

從馬斯洛的需求層次理論看小一新生的適應情況

陳小梅 黃潔儀

關心我們的孩子並不足夠，我們需要了解她們的需要。

窮則獨善其身，達則兼顧天下。

中國人這兩句說話，本來是說，一個人窮困的時候就祇會單顧自己，只有當一個人富有時，才會顧及他人。但我們不一定在沒有錢，沒飯吃的時候才窮困，我們心理方面也會窮困。當孩子看不起自己，覺得自己做甚麼事也沒把握，沒有人喜歡自己，或心中充滿焦慮時，孩子就是心理上窮困，他們就會祇看到自己的需要，只關顧自己缺乏甚麼，而再沒有多餘的心力去專注學習，更談不上去關心同學或家人。

那麼除了吃得飽、穿得暖、居有定所外，孩子有甚麼心理上的需要呢？心理學家馬斯洛(1962)認為人除了生理上的需要外，還有安全需求、群屬與愛需求，及尊重需求等。那就是說我們需要一個安穩的環境，需要知道自己被愛及被需要，及需要別人的尊重。本文將會以馬斯洛的需求層次理論，分析小一新生對新的學習環境的適應問題及探討幫助他們適應的方法。

馬斯洛的需求層次理論

心理學家馬斯洛(1962)提出人有不同的需求，這些需求(按層次出現)組成一個有高低之分的層序，只有低一層需求獲得滿足後，才會產生高一層的需求。馬斯洛所指的需求依次包括生理需求、安全需求、愛與群屬需求、自尊需求、知的需求、美的需求，和自我實現需求。前四種需求屬匱乏性需求，後三種屬成長性需求，成長性需求就是推動學生學習的動機。換言之依馬斯洛的看法，若果學生的匱乏性需求得不到滿足，他們的動機學習便會受影響。然而小一學生剛由幼稚園升上小學，人事、環境和學業上的要求等各方面的轉變都有可能令到他們的匱乏需求難以滿足，從而影響他們升上小一的適

應。

心理學家馬斯洛(1962)提出人有不同的需求，這些需求(按層次出現)組成一個有高低之分的層序，只有低一層需求獲得滿足後，才會產生高一層的需求。馬斯洛所指的需求依次包括生理需求、安全需求、愛與群屬需求、自尊需求、知的需求、美的需求，和自我實現需求。前四種需求屬匱乏性需求，後三種屬成長性需求，成長性需求就是推動學生學習的動機。換言之依馬斯洛的看法，若果學生的匱乏性需求得不到滿足，他們的動機學習便會受影響。當學生由幼稚園升上小學後，人事、環境和學習上的要求等各方面的轉變，主要直接影響到他們的匱乏需求，從而加增他們對小一新生活適應上的困難。故本文將就這四種匱乏需求與小一適應的關係作詳細探討。

生理需求

生理需求是人的最基本需求，吃得飽，睡得好，足夠的感官刺激，一個安全的環境都能滿足生理需求。馬斯洛提出若果孩子的生理需求得不到滿足，孩子的心思便不會放在學習上，因為滿足這些生理需要便是當務之急。孩子初由幼稚園升上小學，最基本的適應就是體力。幼稚園與小學在整個學習活動編排上都不同：幼稚園一般九時上課，半日制小學八時前已經上課，全日制的最遲也在大約八時十五分便上課。半日制幼稚園上課時間大約三小時，半日制小學上課時間大約五小時；全日制幼稚園和全日制小學上課時間大約都是七小時，但全日制幼稚園學生有兩小時午睡時間。如此計來，升讀小學，上課時間增加了四成至六成半。除了每天授課時數不同外，每節授課時間亦有改變。幼稚園每一項活動維持大約二十分鐘，而小學每節最短半小時，最長一小時。此外，教學及休息時間的編排亦有很大差異。幼稚園每一項活動之後，都有「排洗」時間，而小學生則每兩至三堂才可以有一段大約十五分鐘的休息時間，整個上午或下午，最多有兩個小息或約二十分鐘休息時間。學習時間增加和休息時間減少，難怪小一新生感到疲倦。除時數外，活動內容的改變也影響學生的專注力。活動形式或溝通方法缺少變化，容易使學童減低專注力和感到疲倦沉悶；幼稚園除上主題課外，其他活動包括小組活動(大小肌肉活動、家庭閣、玩具閣等)、教具時間、茶點時間等，學生有較多機會可以自由地和其他同學雙向交流，活動形式多元化，幼兒一方面可以透過變換活動來休息；另一方面這些改變也為他們提供充份的刺激，相比之下，小學的教學活動比較單一，多單向交流，而且以靜態形式為主，除了容易使學生感到疲倦外，缺少變化亦會令學生因沉悶

