Advances in Education 教育进展, 2026, 16(11), 112-119
Published Online November 2026 in Hans. https://www.hanspub.org/journal/ae
https://doi.org/10.12677/ae.2026.16112364

Hans汉斯

幼儿园融合教育中影子老师支持渐隐的实践思考

张　燕

温州大学教育学院，浙江　温州

收稿日期：2026年9月30日；录用日期：2026年10月26日；发布日期：2026年11月4日

摘　要

影子老师为特殊需要幼儿参与幼儿园活动提供个别化支持，持续的额外提示、近距离陪伴和互动代答也可能减少幼儿自主行动与直接交流的机会。本文依据对一名6岁孤独症幼儿在幼儿园日常生活中的观察记录，结合收拾玩具、集体教学和同伴游戏三个实践片段，从提示渐隐、距离渐隐和互动支持渐隐三个维度分析支持调整的过程。围绕幼儿的活动参与，讨论延后提示、调整陪伴位置和减少成人代答的具体做法，并提出从独立性、稳定性和泛化性三个层面考察支持调整后的幼儿表现，为决定维持、降低或恢复支持提供依据。班级教师、影子老师与家庭可通过明确参与目标、共享观察记录和持续协商，为支持调整提供依据。支持渐隐应兼顾幼儿的自主参与与个别化需要，使支持方式随活动情境和幼儿表现灵活变化。

关键词

学前融合教育，影子老师，支持渐隐

Reflections on Fading Shadow Teacher Support in Inclusive Kindergartens

Yan Zhang

College of Education, Wenzhou University, Wenzhou Zhejiang

Received: September 30, 2026; accepted: October 26, 2026; published: November 4, 2026

Abstract

Shadow teachers provide individualized support for children with special needs to participate in kindergarten activities. Persistent additional prompts, close adult proximity and adults responding on

文章引用: 张燕. 幼儿园融合教育中影子老师支持渐隐的实践思考[J]. 教育进展, 2026, 16(11): 112-119.
DOI: 10.12677/ae.2026.16112364

children's behalf may limit opportunities for independent action and direct communication. Drawing on everyday observation records of a six-year-old child with autism, this paper examines three practice episodes: tidying toys, whole-class teaching and peer play. It discusses delaying prompts, adjusting adult proximity and reducing responses made on the child's behalf. These practices address three dimensions of support fading: prompts, physical proximity and adult support during interactions. The paper proposes considering independence, stability and generalization when examining the child's participation following support adjustments. Classroom teachers, shadow teachers and families can use shared observations and ongoing consultation to decide whether to maintain, reduce or reinstate support. Support fading should be guided by the quality of the child's participation and remain responsive to activity contexts and individual needs, allowing space for independent participation.

Keywords

Inclusive Early Childhood Education, Shadow Teachers, Support Fading

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.
This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).
http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/
Open Access

1. 助而不替：幼儿园影子老师支持中的困境

融合教育教学强调特殊教育需要学生对普通班级共同学习活动的参与，并通过共同学习获得发展[1]。在幼儿园情境中，这一取向体现为关注幼儿能否参与班级活动，并在与教师、同伴的交往中获得学习与发展的机会。特殊需要幼儿在理解集体指令、遵循活动规则和参与同伴交往时，可能需要个别化支持。班级教师需要兼顾全体幼儿，个别幼儿在某些活动环节仍需额外帮助。影子老师的工作便与这些具体需要相联系，通过个别化提示、活动协助和交往支持，帮助幼儿参与班级共同生活。方海燕在特殊学校集体课堂的实践讨论中指出，部分助教存在直接代替儿童操作任务的情况[2]。这也提示我们关注个别化支持中成人介入的方式与程度。

帮助到什么程度，何时应当等待幼儿自己行动，是影子老师在日常工作中经常面对的问题。教师刚发出指令，影子老师便重复提醒或开始示范；幼儿遇到困难，成人立即接手；同伴发起交流，成人迅速解释或代答。这些做法往往出于帮助幼儿的考虑，却可能压缩其理解、尝试和回应的时间。Giangreco 等指出，辅助人员长期与特殊儿童保持过近距离，可能伴随成人依赖、同伴分离及直接互动机会减少等问题[3]。Carter 等对融合初、高中课堂的观察发现，学生的学业参与在普通教育或特殊教育教师处于近距离时较高；在没有辅助人员或特殊教育教师直接支持的情境中，同伴互动更为频繁[4]。这些发现提示，成人介入的作用需要结合人员角色、活动安排和参与目标加以判断。

