

分类号: _____

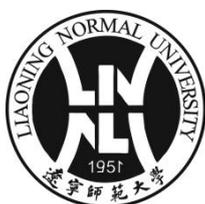
学校代码: 10165

密 级: _____

学 号: 201811020044

遼寧師範大學

硕 士 学 位 论 文



儿童视角下幼儿园户外活动特征研究
——以 S 幼儿园大班为例

作者姓名: 周祥佳

学位类别: 教育硕士

专业领域: 学前教育

导师姓名: 孙丽华

2020 年 4 月

学位论文独创性声明

本人承诺：所提交的学位论文是本人在导师指导下所取得的研究成果。论文中除特别加以标注和致谢的地方外，不包含他人和其他机构已经撰写或发表过的研究成果，其他同志的研究成果对本人的启示和所提供的帮助，均已在论文中做了明确的声明并表示谢意。

学位论文作者签名：周祥佳

学位论文版权的使用授权书

本学位论文作者完全了解辽宁师范大学有关保留、使用学位论文的规定，及学校有权保留并向国家有关部门或机构送交复印件或磁盘，允许论文被查阅和借阅。本文授权辽宁师范大学，可以将学位论文的全部或部分内容编入有关数据库并进行检索，可以采用影印、缩印或扫描等复制手段保存、汇编学位论文，并且本人电子文档的内容和纸质论文的内容相一致。

保密的学位论文在解密后使用本授权书。

学位论文作者签名：周祥佳

指导教师签名：孙丽华

签名日期：2020年6月8日

摘 要

户外活动作为幼儿园课程的一种实施方式，在幼儿园教育实践中被普遍开展。《幼儿园教育指导纲要（试行）》（以下简称《纲要》）指出，幼儿园应开展丰富多彩的户外活动，把保护幼儿的生命和促进幼儿的健康作为重中之重。^①幼儿在户外活动中与周围环境相互作用，不仅能体验游戏的乐趣，其运动技能也获得相应发展。户外活动对幼儿形成坚韧不拔的意志、树立自主探索的意识、提升社会交往的能力、培养遵守规范的自觉等都有积极的促进作用，对幼儿的全面发展具有重要意义。在户外活动日益受到重视的今天，成人绞尽脑汁创设的户外活动是幼儿真正喜欢和需要的吗？幼儿是户外活动的主体，他们对于亲身参与的户外活动具有独特的体验与感受，同时也应当具有更大的发言权。爱伦·凯曾预言“20世纪是儿童的世纪”，本研究从儿童视角出发，通过对幼儿声音的倾听，了解幼儿对现有户外活动的态度和看法，绘制儿童视角下幼儿园户外活动的特征，力图为教育实践中幼儿园户外活动的创设和开展提供新的视角和经验参考。

本研究选取大连市S区S幼儿园两个大班共28名幼儿参与研究。运用马赛克方法全方位、多角度了解幼儿对当前幼儿园户外活动的态度、看法以及期待，采集到不同类型、相互佐证的原始资料。在尊重儿童意志的基础上，结合文献资料和理论研究，使用NVivo11质性分析软件对原始资料进行逐级分析编码，建构本研究的概念框架即儿童视角下幼儿园户外活动特征的元素涉及的六个方面：户外活动材料、户外活动中的重要人物、户外活动环境、户外活动时间、户外活动中的自由与规则和户外活动中的情感体验。研究从这六个方面出发，结合幼儿的态度和看法的丰富案例，详细、直观的绘制出儿童视角下幼儿园户外活动特征的图景。最后本研究通过学习和借鉴相关理念，整合幼儿关于户外活动的看法，结合幼儿园的实际，提出教育实践中优化幼儿园户外活动创设的建议。

研究发现儿童视角下的幼儿园户外活动特征具有以下几点：幼儿关注户外活动的材料难度的适宜性、功能性、自主选择性、“受欢迎”材料的数量以及美观

^① 教育部.《幼儿园教育指导纲要（试行）》[M].北京：首都师范大学，2001.

性；关注户外活动中的重要人物有“我自己”、同伴和教师；关注户外活动环境的自然性、童趣性、开放性以及环境创设的参与性；关注户外活动时长和活动机会；关注户外活动的自由性与规则性；关注户外活动中获得愉悦感和成就感的情感体验。

由此，研究基于儿童视角下的幼儿园户外活动特征涉及的六个特征元素提出了教育实践中优化幼儿园户外活动创设的建议：投放丰富适宜的户外活动材料；教师灵活转变户外活动中的角色；创设舒适有趣的户外活动环境；保证充足的户外活动时间 and 机会；合理把握户外活动中自由与规则的关系；确保幼儿获得积极的户外活动体验。

关键词：儿童视角；户外活动特征；幼儿园

Abstract

Outdoor activities, as an implementation of kindergarten curriculum, are widely carried out in kindergarten practice. *The guidelines for kindergarten education (trial)* (hereinafter referred to as the *guidelines*) pointed out that kindergartens should carry out a variety of outdoor activities, to protect children's lives and promote children's health as a priority. Outdoor activities play a positive role in promoting the formation of children's indomitable will, the establishment of the consciousness of independent exploration, the promotion of social communication ability, and the cultivation of compliance with norms, etc., which is of great significance to the overall development of children. In the outdoor activities are increasingly valued today, adults racking their brains to create outdoor activities are children really like and need it? Children are the main body of outdoor activities, they have unique experience and feelings for the outdoor activities they participate in, and they should also have a greater say. Ellen• Kay has predicted that "the 20th century is the century of children", from the children's perspective, this study through to the children's voice to listen, to understand children's attitude to the existing outdoor activities and view, draw the children's perspective of the characteristics of the kindergarten outdoor activities, trying to kindergarten education practice outdoor activities create and provide a new perspective and experience reference.

In this study, a total of 28 children from two large classes of Skindergarten in S district, DaLian city were selected to participate in the study. Mosaic method was used to comprehensively and from multiple angles to understand children's attitudes, views and expectations towards the current outdoor activities in the kindergarten, and different types and mutually supporting original materials were collected. On the basis of respect the will of the children, combined with literature review and theoretical research, qualitative analysis software using NVivo11 step by step analysis of original

data coding, to construct the conceptual framework of this study, the elements of children's perspective of kindergarten outdoor activities characteristics involved in six aspects: important people in the outdoor activities materials, outdoor activities, the outdoors environment, outdoor activity time, freedom and rules in the outdoor activities and outdoor activities in the emotional experience. Starting from these six aspects and combining with the rich cases of children's attitudes and views, the study draws a detailed and intuitive picture of the outdoor activity characteristics of the kindergarten from the perspective of children. Finally, through learning and drawing lessons from relevant concepts, this study integrates children's views on outdoor activities and puts forward Suggestions on optimizing the creation of outdoor activities in kindergarten in education practice.

It is found that the characteristics of outdoor activities in kindergarten from the perspective of children are as follows: the suitability, functionality, autonomy and selectivity of the difficulty of materials concerned about outdoor activities, the quantity and aesthetics of "popular" materials; Focus on important people in the outdoors: "myself," peers, and teachers; It pays attention to the nature, childlike interest, openness of outdoor environment and the participation of environment creation. Focus on outdoor activity duration and activity opportunities; Focus on the freedom and regularity of outdoor activities; Focus on the emotional experience of getting pleasure and fulfillment from outdoor activities.

Based on the six feature elements involved in the characteristics of outdoor activities in kindergartens from the perspective of children, this paper proposes Suggestions for optimizing the creation of outdoor activities in kindergartens in educational practice. Teachers can flexibly change their role in outdoor activities; Create a comfortable and interesting outdoor environment; Adequate time and opportunities for outdoor activities; Reasonably grasp the dialectical relationship between freedom and rules in outdoor activities; Ensure children have an active outdoor experience.

Key words: children's perspective; outdoor activity characteristics; kindergarten

目 录

摘 要	I
Abstract	III
一、绪论	1
(一) 研究缘起	1
1. 视角转换——成人获知儿童内心秘密的“儿童视角”	1
2. 实践反思——幼儿园户外活动中幼儿主体性被忽视	1
3. 方法探索——深入发掘幼儿关于户外活动的“一百种语言”	2
(二) 研究目的与研究意义	3
1. 研究目的	3
2. 研究意义	3
(三) 概念界定	5
1. 儿童视角	5
2. 幼儿园户外活动	6
(四) 研究设计	7
1. 研究参与者	7
2. 研究内容	7
3. 研究方法	8
4. 研究工具	10
5. 研究思路	10
6. 研究信效度	12
7. 研究伦理	12
二、文献综述	14
(一) 国外文献综述	14
1. 国外儿童视角的研究	14
2. 国外幼儿园户外活动的研究	19
3. 国外儿童视角下的幼儿园户外活动研究	22
(二) 国内文献综述	25
1. 国内儿童视角的研究	25
2. 国内幼儿园户外活动的研究	29
3. 国内儿童视角下的幼儿园户外活动研究	36
(三) 研究述评	41
三、资料的编码过程与结果介绍	43
(一) 研究参与者的编码	43
(二) 研究资料的编码	44
1. 开放编码——建立自由节点	46
2. 主轴编码——建立树状节点	49
3. 选择编码——建立核心节点	51
四、儿童视角下幼儿园户外活动特征元素分析	53
(一) 儿童视角下的户外活动材料特征	53
1. 幼儿重视材料难度的适宜性	54
2. 幼儿对材料功能性的需求	57

3. 幼儿对自主选择活动材料的关切.....	61
4. 幼儿对“受欢迎”材料数量的关注.....	62
5. 幼儿对外形美观材料的偏好.....	2
(二) 儿童视角下户外活动中的重要人物特征.....	3
1. 户外活动中的“我自己”，重中之重.....	4
2. 户外活动中的同伴，不可缺失.....	2
3. 户外活动中的教师，百变多元.....	5
(三) 儿童视角下的户外活动环境特征.....	5
1. 幼儿喜欢自然的户外活动环境.....	2
2. 幼儿喜欢富有童趣的户外活动环境.....	3
3. 幼儿喜欢开放的户外活动环境.....	5
4. 幼儿希望参与户外活动环境的创设.....	6
(四) 儿童视角下的户外活动时间特征.....	8
1. 幼儿希望有充足的户外活动时间.....	8
2. 幼儿希望有丰富的户外活动机会.....	2
(五) 儿童视角下的户外活动自由与规则特征.....	2
1. 幼儿崇尚户外活动的自由性.....	2
2. 幼儿认同户外活动的规则性.....	3
(六) 儿童视角下户外活动中的情感体验特征.....	5
1. 幼儿对户外活动中愉悦感的关注.....	2
2. 幼儿对户外活动中成就感的关切.....	3
五、基于儿童视角的幼儿园户外活动创设建议.....	5
(一) 投放丰富适宜的户外活动材料.....	5
1. 关注个体差异，投放难度适宜的材料.....	5
2. 开发活动材料，提高材料的实效性.....	6
3. 挖掘材料趣味性，激发活动热情.....	7
4. 开放活动区域，自主选择材料.....	8
(二) 教师灵活转换户外活动中的角色.....	9
1. 教师松绑管理，宽松心理氛围.....	9
2. 成为幼儿玩伴，引领幼儿发展.....	10
(三) 创设舒适有趣的户外活动环境.....	11
1. 有效整合资源，开拓活动空间.....	12
2. 提供参与机会，创设童趣化环境.....	12
3. 丰富自然元素，创设生态化环境.....	14
(四) 保证充足的户外活动时间和机会.....	104
(五) 合理把握户外活动中自由与规则的关系.....	15
(六) 确保幼儿获得积极的户外活动体验.....	16
六、参考文献.....	18
七、附录.....	21
八、致谢.....	21

一、绪论

（一）研究缘起

1. 视角转换——成人获知儿童内心秘密的“儿童视角”

近些年来，随着诸如儿童权利运动、瑞吉欧教育、新童年社会学等的理论与实践对儿童权利的正视、对儿童能力的肯定，使儿童逐渐从成人的“偏见”中走出来，儿童被视为有能力的个体和积极的建构者，儿童在研究中的角色也逐渐出现转向，教育界对“儿童视角”的理论研究与实践探索也逐渐兴起。教育领域中“儿童视角”的研究经历了从“发现儿童作为研究对象的价值”到“儿童作为研究的参与者的主动现身”的转变，儿童在研究中的主体角色和主导地位逐渐显现。20世纪，心理学等相关学科热衷于研究儿童并形成了儿童研究的基本传统范式。^①这种研究范式中尽管将儿童视为研究的主体，但这种“研究主体”与我们所说的主体大相径庭，传统的研究中的儿童，通常是作为被研究、被实验、被评价的被动的研究对象。研究者在研究儿童时很少给予其主动、积极的主体地位，较少倾听他们的欲望和准备，往往以成人自有的眼光去审视儿童及童年社会。研究结果大多源于研究者仅有的观察、测量和评价得出。由此，我不禁想问：研究结果是否真正符合儿童心意？这些由成人预设而得出的结果到底多大程度上代表了儿童？若程度不够，那是否应该从儿童的角度出发而进行研究呢？

2. 实践反思——幼儿园户外活动中幼儿主体性被忽视

（1）户外活动中幼儿的主体需要被忽视

幼儿需要户外活动。习近平主席在2019年4月8日上午参加首都义务植树活动中提出下一代要多参加户外活动、多运动，“文明其精神，野蛮其体魄”，代表着习主席对儿童要提高身体素质的要求。回顾习近平总书记连续七年参加义务植树的细节，每年都不忘关心少先队员的体育锻炼情况，希望他们能像小树苗

^① 许倩倩,高振宇.与儿童一起研究:核心议题与研究反思[J].全球教育展望,2012.(6):42.

一样茁壮成长。表达了总书记对年轻一代强健体魄、报效祖国的殷切期望。户外活动作为幼儿园课程的一种实施方式，在幼儿园实践中被普遍开展，对幼儿的全面发展有着重要意义。但在现实中，由于教育观念的偏差，幼儿园通常弱化甚至忽视户外活动的对幼儿发展的作用，而比较重视儿童智力的发展，直接导致户外活动时间一再被压缩，甚至在冬季直接取消一切户外活动。教师在室内津津有味的讲授知识，幼儿却只能望着窗外发呆。幼儿对增加户外活动机会的期待，对保证户外活动时间的需求在幼儿园教育的现实中普遍存在。

(2) 户外活动中幼儿的主体参与被忽视

幼儿园户外活动，旨在让每个幼儿根据需要或兴趣进行活动，通过自主探索从而获得学习经验。^①幼儿作为户外活动的主体，但在现实中对于活动本身的发言权却往往被忽视。幼儿园户外活动环境的创设与材料的提供中，通常是教师包办，儿童的实际需要和参与度被忽视。户外活动的实施中，教师过多干预指导，频繁强调规则和安全等问题，使幼儿总是处于被“监视”的境地，幼儿的主体性被弱化。因为忽视、不信任幼儿，实践中的户外活动便出现以下困境：幼儿园创设的活动区域，却不是了解幼儿兴趣、需要的前提下完成的；幼儿园高价引进的活动材料，有些无人问津，而有些异常拥挤。我们精心组织的活动内容，幼儿参与活动的热情却并不高涨。教师到处参观学习其他幼儿园户外活动的经验，却不向自己的孩子询问和学习。教师自认为活动进行的如火如荼，活动形式丰富多彩，但有多少人关注到孩子们的态度和感受了呢？我认为，幼儿作为户外活动的主体，他们对于幼儿园户外活动一定有着自身的独特感受和看法。基于此，我渴望聆听幼儿对于当前幼儿园户外活动的看法，探索符合他们作为户外活动的主体真正喜爱和需要的活动特征，优化幼儿园户外活动的教育实践。

3. 方法探析——深入发掘幼儿关于户外活动的“一百种语言”

关于“儿童视角”的研究对我而言是一个极有研究兴趣并且值得深入探讨的“真问题”。我渴望倾听儿童的声音，探索并追寻他们神秘的内心世界。一般而言，成人往往是通过“我认为”“我感觉”等试图猜测儿童的感受，较多从成人的立场和观点揣摩儿童的想法。儿童是独特的个体，有着自己独特的想法和观点。

^① 段春梅. 户外区域体育活动的教与学[M]. 北京：北京师范大学出版社，2010：49.

①传统的研究方法，很难对儿童本身进行全面和整体的把握，导致儿童视角的研究过程和结果未免略显得分散和零碎。这些方法的运用，成人看似以儿童视角为出发点，但所说的多大程度上契合儿童的内心世界？研究结果是否真正的代表了儿童？选用什么方法才能尽可能多的获得儿童的“显现”，深入发掘幼儿关于幼儿园户外活动特征的“一百种语言”呢？什么方法获得的资料之间能够相互联系、相互佐证？基于这些疑问和思考，我认为儿童视角的研究仍是一个值得探索的“真问题”。

（二）研究目的与研究意义

1. 研究目的

其一，本研究期望通过对儿童视角下的相关文献进行梳理和反思，结合对儿童视角下幼儿园户外活动的实证调查，能有效解析幼儿对当前幼儿园户外活动的看法和期待，建构儿童视角下幼儿园户外活动特征的概念框架，探明优化幼儿园户外活动的实践模式，探索提升幼儿园户外活动质量的有效途径。

其二，本研究基于儿童视角绘制幼儿园户外活动的特征，主张“儿童发声”、“儿童参与研究”。希望能有效充实我国有关“儿童视角”的理论研究，丰富“幼儿园户外活动”的实证研究，创新和推广马赛克研究方法在学前教育领域的运用。

其三，本研究呼吁成人，特别是一线幼儿园教育工作者能树立正确的儿童观，在户外活动中进一步正视儿童、尊重儿童。在教育研究和教育教学中树立正确的儿童观，凸显儿童的地位，重视儿童的想法，要正视“儿童参与”，进而为教育实践中创设幼儿喜欢的户外活动提供价值方向，使户外活动更加符合儿童的身心发展特征，更具实效性。

2. 研究意义

（1）理论意义

其一，充实学前教育领域“儿童视角”的理论研究。儿童视角的理论研究起步于西方也发展于西方，我国学前教育领域的相关研究大致呈现“呼声高行动少”

① 虞永平. 幼儿教育观新论[M]. 北京：人民教育出版社，2006：32.

的现状，对“儿童视角”的理论与实证研究相对缺乏。本研究积极探索儿童视角下幼儿园的户外活动特征，研究中以开放和接纳的心态，充分尊重儿童的地位和权力，儿童作为研究的参与者主导着研究的方向和结论，研究通过呈现鲜活丰富的案例，充分体现了儿童参与研究的能力。本研究对“儿童视角”研究的丰富和充实有利于在我国幼儿教育实践中更好地提升儿童的主体性提供理论依据和经验参考，有利于丰富我国现阶段学前教育领域“儿童视角”的相关理论研究，为“儿童视角”的研究提供新参考、打开新思路。

其二，丰富幼儿园户外活动的实证研究。文献检索表明，我国学前教育领域的研究中幼儿园室内空间与户外空间的研究呈现不均衡的现象，室内空间的相关活动研究的内容较为丰富，研究范式相对成熟，而户外空间中系列活动的相关问题通常被弱化或忽视，相关实证研究也较为短缺，有关儿童视角实证研究的范围有待拓宽。其次，幼儿园户外活动研究的视角有待专业化。在幼儿园户外活动的相关文献检索中我们不难发现，研究者大多是从建筑学、生态学、体育学的角度出发进行研究，学前教育领域的户外活动研究还有待充实，由于专业问题，研究的过程和结果尽管看似高深，但研究过程中儿童的身影很难显现，研究目的缺乏人文关怀。总体来看，由于儿童在研究中的缺失和弱化，幼儿园户外活动相关研究也不乏零散、片面和浅显，很少有研究从整体出发基于儿童视角对幼儿园户外活动进行全方位地审视与思考。基于此，本研究考虑基于儿童视角来探讨幼儿园户外活动特征，有利于拓宽我国幼儿园户外活动的研究视野，提高儿童在幼儿园户外活动研究中的关注度。

其三，探明“儿童视角”的方法研究。学前阶段的幼儿由于年龄的限制，各方面表达能力发展尚不完善，若仅以传统的观察法与访谈法等手段，通过儿童的行为表征以及口语表达很难洞悉儿童内心的“秘密”。其实我们获知的远比我们多能用语言表达出来的要多，儿童亦是如此。儿童有“一百种语言”，相应的也应有支持儿童主动表达“一百种语言”的“一百种方法”，从而充分获知和解读儿童的内心世界。马赛克研究方法由英国学者 Clark 等人提出，该方法规避并有效突破了传统研究方法的不足，巧妙地地将传统的研究方法与参与式的研究方法创造性的相结合，每种方法获得的资料之间相互佐证，为幼儿充分表达自己的观点提供有效的支持手段，促使成人有效解读儿童的“一百种语言”。本研究将马

赛克研究方法运用到儿童视角下幼儿园户外活动特征的研究中,使我国“儿童视角”以及幼儿园户外活动的方法研究更加灵活多元。

(2) 实践意义

其一,增强幼儿的主体意识。研究中以开放、接纳的心态欢迎幼儿作为研究的参与者与成人平等对话。马赛克研究方法鼓励和支持幼儿选用自己喜欢、擅长的方式表现他们对幼儿园户外活动的真实的态度和看法,多通道、多感官参与研究能充分调动幼儿的热情,充分发挥了幼儿的主体性,增强了幼儿的主体意识。

其二,为教育实践中教师开展幼儿园户外活动提供借鉴和启发。本研究突破成人视角的研究症结,基于儿童的视角来审视幼儿园户外活动的问题和现状,将幼儿作为研究的积极参与者,认真倾听和解读他们关于幼儿园户外活动的态度以及想法,希望通过分析归纳,最终呈现的儿童视角下的幼儿园户外活动的特征,能够明晰教育实践中创设和开展幼儿园户外活动的方向所在,使教师的实践工作更具有针对性和实效性,使户外活动能更加满足孩子们的兴趣和需要。

其三,提高成人对幼儿内心世界的关注度。当前,虽然在学前教育理论界“儿童本位”思想普遍成为共识,但在实践中不乏有成人仍旧持有居高临下的固有思维和处事习惯。^①本研究中幼儿参与研究时所展现出的主动热情、迸发出的思维灵感、严谨认真的研究态度以及提出的一些建设性的建议都有利于冲击成人的固有偏见,有利于引起成人在幼儿园户外活动中对幼儿内心世界的关注,使成人意识到幼儿声音的重要性和有效性,发现幼儿其实具有参与户外活动创设和开展的能力,并给予幼儿充分表达的机会,发挥幼儿在幼儿园户外活动中的主体性。

(三) 概念界定

1. 儿童视角

本研究从儿童视角出发,探索儿童视角下的幼儿园户外活动特征。在此,首先对“视角”做出界定。“视角”在新华字典中的定义有三种:其一,观察物体时,从物体的两端发出的光线与人视线的中心位置所形成的夹角;其二,镜头中

^① 刘铁芳.日常教育生活中儿童立场如何可能[J].中国教育学刊,2011:11.

的物体两点最远的距离与该镜头连线的夹角；其三，看待问题的角度。^①整合“视角”的释义，本研究将“视角”界定为看待东西或问题的立场或角度，所表达的是个人对事件或事物的基本看法和观点。

基于“视角”的概念，本研究将“儿童视角”界定为从儿童的立场或角度看待儿童周围的世界。黄力指出在教育领域中“儿童视角”的概念主要有三种：“儿童视角”的教育研究尊重儿童自由表达的机会；承认儿童作为独立个体的价值，并以保护和珍视儿童的独特价值为原则；尊重儿童的每一个观点，主张成人研究者站在儿童的角度，避免以成人的标准评价其观点，了解他们的生活体验与真实感受，并以此审视既有的教育理念与实践。^②由此可见，在教育研究领域，“儿童视角”在理念上主张把儿童看做是独特的、有能力的个体，与成人平等存在；在实践中强调赋予儿童自由表达的机会，倾听儿童的声音，珍视儿童的想法，满足儿童的需要。黄力老师还指出：儿童发声并不是“儿童视角”的最终目的，“儿童视角”的理想是使儿童广泛参与政策制定或社会行动中，对社会事务的实际运用产生影响。^③由此可见，“儿童视角”是一个复合概念，不仅强调“儿童发声”、“倾听儿童”，还包含“儿童参与”、“儿童协商”等多个内涵。

整合以上概念，本研究将“儿童视角”的概念界定为从儿童的立场和角度看待问题，并通过多种形式表达自己对教育中的现象和行为的观点，进而亲身参与到与自身密切相关的事务中。

2. 幼儿园户外活动

关于幼儿园户外活动的分类，通常情况下，按照活动组织形式分为正规性和非正规性两种形式。正规性的户外活动组织较为严密，有明确的目的和计划，以集体活动为主，在开展过程中，教师往往采取直接指导的方式；非正规性户外活动教师通常通过间接引导来设计和开展活动，以自由活动为主，组织较为松散。^④按照活动空间分为园内活动与园外活动；按照活动内容分为体育运动、午间散

^① 在线新华字典, <http://xh5156edu.com/html5/234149.html>

^② 黄力. 我心目中的学校 [M]. 北京: 光明日报出版社, 2011: 17-21.

^③ 黄力. 我心目中的学校 [M]. 北京: 光明日报出版社, 2011: 141.

^④ 甘肃省教育网. 幼儿园体育活动的途径和组织形式 [EB/OL]. <http://www.gsedu.cn/youejy/jiankbb/jianshd/1970/01/15/1260498593.html>

步、游戏活动以及文化娱乐活动。^①

整合以上概念,本研究将“幼儿园户外活动”的概念界定为除晨间集体活动和体育集体教学活动之外,幼儿在幼儿园内的、由教师组织的非正规性的、教师间接引导的、幼儿自由开展的户外活动。

综上所述,本研究中儿童视角下的幼儿园户外活动特征,即指从儿童自身的角度出发审视幼儿园户外活动,支持幼儿通过多种方式充分表达自己对幼儿园户外活动的感受和看法,基于对幼儿观点的解读,进而绘制出幼儿园户外活动特征的图景。

(四) 研究设计

1. 研究参与者

本研究对于研究参与者的选取,首先,考虑到大班幼儿的理解能力、选择能力、摄影能力、绘画能力、语言表达能力发展的相对较为完善,能清晰表达自己已有的经验和想法,能为本研究提供有效且丰富的信息。其次,考虑到大班幼儿参与幼儿园户外活动的时间最长,获得户外活动的体验和感受最丰富。因此,本研究选取幼儿园大班幼儿作为研究的参与者,平均年龄为5-6岁。按照目的抽样和方便取样的方法,本研究随机抽取了大连市S区S园的2个大班进行研究,分别记为A班和B班。并在这两个班级随机抽取了共28名幼儿参与研究,其中A班16名,男女各8名;B班12名,男女各6名。

2. 研究内容

首先,运用马赛克方法全方位、多角度了解幼儿对当前幼儿园户外活动的态度、看法以及期待,在尊重儿童意志的基础上,结合文献资料和理论研究,使用NVivo11质性分析软件对原始资料进行编码分析、建构概念框架,获得儿童视角下幼儿园户外活动的特征元素。

其次,从研究获得的六个特征元素出发,结合幼儿关于幼儿园户外活动各特征元素态度和看法的丰富案例,对各元素特征进行深入分析,详细、直观的绘制出儿童视角下幼儿园户外活动特征的图景。

^① 舒皎云. 幼儿园户外活动组织的研究 [D]. 华东师范大学, 2014:4.

最后,由儿童视角下幼儿园户外活动的特征出发进行分析,分别从儿童关注的幼儿园户外活动特征元素的六个方面,为教育实践中创设和开展幼儿喜欢的户外活动提出有针对性和可行性的建议。

3. 研究方法

本研究关注儿童视角,关注幼儿在幼儿园户外活动中发表的意见,使其成为幼儿园户外活动创设和开展的主动参与者,如何有效的支持儿童成为有能力的参与者,选用什么方法才能最大限度地挖掘并全面、深入、有效解读儿童的“一百种语言”是本研究必须要考虑的重要问题。

马赛克方法(Mosaic Approach)由英国学者 Clark 与 Mosse 提出。多渠道聆听儿童的心声是马赛克方法的核心要义。研究表明,学前儿童已具备表达自身观点的能力,但 3-6 岁幼儿思维具体形象,他们表达内心想法时往往会受到具体情境的限制,特别是 5-6 岁的大班幼儿已经能与成人无障碍的交流,但表达能力不仅仅只有语言表达能力,还有其他各种途径的表达,如何有效发挥幼儿的表达能力与成人为其是否提供以及如何提供支架而读懂其声音有直接关系,马赛克方法准确把握并顺应与幼儿交流的方式,并能够结合幼儿的年龄、能力,灵活调整实施方法,为有效解读儿童的声音提供了可能。有研究者指出马赛克方法的基本原则如下(Susan Kirk,2007)^①:

表 1.1 马赛克方法的特点与前提假设

研究方法的特点	使用该方法的前提假设
有趣	儿童喜欢“有趣”的方法 有趣的方法让儿童更有表现力 儿童(尤其年幼儿童)可能有较短的注意力持续时间
鼓励儿童表达	儿童在表达时需要自由的环境 儿童在表达时需要融洽的关系
有助于缓解儿童与成人研究者不平等关系	儿童应该更多的面对观点所指之事物而不是成人研究者

从表 1.1 中可以看出,在适合幼儿年龄发展阶段和个人能力的前提下,如何

^① Susan Kirk, Methodological and ethical issues in conducting qualitative research with children and young people: A literature review[J]. International Journal of Nursing Studies, 2007(44).

使研究过程更为有趣，平衡与成人的关系，鼓励儿童积极参与研究、乐于表达想法，这些问题激发着研究者不断创新，也推动着马赛克方法朝着更加灵活和多元化的方向发展。

因此，本研究选择采用马赛克研究方法，方法之间相互联系、相互佐证，力图深入挖掘儿童的“一百种语言”，走进儿童的内心世界，鼓励幼儿选用自己喜爱、熟悉的方法多渠道表达自己对幼儿园户外活动的真实看法。具体方法如下：

（1）观察法（Observation）

第一步进行观察法。观察法使用非参与式目标观察。主要用于观察幼儿在户外活动中的情绪、语言、行为等，了解幼儿的活动状态。具体做法：按照编码顺序，每天上下午各观察1名幼儿。每天在幼儿开展户外活动时对目标人物，根据自编的观察记录表进行观察，详细记录户外活动中幼儿的可视化行为、语言、情绪状态等。并且对于重要活动情景进行照片或视频拍摄。观察时所做的记录、拍摄的照片和视频作为后续分析、解释的基础。

（2）自主摄影（Cameras）

第二步进行自主摄影。在对幼儿进行观察之后，邀请幼儿进行自主摄影。自主摄影的主要目的在于记录幼儿对户外活动的关注点。具体做法：按照编码顺序，每次1-2名幼儿。幼儿拿着研究者自备的手机，围绕幼儿园户外活动区进行自主拍摄，可以拍摄户外活动中任意的内容，如活动材料、环境、活动场景等。拍摄两个主题：“我喜欢的”与“我不喜欢的”，研究者访谈并记录幼儿喜恶的观点和原因，并对拍摄的照片做标记和保存。

（3）投票法（Bollting）

第三步进行投票法。在幼儿自主摄影之后，邀请该幼儿对户外活动材料进行投票。投票法并不是马赛克方法中原有的方法，但却符合马赛克方法的核心要义：运用多种方法聆听儿童的声音。^①投票法主要目的在于通过以民主决议的方式了解幼儿“喜欢”与“不喜欢”的活动材料。具体做法：给予每位幼儿两张笑脸和两张哭脸贴纸，分别代表着“喜欢”和“不喜欢”，分别贴在喜欢或不喜欢的活动材料上，以代表自己的喜恶态度，并对喜恶原因进行半结构化访谈。研究者对投票结果进行统计和保存。

（4）绘画法（Drawing）

^① 李晓文. 幼儿视野中的区域活动[D]. 南京: 南京师范大学, 2017:23.