而不再專心。

除了新的學習生活外，新的學習環境也可能令小一新生產生焦慮而容易感到疲倦。所以開學初期，家長應安排孩子早一點睡，好使他們在新的一天有足够的精神去動腦筋和學習，孩子放學後，給他們足夠的休息時間，不可要孩子放學回家後，稍事小休便立刻做功課、補習或參加各式各樣的興趣班，否則當孩子腦袋和身體都疲倦時，他們只會對着課本或例題，依樣畫葫蘆，手在繼續工作，腦袋卻早在休息，草草完成功課，而不會主動自發地從功課或練習中建構知識。

老師在課堂中應適時改變教學模式，例如單向講授後讓同學分組討論或做工作紙，在連堂的課節中，讓孩子有一、兩次小休時間(可讓他們閉目養神，亦可加插一些班務，(如分發習作或抄手冊)，也要準時下課，讓孩子可盡用時間休息、上廁所和吃零食，以補充他們的生理需要，讓他們「充電」後以良好狀態再上課。「休息是爲了繼續上路」。

安全需求

除生理上的需求，馬斯洛認爲人有安全需求。安全不單指一個沒有危險的環境，也包括一個安穩，沒有焦慮和可預測的環境。若果孩子感到不安、惶恐，他們便不能提起興趣和動機去學習。

當孩子感到不安或焦慮時，就會使用自我防衛機制 (ego defense mechanisms)，逃避上學。常見的其中一種自我防衛機制是反早(regression)。根據佛洛伊德的理論(Hjelle and Ziegler, 1992)，當人感到焦慮不安時，就可能反早，出現一些幼年時在焦慮時作出的反應。小一學生常見的反早現象是尿牀或在學校遺尿、哭鬧或啜手指。若果剛巧有新生的弟妹出生或轉換傭人，就更感到不安全。老師和家長應對孩子多加體諒和安慰。若果加以責罰或取笑，只會令他更加不安，問題便愈發嚴重。若能忍耐，問題很快便會自動消失。也有些孩子在感到很焦慮時，因不懂表達及疏導自己的情緒，轉爲出現肚痛、哮喘、皮膚病等毛病，是爲軀體化(somatization)。這些毛病「告知」成人他有問題，或借此逃避上學。家長若發覺孩子身體不適，但醫生又找不出病源，或發現孩子常在星期一早上有病，便要和孩子談談，了解他們的情緒，觀察他們的睡眠質素和胃口，不可只着他們看醫生和吃藥。

上了小學，除新環境、新老師、新同學外，師生比例和師生關係的轉變亦會令小一

新生感到難以適應和焦慮。在幼稚園，一位教師負責照顧大約十至十五位同學，老師的「教師」和「褓姆」角色同樣重要，既教導知識，又照顧幼兒的日常生活，包括排洗、排解紛爭、安排遊戲和茶點等，所以幼兒和老師的關係既穩定又密切，令他們有安全感。進入小學，雖然小一很多時有一位副班主任，但上課時，大多是一位老師對三十五位學生，而且老師主要傳授知識，並不會再擔任「褓姆」角色。此外，不同老師教授不同科目，在班主任課也要處理班務，缺少個人化的照顧。小一學生頓時失去熟落的褓姆，而要自己照顧自己。這些轉變和獨立的要求，加上失去「老朋友」，很易令小一學生感到忐忑不安。

小學老師工作繁忙，要幫助小一新生產生安全感，最好從朋輩入手。有些小學有小老師或「大哥哥、大姐姐」制度，由一或兩位高年班的學長帶兩名新生，每天除查看有否抄漏或抄錯手冊外，「學長」可與「新丁」一起渡過小息或午飯後時間，指點他們迷津，例如老師的座位在那裏，小食部的營業時間等，或解答他們的疑難；對環境加深瞭解後，「新丁」自然會感到較安全，若家長沒空照顧小一新生，這個計劃尤為重要。

