

全国学前教育专业（新课程标准）“十三五”规划教材

0~6岁儿童 心理行为发展评估

| 童 连 主 编 安梅 勒江 名 誉 主 编 |



复旦大学出版社

全国学前教育专业（新课程标准）“十三五”规划教材

0~6岁儿童 心理行为发展评估

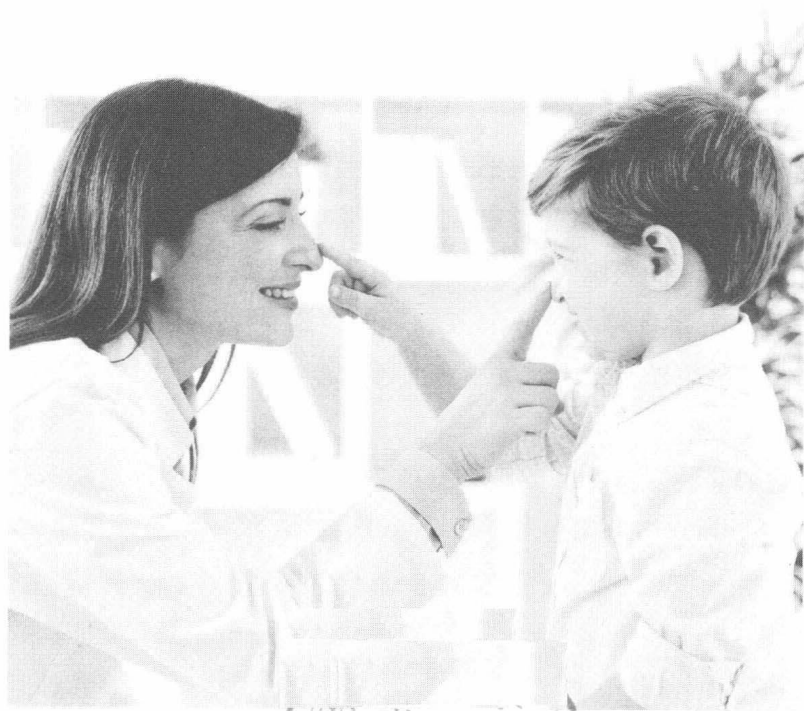
主 编 童 连

名誉主编 安梅 勒江

编 者（按姓氏笔画排列）

卢中洁 叶 艳 孙艺欣 朱 珠

吴柏良 严 琼 金春燕 夏卫萍



复旦大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

0~6岁儿童心理行为发展评估/童连主编. —上海: 复旦大学出版社, 2017. 8
全国学前教育专业(新课程标准)“十三五”规划教材
ISBN 978-7-309-12985-4

I. 0… II. 童… III. 儿童心理学-幼儿师范学校-教材 IV. B844.1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 126035 号

0~6岁儿童心理行为发展评估

童 连 主编
责任编辑/赵连光

复旦大学出版社有限公司出版发行
上海市国权路 579 号 邮编: 200433
网址: fupnet@fudanpress.com http://www.fudanpress.com
门市零售: 86-21-65642857 团体订购: 86-21-65118853
外埠邮购: 86-21-65109143 出版部电话: 86-21-65642845
上海浦东北联印刷厂

开本 890×1240 1/16 印张 11 字数 323 千
2017 年 8 月第 1 版第 1 次印刷

ISBN 978-7-309-12985-4/B·606
定价: 30.00 元

如有印装质量问题, 请向复旦大学出版社有限公司出版部调换。
版权所有 侵权必究

内 容 提 要

本书重点梳理了0~6儿童心理行为发展评估的主要内容、常用方法、理论依据，具体方法部分引进介绍了日本学者开发的儿童心理行为发展水平评估和心理行为问题筛查的方法及使用指导等。

全书分为五章，内容覆盖0~6岁儿童心理行为发展的基本内容、儿童心理行为发展的影响因素、儿童常见心理行为问题及影响因素、儿童心理行为问题评估和案例分析以及儿童心理行为问题的教育指导。

本书可作为普通高等学校、幼儿师范学校、职业教育院校学前教育专业、早期教育专业的教材，也可作为研究者研究儿童发展评估的参考用书。



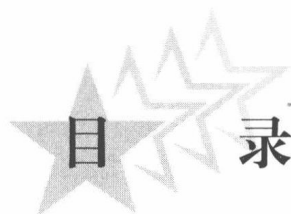
随着我国社会经济的迅速发展,儿童整体健康状况得到明显改善的同时,儿童心理行为问题日益增多,其中0~6岁儿童的心理行为问题也呈逐渐上升的趋势。为全面促进我国儿童事业的发展,实现儿童优先原则,国务院于2011年颁布了《中国儿童发展纲要(2011—2020年)》(简称《纲要》),并指出儿童时期是人生发展的关键时期,最大限度地满足儿童的发展需要,发挥儿童潜能,将为儿童一生的发展奠定重要基础。在《纲要》的“儿童和健康”和“儿童和教育”两大领域,分别制定了关于“降低儿童心理行为问题发生率和儿童精神疾病患病率”以及“促进0~3岁儿童早期综合发展”的主要工作目标,说明减少儿童心理行为问题和实现儿童早期全面发展的重要性。

实证研究也充分证明,儿童早期的心理行为发展关系到青少年期乃至成年期的身心健康。开展早期的心理行为发展评估和问题筛查,是及时掌握不同年龄儿童的心理行为发育水平,识别儿童心理行为发展偏倚和环境不利因素的重要手段。儿童心理行为评估也为进一步开展有针对性的教育指导和干预治疗,开展随访和健康管理提供科学依据。然而,由于我国与儿童心理行为发展相关的专业人员(如儿童发展心理学、临床心理学和儿童精神病学等)不足和家长意识不强等现况,很多儿童心理行为问题没能在早期被发现,延误了最佳干预和治疗时机。因此,需要有更多的儿童工作者,包括家长本身参与到这个过程中,能够了解儿童心理行为发展方面的基本知识,有能力在早期识别儿童心理行为发展偏倚,必要时可以借助一些评估工具进行初步的筛查。

正是在这样的大背景下,本教材系统介绍了儿童发展的相关理论、儿童心理行为发展的主要内容;儿童心理行为发展的生物学和社会影响因素,其中探讨了宏观的社会健康决定因素和微观的家庭养育环境对儿童发展的综合影响;还介绍了儿童心理行为问题分类,国内外0~6岁儿童常见心理行为问题流行情况及其影响因素;儿童心理行为评估常用的评估工具;干预和教育指导常用方法及具体的案例分析等。希望本教材能使更多的儿童教育工作者了解儿童心理行为发展的相关理论和知识系统,以及实践操作中常见的评估和干预方法。

