

·儿童发展·

促进学前流动儿童社会情绪发展:基于社会情绪学习干预的追踪研究^{*}

张 楨¹ 任丽欣² 付小鑫³ 王 赓^{4**}

(¹重庆市渝中区巴蜀幼儿园,重庆,400013)(²西交利物浦大学未来教育学院,江苏苏州,215123)
(³华东师范大学教育学部,上海,200062)(⁴上海市闵行区教育学院,上海,200241)

【摘要】为考察社会情绪学习干预对学前流动儿童社会情绪发展的影响,本研究对上海市上百名学前流动儿童进行了3个学期的追踪研究,使用潜变量增长模型进行分析。结果发现:(1)社会情绪学习干预能促进儿童的社会情绪发展,相较于控制组儿童,干预组儿童的社会情绪能力提升显著;(2)社会情绪学习干预的效果具有性别差异,干预能够显著提升女孩情绪知识的发展速度,而对男孩情绪知识的发展没有显著影响。

【关键词】学前流动儿童;社会情绪发展;追踪研究

【中图分类号】G610 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1004-4604(2023)09-0003-06

在众多的社会情绪学习干预项目中,提高可选择性思维策略课程(Promoting Alternative Thinking Strategies)的使用尤为广泛。这一课程融合了自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能和负责任的决策五大核心领域,强调促进儿童自我管理能力的发展。^①本研究拟以上海市学前流动儿童为研究对象,由幼儿园教师在班级中实施为期3个学期的提高可选择性思维策略课程,对学前流动儿童进行社会情绪学习干预。本研究将教师与家长多主体汇报和儿童测评相结合,在社会情绪学习干预前、中、后共进行3次测评,以系统、全面考察该干预能否有效促进我国学前流动儿童的社会情绪发展。

一、研究方法

1.研究对象

本研究在上海市流动人口聚集的M区选取了2所幼儿园作为干预园、2所幼儿园作为控制

园,并从干预园和控制园中各随机抽取70名中班流动儿童作为研究对象,分别编入干预组、控制组,样本量共计140名。研究者在干预组班级(5个班)中实施为期3个学期(即中班下学期至大班下学期)的社会情绪学习干预,对控制组班级不进行任何干预。样本儿童在第一次测评时的平均月龄为61.08(SD=3.60),其中男孩74名(占52.86%),独生子女82名(占58.57%)。由于转学、请假等原因,第二次及第三次测评的人数分别为132名和112名。卡方及t检验结果表明,流失的被试与全程参与研究的被试在性别($\chi^2(1)=0.87, p=0.35$)、月龄($t(138)=-1.01, p=0.31$)和家庭社会经济地位($t(138)=0.45, p=0.66$)等方面均不存在显著差异,说明样本不存在结构化流失。

2.研究工具

本研究采用《德弗罗克斯学前儿童评估量表(第2版)》(Devereux Early Childhood Assessment

^{*}本文为北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心重大成果培育性项目“学前流动儿童社会情绪发展的干预研究”的研究成果之一,项目批准号:2020-02-014-BZPK01。

^{**}通信作者:王赓,电子邮箱:249866847@qq.com

for Preschoolers-Second Edition, DECA-P2)来测查儿童的社会情绪能力和问题行为。^[2]该量表由家长填写,共包含38个条目,分为主动、自我调节、依恋/关系和问题行为4个维度,采用五点计分,从1到5表示“从不”到“总是”。其中,问题行为维度的得分越高,表示儿童在日常生活出现问题行为(如攻击破坏行为、注意难以持续)的频率越高。基于主动、自我调节和依恋/关系3个维度的平均得分,计算保护性因子值,分值越高,代表儿童的社会情绪能力越强。在本研究中,保护性因子和问题行为在3次测评中的克龙巴赫 α 系数分别在0.89—0.90和0.70—0.77之间,符合研究要求。

