■学前教学前沿

大班幼儿对过渡环节认知的质性研究

李海鸥,刘璐瑶

(山西师范大学教育科学学院,山西太原 030000)

摘要:为改变当前幼儿园过渡环节中教师主导下的"放""管"失衡现象,将儿童观点纳入到班级建设之中,提升幼儿的主体参与感,笔者以新童年社会学为理论基础,邀请山西省L市K园一个大班的幼儿及教师参与研究,通过访谈了解幼儿对过渡环节的看法以及教师在当前过渡环节安排中的困境。同时,笔者依据扎根理论,使用Nvivo11质性分析软件对研究资料进行编码分析。结果表明,幼儿对过渡环节的看法包括概念认知、实际体验和内心期待三个方面。为了真正落实儿童意愿,教师作为主要实施者,应该转变教育思想,重视儿童声音,并积极回应幼儿的想法,优化幼儿的环节体验。

关键词:儿童视角;过渡环节;扎根理论

中图分类号: G610 文献标识码: A 文章编号: 2095-770X(2021)12-0049-10 **PDF**获取: http://sxxqsfxy. ijournal. cn/ch/index. aspx **doi:** 10. 11995/j. issn. 2095-770X. 2021. 12. 008

A Qualitative Research on the Cognition of Transitional Activities of Children in the End Year of Kindergarten

LI Hai-ou, LIU Lu-yao

(School of Educational Science , Shanxi Normal University , Taiyuan 030000 , China)

Abstract: In order to change the imbalance between "release" and "management" led by teachers in the current kindergarten transitional activities, as well as to integrate children's views into class construction and to improve children's sense of subject participation, based on the new childhood sociology, the author invited children in the end year of kindergarten and their teachers from K kindergarten, L City, Shanxi Province to participate in the research. Through interviews, we could learn about children's views on the transition activities as well as teachers' difficulties in the current arrangement of transition activities. Based on the grounded theory, this study used Nvivo11 qualitative analysis software to encode and analyze the research data. The results showed that children's views on the transition activities include three aspects: conceptual cognition, practical experience and inner expectation. In order to truly implement children's wishes, teachers, the main implementers, should change their educational concepts, pay attention to children's thoughts, and actively respond to children's ideas so as to optimize their experience on the transitional activities.

Key words: children's views; transitional activities; grounded theory

一、问题提出

过渡环节是指在幼儿园中,幼儿从上一个活动向下一个活动转衔的中间时刻。过渡环节存在于这两个活动之间,贯穿于幼儿的一日生活之

中^[1]。过渡环节不仅能与其他组织形式之间建立起积极的联络互动,其本身也可以独立地发挥积极的教育价值^[2]。2001年教育部针对长期以来幼儿园过渡环节不合理利用、强调集体行动的现象,在《幼儿园教育指导纲要(试行)》中指出:要

"科学合理的安排与组织一日生活,减少和消除 消极等待现象。"自此大量学者、专家及一线教师 开始反思和研究过渡环节的安排与组织。通过 文献整理发现,当前过渡环节的安排与利用效果 仍不理想,依旧存在"放"与"管"失衡现象。"放" 体现在教师忙于上一活动的整理和下一活动的 准备,没有具体的环节安排,任由幼儿自己从事 活动。由于幼儿身心发展水平有限,自律意识较 差,空白的过渡环节就成了他们无目的的聊天、 嬉笑打闹、发呆走神的时间,这样的情形势必会 给教师的班级管理带来困扰。因此,教师出于丰 富一日生活和班级管理的考虑,将过渡环节作为 集体活动进行安排,如统一阅读、静坐、画画等。 这种安排看似将一日生活安排得充实丰富,实际 忽视了幼儿的个人身心需求,将环节安排一刀 切,走向了"管"的极端。相比于幼儿园的专门活 动,幼儿园过渡环节因其时间安排的灵活性、内 容安排的开放性、幼儿情绪的放松性以及身心调 节需求的差异性,更靠近幼儿的个人生活世界, 故应该尽量避免因制度化、集体化的管理而突兀 地中断活动或过渡生硬而造成幼儿忙乱、困惑、 无所事事[3]。

新童年社会学提倡"童年自有意义",认为儿 童有且有能力展现自己的独特视角,自此将儿童 置于研究的主体地位,强调倾听儿童意见,关注 儿童感受,对传统的童年研究发出了极大的挑 战,推动了儿童视角研究的发展[4-5]。我国学前领 域对于"儿童视角"虽然相比于国外起步较晚,但 至今已有了较为丰富的研究,主要集中在儿童视 角的内涵、研究范式以及实证研究等方面。文献 整理发现,相关的实证研究涉及范围广,例如儿 童视角下的幼儿园区域活动、专门的游戏活动、 教学活动、园所的物质环境、幼儿成长中的重要 他人、幼儿观念认知、幼小衔接等,研究成果较为 丰富。笔者发现,目前儿童视角对于儿童一日生 活的研究更多聚焦在专门活动,较少关注过渡环 节;许多研究在探讨有关过渡环节安排的对策 时,都提出要提升"幼儿参与感",与幼儿一起制 定计划,但并未出现专门探讨幼儿对过渡环节的 看法的研究。因此,本研究旨在了解幼儿对过渡 环节的看法和意愿,并通过半结构化访谈了解教 师对过渡环节的看法与实际工作中的实施困境,

