

■ 学前教育理论

走出对幼儿“问题行为”教育的误区

李 飞

(徐州幼儿师范高等专科学校, 江苏徐州 221004)

摘 要: 教师的教育理念与实践经验是判断幼儿问题行为的重要影响因素,但在师幼互动中,由于教师缺乏一定的观察、沟通、解析行为等专业能力,对幼儿问题行为的教育也陷入了一些误区:重外在影响因素,轻教师自我反思;重外化问题表现,轻背后行为动机;重统一标准评价,轻幼儿个体差异。要走出误区,教师坚守正确的儿童立场是关键,学会细致观察是基础,与家长有效沟通是现实需要,进行针对性的引导与支持是核心。

关键词: 问题行为;判断标准;儿童立场;误区

中图分类号: G611

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2019)01-0070-05

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2019.01.014

Mistakes in the Education of Children's Problem Behaviors

LI Fei

(Xuzhou Kindergarten Teachers College, Xuzhou, Jiangsu 221004, China)

Abstract: Teacher's teaching philosophy and experience is one of the important factors affecting their judgment on children's problem behaviors, but in the interactions between teacher and children, due to the lack of professional ability, such as ability in observation, communication or analysis, there exist some mistakes in the education of children's problem behaviors, including overemphasis on external factors and ignorance of self-reflection, overstress on the superficial problem and neglect of the driving force, and the application of uniform criteria and the overlook of individual differences. To improve the current situation, teachers should first stand on the position of children, learn to observe carefully, communicate with parents and design strategies accordingly.

Key words: problem behaviors; criteria; standpoint of children; mistakes

问题行为在幼儿的生活中是必不可少的,但哪些是真正的问题行为,哪些只是“与其年龄相称”的行为,如何基于科学合理的判断,提供给幼儿适切性的引导与支持,实践中教师还缺乏对这些问题进行系统的考察与反思,对幼儿问题行为判断的随意性还比较普遍。能否把幼儿问题行为提升到哲学高度来考量,是我们能否进一步深入研究幼儿问题行为,

进而引导孩子形成健全人格和健康心理的关键。

一、幼儿问题行为的界定与判断标准

对幼儿问题行为的界定是个复杂的事情,许多学者从个体的成熟程度、家庭的教养实践^[1]、学校教育的作用^[2]等多个层面进行了研究,也有学者将问题行为分为内化问题行为和外化问题行为,前者是

收稿日期: 2018-09-12; **修回日期:** 2018-10-06

基金项目: 2016年度江苏省教育科学“十三五”规划课题(D/2016/03/49); 2016年度江苏省第五期“333工程”科研项目资助计划资助(BRA2016284)

作者简介: 李飞,男,安徽砀山县人,徐州幼儿师范高等专科学校副教授,教育学博士,幼教研究所副所长,主要研究方向:学前教育,教师教育。

幼儿在心理上体验到的消极情绪,包括焦虑、抑郁、退缩等;后者是幼儿违反社会规范的非适应行为,包括攻击、反抗、盗窃、逃学等^[3]。本文所言的问题行为主要是指与该年龄段幼儿的正常行为表现差距较大的行为,它具有一定的经常性和扰乱性,既影响他人又影响自身发展的行为和情绪问题。幼儿偶尔表现出来的、轻微的、对生活与学习影响不大的行为不属于问题行为。其包括如下几个特征:第一,行为不足,指社会所要求和人们所期望的行为很少发生或从不发生。第二,行为过度,是指某一类或某一种行为发生的次数太多或者持续时间过长,反应过于强烈。第三,不适当行为,指期望的行为在不适宜的时间、地点、情境中出现,在适宜的条件下却不发生^[4]。

幼儿的行为是不是有问题?与同龄幼儿的正常行为表现差距较大的行为或者偶尔一次的“异常行为”是不是问题行为?这些问题往往不是仅凭教师的经验所能判断的,理解幼儿问题行为的不同判断标准,有助于教师从“可为”的角度支持、帮助有问题行为的孩子更好地发展。

