

孩子不要哭～利用學習區改善幼兒分離焦慮之策略

吳錦惠

中州科技大學幼兒保育與家庭服務系助理教授

國立嘉義大學幼兒教育學系碩士生

臺灣教育評論學會會員

詹淑如

國立嘉義大學幼兒教育學系碩士生

一、前言

你可能身為一位母親，在初次送小寶貝到幼兒園就讀時，準備轉身離開時聽到你的寶貝哭天搶地的喊著「媽媽，不要走，不要走」；你也可能身為一位老師，在送走了一批身心逐漸成長的大班幼兒離開幼兒園，又迎接下一屆的新進幼兒，看到剛入園的幼兒各式各樣的百態，例如：一到幼兒園門口，小朋友堅持不願下車，大聲喊叫「我不要讀書」。幼兒園是幼兒離開自己成長家庭環境第一個接觸到教育環境，幼兒面對新的環境可能會感到焦慮或情緒上的不安，嚴重的話，可能會拒學，故而如何協助幼兒儘快適應新環境，減少幼兒對就讀幼兒園的排斥感，其具重要性。其次，楊馥榮（2018）指出依據 Doobay 研究認為，有 79% 分離焦慮症孩童，同時也會有隨著焦慮症發展而成憂鬱症，甚至可能會影響到幼兒的人際關係發展。因此教保服務人員如何積極地做好準備來緩解幼兒的情緒，並進一步幫助幼兒克服上學的分離焦慮，著實為教保服務人員的應積極面對的重要任務。

林廷華（2019）認為，學習區強調「境教」對幼兒發展與學習的重要性，引導幼兒自主學習與探索，朝向身心均衡發展。而學習區佈置則對人的行為有強烈的暗示性，老師規劃豐富引人的學習情境與材料，能夠滿足幼兒喜愛動手操作、樂於創作及表達自我的心理，也能夠協助營造歡愉的教室氛圍，讓教師成為環境與孩子之間的媒介，進一步導引幼兒的行為表現。許仲余等人（2014）研究也發現幼兒情緒表達和學習區的事件情境是互為影響的兩個面向。而在不同的學習區中，幼兒能透過同儕之間的觀察、模仿學習社會行為，並在互動之中自然地流露、表達和學習自己內心或他人的情緒。

本文藉由研究者與協同研究者（也是現場幼教老師）的親身經驗及蒐集之相關文獻，探討教保服務人員透過學習區處理幼兒分離焦慮之策略，並在過程中分別運用語文區、美勞區、扮演區與積木區等四個學習區，引導幼兒運用轉移分離焦慮情緒，期待能協助個案幼兒不再哭泣，進而融入幼兒園生活。

二、幼兒依附關係與分離焦慮

Ainsworth 與 Bowlby 在探討依附的個體間差異時，早先多以類別方式分為

安全依附（secure attachment）、焦慮－逃避依附（anxious-avoidant attachment）和焦慮－抗拒依附（anxious-resistant attachment）三種類型（王櫻芬，2020）。而 Bowlby 所發展出的依附理論（attachment theory），認為母親在照顧嬰孩時若情緒是可獲得的，而且對孩子的需求有能力持續敏察回應，嬰孩的信任與安全感會逐漸在與母親互動過程中發出對自我、重要他人、及世界整體觀點的內在運作模式（internal working model）並統合於嬰孩的人格架構中，成為其對新環境的認知、期望與適應的依據（歐陽儀、吳麗娟，1998）。

「分離焦慮」是一般幼兒情緒發展過程可能產生的正常現象。大多數幼兒會與主要照顧者形成特定的依附關係，當和主要照顧者分開時會哭鬧、焦慮不安或咬手指的行為發生。林沛瑩（2012）則認為分離焦慮是由於個體與主要依附對象在心理上過度融合，導致個體與依附對象分離時產生不適應的行為症狀。二至三歲（甚至四歲）小孩正是分離焦慮期的孩子，他們一方面想離開原先依賴的媽媽，可是一方面又非常擔憂離開媽媽，所以先天氣質比較黏人或趨避性較差的孩子可能在這樣的情形（第一次上學或換環境）時，都會呈現情緒不穩、焦躁不安易哭鬧的狀況（王佩泓，2011）。

