

■专题：儿童社会情感发展

# 基于绘本的教育戏剧活动促进中班幼儿情绪理解实验研究

郭海宁，陈光华

(沈阳师范大学学前与初等教育学院，辽宁沈阳 110034)

**摘要：**为探讨教育戏剧活动对幼儿情绪理解能力的功效,采用准实验研究设计选取60名中班幼儿作为研究对象,将其分为教育戏剧组、绘本阅读组和对照组,每组20名幼儿,男女各半。其中,教育戏剧组和绘本阅读组进行为期12周的教育干预。结果表明:与对照组相比,绘本阅读活动和教育戏剧活动均显著提升了情绪理解总体的发展,且绘本阅读活动对原因情绪理解、信念情绪理解和隐藏情绪理解的提升效果显著,教育戏剧活动对原因情绪理解、信念情绪理解、情绪调节理解和混合情绪理解的提升效果显著;与单纯阅读绘本相比,基于绘本的教育戏剧活动可以更好促进幼儿情绪理解整体的发展,并在提升信念情绪理解上效果更显著。

**关键词:**绘本阅读;教育戏剧;中班幼儿;情绪理解

中图分类号: G610; B844.1 文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2023)02-0012-10

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2023.02.002

## An Experimental Study on the Promotion of Emotional Understanding of Middle Class Children by Educational Drama Activities based on Picture Books GUO Hai-ning, CHEN Guang-hua

(School of Preschool and Primary Education, Shenyang Normal University, Shenyang 110034, China)

**Abstract:** In order to explore the effect of educational drama activities on children's emotional understanding ability, a quasi-experimental research design was used to select 60 middle class children as research objects, and they were divided into the educational drama group, the picture book reading group and the controlled group, with 20 children in each group which is evenly composed of male and female children. The educational drama group and the picture book reading group received a 12-week educational intervention. The results showed that: Compared with the controlled group, picture book reading activities and educational drama activities significantly improved the overall development of emotional understanding, and picture book reading activities significantly improved the cause-emotion-understanding, belief-emotion-understanding and hidden emotion understanding, and educational drama activities significantly improved the cause-emotion-understanding, belief-emotion-understanding, emotion-regulation-understanding and mixed emotion understanding; Compared with simply reading picture books, educational drama activities based on picture books could better promote the overall development of children's emotional understanding, and have a more significant effect on improving the understanding of belief and emotion.

**Key words:** picture book reading; educational drama; middle class children; emotional understanding

### 一、引言

情绪理解(Emotion Understanding)指个体识

别和预测自己及他人情绪反应的能力<sup>[1]</sup>,是人们开展日常情绪交流和社会交往的基础。研究表明,情绪理解的发展影响儿童的入学准备和学业成绩<sup>[2]</sup>,

收稿日期: 2022-11-20 ; 修回日期: 2022-11-28

基金项目: 沈阳师范大学研究生教育教学改革研究项目(YJSJG320210079)

作者简介: 郭海宁,女,山东淄博人,沈阳师范大学学前与初等教育学院硕士研究生。

通讯作者: 陈光华,女,辽宁大连人,沈阳师范大学学前与初等教育学院副教授,博士,硕士生导师,主要研究方向: 特殊儿童认知,发展与教育心理学。

这是因为情绪理解更成熟的幼儿拥有更好的社交技能、适应能力强<sup>[3] 263-283</sup>,使其在集体环境中出现更多的积极动机和行为表现<sup>[4]</sup>,而那些情绪理解较差的幼儿则表现为在同伴关系中常被忽视或拒绝,不利于其社交技能的发展<sup>[5]</sup>。幼儿期是情绪理解发展的关键期, Pons 等人发现情绪理解的前 6 个因子在 3-7 岁时发展迅速<sup>[6]</sup>,牟丽霞等人研究表明 3-6 岁幼儿在情绪理解的 4 个任务上年龄差异显著<sup>[7]</sup>。且国内外研究者已经达成一致的观点认为,通过干预可以有效促进幼儿情绪理解的发展。如 Arianna 等人通过集体谈话活动,幼儿的情绪观点采择能力得到显著提高<sup>[8]</sup>,Richard S 等人使用的假装游戏活动提升了幼儿的情绪理解能力<sup>[9]</sup>。但是,如何区分诸多不同干预方式的作用?哪一种或哪些干预方法对幼儿情绪理解的改善更为有效?尚有待深入探讨。回顾已有研究中,使用最多的干预方法为绘本阅读活动,研究表明,加入提问和解释性对话的绘本阅读活动可以有效促进幼儿情绪理解整体的发展,在干预后,幼儿能够在对话中使用更多的情绪词汇,原因情绪理解得到提升<sup>[10]</sup>,但大多绘本阅读干预后,较低发展水平因子提升较好,而对较高发展水平因子的效果还有待进一步探索和研究。

教育戏剧 (Drama in Education, DE) 活动是一种将戏剧与剧场技巧运用于学校课堂的教学方法<sup>[11]</sup>。作为一种实践和体验活动,教育戏剧充分运用戏剧游戏和扮演范式,能够让幼儿在特定的主客体关系中获得自然的学习和理解<sup>[12]</sup>,帮助个体对人物的情绪、情境和内容产生共情<sup>[13]</sup>,可以有效提升幼儿的情绪技能以及识别理解情绪的能力<sup>[14]</sup>。而与绘本相结合的教育戏剧活动更能体现戏剧对幼儿情绪能力的价值,绘本结合了图像和文字,符合幼儿具象思维的特点<sup>[15]</sup>,一方面,幼儿在绘本中直接地观察到不同人物的表情和动作,习得情绪知识,为戏剧扮演做好准备,同时绘本丰富有趣的情节和鲜明的人物特点,为幼儿进行戏剧活动提供了想象空间;另一方面,在戏剧的角色扮演游戏中,幼儿可以设身处地体验到不同角色的复杂情绪,并亲身尝试独立解决情绪问题的方法。

虽然,已有研究证实了绘本阅读活动可以提升幼儿的情绪理解能力<sup>[16]</sup>,但并未有研究探究与单纯绘本阅读相比,在绘本基础上的教育戏剧活动对幼儿情绪理解能力提升的优势。此外,有研究

