

幼儿园学习活动指导体系研究报告附件之六

2012-2021 湖南省贯彻《指南》实验
(幼儿园学习活动指导体系研究) 论文选编

第八册

幼儿园学习活动实施的研究 (幼小衔接的研究、师幼互动与班级管理的 研究、幼儿园学习活动评价的研究)

湖南省学前教育学会
湖南省贯彻《指南》实验课题组
2021 年 9 月

前 言

收集论文的方式主要是与湖南省贯彻《指南》实验（幼儿园学习活动指导体系研究）有关的存档资料中的论文、《湖南学前教育》发表的论文、以及近几年“湖南省学前教育优秀成果评选”中获奖的论文，少数是通过电话征集的论文。由于湖南贯彻《指南》实验涉及面广、持续的时间很长（2012-2021 年），没有专题进行全面征集，而且收集的时间比较短（2021 年 8-9 月）。因此，遗漏的重要论文肯定比较多。

由于汇编的论文比较多（270 篇），为便于读者查阅，编辑时采取了两个办法：一是参照《“幼儿园学习活动指导体系”研究报告》的结构。二是编辑为 8 册。为此，各册的内容大致是：

第一册：湖南贯彻《指南》实验的设计与组织实施研究

第二册：园本学习活动体系的建设与管理研究

第三册：幼儿学习与发展合理期望的研究

第四册：幼儿学习内容和幼儿园学习活动的研究

第五册：幼儿园学习活动实施的研究：环境创设、区域活动

第六册：幼儿园学习活动实施的研究：游戏活动

第七册：幼儿园学习活动实施的研究：集体教学活动、生活活动、家园共育活动

第八册：幼小衔接研究、师幼互动与班级管理的研究、幼儿园学习活动评价的研究

为节约篇幅，编辑时删掉了“内容提要”“参考文献”“作者及其单位介绍”，以及文中不是十分重要的插图、案例。由于编辑时间很紧，对从存档和“湖南省学前教育优秀成果评选”中选取的论文，没有核查发表的杂志及其时间。

幼儿园学习活动指导体系研究
（湖南省贯彻《指南》实验）课题组
湖南省学前教育学会
2021 年 9 月 27 日

目 录

一、幼小衔接

巧用流程管理 促进幼小衔接.....	1
着力构建促进幼儿健康成长的阶梯教育体系.....	5
搭建家园共育平台,克服幼儿教育“小学化倾向”	10
农村幼儿园“小学化”专项治理工作的实践探索与建议.....	13

二、师幼互动与班级管理

幼儿园保育工作中的“过度保护”现象研究.....	17
“老师的小帮手”角色在幼儿教育中的作用探析.....	26
蒙台梭利教育中“和平桌”的价值与应用 ——基于“CLASS 课堂评估系统”	30
基于 Marian 引导决策模型的幼儿“自我中心” 案例分析与引导.....	35
积极心理学理论对幼儿教师班级管理工作的启示.....	41
蒙台梭利教育中师幼互动有效性的研究.....	45
安全管理理论下幼儿园意外伤害事故的规避策略.....	50
主、配班教师合作行为现状与对策研究.....	55

三、幼儿园学习活动评价的研究

示范性幼儿园游戏活动质量评价.....	64
学龄前儿童家庭财商启蒙教育现状调查.....	70
乡镇幼儿园安全教育现状及对策研究.....	105
示范性幼儿园区域活动材料投放的有效性.....	113
信息技术在幼儿园区域活动中的运用初探.....	118
小班区域活动中师幼互动观察研究.....	122
幼儿园图书区创设和使用现状调查研究.....	126
幼儿园泥工活动开展现状及其改进策略.....	140
幼儿园集体活动新手教师与熟手教师指导语运用的比较研究.....	146
幼儿园教师家庭教育指导能力结构研究.....	153
长沙市幼儿园间断性混龄教育开展现状调查.....	159
自然角区域活动现状研究 ——以长沙市X幼儿园为例.....	165

巧用流程管理 促进幼小衔接

长沙市岳麓幼儿教育集团第二幼儿园

向松梅

幼小衔接问题，是教育工作者和家长们一直在关注，却没有得到很好解决的难题。其实，幼小衔接问题出现的关键原因来源于孩子没获得自我教育的能力，缺乏自主性和自我管理的能力，不能独立发现问题、面对问题、解决问题。最终导致不能很好的从幼儿园过渡到小学，从幼儿的角色转换到小学生，孩子、教师、家长共同焦虑。因此，我觉得做好幼小衔接工作，一个关键性的切入点就是培养孩子的自主性及自我教育的能力。

意大利儿童教育家蒙台梭利指出：教育要引导儿童沿着独立的道路前进。教育家夸美纽斯也主张教育应发展学生的自主性。因此，我们抓住此要点，采取流程管理模式，科学有效地促进孩子的自主性发展和自我教育能力的培养，我们的具体做法是：三个依托、两个层面、四方联动。

一、三个依托

首先，依托我园实行的 ISO9000 国际质量标准管理模式，员工们所有的岗位有各自的转换流程，每项工作有项目操作流程。通过 14 年的实践，培养了员工们很强的自我管理能力，以此我们思考将流程模式的下移和迁移，运用到孩子们的学习与生活中。其次，依托孩子们的学习特点——具体形象思维，把孩子们的学习及生活流程用图文并茂的方式，形象地展示在孩子们的眼前，起到了润物细无声的效果。再次，依托《指南》的精神，提倡培养孩子自主学习。流程的管理充分渗透了这些理念。

二、两个层面：学习流程和生活流程

从幼儿一日活动出发，我们以学习流程和生活流程为途径，以培养幼儿学习品质、自我服务意识与能力、树立规则意识为目标，以清晰的图示、简洁的文字，图文并茂的形式为策略，让幼儿根据图示，在看图示——明规则——知方法——获成长的循环模式中展开独立学习，有序开展幼小衔接工作。

1. 学习项目流程：

例（1）：区域活动学习流程

区域学习流程的使用，将幼儿进区——参与游戏——结束活动过程中的细节，通过图文实现区域规则图示化，建立班级常规，帮助幼儿树立规则意识。



例（2）：手工活动的学习流程

折纸流程图，让幼儿通过看图来学习折纸的方法，逐渐尝试独立完成折纸。



例（3）：大型建构区学习流程：

幼儿学习流程管理的运用，让学习目标无形，令学习状态自主，幼儿在潜移默化中产生自己解决问题的意识，逐渐建立了良好的规则，独立思考、自主学习的学习品质逐渐培养。



2. 生活项目流程

进入小学后，幼儿过的是一种相对独立的学习生活，像系鞋带、准备学习用品等问题，都得靠孩子自己。如果孩子的动作慢、能力差，必然会影响他的学习。因此，从幼儿入

园的第一学期开始，利用流程管理培养幼儿自理能力，也是我们在幼小衔接工作中的一项举措。不同的年龄阶段，幼儿生活自理能力的培养目标也是不同的。



小班幼儿自理流程管理，重意识培养。



中班幼儿自理流程管理，重习惯养成。



大班幼儿自理流程管理，重能力提升。

根据幼儿的年龄特点，在幼小衔接中运用生活流程进行管理，让幼儿自我服务懂方法、明要求，更让幼儿自理能力有提升、有成长。

三、四方联动

一是孩子在不经意的时候通过看流程图，自主的进行学习，培养了孩子自主学习的

能力。

二是幼儿与同伴在看图文时相互交流、学习，培养了孩子自主交往的能力。三是教师通过有意识地引导孩子看图文，内化孩子学习与生活的秩序，同时也使教育更有章法。

四是在亲子活动中，家长通过参与互动，加深了跟孩子之间的感情，同时也能学习到科学育儿的方法。

流程管理既提高了教师的自我管理能力，又培养了孩子的自我管理能力，同时还提升了家长育儿的能力，更重要的是它为幼小衔接工作劈开了一条阳光大道。

四、对幼小衔接工作的再思考

首先，幼儿园的幼小衔接工作应该从小班开始抓，而不仅仅是大班下期的任务。

其次，做好幼小衔接工作不仅仅是幼儿园和小学的任务，更需要家长共同参与，一起关注我们的教育主体—孩子（幼儿和小学生）在不同年龄阶段的心理特点和发展需要。

再次，流程管理是培养孩子自我教育，促进幼小衔接工作非常有效的途径。做好幼小衔接工作是一项漫长而艰巨的工程，幼小衔接的关键不是知识的

衔接,而是幼儿学习能力和良好习惯的衔接，更重要的是要关注孩子自主性的培养。用科学有效的方法去践行幼小衔接工作，是教育者的职责和使命。

（原载于《湖南学前教育》2015年第1期）

着力构建促进幼儿健康成长的阶梯教育体系

湖南省岳阳市华夏坤健幼儿园 綦 芳

《3-6 岁儿童学习与发展指南》的颁布为幼儿教育的发展提供了科学的参照，明确幼儿教育要以幼儿生理、心理的科学定位为根基，重视幼儿在真实情境中的 学习与发展。在具体实施过程中去探索适宜的教育目标、教育方法、评价策略， 为幼儿成长搭建阶梯。笔者通过在岳阳华夏教育集团幼儿教育的实践中，认识到 构建促进幼儿健康成长的阶梯教育体系，是推进学前教育的科学发展的有效途径。

一、细化阶梯教育管理目标，提高办园质量

结合阶梯教育的实际，建立科学的基本的工作制度与流程规范，包括人力资源、环境创设、教学、保育、卫生、安全。针对招生宣传、家长、后勤工作、财务等幼儿园基本模块的工作制度与流程规范，全方位提升管理水平。用与阶梯教育目标相适应的管理模式来抓好幼儿园的各项工作，全体教职工各负其责、分工明确，努力做到事事有标准，人人有责任，检查有依据，考核有结果。并成立园务督导组，每天赴一线督查各岗位工作开展情况，发现问题及时沟通，及时协商解决，并做好详细的记录。每年针对校车司机和行管人员，定期进行安全工作培训，并签订安全协议，杜绝安全责任事故发生。

二、以阶梯学习目标促进孩子们自主探究学习

根据 3-6 岁幼儿学习与发展的基本规律和特点，建立对幼儿发展的合理期望， 实施科学的保育和教育，为学龄前孩子在健康、语言、社会、科学、艺术等五个 领域设定了“阶梯状”成长标准。以健康教育为切入点，将《指南》应用到日常 的教学活动当中，合理安排一日生活。孩子们在幼儿园的一日活动中以选择自己 感兴趣的区域活动为主，真正做到了激发兴趣，让孩子们自主探究，自主学习， 小组讨论。如主题探究活动—“车”的产生就是源于幼儿对车的兴趣。教师在日 常生活中发现幼儿喜欢看有关车的图书，画有关车的画，在与同伴的谈话中也常 常提到坐车的感受。有的幼儿还会把家里的玩具车带到幼儿园来玩，在积木区为 汽车搭跑道……孩子的这些表现，体现出中班幼儿好玩、好动的年龄特点。因此， 教师抓住幼儿这一兴趣点，在进一步了解幼儿对车的认知程度之后，确立了“好玩的车”的主题探究活动方案，并和幼儿一起创设了幼儿感兴趣的区角活动。在 图书区，孩子们主动翻阅车的卡片、图书；在建筑区，孩子们开始为汽车设计车 道和停车场；在美工区，孩子们用不同图形粘出了造型各异的汽车。教师还利用主题墙制做了一辆公共汽车，周围贴了许多幼儿搜集、设计的交通标志。活动区游戏时，孩子们自己分配角色，有

的当司机，有的当交警，有的当乘客。孩子们玩“认标志开汽车”的游戏，在快乐的游戏逐步了解了各种交通标志。幼儿在区域活动中充分发挥主动性和创造性，并获得了多方面的经验。根据幼儿的兴趣和需要设置活动区，将主题活动与活动区巧妙融合，幼儿会在学习中表现出极大的主动性，使活动更有趣、更有意义。所有的过程让孩子们自己尝试，发现问题，解决问题，老师需要做的是观察孩子们在一起探究讨论问题的过程，并把观察的结果记录下来。这样的区域活动教学真正的培养了孩子的思维能力、动手能力、发现问题和解决问题的能力，真正做到了让孩子成为学习的主体，教师起主导作用，让孩子们在“学中玩，玩中学”。

三、优化阶梯教育环境，搭建“教”与“学”的桥梁

根据大、中、小班三个层次设置教育区域和班级区角，使每个角落都有孩子们的身影。班级区域活动环境创设与主题活动教学目标相一致，主题突出、目标明确，操作性强。孩子们通过操作、探究，可以锻炼手脑、发展思维。如：在中班观摩主题活动“神奇的纸”中，老师根据纸的科学知识，有目的地选择材料，并分别投放在不同的区域，供孩子们操作、探索。美工区投放了各种颜色，不同材质的纸，供孩子们粘贴、裁剪、折叠，在锻炼动手能力的同时也了解了不同材质纸张的用途。在科学区，教师展示了纸的原材料及纸的生产流程图，让孩子们了解纸是怎么生产出来，纸可以做出什么样的产品。在健康区角投放报纸，让孩子们探索报纸的不同玩法，并有效地达到锻炼身体的目的。还可以在语言区开展“纸爱变花样”的活动。

区域活动是幼儿自由、快乐的游戏天地。培养幼儿主动参与、自主选择、善于交往，以及大胆表现，勇于创新的能力，对幼儿的发展和终身学习都有着重要意义。贯彻《指南》精神，大力投入区角建设，发挥教师的主导作用，尊重幼儿的想法和意愿，为幼儿提供充足的自主选择、自由活动的游戏时间和空间，让幼儿在自我尝试、小组讨论、集体分享中学习用多种方法解决问题，幼儿才会在快乐中主动学习、大胆创造、获得发展。

四、以家园互动促进阶梯幼教理念的提升

科学的办园理念要付诸实施，还得让家长认同、理解、支持、配合，家园合力才能促进园所发展。因此，我们努力探索新时期家长工作的特点，定期举办幼儿园“家长大课堂”，根据幼儿的年龄层次，组织幼儿家长参与课堂的学习活动。

通过亲子活动、家园共建课堂等多种渠道提升家长育儿水平。2013 年底，幼儿园给每一个幼儿家长送了一本《3—6 岁儿童学习与发展指南》，引导家长有针对性地促进幼儿学习发展，避免了幼儿园教育小学化倾向。家长也特别重视幼儿在体验中学习，通过各种资源丰富幼儿园活动，在每一次活动中家长就是孩子们的安全保卫员，确保每一次活动

的有序进行。我园通过家长学校、亲子活动、家园共建课堂等多种渠道转变家长观念、引导家长和幼儿园一起努力，为孩子的成长创造一个良好的教育环境。

（原载于《湖南学前教育》2015 年第 1 期）

搭建家园共育平台，克服幼儿教育“小学化倾向”

常德市第一幼儿园 郑琴

近年来，幼儿教育“小学化倾向”已引起了社会各界的关注，而家长错误的教育观、不科学的教育方法和过高的教育期望就是造成这一问题的重要原因。为此，我园以《湖南省幼儿家园共育活动体系》为指导，通过搭建互联互通的家园共育平台，引导家长逐步纠正错误的教育观念及行为，取得了较好的效果。我们的主要做法是：

一、加强沟通，创设家园共育环境

我园结合自身实际，灵活采取多种形式，加强对家长进行家庭教育的指导。丰富家园联系途径。充分利用家园联系手册，通过开通园所网站和班级 QQ

群，设置园所简介、班级动态、教研在线、资讯平台、活动纪要及每月明星等栏目，让家长全面了解幼儿园的办园理念和孩子的在园表现，促进教师与家长、家长与家长间的互动交流。同时，我们还在幼儿园公共宣传橱窗内开辟了家长家教宣传专栏，及时公布相关教育文件及教育动态。在每个班级都布置了家长园地，开设“教育动态”、“今日看点”、“经验分享”等栏目，方便家长深入了解教育活动内容、一日流程及班级动态，为家长提供学习交流的平台。

定期开展“家长教育”的活动。我园以行政家访和教师家访两种形式分组进行，每学期到每位幼儿家庭上门走访 1—2 次，深入了解幼儿生活和家庭教育情况。对于一些工作忙、与班级老师直接接触机会较少的家长，采取预约咨询、电话回访等方式，及时进行沟通与交流。同时，针对孩子成长的一些共性问题，一方面召开全园家长会和班级座谈会，组织同年级家长进行交流讨论，分享育儿心得；另一方面开办家长学校，分年级组拟定教学计划，定期邀请幼教专家来园开展主题讲座，帮助家长及时解决家庭教育过程中遇到的问题，引导家长树立正确的教育观。

鼓励家长参与园所管理。我园每月定期向家长开放半日活动，让家长参与幼儿园的教育活动评价、幼儿发展评价、班级工作评价及幼儿园管理工作评价。根据家长的专业特长，以年级组为单位，成立了舞蹈团、书法团、文学团、保健团、策划团、美工团、助教团等家长社团，鼓励家长积极参与幼儿园各项活动的策划与组织，交流教育经验，增强家园情感。

二、开展多样化亲子活动，丰富家园共育载体

我们充分利用周边资源，通过开展各种活动，为家长和幼儿园之间架起一座沟通交流

的桥梁。

丰富活动内容与形式。我园利用课程资源开展亲子学习活动，根据学期教学计划确定亲子共同参与的教学主题活动，以年级或班级为单位组织实施。利用社区资源，定期开展亲子社会实践活动，组织家长和幼儿参加所在社区的“环保卫士”、“爱心制作”、“爱心对接”、“亲子剧场”等活动。利用自然资源，定期开展亲子户外体验活动，组织家长和幼儿参加远足、采摘、种植、登山、野炊等户外活动。利用家长资源，定期开展互助式的亲子交流活动，如家长沙龙、郊游、参观或其它社会实践活动。利用节日资源，开展亲子共同参与的手工活动和游戏活动，根据不同的节日主题开展亲子表演、亲子合唱等不同形式的亲子活动。

开设“家长课堂”。我园充分利用家长自身的特长和职业特点，邀请他们来园当义工、助教。如请当交警的爸爸，为小朋友做了“交通安全，从小做起”的安全知识讲座；当医生的妈妈，为孩子做卫生习惯的培养讲座；从事文艺工作的家长，和孩子们一起进行音乐剧的创编活动；从事厨师工作的家长教孩子们制作水果沙拉；利用主题活动让家长走进园所为孩子讲故事……

开展经验交流活动。根据不同的主题，我园还开展了多种形式的“亲子活动经验交流会”。有头脑风暴型、情感交流型、角色扮演型、分享经验型、集体反思型等，给家长提供了展示的舞台。将这些优质资源与其他家庭共享，最大限度地发挥个体资源的辐射作用。

三、科学设计，建构家园共育课程

为帮助教师和家长了解 3-6 岁儿童学习与发展的基本规律和特点，我园成立了《指南》实验研究团队，认真解读《指南》内容，建构了家庭教育课程实施体系。

建构以培养幼儿能力为核心的家庭教育课程目标体系。结合孩子发展的实际水平，从学习兴趣、态度、习惯、能力等维度拟定家庭教育课程目标，让家长密切关注孩子学习品质的培养。

建构符合幼儿学习和发展特点的家庭教育课程内容体系。根据教学内容，分年龄、分领域、分主题拟定家庭教育课程的内容，鼓励家长利用生活、自然、社区资源为幼儿创设丰富的学习环境，满足幼儿通过直接感知、实际操作和亲身体验来获取经验的需求。

建构简易、适用、多元的家庭教育评价体系。以幼儿成长档案为载体，通过发展评价表、访谈、案例分析、轶事记录等方式，引导家长从多角度观察、记录孩子的发展历程，关注孩子学习与发展的整体性和个体差异性。

通过一年多的工作实践，我们深深体会到，搭建家园共育平台，开展丰富多彩的家园

共育活动，对转变家长教育观念，形成家园共育合力起到了重要作用。今后，我园将在《指南》精神引领下，进一步提升家园共育的层次、丰富其内涵，努力帮助幼儿健康快乐地成长，真正为幸福人生奠基。

（原载于《湖南学前教育》2015年第1期）

农村幼儿园“小学化”专项治理工作的实践探索与建议

禧和小学附属幼儿园 黄峥嵘

在新的教育观、儿童观的影响下，幼儿园教育的实践从“教师中心”、“教学中心”到“幼儿中心”、“以游戏为基本活动，寓教育于幼儿园的环境和一日生活之中”的巨大变化。特别是近年来，党和政府将提高保教质量作为学前教育改革的重要任务，出台规程和条例，规范幼儿园办园行为，继 2011 年发布了《教育部关于规范幼儿园保育教育工作，防止和纠正“小学化”现象的通知》后，于2018 年7 月又发布了《关于开展幼儿园“小学化”专项治理工作的通知》，明确指出幼儿园“应坚持以游戏为幼儿基本活动，让孩子们通过亲身体验、直接感知、实践操作进行自主游戏和学习探究”。

全国各地全面掀起了开展“小学化”专项治理工作的热潮，在广大学前教育工作者坚持不懈的理论和实践探索中，适合幼儿身心发展规律和特点的、具有中国特色的幼儿园区域游戏教学模式和经验层出不穷。但在广大的农村地区，受师资力量、家长意识、办园条件等要因素的影响，“小学化”专项治理工作的推动和实践，仍然存在着许多问题和困惑。

一、农村幼儿园“小学化”专项治理工作的现状特点

笔者在每次参与幼儿园评估与督导工作中发现，自农村幼儿园实施“小学化”专项治理工作后，园长与教师意识形态的认识都有很大提高，但阻力依然大，亟待帮助。

阻力一：家长用显性的教学效果判断幼儿园的教学质量。受“高考指挥棒”和“不要让孩子输在起跑线上”观念影响，教育的“加负”行为已下移到幼儿园，“抢跑”的行为在农村幼儿园也较常见。孩子在幼儿园认得多少字，会不会做数学题成为家长评估幼儿园质量的主要标准。在目前农村地区，教育公共服务资源不足的情况下，生源仍是很多幼儿园特别是民办园的生命线，为了生存，家长的评价很容易成为办园行为的指挥棒，很多幼儿园仍在提前教授小学的学习内容。

阻力二：教师的专业素养成长不能与时俱进。2016 年，全国共有幼儿园 24 万所，与 2009 年相比短短七年间，幼儿园数量增加了 74%，在园幼儿增加了 66%，幼儿园教师增加了 143%。幼儿教育在得到了较快发展的同时，也因入职门槛低、工资待遇低等问题导致整体从业人员人文素养和专业素养不高，在幼儿园“小学化”专项整治工作上的问题主要表现为：1.对区域游戏活动的认识有偏差，认为游戏活动可有可无；2.不能创设支持儿童游戏与学习的环境，投放的材料不符合儿童年龄特点；3.不能明确自身在区域

活动中的定位。看不懂幼儿游戏行为，无法科学指导和支持幼儿，甚至把区域游戏活动变成了小型集体教学。

阻力三：园长保教领导能力和改善办园条件的意识还亟待提高。幼儿园教育内容、教育行为的“去小学化”是一个系统的工程，认识游戏价值、创设游戏环境、投入游戏材料、增加班级人员配置、改革管理评价体系、培训师资队伍……牵一发动全身，考验着园长领导保教工作的能力。同时，改善办园条件的前期经费投入是必不可少的保障，而农村幼儿园收费低，普惠性资源还不足，影响园长实施幼儿园教育“去小学化”的积极性。

二、农村幼儿园“小学化”专项整治工作的实践与建议

第一，提高认识，明确“去小学化”是幼儿园课程改革的趋势，也是一项系统工程。

首先，园长要认识到“去小学化”是事关幼儿身心健康成长的大事，是幼儿园课程改革必然趋势。箭在弦上，不得不发，这既是国家政策的要求，也是未来幼儿园行业重新洗牌的机遇和挑战。随着民办幼儿园教育的兴起，幼儿园之间的竞争也进入了第二个阶段——教育质量的竞争，“游戏”是最适合孩子的独特学习方式，对孩子游戏水平的评价，将是未来教育质量的重要评价内容，“去小学化”工作，势在必行。

其次，要认识到去小学化是一个非常漫长的实践过程，是一个需要进行整个管理体系调整的复杂的过程。上致意识形态的改变、心态的调整，下到评价方式的调整、组织与实施的技巧，都是一场变革。“去小学化”会颠覆我们很多的认知、行为，教师和园长以前的特长，可能现在不再是特长，教师和园长以前不重视的工作，现在要格外重视，改变原有的习惯是一个痛苦的过程。幼儿园只有坚定信心，做好攻坚克难的准备，“去小学化”工作才能落实。

第二，幼儿园要做好时间、空间、人力、材料的准备。一是要确保一日活动中充足的自主游戏时间。

明确区域游戏活动的主体地位，将游戏活动安排在上午或下午的黄金学习时间，让人人参与区域游戏活动。一般情况下，从进区到活动反思，小班不少于40分钟，中班不少于50分钟，大班不少于60分钟，游戏水平提高后，只要材料投放得当，游戏的时间还可以更长。充足的游戏时间，才能为幼儿充分探究、深入探究提供可能。

二是要创设与五大领域学习对接的区角环境。

充分利用寝室、走廊等闲置的空间，创设区域活动的环境。在空间不够的幼儿园，要以时间换空间。如：将班级幼儿分为AB两组，区域游戏与户外活动交替进行。

充足的保教配置。游戏活动中幼儿的活动范围扩大，活动模式多样，需要教师提供个性化的支持与指导，这对教师的配置提出了更高的要求。

充足、多样化的材料是幼儿学习最重要的载体。游戏材料的来源有购买、自制、收集三种途径。在区域活动的第一阶段，材料的投放要以购买为主，因为此时，教师对区域活动的组织还不熟练，也不具备针对年龄投放适宜材料的技能。幼儿园应选择较有研发实力的材料品牌，这样材料投放的科学性、安全性才有保障，后期的跟踪指导与培训有保障。当教师积累了一定的区域活动组织经验后，材料的投放就进入了第二个阶段：根据主题活动学习的需要，收集和自制。在这个成长的过程中，全体教师要将《3-6岁儿童学习与指南》目标烂熟于心，要掌握材料动态投放的技巧。如此，教师才能做到“心中有目标，眼里有孩子，手上有方法。”

三是实施主题下的区域游戏活动，既尊重和发挥幼儿的自主性，又能确保幼儿学习与发展的确定性。

主题活动是指在一段时间内，教师与幼儿围绕内在脉络和价值关联的中心内容（即主题）来组织教育教学的活动。主题活动像一根线，将幼儿园几个版块的活动串珠成链，实施主题下的区域游戏活动，既尊重和发挥幼儿的自主性，又能确保幼儿学习与发展的确定性。

以我园小班主题活动《我爱我家》的主题活动为例，教师以“我爱我家”为主题，确定了“我的大家庭”和“我是家的小主人”两个学习系列，将五大领域的内容，整合在集体教学、区域活动、家园互动、生活活动中，形成清晰的学习思维导图。教师依据思维导图，将学习内容安排进周计划和周区域活动计划中，并在家园互动中向家长公示，主题活动的目标明确，既有利于教师有条不紊地开展教学活动，又有利于家长和幼儿园对学习结果进行测评。

第三，以亲子阅读为突破口，赢得家长对“小学化”专项治理工作的支持。早期阅读有益于提高幼儿的观察能力、表达能力、想象力、逻辑思维能力以

及幼儿对文字符号的兴趣，这些能力都是幼小衔接的重要学习品质。相对而言，早期阅读活动开展带来较多的显性学习成果，在课程改革初期，是缓解家长焦虑，赢得家长对“小学化”专项治理工作支持的突破口。

每个学年的上学期，幼儿刚刚入园，语言区投放的绘本孩子还读不懂，不太感兴趣，是启动阅读活动的最佳时期，我园都会以“书香浸润童年，阅读点亮人生”为主题开展为期两个月的学习活动。通过创设语言区，投放适宜的阅读材料；通过集体教学活动，提高幼儿的阅读技能；通过家长沙龙或专家引领，做好亲子阅读活动指导；发动“21天亲子阅读打卡”活动，培养幼儿的阅读习惯；通过教学研讨，找到合适的方法指导幼儿在语言区做讲述游戏；通过“讲故事活动”、“绘本表演活动”、“制作绘本”活动来展示主题活

动的成果。两个月的深入学习， 幼儿的发展非常显著， 是让家长认同幼儿园教育理念的最好契机。

值得重视的是：对家长的指导重点是不同年龄阶段的早期阅读技巧，切勿把早期阅读变成识字活动。

第四，教育行政部门主导，多方共同努力，构建和强化幼儿园和小学之间的双向协作机制。

落实幼儿园“去小学化”，幼儿园要学会借力。对重要的文件精神、当地教育局的宣传资料、《3-6 岁儿童学习与发展指南》要利用家长培训会、幼儿园公众号、宣传栏等形式不断宣传，让家长了解形式、趋势。同时，幼儿园要构建和强化幼儿园和小学之间的双向协作机制，在大班以“我要上小学了”、“离园倒计时”等活动，带领大班幼儿参观小学、体验小学半日生活，邀请辖区小学校长与家长共话幼小衔接问题，让家长明确幼儿教育的目标与意义，支持幼儿园“去小学化”。

第五，多方创新机制，寻求专家力量的长期跟踪指导和持续专业支持。

幼儿园“去小学化”工作，是一项系统工程，更是一项科学活动。一方面， 它需要幼儿园内部的教师持续不断地研讨、分享、交流，以确保每个老师的积极性得以保持并在有效的互动中快速提升。另一方面，幼儿园要积极寻求专家的力量长期跟踪与指导，以保障游戏活动的科学开展，闭门造车很容易让我们的保教活动“误入歧途”，而孩子成长与学习的敏感期稍纵即逝。

湖南省学前教育学会“共建幼儿学习活动体系”是湖南省贯彻《指南》的实验成果，是汇聚了众多的国培专家和省示范园开展幼儿园去“小学化”工作的研究成果。2018 年，我园力争多方支持，申请成为该活动体系的基地园，这是我园“去小学化”工作的重要转折点。活动体系从幼儿园的区域游戏活动环境的创设、材料的动态投放、园本课程的建设、园本研讨的新模式、主题活动下大型活动的开展都有专业的指导。湖南省学前教育学会专项组还多次下园诊断、送培下乡、跟班观摩，对全园上下扫清认识障碍、组织与实施策略的提高、成果呈现， 都给予了大力的支持。这个过程中，我们深深地领会到了专业的生产力是巨大的。

“去小学化”任重而道远。它需要所有的园长像初创业一样深入教学的一线，像初入职场一样深入培训学习的一线，像圣斗士一样深入教学研讨的一线，狭路相逢勇者胜，术业有专万人勤。努力推行幼儿园去小学化工作，关系到国家和民族的未来，这是社会责任，也是我们这个职业应有的担当。愿扎根农村的幼儿教育工作者们与时俱进，为教育的百年大计，贡献自己的力量。

（原载于《湖南学前教育》2019 年第 4 期）

幼儿园保育工作中的“过度保护”现象研究

长沙师范学院 刘美玲 张建国

《3-6 岁儿童学习与发展指南》明确提出：“幼儿身心发育尚未成熟，需要成人的精心呵护和照顾，但不宜“过度保护”和包办代替，以免剥夺幼儿自主学习的机会，养成过于依赖的不良习惯，影响其主动性、独立性的发展。”《幼儿园教育指导纲要》也提到“幼儿不是被动的“被保护者”。教师要尊重幼儿不断增长的独立需要，在保育幼儿的同时，帮助他们逐渐学会生活自理，增强自我保护能力。”幼儿身心发展特点决定了其应该受到成人的精心照料，精心照料在促进幼儿的健康发展中起着积极作用，但也不能忽视成人“过度保护”和“包办代替”对幼儿产生的消极影响。

一、幼儿园“过度保护”的主要表现与分析

幼儿的身心发展特点决定了幼儿园必须遵循“保教并重”的工作原则，幼儿保育工作既是幼儿园专业性的体现，也是家长最看中的方面之一。幼儿园保教方面的工作越来越高标准、严要求，对于保育工作的“度”把握不当，造成了幼儿园实际情况中存在着过度保护现象。笔者在幼儿园进行了为期两个月的观察，共收集相关 35 例，将案例整理分析，发现其主要表现为：

（一）过度注重环境安全

幼儿园物质生活环境安全方面的“过度保护”主要表现在设施设备安全性高以及严格控制室内温度，防止幼儿受寒受热两个方面。通过改善物质生活条件，来保证幼儿身体健康。

设施、设备安全性过高。该园过分注重场地设施、设备的安全性能，确保幼儿不受意外伤害。户外活动场地采用的是赛格(CAG)悬浮式拼装地板,属于室外场地材料中技术含量最高、最为环保安全、保护性能最好的场地材料，深受幼儿园的喜爱。操场左侧是一套组合式滑滑梯，这是全园唯一的大型固定设施，右侧走道铺设木制地板。门厅、走廊、拐角中的棱角用泡沫包边，且高度于幼儿身高齐平。全园共两楼，每级阶梯都设有踏步防滑板，楼梯左右两侧均设有扶手，左侧增设栏杆，为防止幼儿攀爬栏杆，将栏杆与上层楼梯用粗绳连接成网。教室内相对空旷，墙角、置物架角、钢琴角都用泡沫进行了包边软化，甚至所用圆角桌也再次包边。据教师介绍，教室中区域设置得比较少主要原因是保证幼儿有足够的活动空间，防止幼儿嬉戏打闹时造成意外伤害。

不恰当控制室温，防止幼儿受寒受热。控制室温的确能有效防止幼儿受寒受热，在极端天气情况下，能为幼儿的身体健康保驾护航，这也是幼儿园引进设备改善园内生活环境、生活条件的用意。幼儿园要求教师午睡时仅提前 20 分钟开启空调，便于幼儿脱衣入睡，幼儿入睡后关闭空调，并开窗通风，但教师为了防止幼儿踢被子造成感冒而全程开启空调。

综上所述，幼儿园保育工作中对于幼儿安全、健康方面的部分做法存在“过度保护”，幼儿园应根据教育部要求为幼儿提供适宜的环境，但却并不是将其与现实的环境隔离，幼儿园中过多的保护措施在现实生活中并不存在，因此，交给孩子真正能保护自己的技能才是最重要的。熊小燕（2013）也提出“不要把孩子和真实生活剥离、不要过度限制和剥夺孩子的探索机会，在适当的保护下，发展孩子的自我保护能力，才是“授之以渔”的长远选择。”

（二）生活环节“包办代替”

包办代替是指父母完全代替孩子做许多力所能及的事，也不培养孩子自我服务的能力和技巧，反而培养了孩子的依赖心理。幼儿园中，保教人员在生活细节照顾中存在“包办代替”行为，主要包括：教师盛饭、摆桌；教师喂饭；允许挑食；起床时直接帮助幼儿穿衣、穿袜；限制幼儿自主取水等现象。

教师提前摆好饭菜。保育教师在每个进餐环节，都会将饭菜提前摆放好，幼儿洗手之后直接入座就餐。幼儿刚开始尝试自主取餐时，保育教师阻止其行为，渐渐地，幼儿与教师对这种方式都习以为常。班级其他教师对于保育教师的做法没有发表看法，也没有阻止。为了减少工作中的麻烦与突发情况，保育教师采用了“包办代替”的做法，从保育教师视角来看，排队取餐只是一件小事情，随着幼儿年龄的增长会自然而然地改变，这是传统保育观念的误区。自觉排队取餐是对幼儿来说并不难，打翻碗也只是偶发性小概率事件，但是缺少了这一环节，对于幼儿文明用餐习惯以及独立生活能力都存在消极影响。班级其他教师在这种情况下并没有纠正保育员错误的保教观念，偶尔还会主动帮助保育教师摆餐盘。

教师给幼儿喂饭。进餐是幼儿必备的生活技能之一，对幼儿来说完全可以自主完成，保育教师给吃饭速度慢、吃饭不专心、吃饭时与他人交流的幼儿喂饭。有的幼儿不愿意被喂饭，但是教师会带有一些强制的态度。喂饭现象在幼儿园非常普遍，由于保育员对部分幼儿的“特殊照顾”，进餐慢，可以受到优待，会影响其他幼儿的价值判断，引得其他幼儿模仿以求得关注。幼儿园管理者赞扬保育教师在饮食上对幼儿的细心照顾，家长也希望幼儿能够被细心照顾，这也让保育教师的喂饭行为看起来合情合理。保教人员应当加强对幼儿的引导，找到其进餐困难的真正原因，对症下药，改变其现状，而不是通过喂饭这种治标

不治本的方法来解决。

起床时帮忙穿衣穿袜。每天起床，是班级保教人员最忙碌的时间，总有一部分幼儿不能或者不愿意自主起床。这时候保教人员为了不耽误一日生活环节的其他安排，往往采取直接帮助幼儿穿衣穿袜的行为。教师全体出动，有的打甜汤，有的绑头发，有的帮助幼儿穿衣穿袜。教师提供的精心照顾，既增加了自己的工作量，又降低了幼儿的生活能力。教师在发现这些幼儿穿衣服存在问题时，有时候要求幼儿自己完成，大部分时间直接帮幼儿穿好衣服，很少能耐心地教授幼儿穿衣的方法，给予其足够的练习机会。因此，班级中穿衣有困难的孩子基本上每天都是同一批，此外，班级其他幼儿偶尔为了引起教师关注，也会赖在被窝里面，请求教师帮助，教师批评其行为后，仍然会提供帮助。

饮水时限制幼儿自主取水。该园饮用水是食堂烧好，并冷却一段时间后由保育教师用桶提到班上，再倒入保温桶。保温桶的安全性能高，水温适宜，幼儿已经具备自主取水的能力。幼儿每日除了规定的饮水环节，还可根据自身需要增加饮水量，教师在尽量保证安全的情况下应教会幼儿正确取水的方式，以及别人取水时，排队等候的幼儿应该怎么做。取水时的突发事件，担忧幼儿安全、受到家长的责备，而让幼儿远离饮水处。班级其他教师也渐渐习惯了这种方式，限制幼儿自主取水。

如厕后帮助整理衣裤。如厕时，一名教师站在厕所门口照看幼儿上厕所，并不时提醒幼儿便后洗手，另外两名教师坐在椅子上，帮如厕完的幼儿挨个整理衣裤。该班共有 21 名幼儿，整理完也需要较长的时间。而且教师不仅在每次如厕后会帮助幼儿整理衣裤，离园活动时，教师也会挨个帮助幼儿整理衣裤。整理衣裤是保持自己仪容仪表干净整洁的必要生活技能，教师的正常保育是先教给幼儿这项技能，并对幼儿完成情况进行检查，找出其中存在问题的幼儿，提供适宜的帮助与指导，而不是帮助幼儿完成整理衣裤的全过程。

（三）教育活动中的代替与限制

教育活动中，保育教师需要配合带班教师的工作，观察幼儿的实际情况，提供适当的保育。教育活动当中也存在一些代替与限制的现象，从代替幼儿完成操作任务，使用安全性能高的工具，十分注重区角安全性。

代替幼儿完成操作任务。幼儿园教育活动中强调从幼儿直接经验入手，培养幼儿的动手操作能力，但是教育活动中经常出现“包办代替”现象。为了能让所有幼儿在同一时间内完成同样的任务，直接剥夺动手能力稍差的幼儿自主动手操作的机会。教师的活动重点不在于让幼儿感受操作过程，而在于成品及拍照留念。教师用于拍照留作纪念的时间比操作环节的时间还长，这是不正常的现象，活动成为了给家长的“表演”。幼儿不必非要完

美的成品，而是要体验操作的过程，即使最后没能完成，多引导、多练习，而不是“包办代替”。

过于注重使用工具的安全性能，忽视幼儿的实际能力。幼儿园选择安全性能较高的使用工具防止幼儿受伤，但是对幼儿的实际能力把握不清或者过于担忧，在一定程度上降低了幼儿在集体活动中应有的水平。

过于注重区角安全性，限制幼儿活动需要。该园课程设置以五大领域为主，英语教育为辅，教室有区域活动，但是区角设置得却并不多，区域职能较明显的只有阅读区和美工区。就该问题向班级教师和园长助理请教，二者给出的回答主要包括两方面的原因：一是由于园内教室面积较紧张，为了保证幼儿的活动空间；二是区域设置将教室分隔为不同的板块，创设不同区域环境，教室内环境复杂，容易造成幼儿的意外伤害。据了解，该园将班级分为“双语班”和“国际班”，“双语班”实行“教寝合一”，而“国际班”则是“教寝独立”，“国际班”在区域设置上也为幼儿安全让步，“过度保护”倾向可见一斑。

（四）户外活动中过于担忧幼儿安全

户外活动的“过度保护”现象中最常见的就是担心幼儿受到运动伤害，而减少户外活动量，降低户外活动难度，或者限制幼儿的行动。宗慧（2012）也提出：“体育锻炼是对孩子最好的挫折教育，孩子在运动中通过实现不同目标，锻炼自己的心理承受力，但现在不少学校都无法保证学生有足够的体育锻炼时间，或达到相应的锻炼强度和-content，就是怕孩子受伤。”在户外活动时，教师语言中的高频词汇为“小心、不行、危险”等等。幼儿不能从两层轮胎上往下跳；不能沿着干涸的，铺满落叶的，只有 20 厘米高的小池堡坎绕圈圈、不能在小山坡上跑来跑去；不能在老师觉得危险的区域逗留；天气稍热或者天气稍冷时都为保证幼儿身体健康而限制户外活动；教师在开展户外活动时，更多考虑幼儿的安全，将挑战指数一降再降，幼儿只能进行一些简单、安全的活动。

三、幼儿园保育工作“过度保护”原因分析

幼儿园保育工作中的“过度保护”现象受多方面因素影响，其中主要包括：中国传统教育观念影响、幼儿园安全压力大、家长对教师造成的压力大、办园体制及管理模式的影响、保教人员专业化水平不高。

（一）传统教育观念影响

尊老爱幼是中华民族的传统美德，植根于上千年来的深厚的文化底蕴。爱护幼儿主要体现在对幼儿各方面的细心照料，幼儿的身心发展特点也决定了其需要得到更多的爱护与照顾。家长与教师都深受中国传统教育观念的影响，但是这并不意味着成人为幼儿提供越