綜上可知，幼兒適度的分離焦慮對於幼兒的情緒發展為正常情緒抒發的現象之一，只要不過於嚴重，一般幼兒對於分離焦慮一段時間應能適應。其次，幼兒分離焦慮的高低程度與先天氣質有關。

三、分離焦慮對幼兒的影響

分離焦慮壓力處理不當的負面影響，幼兒無法融入團體情境、無法投入活動、對新的照顧者沒有反應、缺乏對其他兒童的利社會發展反應。高分離焦慮傾向的幼兒在同儕互動的技能較受局限，對老師的依賴次數多、在家的抗拒程度高、無法與同儕自發分享炫耀或互動。而低分離焦慮傾向的兒童最能使用物品與人連結、社會攻擊競爭地位玩具的行徑較多（楊惠卿、蔡順良，2005）。根據 Cronk 等人研究發現，嚴重的分離焦慮，讓幼兒可能拒絕上學、拒絕單獨睡或是因為有與分離有關的惡夢而導致小兒睡眠中斷以及一些身心的症狀，並且指出分離焦慮也與一些次要問題有關，包括不佳的學習成績，社會化的受損以及情緒調節的困難（陳依靜、陳若琳，2014）。

統整上述學者的觀點，分離焦慮對幼兒的負向影響，分別為：

（一）心理與身心面向

包含限制情緒、認知的發展、拒絕上學、拒絕單獨睡、學習成績不佳，情緒

調節困難、小兒睡眠中斷以及一些身心的症狀等。

（二）社會互動方面

包含無法融入團體情境、無法投入活動、對新的照顧者沒有反應、缺乏對其他兒童的利社會發展反應、對老師的依賴次數多、在家的抗拒程度高、無法與同儕自發分享炫耀或互動、社會攻擊競爭地位玩具等。

四、學習區改善幼兒分離焦慮之策略

本文研究者透過調整學習區教學策略改善個案幼兒的分離焦慮，並在過程中與協同研究教師分別運用語文區、美勞區、扮演區與積木區等四個學習區，引導幼兒運用轉移分離焦慮情緒。研究工具主要有三：其一為採用觀察記錄單，其目的分別在瞭解個案幼兒實施學習區教學策略，之後針對「辨識情緒及理解情緒」及「學習情緒表徵及符合社會規範的表達方式的觀察記錄」，以作為研究者後續調整行動方案策略之參考。其二則使用小安上學哭鬧次數統計表，依日期紀錄個案幼兒在行為一：「大哭大鬧」、行為二：「大哭沒有鬧」、行為三：「小聲啜泣沒有鬧」、行為四：「沒有哭鬧」等四種行為表現的變化情形。最後為針對協同研究班級教師進行訪談文字稿記錄。本研究資料的編號方式：「訪 20220309」代表是在 2022 年 3 月 9 日訪談實施學習區的班級教師記錄；「觀 20210907」代表是在 2021 年 9 月 7 日班級教師的觀察記錄資料；「文件 20211030」代表是在 2021 年 10 月 30 日班級教師的小安上學哭鬧次數統計表資料。

（一）個案對象描述

小安（化名）5 歲男幼兒為本個案研究對象。小安為家中長子，和弟弟相差約 3 歲，在其弟弟出生之前，小安是家中唯一小孩，和母親的依附關係相當緊密，因此對於弟弟出生後，與母親依附關係改變，且適應狀態不佳，小安期待母親能夠時常陪伴他完成所有事情。小安家中經營小吃攤，其營業時間為夜間 5 點到凌晨 12 點，故當小安從學校返家時，正是家中生意忙碌的時候。導致小安回家後無法與其母親相處，因此從幼兒園入學之後，小安經常掛在口裡說「我不要上學，我要在家裡陪媽媽」。

（二）小安在幼兒園裡最容易產生分離焦慮的時段及情緒行為表現

依訪談小安班級教師，其教師表示小安產生分離焦慮的時段大多集中在上午，包括午餐時間。特別是上午 8:30 左右來學校時，小安從學校大門口被媽媽牽著一路哭進來。另外在 9:20 開始上課的時候，老師會集中幼兒到團討區，但