表明 4-5 岁是幼儿获得心理理论的关键年龄,4-6 岁是幼儿情绪理解的关键期,心理理论与情绪理解显著正相关<sup>[17]</sup>。因此,本研究选择中班幼儿作为研究对象,并分别对两组中班幼儿进行绘本阅读活动和基于绘本的教育戏剧活动干预,以明晰两种教育干预对幼儿情绪理解提升的效果,并对两者干预效果的不同进行讨论。

## 二、研究方法

### (一) 研究对象

本研究选取山东省某公立幼儿园 3 个中班幼儿,每个班级随机抽取 10 名男孩和 10 名女孩形成 3 个组别,每组 20 名幼儿。实验一组为教育戏剧组(平均月龄 59.9),实验二组为绘本阅读组(平均月龄 60.2),第三组为对照组(平均月龄 61)。所有幼儿的一日生活和集体活动未发生变化,只在每周固定的自由游戏时间,将实验组幼儿抽离各自教室环境,进入区域活动区分别开展绘本阅读(每周二)和教育戏剧(每周四)活动,这一区域活动地点也是幼儿熟悉的教室。实验干预活动每周一次,每次 30 分钟,共计 12 周。两组的实验干预均由研究者本人承担,各组幼儿的主班和副班老师均不参与干预过程。三组教师均为大专学历,教龄均为 8-9 年,且教学水平基本一致。在实验干预准备期间,研究者分别向园长、幼儿教师详细介绍了这一实践干预活动目的和意义,活动时间和地点,干预方案和基本要求,征得了每班教师及其幼儿家长的支持,并在每一次抽离时间段向主班教师报备。

### (二) 研究工具

本研究采用 Pons 等人编制的情绪理解测验<sup>[18]</sup> (the Test of Emotion Comprehension, 简称 TEC) 作为研究工具,此工具可用来测量 3 至 11 岁儿童情绪理解的发展水平,共包括 9 个因子:面部表情识别、原因情绪理解、愿望情绪理解、信念情绪理解、情绪暗示理解、情绪调节理解、隐藏情绪理解、混合情绪理解和道德情绪理解,每个因子回答正确可得 1 分,情绪理解总分为各因子得分之和, TEC 的内部一致性系数为 0.68,复本信度系数为 0.901<sup>[18]</sup>。由于道德情绪理解因子在幼儿 6-8 岁时开始发展<sup>[14]</sup>,因此,本研究没有选择该因子,只对其余八个因子进行测量。测验总分满分为 8 分,最低为 0 分,得分越高,表明幼儿的情绪理解水平越高。

### (三) 实验程序

#### 1. 前期准备

##### (1) 前测

在干预正式开始前一周,对3组幼儿进行一对一情绪理解测验,测验场所为幼儿熟悉的教室。单因素方差分析发现,在情绪理解总分上,教育戏剧组( $3.70 \pm 1.45$ )、绘本阅读组( $3.15 \pm 0.93$ )及对照组( $3.70 \pm 0.80$ )幼儿不存在显著差异( $F=1.667$ , $p=0.198$ ),且在情绪理解各因子得分上也均不存在显著差异,说明3组幼儿具有同质性。

##### (2) 绘本的选择

本研究借鉴张金梅《表达·创作·表演:幼儿园戏剧教育课程中班》<sup>[19]</sup>和李燕等人《学前儿童的情绪教育:理论与实践》<sup>[20]</sup>提供的参考绘本及前人的研究成果,从符合中班幼儿的年龄特点、贴近生活、情节丰富、人物鲜明以及被试未阅读过等出发共选择20本绘本。选取3名学前教育专业研究生和3名在职幼儿园教师对绘本从适宜性、趣味性、生活性和阅读难度进行综合考虑,每人从中挑选6本认为适合中班幼儿阅读的绘本故事。最终确定《菲菲生气了》《小兔当家》《南瓜汤》《我的幸运一天》《坏脾气的格拉夫》和《灰狼家的小饭桶们》这6本绘本作为实施绘本阅读活动的绘本。

然后另选取3名学前教育专业研究生和3名在职幼儿园教师对这6本绘本从戏剧性出发,挑选4本认为适合中班幼儿进行戏剧活动的绘本,最终确定《菲菲生气了》《小兔当家》《南瓜汤》和《我的幸运一天》这4本绘本作为教育戏剧活动的参考绘本。

这6本绘本的中心思想分别为:《菲菲生气了》有关生气情绪的认知和情绪调节;《小兔当家》为独立和友情;《南瓜汤》针对同伴冲突和解决;《我的幸运一天》有关勇敢机智,以及幼儿的自我保护意识;《坏脾气的格拉夫》主要为生气情绪的认知和友情;《灰狼家的小饭桶们》针对幼儿良好习惯的养成以及包容他人。

##### (3) 绘本的解构

阅读和戏剧教学的前提和核心,是对绘本内容进行深层解构<sup>[15]</sup>,应据此设计戏剧活动和阅读活动的实施方案。借鉴“故事结构”分析法的基本元素<sup>[21]</sup>,设计本研究绘本解构的元素包括:角色以及经过和结果,并标记经过和结果中不同绘本情节所指向的情绪理解因子,经过和结果又包括引入、探索、意外、选择、结果、解决、高潮和逆转等子元素项。现以《南瓜汤》绘本的解构为例(见表1)分析如下。

表1《南瓜汤》绘本解构(节选)

解构元素	子元素项	具体内容	指向的情绪理解因子
角色	主角	猫、松鼠、鸭子	—
	其他角色	—	—
	引入	猫、松鼠和鸭子在小白屋里弹琴跳舞	A: 高兴 B: 好朋友一起玩耍——高兴
	探索	猫切南瓜,松鼠搅汤,鸭子加盐,一起做南瓜汤	A: 高兴 B: 合作做汤——高兴
经过和结果	意外	鸭子突然想搅汤,拿走了汤勺	A: 高兴 C: 鸭子想搅汤,拿到汤勺——高兴 A: 吃惊 B: 鸭子拿走汤勺,猫和松鼠——吃惊 D: 鸭子拿到汤勺后开心,不知道猫和松鼠很生气 ....
	选择	猫和松鼠会如何做?	A: 高兴、担心 B: 鸭子可以搅汤——高兴;鸭子把汤溅到外面,猫和松鼠——担心;三人再次一起喝南瓜汤——高兴 G: 鸭子把汤溅到外面,猫和松鼠感到不情愿和担心,但还是假装开心
	.....	.....	.....
	解决	三人再次做南瓜汤,鸭子搅汤	.....

