

角色游戏促进中班幼儿社会自立-安全常识发展的个案研究*

凌辉^{1,2}, 刘慧玥¹, 林红¹, 李海斌^{1,3},
王好好¹, 庄诗芳¹, 张美玲¹, 张建人⁴

(1. 湖南师范大学认知与人类行为湖南省重点实验室, 长沙 410082; 2. 湖南省心理健康教育研究基地, 长沙 410081;
3. 江西中医药大学江西省中医药管理局中医心理与脑科学重点研究室, 南昌 330004;
4. 海南医学院附属海南省妇女儿童医学中心, 海南省热带脑科学研究与转化重点实验室, 海口 571199)

摘要:为探究角色游戏对中班幼儿社会自立-安全常识发展的作用, 研究采用单被试 A-B 实验设计, 选取 3 名社会自立-安全常识发展水平较低的中班幼儿为被试, 通过角色游戏对其社会自立-安全常识进行干预。结果表明: 角色游戏能够促进中班幼儿社会自立-安全常识的发展, 三个个案在干预期和追踪期的社会自立-安全常识均高于基线期。结论: 角色游戏能有效提高幼儿的社会自立-安全常识水平。教师和家长可以通过角色游戏培养幼儿的社会自立-安全常识, 促进幼儿的安全常识养成和独立自主性发展。

关键词:角色游戏; 社会自立-安全常识; 幼儿; 个案研究

中图分类号: B848

文献标志码: A

文章编号: 1003-5184(2024)04-0347-10

1 引言

社会自立是儿童自立行为的重要组成部分, 包括社交行为和安全常识两个维度(凌辉, 朱阿敏等, 2016)。其中, 社会自立-安全常识主要是儿童在安全事务中对社会危险的警觉、防范与自我保护等方面的自立表现, 对其安全成长有重大意义(凌辉, 夏羽等, 2016)。3~6 岁儿童的社会自立-安全常识指 3~6 岁儿童社会安全意识方面的自立行为, 主要包括走失后求助、过马路能识别交通标识、正确使用求助电话、独自在家时防范陌生人和处理小伤口等行为(凌辉, 夏羽等, 2016)。当前, 幼儿的安全问题已成为社会关注的重要焦点, 该年龄期的儿童活动水平高但认知水平和社会经验有限, 缺乏安全意识和自我保护能力, 是安全事故的高发人群(Kim et al., 2022; 贾艳秋等, 2022)。同时, 《幼儿园教育指导纲要(试行)》中着重强调要让幼儿知晓和掌握必要的安全保健常识, 培养和提高其自我保护能力(教育部, 2001)。可见, 幼儿阶段的安全教育不仅在于知识的传递, 还在于安全意识的提升及自我保护能力和行为习惯的培养。由于幼儿的社会自立-安全常识是幼儿社会安全意识和行为层面的自立表

现, 关系到幼儿能否正确识别、应对和处理各项安全事务、保护自我(凌辉等, 2014; 凌辉, 夏羽等, 2016)。因此, 提高幼儿社会自立-安全常识水平是当下幼儿安全教育中的重要一环。

游戏作为幼儿的主要活动方式, 是当前幼儿教育中的重要内容(Kangas et al., 2022; 邱学青, 高妙, 2021)。角色游戏又称主题角色游戏, 是幼儿通过角色扮演创造性地反映现实生活的一种游戏(刘梅, 2010)。根据社会文化历史学派游戏理论, 角色游戏为幼儿创造了最近发展区, 是幼儿同化外界刺激或场景意义、克服认知限制并实现能力发展的主要方式(刘焱, 2013; 吕晓, 龙薇, 2006)。具体而言, 幼儿能够以游戏为发展平台、以角色为中介, 通过与社会环境的相互作用了解和学习各种社会角色的行为模式, 从而实现经验内化与迁移、促进身心发展(Liu, 2023; 蔡迎, 旗王翌, 2022; 郝翌钧, 胡江波, 2021)。因此相较于其他干预方式或游戏活动, 角色游戏在符合幼儿日常活动的基础上更强调社会性和发展性, 能够帮助幼儿在扮演不同社会角色的主题活动中发展和获取与角色相关的知识或技能(刘焱, 2013)。

* 基金项目: 2024 年度湖南省教育科学“十四五”规划课题“校家社协同视域下农村留守儿童自立行为培养的路径研究”(XJK24AJD025)。
通信作者: 凌辉, E-mail: linghui1969@163.com。

研究也表明,不同主题下的角色游戏能够推动幼儿的综合发展,是一种有效的教育指导方式(Bowman & Liberoth, 2018; Vinogradova & Ivanova, 2016; Winardy & Septiana, 2023)。如 Meilina 等人(2021)发现,合作主题的角色游戏能有效促进幼儿社会性和独立自主性的发展。类似地,Novitawati 等人(2018)的研究表明,以交通标志为媒介的角色游戏能帮助幼儿掌握交通规则、提升安全意识。此外,也有国内研究探讨了角色游戏在培养幼儿自主性与规则意识层面的作用(李娟娟, 2018),且有干预研究从自立行为的其他维度出发,将角色游戏运用于儿童日常自立和课堂自立行为的提升(马文洁, 2019; 盛向超, 2021),这为角色游戏提高幼儿安全常识层面的社会自立水平提供了可能性支持。可见,角色游戏不仅能够融入安全或自立相关类型的教育主题,还能够推动幼儿在游戏中发展与主题相关的认知和行为。然而,当前研究证实了角色游戏在促进幼儿自主自立性中的作用,但在安全教育领域,角色游戏的应用还有待深入(季晓凤, 2023)。具体而言,与国外强调通过角色游戏等方式模拟真实情境的安全教育模式相比,国内更注重理论讲解而非实践体验(刘凤英, 邓红艳, 2016)。尽管不少研究者对生活化、游戏体验化的安全教育形式进行了呼吁,但利用角色游戏进行幼儿安全教育的相关研究仍多聚焦于理论及策略层面的探索(季晓凤, 2023; 朱咏梅, 2020),行为干预领域的实践还亟待拓展。