第四步进行绘画法。在幼儿全部进行投票之后，统一组织幼儿进行主题绘画。绘画法的主要目的在于了解幼儿理想中的户外活动的特征，对比幼儿理想中的户外活动与现实中的差别。具体做法：首先，向幼儿展示幼儿园户外活动的图片，并进行简短的介绍，以便引起幼儿对以往活动的回忆；之后组织幼儿进行围绕“我理想中的户外活动”主题绘画。根据幼儿绘画的情况，绘画过程中对感兴趣的作品进行及时询问，或在绘画的整体结束后邀请幼儿讲述自己的绘画作品，并进行半结构化访谈。研究者对绘画作品进行标记并保存。

(5) 访谈法 (Interviewing)

访谈法的步骤无关先后，访谈法与观察法、自主摄影、投票法和绘画法相结合，贯穿于资料收集过程的始终。访谈法的主要目的是为深入了解幼儿对于摄影、绘画作品以及投票结果的解释。具体做法：采用半结构化访谈，但访谈的过程研究者以幼儿朋友的身份进行“聊天、探讨”，尽可能与幼儿建立良好的同伴关系，营造轻松愉快的访谈氛围，鼓励幼儿大胆说出自己的想法。访谈过程中在征得幼儿同意的前提下进行录音以便于资料保存。

4. 研究工具

(1) NVivo11 质性分析软件

本研究运用多种方法对儿童视角下的幼儿园户外活动特征展开研究，收集到的资料种类丰富，包括图片（绘画、摄影作品）、音频（访谈录音）、视频（幼儿户外活动实录）、文本（户外活动观察记录、投票统计结果）等，将这些资料逐字逐句统一转录成文本材料，并采用 NVivo11 质性分析软件对原始资料进行分析编码处理。

(2) 自编《大班幼儿户外活动观察记录表》（详情见附录 1）

(3) 自编《大班一日户外活动时间观察记录表》（详情见附录 2）

(4) 自编《儿童视角下幼儿园户外活动特征访谈提纲》（详情见附录 3）

5. 研究思路

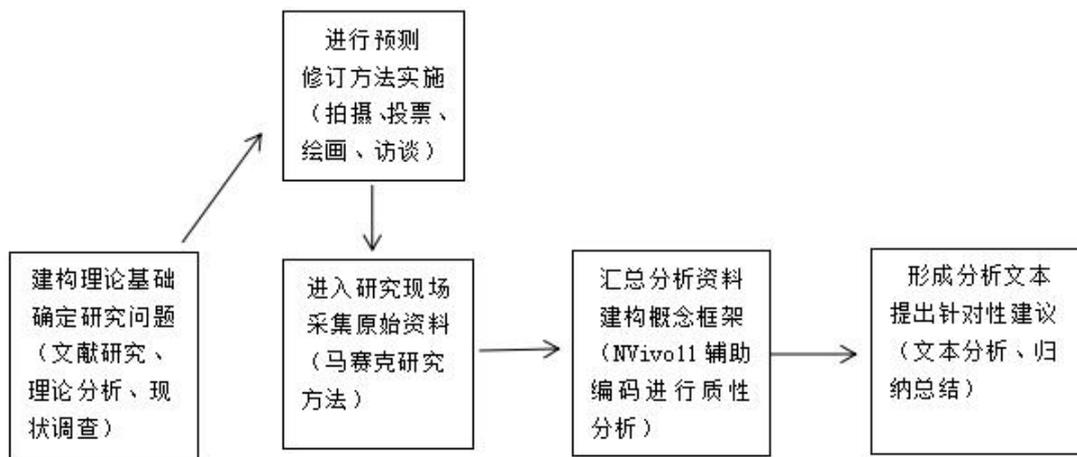


图 1.1 研究思路图

(1) 分析理论，确定研究问题

首先，通过对幼儿园户外活动的实际考察，初步形成问题意识。其次，对国内外相关文献进行梳理，深入了解国内外有关儿童视角下幼儿园户外活动特征的研究成果，了解国内外关于儿童视角下幼儿园户外活动特征的最新研究动态与研究现状。在此基础上，建立儿童视角下幼儿园户外活动特征研究的理论基础，并确定研究问题。

(2) 进行预测，修订方法实施

为保证研究的顺利进行和研究效果，在正式研究开展前，研究者选取 S 园 A 班、B 班中其他不参与研究的幼儿进行预测。主要目的有 5 个，其一，在研究者的示范指导的前提下，确定幼儿是否能正确使用手机并掌握拍摄技能。其二，了解幼儿的自主选择能力，是否能按要求进行有效投票。其三，了解幼儿的绘画能力，确定是否能按照研究者设置的主题进行绘画。其四，对幼儿实施预访谈，确定研究者的语言、行为是否能被幼儿理解，引导语能否使幼儿最大限度的表达自己的想法。其五，预测结束后，根据幼儿的表现及反馈，修改并完善引导语、拍摄方式、绘画主题和访谈提纲，为正式研究做准备。

(3) 进入研究现场，采集原始资料

在研究的理论上，进入 S 幼儿园，运用马赛克研究方法，对 A 班和 B 班共 28 名幼儿关于当前户外活动的观点进行全面的了解，包括对户外活动的态度、看法及期待，获得研究的原始资料。

(4) 汇总分析资料，建构概念框架

通过运用 NVivo11 质性分析软件对原始资料进行汇总、分析并编码，建构出

研究的概念框架，呈现出儿童视角下幼儿园户外活动特征的基本框架。

(5) 形成分析文本，提出针对性建议

根据概念框架，结合鲜活的案例，深入分析儿童视角下幼儿园户外活动的基本特征。再根据特征，从儿童的观点出发，为教育实践中创设和开展幼儿喜爱的幼儿园户外活动提出有针对性和可行性的建议。

6. 研究信效度

本研究采用质性研究方法，为提高研究的信效度，本研究做了如下努力：

(1) 多样化选择研究参与者

本研究随机抽取了 S 幼儿园两个大班的 28 名幼儿，男女各半。研究参与者数量较多，类型多样，性别比例均衡。一方面保证信息量的充足，另一方面样本的多样化和代表性，也可一定程度上提升信效度。

(2) 调整完善研究方法

在资料收集过程中，采用马赛克研究方法，多种方法多角度收集资料，获取的资料相互佐证，有利于研究者全面、有效解读符合幼儿的真实想法。为保证研究的顺利进行和研究效果，在正式研究开展前，研究者随机抽取 S 幼儿园 A 班、B 班中其他不参与研究的幼儿进行预测，对研究方法的细节进行进一步的调整和完善。

(3) 正确定位

访谈时，研究者时刻提醒自己摆正自身定位，做耐心的倾听者，不刻意引导幼儿的回答，不对其观点做过多评价，完整记录幼儿观点。

(4) 认真解读

研究中同时进行资料的收集与分析，及时获取新鲜的第一手资料。在资料分析的过程中，尽可能悬置先见，认真解读原始资料，反复分析、比较、修改并完善编码，以真实反映幼儿的观点。

(5) 咨询评价

首先，对原始资料的分析编码是本研究的重点。研究中多次向导师和本领域专家请教咨询，导师和专家的评价和建议为对编码过程提供了有效的引导。经常与同学进行不定期的交流研讨，不断调整完善编码方式并对编码结果进行验证。以合理建构本研究的概念框架。其次，文本的形成是本研究的主要工作。论文撰

写过程中经常与导师、同门座谈研讨，大到论文的结构，小到论文的用词都提出了细致的建议，以清晰有效的呈现研究结果。

7. 研究伦理

儿童的身心发展水平不同于成人，其表达理解能力有待完善，为鼓励幼儿大胆表达，维护幼儿的相关权利，保证研究的完成性要求我们要进一步加强研究中儿童伦理问题的重视。^①结合其他学者的研究结果，本研究主要将涉及的伦理问题分为四个方面：

（1）幼儿的知情同意权

在研究之前，向幼儿首先阐明本研究的研究目的和内容，在研究参与者了解本研究的前提下自行决定是否愿意参与研究。

（2）自主决定权

幼儿自主决定其是否参与研究，并在参与过程中也有权利随时选择退出或更换其他研究方法，争取给其宽松的研究环境。

（3）尊重幼儿

在研究中，要充分尊重并维护幼儿的各项利益，保护幼儿的身心健康。

（4）研究的保密性

参与本研究的所有幼儿均使用化名并用姓名代码进行标记，尽量避免在照片和录像中出现幼儿的正面形象。

^① 王艳. 对我国儿童研究伦理问题的思考[J]. 当代教育科学, 2015 (10) :42.

二、文献综述

（一）国外文献综述

1. 国外儿童视角的研究

（1）儿童视角的理论研究

在教育领域中，成人意识到应当尊重儿童的想法与需求，儿童从被研究的被动地位到逐渐被成人正视，儿童从研究的边缘逐渐走进人们的视野，大致是从20世纪80年代开始的。教育领域对儿童的重视集中体现在儿童视角的研究。在国外，率先研究了关于儿童视角的相关理论，主要有儿童权利思想、新童年社会学、儿童朴素理论等。在儿童视角的研究中，国外研究者普遍重视儿童权利的获得。1989年，《儿童权利公约》的颁布给儿童权利以法律上的保障，直接促进了儿童视角的勃兴。在研究中儿童具有怎样的权利、拥有什么样的地位，是鉴别该研究是否属于儿童视角研究的重要标准。国外关于儿童权利的研究数量十分丰富，突出关注儿童研究中儿童的知情权和参与权，表示儿童有权获知研究的目的、内容和方法以及之后的分析数据等内容（Yanghee Lee, 2010^①；Jennifer Kasper, 2011^②；Meg Gardinier, 2012^③）。《儿童权利公约》之后，儿童研究领域对儿童本人的关注程度与日俱增，新童年社会学，于20世纪80年代由该理论的先驱Allison James、Alan Prout、Chris Jenks提出，并于20世纪90年代逐渐兴起。研究者否认仅仅将童年作为一种生物学事实，否认儿童的消极地位，反对将幼儿当做被观察、被研究、被实验的对象，主张把幼儿当做意义的建构者与积极的社会行动者，将童年当做一种积极建构社会的现象加以研究。新童年社会学主要具有两个基本理论：第一，童年是一种社会结构（Qvortrup, 2017^④），这

^① Yanghee Lee. Why it remains important to take children's rights seriously[J]. Child Welfare, 2010.

^② Jennifer Kasper. Children's rights and research processes: Assisting children to informed views[J]. Child Welfare, 2011(4).

^③ Meg Gardinier. Children's participation in ethnographic research: Issues of power and representation[J]. Child Welfare, 2012(1).

^④ Jens Qvortrup Editorial: A Reminder [J]. Childhood, 2017Vol, 14(4).

种理论将儿童视为社会群体，童年视为社会范畴，童年不是成人的准备时期，而是一种社会结构形式。第二，童年是一种社会建构（Spyros Spyrou, 2019^①），这种理论反对将童年视为一种社会结构理论，否认将童年视为一种不变的社会结构形式，主张童年是一种社会建构，儿童是社会积极的行动者，儿童积极建构并决定着自己的社会生活，儿童在自身和社会发展中具有积极的作用。关于儿童朴素理论，大多数学者认为儿童朴素理论与科学理论相对，其核心领域主要包括三方面：儿童的朴素心理学、朴素物理学和朴素生物学。随着儿童朴素理论的发展，有学者将此理论运用于实际研究中：幼儿的疼痛意识、幼儿的智力与元认知、同伴交往及同伴关系的认识、幼儿运动与力的概念等，并基于幼儿提出了相关建议（Wellman. H. M, 2012^②；Metcalfe. J, 2016^③；Eilam. B, 2015^④）。总的来看，国外关于儿童视角的理论研究非常丰富，强调了儿童具有参与研究的权利且有权知晓研究的目的、内容与研究进展，突出强调了儿童在研究中的地位，为儿童视角的研究提供了扎实的理论支撑。

（2）儿童视角的方法研究

儿童视角的研究在理论界的呼声越来越高，相应的儿童的权利与地位逐渐被人们正视，儿童是有能力的个体，研究者们开始反思如何将理论运用到实证研究中使儿童切实的参与到社会事务中来，这促使儿童视角的实证研究的浪潮逐渐兴起，儿童研究领域形成了从研究儿童转向与儿童一起研究转变的趋势。但在儿童的不同发展时期有不同的表达方式，甚至在同一个发展阶段的儿童他们各自擅长的表达方式也不尽相同。在与儿童一起研究时，如何能最大限度的获取儿童的想法成为了研究的重要问题，因此儿童视角的研究方法呈现出多元化的趋势。随着儿童视角相关理论的发展与完善，特别是新童年社会学的兴起，将儿童视为积极的建构者，使得儿童从被研究者转向研究的参与者。因此国外研究者采用参与式的研究方法，提出了许多量化与质性的研究方法等极大丰富了儿童视角研究的方法，为幼儿充分表达内心想法提供了多种渠道。外国学者在研究中制定了一些标

^① Spyros Spyrou. The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation [J]. *Childhood*, 2019, 18(2).

^② Wellman. H. M. Cognitive Development: Foundational Theories of Core Domains [G]. *Annual Review of Psychology*, 2012, 43(1).

^③ Metcalfe. J. Children's Native Theories of Intelligence Influence Their Metacognitive Judgments [J]. *Child Development*, 2016, 84(6).

^④ Eilam. B. How Young Children Construe Pain Experienced by Self and Others: A Case of Native Theory [J]. *The Journal of Experimental Education*, 2015. 83(2).

准化的量表,如我的家庭朋友量表(Murray.C,2018^①)、幼儿对教师支持的评估量(Mantzicopoulos.P,2013^②)等以支持量化统计。质性研究方法很多都属于参与式行动研究方法,如照片引谈法、影像发声法、马赛克方法等。照片引谈法和影像发声法类似,是以影像或照片为媒介引导参与者表达自己的想法,儿童表达自己的想法提供了一种理解的平台,能够使儿童成为研究的主体主张让儿童参与研究,有助于人们从儿童的视角去理解儿童的学习与发展、生活与游戏等(Kortney Harnandez. Ani N. Shabazian, Cathy McGrath, 2014^③)。传统的研究方法是将访谈法与观察法综合使用,观察儿童的语言、行为、情绪等表现同时结合设计很多技巧的访谈法,如单独询问幼儿的喜好、期待;用图画、照片、符号、关键词等与幼儿进行讨论;在儿童不受约束的前提下运用录音或摄影设备等记录他们喜欢的声音或场景。其中“多种不同的技巧”又称马赛克方法(Mosaic Approach)。基于传统儿童视角研究方法的局限性,英国学者Clark和 Moss开创提出马赛克方法,巧妙的将制作图画书、自主摄影、绘画分析等多种参与式方法方法有机组合,为幼儿表达自身想法提供了多种选择渠道,各种方法之间相互联系,相互印证,突破了传统研究方法的局限,为成人有效解读原始资料提供了技术支持

综上所述,国外学者通过对儿童视角研究方法的诸多实践探索,创造出了丰硕的研究成果,研究方法符合幼儿的发展水平、需要和兴趣,奠定了国内外支持儿童参与研究的研究范式,为我国关于儿童视角的方法研究提供了启示。

(3) 儿童视角的实证研究

国外儿童视角的理论研究范围和深度不断拓展,儿童视角研究方法的成熟与多元化,国外学者关于“儿童视角”的实证研究逐渐丰富起来,取得了丰硕的成果。通过文献整理,国外研究者的研究主要集中于:了解幼儿园一日生活中对幼儿而言的重要方面以及幼儿在这些方面的需求。这些方面表现在幼儿园教育领域的研究主要包括幼儿园户外环境、幼儿园教育质量评价、幼小衔接以及幼儿园的

^① Murray. C. Child and Teacher Reports of Teacher-student Relationships of Perspective and Associations with School Adjustment in Urban Kindergarten Classrooms [J]. Journal of Applied Developmental Psychology, 2018, 29 (1) .

^② Mantzicopoulos. P, Neuharth-Pritchett. S. Development and Validation of A Measure to Assess Head Start Children's Appraisals of Teacher Support [J]. Jouenal of School Psychology, 2013, 41 (6) .

^③ Kortney Harnandez. Ani N. Shabazian, Cathy McGrath. Photovices as a Pedagogical Tool: Examing the Parallel Learning Processes of Collegee Students and Preschool Children through Service Learning[J]. Creative Education, 2014(5).

人际关系四方面。

关于儿童视角下幼儿园物质环境的研究,研究者主要通过对以下几个问题的回答来创设幼儿喜爱的物质环境:幼儿眼中最适合游戏的地方、幼儿对幼儿园物质环境的改善的看法和期待以及幼儿对物质环境的态度。研究的成果例如:幼儿对于户外活动场所的选择,有学者发现幼儿对户外环境中设置有社会空间、想象空间以及私密空间的需求,并且发现幼儿对于活动场所的偏好具有性别差异,男孩倾向于选择更开放的、富于想象力的场所进行活动,女孩则更倾向于较为隐蔽的私密空间进行活动,则说明给予幼儿自由选择活动空间权力的重要性(Anthamatte P., 2013^①; Clark, 2007^②; Rogers、Evans, 2016^③)。此外,也有其他学者研究了幼儿对幼儿园户外环境看法进行了行动研究(Julie Marshall、Elizabeth Lewis, 2016^④)。国外的研究成果大多与户外环境相关,而诸如墙面环境、区角环境等的研究还有待深入。

儿童视角下的学前教育质量的相关研究,主要集中于幼儿在评价中应该处于何种地位,认为学前教育质量评价要将幼儿作为评价主体,关注幼儿在幼儿园的感受、体验与以及幼儿对幼儿园生活质量的满意度,并将他们的意见作为评价学前教育质量的重要指标和参考(Lilian G•Katz, 2018^⑤; Moss Pence, 1994)。

国外关于儿童视角下幼儿园的幼小衔接的研究开始较早,相关研究主要有儿童对幼小衔接的情感态度、对上小学的认知、对上小学与托幼机构的差异认知、对入学准备的认知以及在幼小衔接中对成人的期望等方面的内容。幼儿对上小学的研究中,表明儿童受幼小衔接的影响较多的是幼儿对同伴交往和对规则的认识,已有很多比较成熟的研究发现幼儿能在一定程度上认识到幼小衔接的重要性,并且知道在进入小学之前所需要具备的相关能力,并在幼小衔接方面幼儿

^① Anthamatte P., Wee B S C, Korris E. Exploring children's perceptions of play using visual methodologies[J]. Health Education Journal, 2013, 72(3).

^② Clark. A. Views from inside the shed: young children's perspectives of the outdoor environment[J]. Education, 2007, 35(4).

^③ Rogers. S, Evans. J. Playing the Game Exploring Role Play from Children's Perspectives[J]. European Early Childhood Education Research Journal, 2016, 14(1).

^④ Julie Marshall, Elizabeth Lewis. It's the way you talk to them: The child's environment Early Years Practitioners' Perception of its influence on speech and language development, its assessment and environment targeted interventions[J]. Child Language Teaching and Therapy, 2014, 30(3).

^⑤ Lilian. G. Katz. Multiple Perspective on the Quality of Early Childhood Programs [J]. ERIC Digest, 2018(1).

也有自己的认知需求,如幼儿表示自己应该了解学校相关信息及规则、同伴关系、做好学习能力准备、处理问题的新模式以及培养积极的情绪情感等(Gricbcl、Nicscl,2014; Einarsdottir,2013; Corsaro、Molinari,2010)。有研究者表明儿童能够准确的表达出在进入小学后的情绪状况,大量研究发现,部分幼儿对进入小学持有消极情绪,表现为刚入小学时的不安,如对教育模式的变化、学习任务的加重以及同伴关系的担忧等(Peter,2010; Brostrom,2013),研究发现在表现出积极情感的幼儿看来同样也受同伴交往的影响,同伴关系的改善对于减缓入小学时的焦虑感、适应小学生活有显著作用(Dockett S.、Perry B.,2014^①; Dun Cutting A.L.,2012^②)。在研究儿童对幼儿园和小学的差异认知中发现,由于幼儿的自我认知不完善,他们认为之所以上小学是因为自己长大了。幼儿能在一定程度上认识到小学的主要任务是学习,玩耍的时间会减少,教学模式主要以集体教学活动为主而非游戏,并担心自己能否按时完成家庭作业以及作业完成的效果等(Clarke C.、Sharpe P.,2013^③; Potter G.K.、Briggs F.,2016^④)。

国外儿童视角的实证研究也涉及到幼儿园的人际关系,如幼儿园中同伴关系与师幼关系。国外研究者对关于幼儿眼中的同伴的研究,主要集中于良好的人际关系的作用,良好的同伴关系有利于幼儿更好的适应幼儿园的一日生活(Rebecca Kragh-Muller,2011^⑤);国外学者还关注学生眼中教师的素质形象问题,归纳了学生心目中好的教师的素质,涵盖了身体素质、专业能力、人格、生活经验、知识储备等12种素质(Witty.P.A.,2014^⑥)。

整体来看,国外研究较为成熟,且国外研究较为关注研究的伦理问题,若想

^① Dockett S.、Perry B.School is like preschool but you can't make noise:Young children's views of continuity from preschool to school [J].OMEP UK Updates,2014(4).

^② Dun Cutting A.L.,Fisher N.Old friends,new friends:Predictors of children's perspective on their friends at school [J].Child development,2012(3).

^③ Clarke C.、Sharpe P.Transition from preschool to primary school:An overview of the personal experience of children and their parents in Singapore Transitions [J].European Early Childhood Education Research Monograph Series,2013.

^④ Potter G.K.、Briggs F.Children talk about their early experiences at school [J].Early Childhood,2016,28(3).

^⑤ Grethe Kragh-Muller•Rebecca Isbell.Children's Perspectives on Their Everyday Lives in Child Care in Two Cultures:Denmark and the United States [J].Early Childhood Educ,2011(39).

^⑥ Witty.P.A.“Evaluation of studies of the characteristics of the effective teachers” in Improving Educational Research Official Report.A.E.R.A.pp,2014.

请儿童参与研究，首先需要征得监护人以及幼儿本人的同意。

2. 国外幼儿园户外活动的研究

(1) 户外活动组织形式的研究

英国早在 1996 年就把户外活动区域纳入学校教育中，经过多年的发展，英国幼儿园户外游戏的开展已经趋于成熟，英国将建设更好的户外活动环境作为各类教育机构的目标。在国外，幼儿园户外活动倡导不分班级、年龄的混龄教育，幼儿自由与教师与同伴交往；注重室内与户外游戏的衔接，室内与户外活动区域没有完全隔开，幼儿自由选择户外活动，活动目标与内容完全以幼儿为中心展开；关注幼儿的情感交流与社会认知发展；教师为幼儿提供支持援助；鼓励幼儿敢于尝试一些富于挑战性与冒险性的活动，从而保证每一名幼儿在户外活动中最大限度的发展（Christie, 2018^①；张莅颖、张世锋, 2010^②；吕晓昌, 2004^③；王欣, 2013^④）。

(2) 户外活动材料的研究

国外幼儿园户外活动材料的研究主要是集中在户外活动材料投放的政策法规、户外活动材料的种类、户外活动材料的安全性和户外活动材料的投放与儿童行为之间的关系四方面。在户外活动材料投放的政策法规的研究中，日本文部省关注幼儿园户外活动的设备设施以及环境的创设，并于 2014 年颁布《幼儿园设施整備指针》，以法律形式确定了幼儿园设施的投放标准。美国、加拿大也颁布了法规，对提供户外活动材料的物品清单、表格范例，为幼儿园在配备、设计和维护户外活动材料等方面提供了标准。在户外活动材料的种类方面，研究者大致将材料分为模拟玩具、教育性玩具、建构性玩具、大肌肉运动玩具等种类，并提出户外活动材料要符合幼儿的身体发展的需要，根据年龄特点和运动本身的需求提供相应活动材料，让幼儿体验不同方式的身体活动。建议幼儿园多投放低结构材料，幼儿可以在自由活动时自由的移动和组合（Bronson, 2015^⑤；Ignico

^① Christic Johnson. The effects of play period duration on children's play pattern[J]. Journal of Research in Childhood Education, 2018(4).

^② 张莅颖, 张世锋. 英国开展儿童户外游戏的理论与实践[J]. 学前教育研究, 2010(8).

^③ 吕晓昌. 中、美幼儿体育教学比较研究[J]. 天津体育学院学报, 2004(12).

^④ 王欣. 日本幼儿园的户外活动[J]. 早期教育, 2013(12).

^⑤ Bronson. The right stuff for children birth[J]. National Association for the Education of Young Children, 2015(1).

A., 1994; Hilda, 2002)。有关幼儿园户外活动材料的投放与儿童行为的关系方面,有研究表明户外活动材料数量与儿童行为有密切关系,材料数量充足、材料的人均占有量提升后,有助于幼儿出现更多合作行为,并且儿童制造的噪音,闲置游转等行为明显减少(Elizabeth Jones, 2018^①; Harriet Doolittle Sutfin, 2015^②)。但活动材料的数量不宜过多,否则会影响幼儿的社会交往水平,活动材料的数量与儿童的社会交往水平存在负向关系(Smith、Connolly, 2016^③; Dempsey、Frost, 2010)。提供大型的活动器材,如攀爬墙、滑梯等可同时容纳多人的材料能增加幼儿亲社会行为的发生,小型单功能的材料更容易导致幼儿退缩、争抢、拥挤等不良行为的出现(Patrick Doyle, 2017^④)。户外活动材料投放的安全性的研究主要集中于材料的生产和使用方面,特别是美国测试以及材料协会(ASTM)与美国消费者产品安全委员会(CPSC)的安全指南对这两方面进行了明确规定,被多数生产商所遵守,并被多数部门所采用。

(3) 幼儿园户外环境的研究

幼儿园是3-6岁幼儿接触最多的场所之一,那么户外环境的创设显得尤为重要。国外研究者们也非常重视户外环境的创设,认为户外游戏能促进幼儿的动作发展、身体素质、社会性等各项技能的发展。如有研究者提出,要将户外环境重视起来,就像重视室内环境一样,要合理规划并利用不同类型的活动区域,让幼儿主动利用户外环境进行活动 and 自我教育。国外相关研究中特别强调户外活动场地的类型要多样化,以满足不同性别、年龄的幼儿对环境的偏好,并且认为幼儿不同的活动需要在不同的区域空间进行,幼儿各项技能发展的侧重点与活动场地的类型有着直接关系,活动场地类型不同,幼儿发展的侧重点也会随之改变。(Swewart Cohen Susan L. Trosle, 2014^⑤; Blade, 2013^⑥)。有研究者将幼儿园

^① Elizabeth Jones, Elizabeth Prescott. Dimensions of Teaching-Learning Environments[J]. Pacific Oaks College 5 West more land Place Pasadena, 2018.
^② Harriet Doolittle Sutfin. The Effect on Children's Behavior of a Change in the Physical Design of a Kindergarten Classroom[J]. Journal of Man-environment Relations, Spring 2015(1).
^③ Smith. R. K., Connolly K. J. The ecology of preschool behavior[M]. Cambridge, England: Cambridge university press, 2016.
^④ Doyle P. The differential effects of multiple and single niche play activities on interpersonal relations among preschooler[J]. The study of play: Problems and prospects, 2017(1).
^⑤ Swewart Cohen Susan L. Trosle. Young Children's Preferences for School-related Physical-environmental Setting Characteristics[J]. Play and Culture, 2014(6).

户外活动场地进行划分,按照游戏开展类型的标准可以划分为三种类型:创造型、冒险型和传统型。并且有研究者发现游戏场地类型与儿童的行为发生具有相关性。游戏场地类型不同,儿童的行为类型也不同,同样也影响行为发生的频次(Campbell, 2015^①)。

(4) 户外活动中教师指导的研究

国外幼儿园户外活动中教师指导的研究主要是集中教师是否应该参与幼儿的户外活动以及参与到何种程度比较理想。有学者认为,教师应该参与幼儿的户外活动,教师可以在幼儿的户外活动中发挥着积极作用,如投放数量适宜的游戏材料、集中系统的指导和干预、补充活动资源、创设多样的活动环境以及灵活安排活动时间。教师的这些参与一定程度上丰富了游戏活动,有效的观察和指导可以使幼儿社会性和智力获得最大化的发展。但同时也有学者认识到了教师的参与对幼儿户外活动的消极影响,如成人的不恰当干预会打断幼儿的活动体验,阻碍幼儿在户外活动中学习经验的获得。综上所述,成人要把握好参与幼儿户外活动的尺度和时机,对幼儿进行积极引导也要支持幼儿自发的活动行为和保护幼儿的户外活动珍贵的学习经验。(Jones, Reynolds, 2017^②; Johnaon, 2006^③; Miller, Fernie, Kantor, 2016^④)。

(5) 户外活动评价的研究

关于户外活单评价的研究,大多数学者从广义的角度建构幼儿园户外活动质量的评价,主要从“整体”、“实践”、“活动的拓展与强化”三方面制定“评估检查清单”,如活动设计实施、幼儿发展、户外活动环境的创设等,其中户外环境、户外活动中教师指导户外活动中幼儿行为表现是户外活动质量评价的核心内容。早期教育人员在进行评价时应遵循客观的理念原则评价教育活动并衡量活动对幼儿发展的价值。对于幼儿发展的评价侧重于幼儿的社会性、认知发展层面

^① Blade. The Classroom Environment Affects Children's Play and Development[J]. Childhood Educational International, 2013(4).

^② Campbell, Frost. The effects of playground type on the cognitive and social play behavior of grade two children[C]. Association for Childhood Educational International, 2015(7).

^③ Jones, Reynolds. The play's the thing: Teacher's role in pretend play[J]. Teacher's College Press, 2017(05).

^④ Johnaon James E, Chrisitie James F, Yawkey Thomas D. 著, 华爱华译. 游戏与儿童早期发展[M]. 华东师范大学, 2006.

^⑤ Miller, Fernie, Kantor. Distinctive Literacies in different preschool play contexts[J]. Play and Culture, 2016(08)

的评价（Penny Tassoni、Karen Hucker, 2009^①；Johnaon, 2006^②）。国外研究者对于户外活动质量评价探索出了不同的评价方法和工具。评价方法如：系统观察法、等级评定法、检测表单法、录像带记录法和轶事记录法。评价工具有关于幼儿游戏水平评价量表、游戏场地评价体系 and 教师行为评估系统方面的工具。关于幼儿游戏水平方面的量表如：游戏发展进度量表、社会性评定表、同伴游戏评定表、帕特/皮亚杰量表、史密兰斯角色游戏评估量表、豪威斯同伴游戏量表（柳阳辉、张兰英, 2006^③）；游戏场地方面的评价体系最有代表性的是美国学者佛罗斯特制定的评价体系。该体系从游戏场地的“内容”、“安全”、“功能”三方面采用 0-5 的等级标准来评价各个项目的程度和质量（Carol E Carton、Jan Allen, 2002^④）。关于教师行为的评价最具代表性的是 CLASS 课堂互动评估系统，是评价师幼互动较为可靠的工具。

3. 国外儿童视角下幼儿园户外活动的研究

国外研究者关于儿童视角下幼儿园户外活动的研究大致有如下 5 个方面：幼儿对户外自主游戏概念的认知、幼儿对户外活动场所的选择、幼儿对户外活动同伴的选择偏好、幼儿对户外活动影响因素的认识以及关于游戏与学习的比较研究。

（1）幼儿对户外自主游戏概念的认知

Duncan（2019）^⑤通过儿童进行绘画的形式了解幼儿对户外游戏的概念认知，研究发现幼儿通常会认为游戏是与积极愉快和有趣的情绪体验有关的活动，游戏是在任何一种活动中都能获得的自然的愉悦，而不是一种先决的或特殊的活动。儿童能通过绘画表现他们对游戏的认知、他们在游戏中的嬉戏行为、表现出的想象力以及儿童在游戏中所观察到的有趣的事情。儿童作为一个社会人，他们的绘画不仅代表者自身的意识形态，同时还受到同时期社会状况的影响。

^① Penny Tassoni, Karen Hucker 著，朱运致译. 儿童早期游戏规划[M]. 南京：南京师范大学出版社，2009.

^② Johnaon James E, Chrisitie James F, Yawkey Thomas D. 著，华爱华、郭力平译. 游戏与儿童早期发展[M]. 上海：华东师范大学出版社，2006.

^③ 柳阳辉、张兰英. 学前儿童游戏[M]. 郑州：郑州大学出版社，2006.

^④ Carol E Carton, Jan Allen 著，王丽译. 学前儿童课程——一种创造性游戏模式[M]. 北京：中国轻工出版社，2002.

^⑤ Duncan. P. A. Pigs, Planes, and Play-doh Children' s perspective on Play as Revealed through Their Drawings[J]. American Journal of Play, 2019, 08(1).

Nicholson (2015)^①等人研究发现幼儿在户外自主游戏中将同伴放置在极其重要的位置,充当着不可随意替代的角色,幼儿喜欢与同龄人进行互动,比如语言交流、合作玩游戏等,并且幼儿通常喜欢相对开放式、低结构的玩具来进行探索和想象。幼儿眼中的游戏与社会交往密切相关,与家庭、同伴、宠物密不可分。同时认为游戏是与愉快有趣的情绪体验有关,幼儿认为建构性更能带来愉快的体验,而其他类型的相关活动较之减少。

(2) 户外活动中幼儿的场地选择

幼儿在户外活动中喜欢或不喜欢选择什么样的场地,很大程度上与该场地所承担的游戏功能与类型有关。有研究发现角色游戏区域的受欢迎率较其他区域偏高,原因是儿童认为角色游戏有助于提升自身的交往能力,在区域内同伴之间都扮演自己喜欢的角色,具有很强的归属感。并且发现幼儿对于自身学习环境的选择是积极的建构者,他们能够主动选择环境,并且儿童对活动场所的偏好具有性别差异,男孩倾向于选择更开放的、富于想象力的场所进行活动,女孩则更倾向于较为隐蔽的私密空间进行活动。(Rogers、Evans, 2016)^②

英国学者 Clark (2007)^③研究了 3-6 岁儿童对户外环境的看法。研究通过采用马赛克研究方法全方位了解了幼儿对户外环境的看法,研究发现社会空间、私密空间以及想象空间在幼儿户外活动中的重要性,该研究说明给予幼儿自由选择活动空间权力的重要性。

Anthamate P. (2019)^④采用自主摄影、描述和绘画进行研究,结果发现多数幼儿表示在非正式的游戏和游戏场所中能够获得更过的额游戏乐趣,幼儿认为游戏的重要场所中家庭和学校位居前两位。

(3) 户外活动中幼儿的同伴选择

有学者对户外活动中幼儿选择的同伴进行研究,主要集中于两方面:通常会选择哪些幼儿作为同伴,这些幼儿身上具有哪些特征而容易被选择。研究结果发

^① Nicholson. J, Kurnik. J, Jevgjavikj. M, Deconstructing adults' and children' s discourse on children' s play:listening to children' s voices to destabilize deficit narratives[J]. Early Child Development and Care, 2015, 185(10).

^② Rogers. S, Evans. J. Playing the Game Exploring Role Play from Children' s Perspectives[J]. European Early Childhood Education Research Journal, 2016, 14(1).

^③ Clark. A. Views from inside the shed:young children' s perspectives of the outdoor environment[J]. Education, 2007, 35(4).

^④ Anthamate P., Wee B S C, Korris E. Exploring children' s perceptions of play using visual methodlogies[J]. Health Education Journal, 2019, 72(3).

现,男孩和女孩对同伴的选择具有明显的性别差异,女孩选择同伴的性别差异不明显,女孩选择同伴往往不在意性别,只要符合自己的条件就可以作为同伴,而男孩在同伴性别选择上相同性别的同伴为主,即男孩通常选择男孩的几率较大。虽然有性别差异,但男孩女孩在户外活动中选择同伴的条件类似,往往热情友好、活泼开朗和具有相同性的幼儿容易获得其他幼儿的青睐。(Weissman, 2018)^①

(4) 幼儿对影响户外活动因素的认识

户外活动环境是户外活动的物质载体,户外活动质量的高低与其所处的环境有直接关系,作为户外活动环境的亲身体验者,幼儿对户外活动环境的质量具有很大的发言权。因此有学者研究了儿童视角下的户外活动环境,研究分析出幼儿认为主要有3个因素影响户外活动环境的利用,分别为社会、个体内部因素以及周围生活环境。如城市结构的设计特征、本地公园的活动材料、缺乏可独自前往游戏的场所、活动的同伴以及个人的活动动机等这些具体方面的原因都是幼儿认为影响户外环境利用率的因素。(Veitch. J、Salmon. J、Ball. K, 2017)^②

(5) 幼儿对于游戏与学习比较的认识

YingHua Lee、Koji Takenaka、Kazuyuki Kanosue (2015)^③等三名学者发现幼儿普遍认为户外自主游戏与学习是互相独立存在的,游戏是游戏,学习是学习,两者之间并没有联系。幼儿通常将户外活动与学习视为两种相对立的活动,两种活动所花费的时间是相互独立的,认为学习任务的时间过多就会挤压本应属于户外活动的时间,因此他们认为减少学习的时间可以有机会促进更多户外活动的开展。

YingHua Lee 等人发现幼儿对于游戏与学习两者之间的关系通常认为游戏与活动是相互独立的,那么在不同的地区是否也能得到类似的结论?针对于以上疑问,有学者将德国与香港两个不同地区的幼儿进行对比研究,结果发现,在幼儿园活动过后中国幼儿回忆的学习内容更多,而德国幼儿描述的游戏事件更多,他们认为游戏就是学习。儿童的观念受到成人的意志和不同国家和地区的文化背景

^① Weissman. D. Gender of Preschoolers' Preferred Play Partners: Children's Perspective[D]. New York: Pace University, 2018.