(一)医学上的心理与行为测评

我国大多数幼儿在入园前并没有进行儿童综合素质测评,一些孩子的问题行为是不是自闭症或多动症等原因导致的,这让教师仅凭经验很难判断。以多动症为例,这其实是一个医学的范畴,其诊断需要医生收集和分析源自各个渠道和临床的资料:与幼儿父母的谈话,与幼儿的谈话,孩子自己观察和描述的症状是整个问诊的重中之重;临床观察;健康手册、各类检验报告和其他信息提供的信息;医生给父母、老师、幼儿分别进行的专门问卷调查;医学检查;心理病理学检查,亦即借助标准化的问卷调查或临床谈话,旨在确诊多动症,查出多动症的共性(脾气障碍、焦虑症、发育问题、睡眠障碍、营养等问题);多动症引发的口语、书面语、笔迹或整体运动机能等障碍;智力测验评估;生物实验;在某些情况下,医生还会建议幼儿做一个睡眠多功能拍片检查^[5]。一般来说,经过医学诊断而确定的诸如注意力不集中、不能坐好等问题行为,常被认为是孩子自己不能控制的,教师有时也会放松对这类孩子的要求或“睁只眼闭只眼”,但这样做也无形中给这些孩子打上了“特殊”的标签。

(二)教师的教育理念与实践经验

教育理念包含了教师关于“教育应然”的价值取向或倾向,“可以说,对教育本质问题的回答,构成了

教育理念的基本范畴和内容,因此,教育本质问题成为了教育理念中的元理念,对它的回答实际上构成了人对教育这个事物的把握。”^[6]而“如果离开了这个问题,教育哲学就没有成立的可能。”^[7]受教育理念的制约,教师也表现出不同的儿童观。如,“儿童天生有缺陷,依赖成人的帮助,需要后天的学习。”^[8]但幼儿的学习有其自身特点,是以幼儿身心发展的成熟程度为基础,在孩子最适合学习的时候,学习最适当的内容。由于一些幼儿的行为与教师的理念不符,往往会受到压制,幼儿的特点被看成了“缺点”,因此,教师需要改变的是看待幼儿的理念与视角。教师的实践经验也显著地影响其对幼儿问题行为的判断,新手教师遇到的挑战最多,对幼儿问题行为的判断更多基于孩子的外在表现与即时情境,对幼儿表现出来的问题行为也多是去控制与过度关注。“有时候,如果我们对问题给予太多注意,反而有可能使问题变得更糟糕。”^[9]新手教师的这种反应会强化幼儿的问题行为,导致教师关注的越多,孩子的问题行为发生的频率越高,从而形成一种恶性循环。

(三)幼儿园文化

幼儿园文化对幼儿的行为既有明显的行为规范标准,也有内隐的精神文化约束,它们构成了判断幼儿问题行为的又一标准。总有一些幼儿园让人感觉有一种看不见的精神力量对师生的行为具有渗透、同化、激励与导向等作用,它时常表现为“不言而喻”,不知不觉积淀在人们的思想深处,贯穿于日常生活中的每一个活动,具有“可怕的力量”,这就是幼儿园的价值观,是幼儿园一切行为的内在灵魂^[10]。幼儿园制度就是幼儿园价值观的具体体现,是幼儿园要求全体师生共同遵守的、具有科学性、思想性与教育性的行为准则。在贯彻执行制度的过程中,幼儿将外部规范逐步内化为自觉责任意识,不断转化为自己的日常行为表现,而这正是幼儿园文化建设的最终目标。基于这种文化背景,一旦某个幼儿没有表现出,或者没有被认为表现出符合这种制度文化的行为发展,他们极有可能被认为是问题儿童。实际上,幼儿的某些问题发生是因情境而异的。情境特异性是群体社会化理论的重要概念,其核心假设是:社会化具有情境特异性,即幼儿在幼儿园习得的行为与其在家庭习得的行为是两个独立的系统,幼儿在一种情境中学到的东西在另一种情境中不一定会表现出来^[11]。有的孩子与其说是问题儿童,不如说他们是因问题情境而有所不同。