综上,研究运用角色游戏对 3 名社会自立 - 安全常识水平较低的幼儿进行干预,探索其干预过程及干预效果。一方面丰富角色游戏在安全教育领域(即社会自立 - 安全常识)的实践应用研究,另一方面为学校和家庭培养幼儿社会自立 - 安全常识提供参照和教育指导。

2 研究方法

2.1 被试

研究选取某市幼儿园的一个中班,采用《3 - 6 岁儿童社会自立 - 安全常识问卷》对该班幼儿的社会自立 - 安全常识进行施测(凌辉, 朱阿敏 等, 2016),将家长与教师问卷评分分别由高到低进行排列,将后 27% 划为低分组(家长评分低于 15 分,教师评分低于 13 分,共 9 人)。同时结合幼儿家长与教师的访谈结果,在低分组中确定个案 C、M、Q 为研究对象,并与家长签订了知情同意书。

此外,采用《中国 - 韦氏幼儿智力测验》进行智

力筛查(龚耀先, 戴晓阳, 1992),因旨在对幼儿全貌智力做一般化了解,故选取具有代表性且与儿童社会自立 - 安全常识联系密切的知识与填图分测验的简式组合进行测量,后根据《中国 - 韦氏幼儿智力量表(C - WYCSI)手册》标准进行赋权与转换,三名个案的综合得分(个案 C 为 97、M 为 97、Q 为 100)均处于标准范围之内(100 ± 15),排除了智商因素的影响。

2.1.1 三名个案基本信息

个案 C,女,4 岁,独生,与父母和祖母共同生活,父母均是大学以上的文化程度,父亲是自由职业,母亲是英语翻译。

个案 M,男,4 岁,独生,与父母和爷爷奶奶共同生活,父母均是高中文化程度,父亲为货车司机,母亲为公司文员,爷爷奶奶经营着一家小超市。

个案 Q,女,4 岁,非独生,与父母、祖父母和妹妹共同生活,父母均是大学以上的文化程度,父亲为手机厂员工,母亲为电商。

2.1.2 三名个案安全常识 - 自立行为表现

通过对 3 名个案的家长 and 教师进行访谈,并采用故事法获取个案的主观报告及研究者评估,综合收集个案的安全常识 - 自立行为表现。

(1) 个案 C 的家长及教师的访谈结果

家长访谈描述:个案 C 脾气比较好、听话,但是在家吃饭需要喂,洗澡、刷牙也要催。放学回家或者周末的时候,奶奶会带出去玩,但是个案 C 不会看红绿灯等交通标志。虽然没有发生过走失走散的情景,但她不知道家里的电话号码,家长也没有刻意强调过一些安全方面的常识。

教师访谈描述:个案 C 在幼儿园喜欢讲话,很好动。在户外玩滑梯时经常站在滑梯出口,等其他小朋友滑下来,非常不注意自身安全,提醒过多次也没有效果。联系过家长让他们强调一下注意安全也没有得到重视。个案 C 的安全意识很薄弱,有次在玩游戏的过程中,厨艺吧游戏区的 3 位小朋友被建构游戏区的卡片吸引了过去,个案 C 看见后就强行将其中一位小朋友拖回去,还抢夺这位小朋友手中的卡片,发生过很多追打、拉拽,令人十分担心。

(2) 个案 M 家长及教师的访谈结果

家长访谈描述:个案 M 十分活泼好动,所以经常摔跤,有时候会擦破皮,但没有对这些进行过特别处理。个案 M 在家里脾气很大,容易生气,有次将自己锁在屋里,家长打不开门,十分让人担心。他经

常在超市玩,接触很多陌生人,但不会随意跟陌生人走,出去玩也会告诉家里人,知道家里的电话号码和住址。平日给他强调过要注意红绿灯、不接触电插头等,但生活中并没有刻意关注过这些行为表现。

教师访谈描述:个案 M 在幼儿园非常活泼好动,有时会不遵守规则,上课坐不住,喜欢打人,还经常在教室追跑、打闹。有次在操场玩摇摇马,故意去冲撞其他同学,结果自己被撞翻,后面还想直接站在摇摇马上,好在有老师及时制止。平时如果想看的书被其他同学拿走了,他会直接去抢过来,十分不安全。平时还喜欢抢别人的玩具,把同学弄哭,被老师发现后还拒绝道歉。

(3) 个案 Q 家长及教师的访谈结果

家长访谈描述:个案 Q 平日行动很慢,做事磨叽,催促她还会哭,平时吃饭也是亲手喂,洗漱、穿衣之类的也要家人或老师帮忙。她没发生过意外伤害,但平时在小区娱乐场所玩,难免会有磕磕碰碰,她自己不知道怎样处理伤口。之前也通过电视中的

火灾场景告诉她发生火灾时要打电话求助,但因为家中没有发生过火灾,所以对于具体怎样处理没有进行过多教育。

教师访谈描述:个案 Q 在班上比较听话,但是过于文静,十分柔弱内向。平日问她一些问题只会哼哼唧唧地回答。其他同学抢她玩具或霸占她的位置时,她会比较不乐意但也不会去争抢,只是一直哭,问她具体情况也答不上来。想要东西也这样,站在你身边一直哭。平时胆子小动作慢,对安全完全没有概念,有次在阅读区看书,直接跪在椅子边角,结果身体一下子倾斜摔倒在了地上,老师提醒了也没有效果。家里面的两个女孩子都这样,比较娇气。

