

你做到了！ 教授社交和情感技能

Lise Fox、Rochelle Harper Lentini著

Lise Fox, 博士, 坦帕市南佛羅里達大學 Louis de Parte 佛羅里達心理健康研究所兒童與家庭研究科室教授。她主要研究有挑戰性行為的低齡兒童、培訓和打造專注於幫助他們的機構。

Rochelle Harper Lentini, 教育學碩士, Louis de Parte 佛羅里達心理健康研究所兒童與家庭研究科室的教師。她為早教工作者與家庭提供針對幫助有挑戰性行為低齡兒童的培訓和技術指導, 幫助增加兒童的社交和情感能力。

本文由“實證方針: 有挑戰性行為的低齡兒童中心”(美國教育部—特殊教育項目辦公室, 合作協議#H324Z010001), 以及“早教中社交與情感基金會”(美國公共健康與社會福利部—兒童與家庭行政處, 合作協議#90YD0119/01) 贊助。

教育金字塔圖像根據 L. Fox, G. Dunlap, M. L. Hemmeter, G. E. Joseph, 和 P. S. Strain 所著《教育金字塔: 一個增強低齡兒童的社會能力和重塑挑戰性行為的模型》改編后引用, *Young Children* 58 (July 2003): 49。

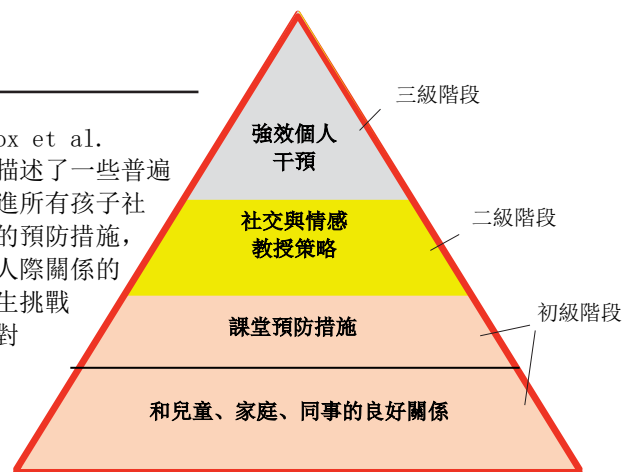
圖片來自作者。繪圖 © Adjoa Burrowes。

有**早教人士**表示, 對他們而言最大的挑戰之一是去幫助有超越預期的問題行為的孩子 (Buscemi et al. 1995; Hemmeter, Corso, & Cheatham 2005)。許多孩子在成長的一些特定階段, 在建立與同齡人和成人之間關係以及學習應對課堂環境的時候, 會產生一些特定於那些階段問題行為。舉例來說, 一個幼兒可能會從另一個孩子的盤子里搶走一塊餅乾, 因為她尚在學習用語言請求她想要或需要的東西。教師們遇到的問題是如何去滿足那些有持續性的問題行為, 但對積極的引導和預防行為沒有反應的孩子們的需求。這個問題的嚴重程度在近期關於早教期孩子開除率的報告中有充分呈現 (Gilliam 2005)。

教育金字塔

教育金字塔模型 (Fox et al. 2003) 的初級階段描述了一些普遍措施——課堂中促進所有孩子社交性和情感性成長的預防措施, 這需要基於積極的人際關係的建立; 針對容易產生挑戰性行為的孩子, 應對特定的社交性和情感性學習需求的二級階段干預; 以及針對有持續性問題行為

的針對個人的干預 (三級階段) (請見“教育金字塔”圖像)。這個模型在2003年發表在《低齡兒童》中的《教育金字塔: 一個增強低齡兒童的社交能力和重塑挑戰性行為的模型》中有更具體的解釋。