^② Veitch. J, Salmon. J, Ball. K. Children's Perceptions of the Use of Public Open Spaces for Active Free-play[J]. Children's Geographies, 2017, 05(4).

^③ YingHua Lee, Koji Takenaka, Kazuyuki Kanosue. An understanding of Japanese children's perceptions of fun, barriers, and facilitators of active free play[J]. Journal of Child Health Care, 2015, 19(3).

的影响。（吴淑真，2015）^①

（二）国内文献综述

1. 国内儿童视角的研究

（1）儿童视角的理论研究

在理论上，儿童视角的研究主要有儿童权利思想、儿童本位论、新童年社会学、儿童作为研究者等一系列的观点逐渐形成并不断完善。中国封建社会将儿童看做“小大人”。20世纪，随着陈鹤琴、张雪门、陶行知等教育家对杜威的进步主义理论的学习和借鉴，结合中国实际展开了“以儿童为中心”的理论与实践研究。二十世纪九十年代随着《儿童权利公约》的颁布提出并强调了儿童的权利，我国相继颁布的《幼儿园工作规程（试行）》《纲要》和《指南》，都强调尊重幼儿，倾听幼儿的声音，尊重幼儿的个体需要，都一定程度上蕴含着儿童本位的思想。

近几年，儿童视角的理论研究早期以童年社会学研究居多，研究者从社会学关注弱势群体、关注儿童权利出发，从哲学角度为儿童视角的研究奠定了理论基础，同时也孕育了“儿童参与研究”的研究新取向（马晓琴、陈建军、曾凡林，2006^②；王友缘，2011^③；李旭、赵芳妮，2019^④；史杰、王浩，2019^⑤）。此后，有学者介绍了儿童作为研究者这一新取向做了深入探讨，对儿童视角研究的背景、内涵、动因、方法以及未来发展做了探讨。在儿童参与的研究中与传统的研究相比，有儿童的研究要求关注儿童的权力和地位，儿童的权利与声音受到重视。基于此，研究中的成人与儿童的关系也发生了变化，表现为儿童在研究中的角色由被研究的对象转向为研究的参与者甚至领导者，儿童在研究中的主体性逐步凸显（席小莉，2013^⑥；陈晓红、李召存，2015^⑦；刘宇，2018^⑧；王艳、黄进，2015^⑨）。

^① Shu-Zhen Wu. What Can Chinese and German Children Tell Us About Their Learning and Play in Kindergarten?[J]. Journal of Research in Childhood Education, 2015, 29(3).

^② 马晓琴, 陈建军, 曾凡林. 儿童参与权与童年社会学[J]. 当代青年研究, 2006(11).

^③ 王友缘. 新童年社会学研究兴起的背景及其进展[J]. 学前教育研究, 2011(6).

^④ 李旭, 赵芳妮. 乡村儿童生活世界认识路径优化——现象学与童年社会学视角的融合[J]. 学前教育研究, 2019(8).

^⑤ 史杰, 王浩. 我国学前教育领域“儿童视角热”的冷思考[J]. 江苏教育研究, 2019(1).

^⑥ 席小莉. 儿童作为研究者的兴起与发展[J]. 学前教育研究, 2013(4).

^⑦ 陈晓红, 李召存. 马赛克研究方法: 实现儿童参与研究的好方法[J]. 幼儿教育, 2015(6).

^⑧ 刘宇. 论“对儿童的研究”与“有儿童的研究”[J]. 全球教育展望, 2018(6).

儿童视角与成人视角存在哪些差异,形成这些差异的影响因素是什么,成人如何有效认识并理解幼儿,如何结合实际做到儿童视角与成人视角的有效融合也是研究者探寻的理论问题,如基于儿童视角与教师视角的幼儿园区域活动质量研究、大班幼儿同伴冲突研究、户外自主游戏的研究、大班幼儿的学习观等研究(李旭,2019^①;李梦月、赵娟,2019^②;郝小雪,2019^③;周彬男,2019^④),有学者认为,在儿童视角的研究中,要注重伦理道德问题,而与美国相比,我国伦理审查制度需进一步完善,以保障儿童的利益(许倩倩、高振宇,2012^⑤;王艳,2016^⑥)。虽然儿童视角的研究广受学者青睐,但也有学者表示儿童参与研究存在诸多困境,集中体现在儿童在研究中的角色定位及与成人研究关系的建构、儿童参与研究的伦理问题、研究模式的探索以及外部支持系统尚未健全四方面(景晓强、景晓娟,2010^⑦;李蓉,2015^⑧;席小莉、黄甫全,2012^⑨)。

总的来说,我国学者通过借鉴国外关于儿童视角的理论研究,介绍国外的儿童视角的背景、内涵、发展脉络,结合我国本土实际积极思考儿童视角对我国研究的启示,也在教育领域做出了丰富的理论尝试。这对社会上主张发现儿童的价值、尊重儿童的权利、倾听儿童的声音的新思想的广泛传播奠定了理论基础,研究视角的转向、研究角色的转变引发了学术界的广泛思考。

(2) 儿童视角的方法研究

随着国外学者对儿童视角的研究方法的探索,奠定了儿童视角研究方法的基本范式,我国学者也纷纷尝试和借鉴,不过大多集中于对国外方法的理论分析。Clark等人对马赛克方法的提出和在教育领域的应用,成为了儿童视角研究的一次革命,邀请儿童亲自参与研究,真诚倾听幼儿的声音,对儿童视角的方法研究具有里程碑意义。受马赛克研究方法的启发,为丰富国内儿童视角研究方法的运

^① 王艳,黄进.关系的转变与建构:研究者与儿童[J].幼儿教育(教育科学版),2015(5).

^② 李旭.儿童视角:成人认识理解儿童的有效路径[J].今日教育,2019(12).

^③ 李梦月,赵娟.活动区环境创设的儿童视角与教师视角[J].今日教育,2019(12).

^④ 郝小雪.从幼儿视角与教师视角透视大班幼儿同伴冲突[D].华东师范大学,2019.

^⑤ 周彬男.幼儿园区域活动质量研究——基于儿童和教师视角[D].浙江师范大学,2019.

^⑥ 许倩倩,高振宇.与儿童一起研究:核心议题与研究反思[J].全球教育展望,2012(6).

^⑦ 王艳.美国伦理审查制度的特点及其对我国儿童研究伦理规范的启示[J].外国中小学教育,2016(2).

^⑧ 景晓强、景晓娟.身份建构过程中行为体的施动性——基于社会化理论与社会身份理论比较研究[J].外交评论(外交学院学报),2010(2).

^⑨ 李蓉.儿童作为研究者的实践困境与突围[J].教育导刊,2015(8).

^⑩ 席小莉,黄甫全.儿童作为研究者:一种新兴的研究取向[J].教育发展研究,2012(12).

用,我国学者从方法的概念内涵、产生发展、理论意蕴及应用特点等方面介绍了马赛克方法,为马赛克方法在我国教育研究中运用推广发挥了积极作用。(陈晓红、李召存,2015^①;苗曼,2018^②)。

除了马赛克研究方法,还有照片引谈法也是儿童视角研究的重要方法。我国研究者介绍了照片引谈法的产生背景、操作要领等,照片引谈法为了唤醒幼儿的已有认知,将照片媒介了解幼儿对周围世界的认知,使获取的资料更为详尽和丰富。同时也使幼儿从研究的边缘走进研究,为幼儿作为研究的参与者提供手段支持。(李春良、张二凤、杨大伟,2015^③)。近几年逐渐兴起将这些方法运用于幼儿园实证研究,为我国的儿童教育研究提供了新的视角。(陈晓红,2015;李文静,2018;王晓芳,2017;李晓文,2017;洪文元,2017;段兰兰,2018)。

(3) 儿童视角的实证研究

随着儿童视角的理论研究不断成熟与完善,研究方法的丰富与成熟,儿童视角不断被运用到实证研究中。通过文献整理,国内学者从不同领域进行了儿童视角的实证研究,总的来说研究涉及的内容主要包括:儿童视角下的幼儿园物质环境、幼儿园的人际关系、幼儿园的活动、幼儿对相关概念的认知以及幼小衔接等6个方面:

通过查阅文献,发现最近几年国内基于儿童视角在幼儿园物质环境领域进行的相关研究比较多,研究者注重幼儿园物质环境创设中幼儿的参与,主要通过思考以下问题来寻找创设幼儿园户外环境的突破口,如:幼儿喜欢什么样的环境、对改善幼儿园环境的期待、适合游戏的场所等。(李晓文,2017^④;肖希,2015^⑤;王玮、王喆,2016^⑥)在国内的相关研究中,对于当前幼儿园环境创设中存在的困境集中表现为意识困境、视角困境和行动困境,提高幼儿园物质环境质量的策略要厘清教师预设与儿童生成的关系、精神环境与物质环境的关系、大众标准与本土特色的关系(段兰兰,2018^⑦;陈白鹭、吴丽芳,2019^⑧;韩莉,2013^⑨;岳

^① 陈晓红,李召存. 马赛克研究方法:实现儿童参与研究的好方法[J]. 幼儿教育. 2015(6).

^② 苗曼. “马赛克方法”与幼儿教育改革[J]. 教育发展研究, 2018(11).

^③ 李春良,张二凤,杨大伟. 照片引谈法在国外儿童研究中的运用述评[J]. 教育导刊, 2015(7)

^④ 李晓文. 幼儿视野中的区域活动——基于马赛克研究方法[D]. 南京师范大学, 2017.

^⑤ 肖希. 大班幼儿喜欢的活动室墙面环境创设[D]. 四川师范大学, 2015.

^⑥ 王玮,王喆. 参与式幼儿园空间营造设计框架与实践——基于儿童权利、能力和发展的视角[J]. 学前教育研究, 2016(1).

^⑦ 段兰兰. 从儿童视角审视幼儿园班级区域环境——马赛克方法的实践[D]. 上海师范大学, 2018.

素云, 2019^①)。可以归纳为: 幼儿园环境创设要把握显性环境和隐形环境的教育功能, 融入传统文化、地方文化和现代文化, 提升幼儿的文化品位和审美水准。环境建设的原点回归到儿童身上, 形成教师“退位”儿童“本位”的环境创设理念, 创设幼儿真正喜爱的幼儿园物质环境。合理定位幼儿园环境的创设特色, 反对盲目借鉴, 千园一面、千篇一律的同质化现象(洪文元, 2017^②; 何煦, 2019^③; 蔡冬梅, 2018^④; 姜雪娜、江晨, 2019^⑤; 李志英, 2017^⑥)。综上所述, 现有的研究比较关注活动环境中儿童的参与, 试图推测幼儿的兴趣, 并以此作为改善幼儿园环境的重要依据, 但很少着眼于幼儿自身的观点进行解读和分析。

国内儿童视角的实证研究也涉及到幼儿园的人际关系, 如幼儿园中同伴关系与师幼关系。国内研究者对关于幼儿眼中的同伴的研究, 主要集中于同伴的重要性(李晓文, 2017)、幼儿喜欢的同伴的特点(王晓芳, 2017)以及幼儿对同伴冲突的看法(郝小雪, 2019)。除了同伴关系, 有学者还研究了幼儿眼中的教师形象(杨翠, 2010; 李晓航, 2011; 韩雯燕, 2019)以及幼儿对师幼关系的看法(洪文元, 2017)。

儿童视角下幼儿园活动的研究, 国内学者关于儿童视角下幼儿园活动的研究主要教学活动、区域活动、户外活动、自主游戏活动等方面进行研究。大致包括从幼儿对活动概念的理解、对活动场所的选择、对同伴的选择、对活动类型的偏好和在活动中的体验五个方面(韩春霞, 2015^⑦; 洪文元 2017), 对于教学活动中, 包括活动课程、活动评价的研究。

幼儿对于相关概念的认知研究主要有幼儿对生活场所如幼儿园、家的看法; 幼儿对身边重要人物如父母、教师、同伴的看法; 幼儿对幼儿园活动如游戏、区域活动、户外活动、学习的看法; 对健康、生命、艺术、死亡、举手行为等的看法(李春良等, 2017^⑧; 王洁, 2017^⑨; 赵皆通, 2018^⑩; 王平平, 2015^⑪)。

^① 陈白鹭, 吴丽芳. 基于儿童视角的幼儿园本土文化环境创设——以“印象五店市”为例[J]. 福建教育, 2019(4).

^② 韩莉. 幼儿参与环境创设的现状分析与途径探索[J]. 教育导刊(下半月), 2013(11).

^③ 岳素云. 以幼儿视角审视幼儿园室内环境创设[J]. 教育界(基础教育), 2019(6).

^④ 洪文元. 基于儿童视角的美工区研究[D]. 南京师范大学, 2017.

^⑤ 何煦. 儿童视角下的高品质幼儿园环境建设[J]. 教育科学论坛, 2019(5).

^⑥ 蔡冬梅. 以儿童视角考量幼儿园环境创设[J]. 福建教育, 2018(9).

^⑦ 姜雪娜, 江晨. 儿童视角下的幼儿园环境创设[J]. 新课程(综合版), 2019(6).

^⑧ 李志英. 例谈以儿童视角审视幼儿园环境创设[J]. 幼儿教育研究, 2017(7).

^⑨ 韩春霞. 5—6岁幼儿的游戏观研究[D]. 南京师范大学, 2015.

^⑩ 李春良, 张莉. 大班幼儿判断游戏的依据——基于儿童视角的研究[J]. 学前教育研究,

国内儿童视角下的幼小衔接的研究内容涉及到儿童对幼小衔接的认识和情感态度、在幼小衔接中大班幼儿的心理压力、儿童视角的幼小衔接课程等方面。国内的研究着眼于幼儿自身以及基于幼儿自身的幼小衔接的课程等方面，研究中关注幼儿的话语权和生命体验，一切研究内容围绕幼儿展开，研究关注幼小衔接幼儿自身的情绪态度、心理调整，幼小衔接的课程、教学方法等（孙仲梅、吴玲，2017^①；王小英、刘洁红，2018^②；杨静，2016^③）。

综上所述，我国关于学前教育领域的儿童视角的研究方法总体来说比较传统，如大多数学者采用渠道单一的观察法、访谈法等方法，研究中儿童通常处于被研究的被动地位，参与研究的积极性不高，主体性无法得到完全发挥。儿童视角的实证研究主要集中在了解幼儿对幼儿园人、事、物的看法，通过分析幼儿的观点并以此提出改进幼儿园教育实践的策略。总体而言，国内已有研究的研究方法传统单一，实证研究的对象尚不全面，不足以给儿童的一百种语言以充分表达的机会和条件。我认为儿童视角的研究包括马赛克方法的运用仍然有探讨的价值和意义。

2. 国内幼儿园户外活动的研究

(1) 国内幼儿园户外活动的教育价值研究

总的来说，国内关于幼儿园户外活动对幼儿的价值意义的研究得出的结论，大致可分为促进身体健康发展、促进心理健康发展、促进社会性发展、促进智力发展等四大方面。

研究发现，户外活动对幼儿生理健康具有重要的意义。户外活动对幼儿的运动技能、身体素质的提高和思维的发展有不可替代的作用。户外活动中的活动很多都含有生理活动，可以锻炼幼儿的身体，幼儿的机体得到充分地运动，骨骼和

2017(5).

^① 王洁. 从教师视角与幼儿视角透视大班幼儿户外自主游戏[D]. 华东师范大学, 2017.

^② 赵皆通. 从幼儿视角与教师视角透视大班幼儿的学习观——以上海 D 园大班为例[D]. 华东师范大学, 2018.

^③ 王平平. 5-6 岁幼儿眼中的艺术——基于儿童视角的研究[D]. 南京师范大学, 2015.

^④ 孙仲梅, 吴玲. 基于儿童视角的幼小衔接课程[J]. 教育文汇, 2017(5).

^⑤ 王小英, 刘洁红. 幼小衔接中大班幼儿心理压力分析——基于儿童视角的研究[J]. 学前教育研究, 2018(2).

^⑥ 杨静. 基于儿童视角的幼小衔接研究——以上海市为例[D]. 西华师范大学, 2016.

运动机能增长、促进生长发育、增强幼儿体质，提高免疫力（顾晓婷，2020^①；杨春霞，2017^②；顾安安、刘宁^③；陈月文，2013^④）。

户外活动还能带来良好的情绪体验，促进幼儿的情绪情感的健康发展，户外的自然环境、广阔场地为幼儿提供了解放手脚、尽情活动的环境，幼儿心理得到满足，体能获得释放，消极情绪获得有效抒发（杨春霞，2017^⑤；刘吉祥，2013^⑥；马铎容，2016^⑦）。

由于户外活动的开放性和自由性为幼儿提供了一个自然、轻松的人际交往的机会，能很好的促进师幼之间的有效互动和幼儿与同伴之间的交往与互动（王姚臻，2017^⑧；胡芳，2017^⑨）。

户外活动还能促进幼儿的智力发展，户外活动所处的环境是自然的、丰富多彩的，为幼儿提供更多机会去探索大自然，与周围世界发生着交互作用，幼儿在活动中培养对事物的兴趣和爱好，不断积累师幼、同伴交往的人际关系经验，促进幼儿之间的互动，形成良好的社会习惯和态度，幼儿的认知能力得到启蒙和发展。户外活动是幼儿认知能力发展的主要途径，促进幼儿的观察力、判断力、认知能力的发展（韩梅，2016^⑩；孙强，2019^⑪；倪莲君，2019^⑫）。

（2）幼儿园户外活动环境的研究

关于户外活动环境创设的研究分为理论与实证研究。户外活动环境创设的理论研究主要有户外环境的内涵、户外环境的整体设计的研究、户外环境创设的原则以及户外环境对儿童的发展的影响等4个方面。

关于户外环境的内涵，大多数研究者的观点较为一致，总的来说幼儿园户外环境的成分包括户外游戏场地、景观小品、植物绿化、铺装，按照空间功能划分

^① 顾晓婷. 聚焦户外活动 助力科学保教——探究幼儿园户外游戏活动的价值、现状与组织策略[J]. 科学大众, 2020 (2).

^② 杨春霞. 幼儿园户外游戏活动的价值、现状及对策——以咸阳某幼儿园为例[J]. 陕西学前师范学院学报, 2017 (11).

^③ 顾安安、刘宁. 提高幼儿园户外体育区域活动有效性的实践探索[J]. 教育导刊, 2017 (5).

^④ 陈月文. 幼儿园户外活动质量与儿童动作发展的关系[J]. 学前教育研究, 2013 (4).

^⑤ 杨春霞. 幼儿园户外游戏活动的价值、现状及对策[J]. 陕西学前师范学院学报, 2017.

^⑥ 刘吉祥. 幼儿园环境创设[M]. 长沙: 湖南大学出版社, 2013.

^⑦ 马铎容. 大连某部队幼儿园中班户外活动组织的现状研究[D]. 辽宁师范大学, 2017.

^⑧ 王姚臻. 幼儿园户外游戏活动研究[D]. 吉林师范大学, 2017.

^⑨ 胡芳. 论户外区域游戏对幼儿成长的价值及活动策略[J]. 文理导航, 2017 (8).

^⑩ 韩梅. 优化户外活动环境 促进幼儿健康发展[J]. 学前教育, 2016 (10).

^⑪ 孙强. 幼儿园户外活动有效组织实施的策略性研究[J]. 中国校外教育, 2019 (4).

^⑫ 倪莲君. 多形式开展幼儿园户外体育活动[J]. 幼儿教育研究, 2019 (3).

为功能性空间、领域性空间和场所性空间（马洁，2019^①；郭艳，2019^②）。户外环境的整体设计的已有研究中主张应该从幼儿园的环境与职能、区域划分、器具设备、活动场地的布局、户外与室内环境的衔接、当地气候条件 5 个方面进行考虑（赵敬，2017^③；杜新娟，2018^④）。

关于户外活动环境创设的原则中，是否符合幼儿的身心发展，满足其生活规律以及活动需要是相关研究中首要提出的标准。其研究主要考虑教育性、安全性、多样性、整体性、自然性、开放性、参与性、舒适性、自主性、易接近性、可持续性、发展性等原则，因地、因时、因人而定，建立一个与幼儿良性互动的户外环境（刘劲飞，2018^⑤；侯林，2018^⑥；王玮、沈中伟、王喆，2017^⑦）。

关于户外环境对儿童的发展的影响的研究中，研究者提到户外环境对儿童的发展具有重要作用，如健康活泼的户外活动能促进幼儿运动的协调性、平衡性，促进感知觉的增强、促进身体素质、社会性、认知能力等技能的提高，能培养良好的品德情操（周嘉琳，2018^⑧；朱凯、汤辉，2013^⑨；赵敬，2017^⑩；王玮、沈中伟、王喆，2017^⑪）。

关于户外活动环境创设的现状研究，发现近几年我国幼儿园户外活动场地的设计整体来讲越来越符合幼儿的需要，总体来说有好转趋势。如由场地空间狭小、类型单一，场地类型越来越丰富多样；活动空间规划趋于合理，幼儿园创造性的扩充空间，可以同时满足在户外开展两种及以上不同性质和形式的活动，幼儿间不会相互干扰；活动设施完善，在户外场地附近设立洗手池、厕所等便利设施（袁圆，2016^⑫；吴银杏，2017^⑬），越来越符合幼儿多样的活动需求。结合其他学

-
- ① 马洁. 幼儿园户外游戏环境的规划与创设[J]. 基础教育研究, 2019 (3) .
- ② 郭艳. 户外环境在幼儿园的优化[C]. 全国教育教学创新与发展高端论坛论文集, 2019 (5) .
- ③ 赵敬. 基于幼儿素质培养的幼儿园户外环境设计研究[D]. 青岛理工大学, 2017.
- ④ 杜新娟. 乡镇幼儿园户外环境的现状调查研究[D]. 西北师范大学, 2018.
- ⑤ 刘劲飞. 基于森林教育理念的幼儿园户外环境设计研究[D]. 山东农业大学, 2018.
- ⑥ 侯林. 儿童视角下幼儿游戏的思考与评析[J]. 课程教育研究, 2018 (8) .
- ⑦ 王玮, 沈中伟, 王喆. 幼儿园户外环境特征元素对儿童认知游戏行为的承载[J]. 学前教育研究, 2017 (2) .
- ⑧ 周嘉琳. 幼儿园户外环境对幼儿身体活动影响的研究[D]. 北京体育大学, 2018.
- ⑨ 朱凯, 汤辉. 基于亲社会行为培养的幼儿园户外环境设计研究[J]. 广东园林, 2013 (10) .
- ⑩ 赵敬. 基于幼儿素质培养的幼儿园户外环境设计研究[D]. 青岛理工大学, 2017.
- ⑪ 王玮, 沈中伟, 王喆. 幼儿园户外环境特征元素对儿童认知游戏行为的承载[J]. 学前教育研究, 2017 (2) .
- ⑫ 袁圆. 有准备的户外教育环境——幼儿园户外环境创设新思路[J]. 福建教育, 2016 (5) .
- ⑬ 吴银杏. 幼儿园户外场地建设标准的个案研究——基于美国《手册》与中国《规范》的比较[D]. 湖南师范大学, 2017.

者的研究,发现幼儿园户外环境创设中仍存在很多问题,主要突出在缺乏整体规划、空间布局不合理、细节处理不足、场地类型化单一、缺少自然元素,绿色空间和可持续性设计明显不足,个性空间和趣味性设计不足、由于缺乏资金导致管理不到位、教师指导能力不足等问题(孙娜,2013^①;张蕻,2016^②;赖兵,2019^③)。针对这些问题,有研究者提出了相关的建议与策略,总的来说首先要确定环境理念与定位,其次是界定环境的功能从而整体合理的规划,最后对整个创设效果进行检测(钟运红、周文婕,2019^④;马洁,2019^⑤)。

总体而言,幼儿园户外环境的创设得到了教育研究的广泛关注,但总体还存在调整不全面、研究相对浅显以及缺乏人文关怀等问题,户外环境的研究仍需进一步深入,同时也离不开政府、幼儿园、社区的多方努力。

(3) 户外活动材料投放的现状研究

国内关于户外活动材料的研究主要包括政策法规、投放的现状、投放原则、材料的种类、材料的投放与儿童行为之间的关系等6个方面。

首先我国关于户外活动材料的投放颁布的相关法规,对于幼儿园户外活动材料投放的操作性与指导性给出建议和要求,如《幼儿园工作规程》、《幼儿园教育指导纲要》、《幼儿园玩教具配备标准》、《幼儿园活动区玩具配备使用手册》、《学前教育装备指南》都涉及到户外活动材料投放与配备的相关内容:提供数量充足的,种类丰富、多功能的活动材料,支持幼儿的自主操作与探索。

户外活动材料的投放在现实中主要存在的问题突出在数量少、种类少、自制材料缺乏,结构化程度高四方面。在活动材料投放的策略方面,针对以上突出问题建议材料的数量要充足,满足大多数幼儿的需要,避免幼儿因为争抢材料而发生冲突;材料种类多样,除了大型组合活动器械外,幼儿园应为幼儿准备丰富的多功能材料;从生活中取材,进行材料的自制与二次开发,增加自制材料,提供幼儿参与自制材料的机会;多提供低结构化游戏材料,增加材料的趣味性和可操作性,满足幼儿需要(王永芳,2019^⑥;何小勇、杨莹翠,2019^⑦;朱娟,2017^⑧;

^① 孙娜. 幼儿园户外环境设计探讨[D]. 西南大学, 2013.

^② 张蕻. 广州幼儿园户外游戏场地设计研究[D]. 华南理工大学, 2016.

^③ 赖兵. 生态与趣味——幼儿园户外空间设计的理念回归[J]. 广西教育, 2019(7).

^④ 钟运红,周文婕. 生命的在场: 幼儿园户外环境创设的实践与思考[J]. 教育科学论坛, 2019(5).

^⑤ 马洁. 幼儿园户外游戏环境的规划与创设[J]. 基础教育研究, 2019(3).

^⑥ 王永芳. 浅谈幼儿园户外活动的开展[J]. 发展导报, 2019(7).

孟凡层, 2018^①)。

关于户外活动材料投放的原则, 研究者总结出了统一性、灵活性、丰富性、多变性、安全性、可变性、可操作性、自主性等原则, 在材料数量充足的前提下, 既按照规定统一投放至少 6 种活动材料, 又要根据幼儿园本土实际和幼儿特点灵活投放不同种类的材料(邓亚萍, 2018^②; 沈晓兰, 2017^③; 夏露露, 2019^④)。

国内关于户外活动材料的种类的研究中, 学者按照不同的标准有不同的分类, 如按照材料的功能分为教育性材料、建构性材料、模拟材料、大肌肉运动材料等; 按照材料的玩法来分可分为捡、抬、爬、踢、滚、掷等; 按照形状可分为罐、包、盒、棍、球等; 按照质地来分可分为: 木质、塑料、金属、呢绒、玻璃等(苏惠惠, 2018^⑤; 沈怡, 2019^⑥; 任倩, 2019^⑦)。

户外活动材料的投放与儿童行为之间关系的研究主要涉及到的是户外活动材料的数量与人数的比例对幼儿的各种行为, 如亲社会行为、退缩行为、破坏行为、合作行为、自主行为等行为发生频率的影响(刘晓玲、王玉兰, 2017^⑧; 夏玉萍, 2015^⑨; 吴旭勇, 2018^⑩)。

(4) 幼儿园户外活动时间的研究

户外活动时间研究, 包括户外活动开展的时间点、单次活动持续时间和户外活动的机会 3 个方面。总体而言幼儿园秉承时间短, 次数多的原则, 可根据季节、天气、活动内容、幼儿年龄差异弹性调整。户外活动时间的保证对学前儿童的发展具有重要意义, 也曾不断出现在不同层面的政策中, 如《托儿所、幼儿园卫生保健制度》、《幼儿园工作规程》、《3-6 岁儿童学习与发展指南(试行)》、《成都市幼儿园等级评定办法》等文件中均对每天的户外活动时间总量、单次活

^⑦ 何小勇、杨莹翠. 乡村幼儿园开展户外区域活动的有效策略[J]. 甘肃教育, 2019(6).

^⑧ 朱娟. 幼儿园户外体育活动中游戏材料的拓展[J]. 早期教育(教师版), 2017(12).

^① 孟凡层. 针对城市幼儿园户外区域体育活动开展的问题及策略探析[J]. 中国校外教育, 2018(5).

^② 邓亚萍. 乡镇幼儿园户外活动材料投放现状的调查研究[D]. 重庆师范大学, 2018.

^③ 沈晓兰. 幼儿园户外体育活动材料的适宜性投放研究[D]. 上海师范大学, 2017.

^④ 夏露露. 浅谈户外自主游戏活动中材料投放的有效策略[J]. 当代家庭教育, 2019(1).

^⑤ 苏惠惠. 幼儿园户外区域创设和材料投放的优化对策[J]. 教育现代化, 2018(7).

^⑥ 沈怡. 幼儿园户外游戏材料投放策略探析[J]. 成才之路, 2019(5).

^⑦ 任倩. 浅谈幼儿园户外活动游戏的有效组织与策略[J]. 课程教育研究, 2019(1).

^⑧ 刘晓玲, 王玉兰. 灵动的材料 换变的魅力——浅议户外活动的选择与投放[J]. 华夏教师, 2017(6).

^⑨ 夏玉萍. 优化材料, 提高小班幼儿参与户外活动的积极性[J]. 求知导刊, 2015(6).

^⑩ 吴旭勇. “自助餐”模式在幼儿园自主性户外活动中的运用[J]. 教学月刊, 2018(8).

动持续时间提出要求,也可以结合具体天气、地域等情况进行适当调整。此外一些学者对于户外活动适宜的时间也做了细致的研究,城市幼儿园一天中适宜开展户外活动的最佳时间点晴天 10:00 和 15:00。有学者对幼儿一日生活各环节中户外活动的开展时间做了划分,包括做操、户外集体游戏、户外自由活动、户外体育活动(舒皎云,2014;刘晓珠,2018^①),但此说法相对较为笼统,没有结合具体的城市地域特点来进行说明。但研究发现,现实中有些幼儿园户外活动的时 间往往得不到保障。主要表现在:活动时间整体呈现出总体活动时间不能保证,单次活动时间过短,集体活动和体育活动时间长,从而压缩了幼儿自主游戏等自由活动时间,原因主要有集体教学任务挤压户外自由活动时间;活动空间小,幼儿无效等待过多浪费活动时间;教师的专业能力不足,对户外活动的重要性认识不足,幼儿户外活动时间无保障(陈月文、胡碧颖、李克建,2013^②;许冬雪 2013^③)。

(5) 户外活动中教师行为的研究

关于户外活动中教师行为的研究主要集中在教师在户外活动中的角色定位、教师指导行为以及师幼互动行为 3 个方面。研究发现,户外活动中教师的角色定位普遍为管理者、控制者、保护者,较少的定位为支持者、参与者、合作者、引导者,表现为教师通常对活动时间、空间、规则的管控而很少支持和引导幼儿进行户外活动,即使教师指导幼儿活动,但出现教师指导不专业、对指导不重视、偏好集体活动、缺乏对幼儿的个别指导,没有对幼儿进行充分的引导与指导,并且教师较少关注幼儿的情感需求和游戏体验,过多强调班级的纪律和活动规则等问题(单瑞雪,2018^④;徐少琴,2018^⑤;何淑燕,2018^⑥;舒皎云,2014^⑦;李忠,2015^⑧)。针对户外活动中教师行为出现的问题,大多研究者集中于教师自身教育观念和教育能力提出了建议,分为开展活动前的预设、活动中的观察、活动结束后的反思三方面。在开展活动前,教师根据幼儿的发展水平和教育目标,精心

^① 刘晓珠. 浅谈幼儿园户外体育活动的组织与开展[J]. 课程教育研究, 2018 (11) .

^② 陈月文, 胡碧颖, 李克建. 幼儿园户外活动质量与儿童动作发展的关系[J]. 学前教育研究, 2013 (4) .

^③ 许冬雪. 幼儿园户外活动设计与实施的个案研究[D]. 沈阳师范大学, 2013.

^④ 单瑞雪. 幼儿视角下的教师角色调查研究——以新乡市四所幼儿园为例[D]. 河南师范大学, 2018.

^⑤ 郑晶. 武汉市幼儿园户外游戏现状与对策的研究[D]. 华中师范大学, 2010.

^⑥ 何淑燕. 幼儿园户外区域体育活动中教师的指导策略探析[J]. 科学咨询, 2018 (5) .

^⑦ 徐少琴. 浅谈幼儿园户外活动中师幼互动的行为分析[J]. 课程教育研究, 2018 (6) .

^⑧ 李忠. 幼儿园户外活动多样性研究[D]. 四川师范大学, 2015.

选择活动内容,合理配备活动材料,探索活动方法,设计观察指导的方案及分析策略,对活动中的角色定位和指导行为都有一定的预设和准备,使指导行为更具有目的性;在活动中,观察活动状况,科学组织引导幼儿活动,优化活动过程,灵活变化活动形式;活动结束后,学会反思,提高自身有效指导户外活动的的能力(邓彩容,2020^①;张璐,2019^②;山艳,2017^③;王春颖,2017^④)。

(6) 关于幼儿园户外活动评价的研究

幼儿园户外活动的质量评价的研究主要集中在评价的主体、评价的定位、以及评价的方法3个方面。

从评价的主体来看,主体由原来的大多是成人进行评价到关注儿童对于户外活动的看法,从儿童视角对户外活动进行评价,同时还能综合教师、幼儿、家长、管理人员的意见。

有关幼儿园户外活动质量评价定位的研究也就是研究围绕幼儿园户外活动的哪些方面进行评价。通过查阅文献,研究者对评价的对象大致从三种维度进行评价:结构性质量评价、过程性质量评价和结果性质量评价。结构性质量评价主要是指幼儿园户外活动的条件性指标,如硬件设施、活动环境等,包括户外活动材料设备的情况(材料的配备标准、材料的分类、教师对材料的制作、选择与利用、材料的清洁与维护);户外环境的质量分析(户外活动区域布局、环境空间规划)。过程性质量评价包括是指对户外活动实施过程中所涉及的人、事、物等的评价,如师幼互动、活动组织、幼儿活动行为、教师指导行为等,包括户外活动内容与形式的设计与实施(包括开展活动前的方案设计、活动过程中的实施以及活动结束后的效果);户外活动时间(户外活动开展的频率、户外活动单次时长和总时长);教师观察、指导行为;幼儿在活动中的情绪情感、语言、动作行为等。结果性质量评价主要指户外活动后的实施效果即户外活动对幼儿身心各方面的发展状况的影响进行评价,综合以往的研究并依据《指南》可将结果性质量评价的指标分为:身心健康与动作、认知与探究、语言与交流、社会与情感、美感与表现五大领域(贾旭、陈琴,2019^⑤;黄瑾,2019^⑥;赵晨雪,2011^⑦;颜优

^① 邓彩容. 浅谈幼儿园户外体育活动的有效组织[J]. 当代家庭教育, 2020(2).