(4) 三名个案的故事法报告及研究者评分

通过故事法对个案的安全常识进行评估,询问个案“如何处理小伤口”,随后三名研究者将个案的报告内容与小伤口标准处理方式进行对比,并按照符合程度进行 6 级评分(0 - 完全不符合,5 - 完全符合),详见表 1。

表 1 研究者对个案故事法报告内容的主观评分

个案	报告内容	研究者 1	研究者 2	研究者 3	均值
C	用纸巾包起来。因为之前玩滑车摔在地上擦破了手,祖母用纸巾把手包住,然后回家贴了创可贴。	2	2	1	1.67
M	打针。在我受伤的时候,爸爸会带我去医院打针。	1	2	1	1.33
Q	不知道。	0	0	0	0

结合个案家长和教师的访谈以及故事法可以发现,三名个案的社会自立-安全常识均表现不佳,具体表现情况总结如下:

个案 C:第一,缺乏安全认知,家长没有刻意教育或培养其安全行为,老师对其不安全行为的提醒作用不大;第二,自身安全意识淡薄,常站在滑梯出口,也不知道交通规则具体是什么以及如何遵守;第三,不懂如何处理小伤口,外出摔跤擦伤或者被家中刀具划伤时只会向奶奶哭诉,不知道该怎么办。

个案 M:第一,缺乏规则意识,喜欢抢夺其他小朋友的玩具,背着老师偷偷捣乱;第二,不注意自身和他人的人身安全,喜欢和他人动手动脚、追逐打闹;第三,对于受伤急救方法的理解不足,仅知道去医院打针。

个案 Q:第一,比较逆来顺受,求助意识较差;第二,自主独立性较差,由于家长在日常生活中较为溺爱导致其过于依赖家长和教师;第三,自我保护能力较差,不知道如何处理伤口。家长虽在平日讲过一些安全常识,但本人不知道如何在生活中应用。

2.2 社会自立-安全常识的观测与评估

2.2.1 问卷法

在干预前后以及追踪期采用《3-6 岁儿童自立行为问卷》中的社会自立-安全常识分量表(《3-6 岁儿童社会自立-安全常识问卷》)对个案进行测量(凌辉,夏羽等,2016)。分量表总计 5 个项目,为他评量表,5 级评分(1 - 完全相同,5 - 完全不同)。总分越高,社会自立-安全常识水平越高。研究表明该量表能有效测量 3~6 岁儿童的社会自立-安全常识水平,具有较高的信效度(凌辉等,2022)。研究中该分量表的 Cronbach's α 系数为 0.759。

2.2.2 故事法

在干预前后采用自编的《中班幼儿社会自立-安全常识小故事》对个案进行评估。该故事借鉴“两难故事法”,根据《3-6 岁儿童学习与发展指南》中健康领域的总体要求(教育部,2012)和《3-6 岁儿童社会自立-安全常识问卷》施测中的最低得分题项,以幼儿熟悉的场景为基础进行编制,并通过

自立研究专家和幼儿园教师对故事材料进行修订后正式确定。研究借此故事向幼儿讲解与安全有关的活动场景并进行提问,随后让三名心理学研究者将幼儿的回答与标准处理方式对比,采用6级评分(0-完全不符合,5-完全符合)评估个案能否正确处理小伤口,侧面反映其社会自立-安全常识水平,得分越高社会自立-安全常识水平越符合发展要求,具体内容见图1。

今天的天气非常适合户外活动所以小米老师决定带着班里的小朋友们出去玩螺旋大滑梯,小朋友们都很懂礼貌一个接一个地排队玩滑梯可是呢,小美觉得排队实在是太慢了,她趁前面的小朋友不注意,一下子就挤到了第一个,小美担心其他小朋友会拉住她让她重新排队,索性她立即爬上了大滑梯,整个人还没有准备好就开始往下滑,滑到滑梯底端大家只听她大叫了一声“啊”,然后就抱着膝盖在那里哭泣。小米老师和其他小朋友赶紧过来察看她的情况,原来是小美下滑梯时重心不稳,在滑梯终点处膝盖蹭到滑梯边缘破了一道口子。

问题:假若你是小美,你在玩滑梯时,膝盖被蹭伤了,你如何处理这个伤口呢?

标准处理小伤口的步骤:

- ①用纯净水或生理盐水冲洗伤口
- ②可以选择酒精、碘伏或双氧水对伤口进行消毒,以伤口为中心,由内向外涂抹消毒
- ③贴上创可贴或包上无菌纱布,止血,防止感染

图1 中班幼儿社会自立-安全常识小故事

2.2.3 访谈法

研究在基线期、干预期和追踪期,通过访谈每周收集家长和教师对个案社会自立-安全常识的主观评价,并在访谈后借鉴盛向超(2021)的研究要求他们以0~10分进行主观评分(请用0~10来评价个案幼儿在本周的社会自立-安全常识表现)。具体而言,基线期主要通过访谈了解个案的基本信息,日常生活状况和社会自立-安全常识初始表现;干预期主要在于了解个案在干预阶段的社会自立-安全常识行为表现及变化情况;追踪期旨在了解个案在干预结束后的社会自立-安全常识行为变化情况。

3 角色游戏干预的实施

3.1 基线阶段(第1~4周)

为了解个案的社会自立-安全常识基线水平,研究在第1周邀请家长和教师采用《3-6岁儿童社会自立-安全常识问卷》对个案的社会自立-安全常识水平进行测量,并对两者进行访谈,同时结合《中班幼儿社会自立-安全意识小故事》了解个案对于伤口处理的安全常识掌握能力。问卷结果显

示,家长、教师评定的社会自立-安全常识水平个案得分均低于班级平均分($\bar{X}_{\text{家长}} = 17.94$; $\bar{X}_{\text{教师}} = 13.62$),详见表2。

表2 个案社会自立-安全常识前测结果

个案	社会自立-安全常识	
	家长评定	教师评定
C	6	11
M	10	11
Q	14	12

3.2 干预阶段(第5~12周)