附:包含的情绪理解因子:A:面部表情识别;B:原因情绪理解;C:愿望情绪理解;D:信念情绪理解;E:情绪暗示理解;F:情绪调节理解;G:隐藏情绪理解;H:混合情绪理解

##### (4) 活动设计

本研究主要针对中班幼儿情绪理解8个因子的提升,由于幼儿情绪理解的发展存在阶段性和顺序性的特点,在较低发展水平因子成熟的基础上,较高发展水平因子才能发展<sup>[6]</sup>,且很难在每次干预时针对

全部8个因子设计教学活动,因此,本研究将实施过程分为两个阶段,每个阶段针对情绪理解的4个因子,并依据幼儿的前测结果制定相应的阶段目标(见表2)。其中,两组的认知维度目标基本相同,能力维度和情感态度维度上绘本阅读组强调幼儿能够乐于主

动讨论分享获得情绪理解经验,而教育戏剧组不仅重视幼儿的对话讨论,更关注幼儿能够通过身体参与体验和表达情绪并享受戏剧合作表演的过程。在3个月的教育干预中,1-6周主要针对面部表情识别、原因情绪理解、愿望情绪理解和信念情绪理解4个因子;7-12周主要针对情绪暗示理解、情绪调节理解、隐藏情绪理解和混合情绪理解4个因子。

## 2. 干预实施阶段

对教育戏剧组和绘本阅读组的实验干预为期

3个月,绘本阅读组进行绘本阅读集体活动,共选择6本绘本,每个绘本阅读时长2课时;教育戏剧组进行基于绘本的教育戏剧活动,共选择4本绘本,每个绘本实施3课时,在第2、3课时活动开始时以大概5分钟时间阅读上一课时绘本内容,目的在于回顾上一课时的冲突问题及解决过程,为下一课时的冲突情境做好铺垫,其余时间进行不同戏剧习式下的戏剧活动。实验干预的全程以视频形式记录。对照组进行常规教学。

表2 教学活动的设计和实施

组别	干预时长	干预内容	活动实施过程	干预目标
教育戏剧组	1-6周 180分钟	《菲菲生气了》 《小兔当家》	暖身活动、表演与创作(呈现冲突情境、角色体验与表达、探索与问题解决、交流与反馈)、放松活动	可以理解角色的情绪变化及原因,知道不同的情绪反应与愿望和信念有关;可以用语言、动作和表情模仿表现角色的情绪变化;能够体会角色的情绪状态变化
	7-12周 180分钟	《南瓜汤》 《我的幸运一天》		能够理解情绪与记忆的关系,理解角色的混合情绪和隐藏情绪并正确归因,可以正确判断情绪调节方法是否适宜;思考并肢体表现角色的情绪和行为特征,尝试思考解决消极情绪的办法;乐于用多种方式较深入的体验和表现角色的复杂情感
绘本阅读组	1-6周 180分钟	《菲菲生气了》 《小兔当家》 《坏脾气的格拉夫》	观察图片并提问、阅读文字并提问、对话分享与讨论、反馈总结	可以理解角色的情绪变化及原因,知道不同的情绪反应与愿望和信念有关;用语言大胆表达对绘本图画及人物情绪的理解;愿意主动分享与绘本内容有关的生活经历
	7-12周 180分钟	《南瓜汤》 《我的幸运一天》 《灰狼家的小饭桶们》		能够理解情绪与记忆的关系,理解角色的混合情绪和隐藏情绪并正确归因,可以正确判断情绪调节方法是否适宜;能够结合自己的生活经历提出解决问题的办法;主动分享并乐于参与讨论
对照组			常规教学	

### (1) 教育戏剧的活动实施

教育戏剧活动基于活动目标和绘本解构内容设计实施每次教学活动。本研究将教育戏剧活动的实施分为暖身活动、表演与创作以及放松活动,并借助适宜的戏剧教学策略(即戏剧习式)推进各教学活动,戏剧教学策略作为帮助构建戏剧虚拟情境的方法和技巧,可以更好地引导幼儿参与和探索<sup>[22]</sup>,以下对教育戏剧活动的实施过程进行详细说明。

暖身活动在于引起幼儿的活动动机,形式多以戏剧游戏为主,有时也会根据需要展示绘本图片,在此期间,幼儿的肢体得到热身,可以引起幼儿的活动兴趣<sup>[23]</sup>,同时能够围绕活动展开有关情节和目标情绪经验上的铺垫。

由于本研究针对幼儿情绪理解能力的提高,因此,将表演与创作部分划分为呈现冲突情境、角色体验与表达、探索与问题解决以及交流与反馈,四个环节层层递进,前一环节为后一环节做好基础和经验

的铺垫,符合幼儿情绪理解各因子的发展顺序。首先,通过展示绘本图片或呈现道具创设冲突情境,引导幼儿观察并表达自己对画面的理解,以及对人物情绪的识别和原因的理解,这使幼儿可以对故事内容有大致了解,明了戏剧冲突,激发幼儿模仿的兴趣,更快融入后续的表演和创作过程中。其次,角色体验与表达环节是在融入冲突情境的基础上塑造角色,即幼儿通过模仿不同情境下角色的典型表情、动作、语言、声音等进行探索和表达,幼儿在这个过程中可以加入自己的思考和理解,能够设身处地体验角色的处境。然后,幼儿在充分感受不同角色的情绪和需求后,通过探索与问题解决环节以戏剧冲突中的问题出发,在教师引导下,幼儿投射自身经验提出解决策略并讨论,然后通过角色扮演、坐针毡等戏剧习式尝试解决问题,习得消极情绪的调节方法。最后,在交流与反馈中,教师引导幼儿分享活动的收获和感受,自己在活动中的表现,也可以分享绘本中最