繁複的校規和抽象的課堂規則也可能令小一學生擔心行差踏錯，感到惶惶不可終日。你的孩子有沒有因怕「不夠乖」或覺得老師的懲罰莫名其妙而害怕上學？學生需要清楚明白我們為他們定的界限，我們給孩子的規則要清晰和具體。他們不獨需要知道不可以做什麼，亦需知道甚麼可以做。小一的同學處於皮亞傑理論中的具體運思期早期 (concrete operational stage) (李丹, 1989)，抽象思維能力有限，仍受這時期的「自我中心」限制，只能由自己的角度理解事情，故此老師或家長不能定下抽象的規則，任由他們用自己的角度去理解，然後當他們犯了我們訂下的規則便懲罰他們。例如訂下「要留心上課」或「遵守秩序」這類用字的規則並不合適，因為小一同學對留心上課和遵守秩序的理解未必和老師的理解一致，他們未必覺察到上課談話就是不留心，集隊上課室時不依直綫行就是 遵守秩序，幼稚園不一定有這些嚴格/厲守則。由以他們的經驗出發，他們也許覺得談話並非不留心；老師若果要他們不談話，就清楚指明不得與同學談話或閉上小嘴。

此外，小一新生除處於具體運思期早期外，亦處於柯爾柏格道德認知發展的前習俗道德期 (preconventional stage) (Bee & Boyd, 2002)，他們對行為的具體後果較對規則敏感。

我們要問問自己有否因一時心軟而准許他們做一些我們早已聲明不准做的事情？或因自己趕着教書而姑息他們違規的行爲？有否因心情欠佳而禁止他們進行一些平時可以做的事？若有的話，學生便要多方揣測老師的底線，也難以預測自己行爲的後果。所以在開學初期，老師要建立清晰可行的班規，徹底執行並多花時間幫助學生明白要求，新同學便安心得多。

若果他們因規則不清楚或因我們執行缺乏一致性而犯規，而犯規的懲罰又很重的話，孩子便會因焦慮而事事不敢嘗試。也許他們從不犯規，但他們同時也可能不敢創新或冒險，甚至畏首畏尾，每事問「可以不可以」，不敢爲自己的行爲及決定負責；若責任老是落在成人身上，又怎能培養孩子的責任感呢？

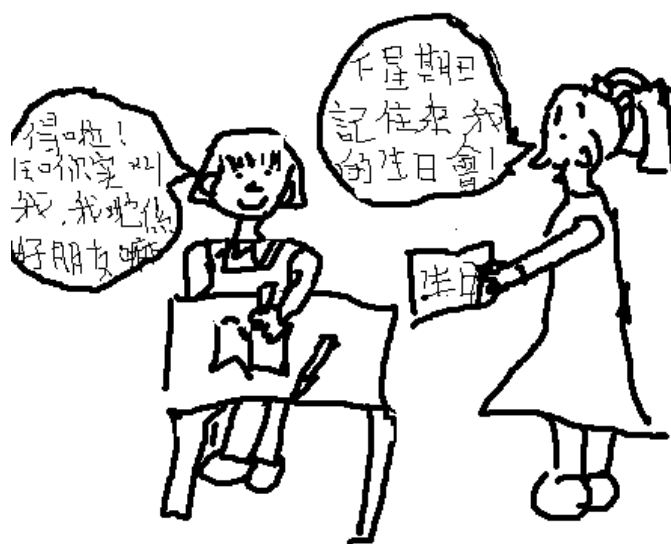
當學生逐漸適應小學生活後，老師亦要幫助他們培養自我監控和判斷能力。老師可因應他們的自我監控和判斷力，爲他們的行爲訂下較靈活的界限，例如與鄰座同學討論時，聲音可騷擾其他同學，界限之內，他們要自己決定聲音的大小；這樣他們便要學習分辨那些是界限以內容許的、那些是界外被禁的行爲，作出適當的調適，學習對自己的行爲負責，這樣才可幫助他們成爲一個自主的人。

