

软笔书法训练对孤独症儿童 情绪问题的干预研究

赵斌¹, 杨赛男²

(1. 西南大学 教育学部特殊教育学院, 重庆 400715; 2. 青岛三江学校, 山东 青岛 266000)

摘要: 软笔书法作为中国文化的瑰宝, 具有调节情绪、修养身心的作用。针对孤独症儿童的情绪问题, 采用单一被试研究的撤回设计 (ABAB), 对一名学龄孤独症儿童进行干预, 验证软笔书法教学对其情绪问题的干预效果。通过观察被试者的情绪行为发现, 软笔书法教学能有效地改善孤独症儿童的情绪问题。将软笔书法应用于孤独症儿童的康复训练, 从激发兴趣到培养良好的书写习惯, 需要学校和家庭的共同努力。

关键词: 软笔书法训练; 孤独症儿童; 情绪问题; 干预

中图分类号: G760 **文献标识码:** A **文章编号:** 1674-5639 (2018) 02-0073-06

DOI: 10.14091/j.cnki.kmxyxb.2018.02.012

The Intervention of Calligraphy Training on Emotional Problems of Autistic Children

ZHAO Bin¹, YANG Sainan²

(1. Faculty of Education, Department of Special Education, Southwest University, Chongqing, China 400715;

2. Sanjiang School, Qingdao, Shandong, China 266000)

Abstract: Calligraphy, as a treasure of Chinese culture, has the functions of adjusting emotion and cultivating body and mind. According to the emotional problems of autistic children, this study, by using the reversal replication design (ABAB) in single-subject research, aims to test an autistic child's emotional problems. Applying calligraphy to rehabilitation training for autistic children, it requires joint efforts of schools and families to stimulate the interest to develop good writing habits.

Key words: calligraphy training; autistic children; emotional problems; intervention

一、问题提出

孤独症儿童的康复训练历来是特殊教育研究领域的热点话题。《第二期特殊教育提升计划(2017—2020年)》^[1]再次强调了“提高残疾学生康复训练的有效性”。可见康复训练的重要意义和地位。孤独症是一种涉及感知觉、情绪、情感、语言、思维、动作和行为等方面的弥散性的神经发育障碍, 孤独症个体表现出的三大核心障

碍是社会互动障碍、沟通障碍以及重复刻板的行为模式。^[2]由于认知、社会互动、沟通上存在障碍, 大多数孤独症个体不能合理地处理自己的需求以及和他人的关系, 往往通过不恰当的情绪及行为模式, 如哭闹、尖叫、怪异行为、攻击性行为等等, 来达成自己的目的。可以这样说, 不恰当的情绪或行为是大多数孤独症个体特有的一种表达需求的方式和满足要求的筹码, 同时这些不恰当的方式往往又会阻碍其认知和社会性的发

收稿日期: 2018-01-28

作者简介: 赵斌(1972—), 男, 四川平昌人, 副教授, 博士, 主要从事特殊教育基本理论、特殊儿童教育与康复研究; 杨赛男(1993—), 女, 山东滨州人, 教师, 本科, 主要从事特殊教育研究。

展, 造成一个恶性循环。研究显示, 书法运作情境和过程能使书者产生愉快、轻松、清虑、专心和疏散的心理反应状态。根据书法学习原理设计的书法训练程序, 可增进书者的注意力和能力感, 减少问题行为。^[3] 书法治疗 (calligraphy therapy) 能恢复、维持及改进书者心理、生理健康, 产生行为的正向改变, 实现良好的社会适应。^[4] 但目前还没有针对孤独症儿童情绪问题干预的软笔书法训练的相关研究, 为此本研究欲探索软笔书法训练对孤独症儿童的情绪干预的有效性。

二、研究设计

(一) 研究对象

本研究选取学龄孤独症儿童 X 为研究对象。X, 9 岁, 男, 经某三甲医院诊断为中度孤独症, 现就读于某特殊教育学校二年级。

情绪问题描述: X 存在严重的情绪问题。遇到自己不喜欢的食物, 包括不喜欢的声音、不喜欢的教学内容或逃避任务时就会发脾气, 不分场合、地点, 其情绪行为主要表现为: 大声叫喊、哭泣、拍打桌子等。