本文的实践观察来自一所融合幼儿园大班，观察对象为一名 6 岁的孤独症女孩。该幼儿具备基本的语言理解和动作模仿能力，能够听懂简单指令，在社会交往方面仍有困难，此前入园时一直由一位保姆陪同。笔者依据担任影子老师期间在幼儿园日常生活中形成的观察记录，选取收拾玩具、集体教学和同伴游戏三个片段，讨论支持调整中的判断与尝试。三个片段分别涉及行动所依赖的提示、成人的陪伴位置，以及交流过程中成人承担的角色。文章据此从提示渐隐、距离渐隐和互动支持渐隐三个维度分析实践，关注影子老师如何在提供必要帮助的同时，为幼儿保留自主参与的机会。本文侧重梳理个别幼儿支持调整中的实践判断，相关做法的适用性仍需结合幼儿特点和活动情境考察。

资料来源与分析边界方面，三个片段均由同一位影子老师依据日常观察记录进行回溯性整理，尚未

形成班级教师访谈、同伴社会计量和视频编码之间的独立互证。为避免超出资料作出解释，本文主要描述支持方式及其变化、幼儿随后出现的可观察行为，以及教师和同伴在具体片段中的直接反应，不把个别片段解释为稳定效果。班级生态中的多方作用将在后文作为分析视角和后续资料完善方向加以讨论。

2. 以自主参与为目标：支持渐隐的价值定位

结合相关研究，本文将支持渐隐理解为：在保障幼儿参与活动的前提下，根据其能力、活动要求和实际反应，逐步降低不再必要的直接成人支持，使幼儿更多依据教师指令、同伴行为、活动材料和情境规则等班级常态线索作出反应。Scheef 等提出，可通过间接辅助和逐步减少直接介入，为残障学生发展独立性创造条件[5]。对影子老师而言，渐隐意味着持续判断当前帮助的作用：哪些支持使幼儿得以参与，哪些支持可以适当延后或减少，哪些帮助在新的困难出现后仍需恢复。

这种判断需要结合幼儿园的具体活动作出。Brown、Odom 和 Conroy 在促进幼儿同伴互动的干预层级中，将符合幼儿发展需要的融合环境作为基础，并主张根据需要选择复杂程度和介入程度适当的支持[6]。教师发出收拾指令、同伴开始整理材料后，影子老师可以先留出时间，观察幼儿能否利用活动中已有的线索，再决定是否追加帮助。成人也能在这一过程中了解幼儿已有的能力。如果每次都提前提醒或直接接手，就难以区分幼儿尚不会完成、需要更多反应时间和习惯等待额外提示等不同情况。

参与质量是判断支持是否适宜的依据。美国特殊儿童委员会早期儿童分会(Division for Early Childhood, DEC)与美国幼儿教育协会(National Association for the Education of Young Children, NAEYC)将可及性、参与和支持视为高质量学前融合教育的核心要素，并指出部分特殊需要幼儿仍需个别化调整与支持，才能充分参与游戏和学习活动。其中，支持还包括专业发展、人员协作与资源保障，为个别化帮助的实施提供条件[7]。我国相关研究也指出，特殊需要幼儿的社会参与状况是衡量学前融合教育质量的重要指标之一[8]。在本文实践中，支持调整后除关注幼儿能否启动和完成活动外，也关注其能否表达需要、作出选择，以及与教师、同伴保持互动。对于仍有困难的环节，适当帮助可以继续保留。

提示、距离和互动支持三个维度可以在同一活动中交叉调整。成人退到较远位置后，仍可给予手势提示；幼儿尝试直接回应同伴时，也可能需要简短的表达提示。实践中应先明确本次调整的内容，再观察相应变化，避免将某项支持的减少笼统理解为幼儿已经能够独立参与。三种渐隐也无须按固定顺序推进，其组合取决于具体活动中的支持需要。已有关于提示渐隐的研究较多采用相对明确的程序，例如通过时间延迟、提示层级调整等方式逐步减少成人提示[9]-[11]。这些程序为支持渐隐提供了较为清晰的操作依据，但幼儿园日常活动中的支持调整还需要考虑活动要求、互动对象和幼儿当时的参与状态。本文所讨论的渐隐主要发生在收拾玩具、集体教学和同伴游戏等自然活动中，影子老师根据幼儿当下表现调整等待、距离和互动介入的程度，支持的减少与恢复并不遵循固定时间表。因而，程序化渐隐所强调的系统性可以为日常实践提供参考，而自然情境中的渐隐还需要保留根据幼儿表现及时调整的空间。

