# 融合游戏与绘本 发展情绪社会性

## ——游戏式绘本指导阅读促进幼儿情绪社会性发展的实证研究

席居哲 周文颖 左志宏

**摘 要:** 该研究旨在检验游戏式绘本指导阅读对幼儿情绪社会性发展的促进作用。研究采用前测-后测设计,从上海某公立幼儿园选取 3 个大班的 81 名幼儿为研究对象,将其分为指导组、自读组、听读组、控制组开展为期 6 周的实验研究,实验前后均施测"情绪与社会性领域入学准备评估量表"。具体做法:对指导组进行游戏式绘本指导阅读,自读组幼儿自行阅读,听读组主试指点文字出声朗读给幼儿听,两个控制组(控制组 2 主要用于考察前期测试效应)实验时段则不进行相应的绘本阅读活动。实验结果表明,无论是游戏式指导阅读,还是自读或听读,均可显著促进幼儿的情绪社会性发展,而带有组间效应的重复测量方差分析表明,在人际关系、道德品质和自我意识三个指标上,游戏式绘本指导阅读对幼儿人际关系和自我意识的促进作用远高于其他组,对幼儿道德品质促进效应也在统计学意义边缘显著地高于其他组。结果提示:绘本阅读对于幼儿的情绪社会性发展有良好的促进作用,而游戏式绘本指导阅读由于更适合幼儿的心理特点,对其情绪社会性发展有更大的促进作用。若成人在伴读过程中加入片段式小游戏会更利于提升幼儿的积极体验,更有助于其情绪社会性发展。

**关键词:** 游戏;绘本;阅读;社会性发展;情绪社会性;大班幼儿
**中图分类号:**B842.6 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9142(2018)04-0168-08

## 一、问题提出

社会性发展(social development)作为心理发展的重要组成部分而受到心理学界和教育界的重视。早在 20 世纪 30 年代,西方学界就开始对儿童社会性发展进行研究,将儿童看作是社会活动的主动者,

收稿日期:2017-10-13

作者简介:席居哲,男,河南泌阳人,华东师范大学心理与认知科学学院应用心理学系教授,博士生导师;周文颖,女,广东广州人,华东师范大学心理与认知科学学院应用心理学系硕士研究生;左志宏(通讯作者),女,河南安阳人,华东师范大学教育学部学前教育系副教授。(上海 200062)

基金项目:本文系上海市哲学社会科学规划课题(2017BSH004)和上海市浦江人才计划项目(12PJC037)的阶段性成果。

不再视其为被动社会化的个体。弗洛伊德的个性结构假说、维果斯基的社会历史文化假说和米德的文化决定论是当今儿童社会性发展最重要的三个理论支柱。[①] 20 世纪 80 年代，“社会性”一词就已见诸我国学前和儿童教育界[②]，从 80 年代中期起，我国原先以智能发展为中心的学前教育开始转向重视儿童的全面发展，90 年代中后期开始大力提倡素质教育，重视对儿童社会性的培养。

社会性发展不仅是儿童心理发展的重要组成部分，更是形成健康人格特征和良好社会适应的基础。教育部 2001 年颁布的《幼儿园教育指导纲要(试行)》中明确提出“乐意与人交往、学习互助、合作和分享、有同情心”的社会性发展目标。社会性发展可形成儿童多维度、多层次的心理结构，塑造宜人性、聪慧性的个性结构，铸造合群性、共融性的道德品质。[③] 具备社会性能力的儿童能够了解社会规范，掌握生活技能，处理好人际关系，适应社会生活。[④] 全国性的抽样调查也表明促进儿童社会性和情绪发展有助于减少其行为问题的发生。[⑤]

情绪是儿童社会性心理结构中最重要的四种特质因素之一，[⑥]是儿童青少年社会性发展中必须予以高度关注的一个核心领域。[⑦] 情绪社会性发展作为儿童社会性发展的重要组成部分，对于学前期的儿童来说尤显重要。[⑧] 情绪社会性发展是指在原始情绪基础上，在人际交往和社会行为反馈过程中产生包含社会意义的情绪。[⑨] 情绪社会性发展水平高的儿童往往更加自信，拥有更好的同伴关系，更具合作精神，能更好地依据社会情境来管理和调节情绪、解决冲突、促进人际交往和社会适应[⑩⑪]。相反，在此领域发展有困难的儿童在之后的校园生活、同伴关系和学习能力的表现上都更不如人意[⑫⑬]。幼小衔接是幼儿园和小学教育的互相联结，[⑭]是学前儿童全面发展的重大转折期，需要给予特殊的关注。学前儿童的主要发展任务是进行情感互动和维持积极的社会交往，因此结合《幼儿园教育指导纲要(试行)》所提出的社会性发展目标，做好幼儿情绪社会性发展的准备对其顺利完成幼小衔接具有重要意义。