是小安都會一個人坐在位置上默默哭泣，「通常我們都會去安慰他，鼓勵他盡量來參加活動，想要轉移他的情緒，但是實在很困難。另外，小安另一個哭泣時間是中午 11 點 40，我們要進行午餐的用餐時間，小安一開始需要老師提醒，他才來裝，大概在三周後輪到他會來，但是裝完了回到位置上，他還是看著他的飯開始掉眼淚。通常小安焦慮發生時，一開始都會默默地哭泣，幾乎不與別人互動，當小朋友問他怎麼了，他也不會回答別人的問題。當老師請他加入班上活動時，他就會一邊大哭一邊說著我要回家。當有小朋友靠近他看他，他會說你走開，不要看我，小安在焦慮發生時，通常以哭泣或語言給關懷者回應，不會有行為攻擊的發生」（訪 20220309）。

(三) 教保服務人員各學習區的教學調整策略

採用學習區改善小安分離焦慮的理由有二：其一，協同研究教師觀察到，小安在哭泣時，會帶小安去逛校園，或是和家長討論帶小安喜歡的物品來學校安撫。這項情境轉換措施，對小安的效果並不佳，無法有效轉移小安分離焦慮。其二，當班上進行有趣的體能遊戲或是學習區，小安的視線會掃探每一個學習區的在進行的情況，觀察別人進行學習區的情況，因此，試想此策略或許有效，但是使用學習區需要一段期間才能轉移小安的分離焦慮，促使其融入班級的團體活動中。

學習區教學策略調整屬於第二階段是調整期，亦即班級教師觀察到個案幼兒小安情緒和哭泣行為相較於前 2 個月，在次數上有較為減少，與老師互動上趨於和緩，但仍會處於小聲啜泣的不穩定行為。故而班級導師和該班協同教師規劃運用學習區可以單獨操作的機會，從學習素材上引導小安能夠了解自己的情緒和面對自己的情緒，並且能夠做正向的情緒反應和適當的表達情緒。此部份的學習區研究期程為 3 個月，個案幼兒每週 3 次。同時也鼓勵小安將在學習區學到的方法，實際運用在同儕遊戲，或在家遇到表達情緒困難之後，可以模仿表達。其各學習區教學調整如下所述：

1. 語文區

- (1) 與小安進行共讀繪本—彩色怪獸，並和小安討論，彩色怪獸的情緒有什麼？這些情緒可能是怎麼發生的？自己在什麼時候會有這些情緒出現呢？
- (2) 引導小安進行情緒的辨識，製作每日心情圖畫卡片並和老師回顧一週好心情有幾天？壞心情有幾天？老師和小安討論好心情是怎麼來的？壞心情呢？。
- (3) 以親師共讀方式進行繪本互動扮演遊戲—我好擔心，老師擔任說故事角色，請幼兒擔任故事主角，在互動過程中引導幼兒說出擔心上學的原因，

並假設自己是主角家人時，會用什麼方式安慰故事主角。

2. 美勞區

- (1) 引導小安學習用空白臉譜製表情臉譜，當他擔心時或心情不好時，想要暫時安靜時的心情表徵臉譜，當他焦慮時，可以戴上臉譜，讓別人知道他的心情，避免被打擾。
- (2) 引導小安運用美勞區的鬆散素材製作「送給家人的禮物」，讓小安在操作過程中舒緩感上學的焦慮感，也能讓小安學習感受在學校學習的美好，以將在學校學到的成果與家人分享。

3. 扮演區

引導小安先在扮演區外觀察同儕在語文區進行扮演遊戲的對話及模擬遊戲的內容，觀察小安的反應之後，詢問小安是否有意願加入？當小安表達想要加入，提示小安思考可以用那些方式加入其他幼兒的遊戲？如果想要玩的教具被其他幼兒時，你會怎麼做？

4. 積木區

引導小安運用積木區搭建自己的小城堡，一開始先讓小安自由搭建自己想像的城堡，接著詢問小安，小城堡裡住著誰呢？城堡完工了，你想要讓誰來欣賞？要用什麼方法才能讓你想邀請觀賞的人來觀賞呢？

(四) 個案幼兒的分離焦慮的改變情形

個案幼兒小安從產生分離焦慮到適應學校，過程中呈現階段性變化，小安從入學哭鬧到完全融入團體活動，大約需要 5 個月的時間，才能完全適應學校團體生活，其三階段性變化說明如下：