本研究采用提高可选择性思维策略课程团队开发的课程配套评价工具(PATHS Evaluation Kit, PEK),由教师对儿童社会情绪行为进行评估。^[3]该工具包括3个维度,其中:攻击/破坏行为维度包含15个条目,如“伤害他人”;注意力维度包含7个条目,如“坚持完成任务”;社会情绪能力维度包含8个条目,如“对别人的感受有同理心和同情心”。该工具由教师对班级每个儿童的表现进行单独汇报,采用六点计分,1表示“几乎没有”,6表示“几乎总是”。在本研究中,3个维度在3次测评中的克龙巴赫 α 系数均较高,在0.92—0.97之间。因为3个维度之间相关较高,所以将攻击/破坏行为维度进行反向计分,并与其他2个维度合并,构成一个综合指标——社会情绪技能,分数越高,表明儿童的社会情绪技能越好。

本研究采用库舍情绪测验(Kusché Emotional Inventory, KEI)评估儿童的接受性情绪词汇水平,即对情绪表达的识别能力。^[4]该测验共包括40个项目,以评估儿童对20个不同情绪概念(开心、生气、疲倦、羞愧等)的理解水平。每个情绪概念都对应2个项目,即2张不同的情绪卡片。测验用到的情绪卡片均没有在提高可选择性思维策略课程中使用过。经过培训的主试在安静的环境中对儿童进行一对一测验。首先,主试向儿童展示图卡,并向儿童提问:“你觉得图片里的人是什么情绪?”接着,主试口头提供4个情绪词汇让儿童选择。若儿童选择正确,得2分;选择错误,得0分;选择与正确情绪词汇情绪倾向相同的词汇,得1分(如某项目的正确选项为“困惑”,情绪倾向相同的选项为“羞愧”,错误的选项为“开心”和“兴奋”)。满分

为80分。儿童得分越高,表示其情绪知识越丰富。3次测验的克龙巴赫 α 系数分别为0.66、0.61和0.73,符合研究要求。

3.研究过程

本研究进行了为期3个学期的追踪,在干预初期(中班下学期)、干预中期(大班上学期)、干预末期(大班下学期)3个时间点测查儿童的社会情绪发展水平,每两次数据收集之间的时间间隔为6个月。经过培训的学前教育专业本科生和研究生采用库舍情绪测验在幼儿园对儿童进行一对一测评。同时,家长填写《德弗罗克斯学前儿童评估量表(第2版)》。家长在第一次测评时还要提交家庭基本信息。幼儿园教师利用提高可选择性思维策略课程团队开发的课程配套评价工具完成对儿童社会情绪行为的评估。

干预组班级实施为期3个学期的提高可选择性思维策略课程。该课程基于社会情绪学习理论而研发,旨在提升儿童的情绪识别、情绪管理和自我控制能力,促使儿童积极解决社交问题。课程包括9个单元,涵盖基本情绪(如开心、伤心)、复合情绪(如自豪、内疚)、自我控制、友谊建立、问题解决等内容。课程共包含44次集体教学活动,每次活动约20分钟,每周在班级中固定实施1—2次。研究者鼓励教师在班级一日生活中进行课程泛化,将提高可选择性思维策略课程和原有的幼儿园课程相融合。

提高可选择性思维策略课程关注引导儿童识别自己与他人的各种各样的情绪;认知“每个人都会有情绪”“每种情绪都是有价值并且可以的”“不同的人有不同的感受”等重要概念;学习以“学乌龟技术”为代表的自我调节策略,并发展更为高级的问题思考、规划和解决能力等。该课程的主要实施形式是借助玩偶进行故事讲述和讨论。对学前儿童而言,用玩偶引入情境是他们熟悉、易接受和喜欢的方式,并且演示的情境通常与儿童的生活经验(包括各种情绪体验和社交冲突情境)密切相关,为儿童分享经历、讨论情绪相关概念和积极使用社交技能提供了切入口。此外,提高可选择性思维策略课程还包含贯穿全课程的赞美环节,每个班级每天随机抽取1名“今日之星”,被抽中的儿童将接受来自同伴、教师及家长的积极评价。这有利于儿童增强自尊心和自信心,构建自我效能