绘本是最适合幼儿接触的媒介，绘本阅读对幼儿发展的促进作用受到许多学者的重视。好的绘本不仅可以传递知识，更能传播勇气、种植希望，对幼儿的性情起陶冶作用[⑮]。实证研究结果表明，绘本对幼儿情绪社会性发展起着明显的促进作用。比如，绘本阅读能够有效地促进儿童社会互动性的发展并

---

① 陈会昌：《儿童社会性发展的特点、影响因素及其测量——<中国 3－9 岁儿童的社会性发展>课题总报告》，《心理发展与教育》1994 年第 4 期，第 1－17 页。

② 石绍华：《中国儿童社会性发展文献数据库(CCSD)的建立》，《心理发展与教育》1994 年第 4 期，第 64－67，26 页。

③ 刘炎欣：《论儿童社会发展的理论意义》，《西北成人教育学院学报》2010 年第 6 期，第 80－81，65 页。

④ 杨丽珠、吴文菊：《幼儿社会性发展与教育》，辽宁师范大学出版社 2001 年版，第 11－16 页。

⑤ 连光利、王惠珊、黄小娜等：《幼儿社会性和情绪发展与行为问题的相关研究》，《中国儿童保健杂志》2008 年第 16 期，第 139－141，143 页。

⑥ 陈会昌：《儿童社会性发展的特点、影响因素及其测量——<中国 3－9 岁儿童的社会性发展>课题总报告》，《心理发展与教育》1994 年第 4 期，第 1－17 页。

⑦ Shaffer, D. R & Kipp, K. Developmental Psychology: Childhood and Adolescence (9th). Wadsworth: Gengage Learning, 2013, 380－381.

⑧ Pahl, K. M. The development of social-emotional competence in preschool-aged children: An introduction to the fun FRIENDS program. Journal of Psychologists and Counselors in Schools, 2007, 17(1): 81－90.

⑨ 孟昭兰：《人类情绪》，上海人民出版社 1989 年版，第 393 页。

⑩ Mandez, J., McDermott, P., Fantuzzo, J. Identifying and promoting social competence with African American preschool children: Developmental and contextual considerations. Psychology in the Schools, 2002, 39(1): 111－123.

⑪ Cunningham, J. N., Kliewer, W., Garner, P. W. Emotion socialization, child emotion understanding and adjustment in urban African American families: Different association across child gender. Developmental Psychopathology, 2009, 21(1): 261－283.

⑫ Harniss, M. K., Epstein, M. H., Ruser, G., & Pearson, N. The behavioural and emotional rating scale: Convergent validity. Journal of Psychoeducational Assessment, 1999, 17: 4－14.

⑬ Aviles, A. M., Anderson, T. R., Davila, E. R. Child and adolescent social-emotional development within the context of school. Child and Adolescent Mental Health, 2005, 11(1): 32－39.

⑭ 陈景凡：《浅析我国幼小衔接中的问题与策略》，《当代教育论坛》2008 年第 11 期，第 54－55 页。

⑮ 耿明磊：《绘本阅读对儿童发展的重要性分析及教育建议》，《湖南科技学院学报》2010 年第 10 期，第 54－56 页。

改善其挑战行为,[①]促进对自我、人际关系和社会规则的认知,[②]能显著地促进亲社会行为,[③]明显提高社会适应性。[④] 已有的利用绘本促进儿童社会性发展的相关实证研究[⑤⑥]为开展幼儿情绪社会性教育提供了载体和路径启示。

除绘本阅读外,游戏训练也是促进儿童情绪社会性能力发展的重要途径。[⑦⑧] 维果斯基认为游戏是儿童有目的、有意识的社会性活动,是一种特殊的实践活动[⑨]。如体育游戏能够改善社会交往关系,帮助幼儿摆脱自我中心,培养积极的情感和健康的心理素质[⑩];角色扮演游戏可巩固亲社会行为,提高社会认知能力,促进同伴交往与合作;[⑪]自主游戏可促进社会认知、社会情感、社会技能、社会道德和自我意识的发展。[⑫]

