

学前教育理论

教育戏剧影响中班流动幼儿社会情感能力的实证研究

蔡黎曼¹, 黄佩珊^{2,3}, 刘 琿¹, 杨雅晴⁴

(1. 华南师范大学教育科学学院, 广东广州 510000; 2. 东莞职业技术学院学前教育与人文学院, 广东东莞 523000;
3. 澳门大学教育学院, 澳门 999078; 4. 广州市幼儿师范学校附属海珠幼儿园, 广东广州 510000)

摘要: 流动儿童作为社会弱势群体, 往往面临情感忽视、校园霸凌等风险。探讨和支持流动儿童社会情感能力发展具有重要意义。本研究采用多组前后测设计, 辅以个案观察、访谈、教学日志等定性数据, 选取某市城中村一所民办普惠幼儿园各27名中班幼儿分别作为实验组和对照组, 针对实验组开展连续12周共24次教育戏剧活动。结果发现: 在共情与亲社会行为方面, 两组前测差异不显著, 干预后实验组幼儿共情与亲社会行为得分显著高于对照组; 在认知控制、情绪表达和情绪调节方面, 两组前测差异不显著, 干预后实验组虽得分优于对照组但差异不显著。这说明, 教育戏剧能促进中班流动幼儿社会情感能力发展, 其中对共情和亲社会行为的发展能起到有效的促进作用。教育戏剧能为指导流动幼儿社会情感能力发展提供有益参考, 幼儿园应以教育戏剧为契机形成适宜的园所课程并持续开展, 教师可将戏剧范式应用到一日生活和其他教育活动中解决流动幼儿社会交往的实际问题, 将幼儿的戏剧体验转化为个人能力。同时, 注重家园社协同育人, 共同关注流动儿童社会情感能力的发展。

关键词: 教育戏剧; 社会情感能力; 流动儿童; 中班幼儿

中图分类号: G610

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2024)07-0049-11

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2024.07.006

Effects of Using Drama in Education to Improve Social Emotional Competence For Middle-class Migrant Children

CAI Li-man¹, HUANG Pei-shan^{2,3}, LIU Hui¹, YANG Ya-qing⁴

(1. School of Education, South China Normal University, Guangzhou 510000, China; 2. Faculty of Preschool Education and Humanities, Dongguan Polytechnic, Guangzhou 523000, China; 3. Faculty of Education, University of Macau, Macau 999078, China;

4. Haizhu kindergarten attached to Guangzhou Normal School of Preschool Education, Guangzhou 510000, China)

Abstract: As a socially disadvantaged group, migrant children often face risks such as emotional neglect and school bullying. Supporting their development of social emotional competence is of great relevance. The current study employed a pre-post test design with multiple groups, along with case observations, interviews and teaching journals. A total of 54 middle-class children from a private inclusive kindergarten located in a suburban area were divided into an experimental group and a control group. The experimental group underwent a three-month intervention program consisting of 24 Drama in Education (DIE) sessions. The results showed that: Prior to the

收稿日期: 2024-05-14

基金项目: 广东省社科规划常规项目(GD22CJY03)

作者简介: 蔡黎曼, 女, 广东潮州人, 华南师范大学教育科学学院教授, 主要研究方向: 幼儿园教育戏剧; 刘琿, 女, 江西高安人, 华南师范大学教育科学学院硕士研究生; 杨雅晴, 女, 湖南邵阳人, 广州市幼儿师范学校附属海珠幼儿园教师。

通讯作者: 黄佩珊, 女, 广东汕头人, 东莞职业技术学院学前教育与人文学院讲师, 澳门大学教育学院博士研究生, 主要研究方向: 幼儿园教育戏剧。

intervention, there was no significant difference between the two groups in empathy and prosocial behavior. However, after the training, the scores in empathy and prosocial behavior for the experimental group were significantly higher than those for the control group; While the experimental group scored better in cognitive control, emotional expression, and emotional regulation than the control group post-training, the difference was not statistically significant. These findings suggested that DIE can promote the development of social-emotional skills among middle-class migrant children, especially in the area of empathy and prosocial behaviors. The study shows that DIE can provide useful reference for guiding the development of migrant children's social emotional ability. Thus, kindergartens should take educational drama as an opportunity to form appropriate kindergarten curriculum and carry it out continuously. Furthermore, the strategies utilized in DIE can be integrated into daily life and instructional activities to address problems in social interactions for migrant children. Last but not least, kindergartens should play a pivotal role in unifying families and communities to pay shared attention to migrant children's social-emotional competence.

Key words: Drama in Education (DIE); social emotional competence; migrant children; middle-class preschoolers

一、问题提出

社会情感能力 (social emotional competence) 是指个体能够理解和管理自身情绪, 发起、维持和加强社会关系, 满足社会环境需求并在群体中实现预期目标的综合能力^[1]。大量研究表明, 良好的社会情感能力能够帮助个体减少消极情绪困扰^[2], 与他人建立和维持积极的关系, 提升群体归属感, 减少反社会行为, 并且能提升个体自控和抗挫能力, 帮助其设定合理目标, 对个体学业成绩提高也有帮助^[3-4]。研究表明, 学龄前儿童的社会情感能力主要由认知控制、情绪表达、情绪调节, 以及共情和亲社会行为这四个方面组成^[5-6]。其中, 认知控制 (cognitive control) 是指儿童根据目标或任务做出反应的能力, 在遇到干扰时保持目标, 并抑制习惯性反应或冲动行为的能力^[7-8]; 情绪表达能力 (emotion expressivity) 是指儿童区分内在情感和外部情感表现的能力, 以及在不违反情感表现文化规则的情况下表达自己的能力^[9]; 共情与亲社会行为 (empathy and prosocial behaviors) 是指儿童能够理解他人情绪和意图, 善意地帮助和支持他人, 或执行使他人受益的行为^[10]; 情绪调节能力 (emotion regulation) 是指儿童诱导、抑制和维持自身不同情绪状态的能力^[11]。尽管从早期教育阶段开始培养儿童的社会情感能力已然是一种共识, 但尚未有研究探讨如何支持其发展。

在我国弱势儿童群体中, 流动儿童规模庞大。根据第七次人口普查数据估测, 我国 0-7 周岁流动儿童的总体规模达到 7109 万^[12]。这些儿

童多数为进城务工农民子女, 家庭社会经济水平较低。另外, 由于跟随父母迁居, 居住地与户口登记地相分离, 缺乏现有城市权利保障, 他们往往处于群体的“边缘”状态, 身份认同存在缺失^[13], 因此流动儿童往往面临情感忽视、校园霸凌、抑郁焦虑等风险^[14-15]。2023 年 10 月五部门联合发布《关于加强困境儿童心理健康关爱服务工作的指导意见》, 强调对流动儿童等弱势儿童群体心理健康的关切和支持, 帮助其塑造积极心理品质。可见, 加强对流动儿童社会情感能力的培养, 对流动儿童心理健康及全面发展具有重要意义。