3. 从贴身支持走向自主参与：支持渐隐的实践路径

3.1. 提示渐隐：留出理解与行动的时间

自由游戏结束后，班级教师会提醒幼儿整理玩具。实践初期，即使教师多次发出指令，该幼儿仍常继续玩耍。笔者通常走到身边，再次提醒“我们一起把玩具收起来”，并动手整理，幼儿有时会随之加入。后续观察中，幼儿有时仍在教师发出指令后等待，直到笔者追加提醒或开始整理才跟随行动。这样的表现使笔者开始审视自己的介入时机：幼儿对指令的理解、从游戏转向整理活动时遇到的困难，以及成人不断追加的提示，都可能与行动启动有关。

笔者随后尝试在教师发出指令后先等待，必要时再给予一次简短提醒，不立即动手整理。后续曾观

察到，幼儿在笔者未直接参与整理的情况下开始收拾玩具。这一表现为笔者继续调整介入时机提供了依据，原先由成人立即接手的环节，可以先留给幼儿尝试，再根据其反应决定是否追加帮助。在这一过程中，成人直接参与整理的帮助有所减少，简短言语提醒仍作为需要时提供的支持。后续观察可进一步关注幼儿在教师发出指令后何时开始行动，以及开始后能否继续完成整理，以判断额外提示是否还需要保留。

提示的时机和强度也是相关研究关注的问题。Cengher 等的系统综述发现，提示渐隐程序总体上有助于技能习得，但不同程序在学习效率上的比较结果并不一致[9]。Walker 对固定和渐进时间延迟程序的综述，则为有计划地安排目标线索与额外提示之间的间隔提供了参考[10]。在收拾玩具这类日常活动中，影子老师可以据此关注提示前的等待时间，观察幼儿能否处理指令、留意同伴并启动行动。幼儿迟迟未开始、开始后停顿，或需要成人示范才能继续，涉及的支持需要可能不同，追加帮助时应有所区分。

Schnell 等通过评估比较提示类型与渐隐程序，为选择适合学习者的教学方式提供了依据[11]。结合日常活动，影子老师可以连续记录教师发出指令后的反应、追加提示的类型，以及幼儿开始行动后能否继续完成，再据此调整等待时间和帮助方式。这样的记录既能说明幼儿何时需要提示，也能呈现提示之后的活动表现。

3.2. 距离渐隐：根据参与表现调整陪伴位置

成人与幼儿的位置关系，会影响帮助的提供方式。贴身陪伴便于及时回应困难，也可能减少幼儿与教师、同伴直接接触的机会[3]。有关融合学前情境的个案研究曾将辅助人员与幼儿的距离作为支持调整的变量，为考察距离变化与活动参与的关系提供了参考[12]。在班级中，影子老师可以结合幼儿的参与状态，尝试从身边陪伴转向较远位置的观察，同时确保需要时能够及时回应。

集体教学时，该幼儿有时会离开座位。起初，笔者坐在身后，在幼儿起身时及时引导其重新就座。后来，待幼儿情绪和参与状态较为稳定，笔者提前告知“我要坐到后面，你自己和小朋友坐在一起”，再将座位移至教室后方。幼儿会不时回头确认笔者的位置，笔者便以微笑回应，并用手势指向教师。若幼儿起身离座，笔者重新靠近，给予必要支持，待其恢复参与后再回到较远位置。后续曾出现幼儿在远距离手势提示下重新就座的情况。此时，近距离引导减少了，手势提示和需要时重新靠近的帮助仍然保留。

笔者还曾在不影响安全监督的前提下，将位置移至与教室相连的相邻区域。幼儿无法直接看到笔者后，频繁到门口寻找。笔者据此重新调整位置，回到幼儿能够看见的较远处。这次尝试同时改变了距离和可见性，也提醒笔者考虑幼儿是否清楚成人的位置、是否能够在需要时获得回应。就当时的表现而言，保留视线内的成人支持更为适宜。这一尝试也提示，支持渐隐过程中出现的反复或退回，并不意味着渐隐本身需要停止，而是需要重新判断当前支持水平与幼儿实际需要是否匹配。距离调整因而包含靠近、退后和再次靠近的往复过程，每一次位置变化都要结合幼儿随后的参与表现判断。