精心的照顾越有利于幼儿的发展。家庭中“隔代溺爱”较为常见，祖辈可以为幼儿提供关心与照顾，但是并不等同于事无巨细的帮助，没有节制的满足。独生子女家庭“独子难养”现象也较为常见，随着社会的不断发展，“优生优育”“晚婚晚育”等生育观念深入人心，尤其是实施“计划生育”政策以来，我国独生子女家庭数量增多。独生子女同时受到父辈、祖辈的多重关心，受到“过度保护”的可能性相对而言较大。

（二）幼儿园安全压力大

幼儿园应该为幼儿提供安全、舒适的环境，但是偶发性意外事故并不能完全避免。当前，幼儿园安全压力较大，主要从国家对安全工作的重视以及家长对安全工作的严格要求。安全问题的确应该被放在首位，但是过度强调安全问题，也会造成幼儿园“过度保护”。

政府对安全工作的重视。国家针对安全问题制定的各项法律法规，各级政府部门都把幼儿的安全生产工作列为重点，要求幼儿园必须格外注重幼儿安全。虽然有

《中小学幼儿园安全管理办法》和《学生伤害事故处理办法》但是责任划分不够明确，幼儿园处于较为被动的地位。

家长对安全工作的严格要求。家长在幼儿突发意外事故时，爱子心切，处理问题时往往比较极端，不够客观。幼儿园对幼儿安全应该负责，但是幼儿在平时生活中的打打闹闹、磕磕碰碰属正常现象，家长对该现象不够理解，认为幼儿在园，无论大事小情，只要出现了任何问题都应该由园方负全责，一味追究幼儿园的责任，使幼儿园“谈安全色变”。

（三）办园体制及管理模式的影响

幼儿园办园体制不同，以及幼儿园管理上存在不足都是幼儿园保育工作中“过度保护”现象发生的原因。

民办幼儿园占主体，服务水平要求高。“民办幼儿园占全国学前教育的比例为53%-54%”（教育部发展规划司司长谢焕忠）。当前，我国以民办幼儿园为主体，民办幼儿园盈利性强于公办幼儿园，这也直接要求其服务水平的不断提高。保教工作历来是家长最为看中的，幼儿保育护理以及安全健康工作相较于教育工作更为直观，会在很大程度上影响家长对幼儿园的评价。因此，民办幼儿园为保证生源，会迎合家长的需求，幼儿保教工作中家长的主导性强，对幼儿园服务水平要求高。

保育工作时间紧、任务重。保育教师的工作内容主要包括环境卫生、用品消毒以及一日生活环节中为幼儿提供细心的护理。这些工作本身已经非常繁杂，除此之外，该园没有请清扫公共区域的清洁员，而是将公共区域的部分给各班保育教师。保育教师有固定的公共区域工作，如：绘本馆、电影院、角色扮演区、音乐厅、大厅、走廊等等，并每周进行

卫生检查。也有不固定公共区域清扫工作，如操场、花园、小池塘等等。保育教师工作量大，又必须在规定时间内完成，往往选择在幼儿的保教工作方面用最快速的方法解决问题。

保育工作评价维度单一。通过对园长及保育主管的访谈来看，该园对于保育工作的管理和检查工作开展得比较有条理。每天上午、下午都会有幼儿园管理人员进行巡班检查，了解班级幼儿来园情况，检查教室环境卫生以及教师组织活动等情况。每一周会召开专门的保育会议，会议上会对本周保育工作完成情况进行评价，表扬其中做得好的保育教师。每个月都会组织保育员技能比赛，在竞争中学习、在竞争中提高保育教师的保育能力。但是，这种单一的评价模式将会直接导致保育教师将工作重心完全放在清洁卫生工作以及幼儿护理工作上。也就出现了案例中，保育教师不仅仅完成自己的本职工作，还替幼儿完成某些本应由幼儿自己完成的事情。幼儿园管理人员没有辩证地看待这类行为，对其事无巨细的照顾行为进行了较高评价，引得全园的保育员相继模仿，也就使得保育工作陷入了“过度保护”的误区。

（四）保教人员专业化水平低

保育人员文化素养低。保育人员自身文化素养低较低，年龄偏大。通过对该园保育教师的个人基本信息了解，从年龄来看，保育教师的平均年龄为 43 岁，

其中最年长的为 56 岁，最年轻的为 37 岁。保育教师的平均年龄偏大，具有一定的育儿经验、护理经验，但是传统观念根深蒂固，不易于接受新的教育理念或保育理念。大多数工作的开展都是依靠其经验性。从学历来看，80%的保育教师为初中学历，仅 20%为高中学历。

保教人员缺乏专业知识。保育教师基本没有接受过学前教育专业知识的学习，造成其专业知识的极度缺乏。园长受访表示，幼儿园保育工作的培训工作主要是围绕保育技能进行。缺少学前教育相关知识，仅提升保育技能是远远不够的，幼儿园教育强调“保教不分家”。班级其他教师具备专业基础知识，且都持有幼儿园教师资格证，但是其保教理念还存在不足，对于保教过程中的不良育儿观念不能及时纠正和改变。因此，保教人员的专业知识相对缺乏，应当通过培训、学习来不断提高。

（五）家长对教师造成的压力大

家长作为幼儿园教育中必不可少的一个角色，对幼儿园保教工作的开展具有重大的影响，尤其是保育工作方面。家长希望幼儿在园能够得到像家庭中一样精心的照顾，家长自身的教养观念偏差、对幼儿园保育工作的不合理要求都会影响保教工作，一方面的确提高了保育教师的保育技能，幼儿受到更全面的照顾，但另一方面，对幼儿进行“过度保

护”，使其难以养成良好的生活习惯和惠及终身的优秀品质。

家长自身教养观念的偏差。在该园家长中，随机抽取了 30 名家长进行访谈，经统计，93%的家长认为保育教师的工作内容主要包括环境卫生的清理、幼儿护理，仅有 7%的家长提到了，培养幼儿良好的生活习惯。所有家长对保育教师的评价基本包括护理幼儿的技能、环境卫生、幼儿在园健康状况。约 18%的家长有提到幼儿入园后在生活习惯、自我保护能力等方面的进步。由此可见，家长对于保育工作的认知存在一定的局限性，不够全面，家长在参与幼儿园保教活动时，对幼儿园保教活动的评价不全面。

家长对幼儿园保育工作要求高。家长送幼儿入园，希望幼儿能够获得更好的保育和教育，这是非常正常的诉求，幼儿园的确应该为幼儿提供最适宜幼儿发展的保教环境。随着人们对学前教育重视度的不断提高，社会各界对幼儿园工作的要求也不断提高，但是家长对有幼儿园保育工作要求高，却对幼儿生活自理能力、自我保护能力方面要求低，极易造成保育工作中出现“过度保护”。

四、改变“过度保护”现象的策略

通过对幼儿园保育工作中出现“过度保护”的原因分析，笔者提出政府加强关注和引导；改善幼儿园管理方式；提升保教人员专业素养；转变家长保育观念等策略，能够有效改变幼儿园保育工作中“过度保护”现象。

（一）转变保教人员育儿观念，不受家长控制

保教人员育儿观念的转变是改变“过度保护”现象中至关重要的环节，既有利于其开展正常的保教工作，又有利于开展家长工作。保教人员应该依托其专业素养，向家长传播正确的育儿观念，而不是一味被家长控制。

转变班级教师的育儿观。转变班级教师的育儿观念是防止“过度保护”的重要环节，班级教师都具有幼儿园教师资格证，接受过专业知识的学习，更容易接受科学的育儿观念。班级教师可以用自身言行来帮助保育教师形成科学育儿观念，也可以指出不当行为，善意提醒其转变。班级教师较高的威信以及良好的沟通能力能让家长更加信服，开展家长工作时要体现专业性，采纳家长合理的要求，指出家长不科学的育儿观念，从而转变家长的保教观念。

转变保育教师育儿观，注重保教结合。保育教师与幼儿相处时间长，接触多，影响大，优秀的保育教师对幼儿身心健康发展起着重要的作用。幼儿园应该提高对保育教师文化水平的要求以及其具备一定的专业知识。对于在职保育教师，可以在已有的保育技能培训当中，加入学前教育相关理论知识。掌握科学的保育观念，注重保教结合，擅于发现生活中的教育契机，增强幼儿独立生活的能力。

（二）转变家长育儿观念

沈丽雯（2015）认为，“父母教养方式对一个幼儿的身也发展非常有影响。父母的教养方式作用于幼儿平时的日常生活，幼儿在社会中的行为表现反映了父母的教养方式与观念。”转变家长保育观念应该从幼儿园和家长两个方面来谈，一是幼儿园应该加强家园联系，及时传播科学育儿观念。二是家长应该增强对幼儿园保育工作的理解，认真学习科学育儿方法。

加强家、园联系。幼儿园应该主动加强家园之间的联系，大部分家长作为非学前教育工作者，相关专业知识缺乏，需要幼儿园、教师为其解答育儿过程中的疑难、纠正其育儿观念及育儿方法上的错误。幼儿园还可以定期举办一些家长交流会，请经验丰富、专业基础扎实的教师分享正确的育儿观念，答疑解惑。听取家长对幼儿园保育工作提出的宝贵建议，权衡该意见的利弊，取其精华，去其糟粕。这样既展示了幼儿园教育的专业性，又能获得家长对幼儿园保育工作的理解，还能真正让幼儿受益。

家长增加对幼儿园保育工作的理解。徐秀玲认为，“保育是家庭教育功能在幼儿园的自然延伸。”除了幼儿园应该采取必要的措施，改变幼儿园保育工作中“过度保护”现象，家长也应该提升自己的教育能力。认真学习科学育儿方法，多听取教师给出的专业建议，做到不限制幼儿的行为、不代替包办、不过度满足幼儿需求。家长也应对幼儿园保育工作给予更多的理解和包容，不能因为小概率意外事件的发生，而剥夺幼儿探索世界的机会。遇事尽可能冷静处理，不因为偶发性的磕磕碰碰而一味怪罪教师保育不力，要对实际情况进行理性分析，否则将对教师造成巨大的心理压力，最后的受害者还是幼儿。

（三）改善幼儿园保育工作的管理方式

幼儿园保育工作管理是改变幼儿园保育工作中“过度保护”现象的重要环节，改变幼儿园保育工作管理中的误区，才能有效改变幼儿园保育工作中“过度保护”现象。

合理安排保育教师工作量及时间节点。保育教师过大的工作量以及紧凑的时间节点将会在很大程度上影响其工作态度和工作质量，极易产生职业倦怠。幼儿园应聘请专职的公共区域清洁员，不增加保育教师额外的工作压力；班级其他教师可以适当分担一些保育任务，配合保育工作，用自身的专业理论知识引导幼儿养成良好的生活习惯及自我保护能力。幼儿园可以在保持统一管理的情况下，尊重每个班幼儿的特殊性，既要求班级有统一的生活节奏，不用过于强调生活节奏的统一，可根据当天班级的实际情况作调整，有重大调整的地方提前报备管理人员，商议后再做决定。在这种情况下，保育教师就能给幼儿足够的时间以及耐心去等待幼儿完成自己应该完成的任务，“过度保护”现象也就随之减少。

多主体评价幼儿保育工作。幼儿园对保育工作评价模式单一，对保育工作的发展具有一定的局限性。幼儿园不仅能以保育教师为主体来对保育教师工作态度、工作效率以及工作完成情况来进行评价。可以以幼儿为主体，从幼儿生活自理能力以及自我保护能力等方面来进行评价。还可以从家长的满意度来进行评价，一方面可以了解家长对于保育工作的态度，也能从侧面反映出保育教师工作完成情况。另一方面，可以了解家长的教养观以及对保育工作的要求，对于不良的教养观念可以寻找合适的方法令其转变，这也是幼儿园与家庭之间有效的沟通形式。最后，幼儿园还可以从班级其他教师对班级保育工作的认可度来进行评价。综上所述，多主体对幼儿园保育工作进行评价，有利于保育工作质量的提升，减少“过度保护”现象的产生。

（四）政府加强关注和引导

政府应当重视幼儿园安全工作的同时还应加强对“过度保护”现象的关注，引导大众形成科学育儿观。

完善法律法规，明晰权责。政府应该从幼儿的特殊性出发，考虑幼儿成长的实际需要，不能因为过于强调安全问题而限制了幼儿的发展。完善相关法律法规，保护幼儿、家长的合法权益的同时也注重对幼儿园工作的客观评价，明晰突发事件中的权责问题，防止幼儿园受多方施压，造成“过度保护”。

大力宣传科学育儿观。传统育儿观念深入人心，政府可以通过电视、网络平台、社区活动、组织大型教育讲座、创作反映该现象的文化作品等多种方式来向大众宣传科学的育儿观。转变家长传统育儿观当中不合理的部分，促进幼儿各方面能力的发展。

（原载于《湖南学前教育》2018年第2期）

“老师的小帮手”角色在幼儿教育中的作用探析

长沙师范学院附属第一幼儿园 梁文娟

在幼儿园日常教育教学中，教师主要采用的教学模式是由教师带领幼儿学习、玩游戏等，引导、帮助幼儿处理生活方面的事务，让幼儿在这些活动中养成良好 的生活习惯，学习各种知识，德智体美劳全方位得到发展。在幼儿中、大班的教 学过程中，我们发现，很多小朋友对帮助老师做事有很高的热情和兴趣，我们称这些帮助教师做事的幼儿为“老师的小帮手”。那么，“老师的小帮手”有什么特 点？在幼儿园教育教学过程中，“老师的小帮手”会发挥哪些作用，有何价值？ 下面，尝试通过几个案例来进行分析。

一、“老师的小帮手”的不同类型

1. 被动型小帮手：教师主动请求幼儿帮助

案例 1：餐后活动，大班

A 老师坐在教室里，手里拿着一本故事书给孩子们讲故事，全班孩子呈椭圆形围坐。快开午餐时，A 老师停止讲述，对嘉嘉说：“嘉嘉，你到老师这来！”嘉嘉快步走了过来。“嘉嘉，老师想请你做一件事，请你去中班告诉彭老师：‘吃过午饭后，我们班的小朋友会去和中班的弟弟妹妹们一起散步！’好吗？”A 老师拉着嘉嘉的小手对她说道。“好！”嘉嘉应了一声，转身就往门外跑。“哎！等一下。”A 老师叫她。嘉嘉停住了脚步，转身有些疑惑地看着 A 老师。A 老师对嘉嘉说：“走路不要跑得太快，小心摔倒！”嘉嘉有点不好意思，继续又转身向隔壁中班走去……

2. 主动型小帮手：幼儿主动帮助教师

案例 2：过渡活动，大班

教学活动结束后，L 老师正准备下一个教学活动的教具。这时窗台上摆放的鱼缸掉到了地上，摔成了碎片，里面的小乌龟在地上四处爬动。L 老师忙向围过来的孩子们发出警告，快步拿来扫把把玻璃扫到一起，倒进垃圾桶，然后又找来了一个空塑料盒装小乌龟。这时听到一个孩子说：“老师，我来帮你抓小乌龟吧！我家里也养了小乌龟，换水的时候都是我抓它们的！”小米自告奋勇地说。L 老师马上直起身子来，问小米：“你真的敢抓吗？”“真的！不信我抓给你看！”小米的回答斩钉截铁。“那好，就请你把小乌龟抓起来吧！”L 老师接受了小米的帮助。小米蹲下来，熟练地用手指抓住小乌龟的盖子，任它的爪子在空中挥舞，然后放进了塑料盒里，又端着盒子去水槽那里接水。最后，L 老师拿来拖把擦干了地上的水，喧闹的教室渐渐安静了下来。

3. “小老师”型小帮手

案例 3：餐前活动，大班

餐前准备活动结束后，孩子们准备安静等待进餐。“阳崽，请你来当小老师，帮助老师发餐巾吧！”阳崽听到 L 老师的任务立刻起身，只见他认真、细致地给休息好的小朋友分发餐巾。他一边穿梭于朋友中间给小伙伴发餐巾，一边说：“你要把毛巾叠好，叠成小方块哦。”嘴里还念念有词：“谁休息得好我就给谁

发。”看着阳崽有模有样的神态，真是像极了小老师。

二、“老师的小帮手”在幼儿教育中的作用

1. “老师的小帮手”有利于培养幼儿的自信和主动帮助别人的良好习惯

在案例2中，小米给L老师的帮助不是在教师对他提出要求的情景下发生的，而是小米主动要帮助老师来抓小乌龟。与在老师要求下去帮助教师的嘉嘉相比，小米这种“该出手时就出手”，带有解急救困式的帮助体现出了幼儿对事物的掌控能力和自信心。小米认为自己有这个能力帮助老师，才会主动表达自己的意愿：“我在家里也养小乌龟的，换水的时候我抓它们的！真的敢去抓！”另外，小米还能对老师处在需要帮助的状况下有所把握，主动提出要帮助老师抓小乌龟，进而结束混乱场面。在这个过程中，小米的自信心被培养起来了，他在帮助教师的过程中感受到快乐，增进了自信心，会在以后的学习生活中更乐于去帮助别人。

2. “老师的小帮手”有利于发挥幼儿的榜样作用

在案例3中，阳崽平时属于顽皮、约束能力稍弱的孩子，老师请他当小帮手，一是让他在生活环节中逐渐学会控制自己；二是给他在同伴面前当小老师的机会，树立其自信心，让他通过成为小伙伴的榜样，来约束自己的行为。因此，在幼儿的一日生活中可以发挥“老师的小帮手”的标杆作用来让幼儿进行自我管理，也有利于让幼儿对“榜样”有敬畏和向往之心，培养幼儿自我管理的能力。

3. “老师的小帮手”有利于教师将更多精力放在主要教学活动中

幼儿园一日生活里，直接导致教师让幼儿帮忙的原因是教师执行工作计划的需要，虽然每个幼儿班级都配备两名教师和一名保育员，但是要对30个幼儿进行教育和保育工作，仍然会有人手紧缺，忙不过来的时候。如案例1中，主班老师要给全班孩子讲故事，保育教师准备开餐，此时又必须马上把班级午餐后的安排告诉中班老师，以免中班幼儿午餐后独立行动。分身乏术的主班老师，在这种情况下很自然地想到了在孩子们中找一个“小帮手”协助自己，于是请嘉嘉帮忙，让她代自己去告诉中班老师下一步的工作计划。

三、“老师的小帮手”对班级管理的重要价值

首先，小帮手的帮助能及时、有效地缓解老师工作中的繁忙与紧张。无论是简单还是复杂的任务，也不管是老师要求的还是幼儿主动提供的，幼儿给予老师的帮助都有利于幼儿园一日生活的正常开展。小帮手能在一定程度上协助老师完成日常事务，或在面临突发事件时给予老师一些主动帮助，满足正常教学的需求。

其次，小帮手能协助老师管理班级秩序，引导其他幼儿约束自身行为。如案例3中的阳崽，他在帮助老师做事时也不像嘉嘉那样，只是老师的一个“传声筒”，在某种程度上说他

可以看作教师的一个临时代理者，这需要阳崽运用自己多方面的能力参与，而且他还需要对其他幼儿的行为表现做出相应的判断：哪些人不听指令、哪些人守纪律等。长此以往，让逐渐幼儿成为“老师的小帮手”，有利于幼儿参与到班级管理之中，充分调动幼儿的主体能动性，逐步增强他们的自我约束、自我管理意识。

四、教师对小帮手的选择

在幼儿园的一日生活中，教师需要幼儿来“帮一把”的情景在各个环节中都有可能发生。但是，教师对小帮手的选择却不是随意的，也就是说，并不是随便哪一个幼儿都能当小帮手的。教师要对小帮手进行筛选，一般会考虑选择以下两类幼儿：第一类是各方面表现都比较好，“既聪明能干又守纪律”的幼儿；第二类是“聪明能干但是纪律意识比较差”的幼儿。

案例 1 中，去向中班老师报告“一起散步”的嘉嘉属于第一类孩子，这个孩子各方面能力发展很好，语言表达能力强、动作协调、做事很专注、记忆力也比较好。A 老师评价：“请嘉嘉这样的孩子做事，一般来说比较有把握，不需要太操心，只要将要做的事情讲清楚，偶尔加上一些指导就可以达到理想效果。”案例 3 中的阳崽则是第二类孩子的典型代表，据 L 老师说：“这个孩子平时比较顽皮，在生活环节的活动中，容易兴奋，时不时有捣蛋的行为。但是他的脑子转得很快、观察力很好。而且，你要是请他当小老师或给他事情做，他就会变得特别守规矩。”

由此看来，教师选择第一类幼儿去做事情时，目的比较直接，主要是让孩子帮助自己把事情顺利做好；教师选择第二类幼儿做事情，除了自身确实需要帮助以外，还寄托着老师的愿望“希望幼儿通过这个‘任务’让他对自己的某种行为做出一些约束和纠正。”除了这两种类型的幼儿以外，如果遇到特别容易的事情，也会根据“就近原则”，找一个距离自己比较近的幼儿充当一回老师的帮手，当然这些近处的幼儿往往是属于能力比较不错的那一群。

五、教师借助“小帮手”的注意事项

1. 注重幼儿的人身安全

3—6 岁的幼儿的身心发展特点，决定了他（她）们能理解老师交待的任务，且有一定的参与力所能及的劳动的能力。一般来说，教师在请求幼儿帮助前需仔细考虑，在任务难度与幼儿能力之间寻找结合点。并且，当幼儿按照教师要求去做时，教师应比平常更为留意幼儿的行为，必要时给出指导。例如，案例 1 中，教师让嘉嘉不要跑、要慢慢走，以免磕碰或是跌伤，杜绝出现意外情况。

2. 注重保护幼儿的积极心态

在幼儿园的一日工作中，幼儿所能完成的“既累不着自己、又能给老师省出一些功

夫”的帮助，对于老师来说是非常必要的。但对于作为“小帮手”的孩子来言，情况有时会变得比较微妙，有时候，只需要一个人帮忙的事情，却有几个孩子抢着做。比如：老师叫一个男孩去拿扫把，他刚从座位上站起来，旁边的女孩就已经跑向扫把那儿了。男孩急着嚷叫起来：“老师是叫我拿扫把的，又不是叫你拿的！”女孩也不说什么，只是抓着扫把不放。为保护两个孩子的积极性，老师只好让他们两个人把扫把抬过来。想象一下两个人抬着一把轻飘飘的扫把的样子，的确是让人忍俊不禁，但是笑过之后略作思量，我们便会意识到这是与“两个和尚抬水喝”有着根本区别的一种合作，这不是因互相推诿责任而生出的权宜之计，而是孩子们争先恐后地想帮老师做事、去承担责任而引发的冲突的一个调和的办法。这件事所折射出来是他们的勤劳以及高涨着的、想帮助老师做事的热情。教学中，老师总能清晰地感受到孩子们给老师做小帮手的意愿，有时候甚至可以放弃正在玩的游戏。从大处说，幼儿做老师的小帮手对其劳动意识与能力培养有很好的促进作用；从小处看，孩子在做小帮手的过程中能够借助自己的行为，真切地体验到自己是一个有能力的人，是一个被老师重视的人，进而激发出孩子们的自信与自尊。此外，请幼儿当“老师的小帮手”时，还要注意不能忽略平时“不起眼”的那些孩子，保证对每个幼儿不失偏颇，给他们当“小帮手”的机会。

教师让幼儿充当“老师的小帮手”，其实质是为了促进幼儿的发展，这既有利于发挥幼儿的主观能动性，使其形成良好的学习生活习惯，增强其自信心；又有利于减轻细小、繁琐的事务对教师的压力，在幼儿教育教学中具有非常积极的作用。在运用这个策略的同时，教师也应该考虑到幼儿自身特点，注重其人身安全和心理的变化，并注意给予每个幼儿相对公平的机会。

（原载于《特立学刊》2020年第4期）

蒙台梭利教育中“和平桌”的价值与应用

长沙师范学院学前教育学院 袁 林

玛丽亚·蒙台梭利是世界著名的教育家，毕生致力于研究儿童教育实践，创办了举世闻名的“儿童之家”，形成了一套科学的“蒙台梭利教育法”。蒙台梭利女士不仅着眼于儿童的发展，还重视和平教育，呼吁和平、民主、文明的理想社会的建设，呼吁实现全世界的永久和平，创立了独具特色的和平教育思想，曾连续三年获得“诺贝尔和平奖”提名。

一、蒙台梭利的和平教育

（一）蒙台梭利和平教育的背景

蒙台梭利出生于 1870 年，逝世于 1952 年，前后经历了两次世界大战。两次世界大战的背景，让她深知战争带给人类的痛苦。战争中儿童居无定所，何谈教育与发展？因此，蒙台梭利认为和平应该成为全人类的一种生活方式，成为全人类共同的目标。只有如此，儿童才能得到更好的发展。

（二）蒙台梭利的和平教育思想

蒙台梭利在《和平教育》一书中提出“教育是一种——也许是唯一的真正可以永远消除战争的方式”，她强调通过对儿童实施和平教育来达到其和平教育的终极目标：和平、民主、文明的理想社会的建设。她说：“如果我们思考教育能对世界和平的影响，我们就应当首先求助于儿童和对儿童的教育。”如果孩子们在童年早期，就能平和、充满善意地对待自己和他人，他们就不会对来自不同种族和宗教的人抱有敌意，那么这个世界才能够真正的和平。因此，蒙台梭利强调通过对儿童进行和平教育，使儿童树立正确的世界观、价值观，帮助儿童理解公民全球化、明确个人责任意识并且学会尊重、接纳多元文化。

（三）蒙台梭利和平教育的内容

蒙台梭利认为，和平包括内心和平和外在于和平。内心和平具有无限能量，直接影响外在和平，是外在和平状态的长久存在的基础。要达到长久的外在于和平目标，首先要做的就是通过教育增强幼儿的内心和平力量。因此，蒙台梭利认为，和平教育主要包括以下三个方面：1. 与自己和平相处。儿童要通过“和自己对话”、“和心灵对话”等方式，了解自己在各种状态和情境中的情绪表现，慢慢学会接纳自己的情绪、情感和现实状态，并用恰当的方式、和平的方式来释放情绪。2. 与环境中的他人和平相处。儿童在与周围的环境和

他人相处过程中，能够尊重他人、尊重环境，能够保持相对较好的人际关系，与环境、他人和平相处。3. 与世界和平相处。蒙台梭利和平教育思想的最终目标就是建设和平、民主、文明的理想社会，使和平成为一种全人类的基本生活方式，成为全人类共同的目标。因此，儿童生活在世界上，应该要学会与世界和平相处。

二、蒙台梭利教育中的“和平桌”及其价值

（一）蒙台梭利教育中的“和平桌”

蒙台梭利认为，和平教育应从童年早期开始，让儿童慢慢学会“与自己和平相处”、“与环境中的他人和平相处”。蒙台梭利在“儿童之家”中，通过创设公平、民主、自由的教育环境，增加生命教育内容，布置“和平桌”等方式进行和平教育。“和平桌”是“儿童之家”和平环境创设中非常重要的一部分。

简单来说，“和平桌”就是由 1 张桌子、2 把椅子、1 个沙漏计时器和 1 件和平对象物品构成。在“儿童之家”里，“和平桌”是孩子们寻求内心平静的心灵港湾和解决同伴冲突、达成和平友好的重要场所；此外，“和平桌”还成为了孩子们分享美好事物、增进同伴友谊的重要场所。

（二）蒙台梭利教育中“和平桌”的价值

1. 有利于幼儿解决问题能力的提升
在“儿童之家”中，由于混龄的班级成员构成形式，同伴之间的关系更为复杂，出现的矛盾冲突的情况更为普遍，涉及范围更广。因此，蒙台梭利教育中“和平桌”的创设可以用来鼓励幼儿通过和平和相互尊重的沟通方式解决冲突。首先，让矛盾双方有一个特定的物品来渐渐平和自己的情绪；其次，有一个特定的地点来讨论矛盾的解决方案。“和平桌”的使用，改变了传统的由教师直接介入、教师来判断对错、教师来要求幼儿和好等方式。教师要做的是提供这样一个场所，主要矛盾冲突留给幼儿自主解决。在这一过程中，幼儿慢慢学会倾听对方的心声、学会讨论可以解决的方案，提升幼儿自主解决问题的能力。

2. 有利于幼儿心中“和平种子”的萌芽

蒙台梭利认为，真正的和平不仅仅是国家之间的片面休战，而是人与人之间的和谐，彼此之间充满关爱与理解。和平应该是一种生活理念，进而成为一种生活方式，这正是蒙台梭利和平教育的最终目的。“和平桌”的使用，协助幼儿慢慢平复自己内心的不安，协助幼儿找到矛盾双方都能接受的冲突解决方案，一切都是基于平等和尊重，彼此之间没有欺凌，也并非简单的忍让或单纯的妥协。幼儿从实践体验中感受到同伴之间互相尊重、感受到彼此充满关爱的美好，这会在幼儿心中种下“和平种子”，并渐渐开始萌芽。

3. 有利于幼儿健全人格的形成

健全的人格是使儿童具有和平内心的不可忽视的部分。健全的人格通常有着以下特

征：1.能够自我悦纳，并能接纳他人；2.人际关系和谐；3.独立自主，态度乐观；4.能够发挥自己的潜能。“儿童之家”中“和平桌”的创设以及教师对使用“和平桌”的使用引导，都是建立在了解儿童、尊重儿童的基础上。借助于“和平桌”，冲突的双方在尊重彼此的基础上解决问题，幼儿学会自我悦纳，学会尊重、接纳他人，学会控制自己的情绪，保持平和乐观的心态，增进同伴友谊，有利于幼儿健全人格的形成。

三、蒙台梭利教育中“和平桌”的应用

（一）“和平桌”的教育环境创设

1. “和平桌”的布置

“和平桌”通常设置在相对较空旷而又安静的区域，远离活动区域，最好是靠近窗户或拥有充足的自然光的地方。“和平桌”的桌子通常是圆形的、无棱角的，选择木质材质，尺寸大小适合儿童；椅子 2 把即可，不需过多，木质材质，

尺寸大小适合儿童；沙漏计时器通常选择 3 分钟或 5 分钟计时，它可帮助幼儿平复波动的情绪和内心的不安，延长内心的平静，如同寂静游戏；和平对象物品可以是一朵漂亮的玫瑰花（被称为“和平玫瑰”），也可以是一串珍珠项链、一支羽毛、一块河石。和平对象物品的主要意义在于可以协助孩子自我安慰，帮助其实现心灵平静。为了美观，还可以铺上颜色淡雅的蕾丝桌布及其他温馨物品作为装饰。

2. 和平理念的渗透

“和平桌”的教育环境创设，不仅仅是“和平桌”的物质环境布置，还有儿童的心理环境创设。在“儿童之家”中，教师要创设一个充满爱与自由的环境，引导幼儿关心周围环境、照顾动植物、照顾自我和关心他人；引导幼儿不欺凌，使用善意和美好的话语及手势；奉行“和平承诺”，为幼儿展示世界和平旗，一起诵读和平承诺，体验和平的美好。通过和平理念的渗透，让幼儿理解每个人都拥有健康、和平、尊严生活的权利。

（二）“和平桌”的应用原则

1. 自愿的原则

“和平桌”的使用建立在自愿的基础上。和平桌赋予幼儿独立空间，幼儿可以在这里表达情绪，叙述心里话，并能获得被倾听、被尊重的满足感。所以，不论幼儿是刚开始尝试使用“和平桌”，还是熟练使用“和平桌”，教师都应该尊重幼儿自主选择的权利。当教师观察到幼儿处于情绪不安或者矛盾冲突的情况时，应首先询问幼儿是否需要使用和平桌，或者是否愿意尝试使用“和平桌”，但这种建议是建立在公平和尊重的基础上，不能强迫幼儿使用。否则，就失去的“和平教育”的意义。

2. 双赢的原则

在使用“和平桌”协助处理幼儿矛盾冲突时，应讲究双赢的原则。在利用“和平桌”处理矛盾时，幼儿最后选出的是双方都认可的解决方案。在这个过程中，不是简单的忍让或妥协，也不是雄辩，更不是征服，而是他们听取了彼此的心声，换位思考，在坦诚与友爱之间，产生了同理心，矛盾冲突渐渐得到解决。

3. 持续关注的原则

使用完“和平桌”之后，教师应该对幼儿进行持续关注。持续关注幼儿使用“和平桌”后的情绪状态，使用“和平桌”解决矛盾冲突后的同伴互动状态，也要关注幼儿自主解决问题能力的提升和发展。当幼儿能够主动利用“和平桌”和正确使用“和平桌”来解决问题时，教师应该及时进行正面强化。

（三）“和平桌”的教育指导

利用“和平桌”来进行和平教育，并不是一蹴而就的事情，它需要教师长期累积的教育引导。通常来讲，教师对幼儿进行“和平桌”的教育指导，可以包括以下几个环节：

1. 优雅与礼仪的训练

在使用“和平桌”之前，幼儿应先训练优雅与礼仪。“优雅与礼仪”是蒙氏日常生活教育的一部分。优雅是心智与身体上的和谐一致，是动作的精致化、礼貌地表达善意；礼仪是个人与社会群体的和谐一致，包括有礼貌、体贴、尊重的行为和用礼貌、平静的声音交谈等。优雅与礼仪的训练，能让处于矛盾冲突中的幼儿渐渐心态平和，冷静地思考解决问题的方法。

2. 教师的细致观察

在“儿童之家”中，教师是“引导者”、“观察者”。蒙台梭利非常强调教师对儿童的观察。教师通过对儿童进行细致观察，了解儿童的身心发展水平、当前的需要以及情绪状态。这种观察不仅是外在行为的观察，也包括对幼儿细腻的内心情感、情绪的观察。当教师发现幼儿需要借助“和平桌”来平和心态或者解决矛盾时，可进行一定的教育引导。

3. “和平桌”的正确使用

“和平桌”具有安抚幼儿情绪、帮助解决问题等功能。引导幼儿使用“和平桌”，主要有两种情况：

（1）处理情绪波动、不安

当观察到幼儿内心不安、情绪波动时，教师可以这样来引导：教师将幼儿带领至“和平桌”前，用温柔的口吻对幼儿说：“这是和平桌。当我们感到不安，就可以来到和平桌。你可以静静地坐着，你可以观察鲜花（看看沙漏、玩玩羽毛）。你想试试吗？”当幼儿选择使用“和平桌”时，教师即可翻转沙漏计时器（3分钟为宜），帮助幼儿渐渐平复

情绪。幼儿情绪平复后，教师可以给他一个温暖的拥抱，再带领幼儿回到同伴中。

（2）处理矛盾冲突

当观察到幼儿之间出现了矛盾冲突时，教师可以这样来引导：教师将冲突中的幼儿带领至“和平桌”前，用温柔的口吻对幼儿说：“这是和平桌。当我们与小伙伴发生争执时，我们可以邀请他到和平桌一起坐下来参加和平谈判。你们想试试吗？”当此时幼儿同意选择使用“和平桌”时，教师可以简单介绍“和平桌”的使用规则，或者通过布置“和平桌”使用规则标识来达到同样的效果。

通常情况下，教师引导幼儿使用“和平桌”处理矛盾的一般步骤如下：首先，安静地聆听他人的讲话，不中断别人；其次，找到双方共同需要的事物，帮助平复波动的情绪；第三，幼儿列出解决问题的方法；最后，矛盾双方选出双方都觉得最合适的方法，达成一致。如果“和平桌”正在被其他幼儿使用，那么教师要提醒幼儿，等正在使用“和平桌”的幼儿用完后方可使用，学会耐心等待，等待的过程也是平复情绪的过程。教师通过引导幼儿了解利用“和平桌”处理矛盾冲突的具体方法，帮助幼儿提升问题解决的能力。

4. 后续的观察与指导

在幼儿使用完“和平桌”之后，教师应进行后续的观察与指导，跟踪了解幼儿使用“和平桌”解决问题的效果。如果幼儿情绪未能平静或者矛盾冲突未能妥善解决，教师需要进一步进行引导。教师可以采用的方法主要有以下几种：

（1）跟幼儿直接沟通。通过与幼儿直接沟通，了解幼儿情绪不安或矛盾冲突的直接原因，根据不同的原因进行有针对性地进行引导。根据具体情况，引导幼儿进行适当的情绪宣泄或情绪表达，例如引导幼儿将自己的情绪在“心情卡”上画出来。

（2）与家长沟通。通过与家长沟通，了解当前幼儿情绪不安的原因或者矛盾冲突中家庭教育方式，与家庭一起共同制定具体引导方案，形成家园合力。（3）再次使用“和平桌”。当教师观察到“和平桌”的使用对幼儿有了一定效果但尚未完全解决问题时，可以建议幼儿再次使用“和平桌”。

蒙台梭利曾经说过，“建立和平是教育的工作”。“和平桌”作为蒙台梭利教育中“和平教育”的方式之一，其应用对学前儿童家庭教育及传统学前教育也有着重要启示。

（原载于《特立学刊》2019年第2期）

基于 Marian 引导决策模型的幼儿“自我中心”案例分析与引导

长沙师范学院学前教育学院 孙树村 陈凤玲 刘洋

儿童引导是指教师对儿童进行有效指导和互动的行为。这种行为指导建立在相互尊重的基础上，有助于创设一个安全和充满关爱的共同体，从而保持教师与儿童之间的积极关系。幼儿教师作为儿童发展的“支持者、合作者、引导者”，要将儿童发展观内化，有意识地规范儿童发出的一言一行，以尊重儿童、支持儿童发展为己任。引导能力是指在儿童的探索与交往过程中，教师依据自身对儿童的观察和理解，应儿童发展的需要，自然而然地实施积极教育行为的能力。在美国，Guidance 是高等院校学前教育专业的基础课程之一。长沙师范学院与美国韦伯州立大学合作，在全国率先开设《儿童行为观察与引导》课程，旨在帮助学生掌握儿童引导的概念、意义和目的，理解教师在儿童引导中的角色，形成儿童引导整体认知，初步建立儿童引导的意识。Marian 引导决策模型是通过相信人性本善、不加批判地接纳、持续性、真诚地交流、共情等五步骤与幼儿建立信任关系，借助先行事件（Antecedent）、幼儿行为（Behavior）、结果反馈（Consequence）等步骤的 ABC 数据分析框架评估并寻找儿童挑战性行为背后目的及原因，进而预测幼儿后续行为的引导决策分析框架。本文试图剖析基于 Marian 引导决策的幼儿“自我中心”案例，以展示儿童引导的步骤及其决策模型。

一、幼儿的选定与观察

本学期，我们在某幼儿园中班一共进行了 9 次观察，主要是利用每周五上午的区域活动时间（一个小时左右）。在此期间，我们与中一班的小朋友进行了师幼互动，期望通过引导促进幼儿更好的发展。结合观察及与园内教师的沟通，最后选定凡凡（四岁半，化名）为重点观察对象。在对凡凡的观察中，我们发现她的行为大多都有“自我中心”倾向。9 次的入园观察中，有以下 6 次比较典型的自我中心的行为发生：

表 1 凡凡自我中心行为观察记录统计表

次序	事件	教师的引导	幼儿反应
第一次	凡凡早上迟到了，在生活区已经满员的情况下，还执意要进入生活区。	积极沟通，重新导向	基本无效
第二次	因为建构区材料缺少，凡凡没有拿到想要的材料，情绪急躁，并一直向老师撒娇。	积极沟通	基本无效

第三次	凡凡到园晚，因此在区角活动的时间不够，她一直要求研究团队帮她画画，并且让她画的要比其他小朋友的多，但是自己不愿意动手。	适当忽视	基本无效
第四次	凡凡要进入建构区，可是人员已满，她把别人的班牌直接移除，挂上自己的班牌。	积极沟通，重新导向	基本无效
第五次	老师在和依依讲故事，凡凡坚持要求老师陪同她去另一个区角。	耐心倾听，积极沟通	基本无效
第六次	雯雯小朋友一直想和老师分享她的建构成果，凡凡多次阻挠，最后将雯雯小朋友的建筑推倒，材料也不收离开了。	适当忽视	反应更加激烈

“自私”是人的天性和本能，三四岁的儿童开始有了自我的概念，这时其行为则表现出“自私”。“自私”是人的一种自我保护的本能，是一种应该被尊重的本能，而平等观念和分享行为是先天和后天共同作用的产物。此时，幼儿的心理发展特点是“自我中心性”，帮助孩子从“自我中心”中摆脱出来，适应集体生活，学会与人交往、与人合作，对于他们今后适应社会，养成良好的社会性行为有很大帮助。

基于以上对凡凡行为的观察记录，发现凡凡对外在世界的认知缺乏相对性，把自己的感觉、看法或观点看成是绝对的，并且对外界的语言不予接收，这种情况下，可以认为凡凡具有“自我中心”的特征。

二、与幼儿信任关系的建立

信任关系是相信并敢于托付他人的一种感觉，建立信任关系是有效引导儿童的前提。Day & kunz 指出，师幼间的信任关系是教师引导幼儿时最强有力的纽带。离开信任关系，教师的教育和引导就变成了操控幼儿的工具，就会成为师幼间的权利争夺。建立信任关系有五个步骤：相信人性本善、不加批判地接纳、持续性（长时段与连续性）、真诚地交流、共情（通情达理与设身处地）。我们将从以下五个步骤来阐述与凡凡关系的建立：

（一）相信人性本善

儿童的善与恶是对立统一的，并且其善远大于恶。恶被证明是人精神发展的一个必然阶段，同时也存在着对恶的必然扬弃。^[5]凡凡是一个中班的幼儿，经过接触和观察，研究者判定其有“自我中心”的惯习。引导的前提是信任关系的建立，建立信任关系则需要表现出对幼儿的亲近和善意，因此，研究者对凡凡关系的态度和看法是信任关系建立的前提。当幼儿表现出错误的行为时，势必会影响到其他幼儿，但是我们此时仍要秉持“人性本善”的观念，相信凡凡是一个内心善良、天真的小朋友，是需要引导的对象。

（二）不加评判地接纳

基于幼儿特定的身心发展规律和特点，他们在不同的发展阶段会呈现特有的规律与运演机制。在观察与引导幼儿的初期，对幼儿的不当行为保持客观，选择不加评判地接纳，而不是贸然地干预和批评。当凡凡是抢走别人手上的玩具，或者提出无理的要求时，我们选择不加评判地接纳，而不是去批评她“你这个做的不对”。引导的前提是“读懂”儿童，而“读懂”儿童的前提是在接纳的基础上进行长时间的细致观察。