感较强的个体认知。

提高可选择性思维策略课程的重点内容是提升儿童的情绪能力,如对情绪的识别(正确识别面部表情和身体姿态并使用情绪词汇标记情绪)、认知(了解情绪产生的原因及情境)和调节(使用深呼吸等技巧来调节情绪使自己平静下来)等。此外,提高可选择性思维策略课程还注重提升儿童的交友能力、亲社会行为和问题解决能力,如“分享、关心和友谊”“基本问题的解决”等单元以故事为引,帮助儿童理解友谊的概念,认识分享和帮助的价值,导向积极、恰当的同伴交往和问题解决策略等。^[5]这都有助于儿童学会如何在各种社会情境中展现出良好的社会交往行为,特别是在冲突情境中采用非攻击的方式来解决冲突。

为了保证较好的干预效果,本研究对干预组5个班级的教师进行相应培训,以支持教师全面理解课程理念和内容,解决实际的教学难题等(对控制组班级的教师不进行任何干预)。首先,培训开展的频率适宜,大概每月1次,充分考虑到教师的工作安排。其次,培训的形式多样,线上与线下相结合,包括针对每单元的活动方案设计培训、教学活动观摩、跨园所互动研讨(本研究中的2所干预园距离较近,故部分培训将2所幼儿园的教师集中在一起开展,充分促进园所间的经验交流)等。本研究还会拍摄教师实施提高可选择性思维策略课程的活动现场情况并及时提供反馈,从而为每位教师提供有针对性的支持。最后,培训内容始终紧扣课程的核心理念,积极调动所有教师参与的能动性。比如,在向儿童介绍“赞美”概念前,研究者先在教师培训中组织所有教师彼此给予有效赞美,以帮助教师在亲身体验中理解“赞美”的要点和积极意义,从而更积极地开展教学实践。

4. 数据分析

本研究先采用统计分析软件(SPSS 26.0)进行描述统计和样本结构化流失检验,然后运用统计分析软件(Mplus 8.3),通过潜变量增长模型(Latent Growth Curve Modeling)进行数据分析,使用稳健极大似然估计法进行参数估计。分析分三步进行。首先,对儿童社会情绪发展的各个维度进行无条件潜变量增长建模,估计模型的截距和斜率2个参数,考察儿童社会情绪发展是否呈线性增长,以及儿童社会情绪的发展水平和发展速度

是否存在显著的个体差异。本研究将第三次测评时间点截距的载荷设置为0,第一次和第二次的载荷分别为-2和-1。因此,截距参数代表的是儿童在干预末期的社会情绪发展水平,斜率参数代表的是儿童社会情绪能力的发展速度。接着,将预测变量(包括社会情绪学习干预这一核心预测变量以及多个控制变量)纳入无条件模型的第二水平,建构有条件潜变量增长模型,以考察社会情绪学习干预是否是儿童社会情绪能力的末期水平和发展速度出现个体差异的原因。最后,将社会情绪学习干预和儿童性别两个变量的交互项纳入第二步中的有条件潜变量增长模型,以考察儿童性别对于社会情绪学习干预效应的调节作用,即社会情绪学习干预对于男孩和女孩的效果是否存在差异。需要指出的是,研究者未采用常规的2×3重复测量方差分析,是因为该分析只能呈现2组儿童在3个测评时间点的差异,而不能关注到干预组和控制组儿童社会情绪发展速度的差异。本研究采用潜变量增长模型,可以充分利用纵向数据的优势,考察社会情绪学习干预是否可以影响儿童社会情绪发展的速度。

二、研究结果

1. 社会情绪发展的无条件模型

表1呈现了儿童社会情绪发展各个维度的描述性统计结果。相较于量表的理论均值(3分),家长汇报了较高水平的保护性因子和较低水平的问题行为,并且3次汇报的得分差异较小。教师3次汇报的儿童社会情绪技能水平均高于量表的理论均值4分,并且呈现上升趋势。儿童情绪知识的3次得分也呈现上升趋势。

从儿童社会情绪发展各个维度的无条件潜变量增长模型的模型拟合结果看,教师3次汇报的社会情绪技能得分以及儿童的3次情绪知识得分均呈正向的线性增长趋势(斜率分别为: $B=0.31$, $p<0.001$; $B=3.44$, $p<0.001$),表明在3次测评期间,儿童的社会情绪技能和情绪知识不断提升。此外,这2个维度的截距方差(分别为: $\sigma^2=0.65$, $p<0.001$; $\sigma^2=44.43$, $p<0.001$)和斜率方差(分别为: $\sigma^2=0.15$, $p<0.001$; $\sigma^2=12.50$, $p=0.003$)均达到统计显著水平,说明儿童这2个维度社会情绪发展的末期水平和发展速度均具有显著的个体差异。然而,家长3次汇报的保护性因子和问题行为得分的