^② 张璐. 幼儿园户外自主游戏中教师的有效指导[J]. 课程教育研究, 2019(1).

^③ 山艳. 大班户外体育活动教师指导策略的研究[D]. 南京师范大学, 2017.

^④ 王春颖. 幼儿园户外自主游戏中教师有效介入研究——以J市三所幼儿园为例[D]. 山东师范大学, 2017.

^⑤ 贾旭, 陈琴. 幼儿园户外自主游戏活动评价策略[J]. 学校管理, 2019(6).

芳，2014^①；朱家慧，2019^②）。

户外活动质量的评价工具目前我国还处于比较薄弱的阶段。我国学者还没有设计出被广泛认可的、专门的、相对标准化的户外活动质量评价量表，但近年来我国学者通过对国外相关量表的借鉴，研制了《幼儿园教育环境质量评价量表》、《幼儿园教育质量评价手册》、《中国托幼机构教育质量评价量表》等工具，里面包含有专门适用于幼儿园游戏活动评价的子量表，一定程度上丰富和充实了幼儿园户外活动的评价指标体系的研究（刘占兰，2011^③；鄢超云，2014^④）。

3. 国内儿童视角下幼儿园户外活动的研究

国内关于儿童视角下幼儿园户外活动的研究数量较少，大多是近几年开始兴起。已有儿童视角下的户外活动的研究主要指向幼儿园户外环境、户外活动的开展和幼儿园户外课程 3 个方面的研究。

（1）儿童视角的幼儿园户外环境

有学者指出，在户外环境的创设过程中，倡导从幼儿的角度出发，把环境创设的权利还给儿童，相信幼儿能够在户外环境创设的过程中发挥积极的作用，无不体现出对满足幼儿的兴趣、需求的重视。户外环境创设的研究主要集中于幼儿喜爱的户外环境、幼儿不喜爱的户外环境、幼儿眼中安全与不安全的户外环境的研究，总结出户外环境的创设应该基于幼儿的好奇、好动和爱冒险的心理特点进行诸如场地设计、环境营造、植物配置、设施安排的改造与调整。如：研究发现幼儿普遍不喜欢纯装饰的自然景观，因此建议在户外环境中开放闲置景观带，充分利用闲散的自然资源，增加幼儿与自然元素的接触机会；研究中幼儿表现出对私密空间、社交空间、自然空间、想象空间、情感空间和未知空间的兴趣，因此建议开放活动空间，开发场地的多种功能，提高场地布局的灵活性，增加空间的多样性和趣味性，创设奇遇式游戏场地和创造性游戏场地，凸显幼儿的游戏习惯，提高幼儿的满意度，促进幼儿的认知、情绪情感、社会性等方面的发展；投放低

^⑥ 黄瑾. 如何科学有效提高幼儿园户外活动的有效性[J]. 课程教育研究, 2019 (4) .

^⑦ 赵晨雪. 幼儿园户外环境设计评价体系初探[J]. 绿色科技, 2011 (12) .

^① 颜优芳. 浅谈幼儿园户外体育活动的精细化管理[J]. 中国校外教育, 2014 (6) .

^② 朱家慧. 幼儿园户外活动开展的有效性[J]. 课程教育研究, 2019 (10) .

^③ 刘占兰. 中国幼儿园教育质量评价一省市幼儿园教育质量调查[M]. 北京: 教育科学出版社, 2011:136-138.

^④ 鄢超云. 学前教育评价[M]. 北京: 高等教育出版社, 2014: :29-212.

结构材料,活动器材多样化,提供安全且具有挑战性的游戏设施,充分利用户外环境的景观元素和活动器材激发幼儿探索的欲望和游戏的乐趣。有代表性的如:

王小英、陈欢(2016)^①、陈欢(2015)^②基于儿童的视角通过访谈和观察,分析了幼儿对幼儿园户外物质环境的满意度,结果发现在儿童看来,制约幼儿园户外场地和设施质量的重要因素是难度和功能。幼儿对于能带来胜任感和速度的设施更为满意,并且幼儿关注活动设施和场地的游戏功能和在一日生活中的基本功能。在儿童对幼儿园物质环境质量的满意度中,与其他环境相比,户外环境位居第二位,仅次于生活环境,并且满意度存在性别差异,女孩的满意度普遍高于男孩。

李露(2017)^③基于儿童视角探索大班幼儿对幼儿园户外游戏空间的态度、看法。研究通过马赛克研究方法得出儿童认为有趣的地方的特征主要有:自由度比较大的空间,如操场、道路、沙池等,幼儿期望更大更集中更刺激的户外游戏空间,具有丰富的材料,向往未知空间。户外游戏空间分为自然空间、社会空间、梦幻空间等,在自然空间中,幼儿喜欢与自然融为一体,但拒绝单纯装饰性的自然景观。在社会空间中主要包括归属空间、关系空间和国旗。在梦幻空间中儿童赋予空间“迷宫”“秘密空间”“梦想”的意义。在幼儿眼中,时间、色彩、自然气候以及包含成人的因素都可以成为户外游戏空间的边界。由此得出儿童是游戏空间的建构者,要以儿童的立场出发来建构游戏空间的原则。

陈晓红(2015)^④采用马赛克方法分析了幼儿对幼儿园户外环境的选择偏好,研究发现幼儿喜欢的户外环境主要能获得积极的情感体验、趣味性等特征。幼儿不喜欢户外环境主要有老师不允许、太拥挤、不好看、不安全等特征。研究认为,儿童视角下幼儿园户外环境创设中重要的因素有:户外游戏、植物、玩具、安全设施、相关人物、国旗。其中影响幼儿对幼儿园户外环境的选择的主要因素是成人的意志,成人与儿童的意志具有一定差距,成人对儿童视角作为户外环境创设的主导因素持有质疑态度。

殷玲玲(2019)^⑤主张幼儿园在进行户外游戏环境创设时尊重儿童的主体地

^① 王小英,陈欢.基于儿童视角的幼儿园物质环境质量评价[J].学前教育研究,2016(1).

^② 陈欢.基于儿童视角的幼儿园物质环境质量研究[D].东北师范大学,2015.

^③ 李露.童眸中的游戏世界——基于儿童视角的幼儿园户外游戏空间研究[D].四川师范大学,2017.

^④ 陈晓红.幼儿园户外环境创设中幼儿视角的运用研究[D].华东师范大学,2015.

^⑤ 殷玲玲.以儿童视角审议幼儿园环境创设——以户外游戏环境“小岛”的改变为例[J].中

位，改变成人代替儿童进行独自创设环境。倡导以儿童的视角审议户外游戏环境的价值，并提供户外游戏中合理的冒险行为的户外游戏环境的支持，投放丰富的游戏材料，以满足幼儿游戏类型的多元化。并提出在幼儿园教育中，要避免一味地以成人的审美和要求来创设户外游戏环境，而要尊重幼儿的想法、需要和兴趣。

杜小凤（2015）^①采用访谈法，调查了儿童视角下幼儿园户外环境的质量状况，研究调查了幼儿对幼儿园环境中的主要活动场所的满意度，结果表明大多数幼儿对幼儿园的活动室和操场满意度更高，相比之下多数幼儿认为卫生间还有待改善，其满意度较低。满意度更高的环境具有舒适、漂亮、有序的特征，从而带来积极地活动体验。

徐雪芳（2010）^②基于儿童好奇好动，喜欢冒险的特征，从幼儿的视角出发设计的户外自主游戏环境，他认为在场地设计上应灵活布局，凸显儿童的游戏习惯；环境创设方面，能激发儿童的童趣；在植物配置上满足儿童的挑战需求；设施布置方面应该保证安全并适宜于儿童活动。

周欣（2004）^③通过对美国室外游戏场地的研究发现奇遇式游戏场地和创造性游戏场地灵活性高，能有效促进儿童的认知、情绪与社会性等各方面的发展，并能根据儿童的实际需要进行调整。

总体来看，国内关于儿童视角下幼儿园户外环境的研究主要通过运用观察法、访谈法、马赛克研究方法、绘画分析法、视频即时回放技术等探究如何将儿童视角运用在户外环境的创设中。调查幼儿对户外环境的选择偏好，并从儿童视角对幼儿园户外环境创设中的要素进行评价，分析影响儿童视角的相关因素，基于幼儿的身心发展特点创设适宜的、幼儿喜爱的户外环境。

（2）儿童视角的幼儿园户外活动开展

关于户外活动的开展，有研究者从游戏类型、游戏体验、游戏同伴和游戏场所4方面入手研究幼儿喜爱的户外活动，也有研究者研究了儿童视角下的幼儿园户外活动概念、户外活动的态度及其原因、户外活动中教师的指导行为、师幼互动行为、户外活动材料的投放、户外活动组织形式以及对幼儿对户外活动的期待

学课程辅导，2019（1）。

^① 杜小凤. 儿童视角的幼儿园教育质量评价研究 [D]. 四川师范大学, 2015.

^② 徐雪芳. 城市住区儿童户外活动空间设计研究[J]. 安徽建筑工业学院学报(自然科学版), 2010, 18(1).

^③ 周欣. 美国的室外儿童游戏场地[J]. 幼儿教育, 2004(6).

等内容,探讨幼儿喜欢的户外活动的特征。

张莉、李春良(2015)^①研究发现:儿童对游戏的态度存在差异,影响因素有活动场所、游戏类型、游戏带来的情感体验以及游戏的同伴等。具体表现为儿童普遍更喜爱在户外进行活动而非在室内,同伴选择中更愿意与自己年龄相仿的幼儿开展活动,同时幼儿认为游戏能带给他们胜任感、愉悦感,认为游戏是由兴趣引发同时又能带来兴趣性体验,更喜爱规则游戏而非体育游戏等。

李春良、张莉(2017)^②基于儿童视角研究了大班幼儿判断游戏的依据,采用照片引谈法收集资料,经过编码分析得出了影响幼儿判断是否是游戏十大依据,其中活动场所在幼儿判断游戏依据的要素中排列第三位,幼儿认为游戏的开展需要在一定的活动场所中进行,如活动区或户外,幼儿认为只要在户外场地中,即使是跑步也是游戏。幼儿将户外场地与游戏的概念紧密结合。

王洁(2017)^③关注成人视角与儿童视角的融合,围绕教师与幼儿对户外自主游戏的一般性认知、户外自主游戏具体行为的认知以及户外自主游戏环境的认知三大维度,从教师视角和儿童视角分别看幼儿的户外自主游戏,最终发现:教师和幼儿对游戏与学习关系的理解和幼儿具体游戏行为的理解、对户外自主游戏环境的认识,幼儿与教师持存在差异和一致性。

王晓芳(2017)^④以5-6岁幼儿为研究对象对幼儿眼中的户外活动进行了实证研究。通过访谈法和作品分析法,了解了幼儿对户外活动相关内容的看法与期待,分别从以下几个角度探讨了幼儿喜欢的户外活动的特征:幼儿的概念的认知、材料投放、组织形式、对户外活动的期待等。

李珂(2019)^⑤从儿童视角对幼儿园户外游戏材料进行了满意度调查,对于户外大型游戏材料幼儿比较关注材料的挑战性、玩法、卫生机会、游戏伙伴和外观等6个方面,对于户外小型游戏材料幼儿比较关注材料的挑战性、玩法、外观、质量、游戏伙伴个游戏机会等5个方面。

路欣欣(2019)^⑥探究了5-6岁幼儿对户外自主游戏的理解和认识。首先幼

^① 张莉,李春良.从儿童视角看幼儿喜欢的游戏[J].福建教育.2015(11).

^② 李春良,张莉.大班幼儿判断游戏的依据——基于儿童视角的研究[J].学前教育研究,2017(5).

^③ 王洁.从教师视角和幼儿视角透视大班幼儿户外自主游戏[D].华东师范大学,2017.

^④ 王晓芳.5-6岁幼儿眼中的户外活动研究[D].沈阳师范大学,2017.

^⑤ 李珂.儿童视角下的幼儿园游戏材料评价研究[D].天津师范大学,2019.

^⑥ 路欣欣.5-6岁幼儿眼中的户外自主游戏研究[D].南京师范大学,2019.

儿主要围绕名称、性质、感受、功能等方面描述了自己对户外自主游戏的认识。其次,幼儿从游戏的活动空间的大小、形式和感受、物与人的数量等方面将户外游戏与室内游戏进行区别。关于教师的角色,幼儿认为户外自主游戏中具有教授、观察、支持等角色。幼儿主要围绕游戏空间、游戏场地、游戏材料、游戏时间、游戏同伴等描述了自己眼中户外自主游戏的特点。最后,研究者针对户外自主游戏中的物质支持、精神体验、幼儿的自由等方面提出建议。

(3) 儿童视角的幼儿园户外课程

也有研究者关注幼儿园户外课程,高翔(2015)^①提出了基于儿童视角构建和实施幼儿园户外课程的主张,倡导把幼儿园环境还给儿童,把活动还给儿童。开放教育活动的的环境,为幼儿提供一个开放自由的活动环境;教师在户外活动中应发挥适当的作用,做一名专业的观察者,认真发现儿童了解儿童,科学衡量和深入挖掘幼儿园户外活动对幼儿的发展价值,满足幼儿的需要和兴趣。作者认为理想中的户外课程是动态生成的、鲜活的和自主的。此外,实施有效的户外课程的保障是创设多元立体的、充满野趣和挑战的、整合性的、蕴含多种发展可能性的、自由自然、相互流通的丰富的户外环境。

夏全惠(2019)^②对儿童视角幼儿园游戏课程进行了相关研究。首先基于儿童视角,对幼儿园游戏课程的概念、价值、特征进行了理论研究,主要围绕幼儿的主体性、独立性、创造性、愉悦性体验、师幼互动等方面进行阐述。其次,研究者根据游戏课程实施的应然状态对比发现,幼儿园教育实践中的不足,并提出了改善策略,主要从游戏课程理念、幼儿主体性、愉悦性体验、游戏环境等几方面进行改进。

总的来说,我国学者对幼儿园户外活动的研究相对丰富,研究内容涉及户外课程、户外活动的组织开展、环境创设、教师行为、材料投放等诸多方面,学者们调查现状、发现问题、洞察原因、提出策略。研究大都具有一定的理论指导和实践意义,这些研究中不乏批判户外活动中教师的角色定位过于单一,主要是管理和控制,任何事都习惯于包办代替,无论是目标的制定、环境的创设、材料的选择还是活动的策划与组织,都极少询问幼儿的意见,因而强烈呼吁要发挥儿童

^① 高翔. 让儿童的成长像呼吸一样自然——基于儿童视角的幼儿园户外课程的实践探索[J]. 教育科学论坛, 2015(2).

^② 夏全惠. 基于儿童视角的幼儿园游戏课程研究[D]. 山东师范大学, 2019.

活动的主体性。这种呼吁形式上看是给予儿童权利和机会，实质上还是以成人的视角来强迫性的给儿童施加权利，儿童参与属于一种被动和表面的参与。儿童被迫跟随成人的节奏和安排进行活动，他们内心的真实想法很少有人去尊重甚至是关注，他们“不喜欢”，想反抗，却成为成人眼中“不守纪律”、“参与活动不积极”的“问题”儿童。归根结底是什么原因导致了儿童成为成人的“对手”，答案显而易见。而现有儿童视角下的户外活动的研究主要指向幼儿园户外区域环境创设和户外自主游戏两个方面，而不放眼于户外活动的整体，会使研究支离破碎，对于幼儿园教师实际开展户外活动的可操作性不强。

（三）研究述评

其一，学前教育领域中关于儿童视角的研究逐渐兴起。国内外教育研究中儿童视角的理论研究不断完善和深入，新童年社会学进一步肯定了儿童的价值和地位，关注儿童视角、倾听儿童声音，儿童被视为有能力的个体和积极的建构者，儿童在研究中的角色也逐渐出现转向。学前教育领域越来越关注和推崇“儿童视角”的理论研究与实践探索。本研究顺应研究趋势，以儿童视角为理论视角，关注儿童视角下的户外活动，倾听幼儿关于户外活动的看法，积极探索创设幼儿喜爱的户外活动的实践策略。

其二，儿童视角下幼儿园户外活动研究的方法研究有待继续探索与尝试。国内外学者积极探索和尝试儿童视角的研究方法，创造出了大量有价值的、值得推广的方法范式。如传统的研究方法的运用，虽然丰富了儿童视角的方法研究，但这些方法运用到儿童身上的不适宜性日益暴露。随着国内外学者进一步深入研究，创新探索出以幼儿为主体的、更贴切于儿童能力水平的、激发幼儿兴趣的、丰富灵活的、操作性更强参与式研究方法，如照片引谈法、马赛克研究方法，使儿童视角下幼儿园户外活动的方法研究更加灵活多元。尤其是马赛克研究方法为进一步拉近了成人与幼儿的距离，有效的倾听、解读儿童的声音提供了支持途径，通过学者们进行丰富的实践探索，使这些研究方法的系统更加完善、使用更加成熟。本研究受国内外学者关于儿童视角研究方法的启发，继续探索与尝试马赛克研究方法的使用，将儿童视角融入于幼儿园户外活动的研究中，力图为丰富马赛克研究方法的使用注入新的血液。

其三，儿童视角下幼儿园户外活动的实证研究需要进一步充实和完善。国内外已有研究难容主要是对户外活动的某一方面进行探讨。虽然探讨的相对深入，但研究内容略显零碎分散，问题归因多从结构化层面进行抽象的理论概括而较少从具体事物的本体出发探究问题的实质，所呈现的研究结果不够全面，提出的改善策略不够具有针对性和可行性，对于一线幼儿教师的教育实践的可借鉴性和可操作性不强。本研究在总结原有研究的不足、借鉴经验的基础上，基于儿童视角绘制幼儿园户外活动的特征，进而为教育实践中创设幼儿喜欢的户外活动提供价值方向，使户外活动更加符合儿童的身心发展特征，更具实效性。

综上所述，国内外的儿童视角的理论研究、方法研究、在教育领域的实证研究以及儿童视角下幼儿园户外活动的相关研究，都印证着幼儿在研究中的地位逐渐显现，从研究的边缘到走进研究再到成为研究的中心，主导着研究的方向、决定着研究的结果。近些年来，国内外对儿童视角的研究热潮有增无减，我国学者更是创作出许多有代表性的研究。但总体来说大多数研究还是倾向于理论倡导，可供教育工作者借鉴的实证研究尤其是儿童视角下幼儿园户外活动的相关研究还有待充实。基于此，本研究将借鉴前人已有的研究成果和研究经验，总结已有研究的不足之处，以儿童视角为切入点、运用马赛克研究方法、深入探讨儿童视角下幼儿园户外活动的特征，并根据幼儿的观点、结合相关理念力图提出优化幼儿园户外活动实践的有效建议。

三、资料的编码过程与结果介绍

(一) 研究参与者的编码

本研究考虑到既要保护研究参与者的隐私，又使资料便于整理，并且使编码结果清晰明确，因此在对资料进行编码前，首先对研究参与者进行编码。本研究选取了大连市 S 区 S 幼儿园的 2 个大班的幼儿进行研究，分别记为 A 班和 B 班。并在这两个班级随机抽取了共 28 名幼儿参与研究，其中 A 班 16 名，B 班 12 名，性别男女各半。为方便对幼儿参与研究的各项资料进行归类 and 整理，研究者对 A、B 两班参与研究的 28 名幼儿进行编码，编码方式按照“班级-性别-姓名代码”进行标记。其中“班级”中 A 班记为“A”，B 班记为“B”；“性别”中，男孩记为“B”，女孩记为“G”；“姓名代码”中，A 班幼儿共 16 名，男女各 8 名，按名单顺序男孩赋予代码“1-8”，女孩赋予代码“1-8”；B 班幼儿共 12 名，男女各 6 名，名单顺序男孩赋予代码“1-6”，女孩赋予代码“1-6”。A 班、B 班幼儿编码情况如表 3.1、表 3.2 所示：

表 3.1 A 班幼儿编码示例

班级	性别	姓名	名单顺序	编码
A 班	男	腾骏	1	AB1
A 班	男	承翰	2	AB2
A 班	男	彦希	3	AB3
...
A 班	男	泽雨	8	AB8
A 班	女	一诺	1	AG1
A 班	女	紫芸	2	AG2
A 班	女	馨瑶	3	AG3
...
A 班	女	晴云	8	AG8

表 3.2 B 班幼儿编码示例

班级	性别	姓名	名单顺序	编码
B 班	男	卓轩	1	BB1
B 班	男	昊渤	2	BB2
B 班	男	航宇	3	BB3
...
B 班	男	得与	6	BB6
B 班	女	舒涵	1	BG1
B 班	女	媛媛	2	BG2
B 班	女	语涵	3	BG3
...
B 班	女	芊羽	6	BG6

（二）研究资料的编码

通过马赛克研究方法进行资料收集，研究者获得了第一手资料，生成了大班幼儿对幼儿园户外活动看法的原始资料。原始资料按照参与对象的不同进行分类，共有 28 份原始资料，每份资料的种类丰富，包括图片（绘画、摄影作品）、音频（访谈录音）、视频（幼儿户外活动实录）、文本（户外活动观察记录、投票统计结果）等信息。有效资料主要包括 49 张幼儿自主拍摄作品、28 份绘画作品、28 个观察实录、112 张投票以及与这些方法相结合的 28 份访谈资料。由于研究资料来源多样，为了进行资料区分，研究者按照收集资料的来源将不同形式的资料进行分类。本研究采用的马赛克方法包括观察法（Observation）、自主摄影（Cameras）、投票法（Bollting）、绘画法（Drawing）、访谈法（Interviewing），为使分类编号清晰明确，研究者将每种方法的英文名称的首字母作为相应资料的编号，如“观察法”，英文名称是“Observation”，所得“观察记录”的编码便记作“O”；“自主摄影”，英文名称是“Cameras”，所得“照片”的编码便记作“C”，以此类推。由于访谈法通常与自主摄影、投票法、绘画法进行结合使用，有时对于观察记录也会进行访谈，则编码时也需要与特定方法结合，如针对“自主摄影”进行的“访谈”，所得“访谈记录”记作“I-C”；针对“绘画作

品”进行的“访谈”，所得“访谈记录”记作“I-D”，以此类推。具体分类及编码，如表 3.3 所示：

表 3.3 资料的类别及编码方式分析

方法的中文名	方法对应的英文名	所得资料类别	资料编码
观察法	Observation	观察记录	0
自主摄影	Cameras	自主摄影照片	C
投票法	Bollting	投票结果	B
绘画法	Drawing	绘画作品	D
访谈法-观察法	Interviewing-Observation	观察内容访谈记录	I-0
访谈法-自主摄影	Interviewing-Photograph	自主摄影访谈记录	I-C
访谈法-投票法	Interviewing-Bollting	投票访谈记录	I-B
访谈法-绘画法	Interviewing-Drawing	绘画作品访谈记录	I-D

确定了不同资料的编码方式之后，再按照“资料来源-幼儿姓名代码”的方式，对每位幼儿对应的不同类型的原始资料进行编码。下面以幼儿 AB1 为例，列举该幼儿所对应资料的类型及编码方式，如表 3.4 所示：

表 3.4 幼儿 AB1 的资料编码及类别意义示例

资料编码	类别意义
0-AB1	幼儿 AB1 的观察记录
C-AB1	幼儿 AB1 的自主摄影照片
B-AB1	幼儿 AB1 的投票结果
D-AB1	幼儿 AB1 的绘画作品
I-0-AB1	对幼儿 AB1 观察内容的访谈记录
I-C-AB1	幼儿 AB1 的自主摄影访谈记录
I-B-AB1	幼儿 AB1 的投票访谈记录
I-D-AB1	幼儿 AB1 的绘画作品访谈记录

在确定了不同类型资料的编码方式之后，开始进行原始资料的转录和导入。在尊重儿童意志的基础上，结合相关文献资料和理论的研究，使用 NVivo11 质性

分析软件进行资料的汇总与编码处理。其分析过程主要有以下几个步骤：首先将图片、视频、音频等主要的信息统一进行转录为文本格式，进行反复阅读，并进一步补充完善信息；其次是对原始资料进行类别区分并进行标签化编码处理，尽量原始资料的来源清晰明确；最后，将文本资料导入 NVivo11 中，对原始资料进行概念化、范畴化的分析，生成三级编码，即开放编码-主轴编码-选择编码。相应的在 NVivo11 中建立自由节点-树状节点-核心节点，进而获得儿童视角下幼儿园户外活动特征研究的分析框架。三级编码分析生成的具体步骤如下：

1. 开放编码——建立自由节点

扎根理论中生成开放编码在 NVivo11 中的应用相当于建立自由节点，是进行原始资料分析的第一步。研究者秉承开放、包容的态度对原始资料进行反复阅读并思索幼儿所说的每一句话，提炼压缩突出的、重要的、能够集中反映幼儿观点的参考点，再将其进行概念化、范畴化，从而生成开放编码，建立自由节点。通过对原始资料进行标签化和概念化，从中提炼出 517 个代表幼儿对户外活动看法的参考点，再对 517 个参考点进行范畴化，建立了 42 个范畴，由于本研究中的编码涉及的概念较多且繁杂，因此就不一一详细列举，仅呈现编码的部分示例以供参考，详见表 3.5 和表 3.6：

表 3.5 开放编码分析过程示例

原始资料	概念化	范畴化
在户外玩的时候我可以想跑就跑，想跳就跳，在外面地方大，我就可以跑得飞快。在教室就不能跑，老师不让跑，因为会撞到小朋友，教室的东西太多了，地方小。（I-0-BG1）	在户外随意奔跑	
户外活动的时候就不用必须坐椅子了，我们可以站着，也可以来回地走、抱着球来回跑，累的时候甚至可以坐在地上休息一会，躺到地上也没关系。在教室我们只能坐在椅子上，按照老师的要求坐。（I-0-AB3）	在户外随意地坐或者躺	身体的自由
户外活动时我们可以换区域，比如我不想玩小火车了，我就能换到其他的区域去玩，在教室就只能玩	、在户外随意更换活动区	

一个区域。(I-0-BB2)

在户外我们可以想怎么说就怎么说可以大声叫,有时候小朋友追我,我害怕被追上就会忍不住会大声喊,一边跑一边喊。在教室不可以。(I-0-AG7)

在户外自由决定说话
声音大小

我想跟谁说话就能跟谁说话,不管我们是不是挨着的,离得很远我也能喊他过来和我一起玩。在教室不能,我们只能和自己身边的小朋友说话,比如我在美发屋玩我就只能和美发屋的小朋友说话。(I-0-AB6)

在户外自由决定交流
对象

语言的自由

我们不用管是不是说错了,我们想说就说,想说什么就说什么,我们也可以不说话,保持沉默。(I-0-AB2)

在户外自由决定说话
的内容

我们可以想怎么玩就怎么玩,没有对错,比如我喜欢把这个小凳子当做马来骑。在教室里就不一样了,那些游戏都得按照老师的要求做才行,我可以自己决定这个玩具怎么玩,不用老师管。(I-0-AG4)

灵活变换活动的方式
方法

材料玩法的
自由

在老师允许的区域倒是可以随便选玩具。但是我希望老师不规定范围,能自己选择想玩的,希望自己玩什么就玩什么。(I-0-BG6)

根据兴趣和需要自由
选择活动材料

我们只要在老师的视线内跑来跑去就行。但是不能跑得太远,还需要注意安全。老师看不到我们这样很危险的。(I-0-AG3)

不能离开教师的视线
在规定区域内活动

活动范围的
限制

在老师规定的区域内玩,我们可以想玩什么就能玩什么,只要在这个区域内就可以。(I-0-AG5)

骑小红车的时候不能骑太快,撞着别的小朋友就不好了。(I-C-BB2)

限速骑行

玩滑梯是需要排队的,不能插队,你插队插到别人前面去,那他会生气的,或者可能会哭。(I-D-AB8)

自觉排队

交往空间的
规则

我们不能抢别人的玩具，如果抢了谁都不能玩，如 不能争抢
果实在想玩可以和他商量一下或者等待。（I-C-AB7）

开车的就应该好好开车，交通警察就要指挥交通， 扮演好各自的角色
大家一起玩的时候不能想怎么玩就怎么玩，每个人都有
自己的职务，不然就乱了。（I-C-AG4） 活动玩法的

红灯的时候必须要停车，不能超车，我们要学会等 自觉遵守交通规则 规则
待，如果一个人超车了，没什么关系，但是如果大家都
超车，车子不都来回撞吗？路不都堵的死了吗？
（I-C-BB6）

表 3.6 开放编码分析生成的范畴

编号	范畴	概念举例
1	材料难度过低	玩起来不刺激、太简单感觉小儿科
2	超出能力范围	篮球架太高、轮胎重拉不动、攀爬架太高怕摔
3	材料游戏功能多样	大型小红车可以带人或带球、攀岩屋还可以当警察局
4	材料游戏功能单一	平衡木只有一种玩法玩腻了、旋转椅只能转来转去
5	没有用处的材料	排椅没用过、单纯装饰的材料
6	活动区域的选择	教师规定区域、只能玩剩下的区域
7	材料的跨界移动	室内室外的材料不能乱拿、只能玩本区域的材料
8	材料的数量	玩不到、争抢行为、长时间等待
9	材料的外观	颜色鲜艳、图案新颖、掉色、颜色暗淡
10	我希望	我希望有树、我想要幼儿园大一些
11	我喜欢	我喜欢和小朋友玩、我喜欢小红车
12	我不喜欢	我不喜欢秋千、不喜欢这里的草地
13	我觉得	我觉得应该这样玩
14	同伴合作玩耍	合作玩玩具、互相帮忙
15	同伴语言交流	交流新奇的想法、讨论新的玩法
16	同伴心灵陪伴	有人陪着不孤单、自己玩无聊、大家一起玩有趣

17	教师管理	教师调解同伴冲突、教师决定人员分配、材料的跨界使用 需征得教师同意
18	教师控制	教师调控材料使用教师决定活动开始与结束的时间、教师 规定活动区域、教师规定活动内容
19	教师支持	教师阻止争抢、教师帮忙解决困难、教师把玩具拿到楼下
20	教师旁观	和别的老师聊天、看着我们玩、玩手机
21	教师合作	喜欢老师和我们一起玩
22	自然元素点缀空间	环境中有小河、花、草、动物更好看
23	自然元素舒适环境	在大树下乘凉
24	与自然元素的互动	和小动物玩耍、给大树浇水
25	变化有趣的事物	小路蜿蜒曲折、植物四季不同
26	想象的童趣世界	魔法城堡、动物世界、海底世界
27	户外空间更大	户外比室内更空旷、面积大
28	个别区域空间狭小	车道小、平衡木区拥挤
29	关注自己的作品	自豪的介绍自己的作品、希望别人看到自己的作品
30	亲自参与的活动	自己参与整理的玩具、自己种的小花、自己设计墙面
31	户外活动时长不一	有的时候还没玩够还想玩、积木还没搭完就要集合
32	户外活动时间被占用	学习任务占用时间、离园准备占用时间
33	户外活动频次	很久没出来玩了、冬天天冷、学习任务、教师备课
34	身体的自由	随意奔跑、随意的坐、在户外随意更换活动区
35	语言的自由	说话声音大小自由、交流对象自由、说话的内容自由
36	材料玩法的自由	灵活变换活动的方式方法、自由选择活动材料
37	活动范围的限制	不能离开教师的视线、在规定区域内活动
38	交往空间的规则	不能超速、自觉排队、不能争抢
39	活动玩法的规则	扮演好各自的角色、自觉遵守交通规则
40	心情愉悦	玩的开心、自由奔跑、释放压力、不户外活动会难过
41	完成得好	玩的最好、喜欢赢得第一、有自信、教别人
42	完成得不好	不喜欢玩是因为玩的不好、没信心

2. 主轴编码——建立树状节点

扎根理论中生成主轴编码在 NVivo11 中的应用相当于建立树状节点。将开放编码中分析获得的范畴进一步归纳总结,逐步发现和建立概念之间的关联性,衍生出不同的主范畴,生成主轴编码,建立树状节点,大致呈现出幼儿比较关注的户外活动的要素。基于开放编码的分析结果,本研究寻找 42 个范畴之间的联系,归纳出 18 个主范畴,在 NVivo11 中建立 18 个树状节点,分别为材料难度的适宜性、材料的功能性、“受欢迎”材料的数量、材料的自由选择性、材料的美观性、活动中的“我自己”、活动中的同伴、活动中的教师、活动环境的自然性、活动环境的童趣性、活动环境的开放性、活动环境的参与性、活动时长、活动机会、活动的自由性、活动的规则性、活动中的愉悦感和活动中的成就感。详见表 3.7:

表 3.7 主轴编码分析生成的主范畴

编号	主范畴	范畴
1	材料难度的适宜性	材料难度过低、超出能力范围
2	材料的功能性	材料游戏功能多样、材料游戏功能单一、没有用处的材料
3	“受欢迎”材料的数量	材料的数量
4	材料的自由选择性	活动区域的选择、材料的跨界移动
5	材料的美观性	材料的外观
6	活动中的“我自己”	我希望、我喜欢、我不喜欢、我觉得
7	活动中的同伴	同伴合作玩耍、同伴语言交流、同伴心灵陪伴
8	活动中的教师	教师管理、教师控制、教师支持、教师旁观、教师合作
9	活动环境的自然性	自然元素点缀空间、自然元素舒适环境、与自然元素的互动
10	活动环境的童趣性	变化有趣的事物、想象的童趣世界
11	活动环境的开放性	户外空间更大、个别区域空间狭小
12	活动环境的参与性	关注自己的作品、亲自参与的活动
13	活动时长	户外活动时长不一、户外活动时间被占用
14	活动机会	户外活动频次
15	活动的自由性	身体的自由、语言的自由、材料玩法的自由
16	活动的规则性	活动范围的限制、交往空间的规则、活动玩法的规则
17	活动中的愉悦感	心情愉悦
18	活动中的成就感	完成得好、完成得不好