重新就座之后的活动表现仍需继续观察。幼儿是否跟随教学活动，能否回应教师和同伴，遇到困难时是否表达求助需要，都比单纯的座位变化更能反映支持是否适宜。如果幼儿频繁寻找成人、持续离座，或参与受到明显影响，应先恢复较适宜的位置，再分析困难与空间变化、活动要求之间的关系。陪伴距离的调整由此服务于活动参与，也为影子老师了解幼儿对成人在场和即时帮助的需要提供线索。

3.3. 互动支持渐隐：保留直接交流的机会

在积木游戏中，几名幼儿共同搭建，该幼儿有时站在一旁观察，没有主动加入。同伴询问“你要不要一起搭”时，幼儿未及时回应。实践初期，笔者常示范“你可以说我要”，有时也向同伴解释“她也想一起玩”。幼儿需要材料时，笔者还会替其表达。这些介入使当下的游戏得以继续，也让笔者承担了较

多传话和回应的工作。尤其是“她也想一起玩”，包含了成人对幼儿意愿的判断；站在旁边观察时，幼儿可能希望加入，也可能仍在了解游戏，支持应为不同意愿的表达留下空间。

笔者随后尝试延后介入。同伴发起交流后，先等待幼儿回应，确有表达困难时再提供简短语言、眼神或手势提示。双方开始交流后，便减少解释和补充。后续曾出现幼儿直接回应同伴邀请或自行表达材料需要的情况。对笔者而言，这一变化也意味着观察重点的转移：除了关注幼儿是否说出了相应内容，还要关注表达是否直接面向同伴、同伴如何回应，以及下一轮交流是否仍需要成人代为传递。对于加入游戏这类情境，提供表达提示前，还应先根据幼儿的表达和行为了解其参与意愿；同伴回应后，再观察双方能否继续互动。

互动支持渐隐与提示渐隐有所交叉，但还涉及交流角色的变化。同样一句表达，由影子老师代为转述，或由幼儿在提示下向同伴说出，儿童参与交流的方式有所不同。有关辅助人员的研究指出，过度介入可能限制特殊儿童与同伴及班级教师的直接互动[3]。同伴中介干预的综述为通过同伴支持增加儿童互动提供了研究依据[13]。Fedewa 等在教师促进的同伴中介干预中观察到，孤独症幼儿的社会游戏表现有所改善，并在撤去教师支持后得到维持[14]。这些研究中的同伴支持安排，为影子老师思考如何帮助儿童建立并维持交流提供了参考。就本文的游戏片段而言，仍需关注幼儿能否表达自己的意愿，以及双方能否继续互动。成人可以在理解和表达困难处提供帮助，待交流恢复后再减少持续解释，为幼儿作出选择、接受邀请或拒绝邀请保留机会。

师幼交流中也可以观察类似问题，如教师提问后是否立即由影子老师转述，幼儿求助时是否总要先经过影子老师。本文的直接互动片段主要来自同伴游戏，对师幼交流的具体调整仍需结合实际过程观察。相关综述指出，现有学前同伴互动干预研究的样本较为集中，对低强度、自然情境及面向全班的支持方式关注不足[15]。具体应用时，应结合幼儿的理解和表达能力，以及班级已有的支持条件作出调整。当幼儿持续无法理解交流内容，或出现冲突、明显情绪困扰和安全风险时，影子老师仍需介入，并在困难缓解后重新判断哪些交流环节可以由幼儿完成。

4. 支持渐隐中的挑战、失败尝试与应对

支持渐隐并非单向减少帮助的线性过程。幼儿的情绪、活动熟悉度、互动对象和环境变化，都可能使已经减少的支持再次成为必要。若把“退回支持”简单理解为渐隐失败，影子老师可能为了维持既定进度而忽视幼儿当下的参与困难。更适宜的做法是预先设定恢复支持的条件，把靠近、退后和再次靠近视为动态评估的一部分，并记录每次调整后幼儿的实际表现。