教育金字塔

建立
社交
能力



教師們會發現一些缺乏社交性和情感性技能，或需要被更多地注意的孩子。

普遍用措施的基礎起始于悉心培育和應對性的關愛，這些支持著孩子們建立積極的自我意識和與他人的深入交往。在這個階段，教師們要專注在他們與孩子。與家庭的關係上。普遍用的課堂措施包括建立有益于成長的、以兒童為中心的課堂環境；這能夠促進孩子們產生獨立性並成功地完成社交和參與學習。雖然普遍用措施在促進大部分孩子在課堂中建立社交能力上足夠有效，但教師們仍會發覺一些缺乏社交性和情感性的技能或需要被更多地注意的孩子。

在本文中，我們將關注教育金字塔的二級措施；這一級的措施注重針對特定的社交性和情感性技能，有計劃的為可能產生更多挑戰性行為，諸如有嚴重暴力、破壞公物、違反規章和迴避性的行為的孩子進行指導。那些被認為有產生挑戰性行為為危機的孩子常會持續性地違反規則、在情緒調節上有困難、不易與成人和其他孩子建立關係，同時在老師們看來有可能產生出更加棘手的問題行為。

調查顯示，當教育工作者教育孩子們關鍵技能，讓孩子們理解自己的情緒和別人的情緒、處理矛盾、解決問題、與同齡人建立關係時，孩子們的問題行為會減少，社交能力會提升 (Joseph & Strain 2003)。注重社交能力的教育只是眾多用於幫助可能產生挑戰性行為的孩子的策略之一。其他重要的舉措包括與家庭合作、針對性應對孩子的生理和心理健康需求，以及提供專家支持和其他資源來應對孩子或家庭各自的需求。

重新解讀問題行為

教育金字塔讓教師們能夠理解一個孩子問題行為的產生，是為了達成孩子的某個目的。一些孩子可能會採用問題行為而非依照俗例的恰當行為來逃避或強行加入社交活動，獲取或逃避關注以及獲取一些物品。舉例而言，一個想要孩子想要另一個孩子的玩具時，可能會打另一個孩子，而不是請求輪流玩玩具。另一些孩子可能會使用問題行為來向教師表達他們的失望或憤怒，而不是請求幫助或通過語言來分享他們的情緒。例如，一個孩子可能會在沮喪時亂扔玩具或破壞物品而非向老師請求幫助。

產生挑戰性行為的原因

兒童會使用挑戰性行為獲取他們所需的理由有很多。比如，一名兒童可能在語言學習上有障礙、社交和情緒技能上學習緩慢、在同齡人交往上遇到困難，或者有發展障礙。她可能經歷過忽視或傷害，或是單純的沒有在進入學前班前得到過學習適當的社交和溝通能力的機會。

教授社交和情感技能

- 遵守規則、日程和指令
- 辨別自身和他人的情緒
- 控制怒火和衝動
- 處理問題
- 向同齡人推薦遊戲主題和活動
- 分享玩具和其他物品
- 輪流排隊
- 幫助大人和同齡人
- 給予讚賞
- 了解道歉的方法和時機
- 向他人表達同理心
- 意識到憤怒會影響問題的解決
- 學會辨別自身和他人的憤怒
- 學會自我平復
- 明白正確表達怒火的方式

當老師們意識到挑戰性行為是孩子們在試圖讓自己的需求得到滿足時，他們就可以將問題行為重新解讀為技能學習或技能純熟度上的問題。技能純熟度指的是一名兒童持續、獨立地使用一項技能的能力。產生問題行為的孩子可能缺乏恰當的社交或溝通技巧，或者是在許多情境下不能很好的使用這些技巧。將問題行為重新解讀為關於技能指導的問題，為教師們提供了制定課堂中可行有效的策略的可能：如果產生問題行為的低齡兒童缺乏關鍵的社交和溝通技能，那麼下一步就是去教授他們這些技能！