愛與群屬需求

我們需要被愛及被接納，孩子亦不例外。很多小學生雖然對學習沒興趣，卻因學校的朋友而喜歡上學，可想而知，群屬需求對他們來說，是多大的動力。

對於小學生來說，朋友就是：

- 小息時，她/她們一定等我
一齊小息
- 做 project 或去旅行分組時，
她/她們一定預我一份
- 開生日會時，她/她們一定最
先邀請我，碼不會漏叫我
- 別人針對我時，她會幫我



對於小一新生來說，失去舊同學和「褓姆」使他們覺得在新環境頓失所依，雖然學長或可暫時滿足他們的群屬需求，但踏入小學，大都已脫離友誼發展的第一階段(暫時玩伴)而進入第二階段(單向要求) (Selman, 1981)，希望有較穩定的朋友，若果他們連一個朋友都沒有，他們的安全感和自尊都會受影響。但他們依然很自我中心(李丹，1989)，大多還未能遷就他人，要對方依自己意思行才算是朋友，不肯聽從己見的，就不是朋友。在開學的首個星期，很多學校都安排時間讓老師幫助學生認識新學校和各科的要求，但卻很少花時間照顧學生情緒上的需要。由於不少小學規則及安排都不利於學生自由交往，例如上課及轉堂不准談話，小息時間有限，並且也許因空間不足禁止集體遊戲，學生並沒有足夠時間交朋友和練習社交技巧。學校可在這星期，每天安排一些時間讓學生互相認識，談談自己喜愛的玩意、食物等，使他們容易點結交朋友。由道德思維發展角度看，他們傾向相對功利取向和尋求認同 (Berk, 1997)。老師和他們談交友之道時，可強調「公平地互相遷就」，今次你幫同學，明天同學幫你，並用讚許來增強他們的利他行為。有了這種理解，便較易建立朋輩關係，愛和歸屬感亦成為幫助他們適應的動力。

尊重需求

孩子除了要覺得被愛和被需要外，還要覺得自己有用，自尊感才得以建立。研究指出幼兒從幼稚園升讀小一後，自我觀便隨之下降。原因何在？在幼稚園時，只要幼兒做到基本要求，便得到嘉獎，而且非常具體，印仔、貼紙不絕。同時，老師評核的範圍很廣，包括清潔、禮貌、合作等，這些方面的評估不涉及競爭，亦不是「零和遊戲」，讚賞及貼紙可以「人人有份，永不落空」。但升上小一後，清潔、禮貌、合作等素質，只會一個學期評核一次，而且不單要做得好，更要做得好和合符格式，才可以拿到「甲等」；加上小學課程緊密，老師趕課程壓力大，縱想欣賞學生不同方面的表現，亦有心無力。事實上，小學的評估強調學業成績的「競爭」，勝出者通常只有一人，失敗者則眾，真是「一將功成萬骨枯」。這些評估方式的轉變不利保持小一新生的自尊感，更遑論提昇了。

幼稚園以多元角度審視孩子的發展，小學為甚麼不可以呢？很多家長在孩子年幼時，會欣賞孩子在不同範疇的成就，孩子會唱一首歌，家長便覺他記憶力佳或音樂感強；孩子會踏三輪車，家長會欣賞他有膽色或手腳靈活。但一旦升上小學，便「萬般皆下品，唯有讀書高」，學科成績最為重要，難怪升上小學後，孩子們的自我觀開始與學業成績

有關（張春興，1996）。家長這種傾向，可能與中國傳統觀念有關。研究發現中國父母在孩子六歲前把他們當作小孩子，多加愛護和忍耐，但孩子六歲後，便認為孩子開始成年，要認真管教（Ho, 1989）。學校大概也視小一新生與幼稚園學生有基本性質的差異，不然為甚麼小一學生成績要在九十分以上或甚至一百分才得到獎勵？為甚麼不可以有進步便受到欣賞？當我們要求孩子拿很高分才給予獎勵時，孩子很多時得到的信息是得到一百分是「叻」，而我們獎勵的是「能力」。但如果我們獎勵的是進步，孩子得到的信息是有進步便是好孩子，「努力」最重要。當孩子屢次因得不到高分而失去獎勵時，他們便會不知不覺把自己的「失敗」歸因於自己的無能---一個自己不能控制但又穩定的因素（Weiner, 1972, 1992），令他們感到無比氣餒，自尊和學習動機亦受挫（Forsterling, 2001）。

