

对话式阅读CROWD策略在促进幼儿心理理论发展中的应用路径分析

罗雪月^{1*}, 陈宇鑫²

¹河北师范大学教师教育学院, 河北 石家庄

²河北师范大学家政学院, 河北 石家庄

收稿日期: 2025年8月13日; 录用日期: 2025年9月11日; 发布日期: 2025年9月22日

摘 要

研究探讨了对话式阅读中的CROWD提示策略(完成性、回忆性、开放性、问题性、间距性)如何促进4~5岁幼儿心理理论(Theory of Mind, ToM)的发展。首先基于改进的卡西迪分析框架, 确立了“心理状态的语言表征”和“错误信念的表征”两大标准, 并以此为依据选取了7本富含心理理论内容的图画书作为分析样本。随后系统地剖析了五种CROWD提示策略在这些图画书阅读中的具体应用路径, 通过列举实例说明了每种策略如何引导幼儿识别和推断角色的信念、意图、情绪等心理状态。最后得出结论: CROWD策略通过构建“行为-心理结果”的因果链条、训练双重表征能力、促进反事实推理等方式, 能够有效提升幼儿的心理理论能力, 并通过认知与情感的双向建构, 实现对话式阅读教育效能的最优化。

关键词

对话式阅读, 心理理论, CROWD提示策略, 4~5岁幼儿

Analysis of the Application Path of Conversational Reading CROWD Strategy in Promoting the Development of Children's Psychological Theory

Xueyue Luo^{1*}, Yuxin Chen²

¹College of Teacher Education, Hebei Normal University, Shijiazhuang Hebei

²College of Home Economics, Hebei Normal University, Shijiazhuang Hebei

Received: Aug. 13th, 2025; accepted: Sep. 11th, 2025; published: Sep. 22nd, 2025

*通讯作者。

文章引用: 罗雪月, 陈宇鑫. 对话式阅读 CROWD 策略在促进幼儿心理理论发展中的应用路径分析[J]. 职业教育发展, 2025, 14(9): 292-299. DOI: 10.12677/ve.2025.149443

Abstract

This study explores how CROWD prompting strategies (completion, recall, openness, questioning, and spacing) in conversational reading promote the development of Theory of Mind (ToM) in 4~5-year-old children. Firstly, based on the improved Cassidy analysis framework, two criteria were established: “verbal representation of mental state” and “representation of false beliefs”, and based on this, seven picture books rich in psychological theory were selected as analysis samples. Then, the specific application paths of the five CROWD prompting strategies in these picture book readings are systematically analyzed, and examples are used to illustrate how each strategy guides children to identify and infer the psychological states of the characters’ beliefs, intentions, emotions, etc. Finally, it is concluded that the CROWD strategy can effectively improve children’s psychological theory ability by constructing a causal chain of “behavior-psychological outcomes”, training dual representation ability, promoting counterfactual reasoning, and realizing the optimization of the effectiveness of conversational reading education through the two-way construction of cognition and emotion.

Keywords

Conversational Reading, Psychological Theory, CROWD Prompt Strategy, 4~5-Year-Old Children

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 心理理论与对话式阅读

美国心理学家大卫·普雷马克(David Premack)和盖伊·伍德拉夫(Guy Woodruff)首次提出心理理论(也称心智理论)(Theory of Mind, ToM)的概念,即个体能推测自己及他人的心理状态的活动。具体来说,心理理论是指个体对自身以及他人心理状态——如信念、需求、欲望、意图、感知、知识及情感——的理解与解析能力,并且去想象这些内在的心理活动如何支配个体行为,或者说当个体出现某些行为时,他背后隐含着怎样的心理状态,它构成了我们理解自我与他人的基础[1]。研究显示,4岁左右是儿童心理理论发展的关键时期。因此,教育者和家长应特别重视这一时期儿童心理理论的发展,将其视为其综合素质培养的基石。

对话式阅读(Dialogic Reading)是由美国心理学家格罗弗·怀特赫斯特(Grover J. Whitehurst)及其团队于1988年在研究亲子共读情境中提出的一种创新的阅读互动方式。该方法强调成人应通过对话交流的形式,以一问一答的结构化流程进行共读。主要包含了CROWD五种提示策略,即完成性提示(Completion Prompts)、回忆性提示(Recall Prompts)、开放性提示(Open-Ended Prompts)、问题性提示(Wh-Prompts)和间距性提示(Distancing Prompts)[2]。这些提示策略有助于幼儿在不同情境中更深刻地体验故事人物的思想、目的、梦想和感受。当教师引导幼儿描述故事主角的思想和行动,并鼓励他们分享个人观点时,幼儿逐步认识到个体在意图、愿望、观点及信念等方面存在差异,这有助于其发展对自我心理状态及他人精神世界的认知与理解能力。