教育戏剧 (Drama In Education, DIE) 是一种通过创设戏剧情境让学习者身临其境地运用多种感官体验来体验人类生活经验, 并从中获得知识和掌握技能的教育方法。在教育戏剧中, 幼儿运用游戏天性和“假装”本能, 在戏剧情境的诱导下“感他人之感, 想他人之想”, 去体会、面对、探讨、摸索并帮助故事人物解决所面临的问题^[16]。作为一种具有创造性、互动性的教育方法, 教育戏剧已被证实对于幼儿语言能力、认知发展、道德与社会性、创造力和艺术性等方面具有重要的推动作用^[17], Mages 等通过前后测实验发现, 教育戏剧活动干预后儿童的心理理论和想象能力得到显著提高^[18], Celume 等人的研究发现经过具身教育戏剧培训后的幼儿创新性思维得到增强^[19], 另外严孟帅、郭斯纯等研究指出教育戏剧能促进幼儿情感、同伴交往以及社会性认知等综合素养的发展^[20-21]。虽然前人研究验证了教育戏剧对儿童发展的提升作用, 但是研究对象多为普通儿

童,对弱势儿童群体如流动儿童的研究极鲜见。研究问题多为幼儿单方面的社会性,对社会情感能力这一综合能力的研究较少。

教育戏剧作为一种着重于具身学习、积极想象、多重角色体验和问题解决的教学方法,和儿童社会情感能力的发展具有内在逻辑的一致性。如图1所示,戏剧范式(convention)的使用贯穿整个教育戏剧活动,支撑活动的进展和推进儿童的体验。首先,教育戏剧往往以营造戏剧情境为起始。“教师入戏”作为这一环节常见的戏剧范式,主要通过教师扮演故事中某个角色,通过入戏发问、求助、对话等方式,引导幼儿在认知和情感等方面快速投入故事世界。例如,在以《三只捣蛋猫》为基础设计的教育戏剧活动中,教师通过入戏变身“小猫”,发出凄惨、发抖的猫叫声,蜷缩害怕的肢体动作等,幼儿通过观察“小猫”的表情、语言和动作,意识到小猫在寒冷冬天下无家可归的困境,并感受此时此刻“小猫”无助的情绪。这样的活动体验与幼儿的情绪识别、理解、表达及共情密切相关。研究表明,学龄前儿童的情绪能力主要在观察和模仿成年社交者中获得发展。教师的情绪为儿童传递了特定信息,让他们了解到情绪产生的情境、原因、意图等^[22]。其次,教育戏剧通过“观点与角度”等相关范式展开戏剧情节的发展。具体来讲,在这一阶段,幼儿

在感知戏剧情境的基础上表达对故事角色处境的想法和自身立场。例如,教师引导幼儿分别站在妈妈和孩子们的立场,探讨小猫陷入的困境,并各自阐述留下或者不留下小猫的原因,自主表达观点。这一过程印证了儿童亲社会行为须经历从思想到行动的原则。研究表明,幼儿必须先意识到别人有陷入困境的情况,才会使其亲社会行为产生的可能性增加^[23]。最后,教育戏剧往往通过“专家外衣”等范式来帮助故事人物解决问题、脱离困境,重塑故事结局。例如,当捣蛋小猫不遵守规则惹妈妈不高兴时,教师通过小猫留下的一封信来描述自己对家的想念、当下害怕伤心的感受以及想请求妈妈原谅的心声,帮助幼儿再次感同身受小猫的处境,最后引导幼儿联系已有经验讨论如何遵守规则,并提出帮助小猫的策略。教育戏剧给予参与者许多想象创作并去执行特定任务、采取行动、发起亲社会行为的机会。幼儿根据已获取的特定信息做出反应或调整,这个过程是幼儿社会认知和行为发展的过程。总的来讲,教育戏剧“营造戏剧情境—展开情节发展—推动情节走向”的活动设计逻辑在理论层面能契合幼儿社会情感能力中情感、认知、社会等多个方面的发展思路,其具体使用的戏剧范式又可能在实践层面为幼儿社会情感能力的发展提供诸多训练机会。

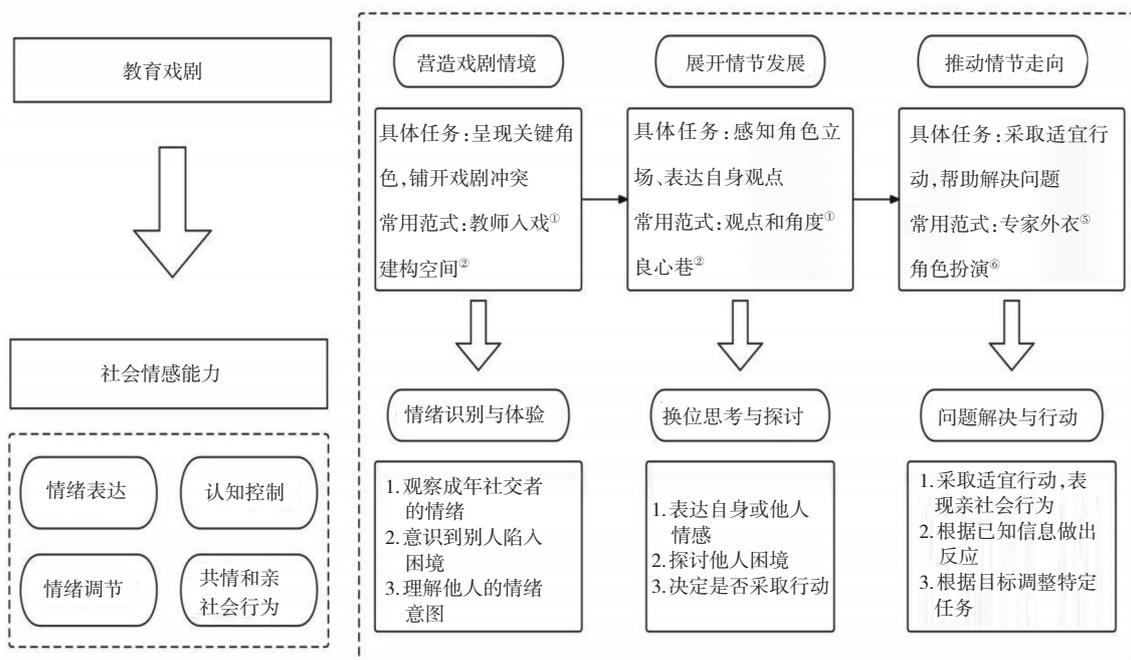


图1 教育戏剧的活动设计逻辑与幼儿社会情感能力的发展逻辑

本研究采用实验组、对照组前后测实验设计,以幼儿园教育戏剧活动为干预方案,以中班流动儿童为干预对象,同时辅以个案观察、访谈和教学日志,通过三角交叉检验提高研究效度,以此来探讨教育戏剧对中班流动儿童社会情感能力的影响。