本书的撰写得到日本国立大学——筑波大学儿童保健学知名学者安梅勒江教授的无私援助,他同意将自己30余年的多项研究成果——“儿童发育评估量表”“儿童问题行为筛查量表”和“家庭养育环境评估量表”汇编到本书中,以供我国儿童保健人员、幼儿教育者等专业人员和一般读者参考、使用。安梅勒江教授还结合日本儿童教育和儿童保健的实践,基于真实的案例,系统阐述了儿童教育机构是如何针对有特殊需求的儿童实施教育指导,以及如何联合家庭、社区,甚至是政府部门开展综合的教育指导和干预的。此外,本书还系统介绍了日本家庭教育支援的构造与理念、组织结构和服务内容,对于我国探索新的儿童保健服务模式具有很好的借鉴意义。

童 连



第一章 儿童心理行为发展	1
第一节 儿童心理行为发展理论	1
第二节 儿童的语言和交流能力发展	8
第三节 儿童认知能力发展	12
第四节 儿童社会性和情感的发展	20
第五节 运动和身体发展	28
第二章 儿童心理行为发展的影响因素	32
第一节 儿童心理行为发展影响因素概述和理论模型	32
第二节 家庭养育环境	39
第三节 儿童个体因素	46
第三章 儿童心理行为异常	51
第一节 儿童心理行为问题流行情况	51
第二节 儿童常见心理行为发育延迟	57
第三节 儿童心理行为问题和不良习惯	59
第四节 儿童常见心理行为障碍	64
第五节 儿童心理行为问题的影响因素	78
第四章 儿童心理行为评估	83
第一节 儿童心理行为评估概述	83
第二节 0~6岁儿童心理行为评估常用的评估工具	93
第三节 儿童心理行为评估工具和使用指导	100
第五章 0~6岁儿童常见心理行为问题的教育指导	129
第一节 儿童心理行为问题干预和教育指导概述	129
第二节 儿童心理行为问题干预和教育指导——案例分析	136
第三节 家庭教育支援	154
主要参考文献	161

第一章

儿童心理行为发展

第一节 儿童心理行为发展理论

关于儿童心理行为的研究丰富多彩,在它的发展历程里,形成了众多不同派别的理论。本书主要介绍几种常见的、具有影响力的儿童发展理论,包括格塞尔的成熟论、弗洛伊德的精神分析理论、行为主义理论、班杜拉的社会学习理论,以及皮亚杰的认知发展论和维果斯基的心理发展理论。

一、格塞尔的成熟论

成熟论,又称成熟势力发展理论,其代表人物是美国儿童心理学家格塞尔。

(一) 遗传决定论

格塞尔认为,个体生理和心理的发展都是根据基因规定好的顺序,有规律、有次序地进行的。格塞尔把通过基因来决定发展过程的机制定义为“成熟”。他相信“成熟”是推动人类发展的主要动力。所有的真正变化都是建立在成熟的基础之上。在没有达到成熟的条件之前,学习并不会起到推动发展的作用。格塞尔用经典的双生子爬楼梯的实验来论证这一观点。格塞尔将一对双生子进行了一个爬梯的实验,他首先确认双生子 T 和 C 最初的行为水平是一致的,处于相同的发展水平。在他们的月龄达到 48 周的时候,对双生子 T 开始了持续 6 周的爬楼梯等肌肉协调的训练,而没有对 C 做相同的训练。到了第 53 周,双生子 C 已经具备了学习爬楼梯的成熟条件时,开始给他进行集中训练。结果发现,只需要少量的训练,C 就达到了 T 的水平。而且,在第 55 周的时候 T 和 C 的爬楼梯能力达到了相同的水准。因此,格塞尔更加坚信儿童心理发展过程中的生理成熟的作用。

(二) 发展的本质

格塞尔认为,发展的本质是结构性的。发展行为变化的基础是结构的变化,而生理结构的变化是按照生物的规律逐步成熟的,另一方面,心理形态的变化则揭示了心理结构的变化。格塞尔认为,心理形态的变化的外显特征是行为的差异,而生物学因素仍然控制着内在机制。

(三) 发展的原则

1. 发展的方向性

格塞尔提出了发展具有一定的方向性的观点。他认为,人类的发展遵循着由上而下、由中心到边缘、由粗大运动到精细运动的发展顺序。比如,在儿童的运动发展过程中,臂膀、手臂等的粗大运动要先于手腕、手指等精细运动的发展。遗传决定了儿童发展的方向性。

2. 相互交织的原则

格塞尔认为,人体的结构和动作是相互对称的,而且对称的两边要保持均衡发展才能发挥有效的机能。比如,人类的大脑有两半球,眼睛分为左右眼,有左右手臂,有左右腿。在发展的过程中,会出现某一阶段,有一个方面占优势,另一个方面占劣势的现象;过一阶段,劣势方面又会转变为优势方面。例如,儿童在使用双手时,一开始会先使用一只手,然后两只手一起用,接着会偏向于使用另一只手,然后

又开始两只手一起用,到最后形成自己固定的优势手(左利手或者右利手)。格塞尔认为,通过相互交织和互补作用来达到平衡,最终把发展引向整合,从而达到趋于成熟的高一级水平。

3. 机能不对称原则

格塞尔认为,尽管发展具有相互交织的原则,但最终还是会分出占优势的一方面和劣势的一面。比如,会有左利手右利手之分,会有一条腿、一只眼比另一条腿、另一只眼占优势。

4. 个体成熟的原则

个体成熟原则是格塞尔成熟论的核心原则。个体的发展取决于成熟,而成熟又是由基因所决定的时间顺序来决定的。在儿童尚未成熟之前,他们处于一个准备的状态,即处在生理机制由不成熟向成熟的过渡阶段。处于准备状态的儿童尚不具备学习的能力。这个阶段的学习难以达到真正的学习目的,学习成绩不能得到巩固。格塞尔坚信,成熟是由基因决定的,不可能随着外部环境的变化而改变。成熟决定了学习的时机,学习只有等待成熟之后才有意义。

5. 自我调节的原则

格塞尔认为,儿童的发展不是直线型的,而是呈波浪起伏的状态。在发展的过程中,会出现有些时段发展得快一些,有些时段发展得慢一些的波动现象。发展的步伐会有快有慢,发展也会出现前进和倒退的现象。格塞尔提出,儿童的发展有自己的行为周期,提示成年人应该遵从儿童行为的周期,来采取正确对待的方法。比如,当儿童处于发展质量较低的阶段时,应该给予他们充分的理解,不急不躁地耐心等待他们度过这一阶段,而不是盲目地惩罚他们。