喜欢或印象最深刻的人物和情节,或分享自己生活中相同经历等使幼儿获得的经验得到强化和保持。

放松活动是戏剧活动的结束部分,幼儿在教育戏剧活动中感受冲突,体验情绪、思考并尝试解决问题,这需要通过放松活动剥离戏剧情境,使幼儿从紧张的氛围进入松弛、舒缓的状态,提供一种“仪式感”<sup>[19]</sup>。

### (2) 绘本阅读的活动实施

绘本阅读活动主要包括阅读活动、分享交流和总结。阅读活动以谈话或图片导入为开端,而后幼儿观察图片中人物的表情和动作,并根据自己的理解讲解绘本,然后教师详细讲解故事情节,提出问题并引导幼儿讨论角色的情绪变化、原因和情绪问题的解决策略等,给幼儿深入思考的机会。在分享交流部分,针对与日常生活紧密相关的情节,鼓励幼儿主动分享自己不同情绪体验或与绘本故事类似的生活经历。最后在总结部分,带领幼儿从头回顾绘本,并提问与教学目标有关的内容,总结幼儿的表现等。

### 3. 后测总结阶段

设计拟定在实验组完成干预的第6周、第9周、第12周对三组幼儿进行三次情绪理解测验分别记录为后测1、后测2和后测3。但受新冠疫情影响,在后测2结束后,本学期所剩时间无法全部完成第10-12课时的教育干预,因此,本研究在后测2结束6周后,即新一学期开学再次对三组幼儿进行测验,这既可以作为追踪测试了解前期教育戏剧干预的维持效果,又作为第10-12次干预的前测分数,记录该测试结果为追踪测试。而后进行第10-12次教育干预,后测3是在实验组干预第12次结束后的一周内进行的。后测与前测的情绪理解测验内容与方法均相同,地点同样选择在幼儿熟悉的教室。

### (四) 数据处理

表3 实验组与对照组幼儿情绪理解总分差异比较

测验时间	教育戏剧组 (M ± SD)	绘本阅读组 (M ± SD)	对照组 (M ± SD)	F	p	LSD
前测	3.70 ± 1.45	3.15 ± 0.93	3.70 ± 0.80	1.667	0.198	—
后测1	4.90 ± 0.99	3.90 ± 1.20	3.10 ± 0.74	8.225**	0.002	① > ③ ** ① > ② *
后测2	5.20 ± 1.10	4.45 ± 1.15	3.80 ± 1.00	8.308**	0.001	① > ③ ** ① > ② *
追踪测试	5.35 ± 1.13	4.20 ± 1.15	4.15 ± 1.13	7.071	0.002	① > ③ ** ① > ② **
后测3	6.55 ± 1.05	5.95 ± 0.89	4.80 ± 1.01	16.362***	0.000	① > ③ *** ② > ③ ***

附:①教育戏剧组 ②绘本阅读组 ③对照组

收集的前测、后测数据资料分别录入SPSS2.0,并进行统计分析。

## 三、研究结果

### (一) 实验组与对照组幼儿情绪理解总分情况

将实验组与对照组情绪理解总分的前测、后测与追踪测试分数进行统计,见图1。可知,教育戏剧组总分呈显著上升趋势,绘本阅读组整体上呈上升趋势,但在追踪测试中总分有所下降,但之后总分提升较快,对照组在后测1时成绩有所下降,但这之后呈现上升趋势,对照组情绪理解总体上发展较缓慢,且在后测1时成绩有所下降。总体上看,教育戏剧组的提升幅度最高,干预效果更好。

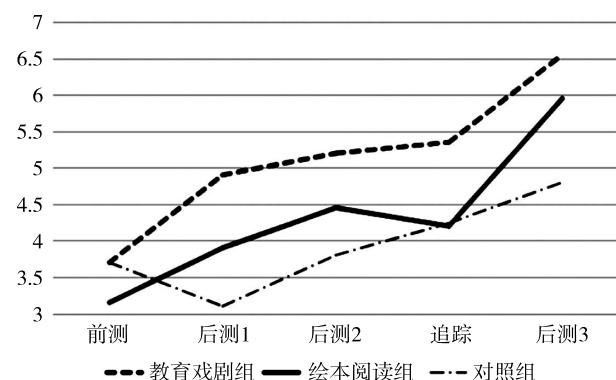


图1 实验组与对照组情绪理解总分变化图

### (二) 实验组与对照组幼儿情绪理解后测差异比较

将实验组与对照组各情绪理解测验总分进行方差分析,差异情况见表3。结果表明,实验组与对照组幼儿在情绪理解总分上后测1差异极其显著( $F=8.225$ ,  $p<0.01$ ),后测2差异极其显著( $F=8.308$ ,  $p=0.001$ ),以及后测3差异极其显著( $F=16.362$ ,  $p<0.001$ )。

对实验组和对照组情绪理解各因子后测得分进行方差分析,结果表明,后测1时,在信念情绪理解上差异极其显著( $F=6.796, p<0.01$ ),LSD结果表明,教育戏剧组得分极其显著高于对照组得分( $p<0.01$ ),且显著高于绘本阅读组得分( $p<0.05$ );在原因情绪理解上差异显著( $F=3.857, p<0.05$ ),LSD结果表明,教育戏剧组、绘本阅读组得分均显著高于对照组得分( $p<0.05$ ),在其他因子上差异不显著。后测2时,在信念情绪理解上差异极其显著( $F=5.823, p<0.01$ ),LSD结果表明,教育戏剧组得分极其显著高于对照组得分( $p<0.01$ ),且显著高于绘本阅读组得分( $p<0.05$ );在混合情绪理解上差异显著( $F=3.304, p<0.05$ ),LSD结果表明,教育戏剧组得分显著高于对照组得分( $p<0.05$ ),在其他因子上差异不显著。后测3时,在信念情

绪理解上差异极其显著( $F=5.823, p<0.01$ ),LSD结果表明,教育戏剧组得分极其显著高于对照组得分( $p<0.01$ ),绘本阅读组得分显著高于对照组得分( $p<0.05$ );在情绪调节理解上差异显著( $F=3.487, p<0.05$ ),LSD结果表明,教育戏剧组得分显著高于对照组得分( $p<0.05$ );在隐藏情绪理解上差异显著( $F=4.492, p<0.05$ ),LSD结果表明,绘本阅读组得分显著高于对照组得分( $p<0.05$ );在混合情绪理解上差异显著( $F=4.492, p<0.05$ ),LSD结果表明,教育戏剧组得分显著高于对照组得分( $p<0.05$ ),在其他因子上差异不显著。

