

■ 儿童学习与发展

在园幼儿学期内攻击性行为的发展特点 ——基于观察的短期追踪研究

武旭晌¹, 张天羽², 张向葵^{3,4}

(1. 义乌市宋庆龄幼儿园, 浙江义乌 322000; 2. 鞍山师范学院高等职业技术学院, 辽宁鞍山 114007;
3. 东北师范大学心理学院, 吉林长春 130024; 4. 东北师范大学儿童发展研究中心, 吉林长春 130024)

摘要: 笔者以74名3-6岁儿童为研究对象, 通过短期追踪观察探究在园幼儿攻击性行为学期内发展特点。结果表明, 学期初期是幼儿攻击性行为的高发时期和不稳定时期, 年龄差异和性别差异不显著, 到了学期中期, 幼儿的总体攻击、身体攻击开始呈现显著的年龄和性别差异; 幼儿攻击行为在学期内发展不稳定, 学期初期的攻击性显著强于学期中期; 幼儿攻击事件发生的背景活动总体上集中在规则要求较高、个体间接触相对频繁以及活动空间相对较少的游戏活动、集体排队和结构性教学活动, 尤其是连座式的结构性教学活动中, 各年龄组又有所差异; 幼儿攻击性行为在学期内易发生在男孩之间, 女孩攻击对象的性别具有不稳定性; 教师的幼儿攻击干预策略单一, 以放任型策略为主, 且在学期初期更甚。教师需要从四个方面加强在园幼儿攻击干预, 辩证看待幼儿攻击性行为的普遍规律及其特殊性; 基于空间特征适时有效定位幼儿攻击事发现场; 合理把控攻击事件形势, 巧妙实施多主体、多形式干预; 减少性别偏见, 加强混性游戏活动。

关键词: 幼儿; 攻击性行为; 学期; 发展特点; 追踪研究

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2020)12-0044-16

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.12.007

The Development of Children's Aggressive Behavior in Kindergarten within a Semester

— A Short-term Follow-up Study Based on Observation

WU Xu-shang,¹ ZHANG Tian-yu,² ZHANG Xiang-kui^{3,4}

(1. Soong Ching Ling Kindergarten, Yiwu 322000, China;

2. Higher Vocational and Technical College, Anshan Normal University, Anshan 114007, China;

3. School of Psychology, Northeast Normal University, Changchun 130024, China;

4. Child Development Research Center, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: 74 children aged 3-6 were investigated to find out the development of children's aggressive behavior within a semester in kindergartens through observations. The results showed that: 1) the beginning of a semester was the period of high incidence and instability of children's aggressive behavior with little difference in age and gender and by the middle of the semester, the difference in age and gender of children's overall aggression and physical aggression began to show significant age and gender difference; 2) the development of children's aggressive behavior was unstable during the semester, and children's aggression at the beginning of a semester was

收稿日期: 2020-10-07; 修回日期: 2020-11-22

基金项目: 奕阳教育研究院青年学者研究项目(SEI-QXZ-2019-08)

作者简介: 武旭晌, 男, 安徽阜阳人, 义乌市宋庆龄幼儿园教学园长, 主要研究方向: 幼儿社会性发展; 张天羽, 男, 吉林白城人, 鞍山师范学院高等职业技术学院助教, 主要研究方向: 儿童与青少年社会性发展; 张向葵, 女, 黑龙江伊春人, 东北师范大学心理学院教授, 博士, 博士生导师, 主要研究方向: 儿童社会性发展。

much stronger than that in the middle of the semester; 3) children's aggressive behaviors mostly happened in the context of games that require strict rules, frequent contact between individuals, and relatively little space, group queuing and structured teaching activities, which showed difference in age; 4) children's aggressive behavior tended to occur among boys during the whole semester, while the gender of the target was unstable in girls. 5) teachers' intervention strategies for children's aggressive behaviors were quite single with a laissez-faire approach, which were worse at the beginning of the semester. Teachers should enhance their intervention strategies from the following four aspects: 1) paying attention to the universality and particularity of children's aggressive behavior in a dialectical way; 2) timely and effectively locate the scene of children's aggressive behavior based on the spatial characteristics; 3) reasonably analyze the situation of an aggressive incident and adopt multiple intervention strategies according to multiple subjects; 4) reduce gender prejudice, and try to organize more gender-mixed game activities.

Key words: children; aggression; semester; development characteristics; follow-up study

一、问题提出

攻击性行为是任何指向另一个体的有意或者接近有意的伤害行为,同时攻击者能够预设到该行为对攻击目标的伤害性,被攻击者也能感受到该行为对自身的有害性,并试图逃避该行为或动机^[1]。有效定位攻击性行为的一个重要标准就是有意与否,在这一方面不同的研究者持有不同的观点。Dodge 等人认为,只有当有明显的意图时,武力行为才能被认为是攻击性行为^{[2]719-788}。有的学者在研究中并没有将“有意”因素考虑在内^[3],而 Hay 等人支持“有意”和“无意”的中间取向^[4]。笔者更倾向于 Dodge 等人的观点,因为在 1 岁以后,儿童就会随着他对占有权的理解逐渐将攻击发展成有意行为^[5]。根据不同的分类指向,攻击性行为可以衍生出多个亚型攻击,如从攻击的反应机制上可以将攻击性行为分为主动性攻击和反应性攻击,主动性攻击是指无端的、以目标为导向的侵略行为;而反应性攻击则是对实际或感知的威胁进行反应的一种攻击形式^[6]。立足于攻击的形式,又可以将攻击性行为分为身体攻击、语言攻击和关系攻击。身体攻击是指可能对人、动物造成身体伤害的行为,如踢、打、推、拉、拧等^[3];语言攻击则是任何单独存在且被判定为谴责、苛刻的命令、挑逗、侮辱、拒绝,对所有权或优先权的敌对主张,无礼的事实陈述、指控、批评或其他带有贬义的句子或短语^[7];而关系攻击则被定义为通过解除或威胁解除关系达到伤害他人的手段,如对同伴保护沉默、无视同伴,将同伴排除在游戏或活动之外,散布恶意谎言或流言蜚语等^[8]。

儿童时期的攻击性行为长期受到国内外研

究者的关注,其根本原因就是攻击性行为本身的危害性,它不仅表现在对攻击受害者、攻击者的即时性危害^[9],而且会给他们后期的发展造成严重的负面影响,如发展失调^[10]、心理困扰等^[8],甚至为心理病态和违法犯罪埋下隐患^[11]。研究发现,攻击性行为早在 1 岁时就开始显现^[3],有的学者甚至发现,6 个月大的孩子就会表现出强烈的身体攻击倾向^[12]。在发展轨迹上,研究发现,攻击性行为自出现后会逐渐增强,并在 3-4 岁达到顶峰,随后开始减弱^[11,13],可以说,幼儿时期是攻击性行为的高发期^[14]。另外,早期的攻击会显著地预测后期的攻击^[5,15]。因此,探究幼儿攻击性行为发展特点及其有效的干预策略显得非常重要^[13]。基于此,我国研究者从不同角度探寻幼儿攻击性行为干预方略,如攻击发展因素研究、攻击发展特点研究、攻击影响研究、攻击的个性化干预策略研究等。相比较攻击发展特点研究而言,其他研究更侧重于某一方面的干预指向,如父母教养方式、师幼关系等。但是,攻击发展特点研究,却能让成人从内在规律上了解幼儿攻击,进而及时有效施策,这也是我国研究者比较关注的。已有研究在对幼儿攻击性行为进行检测时,更多的是采用教师评定法^[16-17]、家长报告法^[18-20],基于自然观察法的研究设计较少。而且这一问题在国外也十分普遍,如 Ostrov 等人所表示的那样,过去的研究几乎完全依赖于同伴提名、自我报告、教师报告、半结构式访谈或儿童对假设的社会互动等范式,对直接观察法(direct observational methods)的使用欠缺^[14,21]。相比较教师评价、家长报告、同伴提名等方法,自然观察法比在前人研究中占据主要地位的同伴提名法、教师提名法、家长报告法具有更少的偏见^[22]。同时,观察法更具有连续