在一個強調多元智能的社會，老師和家長應教導自己和孩子多欣賞不同的能力。研究指出自我概念是由不同向度組成的，除了學業外，還包括外形、運動技能、與朋友及父母的關係等（Harter, 1990; Marsh, 1989; 張春興，1996）。在學期開始時，老師可加強一些增強自我觀的教育元素。例如班主任可請同學用文字或圖畫表達最喜歡自己身體那一部份（外觀自我），或自己最擅長的遊戲（運動技巧自我）等，然後交換觀看，並貼在壁報板上，既可幫孩子欣賞自己，亦可培養學生彼此認識。成人要避免不必要的把孩子互相比較，留意並學習孩子付出的努力，不要單單著眼於天份。六、七歲的兒童傾向把努力知能力混為一談（Nicholls, 1976, 1984），認為努力就是叻，若要鼓勵孩子將勤補拙，乘時建立他們的能力感，便不要錯過小一的良機。不然的話，日後就算他們真的靠痛下苦功得到成功，可能只會覺得是因為自己能力不濟才要多付努力（Nicholls, 1976, 1984）！

跟據艾力遜的理論，小學階段是孩子培養能力感和自信心的重要階段（Hijelle & Ziegler, 1992）。若果孩子覺得自己能夠達到父母、師長的要求，便會發展出能力感，對自己的能力有信心，這樣他們便會勤奮進取，遇到困難亦會努力克服；相反，若果孩子因達不到學校，父母的要求，他們便會懷疑自己的能力，失去自信，自卑自貶，遇難便退。

結論

無可置疑，我們要關注的是孩子的潛能如何能夠充分得以發展？當孩子生理需求得到滿足，有足夠的精神去應付一天的挑戰，毋須害怕自己會「不知就裏」便行差踏錯，又能夠在一個安全的環境裏，和一班「相親相愛」的同學一起學習，並且得到足夠的成功感，學會欣賞自己，他們自然會順利「過渡」。馬斯洛相信孩子也有自我實現，發展自我潛能的需要，當孩子覺得安全，被愛、有歸屬感和被尊重，他們自然會有信心去發展自己的潛能，不但願意學習，而且樂在其中，享受學習的樂趣。最後，讓我們做一個能幫助孩子覺得自己有能力，有價值及自主的老師或父母，使他們有效和愉快地去學習適應學校的生活。

參考資料

- 李丹主編 (1989)。《兒童發展》。台北:五南圖書出版公司。
- 張春興 (1996)。《教育心理學：三化取向的理論與實踐》。臺北：東華書局股份有限公司。
- Bee, H., & Boyd., D. (2002). *Lifespan development*. Boston & London: Allyn and Bacon.
- Berk, L.(1997). *Child development*. Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- Forsterling, F. (2001). *Attribution : An introduction to theories, research, and applications*. East Sussex: Psychology Press.
- Harter, S. (1990). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G.R. Adams, & T.P. Gullotta (Eds.), *From childhood to adolescent: A transitional period?* (pp. 205-239). Newbury, CA: Sage.
- Hjelle, L., & D. Ziegler (1992). *Personality theories: Basic assumptions, research and applications*. New York: McGraw-Hill.
- Ho, D. (1989). Continuity and variation in Chinese patterns of socialization. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 149-163.
- Marsh, H.W. (1989). *SDQ manual. II: Self-Description Questionnaire-II*. Campbelltown, N.S.W.: University of Western Sydney.
- Maslow, A.H. (1962). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Nicholls, J.G. (1976). Effort is virtuous, but it' s better to have ability: Evaluative responses to perceptions of effort and ability. *Journal of Personality Research*, 10, 306-315.

- Nicholls, J.G. (1984). Conception of ability and achievement motivation. In R. Ames, & C. Ames (Eds.). *Student motivation* (pp.39-73). Orlando, Florida: Academic Press.
- Selman, R.L. (1981). The child as a friendship philosopher. In S.R. Asher, & J.M. Gottman (Eds.). *The Development of Friendship*. New York: Cambridge University Press.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation*. Chicago: Rand McNally.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and research*. Newbury, CA: Sage.