对话式阅读能够提升心理理论能力。教师运用“假设性角色代入”提问策略能促使儿童突破自我中心思维倾向,主动代入他人立场进行思考。通过持续的角色转换训练,儿童逐渐掌握识别他人意图、信念的心理表征能力,这正是心理理论发展的核心机制。并且通过设计蕴含认知冲突的故事情境,要求儿

童分别阐释不同角色行为背后的动机, 引导儿童开展多维度的心理状态分析, 最终构建“行为-心理-结果”的因果推理链条, 系统发展儿童的心理归因能力, 提高理解自身与他人意图、情绪等的能力。

而具备良好心理理论能力的儿童也能够更加深入地进行阅读。他们通过系统分析角色的面部表情(如皱眉)、肢体动作(如跺脚)及对话语境, 准确推断人物的潜在动机。这种心理状态推断能力使其在回应成人提问时, 能超越表层信息复述, 逐步实现从事实性问答向解释性对话的认知跨越, 从而促进对话式阅读向更高认知层次演进。当儿童建立起心理状态间的因果联结, 其叙事理解将实现质的突破。这种因果推理能力促使儿童主动构建“前因-后果”的叙事框架, 不仅能准确回溯故事脉络, 更能依据现有心理线索预测情节走向。这种动态的认知参与显著提升了阅读过程中的主体性体验。

2. 提升心理理论的故事类绘本选择标准

2.1. 故事类绘本中心理理论内容的分析框架

由于故事书中含有许多与经典心理理论测验任务相类似的情景, 因此经常将故事类绘本作为儿童心理理论发展的测验材料和训练材料。研究即结合当今广泛运用的经典心理理论测验任务对美国金伯利·赖特·卡西迪(Kimberly Wright Cassidy)的心理理论内容分析类别进行了部分的删改, 原心理理论分析类别包括心理状态的语言表征、错误信念的表征、人格描述的呈现三方面, 但是一般而言, 人格特质对于行为的影响的理解并不包含在心理理论的定义中, 并且在实际筛选书籍的过程中, 我们发现极大部分书籍包含人格特质的描述, 为了缩小筛选范围, 故删去“人格描述的呈现”这条分析类别, 最终确定了以下故事类绘本的选择标准[3]。

2.1.1. 心理状态的语言表征

该类别主要考察文本中人物内在心理状态的表达, 具体包括情感体验、信念认知、思维活动、意愿倾向以及知识理解等维度。常用语言“感受、相信、思考、希望、知道”等表达。

情感体验指人物在特定情境中产生的情绪反应与情感变化轨迹, 包含基础情绪(如喜悦、悲伤)与社会情感(如共情、羞愧)的双向互动。信念认知涉及人物对自我、他人及客观世界的心理表征方式。思维活动涵盖从具象操作到抽象推理的认知加工过程, 包括问题解决策略、逻辑关系判断等高级心理机能。意愿倾向表现为人物行为背后的动机系统与价值取向, 包含即时需求与长远目标。知识理解反映人物通过经验积累形成的认知图式, 强调知识迁移与概念重构的动态机制。

2.1.2. 错误信念的表征

此类目着重分析故事情节中出现的错误信念及其表征, 错误信念中包含了意外地点、意外内容、真实表象, 这些维度之间并非相互排斥关系。

具体来说, 意外地点任务旨在考察儿童对物体位置变化的认知能力, 要求儿童在掌握物体位置变化信息的基础上, 预测缺乏该信息的第三者会在物体位置改变前还是改变后的地点寻找该物体。意外内容任务则通过向儿童展示一个外观与内容物明显不符的物件, 随后揭示其真实内容物, 要求儿童回答在揭示真实内容物之前自己对内容物的初始信念, 以及不了解真实内容物的第三者对内容物的信念。真实表象任务则评估幼儿区分表象与实质的能力, 即是否能够理解事物的外在形式与其本质属性之间的差异。意外内容任务通常会包含真实表象任务。