### (三) 干预效果的保持情况

实验组追踪测试得分见表4。将干预后测2结果与追踪测验结果进行配对样本T检验,结果表明,实验组差异均不显著,说明干预效果得到了保持。

表4 实验组情绪理解得分情况

组别	情绪理解因子	前测 (M ± SD)	后测1 (M ± SD)	后测2 (M ± SD)	追踪 (M ± SD)	后测3 (M ± SD)
教育戏剧组	面部表情识别	0.90 ± 0.31	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	原因情绪理解	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	愿望情绪理解	0.35 ± 0.49	0.50 ± 0.53	0.70 ± 0.47	0.60 ± 0.50	0.85 ± 0.37
	信念情绪理解	0.25 ± 0.44	0.80 ± 0.42	0.80 ± 0.41	0.80 ± 0.41	0.90 ± 0.31
	情绪暗示理解	0.65 ± 0.49	0.80 ± 0.42	0.70 ± 0.47	0.80 ± 0.41	0.85 ± 0.37
	情绪调节理解	0.20 ± 0.41	0.30 ± 0.48	0.15 ± 0.37	0.30 ± 0.47	0.70 ± 0.47
	隐藏情绪理解	0.15 ± 0.37	0.20 ± 0.42	0.50 ± 0.51	0.35 ± 0.49	0.55 ± 0.51
	混合情绪理解	0.20 ± 0.41	0.30 ± 0.48	0.35 ± 0.49	0.50 ± 0.51	0.70 ± 0.47
绘本阅读组	总分	3.70 ± 1.45	4.90 ± 0.99	5.20 ± 1.10	5.35 ± 1.13	6.55 ± 1.05
	面部表情识别	0.95 ± 0.22	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	原因情绪理解	0.90 ± 0.31	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00	1.00 ± 0.00
	愿望情绪理解	0.30 ± 0.47	0.10 ± 0.32	0.65 ± 0.49	0.45 ± 0.51	0.75 ± 0.44
	信念情绪理解	0.20 ± 0.41	0.40 ± 0.52	0.50 ± 0.51	0.55 ± 0.51	0.85 ± 0.37
	情绪暗示理解	0.35 ± 0.49	0.60 ± 0.52	0.55 ± 0.51	0.55 ± 0.51	0.65 ± 0.49
	情绪调节理解	0.15 ± 0.37	0.30 ± 0.48	0.15 ± 0.37	0.20 ± 0.41	0.55 ± 0.51
	隐藏情绪理解	0.15 ± 0.37	0.30 ± 0.48	0.30 ± 0.47	0.30 ± 0.47	0.75 ± 0.44
	混合情绪理解	0.15 ± 0.37	0.20 ± 0.42	0.15 ± 0.37	0.20 ± 0.41	0.45 ± 0.51
	总分	3.15 ± 0.93	3.90 ± 1.20	4.45 ± 1.15	4.20 ± 1.15	5.95 ± 0.89

## 四、讨论

### (一) 绘本阅读活动可以促进幼儿情绪理解的发展

对比绘本阅读组和对照组在情绪理解前后测差异,绘本阅读组在后测3的总分极其显著高于对照组,这表明绘本阅读活动促进了幼儿情绪理解总体水平的提高,且绘本阅读活动能够有效促进幼儿原因情绪理解、信念情绪理解和隐藏情绪理解因子的提升。

绘本结合了图画和文字,情节丰富有趣,而阅

读绘本对幼儿的情绪认知效果远远大于单纯的图画和文字的结合。因此,本研究首先让幼儿观察图片并提问,图画直观形象,画面叙事性强,幼儿通过观察绘本人物的表情和动作,在教师引导下于集体中分享自己的想法,提供给幼儿识别情绪和思考情绪原因的途径。然后,教师阅读文字并提问,再次强化幼儿对人物情绪状态的理解。绘本阅读活动以绘本为基础对话分享与讨论,增加了画面以外的解释,Tenenbaum等人强调了解释性情绪对话的重要性,指出只有当幼儿听成人或自己讨论故事中的情绪时,情绪理解能力才会提高,而单纯阅读

故事并不能发挥作用<sup>[24]</sup>,本研究在对话时教师加入幼儿日常生活中出现的相似情节,帮助幼儿理解外部因素引起个体情绪的不同,发展原因情绪理解能力。在活动中,教师带领幼儿逐一分析和讨论每个人物的情绪,对比不同人物的情绪及原因,例如《菲菲生气了》中针对大猩猩玩具被姐姐抢走了这一情节,教师分别提问菲菲、姐姐、妈妈和大猩猩的心情及原因,帮助幼儿从不同个体的角度出发思考情绪,了解不同个体的想法,有助于信念情绪理解的发展。

隐藏情绪理解与特定社会规则有关<sup>[25]</sup>,本研究在绘本阅读活动中选择的绘本包含较多隐藏情绪理解部分,对隐藏情绪理解有更深入的讨论。对话讨论不仅让幼儿交换想法、获得相应的情绪体验和知识,幼儿的语言能力也得到了锻炼和提升,而语言能力是影响情绪理解的重要内在因素<sup>[26]</sup>。

## (二) 教育戏剧活动可以促进幼儿情绪理解的发展

对比教育戏剧组和对照组在情绪理解前后测差异,教育戏剧组在后测的总分极其显著高于对照组,这表明教育戏剧活动促进了幼儿情绪理解总体的提高,且教育戏剧活动对幼儿情绪理解各因子的提升存在差异性,其能够有效促进幼儿原因情绪理解、信念情绪理解、情绪调节理解和混合情绪理解因子的提升。