二、研究设计

(一)研究对象

研究选取某市城中村一所民办普惠性幼儿园作为研究场域,抽取该园两个中班分别作为实验组和控制组,每组各36名幼儿。为尽量控制无关变量,研究在选取样本时尽量保证两个班级的流动幼儿情况、教师队伍和课程安排等基本一致。实验干预过程中,实验组和控制组均有幼儿因随父母务工转学无法继续参加实验。此外,超过3次未能参与幼儿园教育戏剧干预活动的幼儿、以及未能参加前后两次社会情感能力测查的幼儿会被剔除。最终实验组共有27名幼儿,对照组共有27名幼儿。幼儿的基本情况如下表1所示。

表1 实验组和对照组幼儿基本情况

		实验组	对照组
性别	男	13(人)	15(人)
	女	14(人)	12(人)
月龄	均值	51.63(月)	52.96(月)
	标准差	3.88	5.23

(二)研究过程

1. 前测

研究使用由Li等人所开发的幼儿社会情感力量表(Chinese inventory of children's socio-

emotional competence, CICSEC)对实验组和对照组幼儿的社会情感能力基线水平分别进行测评。该量表共有30道题目,分为认知控制(6道)、情绪表达(7道)、共情和亲社会行为(11道)和情绪调节(6道)这四个维度,从1分(非常不同意)到5分(非常同意)进行评分^[24]。原始量表存在反向计分题,为避免给教师造成理解困难,研究人员将这些题目简单调整为正向,因而所有题目相加分数越高代表该幼儿的社会情感能力越好。同时,收集幼儿的姓名、性别和出生年月。在正式开始干预实施前2周完成前测,由各班级教师填写纸质问卷后回收。本研究使用的问卷信度为0.96。

2. 干预方案

本研究的干预方案由两位学前教育硕士研究生负责设计和实施,她们均参加过幼儿园教育戏剧的培训,熟悉本研究的目的是和内容,且在该园实习,对该园幼儿情况较为了解。实施时两位研究生分别担任教育戏剧活动的主教和助教。具体的干预方案设计以蔡黎曼和黄佩珊(2020)的幼儿园教育戏剧教学设计框架理路为理论依据,以《三只捣蛋猫》《勇敢的克兰西》和《猪先生去野餐》这三个绘本故事为基础,通过解构故事文本、设置戏剧情境、挖掘戏剧冲突和择定戏剧范式等环节,共设计了“流浪的小猫”“留下小猫吗?”等12个活动。正式实施时,为保证活动质量,每次活动的幼儿人数须控制在20人以内,因此将实验组随机平分为两组幼儿,在同一天内先后参与该活动,每周开展2次活动,每次60分钟,共历时3个月完成干预的实施,开展活动时长达1440分钟。具体的干预方案如下表2-4所示。

表2 幼儿园教育戏剧活动干预方案(第一阶段)

活动阶段主题和干预时间	具体活动和活动目标	支持策略(教育戏剧范式)
《三只捣蛋猫》 1-4周 8课时 480分钟	“流浪的小猫” 1. 认知目标:了解小猫的形象与生活,知道“流浪”的生活状态 2. 情感目标:能够切身感受小猫的处境,与小猫建立情感链接 3. 技能目标:能通过肢体表现狂风暴雨的寒冷和流浪小猫的外形或动作特征	★小猫的到来——声音情境+线索材料+教师入戏 助教入戏扮演小猫,幼儿通过观察小猫表情和动作感受在寒冷冬天情境下小猫无家可归的状态 ★小猫的独白——教师入戏+独白 助教入戏扮演小猫并以独白的形式讲述流浪的经历及希望有个家的愿望以进一步引发幼儿的同情 ★妈妈的选择——教师叙述+教师入戏 主教讲述故事,幼儿了解故事内容,并通过入戏表现妈妈从坚决到犹豫,最后收养小猫的情绪过程 ★放松活动——圆圈讨论 幼儿思考怎样可以帮助留下小猫

续表2

	<p>“留下小猫吗”</p> <p>1. 认知目标:进一步了解小猫的生活习性 & 性格,知道小猫的“两面性”</p> <p>2. 情感目标:能够理解妈妈担忧纠结情绪,主动帮助解决“是否留下小猫”的问题</p> <p>3. 技能目标:能在他人引导下,说出留下/抛弃小猫的原因;能够表达自己对“小猫去留”事件的想法</p>	<p>★居委会商议——教师入戏+专家外衣 主教和幼儿以“调解员”的专家身份通过协商讨论,合理解决妈妈、孩子们关于“小猫去留问题”的矛盾挑战</p> <p>★留下的理由——观点与角度+教师入戏+专家外衣 妈妈和孩子们双方阐述留下或者不留下小猫的原因,自主表达观点</p> <p>★小猫的命运——教师入戏+专家外衣+讲故事 主教和部分幼儿扮演的“调解员”总结并宣读讨论结果:留下小猫</p>
《三只捣蛋猫》 1-4周 8课时 480分钟	<p>“捣蛋的小猫”</p> <p>1. 认知目标:知道照顾小猫的方法、了解小猫捣蛋的行为</p> <p>2. 情感目标:感受照顾猫咪的温暖氛围,知道妈妈面对小猫捣蛋时生气的情绪</p> <p>3. 技能目标:能通过身体建构的方式“照顾”小猫</p>	<p>★幸福的小猫——肢体建构+打电话 教师引导幼儿主动照顾小猫,用自己的身体为小猫搭建房子、制作美食、洗澡等</p> <p>★捣蛋的小猫——故事棒+教师入戏 教师讲述小猫捣蛋的故事,幼儿即兴表演所听到故事中“客人”角色的内容</p> <p>★“捣蛋”的原因——坐针毡+教师入戏 由助教扮演小猫,幼儿以戏外人的身份对其进行提问,了解小猫捣蛋的原因和想法(想跟客人玩,但疑惑为什么大家都生气了)</p>
	<p>“温馨一家人”</p> <p>1. 认知目标:知道犯错误需要承认错误,并想办法补救</p> <p>2. 情感目标:了解小猫无助的心情</p> <p>3. 技能目标:运用肢体动作展示“乖巧”的小猫</p>	<p>★沉思与求助——教师叙述+教师入戏+坐针毡 教师读小猫留下的信,展示小猫的心声。由助教扮演小猫,幼儿以戏外人的身份对其进行提问,了解小猫对家的想法、当前害怕伤心的感受以及想寻求妈妈原谅、知错就改的态度</p> <p>★帮助小猫守规则——好好人公司 教师引导幼儿联系已有经验谈谈如何遵守规则,并归纳总结经验帮助小猫</p> <p>★小猫变乖了——旁述默剧 教师引导幼儿教小猫规则,鼓励幼儿以默剧的形式演绎出遵守规矩小猫的形象</p>