为儿童视角的落实提出建议,帮助该园合理安排 过渡环节,提升园所教育质量。

二、研究设计

(一)研究参与者的选定

陈向明曾指出:"独特的个案研究虽然不能证实整体的情况,但是可以为人类提供新的认识事物的方式。"[6]80笔者选取一个班幼儿与教师作为研究个案样本,能够更深人具体地了解幼儿与教师对过渡环节的看法,将儿童视野融入过渡环节的改进之中,为幼儿园过渡环节的合理安排提供新的思路。

笔者通过目的性取样和方便性取样,选取山西省L市K园作为研究对象。K园教师在本月开展的正是有关丰富幼儿一日生活的教研活动,且笔者在该园有过见习经历,对园所有一定了解。大班幼儿语言表达能力较强,更能够清楚表达自己的想法与意愿,故笔者随机选取该园的一个大班,与该班幼儿和两名教师共同开展研究。

(二)研究方法

1. 本研究所采用的收集资料的方法

(1)观察法

笔者出于研究兴趣,在预研究阶段通过观察发现:K园大班教师在过渡环节安排上有很多新颖之处,例如运用音乐元素作为教师预知的信号,幼儿收到信号后自发地进行桌椅整理、如厕、喝水等活动,但在一日生活中仍存在空白环节,例如晨间接待时,先入园的幼儿无事可做,只能等着幼儿来齐后进行户外早操活动;餐前环节没有做具体安排,教师忙于整理上一活动和准备午餐,这一时间幼儿有的走神发呆,有的嬉戏打闹;在教育活动结束后,教师忙于对其他幼儿的指导,没有关注到先完成的幼儿等等。这些现象引发了笔者的思考,希望了解幼儿对这些空白环节的看法,并寻找造成一日生活衔接不顺的背后原因。

(2)访谈法

笔者通过"我是班级小主人"活动向幼儿说明研究的目的,邀请有意愿的幼儿参与访谈,最后通过分层抽样邀请学号为"3"的倍数的6名幼儿参与访谈。访谈问题为:1)你知道现在是什么时间吗?2)有没有人告诉过你现在是什么时

间? 3)通常这个时间你在干什么? 4)你喜欢这样的安排吗? 为什么? 5)如果给你一个机会,让你自由安排时间,你会干什么? 考虑到幼儿思维的具体形象性,笔者将访谈时间都选择在过渡环节,使得幼儿能够更清楚理解何时为过渡环节,更准确地回答访谈问题。笔者将幼儿访谈的数据整理分析后,需进一步了解造成幼儿对过渡环节看法的原因,故邀请本班两名教师参与访谈,访谈问题为:1)您如何看待幼儿园中的过渡环节? 2)您的班级中如何安排过渡环节,效果如何? 3)您认为在过渡环节安排中最大的困难是什么? 4)得知幼儿的反馈后,您最大的感受是什么? 针对教师的访谈都选择在午休时间,不会影响正常的教学活动。

(3)儿童会议

马赛克方法是一种融合了多元方法、多重声音的研究方式,它运用不同的工具,将不同的视角结合在一起,以便和儿童共同创造一幅有关儿童世界的图景[7]3。儿童会议是马赛克方法中的工具之一,它因"真正把儿童的观点纳入中心评估过程"而被研究者广泛应用,会议形式可以是一对一的儿童访谈,也可以进行小组访谈。因此,笔者在收集到幼儿对于过渡环节安排的意愿之后,在班级中举行儿童会议,目的在于改进当前过渡环节中的不合理现象,让儿童意愿真正落到实处。会议具体流程为:1)会前依据儿童反馈

与教师商议各环节可选择的活动。2)开展儿童会议,让儿童通过表决自主选择活动,形成个性化的活动小组。3)共同制定《过渡环节周计划》并张贴,以便幼儿按照计划有秩序地过渡。

2.本研究所采用的分析资料的方法——扎根 理论

扎根理论方法是由社会学家格拉斯(Barney Glaser)和斯特劳斯(Anselm Strauss)于20世纪六七十年代共同发展出来的一种质性研究方法。其研究思路为:第一,遵循一切皆为数据的理念,对经验数据逐步深入分析,从经验数据中产生理论;第二,在编码过程中保持理论的敏感性;第三,在经验数据和理论之间不断比较,而后依据数据和理论之间的相关性提炼类属关系;第四,理论抽样。研究者在收集、编码并分析数据的同时做理论抽样,以决定下一步应当收集或补充哪些数据,一直到数据达到理论饱和为止[8]。

(三)资料整理与分析

1. 开放式编码

开放式编码是在仔细阅读文本的基础上,对原始语句基于概念化标签,并将概念"聚拢"成范畴的过程。该过程要求研究者尽量悬置自己的倾见,运用Nvivo软件将访谈中的所有资料按照资料本身的状态进行登录,最终形成60个初始概念。笔者在本研究中截取部分开放式编码过程见表1。

