。例如,如何识别和表达情绪,如何做好自我规范,解决人际交往矛盾,发起与

维持沟通,合作性回应以及处理失望、愤怒等消极情绪的方法,如何发展友谊,等等。早期干预人员将提供给幼儿以及他们的家长一些具体辅助的技能。

如果前两个层次都无法满足儿童的需要,问题行为依然持续,那么他们需要第三层次的干预。这时候,专业人员将根据儿童的具体问题制定一份个别化、密集的积极行为支持计划。他们将针对儿童的问题行为开展功能性行为测试(functional behavior assessment),了解儿童问题行为背后的原因,然后根据儿童的问题行为的原因,教给儿童替代行为,从而减少问题行为。^[12](见图2)

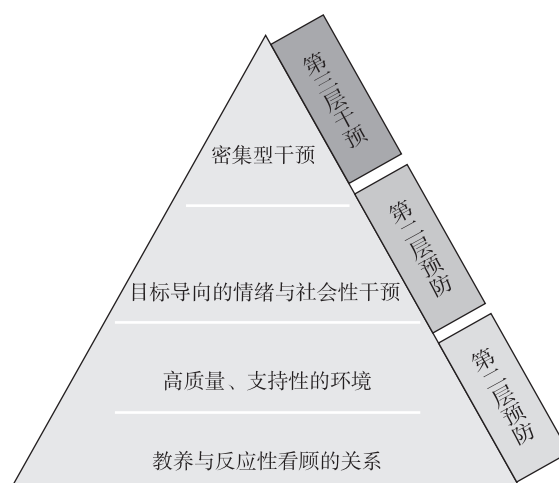


图2 金字塔模型

(作者根据 Greedwood 等^[5]图形改编)

自2003年金字塔模型提出以来,研究人员一直就该模型的实施保真度、具体措施有效性等进行研究论证,得到了正面的结论。金字塔模型对于儿童的问题行为预防及矫治有着较好的效果。^[13]

下面以金字塔模型为例,介绍干预反应模式在普通幼儿园促进儿童社会性、情绪行为方面的具体实施。^[14]

1. 第一层升级

首先,教师要加深对每一位幼儿的了解。例如,幼儿到园和离园时,教师可与幼儿及家长进行简短交流,了解幼儿前一天在家里的活动以及今天在幼儿园的活动表现,与每一位幼儿建立亲密的互动和教养关系。第二,教师应努力创造良好的班级环境,减少问题行为的产生。例如,设定班级

常规,创设结构化的学习区,为幼儿提供选择,利用视觉提醒限制区角的人数,在儿童的视线范围内摆设他们的作品以及班级规则的图示,在班级中创设“情绪角”供儿童进行情感宣泄,等等。

2. 第二层预防

针对班级中部分社会交往能力较弱的孩子,教师可以借助课程教学的方式来促进儿童对情绪和行为的理解以及正确的社交方式。例如,教师通过表情图像配对的方式让儿童区分愤怒、痛苦、伤心、紧张等情绪,并且利用日常生活中的例子说明各种情绪,教师也可以通过组织角色扮演让幼儿了解正确的情感宣泄和表达方式。对于中大班幼儿,教师可以通过讲故事问答讨论的方式让幼儿表达正确的社交方式,例如讨论“为什么不能够嘲笑欺负别的小朋友”、“有没有比打架更好的办法来获得玩具”等。

3. 第三层干预

在使用了前两层干预之后,班级中可能仍然有个别儿童会出现行为问题,这时候需要对这些幼儿进行密集型干预,制定个别化行为支持计划。密集型干预需要团队合作,团队成员包括家长、教师、行为分析师、社工、儿童精神卫生顾问等。团队成员通过观察幼儿在家庭和幼儿园的表现进行功能性行为评估,再根据评估结果设计个别化行为支持计划。计划同时在幼儿家庭和幼儿园中实施,并且在计划实施的过程中监控儿童问题行为是否减少,其社会技能是否有所提高,儿童的整体生活质量是否发生改变。

(三) CRTIEC 的早期语言发展研究

CRTIEC 是由美国教育部教育科学机构(U.S. Department of Education's Institute for Educational Science),国家特殊教育研究中心(National Center for Special Education Research)资助,旨在减少幼儿早期阅读困难、语言发展障碍的发生率,更好预备幼儿进入学前班(kindergarten)。与识别—反应模型和金字塔模型不同, CRTIEC 并不研究一种完整的干预反应模型,而是致力于研究如何让 RTI 实践更为有效。因此, CRTIEC 的主要目标在于: (1) 提高已有测量工具的有效性以及发展新的测量工具; (2) 设计出针对多层次,特别是第二和第三层次有效的早期语言干预方法。