3. 选择编码——建立核心节点

选择性编码是主轴编码的进一步精确和发展，扎根理论中生成选择编码在 NVivo11 中的应用相当于建立核心节点，通过 NVivo11 对 18 个主范畴进一步总结、归纳、概括，本研究集中归纳出 6 个核心范畴，即 6 个核心节点，分别为户外活动材料、户外活动中的重要人物、户外活动环境、户外活动时间、户外活动中的自由与规则以及户外活动中的情感体验。并据此建立起儿童视角下幼儿园户外活动特征的分析框架，详见表 3.8:

表 3.8 选择编码分析生成的核心范畴

编号	核心范畴	主范畴
1	户外活动材料	材料难度的适宜性、材料的功能性、“受欢迎”材料的数量、材料的自由选择性、材料的美观性
2	户外活动中的重要人物	活动中的“我自己”、活动中的同伴、活动中的教师
3	户外活动环境	活动环境的自然性、活动环境的童趣性、活动环境的开放性、活动环境的参与性
4	户外活动时间	活动时长、活动机会
5	户外活动中的自由与规则	活动的自由性、活动的规则性
6	户外活动中的情感体验	活动中的愉悦感、活动中的成就感

通过对各种资料的编码分析，生成了开放编码-主轴编码-选择编码，三级编码。相应的在 NVivo11 中建立了自由节点-树状节点-核心节点，抽象出儿童视角下幼儿园户外活动的特征元素共有 6 个，分别为户外活动材料、户外活动中的重要人物、户外活动环境、户外活动中的自由与规则、户外活动时间和户外活动中的情感体验。这些元素出现的次数越多说明幼儿对其关注度就越高。各元素占幼

儿观点总数的频次及百分比，详见表 3.9 和图 3.1：

表 3.9 核心节点数及其百分比

排序	核心节点	参观点数 (N)	百分比%
1	户外活动材料	172	33
2	户外活动中的重要人物	137	27
3	户外活动环境	85	16
4	户外活动时间	54	10
5	户外活动中的自由与规则	45	9
6	户外活动中的情感体验	24	5
	总数	517	100

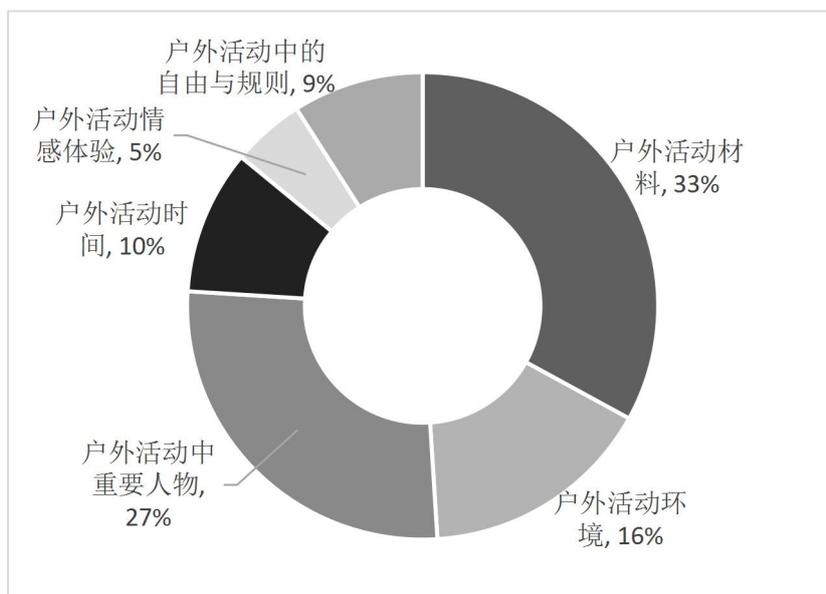


图 3.1 核心节点数百分比统计图

从表 3.9 和图 3.1 中可以看出，通过对幼儿的观点归纳整理后发现，6 个儿童视角下的幼儿园户外活动特征元素中，幼儿最为关注户外活动材料和户外活动中的重要人物，所占比例分别为 33%、27%；户外活动环境、户外活动中的自由与规则、户外活动时间占比相当，分别为占 16%、10%、9%；关注最少的是户外活动的情感体验，占 5%。虽然幼儿对各元素关注的程度不同，但每个元素缺一不可，教师在进行户外活动时要全面考虑各个方面，对幼儿的观点进行全面关注又兼顾幼儿间的个体差异，让幼儿的声音体现在户外活动的创设和调整中，真正体现幼儿的主体地位。

四、儿童视角下幼儿园户外活动特征元素分析

本研究根据幼儿的观点,概括归纳出儿童视角下幼儿园户外活动特征的六个元素,根据幼儿关注的程度排列如下:户外活动材料、户外活动中的重要人物、户外活动环境、户外活动时间、户外活动中的自由与规则以及户外活动中的情感体验,据此建立起儿童视角下幼儿园户外活动特征的分析框架。本研究从这六个特征元素出发,结合各元素包含的具体方面对儿童视角下幼儿园户外活动特征做进一步分析。

(一) 儿童视角下的户外活动材料特征

户外活动材料是幼儿进行户外活动的重要物质载体,是幼儿从事体育锻炼、进行自主游戏的重要物质基础,材料的投放水平与幼儿的活动质量有着密切关系。本研究中户外活动材料主要指幼儿在户外活动中接触的器材设施、玩具等。秦元东认为,主要有三个因素会影响材料的使用频率:材料、材料使用者以及二者之间的关系。^①那么,幼儿对于幼儿园现有的户外活动材料持有怎样的态度?他们的评价如何?幼儿通过马赛克方法给出了自己的看法和期待。通过对原始资料进行编码,关于幼儿关注的户外活动材料的要素,共编码 172 次,获得 5 个树状节点,分别为户外活动材料难度的适宜性、“受欢迎”材料的数量、材料的功能性、材料的自主选择性以及材料的美观性。详见图 4.1:

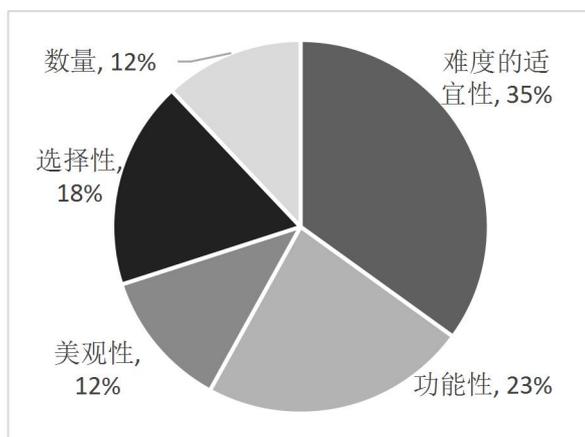


图 4.1 户外活动材料特征

^① 秦元东. 幼儿园区域活动材料观的转变[J]. 幼儿教育(教育科学). 2008(12): 29.

通过图 4.1 可以看出,儿童视角下户外活动材料的特征中,幼儿对户外活动材料难度的适宜性最为关注,占 35%;其次较为关注户外活动材料的功能性和选择性,分别占 23%和 18%;同时也有一部分幼儿较为关注户外活动材料的美观性和“受欢迎”材料的数量,比例均衡,分别占 12%。总的看来,幼儿对户外活动材料特征的关注分为 5 方面,教师在进行户外活动材料投放时应尽量全面兼顾这些特征。

1. 幼儿重视材料难度的适宜性

难度主要是指相对于幼儿当前运动能力和认知能力发展水平而言的活动材料的难易程度。^①在研究中,发现幼儿对活动材料难度的适宜性关注度很高,幼儿通常会表示“我会玩”、“玩得好”。对轻易完成的活动表现出无趣,产生厌烦情绪;对努力多次却失败的活动表现出退却,产生畏难情绪;通过努力完成活动材料的操作之后他们会表现出自信,产生胜任感。可见,难度适宜的活动材料与幼儿的活动水平和质量密切相关。通过分析发现幼儿不喜欢的户外活动材料的特征主要有难度过低和超出自己的能力范围两种。

(1) 幼儿不喜欢难度过低的材料

幼儿在进行户外活动时通常会偏爱能带来更快、更高的刺激感的活动材料,特别在滑、钻、跑等活动时,他们更偏爱于刺激的感觉。幼儿在对材料的追求中表达“快”、“高”、“没影儿”等字眼,表现出对速度、高度的心理追求。大班幼儿身体素质强,活动难度和强度较小班、中班大大增加。而幼儿表示教师安排的活动材料过于简单,玩的不刺激,没有冒险性。调查发现,被幼儿认为“难度过低”的材料有平衡木、秋千、小型滑梯。在自主摄影中,幼儿表示对这些材料的不喜欢,如“我不喜欢玩滑梯,我们玩的滑梯又短又小,我觉得滑梯特别没意思,”(I-C-AB1)、“平衡木中间的台子有点矮,小班小朋友玩还行,我们大班的玩都太简单了”(I-C-AB5)、“并排的秋千只能老师推着我们玩,特别的慢,我都要睡着了,我喜欢能荡的很高的秋千”(I-C-BB2)。对于这些材料,幼儿也提出了诸多提高难度的建议,如在“我理想中的户外活动”主题绘画中,不同性别的幼儿都表现出对材料的组合更复杂、材料的难度进一步提高的愿望。如将滑梯的高度升高、滑板加长、增设螺旋式的滑板;使车道更加蜿蜒崎岖;平

^① 王小英,陈欢.基于儿童视角的幼儿园物质环境质量评价[J].学前教育研究,2016(1):27.

衡木的高度和组合复杂化.....从而使活动更具挑战性。“我喜欢很高很高的滑梯,能有太阳那么高,我站在顶上,松开手很快滑下来,一定很刺激”(I-D-AB5)。

如图 4.2 和图 4.3:



图 4.2 C-AB5——小滑梯 图 4.3 D-AB5——高高的滑梯

从图 4.2 了解到幼儿 AB5 不喜欢又矮又小的滑梯,认为玩起来“没意思”,相应的他在主题绘画中也设计出了提高滑梯难度的建议。从图 4.3 中可以看出,就滑梯的高度而言,幼儿设计的滑梯几乎和太阳的高度一样。就滑梯的体积而言,滑梯的大小看起来比太阳还要大很多,图画中的两个人物与滑梯相比显得格外渺小,可见滑梯的体积非常大。总体来看,幼儿设计的滑梯融入了想象的元素,理想中的滑梯又高又大,与现实中的又矮又小的滑梯形成了鲜明的对比,幼儿希望“更快”、“更高”、“更刺激”,表现出幼儿喜欢刺激的感受,对具有冒险性材料的爱好,同时也映射出幼儿喜爱冒险性游戏而现实中没有得到材料的完全支持的心理表现。

有研究指出幼儿园户外环境的难度与儿童的运动能力具有相关性,户外环境的难度越低,儿童的运动能力也就越低,同时也会阻碍儿童冒险意识的养成。^①户外材料作为环境重要组成部分,材料的难度很大程度上决定了环境的难度。研究中发现由于教师对于“安全问题及其后果”的过度担忧,使能力强、发展较好的幼儿经常感觉活动材料缺乏挑战性,导致户外活动并没有达到走在幼儿发展的前面、引领幼儿发展的应然效果。为此,对于材料的难度过低的现状,幼儿提出诸多改进意见,其中最多的是表现出对冒险性游戏的偏好。Ball 将冒险性游戏定义为提供挑战、探索界限和学习受伤风险的机会的游戏。^②从研究中了解到,多名幼儿提到了玩具“没挑战”、“没意思”,频繁使用诸如“最”、“赢”、

^① 王小英,陈欢. 基于儿童视角的幼儿园物质环境质量评价[J]. 学前教育研究, 2016(1):27.

^② Ball. D. J. 2002. Playgrounds-Risks, benefits and choices. Lindon: Middlesex University, http://www.hse.gov.uk/research/crr_pdf/2002/crr02426.pdf.

“成功”等表达兴奋情绪的字眼，多次提出对“速度”、“高度”的需求，说明冒险性游戏是儿童喜欢的游戏。但通过观察发现，幼儿园三个年龄班的户外活动轮流使用相同的活动材料，并没有差异性和层次性之分。幼儿园出于过多对孩子安全性的考虑，通常统一安排活动，不允许幼儿尝试超出常规、看似危险的活动，忽视了不同能力幼儿的实际需求，无法满足幼儿对冒险性游戏的追求。在幼儿看来，能带来刺激性感受的活动材料特征中，最突出的特征是材料的“高度”：材料越高就越刺激。对于成人来说，对于冒险性材料的主要担忧在于使活动存在安全隐患，但在访谈中，在追问幼儿“滑梯太高会有危险吗？”后发现，多数幼儿表示自己的年龄完全可以胜任，“我已经上大班了，完全可以做得到，不会有危险”（I-C-AG3），或由于有过冒险性的成功体验，而对自己冒险性的能力很有自信，“我原来从更高的地方跳下来过，很安全，这么低更不会有危险了”（I-D-AB5）。Kennair认为儿童其实清楚自身的运动技能，他们对于超出自己能力水平的情况，就会变得小心翼翼。^①本研究中儿童对冒险性游戏的期待和解释回应了上述研究成果。Stephenson认为幼儿尝试以前从来没有做过的事情，其目的是为了探索极限和提高自身的运动能力。^②成人将幼儿限制在自认为安全的环境中时，虽然可能暂时保证了幼儿的生命安全，但对幼儿发展的长久性和持续性是极为不利的，Ellen认为必要的冒险性经验有利于幼儿体验对恐惧的知觉，这种经验有助于幼儿逐渐学会对自身行为的安全性负责。^③

（2）幼儿不喜欢超出自己能力的材料

研究发现，幼儿不喜欢超出自己能力、玩起来很吃力的材料。尽管不同性别和能力水平的幼儿的看法略有差异，但幼儿普遍都认为投掷类和攀爬类材料的难度过大。在幼儿进行“我喜欢的活动材料”投票时，攀爬架的得票数为0，原因是攀爬架中向上爬的支撑材料多为由绳索连接的轮胎、木棍，爬起来本就困难，再加上攀爬架的高度过高、大型，导致身体悬在空中的时间较长，更加大了攀爬的难度，多数幼儿认为由于其难度过大往往产生不安全感，也没有挑战的信心，“那个横的太晃了，一根一根的怕上不去”（I-B-AG4）、“我一次都没玩过，

^① 廖蕊. 国外冒险性游戏场地简介[J]. 教育导刊, 2006 (6).

^② Stephenson. A. Physical risk-taking: Dangerous or endangered? [J]. Early Years 23, 2003. no. 1.

^③ Kennair L E O. Children's risky play from an evolutionary perspective: The anti-phobic effects of thrilling experiences [J]. Evolutionary Psychology. 2011. 9(2).

因为我害怕，一圈一圈的太危险了”（I-B-AB7）。对于攀爬架的全盘否定，幼儿给出了自己的解释，在攀爬类材料的最高处进行翻越的时候，由于缺少辅助性设施或踩踏处没有拖住整个脚掌，而导致爬到一定高度或翻越时产生不安全感，“我每次爬到最上面准备翻过去的时候就神经特别紧张”（I-C-BB6）、“翻的时候不是脚搭上面了嘛，就有点危险，没有扶手就害怕掉下来”（I-C-AG2）。为此，幼儿也给出了相应的建议，“要是把它变简单一点就好了，就是脚踩的那个洞再多几个”（I-B-AB7）、“需要个扶手，就可以把着扶手”（I-C-AG2）。此外，幼儿认为由于投掷类材料如篮球架的投掷框高度过高或投掷的洞口过小也属于“难度过高”的活动材料。幼儿通过多次努力却仍然失败的体验之后，进而失去了活动兴趣，幼儿通常将失败归因于自己的性别和年龄不适合玩这些材料，“我不太去那里（篮球架），不好投，我一般拿着球跑啊跑”（I-C-AG2）、“为什么我这么矮，篮球架却要这么高呢？”（I-C-AG3）、“完了，我又没投进去，唉，怎么还进不去啊，不想玩了”（I-O-BB5）。相比之下，绝大多数幼儿喜爱同样是锻炼其投掷能力的沙包或飞盘等，主要由于这两种材料不需要投掷框，投掷范围较大且目标不固定，因此不存在以上问题。

从以上分析可以看出，幼儿对户外活动材料的难度最为关注，难度过高或过低都会影响幼儿的户外活动体验。相对于幼儿运动技能的发展水平而言，材料的难度在一定程度上决定了幼儿自身活动的水平与质量。幼儿对于难度适宜的材料表现出较大的兴趣、产生较高的胜任感、体验更刺激的感觉；运动能力相对较强的幼儿对于难度过低的材料表现出希望能提升难度，增强挑战性的愿望，并对冒险性游戏表现出了极大的兴趣；而活动能力相对较弱的幼儿尤其是女孩，对于难度过高的材料的安全问题提出了增加辅助性设施的改进建议。因此，教育实践中科学把握幼儿的最近发展区，投放难易适宜的材料、创造层次多元的条件是儿童视角下幼儿园户外活动特征的重要启示之一。

2. 幼儿对材料功能性的需求

功能是事物所发挥的有力作用、效能，是对象能够满足某种需求的物质属性。

①幼儿往往比较关注活动材料在户外活动所发挥的功能，如“它可以玩”、“什

① 在线新华字典，<http://xh5156edu.com/html5/234149.html>

么也干不了”、“没有用”等。分析发现，幼儿喜欢游戏功能多样的材料、不喜欢游戏功能单一的材料，通常会忽视“没有用处”的材料。

(1) 幼儿喜欢游戏功能多样的材料

幼儿对活动材料功能性的关注主要集中在材料的游戏功能，即是否可以用于游戏或者是否在游戏中发挥某种作用。通常，多功能、灵活性强的材料，对幼儿创造力与想象力的发挥具有促进作用。^①本研究中，多数幼儿也同样表现出对这些材料的喜爱。在“我喜爱的活动材料”的投票中，小红车得票率高达 66%，位居第一。在 S 幼儿园小红车区，有三种型号的小红车：大型、中型和小型。大型小红车后座可同时乘载两名幼儿或运载物品，中型小红车后座可乘载一名幼儿，小型小红车没有后座。通过观察幼儿户外活动的状态，发现大班幼儿普遍喜欢骑大型和中型小红车。

观察记录：受欢迎的小红车

时间：2019 年 11 月 7 日 15:30

地点：S 幼儿园小红车区

班级：B 班

人物：BG1

事件过程：

一进入到停车区，顺利抢到大型小红车的幼儿 BG1 显得特别高兴，但她抢到车之后并没有立刻开始骑，而是站在原地环顾四周，好像在找什么。这时她忽然看到有两名小女孩没有抢到小红车，显得有些沮丧并且不知道该干什么时，她得意的并大声的邀请她们当她的乘客，那两名女孩便高兴的过去了。BG1 身材显然比较娇小，力气也不大，带两个小乘客骑着有些吃力，但她还是努力的骑，骑得很开心，一路上他们三个人有说有笑。

谈及喜欢骑大型小红车的原因，幼儿 BG1 表示因为大型小红车相对于中型和小型小红车游戏功能更多样：“因为大型的小红车可以带两个人，也可以带球，我觉得也可以装垃圾，我有时候可以当司机，玩累了也可以当乘客，欣赏路边的风景”（I-0-BG1）。

此外，在投票中攀岩屋的得票率为 16%，位居第二位，也是大家认为“受欢迎”的材料，原因是攀岩屋不仅可以攀爬还可以形成相对独立的空间，在幼儿的

^① 洪文元. 基于儿童视角的美工区研究[D]. 南京师范大学, 2017:47.

游戏中发挥了“房子”的功能。幼儿 BB3 通过自主摄影和绘画，表达了对攀岩屋的喜爱，“我喜欢这个攀岩屋，它不仅能往上爬，里面的洞就像房子一样，有时候我们会扮演警察，这里是警察局”（I-D-BB3），详见图 4.4 和图 4.5。



图 4.4 C-BB3—攀岩屋 图 4.5 D-BB3—攀岩屋可以当警察局

（2）幼儿不喜欢游戏功能单一材料

通过了解，幼儿对于功能单一的材料兴致低的原因主要有两点：其一，幼儿对于功能单一的材料，久而久之容易失去兴趣。“因为这个平衡木只能走来走去，其他的什么也干不了，玩一会就不想玩了”（I-B-AB7）、“我最不喜欢去秋千的那个区域，这个秋千只能老师推着荡来荡去，还很慢，我觉的没意思，所以不喜欢”（I-C-AB2）、“那个滑梯，就是一遍一遍的上去，滑下来，上去，滑下来，每次玩滑梯的时候，我就想站在那看着他们玩”（I-B-BB6）。其二，固定玩法的材料，幼儿较容易掌握玩法技能，小班幼儿就能掌握的材料，对于大班幼儿来说，更加不具挑战性。在自主摄影中幼儿拍摄了小滑梯和平衡木，并表示“这个滑梯就是划来划去，我们小班就玩过，中班还玩，现在还玩，都完了好久好久了，腻死了，一点意思都没有”（I-C-BB6）、“平衡木我都能很快的走来走去，对我来说一点难度都没有，所以我现在一般不玩”（I-C-AB7）。如图 4.6 和 4.7：

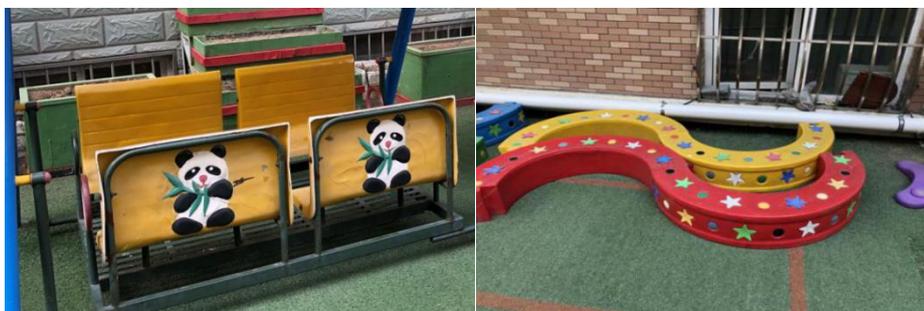


图 4.6 C-BB6——没意思的秋千 图 4.7 C-AB7—无聊的平衡木

在主题绘画中，幼儿对理想中的户外活动材料的设计也体现了他们对材料多

功能性的需求和喜爱。例如：幼儿 AB7 设计了自己理想中平衡木的玩法，将平衡木与云梯两种活动材料结合，“我设计的平衡木难度非常大，分为三部分。第一部分是高高低低的路，特不好走。在走完第一段路之后，小朋友需要用手抓住上面的柱子双脚离地吊着往前走，再然后到达第三段路，全部走完之后才能够全部通关”（I-D-AB7）。也有幼儿将滑梯与秋千相结合，希望能将活动材料的组合多样化、玩法复杂化，从而在一次活动中带来多重活动体验。如图 4.8 和图 4.9：



图 4.8 D-AB7—我设计的平衡木

图 4.9 D-BG1—我设计的滑梯

（3）幼儿不喜欢“没有用处”的材料

自主摄影中，幼儿拍摄了自己不喜欢的材料，原因是这些材料被幼儿认为既没有游戏功能又不具备一日生活中的基本功能，是“没有用处的”。“我没见过种植区种过植物，我觉得他是没用的”（I-C-AG5）、“我觉得这一排彩色的椅子太占地地方了，平时也没坐过，也不能玩，我觉得应该把它们拆掉”（I-C-AB3）、“滑梯旁边的两个大南瓜我不知道是干什么用的，没玩过，所以我不喜欢”（I-C-BG6）、“这个东西是干什么用的？我感觉它挡住我的路了”（I-C-AB7）。由于也缺少相应的活动经验，因此这些材料通常会被幼儿忽视“我平时没玩过这个，我都把它给忘了”（I-C-BB5）、“我们平时没有玩过种植区和养殖区，所以谈不上喜欢不喜欢”（I-B-AG8）。详见图 4.10 和图 4.11：



图 4.10 C-AB3——没坐过的椅子



图 4.11 C-AB7——没玩过的玩具

从以上分析可以看出，户外活动材料功能的有效性是幼儿关注的重点。活动材料的功能性影响着幼儿对该活动区域的喜好程度。当其游戏功能在户外活动中发挥了重要作用时幼儿便关注其游戏功能；当其游戏功能并未在户外活动中发挥某种作用，幼儿便关注其在一日生活中的基本功能。幼儿的天生的好奇好动的特点使他们的想象总是天马行空，对于功能单一，技能相对好掌握的材料，幼儿久而久之就产生厌倦感，而具有多重功能的材料更能引起幼儿的兴趣。

3. 幼儿对自主选择活动材料的关切

加德纳多元智能理论认为幼儿具有不同的优势智能，每个人的潜力、特长都存在一定的差异性。^①研究发现，幼儿作为户外活动的主体，较为关切对活动材料的自主选择，这同样体现了幼儿的这种多样性。主要表现在对活动区域的选择和根据活动需要对区域材料进行适当跨界。

(1) 幼儿希望自主决定活动区域

在调查期间，教师对每天的户外活动内容具有操纵权，幼儿也表示，教师在选择活动区域时，极少询问幼儿的真实意见，极少给予幼儿自主选择的权利，“玩什么不是我们自己选择的，都是老师说玩什么我们才能玩什么”（I-0-AB4）、“有时候那个区域的玩具我不喜欢，我就试着玩一玩，如果喜欢了我就这着玩，如果不喜欢就看别的小朋友玩”（I-0-AB5）、“我不能离开老师规定的区域，不然老师会批评我的”（I-0-AG6），即使有时候教师问：“小朋友们，你们想玩什么？滑梯还是平衡木？”幼儿少有的选择权也只是在教师的限定范围之内，“如果我班小朋友今天多的话，老师会让我们玩两个区域，男孩一个区域，女孩一个区域，玩一会就换”（I-0-BB5）、“有时候别的玩具被其他班小朋友占了，我们就只能玩剩下”（I-0-BG1）。从幼儿的口中我们得知，由于幼儿数量多，户外活动空间有限，一般一个班级最多只能选择两个活动区域，教师也是无奈之举。但幼儿又提出了自己的想法，“但是我们为什么不能一起去玩呢，我们可以分享的，也可以交更多的朋友”（I-0-AG3）、“或者我们就把那些不好玩的给换掉，好玩的玩具多买一些不就好了”（I-C-BB4），幼儿的这些合理化的建议确实值得教师考虑。

^① 陈杰琦等著. 多元智能的理论与实践：让每个儿童在自己强项的基础上发展[M]. 北京：北京师范大学出版社，2004:3-4.

(2) 对材料的可适当跨界抱有较高期望

幼儿对材料的可适当跨界的期望，一方面表现为室内和室外材料使用的联结。有些幼儿在抢不到小红车时会选择当汽车修理工，在车道外面专门修车时所需的工具有些是户外所不具备的材料。“我当修理工主要给他们换轮胎，给车胎充气，但是没有工具，什么都没有，没有工具就要花很长时间才能修好，如果能把教室里科学区的那些工具拿出来用就能修的又快又好”（I-0-BB4）。另一方面表现为对户外不同区域之间材料的自由取放。“我喜欢当交通警察，指挥交通。如果车道上有红绿灯的标志就好了，这样就不会有人闯红灯，用那边的不同颜色的冰淇淋桶（路障）就可以”（I-0-AB3）、“真正的警察是有枪的，但是我们没有。幼儿园有枪，在玩具架里，我们不能玩，只有在做操的时候才会拿出来，平时不让玩，但是冬天好久都不做操了。枪就那样放着。没枪，小偷就不怕我们了，那我们以后还怎么工作？”（I-B-BB2）。

户外活动过程中，不同优势智能的幼儿通常会表现出对不同活动材料的偏爱。^①本研究也同样发现，幼儿在一次活动中的材料选择往往不会满足于同一区域的活动材料，因此就表现出尽管当前幼儿园的现有材料的种类比较丰富，但幼儿仍对自由选择 and 取放材料抱有较高的期望。究其原因，幼儿表示虽然幼儿园具有丰富的户外活动材料，但并不是可以随意使用的，每种材料都有固定的使用场所和时间，材料使用不灵活，丰富材料的价值没能得到充分的发挥。幼儿表示，如果教师能允许他们自由取放活动材料，那么活动材料的使用将会更加灵活，材料也能充分发挥其应有的价值。

4. 幼儿对“受欢迎”材料数量的关注

皮亚杰指出，前运算阶段的幼儿具有自我中心性思维，^②在行为或观念上以自我为中心，带有强烈的主观意识，具体表现在往往站在自己的立场上看待问题。有研究者称，只有当材料的配备量影响儿童游戏时，他们才会对其特别加以关注。^③本研究经过分析也发现，幼儿通常会对户外活动中个别“受欢迎”材料的数量

^① 秦元东，王春燕著. 幼儿园区域活动新论：一种生态学的视角[M]. 北京：北京师范大学出版社，2008:15.

^② [美]R. 默里·托马斯著，郭本禹等译. 儿童发展理论：比较的视角[M]. 上海：上海教育出版社，2009. 12.

^③ 陈欢. 基于儿童视角的幼儿园物质质量研究[D]. 东北师范大学，2015:75.

予以更多的关注。这里所指的“受欢迎”材料是指在户外活动中多名幼儿都喜欢玩的活动材料。由于幼儿对“受欢迎”材料的需求量更大，数量经常严重短缺，导致争抢现象时有发生，一定程度上影响幼儿的户外活动体验。因此，幼儿对“受欢迎”材料的数量更为关注，幼儿常常表示某种户外活动材料“太少了”、“不够多”等。在自主摄影中，幼儿拍摄了小红车和篮球架，他们认为这两种活动材料数量较少，进行活动时经常会出现长时间排队、拥堵的现象。如图 4.12 和图 4.13:

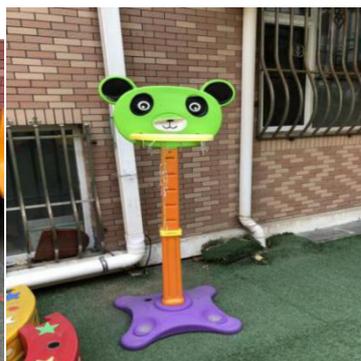


图 4.12 C-AG2—小红车数量少 图 4.13 C-AB4—只有一个篮球架

在自主摄影中，研究者为了深入了解幼儿的拍摄原因，便进行了追问。详见访谈片段 1 和访谈片段 2:

自主摄影-访谈片段 1:

I-C-AG2: 我想变出许多小红车

时间: 2019 年 10 月 14 日 15:30

地点: S 幼儿园小红车区

班级: A 班

人物: AG2, 研究者

访谈过程:

AG2: 我想把小红车变得很多很多。

问: 现在幼儿园的小红车数量不够吗?

AG2: 我觉得不够, 太少了。

问: 那你想变出多少辆?

AG2: 起码我和蒙蒙都能抢得到。

问: 每次都要抢吗?

AG2: 是的。我总是抢不到小红车, 因为我跑得慢。好不容易有一次抢到了,

濛萌还和我抢。所以我就也不想玩了。如果小红车能多一点就好了，濛萌就不会和我抢了，我也不用那么紧张了。

问：你觉得小红车数量变多了，你还紧张吗？

AG2：不会，我会很喜欢玩的。

自主摄影-访谈片段 2：

I-C-AB4：只有一个篮筐

时间：2019年10月14日16:10

地点：S 幼儿园皮球区

班级：A 班

人物：AB4，研究者

访谈过程：

AB4：老师，我原来很喜欢玩皮球，但是现在不喜欢玩了。

问：发生了什么事吗？

AB4：因为有一次小朋友都要玩投皮球，还不排队，他们就把我给踩了，我的脚现在还疼呢。那次是阳阳插队，之后玩着玩着大家都不排队，都去前面挤着。

问：那么多人人都爱玩投皮球吗？

AB4：小朋友都爱玩，我也爱玩。但是幼儿园只有一个投皮球的篮球架，每次全班小朋友都玩的时候就要排很长很长的队。

问：那你希望篮球架多一点吗？

AB4：当然啦！

访谈中，幼儿表示幼儿园的小红车和篮球架是比较“受欢迎”的活动材料，这些材料受到多数幼儿的追捧，但因材料数量不足，使他们在活动中经常引发争抢、拥挤等不良行为，影响幼儿的活动热情，因此幼儿普遍希望这些好玩的、受欢迎的活动材料的数量能够多一些。正如在自主摄影时了解到，幼儿 AB4 觉得幼儿园的篮球架不够，相应他的绘画作品也反映了这一期望，通过幼儿对其绘画作品的描述，他将幼儿园原本只有一个的篮球架画成了四个，并且将皮球和篮球架的颜色设计成了彩色的，篮球架和皮球的颜色一一对应，每种颜色的皮球就只能投一样颜色的篮球架，这样可以有效缓解投球时排队时间长或过度拥挤的情况。

如图 4.14:

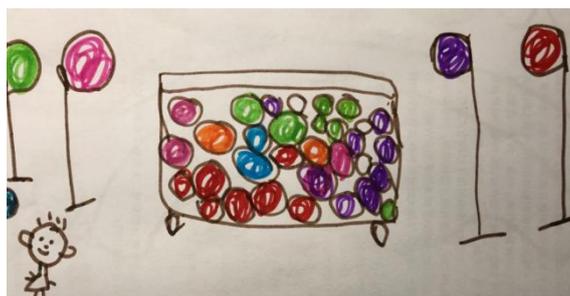


图 4.14 D-AB4——幼儿园有 4 个篮球架

通过观察其他活动材料的“受欢迎程度”，如秋千，通常情况下幼儿在此处停留时间较短甚至无人问津，普遍不受幼儿欢迎，因此经常处于闲置状态。那么 S 幼儿园幼儿对主要户外活动材料的具体喜恶情况如何？通过组织 28 名幼儿对该幼儿园户外活动现有的主要活动材料进行投票，获得幼儿喜欢的户外活动材料的情况统计图。详见图 4.15:

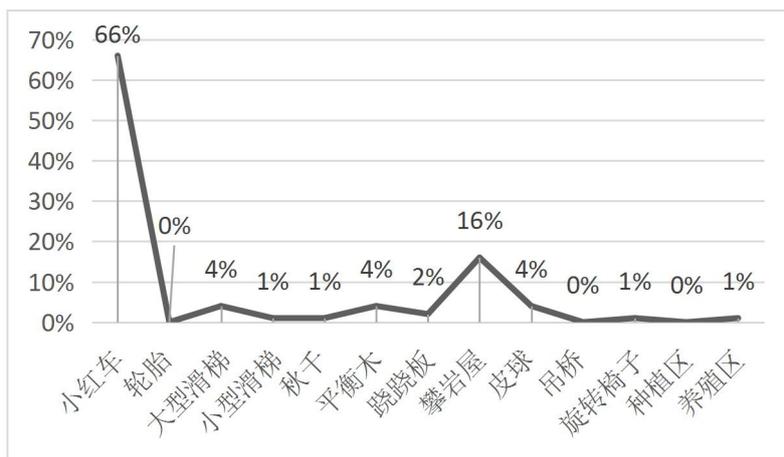


图 4.15 28 名幼儿喜爱的户外活动材料投票结果

通过图 4.15 可以看出，S 幼儿园户外活动材料种类丰富，但喜恶程度差别明显，不同活动材料的受欢迎程度存在差异。小红车和攀岩屋是多数幼儿普遍喜欢的户外活动材料，分别占 66%和 16%，是该幼儿园“最受欢迎”的两种户外活动材料。其他材料受欢迎程度明显偏低，没有人喜欢轮胎、吊桥和种植区。为进一步了解这两种“受欢迎”的材料数量是多少？每种材料最多可容纳幼儿的数量是多少？本研究按照班级总人数为 30 人计算容纳率。同时通过统计得出结果，详见表 4.1 和图 4.16:

表 4.1 “最受欢迎”材料容纳幼儿情况

材料名称	材料数量 (N)	可容纳人数 (N)	容纳率 (%)
小红车	7	11	33.6
攀岩屋	1	3	10

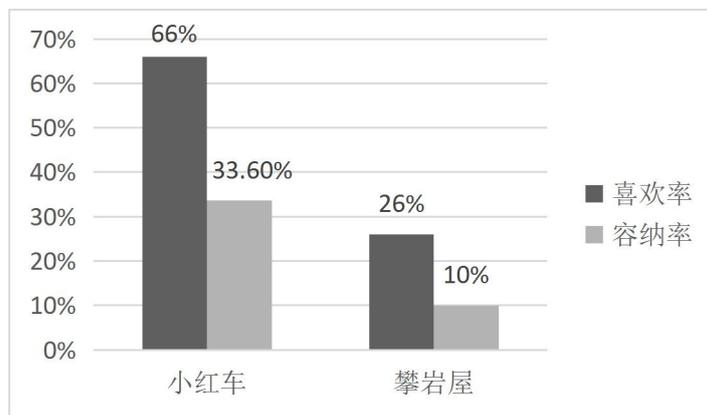


图 4.16 “最受欢迎”材料的喜欢率与容纳率对比图

通过图 4.16 可以看出，作为两种“最受欢迎”的活动材料，小红车的喜欢率为 66%，容纳率为 33.6%，相差 32.4%；攀岩屋的喜欢率为 26%，容纳率为 10%，相差 16%，两种材料的喜爱率与容纳率都相差悬殊。通过观察也发现，通常幼儿在进行活动时，这两种活动材料的数量严重供不应求。

Harriet Doolittle Sutfin 研究了户外活动材料投放的数量与儿童行为之间的关系，发现当材料的人均占有量提升后，儿童的一些诸如制造杂音、漫无目的闲逛等消极行为的发生频次明显减少^①。本研究中幼儿关注“受欢迎”材料的数量，并对这些材料的短缺表现出的担忧回应了以上研究。但本研究发现，幼儿并不是关注所有活动材料的数量，对于那些孩子们普遍爱玩，但数量比较少的“受欢迎”的材料更为关注，“受欢迎”材料的数量会直接影响幼儿户外活动的体验。

5. 幼儿对外形美观材料的偏好

审美是幼儿把握世界的重要方式之一，幼儿通常会以审美心理去审视材料的外观，进而选择自己喜欢或讨厌的活动材料，对活动材料做出初步的喜恶判断。

^① Harriet Doolittle Sutfin. The Effecton Children' s Behavior of a Change in the Physical Desical of a Kindergarten Classroom[J]. Journal of Man-environment Relations, 1982(3).