6. 行为模式与个别差异原则

所谓的行为模式是指每当儿童进入一个特定的成熟阶段,他们的神经运动系统就会对一个特定的情境产生特定的反应,这类特定的反应就被称为行为模式。儿童每进入一个特定的成熟阶段,就会产生一定的行为模式。正是基于这一观点,格塞尔经过多年的研究,收集了大量的儿童的行为模式,发现了每一个特定年龄的特定的行为模式,即年龄常模的资料。格塞尔根据这些资料,编制了一套发展量表,即著名的格塞尔发展量表。格塞尔发展量表于1940年发表。格塞尔从动作能、应物能、语言能和应人能四个方面去对被检查的儿童做客观的诊断。在实际的测量中,将实际测到的儿童的实际水平与正常行为模式的平均水平,即年龄常模相比较,从而判断儿童的行为是否成熟。然后,根据每一个方面的发展状况,评定儿童的发展商(Developmental Quotient /DQ)。

但是,格塞尔在强调行为模式和常模的同时,也强调注重个别差异。格塞尔认为,基因会造成儿童发展速率的不同,使儿童进入每一个发展阶段的时间会有所差异。有些儿童会提前,有些儿童会推迟。但是,格塞尔依然强调这些差异都只是数量上的差异,并没有本质的不同。格塞尔强调年龄常模不是每一个特定年龄的发展标准,而只是某一些特定年龄发展的平均数,告诫人们不要把儿童的发展纳入一个固定的模式而忽视他们的个体差异性。比如,即使有些儿童开口要比其他一些儿童晚,也不能轻易地下结论说这个孩子语言发展的不好。只是这个孩子发展比大多数同龄孩子稍慢一些,他们正处于积累阶段,很可能他们开始说话后,语言水平要高于比他们开口早的孩子。总的来说,格塞尔告诉我们不能根据一个单一的指标来轻易地断定儿童发展的好与不好。

二、精神分析理论

(一) 弗洛伊德的儿童心理发展理论

1. 儿童心理发展的阶段

弗洛伊德认为,儿童的心理发展即是儿童心理性欲的发展。弗洛伊德所指的心理包含心灵的非意识部分,而性欲则不仅仅跟生殖器有关,还包含着无关生殖器与生殖的事情。也就是说,弗洛伊德认为的“性”的意义是很宽泛的,包含了诸如吮吸、撒尿、排泄等我们认为的不属于性的活动。弗洛伊德的这一理论曾饱受争议,他认为儿童通过吮吸、手淫和排泄产生快感。同时,儿童也可以通过身体上的某些部分受到刺激而产生快感,这些部位主要包括口腔、肛门和生殖器。弗洛伊德根据这些部位所形成的快感中心,把儿童的心理发展分成了口唇期、肛门期、前生殖器期、潜伏期和青春期。



口唇期。口唇期出现在儿童出生后至1岁的阶段。新生儿通过吮吸母亲乳头的动作来获得食物,从而满足生存的需要。因此,新生儿通过吮吸动作获得快感,那么口唇也就是产生快感的中心。新生儿不仅仅会去吮吸母亲的乳头,即使不饥饿的时候,也会通过吮吸指头或其他能够抓到的东西去获得快感。弗洛伊德认为这种通过吮吸获得快感的倾向就是性欲的雏形。

肛门期。肛门期出现在1~3岁的阶段。这个时期的儿童可以通过排泄而产生快感,产生快感的中心是肛门。这一时期的儿童会对自己的身体更加敏感,会渐渐对自己的生殖器官产生注意。同时,这一时期儿童的重要课题就是学会控制排泄,养成卫生的习惯。

前生殖器期。前生殖器期出现在3~6岁的阶段。弗洛伊德认为,从这一阶段儿童会有依恋异性父母的行为,被称为奥狄帕斯(恋母情结)。男孩会产生恋母情结,女孩会产生恋父的情结。弗洛伊德指出,这一阶段儿童由于生殖器尚未成熟,所以没有稳固的组织性;与成人的冲动相比,冲动较为薄弱。

潜伏期。这一阶段出现在6~11岁时期。儿童的奥狄帕斯情结最终会因为惧怕同性父母的惩罚和社会道德的约束而受到压抑,因此儿童就进入了潜伏期,之后儿童性欲会出现一种停滞或退化的现象。早年的性的欲望和快感会因为道德、宗教、文化等因素被压抑到潜意识之中。潜伏期的儿童处于一个相当平静的时期,会把精力集中在游戏、运动等被社会肯定的活动之中。这种状况会一直延续到青春期。

青春期。青春期是从儿童的11~13岁开始。女孩会比男孩更早地进入青春期。进入青春期的儿童性腺更加发达,性器官也较之前发展得更好。因此,进入青春期之后个体更容易出现性冲动,也容易产生抵触成人的情绪和冲动,会试图挣脱父母的约束,出现叛逆的行为。

2. 童年早期的经验与人格发展

弗洛伊德认为,心理发展的每一个阶段都有特定的任务。如果没有解决好这些任务,就可能出现心理滞留的现象,弗洛伊德称之为停滞或退化。由于阶段任务没有被解决,导致儿童无法正常或完全地进入心理发展的下一个阶段,上一阶段的力比多没有得到合理的释放,这部分没有得到释放的力比多会造成身心的各种问题和障碍。如果某一阶段得到过度满足,儿童就会停留在这一阶段不愿意离开;如果某一阶段得到的满足太少,则会引起儿童的挫折感和焦虑感。弗洛伊德认为,这种停滞的现象会出现在儿童五个心理发展阶段的任何一个阶段。例如在口唇期:如果儿童受到过度的看护,或被过度地压抑吮吸的欲望,会导致口唇期的停滞,与之相应地形成口腔性格;如果过度满足或过度看护会形成口唇期依赖型人格,这类人在遇到挫折的时候,会转向成人,特别是向父母寻求帮助,也还可能会产生过分依赖配偶的现象。总的来说,弗洛伊德理论的一个重要观点就是个体童年早期的经验在后来的人格发展中起着决定性的作用,成年期的人格特点往往是由童年的经验所塑造的。

(二) 埃里克森的心理社会发展理论

埃里克森对弗洛伊德的人格发展观进行了扩展和修正,提出了自我同一性的理论观点。

1. 同一性渐成说

该理论认为人格的发展是一个逐渐形成的过程,它必须经历一系列的发展阶段,每一阶段都有一个由生物学的成熟与社会文化环境、社会期望之间的冲突和矛盾所决定的发展危机,每一个危机都涉及一个积极的选择与一个潜在的消极选择之间的冲突。如果个体能够成功而又合理地解决每个阶段的危机或冲突,就会形成积极的人格特征,有助于健全人格的发展;反之,危机得不到解决或解决得不合理,个体就会形成消极的人格特征,导致人格向不健全的方向发展。个体解决危机的成功程序一般都处在从积极到消极的连续体的某一点上。