（三）持续性（长时段与连续性）

在观察期时，凡凡经常迟到。当她晚到时，区角活动已经开始了。此时，凡凡心仪的区域被选完了，而班级中每种区角的人数是有限制的，但凡凡每次都无视规则，想去哪儿就去哪，想玩什么玩具就一定要拿到什么玩具。针对这种情况，我们会对凡凡进行初步引导。一开始，我们会给凡凡一些自我表达的机会，倾听她把自己的观点说具体。然后用语言暗示她：“现在我可以说了吗？”同时会善意地提醒她：“希望我说的时候，你先不要插话，好吗？”以这种方式提醒她调整自己的沟通方式，达到与他人更顺畅地交流。因此，与这类幼儿相处时，需要给予其充分的关注，多倾听幼儿内心的声音，让幼儿从你的示范中了解到自我中心给他人造成的困扰，进而反思和逐步改善自身不当惯习。干预反馈表明，经过持续性的干预与引导，凡凡在这方面有一定进步，能认真倾听别人的表达。

（四）真诚地交流

当凡凡提出她想进入一个已满的区角去玩时，我们会友善地与她进行沟通，引导凡凡认识到自己的不妥之处：“凡凡，这样是不对的。一个区角只能是六个人，你来晚了，你就得选择其他的区角。你下次可以早点来，这样就能选到你喜欢的区角。”通过真诚地交流与引导，我们逐步引导凡凡学会考虑他人的看法和感受，而这是一个逐步更改、循序渐进的过程。

（五）共情（通情达理与设身处地）

共情(empathy)是人本主义创始人罗杰斯着重阐述的概念，也称为神入、同理心。幼儿老师不仅是老师，也应该是幼儿积极倾听的好朋友。身为成年人，我们无法想象幼儿的世界和感受，正如幼儿不懂大人的世界一样。因此，在发生事情时，我们应该对幼儿进行共情，将情感代入到幼儿的世界，真正地去理解幼儿。“为什么小朋友的想法是这样的？原因是什么？如果我是他，我会怎么做呢？”只有老师能理解幼儿，并与幼儿共情，且与其建立了良好的信任关系的前提下，才能对幼儿的行为进行更好地引导。在本案例中，凡凡因为选不到自己心仪的区角，才会有黏人、吵闹等特定表现，据此分析，可能是凡凡缺乏安全感，想更多地获取别人的关注。

三、幼儿个案引导分析

我们采用基于 Marian 引导决策模型的功能行为评估模型（Functional Behavioral Assessment）^[6]对凡凡的“自我中心”行为进行分析。功能行为评估是一种寻找儿童挑战性行为持续的背后目的或原因的方法，其中 ABC 数据分析中 A（Antecedent）为“先行事件”，可能预测者后面事情的发生，例如，孩子听到“傻瓜”一词可能引发攻击性行为；B（Behavior）指孩子的行为，例如，孩子对谁产生了攻击性行为，后果有多严重，在哪个区域发生的，有无后续行为等；C（Consequence）指随行为出现的结果或反馈，孩子从挑战性行为中得到或者逃避了什么，例如，孩子可能从打扰别人的活动中得到了关注，或者通过不停抱怨逃避学习活动等。

（一）ABC 数据分析

首先是行为表现（Behavior），从表 1 观察记录可看出，凡凡“自我中心”的表现频率超出一般幼儿，她需要得到老师或者是成人的过多关注，且不希望老师或成人关注别的幼儿；在区角活动中，她想要的玩具，不管别人是不是在玩，她都会想办法抢过来。一开始是求助于老师，后来是直接抢别人手中的玩具，当老师制止她的行为时，她依然我行我素，无视规则。

其次是我们通过分析先行事件（Antecedent）、结果及反馈（Consequence），发现凡凡出现“自我中心”行为的原因，主要是由于家庭环境的影响。^[5]凡凡的行为表现出独生子女的特性：家中的独生子女集父母的爱于一身，家长对其过于溺爱，对她所提出的要求百依百顺；或是家长缺乏原则，当幼儿提出要求后，知道其要求是无理的，但由于受不了幼儿的撒娇、耍赖，最后妥协了。因为没有兄弟姐妹，缺乏合作、分享、谦让、奉献等集体生活的经验，幼儿容易形成以自我为中心的观念。^[5]幼儿园也可能对她的这种心理产生影响。当凡凡在求助老师时，老师让其得到了她想要的东西。久而久之，她就形成了这样的习惯：认为在幼儿园和在家里一样，只要是她想要的东西都可以得到，老师也会帮她的。所以，就让她产生了“自我中心”心理。

（二）支持积极行为

首先，与幼儿积极沟通。例如，进行幼儿占有欲的调节过程中，当凡凡提出她想要某一个东西时，研究团队鼓励她与其他幼儿沟通，而不是依赖教师的调解；但一般情况下，凡凡都会拒绝，并单方面期待老师来解决。这时，研究者会向凡凡解释她想要的玩具已经被别的小朋友拿走了，试图让其放弃原有想法。但引导前期的沟通结果表明，凡凡欠缺与其他幼儿主动沟通的意识，幼儿之间沟通未能取得预期效果；但研究者与幼儿沟通的“破冰之旅”则为后续的引导行为奠定了基础。

其次，对幼儿重新导向。当积极沟通未能取得预期效果，尝试给凡凡提供另外选择的机会，来转移她的注意力。当凡凡在沟通之后坚持得到她想要玩具的时候，研究者提供新的选择对幼儿重新导向。这种尝试并非每次都能成功，在引导初期更是几次碰壁，但在研究者的引导中有成功进行重新导向记录。由此说明引导方法有初步的效果，但是基于幼儿个体的差异性和行为习惯养成的复杂性，引导效果的显现和引导的最终达成需要更广泛的探究与实验。

最后，可选择适当忽视。适当忽视是支持积极行为的补充手段，当凡凡因其为自我满足而过于依赖老师的时候，研究团队对其采取了适当忽视的引导策略：她所提出的无理要求，不作回应，有意地忽视她，不去关注她的行为。研究表明，开始她会继续缠着这个老师，向她撒娇，如果持续没有回应，她会马上转移目标，向别的老师提出她的要求。这样的引导策略能使幼儿淡化对不积极行为的关注，侧面加强积极行为的培养。

（三）回顾与思考

瑞士心理学家皮亚杰认为，儿童在前运算阶段（2-7岁）是处于“自我中心阶段”。大约到了三岁左右，儿童的自我意识开始萌芽。在此阶段，儿童以自我中心观察世界，认为周围的人和事物都跟自己密切相关。他们往往从“自我”出发来进行行为选择和活动设计，而不考虑他人。可以说“自我中心”人人都有，但在发展速度上存在着个体差异。如果自我倾向过于严重或到了4-5岁，甚至

6-7岁，还停滞在自我中心阶段，这就成了问题。凡凡已经是4-5岁的中班幼儿，“自我中心”应当在发展的过程中慢慢消退，可是在观察引导过程中研究团队们发现，凡凡的“自我中心”表现是较严重的。

面对这样的情况，老师和家长应该积极采取措施。老师应该帮助凡凡，让凡凡意识到要尊重别的小朋友，想玩玩具要通过礼貌的询问，玩具是可以分享的。老师可以鼓励孩子之间交换玩具，让交换玩具的两个孩子来进行角色扮演，并对所有愿意交换玩具的孩子给予一定的鼓励。家长也应该在家中对孩子进行教育，让孩子了解别人手中的东西是不属于自己的，如果想玩别人的玩具，可以跟他商量，得到别人的同意。也可以为孩子创造机会，让他们跟别的小朋友一起游戏和玩耍。在游戏中，孩子学会尊重他人，理解他人的需求，学会控制自己的欲望，学会分享和等待。家园共育，一起引导幼儿，慢慢消除其“自我中心”的心理。

结语

对凡凡观察引导期间，老师先采用了积极沟通，在凡凡的要求无法达到时，鼓励她自己与其他小朋友进行沟通；其次采用了重新导向，来转移凡凡的注意力；再次对其采

取了适当忽视的引导策略。基于 Marian 引导决策只有初步的成效显现，并没有完全达到研究者预期的效果。这充分展现了幼儿个体的差异性和行为习惯养成的复杂性，引导决策的最终达成需要更广泛的探究和更多实证研究的证实，需要更多本土化的验证。

首先要正确认识到，幼儿的“自我中心”是其成长的必然阶段，从起初分不清自己与外界事物的区别，到“自我中心”阶段，这些都是幼儿心理发展的必经阶段，不可逾越。家长和教师要正确对待和引导，可以通过讲故事、做游戏等手段来引导凡凡去认识他人、理解他人、同情他人，促进凡凡的心理从“自我”走向“他人”，由自己想到别人。应该提及的是，幼儿的“自我中心”有时可能促进幼儿喜爱神秘、冒险，幼儿会在自己的头脑中假想出另一个不同于现实世界的想象世界。在想象的世界中，幼儿可以控制一切，新的事物不断涌现，也许有许多奇思妙想都在幼儿的掌握之中，让幼儿感受自己是有能力的，从这个意义上说，幼儿的“自我中心”是有益的。

其次，家长和教师要适度满足凡凡的需求，在不危害安全的情况下，可以让凡凡做自己想做的事情，给她相对自由的童年。当她坚持想要一件玩具时，如果条件允许，在不伤害到其他幼儿的情况下最好给她，这种方式不是溺爱、顺从，而是教会她表达自己的愿望，说出自己内心真实的想法。引导凡凡社会性的发展，让她多参加集体活动。在集体活动中，能使孩子品尝到成功带来的喜悦，体验到与他人合作的意义，从而走出自我中心的圈子。带领凡凡多参加与同伴的活动，而同伴间的交往将挑战她的“自我中心”意识，处于同一水平的幼儿之间可以形成相互制约。在与同伴的共处中，凡凡会逐渐意识到别人还会有与自己不同的想法，从而降低她的“自我中心”性。不以外在的压力来强求凡凡改变其“自我中心”状态，以防产生不良后果，造成对她人格发展的负面影响，例如，会使其产生压抑、退缩等行为。如果在幼儿还处于“自我中心”阶段时，成人可以先满足幼儿的占有欲，占有过之后，幼儿在成人的引导、示范之下，可能更容易走向分享；而用外在约束的方式来对待幼儿，不仅效果不显著，还会影响幼儿自律的发展，也会让幼儿越来越自私。

（原载于《特立学刊》2019年第4期）

积极心理学理论对幼儿教师班级管理工作的启示

湖南师范大学教育科学学院 唐丽霞

一、积极心理学研究概况

积极心理学是 20 世纪末在美国兴起的心理学研究的一种新型模式，其创始人是美国当代著名的心理学家马丁·塞里格曼。它是针对消极心理学的而言的，消极心理学把工作重点完全放在对心理问题的评估、纠正上，而积极的心理学从关注人类的疾病和弱点转向关注人类的优秀品质和积极力量上。它关注普通人实际固有的潜在的具有建设性的力量、美德，主张对许多人的心理现象进行积极的解读，进而让普通人、有问题或有天赋的人最大限度地挖掘自身潜力，充满希望地生活。积极心理学的理论观点对教师进行有效的班级管理具有重要的借鉴意义。

二、积极心理学对幼儿教师班级管理的启示

幼儿教师进行班级管理，需根据幼儿的身心发展规律，以学前教育的原则和观念为指南，达到班级中人、事、物的有效互动，促进幼儿的身心和谐发展。具体的内容涉及幼儿园班级中的生活、教学常规、班级环境、班级气氛、人际关系的管理等几个方面。其中各个方面的管理都注重对幼儿的引导和浸染。幼儿教师作为幼儿园班级管理的主导，应该创造一种民主自由的氛围，促进幼儿的身心和谐发展，进而确保幼儿班级主体性的发挥。

1、创设和谐优美的班级物质环境。

积极心理学主张个体的意识和经验既可以在环境中得到体现，也在很大程度上受到环境的影响，这里的“环境”既指物质环境，也指社会关系层面的家庭、社区、学校或班级、社会文化等心理层面的环境，提出积极的团体氛围和社会机构对于个人健康成长的重要意义。幼儿园班级环境，是幼儿在家庭之外接触得最多的生活环境。由于幼儿具有吸收的心理，周围环境的优劣都会在潜移默化中影响幼儿的发展。幼儿教师应营造良好的班级物质环境，如明亮的窗户、洁净的地板、宽敞的活动室，此外，对班级墙面及活动区的布置、活动材料的投放等也应根据幼儿的心理发展特点、兴趣需要，设计得安全有效、活泼美观、动静有序，彰显童真童趣，满足幼儿动手操作的需要，以激发幼儿的主动性和创造性。这样，幼儿置身于积极的物质环境中，能够提高教师班级管理的质量与效率。

2、给予幼儿积极的情绪体验。

积极的情绪体验是积极心理学研究的主要内容之一。研究得出，积极情绪能

够拓延人的知——行能力，并能构建和增强人的个人资源，如增强人的体力、智力、社会协调性等，进而提升人的内在素质和个人品质。所以，幼儿教师 in 班级管理过程当中，应为所有幼儿营造一种积极和谐的情绪体验，这样不仅可以建立幼儿个体内心成就感，也可以营造出和谐温馨的班级整体氛围。

（1）肯定幼儿在生活中的闪光点。幼儿教师在日常班级管理中，需要随时随地注意、观察幼儿的各种表现，挖掘出幼儿在活动中体现出的潜力和积极品质。幼儿作为发展中的个体，辨别是非的能力较差，教师作为幼儿心目中的“重要他人”，幼儿会通过教师对自己的态度和评价来感知自己、评价自己、构建自己。教师的积极评价或鼓励性的符号语言可以让幼儿获得积极的成就感。当教师看到幼儿自觉地捡起地板上的垃圾、主动将玩具收进储物柜、与同伴友好相处等，应该对孩子给予及时而具体的表扬。既让孩子感受到老师对自己的关注，又使他获得了积极的行为体验，在无形中也为其他孩子树立了榜样行为。

（2）对幼儿的问题进行积极的分析评价。积极心理学认为应该注重人性的优点，而不是他们的弱点，倡导研究和探索人类的美德。由于受传统的教育思维的影响，现在许多的幼儿教师 in 班级管理特别是在常规的建立过程中，习惯于从幼儿的问题入手来进行保教工作，常规的建立体现在不断对幼儿的违规行为的批评纠正上，很少着手预防幼儿的问题或对问题进行积极的分析评价。这样，教师以成人的思想和观点来改造幼儿，较少关注幼儿在班级中的闪光点。所以，大多数时候，幼儿在班级中体会到的是老师对自己的否定与拒绝的消极情感，这样的教育观念十分不利于幼儿积极情绪及自我效能感的形成。老师在班级管理中，不应只是关注幼儿行为中的问题，而应主动欣赏幼儿的优点。如，在绘画活动中，教师不应以“像不像”为标准评价幼儿的作品，而应关注幼儿自己对作品的理解；即使是幼儿的一些违规、异常行为，教师不能以表面行为判断是非，而应该注意理解隐藏在幼儿行为背后的意义，因为幼儿消极行为背后可能隐藏着内心积极情绪情感的表达，只是因为幼儿没有找到合适的表达方式。

（3）引导幼儿从活动中获得成长。积极心理学认为每个人的内心深处都有一种自我实现的需要，这种内在资源可以帮助普通人或具有一定天赋的人最大限度地挖掘自己的潜力。激发幼儿的内在潜力，教师除了给予幼儿积极的情绪体验，还应该开展丰富多彩的体验式活动，在活动中对幼儿进行引导和启发。教师应根据幼儿教育标准及幼儿的阶段发展需要为全班幼儿的成长创造活动的机会，除了各领域的教育活动外，还有各种游戏活动，如智力游戏，表演游戏，角色游戏等。幼儿在自由愉快的民主氛围中，积极、主动地与环境中的物、同伴展开交往，在交往中的观察、思索或体验。而教师只是从旁调解和引导，在活动中与幼儿对话，在对话中促进教师及幼儿的相互成长与理解，这种理解是开放的、源自内心且触及情感

的、富有创造性的。教师对幼儿之间发生的冲突，不能以简单的“不听话”的评价进行粗暴批评或制止，而是以幼儿之间的冲突为切入点，指导幼儿解决冲突的能力及怎样进行友好的同伴交往。

3、建立良好的班级人际交往关系。

马斯洛、罗杰斯等人指出，当孩子的周围环境和教师、同学和朋友提供最优的支持、同情和选择时，孩子就最有可能健康成长和自我实现。班级人际交往作为幼儿生活的精神环境，暗示、模仿、感染等一系列的社会关系在潜移默化中影响幼儿，幼儿与同伴、老师的交往关系直接影响到幼儿的心理健康和人格发展。所以，教师应营造良好的班级人际环境为幼儿提供最优的支持。

（1）构建师幼良好的对话关系。良好师生关系的形成，有赖于教师与幼儿展开积极的对话。对话教育主张以对话的精神看待教育，以对话的精神对待教育过程，关注幼儿的生命世界，形成与幼儿之间的相互平等、理解、沟通、信任、尊重、融洽的情势和互依、互生、互补、互惠、相互激发的教育生态环境。在幼儿一日生活当中，教师不再是幼儿行为的纠正者、常规的灌输者、问题的解决者，而是促进幼儿成长的理解者和引导者。教师应该怀着对幼儿的爱心、细心、耐心、责任心与班级所有幼儿展开交往，幼儿在这种平等、接纳、支持的对话过程中，对教师形成积极的情感依恋。

（2）引导幼儿建立和谐的同伴关系。和谐的同伴关系是发展幼儿社会性、并促进幼儿心理健康发展的重要精神环境。我们的教师应该采取各种方法和手段促进幼儿与同伴积极交往。在与教师的日常交往中，幼儿会在自觉和不自觉中遵循教师的交往方式与同伴友好交往。幼儿成功的交往体验会强化儿童的交往行为，而失败的体验，如同伴冲突等，教师应该理解冲突是幼儿社会化过程中不可缺少的经历，教师不但要解决矛盾冲突、教给幼儿正确的交往方式，还应注意疏解幼儿的消极情绪体验。最重要的是，教师应对每一个幼儿保持公平平等的爱心，因为幼儿敏感的心灵会读懂你的不公与偏见，这样，会加深幼儿之间的猜忌和隔阂。

（3）培养幼儿参与班级事务的积极态度。积极心理学关注人对社会的积极态度，包括社会凝聚力、利他行为、社会责任感等。班级作为幼儿接触社会的第一个小集体，他们在其中生活、学习的过程，对其人格塑造及社会适应力的培养具有奠基性的作用。对社会的积极态度的形成需从幼儿阶段就进行培养。班级管理不仅是教师的事情，更是全班孩子的事情，教师在日常生活中，应充分调动幼儿参与力所能及的班级管理，使幼儿形成班级小主人的意识。教师首先应该培养幼儿的生活自理能力，然后为每个幼儿安排具体的班级事情，让幼儿逐步学会关心、爱护集体，为集体服务的意识。在生活活动中，可以每天指派几个不同的小组长为同桌的幼儿端饭、安排值日生保持活动室的整洁干净；在教学活动中，让幼儿把使用完的教学材料放到原来的地方。另外，

教师还可以通过组织全体幼儿参加讨论会，自然而有效地解决班级整体或班级成员间的问题或策划班级事件等，这样，不仅让幼儿感受到自身被认可、受尊重的价值感，也有利于班级常规的顺利贯彻实行。

4、发挥家长及社区资源对幼儿的支持作用。

教师通过班级管理，确保班级文化和班级氛围对幼儿产生积极的推动力的同时，还应该调动家长及社区资源对幼儿的支持作用。教师与家长可以相互就幼儿成长进行积极的沟通，形成家园共育的合力，更进一步来说，教师可以提供父母训练课程，有针对性地提高家长的育儿知识和技能。此外，教师可邀请家长来园参加班级的亲子活动，家长直接参与学生的学习生活，让幼儿体验到父母的支持。另一方面，教师还可以结合幼儿园所在社区的资源条件：资金、设备或场地、文艺文化资源、专业人员等，为幼儿的发展注入另一种社会活力，拓宽幼儿和谐的成长空间。如位于大学内的附属幼儿园，就可组织班级幼儿观看大学生组织的一些文体活动。

三、结语

马斯洛就曾说过：“自尊需要的满足导致一种自信的感情，使人觉得自己在这个世界上有价值、有力量、有能力、有位置、有用处和必不可少。”积极心理学理论有利于幼儿自尊、自信等积极心理品质的构建，同时也为教师进行有效的班级管理提供了一个全新的方法，开启了一扇更为开阔的大门。教师必须理解儿童、尊重儿童，用充满爱心的科学班级管理理念来对待儿童，这将极大地激发幼儿积极健康人格的形成，为幼儿内在自我实现潜能的开发奠定良好的基础。

（原载于《特立学刊》2012年第4期）

蒙台梭利教育中师幼互动有效性的研究

——基于“CLASS 课堂评估系统”

长沙师范学院学前教育系 袁 林

1. 研究源起

师幼互动是指幼儿园一日生活各环节中教师与幼儿之间以师生接触为基础的双向人际交流。师幼互动有效性是对师幼互动质量的一种衡量和评价，是学前教育质量的重要内容。高质量的师幼互动促进幼儿发展，而低质量的师幼互动不仅不能有效促进幼儿的发展，甚至在一定程度上会有阻碍和干扰。

近 10 年来，关于师幼互动有效性问题的探讨逐渐深入，而蒙台梭利教育中师幼互动有效性的研究相对较少。在蒙氏教师的各种师资培训中，师幼互动有效性是非常受关注的一部分，蒙台梭利教育中的师幼互动也有其明显的特征。因此，在“CLASS 课堂评估系统”基础上，我们尝试对蒙台梭利教育中的师幼互动有效性进行探索，对蒙台梭利教育中的师幼互动的特征进行分析。

2. 研究对象与研究方法

2.1 研究对象

本研究对象来自两所不同性质幼儿园的蒙氏教师，9 位来自私立蒙台梭利幼儿园，9 位来自公办园中的蒙氏班，18 位蒙氏教师均为女性。本研究主要探讨蒙台梭利教育中师幼互动有效性的整体情况、蒙氏教师在 CLASS 课堂评估系统中三个维度中的表现以及各子项目中的得分表现；同时对师幼互动有效性和师幼互动频率、办园性质进行差异性分析。由于 18 位蒙氏教师在学历、年龄、教龄等方面差异不明显，因此本研究暂不探讨教师学历、教龄等因素与师幼互动有效性的相关性程度。

2.2 研究方法

2.2.1 借助 CLASS 课堂评估系统

CLASS 课堂评估系统(Classroom Assessment Scoring System)主要是基于教师行为的角度，通过观察自然课堂情境下的师生互动以及教师如何利用教学材料来提升课堂质量的评估。Howes 等人在 2008 年的美国启蒙计划中采用 CLASS 课题评估系统收集和测量师生互动行为发现，教师良好的情感支持有利于促进儿童的社会能力发展；有效的行为管理能为儿童自我调节提供习得机会，并提高儿童的学习兴趣；同时高质量的教育支持，能有效促进儿童的思维发展。

在美国该系统常被用于学前教师培训、评估、职业发展、政策制定和研究等方面。

CLASS 课堂评估系统包括“情感支持”、“课堂组织”、“教育支持”3个维度，每个维度又包括不同的子项目。其中，“情感支持”维度包括“积极氛围”、“消极氛围”、“教师敏感性”和“关注儿童的看法”4个子项目；“课堂组织”维度包括“行为管理”、“产出性”和“教学活动安排”3个子项目；“教育支持”维度包括“认知发展”、“反馈质量”和“语言示范”3个子项目。

2.2.2 自然观察法和七点计分制

在 CLASS 课堂评估系统基础上，采用自然观察法，选用蒙台梭利教育时间（一般为上午 2 小时）对 18 位教师在 CLASS 课堂评估系统三大维度中的 10 个子项目进行观察。30 分钟为一个观察单元，对每位教师观察 6 个单元。

研究者采用李克特七点计分制现场对观察的 10 个子项目进行评分，评分为三个等级即低（1、2），中（3、4、5），高（6、7）。数据统计时，需对消极氛围需做反向计分转换，再计算三个维度各自得分（各子项目的平均分）。如教师 A 的情感支持四个维度 6 个单元的平均分分别是 6.13、1.21、5.84、6.47，那么该教师情感支持得分为 $[6.13 + (7 - 1.21) + 5.84 + 6.47] \div 4 = 6.0575$ ，保留小数点后两位即情感支持维度得分为 6.06 分。

3. 蒙台梭利教育中师幼互动有效性的表现

3.1 CLASS 课堂评估系统中 3 个维度的总体情况分析

表 1 蒙氏教师在 CLASS 课堂评估系统 3 个维度的总体情况（n=18）

	情感支持维度	课堂组织维度	教育支持
维度M	6.10	5.32	6.17
SD	0.19	0.11	0.15

通过 CLASS 课堂评估系统 3 维度的分数统计，蒙氏 18 位教师在“情感支持”、“课堂组织”、“教育支持”的得分较高。根据李克特 7 点计分制即低（1、2），中（3、4、5），高（6、7）看，18 位教师在三维度中的平均分均高于 5 分，其中情感支持和教育支持两维度平均分数为 6.10 和 6.17，已达到高分标准。但是，由于蒙台梭利教育模式提倡自由和纪律的有效结合，采用的是幼儿自主学习、教师引导的方式，因此课堂组织中的部分子项目得不到很好的体现，因此平均得分较其他两维度来说偏低。

3.2 三个维度中各子项目的基本情况分析

表 2 蒙氏教师在 CLASS 课堂评估系统中“情感支持”维度的得分情况表（n=18）

	积极氛围	消极氛围	敏感性	关注儿童看法	情感支持平均分
M	6.15	1.04	5.97	6.31	6.10

SD	0.30	0.34	0.44	0.29	0.27
----	------	------	------	------	------

从表 2 蒙氏教师“情感支持”维度各子项目得分情况可以看出，无论是“积极氛围”子项目还是“关注儿童看法”子项目，表现都较为优秀。尤其是“关注儿童看法”子项目得分较高，这跟蒙台梭利教育理念是根本契合的，蒙氏教师们也确实在教育活动中，做到了关注儿童的看法，尊重儿童的观点，认真倾听儿童的心声。从蒙氏教师在 CLASS 课堂评估系统的 4 个维度来看，表现相对较弱的是“敏感性”，但跟其他幼儿园做横向比较的话，蒙氏教师的敏感性依然可算是优秀。

表 3 蒙氏教师在 CLASS 课堂评估系统中“课堂组织”维度的得分情况表 (n=18)

	行为管理	产出性	教学活动安排	课堂组织平均分
M	5.23	5.18	5.54	5.32
SD	0.22	0.28	0.33	0.15

从表 3 可以看出，蒙氏教师在 3 个维度中，得分相对较低的是“课堂组织”维度。在“课堂组织”维度的 3 个子项目中，“教学活动安排”子项目得分相对较好，“行为管理”与“产出性”子项目得分较低。这跟蒙台梭利的教育“自由”与“纪律”的理念在中国本土幼儿园的实际应用情况有较大关系，对于行为管理等方面，部分蒙氏教师依然处于学习和摸索的状态。

表 4 蒙氏教师在 CLASS 课堂评估系统中“教育支持”维度的得分情况表 (n=18)

	认知发展	反馈质量	语言示范	教育支持平均分
M	5.74	6.25	6.52	6.17
SD	0.18	0.22	0.24	0.19

在 CLASS 的“教育支持”维度中，“反馈质量”和“语言示范”得分较高，分别得分为 6.25 和 6.52，“认知发展”子项目得分较低，为 5.74 分。“语言示范”在“教育支持”维度的 3 个子项目中得分最高，也是整个 CLASS 课堂评估系统中 10 个项目里得分最高的一项。蒙氏教师的语言示范的特点为精简高效，在教育活动中没有过多的无效语言。

4. 研究结论

4.1 蒙氏教师师幼互动有效性总体情况较好

蒙氏教师在 CLASS 课堂评估系统中的“情感支持”、“课堂组织”、“教育支持”3 个维度上表现均值较高，说明蒙氏教师师幼互动有效性总体情况较好。蒙台梭利教育中，教师的角色定位主要为引导者、支持者、示范者、环境创设者。

4.2 在 3 个维度中，蒙氏教师课堂组织维度表现相对较弱

蒙台梭利认为，儿童本性的展现需要以“自由”为前提，一个没有“自由”的儿童，其生命力的自发性就会受到压抑，就会失去生命的本质。因此，蒙台梭利提倡尊重儿童、尊重自由。但同时，“自由”又不是为所欲为，蒙台梭利在“自由”的基础上提出了“纪律”的概念，她认为“纪律”应该是一种积极的状态，而不是被动的、压抑的。那么，如何在蒙氏活动中将“自由”与“纪律”完美结合，主要依靠蒙氏教师的教育策略，这对蒙氏教师来说是一个挑战。因此，在蒙氏教师身上，我们可以看到尊重儿童、提倡自由理念的展现，但是“自由”与“纪律”完美结合，部分蒙氏教师还依然处于学习和摸索的状态。

4.3 师幼互动有效性与师幼互动频率、办园性质无明显相关

在进行蒙氏师幼互动有效性调查中发现，蒙氏教师师幼互动的频率不算多，但用CLASS课堂评估系统评估的3个维度分数均在5分以上，这说明教师师幼互动的频率与师幼互动的有效性不明显相关。CLASS课堂评估系统中没有将师幼互动频率作为师幼互动质量的衡量标准，这说明并不是互动频率高才是有效的师幼互动。因此，提高师幼互动质量不能陷入单纯提高师幼互动频率的误区。

本次调查研究的对象为两所不同性质托幼机构的蒙氏教师，参与调查的18人中，9人为公办园中的蒙氏班教师，9人为民办性质蒙氏幼儿园的蒙氏教师。由于样本量较少，无法通过T检验进行差异性分析。但是，正由于样本量较少，通过对比各子项目的得分发现，两所不同性质的幼儿园蒙氏教师师幼互动得分差异不明显。这从一定程度上说明，蒙氏教师的师幼互动质量与幼儿园的性质没有明显相关性，无论是公办园还是私立园，蒙氏教育工作者都能在师幼互动有效性上有较好表现。

4.4 蒙台梭利教育中师幼互动具有明显的特征

在CLASS课堂评估系统得分基础上，结合自然观察，发现蒙台梭利教育中的师幼互动具有非常明显的特征。

4.4.1 个别互动行为多，集体互动行为少

蒙台梭利教育中，非常明显的特征是教师通过蒙台梭利教具、材料与幼儿进行互动。在幼儿操作蒙台梭利教具、材料的过程中，教师多采用一对一的指导。因此，蒙氏教育中师幼互动个别互动行为多，集体互动行为较少。

4.4.2 互动频率相对较少，但有效性较高

蒙台梭利强调蒙氏教师应该是幼儿自发工作的导师。在蒙氏教室中，我们会发现幼儿井然有序地操作材料，教师在一旁静静地观察并记录，在幼儿需要帮助时教师会进行针对性地指导。从表面上看，蒙氏教育中的师幼互动频率并不高，但是只要有师幼互动出现，

那这种互动就一定是有效的。比起声嘶力竭、喋喋不休、过分干扰幼儿的老师，蒙氏教师就是一种安静而必要的存在。

4.4.3 蒙氏教师更温柔、亲切、平和

在蒙台梭利教育中的师幼互动中，蒙氏教师通常表现出发自内心的亲切与平和。在语言交流和指导的过程中，蒙氏教师语言轻柔、氛围轻松。而幼儿在这种温柔亲切的氛围中，也对教师流露出非常真挚和亲密的情感。

4.4.4 重视动作和语言的示范

蒙台梭利强调教师要尊重和鼓励幼儿自由选择、操作教具。教师可为幼儿示范正确的操作方法，动作示范性强；必要时教师要进行简单的介绍，语言要明确、客观，内容必须直接涉及要解决的问题，语言示范性强。

安全管理理论下幼儿园意外伤害事故的规避策略

长沙师范学院学前教育学院 马 媛

随着社会的发展，人们逐渐认识到幼儿的生命安全、身体健康、心理健康以及生活质量的重要性。自 20 世纪 70 年代以来，在发达国家和一些发展中国家，意外伤害事故成为幼儿死亡的首要原因。调查显示，全世界每年大约有五万多名幼儿因意外伤害事故而丧失生命。幼儿意外伤害事故一旦发生，不仅严重影响幼儿的身心健康发展，甚至造成生命的夭折，同时也给个人、家庭带来沉重的经济负担和精神压力。因此，幼儿的意外伤害事故问题理应引起全社会的重视。

一、幼儿园意外伤害事故的界定

儿童意外伤害事故通常是指由某些特殊情况下的突发事件而造成的损伤或者死亡，其中既有外部环境因素引起的、同时也有受伤害的主体原因所引起的。按照国际疾病分类标准（ICD-9E 编码）将意外事故伤害分为：交通伤、跌落、烧烫伤、锐器伤、碰击伤、砸伤、挤压伤、爆炸伤、咬伤、触电、中毒、异物伤、环境因素引起的伤害、溺水等共 14 种伤害类型。由于幼儿的身心发展的特殊性，自我保护意识和自我保护能力较差，且在户外活动的的时间较长，易发生意外伤害事故。研究表明，儿童的意外伤害已经取代了传统的传染病和营养不良而一跃成为中国儿童伤害发生的首要原因。

关于幼儿园意外伤害事故的界定，本文采用方益全（2005）对幼儿园伤害事故的概念解读，主要是指入园儿童在幼儿园期间和幼儿园组织的集体活动而处于幼儿园管理范围内，所发生的意外伤害事故，它主要指幼儿在幼儿园内发生的人身伤害，也包括幼儿园组织的外出活动（如郊游等）中发生的人身伤害。

二、基于安全管理理论探讨幼儿园伤害事故的必要性

安全管理理论认为人和环境是管理的核心，因此要特别重视环境的安全问题。该理论的主要代表人物是英国的格林伍德（M. Greenwood）。他认为大多数事故都是由于逻辑上的失误造成的。该理论逐渐被运用到幼儿园的意外伤害事故中。由于幼儿自身的自我保护意识较弱，自我保护能力较差，因此需要成人给予幼儿外部安全的生活环境。2016 年新版《幼儿园工作规程》中专门提到：“对于幼儿园应当严格执行国家和地方幼儿园安全管理的相关规定，建立健全门卫、房屋、设施、消防、交通、食品、药物、幼儿接送交接、活动组织和幼儿就寝值守等安全防护和检查制度，建立安全责任制和应急预案。”作为管理者和教育者，要充分认识到环境安全的重要性。

根据安全管理理论，幼儿安全的环境可以包括两个方面，第一是技术层面的环境安全，例如幼儿园的硬件设备、相关人员的专业能力等；第二是宏观层面的社会环境安全，如制度的建立、家园合作等。对于幼儿园意外伤害事故，不仅要保障幼儿在园的环境是安全的，同时也要呼吁社会各界为幼儿园创造良好的社会环境。

三、安全管理理论下幼儿园伤害事故的成因分析

基于安全管理理论，对于当前发生的幼儿园意外伤害事故，多数由于管理不到位而导致。从管理技术层面上分析，主要原因在于幼儿园的主体责任意识不强及幼儿教师自身的专业能力不高；从管理的社会环境上分析，主要原因在于当前相关的幼儿园安全管理的制度不到位。

（一）安全管理主体责任意识不强

幼儿园的保教人员作为安全管理的主体，对保障幼儿在园活动的安全起着重要作用，其教育资质、专业能力、个人素质将直接影响到幼儿的在园安全。调查显示，当出现保教人员不足、师幼比例失衡等情况时，幼儿意外伤害事故的频率会提高。

首先，幼儿教师的专业能力在一定程度上会影响到幼儿的在园安全。目前，幼儿园教师大多是从师范院校的学前教育专业毕业的，在教育教学方面接受过专业课程培训。但由于各个院校的人才培养目标不同，有的院校更注重教学法的教授，对于幼儿卫生保健及幼儿园安全管理等相关知识和技能方面开设的课程不多，从而导致毕业生入职后遇到幼儿的意外伤害事故情况未能够有效或及时处理。尽管教师入职后，幼儿园会开展一定的安全知识和能力培训，但是所学内容较为零散、专业性不强，有可能导致幼儿安全事故出现后，教职工不知所措甚至采取不正确的救护方法等情况。

其次，保教人员的安全意识也关乎幼儿在园的安全。幼儿园的保教人员若缺乏安全意识，或缺乏对危险情况的警觉性、预见性和应变能力，那么出现安全事故的几率也会加大。研究表明，在幼儿的一日生活中，上午十点到下午两点半是幼儿园意外伤害事故发生的高峰时间段，主要是由于幼儿教师在经过一上午的组织活动后，身心状态逐渐放松下来，对幼儿的监管和看护有所松懈，因此易出现意外情况。此外，有些教师认为幼儿园的安全管理问题是管理层负责的事情，与自己无关；甚至个别教师抱有侥幸心理，认为幼儿伤害事故不会发生在自己身边，对于幼儿园安全制度等相关文件中要求的措施没有认真落实到位，也没有经常对幼儿进行安全教育活动。

（二）安全管理制度落实不到位

当前很多幼儿园已制定了相关安全管理制度，例如门禁制度、饮食卫生制度等，但是在制度实施过程中存在一些问题，导致安全管理工作制度流于形式。第一，安全管理制度

的制定的流程不规范。若幼儿园在制定安全管理制度时缺乏有效和专业化的指导，那么就会导致该制度制定的内容零散、不规范、不科学。在制定相关的制度时，幼儿园管理者应该以幼儿的安全为核心，并且根据时间的变化更新原来的制度或制定新制度，而不是墨守成规。第二，安全制度执行效果欠佳。安全管理制度建立后最重要的一步就是贯彻落实，在这个环节中，明确各部门的职责以及将责任落实到人非常重要。有一些幼儿园并未根据本园的实际情况制定和落实安全制度，而是照搬其他幼儿园的相关制度；有些幼儿园没有做到将安全责任落实到岗到人，安全标准与规范也不明确，这就为幼儿出现意外伤害事故后的追责和处理埋下了隐患。

（三）客观环境中硬件管理的安全隐患

幼儿园在园意外伤害事故的发生原因很多，其中一个重要原因是幼儿园的硬件问题。首先，室内陈设及室外运动器械安全隐患多。第一，幼儿园的空间设计较复杂，教室内布置有玩具柜、桌椅等，如果这些物品在使用过程中出现了质量问题，导致玩具柜的松动、桌椅的摇晃等，后果将不堪设想；第二，活动室材料数量多、种类丰富，各个活动区域的小型玩具也易发生让幼儿误食的危险情况；第三，室外活动区的大型体育器械若常年不检修、陈旧老化，易出现铁钉或螺丝脱落等危险情况，也会成为潜在的危险因素。其次，安保监控设备不健全。现在很多幼儿园门口都设有门禁系统，家长每天接送孩子来园和离园的过程中必须刷幼儿园的门禁卡出入。这在一定程度上避免了一些安全事故的发生，但如果有人冒充家长刷卡进入，也会给幼儿安全带来隐患。此外，幼儿园的安保监控等设备的维修和监管也非常重要，若监控和幼儿园的监控室仅是摆设，没有安排人轮流监控，等到事故发生后才去调取录像，此时恐怕为时已晚。

四、安全管理理论下幼儿园意外伤害事故的规避策略

（一）强化责任主体安全管理意识

第一，幼儿园应严格把关保教人员的任教资格。幼儿园工作人员的专业素质以及工作态度与幼儿园的意外伤害事故的发生息息相关，尤其是教师与保育员。幼儿园应要求教师具备《幼儿园教师资格证》，保育员持有《保育员证》。幼儿园教职工应按时定期体检，持有《健康证》。不仅要确保工作人员的身体健康，同时还要关注教职工的心理状态，以免发生因教师的心理因素导致出现虐童、乱喂药等事件。

第二，强化保教人员的意外伤害认知与救护技能。由于幼儿身心发展的特殊性，其对于身边的安全隐患认知能力较低。有研究表明，幼儿对受伤、摔伤的认识水平较高，但是对于中毒、触电、拐骗等危险系数认知水平较低，这与幼儿直观形象思维特点有关。因此，保教人员需接受正规的伤害预防与灾害应对的培训，学习一些常见和基本的急救措施。在

平时的安全教育中应充分利用具体、形象的玩教具，以生活化教育方式对幼儿渗透安全知识；同时定期采取安全演练活动，教给幼儿在遇到火灾、地震时如何躲避伤害，增强幼儿抗灾避害的能力。若幼儿园意外伤害事故已发生，幼儿园保教人员应在第一时间对受伤幼儿进行救护。

第三，加强园内硬件管理。幼儿园应当建立一套完善的安全隐患排查制度，同时也要联系相关人员进行定期的修理和维护，要及时发现问题、上报领导、尽快维修到位；工作人员对于维修过程中的所有情况应详细记录并进行整改，做到有效反馈。

（二）完善幼儿园安全管理制度

健全完善的安全管理制度是预防意外伤害的有力保障。幼儿园的安全工作面大，涉及到幼儿园的方方面面，因此，幼儿园所有的保教人员都应当以幼儿的安全为第一开展相应的工作。

第一，完善各类幼儿安全工作制度。幼儿园应当建立一个完善的安全制度体系，根据幼儿园教学、后勤或者行政的各项工作制定相应的安全制度，做到分工明确、责任到人。如幼儿安全工作制度，幼儿接送制度、交接班制度、药品保管制度、食品验收制度、设施安全检查制度、门卫管理制度、教室安全管理制度等。除制定制度外，幼儿园还需组织教职工学习制度、提高认识，使安全责任深入人心；全园教职工应提高工作的责任心和使命感，如保育员应该操作规范、讲究卫生安全；后勤人员应当及时检查、维修活动器械。只有把安全工作要求细化到每位教职工的工作职责中，视安全工作为常规性工作，才能有效消灭安全隐患，杜绝安全事故的发生。