表3 幼儿园教育戏剧活动干预方案(第二阶段)

活动阶段主题 和干预时间	具体活动 和活动目标	支持策略 (教育戏剧范式)
《勇敢的克兰西》 5-8周 8课时 480分钟	<p>“黑牛克兰西”</p> <p>1. 认知目标:初步了解克兰西的外部形象特点,能够认识到每个人都有不同之处</p> <p>2. 情感目标:体验克兰西想融入集体的急切心情</p> <p>3. 技能目标:在面对人际交往问题时,能够在他人帮助下尝试用各种方式和和平解决</p>	<p>★初步认识克兰西——画面猜想 孩子们观察绘本封面上牛的相同与不同之处,思考今天的朋友是谁?有什么特点?</p> <p>★不一样的克兰西——讲故事+教师入戏 主教入戏克兰西,向幼儿介绍自己,并说出自己因为没有白色条纹而没有朋友的苦恼</p> <p>★改变克兰西——专家外衣+悄悄话隧道+教师入戏 幼儿分成两队和克兰西说悄悄话,提供解决克兰西问题找到朋友的办法</p>
	<p>“孤独的克兰西”</p> <p>1. 认知目标:学会发现他人的闪光点,并接纳他人的不足</p> <p>2. 情感目标:能够体会角色“克兰西”的委屈无奈,能够具有突破困境敢于证明自己的勇气</p> <p>3. 技能目标:学会通过提升自己的方法获得信任与友谊</p>	<p>★克兰西也想要有朋友——教师入戏+角色扮演 主教入戏。白腰牛发现克兰西假扮的腰带,随及不跟克兰西玩,双方产生矛盾,营造戏剧张力</p> <p>★饿肚子草原仲裁法庭——教师入戏+专家外衣 教师入戏白腰牛和克兰西分别表达自身观点,请幼儿以“草原小法官”专家身份来判断双方对错</p> <p>教师引导幼儿有理有据地表达观点,通过双方来回对话推动白腰牛慢慢转变态度</p> <p>★摔跤比赛克兰西的独白——教师入戏+内心独白 白腰牛接受完小法官的审判邀请克兰西摔跤比赛证明自己的能力,教师入戏克兰西通过内心独白让幼儿感受到即使面对困难但克兰西仍有勇敢证明自己的决心</p>

<p>《勇敢的克兰西》 5-8周 8课时 480分钟</p>	<p>“勇敢的克兰西”</p> <p>1. 认知目标:能够认识到只要不断努力、勇敢自信就能战胜自己;能够注意到他人的情绪并有关心鼓励的表现</p> <p>2. 情感目标:体会主角克兰西直面挑战的勇敢,并激发自身克服困难的斗志</p> <p>3. 技能目标:能够结合情境,使用恰当的语言鼓励支持朋友,帮助他人解决困难</p>	<p>★克兰西变强壮了——故事圈</p> <p>幼儿跟随老师的故事棒一起进入故事圈世界,在故事圈里被点到的幼儿要做故事里人的动作、话语,幼儿切实感受克兰西为赢得摔跤比赛做出努力,变得更强壮</p> <p>★克兰西的摔跤比赛——教师入戏+专家外衣+坐针毡+打电话</p> <p>幼儿打电话提醒克兰西参加比赛,并给它打气加油。幼儿担任裁判和观众,公平公正判决比赛</p> <p>教师入戏扮演的克兰西在第一局失败后开始内心独白,觉得自己赢不了红腰牛,开始变得害怕、不愿面对,这时幼儿适时进行鼓励,激发克兰西的斗志。克兰西一鼓作气,开始第二、三局,逐渐勇敢起来并赢得比赛</p>
	<p>“和谐友爱大草原”</p> <p>1. 认知目标:知道犯错误需要承认错误,并想办法补救</p> <p>2. 情感目标:为牛牛们重归于好感到快乐</p> <p>3. 技能目标:学会真诚道歉的方式</p>	<p>★白腰牛重新接纳克兰西——教师入戏+专家外衣+思路追逐</p> <p>在思路追逐中,幼儿对白腰牛进行提问,了解其不愿意跟克兰西玩的原因,幼儿了解后采取适宜办法进行劝说/批评。白腰牛逐渐接受幼儿的批评,并且认识问题</p> <p>★白腰牛与克兰西重修旧好——专家外衣</p> <p>幼儿思考交流道歉的方法,总结经验帮助白腰牛采取适宜的道歉方法,白腰牛与克兰西重修旧好</p> <p>★克兰西的感谢——教师入戏+信件+内心独白</p> <p>克兰西非常感谢幼儿,通过写信内心独白的形式表达对幼儿的感激,并强调自信勇敢、接纳自己的重要性</p>

表4 幼儿园教育戏剧活动干预方案(第三阶段)