二、对幼儿问题行为的教育误区

在判断幼儿问题行为的标准中,最主要的影响因素则是教师的教育理念与实践经验,这一方面表现为教师如何理解幼儿的问题行为,即行为的合理性;另一方面表现为教师如何应对幼儿的问题行为,即行为的可变性。但在师幼互动中,有的教师缺乏一定的观察、沟通、解析行为等专业能力,无法对幼儿的行为作出适当的回应,而幼儿也因为受限于自身表达能力,无法与教师进行正确的沟通,无形中造成了成人眼中很多所谓的“问题行为”,对幼儿问题行为的教育也陷入了一些误区。

误区一:重外在影响因素,轻教师自我反思

针对幼儿的一些问题行为,许多教师习惯于从幼儿家庭环境、父母教育方式等外在因素找原因,但幼儿的问题行为与幼儿园环境与教师有更密切的联系。孩子的每一步成长,都依赖于适宜的教育环境。幼儿的教育环境,从广泛意义上说,既包括物理环境及其中提供给幼儿的各种活动和材料,也包括一日生活作息安排、教师的行为和反应等。如果环境设置的不合理、不科学,包括教师的一些不当行为,则是幼儿问题行为产生的根源。也可以说,有些问题行为是教师“建立”起来的。如教师要求3岁的幼儿能够坐下来进行10分钟的小组活动,而没有认识到该年龄段的孩子有意注意时间一般在3—5分钟左右。因此,针对幼儿的问题行为,教师要勤于反思:设置的环境是否适宜?对幼儿的期望是否合理?正如杜威所言,作为一个未来的教师,较之掌握具体的教学技能和班级管理技能,学会对你的工作进行思考更为重要^[12]。当前,《3—6岁儿童学习与发展指南》(以下简称《指南》)为幼儿和教师提供了有力的支持和资源,教师可以了解个体幼儿在各个领域的发展水平。但另一方面,教师更容易关注个别孩子的异常行为,无形中加剧了“异常行为”的病态化,也使得教师难以采用一种反思性的、复杂化和系统化的方法全面思考幼儿的行为。

误区二:重外化问题表现,轻背后行为动机

教师对幼儿问题行为的知觉受问题行为本身的影响较大,研究发现,教师判定幼儿的问题行为往往根据其外在的活动表现,更多地关注到幼儿的攻击性、扰乱性、多动症等外化问题表现,一方面因为这些行为比较突出,容易引起教师的注意;另一方面在于对这些行为的管理,容易收到即时的效果,让教师

更有成就感。与此相反的是,教师对于问题行为背后的原因、动机却考虑较少。“因为当我们面对一个做出不良行为的孩子时,我们太容易以愤怒和沮丧的第二反应来回应,而不是停下来想一想:这孩子到底想要告诉我什么呢?”^[13]同样的问题行为,其背后的行为动机可能各不相同。研究显示:孩子的每一个“非正常”表现的背后都有一个正当的理由,他们是在宣泄精神或身体上的创伤所引起的负面情绪,是在呼唤成年人的关注以帮助他们更好地宣泄,从而获得最终的康复^[14]。教师不仅要关注幼儿外化问题的表现,还要分析每个孩子行为背后的原因、动机,并向幼儿、家长或相关人员了解情况,从而为后继的介入、引导、支持提供科学的佐证材料。