原因情绪理解指个体了解外部因素如何影响自己和他人的内心,教育戏剧活动中,冲突情境的呈现首先为幼儿体会和思考情绪与外部因素的关系提供客观环境和空间,这体现在戏剧行情往往与幼儿日常生活相关,例如《菲菲生气了》中争抢玩具行为是区域活动中常见的现象,但生活中幼儿无法控制情绪时,难以理性地分析自己和他人的消极情绪及原因。而戏剧行情营造的心理距离,符合“间距效应”<sup>[12]</sup>,幼儿在角色体验和表达环节以第一视角体验所扮演人物的经历,但同时又有思考情绪的空间,逐渐获得有关情绪的内隐知识,促进原因情绪的理解。同时,在与同伴互动过程中,经观察和对话交流幼儿反复练习推测引起他人情绪的线索,获得对他人情绪归因的“顿悟”,形成新的情绪认知。

信念情绪理解需要幼儿理解他人的内心想法,预测他人的情绪反应。幼儿在冲突情境中扮演特定角色,在适宜时机身份互换,幼儿可以体验不同个体所处境遇的差异引发情绪的不同,帮助幼儿

从不同视角出发思考他人想法,锻炼幼儿多重角色的情绪采择能力。例如,在《菲菲生气了》教育戏剧中幼儿从菲菲的视角扮演并表达“因为姐姐抢走玩具,我很生气”“因为我摔倒了很疼,很想哭”,而从姐姐的视角幼儿表达“菲菲已经玩了很久,我也想玩,拿到玩具以后我很开心”,幼儿可以更全面、更客观地分析和表达主人公的想法和情绪状态,逐渐理解不同个体对同一件事的想法可能是不同的,信念情绪理解不断提高。同时,在探索与问题解决环节幼儿再次对不同角色的想法和引起消极情绪的原因进行回顾和强化,从而提出建议,信念情绪理解得到重复练习。

情绪调节理解主要依赖于探索与问题解决环节,在此之前,通过在冲突情境中对不同角色的体验,幼儿已深入了解角色的情绪变化和心理状态、消极情绪的刺激物以及可能带来的后果等,据此,幼儿以旁观者的角度为绘本人物提出建议并讨论,而集体讨论也能够帮助幼儿从同伴对话中获得新的认知和解决方法,整合各种观点。然后针对其中的几个方法,幼儿进行探索尝试,参与扮演的过程类似于直接学习,在虚构的情境中获得有关情绪调节的直接经验。例如在《南瓜汤》教育戏剧中,冲突情境为鸭子拿到汤勺想搅汤,猫和松鼠很生气,三人争吵起来,幼儿提出建议“他们去游乐场玩”“我请他们吃好吃的”“给他们买玩具”“可以劝说他们让鸭子试一下”等,可以看到幼儿提出的情绪调节策略往往与自己的生活经验有关,根据陆劳等人对情绪调节策略的分类<sup>[27]</sup>,本研究中幼儿提出的策略主要以替代活动、被动应付、问题解决和认知重建为主。而后通过讨论,幼儿认为“让鸭子尝试搅汤”是不错的建议,后续通过扮演活动,幼儿理解沟通和解决问题是情绪调节的适宜方式,而扮演互动的过程也是练习如何与他人沟通的过程。情境构建的心理距离为幼儿提供了轻松、自主和安全的试错空间,幼儿可以独立思考并讨论,多次尝试自由探索不同的情绪调节策略。同时,根据班杜拉的社会学习理论,幼儿分组展示和观看他人表演的过程也在获得相应的情绪调节经验,并了解不同策略的适宜性以及可能带来的后果,帮助幼儿将经验迁移到生活中。研究者在干预后与幼儿相处过程中发现,在区域活动时,有些幼儿会通过与同伴沟通来获得想要的玩具,例如“我们能一起玩吗?”“你

玩完了这个玩具给我玩一会儿行吗?”很少会通过大哭、发脾气来索要玩具。

混合情绪理解包括同质性混合情绪和异质性混合情绪,在干预初期,幼儿对混合情绪的理解较差,因此,根据幼儿的发展特点<sup>[28]</sup>和最近发展区,即同质性混合情绪发展基础上异质性混合情绪开始发展,因此,在绘本内容解构时分别对同质性和异质性混合情绪进行深入分析,在戏剧活动时有侧重的先后进行逐渐增加扮演情境的挑战性,以绘本为基础创设接近于生活的戏剧情境引导幼儿体验和讨论。由于戏剧情境的冲突性,幼儿在戏剧活动中扮演角色往往能体会到两种及以上的情绪,例如《南瓜汤》中鸭子突然回家了,扮演猫和松鼠的幼儿能体验到高兴、兴奋和惊喜。教师的引导使幼儿在戏剧活动中更好的获得情绪体验,在观察绘本和戏剧活动后教师提到,我们的心情有时是复杂的,不只有一种,而后鼓励幼儿思考回答体验到的角色的混合情绪及原因,随着干预的推进,幼儿在扮演时主动思考且不由自主地做出面部表情,在交流与反馈时能够很快地分析说出角色的混合情绪并给予解释,这在情绪理解的后测中也得到验证。

教育戏剧组在后测的其他因子上与对照组差异不显著,说明教育戏剧对其他因子的干预效果提升不明显。分析原因,一是幼儿在干预前已经达到“天花板效应”,例如幼儿在3~4岁时已基本获得面部表情识别能力<sup>[29]</sup>;二是幼儿对伤心和生气情绪有所混淆,例如在愿望情绪理解上,主人公因为愿望没有得到满足而伤心,但有一部分幼儿认为主人公是生气的,而本研究在干预时并未明确区分这两种情绪;三是在设计和实施时涉及某些情绪理解因子的内容较少,例如情绪暗示理解是指情绪与记忆的关系,而本研究中教育戏剧活动针对冲突问题中的体验和解决,较少涉及该因子。

### (三) 教育戏剧活动在促进幼儿情绪理解能力上效果优于绘本阅读活动

对比教育戏剧组和绘本阅读组在情绪理解前后测差异可得,教育戏剧活动对情绪理解总分的提升显著高于绘本阅读活动,更能显著促进信念情绪理解的发展。且除情绪调节理解在后测1、后测2两组分数相同,隐藏情绪理解在后测1、后测3教育戏剧组分数稍低于绘本阅读组外,各后测时其余因子上教育戏剧组分数均高于绘本阅读组,说