活动阶段主题 和干预时间	具体活动 和活动目标	支持策略 (教育戏剧范式)
<p>《猪先生去野餐》 9-12周 8课时 480分钟</p>	<p>“陷入爱河的猪先生”</p> <p>1. 认知目标:认识猪先生,根据线索猜测猪先生的形象与个性特点,了解猪先生居住的环境和生活</p> <p>2. 情感目标:感受猪先生陷入爱恋的甜蜜愉悦以及紧张纠结</p> <p>3. 技能目标:能够用肢体表现森林里的动物形象,用语言描绘各种森林动物特征</p> <p>“野餐前的准备”</p> <p>1. 认知目标:能够认识到每个人都有自身美丽的地方;初步了解到猪先生以他人之美为已所用的不舒服状态</p> <p>2. 情感目标:体验和同伴一起肢体建构的乐趣</p> <p>3. 技能目标:能根据生活经验和故事情节提出解决办法</p>	<p>★塑造猪先生形象——见物知人</p> <p>教师引导幼儿发现盒子,并根据盒子中的东西(领结若干、镜子、盒子、猪先生图片)与幼儿进行深入的探讨猪先生的形象</p> <p>★认识猪先生——教师入戏+情境步行</p> <p>教师入戏扮演猪先生邀请幼儿在构建的森林空间情境中散布,幼儿们看到了美丽的大森林、帅气的狮子先生、漂亮的猪小姐</p> <p>★陷入爱河的猪先生——片段演绎</p> <p>教师演绎猪先生因为想念猪小姐、思考如何邀请猪小姐野餐而翻来覆去睡不着的故事片段</p> <p>★约会的方式——围圈讨论</p> <p>教师入戏猪先生,引导幼儿分享自己制作的邀请贺卡,并一起讨论猪先生和猪小姐约会的方式以及约会前需要做的准备</p> <p>★寻找合适野餐地点——构建空间</p> <p>助教引导幼儿用肢体帮助猪先生搭建一个适宜的野餐地点</p> <p>★打扮猪先生——讲故事+集体雕塑</p> <p>教师引领幼儿发现自身的美丽。集体演绎故事片段,一起装饰打扮猪先生,使猪先生变得更加“英俊”</p>
	<p>“被拒绝的猪先生”</p> <p>1. 认知目标:了解猪先生被拒绝的原因,别人的东西不一定适合自己</p> <p>2. 情感目标:感受猪先生被拒绝的心理感受与情绪状态</p> <p>3. 技能目标:通过体验故事情節,用合适的语言劝解猪先生发现自己的美</p>	<p>★邀约进行时——教师入戏+片段演绎</p> <p>教师入戏猪先生,助教入戏猪小姐,并演绎“猪小姐被‘精心打扮’的猪先生吓了一跳”的绘本片段</p> <p>★被拒绝的猪先生——教师入戏+坐针毡+思路追踪</p> <p>通过有启发性的问题,引导幼儿思考了解猪小姐见到“精心打扮”后猪先生的反应与想法、猪先生被拒绝的原因</p> <p>★猪先生的求助——专家外衣+观点与角度</p> <p>教师入戏猪先生向幼儿求助,引导幼儿用合适的语言劝解猪先生发现自己的美,认识到别人的东西不一定适合自己</p>

续表4

“愉快的野餐”

- 1. 认知目标:认识到每个人都是独一无二的自己
- 2. 情感目标:感受猪先生从盲目模仿到做回自己的转变;对自己的优点感到满意,增强自信心
- 3. 技能目标:能够清楚地表达对猪先生的祝福;发现并描述自己的优点

★野餐花园——建构空间

教师出示照片,引导幼儿再次用肢体搭建野餐地点,为猪先生的再一次邀约做准备

★猪先生的再一次邀约——片段演绎

主教入戏猪先生,助教入戏猪小姐,演绎“猪先生做回自己,受到猪小姐表扬”的绘本片段

★猪先生的信——信件+内心独白

猪先生用送给幼儿信的方式,引导幼儿发现自己美,认识到每个人都是独一无二的自己

★给猪先生的祝福——围圈讨论

幼儿勇于表达自己的美和对猪先生的祝福

3. 后测

干预实施结束后一周对实验组和对照组的幼儿再次进行社会情感能力的测评,仍然由该班级教师完成。

(三)数据分析

研究使用SPSS22.0对数据进行分析。首先通过独立样本t检验分析实验组和控制组在干预前是否在年龄、社会情感能力各维度之间存在显著差异。其次,通过独立样本t检验分析实验组和对照组在干预后的社会情感能力的差异。最后,借助对访谈、观察等质性资料的分析,结合幼儿在活动前后的具体情况说明干预效果。

三、研究结果

(一)描述性分析

描述性分析结果显示(见表5),在实施干预前,实验组幼儿在认知控制、情感表达、共情和亲社会行为、情绪调节等社会情感能力各维度得分及总分的均值上,与对照组幼儿均处于中等水平。在实施干预后,实验组幼儿在认知控制、情感表达、共情和亲社会行为、情绪调节等社会情感能力各维度上均有一定程度的增长。其中,共情和亲社会行为得分显著提高(各组前后测得分变化见图2)。另外,在认知控制、情感表达、情绪调节三个维度上,实验组和对照组组间差距不明显。尽管对照组幼儿在后测各维度均有增长,但在共情和亲社会行为维度实验组平均得分($M=44.51, SD=3.37$)明显高于对照组($M=39.91, SD=6.20$)。

表5 实验组和对照组在前、后测中社会情感能力各维度的差异分析结果

	维度	实验组(N=27)	对照组(N=27)	t	p
前测	认知控制	17.92 ± 4.31	17.67 ± 3.95	-.23	.82
	情绪表达	21.48 ± 5.67	21.89 ± 3.05	.33	.74
	共情和亲社会行为	33.17 ± 7.76	32.40 ± 5.75	-.42	.68
	情绪调节	17.43 ± 3.58	18.24 ± 3.07	.89	.37
	总分	90.02 ± 19.84	90.21 ± 13.27	.04	.96
后测	认知控制	22.89 ± 3.55	21.59 ± 3.98	-1.26	.21
	情绪表达能力	25.19 ± 4.86	26.14 ± 4.76	.73	.47
	共情和亲社会行为	44.51 ± 3.37	39.91 ± 6.20	-3.39**	.001
	情绪调节	22.17 ± 3.21	21.77 ± 3.83	-.41	.68
	总分	114.77 ± 10.17	109.43 ± 15.11	-1.52	.13

(二)差异性分析

在实施干预前,通过独立样本t检验分析(见表3),实验组和控制组在认知控制、情绪表达、共情和亲社会行为、情绪调节等社会情感能力各维度及总分之间皆不存在显著差异($p>0.05$),表明实验组和对照组在社会情感能力方面是同质的。在实施干预后,独立样本t检验结果表明(见

表3),实验组幼儿在共情和亲社会行为维度相较于对照组幼儿出现显著增长($t=-3.39, p<0.01$)。然而,尽管实验组在社会情感能力各维度及总分较前测均有明显提升且多数高于对照组,但在认知控制($t=-1.26, p=0.21$)、情绪表达($t=0.73, p=0.47$)、情绪调节($t=0.41, p=0.68$)维度与对照组不存在显著差异($p>0.05$)。