表1 开放式编码示例

原始语句	初始概念
一起坐椅子上等着;等剩下的小朋友做完;等别的小朋友来上学;排队一起喝水;排队上厕所	集体行动
吃饭之前是可以说说话的,但是一到吃饭时间,我们就不可以说话了;要是说话(声)大的话,就不可以说了	受限制的自发表达
趴在桌子上猫咪;她会告诉我们不能说话,坐在椅子上等着;什么也不想干,只想等着回家	无目的等待
因为老师带着好玩呀;因为老师还可以带着我们玩一些我们没有玩过的游戏	期待教师发起游戏
每个小朋友发一次碗;还可以吃完饭擦桌子	服务集体
听到音乐就可以整理桌子了;每天这个时候老师放音乐我们就可以喝水	音乐预知
梅梅老师就会拿着桶去厨房打饭;老师给我们整理衣服;老师问我们谁生病了就能喝药	照顾日常
老师别老说我们;希望老师多和我们玩	期待轻松的师幼关系

2. 轴心编码

轴心编码是在开放式编码的基础上,发现和 建立初始概念类属之间的联系,以表现各个类属 之间的有机关联,最终将其范畴化。通过反复对 比与分析,探究每一个范畴之间的相关关系,最 终梳理出17个范畴(见表2)和三个主范畴,概念 认知对应概念认知和认知途径;实际体验对应时 长体验、组织形式体验、表达体验、游戏和活动体 验、服务体验、预知体验、师幼互动体验以及情绪情感体验;内心期待对应空间期待、游戏期待、表

达期待、规则期待、师幼关系期待和情感期待。

表 2 轴心编码实例

原始语句	初始概念	范畴化
老师会叫我们别说话等着发饼干	命令式预知	
听到音乐就可以整理桌子了;每天这个时候老师放音乐我们就可以喝水	音乐预知	预知体验
老师没有告诉我们呀,我们就等着;老师没有告诉我们,但我们知道我们要等着吃饭,等着老师从楼下把饭打上来	无预知	
有时候如果我们做完活动时间还长的话,老师就会给我们玩;如果没有时间的话,老师就不让我们玩了	时长把控	r.
我们就一直等着;可以一直聊天;我就想快点放学;我想先去院子里玩; 发完碗就一直等着吃饭	等待时长	时长体验
院子里有超大的滑滑梯,所有好玩的我都想玩一下;我想去外面玩枪;到院子里就可以追着跑;吃完饭可以去外面散步,就可以出去玩	期待户外活动	空间期待
我们教室太小了,不能围成一个圈;我们想去大二班玩卖东西游戏	期待大教室	
我不想一直坐在椅子上	期待改变座位	
我想换一个歌;也可以用响铃告诉我们呀	期待改变预知方式	规则期待
有时候我不想阅读,但是老师让	期待环节安排个性化	
想让老师带我们玩游戏;因为老师带着好玩呀,老师还可以带着我们 玩一些我们没有玩过的游戏	期待教师发起游戏	
想玩木头人不许动;想玩秘密世界的游戏	期待与自身兴趣相关的游戏	游戏期待
想玩橡皮泥,想玩玩具,也想画画;我想玩彩泥	期待玩现有材料	
我就想去院子里跑;我不想在桌子上玩	期待大动作游戏	

3. 选择性编码

选择性编码是对之前归纳的主范畴进行梳理,从主范畴中挖出核心范畴,建立核心范畴与其他范畴之间的连接关系。选择性编码是为了找出核心范畴,并以故事线的方式将所有主范畴

和范畴连结起来,验证其关系,将概念化尚未发展完备的范畴补充完整,从而得到较为完整的形式理论。选择性编码是在轴心编码基础上进一步深层次分析、验证的过程(见表3)。

表3 主范畴及其构成

初始概念	范畴化	主范畴
等待时间;归结到前后活动内;无认知;休息时间	概念认知	环节认知
无途径;家人告知;同伴影响	认知途径	
时长把控;等待时长	时长体验	
集体行动;小组行动	组织形式体验	
受限制的自发表达;因无聊发起的表达;教师发起的表达	表达体验	
静坐;休息;发呆;自娱自乐	消极等待体验	
自发的游戏或活动;教师发起的游戏或活动;生活常规活动	游戏或活动体验	实际体验
服务班级;同伴互助	服务体验	
语言预知;音乐预知;无预知	预知体验	
指导活动;发出指令;照顾日常;催促;教学活动准备;不关注教师行为; 四处查看;无所事事	师幼关注体验	
积极情绪;消极情绪;责任感;兴奋感;满足感	情绪情感体验	

续表3

期待户外活动;期待大教室;期待独立盥洗室	空间期待	
期待教师发起游戏;期待与自身兴趣相关的游戏;期待玩现有游戏材料; 期待增加游戏区域;期待大动作游戏	游戏期待	
期待增加与同伴表达机会;期待与教师聊天	表达期待	内心期待
期待改变座位;期待环节安排个性化;期待改变预知方式	规则期待	
期待民主的师幼关系	师幼关系期待	
期待兴奋感;期待自主感;期待责任感	情感期待	

(四)理论模型

笔者以范畴与因素之间、范畴与范畴之间的 关系为依据,初步构建出儿童视角下的过渡环节 要素模型(见图 1)。

儿童视角下的过渡环节各要素并非独立作用,他们不仅有着自身结构,发挥独特作用,也与

其他要素有着相辅相成的关系。概念认知作为 认知基础,指引着幼儿的实际体验。实际体验的 好坏直接影响着幼儿对过渡环节的改进期待。 因此,造成幼儿对过渡环节的当前看法是各个要 素相互作用的结果。