表1 儿童社会情绪发展的描述性统计

	第一次(干预初)		第二次(干预中)		第三次(干预末)	
	M	SD	M	SD	M	SD
保护性因子(家长)	3.67	0.44	3.73	0.39	3.72	0.40
问题行为(家长)	2.27	0.40	2.28	0.42	2.23	0.37
社会情绪技能(教师)	4.42	0.85	4.73	0.92	5.05	0.80
儿童情绪知识	52.58	7.64	57.00	6.58	59.16	8.09

差异均未达到统计显著水平(斜率分别为: $B=0.02$, $p=0.21$; $B=-0.02$, $p=0.35$),说明儿童的保护性因子和问题行为的发展基本保持稳定。在这2个维度的初始模型中,斜率方差为负,因为方差不能为负数,所以在最终模型中将其斜率方差设置为0。这2个维度在最终模型中的截距方差达到了统计显著水平(分别为: $\sigma^2=0.12$, $p<0.001$; $\sigma^2=0.08$, $p<0.001$),说明儿童在这2个维度的末期水平存在显著的个体差异。

2. 社会情绪学习干预对于儿童社会情绪发展的预测作用

统计结果显示,社会情绪学习干预显著预测了教师汇报的社会情绪技能的末期水平和发展速度,且估计系数均符合预期方向,即相较于控制组,接受了社会情绪学习干预的儿童在第三次测评时的社会情绪技能更好,并且在3次测评期间,社会情绪技能提升的速度也更快。然而,社会情绪学习干预并未显著预测家长汇报的问题行为水平。此外,社会情绪学习干预对于儿童情绪知识的预测作用不显著。

3. 社会情绪学习干预效果的性别差异

为了考察社会情绪学习干预对于男孩和女孩的效果是否存在差异,将社会情绪学习干预和性别的交互项纳入以上有条件潜变量增长模型(见图1)。

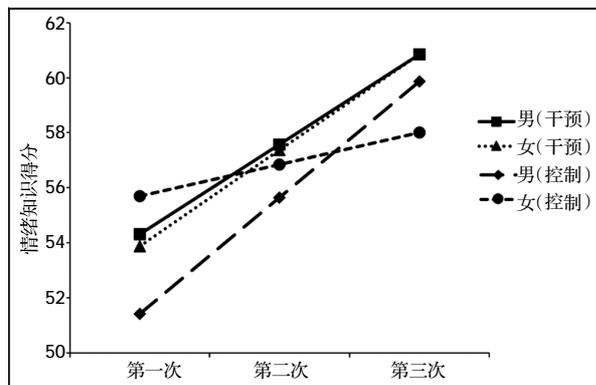


图1 社会情绪学习干预对儿童情绪知识影响的性别差异

结果发现,该交互作用仅在预测情绪知识的斜率参数时达到统计显著水平($B=-3.29$, $p=0.04$)。进一步的简单斜率分析发现,社会情绪学习干预对女孩情绪知识的增长速度有显著正向预测作用($B=2.32$, $p=0.048$),而对男孩的预测作用不显著($B=-0.96$, $p=0.40$)。该结果表明社会情绪学习干预对于女孩情绪知识的提升有显著作用,而对于男孩情绪知识的发展没有额外的加强效果。

三、讨论

1. 社会情绪学习干预对学前流动儿童社会情绪发展的影响

本研究发现,采用提高可选择性思维策略课程进行的社会情绪学习干预对学前流动儿童的社会情绪发展产生了一定的积极作用。相较于控制组的学前流动儿童,教师汇报的干预组儿童的社会情绪技能得分提升显著。该研究结果与多项基于提高可选择性思维策略课程开展社会情绪学习干预的国外研究发现一致。^[6,7]