第二，利用多种方式分担事故风险。为避免意外伤害事故带来的系列风险，除建立、完善相关安全制度和提高幼儿园保教人员的安全意识、安全技能之外，^[11]还可以通过利用保险、购买基金等方式分散转移意外伤害的风险。这样不仅能

够对发生意外的幼儿和家庭给予补偿，同时也能够减轻幼儿园的负担。《幼儿园工作规程》规定幼儿园应投保幼儿园责任险，其保险范围主要包括幼儿园因过失致幼儿损害的责任赔偿；《学生伤害事故处理办法》也提倡幼儿参加意外伤害保险；幼儿园还可以购买教师职业险，以帮助在幼儿伤害事故中负有赔偿责任的教师。^[12]通过多种方式，有利于减轻当事人的经济负担，也在一定程度上缓解了事故发生后的矛盾纠纷。

（三）促进多元互管、多方合作

幼儿园的安全工作任务艰巨，仅仅依靠幼儿园自身的力量还是不够的，要调动各方面力量，群策群力，共同保护幼儿的安全。首先，幼儿园可以利用社会公共服务，充分发掘、利用家庭和社区的教育资源，如可邀请消防、公安、医院等机构的专业人员到幼儿园

进行防火、防暴、防病等安全工作进行专业性的引导；其次，做好与家长的沟通协调工作。在家园合作过程中，幼儿园应及时与家长沟通，通过开家长会、家长开放日等活动让家长及时掌握幼儿安全教育的有效方法，同时也应让家长明确幼儿园对幼儿并不承担监护人的责任，主要是教育、管理和保护的职责，幼儿的监护人仍然是家长，不会因为幼儿在园接受教育而发生转移。

再次，幼儿园可以与高校或者科研机构合作，共同开展关于幼儿园安全工作的研究，为建立科学、有效的安全管理制度提供科研保障。

幼儿是祖国的未来，幼儿的健康成长应是每个人都应该呵护的。当前幼儿生活的环境日益复杂，任何一件小事都可能成为潜在的危险源。教育者应积极、主动地预防幼儿伤害事故的发生，加强幼儿安全知识教育和社会宣传，多种规避方式结合起来，从而减少或规避幼儿意外伤害事故的发生，在一定程度上保护幼儿的人身安全。

原载于《特立学刊》2019年第2期

主、配班教师合作行为现状与对策研究

湘西自治州吉首市第十四幼儿园 陈茂珠

在幼儿园的日常教学中, 班内主、配班老师的合作行为对幼儿的成长有着重要影响。本文采用个案研究法, 通过见习和实习, 对三组不同主、配班教师进行深入观察、访谈, 研究了主、配班教师的合作现状以及影响因素, 并就主、配班教师该如何提高合作效果提出对策。

一、绪论

“两教一保制”是很多幼儿园的教师分配形式。两位老师和一位保育员共同承担班级保育工作, 所以班内主、配班教师的合作关系将会直接影响幼儿在园内的成长发展。但在本人见习和实习过的幼儿园中, 教师们更为注重的是与幼儿的互动行为, 对于同班教师间的合作行为很少进行具体讨论。同时, 通过查阅, 国内关于幼儿园主、配班教师合作行为的相关文献也较少。

在幼儿园, 一个班级的工作计划包括了多方面的事宜, 比如课程设计、教具准备、各种活动组织、家园联系等, 需要主、配班教师进行合理分工。正是因为工作内容的多样性, 故两位教师间的合作, 就不仅是在主班教师组织教学活动时, 副班教师负责维持秩序这么简单。关于主、配班教师该如何合作还有很多地方值得探讨。同时幼儿教师的合作能力也是其工作能力、专业素养的一种体现, 通过教师合作, 也可促进教师专业能力的不断提升。所以, 对主、配班教师合作现状的探讨, 不仅是幼儿教师自身专业能力发展的重要组成部分, 也是现下促进幼儿教师专业能力发展的重要途径。本论文深入探讨了主、配班教师在教学活动中的合作现状, 并在此基础上探讨了影响教师合作的多种因素, 最后, 针对教师该如何有效合作提出了相关对策, 有利于促进教师合作能力发展, 提高合作程度, 具有一定指导意义。同时, 也可促进教师学习和自我发展, 有效提高教师个人的专业素养。

二、相关概念界定

(一) 合作行为

“合作”作为一个心理学名词, 不同学者做出了不同解释。如, 有研究指出: “合作是一种组织的或跨组织的结构, 所有成员都被组织在一起并在此结构中达到资源、信息、权利等共享, 共同行动, 以实现单个成员或机构无法达到的目标”。李幼穗也曾在《儿童心理学》一书中解释道: “两个或两个以上的个体为达到共同的目标而协调活动, 以促进一种既有利于自己又有利于他人结果出现的行为”。

人的行为是多学科研究的课题，按照生理学家的观点，行为则是人体器官对外界刺激所产生的反应。哲学家认为，行为就是人们日常生活中所表现的一切活动。心理学家对行为有各种不同的看法。如行为主义心理学把人与动物对刺激所作的一切反应都称之为行为，包括外显的行为和内隐的行为；格式塔心理学认为人的行为由人与环境的相互关系决定，行为指受心理支配的外部活动。现代心理学家一般认为，行为是有机体的外显活动。本研究中的合作行为主要是指个体之间为了共同目标而进行的所有活动以及在活动过程中所产生的具体操作。

1. 主配班教师合作行为

李翠华、王坦（2006）认为教师合作是指教师为了达到共同的目标，彼此协调、沟通而形成的联合行动[]；饶从满、张贵新（2007）把教师合作界定为一种关系，所谓教师合作，就是教师们为了改善学校教育实践，以资源、平等的方式，就感兴趣的问题，共同探讨解决的办法，从而形成一种批判性互动关系。[]主配班教师合作是指主班教师和配班教师为了完成本班的教学任务，促进

幼儿发展，共同进行的所有活动以及在活动过程中所产生的一切具体操作。张鹏（2008）提出，“幼儿园教师合作是指两位或者更多教师或者教师和研究者为了达到共同目标而在一起工作，共同发现、探讨并解决所遇到的问题、分享经验和想法，以发展并形成新的技能促进专业发展的活动。”

三、主配班教师合作行为现状的个案分析研究

表 1 第一组个案基本资料		
	张老师	龙老师
职务	主班教师	配班教师
年龄（岁）	28	19
教龄（年）	5	2
专业	学前教育	学前教育
学历	大专	中专

注：所在园为吉首德雅幼儿园，班级年龄为中班

（一）第一组教师的研究概况

本人将第一组教师的合作情况定义为被动合作，即除了上级安排必要的工作，教师间很少主动合作，相互关系疏离。

1. 访谈内容

问题一：觉得在进行班内工作时，有无合作的必要？

张老师：“有，平时组织小朋友活动、上课，还有准备教具、学校安排大型活动要用到的道具，包括拟定教学计划等很多方面的事情都需要两个人一起完成。”

龙老师：“有，我是一个新老师，很多事情需要依靠主班的帮助。”问题二：在工作遇到困难时，是否愿意向对方请教？

张老师：“偶尔小事会请教，但一般遇到困难都会向同级关系好的同事，或者上级请教。”

龙老师：“遇到困难还是会问主班老师，比如说做环创，整个大主题就会和主班讨论，但像比较小的，譬如怎么做布置环境的一个小手工，就会问隔壁班关系好的同事多一些。”

问题三：当对方向您请教时，您的态度？

张老师：“她因为还是一个新老师，年龄偏小，我自己也跟她说过有什么不懂的就直接问我，我很乐意帮助她。”

龙老师：“肯定知无不言，言无不尽，但是这种情况很少会有。”

问题四：希望与对方建立哪种类型的关系？

张老师：“和谐，相处轻松一点的关系吧。”

龙老师：“两个人相处愉快，不要有太大矛盾。”

问题五：与班内教师讨论时，您的情况？

张老师：“我基本上是主要发言人，但我也很想听听配班和保育员的意见和建议。”

龙老师：“我听主班讲，偶尔会附和一两句。”

问题六：班级里教师间的合作研究大都是由谁发起？ 张老师：“我。”

龙老师：“主班老师，我都听她的。”

问题七：您认为哪些因素影响了两人的合作？

张老师：“合作的意识不太强，遇事都倾向于请教关系好的同事，而且我觉得她在有些方面显得比较被动，安逸于服从我的安排，去完成我给她下达的任务，两个人同等交流探讨的情况很少。”

龙老师：“觉得自己说不上话，担心自己因为经验不足，提出的想法不会被采纳。”

2. 合作现状分析

首先，该园是一所民办园，教师之间有着严格的等级制度，虽实行考核制，但还不尽完善，就本人观察到，这组教师的备课本与教学周计划上的课程安排就不符合。正因为没有及时对各个班教学计划实施的情况进行考核，导致教师的懈怠，没能严格按照教学计划组织教学活动，缺乏一个共同目标，所以减少了教师间的合作意识。

其次，本人通过见习期间的观察，发现两位教师的关系略为疏远，少有主动的合作行为。比如，当其中一位教师在组织教学活动的时候，另一位教师会串门到隔壁班，很少协助上课教师维持课堂秩序，有数次教学活动都无法进行下去，幼儿的纪律常规很差。本人记录的一次教学活动，是主班教师组织幼儿学习该园的特色教具“智慧板”，先是由教师向幼儿介绍规则，然后由幼儿自行实践，整个实践过程对大部分幼儿来说较为困难，主班无法为每个幼儿进行指导，这个时候配班依然没有配合主班，指导其余需要帮助的幼儿，最后

只有极少数幼儿完成“智慧板”，也就是说这节课的教学目标是没有达到的，幼儿并没有学到任何东西。这是反映在幼儿身上的效果。

配班老师是一个刚入职的新老师，缺乏教学经验，比如在讲故事时，语气平淡，没有肢体动作，根本吸引不了幼儿的注意力。作为主班老师，有对配班老师进行提醒的职责，但一旁的主班老师却没有采取任何措施。里特尔（Litter， 1982）指出“教师合作是教师之间结成团队，通过经验分享、提供反馈、支持与协助等形式改进教学、推动教师专业发展的过程。” []通过观察可得，两位教师正因为缺乏一个相互协助进步的过程，不仅影响教学效果，且自身的专业水平也未能得到提高。

表 2 第二组个案基本资料

	吴老师	张老师
职务	主班教师	配班教师
年龄（岁）	30	22
教龄（年）	8	4
专业	学前教育	学前教育
学历	大专	中专

注：所在园为湘西州幼儿园，班级年龄为中班

（二）第二组教师的研究概况

本人将第二组教师的合作情况定义为单向合作，即在合作过程中，由主班分配任务，配班配合完成，两人的合作关系只是单方面的服从，缺少了相互扶持、同等沟通交流的过程。

1. 访谈内容

问题一：觉得在进行班内工作时，有无合作的必要？

吴老师：“有，一般由我布置任务，然后张老师去完成。”

张老师：“有，平时工作任务很多，只靠一个人肯定不行。”

问题二：在工作遇到困难时，是否愿意向对方请教？

吴老师：“我会询问她的意见当作参考。”

张老师：“会的，而且经常请教，吴老师从事幼教行业多年，经验丰富，我有问题都会直接向她请教，刚开始我作为实习老师，在班上从保育员做起，小到清洁扫地的的问题，再到后来开始试教，如何引导幼儿发散思维，怎么维持好课堂秩序，都是吴老师指点我的。”

问题三：当对方向您请教时，您的态度？

吴老师：“张老师在我们园执教了 4 年，从一开始就是我带的她，她自己本身就勤学好问，态度很积极，我也很乐意去指导她。”

张老师：“吴老师有时候会询问我的意见，我都照实回答。”

问题四：希望与对方建立哪种类型的关系？

吴老师：“良好、互助的关系。”

张老师：“想进一步成为朋友关系，虽然我们相处融洽，但目前只是前、后辈的关系。”

2. 合作现状分析

首先，该园是一所公办园，据本人调查了解园内老师分带编制和合同制两种， 三分之二的班级教师配置都是由执教多年的带编制教师担任主班，配班为入职1-3 年的合同制新老师。

通过本人的观察，该班除少数特别调皮的幼儿以外，大部分幼儿的常规、行为习惯良好。比如早上入园后，当天早上的代班老师就负责组织幼儿安静有序地用餐，另一位老师就组织不需要用餐的幼儿搬椅子到指定位置，然后安排幼儿进行区角活动，或是给幼儿讲故事。通过谈话，本人了解到，该班从小班入学开始，早餐期间就一直这样组织幼儿，所以到中班，也就是本人实习观察期间，即便有时没有老师组织，不需要用早餐的幼儿也能有序进行活动。

在上课的时候，幼儿都表现活跃，大胆举手发言，几乎每个幼儿都认真参与到教学活动中，有时副班上课会出现场面过于混乱的情况，主班就会在课后对幼儿进行常规教育。从整体来说，该班幼儿的心智发展水平都较高，正是在主、配班教师的高效合作带领下，促进了幼儿的健康成长。

表 3 第三组个案基本资料

	罗老师	杨老师
职务	主班教师	配班教师
年龄（岁）	33	19
教龄（年）	10	2
专业	舞蹈	学前教育
学历	中专	中专

注：所在园为重庆新村幼儿园，班级年龄为大班

（三）第三组教师的研究概况

本人将第三组教师的合作情况定义为自然合作，即两位教师相互信任、支持，相处融洽，自发地合作。

1. 访谈内容

问题一：觉得在进行班内工作时，有无合作的必要？

罗老师：“有，一般是由我们两个老师共同商讨教学计划，在组织教学活动时我负责语言活动，杨老师负责手工活动。”

杨老师：“有。”

问题二：在工作遇到困难时，是否愿意向对方请教？

罗老师：“当然，我们两个擅长的领域不同，该请教的就请教。”

杨老师：“我是一名新老师，有困难自然会向罗老师这位资深教师请教。”

问题三：当对方向您请教时，您的态度？

罗老师：“我很乐意为她给予帮助。”

杨老师：“罗老师请教手工方面的问题较多，我都是耐心讲解。”

问题四：希望与对方建立哪种类型的关系？

罗老师：“我很满意目前的关系，她是我的得力助手私底下就像我的妹妹。”杨老师：“成为很好的朋友，不过目前也很接近这种关系了。”

问题五：与班内教师讨论时，您的情况？

罗老师：“我们都是一起讨论，杨老师虽然入职时间短，但却非常能干，做事很细心。”

杨老师：“我们班较民主，罗老师一般都会询问我的意见。”

问题六：班级里教师间的合作研究大都是由谁发起？

罗老师：“都有，我们平常会一起讨论交流教学组织方案，幼儿情况。”杨老师：“没有特定，都会提。”

问题七：您认为哪些因素影响了两人的合作？

罗老师：“我们俩的性格比较合拍，都属于外向型，而且我们园很注重教师的配合，强调合作。”

杨老师：“首先是两个人自身的合作意识，其次我们园的老师不多，大家彼此熟悉，关系融洽，整个幼儿园的氛围很好，也算促进了我们俩人之间的合作。”

2. 合作现状分析

首先，该园是一所公办园的分校区，规模相比前两所园校都较小，因为教职工人数不多，教师间彼此熟悉。且在本人实习期间，学校开始推行“帮扶计划”，即教师两两一组，由级别高的教师带领级别低的教师，师傅指导徒弟提高专业水平。整个幼儿园有着良好的合作氛围。

在本人观察的三组教师里面，第三组教师可以说是合作程度最高的一组，两位老师不仅是单方面的引导关系，也是互补关系。首先，从教师的工作效率上来说，例如，在开学的第一周，老师的任务繁重，大到布置环境创设，制定教学计划，小到通知家长返校时间以及一些缴费问题。在主班忽略了后者时，副班已经提前通知了家长，保障了工作的正常进行。

再次，两位教师关系和睦，相互支持，给整个班级也营造了一种温馨、和谐的大家庭氛围，有益于幼儿身心的健康发展。当一位教师在组织游戏活动时，另一位教师就会在旁鼓励内向的幼儿积极参与，主班说：“通过不断的开导，孩子的性格已经比刚入学时开朗了许多。”

三、影响主配班教师合作的因素

（一）教师自身

1. 价值取向

性格因素决定了人际交往，“对合作行为的产生具有最直接影响的因素是个体的价值取向，它对于合作行为的定向、合作的策略和个体对自我贡献的估价等有着直接的影响作用。”人的价值取向有集体取向和个人取向两种基本类型，当一个人集体取向偏多时，亲社会行为也就更多；当一个人个人取向偏多时，亲社会行为也就相对较少。所谓集体取向偏多，也就是说一个人较为合群，本人观察的三组案例中，六位老师的性格都属于活泼外向型，跟同事都能打成一片。在工作中首先要和自己的同事融为一个群体，善与人交往，若是性格孤僻，不喜与人交流，又如何谈合作呢？

2. 年龄

荷兰学者维克蔓(Kitty Kwakman)通过实证研究发现，教师是否愿意参加专业合作活动与年龄存在着一定的关系。在本人观察的第一、二组案例中，较年轻的副班工作热情相对更高，更倾向于采用合作的工作方式，而年龄稍长的主班相较于合作在工作中更倾向于主导、指挥，或是选择与同级别的老师合作。“这不仅在某种程度上反映出教师之间的合作依然存在障碍，同时也可以看到年轻教师因为自身业务水平的限制，需要同时也愿意请教有资历的老教师，而有一定教学积累的教师则更乐意通过自学或其他方式来获得提高。”

3. 个人资历

在本人观察的第一组教师案例中，副班因为专业知识欠缺，教学经验不足，缺乏自信有一种逃避合作的意识。而在第二组案例中，主班教师因为资历丰富，在合作中常常充当“领导者”的角色，完全主导，而使副班减小了提升进步的空间，虽然合作效果较好，但对教师个人的发展却是有限制的。

（二）幼儿园

1. 学校的制度

在这三组案例中，第一对教师所在园为民办园，首先，本人曾向主班请教过关于教师工资分配的问题，她提到在她们幼儿园每个教师的工资都不一样，园方会参照各种考核评定来发放工资，但配班的工资普遍较低，实质她们的工作分量也并不比主班少，涉及到明显的利益分配不均，必定会影响到教师的工作积极性。其次，民办园教师都为合同制，尤其是年轻的老师，1-2年的短期合同到期后，都会选择离职，也就存在了一个工作的不稳定性，两位教师配合程度的磨练需要稳定的工作环境为前提，合作伙伴的经常性更换势必会影响教师间的合作。

2. 学校文化

“学校文化是将学校师生员工凝聚在一起的学校价值观、学校信仰、学校规范等。”一个学校的整体文化势必会影响到教师文化，在本人观察的三组案例中，第一组教师所在幼儿园曾提到过，该园目前效仿企业模式，将教师分成小组进行管理培训。第三组教师所在幼儿园园训中就有团结互助一条，强调教师间要团结一心、互帮互助，营造了良好的合作氛围，故而激发了教师的合作意识。可见“学校文化会以强有力但又微妙的方式影响我们的思维方式，并以学校特有的群体反应方式指导着我们的行为”。

四、关于提高主配班教师合作效果的对策

（一）促进自我提升

1. 端正意识

在与其他教师合作前首先要分清竞争与合作的关系，由于幼儿园存在不同的奖惩制度，教师间必然会存在一个竞争关系，适当的良性竞争可以调动教师个人和班级团队的积极性，在竞争中可以发现自身的不足，汲取别人的长处。所以需要教师摆正心态，不能因此对合作伙伴产生抵触心理。

2. 提高自身专业素养

在本人观察研究的三组案例中都存在一个主、配班教师能力差距的问题，这在一定程度上阻碍了教师合作的顺利展开。作为资历较浅的新老师，要有意识地去提升自己的能力。具体表现可以先给自己制定一个发展规划，其次，保持不断学习的良好品质，在组织完教学活动后反思自己的不足然后改进，不断向有经验的前辈请教、学习，牢牢把握好每一次学校组织的教研会、外出学习等锻炼机会。

3. 注意沟通的技巧

沟通是两个人合作的重要途径，首先，要秉持平等的交流态度，主班教师作为有经验者，应该对配班耐心引导，切忌不可以居高临下的态度示人，这样既会影响两人的合作氛围，又会打击配班教师的自尊心；同时配班教师也要保持自信，在合作中正视自己的地位，不可妄自菲薄。其次，要注意交流的技巧，双方在合作探讨时都要注重倾听，有不同意见可以稍后提出，注意语气尺度，凡事讲究一个共同商量，主班不能以自己经验丰富为由就忽略配班的提议，但若是以合理理由驳回，配班也应该摆正心态。

（二）园方优化管理

1. 改进师资配置

首先，在幼儿园，每个老师都有不同的性格差异，幼儿园领导可以对每个教师进行考察、评价，然后进行合理的教师配置，安排互补的两人在一个班工作，可达到取长补短

的效果，这样合作起来也就事半功倍。

2. 完善奖赏制度

多数幼儿园的奖赏评定都是以教师个人为单位，这样一味的突显个人作用只会破坏合作氛围，幼儿园可以班级为单位制定奖赏制度，比如根据各个班一学期的幼儿常规表现、家长满意度、有无安全事故等情况，在期末进行优秀班级评定，并对优秀班级的教师给予相应奖励。

3. 营造合作氛围

首先，幼儿园领导要表现亲民，多与教师进行沟通互动，带头营造温馨、和谐的工作氛围。其次，幼儿园可以开展多种形式的培训、讲座等，培养教师的合作意识，比如，给每个班制定一个需要两位教师共同完成的目标，然后定期开展交流会，教师进行经验共享，通过合作共同进步。

示范性幼儿园游戏活动质量评价

湖南师范大学教育科学学院 杨莉君 罗叶琦

一、问题提出

近年来,教育质量评价受到了前所未有的关注。国外相关研究早已证明提高学前教育质量对幼儿成长具有十分重要的促进作用。我国《幼儿园教育指导纲要(试行)》颁布以后,各省市幼儿园分级分类标准和示范园评估标准都进行了重新修订,比以往有了很大改进。游戏是幼儿园教育的主导活动,但有研究发现有近 1/3 的样本班级根本没有设置游戏区,或者幼儿无法自由选择与自主开展游戏活动。本研究拟在科学评价长沙市部分示范性幼儿园游戏活动质量的基础上,提出相应的改进建议,以为示范性幼儿园内涵发展提供有益参考。

二、研究方法

本研究主要采用《中国托幼机构教育质量评价量表(试用版)(第二稿)》中“游戏活动”子量表,它源自美国《幼儿学习环境评价量表(修订版)》(ECERS-R),后经中国学者修订,虽然仍有文化适应方面的问题,但还是能够为我们评价我国当前幼儿园教育质量提供一个新的视角的。该游戏活动子量表同时提供了维度和项目评分,其中维度评分体现的是该维度所达到的指标等级,由低到高为:1分(不适当)、3分(最低要求)、5分(良好)、7分(优秀)。项目评分则根据各维度分数评定为1—7分,其中1分为最低分,7分为最高分。

本研究采取目的性抽样,选取长沙市 14 所幼儿园作为样本幼儿园,其中公办示范性幼儿园 8 所、民办示范性幼儿园 6 所,然后在样本幼儿园随机选取一个小班、一个中班和一个大班。研究者两人一组,每组对样本班级开展的游戏活动进行为期一周的观察,观察重点为游戏活动过程及在此过程中发生的师幼互动事件。对所有数据采用 spss13.0 进行统计分析。

三、研究结果与分析

(一) 示范性幼儿园各类游戏活动的质量概况

由表1可知,平均分大于4的游戏活动类型依次是精细操作游戏、美术游戏,且美术游戏的平均分高于精细操作游戏。平均分在 3—4 之间的游戏活动类型是角色/戏剧游戏、建构游戏、数学游戏、自然/科学游戏、音乐游戏、音像设备使用。沙/水的平均分为 1.762,明显低于其他游戏活动类型。可见,美术游戏活动质量高于其他

游戏活动质量，沙/水游戏质量低于其他游戏活动。单因素方差分析结果（sig=0.000,P<0.001）表明示范性幼儿园游戏活动类型质量存在着极其显著差异。

表 1 示范性幼儿园各类游戏活动的质量概况

	N	平均分	标准差
角色 / 戏剧游戏	42	3.357	1.165
建构游戏	42	3.524	.707
精细操作游戏	42	4.000	.765
数学游戏	42	3.928	.712
自然 / 科学游戏	42	3.167	1.102
音乐游戏	42	3.214	1.094
美术游戏	42	4.191	1.194
沙 / 水	42	1.762	.932
音像设备使用	42	3.143	.417
总数	378	3.365	1.144

（二）示范性幼儿园游戏活动质量在不同维度上的差异

表 2 显示,空间和材料、活动设计与关联性、活动监护与指导这三个维度的平均分分别是:3.831、3.327、3.640,均在 3 分以上。管理和使用维度的平均分相对较低,仅 2.852。单因素方差分析结果（sig=0.000,P<0.001）表明示范性幼儿园游戏活动质量在不同维度上存在着极其显著差异。

表 2 示范性幼儿园游戏活动质量维度的均值和标准差

	平均	标准差	标准误
空间和材料	3.831	1.686	.087
管理和使用	2.852	1.427	.073
活动设计与关联性	3.327	1.217	.664
活动监护与指导	3.640	1.083	.632

首先,游戏活动空间和材料基本适宜,但材料的丰富性还有待提高。示范性幼儿园的班级中一般都至少设有 4 至 5 个游戏区角,但都对沙/水游戏活动不够重视,这方面材料严重不足。其次,游戏材料管理有序,但幼儿缺少自由选择的机会。这与已有研究结论基本一致,示范性幼儿园教师在准备游戏时通常都已经事先规定好材料种类、数量,然后在游戏中将材料分给幼儿。幼儿很少有机会自己去选择游戏材料。再次,游戏活动设计基本适宜,但关联性不强。研究者发现教师设计的游戏活动基本符合幼儿的身心发展特点,但游戏与主题的关联、与日常教学活动的关联、与日常区域游戏的关联、与日常生活的关联都十分有限,游戏玩完就玩完了,幼儿在隔一段时间后再次进行该游戏时,对游戏的规则、

要求有“遗忘”的现象。此外，教师虽然能够对幼儿进行良好的监护，但缺乏多种适宜的指导方式。研究者发现，教师都做到了时刻关注幼儿，能够对游戏过程中突发事件进行及时处理，但幼儿游戏时大部分教师都以旁观者身份在一旁观察，自然很难给予幼儿个别化的指导。

（三）示范性幼儿园不同年龄班游戏活动质量比较

表 3 不同年龄班级游戏活动的平均分和标准差

	平均分	标准差	标准误
小班	3.191	1.277	.059
中班	3.498	1.491	.069
大班	3.515	1.526	.070
总数	3.401	1.442	.039

由表 3 可知，小班游戏活动质量的平均分低于中班和大班，中班和大班平均分相差不大，大班得分高于小班和中班。对三个年龄班进行 ANOVA 分析,结果（sig=0.001,P=0.001）显示不同年龄班游戏活动质量存在极其显著差异。多重比较进一步表明（见表 4），小班和中班的游戏活动质量存在极显著差异，小班和大班存在极显著差异，中班和大班差异不显著。

究其原因，可能与幼儿年龄身心发展特点有关。中班幼儿精力充沛，身体更加结实，体力较佳；基本动作与手指动作比较灵活，可以熟练地穿脱衣服、拉拉链，也能完成折纸、拼插积木等精细动作。另外，中班幼儿的注意力更加集中，想象力有所发展，与他人交往能力逐渐增强，活泼好动，积极运用感官感知世界，由此中班幼儿在游戏的材料选择方面更加广泛，参与游戏的类型更丰富，尤其能够在游戏中更快地理解游戏规则和游戏要求。而无论从生理还是心理来说，小班幼儿都不及中班幼儿成熟。如教师可能是考虑到幼儿的安全，所以小班玩沙/水的机会较中大班少。角色游戏时，小班最常见的是娃娃家，中大班主题则会多一些，除了娃娃家还有超市、医院、理发店等。

表 4 不同年龄班游戏活动质量的多重比较

		均值差值(I-J)	标准误差	sig.
小班	中班	-.307*	.094	.001
	大班	-.325*	.094	.001
中班	小班	.307*	.094	.001
	大班	-.017	.094	.855
大班	小班	.325*	.094	.001
	中班	.017	.094	.855

中大班游戏活动质量差异不显著，则可能是因为:第一，在本研究中，中大班设置的

游戏材料、场 地以及游戏的设计和教师指导等都存在着一定的相似性，差异自然不明显；第二，大班游戏安排可能与大班幼儿即将入小学有关， 为了让幼儿能够更好地适应小学学习，大班教师会更加关注幼儿学习态度、学习习惯、学习能力的培养。这将相对减少大班幼儿游戏的时间和机会，从而使大班的游戏活动质量与中班相比差异不显著。

（四）不同办园主体示范性幼儿园游戏活动质量比较

从表 5 可知，民办示范性幼儿园游戏活动质量均值低于企事业单位办、政府办示范性幼儿园，而企事业单位办和政府办示范性幼儿园之间不存在差异， 几乎处于同一水平。单因素方差分析结果（sig= 0.000,P<0.001）显示，这三种不同办园主体示范性幼儿园游戏活动质量存在着极其显著差异。多重比较结果显示，这种极其显著的差异存在于企事业单位办与民办之间、政府办与民办之间（见表 6）。

导致这一结果的原因可能是：第一，企事业单位办和政府办示范园经费较 稳定且相对充足，对游戏材料的投入有保障；第二，与民办园相比，包括企事 业单位办和政府办在内的公办园在教师待遇、师资培养方面有更好的政策和更 大的经费保障，因此其教师队伍素质较民办园高且稳定，更为重视幼儿园教育 质量的逐步提升，对游戏活动也就可能更为重视一些；第三，民办示范园在特 色课程方面较公办示范园突出，因此民办园可能因为对特色课程投入相对较多， 而相应减少了对游戏材料的投入，从而使得民办示范园在游戏活动质量上不如 公办示范园。

表 5 不同办园主体示范性幼儿园游戏活动质量的平均分和标准差

	N	平 均 分	标 准 差	标 准 误
企 事 业 单 位 办	297	3.620	1.531	.089
政 府 办	396	3.611	1.526	.077
民 办	693	3.188	1.319	.501

表 6 不同办园主体示范性幼儿园游戏活动质量多重比较

		均值差值 (I-J)	标 准 误 差	sig.
企 事 业 单 位 办 园	政 府 办 园	.008	.090	.926
	民 办 园	.432*	.082	.000
政 府 办 园	企 事 业 单 位 办 园	-.008	.090	.926
	民 办 园	.424*	.074	.000
民 办 园	企 事 业 单 位 办 园	-.432*	.086	.000
	政 府 办 园	-.424*	.074	.000

四、提高示范性幼儿园游戏活动质量的建议

（一）重视各类游戏活动的平衡

在本研究中，示范园都开展了不同类型的游戏活动，但存在突出某一类游戏而忽视另一类游戏的现象。今后，示范园应合理安排各类游戏活动，如每天利用某一时间段，各班进行区域游戏活动，满足幼儿自选游戏的需要，同时保障各类游戏活动在该时间段都得到有效的开展。为此，教师在准备游戏材料时应注重各类游戏材料的均衡，保证幼儿在进行各类游戏时都有充足的材料可供选择。

（二）丰富班级游戏材料、数量，扩大游戏活动空间

材料和空间是开展游戏活动的基本条件，可以从以下方面丰富材料种类和数量：第一，增加对材料的经费投入，并且确保游戏材料的平衡；第二，教师可以和幼儿一起制作多样化的游戏材料，从而既能丰富游戏材料，同时让幼儿获得技能，获得成就感、自信心；第三，材料的共享有利于弥补班级材料的不足，并且不同的材料会引起幼儿游戏的兴趣，增加幼儿游戏的参与性，提高游戏质量；第四，寻求家庭、社区的支持，这有利于弥补幼儿园物质材料的不足，对丰富游戏材料有积极作用。

（三）给予幼儿自由选择的机会与足够的游戏时间

游戏是儿童为了寻找快乐而自愿参加的一种活动，其实质就在于儿童的主体性、自主性能够在活动中实现。研究者发现，示范性幼儿园对游戏材料进行了良好的管理，如材料存储有序、定时消毒、及时维护，但是材料的数量、种类都是教师事先准备好的，且数量有限，严重限制了幼儿自由选择的机会，不利于幼儿自主尝试、独立探索，因此示范园在对材料进行有序管理的基础上，不应过多安排幼儿游戏的内容与材料，而应增加幼儿自由选择的机会，并给予充分游戏的时间，让幼儿的自主性在游戏中得到充分发挥，满足幼儿对自主游戏的需要。

（四）增强游戏活动的关联性

虽然示范性幼儿园教师一般能根据近期的主题设计游戏活动，体现了游戏与主题有一定的关联性，但教师设计游戏活动的方式过于简单，如一般只是采用口述、示范等方式，让幼儿懂得游戏规则后即让幼儿自己游戏，没有想办法丰富幼儿的经验，因此还有必要增强游戏活动的关联性，利用多种感官来丰富幼儿的生活经验，如可以采用图片、图书、视频等方式，将游戏与幼儿的生活经验联系起来，与集体活动、生活活动联系起来，使游戏真正贯穿于幼儿的一日活动中。

（五）关注幼儿的游戏体验，提供多种适宜的个别化指导

提高幼儿园教师指导游戏的水平，是提高游戏质量的关键。由于游戏具有灵活性、开放性，教师不应过多关注幼儿知识的获得，而更应重视幼儿主体性的游戏体验，给予

幼儿情感表达的机会，如在游戏活动之前，教师可以让幼儿说说自己喜欢的游戏；在游戏中，让幼儿表达自己的看法；在游戏结束后，让幼儿说说自己对整个游戏的感受，或对自己游戏时的评价。与此同时，教师还应注意运用多种适宜的方式进行个别化的指导，如教师可以通过提问、启发、角色互换、参与游戏、平行游戏等方式与幼儿积极互动；合理组织影响幼儿游戏的多种内外因素，重视幼儿在游戏过程中的变化与发展，抓住游戏机会，帮助有需要的幼儿，促进幼儿富有个性地发展。

（原载于《学前教育研究》2014年第12期）

学龄前儿童家庭财商启蒙教育现状调查

湖南省文化厅艺术幼儿园（本部） 吴贝加

随着学前教育改革的逐步推进，学龄前儿童教育的重点开始由过去单纯追求智力发展向关注儿童个体素质与社会适应能力转变。我国教育部早在 2012 年颁布试行的《3-6 岁儿童学习与发展指南》中就指出：“儿童社会领域的学习与发展过程是其社会性不断完善并奠定健全人格基础的过程。人际交往和社会适应是儿童社会学习的主要内容，也是其社会性发展的基本途径。”就个体的自我发展而言，社会性初步萌芽的关键期在学龄期，财商的形成阶段与水平对儿童自我发展与社会适应力的提升具有不可估量的意义。

家庭财商教育有利于了解学龄前儿童金钱概念与金钱使用能力的发展，亦有助于培养儿童的独立性与自主性、增强儿童的责任心和节约意识、促进儿童良好习惯和品德的养成，增加更好地适应社会与发展自我的砝码。因此，本研究以学龄前儿童家庭财商启蒙教育现状调查为题，调查学龄前儿童家庭财商启蒙教育现状。

一、研究方法

（一）问卷调查法

本研究在借鉴上海师范大学吴慧娴的硕士学位论文大班幼儿理财教育及其有效性的实践研究的家长调查问卷的基础上进行改编，随机抽取 300 个有正处于岁学龄期儿童的家庭进行问卷调查，以了解学龄前儿童家庭财商启蒙教育三方面的问题，一是调查学龄前儿童家庭财商启蒙教育现状，二是家庭是否对儿童进行过相关的财商启蒙教育，三是家庭财商启蒙教育的途径和方法。

研究共发放问卷 300 份，回收得到有效问卷共 210 份，有效率为 70.0%。家庭财商启蒙教育现状调查问卷题项数为 23 个，主要包括以下几个维度：财商理解力；财商胜任力；财商责任感。问卷对学龄前儿童家庭财商启蒙教育采用 5 分制，得分越高家庭财商启蒙教育越完善。

本研究采用 SPSS22.0 软件对家庭问卷做内部一致性的信度检验，“学龄前儿童家庭财商启蒙教育现状调查问卷”的克伦巴赫系数 Alpha 为 0.970。表明问卷的内部一致性良好，整个问卷的信度较高。

表 1-1 学龄前儿童家庭财商启蒙教育现状调查问卷的内部一致性系数 (N=210)

维度	项目数	α 系数
财商理解力	4	0.886
财商胜任力	8	0.934
财商责任感	6	0.918
总问卷	18	0.970

(二) 访谈法

本研究将在问卷调查的基础上, 随机抽取 10 名家长进行半结构式访谈。访谈前, 根据研究目的设计访谈提纲, 指引访谈对象。访谈中, 根据提纲自由交谈, 同时按访谈实际情况, 调整访谈问题。访谈后, 及时对访谈资料做出整理与分析, 了解学龄前儿童的财商发展状况, 深入了解其家庭财商启蒙教育, 初步探索适宜的财商启蒙教育方法和内容体系。

二、研究结果

(一) 学龄前儿童家庭基本情况

表 2-1 学龄前儿童家庭基本情况

维度	分类	所占百分比 (%)
年龄	20-25 岁	4.29%
	26-30 岁	52.38%
	31-40 岁	37.62%
	40 岁以上	5.24%
与孩子的关系	父子(女)	43.33%
	母子(女)	50.00%
	祖孙	4.29%
	其他	2.38%
受教育程度	初中及以下	14.29%
	高中	18.10%
	中专	7.62%
	大专	10.95%
	本科	42.86%
	硕士及硕士以上	1.43%
家庭月收入	3000 元以下	4.29%
	3000-10000 元	60.48%
	10000-20000 元	22.86%
	20000 元以上	12.38%

由表 2-1 可知，家长年龄处于 26-30 岁占比最高，为 52.38%，其次为 31-40 岁，占比 37.62%；93.33%的学龄前儿童由父母直接进行家庭教育；调查家庭中，本科学历层次最多，百分比为 42.86%，其次为高中学历 18.10%，硕士及硕士以上学历最少，为 1.43%；家庭月收入大多数在 3000-10000 元，百分比为 60.48%，10000-20000 元其次，为 22.86%。

（二）学龄前儿童家庭财商启蒙教育现状

表 2-2 家庭财商启蒙教育方式分析

	n	均值	标准差
1. 分享关于“钱”的故事或绘本	210	2.19	1.142
2. 聊“赚钱”的话题	210	2.32	1.153
3. 聊“花钱”或“省钱”的话题	210	2.30	1.137
4. 聊“存钱”的话题	210	2.40	1.138
5. 引导进行玩具的选择	210	2.47	1.295

通过表 2-2 发现，调查样本中分享关于“钱”的故事或绘本，聊“赚钱”的话题，聊“花钱”或“省钱”的话题，聊“存钱”的话题，引导进行玩具的选择的均值分别为 2.19, 2.32, 2.30, 2.40, 2.47，基本达到 5 分值的平均值，其中，聊“存钱”的话题的均值最高，但是标准差值为 1.142, 1.153, 1.137, 1.138, 1.295，个体样本教育理念的差距较大。

（三）在财商理解力维度方面

表 2-3 家庭财商理解力教育分析

	n	均值	标准差
1. 在生活中，您跟孩子提起钱吗	210	2.45	1.186
2. 您教孩子认识钱币吗	210	2.48	1.211
3. 您跟孩子聊过“爸爸妈妈的钱是从哪来的”问题吗	210	2.41	1.167
4. 您跟孩子讨论钱的用途吗	210	2.42	1.185

在财商理解力维度方面，家长跟孩子提起钱的平均分为 2.45，从不或很少和孩子提起钱的家长占 61.91%，经常教孩子认识钱币的家长占比 18.57%，家长教孩子认识钱币的均值最高，同时标准差最大。会跟孩子交流爸爸妈妈的钱的来源的家长为 16.2%，跟孩子讨论钱的用途的家长较少。

（四）在财商胜任力维度方面

表 2-4 家庭财商胜任力教育分析

	n	均值	标准差
1. 您给孩子一定的零用钱吗	210	2.33	1.231
2. 您让孩子自己支配零用钱吗	210	2.38	1.236
3. 您的孩子有赚钱的经历吗	210	2.31	1.135
4. 您有让孩子自己列出购物清单吗	210	2.26	1.170
5. 在超市购物时，您让孩子自己付钱的吗？	210	2.36	1.223
6. 您帮助孩子准备存钱罐吗	210	2.47	1.335
7. 您有教孩子了解银行卡的存钱功能吗	210	2.30	1.201
8. 您会引导孩子体验“钱生钱”吗？	210	2.15	1.179

在财商胜任力维度方面，仅有 20%的家长有时会给儿童零用钱，会教儿童如何支配零用钱的家长占 20.96%；儿童完成规定的任务可赚取个人零用钱，即有赚钱经历的儿童占比例较小；9.05%的家长经常让儿童列举购物清单，9.52%的家长经常让孩子付钱；家长帮助孩子准备存钱罐的均值最高为 2.47，占总百分比11.9%，但标准差最大；6.19%的家长经常教儿童了解银行卡的功能；家长引导儿童体验“钱生钱”的经历的均值最低。

（五）在财商责任感维度方面

表 2-5 家庭财商责任感教育分析

	n	均值	标准差
1. 您有引导孩子自己做出金钱决策吗	210	2.32	1.253
2. 您有教孩子了解存款越多就会有更多的选择吗	210	2.21	1.163
3. 您有教孩子了解花钱会对别人产生影响吗	210	2.30	1.185
4. 您有带孩子一起捐赠钱的经历吗	210	2.36	1.050
5. 您有教孩子了解捐赠钱能够帮助到困难的人吗	210	2.33	1.187
6. 您有教孩子如何安全的保管钱吗	210	2.34	1.156

在财商责任感维度方面，会有目的地引导儿童对金钱做出决策，例如钱究竟是花掉还是存起来的家长占 11.9%，标准差为 1.253，标准差值最高，；经常会教育儿童存款越多会有越多选择的家长占百分比 10.95%，均值最低；引导儿童花钱会对周围人产生影响的家长占 14.29%；和孩子一起参加捐赠活动的家长均值最高，标准差最小，比例为 10%；12.38%的家长经常引导孩子明白捐赠钱能对困难的人产生影响；6.67%的家庭总是教育儿童安全的保管钱。