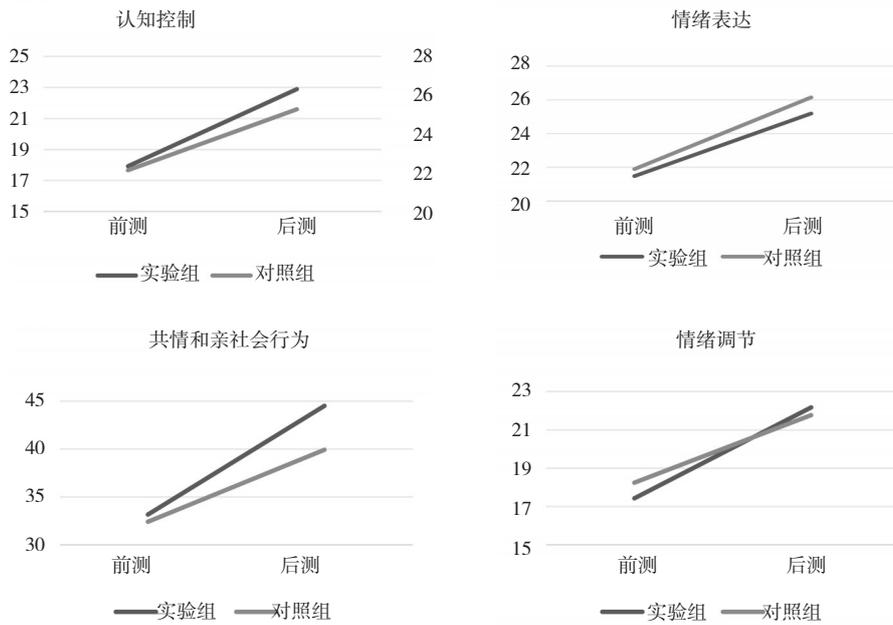


图2 实验组和对照组在前、后测中社会情感能力各维度得分均值变化情况

(三) 个案观察与访谈

本研究选取小静(化名)作为个案对象,观察

其在参与教育戏剧活动中的社会情感能力发展与变化。小静成长发展记录如表6所示。

表6 教育戏剧活动中个案小静成长发展记录表

	干预前	干预后		
		第一阶段 《三只捣蛋猫》	第二阶段 《勇敢的克兰西》	第三阶段 《猪先生去野餐》
儿童身份变化	集体教学中的“边缘儿童”	①沉浸于戏剧故事的“共情者” ②与教师分享自己见过流浪猫经历的“讲述者”	①被戏剧故事所吸引的“好奇者” ②参与草原法庭的“表态者” ③与戏剧角色共享喜悦的“共情者”	①参加野餐地点空间建构的“合作者” ②鼓励猪先生发现自己的美的“引导者”
具体行为表现	教室里随意跑动/突然凑到老师面前	①听从教师指令,遵守戏剧规则 ②主动上前抚摸“流浪小猫”	①主动举手表态,庆祝克兰西赢得比赛 ②积极以专家身份来判断戏剧角色双方对错,表达清晰	①与其他幼儿合作用肢体帮助猪先生搭建适宜的野餐地点 ②积极帮助失败的猪先生发现自己的美,调节情绪重拾自信
总结	被动参与或不参与	主动参与,分享经历	积极参与,共情角色	深度参与,表现亲社会行为

活动干预之前,小静是班级中的“边缘儿童”,开展集体活动时常出现教室乱跑、不听指令、难以专注等问题行为,班上教师对其关注度较低,且在访谈中表示:“小静父母忙于工作、陪伴较少,小静常出现不愿融入集体、不愿与人交际的问题,和她说话她会避开眼神接触,在开展集体活动时总是看到她四处乱跑。”而在第一阶段教育戏剧活动中,小静虽然尚不能切身感受教师扮演的流浪猫艰难的处境,但表现了对帮助流

浪小猫的强烈参与热情。正如助教教师访谈时表示:“在小猫闯祸与妈妈发生冲突时,小静对此似乎很能共情,表现出对小猫强烈的关心,并在活动结束后主动与我分享其在生活中看到过流浪猫。”可见,教育戏剧活动在教学内容和方法上都成功转变了小静,使其表现出对活动从“不感兴趣”到“关注好奇”的明显变化。在第二阶段活动中,小静的参与程度进一步提高,开始主动调节戏剧角色之间的矛盾,为其提供解决问题的办

法。在故事人物克兰西一波三折获得胜利后小静通过欢呼、举手等行为动作表现出了对克兰西赢得比赛的喜悦。主教教师在教学日志中记录到:“小静有了更大的进步。如果说第一阶段戏剧活动只是引发了小静的好奇,第二阶段戏剧活动小静能够主动参与到戏剧情节之中了,在活动中小静能够主动为克兰西加油,在克兰西打败白腰牛时能够主动为克兰西鼓掌。”小静出现了更多的共情行为。在第三阶段活动中,小静已经能够融入集体,积极参与热身活动和建构空间等环节帮助猪先生成功约会,在猪先生被拒绝后也会主动开解猪先生,鼓励其发现自身的美重拾自信。助教教师访谈时表示:“小静现在情绪比较稳定,不会再突然兴奋打扰到别人啦,她还会与其他幼儿一起帮助猪先生搭建约会地点,不仅在戏剧中小静有这样帮助他人的表现,在生活中她也会给摔倒的同学搬凳子啦!”而主教教师在教学日志中记录到:“小静在猪先生被拒绝后,主动与教师扮演的猪先生沟通,安慰猪先生还有很多优点,鼓励其要重新振作、自信起来。”可见,随着该幼儿在教育戏剧活动中入戏投入程度的提高,其创造性动作和语言表达增多,逐渐能共情角色人物,表达出更多与情绪相关的语言,最后表现出亲社会行为,主动帮助他人,社会情感能力得到明显发展。

四、讨论与结论

本研究发现,实验组和对照组幼儿共情和亲社会行为前测得分差异不显著;实验组幼儿共情和亲社会行为后测得分显著高于对照组。在其他维度上尽管相较前测有所提高,但未能构成显著性差异。这说明,教育戏剧干预活动能促进中班流动幼儿社会情感能力,其中对共情和亲社会行为的发展能起到有效的促进作用。这一发现与先前研究的教育戏剧能有效提升儿童情感功能、观点采择能力、合作和分享等社会技能高度一致^[25-27]。这可能是由于幼儿亲社会行为的发展与教育戏剧的活动逻辑高度契合有关。3-6、7岁儿童亲社会行为迅速发展,此时幼儿的帮助、合作、分享、安慰四种亲社会行为发展呈现一致性和稳定性^[28]。这些行为的出现须经历从思想到行动的一系列步骤,包括认识到这些行为的必要