就儿童的发展阶段而言，其审美能力尚处于感知形象期，主要关注画面内容，^①如材料的颜色、图案、质地等。研究发现，幼儿经常对材料的外观的美感作出判断，他们偏爱颜色鲜亮的活动材料和图案丰富的活动材料，表示某种材料“很漂亮”、“不好看”等。

(1) 幼儿偏爱颜色鲜亮的活动材料

帕森斯认为3-6岁儿童通常表现出对色彩的强烈兴趣，幼儿更偏爱于大胆鲜亮的颜色。^②本研究在幼儿的绘画作品和自主摄影作品中同样发现他们更喜欢色彩鲜亮、五彩斑斓的材料，“我喜欢它的颜色，很干净，粉色的太好看了”

(I-C-AG3)、“这个滑梯上还有各种颜色，橙色、黄色……”(I-D-AB8)、“我觉得平衡木很漂亮的，它由好几种颜色组成，有黄色、绿色、红色”(I-C-BB4)，但普遍不喜欢颜色单一、色彩黯淡的材料，“这个吊桥现在太难看了，外面的油漆都掉了，在外面放的时间太久了”(I-C-BG1)、“这个秋千的颜色变淡了”(I-C-BG6)、“大滑梯不好看，我不喜欢那个棕色，棕色不好看，隧道也不好看，是灰色的”(I-C-BG3)，如图4.17和4.18：



图 4.17 C-AB8——“皮球有点丑” 图 4.18 D-AB8——彩色的皮球

从上面两幅图可以看出，在自主摄影中幼儿认为皮球的颜色有些单调还有些旧，因此觉得有点丑。在主题绘画中，他将原本只有黄色和蓝色的皮球画成五彩的颜色，表现出对彩色皮球的喜爱，并认为彩色的皮球能提升自己的活动欲望。

(2) 幼儿偏爱图案丰富的活动材料

在自主摄影和绘画中表现了对外形图案丰富的材料的喜爱，“这个小滑梯虽然颜色好看，但没有图案，光秃秃的”(I-C-AB5)、“这个篮球框上面的贴纸

^① 屠美如，儿童美术欣赏教育研究[M]．北京：教育科学出版社，2001：49．

^② [美]安·S·爱泼斯坦，伊莱·特里米斯著，冯婉楨译，我是儿童艺术家——学前儿童视觉艺术的发展[M]．北京：教育科学出版社，2016：45．

马上就要掉下来了，我感觉应该用胶水粘一粘，这样就好看了”（I-C-AG7）、“那个滑梯看起来像大象的鼻子，上面的图案是大象的眼睛和四条腿，从上面滑下来就像是从小象鼻子上滑下来一样”（I-C-AB1）。如图 4.19:



图 4.19 C-AB1、D-AB1——我喜欢大象鼻子滑梯

如图 4.19，幼儿 AB1 拍摄了幼儿园的粉色小滑梯，他认为这个滑梯的图案有点像一只大象，非常漂亮，是自己喜欢的户外活动材料。但幼儿同时表示这个滑梯有点小，与现实中的大象的题型不相符，“如果再高一些，鼻子再长一些就更像大象了”。因此在主题绘画中，该幼儿同样也画了大象滑梯，进一步表示对该活动的喜欢。但是有所不同的是，他将原本有些小的滑梯设计成又高又长的形状，小朋友与滑梯相比显得非常渺小，他认为“这样的滑梯才像我见过的大象，又高又大”（I-D-AB1）。

Harriet Doolittle Sutfin 认为个体在幼儿时期对色彩的偏爱表现为色彩越明亮，幼儿越喜欢。^①本研究中从幼儿对这些材料的态度来看，他们不喜欢材料有破损，颜色单一，没有图案的活动材料，在实际活动中观察发现，幼儿也较少玩这些活动材料。本研究的发现也回应了 Harriet Doolittle Sutfin 的研究结果。通过调查了解，幼儿园确实有部分活动材料外观较为陈旧，颜色已褪色。从教师口中了解到，这些活动材料使用时间较长，较少进行定期检查或更换。色彩是启蒙环境空间中极其重要的构成要素。

（二）儿童视角下户外活动中的重要人物特征

儿童的户外活动是与周围的人、事、物的相互作用中进行的，Sutton Smith

^① Harriet Doolittle Sutfin. The Effecton Children' s Behavior of a Change in the Physical Desical of a Kindergarten Classroom[J]. Journal of Man-environment Relations, 1982 (3).

认为游戏的主要性质并不在于玩的物件，而在于它是与人的互动。^①除了户外活动的物质材料，幼儿对户外活动中的人物也较为关注，通过对原始资料的编码，幼儿关注的人物共编码 137 次，获得 3 个树状节点，主要有同伴、教师以及“我自己”。详见图 4.20：

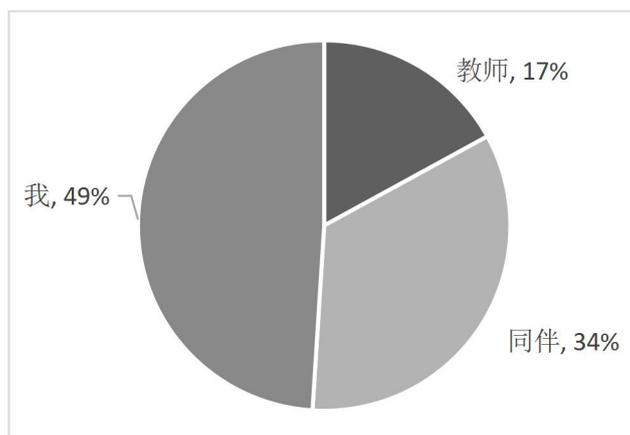


图 4.20 户外活动中的人物特征

通过图 4.20 可以看出，在儿童视角下的户外活动中的重要人物所占的比重中，幼儿自己占 49%，同伴占 34%，教师占 17%。从总体来看，幼儿在户外活动中最为关注“我自己”，其次是同伴，教师在幼儿视角下的户外活动中出现较少，但其角色不可或缺。

1. 户外活动中的“我自己”，重中之重

在介绍户外活动的多种方法中，参与研究的 28 名幼儿均较多提及“我自己”，从第一人称的角度表达“我喜欢什么”，“我不喜欢什么”，“我在做什么”，“我期待什么”等观点。在幼儿的 28 幅绘画作品中，全部出现了“我自己”的人物形象，出现的频率是 100%。在绘画作品的图画构图中，“我自己”的人物形象所占画面的比例通常比其他人物要大，并且占据画面的主要位置。幼儿会将“我自己”的人物形象具象化，人物的细节描绘的相对形象生动，色彩鲜艳，而将其他人简易化，甚至用“火柴人”的符号代替。将自己描绘成“自由的人”，将他人限制在一定的活动范围中，以凸显自身的主体地位。如图 4.21：

^① 威廉·A. 科萨罗著，张蓝予译. 童年社会学[M]. 哈尔滨：黑龙江教育出版社，2016（4）：112.

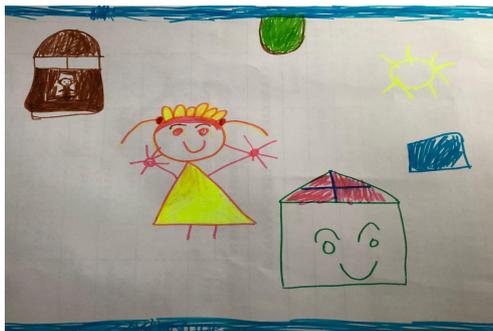


图 4.21 D-BG7——我在玩，老师在楼上

通过这幅绘画作品可以看出，幼儿将“我自己”描绘成了体型较大、身穿黄色长裙、头戴皇冠、面带微笑、手舞足蹈地在户外自由玩耍的形象，而将“教师”描绘成站在远处的窗户里，体型渺小，色彩黯淡的甚至看不清五官的一个简易的“火柴人”。通过两者鲜明的对比，凸显“我自己”的地位，体现了幼儿希望自己能自由的在户外游戏，而不希望教师管控的愿望，“如果老师在楼上，我们自己下面玩就好了，可以想怎么玩就怎么玩，老师不用管我们”（I-D-BG7）。

皮亚杰指出，前运算阶段的幼儿具有自我中心性思维，^①在行为或观念上以自我为中心，带有强烈的主观意识，往往站在自己的立场上看待问题。本研究所讨论的这一特征，在户外活动的不同因素中均有所呈现，幼儿表现出户外活动中对突出“自我”角色的诉求：幼儿面对原本在户外活动中处于被动地位的、时常扮演“局外人”角色的现状，强烈希望自己能做户外活动的主人，希望“我自己”是活动材料的选择者、户外环境创设的参与者、活动时间的决定者……在户外活动中幼儿凸显出“我自己”的形象，是幼儿对成为户外活动主体地位的诉求。

2. 户外活动中的同伴，不可缺失

有研究者发现在游戏同伴的选择上，幼儿更喜欢与同龄人开展游戏。^②在本研究多种方法的使用中，幼儿提及同伴在户外活动中的重要性，认为同伴是幼儿不可缺失和随意替代的玩伴。在幼儿的 28 份绘画作品中，有 24 份出现“同伴”；在访谈中，多数幼儿表示户外活动中有同伴会更好玩；观察幼儿户外活动的状态，有同伴的幼儿活动情绪更高涨，活动内容更丰富。在幼儿眼中，同伴的角色大致分为陪伴者、交流者和合作者。

^① [美]R. 默里·托马斯著，郭本禹等译. 儿童发展理论：比较的视角[M]. 上海：上海教育出版社，2009. 12.

^② 李春良，张莉. 从儿童视角看幼儿喜欢的游戏[J]. 福建教育. 2015（11）.

(1) 陪伴者

幼儿是社会性的存在，在户外活动中幼儿注重与他人的社会性互动，将户外活动视为一种社会性行为。研究中幼儿普遍表示，与单独活动相比更喜欢与同伴一起玩，原因是与同伴一起游戏会变得更有意思，而独自活动则会感到没意思、孤独，“小朋友们都出来玩我才出来，自己玩没意思，而且就我自己的话，我应该会害怕”(I-D-AG8)、“喜欢和小朋友一起玩，喜欢他们陪着我，很热闹”(I-D-AG1)、“没有小朋友怎么能叫游戏，户外活动就是大家一起玩的”(I-D-BG2)。有时即使没有合适的同伴，幼儿也会假想自己的好朋友陪在身边以缓解孤独感，“如果馨瑶没来，我会想象她来了，我玩的时候她会在一边看着我玩，我就不孤单了”(I-D-AG4)。如图 4.22 和图 4.23:



图 4.22 D-AG4——想象馨瑶陪我玩 图 4.23 D-AG8——大家一起玩游戏

通过对幼儿 AG4 的访谈，图 4.22 描绘的是自己在荡秋千的时候，希望同伴在旁边陪着自己，图画中的“同伴”并没有与幼儿 AB1 进行玩耍，也无任何语言交流，但幼儿认为虽然是仅仅“陪伴”，也是开心的，表现出幼儿将同伴视作精神寄托。图 4.23 中，幼儿在进行绘画时同样也画出了同伴，并且对所有人物的细节刻画的形象生动，可见同伴在幼儿心目中占有重要的位置。

(2) 交流者

在研究中，多数幼儿表示愿意和小朋友在一起玩，是因为在一起可以和同伴扮演角色，共同营造活动情境，认为有同伴的游戏会更好玩“我喜欢和馨瑶一起玩，我是安娜公主，她是艾莎公主”(I-O-AG4)、“我和他一起玩过小红车，我喜欢带着宝宝，因为他是我的小乘客，我是司机”(I-C-BG4)、“我一般和瀚博、李成浩一起玩，我们是消防员，需要几个人一起合作才能把火扑灭”(I-C-AB8)，也可以随时交流想法“天天每次都能有好多的想法，我跟他玩的很开心”(I-O-AB1)、“我喜欢和小朋友一起，因为有时候想到一个好主意就

能跟他说” (I-D-AB2)。如图 4.24:



图 4.24 D-AB2——我和同伴在交流

如图 4.24 所示, 图画中的两名幼儿站在平衡木交流, 通过访谈了解到, 他们是在讨论自己站在平衡木上之后倒映在地面上影子, 他们发现影子随着动作的不同也变得千奇百怪, 觉得很有趣。每一个幼儿都有无数新奇的想法, 在与同伴的相互对话与交流中, 既了解自己的想法是独特的, 也感知到周围的世界是丰富多元的。^①幼儿在与同伴的交流中进行思想火花的碰撞, 有利于丰富幼儿的活动经验, 促进其语言能力和社会性的发展。

(3) 合作者

从 3 岁开始, 幼儿的社会性快速发展, 逐渐开始出现社会化行为, 此时的幼儿会逐步开始由联合游戏向合作游戏过渡。^②户外活动为幼儿创造了很多互帮互助与合作的机会。在本研究中, 幼儿认为同伴是“优秀的合作者”, 幼儿与同伴合作解决困难, “那个轮胎很重, 有一次老师让收玩具的时候, 我放的特别慢, 是彦希主动过来帮助我的” (I-C-AG8), 或者和同伴合作玩玩具, “跷跷板要两个人才能玩” (I-C-AG1)、 “踢球的时候需要一个人在对面接住, 然后他再踢给我” (I-D-BB6)。如图 4.25:



图 4.25 D-BB6——我和同伴踢球

^① 卡洛琳·爱德华兹, 莱拉·甘第尼等著, 尹坚勤等译. 儿童的一百种语言[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2014: 71.

^② 刘焱著. 儿童游戏通论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2008: 149.

图 4.25 中, 幼儿的绘画作品中描绘的是自己在草地上和同伴踢球的场景, 他认为在踢球这类需要两人以上参与才能完成的活动中, 同伴是扮演合作者的角色, 并且也是必要的。

Corson 通过对儿童进行访谈发现, 儿童通常出于情绪、社会交往或者合作的原因选择同伴。^①同龄的幼儿之间具有天然的默契, 由于身心发展特点的相似性, 他们心灵相通、话题契合、关系平等、交往自由, 他们将同伴视为户外活动中不可缺失的重要角色。本研究中儿童多次提及到同伴在活动中的重要作用, 回应了先行研究中儿童对同伴的重视。

3. 户外活动中的教师, 百变多元

在幼儿园户外活动中, 教师扮演着多重角色, 在不同的场景中, 根据幼儿的需要, 教师经常在不同的角色之间不断切换。在儿童视角下, 户外活动中教师作为重要的人物之一, 他们的角色丰富且多元, 被幼儿形象的称为“变色龙”。儿童视角下教师的角色大致分为管理者、控制者、支持者、旁观者和参与者 5 种。

(1) 管理者

在幼儿眼中, 教师的管理主要表现为对户外活动秩序的安排和调控。如对特定区域进行人员安排, “老师有时候会选择女孩玩这个男孩玩那个, 玩一会再换” (I-0-AB1)、 “老师点名的小朋友可以玩这里的玩具, 剩下的小朋友玩其他玩具” (I-C-AG8); 对活动材料使用权的调控, “老师有时候会允许我们把其他区域的材料拿过来用” (I-C-BB4); 对同伴冲突的调解, “当小朋友不排队的时候, 老师会批评他们, 让他们排队玩” (I-0-AB2)。

(2) 控制者

在幼儿看来, 在户外活动中教师的控制主要表现为干预幼儿的行为, 如教师决定户外活动时间、选择户外活动内容、规定户外空间。比如教师对活动内容具有控制权, “老师规定我们玩什么才能玩什么, 都是老师安排的” (I-0-AG1); 同时, 幼儿也认为教师对活动的空间有限制, “我们不能跑出老师规定的区域, 如果出去了, 老师就会把我们叫回来, 或者不让我们回来” (I-0-AB5)、 “我们必须在老师的视线之内, 能让她看得到我们” (I-0-AB6); 教师还对活动的

^① Corson K, Colwell M J, Bell N J, et al. Wrapped up in covers: preschoolers' secret hiding places[J]. Early Childhood Development and Care, 2013(9).

时间有控制权，“老师让什么时候玩就什么时候玩”（I-0-BG1）、“说玩多长时间就玩多长时间，让集合了，就不能再玩了”（I-0-AB2）、“有时候阳阳（主班）老师要带我们出去，但是被刘老师（保育员）给阻止了”（I-0-AG2）。

面对教师对户外活动的多方控制，幼儿表示相对于其他场所，在幼儿园中的户外活动缺乏自主选择的机会，“在幼儿园我们不能自己随便选玩具，必须听老师的安排，老师让玩才能玩”（I-0-BG2）、“在家没人管，可以玩自己想玩的”（I-D-AG4）。幼儿表示希望没有教师对活动的严格控制，如反复重申规则、规定活动材料、限制活动区域，他们希望活动能，对活动区域有更大的自主选择空间，幼儿希望能自主选择活动材料，“我希望我们想玩什么就能玩什么”

（I-B-BG2）；自己决定活动区域，“想在哪个区域就在哪个区域”（I-C-BB1）；并认为自己能制定并遵守活动规则，“游戏规则不用老师总是重复的，我们自已都知道的”（I-0-BB4）。

（3）支持者

在幼儿眼中，教师的支持主要是为幼儿的户外活动提供支架，主要表现为教师为幼儿提供活动材料，“我们玩沙包和飞盘，都是老师从楼上给我们拿下来我们才能玩的到的”（I-C-AG7）、“玩球的时候，那个球框里的球我们够不着，老师会帮我们拿”（I-C-BG6）；解决困难，“小朋友抢玩具的时候，老师会想办法不让他们抢”（I-0-AB2）；教师也会提供帮助，“老师让集合，收玩具的时候，我拉轮胎拉不动，是老师帮我放到原处的”（I-C-BG3）。

（4）旁观者

户外活动中幼儿表示教师通常是站在一旁观看，师幼互动较少，甚至有时完全脱离幼儿的活动，不参与到活动之中，“老师一般在和其他老师聊天”（I-0-AB4）、“老师有时候会低头玩手机，或者发呆”（I-0-BG5）、“老师会站在一边看着我们”（I-0-BB4）。教师旁观者的角色，在幼儿看来这样可以给予他们充分的活动自由，在户外活动更加自主，“我不希望老师一直管我们，我喜欢自己玩自己的”（I-0-AB4）、“如果没有老师就好了，就没有人一直要求我们了”（I-0-BG6）。通过“我理想中的户外活动”主题绘画也发现，在幼儿的28幅绘画作品中，只有1幅作品出现了教师形象，其他的作品均无教师出现，而这仅有的1幅作品中出现的教师，是幼儿不希望教师出现在活动中，“我在下面玩，老师在楼上的窗户里，她可以远远的看着我们，或者干其他的事情，不看

我们也不行，因为老师总是管着我们，我觉得很烦，我喜欢我们自己玩自己的”（I-D-BG7）。如图 4.26:



图 4.26 D-BG7——我在玩，老师在楼上

（5）参与者

在幼儿心中，他们期待教师能扮演活动共同参与者的角色。幼儿眼中教师的参与者角色，主要体现在玩游戏时教师以与幼儿平等的身份参与其中。通过观察，由于 B 班 W 老师的活泼有趣，多数幼儿非常喜欢和老师一起玩游戏。在访谈中也发现，绝大多数幼儿也表示希望教师能够以幼儿玩伴的身份参与到户外活动中，认为有老师一起参与的活动更有意思，“如果老师能和我们一起玩就好了，老师带着玩更好玩，因为老师总有各种各样的玩法”（I-0-BG5）。

观察实录：老狼老狼几点了？

时间：2019 年 11 月 4 日 9:55

地点：S 幼儿园集体运动场

班级：B 班

人物：BG2、BG5、W 老师

事件过程：

W 老师带着幼儿玩“老狼老狼几点了”的游戏，便开始自由活动。W 老师说完要求之后，小朋友各自散开了。

BG5 看起来还沉浸在刚才的游戏中，边走边说：“老狼老狼几点啦？”

BG5 的好朋友 BG2 回应道：“1 点啦。”来回几轮，他们似乎又来了兴致。

BG5 提议：“我们去找九月和我们一起玩这个游戏吧”BG2 表示同意后他们去找了九月，三个人一起玩了起来，不久，其他小女孩也都加入了进来。他们自己商量谁当老狼，但是几个人下来，老狼没抓住一只羊。

BG5：“太没意思了，老狼弱爆了”。此时 BG2 提议邀请 W 老师当老狼。

BG2：“我们去找老师玩，让老师当老狼”。小朋友都兴奋不已，表示同意。

W老师受到了邀请，便加入了游戏。W老师立刻进入状态，惟妙惟肖的扮演了一直饥肠辘辘，时刻准备着“捕食”小羊的老狼，小朋友也都提高警惕随时准备逃跑，老狼说“天黑了”，话音刚落，小羊一边尖叫一边躲藏，此时老狼一下子扑向BG5，抱着他捏了捏脸蛋，高兴地说：成功捉到小羊，今天能饱餐一顿咯！在老师的带领下，小朋友玩游戏的兴致又被带动起来，小朋友期待着游戏的下一轮。

通过案例可以看出，教师弱化自己的成人身份，以幼儿玩伴的身份参与游戏能帮助延伸幼儿的游戏经验，提高幼儿游戏的兴致，使游戏重新焕发生机。学前儿童的社会性能力不断发展，幼儿的社会交往能力不断提升。但这时幼儿面对如何组织游戏、调动其他幼儿参与游戏的兴致的能力不成熟，此时成人需要适时提供帮助，积极引导幼儿的游戏，丰富幼儿的游戏经验，深化游戏进程，否则单纯只有幼儿参与而没有成人身影的游戏，只是一些浅显、表面、单一的动作重复。^①研究发现，幼儿往往希望教师能够像他们一样对游戏充满热情，并以平等的同伴身份参与其中。教师应抓住这一关键期，多与幼儿进行互动，积极参与到幼儿的户外活动中去，对他们的活动进行引导，对其成功加以肯定。

通过对原始资料编码的进一步分析汇总，了解到在现实中幼儿眼中教师扮演5种角色的频率和幼儿希望教师扮演角色5种角色的频率，并做了分析对比，详见图4.27：

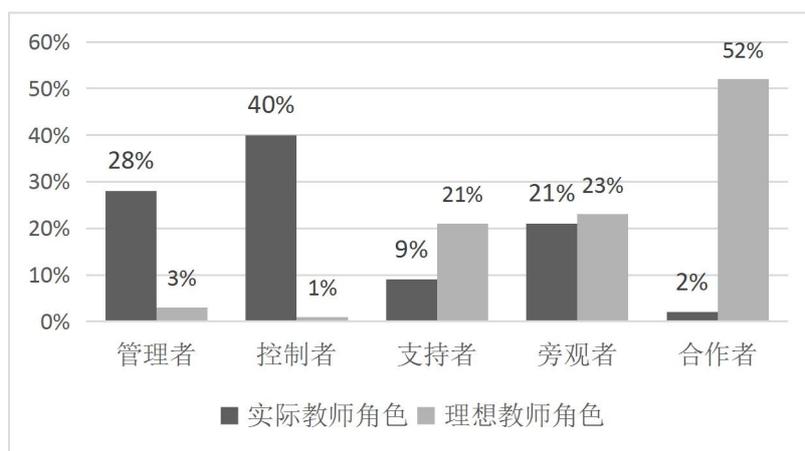


图 4.27 儿童视角下实际和理想的教师角色比例对比图

从图 4.27 可以看出，现实中，幼儿认为教师扮演控制者的频率最高，比

^① 李晓航. 幼儿心目中的理想教师形象研究[D]. 东北师范大学, 2011:29.

例为 40%，其次是管理者和旁观者，分别为 28%和 21%，扮演支持者和合作者的频率最低，分别为 9%和 2%。而幼儿期望的教师角色中，期望值最高的是合作者，比例为 52%，其次是旁观者和支持者，分别为 23%和 21%，期望值最低的是管理者和控制者，分别为 3%和 1%。通过两者对比结果可以看出，幼儿普遍期望教师更多地扮演支持者、合作者和旁观者的角色，教师为幼儿的活动提供物质的支持并能积极参与到活动中，成为幼儿的玩伴或作为“局外人”在一旁观看，而非严格的管理者和控制者。其中通过访谈了解到，幼儿期望的旁观者的角色其实是对教师严格的管理和控制的逃避，对自由活动的向往和自主的探索的追求。

总之，幼儿非常看重教师在户外活动中的角色，在不同的情境中对教师角色的需求也有所不同，教师应善于根据幼儿的需要灵活转换角色，正如马拉古奇的诗句：我们的幼儿教师有时是在幕前忙碌的指导者，有时只是幕后策划者，有时是认真观看、热烈鼓掌的观众，有时是充满感情的鼓励者，有时是要求严格的评判官。^①

（三）儿童视角下的户外环境特征

幼儿园户外环境是幼儿开展户外活动的空间，环境中景观的布局、色彩的搭配、形象的设计都对幼儿的生理与心理产生着潜移默化的影响，优质的活动环境能随时随地对幼儿的道德品质和行为习惯产生积极的影响。^②幼儿对于当前幼儿园户外环境持有怎样的态度？幼儿对户外环境又关注哪些方面呢？通过对原始资料进行编码，幼儿关注的户外环境的要素，共编码 85 次，获得 4 个树状节点，分别为户外环境的自然性、童趣性、开放性和参与性。详见图 4.28:

^① 卡洛琳·爱德华兹，莱拉·甘第尼等著，尹坚勤等译. 儿童的一百种语言[M]. 南京：南京师范大学出版社，2014：150-151.

^② 王玮，沈中伟，王喆. 幼儿园户外环境特征元素对儿童认知游戏行为的承载[J]. 学前教育研究. 2017(2).

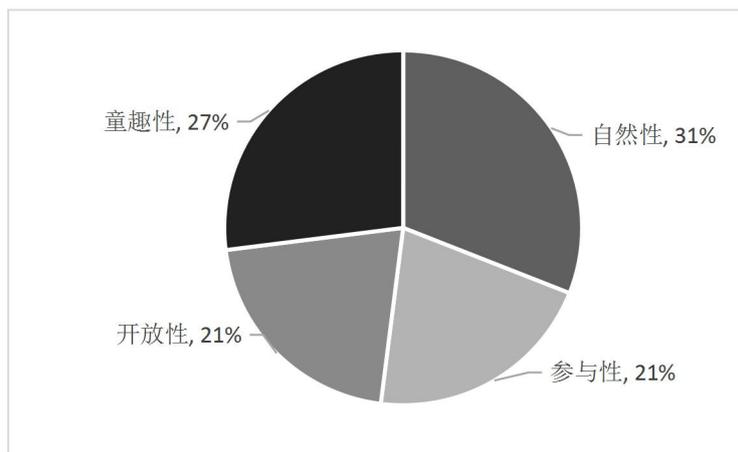


图 4.28 户外活动环境特征

通过图 4.28 可以看出，儿童视角下的户外活动环境特征中，幼儿对户外环境的自然性的需求最高，占 31%；其次是户外环境的童趣性，占 27%；同时也关注户外环境的开放性和参与性，分别占 21%。总体来看，幼儿普遍喜欢含有自然元素的、富于童趣的户外环境，对于户外环境的开放性关注程度也较高，还有较大的兴趣和期望参与到户外活动环境的创设中。

1. 幼儿喜欢自然的户外活动环境

幼儿向往自然的户外活动环境。幼儿希望户外活动场所是一个富有自然元素的环境。关于环境中的自然元素，幼儿提到的关键词有花草、小河、大树、动物，“我喜欢幼儿园玩沙子的地方，还有小河，里面能养金鱼，我们还能进去玩水”（I-D-AB2）、“希望多一些种植区，我们能自己种植物，我想种各种果树”（I-C-AB6）、“我们种的树下面种各种花，还有养一些小动物，那里就是他们的家”（I-C-BG2）。在幼儿对“理想中的户外活动”的 28 幅主题绘画作品中，有 24 幅作品出现了自然元素，出现的频率高达 86%，并且有些作品的构图中，自然元素所占的比例非常高。幼儿的绘画作品中，出现的自然元素主要有太阳、云彩、蓝天、山、小河以及常见的动物、植物等。这些自然元素有些是作为户外环境的主要构成部分，如希望幼儿园变成森林公园，“我想在森林公园里骑小红车，就像旅游一样”（I-D-BG4）；或者变成动物世界，“我喜欢小动物，我想养很多小动物，我喂他们吃草”（I-D-BG2）；“我想把幼儿园搬到海底世界中，每天都能看到各种鱼，那该多美呀”（I-D-BB5）。有些是作为户外景观的点缀，“我希望幼儿园的大树能够一年四季不一样，秋天树叶的颜色也是彩色的，有红

的、黄的、绿的，树叶的形状也不一样”（I-C-AG8）、“种一些果树，能开花，开花的树才漂亮，还能吃水果”（I-C-AB5）。如图 4.29 和图 4.30：

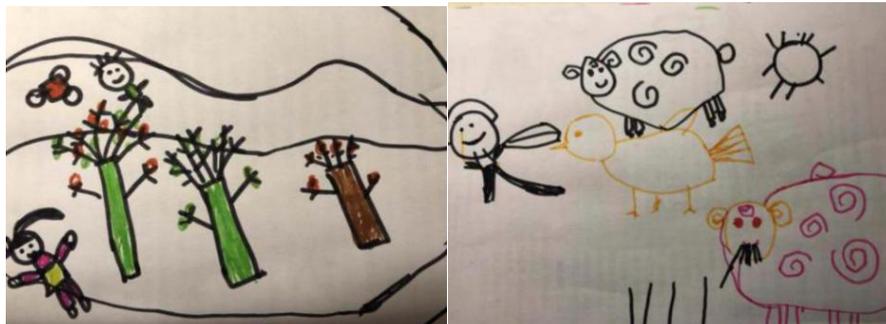


图 4.29 D-BG4——在公园里骑车 图 4.30 D-BG2——动物世界

在幼儿的绘画作品中出现的自然元素大部分是依托于代表幼儿园户外环境的事物，辅助构成整个画面，在图画中有大树、小花等植物，也有绵羊、小鸡等动物，也有太阳、蓝天、云彩等自然事物。其中对于有些事物的形象，幼儿进行了拟人化的表现，在动物、太阳的脸上增添了微笑的表情，表达了幼儿积极的、愉悦的情感。自然事物经常出现在这一年龄阶段幼儿的绘画作品中，幼儿喜欢在草地上做游戏，喜欢用沙土、水做游戏，在自然的环境中满怀热情的接触各种新奇的动植物，探索自然的奥秘，反映了他们对于大自然喜爱的天然特性。

幼儿是“自然之子”，户外环境不仅对幼儿具有教育意义，更是幼儿自由活动、观赏，并尽情享受绿意和阳光的乐园。美国学者 Zahra 和我国学者王玮等人对在户外环境中 4-5 岁幼儿的游戏行为进行了研究，发现与幼儿园户外环境中的人造设施环境相比，自然特征元素承载的游戏行为，如“奔跑、摘取、操作、探索”等行为活动机会较多。^①在幼儿眼中，最好的游戏就应该在自然的环境中，在蓝天下，在树荫下，在草地上，在花丛中。幼儿利用其敏锐的观察力和灵活的感官、对世界强大的好奇心，在自然中，幼儿可以肆意驰骋，尽情地感受生命的流动。

2. 幼儿喜欢富有童趣的户外活动环境

学前儿童思维水平持续发展，对外界环境的自我感受和认知有了进一步提升，对生动具体、形象鲜明的环境更有兴趣。^②儿童具有幻想的天分，他们眼中

^① 王玮，沈中伟，王喆. 幼儿园户外环境特征元素对儿童认知游戏行为的承载[J]. 学前教育研究. 2017(2):28.