进行软笔书法训练的能力描述: X 的大运动和精细动作发展较好, 具有一定的书写能力, 可以正确模仿字的结构和笔画。

(二) 研究方法

本研究基于软笔书法训练的康复效果, 采用单一行为研究设计验证该训练对孤独症儿童情绪控制的干预效果。通过撤回设计 (ABAB),^[5] 即反复介入和撤回干预来验证实验效果, 以提高实验结果的可信程度。

本研究自变量为软笔书法训练。在高尚仁《书法研究实验标准程序》^[6] 的基础上进行部分修正。首先, 训练前静坐稳定情绪约 2 分钟; 然后, 进行隶书知识讲解、识字、书法示范、笔画与复述笔顺约 10 分钟; 其次, 被试描红与临写约 15 分钟; 最后, 个案训练后静坐约 1 分钟, 再进行书写用具的整理约 2 分钟。

本实验因变量为孤独症儿童的情绪表现, 结合

对被试者情绪问题的了解和相关研究, 确定本研究的目标行为及具体操作性定义如下表 1:

表 1 目标行为定义表

目标行为	目标行为定义	测量记录方法
大声叫喊	不喜欢教学内容、不想回答教师问题、想逃离课堂等带有逃避意图的大声叫喊	一次观察时间内发生频率
哭泣	不喜欢教学内容、不想回答教师问题、想逃离课堂等带有逃避意图的哭泣	一次观察时间内发生频率

(三) 研究工具

《情绪行为观察表》: 根据情绪问题的特征和被试者情绪问题的表现, 研究者自编记录表, 主要记录情绪问题出现的发生情况, 包括出现频次、时间长度、情绪强度等。

《干预忠诚度检核表》: 本研究依据干预方案设计的维度及其要求制定《干预忠诚度检核表》, 按照“达标”“部分达标”“不达标”三级评分, 用更为直观科学的方式呈现干预忠诚度。

(四) 研究程序

该孤独症儿童就读的某特殊教育学校主要是采用班级授课的模式, 考虑到该生的情绪问题会影响到课堂纪律, 因此选择一对一的软笔书法训练对被试者进行干预。在征得相关人员的同意后, 利用语文课时间进行观察, 并收集基线期与干预期数据。本研究采用单一被试实验设计, 实验流程如下:

1. 基线期

在基线期 A1 和 A2 环节, 各 2 周, 利用周一、周三和周五上午 10:00—10:35 这个时间段, 即被试者的语文课时间, 使用《情绪行为观察表》记录被试的目标行为。记录原则为从目标行为出现到目标行为结束记一次, 累计目标行为出现的频次, 该阶段数据稳定后进入下一阶段。

2. 干预期

在干预期 B1 和 B2 环节, 各 4 周, 安排在周

一、周三和周五上午语文课的前一节课(9:15—9:45)进行软笔书法教学,同时在当天10:00—10:35的语文课中使用《情绪行为观察表》记录被试者的目标行为。观察时间和记录方式与基线期相同。

(五) 研究信效度

观察者一致性:为了解研究的信度,避免主观因素的影响,请被试者的班主任老师与研究在一起,在互不干扰的情况下,分别在四个实验阶段的录像中,随机抽取2段录像资料进行观察,进行观察者一致性检验,检验公式为:观察者一致性 = 甲乙观察一致次数/甲乙观察总次数 × 100% [7]。

干预忠诚度:由教学过程忠诚度和课程内容忠诚度来保证。请特殊教育专业的老师用《教学忠诚度检核表》检验教学过程,对软笔书法教学视频随机抽取某次教学进行检核,并计算教学过程达标率。

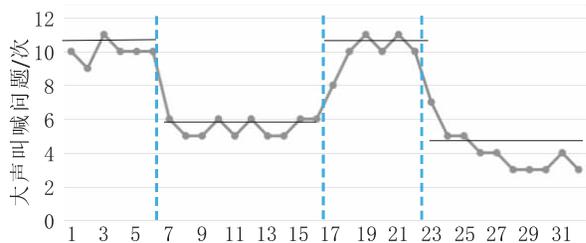
社会效度:研究结束后,访谈被试者的课任老师和家长,了解其对软笔书法教学的接受度和研究结果的满意度,以此来反映研究设计和研究结果获得的社会支持程度。