3.2.1 干预目标的确立

基于三名个案的社会自立-安全常识水平表现均不佳且在具体行为侧重上有一定差异。初步确定3名个案社会自立-安全常识行为干预的总目标为:帮助三名个案在参与角色游戏的过程中将角色经验进行内化与迁移,提升自身社会自立-安全常识水平。此外,针对不同个案的社会自立-安全常识具体表现情况,研究设立了不同的干预分目标:即在角色游戏过程中,侧重对个案C安全知识自我思考与安全行为自主表现的引导;侧重对个案M遵守规则、安全游戏层面的言行疏导;侧重对个案Q自主行为及求助行为的支持与鼓励。具体见表3。

表3 个案社会自立-安全常识行为干预分目标

个案	干预分目标
C	帮助个案C学会理解与习得游戏中涉及的安全知识;学会在游戏中做出正确的安全行为;学会主动观察与学习安全常识行为。
M	帮助个案M学会协商、遵循职责,树立规则意识;培养安全意识,学会理解他人需求,注意他人人身安全;培养处理小伤口的能力。
Q	帮助个案Q学会按照角色相应的行为方式行事,培养自主意识与主动求助意识;学会掌握安全常识行为,鼓励其参与角色游戏并学会将游戏中的安全经验向生活中迁移。

3.2.2 干预方案的确定

首先,从幼儿的身心发展角度出发,通过查阅相关文献与书籍并与自立研究专家和幼儿园教师反复讨论修改,最终确定了“安全出行”和“小商场”两个安全常识行为的角色游戏主题,每一主题下设4个不同培养目标的角色游戏。其次,参照刘可(2010)的内容效度评判标准,邀请六位心理学专家对角色游戏内容进行相关性评定,结果显示 $I-CVI = 1 \geq 0.78$, $S-CVI = 1 \geq 0.8$,说明角色游戏具有可行性。最后,选取非研究对象班级的10名幼儿进行预实验,以检验幼儿对角色游戏的喜爱度与理解度,确保

角色游戏干预的顺利进行。结果显示 10 名幼儿对角色游戏理解度与喜爱度的主观评分均为 8 分及以上(满分为 10 分),说明幼儿对角色游戏的喜爱度与理解度均较高。角色游戏具体安排见表 4。

表 4 角色游戏安排表

角色游戏主题	干预周期	干预目标
安全出行	第 1 周	遵守搭乘车规则
	第 2 周	遵守交通标识的指示
	第 3 周	学会使用求助电话
	第 4 周	学会处理小伤口
	第 5 周	学会自主协商角色分配、安全游戏
小商场	第 6 周	结伴出行
	第 7 周	学会主动求助
	第 8 周	综合干预

3.2.3 干预过程

干预过程共持续 8 周(第 5~12 周),每周进行一次角色游戏干预(每周二或周三下午区域活动时间),每次干预时长约为 30~40 分钟。干预期内每周收集家长和教师对个案的社会自立-安全常识表现的主观评分。干预结束时(第 12 周)运用问卷、小故事对个案进行评估。根据每周干预主题,幼儿通过扮演不同角色了解与掌握社会规范与生活技能,发展社会自立-安全常识。以安全出行主题的角色游戏为例,具体过程如下:

在游戏导入阶段:首先以提问等形式导入游戏(如:你们上学和放学一般怎么到学校,怎么回家呢,乘坐什么交通工具呢?);其次,在引入游戏主题之后,通过和幼儿讨论游戏玩法增强其游戏兴趣,熟悉角色并了解其工作职责(如:我们上下车需要注意什么呢?能不能插队呢?)。

在游戏实施阶段:首先,幼儿在研究者指导下选取扮演角色(乘客、医生、司机、警察等)并开展游戏(如:客人需要通过乘车到主人家去串门;警察、医生需要乘车或开车上班等)。其次,在角色游戏进行过程中,研究者需观察幼儿游戏并适时给予指导,引导幼儿观察角色环境、了解角色任务,肯定幼儿在游戏中出现的“假装行为”,并对其出现的目标行为进行表扬,予以强化。

最后,结束与总结游戏:在角色游戏结束时,通过提问、讨论等方式,引导幼儿回忆游戏中的目标行为,加深幼儿对角色的印象,并对游戏中表现出目标行为的幼儿给予糖果等符合个案喜好的奖励。

3.3 追踪阶段(第 13~14 周)

在干预结束后,研究进行了为期 2 周的追踪观察,通过对家长和教师的访谈收集有关个案社会自立-安全常识的主观评价和评分,并在最后一周再

次通过《3-6 岁儿童社会自立-安全常识问卷》对个案的社会自立-安全常识水平进行评估,以了解角色游戏干预的延时效应。

4 研究结果与分析

4.1 定量结果

4.1.1 社会自立-安全常识问卷的结果分析

家长和教师在基线期(A)、干预期(B)和追踪期(E)对三名个案的社会自立-安全常识行为水平分别进行了前测、后测和追踪测量,结果显示:个案 C、M、Q 评分者的组内相关系数(intraclass correlation coefficient, ICC)分别为 0.97、0.95、0.87,均大于 0.75,表明三名个案家长和教师的评分具有较高一致性;此外,家长与教师评定的个案社会自立-安全常识水平后测得分均高于前测得分和班级均分,并在追踪期得到保持,说明角色游戏均促进了三名个案的社会自立-安全常识水平的发展。具体见表 5。

表 5 家长和教师评定个案社会自立-安全常识问卷得分

个案	评定者	A	B	E	ICC
C	家长	6	20	25	0.97
	教师	11	24	25	
M	家长	10	20	20	0.95
	教师	11	22	25	
Q	家长	14	20	23	0.87
	教师	12	24	25	