2.2. 故事类绘本中心理理论内容的呈现方式

除了明确故事类绘本中心理理论内容的分析框架, 还需要了解常见的心理理论内容的呈现方式, 主要有以下三种。

2.2.1. 以文字为主的呈现方式

研究显示，在故事类绘本中，角色的内在心理状态，如认知层面的“知道”、信念层面的“相信”以及欲求层面的“想要”等主要通过文字媒介进行呈现，而仅凭图画往往难以准确传达这些复杂的心理活动。如在《南瓜汤》故事中，涉及到情感体验的“生气”，若不加以文字描述，很难判断出故事人物的所思所想。

2.2.2. 以图片为主的呈现方式

在故事类绘本中，一部分角色人物的情绪状态基本通过图片就可以看出来，错误信念中的意外内容也可以通过图片来表达，如《母鸡萝丝去散步》故事中的图片就很好地传达出“看上去母鸡要被狼吃掉了，实际上却被倒打一耙”的情境。并且值得一提的是，错误信念中的真实-表象的内容主要通过图片来呈现。因为，在心理理论测验中，真实-表象任务本身就需要两种视觉形象同时呈现和对比，因此脱离图片单靠文字是很难清晰明确地传达“真实与表象”。例如在《1 只小猪和 100 只狼》中的图片可以看出表面上是树木，实际上在树后面藏着狼群。

2.2.3. 文字与图画共同呈现的方式

研究表明，故事类绘本中心理理论内容的有效传达依赖于图文协同的叙事机制。文字与图画在呈现心理状态认知时具有互补性功能：文字系统负责描述角色的心理活动和内在动机，图画则通过视觉符号传递情感状态与行为意图。这种双重编码的平衡运用是构建儿童心理理论发展情境的必要条件。以绘本《三只小猪的真实故事》为例，当文字叙述大灰狼因过敏反应导致“剧烈打喷嚏”时，插图呈现的视觉形象却极易让读者产生“主动吹倒房屋”的行为误判。这种图文并行的叙事机制精准构建了错误信念的认知冲突——通过文字确立客观事实(生理性喷嚏)，借助图画营造主观认知(蓄意破坏)，最终在图文交互中完成儿童对“意外事件”与“故意行为”的认知辨析[4]。

总的来说，基于改进版的卡西迪故事书心理理论内容分析框架，研究通过文本分析和图像解读相结合的方法，深入挖掘绘本中所蕴含的各类心理理论内容。研究结果表明，故事类绘本普遍包含多个维度的心理理论内容。为此，研究者在学者侯佳提供的故事类图画书数目中聚焦于适合 4~5 岁幼儿阅读水平的书目，对比选出错误信念内容丰富，并且较为浅显易懂、生活化的内容，更加有利于新手教师进行分析，其具体分布情况详见表 1。

Table 1. Presentation and analysis of psychological theory content in picture books
表 1. 绘本中心理理论内容的呈现分析

序号	故事	内在状态	错误信念		
			意外地点	意外内容	真实表象
1	《古纳什小兔又来了》[5]	√		√	
2	《一寸虫》[6]	√	√		√
3	《在森林里》[7]	√	√	√	√
4	《南瓜汤》[8]	√	√	√	
5	《亚历山大和发条老鼠》[9]	√	√	√	√
6	《三只小猪的真实故事》[10]	√	√		√
7	《是谁嗯嗯在我头上》[11]	√		√	

3. 基于心理理论内容绘本的对话式阅读提示策略的运用

基于上述 7 本富含心理理论内容的绘本，我们将细致剖析 CROWD 提示策略的具体使用方法以及它们如何助力幼儿心理理论水平的提升。

3.1. 完成性提示

完成性提示法通常采用填充空白的方式,在叙述中故意省略人物的内心动态(如信念、目的、愿望、情感反应等),然后引导孩子们用自己的语言来填补这些缺失的内容。这种方法特别适用于结构清晰的故事框架中。实际操作时,重点在于强化儿童对自己和他人情绪感知及信念状态的认识与表达[12]。

基于特定的故事背景,教师首先引导孩子关注故事人物所处的具体环境,利用绘本的视觉信息,让孩子们更直观地感受到角色的情绪变化,分析和理解其心情的波动。在此过程中,适时留下空白,可以促使孩子们准确表达角色的内心活动。例如,在绘本《三只小猪的真实故事》中,教师可以提问:“大灰狼只是想借一杯糖,结果打了个喷嚏,房子就倒了……你觉得大灰狼真的只是想要糖吗?它心里可能在想()?”引导幼儿推测角色的隐藏动机(如饥饿、孤独),而非单纯相信表面说的话。