性^[21],能在攻击性行为的本质上保留与年龄相关和背景相关的差异^[23]。所以,观察法是更适合学龄前阶段的攻击研究^[24],且在身体攻击和关系攻击上兼具有效性^[22]。此外,与更适合于儿童攻击性水平的总体评价的家长 and 教师评定法相比,观察法可以更好地实现对幼儿攻击性行为深入的研究分析^[25]。观察法在学龄前儿童攻击性行为研究上的独特优势使得我国研究者开始增加观察设计,特别是山东师范大学张文新教授的研究团队。但是,这些基于观察设计的幼儿攻击性行为研究多是横断研究^[26-27],少有的追踪研究又皆为以年或者更长时间为跨度的中长期追踪研究,研究过程更注重幼儿攻击性行为发展轨迹的整体分析,对幼儿攻击在短期内,特别是学期内发展规律的深入分析较少。研究发现,攻击性行为的个体差异在不同间隔时间内的稳定性是存在差异的^[15,28]。另外,这些研究多以3-5岁儿童为研究对象,未将5-6岁儿童纳入到研究主体。更为重要的是这些研究将幼儿攻击性行为发生的背景活动限定于“自由活动”,并进行场景人为干预,如活动区域保证一定的场地和空间,同时向儿童提供木马、滑梯、积木、皮球、图书等公共玩具等^{[29][22][30][19-23]}。将研究背景活动指向“自由游戏”可能源于该活动本身的高互动性,在“自由游戏”时幼儿通常可以离开小组从事非结构化和无监督活动,致使“自由游戏”成为高攻击性活动^[31]。Goldstein等人研究发现,攻击不是随机发生的,相反,频繁的攻击性行为发生在群体活动中,并在教室中造成相对混乱的时期^[32]。幼儿园一日生活以群体活动为基本组织形式,活动类型复杂多样,不局限于特定的“自由活动”。因此,有必要将研究的触角延伸到幼儿园其他类型的群体活动,如结构性教学活动、半结构性教学活动、衔接活动等,使研究更加符合幼儿园实际。我国幼儿园,特别是公办幼儿园大部分是按照学期制来组织保教活动的。一学期包含着学期初、学期中和学期末。幼儿攻击性行为在一学期中具有怎样的发展轨迹和分布特点值得去深入探究,其发展轨迹和分布特点是否具有独特的时间效应也有待论证。

综上所述,笔者在本研究中通过短期追踪观察探究在园幼儿学期内攻击性行为发展特点,具

体包括年龄差异、性别差异、稳定性、背景活动特点、性别匹配特点、教师干预特点和结束方式特点等,并基于发展特点为教师提出有效的干预策略。

二、研究方法

(一)研究对象

笔者通过分层整群的抽样方法,从吉林省长春市某幼儿园随机选取大、中、小各一个班参与本次研究,共计有幼儿74名,其中,大班27人,中班22人,小班25人。研究样本在性别和年龄的分布情况见表1。

表1 研究样本的性别与年龄分布情况

	小班	中班	大班	总计
男	17	14	15	46
女	8	8	12	28
年龄 (M±SD)	3.75±0.34	4.55±0.37	5.71±0.32	4.70±0.90

(二)研究工具

本研究所使用的幼儿攻击性行为观察记录表是马丹在借鉴Bjorkqvist^[33]等编制的直接和间接攻击量表(Direct and Indirect Aggression Scale,简称DIAS)中的各个项目名称的基础上改变而成。我国学者余毅震等人就原始量表的总体和三种形式攻击分量表(身体攻击、语言攻击、关系攻击)的信效度进行验证,结果显示,该量表具有良好的信效度(DIAS(自评)的 α 系数为0.905,3个分量表的 α 系数分别为0.785, 0.743和0.861,男女的效度系数分别为0.298和0.480)^[34]。改编后的观察记录表包括24个项目,主要记录幼儿三种形式的攻击,即身体攻击7项(如打他人、踢他人等)、语言攻击5项(如向他人大吼或争吵、辱骂他人等)和关系攻击12项(如不与他人玩、不理睬他人等),并根据研究需求,对观察记录表进行了部分调整。整个观察记录表由两部分组成,一是表头内容,包括幼儿园、班级、记录者、日期等;二是观察时所记录的项目,包括攻击时间、攻击者姓名、攻击者性别、攻击形式和项目、被攻击者姓名、被攻击者性别、有无还击、行为目的、攻击地点、背景活动类型、教师反应和结束方式等。

本研究采用连续性的事件观察记录法,即通过主试和录像设备同时记录规定时间内被试所表现出的全部攻击性行为及相关要素,儿童每出

现一次目标行为,记相应的攻击行为1次^[28],当主试遗漏某一事件或者无法及时完整记录某一事件时,可以通过录像实现回放填补。已有研究表明,在学前教育环境中,纸质记录观测结果的破坏性比录像要小^[21]。所以,观察以主试为主,以摄像为辅。最终观察结果以攻击性行为和要素的频次进行统计。

(三)研究程序

1. 准备阶段

研究主试由三名一年级学前教育专业硕士研究生担任,并由研究者对他们进行专业的幼儿攻击性行为观察记录技术培训。为了更好地进行新学期初期的观察,在上一学年的最后两周组织主试进入到预选班级,并由主班老师介绍给幼儿,让主试以观察者身份和幼儿相互适应。在此期间,主试要熟记所在班级每位幼儿的名字,同时根据自己喜好对每位孩子进行个性化编码。另外,主试要寻找各班级的最佳观察点,以便于后期有效记录。

2. 预观察阶段

新学期开学当天让三名主试同时进入一个非被试所在班级(中班),让三名主试同时对该班级幼儿攻击性行为进行半日观察(上午8:30-11:30)。结果显示,两两一致性均超过92%,三者的一致性也超过了90%,说明研究主试具有很高的内部一致性。随后,三名主试再次进入原定班

级,进行为期两天的再适应,第四天开始进行正式观察。

3. 正式观察阶段

在新学期初期,由三名主试对指定班级(大、中、小各一个班)的幼儿进行为期一周的观察记录,观察时间段为上午8:30-11:30。在第一轮观察结束45天后,再由原主试对原定班级幼儿进行第二轮观察,观察周期仍是一周,观察时间段也是上午8:30-11:30。在观察过程中,主试一般不与儿童或教师进行任何形式的互动,让他们成了班级上的例行公事,基本上被忽视。学期初期检出攻击量共计351次,学期中期检出攻击量共计152次。

4. 研究统计

采用SPSS 24.0对数据进行单因素方差分析、独立样本T检验和相依样本T检验,利用Excel软件进行基本的数据统计和图表制做。

三、研究结果

(一)学期内幼儿攻击性行为的年龄差异

首先以学期初期和学期中期两个时期持续观察所得的幼儿总攻击性、身体攻击、语言攻击和关系攻击检出量为因变量,同时将幼儿的生理年龄作为自变量进行单因素方差分析,以检测幼儿的生理年龄是否会对其攻击性行为产生影响(具体分析结果见表2)。

表2 学期内幼儿攻击性行为的年龄差异(M±SD)

时间	攻击类型	小班(n=25)	中班(n=22)	大班(n=27)	F	P	η^2
学期初期	总攻击	3.00±3.10	6.00±5.81	5.33±5.98	2.28	0.11	0.04
	身体攻击	2.16±2.67	3.27±2.95	2.22±2.42	1.27	0.29	0.08
	语言攻击	0.44±0.71	1.59±2.11	1.37±2.04	3.01	0.06	0.07
	关系攻击	0.44±0.71	1.14±1.73	1.74±2.96	2.58	0.08	0.06
学期中期	总攻击	2.92±3.45	2.23±1.41	1.11±1.48	4.01*	0.02	0.10
	身体攻击	2.32±2.87	1.23±1.31	0.44±0.70	6.62**	0.00	0.16
	语言攻击	0.08±0.28	0.18±0.50	0.37±0.56	2.61	0.08	0.07
	关系攻击	0.48±0.87	0.68±0.95	0.30±0.54	1.43	0.25	0.04

注:** P<0.01;* P<0.05

分析结果表明,学期初期幼儿的身体攻击、语言攻击、关系攻击和总攻击均不存在显著的年龄差异(P>0.05),即各年龄组幼儿所表现的攻击性行为无明显差异。到了学期中期,幼儿的总攻击(F(2,71)=4.01,P<0.05),身体攻击(F(2,71)=6.62,P<0.01)开始表现出显著的年龄差异,但是,

幼儿的语言攻击和关系攻击仍未表现出显著的年龄差异(P>0.05)。事后多重比较(LSD)显示,对于总攻击而言,小班显著强于大班(P<0.05);中班与小班、中班与大班的差异均不明显;对于身体攻击而言,小班均强于中班(P<0.05)和大班(P<0.05),而中班与大班无显著差异;对于语言攻击

而言,小班明显弱于大班($P<0.05$),中班和小班,中班和大班的差异则不显著。

(二)学期内幼儿攻击性行为的性别差异

性别不同可能会造成幼儿攻击性行为发展的差异,在分别计算不同性别幼儿在身体攻击、

语言攻击、关系攻击和总攻击上的平均值和标准差的基础上,进行独立样本T检验,进而比较不同性别幼儿在各攻击上的差异,以此来检测幼儿是否会因为性别不同而有不同的攻击表现(具体分析结果见表3)。

表3 学期内幼儿攻击性行为的性别差异($M \pm SD$)

时间	攻击类型	男(n=46)	女(n=28)	t	P
学期初期	总攻击	5.13 $\pm$ 5.30	4.11 $\pm$ 5.12	0.82	0.42
	身体攻击	2.78 $\pm$ 2.60	2.07 $\pm$ 2.80	1.11	0.27
	语言攻击	1.24 $\pm$ 1.91	0.93 $\pm$ 1.56	0.73	0.47
	关系攻击	1.13 $\pm$ 2.35	1.11 $\pm$ 1.66	0.05	0.96
学期中期	总攻击	2.48 $\pm$ 2.74	1.36 $\pm$ 1.59	2.23*	0.03
	身体攻击	1.74 $\pm$ 2.33	0.61 $\pm$ 0.96	2.91**	0.00
	语言攻击	0.24 $\pm$ 0.48	0.18 $\pm$ 0.48	0.53	0.60
	关系攻击	0.48 $\pm$ 0.75	0.46 $\pm$ 0.88	0.07	0.94