1. 测量指标

根据儿童的年龄划分, CRTIEC 将个人成长发育指标(Individualized Growth and Development

Indicators, IGDIs)分为婴儿学步儿以及幼儿两个指标体系。其中婴儿学步儿 IGDI 包括五个方面,分别为早期沟通指标、早期动作指标、早期社会性指标、早期问题解决指标以及亲子互动指标。进行指标检验时,儿童在自己熟悉的场景中进行游戏或是进行亲子互动,并由指标检验人员记录儿童的表现。指标的项目、测量表格、具体操作方式、操作视频范例以及培训等详细信息都能够通过其研究网站获取。^[15] 幼儿个人成长发育指标则包括识图(词汇表达)、韵尾识别(Rhyming)和头韵识别(Alliteration)等。测验人员通过出示卡片提问,检验幼儿能否正确表达词语(识图),能否正确识别韵尾和头韵。与婴儿个人成长发育指标类似,幼儿指标也有网站支持。

2. 干预方法

CRTIEC 对所有第一层次的幼儿进行季度性的筛查测量,然后针对进入第二和第三层次的幼儿进行两周一次的进展监控和特殊干预措施,包括: (1) 使用系统明确的方式针对少数优先技能进行干预; (2) 确保学生在教学中的高参与度; (3) 针对有明确障碍的学生进行个别化教学。其中, CRTIEC 创新性地发展了针对第二层次幼儿的聚焦技能的听训中心(Skill-focused Listening Center),以及针对第三层次幼儿的简短阅读活动(Brief Reading-related activities that are intense, engaging and focused, BRIEF)。聚焦技能的听训中心采取提前录制好的文本内容帮助儿童进行声音感知、文字/字母感知、词汇量、词汇理解的学习; 简短阅读活动则主要通过较为简短的小组形式,唱歌、游戏等参与度高的活动形式帮助幼儿进行同样是声音、文字、词汇等的早期语言阅读学习。^[5]

3. 宣传推动工作

为了更好地推动干预反应模式的发展, CRTIEC 也着眼于提高机构的领导力和影响力,包括发展全国性的干预反应模式网络,每年开展全国性的干预反应模式会议,建立和完善 CRTIEC 网站,并于网站上公开研究结果和部分有效的测量工具、干预实践,通过多种媒体渠道发布研究成果。^[10]

四、早期教育阶段应用干预反应模式的挑战

尽管干预反应模式的许多实践已经在开展中,且取得了良好的干预效果,但是,由于早期教育与义务教育阶段相比,存在许多的特殊性,

因此真正将这种模式向早期教育阶段延伸扩展,还是会遇到许多挑战。首先,从事学前教育(0岁到入学前)的机构分属的部门比较繁多,例如教育局或民政部门。其次,学前教育机构的类型不太一样,例如有幼儿园、托儿所、小学的学前班、早期开端计划、开端计划等。第三,幼儿教师的素质也参差不齐。从专业背景来看,有的教师没有正式学前教育背景,而有的教师有儿童发展副文凭(Child Development Associate Degree),学前教育学士学位、硕士学位;从教师资格来看,有的教师持有幼儿园教师资格,但有的持有其他资格证书,甚至没有任何资格证书。第四,虽然早期教育阶段理论上是0-8岁,但是大多数的干预反应模型研究还是针对5-8岁的儿童(也就是美国的K-3年级),针对5岁之前婴幼儿的研究还不够丰富。^[2]

另外,学龄前儿童在这些机构当中表现的需要和进入中小学当中的儿童不太一样,体现在学龄前儿童没有太多学业成绩方面的要求,然而他们会有更多的发展需求,例如准备学业学习的基本技能以及早期语言发展和社会性发展需要等。^[16]

五、早期教育阶段干预反应模式应具有的特点

为了确保干预反应模式在学前教育中确实有效,而不是仅仅成为一个形式或是口号,早期教育阶段的干预反应模式的框架应该具有如下的一些特点:

(一)分层次、系统性的养护和教学实践

虽然不同的干预反应模式分层的数目不同,但是这种层次分别都是为了满足个体和群体的不同需要。最底层一定是满足所有儿童的教学、养护需要,随着层次往上提升,提供的教学干预越来越密集。比如,在普遍筛查阶段,通过观察、收集儿童档案,使用专业筛查工具等对儿童的运动能力、社会性发展、早期阅读、数学、语言理解与表达等进行评估。通过评估,来了解儿童的优势与弱势,并根据结果制定相应的教学计划。