通过“故事人物可能在想()”的开放式填空,将儿童置于“元认知监控”状态,迫使他们在有限叙事线索中激活社会认知模块。而对大灰狼动机的推测,要求儿童突破表面行为(借糖),整合情绪线索(喷嚏)、行为后果(房屋倒塌)与目标冲突(饥饿)进行心理整合。并且当要求儿童同时描述角色的外显行为(打喷嚏)和内隐心理(可能想找食物)时,实质上是在训练“行为-心理”的双重表征能力,这种分离性认知操作是心理理论发展的关键里程碑,然而策略效果受发展水平制约:幼儿可能因工作记忆和心理理论能力有限,可能难以完成整合;绘本设计的清晰性与教师提问的精确性也直接影响推断质量。

3.2. 回忆性提示

回忆性提示是指教师与孩子们一起回顾故事情节,通过问题引导,唤起孩子们对绘本故事及其角色心理的记忆。这种技巧通常应用于情节循环收尾或阅读体验接近结束时,以加深孩子们对人物信念、目标、愿望、情感态度等方面的理解和共鸣。

教师通常采用回顾法,带领幼儿复盘故事的主线和人物关键时刻的情感波动。例如,在绘本《是谁嗯嗯在我头上》中进行情节回顾与情感联结:“小鼹鼠一路问了鸽子、马、兔子、山羊……最后找到了大狗。(指向画面)你还记得每个动物的‘嗯嗯’是什么样子的吗?小鼹鼠每次发现不是它们的嗯嗯时,心情有什么变化?”通过对比动物特征与鼹鼠的反应,强化孩子对“失望-坚持”情绪链的记忆。又比如在绘本《南瓜汤》中进行冲突过程复盘:“鸭子因为想搅拌汤而和朋友吵架,气呼呼地离开了。(展示吵架画面)鸭子离开后,小白猫和松鼠做了什么?它们心里可能在想什么?”通过回顾角色行为与情感变化(如后悔、孤独),理解“冲突-分离-想念”的逻辑。

通过引导幼儿回顾故事主线与情感变化,促进其对事件-情绪-行为因果链的深度加工。在《是谁嗯嗯在我头上》中,要求儿童同时记忆多个动物的特征并与小鼹鼠的情绪反应配对,这需要中央执行系统协调视觉与语义信息的提取。而追踪“期望-落空-失望”的过程涉及对心理预期与现实差异的对比,需要初步的元认知监控参与。在《南瓜汤》复盘时,要求儿童串联“鸭子提出请求,被拒,愤怒离开,朋友反应,后续发展”,实质是在训练心理状态的动态追踪能力,提高对自己及他人意图、情绪等的理解与解析能力。这种推断多个角色在冲突中的心理状态不仅需要观点采择能力以超越自我中心视角,还依赖于社会情境的理解和心理状态的溯因推理。工作记忆容量不足的儿童可能难以完整复现事件序列,心理理论能力较弱的幼儿则容易停留在外部行为描述而难以推断内在情绪。此外,情感词汇的有限性和叙事理解能力的差异也可能导致幼儿无法准确表达复杂情绪链。因此,教师需注意在回顾过程中提供结构化支架,如通过可视化图表辅助记忆,或使用情感脸谱辅助情绪标签化,以降低认知负荷,并在社会文化背景适宜的情况下逐步引导心理状态推理。

3.3. 开放性提示

开放性提示主张教师依托绘本中描绘的情境, 向幼儿抛出不受限制的问题, 替代那些“是不是”、“行不行”、“对不对”等约束性强的提问模式。这种方法不仅能用于故事刚开始时, 凭借封面上的信息诱发出孩子们的大胆构想与预估; 也可运用于逻辑严密、矛盾冲突明显的章节, 推动深层次的思维碰撞, 激发幼儿的想象力和批判性思维。

例如, 绘本《在森林里》利用封面让幼儿进行联想与预测: “小男孩拿着喇叭走进森林, 你觉得接下来他会遇到什么? 这些动物为什么愿意跟着他走?” 鼓励孩子结合画面细节(如动物表情、森林光线)展开想象, 允许答案多元。在绘本《古纳什小兔又来了》也可以利用封面激活悬念: “翠西紧紧抱着小兔, 但封面上另一个孩子也在哭。(指向画面)你觉得他们之间会发生什么故事? 为什么两个人都在哭?” 即利用视觉矛盾激发预测(如“抢玩具”“丢失心爱物”), 允许冲突猜想。