注:** $P<0.01$; * $P<0.05$

分析结果显示,幼儿的身体攻击、语言攻击、关系攻击和总攻击在学期初期均未表现出显著的性别差异,即男性幼儿和女性幼儿在各攻击上无明显差异。但是,幼儿的总攻击($t(72)=2.23, P=0.03$),身体攻击($t(72)=2.91, P=0.00$)到了学期中期后开始显现出显著的性别差异,而在语言攻击和关系攻击上的差异仍不明显。从各维度的均值上可以看出,男孩的总攻击($M=2.48, SD=2.74$)和身体攻击($M=1.74, SD=2.33$)高于女孩的总攻击($M=1.36, SD=1.59$)与身体攻击($M=0.61, SD=0.96$)。

为了进一步检测幼儿攻击性行为的性别差异在不同年龄组的具体表现,以性别为分组变量,以幼儿攻击性行为检出量为检验变量,分别

进行独立样本T检验。结果显示,幼儿的身体攻击、语言攻击、关系攻击和总攻击在学期初期均未表现出显著的性别差异。到了学期中期,小班和中班组幼儿的四类攻击在性别上仍不存在显著的差异;但是,大班组却发生了明显的变化,幼儿的语言攻击($t(25)=4.18, P=0.00$),关系攻击($t(25)=2.07, P=0.05$)和总攻击($t(25)=2.98, P=0.00$)都开始性别上表现出明显差异,男孩既在语言攻击($M=0.67, SD=0.62$)上强于女孩($M=0.00, SD=0.00$),其总攻击($M=1.73, SD=1.67$)也明显强于女孩($M=0.33, SD=0.65$)。但是,男孩的关系攻击($M=0.47, SD=0.64$)却显著弱于女孩($M=0.83, SD=0.29$)(分析结果具体情况见表4)。

表4 学期内各年龄组幼儿攻击性行为的性别差异($M \pm SD$)

时间	班级	攻击类型	男	女	t	P
学期初期	小班	身体攻击	2.59 $\pm$ 2.76	1.25 $\pm$ 2.38	1.18	0.25
		语言攻击	0.53 $\pm$ 0.72	0.25 $\pm$ 0.71	0.91	0.37
		关系攻击	0.41 $\pm$ 0.71	0.50 $\pm$ 0.76	-0.28	0.78
		总攻击	3.47 $\pm$ 3.37	2.00 $\pm$ 2.27	1.11	0.28
	中班	身体攻击	3.43 $\pm$ 2.53	3.00 $\pm$ 3.74	0.32	0.75
		语言攻击	1.43 $\pm$ 2.03	1.88 $\pm$ 2.36	-0.47	0.64
		关系攻击	0.86 $\pm$ 1.29	1.63 $\pm$ 2.33	-0.86	0.41
		总攻击	5.71 $\pm$ 4.55	6.50 $\pm$ 7.91	-0.26	0.80
	大班	身体攻击	2.73 $\pm$ 2.79	1.58 $\pm$ 1.78	1.30	0.21
		语言攻击	1.93 $\pm$ 2.46	0.67 $\pm$ 1.07	1.79	0.09
		关系攻击	2.33 $\pm$ 3.66	1.00 $\pm$ 1.60	1.17	0.25
		总攻击	7.00 $\pm$ 7.19	3.25 $\pm$ 3.19	1.67	0.11

续表 4

学期中期	小班	身体攻击	2.82 ± 3.26	1.25 ± 1.39	1.69	0.11
		语言攻击	0.06 ± 0.24	0.13 ± 0.35	-0.55	0.59
		关系攻击	0.41 ± 0.80	0.63 ± 1.06	-0.56	0.58
		总攻击	3.35 ± 3.87	2.00 ± 2.27	0.91	0.37
	中班	身体攻击	1.50 ± 1.51	0.63 ± 0.74	1.53	0.14
		语言攻击	0.21 ± 0.58	0.13 ± 0.35	0.39	0.70
		关系攻击	0.64 ± 0.93	0.88 ± 0.99	-0.55	0.59
		总攻击	2.50 ± 1.56	1.75 ± 1.04	1.21	0.24
	大班	身体攻击	0.60 ± 0.74	0.25 ± 0.62	1.31	0.20
		语言攻击	0.67 ± 0.62	0.00 ± 0.00	4.18**	0.00
		关系攻击	0.47 ± 0.64	0.83 ± 0.29	2.07*	0.05
		总攻击	1.73 ± 1.67	0.33 ± 0.65	2.98**	0.00

注:** P<0.01;* P<0.05

（三）学期内幼儿攻击性行为发展的稳定性及轨迹

为了探究学期内幼儿攻击性行为发展变化特点,笔者以学期初期和学期中期幼儿的攻击检

出量为变量进行相依样本 T 检验,以探究学期内幼儿攻击性行为发展的稳定性及其发展轨迹(分析结果具体情况见表 5)。

表 5 学期内各年龄组幼儿攻击性行为的发展变化状况

配对		M ± SD	t	P
全体被试	身体攻击(中期)– 身体攻击(初期)	-1.20 ± 2.81	-3.68**	0.00
	语言攻击(中期)– 语言攻击(初期)	-0.91 ± 1.63	-4.78**	0.00
	关系攻击(中期)– 关系攻击(初期)	-0.65 ± 2.20	-2.53*	0.01
	攻击频率(中期)– 攻击频率(初期)	-2.69 ± 5.03	-4.60**	0.00
小班	身体攻击(中期)– 身体攻击(初期)	0.16 ± 3.05	0.26	0.80
	语言攻击(中期)– 语言攻击(初期)	-0.36 ± 0.81	-2.22*	0.04
	关系攻击(中期)– 关系攻击(初期)	0.04 ± 1.27	0.16	0.88
	攻击频率(中期)– 攻击频率(初期)	-0.08 ± 3.53	-0.11	0.91
中班	身体攻击(中期)– 身体攻击(初期)	-2.09 ± 3.25	-3.02**	0.00
	语言攻击(中期)– 语言攻击(初期)	-1.41 ± 2.20	-3.01**	0.00
	关系攻击(中期)– 关系攻击(初期)	-0.41 ± 1.71	-1.12	0.27
	攻击频率(中期)– 攻击频率(初期)	-3.77 ± 5.49	-3.23**	0.00
大班	身体攻击(中期)– 身体攻击(初期)	-1.78 ± 2.21	-4.19**	0.00
	语言攻击(中期)– 语言攻击(初期)	-1.00 ± 1.73	-3.00**	0.00
	关系攻击(中期)– 关系攻击(初期)	-1.44 ± 2.91	-2.58*	0.02
	攻击频率(中期)– 攻击频率(初期)	-4.22 ± 5.27	-4.16**	0.00

注:** P<0.01;* P<0.05

分析结果显示,在总体上,幼儿四类攻击性行为在学期中期的检出量都显著少于学期初期,即从学期初期到学期中期,幼儿的身体攻击、语言攻击、关系攻击和总攻击总体上呈现显著的下降趋势(P<0.05)。但是,幼儿攻击性行为的发展轨迹在各年龄组上又呈现出差异。小班组幼

儿的语言攻击强度到学期中期显著降低(t(24)=-2.22,P=0.04),而身体攻击、关系攻击和总攻击均未发生显著变化;对于中班组幼儿而言,除了关系攻击变化不显著外,其他三类攻击都显著减少(P<0.01);而大班组幼儿的各类攻击到了学期中期都明显减少(P<0.05)。

(四)学期内幼儿攻击性行为发生的背景活动分布特点

幼儿的攻击性行为贯穿于幼儿园一日生活,根据活动类型和群体聚集性特点,我们将幼儿园一日生活分为以下八大类型,即教学活动1(分桌,即幼儿分开坐在桌子周围)、教学活动2(连座,即幼儿首尾相连地坐在一起)、游戏活动、户外活动、自由活动、半自由活动(不可以离开指定位置的自由活动)、排队、用餐。每一次攻击都会对应一类背景活动。为了探寻幼儿攻击在各类背景活动中的分布特点,我们进行了描述性统计。统计结果显示,幼儿学期初期攻击一般主要发生在教学活动、游戏活动和集体排队中,而少见于户外活动、自由状态和用餐活动中。幼儿的

攻击事件发生的背景活动在各年龄组又有所差异,集体排队、半自由状态和游戏活动是小班组幼儿攻击的主要现场;对中班组幼儿而言,其攻击主要发生在分桌式教学活动、集体排队,尤其是游戏活动中;集体排队和连坐式的教学活则是大班组幼儿攻击集中发生地。到了学期中期,除了小班组外,中大班组幼儿攻击发生的背景活动都发生了显著变化,对于中班组幼儿来说,以分桌式教学为背景活动的攻击占比显著降低,而以游戏活动为背景活动的攻击占比却显著升高;与中班组幼儿不同的是,大班组幼儿攻击在分桌式教学活动的占比显著提升,而在自由活动中的占比却显著下降(分析结果具体情况见表6,图1)。