埃里克森强调在心理发展过程中自我与社会环境的相互作用。人格不仅是心理的,也是生理的和社会的统一体。该理论将人一生划分为8个相互联系的不同阶段(见表1-1),在每一个阶段中都包含了两个对立冲突的人格特征,而每一阶段的人类的任务就是完成两个对立的人格特征之间的斗争。埃里克森提出,人类只有解决这个8个主要的冲突才能获得最终的自我同一性。



表 1-1 埃里克森的自我同一性

编号	心理社会危机	重要关系范围	心理社会形式	年龄划分
I	“信任”对“不信任”	母亲般的人	获取相应给予	0~1 岁
II	“自主”对“羞怯和疑虑”	父亲般的人	保存释放	2~3 岁
III	“主动”对“内疚”	基本家庭	跟着做,模仿玩	3~6 岁
IV	“勤奋”对“自卑”	邻居和学校	制作东西,把东西汇集起来	7~12 岁
V	“同一性和否定”对“同一性混乱”	同龄群体和他人群体,榜样	成为自己或不成为自己,分享自己	12~18 岁
VI	“亲密和团结”对“孤独”	友谊,性,竞争,合作的伙伴	在他人之中迷失和找寻自己	20~25 岁
VII	“生殖”对“自我专注”	分配的工作和分享家务	获得生存照料	25~50 岁
VIII	“整合”对“失望”	人类,我的同类	通过面临过的死亡而存在	50 岁以上

2. 学龄前儿童所处三个阶段的特点

第一阶段,信任对不信任阶段。这一阶段发生在 0~1 岁的婴儿时期,主要的任务是获得信任感,克服不信任感。与弗洛伊德的口唇期相对应。这一阶段的婴儿获得生理需要的满足是其生存下去的条件,是最重要的事情,因此这一时期最重要的人是母亲或者母亲的替代者。如果婴儿从母亲那里得到了生理需要的满足,体验到了身体的舒适,便会产生一种基本的信任感;反之,如果婴儿的生理需要没有得到满足,如对食物的需要、吮吸的需要等经常受挫,婴儿则会对周围环境产生不信任感。埃里克森还强调,在这一时期亲子关系对儿童信任感的发展具有很大的影响,一个成熟、稳定和自信的母亲会给儿童带来基本信任感。

埃里克森特别强调婴儿时期同一性发展的重要影响,他认为婴儿时期获得的基本信任感是以后同一性发展的基础。人生第一阶段获得的信任感可能使儿童在将来成为一个易于信赖和满足的人;反之,不信任感则很容易使儿童成为一个疑心很重、苛刻的人。即使在第一阶段儿童没有获得信任感,在以后的时间里可能因为某些原因得到一定程度的修复,但是完全修复是不可能实现的。

第二阶段,自主对羞怯和疑虑。这一阶段发生在 2~3 岁阶段的儿童早期,主要任务是获得自主感克服羞怯和疑虑感,与弗洛伊德的肛门期相对应。进入这一阶段的儿童,生理的、心理的和社会的经验更加成熟,儿童的能力得到增强。增强的能力感为他们的自主感奠定了基础。但是,儿童在努力形成自主感的同时,依然保留着高度的依赖感,这种矛盾的出现导致了儿童和养育者之间的冲突。埃里克森指出,这一阶段儿童和养育者最大的冲突就体现在儿童的排便训练中,如果养育者对儿童的排便要求过高或要求过早,儿童会面临着养育者的压力和肛门的本能性的双重打击,很有可能使儿童退回到口唇期,会通过吮吸手指来排解焦虑,甚至有些儿童会产生敌对的行为。因此,父母应该在给予适度的自由和必要的控制之间掌握好一定的分寸。不要因为儿童的排便不当而嘲笑或者辱骂儿童,造成他们永久的羞怯和疑虑,而是要保护好儿童的自尊心,帮助儿童顺利获得自主感。

第三阶段,主动对内疚。这一阶段发生在 3~6 岁学前期。主要的任务是获得主动感,克服内疚感,与弗洛伊德的前生殖器期相对应。进入这一阶段的儿童的认识能力、运动能力和语言能力均得到很大的提高,儿童的独立性与主动性得到了增强,儿童会主动地去探索周围更为广阔的世界。在这一过程中,不可避免地会与他人尤其是过去自己所依赖的人的自主性发生冲突,这些冲突正是儿童内疚感的来源。例如,儿童的奥狄帕斯情结会因为社会的禁忌而使儿童产生愧疚感。父母和老师的引导对于儿童顺利解决这一时期的任务具有重要的作用。父母和老师及时的指导以及奖惩行为可以减轻儿童的内疚感,让儿童不受内疚的束缚,使他们更有动力去自主地探索世界。

三、行为主义理论

行为主义的主要观点是,心理学的研究内容应该是以可以观察的行为为基础,而非依据人的动机与



意识。在研究方法上,行为主义主张采用客观的实验方法,而不使用内省法。行为主义的发展可以被区分为早期行为主义、新行为主义和新的新行为主义。早期行为主义的代表人物以华生为首,新行为主义的主要代表人物则为斯金纳等,新的新行为主义则以班杜拉为代表。

(一) 华生的经典行为主义

华生是美国著名的心理学家,是行为主义心理学的创始人,华生反对把无法证明又无法实现的意识作为心理学的研究对象,而是提出应该把能观察到的,且能客观地去测量的行为作为研究的对象。

1. 刺激—反应模式

华生指出,刺激就是引发反应的变化,包括外部的和内部的。这种变化属于化学的或者物理的变化。一切环境的变化,归根到底最终都是通过化学的或者物理的变化转化为刺激,再引起有机体的反应。基于这一观点,华生提出了刺激—反应(S-R)的公式。最基本的刺激—反应的连接就是反射。所有行为包括复杂行为的本质都是一套反射。

2. 环境决定论

华生认为,刺激是一种物理的或者化学的变化,这种变化发生在环境中或者有机体的体内。刺激引起的反应是指整个身体的运动,手臂、腿和躯干的活动,或所有这些运动器官的联合运动。刺激是客观存在的,不依赖于遗传,而反应又是刺激的产物,因此反应也不取决于遗传。甚至,华生将思维、情绪、人格等都简化为对刺激的一系列动作反应,遗传并不起决定作用。华生的一句经典名言充分表现了他的环境决定论观点,他说给他一打健康的婴儿,让他在他完全控制的环境下去培育,他能使任何一个婴儿变成任何一种人物。

3. 经典行为主义的方法论

华生主张通过实验去查明刺激与反应之间的规律性的关系,根据刺激推断反应;反之,亦可以根据反应来推断刺激。除了查明这种最基本的单独刺激与反应之间的对应关系外,华生还提出,我们也应该去研究组合刺激与反应之间的联系,甚至不同强度和发生时间的刺激与反应之间的联系。华生主张使用客观的观察法、条件反射法、测试法以及言语报告法去研究心理学。