4.1.2 三名个案家长及教师访谈的主观评分结果分析

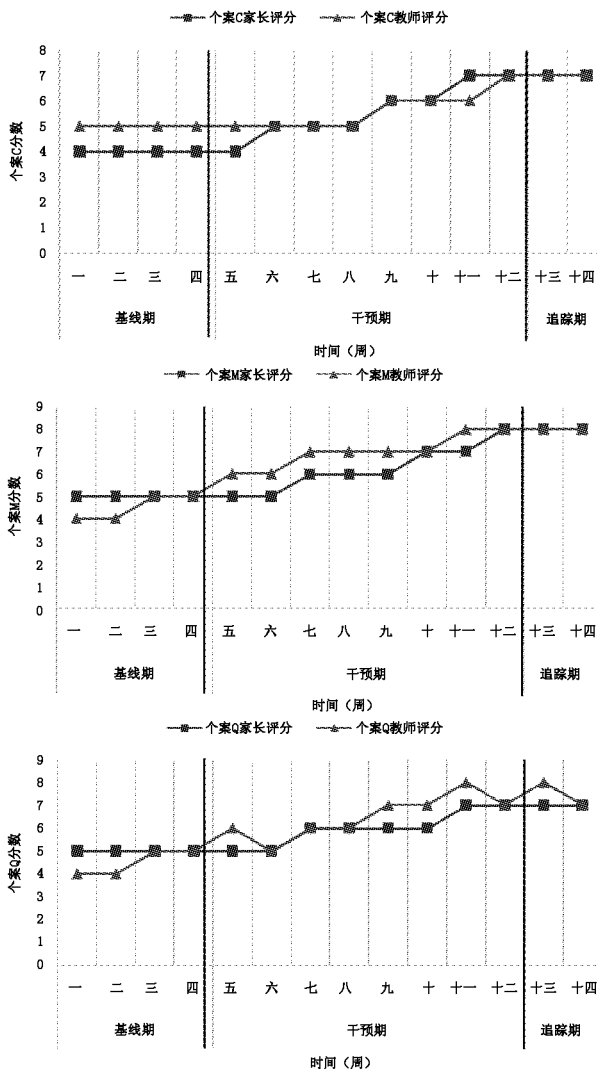
借助视觉分析,由表 6 可知,家长与教师对三名个案社会自立-安全常识表现的主观评分一致性较高(ICC>0.75)。且各阶段内的评分稳定性较高(均达 100%),表明三名个案均在基线期、干预期和追踪期保持稳定状态。同时,在三个阶段的家长和教师社会自立-安全常识主观评分中,个案 C 的均值分别为 4 或 5、5.625、7;个案 M 的均值分别为 5 或 4.5、6.25 或 7、8;个案 Q 的均值为 5 或 4.5、6 或 6.5、7 或 7.5,说明干预能够提升三名个案的社会自立-安全常识表现,这种表现在追踪期也处于较高水平,具有良好的维持性。此外,根据表 7 与图 2,三名个案阶段间的平均水准变化均为正数,同时基线期与干预期的趋向效果均为正向、评分重叠率百分比处于 12.5%至 50%之间,表明相较基线期的社会自立-安全常识表现,三名个案在干预期内的表现均有所变好;干预期和追踪期的趋向效果均保持稳定,评分重叠率为 100%,表明干预撤销后,三名个案的社会自立-安全常识表现效果在追踪期依旧良好。

表 6 家长和教师主观评分阶段内比较

个案	C						M						Q					
	家长			教师			家长			教师			家长			教师		
顺序	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E	A	B	E
阶段长度	4	8	2	4	8	2	4	8	2	4	8	2	4	8	2	4	8	2
趋向估计	—	/	—	—	/	—	—	/	—	/	/	—	—	/	—	/	/	\
平均水平	4	5.625	7	5	5.625	7	5	6.25	8	4.5	7	8	5	6	7	4.5	6.5	7.5
趋向稳定性	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%
水准范围	0	4-7	0	0	5-7	0	0	5-8	0	4-5	6-8	0	0	5-7	0	4-5	5-8	8-7
ICC	0.84						0.86						0.81					

表 7 家长和教师主观评分阶段间比较

个案	C				M				Q			
	家长		教师		家长		教师		家长		教师	
阶段比较	A/B	B/E	A/B	B/E	A/B	B/E	A/B	B/E	A/B	B/E	A/B	B/E
趋向估计	/	—	/	—	/	—	/	—	/	—	/	—
平均水准变化	1.625	1.375	0.625	1.375	1.25	1.75	2.5	1	1	1	2	1
重叠率	12.5%	100%	50%	100%	25%	100%	0	100%	25%	100%	12.5%	100%

图 2 家长与教师对三名个案社会
自立-安全常识水平的主观评分

4.1.3 干预后三名个案的故事法报告及研究者主观评分结果分析

根据个案故事法的报告结果,三名研究者对个案干预前后的主观评分同样具有较高一致性($ICC = 0.81 > 0.75$),且相较干预前三名个案的报告内容和研究者主观评分(见表1),干预后三名个案均能说出小伤口的正确处理方法,研究者主观评分也达4或5分(即符合或完全符合),评分均值上升较为明显,说明三名个案对于小伤口的处理在干预后均能达到常规标准,在安全常识的掌握上有较大进步,社会自立-安全常识有所提升。具体内容见表8。

4.2 定性结果

根据三名个案家长和教师的观察反馈,三名个案均在参与角色游戏后掌握了许多安全常识,安全意识和自我保护能力明显增强。

4.2.1 个案C家长和教师的主观报告和观察结果

通过对个案C家长和教师的访谈可知,角色游戏干预促使个案C在安全常识方面取得了巨大进步。

其家长反馈:个案C在幼儿园参与角色游戏后学会了如何看红绿灯、过马路、怎样处理小伤口等,每次回家会跟奶奶分享,并且主动提出要记住家里的电话号码。外出活动时也开始关注活动的安全性,防止自己摔跤。家里没有特意去教她这些内容,所以个案C参与角色游戏后在安全常识方面的确进步了许多。