前述距离渐隐中的一次尝试暴露了策略调整的具体风险：笔者从教室内的可见位置退到相邻区域时，同时改变了成人距离和可见性，幼儿随即频繁到门口寻找。由于两个变量同时变化，难以判断幼儿的不适主要来自距离增加，还是来自无法确认成人位置。此后恢复到视线内的较远位置，表明失败尝试同样能够提供判断依据。后续调整宜一次只改变一个关键变量，并在幼儿能够持续参与后再考虑下一步。

提示与互动支持的减少也存在“过快”风险。等待时间过长可能使幼儿错过活动转换，过早停止表达提示可能使同伴交流中断；成人介入过多又会压缩幼儿理解、选择和回应的机会。因此，渐隐不应以减少成人行为本身为目标，而应同时观察活动是否继续、幼儿是否表达真实意愿、同伴是否作出回应以及安全是否得到保障。当参与明显中断、情绪困扰持续或出现安全风险时，应立即恢复必要支持，再分析困难发生的条件。

行为反复需要区别对待。偶尔重新寻找成人或再次需要提示，可能与疲劳、陌生活动或环境变化有关；在相似条件下持续出现困难，则可能说明当前支持水平超出幼儿能够适应的范围。实践中可采用“小步调整－连续观察－必要时回退”的方式，并把失败尝试、回退条件和再次尝试的结果一并纳入记录。

这样既避免把渐隐做成固定进度表，也使策略调整具有可追溯性[9] [11] [16]。

5. 以儿童表现为依据：支持渐隐的动态调整

减少一项支持之后，幼儿如何反应，是下一步调整的依据。DEC 早期干预与学前特殊教育推荐实践强调，通过持续评估了解儿童在日常活动中的表现，并依据所获信息调整个别化教学与支持[16]。这一思路可为本文的支持调整提供参考。前述三个片段中，等待、改变陪伴位置和减少代答，都需要在实施后继续观察。本文以独立性、稳定性和泛化性梳理这些信息：独立性和稳定性用于判断当前情境中的支持能否继续降低，泛化性则关注已有表现能否延伸到其他情境。

独立性要结合具体支持条件理解。成人没有动手帮助，幼儿可能仍接受了言语提示；成人退到教室后方，也可能继续提供手势。记录需要把幼儿的行动与成人保留的帮助放在一起描述，如“在手势提示后重新就座”“未由成人参与整理时开始收拾玩具”。这些描述明确了幼儿能够完成什么，以及完成时仍需要什么帮助，后续才有条件判断哪一项支持可以继续调整。

稳定性则需要通过多次相似活动观察，留意这些表现是否再次出现、成人是否仍需反复介入，以及变化是否与活动熟悉度或当时状态有关。支持减少后，幼儿也可能出现重新寻找成人、再次离开活动或需要更多提示的情况，此时应结合具体情境判断是暂时性的状态变化，还是当前支持水平已经超过幼儿能够适应的范围。提示渐隐程序的选择需要结合学习者与教学任务进行评估[9] [11]。在日常实践中，影子老师可据连续观察调整等待时长与支持进度。在当前支持条件下反复出现的自主表现，可以为进一步调整提供依据；偶尔出现的表现则需要继续观察。

泛化性将观察延伸到其他人员、材料和情境。Stokes 和 Baer 指出，习得行为未必会自然迁移至未经训练的情境，泛化需要被有意识地观察和促进[17]。幼儿在熟悉游戏中能够表达材料需要，换了同伴或活动后，仍需重新了解其支持需要。进入新情境时，暂时增加帮助可以使幼儿继续参与，再根据后续表现逐步调整。这样既能保留已有经验，也能避免将某一活动中的表现直接推及所有活动。

参与质量贯穿这些判断。幼儿长时间停留在活动之外，或虽保持就座却难以理解活动、表达困惑，都提示支持需要调整。每次实施前，可先明确准备减少哪项帮助以及希望观察的表现；实施后，记录幼儿反应和保留的支持，再决定维持、继续降低或恢复帮助。出现明显安全风险、持续情绪困扰或活动参与严重中断时，应及时恢复支持。通过“观察表现–判断需要–调整支持–再次观察”的循环，影子老师可以逐渐积累有关幼儿支持需要的具体认识。