(二) 斯金纳的操作行为主义

1. 强调实验的重要性

斯金纳跟华生一样,坚信心理学的研究对象应该是行为,而非意识。比华生更进一步,斯金纳认为应该去寻找产生特定行为的特定因素,借此来研究行为。因此,斯金纳注重通过实验去控制各种各样影响行为的因素。

斯金纳不仅重视预测某一刺激会引起的反应,也重视对反应进行控制。斯金纳认为,仅仅能够根据刺激去预测反应还不够,还必须在能够通过控制自变量而去影响反应的发生时,才能说明我们真正地解释了反应。

2. 行为的分类

斯金纳把行为分成两类。一类是应答性行为(应答性学习),另一类是操作性行为。所谓应答性行为,是一种由特定的刺激所引发的行为。操作性行为则与任何已知的刺激都没有关系,而是有机体自发的行为。当有机体自身发出一个行为之后,如果被一个作为强化物的事件所强化,那么这一个行为再次发生的概率会得到很大的提高。这一作用被斯金纳称为操作性反射作用。一些在著名的斯金纳箱中进行的实验很好地解释了操作性条件反射的作用。比如,斯金纳在箱子中放进了一只小白鼠,并且设置了一个杠杆,小白鼠在箱子里面可以自由地活动,当它压下杠杆时,就会有食物掉进箱子内,小白鼠就能吃到食物。斯金纳发现,当小白鼠有过压下杠杆就能得到食物的经验之后,会出现再次压杠杆的行为。斯金纳得出结论:一个强化作用的刺激可以引起动物的学习行为。

3. 行为的塑造

斯金纳认为,人的大部分行为都是操作性强化的结果,任何行为的习得都与及时的强化有关系,因此通过强化作用去改变别人行为是可能的。哪些行为能够得到保持,哪些行为会渐渐消失,取决于这些行为的后果,即在这行为之后有无受到强化作用。也就是说,斯金纳认为强化作用可以塑造行为。他提



出,如果儿童做出某一个行为之后,只要得到注意,不管是得到赞扬还是遭到训斥,这个行为都会被强化。因此,在教育儿童时,当儿童做出一个很好的行为,应该给予及时的鼓励与赞扬,去强化这一正面的行为;相反,在一个儿童有了不良行为,比如无理取闹时,成人应该暂时采取冷处理的方式,不予理睬,那么儿童的不良行为会因为没有得到强化而逐渐消退掉。

(三) 班杜拉的社会学习理论

社会学习理论诞生于20世纪30年代,最初社会学习理论的提倡者们提出社会化是社会学习理论的重要课题。所谓的社会化就是教会儿童社会规则,并成长为社会所要求的理想成人。同时,心理学家们提出模仿是影响社会化的最重要的因素,并且把模仿等同于学习。班杜拉在前辈的观点之上提出,模仿并不等同于学习,模仿只是对模仿对象的行为的简单的复制,而学习的过程要复杂得多,包括对他人的行为的观察,并且从别人的行为结果中得到信息。

1. 观察学习论

班杜拉认为,观察学习是对他人的行为以及结果的观察,并且习得新行为的过程。观察学习的过程不需要观察者亲自做出反应,也不需要观察者亲自体验强化作用,观察者只需要观察他人的行为,以及他人的行为所获得的强化作用即可习得新的行为。班杜拉把这种通过观察他人所获得的强化对观察者本人的影响称之为“替代强化”,并且把这种观察学习的过程称之为“无尝试学习”。班杜拉提出,观察学习由四个部分组成,即注意过程、保持过程、复制过程和动机过程。

2. 相互决定论

班杜拉认为,人、人的行为和环境这三个因素是相互影响,相互联系的。人不能独立于行为之外,而人又通过自己的行为创造了环境,反过来,环境又会对人的行为产生影响。这是对传统的行为主义的一大突破,即认为人不只是被动地受环境的影响,人也可以改变环境和创造环境。

四、皮亚杰的认知发展理论

(一) 皮亚杰的知识观和发展机制

1. 皮亚杰的知识观

皮亚杰认为,知识是一种过程。他指出,认识某物就是对此物的动作,这种动作包括身体的或者心理的,或者两者兼具的。关于记忆,皮亚杰认为记忆就是对个体过去的动作结果的储存,是在需要的时候可以被再次提取的,并且随着个体的成熟与经验的增加,记忆的数量也呈现出一个递增的过程。皮亚杰的知识观的最大的特点就在于他认为知识是一种动态的过程,是对客体、表象和符号的一种动作过程。

2. 发展机制

皮亚杰把有机体适应环境的技术称之为图式。图式可以是身体的,可以是心理的,也可以两者兼具。例如,婴儿吮吸拇指就是一种非常简单的图式,而发动一辆汽车并沿着街道行驶所需要的一连串的行为就是一种兼具身体和心理的复杂的图式。随着年龄的增长,儿童获得的图式的数量将会不断增多,同时图式的模式也会更加趋向于复杂化。关于图式的发展过程,皮亚杰提出了“同化”和“顺应”两个重要的概念。同化是指对环境输入进行重组以适应已有图式的过程,顺应则是改变内部图式以适应现实的过程。有机体正是通过同化和顺应之间的平衡来适应世界。

关于这种适应过程的影响因素,皮亚杰提出了四种基本的影响因素,即遗传因素、物理经验、社会传递和平衡。根据皮亚杰的观点,遗传因素对适应过程来说是一个必要不充分的条件,物理经验就是有机体对外部世界的一种直接的经验,而社会传递就是广义上的教育,平衡则是指遗传因素、物理经验和社会传递的三种影响因素之间的一种平衡。

(二) 认知发展阶段

皮亚杰把有机体从出生到成熟的发展过程分成了四个主要阶段,每一个发展水平对应的分别是感知运动阶段、前运算思维阶段、具体运算阶段、形式运算阶段。这四个阶段按照固定的顺序相继出现,并且每一个阶段的特征都是通过其主要的行为模式来体现。



1. 感知运动阶段(0~2岁)

在这个阶段,儿童依靠看、听、感觉、品尝和嗅的方式去感知周围的世界,手的抓取和嘴的吮吸是这一阶段儿童探索周围世界的主要手段。随之通过对物体的动作来适应周围的世界,到了该阶段的后期,儿童的感觉与动作才渐渐分化,思维也开始萌芽。皮亚杰将这一阶段细分为6个亚阶段。第一个亚阶段是出生至一个月,婴儿通过先天的反射动作来适应环境。第二个亚阶段是1~4个月,婴儿能够区分同化与顺应,可以根据环境去改变自己的图式。通过不断的学习与训练,更多新的刺激和客体被同化到先天的反射中。第三个亚阶段是4~8个月,婴儿可以区分自我和外界客体,开始真正有目的性的动作。第四个亚阶段是8~12个月,能够认识客体的永存性。而在此之前,儿童认为不在眼前的事物就不存在了,并且不再去寻找,客体永恒性是后来认识活动的基础。第五个亚阶段是12~18个月,儿童可以使用顺应来改变已有的图式去适应现实。第六个亚阶段是18~24个月,儿童开始具备心理创造性,可通过对客体进行心理表征,来对客体进行认知的组合与操作。