绘本《在森林里》针对“动物为什么跟随”的提问, 幼儿需建立连续推理链: 喇叭声响(物理刺激)引发动物好奇(心理状态)再进行跟随行为(外在表现)。这种心理-行为联结训练符合心理理论的表征性思维特征。在预测故事发展时, 即“接下来会遇到什么”, 幼儿需要构建“角色对他人心理的认知”。当男孩看到动物跟随时, 他是否知道动物们的意图? 这种嵌套式心理表征(对他人想法的认知)正是心理理论的核心要素。在绘本《古纳什小兔又来了》中, “为什么两个孩子在哭”的提问迫使幼儿构建双重心理模型: 既要推测翠西因失去玩具产生的焦虑, 又要想象新角色的失落情绪。这种双线索推演训练了同时处理多重心理状态的能力。当教师接受“抢玩具”和“丢失物品”等不同猜想时, 实质在引导幼儿进行反事实推理: “如果 A 发生会导致 X 情绪, 如果 B 发生则产生 Y 反应”, 这种可能性推演增强了心理状态的弹性理解。若幼儿社会经验不足或叙事整合能力较弱, 可能难以完成从图像线索到心理推断的跳跃, 需教师通过分段提问、情绪标签提示等方式提供认知支架。

3.4. 问题性提示

问题性提示策略倡导教师围绕“什么人”、“什么时候”、“为什么”等关键要素提问, 旨在引导孩子深入分析绘本角色的心境, 剖析动机所在, 洞悉故事的发展脉络和细节。

例如, 在绘本《亚历山大和发条老鼠》中, 可以设计以下的问题链: “什么人”——亚历山大和发条老鼠分别有什么特点? 他们羡慕对方的哪些地方? “什么时候”——当发条老鼠被遗弃时, 亚历山大的心情发生了什么变化? “为什么”——亚历山大为什么想变成发条老鼠? 后来为什么又改变了主意? 这样的问题链可以帮助孩子理解自我认同、友情与自由的价值, 分析角色情感的变化过程。

通过“亚历山大和发条老鼠分别有什么特点”的提问强制幼儿进行心理特征归类: 将抽象心理状态转化为可描述的标签, 训练心理特质的概念化能力。这种对比分析促使儿童突破单一视角的自我中心思维。“他们羡慕对方的哪些地方?” 要求幼儿识别矛盾性心理需求: 亚历山大既渴望被爱又珍视自由, 发条老鼠向往自主却依赖发条。这种反向欲望图谱的绘制(A 渴望 B 拥有的, B 却想逃离的)训练心理状态的辩证理解能力, 为后续错误信念理解奠定基础。问题链中“为什么改变主意”进一步要求幼儿追踪动机随时间的变化, 构建“事件-情感-决策”的因果模型, 这促进了元认知监控的发展。然而, 该策略的效果受限于幼儿的语言表达能力及社会经验储备。若幼儿缺乏“羡慕”、“自由”等抽象情绪词汇, 或难以理解角色内心的矛盾性, 则可能退回具象描述或单一情绪归因。此外, 文化背景与个体差异也会影响对“自由”、“依赖”等概念的理解深度, 需教师通过举例、类比或情绪表演提供差异化支架。

3.5. 间距性提示

间距性提示策略强调教育者运用绘本中的事件, 引导幼儿回忆相似的生活体验, 构建绘本内容与个

体过往经验的关联, 实现知识的迁移与情感的联结, 进而增加阅读兴趣。

以绘本《一寸虫》为例, 首先回忆生活经验: “你有没有用小手指、脚掌或者玩具量过东西? 比如量桌子有多长, 或者看看自己跳了多远?” 其次进行情感联结: “如果你遇到困难(比如够不到高处的玩具), 你会像一寸虫一样想办法解决吗? 你用过哪些有趣的方法?” 即通过情景模拟, 鼓励孩子分享自己的“妙招”。最后进行迁移思考: “如果一寸虫来我们教室, 你觉得它能帮我们量什么? 怎么量?” 通过以上步骤, 利用测量与解决问题的主题, 让幼儿联系生活中的观察与探索, 激发创造力和逻辑思维。