表6 学期内各年龄组幼儿攻击事件背景活动的分布状况

活动类别	总体 n(%)		小班 n(%)		中班 n(%)		大班 n(%)	
	初期	中期	初期	中期	初期	中期	初期	中期
教学活动1(分桌)	55(15.70)	19(12.50)	4(5.30)	6(9.50)	29(22.00)	0(0.00)	22(15.40)	13(27.10)
教学活动2(连坐)	68(19.40)	26(17.10)	7(9.20)	6(9.50)	20(15.20)	5(12.20)	41(28.70)	15(31.10)
游戏活动	62(17.70)	30(19.70)	19(25.00)	12(19.00)	42(31.80)	18(43.90)	1(0.70)	0(0.00)
户外活动	21(6.00)	7(4.60)	6(7.90)	0(0.00)	2(1.50)	3(7.30)	13(9.10)	4(8.30)
自由活动	29(8.30)	10(6.60)	4(5.30)	8(12.70)	8(6.10)	1(2.40)	17(11.90)	1(2.10)
半自由活动	34(9.70)	21(13.80)	17(22.40)	14(22.20)	4(3.00)	2(4.90)	13(9.10)	5(10.40)
排队	77(21.90)	37(24.30)	18(23.70)	17(27.00)	26(19.70)	10(24.40)	33(23.10)	10(20.80)
用餐	5(1.40)	2(1.30)	1(1.30)	0(0.00)	1(0.80)	2(4.90)	3(2.10)	0(0.00)
合计	351(100)	152(100)	76(100)	63(100)	132(100)	41(100)	143(100)	48(100)

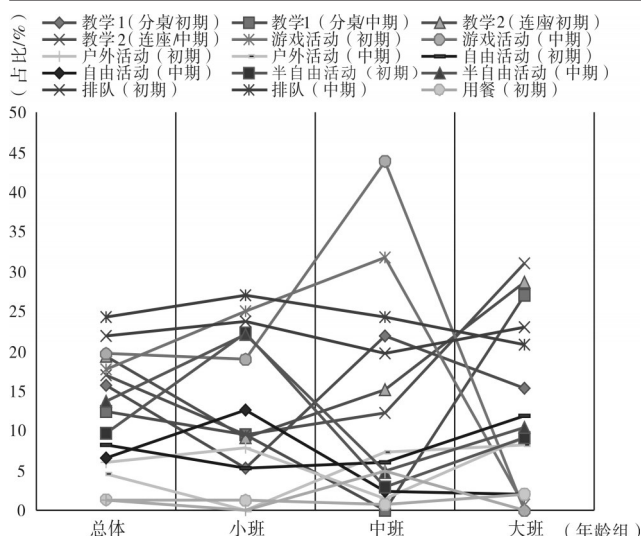


图1 各年龄组幼儿攻击事件背景活动在学期内的变化情况

(五)学期内幼儿攻击事件性别匹配关系特点

攻击事件的发生主体主要由攻击者和攻击受害者组成,每一次攻击事件都存在着一一对应的攻击者-攻击受害者的匹配关系,也就必然存在性别上的一一对应关系。分析显示,两个时间段,在总体的性别对应关系匹配中,同性匹配占比最高,超过了一半。但是,“男-男”和“女-女”匹配占比相差较大,其中“男-男”达到47.6%以上,且在总体呈现占比随着年龄逐步上升的趋势。而“女-女”却低于10%。在异性匹配的统计中,总体上“男-女”和“女-男”占比差异不大,但各年龄组之间却有所不同。

为了深入探索学期内幼儿攻击事件中性别

关系的稳定性,对比分析了两个时间段幼儿攻击事件中性别匹配的情况。与学期初期相比,小班组幼儿攻击事件中的性别匹配未发生显著的变化,总体上保持一致。与小班不同的是中大班组

幼儿攻击事件所表现的性别匹配中,“男-男”占比呈现出显著的增长的趋势,而“女-男”占比却显著下降(分析结果具体情况见表7,图2)。

表7 学期内各年龄组幼儿攻击性行为的性别匹配对比情况

班 级	匹配关系	男男		女女		男女		女男		合计	
	时间	初期	中期	初期	中期	初期	中期	初期	中期	初期	中期
	小班n	33	27	4	4	26	21	13	11	76	63
	(%)	(43.40)	(42.90)	(5.30)	(6.30)	(34.20)	(33.30)	(17.10)	(17.50)	(100)	(100)
	中班n	55	22	12	6	25	8	40	5	132	41
	(%)	(41.70)	(53.70)	(9.10)	(14.6)	(18.90)	(19.50)	(30.30)	(12.20)	(100)	(100)
	大班n	79	35	8	3	21	7	35	3	143	48
(%)	(55.20)	(72.90)	(5.60)	(6.30)	(14.70)	(14.60)	(24.50)	(6.30)	(100)	(100)	
合计n	167	84	24	13	72	36	88	19	351	152	
(%)	(47.60)	(55.30)	(6.80)	(8.60)	(20.50)	(23.70)	(25.10)	(12.50)	(100)	(100)	

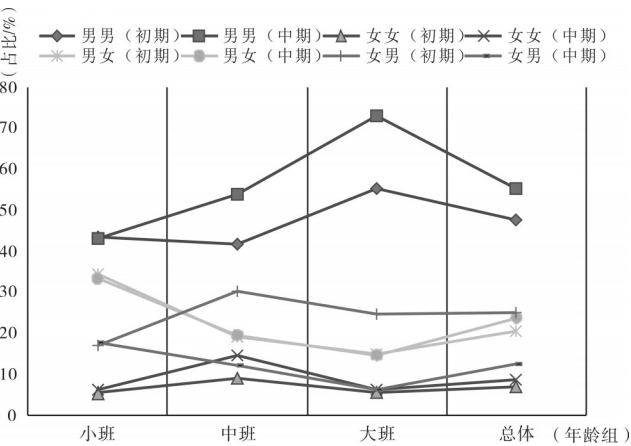


图2 各年龄组幼儿攻击性行为性别匹配类别在学期内变化情况

(六)学期内幼儿攻击性行为的教师干预策略特点

教师的干预对于幼儿攻击性行为表现有重

要影响。为了探究教师面对幼儿攻击时的干预特点,笔者将教师干预策略分为三中类型,即“无反应”“敷衍式批评”和“寻由解决”(找出攻击者发起攻击的原因,说明攻击造成的伤害,提出不再攻击的要求或期望,并对被攻击者给予安慰),并对其进行了描述性统计。

统计结果显示,教师在面对幼儿学期初期的攻击时多采取放任策略,即“无反应”状态,其占比高达近80%;教师的直接性干预仅占约20%,其中又以“敷衍式批评”为主,都超过了80%,少有“寻由制止”干预。到了学期中期,教师对小、中班组幼儿攻击的干预策略发生了变化,“无视”干预占比降低,代之以更多的“敷衍式批评”(分析结果具体情况见表8,图3)。

表8 学期内教师对不同年龄组幼儿攻击性行为干预策略对比情况

时间	无反应		敷衍式批评		寻由解决		合计	
	初期	中期	初期	中期	初期	中期	初期	中期
小班 n	59(77.60)	34(54.00)	15(19.70)	26(41.30)	2	3	76	63(100)
(%)					(2.60)	(4.80)	(100)	
中班 n	109(82.60)	25(61.00)	19(14.40)	15(36.60)	4	1	132(100)	41(100)
(%)					(3.00)	(2.40)		
大班 n	112(78.30)	40(83.30)	28(19.60)	6	3	2	143(100)	48(100)
(%)				(12.50)	(2.10)	(4.20)		
合计	280(79.80)	99(65.10)	62(17.70)	47(30.90)	9	6	351(100)	152(100)
					(2.60)	(3.90)		

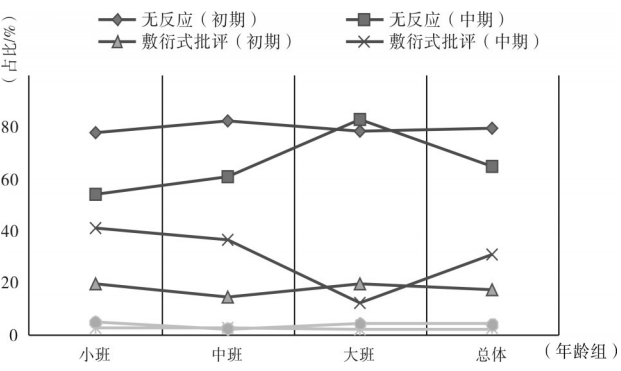


图3 教师对不同年龄组幼儿攻击性行为干预策略在学期内的变化情况

为了探索教师对幼儿攻击干预策略的性别差异,对教师在两个时间段的干预策略进行了基于性别的描述性统计。结果显示,教师对男孩攻击的关注度和干预力度都要强于女孩。对比两个时间段,教师在学期中期对幼儿攻击性行为干预力度显著提升。另外,在男孩攻击上干预强度的提升幅度要大于女孩(分析结果具体情况见表9,图4)。