技能學習的問題

對於孩子們與大人和同齡人之間關係的建立，許多技能都十分重要。這些技能幫助孩子們學習自控（恰當應對不安、壓力，或不適感的能力）以及解決問題的能力（請見左側“教育社交性和情感性技能”）。面臨著產生挑戰性行為危機的低齡兒童（處於二級干預階段的孩子），往往不能熟練或是無法使用這些技能。教育金字塔的模型鼓勵早教工作者系統性地教授孩子們這些技能；他們可以使用一些有計劃的流程，在適于兒童成長階段的一些活動中，保證用足夠的強度來確保孩子們快速學到這些技能並且能夠在需要的時候使用它們（Grisham-Brown, Hemmeter, & Pretti-Frontczak 2005）。

教授社交技能

在思考如何系統性地教授社交技能的時候，教師們需要了解到事務學習的三個階段。（Bailey & Wolery 1992）（see “Stages of Learning,” p. 4）。（請見第4頁“學習的各個階段”）。第一個階段是獲取技能，即技能被介紹給孩子；第二個階段是熟練——孩子學會了技能並且能夠輕鬆使用；最後一個階段是技能的維持和普遍化——孩子能夠在長時間內以及在新的環境中使用這項技能。在本文中，我們將介紹針對教授社交技能的每個階段的指導策略。

介紹新技能：展示與告知

解說新技能。當你第一次向一個孩子傳授社交或情感技能的時候，向孩子清楚解釋讓他理解這項技能是什麼、什麼時候該使用它是非常重要的。在社交能力發展困難的孩子看來，社交行為中的許多微小差異可能會顯得難以理解。因此，明確指出這項技能非常重要（“請求輪流的機會”），在它正被使用的時候就要展示或指出（“你看Emily在請求玩龍骨車”），並且將這個理念和孩子的其他技能聯繫到一起（“當你看到你的朋友們在玩你想要玩的玩具時，你可以看著他們玩、等待他們輪到你，或者請求他們輪到你”）。

指出這項技能非常重要，在它被孩子們使用的時候展示或指出，並且將這個理念和孩子的其他技能聯繫到一起。

事務學習的各個階段

第一階段—獲取技能： 展示和告知

老師通過給出具體的事例來向孩子介紹新技能和它的使用方法。舉例來說，教師可以說：“排隊等待去騎三輪車很困難。我來教你怎樣等待。”

第二階段—技能熟練度： 熟能生巧

教師為孩子提供許多練習技能的機會以讓他們最終能夠輕鬆使用技能。練習機會的可以包括向孩子提問（“你該怎樣請求和Brendan一起玩？”）、幫助孩子記住要使用技能（“我知道你感到很失望、很想要現在就能輪到你。你現在還能做些什麼？”），以及辨別使用技能的時機（“我們現在有三個小朋友都想坐在美術桌上，但我們只有一把椅子。我們該怎麼辦？”）

第三階段—技能的維持和普遍化：

“你做到了！”

教師持續推動孩子在熟悉和陌生的情境中使用技能。比如說，當孩子使用他新學習的技能去讚美他的母親時，老師可以說：“你讚美了你的媽媽！看，她現在在朝妳微笑，因為你剛剛說喜歡她的新髮型。”

修改自 D.B. Bailey & M. Wolery, 所著《教育有障礙的嬰兒和學前兒童（第二版）》(New York: Macmillan, 1992)。

展示技能。 對許多孩子來說，一種有效的指導方式是為他提供一個別人使用這項技能的正面例子和一個這項技能沒有被使用時的例子。比如，你可以請孩子們展示請求排隊的錯誤方式和正確方式。在這種方式下，孩子們可以在教師的指導下練習，同時獲得關於如何恰當使用技能的更多信息。

給予積極反饋。 當孩子們第一次學習新技能的時候，他們需要獲得對於他們努力使用技能的反饋和鼓勵。反饋的重要性怎樣形容都不算誇張！舉例來說，試想你在學習一件新東西，如一種語言、一項運動或一項手藝的時候，你的老師很有可能給過你以下反饋：“對了，你做到了”，或“看起來很不錯，我想你抓到要點了”。你有沒有在學習一項技能的早期階段放棄過？或許當時你沒有得到足夠的鼓勵，又或者那些最初的嘗試讓你感到了不適或笨拙以至於你選擇了放棄。