表 2-6 学龄前儿童财商启蒙教育现状维度分析

	n	均值	标准差
财商理解力	210	9.757	4.097
财商胜任力	210	18.552	8.047
财商责任感	210	13.862	5.900
总分	210	53.860	22.221

根据表 2-6 可知, 学龄前儿童家庭财商启蒙教育均值较低, 财商理解力、财商胜任力、财商责任感分别为 9.757、18.552、13.862, 其中财商胜任力的标准差最大, 为 8.047, 财商理解力的标准差最小。

三、影响家庭财商启蒙教育的主要因素分析

(一) 儿童性别与家庭财商启蒙教育

表 3-1 儿童性别与家庭财商启蒙教育

维度	男 (M)	女 (M)	t	P
财商理解力	9.973	9.510	0.816	0.415
财商胜任力	19.241	17.765	1.328	0.186
财商责任感	14.402	13.245	1.421	0.157
总分	43.616	40.520		

表 3-1 发现, 不同性别的学龄前儿童的家庭在财商三个维度对儿童的教育无显著差异。但在家庭财商启蒙教育中, 男幼儿总分高于女幼儿。

(二) 独生子女与家庭财商启蒙教育

表 3-2 独生子女与家庭财商启蒙教育

维度	独生子女 (M)	非独生子女 (M)	t	P
财商理解力	9.769	9.736	0.054	0.957
财商胜任力	18.777	18.188	0.515	0.607
财商责任感	14.092	13.488	0.721	0.472
总分	42.638	41.412		

表 3-2 发现, 独生子女和非独生子女的学龄前儿童的家庭在财商理解力、财商胜任力和财商责任感三个维度对儿童的教育无显著差异。但是独生子女的家庭财商启蒙教育总分高于非独生子女家庭。

（三）家长受教育程度与家庭财商启蒙教育

表 3-3 家长受教育程度与家庭财商启蒙教育

变量	类别	平均数 (M)	标准差 (SD)	F	p
财商理解力	初中及以下	7.967	2.671	10.672**	0.000
	高中	7.790	3.086		
	中专	7.731	2.308		
	大专	9.522	2.906		
	本科	11.789	4.624		
	硕士及以上	11.000	0.000		
财商胜任力	初中及以下	14.400	4.583	12.518**	0.000
	高中	15.290	5.162		
	中专	14.539	4.197		
	大专	16.522	5.526		
	本科	22.756	9.268		
	硕士及以上	25.667	1.528		
财商责任感	初中及以下	11.467	2.933	12.009**	0.000
	高中	11.290	4.132		
	中专	11.000	3.510		
	大专	11.826	4.638		
	本科	16.922	6.645		
	硕士及以上	19.000	5.899		

表 3-3 发现, 家长受教育程度的状况对学龄前儿童家庭财商启蒙教育在财商理解力、财商胜任力和财商责任感维度, $p=0.000<0.05$, 家长受教育程度的状况与家庭财商启蒙教育的差异极显著, 有明显差异。

（五）家庭收入与家庭财商启蒙教育

表 3-4 家庭收入与家庭财商启蒙教育

变量	类别	平均数 (M)	标准差 (SD)	F	p
财商理解力	3000 元以下	12.444	2.242	2.039	0.110
	3000-10000 元	9.480	3.872		
	10000-20000 元	9.479	4.302		
	20000 元以上	10.692	4.930		
	3000 元以下	22.000	4.899	1.525	0.209
财商胜任力	3000-10000 元	17.756	7.399		
	10000-20000	18.958	9.041		

	元				
	20000 元以上	20.500	9.609		
	3000 元以下	16.000	3.606	2.112	0.100
	3000-10000 元	13.118	5.453		
财商责任感	10000-20000				
	元	14.417	6.594		
	20000 元以上	15.731	6.815		

表 3-4 发现，家庭收入状况对学龄前儿童家庭财商启蒙教育在财商理解力、财商胜任力和财商责任感维度， 分别为 $p=0.110>0.05$ ， $p=0.209>0.05$ ， $p=0.100>0.05$ ，不同家庭月收入水平对学龄前儿童财商启蒙教育无显著性差异。

（六）家长年龄与家庭财商启蒙教育

表 3-5 家长年龄与家庭财商启蒙教育

变量	类别	平均数 (M)	标准差 (SD)	F	p
财商理解力	20-25 岁	13.556	1.740	4.041**	0.008
	26-30 岁	9.909	4.382		
	31-40 岁	9.425	3.867		
	40 岁以上	7.546	1.214		
财商胜任力	20-25 岁	24.556	4.187	3.066*	0.029
	26-30 岁	18.964	8.586		
	31-40 岁	17.900	7.752		
	40 岁以上	14.273	1.794		
财商责任感	20-25 岁	18.111	4.197	2.597	0.053
	26-30 岁	14.082	6.237		
	31-40 岁	13.463	5.735		
	40 岁以上	11.091	1.700		

表 3-5 发现，家长年龄对学龄前儿童家庭财商启蒙教育在财商理解力维度， $F=4.041$ ， $p=0.008<0.01$ 差异极显著；在财商胜任力维度， $F=3.066$ ， $p=0.029<0.05$ ，对学龄前儿童家庭财商启蒙教育有显著差异；在财商责任感维度， $F=2.597$ ， $p=0.053>0.05$ ，家庭年龄与家庭对学龄前儿童财商启蒙教育，在财商责任感维度，无显著性差异。

四、讨论

（一）学龄前儿童家庭基本情况

本研究调查的学龄前儿童家庭中，独生子女家庭较多，家长年龄较年轻。

虽然家长本科学历层次占比最高，但是高中、中专及大专学历水平的家长所占比例较高，家庭学历层次差距大，整体文化素质水平低，家庭月收入集中在3000-10000元，收入较低，对财商启蒙教育的观念亟待提升，这与2013年屠峰调查结果不一致，与高娟娟、王春晓分别在2011年、2015年调查的结果一致，家庭教育观念水平不高且存在误区。对比本研究的家庭基本情况发现，屠峰与高娟娟、王春晓调查的学龄前儿童家庭的家长文化素质较高，家长年龄主要集中在30-40岁，家庭收入偏高，与本研究调查对象不具有同质性。

（二）学龄前儿童家庭财商启蒙教育现状

在财商理解力维度，学龄前儿童家庭经常教育孩子理解钱的基本性质，少部分家庭会跟儿童提起钱的价值、用途和来源问题；在财商胜任力维度，很多孩子已经有消费和存钱的经历，儿童在生活中已经能够自己消费和存钱，但大多儿童还没有赚钱和钱生钱意识，家庭也很少引导孩子在实际生活中合理使用钱币，忽视对儿童的钱币运用能力的培养；在财商责任感方面，学龄前儿童家庭极少培养儿童参与家庭的经济部分决策，缺乏对金钱所能带来的影响力的教育。这些家庭认为孩子年龄还小，跟他们谈金钱的实际运用太困难，或者直接忽视对学龄前儿童的家庭财商启蒙教育，因为他们暂时没有找到合适的教育方法体系来帮助孩子深入理解钱的实际运用功能。

（三）影响家庭财商启蒙教育的主要因素分析

本研究发现，调查的学龄前儿童虽然接受的家庭财商启蒙教育程度不同，但是显著差异不存在。原因有以下两点：第一点是，从整体上家庭财商启蒙教育观念重视不足，家庭教育对培养儿童财商的引导的教育行为相对较少；第二点是，即使有重视财商启蒙教育的家庭，但是由于我国缺少可供家庭教育借鉴的教育系统方法体系，通过自身在生活中对“钱”的零散经验来教育儿童，零散的经验对儿童的影响力不够。

学龄前儿童家庭基本情况，如家长的年龄、学历、收入等，与树立财商启蒙教育观念、传授知识以及培养习惯的相关性不大。随年龄增长，儿童财商能力会慢慢提升；儿童的社会生活经验能有效提高其财商能力，而与其家庭经济背景、学业成绩与其财商的发展无关。

在随机访谈中，有的家长提到“什么是财商啊，算账吗？”，“我自己都不会理财，怎么教孩子啊。”，“我和他爸爸都太忙了，教育孩子是老师的事要不然上幼儿园干嘛。”，可见财商在家庭教育中认识不足，家长也没有足够的意识到财

商教育对于学龄前儿童极其重要的意义。同时因为部分家庭存在文化程度和家庭经济水平的限制，自身缺乏接受财商教育的家长的财商的形成是“自学成才”，由此有存在的偏差家庭财商教育观念。

通过进一步访谈了解到，家长的年龄、学历、收入还是对学前儿童理财教育的开展有一定的影响。年龄较大的家长在家庭财商启蒙教育会给孩子从小准备存钱罐，初步培养其简单钱币知识，引导儿童存零钱，教导其如何赚钱、花钱、省钱、存钱，重点教育如何管理属于自己的钱财；学历层次更高的家庭则更加重视对孩子教育的全面性，他们会帮助儿童存储压岁钱，提前给孩子自立银行账户，并且逐步实行银行存取钱的实地体验、生活中金钱的渗透教育；而收入水平较高的家庭会提前给孩子建立合理的消费标准，对孩子买东西有严格要求，例如自己不需要的不买，不能浪费或者多买。

另外，被访谈家长普遍表示，家中祖辈尤其溺爱孩子，对家庭实行财商启蒙教育有阻碍作用。如：

1. 儿童性别与家庭财商启蒙教育

本研究发现，从总体上来说，儿童性别在财商理解力、财商胜任力和财商责任感三个维度，对儿童家庭财商教育不存在明显的显著差异，这与家庭成员教育观念上不太重视对儿童的财商启蒙教育有关。

2. 独生子女与家庭财商启蒙教育

本研究发现，总体来说，独生子女和非独生子女家庭在财商理解力、财商胜任力和财商责任感对儿童的教育无显著差异。但是，独生子女家庭的问卷得分要高于非独生子女家庭，这可能是由于物质获得非独生子女相对较少，在家庭中他们会倾向考虑兄弟姐妹的需求，钱对周围事物的影响力会在他们的意识中更早的启蒙。而独生子女家庭对孩子寄托了更多的希望，家长所有教育的关注点都集中在独生子女一个人，有相对较多的时间与精力倾注在对儿童的全面教育，更注重在生活中培养儿童的财商能力。

3. 家长受教育程度与家庭财商启蒙教育

本研究发现，不同受教育程度的母亲对儿童的财商启蒙教育在财商理解力、财商胜任力和财商责任感这三个维度差异极显著，有明显差异。高娟娟、王春晓的研究发现，家长能够认识到财商启蒙教育的意义，但在了解程度和教育实际落实上有差距；屠峰的研究发现，家长认为自己对财商启蒙教育有较高等度的了解，但无法界定幼儿家庭对其具体了解的内容及程度。与上述研究相比，本研究发现，家长对财商启蒙教育观念日趋重视，主要体现在对教育内容了解程度的提高上，但是很少有家长重视培养儿童对钱的理解掌握及运用能力。

4. 家庭收入与家庭财商启蒙教育

本研究发现，不同家庭收入程度的儿童在财商水平上无显著性差异。这也打破了常人认为的“家庭收入高的儿童的财商水平要优于家庭收入低的儿童”观点。可见，家庭收入高的儿童在财商三方面维度水平不一定高。

5. 家长年龄与家庭财商启蒙教育

研究发现，家长年龄对学龄前儿童家庭财商启蒙教育在财商理解力维度，差异极显著，有明显差异；在财商胜任力维度，有显著差异；在财商责任感维度，家庭年龄与家庭对学龄前儿童财商启蒙教育，无显著性差异。学龄前儿童家庭普遍关注的是儿童对人民币币值的认识，却很少有意识地培养孩子正确的使用钱。家庭财商启蒙教育在钱币运用能力、理财习惯的培养上差异明显。这与吴慧娴^[4]的研究结果相似，早期的金钱概念与金钱管理能力能够帮助儿童面对未来的财经挑战和多变的经济环境。家庭可将这些概念纳入到儿童日常生活中，家长必须了解学龄前儿童不同年龄阶段的认知发展特点，财商教育的实施应尽可能的具体形象，也尽可能与儿童的亲身经历相关。^[5]随着家长年龄的增长，家长对儿童财商启蒙教育的理解程度加深，对学龄前儿童的家庭教育会更加重视，教育涉及的内容更加全面。

五、研究建议

学龄前期是对儿童实施财商教育的萌芽期和关键期。研究发现，学龄前儿童家庭大多在思想上忽视对儿童的财商教育，也没有正确的财商教育观念。究其原因可能是家长认为 5-7 岁儿童无法接受这些关于财富的知识，同时也没有合适的教育方式可以借鉴。但是，家庭是对儿童进行财商启蒙教育最重要的场所，承担着不可推卸的教育职责。

（一）家庭树立正确的财商教育观念

家长需要意识到财商作为一种重要的社会生存能力对儿童进行素质教育并促进儿童全面发展具有巨大的影响，将财商启蒙教育寓于日常生活之中，重点培养学龄前儿童的初步的财商思维能力。

（二）家庭在生活中为学龄前儿童创造丰富的财商实战经验1. 通过亲子阅读或游戏等间接方式进行家庭财商教育

本调查中，财商教育的家庭选择通过绘本、故事来间接进行仅占百分比12.86%，可见这一有效的教育方式——亲子阅读的使用程度不高。绘本图文生动形象，能够促进儿童多感官发挥作用，不仅学习兴趣可以被激发，有关钱币的经验还能得以丰富。如舍费尔《小狗钱钱》、罗伯特·清崎《富爸爸穷爸爸》，让儿童通过绘画或故事易于理解的方式，学习其所蕴含的财商的小知识，或与儿童配合进行家庭银行和超市等游戏，提供练习使用钱的

机会，帮助其积累钱币经验。

2. 理财的经验可有意识的帮助儿童获得

家长可以与儿童沟通有关金钱话题，使家庭财商教育在日常生活中贯彻落实。当有去超市购物的机会时，家长可以带着儿童并尝试让孩子自己付钱；送存钱罐帮助培养儿童的储蓄意识；引导孩子帮助家长做家务赚得零花钱，明白付出努力才可以得到钱；陪孩子在跳蚤市场兜售商品，增添儿童“钱生钱”的经验；带孩子参加捐赠活动，让儿童认识到自己的零花钱可以帮助到困难的人等等。

（三）在家庭中发挥家长的榜样示范作用

家庭在理财教育中占有重要位置，是万万不能够少的^[6]。班杜拉的社会学习理论强调行为习得的其中一种是通过观察示范者的行为而习得行为的过程，班杜拉将它称之为“通过示范所进行的学习”，即间接经验的学习。学龄前阶段的儿童的学习大多是通过模仿和榜样的作用来习得，对儿童来说，稳定而持久的影响是来自家庭，尤其是他们的父母。因而，家长要在经济行为上坚持以身作则，树立榜样，保持言行一致的财商教育。

乡镇幼儿园安全教育现状及对策研究

石门县白云镇中心幼儿园 覃娟娟

近年来，幼儿安全事故，甚至造成幼儿死亡的时间频频发生，但是现实生活中仍然安全事故频发，给幼儿的生命安全造成巨大的威胁。不管是家长还是幼儿园对幼儿的安全关注与重视的程度越来越高，而作为教育者，更是要将安全教育落到实处。2001 年教育部推出了《幼儿园教育指导纲要（试行）》，开始对我国的学前教育提出相应的要求，之后不断调整修改。其中明确规定了五大领域教育的内容，对于幼儿园的安全教育提出要求：“根据幼儿的生活和教学活动进行安全、保护等内容的教育内容，以更好的加强幼儿对自身的保护能力。”笔者对从教育者对安全教育的认知情况，安全教育的实施情况（包括内容选择，组织形式），安全教育的资源情况三大方面对 S 县部分乡镇公民办幼儿园进行了调查与分析，发现了幼儿园安全教育存在很多值得探讨的问题。

一、乡镇幼儿园安全教育的现状

（一）教育者对安全教育的认识和态度差异

在笔者研究过程中，采用调查问卷和走访的方式发现幼儿园管理者及教室都十分关注与安全教育的普及。基本上各个幼儿园都有一定的安全管理或者教育的制度，并且有的幼儿园还有专门的安全管理小组或者负责人。然而，在教育环境中的忽略潜在的安全问题，幼儿园中仍然存在较多安全隐患。部分幼儿园园舍及硬件设计不合理，存在一定的安全隐患，同时还发现这些幼儿园都缺乏一些必须的消防设施。而在教育实施过程中发现管理者及教师幼儿从事的一些危险行为未能及时阻止和教育。如此看来教师及管理在意识上重视幼儿的安全与教育，但是在实际教育过程中的情况还是存在者一定的差异。

（二）安全教育内容不全面

教师更倾向于选择与幼儿生活贴近的安全教育内容，对于有关家庭生活，自然灾害等方面的安全教育内容相对较少，不受重视。随着社会不断发展，也伴随着不可预知的危险性。对于幼儿来说，仍然缺乏分辨安全与危险的能力。因此对于幼儿安全教育尤为重要，幼儿园教师应该在日常生活中教导幼儿意识到什么是不能做的危险行为，教会他们分辨一些危险警告标示及符号，最大程度上的保证幼儿的人身安全。在高度重视心理健康教育的教育形势下，幼儿园安全教育还较少关心幼儿心理方面的教育，这方面的教育实际上也是属于安全教育中的心理安全教育，安全不仅仅只身体上还应该确保幼儿的心理健康。

安全教育内容选择不符合幼儿年龄特点，小、中、大班的安全教育内容大多相近，在年龄上并无明显差异，缺乏内容选择的针对性。

（三）安全教育效果不理想

幼儿园管理者重视安全管理，教师的安全教育也经常开展，但实际安全教育的效果却不尽人意。虽然老师再三强调幼儿在上学时不得携带与学习无关的小件玩具。但意外总是难以避免，甚至有幼儿被异物卡住喉咙的情况发生，这些就需要老师在平时教学生活中要时刻关注幼儿的活动动向，及时发现处理一些可见意外，保证幼儿的身心健康。然而最好的办法就是老师对幼儿进行教导，让他们明确哪些物品对他们有害，慢慢让其养成一个自我保护的习惯。

（四）安全教育目标定位不合理

教育目标的设定要符合受教育者的需求和规定指标，是教学活动的核心关键问题，是教育教学工作的最根本出发点。幼儿的安全活动教育要根据幼儿具体的生理、心理发展来进行适当的调整，最终保证幼儿能够初步分辨安全与危险行为，同时在学习的过程中学会自我保护和自我提升安全保护意识。进行安全教育需要分三个不同的步骤来实现最终目标。首先让幼儿自身明确自身安全的重要性，协助儿童逐渐梳理自我保护的安全意识，同时要学习必要的保健安全知识。最终达到改变幼儿不良习惯，养成注重自身安全的习惯，从而减少一些意外的发生。然而在教育实践中教师更多的是强调对幼儿的外在保护，而忽视幼儿安全意识以及自我保护能力的培养。根据当今社会发现形势来看，作为社会人不仅要被保护更多的是要学会自我生存，自我保护，因此幼儿园在保证幼儿日常基本安全的同时更应该注重对幼儿安全意识的培养以及自我保护能力的提升。

安全教育要切合实际，要根据幼儿的生理和心理发展水平制定合理的目标，不能超越其成长阶段，也不能低于其身心发展的阶段。要根据不同年级幼儿的年龄适时地调整安全教育的模式，从而做到有的放矢，保证所有幼儿的身心安全。

（五）安全教育的家园共育环节薄弱

《幼儿园教育指导纲要》中提到“幼儿园应与家庭、社会密切配合，共同为幼儿营造良好的身心发育环境”，需要幼儿园和家长的共同协作，但实际上乡镇幼儿园在家园合作方面显得十分薄弱。

乡镇幼儿园面对的家长的家庭教育意识本来就弱，加上 80%左右的留守儿童，普遍的隔代教养，大部分幼儿在家庭教育这方面是缺失的，更不用说具体的安全教育了，只能说保证幼儿身心健康不出现意外。留守儿童长期与父母分离，而与其接触的只是年老的长辈，或者单亲家庭的留守人员。由于这些人年龄大而且普遍文化水平较低，更没有经过系

统的教育和学习，因此只能保证幼儿的生活。而对于幼儿的教育问题，已经心理发展状态都是一无所知，更别提掌握孩子身心成长的发展规律和特点。在他们的潜意识中认为，教育就是单纯交给学校，孩子的教育问题都是学校的责任。因此对于安全教育来说，农村家庭教育是极其不足的。

二、安全教育问题的原因分析

（一）教育者对安全教育的意义理解不够深入

作为幼儿教育者应该以促进幼儿身心全面发展为目标。但在实际教育实践中，由于受市场经济的影响，家长们更注重幼儿在知识上的掌握，而幼儿园在激烈的竞争中不得不迎合家长的需要而重视幼儿的智力发展，而忽视幼儿的健康发展。实际上真正用于开展安全教育的时间是非常有限的。也有部分教师对安全教育存在怀疑态度，认为即使进行了安全教育，也起不了什么作用，关键时刻还是要靠大人，老师的帮助才能获得安全。甚至有的教师在安全教育过程中发现有的幼儿会恐慌害怕，认为会给幼儿造成心理阴影，还不如不开展。

（二）缺乏相关职能部门的支持与合作

目前，幼儿园开展安全教育时与教育部门和卫生部门合作相对较多，而与社区联系开展安全教育偏少，与其他相关部门合作也不是很多。

（三）安全教育资源缺乏

安全教育的主要资源来源于上级下发的安全教育的文件，缺少统一的安全教育课程资源。在安全教育资源需求方面的情况，整体上来看对安全教育资源的需求是很大的，尤其在安全教育的影视或者录像，宣传画和有关挂图，幼儿安全教育读本，幼儿园安全教育活动方案方面的资源是很需要的资源。缺乏可用的安全教育资源，造成安全教育形式的单一化，因此使得安全教育的效果也大打折扣。

（四）教育者本身的安全知识与技能亟待提高

通过问卷调查发现，教师需要补充的安全教育知识技能基本上集中在常用的安全急救常识包括防溺水，防窒息、休克，防摔伤与急救，防触电，应对自然灾害（如地震、洪水、雷电等）教育者作为幼儿知识的引导者，在自身安全教育知识与技能都缺乏的状态下对幼儿进行安全教育，其教育效果是可想而知的。幼儿园组织教师进行安全培训或者学习多停留在理论上，很少有实践机会。培训内容的内容多是教师的经验之谈或者“纸上谈兵”可操作性和专业性都值得深思，在教育者本身安全教育知识与技能不能保证专业性和准确性的情况下，又如何能保证安全教育的组织与实施呢。

（五）缺乏系统的安全教育评价机制

评价幼儿教育的主要目的是为了教育的适宜性、有效性，调整，是为了促进每一位幼儿的健康发展。教育评价是基于特定的教育目标，运用科学的手段收集信息，在刺激存储上进行价值判断的过程。安全教育通过一定的评价机制，教育者可以了解教育的实施是否达到预期的教育目标和教育效果，有助于教育者对教育活动的实施进行调整。在实践中教育者对安全教育缺乏评价意识，访谈中的教师基本上都没有考虑评价的问题，她们认为按照“上级”要求开展教育活动，并留下图片资料，安全教育的任务就完成了，而很少考虑安全教育是否获得了预期的效果，是否都达到了教育目标，只有偶尔通过家长的反馈了解到一些幼儿安全知识的接收情况。走访的幼儿园中没有一个幼儿园有一个系统的安全教育评价思路，而是将工作评价的重点放在了日常保教。其实建立一个安全教育评价机制，通过评价过程，教师进行活动开展的反思，了解幼儿的安全知识的掌握情况，能提高安全教育的有效性。

（六）家长与幼儿园缺乏沟通

农村地区家园共育发展受限，幼儿园与家长协同来搞好幼儿教育是我们农村地区急需解决的问题。在农村，留守儿童数量居多。多数家长因为要外出打工，没有办法兼顾到小孩，因此只能将小孩留在农村上幼儿园。他们认为给小孩好的物质生活就能让他们感到幸福，而忽略了家庭教育的重要性，他们普遍认为小孩的教育都是幼儿园老师的事情，而且对于幼儿园组织的各种亲子活动也不能积极参加。即使来参加的家长也只是关于自己孩子在班里的学习成绩，而没有考虑其他的关于幼儿发展的因素。幼儿园方面，多组织一些模式单一、重复的亲子活动，导致家长参加的积极性不高。

三、农村幼儿园安全教育开展的对策与建议

（一）幼儿园层面

1. 提升教育者对安全教育的认识

首先要提升教育者的责任意识，明确安全教育的责任与意义，并自觉地遵守与履行。不管走到哪里幼儿园的教师和园长都将安全教育放在首位，但在实际的工作中往往停留在口头上的安全教育以及外在的防范与保护，却缺乏安全教育方面的真正的研究。也有教师反映很多安全教育活动的开展都是为了响应上级安全文件，完成所谓的教育任务，而并不是真正的为了孩子的安全知识的教授，安全意识的提高。教师的职业倦怠往往会忽略大意幼儿的安全，这种忽略与大意则是对幼儿的安全造成威胁的，要提高教师的安全责任心，保证幼儿在幼儿园的身心安全。提高教育者对安全教育的认识，要求教育者要经常进行安全教育自我反思，安全教育自我评价，对自己经历的或者了解的安全教育案例进行分析与思考，以在实际工作中规避类似安全事故的发生，提升自身安全教育的意识和能力。

2. 适应社会的需要，充实安全教育的内容

随着社会经济的进步，幼儿安全教育的内容不能仅仅停留在传统的火灾，溺水，交通，卫生等方面。安全教育的内容应当与时俱进，根据目前幼儿面临的新的安全威胁开展安全教育活动，例如电器的使用、药物的处理，食品安全，疾病的预防，网络安全等方面。例如，近几年来扶手电梯安全事故屡屡发生，而且多发生在儿童身上，因此教师很有必要对幼儿进行乘坐扶手电梯的注意事项，让其掌握扶手电梯上有哪些潜在安全威胁，学会保护自己，安全乘坐扶梯。

教育者要与时俱进，打开视野，不断充实安全教育的内容，才能让安全教育具有实际意义，帮助幼儿了解，远离，应对生活中的安全威胁，紧急时刻能够自救互救，学会自我保护自己，这才是安全教育的目标所在，而不是将生活的安全威胁在幼儿面前予以隐瞒或者回避。

3. 尊重幼儿的年龄阶段的不同特点去安排合理的安全教育

幼儿园教育活动的开展都要以幼儿的年龄特点和认知水平为基础，安全教育亦是如此。

安全教育内容选择应该根据幼儿不同年龄段的需求来选择，例如对小班幼儿讲述防火灾、运动安全等知识，对他们来说会过于深奥难以理解，这样安全教育的效果将大打折扣。同时也要根据幼儿的实际生活环境选择安全教育的内容，乡镇幼儿园对幼儿进行红绿灯交通规则的教育有必要，但是更有必要的是要让幼儿懂得如何安全过没有红绿灯的马路（农村的马路都是没有红绿灯的）。

安全教育的方式有人要尝试改变传统的“讲授”方式，提高教育的有效性。幼儿的年龄特点决定了幼儿的学习方式，教师可以根据幼儿的兴趣以及年龄特点巧妙运用游戏法，情景法，演练法，参观法，案例分析法等多种方式来进行安全教育的系列活动。例如对交通规则的认识活动，可以采用分组游戏的方式来开展，一部分幼儿扮演行人，一人扮演交通警察，还有一部分人扮演开车，根据交通灯变化以及警察提示有规则的开展角色游戏，在这样一个游戏与扮演的过程中幼儿兴趣高涨且能形象的理解简单的交通规则。总之，安全教育的方法上要着重幼儿的体验与参与。

同时，教师也可以允许幼儿尝试各种“冒险性”的活动，或者适当创设“危险的”活动环境，让幼儿尝试预测与判断，回避危险的能力，在活动中幼儿自主探索，创新，教师在活动中适时对儿童进行安全知识的教育。

（二）家园共育层面

父母是孩子的第一任教师，父母更是孩子的榜样。幼儿的各种习惯，认知，性格最初从父母那里学到，因此家长在安全教育中担任的重要责任，但也常常被忽略。在访

谈中就有一位园长提到，本来孩子在幼儿园各方面习惯都很好，安全意识也还不错，懂得过马路要看红绿灯，懂得不要在马路上乱跑，但是周末在家，很多留守儿童爷爷奶奶带的孩子却在马路上到处跑，或者在马路上爷爷奶奶带着孩子闯红灯，在幼儿园学的好习惯全没了，那这样的教育也很难达到效果，家长在教育方面的配合很重要。因此幼儿园要向家长宣传安全教育的重要性，要让家长对幼儿的安全问题引起重视，切不可疏忽大意，事故的发生往往就是因为疏忽大意。

1. 向家长明确开展幼儿安全教育的重要性

幼儿园应该与家长共同合作，双方目标一致，才能更好的实施幼儿安全教育，保证幼儿在平时生活中避免一系列的潜在危害。目前状态下，家庭安全教育的隐患仍然存在，家长往往没有意识到安全教育不仅是防止小孩受伤害，重要的是让幼儿懂的什么样的行为有危险。一味地庇护孩子也是有一定的弊端，因此应该在保护幼儿的同时对其进行安全教育，如孩子鞋带开了，不要只是去买没有鞋带的鞋。应该告诉她鞋带开了自己脚踩到鞋带会摔跤，这样小孩就知道了危害是怎么样的。因此家长安全教育的也很重要，只有家长和幼儿园双方都协作好，才能保证幼儿的人身安全。

2. 幼儿园应该积极开展各种幼儿安全教育的家长培训

根据已有调查数据显示，家长还是很期望能够学到更多幼儿安全教育的知识和技能。尤其是日常生活中，交通、饮食、运动等方面的危险应该怎么样去应对。幼儿园现在也开始认识到这一问题，因此也会定期的对家长进行幼儿安全培训。除此之外，幼儿园也会邀请一些专业的人员来给幼儿和家长进行幼儿安全教育培训来提升家长和幼儿的安全保护意识。但不论幼儿园怎么样培训，或者是教育，最终目的都是保证幼儿的安全，保证幼儿在安全的环境下学到一定日常生活技能和知识。家长更应该改变自己的以往态度，幼儿安全教育不仅是幼儿园的责任，更大的责任在于家庭和父母的教育。因此家庭和幼儿园要各自重视自己在幼儿身心成长过程中的作用，相互合作相互沟通，保证幼儿的安全。

（三）教育部门层面

1. 教育部门组织开展各类安全教育专题活动

幼儿园安全教育活动的开展离不开上级教育部门的引导与支持。为了更好地开展安全教育教育部门很有必要开展安全的专题活动，提高幼儿园安全教育的质量。每年教育局会组织开展五大领域的教学比武活动，那么也可以尝试进行安全领域的教研活动，通过教学研讨总结调整获得安全教育方面的新视野。有针对性的进行安全教育的跨领域渗透教研活动，如何在其他教学活动中自然渗透安全教育。通过这一系列的教研活动提高安全教育的有效性，而且教育局层面的重视与引领也能更加引起幼儿园与教师对安全教育的重

视。同时，教育局也要主张幼儿园与中小学进行合作，联合开展各种类型的安全教育活动，例如安全演练，安全讲座，实地参观等等。

2. 教育局层面完善安全教育考评体制，确保安全教育的真正落实

目前教育局对幼儿园安全教育的评价主要通过幼儿园自己的过程性资料的查看，据笔者了解很多资料都是为了纯粹迎检造出来的，缺乏真实性，可以说这样的安全教育评价方式对安全教育的实施的落实并没有太多的监督作用。要保证安全教育真正落实，就要改变这种纯粹看资料的评价方式。

如果教育局层面对幼儿园进行安全教育方面督查或者考评时，除了翻阅幼儿园相关的安全教育资料以外还能够走进教室，走到幼儿身边进行访问调查，或许更能反映出一个幼儿园安全教育的落实情况。通过走访了解相关安全教育活动之后幼儿对安全知识的掌握状态，就是对幼儿园安全教育的评价也是对安全教育过程的评价，内容选择以及实施方式符合幼儿的年龄特点那么幼儿对相应的安全教育知识应该掌握的更好。

3. 教育部门可有针对性为幼儿园和教师提供安全教育的资源

总体来说乡镇幼儿园的安全教育资源还是很单一，调查中也发现教师对安全教育资源的需求是很大的，尤其在安全教育的影视或者录像，宣传画和有关挂图，幼儿安全教育读本，幼儿园安全教育活动方案方面的资源是很需要的资源。

作为教育部门可以尝试为各个幼儿园有针对性的提供相关的教育活动资源，一来可以丰富安全教育的开展形式，幼儿更加感兴趣也更加容易接受；另一方面也在教师心目中显示出上级对安全教育的重视，从而引发教师对安全教育真正意义上的重视，将安全教育落实。

（四）政府层面

1. 政府要支持幼儿园开展工作，主张其他职能部门参与幼儿园的安全教育安全教育的实施要靠多个部门的共同协作才能达到最好的结果。幼儿园开展安全教育要采取“引进来，走出去”的策略，将其他职能部门的工作人员请到幼儿园来，为孩子们进行科学的，专业的安全教育活动，例如，请消防叔叔来幼儿园组织与指导火灾逃生疏散演练或者地震逃生演练，请警察叔叔为孩子们演示遇到陌生人该如何面对等活动，比幼儿园老师自己组织更专业也让幼儿更有兴趣，因为这些“叔叔”都是孩子们的“偶像”。同样教室也可以把孩子带出教室，带出幼儿园，走进社区进行实践活动开展安全活动，例如如何遵守交通规则，就可以走上马路与交警叔叔一起进行真实的交通演练，走进消防队，了解各种消防设施，学习各种消防知识。这样的“走出去”的活动一来幼儿兴趣浓厚，二来直观形象符合幼儿的年龄特点，而且教育内容丰富多彩，比教师在教室里单纯“说教”形式的教育方式效果好多了。

2. 政府部门要监督幼儿园基础建设，标准化建设保证园舍的质量与安全

幼儿园的建筑必须根据幼儿的年龄段来进行，保障幼儿的健康安全。幼儿园的建筑都是专门的设计院设计，项目的建设都是由建筑公司承建，但是在这个过程中，很多细节上的问题设计师和建筑师并不会像幼儿园园长或者老师考虑的周到，因为他们对幼儿的生活与活动方式不了解。园舍安全首先应该考虑的，但是事实上目前很多幼儿园的园舍都存在这样那样由于设计和建设考虑不周引起的安全隐患，因此，幼儿园标准化建设是很有必要，而且最好幼儿园建设过程中能有园长或者幼儿园管理人员参与设计，毕竟一线人员对幼儿以及常见的幼儿意外伤害情况更加了解。其实在园舍建设方面，建设部发布的《托儿所、幼儿园建筑设计规范》对幼儿园的选址，校舍的城建面积，生活用房的合理使用、防火、防震、安全疏通等方面的设计都做出了严格的规定和规格。

安全是人类最基本的需求，安全与生命紧密联系。随着社会经济的进步，儿童安全越来越受到社会的关注。幼儿由于身体各方面机能发展不成熟，极易发生意外事故，甚至威胁生命。幼儿园将安全教育作为幼儿健康教育的重要内容，纲要中也明确提出“要提高幼儿的自我保护意识和能力”。频繁多发的幼儿园幼儿意外伤害事故不但要求教育者要看护好幼儿，确保幼儿的在安全的环境里学习生活，更是要求教育者认识到安全教育的重要性，通过安全教育能有效地提高幼儿的安全意识和自我保护能力。

示范性幼儿园区域活动材料投放的有效性

湖南师范大学教育科学学院 杨莉君 邓 双

一、问题提出

幼儿园的区域活动是幼儿在活动区中自由选择、自发探索、操作摆弄的自主游戏和学习活动，是教师充分利用各类教育资源，组织幼儿自主选择、合作交往、探索发现的学习与游戏的活动。有效的材料投放可以促进幼儿语言、社会交往、动手操作等各方面能力的发展。本文主要从区域活动材料投放的适宜性、层次性、可探究性来考察示范性幼儿园区域活动材料投放的有效性。

二、研究方法

本研究采用目的性抽样法，选取长沙、株洲、湘潭三个地区的省级、市级示范性幼儿园共 19 所进行问卷调查，其中包括 10 所省级示范性幼儿园、9 所市级

示范性幼儿园；大、中、小各年龄班抽取 100 名教师，共 300 名教师。

本研究的工具主要包括研究者自编问卷、访谈提纲和区域活动观察记录表。调查问卷的题目主要从材料的适宜性、层次性和可探究性三个维度设计编制。运用 SPSS17.0 对所编问卷进行信度检验，问卷总的 α 系数为 0.911，表明该问卷的内在信度较好，同时采用结构效度进行效度检验，得出 KMO 值为 0.783，巴特利特（Bartlett）球形检验值为 0.000，说明该问卷结构良好。本研究共发放问卷 300 份，收回有效问卷 270 份，回收率 90%，同时对教师进行深度访谈，并对取样幼儿园的区域活动进行观察和记录，以便作出更详尽的描述和深入分析。

三、研究结果与分析

（一）材料投放的总体情况

如表 1 所示，材料投放有效性的整体平均得分为 3.2353 分，表明示范性幼儿园区域活动材料投放总体来说是有效的，其中材料可探究性平均得分偏高，为 3.2978 分；材料适宜性得分偏低，为 3.1570 分，均介于“比较有效”与“非常有效”之间。材料适宜性、层次性、可探究性与有效性均呈显著正相关，其中材料适宜性对材料投放整体有效性的影响最大（见表 2）。然而实践中，材料投放的适宜性没有受到应有的重视，其平均分仅为 3.1570 分，这使得材料投放整体未能达到非常有效。

表 1 示范性幼儿园区域活动材料投放的有效性调查结果

	N	平均数	标准差	最高分	最低分
材料有效性	270	3.2353	.39144	4	1
材料适宜性	270	3.1570	.43987	4	1
材料层次性	270	3.2667	.42887	4	1
材料可探究性	270	3.2978	.40801	4	1

表 2 材料投放的适宜性、层次性、可探究性与材料投放有效性的相关分析

	有效性	适宜性	层次性	可探究性
有效性	—	.937**	.900**	.913**
适宜性	.937**	—	.751**	.792**
层次性	.900**	.751**	—	.739**
可探究性	.913**	.792**	.739**	—

注：**表示在 0.01 水平上显著相关，下同

（二）材料投放的适宜性

首先，我们发现区域材料种类较丰富，但不能适应儿童的发展需要。目前幼儿园从小班到大班开设的多为常规区域，如语言区、美工区、益智区、音乐区、生活区、科学探索区等，各个区域投放的材料均不相同，数量充足，半成品的材料给幼儿带来了很大的自主操作空间，基本能满足班级日常活动开展的需要。问卷调查中，88.9%的教师也肯定活动材料应丰富，才能满足幼儿的活动需要。但十分遗憾的是，调查显示幼儿园 80%左右的区域材料是幼儿园直接购买的，自制材料数量不多。访谈中，部分教师即提到要想材料丰富，就必须教师牺牲很多时间和精力去准备，而且自制材料还需要得到家长的支持，因此很多幼儿园宁可花钱多买材料，甚至是精致的玩具。然而，过分追求精致显然是不适应儿童的发展需要的。幼儿对逼真的玩具往往只是机械地摆弄几下，没有探索的兴趣。

其次，我们发现区域材料选择的来源多样，但较少发挥幼儿的主体地位。调查结果显示，幼儿园区域活动的材料主要来源于幼儿的兴趣需要，占 45.4%，其次源于教师的经验、近期的教育目标、班级特色，分别占 20.1%、20.4%、14.1%。这表明示范性幼儿园基本上能做到依照幼儿的兴趣来提供材料。同时，调查显示区域活动材料多由教师、家长等成人提供，较少由幼儿制作。教师在回答“投放的材料由幼儿自己提出”这一问卷项目时平均得分仅为 2.80 分，最低值为 1 分，这表明区域活动中存在从未由幼儿提出制作操作材料的情况。材料的制作与投放主体都是教师，幼儿的主体地位被忽视。

（三）材料投放的层次性

首先，示范性幼儿园区域活动材料投放具有一定层次性。问卷结果显示材料投放的层

层次性得分为 3.2667 分，为“比较有效”（见表 1），材料投放层次性的各项目得分均处于“比较有效”和“非常有效”之间，其中依幼儿能力水平及选择材料难易程度来投放材料的得分偏高，分别为 3.41 分和 3.34 分，能依难易循序渐进、幼儿身心特点、不同幼儿需求投放材料的得分依次为 3.12 分、3.26 分、

3.18 分。访谈中，大部分教师也都认可在投放材料时应依照由浅入深、从易到难的要求，分化出若干个与幼儿的能力发展相匹配的操作层次，使材料“层次化”，从而供不同幼儿根据自己的能力与兴趣选择和操作。观察也发现，小班的数学操作材料多采用实物，中大班则多投放点子卡片或数字卡片，使不同年龄段的幼儿能够按照自己的能力选择不同难易层次的材料进行操作探索。

其次，我们发现幼儿园投放的材料普遍多维度化。投放用途多样的材料能使材料物尽其所能，在面对同内容不同难度水平或者不同内容同一材料的活动情境时，能发挥更多功能，从而多维度地完成教学要求。如细绳可以投放在科学区作为学习长短的材料，也可置于生活区作为穿线或捆绑材料，亦可作为美工区的线绳拼画材料、手工玩偶制作时的辅助材料等。对此要求，幼儿教师普遍表示赞同。