表9 学期内教师对不同性别幼儿攻击性行为干预策略对比情况

	无反应		敷衍式批评		寻由解决		合计	
	初期	中期	初期	中期	初期	中期	初期	中期
女	96(84.20)	22(71.00)	16(14.00)	7(22.60)	2(1.80)	2(6.50)	114(100)	31(100)
男	184(77.60)	77(63.00)	46(19.40)	40(33.10)	7(3.00)	4(3.30)	237(100)	121(100)
合计	280(79.80)	99(65.10)	62(17.70)	47(30.90)	9(2.60)	6(3.90)	351(100)	152(100)

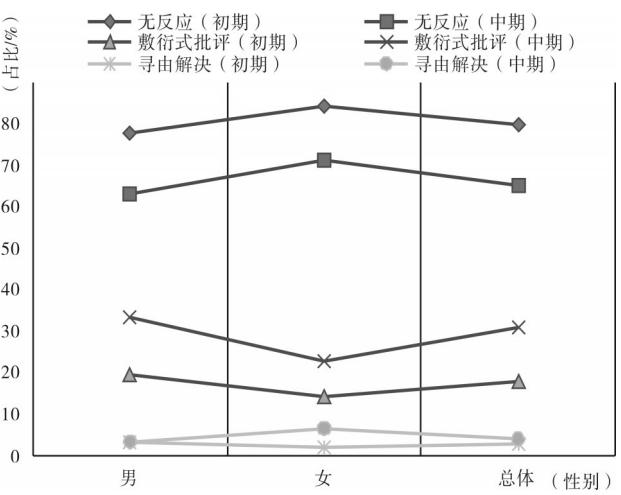


图4 教师对不同性别幼儿攻击性行为干预策略在学期内的变化情况

幼儿攻击性行为的结束方式主要表现为“自行结束”“教师制止”和“同伴制止”三种常见形式。为了探究结束方式的分布特点,笔者进行了描述性统计,结果表明,在学期初期,幼儿攻击的主要结束方式都是“自行结束”,占比近80%,中班组甚至达到了82.58%;“教师制止”占比较少,只有20%。但是,学期中期的小、中班组幼儿攻击结束方式均发生了显著变化,具体表现为“自行结束”占比下降,“教师制止”占比则显著升高。与学期初期相比,大班组幼儿攻击的各种结束方式占比却未发生明显变化。另外,在两个时间段的检索中均未发现“同伴制止”这一攻击结束方式(分析结果具体情况见表10,图5)。

(七)学期内幼儿攻击性行为的结束方式特点

表10 学期内各年龄组幼儿攻击性行为的结束方式对比情况

	时间	自行结束		教师制止		同伴制止		合计	
		初期	中期	初期	中期	初期	中期	初期	中期
班级	小班n(%)	59(77.60)	34(54.00)	17(22.40)	29(46.00)	0(0)	0(0)	76(100)	63(100)
	中班n(%)	109(82.60)	25(61.00)	23(17.40)	16(39.00)	0(0)	0(0)	132(100)	41(100)
	大班n(%)	112(78.30)	40(83.30)	31(21.70)	8(16.70)	0(0)	0(0)	143(100)	48(100)
	合计	280(79.80)	99(65.10)	71(20.20)	53(34.90)	0(0)	0(0)	351(100)	152(100)

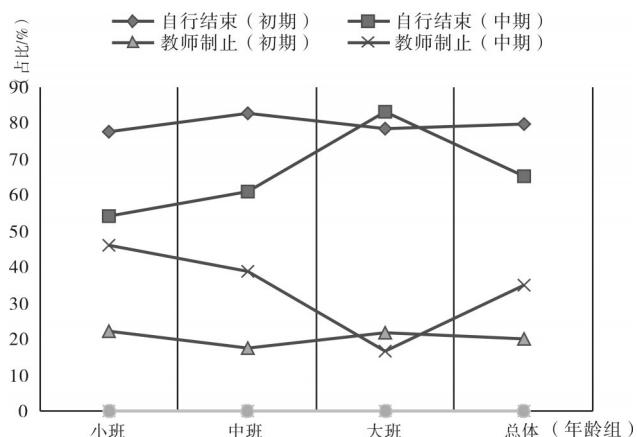


图5 各年龄组幼儿攻击性行为的结束方式
在学期内的变化情况

四、讨论

(一)学期内幼儿攻击性行为的年龄差异

以上研究表明,在学期初期,幼儿攻击性行为并未表现出幼儿时期的普遍性特点,各类攻击均未表现出明显的年龄差异。但是,到了学期中期,幼儿的总攻击和身体攻击开始显现出明显的年龄差异。幼儿攻击性行为,特别是总攻击和身体攻击的年龄差异由学期初期不显著到学期中期日益显著可能是因为学期初期中、大班组幼儿处于假期后的入园再适应状态,而小班组幼儿更要面对分离焦虑和入园适应等问题。各年龄组的大部分幼儿都要经历不同的情绪波动和心理焦虑问题,这种情况下,幼儿的反应和行为表现可能更多地反映外在刺激,而内在影响相对减弱。另外,在园幼儿攻击性行为的发展轨迹会受到教师干预的影响,通过对两个时间段教师攻击干预策略的对比分析结果可以看出,教师在初期对幼儿攻击性行为的干预力度较弱,各年龄组的放任型干预占比都达到了80%,且教师对中、大班组更倾向采取放任型干预。教师在学期初期的攻击干预策略可能会影响幼儿攻击性行为的年龄差异。

幼儿攻击性行为在中期的年龄差异仅表现在总攻击和身体攻击上,特别是身体攻击上的差异更为明显,具体表现为小班组强于中班组,中班组又强于大班组,这一结果与已有研究相一致,且具有跨文化普遍性^[26,35]。而语言攻击和关系攻击的年龄差异仍不明显,该研究结果与Os-terman等人的结论并不一致,其研究显示,年龄较

大的儿童比年龄较小的儿童更倾向于关系攻击^[36]。这一现象的产生可能源于语言攻击,特别是关系攻击本身的隐蔽性,它们并不像身体攻击那样更容易被察觉。同时,对于年龄较大的幼儿来说,他们在发展中形成的攻击技巧和策略进一步加剧了这类攻击的隐蔽性。但是,这也可能说明该阶段幼儿的语言攻击和关系攻击的发展并不足以显示出显著的年龄差异。

(二)学期内幼儿攻击性行为的性别差异

对比分析幼儿攻击性行为在学期初期和学期中期两个时间段的性别差异,结果表明,学期内两个时间段的研究结论是不一致的,即学期初期的幼儿攻击未表现出显著的性别差异,而到了学期中期,性别差异开始在总攻击和身体攻击上显现。基于观察的学龄前儿童攻击性行为已有研究表明,本研究关于学期初期幼儿攻击性行为在性别上的无差异表现具有一定的独特性,这与大部分国内外研究结果是不同的。他们的研究表明,幼儿攻击是普遍存在性别差异的,基本指向是男孩倾向于身体攻击和语言攻击,而女孩则会表现出更多的关系攻击^[21-22,28,30]。学期初期幼儿攻击性别差异研究结果与已有研究结论的巨大反差可能是观察时间的不同所造成的,已有研究对幼儿攻击性行为的观察更多的是对学期中后期的行为观察,类似于本研究中的学期中期观察,这一时期的幼儿对班级同伴、老师和环境已经相当熟悉,行为特征趋于稳定状态^[21,30]。而学期初期是一学期的开始阶段,该阶段在园幼儿在假期的影响下,与同伴、教师关系的亲密度降低,再加上入园焦虑的影响,情绪易于波动,外化行为多变等,在这些外在因素的影响下,幼儿攻击很难维持性别因素主导下的攻击表现。但是学期中期幼儿攻击的性别差异开始显现,主要体现在总攻击和身体攻击上,具体表现为男孩的总攻击和身体攻击均强于女孩,而语言攻击和关系攻击的性别差异并不明显,这一结论与Juliano等人的研究基本一致,他们也通过观察发现,在园幼儿(Care center)的身体攻击具有显著的性别差异,在关系攻击中却未表现出任何性别差异^[37]。与本研究不同的是,部分学者的研究不仅证实了身体攻击的性别差异,而且发现语言攻击和关系攻击也存在性别差异^[21-22,28,30],这一不同可能是由

观察中对攻击活动背景的定位和攻击事件的选择不同造成的。已有研究的观察更多地指向单一的非结构性自由活动,通过片段累加的形式记录幼儿攻击,而本研究实行的是面向全结构性活动的持续性事件观察。本研究中学期中期幼儿的语言攻击和关系攻击性别差异仍不明显的原因也有可能是该时间段幼儿的行为仍未完全稳定,处于班级环境适应阶段,特别是小、中班组幼儿。另外,被试性别比重在各年龄段的分布差异也可能是造成这一研究结果的因素,即小、中班被试男幼儿居多,大班男、女幼儿相当。