三、研究结果

(一) 情绪问题干预成效目视分析

1. 大声叫喊问题干预成效目视分析

图1和表2、表3显示了被试者情绪行为的分析结果。



由图1可知,被试者的大声叫喊问题在未介入干预的基线期频繁产生且没有改善的趋势,在此基础上进入干预期后有明显的成效,总体呈下降

趋势。

分析阶段内变化,可算得基线期 A1 的水平稳定范围为 9~11,稳定范围内的资料点为 6 个,水平稳定性为 100%,趋势持平(—);干预期 B1 的水平稳定范围为 5~6,稳定范围内的资料点为 10 个,水平稳定性为 100%,趋势持平(—);基线期 A2 的水平稳定范围为 8~11,稳定范围内的资料点为 6 个,水平稳定性为 100%,趋势上升(/);干预期 B2 的水平稳定范围为 3~7,稳定范围内的资料点为 10 个,水平稳定性为 100%,趋势下降(\)。

表2 大声叫喊问题数量阶段内分析

阶段	基线期 (A1)	干预期 (B1)	基线期 (A2)	干预期 (B2)
观察次数	6	10	6	10
水平范围	9~11	5~6	8~11	3~7
水平稳定性/%	100	100	100	90
平均水平	10.0	5.5	10.0	4.1
水平变化	2	1	3	4
趋势稳定性/%	100	100	100	90
趋势方向	—	—	/	\

表3 大声叫喊问题阶段间分析

阶段比较	B1/A1	A2/B1	B2/A2
水平间变化	-4	+2	-3
平均值变化	-4.5	4.5	-5.9
趋势方向变化与效果	负向	正向	负向
非重叠百分比 (PND) /%	100	100	100

分析相邻阶段间变化,可发现干预期 B1 与基线期 A1 的水平间变化与平均值变化都很显著,水平间变化为 4,平均值变化为 4.5,趋势方向变化与效果呈负向(—)效果,可见在干预期 B1 进行软笔书法教学介入后大声叫喊问题明显下降。并且干预期资料点落在基线期资料范围内的资料点数为 0, PND 为 100%,说明干预期 B1 与基线期 A1 没有重叠的资料点。基线期 A2 与干预期 B1 的水平间变化与平均值变化都很显著,水平间变化为 2,平均值变化为 4.5,趋势方向变化与效果呈正向(+)效果,基线期 A2 资料点落

在干预期 B1 资料范围内的资料点数为 0, PND 为 100%, 说明基线期 A2 与干预期 B1 没有重叠的资料点。干预期 B2 与基线期 A2 的水平间变化与平均值变化都很显著, 水平间变化为 3, 平均值变化为 5.9, 趋势方向变化与效果呈负向 (-) 效果, 可见在干预期 B2 进行软笔书法教学介入后大声叫喊问题得到明显下降。并且干预期 B2 资料点落在基线期 A2 资料范围内的资料点数为 0, PND 为 100%, 说明干预期 B2 与基线期 A2 没有重叠的资料点。

2. 哭泣问题干预成效目视分析

图 2 和表 4、表 5 显示了被试者情绪行为的分析结果。

由图 2 可知, 被试的哭泣问题在未介入干预的基线期频繁产生且没有改善的趋势, 在此基础上进入干预期后有明显的成效, 总体呈下降趋势。

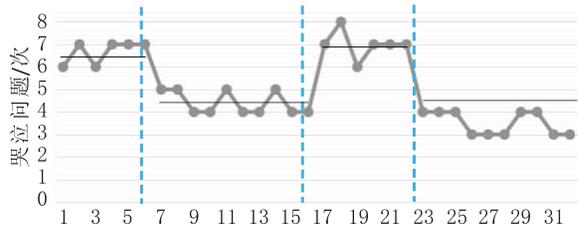


图2 哭泣问题数量变化曲线

表 4 哭泣问题数量阶段内分析

阶段	基线期 (A1)	干预期 (B1)	基线期 (A2)	干预期 (B2)
观察次数	6	10	6	10
水平范围	6~7	4~5	6~8	3~4
水平稳定性/%	100	100	100	100
平均水平	6.7	4.4	7.0	3.5
水平变化	1	1	2	1
趋势稳定性/%	100	100	100	90
趋势方向	-	-	/	\

分析阶段内变化, 可算得基线期 A1 的水平稳定范围为 6~7, 稳定范围内的资料点为 6 个, 水平稳定性为 100%; 干预期 B1 的水平稳定范围为 4~5, 稳定范围内的资料点为 10 个, 水平稳定性为 100%, 趋势持平 (-); 基线期 A2