（四）材料投放的可探究性

首先，我们发现材料的结构化程度、教师是否关注幼儿的选择，直接影响探究活动的有效性。调查显示最具探究性的材料是那些具有较大的灵活性、多功能性、经久耐用性、成本低等特点的半成品材料，这类材料能够有效地发展幼儿的想像力，活跃幼儿的思维。89.8%的教师表示经常提供半成品或替代物，而且具有年龄差异，即低龄班的成品数量较多，半成品相对较少；中大班成品数量逐渐减少，种类逐步增多，半成品数量逐步加大。然而，我们在观察中发现有些班级在开展区域活动时存在着“放羊现象”，即教师在讲解完区域规则后就忙于自己的事情，对幼儿的操作行为放任不管，或者只是走马观花地巡视一下各区组的活动，并未给予幼儿引导或帮助。虽然区域活动是幼儿的自主活动，但这并不排斥教育者可以巧妙地施加影响。教师对活动区材料与活动的积极关注，能使材料的教育功能得到充分发挥。

其次，我们发现材料的呈现方式单一，幼儿主动探究的积极性偏低。调查显示材料大部分是在开展区域活动时直接呈现给幼儿的，占 73.8%，其余时间并不对幼儿开放；并且多以单独形式呈现，占 60.9%，即教师普遍只关注单次活动中需要运用的材料。15.1%的教师也表示很少注意不同区域以及同一区域中不同材料之间的有机联系，从而较少做到以组合的方式呈现材料。

（五）材料投放有效性在示范幼儿园级别上的差异

从表 3 可以看出材料投放的有效性在示范幼儿园级别上存在显著差异，其中材料可探究性在省级、市/州级维度上得分均最高，材料适宜性在省级、市/州级维度上得分均最低，总体来看省级示范幼儿园区域活动材料投放的有效性高于市/州级示范幼儿园。

表 3 材料投放的有效性各维度在示范幼儿园级别上的差异分析

	M±SD		t	p
	省级 (N=142)	市/州级 (N=128)		
材料有效性	3.2931±.41466	3.1363±.32741	3.135	.002 **
材料适宜性	3.2218±.46370	3.0462±.37296	3.110	.002**
材料层次性	3.3183±.44953	3.1783±.37743	2.499	.013*
材料可探究性	3.3535±.43183	3.2024±.34570	2.880	.004**

注：* 表示 $P < 0.05$

四、建议

（一）投放的材料应能拓展幼儿的兴趣

在班级区域活动中，教师应为每个幼儿提供丰富多彩的活动类型和材料，让幼儿能够按照自己的兴趣、需要和意愿决定玩什么、和谁玩、怎么玩、用什么玩，从而积极地与同伴、材料互动。幼儿参与活动的兴趣及活动的持久性与区域活动材料的投放有着直接的联系。为使材料具有教育价值，能够有效地促进幼儿的学习和发展，教师应提供能够充分吸引和拓展幼儿兴趣的材料，让材料与幼儿积极“对话”。这也就必然要求教师把握幼儿的年龄特点，以本班级幼儿的阶段培养目标为主要依据，同时考虑每个幼儿的发展需要与学习兴趣。只有材料越丰富，形式更多样，幼儿在操作过程中才会变得积极主动。

（二）明确材料蕴涵的教育价值

首先，应凸显活动材料的教育价值。教师应明确什么样的材料可以引发什么样的活动，达到什么样的目标。这也就是说，活动材料的投放不能盲目，而必须与具体目标相联系，并能保证幼儿与材料的互动。其次，在材料的旁边应放置图书和其他资料。在提供材料的同时附上图像或符号文字，有助于幼儿在真实物体和图片、图画以及与材料有关的故事之间建立联系，从而为幼儿提供多元化的探索与学习资源。如在区域中提供简单的操作图，或将幼儿活动材料的相关画页张贴在墙壁上，都能增加幼儿探索材料的方向性和可行性，从而更易完成操作活动。

再次，可以利用材料强调某个学习领域。有效的材料投放也可以作为突出某个学习领域的工具。例如在科学区提供有趣的、能激发幼儿探索欲望的材料，包括有趣的多棱镜、会变的颜色、磁铁、沙漏、天平、奇妙的转盘等；在“生活区”添置剪刀、针线等多种生

活、劳动工具，让幼儿学习穿针、缝线等基本生活实用技能。

（三）提供组合材料，增添新的操作方式

教师应根据幼儿的发展情况，对材料进行优化组合，通过资源共享、设置情境、分层呈现等各种方法使材料实现物尽其用。对幼儿来说，只有能够引发幼儿动手、动脑的材料，才能“引发、支持幼儿的游戏和各种探索活动”，因此教师在调整材料时不必匆忙撤换材料，而应对材料进行分析。在肯定目标合适的前提下，可考虑调整投放的形式，如将材料从教室中的一个区角移至另一个区角，或者把材料和幼儿之前从来没有使用过的东西放在一起，或者通过新旧材料的承上启下的组合产生新的游戏情境、思维方式、操作方式等，促使幼儿将新旧经验相连，从而使操作活动更具延续性与连贯性。

（四）支持、启发和引导幼儿与环境相互作用

孩子自己选择材料，决定用材料做什么，能极大地激发幼儿与材料的相互作用，从而使材料得到有效使用。因此，教师可以将环境创设和材料搜集的过程作为幼儿的学习过程，与幼儿一起设计、准备和制作材料。幼儿可以根据需要，通过想（利用已有的经验）、问（如家长、邻里等一切可利用的资源）、看（书、画报）去获得有关的信息，通过自己动手和求得他人的帮助去获取所需的材料。在此过程中，幼儿不仅发展了设计的能力、与人交往的能力和语言表达能力，而且发展了解决问题的能力，获得了有关的知识经验。

（原载于《学前教育研究》2012年第5期）

信息技术在幼儿园区域活动中的运用初探

湖南省人民政府直属机关第二幼儿园 陈敏

一、利用信息技术，创新区域环境

（一）网络技术突破学习空间

随着互联网技术的发展，网络运用在教育中的优势也是愈见明显，它能弥补传统教育资源的不足，突破教室中“有形”的围墙，延伸到教室外的每个角落，实现移动化的区域学习环境。如：在开展建构区“立交桥”游戏时，在搭建过程中幼儿遇到了问题，而教师也因为专业的局限不能对幼儿进行有针对性地指导。在游戏中，结合幼儿的活动需要，教师邀请到桥梁专业的家长，运用了网络直通技术和电脑视频通话功能，让桥梁工程师与幼儿直面对话，相互交流。在网络技术的支持下，工程师能关注到每个幼儿搭建的过程，幼儿也可以在搭建过程中随时与工程师视频通话，提出问题，寻求帮助，解决问题。网络技术的运用，让幼儿、教师与桥梁工程师的对话与学习，不再因为有形的教室而有所局限，真实的让建构游戏“活”起来。网络技术能为区域活动中的幼儿随时随地提供各种资源，而且便捷快速，只要有网络环境支持，幼儿的区域学习环境就不再局限在某个空间里。

（二）信息化设备支持多元化学习操作环境

数字化时代里，生活中有常见的的智能手机、数码相机、平板电脑，也有专业的视频摄像头、录直播系统、多点触控一体机等信息化设备。这些信息化设备都能成为幼儿在区域活动中学习游戏的有效帮手。如智能手机、平板电脑都具有强大互动功能，而且还有音乐播放、视频播放、录音录像、获取网络资源、支持各种 APP 软件等功能，幼儿只要具备基本操作技能，在日常区域活动中就能自主使用。我们还可以创设信息化设备支持下的独立的“多媒体区角”，比如：投放一体机，幼儿利用一体机中绘图功能涂涂、画画。也可以安装投影仪，通过投影放大故事书，幼儿说说、讲讲自己的故事。还可以投放 iPad，让幼儿玩玩各种益智小游戏。

二、利用信息技术，丰富区域资源和内容

（一）游戏学习软件、数字化玩教具的运用，提供多元化的区域材料

区域活动中需要各种操作材料和玩具，但往往材料投放需要花费教师大量的时间和精力，并且辛辛苦苦制作的材料玩具不一定是幼儿感兴趣的。同时也因为制作材料的局限性，很难做到及时更新，无法满足不同幼儿多元化的需求。如果利用信息技术，就能在一定程度上改善这个问题。网络上有各种丰富的适合学龄前儿童的游戏学习软件，我们都可

以投放在不同的区域里提供给幼儿游戏。比如：在美工区活动中幼儿通过绘图软件(CyberLink YouPaint)对自己的作品进行变形创作、创意涂色等；在建构区除了各种建构材料的使用，也可以投放一些平面建构游戏软件，幼儿在游戏中可以随意拼贴；益智区里的水果对对碰游戏、彩色泡泡等游戏，可以让幼儿在游戏中学习配对、分类，巩固对颜色的认识；语言区里投放谜语城堡游戏软件，游戏软件里有大量的谜语，并通过语音播放来与幼儿互动。这些游戏学习软件的加入，除了能丰富区域游戏资源外，其生动、有趣的动态操作画面，更能激发幼儿参与游戏的乐趣。而且它是针对学龄前儿童设计的，工具图标操作方便，符合幼儿年龄特点。在区域活动中，教师可以根据幼儿兴趣需求、能力发展需要，在网络上随时下载合适的游戏软件，及时更新区域活动资源。

我们还尝试将电子书籍、蛋形放大镜、语音盒、机器小蜜蜂等数字化玩教具根据功能的不同，投放在不同区域里。比如电子书籍可以投放在语言区，除了阅读纸质图书，幼儿可以戴上无线耳机听故事，还可以根据自己的需求进行调节；可以用语音盒录音，将自己创编或者讲述的故事录到语音盒里，制作属于自己的电子图书；科学区里可以投放蛋形放大器，能让幼儿观察的内容放大连接到电视或者电脑里，让幼儿的观察更加细微和仔细。

（二）图片、音频、视频的运用，构建多元立体区域资源

多媒体和网络技术能提供图文并茂、声像俱佳的多元立体游戏学习资源，这也是传统资源所做不到的。广泛而丰富的各类图片、音频、视频，教师可以直接下载投放在区域里使用，也可以根据幼儿需求和活动需要，对资源进行二次加工。

语言区《广告发布会》游戏中，教师准备了各种广告的视频，这些视频都是根据幼儿的年龄和学习特点进行了二次剪辑加工。幼儿可以通过看看视频中的广告、模仿说说各种广告语，仿编广告语。在主题《我是中国人》的美工区活动中，桌面的手提电脑里播放着网上下载的《小蝌蚪找妈妈》的水墨动画片，动态直观的画面中，幼儿欣赏到了中国传统水墨画的艺术美。又比如表演区里的表演游戏，老师根据幼儿角色的需要，下载各种音频声音和动作视频，幼儿可以跟着一起学学唱唱、跳跳。

（三）共建共享优质区域活动资源

随着学期结束或者主题活动结束，大量的区域材料和资源就被“束之高阁”了，造成大量浪费。我们可以通过电子书包的形式建立信息资源库，将日常区域活动中的各种优质资源，如课件、游戏软件、视频动画等资源放进电子书包里。信息资源库最大的优点就是可以做到人人共享、班共享、年级组共享、家园共享。而且共享的资源可以做个性化调整，重复使用率高。

三、利用信息技术，优化区域活动模式

（一）个性化学习的“支持者”

区域活动的最大优点是能为每个幼儿提供个性化的学习，满足其个性化发展需要。信息技术的支持下的区域活动，能更大限度支持、满足不同能力层次幼儿学习意愿和个性化的学习需要。建构区游戏《立交桥》中，教师在 iPad 里下载了大量的立交桥图片，建立了立交桥图片资源包。幼儿在搭建立立交桥时，可以在 iPad 里自由查看资源包里的图片，可以运用 iPad 图片功能放大、缩小图片，观察到立交桥的细节部位，再根据自己的兴趣和能力选择想搭建的立交桥。幼儿还可以又或者利用绘图软件，设计立交桥图纸，再进行搭建。幼儿在表演区进行《母鸡下蛋》节奏游戏时，教师制作了多媒体课件安装在 iPad 里，幼儿通过点击“鸡蛋”，就可以根据自己的需求自由调节节奏型的快慢，参与游戏的兴趣大大提高。

（二）主动学习的“前行推手”

区域活动中，无论是运用信息化设备，还是投放各种游戏软件、数字化教玩具。其目的就是提供给幼儿自主学习的机会，激发幼儿游戏中学习的主动性。就像在建构区的“立交桥”游戏中，桥梁工程师与幼儿通过网络直面对话，调动了幼儿的学习积极性，让幼儿能主动地参与到活动中，学会主动思考、主动对话、主动解决问题。在美工区的“有趣的脸谱”游戏，教师通过 iPad 下发各种脸谱造型的页面，提供给孩子五官图片、颜色涂鸦笔，幼儿主动创作自己个性的脸谱，有趣的游戏激活了幼儿艺术创作思维。

四、利用信息技术，丰富区域活动观察记录形式和多形态内容

幼儿园区域活动中，观察记录是教师们的重要工作之一。观察记录中最真实的数据来自于幼儿在活动中的行为表现。幼儿在活动中的表现有语言的、肢体的，有个体表现、材料互动、群体合作的。区域活动中传统的纸质表格记录或书面记录虽运用较多，但同时局限了观察记录所需的及时性、动态性、连续性等，也会有操作上的不便。信息技术和信息化的记录设备的加入，一是能弥补书面记录的不足，二是能够及时记录幼儿多形态的行为表现，以便于教师能够更及时、全面的获得所需信息。

（一）有助于丰富观察记录形式

日常区域活动中，书面记录更多的针对个体行为、某种材料，信息化记录设备却能同时记录不同区域的活动状态、幼儿群体行为表现、某个区域的材料互动情况等。教师可以运用手机、照相机、摄影机等基础信息化设备，也可以通过 iPad、录直播摄像系统等专业的信息化设备，记录幼儿在区域活动中的各种表现和数据。信息化设备的加入，能让观察记录更为及时，也很便于教师在区域活动后进行针对性的查找、回放、整理。

（二）有助于记录多形态的观察内容

信息技术利用设备记录，能让教师对幼儿观察形态呈现多样性，能及时、真实地获得所需信息，提供观察所需的各种细节信息。比如：用相机、手机捕捉静态、瞬间的定格画面；用录音笔、摄像机、录直播摄像头记录动态语音资料和数据资料。教师能根据记录内容对幼儿行为表现进行客观、全面、准确的分析与评价。

五、利用信息技术，优化区域活动评价

评价是区域活动中的一个重要环节，教师和幼儿可以通过评价环节进行反思、分析与总结，形式相对主要是以幼儿、教师口头语言交流为主，形式比较单一。如果将信息技术运用到评价环节中，就能发挥出其独特的价值和效果。

（一）记录作品，及时评价

在每次的区域活动中，孩子们会有多种形式的作品。像建构区的大型建构作品，因为形式原因不便于评价环节的展示，教师和幼儿就可以利用相机、iPad 等设备的拍照功能记录保存好完成的作品，并上传到电子白板上，让每个幼儿都能及时欣赏到作品。同时也可以上传到班级微信群、QQ 群里提供给家长欣赏，让家长也能参与到评价环节。又比如美工区的美术作品展示，在评价时可以运用多媒体投影仪将幼儿的作品展示在电子白板上，操作便捷。区域活动后的作品展示，可以激发幼儿想说、喜欢说的愿望，能促进幼儿的自我欣赏、自我评价和幼儿间的互动评价。

（二）再现过程，及时回顾

区域活动评价中的评价不仅仅局限于对活动结果的评价，也包括在活动过程中的各种行为表现。教师可以针对不同的环节重点，运用摄像机、教室视频摄像头、手机录音等功能抓拍、记录下幼儿在活动中的表现。在评价环节中，通过画面回放、语音播放等形式组织幼儿观看，在真实的场景回顾中，让幼儿自己看看、说说，对自己或者同伴、小组、集体的表现进行评价和反思，发现问题展开讨论。这样的区域活动评价形式更能突出幼儿的主体性，教师也能在评价环节中有针对性地帮助和指导幼儿解决问题。特别是在画面回放中很容易发现活动中的亮点，引导幼儿讨论、学习，让每个幼儿在交流中都能有所收获，拓展新的经验。

运用信息技术开展区域活动，除了会用、善用，还要注意适用。首先在区域活动中使用信息化设备要注意时间上的把握，切不可时间过长、过密；其次，游戏软件、数字化玩教具的选择也要根据幼儿年龄特点、生理特点、学习特点来进行合理化选择。信息化设备和游戏软件等不可一次性和区域全面投放，可分区、分类或根据活动需要进行有选择性、时间段的投放。

（原载于《湖南学前教育》2017 年第 2 期）

小班区域活动中师幼互动观察研究

长沙师范学院 李红燕 彭刘蓉 贺媛媛 戴翠

区域活动 (area activities), 在英文中有多种名称, 例如, 游戏区 (playing area)、学习区 (learning area) 或兴趣小组等。在国外, 常开设的活动区域主要有: 积木区、语言区、科技数学区、角色游戏区、沙水活动区、木工区、户外活动区、社会性活动区等。在我国, 区域活动也被称为“区角活动、活动区活动”。我国常开设的活动区域有: 建构区、科学区、益智区、语言区、美工区、角色区、表演区、户外活动区等。区域活动是指幼儿在教师准备的环境中进行的自由、自主、自选的活动。

一、观察方法

为了解幼儿园小班在区域活动中师幼互动的现状, 从互动行为的主体、互动的实施方式和互动行为结果这三个维度出发, 我们分别对长沙市某省级示范幼儿园各小班中师幼互动行为、不同类型区域活动中师幼互动行为现状进行了观察, 选取典型案例进行了分析, 从中发现问题并提出相应的解决策略。

二、结果与分析

(一) 该园小班区域活动中师幼互动的发起者幼儿略多于教师

根据我们在长沙市某幼儿园小班区域活动中的观察, 我们观察到小班区域活动中, 幼儿发起的互动 (53%) 要略多于教师。

我们所提倡的是在区域活动中, 教师应该多作为师幼互动的发起者, 但是在此次观察中, 教师发起明显不足, 我们认为原因是教师缺少主动参与到区域活动的观念, 根据我们的观察, 在小班进行区域活动时, 有些教师在忙其他的事, 没有把注意力放在区域活动上, 对幼儿的关注太少。认为在区域活动中, 幼儿是区域活动中的主体, 应发挥幼儿的自主性。

(二) 该园小班区域活动中幼儿发起的互动以寻求指导为主

小班区域活动中师幼互动的方式								
互动方式	寻求指导	告状	展示作品	寻求关注	与教师共同提问 游戏	其他	其他	合计
次数	11	2	4	5	2	6	2	32

根据我们在该园的观察记录，我们发现小班区域活动中师幼互动存在多种形式，主要的方式有寻求指导、告状、展示作品、寻求关注、与教师共同游戏等。（如上图）

从上图中我们可以看出，小班区域活动中师幼互动的方式主要是寻求指导，一共是 11 次，占 34.37%；其次是展示作品、寻求关注、提问，次数分别是 4、5、6 次，百分比分别是 12.5%、15.6%、18.75%。告状和与教师共同游戏的互动方式比较少，都占 6.25%。小班幼儿以自我为主，还不能从关注自我转移到关注他人，所以小班师幼互动中告状的方式比较少。

以下是我们在长沙市某幼儿园观察到的一个区域活动——户外活动：

案例 1：在小班区域活动中，选择体育区域的幼儿纷纷进入到活动场地，自主进行体育区域活动。一位幼儿选择了接球器，其他幼儿也跟着选择了接球器。接球器的玩法，是将球抛入接球器中，锻炼幼儿的手眼协调能力。但是，在活动过程中，幼儿只是把球挥舞起来，没有通过正确的玩法提高手眼协调能力。过了一会其中一个幼儿跑到教师身边说：“老师，这个是怎么玩的？是不是这样扔？”教师说：“你们可以这样玩，老师现在告诉你一个其他的玩法好不好？”幼儿回答：“好。”一旁观察的教师，也拿来了一个接球器，跟着幼儿参与到幼儿的活动当中，讲解示范正确的玩法，跟他们一起玩。幼儿熟悉了玩法之后，教师就退出了活动，让幼儿自主活动。活动过程中，有幼儿对老师喊：“老师，看我玩，我玩得好不好？”

根据上述案例，我们可以看出幼儿发起的互动主要是寻求指导，幼儿在遇到有会玩的器材时，会向教师寻求帮助，教师这时就会就材料向幼儿边示范边讲解材料的玩法；在活动过程中，也会有幼儿寻求教师的关注，这时教师也会对幼儿有一些回应。

（三）该园小班区域活动中教师对幼儿发起的互动积极回应较少

我们发现，由于幼儿园班级人数相对较多，区域活动时教师指导和照顾任务重，可能容易忽略幼儿的请求。下面是我们观察到的一种现象：

案例 2：

小班区域活动开始了，有四个幼儿来到美工区，每张桌子上都准备了纸和油画棒，幼儿都在桌子旁坐下了。我观察到有两名幼儿拿起油画棒看了看，其中一个幼儿开始在纸上画了起来，在纸上画了几条直线，然后停了下来开始用眼神寻找老师，站起来嘴里小声喊着：“老师，老师，我不会画。”老师这个时候在忙其他的事，没有注意到这个幼儿，于是这个幼儿就坐了下来，拿着笔看着纸没有继续画画，过了一会这个幼儿走到教室身边对教师说：“老师，那个画我不会画。”老师说：“你先回到座位等一下，老师待会过来看一下。”于是幼儿先回到了自己的座位上坐好。过了好一会儿，教师忙完自己的事才走到幼儿身边，对幼儿说：“你想画什么？”幼儿说：“我想画，我也不知道我想画什么。”老师就说：“那你先自己想一想吧。”说完，又走开了。

在这个案例中，由于教师在幼儿进行区域活动时，老师在忙自己的事，没有注意观察到所有的幼儿，所以刚开始对于幼儿的寻求帮助没有及时回应。在后来的回应中，教师对幼儿的回答不够积极，没有很强的针对性。教师也没有针对幼儿的问题提出相应的指导，

回答得比较敷衍。

三、建议

《幼儿园教育指导纲要》提出，在活动中，教师应关注幼儿在活动中的表现和反应，敏感地察觉他们的需要，及时以适当的方式应答，形成合作探究式的师生互动。因此，针对小班区域活动中师幼互动中存在的一些情况，特提出如下建议。

（一）更新教师理念，意识到师幼互动中教师的重要性

教师对区域活动和活动中的幼儿的认识存在着一定的误区、具有一定片面性。如简单的认为区域活动就是让幼儿按规则进入区域内自己活动，不需要教师的过多干预。在区域活动过程中，教师要对自己有正确的角色定位，不要总以控制者、规则维护者的身份自居，教师更多要充当幼儿活动的观察者、幼儿学习的引导者、幼儿游戏的参与者、幼儿克服困难的协助者和不断提高自身理论和实践能力的学习者。教师要通过与幼儿的互动，为区域活动中的幼儿提供恰当的支持。所以在区域活动中，所以，教师应该树立正确的区域活动教育观，摒弃区域活动时间是幼儿的游戏时间、教师的休息时间的错误观念。在幼儿开展区域活动时，全身心地投入，主动走入幼儿的活动中，参与幼儿的活动、感受幼儿的感受、分享幼儿的快乐，把教师的光环摘下，成为幼儿的朋友、幼儿愿意亲近和乐于倾诉的对象。教师要适时地主动发起互动，帮助幼儿从区域活动中收获更多。

（二）创设良好的区域精神环境，给予幼儿积极的回应

区域活动是幼儿根据教师提供的区域环境与区域材料自主选择、自主进行的活动形式，是有教育意义的幼儿自主学习活动。为了充分实现区域活动的教育意义，就需要在创造良好物质环境的同时营造良好的精神环境，而精神环境营造的成败，主要在于教师与幼儿的良好互动，只有良好的师幼互动才具有让幼儿获得最佳发展的可能。这就要求教师在与幼儿互动中更主动更积极，多些对幼儿的关注，就能充分调动幼儿学习的主动性、使幼儿成为活动的主体。区域活动里，教师的爱应该是无处不在的，亲切的问候、关切的眼神、亲昵的语言、耐心的指导等等。教师更应该消除那些不耐烦的抱怨、严厉的训斥等消极性质的互动，多一些耐心，多一点爱与关怀，对于幼儿的回应也不能太过随意，要认真地对待幼儿的问题，有针对性地回应幼儿。

（三）教师应注意幼儿的兴趣，研究儿童

教师在幼儿区域活动中，应经常更新活动区的材料，启发幼儿对同一种材料不断变化出新玩法。教师要学会从幼儿之间的讨论的话题等细节中发现幼儿正在关注的事物，发动幼儿收集相关的材料，充实到各个区域中。在区域活动中，教师应深入观察，细心揣摩审核各种指导方法，才能使师幼互动更加有效，使区域活动更好地开展，取得更大的成

效。

对幼儿发起的互动，教师要认真地对待，适当、有针对性地回应。教师还要主动、有计划地观察每位幼儿的活动：他们的活动情况怎样？选择了哪些活动？为什么选这些？他们是怎样活动的？有什么特点？处于什么水平？还可能获得哪些经验？应怎样帮助与指导？这校认真研究幼儿在区域活动的表现、特点及其原因，研究儿童，那么教师才能在促进幼儿良好发展的同时促进自己的专业发展，实现教学相长。

（原载于《湖南学前教育》2017年第4期）

幼儿园图书区创设和使用现状调查研究

湖南省人民政府直属机关第二幼儿园 周 圆

一、问题提出

阅读是一种重要的学习方式，它对人的语言、情感、智力等发展有着重要的作用。

《3-6 岁儿童学习与发展指南》提到：“为幼儿提供良好的阅读环境和条件；提供一定数量、符合幼儿年龄特点、富有童趣的图话画书，提供相对安静的地方，尽量减少干扰，保证幼儿自主阅读。”^[1]图书区作为区域活动的重要组成部分，是幼儿在园自主阅读的主要场所。它能激发幼儿的阅读兴趣，开拓幼儿视野，提高幼儿的阅读能力，开发幼儿的智力，培养幼儿的规则意识等，是开展幼儿园阅读活动的载体和桥梁，对幼儿今后语言思维发展起着重要的作用。搜索国内外图书区研究，发现主要是以一线幼儿教师的工作经验出发，对图书区创设和使用进行经验性的总结和归纳，缺乏一定的数据分析和科学依据，对地方性的幼儿园图书区创设和使用的现状调查更少。基于在 W 市某幼儿园见习期间发现图书区创设和使用存在的问题，以一定的理论支撑出发，在科学的研究方法和数据统计之上，对整个地区幼儿园图书区进行现状调查分析，为完善当地幼儿园图书区创设和使用方面，提供具有借鉴价值的思路和方法。

二、研究方法

采用质与量相结合的研究方法。主要有观察法、问卷法、访谈法等，根据 W 市区幼儿园等级分类、地理位置及笔者研究的方便等多种因素，选取五所市区幼儿园和五所乡镇幼儿园，一共十所公办幼儿园进行调查研究。一共观察到了 40 个班级图书区创设，对 12 位幼儿教师和 3 为幼儿园长进行访谈，发放教师问卷 111 份，回收 101 份，有效问卷 100 份，有效率 90.09%。对图书区的位置、图书投放、区角环境、规则制定、教师使用图书区、幼儿图书区自主阅读情况展开调查。

三、研究结果与分析

（一）图书区位置摆放合理、采光较好，但未独立成区

图书区的位置是图书区创设的重要部分，本研究基于实践考察四十个班的图书区，经过梳理、归纳、总结，得出图书区位置摆放有以下几个特点。

图书区摆放合理。92.5%的图书区动静分离，70%靠近窗户，50%靠墙，32.5% 与美工区相连以及 32.5%与教师书柜相连，基本形成动静分开、靠窗等原则。

图书区采光良好。从观察中统计到采光充足的图书区占 32.5%，采光良好的占 40.0%，采光一般的占 15.0%，采光较弱的占 12.5%。由此可见，大部分的图书区采光良好，基本能满足幼儿自主阅读所需光线。

图书区未独立成区。调查中发现只有 37.5%的图书区隔离成区域，另外 62.8% 还未成区。隔离成区的图书区都属于市区市级示范园及以上的幼儿园，这些幼儿园的图书区由于园内规定且教室较为宽敞，单独成区。

（二）图书区图书投放数量充足、种类较少，未分类标记，更新慢。

图书数量充足。调查发现：图书区图书投放 50 本以上的占 32.5%，其次是20-29 本，40-49 本，30-39 本及 20 本以下，分别占 25%、22.5%、10%、10%。从图书数量来看，30 本以上的图书占 80%，基本能满足图书区幼儿自主阅读数量。

图书种类较少。图书投放种类主要以绘本为主，达到了 55.32%，其次是文学类，占 22.68%，其余种类均少于 10.00%，自制图书类图书更是少于 1.00%。其中，绘本主要是国外翻译过来的系列图书，如：小熊宝宝绘本、可爱的鼠小弟、小本丁丁探险记、青蛙弗格格的成长故事等，而国内原著的绘本较少，有南京师范大学出版的《幸福的种子》系列及华东师范大学出版的《欢乐的动物世界》，仅仅在一个班级的图书区发现了有关中国传统文学的绘本，如：《中国传统成语故事绘本》、《中国传统习俗绘本》。这些图书主要来源是由幼儿园购买，占 48%，其次是幼儿自带占 19%，捐赠占 21%以及教育局或总集团园分发占 12%。

图书未按分类标记。图书分类可以使图书摆放整齐、规范，幼儿可以根据图书标记放回原处，有利于幼儿规则意识的培养。在实际观察中发现，只有 2 所幼儿园图书区有图书有分类，其余 8 所幼儿园未有图书分类。

图书更新频率低。图书区更新频率一个月更新一次占 38%，一个学期及以上更新一次的接近 40%，说明图书更新很不及时。分析其原因有：首先，幼儿园购买图书频率低，基本上幼儿园一个学期才购买一次；其次，幼儿教师缺乏图书投放理念。部分幼儿园捐赠图书每班达到 200 册，幼儿教师没有部分陈列，交替更换，而是将图书一次性全部投入到图书区，导致下一批图书到来之前一直没有更换。最后，教师心有余而力不足。有些幼儿园配有相应的公共阅览室和亲子阅览室，可供选择和借阅的图书很多，幼儿教师也知道应该按月按主题及时更新图书，但在实际中，由于工作繁琐，很少关注幼儿身心发展特点及兴趣爱好，及时更换图书。

（三）图书区环境材料以桌椅为主，墙面创设简陋

图书区主要环境材料是书桌椅子,占 42.60%,其次是图片、儿歌占 22.7%,书写绘画材料占 15.3%,其余都不超过 10.00%。由此可见,图书区环境材料投放较少,物理环境单一。结合实践考察也发现,大部分图书区都是一个图书架摆放在那里,图书区周围一片空白,地面、墙面、天花板没有得到有效地利用,有些图书区墙壁脱落、陈旧,更显得图书区环境黯淡无光。

(四) 图书区规则制定以打印为主、内容丰富,但是区域卡较少

图书区规则制定形式有一半以上是打印,另外 15%采用手写版,还有 33%并没有制定图书区规则。还书规则放在首位,占 28.84%,接着是爱书规则 27.59%,其次是进出规则、看书规则、翻书规则,分别占 19.54%、18.38%、6.70%。而修补书规则为 0。一半的幼儿园图书区并没有制定图书区进出规则及人数安排,有进出规则的图书区中有 35.00%选择了插卡的形式,15.00%选择挂牌。

(五) 图书区使用不充分,幼儿自主阅读氛围不浓

图书区使用的主要时间段是区域活动,占 91.00%,其次是自由活动占 53.00%,游戏活动占 22.00%,集体活动占最少,只有 13.00%。幼儿教师认为图书区就是幼儿自主阅读的地方,与幼儿教师没很大关联;平日集体活动一般有参考教材,也就不会使用图书区图书。部分老师饭前也会从图书区拿图书给幼儿讲讲故事,除此之外,再也没利用过图书区资源。

另外,在组织区域活动时,图书区常常成为冷门区域,且幼儿进入图书区不停地更换图书。主要原因有图书种类单一、更新较慢,教师和家长引导不够。

四、改进建议

(一) 图书区摆放隔离成区

图书区作为一个安静的活动区,应尽量采取半封闭式的形式,避免受到其它区域的干扰而分散注意力。教师需要利用各种玩具柜、书架、地毯等作为活动区之间的分界线,隔离成半开放式的空间,给幼儿心灵的舒适和安全感。^[2]书柜的背面、侧面也可以作为作品展示,图书分类标识目录,书目一览,新书推荐,阅读分享等展示所用,既充分利用资源,也容易营造良好的阅读氛围。

(二) 丰富图书种类,进行图书分类,及时更新

丰富图书种类。首先,各个年龄班投放不同图书。小班幼儿注意力以无意注意为主,注意力集中时间较短,因此应该投放色彩鲜明、画面突出、简单易懂、有生活经验的卡片、图书,阅读篇幅不宜过长,内容不宜复杂,情节应简单重复等。中班幼儿阅读能力、想象力得到进一步发展,因此可以提供一些有故事情节、充满想象力和幻想的图书,同时也

可以初步提供具有一定挑战的益智游戏图书。大班幼儿身心得到发展,开始对世界充满好奇,喜欢一定的挑战,也明白是非道理,因此可以提供一些益智游戏类、画刊类、科普知识类、经典童话类图书。其次,幼儿园在购买图书时,应考虑文化的多样性和多元性,选取不同国家、地区有关文化类图书,丰富图书内容。最后,自制图书。《幼儿园工作规程》中提到:鼓励幼儿自制玩具,根据幼儿兴趣和实际情况给予指导。幼儿教师可以鼓励幼儿和家长一起自制图书,并结合一些具有本土文化的图书,体现一定的地域特色。

进行图书分类。蒙台梭利尤其重视教具、教材摆放所形成的秩序感。幼儿在图书区中学会将图书收拾和摆放,可以增强图书区环境的秩序感。图书分类不仅可以保持图书摆放整齐、美观,也便于幼儿正确取放图书,养成良好阅读习惯及规则意识,知道爱护图书、物归原主,使图书区干净、整洁、舒适。分类标记可以依据幼儿身心发展特点及爱好来标记。如小班幼儿知识经验尚浅,刚开始可以尝试用同一种形状的不同颜色,如红色、蓝色、黄色的三角形分类,也可以是同一颜色的不同形状,如红色的三角形、红色的圆形、红色的正方形等。中班幼儿年龄稍大,可以尝试用不同形状和不同颜色的标记作为分类。大班幼儿思维到了具体运算阶段,对数字有了一定了解,可以用颜色形状标记横排摆放,还可以用数字标识竖排罗列,如蓝色 1、2、3 等,既可以归类又可以复习数字的概念。

及时更新图书。席肯坦茨认为,幼儿园图书区图书应按主题更换,以周、双周和月为周期进行替换;还有研究者提到如果有大量的图书,应该一次只陈列一部分,然后定期更换。图书的更换频率没有固定的绝对标准,但是以不超过一个月为宜。^[4]首先,有目的地更新图书。图书更新应寄予一定教育目标,并结合幼儿的兴趣程度,不断地抽取和添置材料。图书更新可以结合主题,及时更换图书。例如:在开展小班“好吃的食物”这一主题中,可以在图书区投放各种关于食物的图书,还可以在图书区提供主题挂图、卡片等,作为集体活动的延伸,进一步感知多种食物。其次,图书资源共享。由于大部分幼儿园没有公共阅览室,为了缓解图书资源更新的困境,同一年龄段的班级可以互换图书,共享资源;对于自带图书的班级,到了大班时积累了很多小班和中班的图书,可以借阅给小、中班图书区,做到资源利用最大化。对于新增的图书,教师要单列出来,并且给幼儿一定讲解,增强幼儿阅读的兴趣。

（三）丰富图书区环境创设

意大利著名幼儿教育家蒙台梭利说过:“在教育上环境所扮演的角色相当重要,因为孩子从环境中吸取所有的东西,并将其溶入自己的生命之中。”可见,环境对幼儿的重要性,教师应充分利用图书区环境对幼儿进行隐性教育。图书区地面除了铺上柔软坐垫,在坐垫外面可以贴上不同颜色的“小脚丫”印,暗示幼儿应该拖鞋进入阅读区,避免鞋子弄脏

坐垫，要保持地面干净、卫生，养成良好的阅读习惯。墙面除了粘贴阅读规则、插卡区之外，还可以粘贴幼儿绘画作品、主题挂图，过一段时间更换墙面作品时，可以引导幼儿将换下的绘画作品自制成手绘图书；对于大班幼儿的图书区，还可以增加儿歌、汉字卡片等材料，提前接触汉字，有利于幼小衔接。另外，利用天花板创设环境。幼儿常常喜欢对着天花板发呆，其装饰和点缀也可以起到隐形教育的意义。比如：我们可以利用一次性杯子涂上颜色，用线悬挂一竖条，像吊灯一样起到美观温馨的作用，还可以利用一次性盘子绘画各种文化脸谱悬挂等，共同营造温馨、舒适的环境。

（四）制定明确的图书区规则

制定阅读规则。区域活动并非任意活动的场所，应该建立必要的活动规则，保证活动区的顺畅有序。《3-6岁儿童学习与发展指南》中对遵守基本的行为规范目标建议提到：“在幼儿园区域活动中，创设情境，让幼儿体会没有规则的不方便，鼓励他们讨论制定规则并自觉遵守。”首先，师幼共同制定。民主、和谐共事是最让人接受的方式。图书区规则的制定应在一定情景之下，老师和幼儿一起讨论，共同制定。例如：在幼儿在抢书、撕书、吵闹时，教师可以让幼儿自我反思这样对不对，应该怎样，在幼儿有一定的生活情境及经验的基础之上再制定阅读规则。其次，内容易懂。规则的内容尽量简单、易懂，幼儿能看懂。由于幼儿以直观经验为主，因此内容要以图为主，让幼儿根据图形、图片等明白规则内容。例如：地板上的小脚丫提醒幼儿要拖鞋，画个嘴巴打叉叉告诉幼儿看书要安静，画个音乐符号+图书归类表示幼儿听到铃声后将书放回原处等。最后，形式多样。规则制定不仅仅局限与图片、文字粘贴的形式，还可以将幼儿阅读的好习惯拍下，过塑粘贴在墙壁上，告诉幼儿图书区应遵守的规则。也可以利用区域卡、挂牌、椅子的个数等暗示幼儿进区人数及遵守规则。

实行自主管理。幼儿天生喜欢模仿，且对成人充满好奇，喜欢当“小老师”。因此，教师可以利用幼儿小主人翁的意识对图书区进行管理，幼儿在监督的同时也可以提醒以身作则。首先，轮流当好值日生。让幼儿每周轮流当图书区的值日生，负责本周的图书区管理。包括进出规则及阅读规则的遵守情况、书目摆放、图书修补等。既可以让图书区更为有序，又可以锻炼幼儿的管理能力，还能增加幼儿对图书区规则的理解，加强爱书、护书、修书的自主意识。其次，定期组织交流。可以把做完值日生的幼儿召集在一起，共同探讨出现了哪些问题，应该怎么解决。由于区角规则并非固定不变的，教师应该根据实际需要，鼓励幼儿提出问题并尝试完善现有规则。

（五）充分利用图书区，提高幼儿自主阅读

图书区除了作为区域活动使用外，还可以使用在集体活动、游戏活动、自由活动中，

使其使用形式最大化，发挥图书区功能。同时，幼儿教师要重视早期阅读。首先，渗透阅读教育。幼儿教师除了创设良好的图书区外，还可以利用走廊、楼梯、主题墙等粘贴绘本图片，让幼儿随时随地阅读。在一日生活中也应渗透语言教育，提高幼儿对图书重要性的认识，营造浓郁的“书香”氛围。例如：饭前等待几分钟，教师可以拿书给幼儿讲故事，背儿歌；入园、饭后、离园空闲时间段，可以鼓励幼儿去图书区阅读。并且，提高幼儿家长对早期阅读的重视，家园合作，共同为幼儿营造良好的阅读氛围。其次，引导幼儿阅读。在区域活动开展前，教师可以介绍图书区投放的新图书，吸引幼儿的注意力。活动中，强化幼儿对图书规则的了解，爱护图书，培养良好的阅读习惯。同时，引导幼儿学会基本的阅读技能。如：认识封面和封底，熟悉页码并一页一页翻书，阅读时从上至下，从左到右。再次，设计观察记录表。认真观察幼儿自主阅读情况，设计出观察记录表，对每个幼儿阅读情况进行记录，包括幼儿阅读人数、阅读图书、使用材料、阅读时间、遇到困难等，以反思投放的图书是否符合幼儿发展，环境是否起到了教育作用，区域规则是否实行到位。同时，对于存在阅读问题的幼儿要及时指导介入，当然时刻提醒自己是引导者、支持者、合作者的身份，而不是主导者。教师要支持、鼓励幼儿自主活动、探索、操作材料，适当时候以合作者的身份参与进来，共同探索、发现、解决问题。最后，进行活动评价。评价是活动的结束，也是下次活动的开始。评价的主要目的是引导幼儿进行自主交流、讨论，积极表达情感、分享快乐，解决问题，提升经验，同时激发下次阅读活动的欲望，评价注重过程而不是结果。评价方式可以是幼儿自评，通过语言评价或书面评价。也可以是同伴互评、教师评价等。评价内容可以是对幼儿阅读习惯、规则遵守、阅读能力等行为进行评价，还可以是对幼儿的情感、自信等评价。^[9]如：表扬爱惜图书、放回原处的幼儿，鼓励阅读很认真的幼儿和大家分享阅读内容，激发他们想说、敢说、乐于说。

（登载于《湖南学前教育》2018年第1期）

幼儿园泥工活动开展现状及其改进策略

——以长沙市幼儿园为例

长沙师范学院学前教育系 封蕊 徐迎

一、问题的提出

《3-6 岁儿童学习与发展指南》明确提出：“幼儿艺术领域学习的关键在于充分创造条件和机会，在大自然和社会文化生活中萌发幼儿对美的感受和体验”，并在教育建议中提出教师应该“带幼儿观看或共同参与传统民间艺术和地方民俗文化活动”。泥塑工艺作为我国民间工艺的重要代表之一，对处于现代化背景的幼儿具有特殊的教育意义。玩泥巴是幼儿的天性，幼儿在泥巴操作中不但获得快乐，而且观察力、创造力和思维能力都能得到发展。

伴随人们对泥工活动价值的认可，越来越多的幼儿园和社会机构开发了泥工活动的特色课程。湖南省具有悠久的陶艺历史文化，那么湖南省本地幼儿园泥工活动开展现状如何？泥工活动的开展中存在哪些问题？就此，研究者对长沙市的部分幼儿园进行了相关调研。

二、研究方法

（一）问卷法

研究者采用分层随机抽样的方式在长沙市选择 10 所不同等级的幼儿园发放调查问卷 300 份，针对幼儿园泥工活动开展现状进行问卷调查，回收 270 份，其中有效问卷 240 份。

（二）观察法

研究者采用目的抽样的方式，对 5 所代表不同层级的幼儿园的泥工活动进行实地观察，并对 5 所幼儿园的资料进行编码，分别标记为 K1、K2、K3、K4、K5。搜集了 4 位老师开展的 15 个泥工活动，针对教学过程进行录像转码分析，这 4 位老师分别编码为 T1、T2、T3、T4。

（三）访谈法

对开展泥工活动的 4 位老师进行随机访谈，访谈录音后转码分析，分别编码为 L1、L2、L3、L4。此外，又约了幼儿园的 8 位老师进行了结构式访谈，分别编码为 M1、M2、……M8，并对其访谈录音进行转码分析。

二、幼儿园泥工活动开展现状

（一）幼儿园泥工活动整体开展较少

通过问卷调查发现，长沙市幼儿园平时开展的美术活动中 83%是绘画活动，手工活动仅占 14%。的手工活动中多以纸工为主，占 88%。泥材料提供较少，每周均能开展泥工活动的教师仅 35%。由此可见，泥工活动在幼儿园开展十分有限，普及性明显不够。

此外，在问卷中，针对问题“幼儿园未开展泥工活动的主要原因”，30%的教师选择“幼儿园课程无设计与要求”，42.8%的教师选择“幼儿园条件有限，没提供相应的材料和条件。”由此可见，幼儿园园长理念以及幼儿园课程的开发，影响了教师对泥工活动开展的选择。

（二）忽视对泥工活动环境的创设

有学者认为，幼儿美术活动的开展应该遵循审美性原则，即通过环境的创设和利用，有效地促进幼儿参与活动的兴趣以及审美能力的发展。通过对 K1、K2 两所幼儿园进行实地观察比较发现，虽然是同一位执教老师 T4，同一个教学内容，但是与 K1 园相比，K2 园的幼儿明显操作时间更长、专注力更强，而且作品更加丰富。分析原因时，T4 说：“K2 园的泥工活动室是专门的陶艺工作室，材料更丰富，当然更有助于孩子的创作了。”

而在其他园所的实地观察中发现，无论墙面装饰还是教室的区角装饰，几乎没有涉及到与泥工相关的艺术作品或幼儿的泥工作品。教师 M2 在访谈时说：“泥工活动还需要环境？不是只要给泥巴幼儿就可以吗？”由此可见，教师容易忽视对泥工活动环境的创设。

（三）教师泥工活动的组织实施能力有待提升

1. 泥工活动内容选择系统性不强

调查中发现，教师在开展泥工活动时活动内容随意性较强，无意识考虑泥工技能技巧学习的系统化，而是随意选择好玩的内容进行，或刚学习某种技能就直接传授给幼儿。例如，T2 教师在回答选择相关活动内容的原因时，说：“我觉得章鱼很好玩，今天就让小朋友做小章鱼。”

2. 泥工活动材料准备不足

在幼儿美术活动中，材料应是幼儿活动的对象。于幼儿年龄特点、经验、能力和需要相适应的材料，能激发幼儿参与活动的欲望。调查显示，60%以上的教师开展泥工活动提供的原材料以橡皮泥为主，提供泥巴或陶土仅有 3%和 5%，由此可见教师提供幼儿尝试运用泥巴或陶土进行创作的机会极少。

调查显示，在提供工具材料方面，35%的教师除了泥巴没有提供其他任何工具材料，48%的老师会提供模具。部分教师在接受调查时选择“提供多种形式的辅助/装饰材料”，但是在实地观察中发现，现实情况与问卷调查不符。以 C4 幼

儿园开展泥工活动为例，班级共有幼儿 45 名，T3 教师考虑到材料循环使用、材料数量不足等因素，无法提供多种颜色的橡皮泥给幼儿选择，因此在发放材料给幼儿自主操作前，教师提出要求：“每位小朋友只有一种颜色的橡皮泥，如果你想要其他颜色的只能与同桌的小朋友商量交换使用。”可见，教师虽然意识到应给幼儿提供多种材料与工具，但受班级幼儿人数过多、工具材料数量不足等因素限制，在日常教学活动中无法真正做到。

3. 泥工活动组织中教学方法机械固化

调查显示，60%以上的教师在组织泥工活动时会考虑幼儿基础技能的掌握、幼儿想象力和创造力的培养两方面，但在教学活动观摩中发现大部分教师还是过于关注技能，教学中只采用范例演示或示范讲解的方式，忽略了幼儿自身的想象和创作。例如，K4 幼儿园 T1 教师组织《小蚂蚁》活动，有一名幼儿想创作一只贪吃的胖胖的蚂蚁，因此把身体和脚都做得很粗。可是，老师看到后直接说：“为什么你的蚂蚁脚这么胖？你看看老师的范例是怎样的。”幼儿听了老师的话后，将自己的蚂蚁改成与范例的相似形状。这说明教师在开展活动中多以培养幼儿技能技巧为主要任务，在教学活动中直接出示示范画或进行直接指导操作，最终导致幼儿作品机械化与模式化。

教师在进行活动组织过程中，往往采用示范讲解的方式告诉幼儿某种形象的制作方法，然后引导幼儿进行制作，这样的结果往往导致幼儿作品的高度类似。试看 K2 幼儿园 T2 教师开展《自画像》观摩实录的案例：

T1:眼睛可是重点哦，有小朋友喜欢把眼睛做成一个圆圆的球或一条弯弯的线，是这样的吗？

Y: 不对，有眼球，大大的。

T1: 小朋友们，你们看看老师的眼睛。眼睛可以睁开也可以闭起来，所以它是有上眼睑，我们用弯弯的泥条大笔，里面还有圆圆的眼珠，睫毛是用来保护眼睛的。等会你们做眼睛的时候可以做成这个样子。

.....