(三)学期内幼儿攻击性行为发展的稳定性及轨迹

以上研究显示,学期内在园幼儿的攻击性行为发展是不稳定的,具体而言,从学期初期到学期中期,幼儿攻击性行为检出率呈现显著的下降趋势,这一研究结果虽然与幼儿攻击性行为发展轨迹相关研究的结论具有一致性,即学龄前期儿童的攻击会随着年龄的增长而减少^[38]。但是,这一结论却与幼儿攻击性行为发展稳定性研究的基本结论不一致。有研究指出,幼儿攻击在3-6岁间是稳定的^[39]^[36];以学年的追踪跨度的观察研究也显示,幼儿攻击在学年内具有一定的稳定性^[14, 28, 30]。研究结果的差异可能是两个方面造成的,首先是追踪观察的时间截点不同,以往研究大多是将时间截点定位于相似性极高的单位时间周期点上,本研究的追踪起始点为学期初期和学期中期,它们之间的相似性较低。其次是追踪的时间跨度不同,已有研究多以年或更长时间段为跨度,而本研究的时间跨度为学期,追踪时间跨度不同,所得出的幼儿攻击性行为稳定性可能会有所差异。而且,Olweus的研究指出,攻击发展的稳定性会因为间隔长短而不同^[15]。但是,也有研究从幼儿社会支配关系发展角度为本研究结论提供了支持,他们指出,幼儿的攻击最频繁发生在学年开始的时候,这时同伴团体正在初步形成,而攻击被用来谈判社会支配地位,当这些关系建立之后,攻击频率就会降低^[40]。攻击策略的发展也有可能是学期初期到学期中期幼儿攻击性行为发展变化的一个重要因素。Perry等人的研究表明,当攻击性儿童进入新的同伴群体时,一开始他们会攻击许多不同的孩子,在一定

的经验积累下,他们会将攻击指向限制在更少、更“有回报”的目标上^[41]^[35-146]。攻击性儿童攻击目标范围的缩小,也就可能造成总体攻击频率的减少,而且这种以攻击“回报”为导向的攻击策略具有年龄差异。研究显示,低龄幼儿的攻击策略技能要弱于高龄儿童的攻击策略技能,这一规律也在本研究中得以证实,即与学期初期的攻击检出率相比,到学期中期幼儿攻击的减少幅度不同,其中大班减幅最大,中班次之,小班最弱。另外,两个时间段幼儿攻击性行为教师干预强度的变化也在一定程度解释了幼儿攻击检出率在两个时期的变化。分析结果显示,与学期初期相比,在学期中期教师实施直接干预的比率上升了近14个百分点。

(四)学期内幼儿攻击性行为发生的背景活动分布特点

根据幼儿园一日生活组成活动特点,笔者将攻击事件的背景活动分为八大类型。描述统计分析结果显示,幼儿攻击事件发生的背景活动总体上集中在规则要求较高、个体间接触相对频繁以及活动空间相对较少的游戏活动、集体排队和结构性教学活动,尤其是连座式的结构性教学活动中。攻击事件发生的背景活动在幼儿身上又呈现一定的差异,小班组幼儿攻击事件多发生在游戏活动、排队和半自由活动中,排队和游戏活动也是中班组幼儿攻击事件的多发背景活动,大班组幼儿的攻击事件则集中发生在排队和教学活动(连座和分桌)。不难发现,幼儿攻击事件发生的共有背景活动是排队,因为排队相对于其他活动而言,对幼儿的规则意识、控制能力、空间知觉都有较高的要求,而且排队活动中,特别是在动态的“一字型”队伍中,排队规则本身就包含着拉、扯或者其他身体接触行为,当幼儿把这些行为归为敌意行为时就很有可能对同伴发起攻击^[42]。进一步分析表明,不同年龄组的幼儿在排队中的攻击类别倾向存在差异,小班组幼儿更多的是由肢体过度接触与空间争夺而引发的身体攻击(达到70%),中、大班组幼儿多是由同伴插队、出队等违规行为引起的语言攻击(如吼叫)和关系攻击(如告状、帮助同伴排挤他人)。另外,小、中班组幼儿也易在游戏活动中发生攻击,而且多表现为以争抢玩具、角色为主要内容的身体

攻击。大班组幼儿倾向于在结构化的教学活动中发起攻击,其原因可能是大班的教学活动增多,活动持续时间增长,且纪律规范要求更高,当注意力、自控能力达不到规则要求的时候,幼儿反而更容易因外部束缚产生不良情绪和攻击性行为。同时,大班组幼儿的自我意识和表现欲望增强,部分幼儿在教学活动中乐于充当“小警察”的角色,经常性地去规范他人或者向老师“打报告”,这种情况下更容易造成语言和关系上的冲突,从而发生攻击。幼儿在以上背景活动中表现的攻击倾向和攻击形式不仅符合不同年龄上的攻击形式规律,而且证明了攻击是幼儿掌控资源的重要战略和手段^[43],甚至表现出了幼儿掌控发展的纵向特点,即从掌控自我到掌控外物,再到掌控他人。排队、游戏活动、结构性教学活动实则为幼儿资源掌控和掌控感获得提供了重要的载体^[44]。

(五)学期内幼儿攻击性行为的性别匹配关系特点

在幼儿攻击性行为研究中,区分攻击者和攻击受害者之间的性别匹配关系至关重要^[45]。因此,本研究对学期内两个时间段检出的503次攻击中的性别匹配关系进行了对比分析。结果表明,两个时间段内同性匹配占比都要高于异性匹配占比,这一结果与已有研究基本保持一致,即幼儿主要将他们的攻击性行为指向同性同龄人^[21-22]。但是,“攻击易发生在同性之间”的普遍性结论只适用于本研究的男性幼儿,而当攻击发起者的性别为女性时,对应的被攻击者性别更多的是男性,这一研究结果可能是因为在性别隔离的同龄群体中,男孩会花费更久的时间与同性同伴在一起,他们对偏“男性”玩具和更加激烈游戏的偏好可能会助长更粗暴的行为,从而促使同性同伴之间的攻击,可以说男孩之间互动时的高频次攻击是一种普遍现象^[46]。另外,各年龄段,特别是小、中班男幼儿显著多于女幼儿的被试性别分布特点也可能是这一研究结果的重要原因。但是,当男性幼儿进行跨性别行为时,通常会经历来自异性同伴的消极反应,这也是为什么本研究中“女-男”性别匹配比重较大的可能原因^[47]。攻击者与被攻击者的性别匹配关系在各年龄组有所差异。对于小班组而言,两个时间段内,

“男-男”和“男-女”都是其主要的攻击性别匹配关系,且在学期内的纵向发展上无显著变化。这说明,小班男孩易成为攻击者,而攻击受害者的性别具有不确定性。中、大班组幼儿的攻击性别匹配关系在两个阶段存在一定的差异,学期初期主要表现为“男-男”和“女-男”,但到了学期中期,“男-男”占比显著提高,且大班组的提升幅度要大于中班组,不同的是“女-男”占比明显下降。这一现象说明,在中、大班组男孩也易成为攻击者,且攻击动机要大于小班组。女孩在学期初期也会发起攻击,但到了中期这种倾向和动机就会减弱。

总体而言,在学期内,男孩既易成为攻击者,也易成为攻击受害者,其攻击倾向和被攻击的可能会随着时间的推移而提升。女孩发起攻击和被攻击的可能具有不稳定性,在小班易成为被攻击者,在大班特定时期可能会成为攻击发起者,但是各阶段女孩同性之间的攻击都比较少。

(六)学期内幼儿攻击性行为的教师干预特点

教师的职业敏感度、幼儿行为管理技能、对班级幼儿行为发展状况,特别是对幼儿攻击性行为的认知及行为本身伤害性的认识都会影响教师在面对班级攻击事件时的干预策略选择和干预力度把控。而积极主动的预防策略和适当的反应管理又在班级幼儿攻击性行为的控制中有着重要的影响^[32]。为了探究学期内教师的幼儿攻击性行为干预策略和干预强度特点,以上研究对两个时间段共计503次攻击事件进行了描述性统计,结果显示,放任型的“无反应”方式是教师应对幼儿攻击的主要干预策略,约占76.94%,而教师主导或者教师参与下的干预策略较少,仅占23.06%,少有的直接干预又多为“敷衍式批评”。这一研究结果与我国梁玉华等人的研究结果恰恰相反,他们的研究表明,选择使用教师主导策略的最多,约占总攻击事件的62.3%;使用幼儿主导策略的约占攻击事件总数的27.5%;使用放任策略的最少,约占攻击事件总数的10.2%^[27]。造成研究结果差异的可能原因有以下几个方面,首先,本研究中教师对幼儿攻击性行为的干预策略处于动态变化中,即由放任到直接干预,观察时间段内教师的幼儿攻击干预策略正处于放任型