表 8 干预后研究者对个案故事法报告内容的主观评分

个案	报告内容	研究者 1	研究者 2	研究者 3	均值
C	找医生处理,涂酒精,涂完之后如果痛就吹一下,最后再贴创可贴	4	5	4	4.33(+2.67)
M	先清洁用酒精消毒,再贴创可贴。	4	4	5	4.33(+3)
Q	要涂酒精,因为伤口有细菌要消毒,然后再贴创可贴,可以找老师拿。	5	5	4	4.67(+4.67)

其教师反馈:个案 C 在户外活动时更加遵守活动规则,对于活动安全的理解也更加深刻了,攀爬梯子、荡秋千或玩滑梯时会有序排队,还会提醒其他小朋友注意安全。并且个案 C 能准确表达自己在参加角色游戏时因为遵守交通规则、协商角色分配、结伴出行等得到了奖状或贴纸之类的奖励。

4.2.2 个案 M 家长和教师的主观报告和观察结果

通过对个案 M 家长和教师的访谈可知,个案 M 很喜欢参加角色游戏,且在参与角色游戏后掌握了许多安全常识,也更加遵守安全规则。

其家长反馈:个案 M 掌握了许多安全常识,外出时也比较关注交通标志,遵守交通规则了,还会主动询问不认识的交通标志,过马路也会和大人一起牵着手走;出去玩也会主动告知家里人,不会跑太远;还知道手受伤了要贴创可贴。

其教师反馈:个案 M 很喜欢参加角色游戏,从不太愿意遵守游戏规则到后面能够主动和他人讲解规则和注意事项;安全意识也比之前强了许多,比如知道过马路要牵着爸爸妈妈的手,红灯停绿灯行、黄灯等一等;手擦伤了先用酒精消毒,然后贴创可贴;着火了打 119,碰到坏人打警察叔叔的电话 110。

4.2.3 个案 Q 家长和教师的主观报告和观察结果

通过对个案 Q 家长和教师的访谈可知,个案 Q 在参与角色游戏后不仅学会了很多安全常识,还知道如何运用,也变得更加开朗。

其家长反馈:个案 Q 因为参加角色游戏表现好会得到奖励,所以有很大的积极性,在这个游戏中非常开心,也学到了很多;现在个案 Q 外出时知道要先观察红绿灯的情况,还会牵着大人的手一起走,有时还会教妹妹一些交通标识;在家里遇到有人敲门会先问一下门外是谁,不会随便给人开门。

其教师反馈:个案 Q 在参加角色游戏后性格变得开朗了很多,学会了主动和他人沟通、表达自己需求和寻求帮助;安全知识方面也知道了如何运用,比如个案 Q 能准确记住家里人的电话,还知道起火时要打 119,碰到坏人时拨打 110,在处理小伤口方面

也知道先用酒精消毒再贴创可贴。

综合定量和定性分析,三名个案的社会自立 - 安全常识水平均得以提升,具体表现在以下方面:首先,三名个案均学习并掌握了一定的安全知识;其次,三名个案均能够将角色游戏中学习到的安全常识运用于日常生活中,提升了自我保护能力;再者,三名个案均表现出安全常识方面的自主学习、提醒他人等积极行为;此外,个案 M 的规则意识也有所提升,个案 Q 在表达自身需求、主动求助方面也取得较大进步。

5 讨论

研究结果表明,个案 C、M、Q 经过角色游戏干预后,社会自立 - 安全常识水平均有所提高,且在追踪期保持稳定。且与以往研究一致,角色游戏干预在缺乏规则意识以及性格内向的儿童中同样能够取得良好效果(Novitawati et al. ,2018;Rozi & Firdausiah,2021)。可见,角色游戏可以帮助幼儿掌握安全常识、提升安全意识,发展自我保护能力并提高其社会自立 - 安全常识水平。

首先,角色游戏的趣味性吸引了幼儿参与游戏的积极性,为培养其安全方面的自立行为提供了可能。不少心理学家指出,兴趣具有动机和激励价值,能够塑造经验和能力(Renninger,1990),也就是说,幼儿对角色游戏的兴趣和积极性最终会体现在他们的活动方式和行为表现上。为此,研究以幼儿熟悉的场景与材料开展角色游戏,并在游戏中以提问的方式激发好奇心,满足其兴趣所需。根据观察和反馈得知,三名个案均高度喜爱游戏及游戏道具,表现出较高的游戏积极性,这与以往参与角色游戏的孩子类似,他们能够在游戏中选择自己喜欢的角色进行扮演,并体验到内在激励性和游戏乐趣,从而表现出较高的游戏参与性和成长发展性(Bowman & Liberoth,2018;Rozi & Firdausiah,2021)。因此,角色游戏的趣味性在帮助幼儿积极主动地投入角色和角色任务上起到重要作用,有助于幼儿深入体验和掌握游戏中所涉及的安全知识、发展社会自立 - 安全

常识。

其次,角色游戏与幼儿身心发展具有高度适配性,能够为幼儿社会自立-安全常识的自我发展提供支持。从发展心理学角度看,处于幼儿阶段的个体成长和发展十分迅速,可塑性强,他们主要以直接经验为基础进行学习,且强调与社会环境的相互作用(刘焱,2013;吕晓,龙薇,2006)。而游戏则是一种主要的社会活动和学习发展方式(田素娥,2022),并且在众多游戏类型中,角色游戏是幼儿最热衷的游戏,与幼儿象征思维的萌芽与发展相契合,具有象征性、交互性、生活化等特点,能够帮助幼儿在想象与角色扮演和社会互动中将思维脱离具体事物、实现经验迁移(Renninger, 1990; 刘梅, 2010)。因此研究将社会自立-安全常识发展的具体要求融入角色游戏,通过创设安全出行和小商场的日常生活情景帮助低社会自立-安全常识水平的幼儿在角色扮演中实现和角色以及游戏环境的社会性互动与自主性交互,进而促进他们获取有关安全常识和自我保护等方面的直接经验,为提升其社会自立-安全常识水平和自我防护能力提供了经验积累的条件。