^② 孙娜. 幼儿园户外环境设计探讨[D]. 西南大学, 2013: :33.

的户外环境立足于现实，又充满童趣性和天马行空的想象。^①本研究分析发现，富有童趣的环境更受幼儿喜爱，童趣性的环境更符合幼儿的年龄阶段，可以满足幼儿的心理需求，充分调动幼儿参与户外活动的积极性和热情，使幼儿沉浸于游戏之中。在多种方法中了解到，在幼儿眼中的户外环境应该是城堡、冰雪世界、海底世界……各种奇特、极具童趣的世界，“墙上光秃秃的，窗户上也什么都没有，应该画一些画，画成彩色的”（I-C-BG3）、“幼儿园的大门太难看了，黑乎乎的，我喜欢彩色的大门，然后上面有好多漂亮的花朵，有蓝天白云”（I-C-BB5）。户外环境中的景观应该是丰富多变的，“幼儿园里的画隔一段时间应该变一变，总是这些东西，看着看着都没意思了”（I-C-BG5）、“如果有高高低低的树，不同颜色的花朵，还有小河，凉亭那就好玩了”（I-C-AB1）。幼儿通过绘画设计了他们喜欢的幼儿园户外环境，“我觉得现在的幼儿园太没意思了，幼儿园的房子就像我家里的房子一样，一点也不特别。我希望幼儿园里有安娜和爱莎公主，他们拿魔法棒一下子就能变成冰雪世界”（I-D-AG7）、“我希望幼儿能的路能多一些，不仅仅有操场，还有各种小路，石头路，是拐弯的，不是直的那种”（I-D-AG4）。如图 4.31 和图 4.32：



图 4.31 D-AG7——魔法城堡幼儿园 图 4.32 D-AG4——我设计的车道

从两幅绘画作品中可以看出，幼儿根据自己的喜好和已有经验，为户外活动创设了具有趣味性、情境性的环境。幼儿将幼儿园的户外环境描绘成魔法城堡、海底世界，环境中的道路是崎岖复杂的、景观是丰富多变的，并对建筑和景观的细节进行了描绘，环境绚丽多彩，从中可以看出幼儿对于户外环境童趣性的诉求。在传统的理念中，幼儿园是静止的、固定不变的，幼儿将其想象成具有魔法的城堡、会流动的海底世界等形象，增添了各种复杂元素，使原来一成不变的户外环境变成了动态的、随时都能变化的、具有无穷乐趣的环境。可见，在幼儿眼中的

^① 边霞. 儿童艺术与教育[M]. 南京: 江苏凤凰教育出版社, 2015: 12.

户外活动环境，不是虚无的摆设和衬托，而是可以尽情玩耍和探险的，具有无限童趣的儿童乐园。

3. 幼儿喜欢开放的户外活动环境

当问到“你们为什么喜欢户外活动？”，幼儿普遍的回答是“因为外面更大，我们可以跑来跑去，很自由，心情会很好”（I-0-AB6）、“我不喜欢在教室呆着，我喜欢去操场，在教室里就是写作业，玩游戏也只能安静的玩，什么都不敢做，空气闷闷的”（I-0-BB1）。有实验证明，当人待在拥挤狭窄的空间中，会变得焦虑烦躁、心情压抑。麦格鲁发现，当游戏场所缩小游戏人数保持不变时，狭小的活动空间会导致幼儿之间身体接触次数的增加，从而导致儿童奔跑、跳跃等运动性游戏次数的减少。^①而S幼儿园由于处在城区中，空间资源相对缺乏，导致户外活动时略显拥挤。在自主摄影中，幼儿表现出了因为个别区域空间狭小带来很多不便的忧虑，“我希望幼儿园能够再大一点，这样玩的地方就更多了”（I-C-BG1）、“玩什么都要排队等，特别是平衡木和小红车那里，特别挤”（I-C-BB3）、“平衡木这里的玩具太多了，小朋友也多，很挤。每次玩的时候老师都不让我们跑，害怕碰到别的小朋友”（I-C-AB8），如图4.33：



图 4.33 C-AB8——拥挤的活动区域

幼儿通过对“喜欢的活动材料”投票，结果显示“小红车”的受欢迎程度以明显的优势高于其他活动材料，但有些幼儿表示虽然平时喜欢骑小红车，但是不喜欢小红车的车道，因为车道小经常出现“堵车”、“超车”的状况，此外停放小红车的空间也小，如果停车停的晚了没有停车位，就需要去挺远的地方停放，很麻烦，由此严重影响了活动体验。此外，幼儿通过绘画也表示他们希望户外活

^① 孙娜. 幼儿园户外环境设计探讨[D]. 西南大学, 2013: 54.

动的空间能够再大一些，“我们玩小红车必须要在一个固定的车道上骑，车道有点小，总会堵车，我希望车道大一点，这样我就能骑得超快，像龙卷风”(I-D-BG2)。

如图 4.34:



图 4.34 D-BG2——骑小红车的车道有无限大

在幼儿的绘画作品中，通常弱化环境的边界的概念，幼儿的画笔下所呈现的活动环境极少出现栅栏、围墙、大门等形象，即使个别图画中出现了建筑物，建筑物的体积小，在整个构图中所占比例也非常小。正如图 4.34 所示，幼儿将小红车的车道在画面的中央，并且面积放大至充斥了整个幼儿园，而幼儿园的楼房却极力缩小，车道的周围没有围墙等阻隔，体现了幼儿希望有更大的对活动空间，是对户外活动环境开放性的渴求。

在相对较大的活动场所可以开展更多不同类型的活动，幼儿能够有更大的空间进行跑跳。为了满足幼儿对速度的心理需求，有必要合理布局户外活动区域的面积和结构，为幼儿提供一个开放、自由的户外活动空间，让幼儿有条件在充裕的活动空间内不断锻炼、调整运动技能，达到自己理想中的速度，以提升幼儿的活动体验，激发活动热情。

4. 幼儿希望参与户外活动环境的创设

在多种研究方法中发现，幼儿喜爱的环境中，应当有自己创作的作品。在访谈中，幼儿对现有的户外活动发表了自己的看法，在幼儿的话语中表示“我希望”的词语出现的频率为 47.2%，表现出幼儿作为户外活动的主体，他们在享受活动的同时，也希望能按照自己的意愿参与到环境的创设中来。有其他相关研究表明，幼儿都喜欢在环境中布置自己的作品，幼儿期望教师能把自己已完成的作品展示出来，“希望在我做完作品以后，老师能把我们做过的东西展示起来，这样大家都能看得到”(I-C-AG6)、“我希望园长阿姨和别的班的老师能看到我的作品，

表扬我几句”（I-C-AB4）。在幼儿的自主摄影中，幼儿也反映出了相同的期待，幼儿普遍想亲自参与到户外环境的创设中，创设喜爱的户外活动环境。自主摄影中，幼儿普遍对留有自己痕迹的事物较为感兴趣和印象深刻，并且对事物介绍的细节充分，情感中充满了自豪感和成就感，“国庆节的时候老师就把我们的画放到操场上让大家欣赏了，园长阿姨还夸我了呢！”（I-C-BG4）、“这里有我自己种的小花，不过到现在还没长出来，等到时候开花了一定是最漂亮的一朵！”（I-C-AG4）。在绘画作品中，幼儿自己也设计了理想中的户外活动，对于户外环境的创设，幼儿画出了自己心目中的样子，“我把这面墙画成了彩色的，想把幼儿园变成彩虹的颜色”（I-D-AB7）。如图 4.35 和图 4.36：



图 4.35 C-AG4——我种的花朵

图 4.36 D-AB7——彩虹色的墙

如图 4.35 所示，自主摄影中，面对丰富好玩的活动材料，幼儿 AG4 并不感兴趣，而是直接带我来到了幼儿园的一个角落里，这里有一片种植区，她看准了这个区域，拿着手机拍了一张。但是种植区并没有植物，原来这里有她亲手埋下的花朵种子，虽然种子还没发芽，表面看起来光秃秃的一片泥土，但在摄影中，幼儿表现出的对于春天到来种子发芽、长大，直到开花的满心期待。如图 4.36 所示，绘画作品中，幼儿认为现实中的幼儿园户外环境单调乏味，“和家里的小区没什么区别”（I-D-AB7），他设计的理想中的户外墙面环境，是五彩缤纷的亮丽世界，同样表现出希望参与改变幼儿园现状的期待。

瑞吉欧教育中的儿童与成人相互对话学习，共同协商决定空间的构建。^①本研究发现幼儿更为关注户外环境中“自己影子”的东西，以期获得活动的归属感，这种幼儿表现出来希望参与幼儿园户外环境的创设的意愿，从中我们看到了一种更为民主的空间理念——参与式理念。参与式理念一方面幼儿希望成人让出某些权利给自己，成人能够对儿童的能力、地位予以认可，支持他们用自己

^① 卡洛琳·爱德华兹等. 儿童的一百种语言——转型时期的瑞吉欧艾米利亚经验[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2014:327-337.

的方式建构环境。但另一方面由于儿童的能力有限，参与式理念并不全盘否定环境建构中的成人，而需要权衡两者的地位，良好的活动环境的构建离不开幼儿的参与和成人引导和支持。

（四）儿童视角下的户外活动时间特征

在幼儿阶段，合理充足的户外活动时间至关重要。幼儿园出于一日生活和课程的需要，对幼儿户外活动的时、机会都会做出一定的安排和管理。机会与时间是对幼儿户外活动自由度的衡量。^①本研究种，大多数幼儿对户外活动时间的现状持消极态度。通过幼儿的描述反映出当前幼儿园户外活动时间经常受到限制，“不让玩”、“……才能玩”等字眼出现频繁。而没有表达时间与机会充裕的情况。通过对原始资料的编码，幼儿关注的时间共编码 54 次，获得 2 个树状节点，主要有活动时长和活动机会。详见图 4.37：

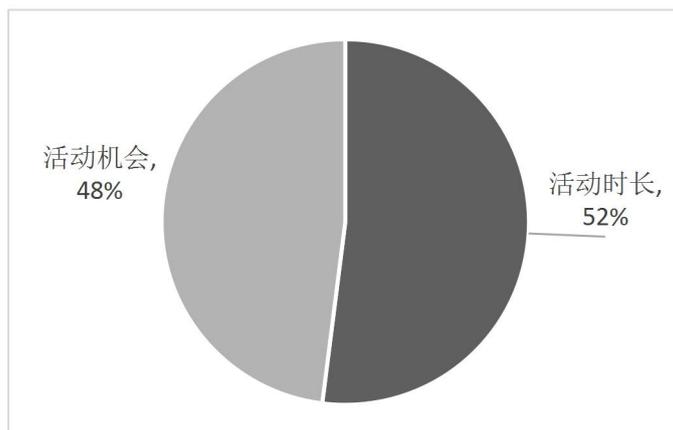


图 4.37 户外活动时间特征

通过图 4.37 可以看出，幼儿关注户外活动的时长和户外活动机会的比例相对均衡，分别占 52%和 48%。

1. 幼儿希望有充足的户外活动时间

研究发现时间概念对于幼儿而言相对抽象，通常停留在感知的层面，对于“每天户外活动多长时间？”的问题，多数人无法清楚表示具体的时间概念，仅仅表示“有时感觉玩了好久，有时感觉玩了一会就集合了”（I-0-AB2），或说明教师决定时间，“我也不知道时间，老师说集合，我们就得回班”（I-C-AB5）。

^① 王小英, 陈欢. 基于儿童视角的幼儿园物质环境质量评价[J]. 学前教育研究, 2016(1):26.

鉴于此，研究者首先对 S 幼儿园在 11 月份的每天的户外活动时间做了统计。以该园冬春季（11 月-3 月）大班幼儿的作息时间为例，每天有两次户外活动，时间为：上午 9:50—10:40 和下午 15:30—16:30。详见表 4.2：

表 4.2 S 园大班幼儿一日作息时间表（冬春季 11 月-3 月）

时间	活动安排
7:00-7:30	晨间活动（入园）
7:30-8:00	早餐
8:00-8:40	区域活动（集中教育活动）
8:50-9:20	集中教育活动
9:20-9:40	盥洗、间点、集中喝水
9:40-9:50	间操（室内活动）
9:50-10:40	户外活动（集体活动和自由活动）
10:40-11:00	盥洗、集中喝水、餐前准备
11:00-11:30	午餐
11:30-12:00	散步（室内走廊散步）
12:00-14:00	午睡
14:00-14:20	起床、集中喝水
14:20-14:50	室内游戏
14:50-15:00	盥洗、集中喝水、餐前准备
15:00-15:30	晚餐
15:30-16:30	户外活动（自由活动）
16:30-16:40	自选游戏、离园

通过表 4.2 可以看出，在一日生活中，S 园大班每天户外活动总时长为 1 个小时 50 分钟，时间安排相对严格，没有弹性，一日生活以开展室内活动为主。根据该园的户外活动时间安排，没有达到《幼儿园工作规程》（以下简称《规程》）规定的幼儿园儿童每天户外活动时间不少于 2 个小时的要求。而户外活动实施情况又是怎样？研究者以 A 班为例，对 A 班 11 月份 21 天的户外活动开展时间进行观察，每日观察两次，实际记录 42 次活动时间。根据作息表，上午户外活动时间为 9:50-10:40，下午为 15:30-16:30，结合对 A 班户外活动的观察，总结出一天中这两个时间段内实际活动安排表。详见表 4.3：

表 4.3 11 月份 S 园 A 班幼儿户外活动时间段内实际活动安排表

时间	集体	自由	活动
9:50-10:10	√		做作业
10:10-10:15	√		户外活动准备阶段
10:15-10:35		√	户外活动
10:35-10:40	√		户外活动整理阶段
15:30-15:35	√		做作业
15:35-15:40	√		户外活动准备阶段
15:40-16:05		√	户外活动
16:05-16:10	√		户外活动整理阶段
16:10-16:30	√		离园准备

通过表 4.3 可以看出, 11 月份在 S 园 A 班作息表上规定的户外活动时间段内, 幼儿做作业和离园准备通常会占用大量户外活动时间。总体来讲, A 班上午单次实际户外活动时长为 20 分钟, 下午为 25 分钟, 每天户外活动总时长为 45 分钟, 实际户外活动时长严重不足。从该园 B 班教师处了解到, 开展户外活动基本参照此方法, 每天活动总时长基本都少于 1 小时。

根据 A 班户外活动时间的实际情况, 通过访谈了解到该班幼儿在户外活动结束后是否还想继续活动的意愿。详见图 4.38:

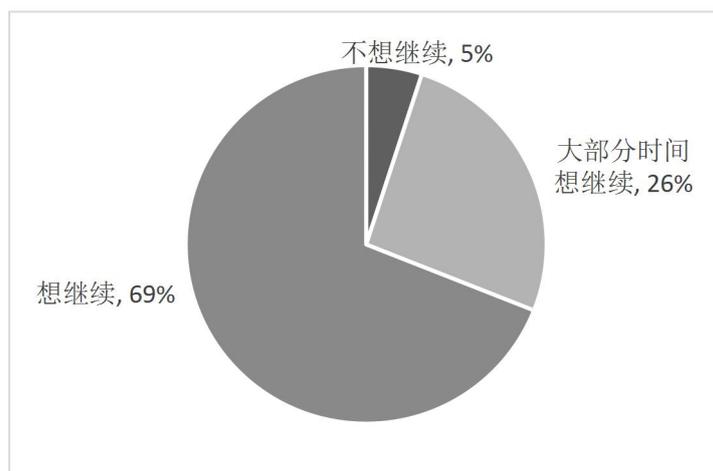


图 4.38 幼儿是否想继续活动的意愿

从图 4.38 可以看出, 有 69% 的幼儿表示每次都想要再继续玩一会, 原因主要

为活动时间较短或学习压力较大，“有时候老师会带我们出去玩一小会，但是感觉刚下来就要集合了”（I-0-AG2）、“我想多玩一会，在教室里感觉不开心，回教室就是写作业”（I-0-AB1）。26%的幼儿表示有时候想玩有时候不想玩，但是大部分时间想继续玩，原因是户外活动时间长短不同而产生的满足感也有差异“有时候玩的够多了，我就不想再玩了。”（I-0-AB4）、“有时候没玩够，就想再玩一会”（I-0-BB1）、“有一次老师说只要所有小朋友都把这些成语背会了，可以出去玩 10 分钟，但我还没玩好就要集合了”（I-0-BB2）、“有时候我的玩具还没搭玩就要回教室了”（I-0-AG6），或者表示有其他事情要做，如做作业和回家，“有时候作业多了就想回去赶紧把作业写完，有时候是该换鞋回家了”（I-0-BG6）。只有 2 名幼儿表示自己不愿意再继续玩，原因是教师的权威“我们不太想继续玩了，因为老师说集合，我们就不能玩了”（I-0-BG1），或由于其他任务要完成“因为我想回教室写作业，出去玩会耽误写作业”（I-0-BG6），但幼儿表示，如果没有作业，教师允许时候是愿意继续户外活动的。

2. 幼儿希望有丰富的户外活动机会

根据 A 班一日户外活动开展状况，把活动分为上午户外活动和下午户外活动。为了观察 A 班幼儿户外活动的开展频率，本研究对 11 月份 21 天、共 42 次实际开展户外活动的状况进行记录，并对其没有开展户外活动的的原因进行记录。详见图 4.39 和图 4.40：

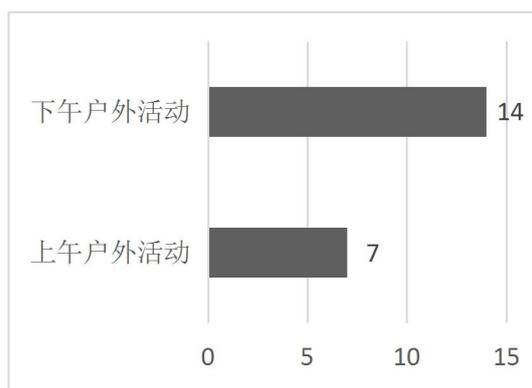


图 4.39 11 月 A 班开展户外活动的天数

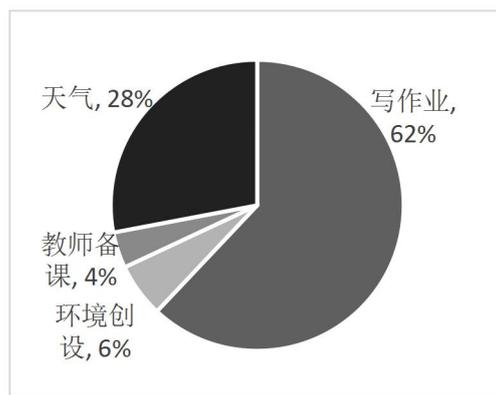


图 4.40 11 月 A 班没开展户外活动的的原因

通过图 4.39 和图 4.40 可以看出，21 天中，A 班上午户外活动开展天数为 7 天，频率为 33%，下午户外活动开展天数为 14 天，频率为 67%，户外活动频率都偏低，尤其上午更为明显，而 11 月份 A 班没有开展户外活动的原因为写作

业和天气两方面，其中，户外活动时间用来写作业占 62%，由于天气原因取消户外活动占 28%，详见图 4.40。

通过对幼儿的访谈，几乎所有幼儿表示，实际进入秋季以来，他们户外活动的机会便越来越少，“我们好久都没有出去玩了，有的时候在教室玩一会”（I-0-BG3）、“玩的时间很少，大部分时间都是在教室写作业和上课”（I-0-BG4）。幼儿表示主要是因为学习任务挤压了户外活动时间，“我们一般都是在教室写作业，我们有很多作业，回家还有作业”（I-0-BB5），进入冬季，气温下降也会减少户外活动机会，“老师说天气太冷了，还不如在教室暖和暖和”（I-0-AB5）、“有一次下雪，阳阳（主班老师）老师要带我们出去，但是刘老师（保育员）给阻止了，说外面多冷呀，别冻感冒了，但是我觉得外面虽然冷，但是跑跑步，玩一会就暖和了呀，有太阳的时候，我们想出去晒太阳”（I-0-AB7）。多数幼儿表示，希望作业能少一些，从而有更多的机会进行户外活动，“老师让我们在教室写作业，是因为我们作业太多了，回家都写不完，如果没有作业就好了，我们就有时间出去玩了”（I-0-AG4）。

从以上分析可以看出，幼儿园秩序化且严格的户外活动时间、离园准备、学习任务等对户外活动时间与机会的限制是导致幼儿普遍对这一元素持有负面情绪的原因。活动时长与机会和活动体验的完整性有直接关系。通常情况下，由于户外活动时间偏短，教师严格控制户外活动时间、无端压缩户外活动时间、随意取消户外活动机会，导致幼儿学习兴趣下降、活动体验不完整。因此，多数幼儿表示出希望增加户外活动机会、保证充足的户外活动时间的愿望。

（五）儿童视角下的户外活动自由与规则特征

对儿童视角下的户外活动自由与规则的原始资料进行编码，共编码 45 次，获得 2 个树状节点，分别为幼儿崇尚户外活动的自由性和幼儿认同户外活动的规则性。详见图 4.41：

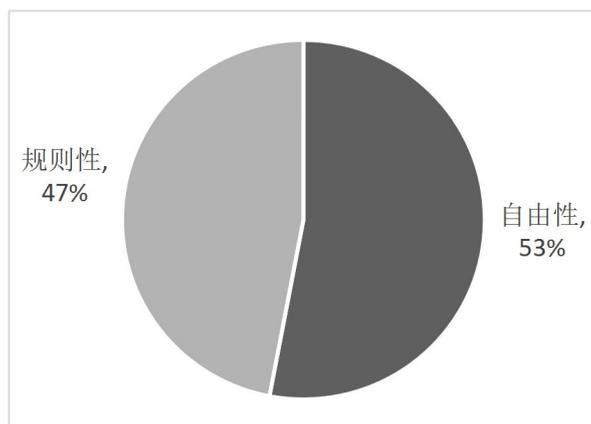


图 4.41 户外活动自由与规则特征

从图 4.41 可以看出，绝大多数幼儿认为户外活动的自由性占 53%，还有一部分幼儿认为户外活动不仅仅有自由还需要有规则，自由与规则并存，占 47%。

1. 幼儿崇尚户外活动的自由性

卢梭曾说过：“人是生而自由的，放弃自己的自由，就是放弃自己做人的资格”。^①幼儿也同样追求自由。本研究发现户外活动中自由性的高低一定程度上会影响幼儿的喜爱程度，幼儿也直接或间接的表现出对自由的户外活动的崇尚，他们希望户外活动中个别行为能够更加自由，这种自由主要表现在身体的自由移动、自由随意的语言交流以及活动材料玩法的自由。

(1) 身体的自由

一部分幼儿认为，户外活动中他们很享受身体上的自由，原因是“我们可以想跑就跑，我可以抱着球来回跑，跑的飞快，在教室就不能跑”（I-0-BG1）、“我们想去哪就能去哪”（I-0-BG3）、“户外活动就不用必须坐椅子了，我们可以站着，可以坐着，甚至可以躺到地上”（I-0-AB3）、“可以换区域，如果我不想玩小红车了，我就可以去玩其他的玩具，比如秋千”（I-0-BB2），对于大部分幼儿来讲，户外活动中身体可以在空间内自由移动，可以按照自己的意愿，随意地舒展四肢。

(2) 语言的自由

还有幼儿认为，户外活动中语言是自由的，可以“想怎么说就怎么说”（I-0-AG7）。主要有说话声音大小的自由，“我们可以大声叫，有时候老师追

^① 卢梭著，何兆武译. 社会契约论[M]. 北京：商务印书馆，1982（8）：19.

我，我会大声喊”（I-0-AG7）、“有时候桐桐听不见我喊她，我会更大声的喊，这样她就能听见了”（I-0-AG3）、“有时候假装发生火灾了，我会大声喊着火啦！快来救火呀！”（I-0-AB5），有交流对象的自由，“我想跟谁说话就能跟谁说话，不管我们是不是挨着的”（I-0-AB6），说话内容的自由，“我们不用管是不是说错了，我们想说什么就说什么，我们也可以不说话，保持沉默”（I-0-AB2）。

（3）材料玩法的自由

除了身体和语言的自由外，幼儿还认为户外活动中玩法是自由的，他们可以按照自己的意愿，灵活多样的变换活动的方式方法，“我们可以想怎么玩就怎么玩，没有对错，在教室里就不一样了，那些游戏都得按照老师的要求做才行，我可以自己决定这个玩具怎么玩，不用老师管”（I-0-AG4）。也可以根据自己的兴趣和需要自由选择活动材料，“我希望能自己选择想玩的，希望自己想去哪就去哪”（I-0-BG6）、“在老师允许的区域倒是可以随便选”（I-0-BG4）。

2. 幼儿认同户外活动的规则性

游戏活动不同于其他活动的一个特点，正是它的性质的双重性，它所特有的对立面的统一^①，户外活动也是如此。户外活动中幼儿既需要充分的自由、自主的权利，同时幼儿对规则和秩序也具有内在的需求，特别是在规则性游戏中更是有着严格的不能违反的规则。研究者 Cobb-Moore、Farrell 和 Damby 等人认为，幼儿能够自主的创立和操纵规则，这些规则框架用以管理和保护互动空间。^②在一些幼儿看来，户外活动需要自由，但“不是想怎样就怎样”（I-0-AG5），而是需要一定的约束，“我们需要遵守游戏规则，不然大家都玩不好”（I-0-BG6）。如有幼儿表示户外活动的中的自由不是无限扩张的，自由需要在遵守规则的基础上才能获得，“我们只要在老师的视线内跑来跑去就行，不能跑得太远，很危险”（I-0-AG3）、“想玩什么就能玩什么，只要最后放回去就行”（I-0-AG5）、“只需要注意安全就行”（I-0-BG3）。还有幼儿认为自由只有在不影响其他人的前提下才能享有，“骑小红车的时候不能骑太快，撞着别的小朋友就不好了”（I-C-BB2）、“玩滑梯是需要排队的”（I-D-AB8）、“我们不能抢，如果抢了

^① 刘焱. 儿童游戏通论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004, 12:151.

^② 威廉·A. 科萨罗著, 张蓝予译. 童年社会学[M]. 哈尔滨: 黑龙江教育出版社, 2016, 04:128.

谁都不能玩”（I-C-AB7）。还有幼儿认为有些活动要在一定规则的约束之下才能顺利进行，“大家一起玩的时候就不能想怎么玩就怎么玩，不然就乱了”（I-C-AG4）、“如果你超车了，大家都超车，那这个车道还有什么用，路不都堵的死死的吗？”（I-C-BB6）、“不排队谁都玩不了”（I-D-AB8）。同样，在幼儿的绘画作品中也体现出对户外活动中规则性的认同，如图 4.42：



图 4.42 D-AB8——排队玩滑梯

从图画中可以看出，幼儿 AB8 将玩滑梯的 3 名幼儿排成一队，表现出幼儿认为一项活动中遵守规则是必要的，遵守规则是活动顺利进行的前提。如以下案例，幼儿认为户外活动规则是需要由参与活动的人相互约定，并自觉遵守的。

观察实录：排队投球

时间：2019 年 11 月 9 日 9：50

地点：S 幼儿园皮球区

班级：A 班

人物：AG3、AG4、AB8、Y 老师

事件过程：

户外活动中，小朋友在皮球区玩的兴致勃勃，小朋友还像往常一样，有的拍球，有的踢球，有的抱着皮球跑。这时，AG3 忽然看到了不远处的篮球架，他似乎想投篮，便像篮球架仍了过去，见状，Y 老师便和他一起玩。小朋友被他们的笑声吸引了，也纷纷拿着皮球过来要投篮。但是只有一个篮球架，篮球架那里顿时乱成一锅粥，他们你推我抢，都想第一个扔进去。忽然听到美娃（AG4）哇的一声哭了出来，原来是有人踩到她的脚了。本来 Y 老师想赶紧去维持秩序，但这时，那些争抢的幼儿停了下来，都过来看怎么回事，并且安慰她。因此，Y 老师便选择等一等，看他们怎么解决。其中，AG3 忽然生气了，大声说：“都别抢了，好好排队不行嘛，这样大家都能投进去”，接着，幼儿 AB8 也说：“对呀对呀，

抢什么呀，你看都把美娃（AG4）踩疼了”，“玩具不能抢，小朋友要谦让”，其他幼儿也纷纷表示应该排队玩才对。这会，AG4已经不哭了，大家让她站到第一个投球，其他小朋友都开始自觉排起队来。

艾伦·普劳特等人曾说，在幼儿认同并内化规则时，就能自觉遵守规则。^①本研究在之后的访谈中，幼儿同样体现出对户外活动中规则性的高度认同，认为户外活动中的“自觉排队、禁止拥挤”等已经成为幼儿之间约定俗成的规则，为了活动的顺利进行，这些规则也是大家高度认同并自觉遵守的，不需要外部的强制。通过分析发现，在幼儿眼中户外活动中的自由性与规则性并非单纯地截然对立、互相排斥，两者其实可以统一和均衡，这种统一和均衡给予了幼儿自由体验与自定规则机会，幼儿在自主决定规则并控制活动进程中提升自我效能感，可以在一定程度上激发幼儿的创造性与思路，优化户外活动效果，提升教师组织和开展活动的策略。

（六）儿童视角下户外活动中的情感体验特征

游戏体验是游戏的灵魂。在游戏体验上，幼儿更喜欢伴随积极情感体验的游戏。^②在谈到“户外活动中你的心情是怎样的？”时，幼儿也普遍反映户外活动能带给他们积极的情感体验。通过对原始资料的编码，户外活动中幼儿的情感体验共编码 24 次，获得 2 个树状节点，分别为愉悦感和成就感。详见图 4.43：

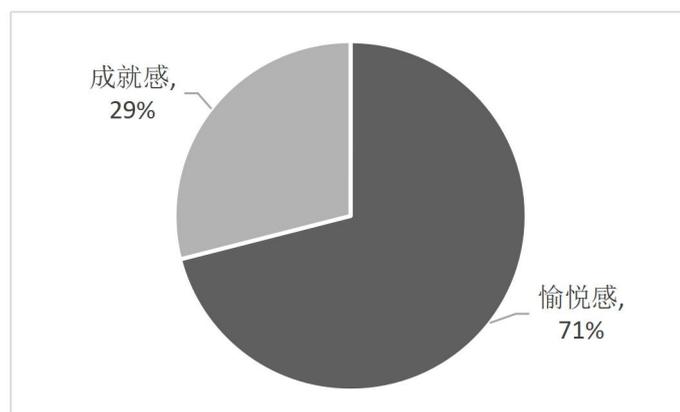


图 4.43 户外活动情感体验特征图

^① 艾伦·普劳特、艾莉森·詹姆斯、克里斯·简克斯、等著，何芳译. 童年论[M]. 上海：上海社会科学院出版社，2014.

^② 李春良,张莉. 大班幼儿判断游戏活动的依据——基于儿童视角的研究[J]. 学前教育研究, 2017 (5) : 32.

通过图 4.43 可以看出,幼儿认为户外活动可以给他们带来良好的活动体验,71%的幼儿认为参加户外活动感觉非常愉悦,心情舒畅,29%的幼儿认为在户外活动中能体验到成就感。

1. 幼儿对户外活动中愉悦感的关注

赫伊津哈认为愉悦是游戏的原初品质。^①本研究中,当户外活动满足幼儿的身心发展需求,带给他们愉悦的体验时,便激起了幼儿良好的情绪反应。幼儿通常用好玩、喜欢、开心、有趣等词语描述自己参与户外活动时的心情,“我喜欢户外活动,因为在户外活动的时候我很开心”(I-0-AG8)、“有一次老师要带我们出去,但是最后又没出去,我就很难过,我觉得比在教室好玩,户外非常好玩”(I-0-BB5)。幼儿认为他们在充满趣味的户外活动中能保持积极向上的心态,获得愉悦性体验。对幼儿户外活动中状态的观察,发现幼儿的情绪普遍高涨,甚至平时被认为内向和寡语的幼儿在户外活动中也表现的活泼开朗。同时发现幼儿关于户外活动的绘画作品色彩鲜亮、线条平滑、内容丰富、人物嘴角上扬,也可以看出户外活动给予他们愉悦的情感体验。如图 4.44:



图 4.44 D-AG8、D-BB5——“户外活动很快乐”

研究表明,随着儿童逐渐成长,他们更加关注情绪,儿童中期幼儿的想法取决于对具体情境的感知^②。本研究中也发现,幼儿注重户外活动中获得愉悦性的情感体验,他们认为户外活动就是享受当下的快乐,使他们体验积极向上的情绪。对于幼儿来说,户外活动就是一个体验的过程,在体验的世界里,尽情、忘我、如痴如醉、不知疲倦。

^① 李春良,张莉. 大班幼儿判断游戏活动的依据——基于儿童视角的研究[J]. 学前教育研究, 2017(5):30.

^② 特里萨.M. 麦克德维特, 儿童发展与教育[M]. 北京: 教育科学出版社, 2010:484.