误区三:重统一标准评价,轻幼儿个体差异

有些教师对幼儿的问题行为习惯于用统一的标准进行处理,结果却不尽如人意,看似教师很辛苦,但孩子的问题行为依然反复。男孩子好动,其调皮、捣蛋是天性使然,如果教师对其过分呵责,结果很可能会恶性循环。而女孩子相对内向,如果当众呵责,处理行为不冷静,对孩子的心理可能造成不利的影 响。从另外一个角度来说,幼儿调皮、捣蛋的背后也包含一定的创造成分,并非存心捣乱,有可能是对规则、纪律的“限度检测”,亦即幼儿在好奇心的驱使下,用违反规则的行为或激怒教师的做法试探和了解对自己产生的可能后果及教师的反应^[15]。也有可能某位幼儿的大脑还没有发育到能领会成人要求的程度,他们的语言或社会技能还不能让他们表达出自己想要什么。如果教师知识、能力与经验不足,没有认识到每个幼儿都有自己的“发展时间表”,幼儿某些问题行为只是他们在这一年龄阶段的表现特征,或者片面地把《指南》各个领域的发展目标作为测量指标,来考核每个幼儿的达成情况,这种重统一标准、轻个体差异的误区就不可避免,也会导致孩子的反叛或消极对抗。

三、针对幼儿问题行为教育的几点建议

上述误区在一定程度上也反映了当前亟需提升教师专业品质的必要性和紧迫性。一个积极的早教环境除了包括优质的物理环境、适宜的游戏活动和材料、有效的一日生活安排,在这个环境中成人——特别是受过专业训练的教师经过深思后采取的行为、做出的反应对幼儿问题行为的教育更有意义。

(一)坚定的儿童立场是关键

“行为没有对与错,唯一有意义的是在恐惧与爱之间作出选择。”^[16]教师对幼儿问题行为的反应并非来自孩子,更多来自对孩子行为的解析。同样的行为,在不同教师眼里可能会有不同的理解。由于受到立场的影响,成人往往会带着某种偏见来看待孩子的行为,但情况可能完全背离孩子的真实面貌。从这个角度来说,解析幼儿问题行为必须坚守正确的儿童立场。儿童立场是相对于成人立场而言的,是把儿童当作拥有主体地位的、拥有自己的天性的独立个体来看待。教师要充分关注幼儿的生活,而不是在意成人所热衷的所谓学业,让幼儿在生活中学习,在生活中成长,也只有那些能理解幼儿生活的教师才能真正与幼儿共同生活,并促进幼儿的成长^[17]。

教师要坚守儿童立场,首先表现在评价幼儿行为要慎重。“行为是以一定的社会环境中想要达到的目的为基础,孩子对想要达到的目的并没有清醒的意识。有时候,他们对于如何达到自己的目的的想法是错误的,并且其行为方式所达到的效果往往与其目的背道而驰。”^[13]慎重是指不要轻易对幼儿表现出的所谓问题行为进行判断或推论,或者提出解决策略进行过早的干预。其次,教师要关注幼儿的行为本身,让孩子学会给自己下判断。教师的评价对幼儿自我概念的构建有显著的影响。自我概念是所回答的是“我是谁”的问题。但由于“好孩子”“坏孩子”等评价标准是教师自己把握的,幼儿同一个行为表现可能会得到截然不同的评价,有时候今天是“好孩子”,明天又变成了“坏孩子”,幼儿在这种有些冲突的评价中无所适从,也看不到真实的自己。而由幼儿构建的积极自我概念,不仅会长久地保持,也能够促使幼儿的评价能力与学习能力的进一步发展。再次,坚守儿童立场还表现在教师需要对幼儿问题行为的产生原因及判断进行积极反思,不断提升个体的专业发展自觉与生命自觉。

(二)学会细致观察是基础

观察是教师了解、掌握幼儿的行为表现、兴趣爱好、学习方式的一种基本方法,也是教师对教育活动成功反思的基础。教师对幼儿如何进行观察、观察什么、观察以后如何给予适宜的支持与引导,反映了一个教师的基本素质。“教育的质量与结果,取决于教育者的素质;反之,教育者的品质直接决定了被教育者的品质。”^[18]因此,教师的行为观察与记录能力