再者,角色游戏中的有效指导与强化推动幼儿跨越最近发展区、为其发展提供保障。根据维果茨基的游戏理论,成人和同伴是幼儿在游戏中跨越最近发展区的重要支架(Ness, 2023; 吕晓, 龙薇, 2006)。在干预过程中,指导者通过给予幼儿合理且及时的点头、微笑等身体、表情与言语上的指导和强化,为幼儿有效参与角色游戏、发挥潜能并获取经验提供了帮助与引导,从而促进其目标行为的多次出现。如研究者针对个案Q与其他参与者的交流行为给予言语鼓励增加了其主动协商和互动的频率。此外,游戏中同伴间的观察学习和替代强化也同样提供了发展的社会性支架,使角色游戏的效果得到进一步加强。具体而言,幼儿在角色游戏中需要借助语言、动作、材料分配等社会互动与游戏同伴进行合作交流(Newman & Latifi, 2021)。由于不同同伴之间的生活经验和角色理解程度存在差异,因此他们在游戏过程中所表现的正确经验与行为技能均能够成为一种观察和模仿的对象,这有助于形成游戏同伴间的替代强化。如在同样扮演交警的游戏伙伴影响下,个案M在开警车时也逐渐注意到需要遵守交通规则。

最后,角色游戏能够影响家长对于幼儿社会自

立-安全常识的重视和培养,这有助于幼儿高水平社会自立-安全常识的维持。根据家庭系统理论,父母与孩子之间的互动对儿童发展产生直接且长期的影响(Dunst, 2022)。在基线期,三名个案的家长在安全方面的自立行为教育均存在缺乏或未融入日常生活经验等问题。但随着角色游戏的开展,三名家长逐渐重视孩子的安全教育,并改变了日常教育的方式,这为幼儿社会自立-安全常识水平的长期发展提供了保障。一方面,家长从忽略安全教育到能够结合实际生活向幼儿传递安全知识。依据情境认知理论和迁移理论,这种真实情境活动的创设有利于幼儿回顾和巩固角色游戏中获取的一般经验,并促进幼儿将其迁移到其他具有复杂性和多变性的日常生活中(蔡迎,旗王翌,2022),如个案C的家长在外出时会结合当地和当时的情况提醒个案注意车流。另一方面,家长开始注重幼儿独立自主性的培养和激发,随着角色游戏的实施,家长意识到过多的包办替代会阻碍幼儿主动性与自主性的发展,因此在日常生活中逐渐鼓励幼儿自己动手,如个案Q的家长会通过鼓励式教育让个案Q做一些力所能及的事情,培养其独立性。研究表明,鼓励自主的养育方式能让孩子在面对困境时有更多尝试,其自立行为水平发展也更好(凌辉等,2022)。因此在角色游戏的影响下,家长教育方式的积极改变有助于形成良好的亲子互动模式,同样能够助推幼儿安全常识-社会自立的发展。

6 研究不足和展望

首先,研究采用个案研究,虽然3名个案在性格上有一定差异,但在外部效度上仍然存在一定缺乏。考虑到安全教育是幼儿园管理工作的重点,且以班级形式开展游戏活动是幼儿园教育的主要组织方式(杨莉君,2018),因此未来研究可从角色游戏入手,采用随机对照试验或团体干预选取更多被试作为研究对象,从而在小组或团体等贴近幼儿园实际情况的教育环境中探索角色游戏对幼儿社会自立-安全常识的影响。此外,研究参考以往文献将追踪期设置为两周(盛向超,2021),但对于安全事故高发的整个幼儿阶段,长期保持高水平社会自立-安全常识显得尤为重要,因此未来研究可以延长追踪时间,考察角色游戏在提升幼儿社会自立-安全常识水平中的长程效果。