提供練習機會。 指導建立新社交和情感性技能的方法有很多 (Webster-Stratton 1999; Hyson 2004; Kaiser & Rasminsky 2007)。在技能獲取階段一個重要的指導方法是為孩子們多提供

在情境下的，即在平常的玩耍和日程中學習技能的機會。練習的機會越多，孩子學會技能的速度就越快。“課堂教育策略”方框中（第5頁）列舉了課堂上可以使用的一系列教授社交與情感性技能的策略。

建立熟練度：熟能生巧

在學習一首新鋼琴曲的時候，演奏者必須在流暢彈奏之前充分練習。同樣的，一個孩子在學習新技能的時候，也需要用練習來達到熟練。教授社交技能時，教師需要保證這項技能不只被初步學習過，也被充分練習直到孩子能夠熟練又輕鬆地使用的程度。請看以下事例：

Madison和同齡人相處十分困難。意識到Madison在學習請求和別人一起玩玩具上需要額外幫助，她的老師Jackson決定給孩子們讀一個關於輪流排隊和請求加入群體活動的故事。當天，Jackson老師多次提醒Madison“請求參與遊戲。”這一天對這項技能的專注指導之後，每當Madison試圖不通過請求就加入一場遊戲時，Jackson老師都會提出糾正說：“Madison，你應該請求加入”或“Madison，你不能去搶玩具；你要請求去玩玩具。”一個月之後，Madison依然難以加入遊戲和請求玩玩具。

為什麼Madison會在學習技能時有困難？或許由於Madison老師沒有給予他足夠的練習機會，因此Madison很快就會忘記新技能的使用。又或許Madison還沒有學會應該在什麼時間怎樣使用這項技能——她還沒能在技能上變得純熟。

當孩子學習新技能的時候，他需要通過練習來獲得技能上的熟練度。

課堂教授策略

當指導被融入孩子的日常活動和情境中時會更加有效 (Katz & McClellan 1997)。這裡是一些在課堂活動中教授社交技能的建議和示例。

建立模範。 在解釋你的做法的同時展示指定技能。當你遞給孩子一塊積木時說：“看，我在和朋友分享積木。”

用布偶建立模範。 使用布偶來模擬它和一個孩子、大人或另一個布偶的互動。布偶可以向老師和孩子們解釋為什麼她會發怒和毆打她的兄弟來獲得玩具。你可以要求布偶設想另一種解決方法，由此對孩子們在希望獲得別人正在使用的玩具時會做些什麼，展開討論。

幫助邀請同齡夥伴。 請求一個孩子向另一名孩子展示技能來幫助孩子獲得指定技能。你可以要求同齡孩子說：“Carmen, Justin還在學習怎樣排隊。既然你知道該怎麼做，你可以幫幫他嗎？給他展示一下你在飲水噴泉前排隊的照片。”

歌唱。 用歌曲的形式介紹新技能。指導孩子們交換玩具的時候，可以在大團體活動中分發小玩具，然後按照《瑪麗有隻小羊羔》的曲調演唱以下歌曲練習交換：

“我能做個問題能手，問題能手，問題能手，
我能做個問題能手，我來告訴你怎麼做。
我們試試交換一下，交換一下，交換一下，
我們試試交換一下；我來告訴你怎麼做。”
孩子們可以這樣練習交換玩具。

手指操。 用手指操的形式介紹新技能，之後加入一段討論或故事。在展示手指操時，讓孩子們朗誦以下童謠：

“一個小朋友喊：‘啊哈’；一個小朋友擁抱他，兩個小朋友成了雙。
兩個小朋友分享啦，一起玩耍成了仨。
三個小朋友求夥伴，請求之後有了四。
四個小朋友排隊滑梯；加入一個變成五。
五個小朋友在學校玩樂，遵守規則快快樂樂。”