就显得十分重要,而敏锐的观察也是触发教师直觉的重要条件,观察得越仔细,越容易发现问题的所在,从而触发形成直觉智慧^[19]。在处理幼儿的某种问题行为之前,教师应尽可能多地通过观察、收集关于这种行为的信息。以打人为例:什么时候会打人、在哪里打人,为什么会打人、被打的对象是谁? 后继结果以及当时的具体表现如何等,因为支持策略的制定和选择与行为发生的特定情境有关。其实,“在孩子们打架的背后,有一个未被成人认识的广阔世界。”^[20]如果仅凭一次观察就轻易下判断就显得过于武断与片面。教师要对孩子的行为做持续性的追踪观察,它不是单一的“事实获取——主观判断”的过程,而是形成一个“事实获取——主观判断”与“主观判断——事实获取”重复往返的过程,一直到对事实的判断达到满意有效的解释为止,这个过程其实也是教师进行自身教育和教育智慧生成的过程。

(三)与家长有效沟通是现实需要

有些问题行为来自幼儿生活中的、他们无法控制的事件,也有些是产生于某种家庭困难,这就需要教师与家长有效沟通,尽可能多地了解幼儿的生活环境和可能引起幼儿这种行为的家庭原因。但限于沟通的片面性,家庭教育与幼儿园教育不一致甚至相互矛盾的现象还仍然存在,造成了彼此之间的内耗,影响了家园合作的效果^[21]。因此,与家长有效沟通首先要建立与家长积极互动的基础。教师需要平时通过家长接送孩子时、开放日活动、家长会、网络交流等一系列持续的积极互动来逐渐增进了解。而一旦当孩子问题行为出现的时候,由于双方已经建立了一种互信的关系,这样讨论和解决孩子的问题行为才更有效。其次,教师要学会倾听,以一种开放的思维与家长沟通,并且给与专业的应对建议,在一定程度上减缓父母的教养压力。学会倾听是对家长尊重的一种表现,能帮助教师准确地捕捉到家长传达的信息,真正了解幼儿问题行为背后的家庭环境、教养方式、生活习惯等,从而与家长一起合作寻求解决问题的适宜方法。另外,教师要注意自己的言行,不要动辄使用专业术语,避免把责任归咎于家长,“不要给家长这样的印象,即你是专家,你比他们懂得多。记住,家长永远是最了解他们孩子的人。”^[22]教师的任务是以合作伙伴的身份与家长一起找出解决问题、促进孩子健康成长的方法。

(四)进行针对性的引导与支持是核心

教师在对幼儿的问题行为了解之后,要设定一

个目标,引导孩子以有益于社会的方式来发展适宜性的行为。目标可以帮助教师评价幼儿问题行为改进的历程,具体的应对策略应根据幼儿行为的特点而有所差异。如一名幼儿常常打人,那么当这名幼儿能用适宜的方式和同伴互动时,这种行为就应该得到教师的积极强化,并且语言要有意义,语气要真诚。还可以通过一个微笑、一个抚摸、一个眼神交流或一个拥抱表达对幼儿适宜行为的赞赏。而通过预防、转移注意力、让孩子独处等策略都要基于对幼儿行为的细致观察基础上进行适切性的运用,教师要学会判断来决定这些引导与帮助是否适合于某个幼儿以及选择的策略在何种情况下更为合适。另外,正如《指南》中所言,“幼儿园教师要建立对幼儿发展的合理期望”,充分尊重和理解幼儿发展进程中的个别差异,面对幼儿的问题行为,不受“标签效应”的影响,对事不对人,引导和支持孩子从原有水平向更高水平发展,按照自身速度和方式达到《指南》所呈现的发展“阶梯”,这样的期望才是合理的,才能让幼儿获得符合自己的全面发展。