凌辉和刘慧玥为共同第一作者。

参考文献

- 蔡迎,旗王翌.(2022).促进幼儿深度学习的教师支持策略研究:以角色游戏为例.《河北师范大学学报(教育科学版)》,24(3),115-122.
- 龚耀先,戴晓阳.(1992).《中国—韦氏幼儿智力量表(C-WYCSI)手册》.长沙:湖南地图出版社.
- 郝翌钧,胡江波.(2021).基于社会文化理论视角的游戏集体属性延伸.《教育理论与实践》,47(7),31-35.
- 季晓凤.(2023).角色游戏应用于大班幼儿安全教育活动的行动研究(硕士学位论文).海南师范大学,海口.
- 贾艳秋.(2022).幼儿安全意识和自我保护能力的培养.《学前教育研究》,(11),83-86.
- 李娟娟.(2018).开展大班幼儿户外角色游戏的有效策略.《学前教育研究》,(1),70-72.
- 凌辉,黄靛昕,冯洪,汪植英,张建人.(2022).隔代教养对儿童自立行为的影响:家庭社会经济地位的调节作用.《中国临床心理学杂志》,30(4),847-851.
- 凌辉,夏羽,张建人,朱阿敏,郭鹤阳,王洪晶.(2016).3-6岁儿童自立行为问卷的结构分析.《中国临床心理学杂志》,24(5),878-880.
- 凌辉,张建人,钟妮,阳子光,易艳.(2014).3-6岁儿童自立行为结构的初步研究.《中国临床心理学杂志》,22(6),1037-1041.
- 凌辉,朱阿敏,张建人,郭鹤阳,王洪晶.(2016).3-6岁儿童自立行为问卷的编制.《中国临床心理学杂志》,24(4),667-670.
- 刘凤英,邓红艳.(2016).《学前儿童卫生与保育》.长沙:湖南大学出版社.
- 刘可.(2010).如何进行内容效度的检验.《护士进修杂志》,25(1),37-39.
- 刘梅.(2010).《儿童发展心理学》.北京:清华大学出版社.
- 刘焱.(2013).《儿童游戏通论(学前教育研究丛书)》.北京师范大学出版社.
- 吕晓,龙薇.(2006).维果茨基游戏理论述评.《学前教育研究》,(6),53-55.
- 马文洁.(2019).角色游戏对学龄初期儿童日常自立行为养成的个案研究(硕士学位论文).湖南师范大学,长沙.
- 邱学青,高妙.(2021).传承与超越:从教学游戏化到课程游戏化.《学前教育研究》,(4),3-10.
- 盛向超.(2021).角色游戏对学龄初期儿童课堂学业自立养成的个案研究(硕士学位论文).湖南师范大学,长沙.
- 田素娥.(2022).游戏精神与幼儿园一日生活教育的融合.《学前教育研究》,(1),91-94.
- 杨莉君.(2018).《幼儿园游戏指导》.北京理工大学出版社.
- 中华人民共和国教育部.(2001).《幼儿园教育指导纲要(试行)》.http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/200107/t20010702_81984.html.
- 中华人民共和国教育部.(2012).3-6岁儿童学习与发展指南. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201210/t20121009_143254.html.
- 朱咏梅.(2020).通过游戏化教育增强基础安全意识探析.《中国教育学刊》,(S1),18-19.
- Bowman, S. L., & Liberoth, A. (2018). Psychology and role-playing games. In J. P. Zagal & S. Deterding (Eds.), *Role - Playing Game Studies: Transmedia Foundations* (pp. 245 - 264). New York, NY: Routledge.
- Dunst, C. J. (2022). Child studies through the lens of applied family social systems theory. *Child Studies*, (1), 37-64.
- Kangas, J., Harju - Luukkainen, H., Brotherus, A., Gearon, L. F., & Kuusisto, A. (2022). Outlining play and playful learning in Finland and Brazil: A content analysis of early childhood education policy documents. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(2), 153-165.
- Kim, M. Y., Lee, H. N., Lee, Y. K., Kim, J. S., & Cho, H. (2022). Analysis of research on interventions for the prevention of safety accidents involving infants: A scoping review. *Child Health Nursing Research*, 28(4), 234.
- Liu, Y. (2023). The effects of children's drama on children's cognitive ability and creativity. *Journal of Multidisciplinary in Humanities and Social Sciences*, 6(4), 1949-1965.
- Meilina, H., Sugiyo, S., & Astuti, B. (2021). The effectiveness of role-playing methods for early childhood emotional social development and independence. *Journal of Primary Education*, 10(3), 336-347.
- Ness, I. J. (2023). Zone of proximal development. In *The palgrave encyclopedia of the possible* (pp. 1781-1786). Cham: Springer International Publishing.
- Newman, S., & Latifi, A. (2021). Vygotsky, education, and teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 47(1), 4-17.
- Novitawati, N., Wamaungu, J. A., & Astuti, S. W. (2018). Developing early childhood ability in understanding rules using combination of role-playing model and question-answer method through medium of traffic signs. *Journal of K6 Education and Management*, 1(2), 11-18.
- Renninger, K. A. (1990). Children's play interests, representation, and activity. In R. Fivush & K. Hudson (Eds.), *Knowing and remembering in young children* (pp. 127-165). New York: Cambridge University Press.
- Rozi, F., & Firdausiah, F. (2021). Implementation of role-playing games in overcoming introverted children. *Al - Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 13(2), 1394-1402.
- Vinogradova, M., & Ivanova, N. (2016). Pedagogical conditions for role-playing game development in senior preschool age children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 233(10), 297-301.

Winardy, G. C. B., & Septiana, E. (2023). Role, play, and games; Comparison between role – playing games and role –

play in education. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100527.

A Case Study of Role Play for the Development of Social Self – supporting – safety Knowledge in Middle – class Children

Ling Hui^{1,2}, Liu Huiyue¹, Ling Hong¹, Li Haibin^{1,3}, Wang Haohao¹,
Zhuang Shifang¹, Zhang Meiling¹, Zhang Jianren⁴

(1. Cognition and Human Behavior Key Laboratory of Hunan Province, Hunan Normal University, Changsha 410082;

2. Research Center for Mental Health Education of Hunan Province, Hunan Normal University, Changsha 410081;

3. Key Laboratory of Psychology of TCM and Brain Science, Jiangxi Administration of Traditional Chinese Medicine, Jiangxi University of Chinese Medicine, Nanchang 330004;

4. Affiliated Maternal and Child Health Hospital, Key Laboratory of Brain Science Research & Transformation in Tropical Environment of Hainan Province, Hainan Medical University, Haikou 571199)

Abstract: In order to explore the effect of role play on the development of self – supporting – safety knowledge of middle – class children, this study adopted the A – B experimental design of single subject, and selected 3 middle – class children with low level of self – supporting – safety knowledge as subjects, and conducted intervention on their self – supporting – safety knowledge through role play. The results showed that role play could promote the development of self – supporting – safety knowledge of middle – class children, and the self – supporting – safety knowledge of three cases in the intervention period and follow – up period was higher than that in the baseline period. Conclusion: Role play can effectively improve children's self – supporting – safety knowledge level. Teachers and parents can cultivate children's self – supporting – safety knowledge through role games, and promote children's safety awareness and independent development.

Key words: role play; social self – supporting – safety knowledge; middle – class children; case study