1. 抗拒期（9 月開學到 10 月：未實施學習區教學策略）：到幼兒園不配合作息、不參與活動

本階段是大約開學至開學後 2 個月，抗拒情況就是來學校哭，不配合學校作息，不參與團體活動，但個案幼兒會觀察教室內發生的事情或看別人在做什麼，屬於旁觀行為，其情緒變化說明如下（文件 20211030）：

- (1) 入學第 1 週行為表現呈現行為一：「大哭大鬧」，小安會反覆詢問回家的時間而且對於幼兒園例行性活動參與度不高，需要教師的陪伴才能完成學習活動。

(2) 入學第 2、3 週時，行為一：「大哭大鬧」出現 1 次、行為二：「大哭沒有鬧」行為出現 4 次，行為三：「小聲啜泣沒有鬧」出現 5 次，表示從第 2 週開始小安的分離焦慮開始有稍微減緩。

(3) 入學第 4-8 週時，行為一：「大哭大鬧」出現 1 次、行為二：「大哭沒有鬧」行為出現 2 次，行為三：「小聲啜泣沒有鬧」出現 9 次，行為四：「沒有哭鬧」出現 16 次（行為四：「沒有哭鬧」從第 4 週開始出現）。

由上述可知，幼教師未實施學習區策略調整前，小安的分離焦慮大約在第 4 週開始會減少哭泣。但是仍常會想起母親又開始有小聲啜泣行為。故班級教師為了協助小心情緒更為穩定，開始實施下一階段的學習區的策略調整。

2. 調整期（11 月到次年 1 月：實施學習區教學策略）：進行學習區調整，個案幼兒分離焦慮情緒開始改善，各學習區教學策略實施後，個案幼兒的改變情形如下：

(1) 語文區：藉由故事繪本，個案幼兒能夠將情緒以口語做表達

繪本能夠引發幼兒內心想表達的經驗與情緒，在語文學習區幼教師開始引導小安進入學習區接受情緒輔導，剛開始時小安似乎還不太知道怎麼表達情緒，故老師選擇與幼兒進行繪本共讀。且因為小安對於怪獸類型的繪本較感到興趣，在共讀繪本過程中，能夠專注的和老師把繪本一起讀完。共讀後，引導幼兒能說出與運用肢體動作表達自己的情緒反應。例如：「在情緒辨識上，小安在一開始的辨識上，是以指物的方式替代語言表達，在第三次輔導的歷程中，小安能夠釐清情緒發生的原因及對應的顏色表徵，這是在這階段小安最大的改變。另外，從第 1 天小安不知道在心情圖卡上畫些什麼內容，到第 4 天小安在沒有經過老師提醒下，可以在心情圖卡上畫些圖樣，並在老師的提問下說出圖案所表徵的情緒及情緒產生的原因」（觀 20211102）。

(2) 美勞區：透過藝術創作，製作送給家人禮物，協助幼兒情感的紓解

透過老師引導小安進入美勞區，讓小安親手製作想送給家人的禮物，讓小安在幼兒園有事情做，並能緩和與小安隨時想著母親的情緒。相較於一開始小安在開學時到進入學習區接受老師輔導時，原本只要老師或同學叫他或是接近他，他就會大哭並說要回家的行為，小安相對情緒穩定多，也變得比較有想法，不太需要老師再花過多的時間陪伴，似乎對於教室環境適應許多。例如：「小安表情變得愉快，並且說：『我可以做一條項鍊給媽媽，還是畫一張卡片給媽媽？』小安的話變多了，也變得很有想法。老師再問小安：『你能自己做做看禮物嗎？老師有事情需要忙一下。』小安說：『好！』」（觀 20211117）。

(3) 扮演區：和老師建立起相互信任關係，並能增加同儕互動

藉由扮演區協助能夠與他人建立互信與同儕互動的機會，個案幼兒最大的改變是和老師建立起相互信任關係，對於老師提示與指導情緒調節的方法，小安沒有太大的排斥，也會跟著老師一起做練習，在同儕互動關係上，相較於先前處於觀察者的角度來觀察教室內學習區的活動狀態。例如：「目前小安已可以進入學習區進行平行遊戲，偶爾會與同儕有互動。至於辨識自己情緒及發生原因，小安已可以做得很好，但在情緒調節部分還需要一些時間多加練習」（觀 20211125）。