性,决定采取行动,然后发起亲社会行为^[23]。戏剧常常首先通过教师入戏、内心独白等戏剧范式来引出主要人物并帮助幼儿识别处于困境中的人物及其需要帮助或合作的信号,其次通过良心巷、观点和角度等范式讨论是否要帮助他人的立场和原因,最后通过角色扮演、专家外衣等环节自然自发地展开行动,展现亲社会行为^[29]。本研究的干预方案中,幼儿共情“流浪小猫的可怜与无助”“妈妈对小猫捣蛋的担心”“克兰西渴望融入集体的孤独”“猪先生陷入爱恋的愉悦和紧张”等多个情境,并通过集体讨论付出行动,包括“让小猫留下”“教会小猫遵守规则”“鼓励克兰西勇敢面对”“一起精心打扮猪先生”等。幼儿投入地参与其中,置身于一个具有丰富情感氛围的环境中,在教师引导下决定是否发起亲社会行为并行动,且每一次行动都会得到积极的反馈(如来自小动物们的感谢)。研究表明,实际参与到亲社会行动中,并获得关注、奖励等积极反馈,能有效促进幼儿亲社会行为的发展^[30-31]。

本研究发现实验组在认知控制、情绪表达、情绪调节等社会情感能力方面的提升效果虽整体高于对照组,但未达显著水平。这可能有几个方面的原因。首先,这可能与低年龄段幼儿社会情感能力发展水平和特征有关。相关研究表明,认知控制与前额叶皮层的发育成熟有关。随着年龄的增长,前额叶皮层的活动增加,认知控制功能随之提高,然而前额叶皮层的显著发育在4岁左右才开始萌芽,青少年时期发育成熟^[32],因此,对4-5岁幼儿认知控制能力的训练作用可能是有限的,先前有关教育戏剧能够提升认知控制的研究多数以青少年为对象^[33-34]。在情绪表达和调节方面,研究表明6岁之后儿童方可开始理解情绪表达、引起情绪的情景及其与情绪表达后果之间的联系^[35-36]。其次,这可能还与干预方案所使用的戏剧范式相关。活动大多数通过“坐针毡”“观点与角度”等范式引导幼儿分析并解决矛盾推动情节发展,而控制型任务设计较少,任务主动性较强,对幼儿认知控制的训练强度不足。幼儿在活动中较多扮演“好角色”为“坏角色”提供建议,解决“情感表达与遵守规则相冲突时怎么办”等矛盾问题的机会较少,对幼儿的情感能力锻炼不足。最后,受疫情影响,幼儿参与的

干预忠诚度也有所影响。本研究结果表明,实验组的提升程度整体高于对照组,只是尚未达到显著差异。这可能由于干预过程中幼儿的流动造成被试缺失继而对于干预效果造成一定影响。

五、教育建议

基于研究结果,提出以下三点建议。

第一,以流动幼儿为对象,以教育戏剧为契机形成适宜的园所课程并持续开展。民办普惠性质幼儿园,尤其位于城乡结合区域的这类园所,是流动幼儿接受学前教育的主要机构。这类园所需要肩负起支持流动儿童社会情感能力发展的重任,关注幼儿的情绪状态、能力和社会交往情况。以教育戏剧为契机,将教育戏剧的关键元素如具身学习、角色体验、戏剧冲突、情节创作等融入幼儿园课程中,或是将教育戏剧作为园本特色课程,有针对性地基于园所幼儿情况进行开发。

第二,将戏剧范式应用到一日生活和其他教育活动中以解决流动幼儿的实际交往问题。多种戏剧范式的应用起到不同的支持幼儿社会情感能力发展的作用,“教师入戏”等帮助幼儿感知角色情绪,“观点与角度”等帮助幼儿了解角色立场,“专家外衣”等帮助幼儿代入“调解员”“法官”角色,引导幼儿采取行动帮助角色解决问题。这些策略可以应用在日常生活和其他教育活动中师幼、同伴之间的社会交往情境。例如,当班级发生欺凌事件,面对“霸占玩具、不愿分享”的一方和“胆怯无助、不敢表达”的一方,教师可以使用“教师入戏”“观点与角度”等策略引导幼儿同理双方的感受、想法和立场,提出可行的解决办法,从而有效处理流动幼儿较多的班级容易出现的这类问题。

第三,注重家园社协同育人,共同关注流动儿童社会情感能力的发展。家庭是流动儿童在流入地城市最初始和最重要的依托,幼儿园应积极发挥指导家庭教育的作用,通过家长讲座等途径帮助家长认识到幼儿社会情感能力发展的重要性,提高家长对幼儿的情绪状态和社会交往情况的关注程度。同时,发挥好教育戏剧的纽带作用,通过亲子活动或家长助教等方式,帮助家长丰富亲子互动的形式。另外,发挥志愿者协会等非政府组织在流动儿童家庭教育中的作用,实现

政府与社会在流动儿童家庭教育中的功能串联,可通过与高校、教育机构合作,或以组织志愿活动等方式,为流动儿童提供长期、常规的教育戏剧活动服务,全面提升其社会情感能力。

[注释]

- ① 教师入戏:教师在故事情境中扮演某个角色,通过入戏发问、求助、对话等方式,引导幼儿更快速地投入故事世界、解决问题。
- ② 建构空间:教师通过实地或网络虚拟参观、绘本或视频,混合各类素材向幼儿介绍角色生活的地方。幼儿凭记忆在纸上画出角色生活的空间,并运用想象力用身体或简单物件(桌、椅等)来重现角色生活的空间。
- ③ 观点和角度:幼儿在一条连接两极选择的隐形线上,以站立的位置表达他们的选择倾向。如果站在两极的中央位置,表示对该问题持中立开放态度,如稍微靠一边站,就表示倾向认同那边的看法。由此幼儿可以看到群体中每个人的观点与态度。
- ④ 良心巷:选出一名幼儿扮演剧中角色,该角色正在面临着两难的选择并且犹豫不定。其他全体幼儿分成两列,面对面站立,形成一条“巷子”,当角色通过这个“巷子”时,其他幼儿对他说出这个角色内心的想法、感受或做决定的理由、建议。两侧幼儿通常持完全相反的观点,展现主人公在两种选择间的犹豫。
- ⑤ 专家外衣:幼儿扮演某个专家身份,在老师前期的铺垫下,幼儿要通过得到的信息,利用自己的职业身份解决故事情境中的挑战和问题。
- ⑥ 角色扮演:幼儿通过模仿、想象来扮演角色,在“模拟”过程中体验不同生活环境与社会角色,从角色的形态、内心世界反照自我、认识自我,并根据实际情况采取适宜行为解决故事中的问题。