策略的高峰期,特别是学期初期。其次,本研究幼儿的攻击性严重强于梁玉华等人研究中幼儿攻击倾向,对比统计结果显示,梁玉华等人的研究在100小时的累计观察中共检出幼儿攻击173起,而本研究在累计30小时的观察中检出幼儿攻击高达503起。当面临频繁的幼儿攻击时,教师可能会因为精力、时间有限,管理压力过大而不得不采取放任策略。最后,教师的班级管理能力和学历层次差异也可能是研究结果差异的一个重要促成因素,这些因素也在梁玉华等人的研究中得到了证实。

为了探索教师对幼儿攻击性行为干预策略在学期内的变化特点,笔者对比分析了两个阶段的教师干预策略,结果表明,相比较学期初期,学期中期教师主导的干预策略比重显著提升,而放任型干预策略占比显著减少。这一变化可能源于幼儿攻击强度的降低,较少的班级攻击事件使得教师有更多的精力、时间去关注幼儿攻击。学期初期幼儿频繁的攻击及其危害性也可能提升了教师对班级攻击事件的关注力度,加强了攻击干预。但是,教师的攻击干预仍有失科学性,虽然逐渐增强了干预力度,但更多地体现在“敷衍式批评”。

对比幼儿攻击性行为的干预策略发现,教师的干预策略和干预力度有所差异,他们对低年龄组幼儿的干预强度要大于高年龄组幼儿,而且这种差异在学期中期表现得更加明显。

(七)学期内幼儿攻击性行为的结束方式特点

笔者对两个时间段的503次攻击事件的结束方式进行综合统计和对比分析,结果表明,总体上“自行结束”是幼儿攻击事件结束的最普遍方式,且该方式在高年龄组幼儿身上表现得更加明显。对比分析两个时期“自行结束”占比显示,小、中班组在减少,而大班组反而增加。幼儿攻击事件“自行结束”现象普遍可能是教师的干预方式造成的,它也在一定程度上证实了幼儿已经具有自我解决冲突的能力^[48],同时这种能力会被高年龄组幼儿更加熟练地执行。

相比较“自行结束”方式,“教师结束”方式占比较低,“同伴结束”方式为零。低比重的“教师结束”方式可能与教师的干预策略选择和教师的

主观能动性有关。整个观察时期未发现“同伴结束”班级攻击事件这一现象则表明,当面对班级攻击事件时,攻击事件非卷入型幼儿更愿意充当“局外人”(置身于事外,而不积极参与),而非正面的“维护者”(通过告诉成年人发生了什么来帮助攻击受害者,或告诉攻击者停止,或事后安慰攻击受害者),或者负面的“助手”(帮助攻击者)和“强化者”(鼓励攻击者或嘲笑攻击受害者)^[49]。7岁以前的儿童自我中心化倾向比较明显,他们更乐意从自身出发考虑问题,故当同伴间发生攻击时,他们很有可能无视这种对自身不造成伤害或者伤害性较小的行为。另外,教师的行为导向也会在一定程度上对幼儿主动实施攻击干预的积极性造成一定影响,本研究显示,教师对幼儿攻击的干预倾向较低,这样就减少了幼儿行为模仿的源头,进而降低幼儿对同伴间攻击事件介入的可能性。

五、教育建议

(一)辩证看待幼儿攻击性行为的普遍规律及其特殊性

经过国内外学者的不断研究、论证,我们对学龄前期儿童攻击性行为发展特点有了一个深入的认识,它们发展的普遍性规律也在多样化和重复性的研究中得以展现,如幼儿攻击性行为在3-6岁间发展的普遍性特点在发展轨迹上表现为攻击性逐渐增强,在4岁左右达到顶峰,然后逐步减弱^[11,13]。在攻击形式的性别差异上表现为男孩倾向于身体攻击和语言攻击,而女孩乐于选择关系攻击^[21-22,28,30]。在发展的稳定性上表现为适度稳定^[15]。幼儿攻击性行为发展的普遍性规律固然存在,但是其仍然可能会因为时间、研究方法、关注焦点的转移而表现出一定的特殊性,正如本研究结果所证实的那样,幼儿攻击性行为发展特点在学期中期能够基本与普遍性规律保持一致,但是学期初期却是幼儿攻击性行为发展的特殊时期,年龄差异和性别差异都不显著,且该时期是幼儿攻击的高发期和不稳定时期。另外,从学期初期到学期中期,幼儿攻击检出量出现骤降的现象。

因此,面对班级攻击事件时,作为攻击干预的主要执行者,教师在了解幼儿攻击性行为发展

普遍性规律的基础上,也要充分重视幼儿攻击性行为发展的特殊性。幼儿攻击在学期初期的高发性,及其在性别、年龄上的无差异性需要教师对班级攻击事件和攻击性儿童给予高度的重视,同时要改变攻击干预不足的现状,提升干预力度和实效性,降低攻击对攻击受害者、攻击者、教师和其他人的伤害。另外,教师要适时改变以往的性别偏见或者经验上的思维定势,同等关注不同性别和不同年龄组幼儿的攻击性行为。

(二)基于空间特征适时有效定位幼儿攻击事发现场

攻击事件是一种多角色组成的群体性行为事件,它不仅包含攻击者和受害者两个基本角色,还包括助手、维护者、强化者和局外人等参与性角色^[49]。群体性的基本特征决定了攻击事件更易发生在群体性活动中,这也是本研究将幼儿园不同的泛群体性“一日生活”环节与幼儿攻击事件背景活动相联系的重要原因。研究结果也表明,幼儿攻击事件的背景活动是有规律可循的,具体来说,幼儿攻击易发生在规则要求较高、个体间接触相对频繁以及活动空间相对较少的游戏活动、集体排队和结构性教学活动,尤其是连座式的结构性教学活动中。因此,在班级管理和活动组织过程中,教师要加强对幼儿攻击事件和攻击潜在因素的监控。同时,教师在监控中要根据年龄区别对待,在小班要注重对游戏活动、排队和半自由活动的监控,在中班要加强对排队和游戏活动的监控,在大班要对排队和教学活动(连座和分桌)的监控有所偏移。除此之外,教师还应该优化对攻击事件多发性背景活动的管理,如强化排队和游戏规则,增加游戏材料投放,扩大活动空间,适当缩短教学活动时间等。

(三)合理把控攻击事件形势,巧妙实施多主体、多形式干预

随着年龄的增长,幼儿自我解决同伴冲突的能力会逐渐提升,但这并不意味着可以让幼儿攻击自由发展,外在干预仍然是矫正幼儿攻击最为直接和有效的途径。本研究表明,当班级攻击事件发生时,教师的干预策略选择是不合理的,他们更多地采取幼儿主导的放任型策略,直接的干预又多是批评、惩罚等形式。

为了提升干预的科学性,以教师为主体的干

预策略需要注意以下几个方面。首先,教师要为班级制定并执行明确、坚定、一致和适当的规则,特别是攻击性行为惩罚规则,通过行为后的惩罚刺激来降低攻击性儿童发起攻击和同伴模仿攻击的可能性。其次,教师要学会快速准确的事件形势评估技能,并根据攻击事件的形势采取适当的干预策略,当攻击事件比较平静,攻击者所实施的攻击性行为未对被攻击者造成较大伤害且事件未出现进一步恶化态势时,教师可以采取放任型策略,让攻击事件在非关注中消失。已有研究证实,教师的这种消极的干预方式在一定程度上可以降低幼儿的攻击表现^[50]。当攻击事件比较激烈,攻击性行为对被攻击者造成一定伤害,致使被攻击者情绪低落,或者攻击事件当事人的主动攻击和反应性攻击出现此起彼伏、交叉进行时,教师需要及时制止攻击事件并“寻由说教”,以防止攻击事件的进一步恶化或者连锁式攻击事件的发生^[32]。

除此之外,教师要尝试以辅助者的身份鼓励攻击事件当事人自主解决问题和矛盾,从而实现攻击干预主体由教师向幼儿转变。另外,教师也要对攻击事件中的“维护者”(通过告诉成年人发生了什么来帮助攻击受害者,或告诉攻击者停止,或事后安慰攻击受害者)角色给予肯定和鼓励,让他们成为干预班级攻击性行为的“中流砥柱”。

(四)减少性别偏见,加强混性游戏活动

在传统观念的驱动下,教师对男孩和女孩的攻击性反应是不同的,男孩会比女孩受到更多的鼓励和更少的约束^[51]。在这种性别偏见和差别化干预的影响下,幼儿可能会优化攻击策略,使攻击性行为既能实现掌控和伤害性目的,又能在一定程度上使其不超过成人的容忍度。对于男孩而言,他们会将同性同伴作为主要的攻击目标,跨性别攻击相对较少;对于更在意成人看法的女孩而言,除了实施同性间攻击外,她们还会调整攻击形式偏好,即更多地选择隐蔽的关系攻击,而非外显的身体攻击和语言攻击^[52]。本研究关于攻击事件性别匹配关系的结论也显示,幼儿攻击更易发生在同性之间,且在男孩身上表现得尤为明显。因此,教师首先要改变主观意识在幼儿攻击上的性别偏见,不可因为幼儿性别不同而轻视