在教师进行多次强调眼睛的造型特点后，幼儿作品中的眼睛呈现的方式与教师的几乎一模一样

4. 评价只关注幼儿的最终作品

从研究者观摩的泥工活动看，多数教师对泥工活动的教学组织虎头蛇尾，往往忽略评价环节；即便有评价环节，部分教师的点评也带有很强的主观性，没有倾听幼儿的想法，一味根据自己的思维进行指导评价。在评价活动中，教师更多关注的是幼儿作品的效果以及如何向家长展示，如 M6 教师说：“小朋友的作品还没做完，下次要快一点”，“今天的作

品都做好了，效果还不错”，“今天小朋友做得挺好的，跟老师的作品很像”，等等。

在这里，教师关注的是速度，注重的是作品结果的呈现。当成人用自己的审美标准去评价幼儿的作品时，往往会忽略幼儿在创作过程中的探索与想象。例如，教师 T3 对幼儿作品《蚂蚁房》点评时直接说：“下次你做的时候要认真一点，你看你的太阳方向就错了……”后来，研究者与幼儿进行聊天时问幼儿：“你的太阳为什么在下面呢？”幼儿回答：“老师拿倒了，我是做的蚂蚁房，是一只蚂蚁在里面睡觉。”

（五）教师缺乏有关泥工活动的核心知识经验与专业素养

教学效果的差异很多程度上是由教师具备的学科教学知识决定的。泥工活动的开展需要教师了解泥工的基本技能，了解不同年龄阶段幼儿泥工能力的发展水平。在访谈中发现，目前很多幼儿园教师对于泥工活动开展所需要的核心知识相对匮乏。在日常泥工教学活动中，研究者发现多数教师对泥工搓、压、团、捏、拉、嵌等技能并无深入的了解或掌握，一种形象的制作方法往往来源于对于网络图片的模仿，自身没有掌握泥条成型、泥片成型等基本的制作方法。较多教师到 大班开展泥工活动时仍选择给幼儿提供模具，其主要原因是自身相关知识的缺失。在问到“为什么没有组织一些泥工活动？”时，教师 L2 回答：“小朋友喜欢这个活动，可是太难组织了，我自己都做不好，最后的效果肯定不好，幼儿的作品也不好看。”教师 L3 回答：“幼儿园也没有专业的培训，对于泥工这方面我了解不多，不好开展。”由此可见，教师的专业艺术素养和核心知识经验的掌握，是影响泥工活动有效开展的一个非常重要的因素。

三、幼儿园泥工活动改进建议

（一）幼儿园方面

1. 创设良好的泥工活动环境

幼儿的艺术行为深受周围环境的影响，因此教师可以与幼儿一起布置、装饰环境，如场景布置、主题装饰等。幼儿园应加强泥工活动的环境创设，为幼儿提供宽松、和谐、自由的学习环境。此外，教师应鼓励幼儿表达自己的情感，对每位幼儿的表现和艺术创作都给予重视，并提出表扬和鼓励，为幼儿创建舒适自由的心理环境。有条件的幼儿园还应设立陶艺教室，对幼儿的作品进行烧制和展示。展览与分享是显性的教育手段。泥作品是幼儿学习和创作的成果，通过作品的展示，幼儿间可相互观摩交流；家长通过作品，能看到幼儿的发展和进步，增进对泥工活动的认同和支持。同时，幼儿在展示作品的过程中，能充分感受到自身的努力，体会到成就感。

2. 探究多样化的泥工活动途径

幼儿园园长应充分认识到泥工活动对幼儿的价值，不断完善该课程开发与设计，为

教师开设专业的技能培训，引导教师多开展与泥工相关的活动，如通过开展泥工专题讲座、泥工活动观摩等，纠正教师对泥工认识的偏误，更新教育观念，提升教师相应的组织技能，同时激发教师组织泥工活动的兴趣。

此外，幼儿园在开展专门的幼儿泥工活动的同时，应注意以不同的活动形式完成泥工活动的目标和内容，实现一日活动各环节的整合以及幼儿园五大领域课程目标的整合。例如，开展小班泥工活动时，教师可提供各种泥塑作品照片或实物，让幼儿欣赏，感受泥塑的美。

（二）教师方面

1. 深入挖掘泥工活动的内容

《纲要》要求幼儿园教育内容“情景化、过程化、活动化、经验化”。泥工活动的内容既包括幼儿对橡皮泥、陶土等原材料的认知，更包括幼儿在活动过程中有关观察、探究、创作等活动本身的知识、技能技巧。教师要善于从泥工操作材料或操作过程能力发展等不同角度，多方面拓展泥工活动的内容，选择开展符合幼儿年龄特点，促进其身心健康发展发展的活动。

2. 提供丰富的工具材料

在幼儿园泥工活动中，教师所用的范例最好是形象直观的，可以通过实物、图片等多种途径加强幼儿的认知。例如，在制作蝴蝶时，教师可准备事物蝴蝶或各种图片，也可以通过谜语的方式对蝴蝶身体各部位进行讲解，还可以让幼儿摸一摸蝴蝶实物，让幼儿感知蝴蝶身体的弧度，以便于能更好地进行创作。幼儿只有感知真实事物，由此积累起感知经验，才有助于进行艺术表现，从而提高表现能力。

同时，教师应提供丰富、多样的活动材料与工具给幼儿选择，如可提供不同颜色的超轻黏土，让幼儿根据自己的作品需要进行挑选。此外，活动中的辅助、装饰材料也应丰富多样。教师可提供纸类、绳类、豆类、吸管、棒状物等材料，让幼儿对作品进行装饰，从而丰富作品的形象。

3. 精心进行教学设计和指导

教师在活动前，应认真做好教学设计，包括导入环节、教学流程以及活动所需材料的准备等；活动中，应更多地关注幼儿，对幼儿的行为作出及时的反馈；活动结束后，应及时反思总结。教师要善于观察并发现泥工活动中的典型事件及其教育价值，为其今后指导学习提供依据。此外，要多观摩不同的教学活动并反思自己教学中存在的问题。

泥工活动很大程度是一种创作过程。在指导中，教师应根据内容引导幼儿把临摹与创作结合起来。教师应鼓励幼儿在掌握基本技能的基础上努力创新，创作出富有童趣、新

意的作品。同时可将活动内容与游戏相结合开展，提高幼儿参与活动的兴趣，在游戏活动中进一步激发幼儿的表达能力。

4. 完善泥工活动评价

幼儿泥工活动教学评价和其他教学活动评价一样，应有目的、有计划、有系统的对幼儿泥工能力发展和幼儿泥工活动情况进行客观了解、分析、总结，为进一步泥工活动开展和指导提供依据。

教师在评价幼儿作品前，应多听听幼儿的介绍，理解幼儿独特的表达方式。幼儿的泥塑作品刚开始可能会看不懂，但只要听幼儿介绍后，便会有一种神似。因此，教师在评价幼儿时应尊重幼儿独特的表现能力，要支持、鼓励、用幼儿的眼光感受作品，不轻易否定批判幼儿的作品。

5. 提高自身的艺术素养

教师通过艺术活动传播美，教师的艺术专业素养直接影响着艺术教育的效果。艺术专业素养是教师必备的基本素质。作为幼儿教师，应针对《纲要》和

《指南》的要求，不断提高自身的艺术素养。首先，教师要爱好艺术，喜欢泥工活动，多参与泥工活动的相关学习，多在泥工活动中增强自身的艺术体验，从而提高审美意识和能力。其次，教师要多学习、多阅读与泥塑相关的书籍，多参与泥工技能方面的讲座、教研会等，提高自身的技能水平。最后，教师要把自身所学的知识运用到现实的教学场景中，更好更有效地指导幼儿。

（三）家园合作

受到幼儿园教育环境和资源的限制，家长的教育观念也会影响到教师在教学活动中的开展与指导。部分家长在教育观念上存在陈旧思想，需要幼儿园与教师共同引领，明确幼儿参与泥工活动的价值。具体可以采用以下方式：举办幼儿手工作品展览会，让家长看到幼儿在泥工活动中的发展与进步；通过泥工活动观摩，增进家长对泥工活动的认同和支持；开展亲子活动，让家长与孩子一起动手制作泥塑作品，增进亲子间的情感交流，激发并培养幼儿和家长对泥工活动的兴趣，等等。

（原载于《特立学刊》2017年第1期）

幼儿园集体活动新手教师与熟手教师指导语运用的比较研究

长沙师范学院、《学前教育研究》杂志社 刘向辉

长沙师范学院学前教育学院 颜 颖

一、问题提出

指导语在幼儿园集体活动中是非常重要的与最常使用的策略，它会影响到集体活动最终的效果与幼儿的发展。教师指导语水平的高低决定了幼儿参与集体活动的积极性、幼儿认知水平的发展与集体活动的效果，同时使用指导语主体的不同也会影响指导语的效果。本研究以处于不同阶段的教师运用指导语的不同为切入点，研究新手教师与熟手教师指导语运用的差异性。研究中新手教师是指正在一线执教的教师，教育事业处于上升阶段，是发展的初期，自身专业不成熟，教龄为 3 个月至 5 年的教师，也包括刚刚毕业的师范生。而熟手教师则是指进入职业生涯的第 6 年，专业能力发展基本成熟，教育教学专业较为熟练，正向专家型教师迈进，教龄为 6 年至 15 年之间的教师。

不管是新手教师还是熟手教师，所有教师运用指导语应贯穿在一日活动中，本次研究选取一日生活中的集体活动为研究关键点。《幼儿园教育指导纲要（试行）》明确提出：“幼儿园的教育活动，是教师以多种形式有目的、有计划地引导幼儿生动、活泼、主动活动的教育过程。教育活动的组织应充分考虑幼儿的学习特点和认识规律，各领域的内容要有机联系，相互渗透，注重综合性、趣味性、活动性，寓教育于生活、游戏之中。”这进一步说明幼儿一日生活中集体活动的重要性，集体活动是指班级教师面对全部幼儿或者多数幼儿，有目的、有计划地采用多种方式与手段对幼儿身心发展产生影响的教育活动。

葛霞（2010 年）在《浅谈美术教学中指导语的重要性》一文中指出，指导语是在集体活动中，借用多种方式与媒介向幼儿传达自己的意愿与想法，从而促进幼儿各方面的发展。并将幼儿园教师指导语分为趣味性指导语、游戏化指导语、角色扮演指导语、激励性指导语等不同类别。岳凌严（2014 年）在《新手教师与熟手教师区域活动指导的个案比较研究》一文中指出，在区域活动中，新手教师与熟手教师指导语运用是存在的共同点的。其指导的内容、行为、方法与指导语的类型是相同，这是因为无论是新手教师还是熟手教师都具备关于学前教育的理论知识。他们的不同点是熟手教师相对于新手教师指导得更为深入，指导结果的有效性较高、时间较少，能将理论与实践相结合。在集体活动的指导语方面，李栋（2016 年）在《幼儿园数学集体活动中新手教师与熟手教师数学语言比

较》一文中指出,新手教师与熟手教师在指导语数量的使用上并没有太大的差异,但是在指导语类型中有较大的差异。熟手教师多使用追问式数学语言,新手教师则多使用询问式数学语言,在其他类型的指导语上并无差异。^[4]针对提高教师指导语的运用能力,Bessie Davies 和 Di lek Buchholz(2005 年)提出了有效使用教学语言的相关策略,其一是教师在讨论时间应作为促进者为幼儿自我表达提供机会;其二是教师要将知识融入到一日生活中,并帮助幼儿建立已有知识与新知识的联系;其三是教师要允许幼儿问各种问题,教师要以鼓励、接受的态度面对,并运用恰当的数学术语等。^[5]在语言领域中,教师指导语的多样性影响幼儿早期阅读的发展,美国凯瑟琳·斯诺等人(2006 年)在《预防阅读困难:早期阅读教育策略》一文中指出,在幼儿阅读方面,教师指导语可以是多种形式的,比如戏剧教学法、角色扮演以及高声朗读法。“戏剧教学法(play-based instruction)不仅可以适用于幼儿园教学,也同样适用于小学教学。”

目前对教师指导语的研究主要是集中在指导语介入的时机、方法与方式等方面,也有的学者会根据指导语作用的不同将指导语分为不同的类型,如角色扮演指导语、活动前指导语等。本研究在前人的基础上,根据指导语作用及其表现形式不同将指导语分为:命令式指导语、启发式指导语、询问式指导、提问式指导语、澄清式指导语、重复式指导语、总结式指导语,根据不同的主体指导语运用效果存在差异进行比较研究。

二、研究设计

(一) 研究对象

本研究在长沙市 3 所幼儿园随机抽取 8 个中班的 10 名幼儿教师指导语为研究样本,随机选取新手教师与熟手教师各 5 名,对其集体活动中的指导语运用情况进行观察和样本收集。

(二) 研究方法

1. 观察法

通过进入幼儿园集体活动现场直接观察和观看现场教学影像资料间接观察两种途径,记录集体教学活动中教师使用的教学指导语以及当时的言语情境。在选取不同阶段的教师前,观察者提前与园所领导沟通,让园所领导进行提名。基本保证观察每位教师的总时长为 100 分钟,共收集 10 个样本,共观察 1000 分钟左右,每次记录时间为 25 分钟。

2. 访谈法

集体访谈的目的在于了解教师日常采用的指导语策略与运用指导语的动机,所列的教学指导语策略是否真实存在于教学指导语使用过程中;个体访谈的目的是了解新手

教师与熟手性教师选择使用指导语类型与指导语策略的原因及达到的效果，访谈的方式为电话访谈和面谈。访谈后整理访谈相关的资料与数据，再结合观察资料进行分析。

（三）研究工具

1. 幼儿园教师指导语类型

本研究借鉴了美国教育家弗兰德互动分析系统，弗兰德互动分析系统中描述教室中师生互动行为的情况类别有 10 个，其中 7 个是关于教师对学生说话的状况，分别为接纳性言语、肯定性言语、重复性言语、提问性言语、讲述性言语、指令性言语、批评性言语等。具体分类如表 1。

表 1 教师指导语类型

教师指导语类型	定义	举例
命令式指导语	希望幼儿无条件遵守教师所表达意愿，去理解教师所表达的意思。强制性制止或者喝止幼儿从而达到教师目的。	在户外活动中，教师叫幼儿遵守游戏规则。
启发式指导语	教师根据幼儿发展的需要，采用多种方法引发幼儿思考。	幼儿听到音乐，提问幼儿：“请问你认为王子是怎么到公主身边的？”
询问式指导语	询问幼儿的意见与看法，暗示与引导幼儿思考。	幼儿听故事后，提问：“请问故事里有几个小动物呢？如果你碰到了同样的问题，你会怎么做呢？”
提问式指导语	教师根据活动的需要向幼儿提出问题，引发幼儿的思考。	幼儿听故事后，提问：“在刚刚的故事中，你们听到小兔子是在干什么呢？”
重复式指导语	教师根据集体活动目标的需要，不断地重复言语帮助幼儿理解。	科学活动中，反复提醒幼儿：“哦！因为水增多了，只有多放一点才会有颜色。”
澄清式指导语	以幼儿为主体，尊重幼儿的意愿与想法。	当幼儿好奇时，指导她：“你加红色的，水会变成什么颜色呢，那你加一点红色试一下吧！”

总结性指导语

从不同的方面对集体活动的内
容或者幼儿的表现进行总结。

总结活动：“醋的味道是酸的，
苹果的味道是酸的，白开水是
没有味道的。”

2. 幼儿园集体活动中教师指导语运用访谈提纲

访谈提纲是作者根据研究目的，按照一定逻辑与被访者进行谈话的问题集合，由笔者通过提问的方式来引导被访者进行回答，从而了解在集体活动中没有观察到的现象与影响教师指导语运用的内在因素以及指导语运用的理念。访谈提纲的设置主要是从以下 3 方面考虑：教师指导语运用的观念、教师评价自身指导语的运用情况以及教师指导语运用的方法。本次访谈是对长沙市三所幼儿园的 10 名教师进行匿名访谈；在访谈时进行手动简单记录并全程使用录音设备进行录音，访谈结束后再进行整理，将录音转化为文字语录。

（四）研究程序

1. 收集幼儿园集体活动中教师指导语运用的资料

在幼儿园集体活动中笔者通过非参与性观察，统计教师指导语运用的总数、观察指导语运用的有效性、指导语运用的类型等方面的情况；在观察的过程中使用电子产品对教师与幼儿之间的言语与动作互动进行记录，以防止漏掉重要信息。

2. 对教师就其指导语运用情况访谈，并对所得资料进行整理与分析

对教师进行访谈，目的是进一步了解教师指导语运用的缘由与动机及不同教师指导语运用时的心理状态，同时了解不同指导语运用的操作性情况。首先，根据收集到的资料对教师指导语的操作性定义进行分类；其次，对不同阶段教师使用不同类型的指导语的频率进行统计，了解教师在集体活动中指导语运用情况；再次，根据指导语的类型进行数据统计，并建立独立样本，从而进行数据分析与整理，确定新手教师与熟手教师在指导运用方面存在的差异；最后，结合具体案例进行分析，对新手教师与熟手教师指导语运用提出建议与策。

序号	集体活动名称	活动类型	教师成长阶段	案例编码
1	中班“大王叫我来巡山”	音乐活动	熟手教师（7 年）	SUJS1
2	中班“兔子舞”	韵律活动	新手教师（2 年）	XSJS1
3	中班“不一样的气味”	科学活动	熟手教师（10 年）	SUJS2
4	中班“颜色变变”	科学活动	新手教师（4 年）	XSJS2
5	中班“猜猜我有多爱你”	语言活动	熟手教师（6 年）	SUJS3
6	中班“小小饼干师”	美术活动	新手教师（2 年）	XSJS3
7	中班“不跟陌生人走”	社会活动	熟手教师（8 年）	SUJS4
8	中班“排队真好”	社会活动	新手教师（4 年）	XSJS4
9	中班“丛林穿越”	户外游戏	熟手教师（6 年）	SUJS5
10	中班“丑小鸭”	表演游戏	新手教师（1 年）	XSJS3

表 2 教师指导语运用案例编号

（五）数据分析

对集体活动中教师使用的指导语数量进行统计、分组与分层处理，算出教师运用指导语数量的平均值、方差与极差；进行深层次的统计分析，并最终整理得出结论。

三、结果与分析

（一）集体活动中新手教师与熟手教师指导语运用的总数分析1. 幼儿集体活动中教师指导语运用整体情况

由表 3 可以得出，10 个教师有效指导语的百分比都在 50%以上，最高为81.65%，指导语有效性最低为 56%。从表 4 可得出，在 10 个幼儿园集体活动案例中，平均每次集体活动时长为 18 分 10 秒；集体活动活动中教师运用指导语平均有 148 句，其中有效指导语占 100.3 句，占教师指导语总数的 69.15%。

表 3 10 个幼儿集体活动案例中教师指导语运用数量汇总表

序号	案例编号	活动名称	活动时长	教师指导语总数	有效指导语数	有效指导语数百分比 (%)
1	SUJS1	中班“大王叫我来巡山”	0: 28: 15	132	96	72.72%
2	XSJS1	中班“兔子舞”	0: 23: 22	175	98	56%
3	SUJS2	中班“不一样的气味”	0: 18: 45	109	89	81.65%
4	XSJS2	中班“颜色变变”	0: 15: 33	187	125	66.84%
5	SUJS3	中班“猜猜我有多爱你”	0: 21: 46	98	78	79.59%
6	XSJS3	中班“小小饼干师”	0: 26: 21	234	157	67.09%
7	SUJS4	中班“不跟陌生人走”	0: 21: 50	145	112	77.24%
8	XSJS4	中班“排队真好”	0: 24: 21	176	109	61.93%
9	SUJS5	中班“丛林穿越”	0: 16: 45	76	54	71.05%
10	XSJS3	中班“丑小鸭”	0: 12: 31	148	85	57.43%

表 4 10 个幼儿园集体活动案例中教师指导语运用数量统计表

	时长	指导语总数	有效指导语数	有效指导语数百分比 (%)
N	10	10	10	10
平均值	00: 18: 10	148	100.3	69.154%
标准差	00: 03: 28: 71	44.61	26.58	8.48%

极小值	0: 12: 31	76	54	56%
极大值	0: 28: 15	234	157	81.65%

2. 幼儿集体活动中新手教师与熟手教师指导语运用数量差异分析

由表 5 可以看出,新手教师与熟手教师同样是开展 5 个集体活动,相比之下,新手教师开展集体活动的时间明显短于熟手教师,但新手教师的指导语总数却比熟手教师指导语总数更高,而有效指导语数百分比,新手教师比熟手教师低14.21%。

由表 6 可以发现,熟手教师指导语总量较大,指导语运用的有效性较高,熟手教师有效指导语百分比明显高于新手教师。从平均值可看出,新手教师与熟手教师相比,新手教师集体活动的时长相对较短,在相对较短的时间里新手教师运用指导语总数较多但有效指导语数量较低。

表 5 新手教师与熟手教师指导语运用数量差异汇总表

	时长	指导语总数	有效指导语数	有效指导语数百分比 (%)
新手教师	1:42:08	920	574	62.39%
熟手教师	1:47:21	560	429	76.60%

表 6 新手教师与熟手教师指导语运用数量差异统计表

	时长		指导语总数		有效指导语数		有效指导语数百分比 (%)	
	新手教师	熟手教师	新手教师	熟手教师	新手教师	熟手教师	新手教师	熟手教师
N	5	5	5	5	5	5	5	5
平均值	0:20:26	0:21:28	184	112	114.8	85.8	61.86%	76.45%
标准差	0:04:55	0:07:27	28.11	48.90	24.85	38.71	4.61%	8.03%
极小值	0:12:31	0:16:45	148	76	85	112	67.09%	71.05%
极大值	0:26:21	0:28:15	234	145	157	54	56%	81.65%

(二) 幼儿园集体活动中新手教师与熟手教师运用指导语类型的比较分析

1. 幼儿集体活动中教师指导语类型运用情况分析

结合前人的研究将指导语划分为六大类:命令式指导语、启发式指导语、询问式指导语、提问式指导语、重复式指导语、澄清式指导语、总结性指导语。在10 个集体教学活动教师指导语类型分别在指导语总数中占比如表 7 所示。

表7 10个集体活动中教师指导语的类型频次与百分比

活动名称	教师 指导 语总 数	命令式 指导语 百分比	启发式 指导语 百分比	询问式 指导语 百分比	提问式 指导语 百分比	重复式 指导语 百分比	澄清式 指导语 百分比	总结性 指导语 百分比
大王叫我来巡山	132	10 (7.58%)	28 (21.21%)	40 (30.30%)	20 (15.15%)	2 (1.52%)	5 (3.79%)	27 (20.45%)
兔子舞	175	23 (13.14%)	27 (15.43%)	38 (21.71%)	25 (14.29%)	15 (8.57%)	19 (10.86%)	28 (16%)
不一样的气味	109	12 (11.01%)	21 (19.27%)	26 (23.85%)	18 (16.51%)	11 (10.09%)	9 (8.26%)	12 (11.01%)
颜色变变	187	31 (16.58%)	24 (12.83%)	55 (29.1%)	25 (13.37%)	12 (6.42%)	14 (7.49%)	26 (13.90%)
猜猜我有多爱你	98	22 (22.45%)	20 (20.41%)	19 (19.39%)	18 (18.37%)	12 (12.24%)	5 (5.10%)	2 (2.04%)
小小饼干	234	31 (13.25%)	30 (12.82%)	54 (23.08%)	49 (20.94%)	35 (14.96%)	15 (6.41%)	20 (8.55%)
不跟陌生人走	145	17 (11.72%)	27 (18.62%)	32 (22.07%)	24 (16.55%)	21 (14.48%)	9 (6.20%)	15 (10.34%)
排队真好	176	28 (15.90%)	31 (17.61%)	45 (25.57%)	28 (15.9%)	26 (14.77%)	6 (3.40%)	12 (6.82%)
丛林穿越	76	18 (23.68%)	9 (11.84%)	13 (17.11%)	9 (11.84%)	12 (15.79%)	5 (6.33%)	10 (13.16%)
丑小鸭	148	32 (21.62%)	23 (15.54%)	27 (18.24%)	18 (12.16%)	11 (7.43%)	12 (8.10%)	25 (16.89%)

由表7可以发现，在新老教师在集体活动中指导语运用类型平均值相比，运用最多的是询问式指导语，达到了23.04%；而在集体活动中指导语运用平均值最低为7.59%，是澄清式指导语。在音乐活动“大王叫我来巡山”中，教师的询问式指导语最高，达到了30.3%，而在社会活动“排队真好”中，澄清式指导语为所有类型中和所有活动中的最低百分比，为3.4%。由图1可见，在集体活动中教师指导语运用类型的排名依次为询问式指导语、提问式指导语、启发式指导语、命令式指导语、总结式指导语、重复式指导语、澄清式指导语，并且询问式指导语、提问式指导语与启发式指导语三者之和达到了55%，占各类型指导语总数的一半还多。

幼儿园教师家庭教育指导能力结构研究

长沙师范学院学前教育学院 冯哲毓

一、问题提出

幼儿园教师是学前儿童家庭教育指导的重要力量。2016 年《关于指导推进家庭教育的五年规划（2016-2020 年）》、新版《幼儿园工作规程》等国家政策文件相继颁布，强调幼儿园应将家庭教育指导服务作为重要任务，纳入师资培训和教师考核工作中。幼儿园教师是经过系统学习与培训后才进入教学岗位，他们熟悉幼儿身心发展规律、掌握了科学的教学方法，具备专业性、科学性；家庭教育具有长期性、渗透性等特点，但家长中很少有专业教育学背景，甚至许多家长缺乏家庭教育意识，难以进行科学有效的家庭教育。因此，幼儿园教师是家长最易接触到的具有教育专业理论知识的群体，她们若能够发挥自身优势，将能更好地整合教育资源，促进幼儿全面协调发展。

家庭教育指导是一项复杂且专业性极强的工作，已有研究发现，在实际开展家庭教育指导时，存在教师投入时间与精力不充足、指导力量缺乏等问题；^[1] 幼儿园对教师的家庭教育指导培训也存在重视度不高、内容浮于表面、组织缺乏体系等问题。^[2] 要解决这些问题，最首要的环节是厘清幼儿园教师家庭教育指导能力的构成要素，为国内幼儿园教师家庭教育指导能力的培训与考核评估提供参考依据。

目前对家庭教育指导能力结构要素的研究较少，已有研究也多将家庭教育指导作为职业，探讨从业人员所应具备的能力要素。^[3-5] 仅有少部分研究从幼儿园或学校角度入手，梳理教师进行家庭教育指导所应当具备的素养或能力。^[6-7] 这些研究能够粗线条地勾勒出家庭教育指导者的能力要素，但并未达成统一，也并未对其结构进行分析。本研究旨发掘在幼儿园教师家庭教育指导的能力要素，并建构能力模型。

二、研究设计

（一）研究对象及方法

为保证研究结果的有效性，本研究选取 8 位幼儿园一线教师为访谈对象，其个人信息具体见下表 1，在选取对象时考虑工作园所性质、学历、教龄方面的差异，以便获取全面的信息。质性研究样本量的选择以资料的饱和度为标准，即当研究对象给予的信息足以覆盖研究问题所需的资料时即达到饱和，本研究发现前 7 位教师提供的信息已可建构能力要素模型，用第 8 位教师提供的信息加以验证时，没有新的概念产生，说明在理论上已达

到饱和。通过网络电话对 8 位幼儿园教师进行一对一结构性访谈，访谈时间从 15 分钟到 55 分钟不等，访谈问题包括， 幼儿园教师开展家庭教育指导需要的能力、制约幼儿园教师有效进行家庭教育指导的因素等。

表 1 访谈对象个人信息情况表

教师代 码	园所性 质	性 别	学 历	工作年 限
T1	公办	女	本科	5
T2	公办	女	本科	5
T3	公办	女	专科	1
T4	公办	女	硕士研究生	5
T5	公办	女	本科	10
T6	民办	女	本科	3
T7	民办	女	专科	12
T8	民办	女	硕士研究生	2

（二）数据处理

对收集后的数据进行三轮编码，分析各能力要素间关系，构建结构模型。第一轮编码为开放性编码，将收集到的文字资料加以分解，解释文字描述的现象， 并将现象初步提炼成概念；第二轮编码为主轴编码，将初步的概念进行合并与凝练，形成范畴；第三轮编码为选择性编码，不断发掘各范畴之间的关系，并将彼此间的逻辑关系理出来，形成简洁的框架。

三、幼儿园教师家庭教育指导能力要素模型构建

（一）开放性编码

通过对访谈数据的逐段、逐行、逐句拆解，对原始资料进行提炼概括，最终形成 104 个初始概念，部分编码过程见表 2。

表 2 开放式编码（节选）

原始资料	初始概念
------	------

……应该先学习相关的家庭教育的知识，一般我会去网络上找相应的学习资源（a1），在找资源的过程中也找到了一些对家庭育儿感兴趣的网友，然后就组成微信群，一起去讨论或者阅读一些网络推文（a2）……

……我一般会选择当面与家长进行沟通（a3），面对面能够清楚看到家长的表情和神态，便于我判断我的沟通是不是有效的。如果家长认可，就会点头或者对着我微笑，那我就知道他 是认可我的观点的（a4）；还有就是我的话说出来要准确明了（a5），否则家长听了半天也搞不懂我的中心思想，那就没有 效果了……

……有时候我很不能理解有些家长的说话语气（a6），我觉得家长在无理取闹，但有的时候我站在他们的角度想，好像又能理解了，但是我也不能接受家长过激的语言或者老套的思想 观念（a7）……

……对我来说最难的是组织亲子活动。设计一个方案还好（a8），但是要组织好就要涉及人员安排（a9）、做很多工作 才能让家长来全身心投入（a10）……

a1 找寻家庭育儿资源
a2 学习圈
a3 当面沟通a4 家长听得懂a5 语言准确a6 理解家长a7 接受家长
a8 活动方案设计a9 组织安排人员a10 家长参与
……

（二）主轴编码

该阶段通过对开放性编码获得的初始概念进行分析归纳，将相同或相似性质的初始概念聚集在一起，形成 8 个范畴，即学习能力、协作能力、沟通能力、共情能力、活动设计与实施能力、个性化辅导能力、反思与研究能力以及优化教育教学能力，具体见表 3。

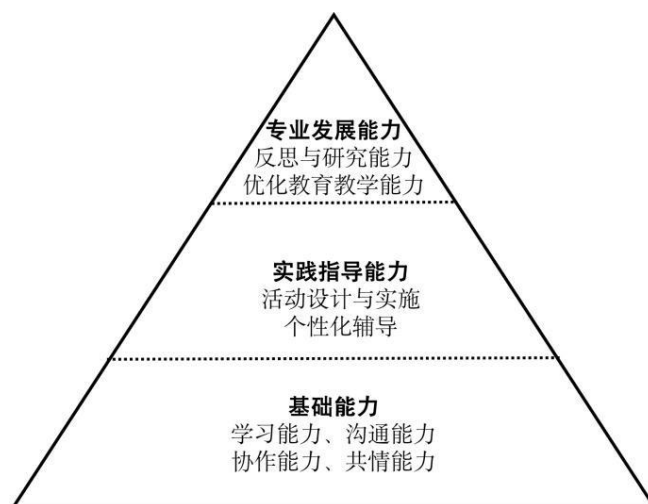
表 3 主轴编码结果

范畴	初始概念（部分）
学习能力	持续学习、更新知识储备、找寻家庭育儿资源、学习圈、学习家庭教育知识
协作能力	与家长合作、家长配合、协调、教师间合作
沟通能力	家长听得懂、当面沟通、语言准确、建立亲密关系、语言沟通、沟通内容专业、家长接受风格
共情能力	理解家长、感受情感、接纳家长情绪、表示同情、感同身受
活动设计与实施能力	活动方案设计、开发家庭资源、利用社区资源、实施活动、组织安排人员、有活动预案、活动反馈、评价活动、家长参与
个性化辅导能力	有针对性指导、持续跟踪指导、一对一沟通
反思与研究能力	思考问题、改进不足、调查家庭、研究讨论
优化教育教学能力	转化课程资源、对幼儿行为引导

（三）选择性编码

选择性编码是不断发掘各范畴之间的关系，以图式或故事线的形式将彼此连接起来，用以解释核心问题——幼儿园教师家庭教育指导能力要素有哪些？各能力要素间存在怎样关系？根据幼儿园教师家庭教育指导工作的推进过程以及能力要素获得先后顺序，勾勒出彼此之间存在的关系，构建幼儿园教师家庭教育指导能力结构图，如图 1 所示。

图 1 幼儿园教师家庭教育指导能力结构图



四、幼儿园教师家庭教育指导能力模型阐释

基础能力、实践指导能力和专业发展能力共同构成幼儿园教师家庭教育指导能力的三个层次，值得注意的是：这三个层次并非彼此割裂，而是彼此影响、互相作用的，共同推进幼儿园教师家庭教育指导的运行。基础能力是幼儿教师开展家庭教育指导所必须的能力，也是实践指导能力生发的前提，幼儿教师只有具备了学习、沟通、协作的能力才能依据家庭教育指导知识设计科学的活动，顺利实施个性化辅导；而实践指导能力所带来的实践经验则构成专业发展能力的动力源，因为经验的积累不足以带来能力上质的变化，幼儿教师只有通过反思与研究才能获得专业上的跨越式提升，也才能让家庭教育指导工作与本职教育教学工作相融合，达到优化教育教学的效果。具体来看，三者呈金字塔式排列：基础能力层次处于金字塔的最底端，包括学习能力、协作能力、沟通能力和共情能力，是幼儿园教师家庭教育指导能力的基础；位于金字塔第二层的是实践指导能力层次，包括活动设计与实施能力以及个性化辅导能力；专业发展能力层次包括反思与研究能力、优化教育教学能力，是金字塔的最顶端，是对相关知识与经验的提升与系统化，也是促进教师专业发展的重要能力。

（一）基础能力层次

学习能力是进行教育指导实践的先决条件与基础。幼儿园教师虽然在职前培养中已获得有关儿童发展、教育教学、班级管理等相关理论知识,但这些知识还不足以支撑教师进行科学的家庭教育指导,因为学前儿童家庭教育指导中会面临来自不同幼儿、不同家庭的个性化问题,这些问题不仅与幼儿发展相关,可能还涉及到家庭成员的内部关系、儿童权益等问题。与此同时,现阶段家庭教育的理论主要以政策性文件的倡导为主,相关的理论研究呈现出碎片化状态。^[8]在进行家庭教育指导培训时,教师并没有切实可行的理论体系依托,因此幼儿园教师需通过自身持续不断地学习才能胜任家庭教育指导工作。

协作能力是幼儿园教师开展家庭教育指导需具备的基本能力,^[9]它能最大限度发挥人与人之间协调与合作的效用,提升群体完成工作的效率。首先,幼儿园教师的协作能力可以指向与家长间的协作,双方主体基于幼儿的发展设定共同目标,协同前进。其次,它可指向与其它教师的协作,最大程度发挥每位幼儿园教师的专业所长,相互学习,共同推进家庭教育指导工作。再次,它也可突破幼儿园范围限制,指向与社区、教育管理部门相关工作人员间的协作,有效整合家庭教育资源,提升工作有效性。

沟通能力贯穿指导全过程,是“一个人与他人及时、准确、得体、有效地进行沟通,进而建立融洽人际关系的能力,不仅仅包括表达能力、倾听能力,还包括思维能力、知识储备以及心理素质等因素”^[7]。家庭教育指导是一个极其复杂的工程,教师不仅仅要与家长、儿童、其它教师、社区相关工作人员等参与主体进行持续性地沟通,还要负责协调家长间的各项问题。

共情能力是对指导对象所处情境及当下情绪的感知、认可和接受能力。幼儿园教师需要全面、客观地了解指导对象的诉求以及行事风格,只有在全面感知了家长与家庭教育具体问题之后才能进一步实施指导,若教师无法感知家长的处境与情感,极有可能无法真正找到问题的“症结”所在,指导仅仅浮于表面。