本研究的干预注重发挥家庭的作用,如干预组教师在开展教学活动的同时,会开展与家庭相关的一些活动,如向家长发放课程相关的纸质材料、就课程内容与家长进行非正式的沟通等。这都有助于家长理解提高可选择性思维策略课程的理念并关注学前流动儿童社会情绪的发展。然而,社会情绪学习干预对家庭场域中的儿童社会情绪能力发展的促进作用仍存在一定局限性。这可能与本研究中儿童的家庭情况有关。据教师反馈,本研究中家长对社会情绪学习干预的关注度有限,实际的参与程度和质量都有待提升。这可能是基于本研究中的流动儿童家庭的特质,社会经济地位相对弱势的家长对幼儿园教学活动的参与度不够乐观。

2. 社会情绪学习干预效果的性别差异

尽管社会情绪学习干预对于儿童情绪知识的发展没有显著主效应,但是社会情绪学习干预能够

显著提升女孩情绪知识的发展速度,而接受干预与否对男孩情绪知识的发展没有显著影响。这可能与本研究关注的学前儿童群体身处“流动”这一特殊生活境况相关。已有研究表明,女孩在经历流动之后更有可能面临焦虑、抑郁等情绪问题,而男孩可能更容易适应流动环境。^[8]因此,相较于男孩,社会情绪学习干预对女孩的保护作用更加突出。

四、研究启示与建议

1.开展系统性、本土化的社会情绪学习干预

本研究聚焦学前流动儿童群体,发现基于提高可选择性思维策略课程的社会情绪学习干预对这一群体的社会情绪发展具有促进作用。这启示我们,通过社会情绪学习干预来提升流动儿童的社会情绪能力是缩小其与城市儿童之间的差距的有效途径。因此,在政府和学术团体的支持下,幼儿园应当积极引入或开发系统性的社会情绪学习干预课程,与原有幼儿园课程体系相整合,以环境创设为重点,以游戏体验为抓手,支持儿童社会情绪的全面发展。值得注意的是,借鉴不意味着全盘吸收,立足中国文化传统和具体国情的课程设置必不可少。如何在强调个体情绪的社会情绪学习干预课程中增加对儿童社会交往方面的关注,如何让中国传统文化中的乐群、家国情怀等内容在相关课程中焕发新的生机……这类问题始终是编制中国本土的社会情绪学习干预课程的重要关切。

2.发挥教师促进儿童社会情绪发展的关键作用

教师是实施社会情绪学习干预课程的关键人物。教师应当更新关于儿童社会情绪发展的教育观念,主动关注儿童的情绪状态,通过适宜的环境和一日生活环节创设来支持儿童感知和表达情绪。比如,每天入园时,除了常规的“健康晨检”外,幼儿园可以增加“情绪晨检”环节(幼儿可以根据自己的情绪状态选择不同的情绪卡片并插入对应的地方,还可以在一天中及时根据自己的状态更换情绪卡片)。这样一来,教师可以及时了解儿童的情绪并给予回应。

教师可以借助绘本和游戏,组织专门的、频率适宜的教学活动。教师遵循社会情绪学习干预的理念,可以更加科学、有效地引导儿童阅读涉及情绪和社会交往的绘本,促进儿童更好发展。教师教学实践的转变与其教育观念的更新是密不可分的。教师应当积极地从丰富的绘本资源中提取有

益于儿童理解情绪、社会交往等概念的内容,并审慎地进行教学设计,采取适宜的教学语言,组织儿童集中讨论相关话题。游戏是儿童喜闻乐见的活动形式。教师可以充分发挥教学智慧,设计有趣的游戏,将社会情绪学习干预理念融入到游戏中,促进儿童的社会情绪发展。例如,有幼儿园会制作“情绪色子”,色子的每一面都是不同的情绪脸谱。在游戏中,一名幼儿投掷色子并基于色子上的情绪脸谱做出相应的表情,其他幼儿猜测他表现的是什么情绪。这样的游戏可以提高幼儿对于不同情绪表情的敏感性并丰富情绪词汇。

具备较强教育敏感性的教师可以在一日生活中捕捉关于社会情绪发展的“可教学时刻”,开展随机教育。“可教学时刻”是提高可选择性思维策略课程中的重要教学概念,指教师觉察到儿童出现情绪变化、面临社交冲突和难以解决的问题时,及时给予引导和反馈,以帮助儿童思考和回应当下的情绪和行为情境,提升社会情绪能力。教师应将观察和回应儿童的情绪作为常规实践融入一日工作中。