使用法蘭絨板。 用絨毛板上的活動和故事來介紹新技能。舉例來說，指導排隊時使用《鵝媽媽》的法蘭絨片，把韻律從“國王的馬和國王的朋友”改成“一起合作來拼好矮胖子”。在你念出童謠的時候，讓孩子們輪流在法蘭絨板上放上布片（城堡、磚瓦、矮胖子、馬和夥伴的布片）。當你唱完童謠后，通過討論矮胖子坐在牆上、掉下牆、在朋友們的幫助下恢復的感受延伸活動的高度。

使用提示。 給予孩子們口頭、視覺或動作上的提示來督促他們在互動和活動過程中使用技能。當一個不擅長發起遊戲互動的孩子走向正在玩耍的團體時，你可以偷偷跟他說：“記得用語言請求加入遊戲。”

給予鼓勵。 當孩子在使用技能的時候給予具體的反饋。比如說向孩子描述他剛剛的行為：“你剛剛請求了Joey輪流玩耍。我看到你們兩個一起玩得很開心。”鼓勵可以是以口頭或者訊號（豎起大拇指或擊掌）的形式。

根據情況給予指導。 在互動和活動過程中引導孩子使用技能。可以悄悄跟孩子說：“Quan, 我看到你因為所有卡車都被佔用很生氣。你生氣的時候應該做什麼？我們來講講步驟。”

玩遊戲。 用遊戲來教授處理問題、用語言表達情感、分辨別人情緒、發展友誼等技能。在一個袋子里放進每個孩子的照片。讓孩子們輪流從袋子中抽出一張照片再給照片中的孩子一句讚美。

探討兒童文學。 給孩子們讀書來教授他們獲得建立友誼、表達情感、處理問題等能力。在讀故事的時候，不時停下詢問孩子們故事中人物可能有的感覺，或請他們提出建議來解決人物的問題。

更多關於這些活動的信息可見“早教中社交與情感基金會”網站，網址：www.csefel.uiuc.edu。在“資源”下，點擊“實用策略”。

更多活動請見《期刊以上》Lise Fox、Rochelle Harper Lentini所著《教授孩子情緒相關詞彙》和《對兒童友好的問題處理指導思路》

為了確保孩子們把技能學習到熟練程度，教師們可以採取幾種策略。他們可以為孩子提供很多練習的機會、幫助孩子將新理念和技能與其他社交技能聯繫起來，或預先提醒孩子他可以在新情境中使用技能。



對於進入熟練階段的學習，教師們應該繼續鼓勵孩子練習技能。

老師們可以重複地提供在新舊環境中練習技能的機會。

增強技能的維持和普遍化：“你做到了！”

在兒童新社交技能的學習中，最後一個學習階段是技能的維持和普遍化，即要達到這項技能成為孩子在熟悉和陌生情境中都能使用的慣例的階段。教授孩子們社交技能的時候，需要確保孩子們達到這個階段。

對於許多孩子來說，從獲取技能到技能普遍化的轉變往往發生得快速而完全，似乎不要太多來自教師的努力。然而，對於一些正在遭遇社交能力發展遲緩或產生挑戰性行為危機的孩子來說，他們需要更系統性的教授策略。

為了確保新技能的維持和普遍化，在完成了技能的介紹以及提供過練習機會之後，老師們可以重複提供在新舊情境下的練習機會。在這一學習階段，孩子們會持續地需要獲得鼓勵來促使他們記得使用技能，同時他們會需要獲得在新環境中成功使用技能時的反饋。接下來的事例描述了Ben的老師是如何在新情境中支持和鼓勵Ben使用他新學到的問題處理能力的。