由上,在学前阶段结合幼儿心理年龄特点将绘本阅读与游戏相结合便成为值得探索的课程组织形式,因此也有了类似江苏省教育厅2014年启动的旨在引导幼儿园树立正确的儿童观、游戏观和课程观的"课程游戏化"项目。[⑬] "课程游戏化背景下的早期阅读"研究将绘本故事以游戏的形式渗透到幼儿的一日生活中;基于绘本阅读整体性功能开发的"绘本游戏课程",[⑭]探索绘本游戏多元方式和构建绘本教育新模式以促进幼儿全面发展;一线的幼教老师将表演游戏融入到绘本教学中以激发幼儿的表现能力和阅读理解能力。[⑮⑯] 这种做法的根据是:绘本是幼儿体验游戏的重要载体,[⑰]在形式、内容和操作等层面上都具有游戏元素,[⑱]与游戏结合的绘本阅读能让幼儿更深入理解材料内容。[⑲] 有研究证据显示,将游戏的特性与趣味融入到学习材料中的游戏式电子绘本可提升小学生的专注力和学习兴趣。[⑳] 然而,尽管已有文献提示了将绘本阅读与游戏结合的诸多益处,但如何将两者有机结合却鲜见对一线教育者有针对指导性的简明课程框架,该框架对于教育者快速把握要领并生成将绘本阅读与游戏有机融合的教育机智至关重要。

基于此,我们开发出融合了绘本阅读与儿童游戏的游戏式绘本指导阅读,在阅读的过程中以启发式和引导式提出不同层次的问题并设计紧密相关的片段式小游戏。游戏式绘本指导阅读要求在阅读的过程中充分尊重儿童的主动性,以不同的方式引导其参与讨论,激发积极性,将他们已有的生活经验、知识经验与当下的故事内容相联结。采用启发式提问,引导幼儿去思考,培养他们预期、假设、质疑和反思的能力,通过角色扮演、体育游戏、动作模仿等来内化和巩固儿童的情绪社会性知识,提高其情绪社会能力。本研究旨在检验这种增添了绘本参与度和体验感的阅读方式,相较于传统的绘本阅读(如自读、听