(二)连续性评估与进展监控

RTI模式的评估并不是一次性的,而是在儿童的发展过程中进行监控,以儿童的学习进展或是发展表现来决定教学进度。如果在普通层次学习的儿童,经过多次评估和进展监控式教学,仍然无法适应这个层次学习,那么他可能需要更多

的帮助,这样他就进入到了第二层次。这样的监控方式能够及时了解儿童的学习效果以及发展的水平,并及时对教学计划作出补充或是调整,为儿童的发展提供更多的协助。

(三)合作型问题解决过程

教师、家长、其他专业人士形成一个团队,共同为教育计划和决策提供努力,促进儿童学习和发展。因此,家园合作在RTI实践过程中尤其重要。然而在实际操作过程中,往往会遇到很大的难题,家长的经济水平、文化程度,教师与家长的教育观念的差异等,都可能成为家园合作开展的障碍。RTI中的家园合作是合作型的问题解决过程,以互相尊重为基础,以良好的对话沟通为前提,始终围绕着儿童的具体问题这一中心,并且以及时的反馈作为重要保障。只有做好了以上每一个环节,才可能确保教师、家长形成良好的团队,合力促进儿童的发展。

六、对于我国学前教育发展的启示

近年来,我国的学前教育正处于大发展的阶段,国家及地方政府、教育部门对学前教育的各项投入比往年大有增加。另一方面,随着国家的经济发展,残疾儿童的教育也越来越受到重视,教育部2012年6月发布的《国家教育事业第十二个五年规划》明确提出“发展残疾儿童学前教育”^[17]。早期干预以及学前教育对于促进残疾儿童未来的独立生活、学习有着重要的作用。

美国早期教育领域重视干预反应模式的实践运用,并取得较大的成效,促进了学前至低年级儿童的成长与发展,其模式对我国学前教育教学、特别是学前特殊教育发展也具有可资借鉴的价值,现提出建议如下。

(一)引进连续性评估模式:提高积极的教养效果,及早预防问题的产生

在我国的学前教育领域,应该引入普遍筛查和过程监控这样一系列的评估程序,有利于及早发现儿童在学习、生活中出现的情绪行为、学习障碍、发育迟缓等问题,并且能够针对问题进行及早的积极干预,从而减少儿童与同伴之间的发展差距。例如,在学前教育阶段,结合《3-6岁儿童学习与发展指南》(2012年10月教育部发布)的五大领域十个方面以及当地儿童的实际发展情况,对儿童的成长进行观察与过程的监控,及时发现和有效帮助发展较为缓慢的儿童。

(二)重视循证实践：教育教学过程有科学依据可循

长期以来,我国学前教育教学和研究存在经验描述为主,缺乏实证和科学的意识和精神的引领。学前教育干预反应模式不仅仅强调基于实证数据和科学评估结果,而且要在评估数据的基础上结合教师和家长的经验和技巧并融合儿童个体的发展需求。教师应重视在教育教学过程中通过采集数据来获取儿童的学习进展,并针对存在具体困难和特殊需要的儿童,通过教师群体的教学科研和合作讨论的方式找出最适合的干预方式,使教学的效果最大化。同时,数据收集也是连续性评估的基础。

(三)实施多层次干预：进行个别化差异化教学

早期教育的干预反应模式最显著的特征就是多层次干预,通常是将干预分为3~4个层次。在第一级干预中,教师首先使用评估工具对全体幼儿进行评估,以了解幼儿的发展程度。针对达到正常发展程度的幼儿,教师通过提供富有意义的教学活动即可达到促进幼儿发展的目的。如果幼儿在一级评估中显示出一些发育迟缓或行为问题,教师则需要针对这些幼儿进行目标导向的干预。第二级干预是针对具体问题,为幼儿的发展设置具体的目标,通过同伴互助、日常教学和提供额外的小组活动等方式帮助幼儿达到这些目标。教师在提供干预的过程中需要阶段性地对幼

儿评估,以确保干预的有效性以及了解幼儿是否需要更密集的干预。如果第二级干预仍然无法有效帮助幼儿,教师则需要联合家长以及其他儿童发展专业人士(例如言语治疗师、行为分析师、心理咨询师等),商讨密集型的干预计划(个别化教育计划)。在第三级干预中,幼儿通常需要在幼儿园活动之外接受其他干预服务。在多个层级的干预中,教师需要和其他专业人员合作对幼儿的发展进行评估,确定是否进行层级间的转换。

多级干预的目的在于既满足绝大多数正常发展儿童的需要,也能够根据个别儿童的特殊需要展开教育教学,使得教学的个别化和差异性得到体现,满足所有儿童的教育需求,同时促进特殊需要儿童的发展。