攻击性行为的伤害性,从而放松警惕。其次,要加强对同性别幼儿,特别是男幼儿间互动行为的关注。最后,要优化调整班级各类活动的幼儿性别组合结构,减少同性别幼儿搭配,增加混性活动的组织。

【参考文献】

- [1] BUSHMAN B J, ANDERSON C A. Is it time to pull the plug on the hostile versus instrumental aggression dichotomy?[J]. *Psychological Review*, 2001, 108(1): 273-279.
- [2] DODGE K A, COIE J, LYMAN D. *Handbook of child psychology: aggression and antisocial behavior in youth* [M]. Chichester: Wiley, 2006.
- [3] ALINK L R A, MESMAN J, et al. The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children[J]. *Child Development*, 2006, 77(4): 954-966.
- [4] HAY D F, HURST S L, WATERS C S, et al. Infants' Use of Force to Defend Toys: The Origins of Instrumental Aggression[J]. *Infancy*, 2011, 16(5): 471-489.
- [5] HAY D F. The Early Development of Human Aggression [J]. *Child Development Perspectives*, 2017, 11(2): 102-106.
- [6] VOULGARIDOU L, KOKKINOS C M. Relational aggression in adolescents: A review of theoretical and empirical research [J]. *Aggression and Violent Behavior*, 2015 (23): 87-97.
- [7] MCCABE A, LIPSCOMB T J. Sex differences in children's verbal aggression[J]. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1988(34): 389-401.
- [8] CRICK N R, GROTPETER J K. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment[J]. *Child Development*, 1995, 66(3): 710-722.
- [9] CRICK N R, BIGBEE M A, HOWES C. Gender differences in children's normative beliefs about aggression: How do I hurt thee? Let me count the ways[J]. *Child Development*, 1996, 67(3): 1003-1014.
- [10] LOEBER R. Development and risk-factors of juvenile antisocial-behavior and delinquency[C]//*Clinical Psychology Review: workshop on the prevention of antisocial behavior*. Nemacon: PA, 1990, 10(1): 1-41.
- [11] SCOTT J G, TUNBRIDGE M, STATHIS S. The aggressive child[J]. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 2018, 54(10): 1165-1169.
- [12] HAY D F, PERRA O, HUDSON K, et al. Identifying Early Signs of Aggression: Psychometric Properties of the Cardiff Infant Contentiousness Scale[J]. *Aggressive Behavior*, 2010, 36(6): 351-357.
- [13] TREMBLAY R E, NAGIN D S, SEGUIN J R, et al. Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors[J]. *Pediatrics*, 2004, 114(1): E43-E50.
- [14] OSTROV J M, WOODS K E, JANSEN E A, et al. An observational study of delivered and received aggression, gender, and social-psychological adjustment in preschool: "This White Crayon Doesn't Work..." [J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2004, 19(2): 355-371.
- [15] OLWEUS D. Stability of aggressive reaction patterns in males[J]. *Psychological Bulletin*, 1979(86): 852-875.
- [16] 李俊. 3-9岁儿童的攻击性行为调查[J]. *心理发展与教育*, 1994(4): 43-46.
- [17] 卢长娥, Roxanne Fillmore, 王勇. 幼儿自尊与攻击性行为的特点及其关系[J]. *学前教育研究*, 2016(4): 56-63.
- [18] 韩丕国, 林庆楠, 卞玉龙, 等. 母子关系对小班幼儿攻击行为的预测作用[J]. *中国临床心理学杂志*, 2017, 25(6): 1156-1159.
- [19] 管红云, 王声湧, 刘治民, 等. 学龄前儿童攻击性行为的影响因素分析[J]. *中国学校卫生*, 2005(11): 18-19.
- [20] 贾守梅, 汪玲, 谭晖, 等. 学龄前儿童攻击性行为与健康状况的关系[J]. *中国学校卫生*, 2014, 35(1): 14-16.
- [21] OSTROV J M, KEATING C F. Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study [J]. *Social Development*, 2004, 13(2): 255-277.
- [22] CRICK N R, OSTROV J M, BURR J E, et al. A longitudinal study of relational and physical aggression in preschool [J]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2006, 27(3): 254-268.
- [23] CAIRNS R B, CAIRNS B D, NECKERMAN H J, et al. Growth and aggression.1. childhood to early adolescence [J]. *Developmental Psychology*, 1989, 25(2): 320-330.
- [24] MONKS C E, SMITH P K, SWETTENHAM J. Aggressors, victims, and defenders in preschool: Peer, self-, and teacher reports [J]. *Merrill-Palmer Quarterly-Journal of Developmental Psychology*, 2003, 49(4): 453-469.
- [25] 王益文, 林崇德, 张文新. 儿童攻击行为的多方法测评研究[J]. *心理发展*, 2004(2): 69-74.
- [26] 张文新, 张福建. 学前儿童在园攻击性行为的观察研究[J]. *心理发展与教育*, 1996(4): 18-22, 34.
- [27] 梁玉华, 苏丽. 幼儿攻击性行为的应对策略[J]. *教育探索*, 2012(2): 129-132.
- [28] 张文新, 纪林芹, 宫秀丽, 等. 3~4岁儿童攻击行为发展的追踪研究[J]. *心理科学*, 2003(1): 44-47.
- [29] 王益文. 3~4岁儿童攻击行为的多方法测评及其与“心理理论”的关系[D]. 济南: 山东师范大学, 2002.
- [30] 张茜. 4~5岁儿童攻击性行为发展及其与家庭因素关

- 系的追踪研究[D]. 济南: 山东师范大学, 2003.
- [31] ARNOLD D H, HOMROK S, ORTIZ C, et al. Direct observation of peer rejection acts and their temporal relation with aggressive acts[J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 1999, 14(2):183-196.
- [32] GOLDSTEIN N E, ARNOLD D H, ROSENBERG J L, et al. Contagion of aggression in day care classrooms as a function of peer and teacher responses[J]. *Journal of Educational Psychology*, 2001, 93(4):708-719.
- [33] BJORKQVIST K, LAGERSPETZ K M J, KAUKIAINEN A. Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression[J]. *Aggressive Behavior*, 1992(18): 117 - 127.
- [34] 余毅震, 史俊霞, 吴汉荣. 直接和间接攻击行为量表的信效度研究[J]. *中国学校卫生*, 2005(1):6-7.
- [35] BROIDY L M, NAGIN D S, TREMBLAY R E, et al. Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study[J]. *Developmental Psychology*, 2003, 39(2): 222-245.
- [36] OSTERMAN K, BJORKQVIST K, LAGERSPETZ K M J, et al. Cross-cultural evidence of female indirect aggression[J]. *Aggressive Behavior*, 1998, 24(1):1-8.
- [37] JULIANO M, WERNER R S, CASSIDY K W. Early correlates of preschool aggressive behavior according to type of aggression and measurement[J]. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2006, 27(5):395-410.
- [38] TREMBLAY R E. The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century[J]. *International Journal of Behavioral Development*, 2000, 24(2):129-141.
- [39] 纪林芹. 儿童攻击、相关问题行为的发展及其家庭相关因素[D]. 济南: 山东师范大学, 2007.
- [40] PELLEGRINI A D, ROSETH C J, MLINER S, et al. Social dominance in preschool classrooms[J]. *Journal of Comparative Psychology*, 2007, 121(1):54-64.
- [41] PERRY D G, Perry L C, Boldizar J P. Handbook of developmental psychopathology: learning of aggression[M]. New York: Plenum, 1990.
- [42] 张文新. 儿童侵犯行为的发展与教育对策[J]. *山东师大学报(社会科学版)*, 1992(3):50-53.
- [43] HAWLEY P H. Social dominance and prosocial and coercive strategies of resource control in preschoolers[J]. *International Journal of Behavioral Development*, 2002, 26(2):167-176.
- [44] 刘双, 张向葵. 儿童早期自尊的行为观察研究[J]. *心理与行为研究*, 2010, 8(2):81-87, 105.
- [45] BJORKQVIST K. Sex-differences in physical, verbal, and indirect aggression—a review of recent research[J]. *Sex Roles*, 1994, 30(3-4):177-188.
- [46] HAY D F. The gradual emergence of sex differences in aggression: alternative hypotheses[J]. *Psychological Medicine*, 2007, 37(11):1527-1537.
- [47] FAGOT B I. Consequences of moderate cross-gender behavior in preschool children[J]. *Child Development*, 1997(48):902-907.
- [48] KILLEN M, TURIEL E. Conflict resolution in preschool social interactions[J]. *Early Education and Development*, 1991(2):240-255.
- [49] SALMIVALLI C, LAGERSPETZ K, BJORKQVIST K, et al. Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group[J]. *Aggressive Behavior*, 1996, 22(1):1-15.
- [50] FAGOT B I, HAGAN R. Aggression in toddlers – responses to the assertive acts of boys and girls[J]. *Sex Roles*, 1985, 12(3-4):341-351.
- [51] ARCHER. Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review[J]. *Review of General Psychology*, 2004, 8(4):291-322.
- [52] PEPLER D J, CRAIG W. A peek behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording[J]. *Developmental Psychology*, 1991(31):548 - 553.

[责任编辑 朱毅然]