总之,每个孩子的行为都是独特的,“孩子们的行为是以自己认为真实的东西为基础,而不是以事实为基础的。”^[13]所以,“问题行为”实则具有相对性,这就要求对幼儿问题行为的判断也需要教师持续的观察、合理的期望、客观的思考与专业的评价,而不是仅仅凭经验试图假设或不问原因“乱刀斩乱麻”。实际上,“最惹人讨厌的孩子,往往是最需要爱的孩子。”^[13]面对幼儿的一些“不合常理”的行为,我们教师需要承担更多的责任,努力为幼儿创造一种适宜的教育环境,以一种潜移默化的方式,引导幼儿向理想的方向自然成长。

[参考文献]

- [1] Herbert, M. Clinical Child Psychology[M]. Chichester; Wiley, 1991: 35—36.
- [2] Roffey, S. School Behavior and Families: A framework for working together[M]. London: David Fulton, 1992:117.
- [3] Achenbach, T. M. Manual for the childbehavior checklist/4—18 and 1991 profile[M]. Burlington, VT: Department of Psychiatry, University of Vermont, 1991:288.
- [4] 邢莉莉. 幼儿社会教育与活动指导[M]. 武汉:武汉大学出版社,2015:301.
- [5] 米歇尔·勒桑德厄等. 多动症:你应该知道的140个问题[M]. 上海:上海社会科学院出版社,2009:216—217.
- [6] 鲁洁等. 教育转型理论、机制与建构[M]. 北京:教育科学出版社,2013:173.
- [7] 张栗原. 教育哲学[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,1949:127.
- [8] 胡碧霞. 让理论看得见:自然主义与幼儿教育[M]. 合肥:安徽少年儿童出版社,2010:86.
- [9] Steffen Saifer. 幼儿教师工作高效应对策略[M]. 曹宇,译. 北京:中国轻工业出版社,2012:VIII.
- [10] 庞丽娟. 文化与幼儿教育[M]. 杭州:浙江教育出版社,2005:614—615.
- [11] 汪新建. 人类行为与社会环境[M]. 天津:天津人民出版社,2016:278.
- [12] 克里克山克,等. 教学行为指导[M]. 时绮,等,译. 北京:中国轻工业出版社,2003:287.
- [13] 简·尼尔森. 正面管教[M]. 玉冰,译. 北京:北京联合出版公司,2017:74, 30—31, 71, 90.
- [14] 帕蒂·惠芙乐. 倾听孩子一家庭中的心理调适(第3版)[M]. 陈平俊等,译. 北京:北京大学出版社,2017:11.
- [15] 许琼华. 幼儿行为管理[M]. 福州:福建教育出版社,2016:212.
- [16] 娜奥米·阿尔多特. 养育孩子,一场温暖的修行[M]. 杜蕾蕾,译. 北京:华夏出版社,2013:36.
- [17] 虞永平等. 现象·立场·视角——学前教育体制机制现状研究[M]. 南京:南京师范大学出版社,2015:14.
- [18] 皮耶罗·费鲁奇. 孩子是个哲学家[M]. 张晶,译. 上海:上海社会科学院出版社,2017:236.
- [19] 李远帆,宋广文. 幼儿教师更需要“直觉的智慧”[J]. 陕西学前师范学院学报,2015(1):42.
- [20] T·B·巴什基洛娃. 怎样理解孩子的心灵[M]. 刘玲,译. 北京:中国青年出版社,1983:82.
- [21] 褚远辉,辉进宇. 有质量的学前教育的“应然状态”[J]. 陕西学前师范学院学报,2015(1):3.
- [22] Eva Essa. 幼儿问题行为的识别与应对:教师篇(第6版)[M]. 王玲艳,等,译. 北京:中国轻工业出版社,2017:39.

[责任编辑 王亚婷]