(四)形成融合教育的思想：重视特殊教育,全局性看待儿童发展

目前我国学前特殊教育的实践领域并没有形成融合教育的形势,许多普通幼儿园教师对于特殊儿童唯恐避之不及,也不知道使用什么样的策略进行教育教学。然而,幼儿园教学实践当中,教师还是时常遇到有一些情绪行为问题,或是发育较为迟缓的孩子。干预反应模式强调将发育正常与发育障碍或存在学习问题的儿童看作一个整体,进行分层次养护和教学。因此,在我国的学前教育当中,引入干预反应模式这一想法,能够帮助教师和养护人员以更加积极的态度去教育群体中发展异常的儿童。

参考文献

- [1] Fuchs D, Mock D, Morgan P L, et al. Responsiveness-to-Intervention: Definition, Evidence, and Implications for the Learning Disabilities Construct[J]. Learning Disabilities Research and Practice, 2003, 18(3).
- [2] Fletcher J M, Vaughn S. Response to Intervention: Preventing and Remediating Academic Difficulties[J]. Child Development Perspectives, 2009, 3(1).
- [3] 刘宇洁, 韦小满. 干预—反应(RtI)模型: 美国教育政策理念架构的新趋势[J]. 比较教育研究, 2012, (11).
- [4] 夏滢. 美国学前融合教育综述[J]. 幼儿教育: 教育科学版, 2006, (12).
- [5] Greenwood C R, Bradfield T, Kaminski R, et al. The Response to Intervention(RTI) Approach in Early Childhood[J]. Focus on Exceptional Children, 2011, 43(9).
- [6] Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children, National Association for the Education of Young Children, National Head Start Association. Frameworks for Response to Intervention in Early Childhood: Description and Implications [J]. Communication Disorders Quarterly, 2014, 35(2).
- [7] Carta J J, Greenwood C R. RTI in Pre-kindergarten[C]// Conference call presentation to the USDE OSEP National Center on Response to Intervention Community of Practice. Lawrence, KS: University of Kansas, 2009.
- [8] Lieberman-Betz R G, Vail C O, Chai, Z. Examining Response to Intervention Using a Framework of Best Practice from Early Childhood Special Education[J]. Exceptionality: A Special Education Journal, 2013, 21(1).

- [9] Odom S L , Wolery M. A Unified Theory of Practice in Early Intervention/Early Childhood Special Education : Evidence-based Practices[J]. The Journal of Special Education , 2003 , 37(3).
- [10] Coleman M R , Roth F P , West T. Roadmap to Pre-K RTI : Applying Response to Intervention in Preschool Settings[R]. New York : National Center for Learning Disabilities , 2009.
- [11] FPG Child Development Institute. Recognition and Response Vignette[EB/OL].[2014-05-19]. [http : //www.recognitionandresponse.org/images/downloads/recognitionandresponsevignette.pdf](http://www.recognitionandresponse.org/images/downloads/recognitionandresponsevignette.pdf).
- [12] Fox L , Carta J J , Strain P , et al. Response to Intervention and the Pyramid Model[EB/OL].(2009-06-01) [2012-12-26]. [http : //www.challengingbehavior.org/do/resources/documents/rti_pyramid_web.pdf](http://www.challengingbehavior.org/do/resources/documents/rti_pyramid_web.pdf).
- [13] Dunlap G , Strain P S , Fox L , et al. Prevention and Intervention with Young Children's Challenging Behavior : Perspectives Regarding Current Knowledge[J]. Behavior Disorders , 2006 , 32(1).
- [14] Fox L , Dunlap G , Hemmeter M L , et al. The Teaching Pyramid : A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children[J]. Young Children , 2003 , 7.
- [15] Greenwood C R , Walker D , Carta J , et al. Individualized Growth and Development Indicators for Infants and Toddlers [EB/OL].[2014-05-01]. [http : //www.igdi.ku.edu](http://www.igdi.ku.edu).
- [16] Council for Exceptional Children(CEC). CEC's Position on Response to Intervention(RTI) : The Unique Role of Special Education and Special Educators[EB/OL].(2008-10-01) [2014-05-01]. [http : //www.cec.sped.org/~media/Files/Policy/CEC%20Professional%20Policies%20and%20Positions/RTI.pdf](http://www.cec.sped.org/~media/Files/Policy/CEC%20Professional%20Policies%20and%20Positions/RTI.pdf).
- [17] 教育部. 国家教育事业第十二个五年规划[EB/OL].(2012-06-14) [2014-05-01]. [http : // www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_630/201207/139702.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_630/201207/139702.html).

[责任编辑 : 罗雯瑶]