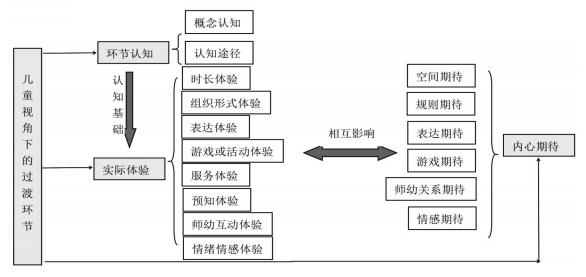


图1 儿童视角下的过渡环节理论模型

(五)理论饱和度检验

为了保证模型中的范畴与主范畴具有一定的普适度,笔者随机选择两名幼儿进行半结构式访谈,对这些记录再编码。结果显示,这些数据均可被现有范畴囊括,没有发现新的范畴或关系,这表明模型中的范畴具有理论上的饱和度。

三、研究结果与分析

(一)幼儿对过渡环节的认知

1. 对过渡环节的概念认知

笔者通过询问幼儿"这段时间是什么时间" 来了解幼儿对过渡环节的认知。有2位幼儿将 过渡环节简单归结于上一个或下一个活动内, 认为这一时间就是吃饭或写作业时间,没有认 识到这一时间段本身的独立性;1位幼儿认为这一时间是休息时间,这可能与教师在这一时间对幼儿的要求有关。在对教师访谈中,教师也指出:"在餐前时间是最混乱忙碌的时候,我要整理活动完的东西,还要带他们洗手,梅梅老师去打饭,我一个人忙不过来,就让洗完手的趴桌子上猫咪。"有1位幼儿认为这一时间就是等待时间,不需要做别的事,这可能与幼儿已形成的等待习惯有关。长时间等待给幼儿造成错误认知,丧失时间安排的主动性,从而将这一时间默认为等待。还有1位幼儿表示不知道,未对这一环节形成认知。

2. 对过渡环节的认知途径

幼儿的身心发展水平有限,其对外界事物的

认知主要来自于成人引导,故幼儿对过渡环节的 认知途径在一定程度上反映了成人,尤其是教师 对这一环节的观念态度。笔者通过询问幼儿"有 没有人告诉过你们这段时间是什么时间呀?"4位 幼儿明确表示没有人给他们解释过这一环节;1 位幼儿指出是妈妈告诉他这个时间要多喝水,这 也是仅将过渡环节理解为照顾生活日常;1位幼儿表示是受同伴影响,别人做什么他就做什么。 这表明造成幼儿概念认知不清的直接原因是成 人对过渡环节认知的浅薄。在对教师的访谈中, 教师A曾表示:"先做完活动的他们保证安全就 行,我们忙着指导其他小孩,没时间管他们。"教 师B也指出,确实对这一环节缺乏重视,没有专门 对幼儿说明这一环节的意义。

(二)幼儿对过渡环节的实际体验

过渡环节是一日活动的重要枢纽,其时长、 内容、组织形式等都具有丰富性和灵活性,幼儿 在这一环节的体验也较为复杂。笔者通过整理, 总结出幼儿的实际体验主要包括以下9个方面。

1. 时长体验

主要是了解幼儿对过渡时间长短的看法。 笔者通过询问幼儿发现,3位幼儿表示某一过渡 环节有时长有时短,幼儿不能准确把握该干什 么。例如幼儿A表示:"有时候如果我们做完活动 时间还长的话,老师就会给我们玩。如果没有时 间的话,老师就不让我们玩了。"2位幼儿在访谈 中通过"一直""快点"等关键词表示等待时间长。

2.组织形式体验

笔者通过询问幼儿"你们是怎样度过这一环节的?"5名幼儿都通过"一起""排队""等"这些关键词表示以集体形式过渡。例如幼儿表示:"等着吃饭的时候我们就一起念学过的儿歌""等别的小朋友来了再上楼"等;2名幼儿认为,在集体教育活动后和午睡后存在小组过渡形式,例如幼儿C表示:"我们女生梳头男生就在喝水。"

3. 表达体验

表达是指将思维所得的成果用语言等方式 反映出来的一种行为,本研究中的表达指语言表 达。通过资料整理发现,幼儿在过渡环节所发起 的语言表达主要存在以下三种情形。

(1)受限制的语言表达

过渡环节本身就具有放松和调节身心的目

的,故幼儿在这一时间段向同伴发起的表达较多,且内容都与自身生活经验相关。例如幼儿A表示:"聊一些好玩的东西,有些吧就是聊家里的自己家那些自行车的变化什么的。"但教师出于班级管理需要,常压制幼儿的分享欲和表达欲,如幼儿B表示:"要是说话(声)大的话,就不可以说了。"故这类同伴间的表达常受到限制。

(2)教师发起的表达

笔者通过询问:"老师这段时间会跟你们聊天吗?"多名幼儿认为,在假期后第一天教师与他们的交流较多,会问问他们的假期如何度过。例如幼儿D表示:"问我们中秋节干什么了。"1名幼儿表示,老师会在接她时问她在家吃了什么。可见教师发起的表达主要与幼儿日常生活相关,且向幼儿发起表达的时间在晨间接待较为频繁。

(3)因无聊发起的表达

笔者在访谈时,有2名幼儿表示因为无聊才说话。例如幼儿A表示:"因为没事在趴桌子上自己玩自己说话。"这类表达只是由于无聊才发起,没有任何目的和意义,也没有特定的表达对象。多名幼儿表示,如果教师带他们玩就不会再说话。

4. 消极等待体验

等待现象在过渡环节较为常见。冯莉将等待定义为:幼儿教育者在短暂时间,由于特定因素的影响,无法进行有目的、有计划的教育任务,从而造成幼儿集体停滞的状态^[9]。本研究中的等待体验分为无目的等待和休息等待。例如幼儿E表示:"坐在椅子上等着,不知道老师要干什么。"处于这类等待中的幼儿不知道接下来的计划安排,也不知道自己该做什么,只能表现出无所事事、不作为的状态。幼儿F表示,用休息来度过这段时间。尽管幼儿不喜欢趴在桌子上"猫咪",但由于教师没有做其他安排,幼儿只能安静等待。这类等待在各个过渡环节均有体现,背后反映的是教师对时间把控的混乱以及预知意识的浅薄。

5. 游戏或活动体验

游戏是幼儿认识世界的重要途径,也是调节 其身心的有效方式,故在过渡环节安排游戏对幼儿的发展具有重要意义。笔者通过整理访谈资料发现,幼儿在过渡环节的游戏或活动可划分为以下3种。

(1)自发的游戏或活动体验

这类游戏主要发生在幼儿之间,内容都与自身兴趣或经验相关。例如幼儿A表示:"玩一些工具游戏。"由于过渡时间教师担心幼儿安全,室内的自发游戏都在各自座位上以桌面形式产生。例如幼儿D表示:"用手指在桌子上玩。"此外在户外活动或排队等待环节还存在打闹嬉戏现象,这类幼儿在推搡、追赶中寻求放松和快乐。例如幼儿D表示:"老师拍抖音呢,还没有到,我们就可以随便玩、跑""我们是推着玩的,没有打架"。

(2)教师发起的游戏或活动体验

两名幼儿表示,在集体教育活动后、离园前等过渡环节,教师会发放玩具、彩泥等游戏材料,但教师在这段时间很少参与游戏指导,只承担材料的提供者这一角色。例如幼儿C表示:"老师给我们发彩泥让我们自己玩。"3名幼儿表示,在过渡环节教师会带他们进行一些小型活动。幼儿B表示:"我每天早上来的时候别的小朋友没来,老师就给我们发故事书。"幼儿C表示:"老师会带着我们念我们都会的儿歌。"可见,教师为减少消极等待已经进行了一些环节设计,但形式和内容较为单一,并未做出个性化安排。

(3)生活常规活动

多名幼儿表示,在过渡环节可以喝水、盥洗、如厕、摆放碗筷等。例如幼儿C表示:"我们洗完手就可以摆碗和勺子了。"可见,过渡环节作为各环节的中转站,更多地承担了保育职责。

6.服务体验

随着年龄和心理各方面的发展,大班幼儿对活动的主动性和集体意识不断增强。笔者通过询问幼儿发现,幼儿的服务体验主要集中在服务集体和同伴互助两个方面。

(1)服务集体

这类行为在餐前环节发生的频率较高,4名幼儿都表示,餐前可以摆桌子、发碗,餐后可以擦桌子,且幼儿对服务集体行为都表现出强烈的期待感。例如幼儿B表示:"每个小朋友发一次碗,还可以吃完饭擦桌子。"但由于该班实行个体轮流制,每个幼儿服务集体的频次较低。

(2)同伴互助

5-6岁幼儿注意的广度提高,交往能力不断增强,故同伴间的互助行为增多。两名幼儿表

示,自己在完成任务后可以帮助他人快点完成, 这类行为较多发生在集体教育活动后。

7. 预知体验

过渡预知是指在活动即将发生转换时,教师向幼儿发出过渡指令以让幼儿预测过渡信息的一系列行为范畴。笔者通过整理资料发现,该班教师在预知方面主要存在以下3种表现。

(1)语言预知

这类预知是指教师主要采用语言命令告知幼儿。例如幼儿F表示:"老师会叫我们别说话等着发饼干"。虽然教师发出预知信号,但只告知幼儿接下来要做什么,没有说明要如何做。

(2)音乐预知

这类预知带有趣味性和娱乐性,故在访谈中, 多名幼儿都表示喜欢这种方式。例如幼儿E表示:"听到音乐就可以整理桌子了。"幼儿C表示: "像玩反应游戏一样。"虽然音乐预知广受幼儿喜爱,但教师也仅在喝水环节和集体教育活动后采用,并未在其他环节创设幼儿感兴趣的预知信号。

(3)无预知

3名幼儿表示,教师有时候不会告诉他们要做什么,只能用等待来度过这一时间。例如幼儿B表示:"老师没有告诉我们呀,我们就等着。"无预知行为经常发生在餐前、餐后散步等环节。虽然教师没有发出预知信号,但幼儿已经能依靠习惯知道接下来应该做什么。例如幼儿D表示:"老师没有告诉我们,但我们知道我们要等着吃饭,等着老师从楼下把饭打上来。"

8. 师幼互动体验

这类体验是指幼儿在过渡环节对教师行为的关注,从而反映出过渡环节的师幼互动质量。通过询问幼儿:"这段时间老师在做什么呀?"笔者发现,教师在过渡环节的行为主要集中在言语活动和行为活动两方面。言语行为包括发出指令、催促、指导活动三个方面。例如幼儿D表示:"有的小朋友没有弄完老师就在帮他。"幼儿F表示:"老师让轮到发碗的小朋友去柜子里拿。"幼儿C表示:"老师让我们快点洗手。"行为活动主要包括教学准备和照顾日常,例如幼儿D表示:"老师在给我们划题。"

9.情绪情感体验

这类体验往往伴随在以上各个活动体验之

中。笔者通过整理发现,幼儿情绪既有积极情绪,也有消极情绪。积极情绪主要来自于同伴,3名幼儿表示,和同伴说话的时候最开心;消极情绪主要来源于等待和教师批评,两名幼儿用"无聊"形容等待时的心情,1名幼儿表示:"老师说我的时候我就不开心。"情感体验主要包括责任感、兴奋感和满足感。责任感主要伴随服务行为产生。例如幼儿D表示:"发碗就可以帮助老师做事情。"兴奋感主要来自于户外的游戏体验。例如幼儿D表示:"我就喜欢在院子里跑。"当幼儿的内心需求得到回应时,满足感便油然而生。例如幼儿F表示:"要是老师给我们发彩泥的话,我就不说话了。"

(三)幼儿对过渡环节的内心期待

1. 空间期待

该班位置在二楼拐角处,班级面积比其他班级要小,限制了幼儿的室内活动,故在访谈中,多名幼儿表示想要大面积的教室。例如幼儿B表示"我们教室太小了,不能围成一个圈。"由于园所的户外场地较小,不能同时容纳多个班级进行户外活动,再加上秋季天气多雨,幼儿的户外活动常受到影响,故多名幼儿表示,期望在过渡环节去户外游戏。例如幼儿A表示:"院子里有超大的滑滑梯,所有好玩的我都想玩一下。"该班幼儿每次过渡环节的盥洗、如厕都需要与隔壁班共用盥洗室,故幼儿期待有属于自己班级的盥洗室。例如幼儿E表示:"每次我们都得去大一班洗手、上厕所,我也想在班里有一个厕所。"

2. 游戏期待

虽然教师在过渡环节会组织幼儿进行游戏活动,但为了不增加环节负担,例如安全问题、多次组织洗手、收拾整理等,教师会选择简单的桌面游戏或手指操。但这类游戏内容较为单一,不能吸引幼儿兴趣,故幼儿期望更多大动作游戏和与自身兴趣相关的游戏。例如幼儿A表示:"我就想去院子里跑。"两名幼儿表示,想玩"秘密世界""木头人"等自身感兴趣的游戏。尽管幼儿在访谈时表示,希望能有更多机会玩教室内的现有游戏材料,例如玩彩泥、搭建积木、画画等,但现有材料较为单一,可选择性少。另外,由于班级内场地有限,幼儿只能轮流去隔壁教室进行区域活动,故有两名幼儿希望增加游戏区域和材料。例

如幼儿D表示:"我也想在我们教室有一个茶馆区域。"在过渡环节的游戏体验中,教师忙于处理其他事务,很少对幼儿游戏进行指导或者发起新颖的游戏,只是充当材料的提供者,故多名幼儿表示,想要教师带着他们玩游戏。例如幼儿A表示:"因为老师带着好玩呀,老师还可以带着我们玩一些我们没有玩过的游戏。"

3. 表达期待

在对教师访谈中,对于幼儿在过渡环节的表达行为,教师只是单纯认为幼儿"不自觉""没有养成好习惯",却没有深入了解幼儿"说闲话"背后的原因。分享表达是幼儿内在经验的外化表现,幼儿需要通过表达来认识世界。由于教师常对幼儿的自由表达做出限制,忽视了幼儿的表达需求,故多名幼儿在访谈中希望获得更多同伴间自由交流的机会。例如幼儿A表示:"我想没事的时候多和好朋友聊天。"虽然教师在过渡环节与幼儿聊天的次数不多,但6名幼儿都表示,想和教师分享自己的趣事。因此,教师应该多向幼儿发起谈话,增加师幼之间的良性互动。

4.规则期待

幼儿在过渡环节的消极情绪大多都源于等待,而等待则反映了教师对一日生活的时间把控混乱,内容安排不符合幼儿需要以及预知意识的浅薄。在访谈中,幼儿对规则改变充满期待。幼儿D表示:"我不想一直坐在椅子上。"幼儿F针对预知信号提出建议:"可以用响铃告诉我们,我想摇响铃,那样更好玩了。"幼儿E表示:"有时候我早上来了不想阅读,但是老师让(阅读)。"可见,幼儿对个性化的过渡环节充满期待。

5. 师幼关系期待

多名幼儿在访谈中表示,希望在过渡环节教师能减少指责批评,营造轻松民主的班级氛围。例如幼儿C表示:"不希望老师老说我们。"1名幼儿表示:"希望梅梅老师多跟我们聊天,不要一直站在那里。"可见,幼儿不仅希望和主班教师积极互动,更希望和配班教师建立友好关系,而不是仅限于生活常规上的互动。

6.情感期待

在访谈中,幼儿对班级服务行为都表现出强 烈意愿。由于教师追求高效方便,常对幼儿包办 代替,没有建立合理的规则,使得幼儿不能深度 参与到班级服务当中。例如,3名幼儿都表示,希望帮助老师进行分发物品、组织纪律、收拾整理等活动,从而提升自己的班级参与感,增强责任感。多名幼儿在访谈时都对过渡环节提出自己的看法和意愿,并希望自己的想法能够被教师采纳,可以自主规划自己的时间。例如幼儿D表示:"我这会不想画画,我想玩积木。"由于场地限制,大班幼儿户外活动不能按时保证,且该园为民办园,幼儿在大班知识学习较多,故幼儿更希望离开座位去各种户外游戏中追求兴奋感。例如幼儿D表示:"想去院子里跑。"幼儿E表示:"我不想休息时间也在座位上坐着。"

四、结论与启示

(一)让过渡成为良好师幼关系的桥梁

根据研究结果的分析,该班幼儿在过渡环节 的师幼互动中仍处于被动地位,师幼互动发起者 仍以教师为主,内容也仅限于催促、命令、照顾日 常等方面。积极的师幼互动仅在晨间活动发生 的次数最多,幼儿表示想与教师进行聊天交谈, 但教师常忽视甚至压制幼儿发起的表达。教师A 表示:"咱也知道孩子们想和我们说话,因为小孩 子就喜欢叽叽喳喳的跟老师分享,但是每天这个 时候忙啊,我们两个人经常各干各的工作。我们 也想坐下来跟孩子们说说话,但有时候他们吵得 太厉害就心烦的不行。"可见,外在的工作负担是 制约师幼交流的重要原因。教师需要在过渡时 间整理收尾上一环节的工作,又需要为下一环节 做准备。除此之外,班级内每日需要填写各种表 格,教师只能在过渡间隙完成。然而,幼儿身心 发展水平有限,自我管理能力不强,空白的时间 间隙成了他们的欢乐场,故繁杂的工作和吵闹的 幼儿让教师有些头疼。另外,教师A还表示:"我 每天光教学工作就很累了,配班老师没有带班经 验,只是负责孩子的日常生活,有时候我忙想让 她带着孩子们做个游戏,她也是很不情愿,在孩 子们面前放不开。"可见主配教师间的分工也是 制约环节顺利过渡的重要原因。

在了解幼儿意愿的同时,各方应该及时反思做出调整。在幼儿园方面,应该减轻教师的外在负担,减少不必要的表格填写,或者安排午休等时间集中进行;对于新入职教师,应该加强实用

技能培养,不仅要聚焦于专门的教学活动,还应多请有经验的教师传授一些调节班级氛围的小素材,在实际工作中可以灵活运用。在教师方面,教师应转变自己的师幼观,过渡环节与专门活动最大的区别在于它的安排的灵活性与氛围的放松性,故教师除了是幼儿的保教者,更是他们的朋友和伙伴。大班幼儿好奇好问,有极强的求知欲望,而教师是他们心目中最有影响力的成人。因此,教师应该正视幼儿发起的表达,运用自身的教育敏感性抓住每一个机会,深入幼儿的内心世界,从而建立亲密的师幼关系。此外,应该注意主配教师之间的分工合作,良好的工作关系才能保证一日活动高效进行。例如,实行保教轮流制,让配班教师积累带班经验,为主班教师分担教学和班级管理压力。

(二)让"说闲话"真正被认可

研究结果反映的信息表明,同伴间的表达是 幼儿在过渡环节最易产生的行为,也是幼儿积极 情绪的重要来源。然而在访谈中,教师都表示, 说话是教师在班级管理中的一大难题。例如教 师B表示:"这个班孩子我根本管不了,只有娟娟 老师生气了才静悄悄的,可不自觉了,我说话根 本不顶用。"教师A在谈到幼儿的说闲话现象时, 也只是简单归结为"管不住嘴""不是自己一手带 上来的,习惯没养好。"两位教师都没有深度反思 这种现象背后的原因,大班幼儿社会性明显提 高,更喜欢与同伴开展对话或合作性游戏。幼儿 这种同伴间的自由交流在专门活动中无法满足, 只能在过度间隙与同伴交流。另外,也有幼儿表 示:"因为无聊才说话。"因此,作为教师,首先应 冷静看待幼儿的说话现象,了解幼儿的表达需 求,而不是给幼儿随意扣上"纪律差"的帽子。应 深刻反思幼儿说话的原因,对现有环节安排做出 改进,丰富过渡环节内容,从而减轻因不必要的 等待而产生的消极情绪。其次, 应认可幼儿的表 达需求,给予幼儿同伴间表达的空间和机会,让 "说闲话"也变得有价值。例如在区域活动增设 "聊天室",供幼儿邀请同伴一起聊天;或依据幼 儿的兴趣经验每天设立一个主题,在过渡环节主 动安排讨论会,向幼儿发起谈话,使幼儿在畅所 欲言的同时,促进谈话向更深度、更有价值的方 向发展。

(三)让现有空间发挥大价值

瑞吉欧教育非常重视环境在儿童成长中的 作用,认为"环境是第三位老师。"[10]然而笔者通 过访谈发现,园所户外场地有限,不能同时容纳 多个班级进行活动,且园内对于户外活动没有严 格安排。如教师A表示:"除了晨间活动,我们出 去玩就很随意了,看见没人占就赶紧出去玩一 会,我们在二楼本来就不方便,有时候一楼的孩 子一用就是一早上,更别说下雨下雪这种天气 了。"可见实际的户外活动安排并不能满足幼儿 的需求。因此,园所应该制定详细的户外活动安 排,具体落实到各个班级和各时间段,保证户外 空间被最大化利用,让幼儿体验到户外游戏带来 的兴奋感。在访谈中针对幼儿提出的期待可供 游戏的大教室、增设区域等,教师表示,由于硬性 条件限制而无法解决,然而却忽略了墙面环境的 作用。笔者在预观察阶段发现,墙面布置较为简 单,幼儿与墙面互动较少,且访谈中没有幼儿针 对墙面提出看法和意愿,可见墙面环境的利用程 度不高。因此,应该积极利用墙面,补充空间狭 窄这一缺陷。例如,通过开发墙面游戏来丰富游 戏形式,利用墙面来达到空间延伸的效果。还可 以邀请幼儿共同制作墙面,提升幼儿在班级建设 中的参与感等。此外,应该充分利用现有材料, 并根据幼儿的需求来丰富班级内的游戏材料,改 变当前材料单一的现象。

(四)让幼儿意愿真正落实

在访谈初始阶段,笔者通过询问:"你们想不 想做自己喜欢的事呢?"3名幼儿用"不可能""老师 不让"等词语表示,自己的想法不会被教师允许; 幼儿A还表示:"老师还没让我们在这个时间玩过 呢,老师说什么,我们就得做什么。"可见,幼儿已 经形成一种心理预设,不敢也不会主动对当前的 环节提出意见,从而丧失时间安排的自主性。因 此,作为教师,应该转变思想,让儿童做自己生活 的主人。虽然教师在实际工作中已经在不断丰富 过渡环节,尽量减少消极等待时间,但效果并不理 想。例如教师A表示:"咱说让他们吃饭前念会儿 歌吧,刚开始大家都兴趣挺高的,后来就只有那么 几个人念,其他人不是不张嘴,就是打闹自己玩。" 在访谈中,幼儿对于儿歌、阅读等并未做出期待, 更多的是想通过游戏、聊天来调节身心。大班幼 儿集体教育活动时间长,且已经穿插了不少文化知识的学习,如果在过渡环节还是以巩固、复习为重点,难免会让幼儿产生厌烦情绪。因此,教师的环节安排应该建立在幼儿兴趣与经验的基础上,多走进幼儿的生活世界,例如搜集幼儿喜欢的动画片,以此为主题开展讨论会、角色扮演等。还可以通过儿童会议来形成民主的班级氛围,让幼儿通过表决来选择自己喜欢的活动并固定周期进行更换,避免儿童丧失兴趣。

针对过渡环节仍以集体形式进行的现象,教师应引导幼儿学会自主等待。首先要建立规则,让幼儿知道何时可以选择活动,如何选择活动,活动后要如何整理并进入下一环节等;其次要引导幼儿适应小组形式,例如先完成任务的幼儿可以去做其他积极有意义的事,在没有教师监督的情况下有秩序地自主进行活动。这样一方面可以减少部分幼儿的等待,另一方面也可以激励未完成的幼儿认真完成。采用多个小组同时进行的方式不仅可以高效利用时间间隙,还能考虑幼儿间的个体差异,充分发挥过渡环节的灵活性和连续性。

[参考文献]

- [1] 吴文艳.幼儿园一日生活过渡环节的组织策略[M].北京:中国轻工业出版社,2014.
- [2] 朱细文. 积极对待幼儿园一日生活中的过渡环节[J]. 学前教育研究,2004,2(3):12-16.
- [3] 王春燕,白小绵,杨瑒.幼儿园过渡环节安排与组织的适宜性——基于H市三所幼儿园半日生活视频的分析[J].学前教育研究,2018(3):47-53.
- [4] 魏婷,鄢超云."儿童的视角"研究的价值取向、方法原则与伦理思考[J].学前教育研究,2021(3):3-9.
- [5] 王景芝,王红飞.学前教育"儿童视角"研究的回顾与展望[J].教育与教学研究,2020,34(1):3-9.
- [6] 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000.
- [7] Alison Clark. 倾听儿童——马赛克方法[M]. 刘宇,译. 北京:中国轻工业出版社,2012.
- [8] 宋璞,李祥.学前教育师范生实践性知识的构成要素及生成路径[J].学前教育研究,2017(1):34-43.
- [9] 冯莉.溯源儿童教育活动中的消极等待[J].教育导刊, 2012(9):5.
- [10]卡洛琳·爱德华兹,莱拉·甘第尼,乔治·福尔曼.儿童的 一百种语言[M].尹坚勤,王坚红,沈尹婧,译.南京:南 京师范大学出版社,2014.

[责任编辑 朱毅然]