的水平稳定范围为 6~8, 稳定范围内的资料点为 6 个, 水平稳定性为 100%, 趋势上升 (/); 干预期 B2 的水平稳定范围为 3~4, 稳定范围内的资料点为 10 个, 水平稳定性为 100%, 趋势下降 (\)。

表 5 哭泣问题阶段间分析

阶段比较	B1/A1	A2/B1	B2/A2
水平间变化	-2	+3	-3
平均值变化	-1.7	2.6	-3.5
趋势方向变化与效果	负向	正向	负向
非重叠百分比 (PND) /%	100	100	100

分析相邻阶段间变化, 可发现干预期 B1 与基线期 A1 的水平间变化与平均值变化都很显著, 水平间变化为 2, 平均值变化为 1.7, 趋势方向变化与效果呈负向 (-) 效果, 可见在干预期 B1 进行软笔书法教学介入后大声叫喊问题得到明显下降。并且干预期资料点落在基线期资料范围内的资料点数为 0, PND 为 100%, 说明干预期 B1 与基线期 A1 没有重叠的资料点。基线期 A2 与干预期 B1 的水平间变化与平均值变化都很显著, 水平间变化为 3, 平均值变化为 2.6, 趋势方向变化与效果呈正向 (+) 效果, 基线期 A2 资料点落在干预期 B1 资料范围内的资料点数为 0, PND 为 100%, 说明基线期 A2 与干预期 B1 没有重叠的资料点。干预期 B2 与基线期 A2 的水平间变化与平均值变化都很显著, 水平间变化为 3, 平均值变化为 3.5, 趋势方向变化与效果呈负向 (-) 效果, 可见在干预期 B2 进行软笔书法教学介入后哭泣问题明显下降。并且干预期 B2 资料点落在基线期 A2 资料范围内的资料点数为 0, PND 为 100%, 说明干预期 B2 与基线期 A2 没有重叠的资料点。

综上所述, 软笔书法教学的干预对个案的情绪问题有明显改善效果。

(二) 信效度分析结果

1. 观察者一致性

如表 6 所示, 本研究四个实验阶段各随机抽取的两段录像资料的观察者一致性均在 85% 以上,

观察结果可信度较高。

表6 观察者一致性检验结果

	基线期 (A1)	干预期 (B1)	基线期 (A2)	干预期 (B2)
录像1/%	98	87	95	89
录像2/%	88	93	87	87
平均一致性/%	93	90	91	88

2. 干预忠诚度

本研究将软笔书法教学过程按照《教学过程忠诚度检核表》进行对照检核, 教学过程忠诚度达标率为93%, 教学过程可信度较高, 研究忠诚度总体较高。

3. 社会效度

笔者通过对被试者的家长及教师进行访谈了解本实验的社会支持度和效果。从家长的访谈结果来看, 家长比较认可这种教学方式, 并表示: 孩子在家里听话多了, 发脾气的次数减少了, 而且发脾气的强度减弱了, 有时间会主动翻阅一些书法字帖, 或用毛笔蘸水模仿写字。从教师的访谈结果来看, 教师支持本实验的干预方法, 班主任教师认为: 干预之后, 能够看到他的情绪问题明显减轻, 且课堂上保持安静的时间有所延长。家长承认被试孩子在情绪问题上的改进, 特校老师也认可这种干预方法, 学生在干预过程中参与度较高。整体而言, 社会效度较高。

四、讨论及结论

(一) 软笔书法训练对孤独症儿童的情绪问题干预成效显著

依据数据分析可得知, X 的情绪问题明显下降, 证明软笔书法训练对孤独症儿童的情绪问题干预效果显著。分析其原因如下:

就软笔书法训练而言, 书法训练能使人变“静”, 尤其是对有情绪问题的孤独症儿童, 能平复情绪和调节心性其本身就是情绪的适当发泄和平复调节。书法训练注重成就感的培养, 使被试者在训练的过程中获得鼓励和肯定, 能产生良好的情绪体验。与此同时, 随着书法训练的不断实