四歲的Ben常會在和同齡人玩耍的時候變得煩躁，尤其是在遊戲場的時候。他會尖叫、推搡其他小朋友和搶奪玩具。他的老師Mitchell老師向班裡的孩子們介紹了一個四步問題處理流程；Mitchell老師使用了一個（有需要解決的問題的）布偶和一套描繪了解決問題的流程的圖像卡片：（1）問問自己，你的問題是什麼？（2）思考，思考，思考，想出一些解決方法；（3）接下來會發生什麼？（4）嘗試使用你的方法。

雖然Ben在遊戲時間會使用這些流程，但Mitchell老師意識到在陌生的情境中他會需要更多的提示。這一天，班裡的孩子要去遊覽兒童博物館。入場之前，Mitchell老師把Ben叫到一邊帶他複習了處理問題的流程。

博物館中有許多磁鐵活動臺，全部都被佔滿了。明白Ben肯定會想去玩磁鐵的Mitchell老師走近他以表支持。她提醒Ben處理問題的步驟：“記得，思考，思考，思考。”隨後Ben向一位孩子說道：“我也能來玩嗎？”那名孩子把磁鐵遞給他，兩人一起搭建起來。Mitchell老師看向Ben，朝他眨眼、微笑。

這一階段指導的目的是讓孩子在不同的情景下使用社交技能，以此幫助他們和其他孩子、大人建立良好的關係。接下來他們會因為在玩耍和成功建立關係時感受到的快樂而產生動力。當孩子們獲得了新的社交技能、增長了社交能力時，他們就會獲得更多的玩耍和學習機會、增加玩耍中社交參與度的長度和深度、和同齡人建立友誼，以及感到更加自信。

結論

早教工作者能夠辨別出哪些孩子需要集中指導是非常重要的，這些孩子可能是那些會被認為有產生挑戰性行為危機。教師們可以引導他們學習新的社交和情感技能，用以孩子為中心的、適合於成長階段的活動來指導他們。同樣重要的還有設計出能讓孩子們在長時間內、不同情境中，輕鬆學習和使用新技能的系統性的教授方略。

當低齡兒童還不懂得去分辨情緒、處理失望和憤怒感，或和同齡人建立關係的時候，教師最恰當的做法就是去教授他！

References

- Bailey, D.B., & M. Wolery. 1992. *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. 2nd ed. New York: Macmillan.
- Buscemi, L., T. Bennett, D. Thomas, & D.A. Deluca. 1995. Head Start: Challenges and training needs. *Journal of Early Intervention* 20 (1): 1-13.
- Fox, L., G. Dunlap, M.L. Hemmeter, G.E. Joseph, & P.S. Strain. 2003. The teaching pyramid: A model for supporting social competence and preventing challenging behavior in young children. *Young Children* 58 (4): 48-52.
- Gilliam, W.S. 2005. *Prekindergartners left behind: Expulsion rates in state prekindergarten systems*. Online: www.fcus.org/PDFs/NationalPreKExpulsionPaper03.02_new.pdf.
- Grisham-Brown, J., M.L. Hemmeter, & K. Pretti-Frontczak. 2005. *Blended practices for teaching young children in inclusive settings*. Baltimore: Brookes.
- Hemmeter, M.L., R. Corso, & G. Cheatham. 2005. Issues in addressing challenging behaviors in young children: A national survey of early childhood educators. Manuscript.
- Hyson, M. 2004. *The emotional development of young children: Building an emotion-centered curriculum*. 2nd ed. New York: Teachers College Press.
- Joseph, G.E., & P.S. Strain. 2003. Comprehensive evidence-based social-emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education* 23 (2): 65-76.
- Kaiser, B., & J.S. Rasminsky. 2007. *Challenging behavior in young children: Understanding, preventing, and responding effectively*. 2nd ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Katz, L.G., & D.E. McClellan. 1997. *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington, DC: NAEYC.
- Webster-Stratton, C. 1999. *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman.