

幼小衔接中大班幼儿心理压力分析*

——基于儿童视角的研究

王小英** 刘洁红

(东北师范大学教育学部,长春 130024)

[摘要] 在以往幼小衔接研究中,成人占据主要话语体系,缺少来自儿童的声音。站在儿童的立场,倾听儿童的心声,解析儿童的感受,是做好幼小衔接的必要前提。本研究随机选取来自三所不同类型幼儿园的66名大班幼儿作为研究对象,通过半结构式访谈深入探查大班幼儿在衔接过程中主观感受到的压力,结果显示学业、规则、教师是大班幼儿感受到的主要压力源,同伴、环境、家长是次要压力源。大班幼儿对其压力感受的表述折射出他们独特的心理诉求,如渴望从“局外人”到“局内人”的角色诉求;从“被忽视”到“被重视”的关注诉求;从“外控型”到“内控型”的行动诉求;从“管教式”到“接纳式”的关系诉求。在幼小衔接过程中,教师与家长应给予大班幼儿亲近小学的充分机会,解除不安情绪;重视正向引导,建立积极体验;培养积极品质,增强抗压能力。

[关键词] 儿童视角;幼小衔接;大班幼儿;心理压力

DOI:10.13861/j.cnki.sece.2018.02.001

一、问题提出

幼小衔接是儿童生命早期必然经历的一次重大转变,“儿童的发展轨迹与其早期在学校的经验密切相关,幼小衔接的经验会对儿童未来的兴趣、发展和成就等方面造成持续很长时间的影 响”^[1]会直接影响未来的学习成绩和社会交往(ETC Research Group, 2011)^[2]。“如果幼儿初入学就存在很大的适应问题,那么他们更有可能在整个学习过程中持续遭遇到社会的、行为的或学业的困境”^[3]不仅会影响在小学的成绩,也会影响未来发展和学习结果^[4]。如果过渡自然,积极的入学体验有助于提高他们未来在学校的积极社会性和学业成就^[5]是决定儿童未来进步与发展的重要因素^[6]会对未来的衔接转变奠定良好的适应基础。^[7]

如何更好地衔接过渡成为教育界普遍关注的重要议题,在诸多有益探索的基础上,国外学者们发现“以往研究大多局限在教师和家长的视角上,忽视了儿童的话语权”^[8]我国学者李召存也认为:“长期以来关于幼小衔接的话语体系主要是由成人建构起来”^[9]。回顾我国关于幼小衔接的相关研究,大多是围绕衔接问题、衔接内容和解决策略等几个主要方面,而且采用从“自上而下”视角分析衔接问题。直至20世纪末,随着人类赋权解放的发展和联合国《儿童权利公约》的颁布,人们对儿童与童年的认识逐渐发生了根本性的改变,儿童已不再是“发展中的”“缺乏能力的”个体,正逐渐成为与成人具有同等地位的积极社会主体。^[10]基于儿童视角成为一种新的研究取向,这一视角致力于理解儿童

稿件编号 201707250003,作者第一次修改返回日期 2017-09-10,作者第二次修改返回日期 2017-11-01

* 基金项目 教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“我国高素质幼儿园园长队伍建设研究”(批准号:16JZD050)

** 通讯作者 王小英,教育部幼儿园园长培训中心副主任,东北师范大学教育学部学前教育学院教授,博士生导师 E-mail: wangxy@nenu.edu.cn

观点、感受、体验和行为,将儿童视为独立的、有能力的个体,将儿童从成人的语境之中剥离出来,作为独立的主体进行呈现。

国外基于儿童视角的幼小衔接研究已较成体系,主要集中在以下四个方面:对衔接的认知、对衔接的情感态度、对托幼机构与小学差异的认知、对成人的期望。^[11]如有学者采用访谈法调查儿童认为入学时应具备哪些能力,在儿童看来,规则和情感态度是影响幼小衔接最重要因素;^[12]还有研究发现,学前儿童能够很好地理解幼儿园和小学的差异;^[13]在情感态度方面,发现大多数儿童去上学的情绪是消极的,感到害怕、难过,^[14]还有研究者发现儿童的情感是比较复杂的,既盼望开始新生活,但又很焦虑。^{[15][16]}随着研究的不断深入,有研究者开始关注衔接过程中的幼儿的心理感受,即特殊阶段的心理压力 and 解决办法。其中主要的压力问题是社交,他们担心被欺负、同伴冲突、害怕被冷落等,^{[17][18][19]}如果在小学没有朋友会感到难过、担心和孤独,^[20]此外,学习能力也是幼儿担心和焦虑的问题。^[21]

近几年,国内在幼小衔接问题上也开始关注儿童视角的研究,但主要是理论层面的介绍,如李召存探讨了幼小衔接研究范式从成人视角向儿童视角转换的理论基础和研究价值,并介绍具体的研究方法;^[22]崔淑婧和李敏谊分别从比较国内外研究趋势和不同利益相关者对幼小衔接的看法两个角度对国外儿童眼中的衔接问题进行介绍。^{[23][24]}直到近两年,我国才开始从理论介绍转向研究范式的实践应用,主要围绕幼儿园和小学的变化、幼儿心目中的小学、幼儿眼中的小学课程等几个方面。基于儿童视角的幼小衔接研究范式经历了从无到有、从理论介绍到实践探索,从儿童作为“被研究者”到“被倾听者”的量变和质变的过程。但本研究认为,虽然上述研究采用儿童视角的研究范式,但是却仅仅围绕衔接的外部环境,缺乏对幼儿内心声音和真实体验的研究。有研究显示,聆听和分析儿童从幼儿园过渡到小学的“声音”,可以吸引父母和教师关注他们在衔接中的压力问题和应对方式等,尤其是儿童在衔接中存在的负面情绪或感受。^[25]

二、研究方法

(一)研究对象

首先,幼儿园方面。基于有目的的抽样选择,最终确定为某省会城市3所不同性质的幼儿园,有2所公办,1所民办。公办园考虑了园所的不同办园风格与特色,3所幼儿园的家长群体也包括了各主要社会阶层。

其次,幼儿方面。从每所幼儿园中各随机抽取一个大班,每班大约有30名左右的幼儿。因为是基于儿童视角的研究,需要考虑到幼儿的语言表达能力是否能够较好地表达自己的内心感受,所以我们在随机抽样的基础上选择班级语言能力较好的且愿意参加访谈的幼儿。最终每班确定了22名左右的幼儿接受访谈,男女各半。

(二)研究方法

1. 收集数据资料的方法。

预研究阶段:为了进一步验证国外学者对幼儿压力研究所采用的访谈法和绘画作品分析法的适切性,在正式研究之前进行了预研究。选取了一所幼儿园的大班幼儿为研究对象,发现幼儿用绘画法很难表达自己的心理感受,而直接访谈收集信息的效果不好,最终确定照片引谈法为主要研究方法,该方法有助于引发幼儿的真实感受和想法,并进一步修改和完善了访谈提纲。

正式研究阶段,研究者以照片为媒介,与幼儿进行谈话,由此获得幼儿在衔接过程中的心理感受。研究者在预研究的过程中发现,照片引谈法更容易获得幼儿的内心感受和真实想法。照片均系研究者拍摄的幼儿已参观过的小学的一日活动照片。在访谈的过程中会全程录音,每名幼儿的访谈时间大约在25分钟左右。为了保证数据收集的信度和效度,在访谈过程中观察和记录幼儿当时的表情神态和肢体动作,为后续分析作辅助性数据资料。

2. 分析数据资料的方法与过程。

首先,数据整理。逐字转录每名幼儿所提及的心理压力源和对压力的感受与解释,共转录逐字稿近4万字。此外,将辅助性数据资料作为分析幼儿解释的重要参考依据。

其次,数据的分析。采用扎根理论的类属分析方法,即资料中寻找反复出现的现象以及可以解释这些现象的重要概念的一个过程,将具有相同属性的资料归入同一类别,并且以一定的概念命名。^[26]具体包括以下几个步骤:首先,原始资料的初步整理,将原始资料进行逐字转录、整理和补充;其次,对原始资料编码录入,在反复阅读、理解、推敲幼儿语言含义的基础上提炼儿童话语的关键词,建立一级编码;再次,对提取的关键词进行初步的统计和归纳,构建二级编码;最后,对归纳后的资料进一步的分类、抽象和概括,形成三级编码。由于本研究是质性研究范式,研究者在编码的过程中会反复听访谈录音,从幼儿的话语中提取关键信息,尽量回避个人的主观成分。此外,还采用专家判断法,对编码内容有争议的部分进行核定和判断。

(三)研究伦理

在研究开展之前事先获得儿童的“知情同意权”(Informed consent)^[27]向幼儿说明研究目的与意图,不强迫幼儿,尊重幼儿自由选择、自愿表达和保持沉默的权利,是儿童视角研究的基本要求。正式研究之前,研究者会用约两周时间与班级幼儿相互熟悉和了解,确保研究者和被研究者之间形成良好的互动关系,提高访谈质量。此外,还需要向班级教师说明研究目的并征求同意,主要有以下两点考虑:由于研究者对班级家长完全陌生,因此直接沟通存在困难,而为了获得家长的同意,研究者认为寻求班级教师与家长进行沟通会更合适;由于每个班级都进行较高频率的访谈,为了降低对班级一日活动的打扰和获得幼儿熟悉且便于访谈的空间,这些都离不开班级老师的理解与支持。

三、研究结果与分析

从总体状况来看,根据幼儿提及的压力频次,由高到低依次为:学业压力源(占33%)、规则压力源(占26%)、教师压力源(占12%)、同伴压力源(占11%)、环境压力源(占10%)、家长压力源(占5%)和其他压力源(占3%)。

为了便于深入的解析,笔者将幼儿的心理压力源划分为主要压力源和次要压力源。主要压力源基于两点考虑:首先,幼儿主观解释时,提及的次数最多,压力的感受较强的压力源,包括学业、规则和教师三种压力源,占数据总量的71%;其次,这三个压力源具有内在的关联性,即学业与规则都涉及教师因素。次要压力源则是相对于主要压力源而言,幼儿主观解释的频次相对较少,压力的感受较弱的压力源,包括同伴、环境、家长和其他压力源,占数据总量的29%。

(一)幼小衔接中大班幼儿对主要压力源的主体感受

主要压力源包括学业压力源、规则压力源和教师压力源三种。

1. 学业压力源。

幼儿提及频次最多和压力感受最强的是学业压力,学业压力可分为学业本身造成的学业压力、教师造成的学业压力和家长造成的学业压力,各占57%、33%和10%。学业本身造成的压力主要体现在幼儿对课程学习、课后作业和考试检测等方面存在压力,如“学不会”“回答不上问题”“作业多”“作业难”“考试不会”;教师造成的学业压力主要体现在幼儿担心“做错题”“学不好”“考不好”会受到老师的惩罚,如“上课得回答问题,回答不上来老师就会批评我,让我罚站”;家长造成的学业压力则体现在学业惩罚的压力和过多学业任务的压力两个方面。学业惩罚主要是害怕“学不好”会被“打”、“批评”,过多学业任务则是担心家长安排过多的课外辅导班或额外增加的学业任务,如“妈妈给我报了钢琴课、舞蹈课,回家写作业会很晚,就写不完作业了,怎么办”。

2. 规则压力源。

规则压力主要来源于规则本身和教师造成的规则压力,各占47%和53%。规则本身造成的压力方面,幼儿主要担心的是对规则的掌握和执行,关于规则的掌握,如“我不熟悉那个小学,太陌生了,我不知道那个小学具体会让做什么,虽然要遵守规矩,可是我不知道那些规矩”;关于规则的执行,如“上课想去厕所”“上课坐不住”“上学迟到”“上课睡觉”,等等。教师造成的规则压力方面,主要是幼儿对教师惩罚的担心,害怕“不知道”“违反”规则会被“罚站”“批评”“孤立”等,如“我就怕上小学自己早上困,起不来,上课会迟到,老师会罚站”。

3. 教师压力源。

教师压力源主要根据对象的不同可划分为小学教师压力源和幼儿园教师压力源,分别占91%和9%。来自小学老师的压力主要源于两个方面:教师角色,71%的幼儿认为小学老师“太严厉”“会批评人”“很凶”“脾气大”,如“我担心换新的老师,害怕新的老师太凶了”;师生交往,20%的幼儿担心如何与新老师建立良好的关系,他们渴望被接纳、被喜欢,如“我怕新老师会不喜欢我,我跟她们不熟悉”;来自幼儿园教师的压力是源于“分离焦虑”,幼儿认为以后会“见不到”老师,情感上“不舍”,如“我不想跟幼儿园老师分开,因为在幼儿园待很久了,跟老师感情很深了”。

(二)幼小衔接中幼儿对次要压力源的主体感受

次要压力源主要包括同伴、环境、家长和其他压力源。

1. 同伴压力源。

来自小学同伴的心理压力主要表现在三个方面:受欺负,56%的幼儿担心在新的同伴交往过程中会出现“被打”“被排挤”“被嘲笑”等情况,如“我就是觉得新同学会有一些调皮的,我怕他们会打我”;朋友缺失,30%的幼儿担心入小学后不能拥有朋友,如“我就怕我不熟悉,交不到好朋友,就没有人跟我玩了”;交往能力不足,14%的幼儿对自身交往能力缺乏信心,如“我不知道小学的那些人都什么性格,不知道怎么跟她们做朋友”。

2. 环境压力源。

幼儿提及的来自环境的压力主要体现在陌生感与不认可两个方面:陌生感,54%的幼儿对小学未知的环境感到担心和焦虑,如“我不熟悉那,去那什么都不知道,不认识,我不知道该怎么办”;不认可,46%的幼儿感到小学的物质环境超出自己能力范围或难以满足自身需求,他们表现为对小学环境的接受度比较低,如幼儿认为“操场太大了”“楼梯太宽不安全”“没有区角不能玩”“没有玩具了”等。

3. 家长压力源。

家长给幼儿造成的心理压力具体可以分为五个方面:管教态度、作息安排、依赖、期望和其他,分别占数据的41%、23%、21%、10%和5%。家长管教态度方面,幼儿认为进入小学后,家长会“更严格”“严厉”“很凶”;作息安排方面,幼儿担心家长的作息方式会影响上学,如“起来晚了,上学迟到”;对家长的依赖方面,主要体现在刚入学前期,需要家长的帮助与支持,如“想要爸爸妈妈陪我到学校”;家长的期望方面,幼儿认为进入小学后家长会对他们提出更高的标准和要求,如“上小学了,爸爸妈妈说了,什么事情要做的比以前好,可是我要是做不到怎么办呢,他们会不会不高兴”;其他方面,幼儿担心家长会剥夺他们的感兴趣的的活动,如“玩电脑时间就没有了”“不让我遛狗了”等。

4. 其他压力源。

其他压力源是将幼儿所提及的上述几种压力源之外的压力感受数据进行整合、归纳和提炼,主要分为日常活动安排和心理适应困难的压力。日常活动安排方面,63%幼儿对小学日常活动安排存在担心,如“小学还得做操,可是我不会”“小学有足球场,我不会踢足球”“小学的饭很难吃,我不喜欢”,等等;适应困难的压力,37%的幼儿表示存在上学适应困难的问题,如“我害怕我不适应”“刚去不适应,什么都不知道”“我还没准备好上小学”,等等。

四、讨论

“对幼小衔接的全面认识,不能忽视对幼儿经验和期待的深入理解”。^[28]澳大利亚的幼小衔接经验也启示我们,儿童对小生活的心理诉求、主观体验甚至是困惑、忧虑都被视为有价值的知识形态。^[29]在本研究中,幼儿所提及心理压力源和所表达的心理压力,是幼儿最直接、最真实的心理感受,但是在这种表达的背后,更关键的是传达出他们在衔接中最真实且迫切的心理诉求。

(一)由幼小衔接的“局外人”到“局内人”的角色诉求

“局内”与“局外”的根本区别在于是否属于同一文化群体,“局外人”通常与“局内人”有着不同的生活体验。^[30]幼儿园和小学作为两个不同的教育阶段,幼儿需要面对两种文化群体和生活场景的转变,他们作为幼小衔接的直接当事人和利益相关者,往往是在成人主导的衔接方式下,倾听和观察小学内部的基本情况,通过整理、理解和分析幼儿的表述,发现他们对小学的认识主要是来源于成人和前辈的“告知”。如“妈妈说上小学了就是大孩子了,得学习知识了,不能玩了”“我哥哥在上小学,他跟我说小学作业可多了”。幼儿成为衔接的“局外人”,但显然幼儿并不满意“局外人”的角色身份,他们更渴望能够成为“局内人”。在环境方面,很多幼儿都提及不清楚小学的环境,但是对小学充满期待,他们渴望了解小学,如“小学是什么样的呢,我不知道我要上的那个小学是什么样的,没有进去过,从外面看起来是挺不错的”“我挺想去那的,但是我就是害怕刚上小学,那小学楼梯太多,我不知道应该走哪边,去哪个班级”“第一天上学找不着是几楼,找不着是在哪一边,妈妈和老师都没有告诉在几楼,在哪边,我不知道是从哪个进哪个出,怕走错门了”;在规则方面,幼儿认为自己不熟悉小学规则,甚至不知道有什么规则,如“我不知道小学的那些规则,因为我没去上过课,没在那熟悉过,我只去过一次小学”,这种模糊的状态导致他们害怕做不好会受到惩罚,比如“我不知道小学的规则,不熟悉那些规矩,我要是不按规则去做,就会被老师罚站”。有研究指出“有不少学生谈起刚到一个新班的感受时都说:开头几天满难受的。当作为一个个体来到一个陌生场景,孤独、胆怯、犹疑、观望等感觉几乎每个学生都或多或少有所体验”。^[31]总之,从幼儿的话语体系中可以看出,他们渴望熟悉校园环境、了解学校规则,由“局外人”转为“局内人”是幼儿内心的诉求。罗戈夫(Rogoff, 2003)基于社会文化视角看幼小衔接问题,他认为发展是个体在社会文化活动中不断改变自己参与其中角色的过程。^[32]幼儿作为有能力的个体,具有发展的需求,他们能够以“局内人”的角色参与活动,主动构建和影响幼小衔接。

(二)由压力感受的“被忽视”到“被重视”的关注诉求

德国哈克教授提出了断层理论,认为处于幼儿园和小学阶段的儿童,存在以下六个方面的断层问题^[33]:关系人的断层,离开幼儿园老师,接受要求严格、期望高的小学老师,给幼儿造成很大的压力和负担;学习方式的断层,幼儿从幼儿园游戏为主的学习过渡到小学系统学业知识的学习,需要时间适应;行为规范的断层,需要被更高的理性和规则所控制;社会结构的断层,重新建立新的人际关系;期望水平的断层,成人对幼儿给予更高的期望和压力;学习环境的断层,幼儿期的相对自由、活泼的学习环境转换为受教师支配的学习环境。一些研究表明:儿童从幼儿园进入到小学,面对新的教师、规则、环境和学习方式等,会经历孤独、同伴冲突和无能为力,儿童会感觉到小学教师和幼儿园教师的区别,以及采取想象策略去适应教师的期望,一旦儿童不能达到教师期望则会表现出无力感,长此以往会影响他们的情绪和应对行为。^[34]此外不适应的情况还会造成儿童感到疲劳、睡眠不足、心理压力大的现象。^[35]因此,对幼儿来说,幼小衔接是其生命早期的一次重大转变。

面对这次过渡与转变,家长与教师往往将目光聚焦在幼儿阅读、写字、计算等技能的掌握方面,如“我现在还没有练习写字,妈妈正在教我,我还不会写字,上小学写作业我害怕我写不出来字,老师说怎么办,我就是怕自己不会写字”“我怕爸爸妈妈没写完作业就不让出去玩,等写完作业天就黑

了”“小学一年级的加减法都学完事了,我晚上有汉语拼音课,汉语拼音还没有学好,上小学了,害怕不会写,老师会批评人”。然而,幼儿因六个方面断层所引发的诸多压力问题,如“作业多”“学习难”“走错班级”“上课困”“被欺负”“被批评”“没有朋友”“做不好事情”等这些心理感受却没有得到成人应有的关注。正如有关研究中指出:“有关幼小衔接研究的话语体系主要是由作为成人的研究者建构起来的,在这套话语体系中来自儿童的声音并未被赋予合法的地位,而是被有意无意地排除在外了。”^[36]幼儿的内心感受和意义体验应是成人关注的重点内容,因为儿童的经验 and 理解是科学、全面认识幼小衔接的重要组成部分。

(三)由应对方式的“外控型”到“内控型”行动诉求

应对方式(coping style),又称为应付方式,指个体面对挫折或者压力时所运用的认知和行为方式,又可称为应对策略或应对机制。^[37]应对介于应激和反应结果之间,起着调节作用。研究表明,幼儿上小学之前是具备预测压力和应对方式的能力,^[38]他们能够对幼小衔接经历的事件具有一定的认识,^[39]为了应对压力,他们会采取不同的应对策略。^[40]在幼小衔接问题上,幼儿的心理压力感受往往被忽视,压力的应对方式更是无从谈起。在本研究中发现,将幼儿提及的心理压力感受从衔接的时间角度可以划分为“入学初期”的心理压力和“入学后期”的心理压力。“入学初期”面对心理压力,幼儿寻求的是一种“外控型”的应对方式,即寻求成人的帮助与支持。如“上小学第一天,我很害怕,我不敢去,谁也不认识,想让爸爸妈妈陪着我去”“刚上那个小学,我一个人不敢去,我害怕自己一个人”;“入学后期”面对心理压力,更多的幼儿是寻求“内控型”的应对方式,即发挥自身的主观能动性,积极地适应环境和解决压力问题,虽然“担心害怕”但愿意“勇敢面对”。如“我不想上学,不会写字,上小学有很多作业,我也不知道怎么办,害怕老师说我,只有我好好表现,老师就不会说我了”“害怕没有朋友,幼儿园有好多朋友,去了我得交朋友,有了朋友就不害怕了”。因此,在幼儿的感受中,为了更好地适应小学生活,在开学初期他们更希望成人的帮助与支持,但随着时间的推移,后续的压力问题会选择发挥自身的能动作用。主要是随着幼儿年龄的增长,主动感和自主感逐渐增强,探索生活的能力也逐步提高,幼儿本身为了适应小学会积极主动采取一定的解决策略,这对幼儿自身的成长意义要显著高于成人的帮助。已有研究也指出,父母和教师帮助幼儿解决压力只是影响入学适应的外部因素,而儿童自身对压力问题的解决则是影响入学适应关键内部因素。成人应该转变观念,相信幼儿具备独特的认知和行为能力,相信幼儿具备自我修缮的心理调适能力,并激活它。

(四)由人际交往的“管教式”到“接纳式”的关系诉求

在人际互动的过程中,双方都会对人际关系有一定的认识和评价,社会心理学家 Kelley 也指出:“每个人的头脑中都有一定的心理组织或结构,由于知觉者本身已有的心理结构不同,因而对同一社会刺激会发生不同的知觉结果”。^[41]幼儿作为具备独立思考能力的个体,对人际关系互动的结果是具备一定的认知和评价能力的。在幼小衔接问题上,幼儿感受是:成人与自己是一种“约束”与“被约束”、“管理”与“被管理”、“惩罚”与“被惩罚”的人际关系,例如“上课不听老师讲,老师一开始会提醒我,后来就不提醒我,直接打”“我做不完作业爸爸妈妈会打我,我害怕他们揍我”“小学老师会不会因为作业写得不好,把自己的作业给撕了”“我怕上课老师会惩罚,比幼儿园惩罚更严重,把我撵出校门”。从幼儿的话语体系折射出他们对成人约束的不满和对惩罚的恐惧。场域理论的提出者皮埃尔·布迪厄在《实践与反思——反思社会学导引》中提出“场域”概念,在他看来场域“是相对独立的社会空间,每一个子场域都具有自身的逻辑、规则或常规”,“是各种位置之间存在的客观关系的一个网络或构型,这些位置是根据他们在争夺权力或资本的分配中所处的地位决定的”。^[42]场域是一个充满矛盾的空间,各种力量之间存在博弈。幼儿作为独立的社会个体,不是孤立存在的,而是在幼儿园、家庭、社会等多个场域中进行社会互动,在互动过程中,幼儿与成人会互相牵制、妥协、较量,甚至走向冲突,而双方博弈的结果大多是以成人的主导为“胜利”告终,幼儿受限于自身的年龄特点和发展水

平,虽然对这种不平等关系表示不满,却也只能“无声抵抗”。总之,成人权威地位的泛化导致了二者关系的不平等:成人在高处,幼儿在低处;成人是强势,幼儿是弱势;成人掌握话语权,幼儿丧失话语权。

对幼儿来说,虽然他们的生活经验和生活能力还不成熟,但他们渴望摆脱不平等的人际关系,他们内心被接纳、被尊重,如“不喜欢爸爸妈妈对我这么严格,上小学了就会更严,会批评我,我想让他们多陪陪我,跟我玩玩”“小学老师会不会不喜欢我,我害怕她们不喜欢我,只要我好好表现就会喜欢我”“上小学了,爸爸妈妈就不能总跟我一起玩了……”。由此可见,幼儿希望得到成人的关怀和帮助,最重要的是,他们希望自己的想法被尊重与接纳。“接纳式”的人际关系意味着成人与幼儿关系的对称,成人尊重幼儿的心理感受和行为特点、承认幼儿与自己具有平等地位和给予幼儿表达自我的权利,解放儿童,承认幼儿的主体地位。正如研究所指出的:“在人与人的关系上,生态学世界观为人与人的平等关系的重建提供了依据——在这个由不同话语构成的社会中,不存在一个最高的权威,最终的规则,各个参与者都可以从自己的角度发言、叙事,每个人都有发表自己意见的权利”。^[43]建立良好的师幼关系的关键点在于去除极端的教师权威,^[44]成人与儿童应该目光对接,心心相印。

五、改进幼小衔接的教育建议

从幼儿园过渡到小学,是幼儿生命早期的一次重大转变,幼儿作为幼小衔接经验的直接体验者和主要当事人,成人不仅要充分尊重儿童的主体地位、关注儿童身份的转变,^[30]还要积极构建儿童话语体系。倾听幼儿心声、关注内心感受是改进幼小衔接策略的基础,对幼儿心理压力的调适要外减压力、内强素质。

(一)亲近小学,解除不安情绪

在研究过程中发现,幼儿很多心理压力形成的原因是对小学整体环境的不熟悉,如不知道小学有什么规则导致害怕做错事、不知道班级在哪害怕走错等。因此,针对幼儿不熟悉小学而产生的心理压力问题,采用定期参观小学的方式主要是为了让幼儿熟悉基本环境,但更重要的是借助经验介绍、共同生活等多种方式让幼儿真正与小学亲近。经验介绍方面,可以让小学生和小学老师介绍小学的校园环境和生活特点等等,认识生活区、教学区和活动区等;共同生活方面,采用结对子、交朋友等方式让幼儿提早真实感受小学一日生活安排。让幼儿在参加小学一日生活的过程中,逐渐建立对小学的感受:“了解—熟悉—习惯—亲近”。幼儿足够熟悉小学环境,对小学的不安定感也就减少了。

(二)重视正向引导,建立积极体验

通过前面的分析可知,幼儿存在的一些心理压力是由于错误或消极信息的误导,幼儿园教师与家长的不适宜、不准确、夸大化的信息传递在无形中增加了幼儿的压力,如上小学了,老师会更严格、做错事会罚站等。积极正向的引导意味着幼儿园教师与家长乃至小学教师与小學生等应该多给予幼儿积极的引导和宣传,可以多给幼儿讲讲学校里发生的有趣的事情、丰富的课外活动,让幼儿亲身体验宽大的校舍、感受校园生活的美好等等,激发他们想要成为一名小学生的意愿,给幼儿介绍学校历史和发展现状的时候,言语之中要充满向往、自豪之情,激发他们的认同感。正向引导,建立积极体验,目的是让幼儿建立在熟悉小学环境的基础上,能够对小学生活充满期待和向往,让幼儿有良好的情绪状态,激发积极入学的意愿,促进入学适应。

(三)培养积极品质,增强抗压能力

由幼儿园过渡到小学,学习方式、行为规范、社会结构、期望水平等方面都会发生重大转变,正如马吉茨和克拉克(Margetts,2002;Clarke,2005)指出:“开始上学对儿童来说意味着生活中有更多的改变,需要比较强的情绪适应能力去挑战已经固化的学校”。适应能力的提升,仅仅依靠外部支持是难以完全调适的,还需要关注幼儿内在素质的培养,培养幼儿的积极品质和良好个性,如幼儿的自我意识(自尊、自爱和自信)、人际交往(心胸开阔、热情、正直、关心他人、乐群)、耐挫能力(意志坚强、不

怕艰辛)、积极态度(乐观、向上)等。允许幼儿在生活或游戏情境中遇到真实的问题、给予幼儿思考问题和解决问题的时间与机会、相信幼儿具备整合经验和解决问题的能力。要多支持和鼓励幼儿面对压力时有想应对的意识、有敢于应对的态度、会选择应对的方式,最终获得积极性和耐挫性的品质。

参考文献:

- [1]RAMEY S L , RAMEY C T. The transition to school :opportunities and challenges for children , families ,educators and communities[J]. The Elementary School Journal ,1998 ,(4) :293-295.
- [2][8]JOERDENS S H. Belonging means you can go in : children ’ s perspectives and experiences of membership of kindergarten[J]. Australasian Journal of Early Childhood , 2014 , 39(1) :12-22.
- [3]吴志勤 ,杨晓萍.影响幼儿适应小学生活的因素解析——澳大利亚一项研究的启示[J].上海教育科研 ,2008 (5) :62.
- [4]邬春芹.西方发达国家促进幼小衔接的国际经验[J].比较教育研究 ,2013 (2) :28.
- [5][13][16][19]MIRKHL M. I want to play when I go to school : children ’ s views on the transition to school from kindergarten[J]. Australasian Journal of Early Childhood , 2010 ,35(3) :134-139.
- [6]PETERS S. “I didn ’ t expect that I would get tons of friends … More each day ” : children ’ s experiences of friendship during the transition to school[J]. Early Years : An International Journal of Research and Development ,2003 , 23(1) :45-53.
- [7]VRINIOTI K , EINARSDOTTIR J , BROSTROM S. Transitions from preschool to primary school[EB/OL].[2017-06-23]. Early Years Transition Programme. 2010 :17. <http://www.doc88.com/p-3435911597587.html>.
- [9][22][36]李召存.基于儿童视角的幼小衔接研究[J].全球教育展望 ,2012 (11) :57.
- [10]席小莉 ,袁爱玲.“儿童成为研究者”的兴起与发展[J].学前教育研究 ,2013 (4) :18.
- [11][23]崔淑婧 ,刘颖 ,李敏谊.国内外幼小衔接研究趋势的比较[J].学前教育研究 ,2011 ,(4) :57 ,56-58.
- [12]DOCKETT S , PERRY B. Beliefs and expectations of parents , prior -to -school educators and school teachers as children start school : an australian perspective[C]//The American Educational Research Association Annual Meeting. New Orleans : 2002/04/01-2002/04/05.
- [14]MACDONALD A. Drawing stories : the power of children ’ s drawings to communicate the lived experience of starting school[J]. Australasian Journal of Early Childhood , 2009 (2) :40-48.
- [15][21]CHAN W L. Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers , parents and children[J].Early Child Development and Care , 2012 (5) :639-664.
- [17][38]WONG M. Voices of children , parents and teachers : how children cope with stress during school transition[J]. Early Child Development and Care , 2015 ,185(4) : 658-678.
- [18][25][34][40]WONG M. A longitudinal study of children ’ s voices in regard to stress and coping during the transition to school[J].Early Child Development and Care , 2015 ,185(3) :1-19.
- [20]DOCKETT S , PERRY B. Children ’ s views and children ’ s voices in starting school[J]. Australian Journal of Early Childhood ,2003 ,28 (1) :12-17.
- [24]李敏谊 ,崔淑婧 ,刘颖.近十年国外不同利益相关者对于幼小衔接问题看法的研究综述[J].外国中小学教育 ,2010 (5) :11-15.
- [26]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 :290.
- [27]EINARSDOTTIR J. Children ’ s perspectives on the role of preschool teachers[J]. European Early Childhood Education Research Journal , 2014 ,22(5) :679-697.

- [28]DOCKETT S , PERRY B. Transition to school : perception , expectation , experiences[M]. Sydney : University of New South Wales Press ,2007 :47.
- [29]刘磊.澳大利亚幼小衔接中多元合作的实施策略[J].学前教育研究 ,2015 (6) :29.
- [30]陈向明.质的研究中的“局内人”与“局外人”[J].社会学研究 ,1997 (6) :80.
- [31]马维娜.学校场域中的“规则”打造——一种社会学的视角[J].学科教育 ,2002 (9) :6.
- [32]李敏谊.国外近 10 年幼小衔接理论研究综述[J].比较教育研究 ,2010 (5) :88-89.
- [33]杨敏 ,印义炯.从哈克教授的幼小衔接断层理论看法国的幼小衔接措施[J].天津市教科院学报 ,2009 (4) :55-56.
- [35]马以念 ,谢秀莲 ,王冬兰.农村幼小衔接的问题与对策[J].学前教育研究 ,1991 (1) :17.
- [37]廖友国.中国人应对方式与心理健康关系的元分析[J].中国临床心理学杂志 ,2014 (5) :897.
- [39] DOCKETT S , PERRY B. Starting school : what do the children say?[J].Early Child Development and Care , 1999 ,159 :107.
- [41]王晓华 ,王耘.3~6 年级学生及其教师对师生关系知觉的比较研究[J].心理发展与教育 ,2006 , (3) :23.
- [42]皮埃尔·布迪厄 ,华康德.实践与反思——反思社会学导论[M].北京 :中央编译出版社 ,1998 :142.
- [43]徐辉 ,谢艺泉.话语霸权与平等交流——对新型师生观的思考[J].教育科学 ,2004 (3) :50.
- [44]张梅.课堂教学中幼儿话语权的失落与回归[J].学前教育研究 ,2008 (7) :37.

The Psychological Stress of 5~6 Years Old Children during Their Transition from Kindergarten to Primary School from Children's Perspective

Xiaoying Wang , Jiehong Liu

(Faculty of Education , Northeast Normal University , Changchun 130024 China)

Abstract : In the previous research of Kindergarten-Primary School Transition , perspectives are most from adults rather than from children themselves. Standing in children's shoes , listening to children's heart , resolving children's feelings , are the prerequisite of Kindergarten-Primary School Transition issues. This research chooses 66 children aged from 5 to 6 years old out of 3 kindergartens as participants , and the main methodology is the semi-structural interview which can help the researcher better grasp the source of their pressures. Result shows that rules and teachers are the main sources of children's pressures. Peers , environments , parents and other reasons are the minor sources of children's pressures. Expressions of children's pressures also reflect their unique psychological demands : the transition from an “outsider” to an “insider” in the role of transition , the transition from “being neglected” to “being valued” in the pressure feelings , the transition from “external control” to “internal control” in coping style , and the transition from “discipline” to “acceptance” of interpersonal communication. Several proposals are provided based on research findings : get to know primary school to remove disquiet ; focus on positive guidance to build positive experiences ; cultivate positive quality to enhance the anti-pressure ability.

Key words : children's perspective , the transition from kindergarten to primary school , 5~6 years old children , psychological stress