① 左志宏、席居哲、石静:《图画书指导阅读对幼儿挑战行为的改善》,《学前教育研究》2012年第6期,第29-35页。

② 张哲、曾彬:《绘本阅读对幼儿社会性形成的实验研究》,《陕西学前师范学院学报》2016第1期,第83-86页。

③ 杨伟鹏、雷雁岚、陈科成等:《社会主题绘本教学促进幼儿亲社会行为发展的实验研究》,《教育学报》2014年第6期,第87-94页。

④ 杜敏:《绘本阅读对农村小学儿童利他行为及社会适应性的干预研究》,江西师范大学硕士学位论文,2015年。

⑤ 刘淑文:《绘本运用于"国小"社会学习领域之教学探究》,台湾师范大学博士学位论文,2003年。

⑥ 谢素菡:《绘本辅导方案对"国小"学童社会技巧之辅导效果研究》,台北市立师范学院硕士学位论文,2003年。

⑦ 周欣:《游戏与儿童的社会性发展》,《心理发展与教育》1990年第4期,第246-251页。

⑧ 何梦焱、刘焱:《面向21世纪 培养儿童的游戏性》,《学前教育研究》1999年第1期,第20-23页。

⑨ 吕晓、龙薇:《维果茨基游戏理论述评》,《学前教育研究》2006年第6期,第53-55页。

⑩ 杨保健:《试论体育游戏对儿童少年社会性发展的作用》,《中国体育科技》2002年第6期,第58-60页。

⑪ 段颖:《表演游戏对幼儿社会性发展的价值探究》,《才智》2010年第35期,第259页。

⑫ 孟庆艳:《自主游戏对幼儿社会性发展的影响》,《开封教育学院学报》2014年第9期,第226-227页。

⑬ 曹玉兰:《"课程游戏化"的园本理解与实施策略》,《学前教育研究》2016年第12期,第61-63页。

⑭ 孙瑛:《幼儿园绘本游戏课程的目标与实施》,《学前教育研究》2017年第2期,第64-66页。

⑮ 费玲俐:《幼儿园表演游戏中绘本的选择和运用》,《科学大众》(科学教育)2016年第7期,第90页。

⑯ 冷学英:《课程游戏化背景下趣味绘本的运用探析》,《读与写杂志》2017年第2期,第228页。

⑰ 彭秀春:《幼儿文学的游戏性特征分析》,《山东农业工程学院学报》2016年第8期,第185-186页。

⑱ 方卫平:《"玩"的文学:幼儿文学的游戏性》,《学前教育研究》2012年第6期,第3-7页。

⑲ 郭咏梅:《幼儿文学类图画书的特征与阅读指导》,《学前教育研究》2015年第8期,第64-66页。

⑳ 陈奕璇:《检视悦趣化学习的实践:以游戏式电子绘本为例》,《台湾教育评论月刊》2017年第9期,第311-313页。

读等)方式,是否对幼儿的情绪社会性发展有更大的促进作用。

## 二、研究方法

### (一)被试选取

选取上海一所未开设情绪社会性课程的公立幼儿园的81名条件相当的大班幼儿为被试,其中男生47名(58.02%),女生34名(41.98%)。本研究中所界定的"条件相当"是指幼儿的年龄相当、生理发育情况相当,在亲子共读情况上(如对亲子共读的态度、共读的频率和时间)无显著性差异。在实验开始前,将幼儿随机分为5组,进行情绪社会性发展因素的单因素方差分析,结果显示前4组(第五组不进行前测)不同组别幼儿在情绪社会性诸维度上的得分不存在显著组间差异,$F(3, 63) = .93 \sim 2.44$, $ps > .05$。各组幼儿月龄差异也不显著,$F(4,76) = .68$, $p = .957$。对组内幼儿人数进行差异性分析,结果显示各组男女人数的分布不存在统计学意义显著性差异,$\chi^2$ ($df = 4$, $N = 47$) $= 3.54$, $p = .473$。(见表1)

**表1　参与研究的幼儿的基本情况**

| 组别 | 人数($n$) | 男童($n$) | 女童($n$) | 平均月龄($M \pm SD$) |
|---|---|---|---|---|
| 指导组 | 19 | 13 | 6 | 73.00 ± 3.39 |
| 自读组 | 16 | 9 | 7 | 72.55 ± 2.95 |
| 听读组 | 19 | 9 | 10 | 72.60 ± 4.47 |
| 控制组1 | 13 | 6 | 7 | 72.40 ± 4.44 |
| 控制组2 | 14 | 10 | 4 | 72.33 ± 3.11 |

注:设置控制组2的目的在于用以考察前期测试效应

### (二)研究工具与材料

(1)游戏式绘本指导阅读指导提纲

选取美国儿童心理咨询师史贝蔓编著《我的感觉》系列丛书,包含学前儿童七种常见的情绪社会性主题:开心、害怕、难过、嫉妒、自信、思念和同理心,提纲要素见表2。

(2)对情绪社会性发展的测量

采用杨宇婧[①]在综合儿童入学准备五领域模型、儿童行为量表和儿童社会性发展量表的基础上,结合我国文化背景编制的《情绪与社会性领域入学准备水平评估量表》。选择该量表当中的44项条目,由家长在人际交往(如"主动和其他孩子一起做游戏")、道德品质(如"从不破坏花草或欺负小动物")、自我意识(如"自己的愿望会用恰当的方式想办法实现")三个维度,从"完全不符合"到"完全符合"对儿童进行五级评分。量表的内部一致性系数分别为:人际交往($\alpha = .881$)、道德品质($\alpha = .898$)、自我意识($\alpha = .830$)和总量表($\alpha = .864$)。

### (三)实验过程

研究经历了前测、计划实施、后测三个阶段(见图1)。前测阶段包括了解幼儿的情绪发展状况、选择适宜的绘本、制定阅读指导计划等。后测所使用的量表与前测相同。计划实施阶段由事先经过严格标准训练的大学生主试团队施行,同一名主试负责不同组别幼儿的实验操作,避免对单一组别产生影响,以尽量平衡主试间效应。对指导组进行游戏式绘本指导阅读;自读组幼儿自行阅读;听读组以主试指点文字,出声朗读,幼儿听的方式进行;两个控制组则不进行对应的绘本阅读,控制组2仅用以考察前期测试效应。三组幼儿按照各自的实验组设置进行为期6周的绘本阅读,每周2次,每次15-20分钟。

① 杨宇婧:《儿童情绪与社会性发展水平测评工具的编制——以西安市准备入学的大班儿童为例》,《教学研究》2015年第2期,第114-118页。

**表 2　游戏式绘本指导阅读提纲要素**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 游戏式绘本指导阅读 | 导读 | | 主题 |
| | | | 适读年龄 |
| | | | 故事主旨 |
| | 绘本导入 | | 封面与封底 |
| | | | 前环衬与扉页 |
| | 阅读指导 | 适宜指导行为 | 启发式提问 |
| | | | 引导式提问 |
| | | | 经验分享 |
| | | | 片段式游戏 |
| | | | 动作模仿 |
| | | | 角色扮演 |
| | | 非适当指导行为 | 指定阅读材料 |
| | | | 分心、敷衍 |
| | | | 识字 |
| | | | 趁机说教 |
| | 结束阅读 | | 分享总结 |
| | | | 手工作品 |
| | | | 片段式小游戏 |
| | | | 结语 |

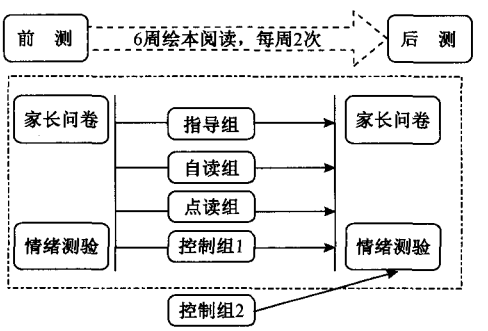



图 1　实验步骤流程

## 三、研究结果与分析

（一）各组内幼儿情绪社会性发展变化显著性检验

比较控制组 2 与控制组 1 的后测数据，结果显示不存在显著差异（$ps > .410$），表明幼儿是否接受前测对后测结果没有产生影响，可排除前期测试对实验结果的干扰。对比发现，四组幼儿在情绪社会性发展的人际关系、道德品质、自我意识三个维度上的前后测（表 3）对比均显著提升（$t = 2.27 \sim 13.91$，$ps < .05$）。

（二）不同组幼儿情绪社会性发展变化差异的显著性检验

以上分析结果表明，前测阶段无显著差异的 4 组幼儿，经历了不同的绘本阅读方式后，在情绪社会性水平上有了一定的发展变化。为了检验指导效应是否显著，分别对人际关系、道德品质和自我意识 3 个情绪社会性维度得分进行 4（四组：指导组、自读组、听读组、控制组 1）被试间因素）× 2（两个时点：前测、后测）的重复测量方差分析（见表 4）。结果显示，人际关系的被试内 × 被试间交互作用达到统计学意义非常显著水平，$F(3, 63) = 5.61$，$p = .002$，$\eta_p^2 = .211$；自我意识的被试内 × 被试间交互作用达

到统计学意义极其显著水平，$F(3, 63) = 6.28$，$p = .001$，$\eta_p^2 = .230$；道德品质的被试内 × 被试间交互作用达到统计学意义边缘显著水平，$F(3, 63) = 2.42$，$p = .075 < .10$，$\eta_p^2 = .075$。

**表 3　儿童情绪社会性发展变化描述统计（$M \pm SD$）**

| 实验组别 | | 人际关系 | 道德品质 | 自我意识 |
|---|---|---|---|---|
| 指导组 | 前测 | 40.53 ± 4.58 | 45.95 ± 3.29 | 60.95 ± 6.10 |
| （$n = 19$） | 后测 | 55.32 ± 4.36 | 57.26 ± 4.72 | 76.00 ± 6.31 |
| 自读组 | 前测 | 41.69 ± 3.44 | 44.06 ± 4.12 | 61.88 ± 6.31 |
| （$n = 16$） | 后测 | 51.69 ± 3.26 | 52.81 ± 4.22 | 73.25 ± 3.86 |
| 听读组 | 前测 | 42.58 ± 7.40 | 46.89 ± 2.81 | 63.53 ± 8.66 |
| （$n = 19$） | 后测 | 50.89 ± 3.56 | 54.58 ± 4.21 | 72.68 ± 6.75 |
| 控制组 1 | 前测 | 43.46 ± 4.05 | 46.46 ± 2.44 | 65.23 ± 5.93 |
| （$n = 13$） | 后测 | 50.31 ± 4.11 | 54.54 ± 4.03 | 69.69 ± 4.99 |

**表 4　幼儿情绪社会性变化的被试内与被试间交互效应、被试内效应与被试间效应**

| 变异来源 | 统计指标 | 人际关系 | 道德品质 | 自我意识 |
|---|---|---|---|---|
| 被试内 × 被试间 | $F(3,63)$ | 5.61** | 2.42† | 6.28** |
| | $p$ | .002 | .075 | .001 |
| | $\eta_p^2$ | .211 | .103 | .230 |
| 被试内 | $F(1,63)$ | 178.76*** | 258.97*** | 135.10*** |
| | $p$ | < .001 | < .001 | < .001 |
| | $\eta_p^2$ | .739 | .804 | .682 |
| 被试间 | $F(3,63)$ | 0.52 | 3.18* | 0.13 |
| | $p$ | .674 | .030 | .941 |
| | $\eta_p^2$ | .024 | .132 | .006 |

注：† $p < 0.10$，* $p < 0.05$，** $p < 0.01$，*** $p < 0.001$

比较不同组幼儿在人际交往、道德品质和自我意识三个情绪社会性维度的变化量（见图 2），发现指导组的提升尤其显著，在这三个维度的变化量均显著高于听读组和控制组，与自读组相比在人际交往维度上变化量也显著更高（$ps < .05$）。

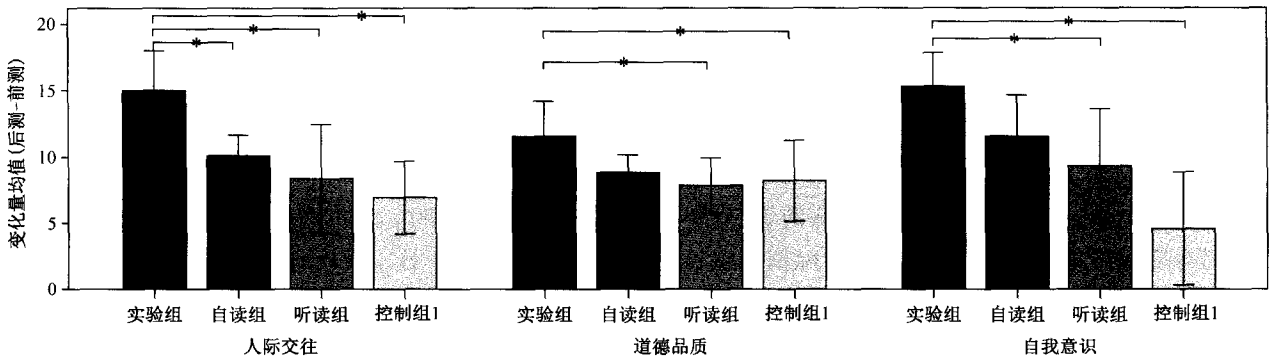



图 2　不同组幼儿情绪社会性发展变化量（$MD$）比较
（注：* 表示达到统计学意义的显著性差异水平）

对交互作用显著的维度进行简单效应检验（表 5），结果表明：后测阶段，不同组别的人际关系和自我意识均存在显著差异（$ps < .001$），对照表 3、表 4 和图 2 结果可见，使用游戏式绘本指导阅读对情绪社会性发展水平的促进作用比其他组更显著。

**表 5　实验组别和重复测量数据的简单效应检验**

| 差异来源 | 人际关系 | | | 道德品质 | | | 自我意识 | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | $F$ | $p$ | $\eta_p^2$ | $F$ | $p$ | $\eta_p^2$ | $F$ | $p$ | $\eta_p^2$ |
| 指导组 × 前后测 | 113.89*** | <.001 | .644 | 120.11*** | <.001 | .656 | 88.74*** | <.001 | .585 |
| 自读组 × 前后测 | 43.85*** | <.001 | .410 | 60.48*** | <.001 | .490 | 42.67*** | <.001 | .404 |
| 听读组 × 前后测 | 36.01*** | <.001 | .364 | 55.39*** | <.001 | .468 | 32.84*** | <.001 | .343 |
| 控制组 1 × 前后测 | 16.70*** | <.001 | .210 | 41.87*** | <.001 | .399 | 5.33* | .024 | .078 |
| 组别 × 前测 | 0.93 | .432 | .042 | 2.44† | .073 | .104 | 1.14 | .338 | .052 |
| 组别 × 后测 | 6.03** | .001 | .223 | 3.19* | .030 | .132 | 3.20* | .029 | .132 |

注：$^{\dagger}p < .10$，$^{*}p < 0.05$，$^{**}p < 0.01$，$^{***}p < 0.001$

## 四、讨论

### （一）游戏式绘本指导阅读更有效促进幼儿情绪社会性发展

从实验结果图 2 可以看出，经过 6 周的实验后，所有幼儿的情绪社会性水平均有所提升，究其原因是当时正值大班下学期，园方正在开展有关幼小衔接方面的课程与活动。控制组幼儿的自我意识水平亦有显著提升在于自我意识是随着年龄增长而逐渐升高的，发展最快的阶段在 4－8 岁[①]，本研究中的幼儿均处于该年龄阶段，因此自我意识快速发展，呈现由低到高的发展趋势。但我们依然可以从被试内和被试间的交互效应（表 4）中明显看出，游戏式绘本指导阅读对幼儿的情绪社会性发展水平的促进作用更大。

幼儿的自我意识反映了他们对周围环境和在社会中所处位置的认识，[②]是实现社会化目标、完善人格的重要前提，影响着他们的社会行为与社会适应[③]。自我意识不是与生俱来的，是个体在后天生活与客观社会环境相互作用中逐渐形成的[④]，幼儿在中班之后逐渐开始发展对自己的社会角色和心理活动的意识。本研究中，通过绘本的阅读，“自画像”、“夸夸我自己”等片段式游戏，让幼儿认识到自己与他人既有相同之处，也有特殊之处，帮助其正确认识和积极评价自己，在自我评价的基础上学习正确评价他人。在启发式提问中，幼儿能够畅所欲言，表达自己的想法、情绪以及背后的原因，还可以使用纸笔、动作等将想法和心情画出来、演出来，深入的自我体验丰富了他们的内心世界。

罗杰斯指出个体在社会交往的过程中有获得“积极关注”的需要，儿童也不例外，他们也希望从他人身上获得认可、关注和爱。在绘本阅读的过程中，伴读者总是用鼓励、积极的语言来回应幼儿，让他们对自己有一种积极正面的全新认识。此过程能让他们从自我中心中脱离出来，在阅读和游戏中体会和总结经验，识别、理解和调节自己的情绪，从模仿故事主人公到建设性地解决冲突，处理人际关系。

### （二）游戏式绘本指导阅读促进情绪社会性发展的原因

为何游戏式绘本指导阅读更能促进幼儿情绪社会性发展？研究者认为最主要的原因缘于由此而来的积极建构，具体来说有以下四点：

其一，幼儿藉由绘本阅读内化许多社会化的替代经验，了解自己和他人，以增进社会能力。现在儿童的生活经验大都局限在身边的家人和朋友之间，而绘本的内容包罗万象，他们可以藉由阅读绘本，从中体验到不同的生活方式、不同的人事物，甚至不同的人生看法等。以绘本为媒介，与游戏情境相结合的阅读让幼儿以喜欢的方式间接地深入体验和理解阅读材料，体会到许多无法直接接触到的生活经验，无形中得以开拓视野，丰富生活体验，从而得以在日常生活中迁移。[⑤] 游戏的社会性实践再造了某种生

① 冉乃彦：《3－9 岁儿童的自我意识与社会性发展》，《心理发展与教育》1994 年第 10 期，第 18－21，29 页。

② 王昱文、王振宏、刘建君：《小学儿童自我意识情绪理解发展及其与亲社会行为、同伴接纳的关系》，《心理发展与教育》2011 年第 1 期，第 65－70 页。

③ 杨玉凤：《大力促进幼儿社会性的发展》，《中国儿童保健杂志》2014 年第 3 期，第 225－227 页。

④ 许继红、渠静：《中班幼儿自我意识的培养初探》，《学前教育研究》2001 年第 4 期，第 63－64 页。

⑤ 郭咏梅：《幼儿文学类图画书的特征与阅读指导》，《学前教育研究》2015 年第 8 期，第 64－66 页。

活现象，让他们可以通过这样的游戏掌握简单的社会关系，积极地思考解决问题的行动办法。①

其二，游戏式绘本指导阅读采用自由开放的讨论方式，使儿童能够自由地表达思想，提出问题，经由循序渐进的方式引导儿童思考、推理。增加思考的可逆性和变换性，有助于故事概念的建立以及认知、语言能力的发展，使儿童成为一个富有情绪和智慧的人。且绘本以细致的插画、浅近的文字和富于感情内涵的表现，将勇敢、自信、乐观、善良等美德融入故事中，以榜样作用帮助儿童达到自我学习的目的。

其三，立体、全方位、游戏式的感官参与增加了体验感。游戏式绘本指导阅读不仅能让幼儿理解绘本的故事内容，更鼓励幼儿综合运用了读、演、舞、画、做、跑、跳等多种表达形式参与到探索和理解外部世界中。在阅读时，幼儿会对材料做出许多反应，如跳舞、鼓掌、做动作和表演等，②游戏式绘本指导阅读支持他们做出这样的反应，并鼓励伴读者和孩子一起互动。阅读过程中嵌套的小游戏不是简单意义上的消遣娱乐，而是具有更高层次的意义和价值，③幼儿可通过游戏表达想法、控制身体活动、抒发情绪以及与他人和环境建立关系，④游戏是他们学习的基本形式和发展途径。

其四，所选绘本内容富含情绪社会性内容，主题符合儿童的生活经验。年幼的儿童尚未发展出足够强的观察能力，而且还存在自我中心意识，对别人的情绪情感和需求等缺乏觉察、认知和了解，这会导致帮助、合作、关心、同情等情绪社会性行为的缺乏。所选绘本包含儿童常见的情绪，以及同理心、自尊自信、自我意识等主题，帮助孩子发展出“我是谁”“我怎么样”的自我意识；如何打招呼，如何道歉，学会分享等社会技能；如何适应新环境，识别自己的情绪情感，控制情绪等自我调节；喜欢和同伴相处，识别他人的情绪情感并做出正确回应等亲社会行为。

（三）研究反思与展望

虽然游戏式绘本指导阅读在某些维度上产生了明显的效果，但指导时间较短，若能对幼儿进行长期的纵向研究，则可以考察指导效果的持久性。本研究只采集了幼儿家长的数据，家长评估主要是依据自己的生活经验进行评估，应多信源地收集来自老师、家长和儿童本人的数据。由于前测数据是在家长会上收集的，而后测数据则由家长独自在家完成，两种情境下家长由于某些考量在填写问卷时可能会存在偏差，如果能增加观察法、访谈法和实验法，那么对幼儿情绪能力的评估会更加全面。同时可考虑增加其他领域的研究，比如社会认知的测量、客体认知的测量等。

由于种种客观限制，本研究只设置了三个实验组，将游戏式绘本指导阅读与传统的孩子自读或家长读孩子听的阅读方式进行比较，并未设置只游戏不阅读组，因此未能区分游戏式绘本指导阅读中起根本性作用的是游戏，是启发式的指导阅读，抑或是游戏与阅读的有机结合。如果能增加传统的游戏组别，实验结果将更具有严谨性与说服力。

## 五、结论

本研究得出基本结论如下：

（1）绘本阅读能促进幼儿的情绪社会性发展，而游戏式绘本指导阅读由于更适合幼儿的心理特点，对其情绪社会性发展有更大的促进作用，其核心机制是更好地推动幼儿的积极建构。因此，若成人在幼儿阅读伴读中加入片段式小游戏，不但利于提升幼儿的积极体验，更助于促进幼儿情绪社会性发展。

（2）虽然实验存在一定的局限，但目前实验结果比较明确地提示游戏式绘本指导阅读对幼儿的情绪社会性发展有更大的促进作用，这种阅读伴读指导方式颇值得推广应用。

（责任编辑：子聿）

① Fredrickson, B. L., Marcial, F. L. Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. American Psychologist, 2005, 60(7): 678 - 686.

② Hickman, J. A. New perspective on response to literature: Research in an elementary school setting. Research in the Teaching of English, 1981, 15(4): 343 - 354.

③ 杜威：《民主主义与教育》，林宝山译，台中：五南图书出版公司 2003 年版，第 203 - 213 页。

④ 杨晓萍、李传英：《儿童游戏的本质——基于文化哲学的视角》，《学前教育研究》2009 年第 10 期，第 17 - 22 页。