2. 前运算阶段(2~7岁)

在这一阶段儿童的认知水平有所增长,但仍然存在着自我中心性与不可逆性的特点。皮亚杰将这一阶段细分为2个亚阶段。第一个亚阶段是2~4岁,在这个阶段儿童的语言能力有了较大的提高,但是自我中心的语言占大多数。另外,这一阶段的儿童在解决问题的时候,过多地依赖他们所直接看到的或者听到的事物。第二个亚阶段是5~7岁,儿童开始进入直觉思维阶段,同时在随着对客体永久性的认识,儿童表现出更少的自我中心性。

这个阶段儿童的各种感知活动图式开始内化为表象或形象模式,特别是语言的出现和发展,使儿童日益频繁地用表象符号来代替外界事物,不再像感知运动阶段的儿童依靠实际动作对当前感知到的事物进行思维,但他们的语词或其他符号还不能代表抽象的概念,思维仍受具体直觉表象的束缚,难以从直觉中解放出来。处于这一阶段的个体尚未获得认知运算,他们进行的是半逻辑思维。具体而言,这个阶段,有以下三个特点。

(1) 泛灵论倾向。无法区分有生命的事物与无生命的事物,认为外界的一切事物都是有生命的,无生命的事物同样也具有情绪、动机等生命特征,如儿童说“你踩在小草身上,它会疼得哭”。

(2) 自我中心主义。自我中心主义是指个体只从自己的观点看待世界,难以认识他人的观点,认为所有的人都有相同的感受,经常假定其他人都在分享自己的情感、反应和看法。皮亚杰的“三山实验”证明了个体的自我中心的倾向。

(3) 思维具有不可逆性和刻板性。儿童在注意事物的某一方面时往往忽略其他的方面,只注意事物变化的一个方面而不能同时注意事物变化的两个纬度。由于思维的不可逆性和刻板性等原因,这一阶段的个体尚未获得物体守恒的概念。守恒是指物体不论形态怎么变化,即使在排列和外观上发生了变化,其物质的量也保持相同。皮亚杰曾做过一个液体守恒的实验。在实验中,向儿童呈现两只相同的玻璃杯,杯中装有等量的液体,在儿童确知两只杯中的液体是等量的之后,实验者把其中一杯液体倒入旁边一只较高、较细的杯子中,液面升高,然后问儿童新杯子中的水比原来杯子中的水多一些还是少一些,还是一样多。结果发现,大多数3~4岁的幼儿会回答“多一些”,因为他们只注意到了杯子的高度;5~6岁的儿童处于守恒的转折阶段,他们似乎已经意识到必须同时考虑杯子的高度和粗细,但在比较时却出现困难;8岁以后的儿童能够意识到一个维度的变化总是伴随着另一个维度的改变,水的总量不变。所以,皮亚杰认为,处于前运算阶段的儿童在思维上没有达到守恒。

3. 具体运算阶段(7~11岁)

这个阶段的儿童开始掌握了守恒的概念,从而思维也开始具有可逆性,随着“去自我中心化”的出现,儿童的自我中心性也有了一定的改变,他们可以更加客观地看待世界,也能够更好地理解他人的观点。另外,这一阶段的儿童对因果关系的理解也更加成熟。

4. 形式运算阶段(11岁以后)

到了这一阶段,儿童的思维能力进一步得到提高,开始具备抽象思维的能力。他们不再受到直接看到或者听到的事物的限制,他们可以提出假设并从中得到推论。皮亚杰认为这一阶段的青少年的思维



框架已经完整了,可以像成人一样去思考。

五、维果斯基的心理发展理论

(一) 社会文化历史的作用

维果斯基认为,个人展现的智力技能或者思维模式并不是取决于先天的因素,而是强调个体所处的社会文化历史所带来的重要作用。他提出,个体的思维模式和智力水平是个体在所处的社会文化环境中实践活动的产物。他认为,通过教学、日常生活、游戏和劳动来实现的外部活动的内化最终形成高级的心理机能。另一方面,内在的智力动作也外化为实际动作,使主观见之于客观。人的活动则是内化和外化的桥梁。

(二) 最近发展区(Zone of Proximal Development)(ZPD)

关于教学与发展的关系,维果斯基提出了“最近发展区”的理论。他认为,教学一方面要考虑儿童已达到的水平,另一方面教学也应该走在儿童发展的前面。维果斯基把儿童的发展水平细分为两类:一是现有的发展水平;二是借助成人的帮助可以达到的解决问题的水平,或是借助于成人的帮助可以达到的较高水平。最近发展区就是指儿童现有水平和在成人的帮助下可以达到的较高水平之间的差距。最近发展区的理论帮助教师更加深刻地理解教育与发展之间的关系,给教师的教学工作带来了深远的影响。

(三) 维果斯基的儿童发展观点

1. 跨文化差异(Cross-cultural Variation)

人们所强调的文化活动以及使用工具的不同造成了在每个文化的高层次心智活动上的不同。

2. 发展的或发生学的方法(The Developmental or Genetic Method)

维果斯基认为,如果了解某些东西的重要性,我们必须看它是如何发展形成的。

3. 双线的发展(Two Lines of Development)

儿童发展在两个不同的平面等级发生,即自然的线和文化的线。自然的线(the Natural Line)指的是生物的成长、物体的成熟,以及心智的结构;文化的线(the Cultural Line)则是指学习使用文化工具,以及参与文化活动的知觉意识。

4. 较低相对于较高的的心智功能(Lower versus Higher Mental Functions)

维果斯基认为,个体的心智功能分为较低和较高两种。较低的心智功能是与其它哺乳类动物共有的,较高的心智功能则是人类所独有的,包括语言及其他文化工具的使用。在发展的过程中,较高层次的心智活动,会自动重组低层次的心智活动。

5. 文化发展的一般性起源法则(General Genetic Law of Cultural Development)

维果斯基认为,个体的文化发展功能出现在两种层面上,一个是在文化或人际间的层面,另一个是在个人或心理的层面。所有具有这种社会根源的高层次心智功能都会逐渐内化。

6. 语言是中心(Language as Central)

维果斯基认为,语言是最初始的文化工具,人们用语言来修正行为;语言也是重建思想,以及形成高层次、自我规范的思考过程中非常有用的工具。

7. 教育引导发展(Education Leads Development)