施, 逐渐培养孤独症儿童的专心、细心、耐心和毅力等优秀品质, 进而提高自身整体素质。就被试者而言, 一方面, 被试的由于日常运动量较少, 有较多的剩余精力有待发泄, 而软笔书法训练就是一种很好的途径。被试者具有一定的书写能力, 在训练过程中表现出对书法的浓厚兴趣, 可让其坚持训练。结合孤独症儿童行为刻板、重复的特性, 将软笔书法的日常训练变成一种习惯养成, 进而将情绪调节的方式方法泛化到日常的学习生活中。另一方面, 在书法训练的过程中, 通过教师的教育引导和强化物的运用, 被试者能意识到其情绪问题但却不能准确表达自身意图, 容易产生误解。在此过程中, 被试者通过教师引导和强化训练, 掌握了一定的情绪调节方法, 学会自我调整和控制情绪。这些技能的掌握和应用在课堂学习中不断反复, 进一步减少情绪问题的产生。本实验由于时间不够充足, 虽然见效较快, 但维持效果仍有待改进, 而日常教学中的干预恰能弥补时间问题, 让学生拥有充足的干预和练习机会, 以更好的发挥干预的成效。

(二) 软笔书法训练课程思考

本实验中运用的软笔书法训练可作为康复课程, 用于孤独症儿童情绪问题的干预。关于软笔书法课程的教学提出以下建议:

从训练实施的角度来看, 软笔书法课程的开展应立足于《培智学校义务教育课程标准(2016)》^[8]的康复课程性质, 体现基础性、发展性、功能性、综合性、实践性的特点, 坚持“教育与康复相结合”以促进学生能力提升和身心健康发展为主要目的, 遵循以学生为本、个别化教育、全方位支持三大理念。环境创设力求安静轻松, 教室大小和物体摆放均有一定要求, 除了文具柜、音响设备、书写桌、文房四宝、字帖等必备物品外, 不建议有多余物件。实施书法训练, 要因材施教、因人而异, 选择适合孤独症儿童心理状态的背景音乐、引导式的互动谈话和字帖内容能激发儿童对书法的兴趣。

从教师的角度来看, 训练前, 教师首先要明确软笔书法课程应坚持以软笔书法训练为载体, 以情绪问题康复为目的。训练过程中, 教师要根据学生

的个体特征,立足于被训练者的认知水平,将书法知识和书法训练有机结合;注重过程性评价,从多元的角度肯定学生的变化和进步,以激发学习动力,树立学习信心。教学内容融入情绪调节和控制的方式、方法需不断强化,鼓励学生在日常学习生活中的运用。软笔课程结束后,教师还应安排一定量的日常训练,家长监督完成,帮助学生逐步养成良好的书写习惯,巩固训练效果。

从学生的角度来看,软笔书法训练对学生动作技能有一定的要求。首先,被训练者需要具有一定的执笔书画能力;其次,被训练者对书法产生浓厚的兴趣,这样更利于书法训练的实施和深入,教师在训练中应积极调动学生的兴趣,在逐步的练习中将其转化为一种情绪调节和控制的方式。

[参考文献]

[1] 国家教育部. 第二期特殊教育提升计划(2017—2020年)[EB/OL]. [2017-07-18]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2017n/xwfb_

20170728/201707/t20170728_310281.html.

- [2] 杨贵芬. 孤独症儿童之教育[M]. 台北: 心理出版社, 2015: 12.
- [3] 蔡明富. 从中国历代书论谈书法治疗[J]. 咨商与辅导, 1994(99): 4-7.
- [4] 蔡明富. 浅介高尚仁《书法心理学》: 从中国历代书论及书法实证研究探讨书法治疗[J]. 国教园地, 1994(48): 63-70.
- [5] 罗伯特·奥尼尔, 约翰麦克·唐奈, 费利克斯·比林斯利. 教育和社区环境中的单一被试研究设计[M]. 胡晓毅, 译. 北京: 华夏出版社, 2016. 72-135.
- [6] 高尚仁. 书法艺术心理学[M]. 香港: 香港文化教育出版社, 1991: 405-457.
- [7] 克雷格·肯尼迪. 教育领域中的单一被试设计[M]. 韦小满, 陈默, 杨希洁, 等, 译. 北京: 华夏出版社, 2014: 123-129.
- [8] 中华人民共和国教育部. 培智学校义务教育课程标准(2016)[EB/OL]. [2016-11-25]. <http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3331/201612/W020180117596171784593.pdf>.