要在日常教学中发挥教师的重要作用,相关的教师培训和支持体系必不可少。在本研究中,教师培训具有频率适宜、形式多样和教师积极卷入三大特点,获得了较好的教师体验评价和干预效果。这启示幼儿园和相关部门应当建立全方位、多样化的教师社会情绪教育能力培训体系,通过方案设计培训、教学活动观摩、教学研讨等方式,提升教师社会情绪教育敏感性和教育能力。

3.积极促进家庭参与

本研究发现,接受干预与否对于家长汇报的儿童相关测评得分没有显著影响。这说明家长在社会情绪学习干预中的参与程度可能还不足,且其对于儿童社会情绪发展的重视程度和支持策略都不充分,导致儿童社会情绪发展的积极结果难以从幼儿园场域转移到家庭场域中。这启示我们,对于儿童社会情绪发展的支持必须具有整合性,即幼儿园、家庭乃至社区应当汇聚力,全方位践行相关的社会情绪学习干预理念。就学前流动儿童群体而言,幼儿园在开展社会情绪学习干预时应格外注重家园沟通与家长参与,比如定期家访、举办讲座、组织家长观摩等活动。在交流沟通和亲身参与中,家长更有可能在教师的支持下理解社

会情绪学习干预的基本理论,发现孩子的积极转变。此外,幼儿园还应为家长提供方便获取的配套书籍和绘本资料等,以支持家长掌握多种社会情绪学习干预策略,在家中提升儿童的社会情绪能力。

参考文献:

- [1] GREENBERG M T, KUSCHÉ C A, COOK E T, et al. Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum[J]. *Development and Psychopathology*, 1995, 7(1): 117-136.
- [2] LEBUFFE P A, NAGLIERI J A. *The devereux early childhood assessment* [M]. Lewisville, NC: Kaplan Press, 1999: 75-80.
- [3] ARDA T B, OCAK S. Social competence and promoting alternative thinking strategies: PATHS preschool curriculum [J]. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 2012, 12(4): 2691-2698.
- [4] GREENBERG M T, KUSCHÉ C A. Preventive

interventions for school-age deaf children: The PATHS curriculum[J]. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 1998, 3(1): 49-63.

[5] GREENBERG M T, KUSCHÉ C A. Building social and emotional competence: The PATHS curriculum [M]// JIMERSON S R, FURLONG M. *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006: 395-412.

[6] FISHBEIN D H, DOMITROVICH C, WILLIAM S J, et al. Short-term intervention effects of the PATHS curriculum in young low-income children: Capitalizing on plasticity [J]. *The Journal of Primary Prevention*, 2016, 37(6): 493-511.

[7] DOMITROVICH C E, CORTES R C, GREENBERG M T. Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool PATHS curriculum[J]. *The Journal of Primary Prevention*, 2007(28): 67-91.

[8] 张巧玲, 张曼华, 来源, 等. 北京市流动儿童心理健康状况[J]. *中国健康心理学杂志*, 2013, 21(8): 1237-1239.

Promoting Social-emotional Development of Preschool Migrant Children: A Longitudinal Study Based on Social and Emotional Learning Intervention

Zhang Zhen¹, Ren Lixin², Fu Xiaoxin³, Wang Cheng⁴

(¹ Bashu Kindergarten, Yuzhong District, Chongqing, 400013)

(² Academy of Future Education, Xi'an Jiaotong-Liverpool University, Suzhou, Jiangsu, 215123)

(³ Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai, 200062)

(⁴ Minhang Institute of Education, Shanghai, 200241)

[Abstract] To investigate the effect of social and emotional learning (SEL) intervention on the social-emotional development of preschool migrant children, a three-semester longitudinal study was conducted on more than 100 preschool migrant children in Shanghai, using the latent growth curve model for analysis. The findings indicate that SEL intervention can promote children's social-emotional development. Compared to the control group, children in the intervention group exhibited significant improvements in their social-emotional ability. Additionally, the effect of SEL intervention had a gender difference. The intervention significantly improved the developmental speed of emotional knowledge in girls, but had no significant impact on boys' emotional knowledge.

[Keywords] preschool migrant children; social-emotional development; longitudinal study