6. 协同决策与一致支持：渐隐实施的保障条件

支持调整涉及班级活动目标、影子老师的具体工作和家庭期待，需要各方持续沟通。DEC 推荐实践强调，家庭与专业人员应结合儿童的优势和需要共同确定目标，通过信息交换和共同决策调整支持[16]。Turner 和 Mansouri 关于教师与辅助人员合作的实践建议强调，应明确角色职责，并通过培训、工作安排和持续沟通支持双方合作[18]。结合前述实践，可由班级教师依据课程和活动要求明确参与目标，协调班级支持；影子老师实施具体帮助，记录调整及幼儿反应；家庭提供幼儿在其他生活情境中的表现，并参与目标和调整方向的讨论。具体分工可以随园所条件确定，各方交流的重点应落在幼儿的实际表现、参与目标及支持调整上。

协同决策需要结合具体活动目标和幼儿当前表现展开。班级教师、影子老师与家庭可围绕幼儿需要发展的参与行为、拟调整的支持方式以及必要的介入条件形成基本共识，并根据不同活动确定相应的观察重点。例如，涉及班级指令执行时，可重点关注幼儿对教师指令的反应及所需支持；涉及同伴交往时，则应更多关注幼儿的发起、回应和互动维持情况。家庭提供的其他生活情境信息，也有助于各方了解幼

儿在不同人员、活动和环境中的表现，为后续支持调整提供参考。

持续而简明的观察记录能够为协同判断提供依据。记录可围绕活动情境、支持方式及其变化、幼儿实际表现和后续调整等关键信息展开，尽量保留行为发生的具体条件，避免以概括性判断替代对实际表现的描述。这样的记录有助于班级教师、影子老师与家庭在共同讨论中比较不同支持条件下幼儿的表现，并据此判断当前支持是否仍有必要。记录应保留判断支持需要的关键信息，并便于在日常工作中持续使用。

由于家庭与幼儿园在活动要求、互动对象和环境条件等方面存在差异，各方需要围绕幼儿自主参与形成共同目标和基本原则。幼儿在不同情境中的实际表现及其表达出的意愿，也应成为支持调整的重要依据。持续的信息交换、共同观察与协商，可为影子老师的即时调整提供共同依据，并使后续决定与幼儿的实际需要相衔接。

7. 理论对话与实践启示：程序化技术与儿童中心理念的整合

固定时间延迟、渐进时间延迟和提示层级等程序化方法，优势在于目标行为、提示时机和渐隐步骤相对清晰，便于重复实施和比较结果[9]-[11]。但在幼儿园自然情境中，活动要求、同伴反应和幼儿状态不断变化，如果机械执行固定时间表，可能在幼儿尚需支持时过早撤除帮助，也可能在其已经能够利用班级常态线索时继续介入。本文的实践表明，程序化方法可用于提高记录和决策的系统性，而渐隐进度仍应依据幼儿当下的参与表现进行调整。

行为主义支持技术关注可观察的提示、反应及其变化，以儿童为中心的发展性理念则强调幼儿的主动性、意愿、关系和情境经验。两者并非相互排斥：影子老师可以借助清晰的观察指标判断何时延后提示、拉开距离或减少代答，同时把幼儿是否愿意加入活动、能否直接面向同伴表达以及是否保持情绪安全作为决定支持强度的重要依据。换言之，技术服务于儿童参与，而不是让儿童适应预设的撤助进度。

相较于仅围绕单项提示消退的讨论，本文将渐隐对象扩展为提示、成人距离和互动角色三个相互关联的维度，并把判断标准从目标动作是否完成进一步转向参与质量。其具体贡献在于将“撤除支持”理解为可恢复、可协商的动态过程：当常态环境能够承接幼儿参与时减少额外介入，当参与受阻时及时恢复必要帮助，并通过班级教师、影子老师、同伴与家庭之间的协同，使个别化支持逐步嵌入班级生态。

8. 结语

影子老师的支持需要随着幼儿能力和参与状态的变化不断调整。渐隐强调对额外支持必要性的持续判断，在幼儿能够依据教师指令、活动情境和同伴信息作出反应时，逐步淡化不再需要的直接介入，并为其参与班级活动和同伴交往保留更多空间。

从提示、距离到互动支持，渐隐所调整的是影子老师介入幼儿班级生活的方式和程度。渐隐过程中，还应关注教师、同伴、活动材料和班级环境能否提供幼儿所需的支持。影子老师工作的专业性既体现在及时支持，也体现在对支持时机、强度和方式的判断，最终服务于特殊需要幼儿更加自主、充分地参与班级共同生活。

参考文献

[1] 李拉. 融合教育教学的几个基本问题探究[J]. 中国教育学刊, 2022(1): 54-58.