(4) 積木區：透過積木建構的幼兒遊戲行為，找到可以心情躲藏的個人隱私空間與同儕互動機會

在積木區老師規劃一個單獨角落，引導小安運用積木區素材搭建自己的小城堡，並和小安討論，這個城堡的功能、外觀樣式。另外，老師也在過程發現能允許幼兒有一塊自己的隱私區域，除了能安撫幼兒的不安情緒之外，也間接性引發幼兒對於積木的熱愛和自信，更延伸助益其他在積木區遊戲的小朋友對於組合建構的興趣。例如：「小安說：『我想要蓋一個我傷心的時候可以躲起來的城堡。』老師說：『太好了，那這個城堡可以保護你！』小安改了這個城堡之後，像是在教室裡多了一個他自己的小天地，上學的時候會急著拉媽媽進教室看他的城堡，向媽媽說老師說這個城堡可以讓他在傷心的時候躲起來。...小安的城堡蓋法有興趣，會主動問小安，小安偶爾也會回應同儕問題或指導同儕，在與同儕的互動關係上變得有進步了」（觀 20211215）。

3. 完全適應期（當學期結束前）

小安在學習區的共學活動結束之後，仍請協同研究教師再持續追蹤觀察小安的分離焦慮穩定的情況，結果發現小安每日早上來學校已沒有哭泣行為，對於班級活動也開始加入一起進行。例如：「在與他人互動方面，小安還是有些害羞，但和同桌的小樂常常在一起聊天，整體來說，小安的分離焦慮和開學初已有明顯的差別」（觀 20220110）。

五、結語

當幼兒和主要照顧者關係親密，一旦面臨分離時，可能會產生可能會影響幼兒的心理發展而產生分離焦慮症狀及各種不適應行為表現，例如：害怕、哭泣、緊抱照顧者、躺在地上不願意參與活動等。且因為入學之後也不願意與同伴一同遊戲互動，也亦形成同儕關係不佳。這類幼兒常因拒絕上學、退縮黏人、心身症狀及過度黏溺，幼教老師需要協助幼兒能夠學習到信任和社交技巧，並且勇於去探索及與世界互動的能力。

而學習區是幼兒日常能夠接觸的遊戲場所，經過本研究發現也是能夠協助調整幼兒不穩定情緒的方式之一。發展適合幼兒調適分離焦慮的學習區，可以讓幼兒轉移注意力去參與探索學習，同時教師也能透過學習區的遊戲過程，能更瞭解初入學幼兒的需求，也讓幼兒不再只是依附主要照顧者，加強幼兒在情緒、認知等社會化層面的發展，協助幼兒面對分離焦慮所產生的過度畏懼與不安。

參考文獻

- 王佩泓（2011）。「媽媽，我不要上學！」——一位幼兒分離焦慮的故事，*幼兒教育*，301，56-64。
- 王櫻芬（2020）。依附、憂鬱和積極因應對青少年學校生活困擾之影響性研究。*教育心理學報*，52(1)，191-217。
- 林沛瑩（2012）。兒童分離焦慮現象處遇之初探。*諮商與輔導*，317，30-32。
- 林廷華（2019）。兩位新手幼兒教師學習區規劃之實踐，*臺灣教育評論月刊*，8(5)，184-210。
- 陳依靜、陳若琳（2014）。母親與幼兒分離焦慮及幼兒在園所適應的關聯研究。*兒童與教育研究*，9，67-109。
- 許仲余、蘇育令、賴孟龍（2014）。幼兒學習區同儕互動情緒表達之個案研究。*幼兒教保研究*，13，27-52。
- 楊惠卿、蔡順良（2005）。幼教教師處理幼兒分離焦慮的經驗初探。*花蓮師院學報（教育類）*，20，129-157
- 楊馥榮（2018）。幼兒分離焦慮之探究。*臺灣教育評論月刊*，7(3)，86-93。
- 歐陽儀、吳麗娟（1998）。教養方式與依附關係代間傳遞模式之研究。*教育心理學報*，30(2)，33-58。