[参考文献]

- [1] Denham S A. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?[J]. *Early education and development*, 2006, 17(1): 57-89.
- [2] 李大印,张顾文.家校合作何以影响高中生社会情感能力——基于SESS 2019调查数据的实证分析[J]. *湖南师范大学教育科学学报*, 2022, 21(5): 52-61.
- [3] Weissberg R P, Durlak J A, Domitrovich C E, et al. *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*[M]. York NY: Guilford Publications, 2015.
- [4] Zins, Joseph E, et al. *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?*[M]. Teachers College Press, 2004.
- [5] Józsa K, Barrett K C. Affective and social mastery motivation in preschool as predictors of early school success: A longitudinal study[J]. *Early childhood research quarterly*, 2018, 45: 81-92.
- [6] Kwong E, Lam C B, Li X, et al. Fit in but stand out: A

- qualitative study of parents' and teachers' perspectives on socioemotional competence of children [J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2018, 44: 275-287.
- [7] Nigg J T. Annual Research Review: On the relations among self-regulation, self-control, executive functioning, effortful control, cognitive control, impulsivity, risk-taking, and inhibition for developmental psychopathology [J]. *Journal of child psychology and psychiatry*, 2017, 58 (4): 361-383.
- [8] Frick A, Brandimonte M A, Chevalier N. Disentangling the respective contribution of task selection and task execution to self-directed cognitive control development [J]. *Child Development*, 2021, 92(4): 1309-1324.
- [9] Hajal N J, Paley B. Parental emotion and emotion regulation: A critical target of study for research and intervention to promote child emotion socialization [J]. *Developmental Psychology*, 2020, 56(3): 403-417.
- [10] Shaffer D R. *Social and personality development* [M]. Thomson Brooks/Cole Publishing Co, 1994.
- [11] Roth G, Vansteenkiste M, Ryan R M. Integrative emotion regulation: Process and development from a self-determination theory perspective [J]. *Development and psychopathology*, 2019, 31(3): 945-956.
- [12] 联合国儿童基金会,国家统计局. 2020年中国儿童人口状况: 事实与数据 [EB/OL]. <https://www.stats.gov.cn>.
- [13] 郑友富,俞国良. 流动儿童身份认同与人格特征研究 [J]. *教育研究*, 2009, 30(5): 99-102
- [14] 万国威. 流动儿童调查: 典型特征与保护体系建设 [J]. *人民论坛*, 2024(1): 60-65.
- [15] 曾守锤. 流动儿童的心理弹性和积极发展: 研究、干预与反思 [J]. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 2011(1): 62-67.
- [16] 卡梅尔·奥沙利文. 教育戏剧: 实践指南与课程计划(中) [M]. 抓马宝贝教育体验中心, 译, 北京: 中国人民大学出版社, 2016.
- [17] Tombak A. Importance of Drama in Pre-School Education [J]. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2014(143): 372-378.
- [18] Mages W K. Does theatre-in-education promote early childhood development?: The effect of drama on language, perspective-taking, and imagination [J]. *Early childhood research quarterly*, 2018(45): 224-237.
- [19] Celume M P, Besançon M, Zenasni F. Fostering children and adolescents' creative thinking in education. Theoretical model of drama pedagogy training [J]. *Frontiers in Psychology*, 2019(9): Article 2611.
- [20] 严孟帅. 走向自我与社会 [D]. 上海: 华东师范大学, 2022.
- [21] 郭斯纯. 教育戏剧对中班幼儿同伴交往能力影响的实验研究 [D]. 武汉: 华中师范大学, 2023.
- [22] Denham S A, Bassett H H, Zinsser K. Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence [J]. *Early Childhood Education Journal*, 2012 (40): 137-143.
- [23] 克斯特尔尼克. 儿童社会性发展指南理论到实践 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2009.
- [24] Li X, Lam C B, Chung K K H, et al. Development and validation of the Chinese Inventory of Children's Socioemotional Competence (CICSEC) [J]. *Early Education and Development*, 2020, 31(6): 854-872.
- [25] Frydman J S, Mayor C. A Scoping Review on the Use and Potential of School-Based Drama Therapy to Enhance Socio-emotional Skills in Early Childhood [J]. *Early Childhood Education Journal*, 2023: 1-12.
- [26] Gao Q, Hall A, Linder S, et al. Promoting head start dual language learners' social and emotional development through creative drama [J]. *Early Childhood Education Journal*, 2022, 50(5): 761-771.
- [27] 蔡黎曼,黄佩珊,马晓瑜. 教育戏剧对大班幼儿社会观点采择能力的影响研究 [J]. *幼儿教育*, 2019 (15): 21-24.
- [28] 赵章留,寇彧. 儿童四种典型亲社会行为发展的特点 [J]. *心理发展与教育*, 2006(1): 117-121.
- [29] 张晓华. 教育戏剧跨学科教学课程设计与实践 [M]. 北京: 中国戏剧出版社, 2017.
- [30] Staub E. *Embracing the other: Philosophical, psychological, and historical perspectives on altruism* [M]. New York, NY: NYU Press, 1992.
- [31] 赵章留,寇彧. 儿童四种典型亲社会行为发展的特点 [J]. *心理发展与教育*, 2006(1): 117-121.
- [32] Cowan N. Working memory maturation: Can we get at the essence of cognitive growth? [J]. *Perspectives on Psychological Science*, 2016, 11(2): 239-264.
- [33] Rose D S, Parks M, Androes K, et al. Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques [J]. *The Journal of Educational Research*, 2000, 94(1): 55-63.
- [34] Eschenauer S, Tsao R, Legou T, et al. Performing for Better Communication: Creativity, Cognitive-Emotional Skills and Embodied Language in Primary Schools [J]. *Journal of Intelligence*, 2023, 11(7): 140-161.
- [35] Tan L, Smith C L. Intergenerational transmission of maternal emotion regulation to child emotion regulation: Moderated mediation of maternal positive and negative emotions [J]. *Emotion*, 2019, 19(7): 1284-1291.
- [36] Lee J, Schoppe - Sullivan S J, Beauchaine T P. Serotonergic sensitivity alleles moderate relations between attachment security at age three and socioemotional competence at age five [J]. *Developmental psychobiology*, 2021, 63 (4): 698-712.

[责任编辑 任丽平]