[2] 方海燕. 助教陪读制度在孤独症儿童集体课堂中的实践应用[J]. 现代特殊教育, 2025(1): 25-29.

[3] Giangreco, M.F., Edelman, S.W., Luiselli, T.E. and Macfarland, S.Z.C. (1997) Helping or Hovering? Effects of Instructional Assistant Proximity on Students with Disabilities. *Exceptional Children*, **64**, 7-18. https://doi.org/10.1177/001440299706400101

[4] Carter, E.W., Sisco, L.G., Brown, L., Brickham, D. and Al-Khabbaz, Z.A. (2008) Peer Interactions and Academic Engagement of Youth with Developmental Disabilities in Inclusive Middle and High School Classrooms. *American Journal on Mental Retardation*, **113**, 479-494. https://doi.org/10.1352/2008.113:479-494

[5] Scheef, A.R., Hollingshead, A., Malone, K., Sherman, W.M., Seamans, A., Sabala, T., *et al*. (2023) Increasing the Independence of Students with Disabilities in the Classroom through Indirect Paraprofessional Support. *TEACHING Exceptional Children*, **56**, 82-88. https://doi.org/10.1177/00400599221143457

[6] Brown, W.H., Odom, S.L. and Conroy, M.A. (2001) An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children's Peer Interactions in Natural Environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, **21**, 162-175. https://doi.org/10.1177/027112140102100304

[7] Division for Early Childhood and National Association for the Education of Young Children (2009) Early Childhood Inclusion: A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). The University of North Carolina, FPG Child Development Institute. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/ps_inclusion_dec_naeyc_ec.pdf

[8] 刘双全, 朱宗顺, 董翌暄, 等. 融合教育中特殊需要幼儿的社会参与状况及其影响因素——基于 H 市 42 个融合班级的调查数据分析[J]. 学前教育研究, 2022(1): 46-58.

[9] Cengher, M., Budd, A., Farrell, N. and Fienup, D.M. (2018) A Review of Prompt-Fading Procedures: Implications for Effective and Efficient Skill Acquisition. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, **30**, 155-173. https://doi.org/10.1007/s10882-017-9575-8.

[10] Walker, G. (2008) Constant and Progressive Time Delay Procedures for Teaching Children with Autism: A Literature Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **38**, 261-275. https://doi.org/10.1007/s10803-007-0390-4

[11] Schnell, L.K., Vladescu, J.C., Kisamore, A.N., DeBar, R.M., Kahng, S. and Marano, K. (2020) Assessment to Identify Learner-Specific Prompt and Prompt-Fading Procedures for Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **53**, 1111-1129. https://doi.org/10.1002/jaba.623

[12] Russel, C.S., Allday, R.A. and Duhon, G.J. (2015) Effects of Increasing Distance of a One-on-One Paraprofessional on Student Engagement. *Education and Treatment of Children*, **38**, 193-210. https://doi.org/10.1353/etc.2015.0008

[13] Reichow, B. and Song, J. (2026) Overview of Reviews of Peer-Mediated Interventions for Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, **45**, 276-290. https://doi.org/10.1177/02711214241281383

[14] Fedewa, M.P., Watkins, L., Carden, K. and Grbac, G. (2025) Effects of a Teacher-Facilitated Peer-Mediated Intervention on Social Play of Preschoolers with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **55**, 1595-1614. https://doi.org/10.1007/s10803-024-06320-7

[15] Kilincci, E., Love, H.R. and An, Z.G. (2026) Interventions to Improve Peer Interaction in Inclusive Preschool Classrooms: A Systematic Scoping Review. *Journal of Early Intervention*. https://doi.org/10.1177/10538151261448160

[16] Division for Early Childhood (2014) DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education 2014. https://www.dec-sped.org/dec-recommended-practices

[17] Stokes, T.F. and Baer, D.M. (1977) An Implicit Technology of Generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, **10**, 349-367. https://doi.org/10.1901/jaba.1977.10-349

[18] Turner, E.L. and Mansouri, M.C. (2022) Tips for Special Education Teachers to Create Effective Partnerships with Paraprofessionals. *Inclusive Practices*, **1**, 97-105. https://doi.org/10.1177/27324745221074411