该策略通过生活经验回忆、情感联结与迁移思考的三段式提问, 引导幼儿在回应《一寸虫》故事时经历多层次的认知加工。通过“回忆生活经验”的提问, 如使用身体部位测量, 幼儿需要将虚构角色行为与自身具身经验建立类比。这一过程涉及: 双重表征能力——同时保持对绘本角色行为和自我经验的认知表征; 元认知监控——主动检索记忆中的相似场景并进行匹配; 去自我中心化——理解测量行为的普遍性, 突破“自我中心”思维局限, 能够有效提高心理理论能力。在“情感联结”环节中, 要求幼儿代入角色困境, 能够促进情绪识别, 并进行意图归因, 即推测一寸虫解决问题的动机, 后采用策略对比: 在分享自身“妙招”时意识到不同主体可能采用不同解决方案。最后的迁移提问, 如“一寸虫在教室能量什么”则进一步要求幼儿进行心理模拟与前瞻思维, 将抽象概念转化为具体行动方案, 这一过程涉及反事实推理与问题解决。缺乏测量经验或语言表达能力较弱的幼儿难以完成从具体操作到抽象概念的符号化转换。此外, 文化背景也会影响对“测量”概念的理解方式, 需教师通过实物操作或手势示范提供具身化支持, 以降低认知负荷并促进意义建构。

4. 总结

最后, 需要注意的是, 在使用五种策略的过程中教育者都需着力构建双向互动机制: 教师作为引导者, 通过提问、回应等方式展开深度对话, 帮助幼儿解析绘本中的心理图式与社会情境; 同时创设同伴协作场域, 借助角色扮演、任务合作等形式, 推动幼儿在平等对话中形成多维度社会认知。研究证实, 心理理论发展既基于对他人信念、意图的认知加工, 也需情感共鸣及调节能力协同作用。教师可通过开放性提问、情感映射等策略, 引导幼儿解析角色情绪轨迹与行为动机, 在认知-情感的双向建构中提升心理理论能力, 为社会化发展奠定基础。这种多维互动模式有效整合了认知发展与情感体验, 实现了对话式阅读教育效能的最优化。

然而, 在实际操作过程中, 仍然存在若干亟待解决的问题。通过对教师的访谈发现, 首要的困难在于时间分配——尽管深入的互动与提问有助于促进幼儿思维发展, 但也会明显延长单次故事活动的整体时长, 甚至影响后续活动的安排。其次, 班级中幼儿的个体差异显著, 他们在语言能力、认知水平和专注力等方面表现不一, 因此如何在有限时间内兼顾不同层次幼儿的需求, 使每一位幼儿都能积极参与并从中受益, 成为一项持续存在的挑战。此外, 提问时机的把握也需要不断斟酌: 问题过多易破坏故事的连贯性与幼儿的沉浸体验, 问题过少则难以充分激发思维与语言表达。这些问题仍有待未来研究进一步深入探索 and 解决。

参考文献

- [1] 黄悠恋. 学前儿童心理理论对其情绪调节策略的影响研究[J]. 陕西学前师范学院学报, 2024, 40(10): 76-83.
- [2] 但菲, 徐颖聪, 张肇. 基于幼儿情绪调节的对话式阅读提示策略的运用[J]. 幼儿教育, 2019(15): 3-6.
- [3] Cassidy, W., Ball, L.V., Rouke, M.T, Werner, R.S., Fceny, N., Chu, J.Y., Lutz, D. and Perkins, A. (1998) Theory of Mind Concepts in Children's Literature. *Applied Sycholinguistics*, **19**, 463-470.
<https://doi.org/10.1017/S0142716400010274>
- [4] 侯佳. 学前儿童故事类绘本中心理理论内容的分析与实践研究[D]: [硕士学位论文]. 西安: 陕西师范大学, 2015.

-
- [5] 莫·威廉斯. 古纳什小兔又来了[M]. 阿甲, 译. 海口: 南海出版公司, 2012.
- [6] 李欧·李奥尼. 一寸虫[M]. 彭懿, 译. 济南: 明天出版社, 2009.
- [7] 玛丽·荷·艾斯. 在森林里[M]. 赵静, 译. 南昌: 二十一世纪出版社, 2008.
- [8] 海伦·库珀. 南瓜汤[M]. 柯倩华, 译. 济南: 明天出版社, 2013.
- [9] 李欧·李奥尼. 亚历山大和发条老鼠[M]. 彭懿, 译. 海口: 南海出版公司, 2010.
- [10] 乔恩·谢斯卡. 三只小猪的真实故事[M]. 方素珍, 译. 石家庄: 河北教育出版社, 2007.
- [11] 维尔纳·霍尔茨瓦特. 是谁嗯嗯在我头上[M]. 方素珍, 译. 石家庄: 河北教育出版社, 2007.
- [12] 王杰, 武建芬, 武云鹏. 运用对话式阅读提升幼儿心理理论能力的提示策略[J]. 幼儿教育, 2023(30): 16-20.