维果斯基强调教育的重要性,认为正式的教育以及其他社会化的文化形式在引导孩子发展到成人的过程中起着关键的作用。

第二节 儿童的语言和交流能力发展

语言是人类在社会实践中逐渐形成和发展起来的交际工具,是一种社会约定俗成的符号系统,语言是一种社会现象。有的心理学家认为,语言和思维是同样的东西。词语概括的出现,是婴儿思维发生的



标志。学会使用语言,可以丰富学龄前儿童心理反应的内容。学龄前儿童可以通过语言和同伴、成人进行交流,了解的世界不仅仅局限于自己的直接经验所得。可见,语言的发生和发展反映着学龄前儿童心理发展的进程,在某种意义上标志着其心理发展的水平,同样,心理发展程度也同样影响着其语言的发展。

一、学龄前儿童语言发展的阶段特征

学龄前儿童第一批真正被理解的词语出现在1岁左右,以此为界,一般可以将学龄前儿童的语言行为发展划分为准备期(0~1岁)和发展期(1岁以后)。发展期又可以分为言语形成期(1~3岁)和发展期(3岁以后)。

《3~6岁儿童学习与发展指南》中指出,“幼儿期是语言发展,特别是口语发展的重要时期”。所谓“关键期”最早由奥地利的习性学家劳伦兹对动物的“印刻现象”进行研究后提出,指的是个体在发展过程中最容易习得某种能力的时期。对于正常儿童来说,具备正常的发音、听力功能,具有基本的语言环境,都能在0~6岁期间获得语言的发展。如果错过了这段时期,则可能很难再使得语言水平达到正常水平。在婴幼儿掌握语言之前,有一个较长的言语发生的准备阶段,称为“前语言阶段”。一般把从婴儿出生到能说出第一个具有真正意义的词语之前的这一时期划分为前语言阶段,一般为0~12个月或者是0~18个月。在这一阶段中,婴儿言语的知觉能力、发音能力和对语言的理解能力逐步发展起来,出现“咿呀学语”,非语言性声音与姿态交流等现象。1~3岁则是婴儿语言真正形成的时期,也是婴儿语言发展最迅速的时期。经过这个阶段语言能力的爆发,3岁左右的婴儿初步掌握了本民族的基本语言。在接下来的时间里婴幼儿则开始不断地矫正发音,扩大词汇量,句子也不断完整和复杂。

下面我们将按照不同的语言元素来分别讨论各个年龄阶段学龄前儿童语言发展的特点。

1. 语音

学龄前儿童语音的形成既符合一定的遗传规律,同时又受到母语语音的外界环境影响。没有接触外部语言刺激的儿童,即使脑发育正常,仍有成为聋童的可能。新生儿就能够发声,这实际上只是自主呼吸的声音。新生儿用力呼吸,气流冲向声门、声带和口腔,这就是第一声啼哭。在接下来的两个月中,学龄前儿童进入了嗓音阶段,哭声越来越分化。这是由于不同动因的哭喊反射到达了口、舌等部位,音高、声音的断续上会有所不同。

3~4个月的婴幼儿在吃饱睡足时会发出“阿咕”等声音。这就是阿咕声阶段。此时这种声音已经不完全是嗓音,但是元音和辅音还是很少分化,基本还是由婴幼儿的内部因素引起。

4~8个月叫作连续发音阶段。这个阶段的婴幼儿出现了明显的元音和辅音,而且有了比较分明的音节。这个阶段的学龄前儿童经常重复一些相似的音节,有些恰好具有具体词语的意义。但是,这个阶段的婴幼儿的发声并不能够被理解。

9~12个月是语音真正出现的阶段。所谓真正的语音是指一种发音的有意性运动,具有实际意义。在这个阶段,学龄前儿童学习将发出来的音与语词所代表的事物结合起来。但是,1岁以前这种对应还很少。

1岁到1岁半发展较快,能区分元音和辅音,并且发展基本成熟。1岁9个月的学龄前儿童基本能够完成语音的发展,以支撑其词汇量的增加。但是,发音不够流利和准确,个别差异性也较大。

2~3岁的学龄前儿童对语音有无限的兴趣与能力。他们仿佛贪婪地想要吸收所有周围的语音一样,去模仿学习自己身边环境中的一切语音。

3~4岁的学龄前儿童已经接近掌握本民族的所有语音。4岁以上的学龄前儿童一般可以完全掌握本民族全部语音。3~4岁之前的学龄前儿童语音的学习特别容易,因此可以掌握世界任何民族的语言发音。但是这次之后,语音的发展能力将逐渐收缩。

2. 词汇

词也是语言的基本建筑材料,是语言的基本单位。词汇的丰富与否,使用的恰当与否和学龄前儿童认识到的概念有关,也影响着其交流表达能力的发展。因此,词汇量是学龄前儿童语言能力发展的标志



之一。

学龄前儿童的词汇的发展规律：先听懂，后会说。8~9个月的婴幼儿并不能够准确明白词语的含义，引起他们反应的主要是语调和词语所处于的整个情境。因此，这个时候并不能够称作是掌握词语。1岁左右，学龄前儿童已经能够理解几十个词语，但是不能够说出来。这种能理解但是不能主动说出的语言叫作被动性语言。被动性语言不具有交流的作用。

1岁到1岁半，学龄前儿童理解语言的能力发展较快，并且主动说出一些词汇。首先掌握的词语肯定是离自己较近的、经常接触到的物体名称，或者是成人经常教他们的一些具体动作所对应的一些常用动词。但是，学龄前儿童对于这些名词和动词的理解存在着固定化和笼统的特点。也就是比如“爸爸”，只是代表自己的爸爸，“拿过来”这个年龄阶段的婴幼儿的理解中可能只是给某样东西挪个地方等。这个年龄阶段的学龄前儿童说话的积极性还不高，经常说一些叠字代表一个词语的意义，且词义不准，发音不正。

1岁半以后，学龄前儿童的积极性将突然高涨。2岁时可以达到200多个词语。从词性来看，除了名词、动词之外，其他各类词语也随着年龄的增长而不断提高，但是副词、连词等虚词还是非常贫乏和低级的。这个阶段的学龄前儿童愿意交流，会用词语来代替句子，表达自己的意愿。也正因为如此，2~3岁的儿童，词汇量增长神速，好像无时无刻都在掌握新词语。这个阶段每掌握一个新词语都说明该词与某事、某物或者是一些经验相联系。到3岁时，学龄前儿童已能掌握1000个左右的词语了。

3~6岁的学龄前儿童掌握的词语数量还是直线上升。4岁时1600~2000个，5岁增至2200~3000个，6岁则达3000~4000个。与此同时，词类范围不断扩大。

3岁之前实词居多，增长速度也较快。3~6岁时，词汇仍在进一步扩大并且仍然是名词和动词占多数，但是名词和动词在各类词汇中所占的比例则在递减。数量词在实词中掌握程度最差，虚词依然大大少于实词。3~6岁学龄前儿童对于词义的理解表现为逐渐开始理解抽象词语以及词语的抽象意义。3岁以前对于词义理解的过宽或者过窄的现象逐渐好转，准确度不断提高。