明总体来看,教育戏剧活动在情绪理解的提升上效果好于绘本阅读活动。

绘本依据图画和丰富的文本构成故事情节,阅读绘本的过程主要关注其中人物特征及情绪认知、故事情节和叙事过程,而本研究中的教育戏剧活动则基于绘本内容关注对人物情绪的体验、戏剧情节、身体肢体的参与以及群体的互动交流,绘本是推进教育戏剧活动的线索<sup>[30]</sup>。皮亚杰认为幼儿期个体较难进行抽象的认知加工,动作内化是认知发展的主要来源<sup>[31] 28</sup>,因此需要通过身体参与和主动体验获得情绪认知,发展个体的情绪理解能力。在情绪的表达方式上,绘本包括观察图片、阅读文本和语言表达,而教育戏剧活动则包括肢体动作、表情、观察图片、阅读文本、想象和交流互动等多元的方式帮助幼儿理解情绪产生的原因,调动幼儿多种感官的参与,鼓励幼儿表达想法,促进情绪理解的发展。

与绘本阅读不同,教育戏剧活动通过使用不同的戏剧策略帮助幼儿了解基于绘本创设的情境的张力,幼儿更能够全身心投入探索和表达,是幼儿主动学习的过程,幼儿在教育戏剧活动中不仅获得教师所传授的情绪知识,在演绎中也能切身参与和体验情绪的情境,主动获得情绪理解经验,趣味性也更高,而单纯阅读绘本的过程中幼儿处于被动地位,接受教师所教授的情绪知识。与绘本阅读活动的对话讨论不同,教育戏剧活动为幼儿探索调节情绪和解决问题提供机会,幼儿亲身实践不同方法,不断试错获得经验,符合皮亚杰的认知发展规律。同时,在教育戏剧活动中,幼儿在阅读绘本了解戏剧冲突时对情绪知识有初步理解,而后参与表演和情境体验是反复强化和内化情绪理解的过程。

教育戏剧活动的过程强调幼儿同伴间的协作交流,教师引导小组合作进行戏剧游戏或戏剧任务的配合展示,同伴互动的过程不仅提高其社交能力,还使幼儿在配合的过程中通过关注对方的表情和动作,聆听对话来理解对方的内在情绪表现并作出反应,幼儿能够主动察觉和内化他人的情绪状态,帮助幼儿对情绪原因进行正确解释,小组的形式也能保证每一名幼儿都能参与到教育戏剧活动中,而这在绘本阅读活动中是无法实现的。

隐藏情绪理解在后测1、后测3时教育戏剧组分数稍低于绘本阅读组,分析原因主要是绘本阅读组在后期干预的绘本较多涉及隐藏情绪理解的内

容,同时在阅读绘本时对隐藏情绪的原因进行了深入讨论,而教育戏剧组在干预过程中未进行充分的沟通,例如在《南瓜汤》教育戏剧中,最终鸭子能够用汤勺搅汤,但南瓜汤飞溅,松鼠和猫隐藏着急和担心的心情表现的不在意,幼儿在体验后能够说出其真实和隐藏的情绪,但并未对原因进行说明。

#### (四)本研究的局限性

虽然教育戏剧组经过3个月的干预情绪理解能力得到较大提升,在日常生活中得到泛化,且在6周后测验结果得到维持,本研究依然存在不足:

首先,本研究的干预对象仅为中班幼儿,而情绪理解的发展存在年龄差异,各因子的成熟也存在不同年龄的关键期,未来可以探索教育戏剧活动对小班和大班幼儿的效果。

其次,干预对象的选择是随机抽样,幼儿的情绪理解能力存在个体差异,在进行教育戏剧活动时所有幼儿可以参与其中,但较难对不同情绪理解发展水平的幼儿实施不同的针对性干预,因此未来在对幼儿进行情绪理解测验后,可以有针对性地根据情绪理解总分和各因子分数发展不平衡的状态,将幼儿划分为不同组别,实施有针对性的干预。

第三,在测量工具的使用上,仅对四种基本情绪(高兴、伤心、生气和害怕)的识别和命名,并不会有针对复杂情绪(吃惊、厌恶、羞愧等)识别的测验标准,因而,无法了解教育戏剧活动对复杂情绪的干预效果,还需未来开展相关测验标准的制定。

### 五、结论

第一,与单纯阅读绘本相比,教育戏剧活动可以更好促进幼儿情绪理解整体的发展,且表现在信念情绪理解这一个因子的提升效果更显著。

第二,绘本阅读活动能够促进幼儿情绪理解总体的发展,主要表现在原因情绪理解、信念情绪理解和隐藏情绪理解三个因子的提升效果显著。

第三,教育戏剧活动能够促进幼儿情绪理解总体的发展,主要表现在原因情绪理解、信念情绪理解、情绪调节理解和混合情绪理解四个因子的提升效果显著。

### 六、教育建议

#### (一)重视教育戏剧活动中幼儿的身体参与

研究表明,幼儿在戏剧活动中通过身体参与

练习他人的情绪、行为和心理状态,在虚构的世界中不断明确外在线索和情绪的关系,可以帮助儿童了解情绪的原因和后果<sup>[32]</sup>,促进情绪理解能力的发展。教师要明确儿童的身体参与不是肢体上的单纯模仿,应是幼儿通过动作、语言、语调和表情等参与体验到情绪自然而然流露出的不同状态。这需要教师首先创设具有吸引力的放松的戏剧情境,提供给幼儿沉浸式体验情绪的机会;其次,选择适宜的戏剧习式让幼儿多感官参与其中,鼓励幼儿在体验中用身体思考和表现,练习情绪表达;此外,让幼儿通过身体参与尝试不同的情绪调节策略,在活动中发现并尊重幼儿的独特表现,帮助幼儿主动思考提高情绪调节理解能力。

#### (二)鼓励幼儿在戏剧活动中的互动合作

情绪理解能力不仅要求幼儿理解自我的情绪原因,还要能够正确识别和理解他人的表情,并预测他人的情绪反应<sup>[33]</sup>。戏剧活动的互动合作帮助幼儿共通经验,在对话和协作中对他人行为背后的情绪及原因进行思考,并反思自我。在戏剧活动中,教师应让每个幼儿参与其中,并创设互动合作的机会;此外,可以安排不同气质特点或情绪理解能力差异较大的幼儿进行互动和交流,促进幼儿的社会性发展,帮助幼儿理解他人不同行为背后的情绪及原因。

#### (三)对绘本进行深层解构

对绘本进行深层解构可以提炼和呈现主人公经历的全貌及不同人物的情绪变化,是生成戏剧活动方案的依据<sup>[15]</sup>。教师在进行绘本解构时要深入分析和标记所设基本元素,明确不同情节指向的情绪理解因子,帮助教师更有针对性的根据情绪认知目标选择绘本情节,加入适宜的戏剧习式,最大程度发挥绘本和教育戏剧活动对提升幼儿情绪理解能力的作用。

#### [参考文献]

- [1] Izard C E, Harris P. Emotional development and developmental psychopathology [J]. *Developmental psychopathology*, 1995 (1): 467–503.
- [2] Eisenberg N, Sadovsky A, Spinrad T L. Associations of emotion-related regulation with language skills, emotion knowledge, and academic outcomes [J]. *New directions for child and adolescent development*, 2005, 2005 (109): 109–118.