（二）实践指导能力层次

在实践指导过程中存在两种典型指导形式:一是面对某一群家长进行的“一对多”的实践指导;二是面对单个家庭或某位家长而展开的“一对一”的实践指导。

活动设计与实施能力指向的是“一对多”实践指导形式。该形式的指导类似于教师课堂教学,能够有效提升家长接受家庭教育指导服务的比例,这种集体形式的家长课程是幼儿园教师开展指导工作经常采用的形式。^[10]有效的家庭教育指导依赖于好的活动设计,这就需要教师对不同年龄阶段儿童发展水平、家长问题诉求、家长的沟通风格有清晰的认识。优质的活动方案若无法付诸于实践亦不可构成有效的家庭教育指导。实施能力即考量

教师能否将计划付诸于实践，能否将已获得的理论性知识与技能进行迁移与运用，能否有效地沟通与协作组织家长参与活动全过程。

辅导能力指向个性化“一对一”指导，是基于某个家庭的问题情境寻找根源、制定辅导方案并实施、持续地追踪改善效果的能力。在辅导的过程中，教师需要根据具体问题制定适合的辅导方案，解答家长困惑，并充分调动家长的教育主导地位，使家长逐渐成长为能科学、独立实施教育策略的主体。

（三）专业发展能力层次

专业发展能力层次是基于基本能力与实践能力而产生的高级技能，并不是所有幼儿园教师均具备的能力，它是需要个体在主体意识主导下而发展的思考与自我成长能力。正如其中一个被访谈者所说：“家庭教育指导能力的提升实际也是我专业发展的一部分，需要我不断反思、不断追求成长。”

理论知识与实践经验是通过教师的反思与研究能力有机地联系在一起的。如果没有持续性的反思与研究能力，幼儿教师的家庭教育指导能力只能停留在已有知识与经验水平，而长时间、复杂化的指导过程很可能会带来工作倦怠感，无法获得自我能力提升的效能感。因此，只有在家庭教育指导过程中不断进行反思与研究，才能将零碎的、浅层的知识与经验系统化。

优化教育教学能力是在反思与研究基础之上，将家庭教育指导中获取经验迁移运用到教育教学中的能力，也是教师专业发展中的重要能力之一。该能力要求幼儿园教师在指导的过程中与家长建立信任友好的合作关系，并基于家庭教育中有关幼儿发展的问题，有意识地在教育实践中调整课程计划，在一日生活中有针对性地改善幼儿行为，做到家园工作的一致。该能力还有助于教师发掘家庭与社区的资源，将资源转化为能为教育教学所用的课程资源，提升教育教学水平，以家庭教育指导能力“反哺”教师教育教学能力。

综上所述，我们期望通过对幼儿园教师家庭教育指导能力结构模型进行剖析，有助于相关部门设计科学的培训计划，有助于教师、研究者了解家庭教育指导者应具备的能力机构，以提升我国家庭教育质量，构建良好的家园合作教育生态圈。

原载于《特立学刊》2021年第2期

长沙市幼儿园间断性混龄教育开展现状调查

长沙市雨花区教育局第一幼儿园 叶静

混龄教育是相对于同龄教育而提出的一种教育组织形式。世界著名教育家蒙台梭利倡导的混龄教育思想在我国幼儿素质教育中得以引入和借鉴，对幼儿的身心发展具有重要意义。从众多实例和研究中不难发现，混龄教育在诸多方面为幼儿的发展提供了有利之处：为幼儿的发展提供了更多的观察、模仿和学习的机会，可促进幼儿智力和语言的发展；促进了幼儿认知能力特别是幼儿创造性和实践能力；能有效地促进幼儿社会性的发展；混龄教育能有效的培养幼儿的情感；对我国独生子女教育具有补充作用；对幼儿的综合发展也有促进作用^[1]。“间断性混龄”^[2]是混龄教育的一种，在保证幼儿和同龄伙伴充分交往的同时，又提供他们与异龄伙伴交往的机会，在一定程度上满足了他们与不同年龄玩伴交往的需要，且相对连续性混龄来说，教师承受的压力较小，教师有充分的时间做准备。目前尝试混龄教育的幼儿园，大部分采用的都是这种间断性混龄教育。

本调查主要采用方便抽样和目的抽样的方法，选取了长沙市五所幼儿园作为调查对象，对 100 多名教师进行了问卷或访谈，从教师对于混龄教育的了解度、幼儿园开展的类似活动情况以及教师对于开展混龄教育的态度等方面进行现状考察，了解混龄教育在我国的开展现状。共发放问卷 100 份，回收有效问卷 91 份。

调查的整体结果显示，长沙市幼儿园并没有形成具有一定形式和规模的混龄教育，也没有设立以开展混龄教育为目的的班级，调查结果所显示的混龄教育活动均是以“间断性”形式开展的，调查的结果所获得的资料均是指向“间断性混龄教育”的。

一、调查结果与分析

（一）幼儿园间断性混龄教育教师现状

1. 对相关概念的认知理解。一是对“混龄教育及重要性”的认知。在有效的91份调查问卷中，有 69.33%的被调查者表明混龄教育对幼儿发展“重要”，只有6.59%的被调查者认为“不重要”，这充分说明混龄教育已为广大幼儿教育一线教师所认同的。同时可以了解到还有近 1/3 的被调查者表示“没有考虑过”。被访谈的 5 名教师均表示知道“混龄教育”这一组织形式。二是对“间断性混龄教育”了解。调查发现，分别有 43.93%和 32.94%的被调查者表示“有点了解”和“只是听说过”。表明我市幼儿教师对于“间断性混龄教育”具有一定的知晓度。同时，从下列图表中可以很清晰的看到广大幼儿教师多是对“间断性混龄教育”有一个初步了解，能够对其非常了解的比例很小，只占了总调查比例的 3.28%，还有 20.85%的被调查者则表示自己根本就不知

道。

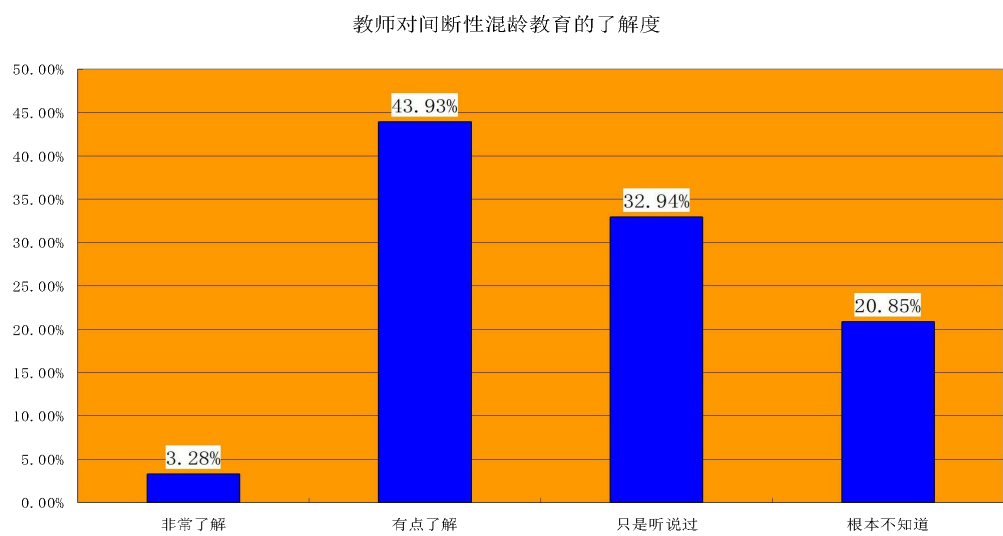


图 1-1：教师对间断性混龄教育的了解度

2. 对混龄教育作用与价值的认识。关于“认为混龄教育开展实施对年龄小的幼儿有益，对于年龄大的幼儿则没有什么帮助”的看法，有 79.12%的教师认为是“片面”的。接受访谈的教师也均表示此看法存在片面性，如 Z 园的 J 教师认为：“混龄教育表面看起来只是大孩子带小孩子，这是一种直接影响。但是我们也要看到在混龄活动中的间接影响。混龄教育是一个幼儿可以双向学习的教育形式，能够让小孩子从大孩子那里获得学习、生活等方面的帮助，增强社会交往，扩大交际面，还能借助榜样作用，提升自己的行为和意识。同时大孩子也是可以从小孩子那里得到很多好处的。她们可以增强自身的责任感，加强自信心，还可以巩固所学的知识，如果遇到不会的问题了，她们往往更愿意主动去寻找解答的方法，更愿意主动思考，主动学习，因此，混龄活动也能够帮助大孩子扩大社会交往，增强社会性。”Y 园的 T 教师也认为混龄教育“不仅仅与年龄有关的，它与幼儿的身心发展水平有关。有的孩子年龄大却身心发展水平低，有的孩子年龄小却身心发展水平高，我们要根据幼儿的具体发展情况来开展混龄活动，不能一味的就认为只是对某一方有好处。”

关于“混龄教育能促进幼儿哪些方面的发展”，要求被调查者单选，调查结果如图 1-2 所示：学习主动性 18.05%、社会交往 26.35%、责任感和自尊心 9.75%、情感体验 10.83%、创造性和实践能力 13.00%、智力和语言发展 22.02%。可以看到幼儿教师的选择是广泛的，对“社会交往”、“智力和语言的发展”、“学习主动性”的选择有较明显的倾向性，这表明幼儿教师对混龄教育的作用和意义有较正确的认识。

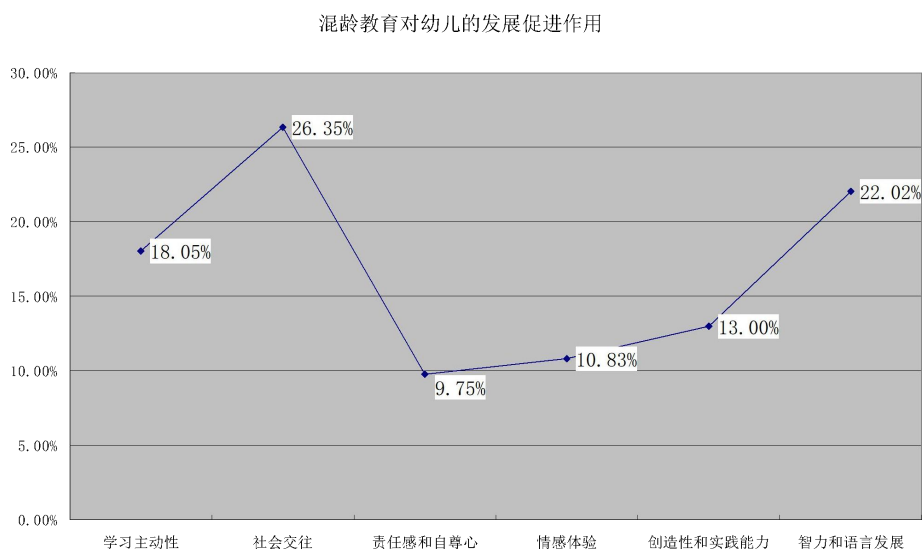


图 1-2: 混龄教育对幼儿的发展促进作用

3. 对开展间断性混龄教育的意愿

在调查中,有 68.13%的被调查者表示愿意开展混龄教育活动,但能做到积极主动建议开展的只有 13.19%的被调查者,并且还有 5.49%的被调查者明确表示“不想开展”,认为很麻烦。

被访谈的 5 名教师中,Q 园的 X 教师表示并不愿意开展间断性的混龄活动,认为“很累,管理起来繁琐复杂”。而且认为“开展间断性混龄教育的教学内容不好选择,方式也不好选择,对教师自身素质要求很高,现在的状况还不适合开展间断性混龄教育。”但也有被访谈者表示愿意开展这样的活动,她们认为面临的“困难还是会有,毕竟需要我们改变固有的教育思维方式,幼儿园的管理也需要跟进改善,上级政策需要进行一定的指引,这也是对我们工作的挑战。”

(二) 幼儿园间断性混龄教育开展现状

1. 幼儿园编班现状。接受调查的 5 所样本园均是以“同龄编班”为其教育组织形式,并且也没有混龄班的现象。但是,从调查结果看,各园的“同龄编班”并非绝对意义上的“同龄”,在有效的 91 名被调查者中,有 90.1%的教师表示所带班级幼儿年龄差别有“超过一年”,但都表示只有“少数几个幼儿”,可见我市幼儿园还是基本按照同龄编班组织教育活动,这是与我国现行的编班模式相统一的。

2. 幼儿园间断性混龄教育开展的比率和频次。在开展日常活动时,只有 47.25%的幼儿教师有“邀请过其他异龄班幼儿参与本班活动”,有 54.75%的幼儿教师没有这样做。有意识地开展过“异龄班的联合活动”的幼儿教师只有 37.36%,有 62.64%的幼儿教师表示没有开展过,这也是与现阶段我国幼儿园分年龄班开展教育这一现实相吻合的。

W 园的 H 教师说：“在我们园所还是有时会开展一些带有混龄性质的活动，只是不是经常开展，也不好不同年龄的全部混合，这样会对教师带来很大的压力，往往各班都是根据自己的教学设计或者是教育需要来进行一定形式的混龄。园里也没有具体要求，开展这样的活动是具有很大的随意性的，想开展就开展，需要开展就开展，这都是取决于班级教师自己的意愿。”

3. 关于混龄活动的开展形式。调查发现，所调查的五所幼儿园开展混龄活动的主要形式有：游戏活动、春游活动、小教师活动、小主持活动、大中小班联欢活动等。可见我市开展混龄活动的形式是多样的，教师有着多样的选择。在问及被访谈的 5 名教师是否了解我市其他幼儿园关于混龄教育活动开展情况时，5 名教师均表示混龄教育以多种形式在其他幼儿园存在。C 园的 L 教师和 Q 园的 X 教师都说“有蒙氏园或是蒙氏班（混龄）”，C 园 L 教师还说：“有些园所会在晨间户外活动、园内区角游戏等活动中开展部分或是完全混龄。还有一些个别混龄教育形式，如大带小活动。”

（三）幼儿园间断性混龄教育的现有支撑条件

1. 关于国家政策支持。在《幼儿园工作规程》的“第二章幼儿入园和编班”第十一条提出：“幼儿园可按年龄分别编班，也可混和编班。”《湖南省幼儿园办园标准》中的“第四章招生与规模”的第二十条提出：“幼儿园原则上应按年龄分班，可分为小、中、大班，也可以混合设班，混合班应当按年龄分组。”从查阅的资料来看，我国并没有强制要求实行按年龄分班，幼儿园编班具有很大的选择性，^[3]但也没有相关文件直接或间接鼓励进行混龄教育。

2. 关于教师培训支撑。教师培训不仅以学习贯彻学前教育相关政策为主，还能提供以促进幼儿教师自身各项素质发展为内容的培训学习，这是幼儿教师学习提升的重要途径，而培训内容的选择和侧重尤为关键。当被问及在“参加的各种学习和培训中是否有接触过混龄教育的相关知识”时，59.34%的被调查者表示“没有”，超过了被调查者人数的一半。可见我市幼儿教师培训较少涉及“混龄教育”相关内容，培训教育内容的选择还有进一步扩展的空间。但也有 40.66%的被调查者表示在培训中接触过“混龄教育”的相关知识。

3. 关于园所的支撑。调查的五所样本园都表示没有关于开展“混龄教育”的相关政策。这表明我市幼儿园的教学建设重点还是建立在同龄编班的基础上的，围绕混龄教育开展的相关研究甚少，笔者了解到的，只有雨花区教育局第一幼儿园在全园开展走班混龄区域活动^[4]和岳麓区幼教集团第一幼儿园的夏佳教师做了关于《蒙特梭利混龄教育法在我园运用与发展》的课题研究。这表明我市在“混龄教育”开展上还有很大的发展空间，在实践和理论研究都有一定的匮乏。

二、讨论与思考

从调查结果看，我市幼儿园间断性混龄教育的开展基本上还处于一个萌芽阶段，大部分的幼儿教师能够认识到其开展对幼儿身心发展的促进作用，并有部分幼儿教师在不固定的时间内开展过混龄教育活动，这在一定程度上为我市幼儿园开展间断性混龄教育积累了实践经验，但相关实践和理论研究较少，幼儿园间断性混龄教育的开展还有很大的发展空间。

（一）教师观念提升空间广阔

在所有的被调查者中，虽然大部分教师在一定程度上对间断性混龄教育有所了解，但基本没有对此非常了解的教师。这表明我市幼儿教师的理论水平还有一定的提升空间。同时，新的教育发展新观要求我们教师“以儿童为中心”，要尽一切可能满足幼儿的发展需要，应主动积极的探索适合幼儿多方面发展的渠道，而不是局限于现阶段的教育模式中，因此幼儿教师有必要充分认识混龄教育对幼儿发展的作用，在教育教学中时刻保持积极主动的态度，而不是因为怕麻烦就不愿去尝试混龄教育。

（二）混龄活动开展应有系统的指导

从了解到的混龄活动形式来看，我市幼儿园现有的混龄活动形式方式虽然具有一定的多样性，但还可进一步丰富内容，扩大范围。开展的混龄活动所涉及的领域还比较有限，没有广泛运用于幼儿园的各项活动中。混龄活动没有固定的时间，有些组织混龄活动的班级也并不是形成定期的活动，只是在教师认为有必要开展时才进行。^[5]教师反映的混龄教育内容也比较匮乏，内容选择也具有很强的偶然性和随意性，尤其是目的性不明确。由此可见，当下我市幼儿园的混龄活动开展需要系统的指导。

（三）混龄活动开展需要政策支撑

虽然我国和我省的相关政策中并没有反对混龄教育，但是也并没有明确具体的指导政策，在这样的背景下，混龄教育活动这一形式自然得不到充分的研究与运用。因此，政府有必要在相关文件中肯定混龄教育活动形式对幼儿发展的价值。

四、对策与建议

在此，我们会自然而然产生一个问题：我市幼儿园教师基本上能够认识到间断性混龄教育对幼儿的发展具有不可替代的促进作用，那么为何间断性混龄教育不能在我市形成发展势头？由此，我们有必要对间断性混龄教育实施的理念、方式、内容、组织等多方面进行一个较长时间的规划和定义，形成一套富有操作性的完整体系来指导我市的幼儿园进行间断性混龄教育。

（一）提升幼儿教师的专业素质。开展混龄活动，无疑是对幼儿教师的专业 素养

提出了新的挑战，这要求我们的教师要具有相当高的“教育机智”和教学水平，能够对任何突发情况进行恰当及时的处理，能够充分把握幼儿的不同特点进行教学。加强幼儿教师理论知识学习，提升幼儿教师的理论素养十分必要。应扩大教师理论知识的学习范围，鼓励教师在教学实践中努力扩展新的教学方式，根据活动需要、幼儿特点、师资配备、园所空间、可供材料等确定组织形式，多方式、多内容、多形式的开展混龄教育。

（二）探索丰富多样的混龄活动。幼儿园组织和教师自身应积极探索丰富多样的教学模式和教学方式，采取多种多样的混龄方式，提高区域活动、户外活动等适宜混龄活动的利用效率，大胆探索在教育活动、生活活动、游戏活动中开展混龄教育，增强混龄活动的目的性、计划性和实效性。

（三）完善混龄活动的系统建设。混龄活动能够在诸多方面促进不同年龄幼儿的发展。由于我国人口多，在园幼儿多，在不适宜进行完全混龄的情况下，我们可以形成定时、定量的混龄活动。在知识技能上，鼓励幼儿教师努力学习混龄相关知识，并将其灵活运用于实践中。条件允许的情况下，可在幼儿园中形成固定时间段内进行一定形式的混龄活动。还可以进行一定的考评制度，规范幼儿园混龄活动的开展。注重对开展后的混龄活动的总结和反思，以促进混龄活动的有序有效开展。

（四）加强制度建设。一方面通过资深幼教专家指导开展相关制度建设，为间断性混龄活动开展制定较为明确的指导指南。另一方面幼儿园也可大胆积极地进行自我探索，根据自身园所情况建立规范的教育机制，形成具有一定规模、一定水平和一定成效的科研团队，积极探索适应本园发展甚至是全市发展的混龄模式。

综上，间断性混龄教育虽然没有在我市如火如荼地开展，但却有了开展间断性混龄活动的基础土壤，如：幼儿教师对间断性混龄教育有一定的了解，幼儿班级存在一定程度的混龄现象，有的教师还有一定的实践经验。尽管混龄活动还没有形成一个系统完备的体系，若相关领导部门、幼儿园、幼儿教师能够充分认识到混龄带给幼儿同龄学习生活所不能替代的作用，并高度重视之，积极实践之，那么间断性混龄教育可望在我市得到发展。

自然角区域活动现状研究

——以长沙市X 幼儿园为例

长沙市人民政府机关第二幼儿园 罗欣

自然角区域活动是幼儿园科学教育活动的重要形式，可以激发和培养幼儿的好奇心和探索能力。本研究采用观察法和访谈法，围绕幼儿园自然角区域的布局和环境创设、材料选择和投放以及自然角区域活动过程三个方面来了解幼儿园自然角区域活动现状，提出改进建议。

一、绪论

（一）研究背景

大自然中蕴藏着无穷的奥秘，吸引着幼儿去探索，去发现。它对幼儿的发展有着不可估量的意义和价值。然而随着社会的发展，以及工业化、城市化和社会现代化进程的加快，人类渐渐远离了山川、森林、河流和原野，终日穴居在“钢筋水泥”的城市之中，幼儿与大自然的疏离也越来越严重，尤其是城市之中的孩子。

在幼儿园之中最接近自然的便是自然角，它是一个浓缩版的、微型的大自然。各种动植物、石块和土壤等元素组合在一起，满足了幼儿的好奇心和探索欲。生机勃勃的自然角让幼儿园的环境活起来了，也让幼儿获得了更多观察、发现和亲近大自然的机会。另外，丰富多彩的自然角区域活动让幼儿获得了有关动植物的知识经验，学会了与同伴交流合作，在照料动植物的过程中，也将培养幼儿的耐心、爱心与责任心，对幼儿的个性发展具有一定意义。

在平时的见习和实习过程中，我通过观察发现：有的幼儿园的自然角生机勃勃，能经常看到孩子们的身影，而有的幼儿园的自然角却死气沉沉，呈现一片衰败的景象，很少出现孩子们的身影。这种反差让我觉得很困惑，同时也激起了我探究的兴趣，想要深入了解自然角区域活动在幼儿园中的实际开展情况，寻找自然角区域活动所存在的问题，并提出提高自然角区域活动实施效果的途径，让自然角充分发挥作用，真正成为孩子们的乐园。

（二）研究意义

1. 理论意义

幼儿在大自然中玩耍，不仅能锻炼身体，还能从中获得愉快的精神享受和良好的情感体验。陈鹤琴先生在他的“活教育”理论中体系中也提出了“大自然、大社会都是活教

材”的课程观，他认为让幼儿亲近自然不仅可以丰富幼儿的知识，而且可以增进幼儿的健康。目前幼儿园之中最具自然性的便是自然角，所以本研究旨在通过对长沙市某所幼儿园自然角区域活动的实施情况进行调查，分析幼儿园自然角区域活动所存在的问题，并提出提高自然角区域活动实施效果的相关建议，进一步充实幼儿园自然角区域活动的研究内涵，尝试丰富幼儿园自然角区域活动的理论体系。

2. 实践意义

通过对幼儿园自然角区域活动的实施情况的调查，发现自然角区域活动在实施过程中存在的一些问题，从而帮助幼儿园领导和幼儿园教师采取有效的措施解决问题，使自然角区域活动顺利开展，提高自然角区域活动的实施效果。并希望可以督促幼儿园教师重新审视自身的专业理念与师德、专业知识和专业能力，从而促进其专业发展。

（三）文献综述

由于自然角是科学区域活动的组成部分，所以专门针对自然角的研究较少。根据所搜集到的资料，了解到相关研究大致有以下五个方面。

1. 关于幼儿园自然角区域创设存在的问题研究

曹芳指出，目前幼儿园班级区域自然角多是内容单调，为设而设。从自然角的设计到实施均由教师一手包办，只为完成任务。且自然角缺少洒水壶、小锹、测量辅助等工具，难以让自然角活动深入开展[1]。

曹茜结合幼儿园实际情况，指出目前幼儿园班级区域自然角创设存在年龄层次不分明，自然角的内容单一，不能体现管理的长效性，不能体现孩子的参与性等问题。

黄贤则认为自然角创设存在的误区有以下几点：重摆设，轻幼儿的年龄特征；重装饰，轻幼儿的心理需要；重规模，轻幼儿的个性特征。

2. 关于幼儿园自然角区域创设存在问题的策略研究

为解决目前自然角创设存在的问题，朱兰珍认为自然角的创设应当内容贴近幼儿生活性，注重创设氛围趣味性。黄贤也指出应当变摆设性环境为富有自然生态美的环境，变装饰性环境为展示幼儿参与美的环境（有支持的环境，有体验的环境），变固定的环境为凸显幼儿个性美的环境（与“主题”活动结合，与幼儿兴趣结合）并将以上策略运用于实践，并取得了较好的效果。

3. 关于幼儿园自然角区域的管理研究

潘燕玉提出应注重自然角的长效管理，包括相信幼儿，让幼儿参与管理；加强指导，给幼儿参与自然角活动的时间与空间；放大种植成果，促使幼儿积累有益的生活经验。曾梅芬也提出自然角的管理要体现幼儿的参与性，如让幼儿参与种植，参与记录等。

4. 关于幼儿园自然角区域活动的教育价值研究

唐敏杰认为幼儿园自然角应当是作为生命成长的自然区, 作为无生命物聚集的自然区, 作为生活的自然区[7]。因而幼儿园自然角的价值在于自然角是生命教育的有利契机, 幼儿可以在自然角中培养良好的生活习惯和品质, 且形成科学思维, 培养科学技能。

刘莉认为自然角的创设, 可激发幼儿探索自然界奥秘的兴趣[8], 有利于培养幼儿良好的性格, 培养幼儿动手操作的能力及注意力、观察力, 且丰富了幼儿知识, 扩大了幼儿的视野, 自然角的创设, 还有利于培养幼儿团结协作的意识等。

5. 关于幼儿园自然角区域活动中教师的指导研究

郭巧妹认为教师应支持和鼓励, 引导幼儿进行探究和操作活动, 尊重客观事实, 注重幼儿科学态度的培养。

朱兰珍认为教师关注教育资源整合性, 可以与主题活动相结合, 丰富幼儿的科学知识, 可以与语言活动相结合, 促进幼儿语言的发展等。

田慧雪认为在教师教育指导方面应将自然角融入课程, 加强互动的自然角管理, 并且回归生活, 展现多元的自然角价值: 一是关注活动的生成价值, 二是发挥内容的整合价值, 三是重视生活的教育价值。从而促进幼儿能力的全面发展。总体来看, 有关幼儿园自然角区域的研究大都集中在自然角区域创设存在的问题及策略建议以及自然角区域的管理等层面, 关于自然角区域活动的研究几乎都聚焦于自然角区域活动中教师的指导以及自然角区域活动的教育价值。对于幼儿园自然角区域活动实施现状的研究关注较少。所以本研究试图以某所幼儿园自然角区域活动为例, 通过实地的观察、调查和分析进行研究, 以其小范围的揭示目前幼儿园自然角区域活动的现状。

(三) 研究设计

1. 研究目标

了解幼儿园自然角区域活动的现状, 分析幼儿园自然角区域活动所存在的问题及原因, 并提出相应的教育建议, 以促进自然角区域活动在幼儿园的开展。

2. 研究对象

本研究的观察对象是长沙市某幼儿园所有的自然角区域, 包括自然角区域的布局和环境创设、自然角区域的材料选择和投放以及自然角区域活动的过程。

3. 研究资料的收集

本研究具体运用了观察法和访谈法来收集研究所需要的资料, 同时也辅助运用了文献法。

（1）文献法

通过文献检索，寻找相关的理论基础，对国内已有研究有较清晰的了解，以探求研究的方向并确定本研究需要观察的具体内容。

（2）观察法

观察法主要运用在幼儿园自然角区域活动自然状态和情境中，运用非参与式观察的方法对自然角区域布局和环境创设、材料选择与投放以及活动过程进行观察。观察主要涉及的记录工具有笔记本、手机，在允许的情况下进行拍照，最后在观察完后及时整理和补充。

（3）访谈法

本研究采用结构性访谈和参与式随机访谈相结合的方法。在结构性访谈中，利用事先编制的访谈提纲对教师进行访谈，并利用录音工具及时记录，并对教师在实施活动的过程中遇到的困难和相关问题等情况进行询问和记录。由于该园共有 9 个班级，根据实际情况，每个班级选取了一名教师，因此本研究最终访谈了 9 位幼儿园教师，分别用 T1、T2、T3、T4、T5、T6、T7、T8、和 T9 表示。

二、幼儿园自然角区域活动的现状及问题分析

（一）自然角区域布局与环境创设的现状及问题分析

通过观察发现，该园所有班级都将自然角设置在活动室外的走廊，在充分利用走廊墙壁和栏杆的基础上，摆放若干分层木架，然后将动 植物、清扫工具、观察工具以及观察记录表物品放置其中。这样的自然角区域布局与环境创设不仅充分利用了幼儿园的空间，而且活动室外的走廊阳光充足，适宜于动植物的生长。通过调查发现，虽然教师非常关注自然角区域布局与环境创设，但是在实际的操作过程中依然存在一些问题。

1. 创设以教师的主观意识为主，忽视幼儿与教师互动

虽然大多数教师都认同自然角区域的布局与环境创设要让幼儿参与其中。但实际上该园自然角区域的创设都是由教师完成，没有给幼儿参与的机会，幼儿只是其环境的被动接受者，在创设过程中忽视了幼儿与教师的互动。

2. 物品摆放无序且拥挤，忽视幼儿与材料的互动

在调查中发现，该园自然角内的动植物、清扫工具、观察工具以及观察记录表等物品都是杂乱无章的摆放在一起，清扫工具和观察工具的摆放位置距离自然角距离较远，不便于幼儿拿取。另外，自然角内物品摆放十分拥挤，不方便幼儿近距离去观察动植物。在创设过程中仅是考虑将自然角中需要的物品放置其中，却忽视了幼儿与自然角中材料的互动。

（二）自然角区域材料选择与投放的现状及问题分析

本研究将自然角区域中的材料分为了四大类，分别是动物、植物、非生物及工具和观察记录表。并且对该幼儿园的自然角区域中的材料进行了统计，真实的记录自然角中材料投放的情况。

该幼儿园自然角区域中植物类的材料投放比例为 47%，而非生物及工具类的材料只占 13%。说明该幼儿园自然角区域内的材料投放种类分布不均，另外，在调查过程中还发现只有一个班级投放了观察记录表。该园自然角区域缺少可以让幼儿进行观察探索类的可操作性材料，多是一些观赏性的动植物，不利于幼儿观察探索和发现。

1. 材料投放缺乏层次性，没有体现幼儿的年龄特点和兴趣需要且忽视幼儿的主体地位

各年龄阶段的幼儿在科学认知方面有着不同的特点，所以在自然角中投放的材料应该有所区别。然而在调查中却发现，该园小班、中班和大班的自然角区域中的材料都是类似的，缺乏层次，没有体现幼儿的年龄特点和兴趣需要，脱离了幼儿的认知水平和探究能力。

当问及教师自然角区域中的材料选择和投放是如何确定，是否会与幼儿讨论这一问题时，接受访谈的教师都作出了否定的回答。下面是部分教师的回答记录。

T1：“自然角中的植物和动物都是家长购买来的，由于幼儿园有创设自然角的要求，所以在开学初，我们便会与家长沟通，让他们购买一些动植物，在这一过程中，幼儿是没有参与的。”

T2：“我们班上的自然角材料选择和投放没有什么特殊要求，也就没有与幼儿进行讨论交流，其中的大部分材料都是来自于幼儿家长。”

T3：“虽然我们幼儿园每个班级都设置有自然角，但是我们几乎没有开展相关的活动，设置自然角更多的是为了美化幼儿园的环境。所以在自然角的材料投放与选择上，我们是很随意的，更不会去与幼儿讨论交流其中该放置什么东西了。”

通过这三位教师的回答可以知道，该园创设自然角的主要目的是美化环境，而忽略了自然角的教育价值。在投放材料的过程中都以教师的主观意识为主，忽略了幼儿在这一过程中的重要角色作用。

2. 材料投放更新周期长且没有科学规划

通过对该园自然角区域活动的观察，发现自然角区域中的材料几乎没有更新过。针对这一现象也对教师进行了访问，下面是部分教师的回答记录。

T1：“班上的自然角区域中的动植物都是在开学初投放的，下次材料更新一般是在下个学期开学初，在这一期间，自然角中的材料基本上是不会进行更换的。”

T4：“自然角中的大部分材料都是一些多肉类的植物或是其它的盆栽，它们都是一些

容易存活且生长期比较长的植物。班上自然角中的植物如果不死亡，我们是不会对其进行更换的。”

T5：“我们班上的自然角中都是一些非常容易照料和生命力旺盛的动植物，更换材料是在下个学期开学初，每个学期投放的材料类型都差不多。”

T6：“自然角中的材料是由家长提供，家长购买什么，我们就在其中投放什么。一年四季的材料都基本上相同，因为家长多是购买一些金鱼、乌龟或是多肉类盆栽。”

从以上四位老师的回答来看，该园自然角的更新周期一般为一个学期一次，教师对于材料的投放也没有明确的要求和目的，也没有根据教学计划主题或季节变化来对自然角区域中的材料进行补充或更换，材料投放缺少科学规划。

（三）自然角区域活动过程的现状及问题分析

通过观察发现该幼儿园进行自然角区域活动的时间并没有一个特定的时间段，一般是在两个时间段进行，分别是幼儿晨间来园时和幼儿离园时。另外，在访谈中了解到，当户外活动受天气影响不能开展时，教师便会利用这一时间段来开展自然角区域活动。

在进行自然角区域活动时，大多数教师都是带领幼儿去参观自然角，给幼儿介绍自然角里的植物和动物或者让幼儿给植物浇水等。在实际的自然角区域活动过程中还存在以下问题。

1. 缺少师幼互动，多是幼儿自由探索

区域活动虽然是旨在让幼儿自主选择活动材料来进行自由化的探索，但是这并不意味着教师可以忽视幼儿的自由活动。在调查过程中经常看到幼儿在自然角中浇水或是喂食，然而教师却忙着其它的事情，完全忽视自然角中幼儿的行为。针对这一现象，对教师也进行了有关内容的访谈。下面是部分教师的访谈记录。

T3：“实际上，我们幼儿园的自然角区域活动并没有安排在一日生活中，多是幼儿在来园和离园时自主去自然角中给植物浇水。在这两个时间段，我们都很忙，根本无暇顾及自然角中的小朋友。”

T5：“自然角区域活动现在并没有明确且统一的活动目标、内容和要求等，所以我也不知道该怎样去指导幼儿去观察和探索。”

T7：“虽然自然角在理论上对于幼儿有着一定的教育价值，但是我认为在实际的操作过程中它最大的价值就只是美化幼儿园的环境，所以我并不是太重视自然角区域活动。”

由上面的访谈记录可以发现，该园教师并不重视自然角区域活动，指导意识弱，在活动过程中由于忙碌于其他的事情或是不知道该如何进行指导，自然角区域活动中

缺少了教师指导，大部分幼儿的自由探索活动也就局限于简单的浇水和喂食等。

2. 缺少观察记录和交流讨论的环节

幼儿在观察之后，需要记录下自己的探索发现，这样能让幼儿更加关注事物的发展变化，有利于培养幼儿正确的科学态度，记录下来

的结果也可以让幼儿相互交流讨论。但是在调查中发现，只有一个班级为幼儿投放了观察记录表，并且这次投放也是为了应付上级有关部门的检查，幼儿在自然角区域活动过程中非常缺少观察记录和交流讨论的环节。当问及教师，“如何看待自然角区域活动中幼儿观察记录和交流讨论的问题？”。部分教师的回答如下。

T2：“自然角区域活动并没有统一的时间安排，所以完全就没有时间来让幼儿进行观察记录或是交流讨论。”

T8：“其实我觉得小班的幼儿还没有能力对自己的观察发现进行记录，也无法用语言来表达自己的观察发现。”

T9：“自然角区域活动并不再我们幼儿园的课程体系之中，我认为没有必要向科学活动一样去设置观察记录和交流讨论的环节。”通过访谈和观察发现，该园自然角区域活动过程不完整，教师对于自然角区域活动的了解不够深入，不重视幼儿的观察发现和交流表达。

三、幼儿园自然角区域活动存在问题的原因分析

（一）教师没有正确认识和了解自然角区域活动的本质和价值

自然角区域活动也属于区域活动的一部分，实际上它是科学区域活动的重要组成部分。在访谈中了解到该园教师并没有将自然角区域活动与其它区域活动同等对待，没有认识和了解自然角区域活动的本质。另外，大部分教师对于自然角区域活动的价值认识粗浅，都停留在美化环境表面。这是在自然角区域活动中缺少教师指导，活动过程和内容不科学，尤其缺少记录环节的重要因素。

（二）教师对自然角区域材料的选择和投放缺乏科学认识

幼儿园自然角区域中的材料投放应该以幼儿的年龄特点和兴趣需要为依据，只有这样才能够真正促进幼儿的发展，发挥自然角区域活动的教育价值。通过访谈了解到，该园自然角区域之中的材料多是教师与家长沟通，让家长购买而来，但是由于教师对自然角区域材料的投放缺乏科学认识，仅是为了完成创设自然角的任务，在与家长沟通时也只是说明幼儿园需要一些植物和动物，并没有对其提出具体的要求。这也是造成该园自然角区域材料选择和投放现状所存在问题的主要因素。

（三）教师对自身在自然角区域活动中的角色定位不清晰

近年来，教育工作者越来越重视幼儿的主体地位，尤其在区域活动中更加强调幼儿的主体地位，教师的角色由原来的计划者和控制者转变为观察者、指导者和合作者。

根据调查结果，该幼儿园的教师对于自身在自然角区域活动中的角色定位不清晰。从自然角区域布局与环境创设到自然角区域中材料的选择与投放，都体现了教师在活动中的控制者角色，导致幼儿的主体性地位丧失。然而，在自然角区域活动过程中，教师却完全退出，成为幼儿活动的无关者而不是观察者、指导者和合作者，自然角区域活动演变为幼儿的自主游戏活动。教师在该介入指导的环节没有去指导，在应该让幼儿积极参与的环节却以自身的主观意识出发，在自然角区域活动中对自身的角色定位不清晰。主要表现为：区域创设以教师的主观意识为主，忽视幼儿与教师互动以及材料投放以教师的主观意识为主，忽视幼儿的主体地位。

四、提升幼儿园自然角区域活动有效性的建议

（一）自然角区域布局和环境创设中应鼓励幼儿参与，物品应分类有序摆放、层次分明

自然角是幼儿认识自然的重要窗口，它隐含着重要的教育价值。只有让幼儿参与自然角的创设，才能让幼儿对自然角产生强烈的兴趣，发挥它的教育价值。所以教师应鼓励幼儿参与到自然角区域的布局和环境创设中，让幼儿成为自然角区域真正的主人。

自然角区域内的物品要分类有序摆放，在不同的区域内设置不同的小贴士图片，引导幼儿将物品摆放在规定的位置上。自然角区域类的各个物品的摆放要留有适宜的间隔且层次分明，同种类的东西不要摆放太多，应充分利用有限的空间摆放更多不同种类的东西[11]。追求物品种类多样性而不是同一种类的数量，这样可以让幼儿了解更多不同种类的东西。

（二）科学规划自然角区域中材料的投放和更新周期，材料选择要尊重幼儿的主体地位

自然角区域中的材料投放应做到科学规划并及时进行更换。首先可以随着季节的变化来及时更换自然角中的材料，这样能让自然角长时间充满生机，也能让幼儿对自然角一直保持浓厚的兴趣。最后也可以根据教学主题来变换自然角区域中的材料，将其他活动与自然角区域活动相结合，可以延伸幼儿对相关主题的认识。

只有符合幼儿的年龄特点和兴趣需要的材料才能吸引幼儿，最后真正发挥自然角区域的价值[12]。所以不同年龄阶段班级自然角中的材料应有所不同，如材料投放的种类、数量以及投放的方式都应有所区别。即使是同一种材料的投放也应体现幼儿的主体地位，如观察记录表。小班的观察记录表可以采用图片排序的方式来让幼儿记录下植物的生长变

化，中班的观察记录表可以先设计好，然后让幼儿用自己的方式去记录自己的观察发现，大班的观察记录表可以尝试让幼儿自主设计来进行记录。

（三）树立正确的教育理念并提高科学专业素养，强化对幼儿园自然角区域活动的认识

教师应树立正确的教育理念，做到用正确的理念来指导实践，并不断进行自我反思。自然角区域活动对于教师的科学专业素养有着较高的要求，所以教师应不断学习以完善自身的知识结构，这样才能在活动过程中扮演好观察者、指导者和合作者的角色。自然角区域活动不同于其他的区域活动，它有着自身的独特之处和价值，所以教师还应强化自身对幼儿园自然角区域活动的认识。

因此，教师应多参与有关自然角区域活动的教研，多进行专业化培训，增进对自然角区域活动的了解，深刻认识自然角区域活动对培养幼儿主动观察、科学探索方面能力以及好奇心方面的价值，以促进自然角区域活动更好的开展。

五、研究不足

通过调查虽然了解了该所幼儿园自然角区域活动的现状及存在的问题，并进行了原因分析，最后提出了相应的教育建议，但是本研究也存在着不足。

首先，本研究为个案研究，只是对长沙市一所幼儿园的自然角区域活动开展现状进行调查，而缺乏对其他幼儿园自然角区域活动开展情况的调查与了解，X 幼儿园的自然角区域活动开展情况并不能代表所有幼儿园自然角区域活动的情况。其次，本研究只针对幼儿园自然角区域的布局和环境创设、材料选择和投放以及自然角区域活动过程三个方面来进行探讨，对其原因也只从教师的角度加以分析，对于其他方面的问题研究以及原因分析不足，如幼儿园方面、幼儿方面以及国家政策等方面的原因，还需要在以后的研究中不断丰富和充实。

最后，由于自身研究水平和能力的限制，本研究的研究方法和提升策略等方面还存在较多不足的地方，还需要进一步完善。