3. 基本语法

语法实际上就是组词成句的规则。学龄前儿童要掌握语言，满足交际，就必须学习组词成句的规则，并且给予这个组合一个特定语调。学龄前儿童的基本语法的学习发展就是通过其用句子来表达交流的行为来体现。

句子的发展是在语音和词汇的基础上进行的。1岁以前的婴幼儿并不能说出一些有意义的单词，但是能够模糊懂得一些简单句子，1岁以后这种对应能力不断增强。1岁左右的婴幼儿在说一个词汇的时候可能带有告知、请求、拒绝、提问等意图，这就使得词语带有了特定语调。这有可能就是其人生的第一个句子——单词句。所谓单词句就是没有语法，只有环境和语音的结合，需要听话的对方根据说话时的情境、语调、态度等推测其含义。1岁半左右，学龄前儿童可以说由2个或者3个词组合起来的一个句子，成为双词句或者电报句。这时的句子有了词的顺序，但是还是丝毫没有结构关系可言，如“妈妈抱”“帽帽掉”等。2岁以后的学龄前儿童开始使用简单句，如“宝宝要睡觉”等。这时的句子一般不超过5个字，呈主谓结构或者是谓宾结构。此时的婴幼儿开始喜欢与成人交谈，表现为喜欢听成人唱儿歌、讲故事等。3~4岁的时候，会出现主谓宾的完整结构，开始出现大量合乎语法规则的简单句，也经常出错。简单句出现不久，也就是2岁半左右的学龄前儿童就可能进入到了复合句阶段，如“果果掉了，脏脏”等。但是，此时的复合句没有连接词。4~5岁的学龄前儿童已经能够和成人进行比较畅通地交谈，喜欢提问并且渴望回答。6岁时使用关联词的复合句才占复合句的25%左右。

二、学龄前儿童交流的一般规律

语言中的语音、词汇和语法是一些既定的、共同的规则。学龄前儿童在掌握这些语言成分的基础上，还要学习如何在不同的社会环境中加以运用这些规则完成交流功能。学龄前儿童完全可以在进入小学以前学会独立地、连贯地、清楚地表达自己的意愿，并且掌握一些表情技巧等。这些都是学龄前儿童利用语言进行交流的发展过程。



学龄前儿童的口语交流能力发展遵循以下的发展规律。

1. 从对话言语逐渐过渡到独白言语

口头表达可以细分为对话式和独白式两种。对话是指两个或两个以上的人之间的交互谈话。独白则是一个人独自讲述。3岁以前的婴幼儿基本上都必须在成人的帮助下,和成人一起进行活动。因此,这个阶段基本上都是要采取对话的形式进行交流。交流的内容一般是回答成人的一些问题或者是提出问题或者是要求。逐渐地,随着独立性的不断发展,学龄前儿童开始能够离开成人进行各种活动,也通过这些活动获得了一些自己的体验和印象。这时候就需要表达自己的这些体验和印象,因此独白言语也就产生了。独白语言刚刚产生的时候,表现为词汇贫乏、表达不流畅、多余口语较多、发音不准确等。有些则表现为情绪上的不大胆、不自然、不自信等。一般而言,4~5岁的学龄前儿童能够独立地讲清楚一个小故事。6岁的儿童则有生动且带有感情地表述一则小故事的能力。

2. 从情境性言语过渡到连贯性言语

所谓情境性言语是指只有结合具体的情境,有时甚至需要用手势或者面部表情、身体动作的辅助和补充才能完成交流的功能。3岁之前的婴幼儿基本都是使用情境性言语进行交流。3~4岁的儿童的交流仍然也带有情境性,存在着用语不连贯、短句多,辅助于手势和面部表情等。逐渐地,学龄前儿童能够说出较为完整的句子,前后连贯,有一定的逻辑性,使得听话的对方渐渐能够脱离情境逐渐理解所讲述的意思。这就是连贯性言语的出现。4~5岁的儿童说话常常断断续续,不太能够完全体现出来事物、行为之间的联系,但是连贯性语言已经开始出现。直到6~7岁,儿童才能够较好地完成连贯性语言的表达,情境性言语和连贯性言语在口语表达中的比例达到各占一半。

3. 讲述的逻辑性发展

讲述的逻辑性发展建立在独立语言发展的基础上。所谓的逻辑性表现在讲述的主题逐渐明确,层次逐渐清楚。

3~4岁的婴幼儿进行独白式交流时常常没有一个统一的主题,单纯地把意识中的东西罗列,并没有什么层次的设计。表达交流的顺序性、完整性、逻辑性在3~4岁时发展最快,会让人感觉到儿童的表达仿佛每天都有质的进步。因此,哪怕只是相差几个月的孩子,其交流表达的能力也是有很大差距的。但是,4岁和5岁的儿童差别就不是很大。即使是到了6岁,儿童在看图讲述的过程中也往往会讲述地过于具体、琐碎,因此让听话的对方无法获得主要情节和意图。可见,交流表达的逻辑性在学龄前儿童的语言发展中是比较困难的,需要专门的培养与关注。

4. 言语表情的发展

所谓的言语表情实际上就是除了准确的发音、正确地词汇使用、连贯地语法表达之外,使得语言更具有感染力、更好地传达自己思想的一种交流元素,其主要指标就是语气的运用。语气的变化又表现在语音的高低、强弱、长短、停顿、节奏、速度等。这些变化体现了说话人的状态,如疲惫、兴奋、开心、无奈等。语气的运用实际上也是学龄前儿童语言发展的重要部分,基本上也是通过模仿来完成。当然,这其中个别差异性也特别不明显,接受过朗读、讲故事或者是戏剧表演的学龄前儿童在语气的运用上会突出很多。相反,2~4岁的婴幼儿如果没有一个良好的环境,加上言语调节机能还不完善,连续发音困难,就会有口吃的现象。生理原因造成的口吃可能随着年龄的增长而不断缓解。

三、学龄前儿童语言和交流的观察要点

语言是以语音或符号形象为载体,以词为基本单位,以语法为构造规则而形成的一套符号系统。这套符号系统是由人们以约定俗成的方式共同创造出来用以表达和交流的。语言的目的是为了交流和运用。通过对于学龄前儿童语言的运用,以及人际交往过程中语言的使用情况,可以了解儿童的思维发展情况,以及儿童的性格特征。

儿童语言和交流的观察指的是使用科学、适当的方法观察儿童所处的语言发展的阶段、表现出的普遍特征和儿童的个体特点,并且综合分析。学龄前儿童语言和交流的发展十分迅速,这就需要比较密切和长期的观察,形成一个连续多次而且系统全面的过程。根据不同年龄阶段的语言发展特点,对