- [3] Eisenberg N, Smith C L, Spinrad T L. *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications* [M]. New York: Guilford Publications, 2011.
- [4] Furrer C, Skinner E. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance [J]. *Journal of educational psychology*, 2003, 95(1): 148.
- [5] 李幼穗,赵莹. 幼儿同伴关系与情绪理解能力关系的研究 [J]. *心理科学*, 2009, 32(2): 349–351.
- [6] Pons F, Harris P L, De Rosnay M. Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organization [J]. *European journal of developmental psychology*, 2004, 1(2): 127–152.
- [7] 龚丽霞,陈永胜. 任务、年龄和性别对幼儿情绪理解成绩的影响 [J]. *心理学探新*, 2006(2): 75–77, 95.
- [8] Mori A, Cigala A. ‘Putting oneself in someone else's shoes during childhood: How to learn it’ Training for preschool age children [J]. *British journal of educational psychology*, 2019, 89(4): 750–766.
- [9] Richard S, Baud-Bovy G, Clerc-Georgy A, et al. The effects of a ‘pretend play-based training’ designed to promote the development of emotion comprehension, emotion regulation, and prosocial behaviour in 5-to 6-year-old Swiss children [J]. *British Journal of Psychology*, 2021, 112(3): 690–719.
- [10] Bergman Deitcher D, Aram D, Khalaily-Shahadi M, et al. Promoting preschoolers' mental-emotional conceptualization and social understanding: A shared book-reading study [J]. *Early Education and Development*, 2021, 32(4): 501–515.
- [11] 舒曾,马利文. 教育戏剧促进学前流动儿童发展的习式与效果分析 [J]. *学前教育研究*, 2017(2): 53–63.
- [12] 陆佳颖,李晓文,苏婧. 教育戏剧:一条可开发的心理潜能发展路径 [J]. *华东师范大学学报(教育科学版)*, 2012(1): 50–55.
- [13] O’ Hara M. Drama in education: A curriculum dilemma [J]. *Theory into Practice*, 1984, 23(4): 314–320.
- [14] Lake N, Lane S, Harris P L. The expectation of guilt and resistance to temptation [J]. *Infant & Child Development*, 2010, 4(2): 63–73.
- [15] 蔡黎曼,黄佩珊. 幼儿园教育戏剧教学设计的框架理路 [J]. *华南师范大学学报(社会科学版)*, 2020(4): 86–94, 190.
- [16] Pons F, Giménez-Dasí M, Daniel M F, et al. Impact of a low-cost classroom dialogue-based intervention on preschool children's emotion understanding [J]. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2019, 27(5): 630–646.
- [17] 申燕,王振宏. 学前儿童心理理论与情绪理解的发展特点及性别差异 [J]. *陕西学前师范学院学报*, 2022, 38(3): 1–6.
- [18] Pons F, Harris P. Test of emotion comprehension: TEC [M]. University of Oxford, 2000.
- [19] 张金梅. 表达·创作·表演:幼儿园戏剧教育课程,中班 [M]. 南京:南京师范大学出版社, 2014.
- [20] 李燕. 学前儿童的情绪教育:理论与实践 [M]. 北京:北京大学出版社, 2014.
- [21] 王添强. 解构绘本故事是绘本教育戏剧活动编写的基本 [J]. *东方宝宝:保育与教育*, 2014(10): 4.
- [22] 张金梅. 我国学前儿童戏剧教育的范式分析 [J]. *西北师大学报(社会科学版)*, 2017, 54(2): 92–100.
- [23] 张金梅. 学前儿童戏剧教育理论与课程丛书 学前儿童戏剧教育 [M]. 南京:南京师范大学出版社, 2015.
- [24] Tenenbaum H R, Alfieri L, Brooks P J, et al. The effects of explanatory conversations on children's emotion understanding [J]. *British Journal of Developmental Psychology*, 2008, 26(2): 249–263.
- [25] 徐琴美,何洁. 儿童情绪理解发展的研究述评 [J]. *心理科学进展*, 2006(2): 223–228.
- [26] 曹紫杨. 幼儿情绪理解的研究述评及展望 [J]. *早期教育(教科研版)*, 2016(4): 35–37.
- [27] 陆芳,陈国鹏. 学龄前儿童情绪调节策略的发展研究 [J]. *心理学报*, 2007, 30(5): 1202–1204.
- [28] 姚端维,陈英和,赵延芹. 3~5岁儿童情绪能力的年龄特征、发展趋势和性别差异的研究 [J]. *心理发展与教育*, 2004(2): 12–16.
- [29] Hughes C, Dunn J. Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends. [J]. *Dev Psychol*, 1998, 34(5): 1026–1037.
- [30] 黄婉圣,何敏. 教育戏剧中幼儿的“身体叙事”及其影响因素 [J]. *学前教育研究*, 2019(9): 58–67.
- [31] 皮亚杰. 儿童的心理发展 [M]. 傅统先,译. 济南:山东教育出版社, 1982.
- [32] Goldstein T R, Lerner M D. Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children [J]. *Developmental science*, 2018, 21(4): e12603.
- [33] Cassidy J, Parke R D, Butkovsky L, et al. Family-peer connections: The roles of emotional expressiveness within the family and children's understanding of emotions [J]. *Child development*, 1992, 63(3): 603–618.

[责任编辑 任丽平]