2. 幼儿对户外活动中成就感的关切

随着幼儿运动技能的提升、活动经验的丰富,幼儿发现自己逐渐擅长于某项活动并超出平均水平,在户外活动容易获得成就感体验。已有研究得出结论表明,幼儿更习惯自己擅长的游戏,而不喜欢超出自己能力范围的游戏。^①本研究也发现,幼儿普遍喜欢能够体验到成功的活动。幼儿在表述自己能够顺利完成仅有少数幼儿才能胜任的活动时,往往会充满自信,并且频繁出现“赢”、“最”、“玩得好”等字眼,可以看出幼儿强调游戏的胜任感和成就感,重视挑战成功的体验。如自主摄影中,幼儿表示之所以喜欢某一活动材料,是因为对这一项活动“完成得好”而产生成就感,“我最喜欢玩球,因为有一次比赛我赢得了班级第一名,我很厉害的,我能拍100个不会掉”(I-C-AB6)、“我走平衡木不用趴着,我都是站着走过去的,老简单了”(I-C-AB8)、“我原来不会骑车,但是自从老师教会我之后,我就觉的很好玩”(I-O-AG8)、“我喜欢玩攀爬区,因为我和爸爸去玩过攀岩,我能爬的又快又高,这个我都能爬到最顶上”(I-C-BB4)、“骑自行车比赛我总赢”(I-D-AB1)。由于幼儿在日常生活中的多种渠道,如多次进行某一活动之后对该活动技能的掌握、其他类似活动经验的迁移作用、他人的帮助与指导等而获得的优于大多数人的相关活动技能时,该幼儿率先掌握了某种活动技能之后,与其他不熟悉该活动的同伴相比,该幼儿则更能体会到作为同伴中佼佼者所带来的成就的体验。这种体验能有效提升自我效能感,对自己充满自信,同时激励者幼儿勇于探索和尝试更多的活动形式并力图做到最好。

总体而言,本研究中幼儿作为研究的主体,通过马赛克方法全方位表达了自己对幼儿园户外活动的态度、看法和期待,一片片相互联系、相互印证的马赛克有机组合,呈现了出儿童视角下幼儿园户外活动特征的图景。通过NVivo11质性分析软件辅助编码的研究结果显示,儿童视角下的户外活动特征元素包含六个方面,按照关注度频次排列依次为户外活动材料、户外活动中的重要人物、户外活动环境、户外活动时间、户外活动中的自由与规则以及户外活动中的情感体验。从中发现,幼儿对户外活动特征的感知具有直接性和独特性。所谓直接性是指幼儿通过对幼儿园户外活动的亲身感受和体验来感知户外活动,这种感知是自下而

^① 赵一品. 我喜欢什么样的区域游戏——来自于幼儿观点的调查研究[D]. 南京师范大学, 2014:59.

上的具体形象的，这与成人的自上而下的抽象概括的感知有所区别。所谓独特性是指幼儿对户外活动的关注点区别于成人，幼儿比较关注户外活动中的外部条件，他们认为只有高质量的外部活动条件才能提升活动的内部情感体验，而这些因素是成人往往弱化和忽视的。成人往往将关注点集中在一些心理化、结构性的要素上，如内在动机、行为倾向等方面。由于成人与幼儿关于户外活动感知的差异性，致使研究方向大相径庭。而作为户外活动的主体，户外活动的亲身体验者，幼儿的感受有理由受到成人的关注。因此，在教育实践中成人进行户外活动创设和开展时应该丢掉自以为是的高傲姿态，俯下身来耐心倾听、尊重和考虑幼儿的真实体验和独特感受，以开放、包容的心态发现幼儿、接纳幼儿、理解幼儿，以期在幼儿园户外活动的创设和开展中闪现他们的积极参与的身影、露出发自内心的喜悦。

五、基于儿童视角的幼儿园户外活动创设建议

本研究中,幼儿通过马赛克方法方法多角度展现了自己对幼儿园户外活动的态度、看法和期待,获得了儿童关于幼儿园户外活动看法的图景,同时基于儿童视角的幼儿园户外活动的基本特征也一定程度上映射出当前幼儿园户外活动并没有完全满足幼儿的需求,存在一定的问题,并且通过幼儿对当前户外活动的看法和期望的表述也为实践中教师创设和开展幼儿喜欢的户外活动指明了方向。本研究学习和借鉴相关理念,整合幼儿关于幼儿园户外活动的看法和期待,结合幼儿园的实际,为幼儿园户外活动的创设和开展做相应调整提出详细和针对性建议。

(一) 投放丰富适宜的户外活动材料

本研究幼儿对户外活动元素首要关注的是活动材料,可见幼儿认为活动材料是影响户外活动的最大因素。户外活动材料是幼儿园户外活动顺利开展的重要物质保障,它的科学化投放程度对幼儿园户外活动开展的形式与质量产生直接影响,进而影响到学前儿童的身心发展。通过对儿童视角下户外活动材料特征的了解和分析发现,幼儿对户外活动材料的功能、难易程度、物理属性、数量等较为关注,幼儿持有的态度、提出的看法和表现的期待都一定程度上折射出当前幼儿园户外活动材料存在的问题。为优化幼儿园户外活动材料投放的策略,本研究根据幼儿的看法和期待,建议户外活动中投放丰富适宜的活动材料:要关注个体差异,投放难度适宜的材料;开发活动材料,提高材料的实效性;挖掘材料趣味性,激发活动热情;开放活动区域,自主选择材料。

1. 关注个体差异, 投放难度适宜的材料

研究中幼儿表现出对幼儿园户外活动材料难度的适宜性的关注,幼儿对轻易完成的活动表现出无趣,产生厌烦情绪;对努力多次却失败的活动表现出退却,产生畏难情绪;通过努力完成活动材料的操作之后他们会表现出自信,产生胜任感。本研究发现,材料的难度会直接影响幼儿的活动水平和游戏体验。幼儿的身

心发展具有阶段性，同一幼儿在发展的不同时期表现出不同的发展水平，3-6岁幼儿的体能发展速度快，大班幼儿与小班幼儿的各方面能力水平尤其是体能存在较大差异。基于幼儿对户外活动材料难度的适宜性的需求，首先，建议幼儿园在投放户外活动材料时，要体现年龄层次的渐进性。注意关注不同班级幼儿年龄发展阶段的差异，准确把握不同年龄段幼儿发展的敏感期，根据幼儿的最近发展区，提供既符合不同年龄段幼儿的现有水平，又能引领幼儿发展的，具有一定挑战性的活动材料。^①其次，在幼儿园户外活动实践中不能单纯以年龄的发展特点作为唯一标准进行“一刀切”。幼儿的发展具有差异性，教师在把握基本的年龄发展阶段特点的同时，还应该关注幼儿的个体差异，如能力差距、性别差异、经验差异，提供具有不同难度级别的挑战的材料，旨在满足每位幼儿的最佳挑战水平。^②研究发现，在幼儿园户外活动中，面对同一种活动材料，不同的幼儿对其难易程度所持的观点有多差别，体现了幼儿对材料的多样化需求。因此教师需要充分考虑幼儿的个体感受并尽量全面兼顾不同幼儿的个体差异的问题。建议教师可以在户外活动做“细致的观察者”，幼儿的心理表征在真实的户外活动中表现得淋漓尽致，也是教师观察幼儿的最佳时机。教师通过观察每位幼儿在活动中的可视化行为、语言、情绪等，有助于了解他们的能力水平，从而为给予针对性指导，投放满足不同层次的挑战水平的活动材料提供有效的事实依据。

2. 开发活动材料，提高材料的实效性

研究发现，幼儿喜欢玩法多样、功能强、“有用处”的活动材料，不喜欢单纯装饰性的、“没有用处”的活动材料。无论是游戏功能还是一日生活中的基本功能，他们都希望活动材料能在其户外活动中发挥一定的功能或价值。因此，建议幼儿园户外活动应以“实用”为原则进行材料投放，多渠道增强材料的功能性，减少单纯装饰性材料的数量和占地面积，避免为了装饰而装饰。这时就需要教师对现有材料进行“二次开发”，有意调整或增加活动设计，通过调整活动的组织方案，丰富活动形式，创新材料玩法，进一步挖掘材料的多功能性，提升幼儿的户外活动体验。此外还可以结合幼儿园实际进行活动材料的自制，补充现有材料

^① 教育部. 幼儿教育纲要（试行）. 北京：北京师范大学出版社，2001：9.

^② 王玮，沈中伟，王喆. 幼儿园户外环境特征元素对儿童认知游戏行为的承载[J]. 学前教育研究. 2017(2)：51.

的不足，创新材料的玩法，使材料功能多元化。首先，可以对现有材料进行“二次开发”。Sutton Smith认为在幼儿的游戏中，玩具通常没有固定的含义，而是根据游戏内容的需要，被改造成不同的功能。^①本研究发现，户外活动中材料的既定功能对于幼儿来说并不是一成不变的，而是有他们自己的想法和玩法，“我会将攀岩屋当做警察局”（I-C-AB2）、“我规定只有变身成功才能通过这个滑梯，比如小魔仙”（I-C-AG8）。这正是幼儿户外活动自由性与愉悦性的体现，对活动材料多功能性的需求。因此，幼儿园要在遵循材料的固有设计的前提下，创新思维和视角，灵活组合幼儿园现有的且游戏功能单一的材料，通过巧妙组合或拼接，充分发掘活动材料的多重功能，赋予幼儿新颖的活动经验、激发活动乐趣；教师也可以因地制宜地根据本园情况，通过自制部分材料补充完善原有材料功能的有限性，延伸出更多的新功能，提升活动材料支撑幼儿活动与发展的实效性，良好地适应本园幼儿的实际需求。对现有活动材料的“二次开发”可以有效发挥统筹兼顾、一物多用的功效。例如：皮球既可以做简单的拍、踢、扔、接等动作，也可以充当跨越阻挡的障碍物；栏架既可以用来钻爬跨越，还可以将栏架与皮球灵活组合，作为踢球的射门目标。这种固定器械与机动材料的灵活组合，可以控制难易，增加活动的趣味性和实效性。其次，也可以自制活动材料，在保证安全实用的基础上，制作简易、操作方便、玩法多元、运用有效的活动材料，灵活地服务于幼儿的户外活动。这样不仅有利于处在相同年龄段的幼儿操作符合自己能力水平的材料，还能全面考虑并有效兼顾不同年龄段幼儿的多样化、差异性、多层级的活动需求。开发和自制活动材料除了能丰富材料的功能性，还能有效解决材料数量特别是幼儿园“受欢迎”材料数量短缺的问题，一物多用，简单材料的灵活组合，就会发掘材料的全新玩法，从来给幼儿带来丰富多样的活动体验，促进对幼儿对活动材料的喜爱，满足不同幼儿多样化的选择需求，有效提升活动材料的实效性。

3. 挖掘材料趣味性，激发活动热情

有趣的材料能激发幼儿参与户外活动的热情。有研究表明，户外活动材料的类型不同，相应地，带给幼儿的行为心理体验也不同。幼儿与设施和材料的互动，

^① 威廉·A. 科萨罗著，张蓝予译. 童年社会学[M]. 哈尔滨：黑龙江教育出版社，2016. 4:112.

能有效释放其心理需求。^①本研究发现,儿童视角下幼儿园户外活动材料的趣味性主要包括材料的物理属性,如玩法、功能、外观等。幼儿普遍喜欢新颖的、外形美观的材料,幼儿园户外活动材料的选择在考虑幼儿各方面的动作技能和身体素质发展的同时,还应从审美维度出发,全面顾及幼儿的审美体验,考虑不同年龄、不同性别的幼儿的审美体验,注重材料的美观性。因此幼儿园对于外观陈旧,存在安全隐患的材料需要及时更换,以保证幼儿的活动热情。此外,还可以在材料使用的过程中对幼儿园现有的活动材料因地制宜进行灵活组合,营造趣味性的活动情境,创新已有的活动方式不仅能点燃幼儿活动的激情,还能满足不同层次的幼儿对同一运动技能锻炼的需求,二次发掘材料的趣味性,使活动有新的转机。在幼儿园教育实践中若想重新焕发幼儿参与户外活动的热情,既需要教师创新组织形式、优化方案设计、丰富活动内容,更需要适时更换和改善户外活动环境和材料这一物质载体。依托不同的活动材料,赋予幼儿锻炼同一动作技能的新的活动经验,才能为幼儿提供新的兴趣点,激发幼儿参与户外活动的热情,增进活动的内在动机,提高活动的实效性。

4. 开放活动区域,自主选择材料

真正自主的户外活动,是教师能适当放手,为幼儿营造宽松、自由、开放的活动氛围,幼儿可以根据自己的意愿,随心选择活动材料、自主决定活动内容与方式,自我主导活动过程与结果的活动。调查发现,S幼儿园的户外活动都是以班级为单位,每次由教师规定活动区域并在固定的范围内进行的,这是考虑到如果完全开放活动场地,不划分区域可能会出现安全隐患和管理混乱的问题,同时完全凭幼儿自主选择材料可能会出现幼儿长时间只选择某一类型的材料而不开展其他区域活动的情况,使幼儿的运动能力发展片面化和兴趣单一化。为了最大程度地避免以上问题,同时又能够让幼儿自主选择感兴趣的区域与活动材料,不妨尝试活动区域的半开放模式。这种半开放模式是指在一周10次的户外活动中,其中6-8次可以由教师根据教育目标和计划,正常带领幼儿到固定区域开展区域内的活动,剩余2-4次则打破班级、区域界限,开放材料使用权,打破年龄和班级界限,开展混龄户外活动。不同年龄段的幼儿在户外活动中按照自身

^① 李圆圆. 儿童户外游戏场地设计与儿童行为心理的耦合性研究[D]. 重庆: 西南大学, 2009: 71.

兴趣和水平随心选择活动区域，自主的决定材料的组合方式，按照活动需要进行自由跨界移动。教师则在固定区域对区域内幼儿的活动进行有针对性的指导，幼儿自主参与活动。这种模式一方面可以保证幼儿园的秩序，方便教师管理，减少安全隐患，促进幼儿运动能力的全面均衡发展，另一方面也能为幼儿提供了自由选择活动材料的机会，彰显了幼儿对于户外自主选择的诉求，有针对性地培养幼儿自身的兴趣。活动区域的融合与活动材料的灵活化使用，能为幼儿带来新的活动经验，促使新的游戏行为的发生，进而提升幼儿的活动水平。此外，混龄游戏还为幼儿提供了学习的机会，活动过程中他们互相学习、互相合作、互相协商、以大带小、以强带弱，拓宽交往的机会，提升社会性情感、学会“玩”的本领。

（二）教师灵活转换户外活动中的角色

幼儿教师是高品质幼儿教育最主要、最直接的创造者。^①儿童视角下户外活动中的教师，扮演着多重角色，其中扮演最多的是管教者的角色，教师对户外活动中的多种元素，无论是材料还是户外活动的时间、内容、区域的选择，都具有相当大的控制权与决定权，幼儿通常处于相对被动、服从的状态。相比之下，幼儿更期望教师能够扮演支持者、合作者、旁观者的角色，从而在户外活动中获得更多的自由空间。幼儿对教师角色的要求充分表明幼儿的多种需求，教师的角色不是单一的，而是富于变化的。根据幼儿的需求，在幼儿园户外活动中建议教师要根据活动情境灵活转换角色：摆正自身角色定位，教师松绑管理，宽松心理氛围；成为幼儿玩伴，引领幼儿发展。

1. 教师松绑管理，宽松心理氛围

多种方法的运用显示教师的形象在幼儿“喜爱的户外活动”中出现次数较少，甚至“集体消失”，但这并不是意味着户外活动中幼儿不需要教师。教师在户外活动中扮演角色、产生影响也并不代表成人文化是儿童文化的束缚着，两者应该是相辅相成的。成人与儿童思维、能力虽然存在差异，但在户外活动中成人与儿童完全可以建立一定的联系。教师的角色不是单一的，而是百变多元的，在面对

^① 屠美如. 像瑞吉欧学什么：《儿童的一百种语言》解读[M]. 北京：教育科学出版社，2001. 8:88.

随时改变的教育情境需要时刻准备着发挥教育机智,创造性地转变为符合幼儿需要的角色,开展符合教育情景的行动。在户外活动中,幼儿认为教师过多承担了管理者和控制者的角色,根据幼儿的需要,教师需要减少扮演控制者、管理者的角色频率,从而转变为幼儿的支持者、引导者和倾听者,“我们不希望老师总是管着我们,其实我们都知道那些要求的”(I-0-BG4)、“我有时候做什么事是有自己的理由的,老师应该多听听我的想法”(I-0-AB1)。儿童是独特的个体和有能力的个体,教师需要信任幼儿,提供幼儿制定规则、自我管理的机会。Vecchi 发现在幼儿遇到问题时,他们往往倾向于使用自己的方式解决问题。^①在研究中也同样发现,户外活动中出现突发情况时,教师不经意间的“慢一步”会发现幼儿其实有通过采取自己的方法去独立解决问题的能力。但在此期间并不代表教师可以完全放手脱离幼儿活动,教师需要作为支持者和引导者,时刻准备着为幼儿的自主性的发挥切实的创造条件,因为“有时等待也代表着错失机会,所以必须尽快做出决定”。^②在户外活动中,幼儿既想要教师以间接指导的方式肯定他们的探索、支持他们的发展,又不希望教师控制过于严格、过多干预活动,这种教师与幼儿之间良好的联系会使户外活动的氛围更加民主和愉悦。其实,教师角色的转变是随着他们所持有的儿童观的变化而转变的。当教师视幼儿为无知的、叛逆的个体时,他们自然扮演着控制者和管理者的角色;当教师视幼儿为主动的、有能力的个体时,教师则变成了幼儿的合作者与支持者,甚至是教师与成人的学习对象。因此,教师要树立正确的儿童观,学会正视儿童,肯定他们的地位和价值,倾听他们的内心世界。这正是本研究所秉持和推崇的儿童观,这种儿童观既是开展研究的前提,更是旨在通过研究结果想要传达给成人特别是一线教育工作者的理念。

2. 成为幼儿玩伴, 引领幼儿发展

在《指南》精神的引领下,幼儿园教育理念,秉承“自由、自主、自发”的原则,在户外活动中教师学会了放手,让幼儿走在前面。然而伴随着放手,也出现了“放养”的状态。教师在活动中普遍任由幼儿玩耍,经常扮演旁观者的角色,脱离幼儿活动,而幼儿表示更希望教师由旁观者的角色转变为合作者、陪伴者的

^① 爱德华兹编著,罗雅芬等译. 儿童的一百种语言[M]. 台湾: 心理出版社, 1998:248-266.

^② 爱德华兹编著,罗雅芬等译. 儿童的一百种语言[M]. 台湾: 心理出版社, 1998:248-266.

角色，希望教师能和他们参与到活动中，成为他们在活动中的玩伴，“我希望老师能和我们一起玩，老师带着我们玩很好玩”（I-0-AG3）。幼儿的知识与能力的建构无法脱离成人的有效引导而独立形成，需要通过自身积极探索和教师有效的指导建构而成。^①幼儿的发展过程中成人的角色和作用不可缺失，教师要将幼儿的发展作为出发点和落脚点，保持一颗童心和爱心主动融入幼儿的户外活动，一方面通过与幼儿接触，可以更好的发现幼儿、及时了解幼儿的活动状态，深入了解幼儿的兴趣与发展需要，有利于改善教师对幼儿的想法，亲密师幼关系。另一方面，教师以同伴的角色参与户外活动，在活动中进行隐性教育，对幼儿的户外活动的情况进行参与式观察，有意识的、科学的介入并引导幼儿活动，及时有效的调动自身的教育机智，契合时宜的把握和调整户外活动的开展。根据幼儿的最近发展区，为活动提供鹰架支持，潜移默化的塑造幼儿的活动行为，提升活动技巧和活动水平，提升户外活动的实效性。

（三）创设舒适有趣的户外环境

瑞吉欧教育理念中，将环境作为“第三位教师”；蒙台梭利“有准备的环境”注重环境的真实与自然、美感与安全。^②近些年来，幼儿园户外环境对儿童发展的重要价值已经得到广泛的认同与重视，国内外研究者探讨了户外环境的创设标准与要求，内容丰富形式多样，但总体看来，研究者几乎都是基于真正符合幼儿身心发展阶段的规律与要求的原则进行环境创设，这样的环境才能为幼儿提供珍贵的户外活动机会和休养生息之所，真正与幼儿发生互动，促进幼儿发展。但经调查发现现实情况并不乐观，多数幼儿园尤其是城市幼儿园面临着园所用地面积紧张区域空间狭窄、环境中缺乏绿色空间的布局、环境设置成人化的问题。如何使幼儿园的空间有效支持幼儿开展游戏和各种探索活动、促进幼儿与周围环境之间积极的互动，充分发挥户外环境的教育中介作用，^③是每个幼儿园在开展户外活动之前都不可忽略的问题。本研究结合幼儿关注户外环境的自然性、童趣性、开放性和参与性，提出应创设舒适有趣的户外环境：要有效整合资源，开拓活动空间；提供参与机会，创设童趣化环境；丰富自然元素，

^① 屠美如主编. 像瑞吉欧学什么：《儿童的一百种语言》解读[M]. 北京：北京师范大学出版社，2015.8：114.

^② 霍力岩等. 学前教育评价[M]. 北京：北京师范大学出版社，2015:405-406.

^③ 教育部. 《幼儿园工作规程》[M]. 北京：北京师范大学出版社，2016.

创设生态化环境等建议。

1. 有效整合资源，开拓活动空间

儿童是天生的游戏者，对他们而言通常被成人忽视的零碎小物，隐蔽狭窄的楼群间隙都蕴含游戏的可能。^①众所周知，当前城市幼儿园的空间环境资源有限，要扩张幼儿园面积成本极高也很难实现。那么，园长首先就应该考虑如何利用幼儿园有限的空间资源巧妙地营造更为适宜的户外活动环境，用心提高幼儿园现有空间资源的利用率，通常成为园长首选的解决方案。S 幼儿园地处大连市城区内，空间资源比较缺乏，户外场地面积相对较小，活动区域的布局较为拥挤，区域功能设置不完善，因此在研究中多数幼儿往往表现出想要户外活动空间更大一些的愿望，因此幼儿园应该结合本园的实际情况，有效利用已有资源、创造性的开发和整合潜在资源，从而使户外活动环境的布局更加集约和高效。一方面可开发闲置的户外活动区域，如种植区、养殖区完全可以因地制宜地设置在经过用心改造过的楼群间隙、屋顶平台等这些狭小区域。也可以在楼顶平台进行垂直绿化。另一方面，立体、灵活、高效地利用地利用建筑物外围的隐蔽资源，创设小巧精致、富有童趣的户外活动空间。如在幼儿园建筑外围的转角处，因地制宜地设置成幼儿的“秘密空间”，让幼儿拥有自己的“小天地”，同时也可以有效利用闲置的区域。此外，社区资源也是幼儿园可以挖掘的资源宝库，幼儿园可以有效整合周边社区资源，形成户外空间资源共享、联合联动的合作机制。幼儿园主动协调，争取与所在小区，或者附近小区、周边公园等形成良好的合作关系，共享丰富的社区资源，开发户外活动新空间。

2. 提供参与机会，创设童趣化环境

童趣化的户外活动环境能激活幼儿的兴奋点，是激发幼儿兴趣的催化剂。^②因此，创设童趣化的户外活动环境对提升户外活动质量起着重要的作用。幼儿园户外活动环境的设计通常由专家或教师根据经验设计，而很少真正从活动的主体——幼儿的兴趣和实际使用需求出发，这种活动环境是否是幼儿喜欢的，能多大

^① Corson, K, & Colwell, M. J. Whispers in the ear: Preshool childrens' s conceptualisation of secrets and confidants[J]. Early Childhood Development and Care, 2013(9).

^② 郭星白. 幼儿园环境创设的策略[J]. 学前教育研究, 2012(4): 71.

程度上符合幼儿的活动需要,我们不得而知。瑞吉欧所倡导的儿童的一百种语言认为除口头、文字语言,幼儿也有权利和能力通过其他多种方式表达自己、认识周围世界。^①因此,教师应肯定幼儿的能力,倾听幼儿的意见,尊重幼儿的想法,提供参与户外环境创设的机会,与幼儿共同创设童趣化的幼儿园户外活动环境。在本研究中幼儿渴望参与,幼儿希望最大限度的参与户外活动环境创设,希望与成人共同讨论想法、执行任务、解决问题,充分体现了幼儿期望自己真实参与到户外活动中,主体性得以充分发挥。这种参与的渴望具体体现在幼儿渴望参与户外环境的设计,希望户外环境中有自己的作品。如园门可以设计成色彩鲜艳,造型夸张的儿童画;墙面上可以布置幼儿设计的儿童画、卡通画等。幼儿往往倾向于变化的事物,喜欢活泼的环境,他们喜欢在错综复杂的羊肠小道中游离,喜欢想象自己处于魔法世界中,喜欢探索神秘未知的空间。在瑞吉欧教育中,儿童与成人互相对话、互相学习、共同协商决定空间建构。^②游戏的本质在于幼儿已有经验的再利用。^③在亲自参与策划活动的过程中,幼儿将自身积累的已有经验运用到方案中,通过不断进行探索和尝试,从而又获得了新的活动经验。幼儿思维水平的不断提升,正是在这种“在做中学”到“在做中求进步”的良性循环中完成的。幼儿园户外环境设计中,处处体现幼儿参与的痕迹,这不是由教师主导的,也不是完全由幼儿独自决定的,而是师幼共建的、民主的活动;这不是表征能力强的幼儿的专属,而是由全体幼儿参与讨论而共同决定的。这一过程中,教师作为支持者,组织幼儿进行讨论,带领幼儿实地考察,给出合理建议,进行再设计再调整,最终设计出幼儿需要且合理的户外活动环境。幼儿作为设计和实施的主体,幼儿是户外活动的小主人,与教师是平等的存在,为户外活动环境的创设出谋划策,成为户外活动环境真正的设计师。这种幼儿亲自参与设计的、充分体现幼儿意愿的户外活动环境,必定是幼儿乐于融入的、富有童趣化的户外活动环境;必定是符合幼儿身心行为发展的户外活动环境;必定是幼儿真正需要的、感兴趣的户外活动环境,这才能真正体现户外活动环境的价值,才能真正成为幼儿喜爱的“游乐园”。

^① 屠美如. 向瑞吉欧学什么:《儿童的一百种语言》解读[M]. 北京:教育科学出版社, 2002. 8:67.

^② 卡洛琳·爱德华兹等. 儿童的一百种语言——转型时期的瑞吉欧艾米莉亚经验[M]. 南京:南京师范大学出版社, 2014:327-337.

^③ 李春良,张莉. 大班幼儿判断游戏活动的依据——基于儿童视角的研究[J]. 学前教育研究, 2017(5): 33.

3. 丰富自然元素，创设生态化环境

户外活动环境是幼儿活动的空间，是活动的前提条件，更是重要的教育资源^①。根据幼儿的需要，幼儿园户外活动环境应该是饱含丰富的自然元素，是学习与体验、观察与探究的自然环境，而不是单调乏味的人工环境。大自然是一本活的教材，饱含自然元素的活动环境对幼儿的发展产生促进作用。但在教育实践中进行幼儿园户外活动环境设计时，普遍弱化甚至忽略了自然环境的教育意义。成人倾向于通过减少户外活动环境中绿色空间的布置实现活动空间的秩序感，倾向于仅仅将自然元素片面化的单纯作为环境的装饰与点缀实现活动空间的视觉美化。这些对自然元素和绿色空间作用的偏见使幼儿园户外活动环境缺少了生命的灵动性，束缚了幼儿的行动与思维，弱化了自然环境对幼儿发展的教育意义。自然性的户外环境，并不是全盘否定环境中的人工元素，而是建议将自然元素与人工条件有机结合，保证在人工环境中融入充分的自然元素，如户外活动场地中设置人工草坪、自然草地、沙池等，分布类型保持多样化；创设丰富的自然景观，如幼儿园可以对墙面、地面、楼顶进行绿化，同时要注意植被应随季节的变化呈现不同的景观，丰富的植被能起到净化空气、调节小气候的作用，为幼儿提供一个舒适宜人的户外活动环境；增设自然活动区域，如设置种植区、养殖区、沙水区等幼儿能与大自然亲密接触的活动场所。幼儿在设置良好的自然环境中对大自然进行观察、思考、探索，培养生命意识，感受生命的流动，在大自然中健康学习成长。

（四）保证充足的户外活动和机会

游戏的本质是幼儿已有经验的再利用。游戏顺利展开的前提是相关经验的积累。^②当经验发生时，充足的户外活动和机会则是幼儿拓展、内化经验的必要因素。《规程》中对幼儿园户外活动的活动时间做出了明确规定：幼儿户外活动时间在正常情况下，每天不少于2小时。^③在幼儿阶段，合理充足的户外活动时间的保证至关重要。在幼儿参与各类型户外活动的过程中，均需要耗费一定的时

^① 黄瑾. 幼儿园教育活动设计与指导[M]. 上海：华东师范大学出版社，2007：61.

^② 王小英, 陈欢. 基于儿童视角的幼儿园物质环境质量评价[J]. 学前教育研究, 2016(1):23.

^③ 教育部. 《幼儿园工作规程》[M]. 北京：北京师范大学出版社，2016.

间,尤其是在参与环节复杂、难度较大的游戏时,需要幼儿投入大量的时间精力参与其中,享受游戏过程,此时如果教师无端打断致使活动时间不充分,会影响幼儿活动体验的完整性。由于教师对待户外活动的观念和态度有一定偏差,这种情况在现实中时有发生。在本研究中,幼儿曾多次提到“好久都没户外活动了”、“作业特别多”等反映户外活动时间与机会不足的负面情况,反映出由于教育观的偏差,幼儿园大多比较重视幼儿的智力发展,而忽视其他方面智能的发展,教师进行户外活动的随意性较强,经常会由于天气或学习任务挤压幼儿的活动时间。如在冬季教师通常会以天气冷为由随意取消户外活动,或在大班为了幼小衔接,将教学任务作为一日生活中主要的活动,大部分时间都在教室里进行集体教学活动。研究发现,不仅教师的教学安排会挤压幼儿的户外活动时间,保育员也是挤压户外活动时间的一大因素。在吃饭前或离园前的准备活动需要占据一定的时间,保育员通常会要求教师尽量减少户外活动时间,提前结束活动来为后面的活动挤出时间。这样前后占用,自然会导致幼儿的户外活动时间缩短。《指南》中强调,幼儿园一日活动要以游戏为主,研究者认为教师应提高自身综合素质,准确把握《指南》精神,树立正确的教育观念,合理规划一日生活,尽量保证幼儿有充足的户外活动时间和机会。教师也可根据幼儿的活动情况,弹性把握活动时间。在活动中教师要时刻观察幼儿在活动中的情绪变化,根据活动情况,灵活调控运动量与运动密度,延长或缩短游戏时间,以确保幼儿的活动需求。

(五) 合理把握户外活动中自由与规则的关系

户外活动中的自由与规则存在着辩证关系,既有幼儿对户外活动自由性的崇尚,也有对户外活动本身的规则性的认同。学前教育阶段培养幼儿树立规则意识、使学会遵守社会规范是必要的,幼儿园户外活动的顺利展开很大程度上有赖于良好的规则和秩序。Bertrand Russell认为:教育中的自由需要训导和强制,按照自由的精神去维持秩序,这与尊重自由并不违背。^①正如该研究者所言,户外活动中所倡导的自由也需要依靠规则的途径来实现,幼儿在户外活动中遵循规则,树立规则意识,有利于活动的顺利进行。但需要强调的是,在户外活动中的规则不一定必须依靠教师的规训与引导才能实现,幼儿其实会创立并操纵规则,

^① Bertrand Russell 著,张师竹译. 社会改造原理[M]. 上海:上海人民出版社,2001:94-95.

在交谈和玩耍中能够自觉制定并使用假定的规则用以管理和保护互动空间，^①也就是说，幼儿所高度认同的规则并不是必须由教师制定的、强加给幼儿的、外在的规则，而是幼儿根据活动的需要，由幼儿共同讨论制定的，得到多数幼儿认同并自觉遵守的规则，这种内化了的规则对于幼儿来说会获得更多的认同，也容易转化为行动自觉。

但在幼儿园户外活动实践中却常有教师制定的、强加于幼儿的刻板规则给幼儿带来不适感，严重影响幼儿的活动体验。据幼儿所说，教师提出的这些刻板规则通常使他们感觉莫名其妙，比如户外活动时，有时老师会提出“不许喊”的强制性要求，当幼儿没有遵守要求时，教师会表现出严肃生气的表情。幼儿表示，一旦他们没有按照老师要求的做，很容易就会被教师批评甚至失去玩耍的资格。户外活动就是幼儿释放心情的场所，这样的刻板规则就会让幼儿的情绪时刻处于压抑的状态，教师在追求安静的同时，却忽略了户外活动本身的出发点就是促进幼儿的发展并获得愉悦的情感体验。因此，在户外活动中教师应把握好自由与规则的关系，避免一些无端的刻板规则给幼儿带来的困扰，充分给予幼儿活动的自由，给予幼儿活动的支持与引导，使幼儿在在户外活动中获得愉悦体验的同时获得发展，让户外活动富有教育性和促进性。

（六）确保幼儿获得积极的户外活动体验

幼儿园户外活动中，提供良好的物质条件支持固然重要，但幼儿的心理环境和情感体验同样不可忽视。获得“体验”，是游戏所独有的核心价值。^②而游戏性体验是游戏活动不可或缺的构成要素。^③教育领域对于游戏的定义不一而足，但大多数研究者们都倾向于将游戏定义为追求快乐的行为，是儿童自愿参加的，以娱乐为主要目的的活动。^④户外活动是幼儿进行游戏体验的重要途径，我们要确保幼儿在户外活动中获得积极的情感体验。本研究发现，幼儿关注户外活动中愉悦性的情感体验。幼儿喜欢户外活动就是因为他们体验到“好玩”，体验到“玩的感觉”能使他们“开心快乐”。同时，幼儿普遍喜欢能够体验到成功的活动，

^① 转引自常宇环. 幼儿园教育中自由与规则的辩证关系及其实践研究[D]. 辽宁师范大学. 2018:34-35.

^② 黄进. 游戏精神与幼儿教育[M]. 江苏: 江苏教育出版社, 2006:23.

^③ 刘焱. 儿童游戏通论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004:174.

^④ 刘晓东, 卢乐珍等. 学前教育学[M]. 南京: 江苏教育出版社, 2004:363.

儿童在对喜欢的户外活动的具体解释时,表现出诸多一致的特点。在进行难度适宜的活动时,幼儿通常能充满自信、产生胜任感,频繁使用“赢”、“最好”、“玩得好”等字眼,可以看出幼儿强调游戏的胜任感和成就感,重视挑战成功的体验。^①本研究也发现,在户外活动中相对于外在形式,幼儿更注重户外活动带来的愉悦感和成就感等积极地内在情感体验。户外开阔的空间,相对自由的活动环境,丰富的活动材料,多样的活动形式,都深深地吸引着幼儿。幼儿天生活泼好动,户外活动便成为了幼儿最喜爱的活动之一,他们无时无刻不期待着户外活动。幼儿从相对封闭、拘束的室内到户外的那一瞬间,他们跑啊跳啊,尽情地释放自然的天性。幼儿在户外活动中与周围环境相互作用,不仅能体验游戏的乐趣,还能促进体能增长。《纲要》提出:“幼儿园应开展丰富多彩的户外游戏活动,用幼儿感兴趣的方式发展基本动作,培养良好的意志品质,使儿童在快乐的童年生活中获得对身心发展有益的经验。”^②因此幼儿园应注意关注户外活动中幼儿自身的感受,在组织与实施户外活动时要站在儿童的立场上,让幼儿有“玩的感觉”为基础和出发点,考虑幼儿的本体感受和体验,根据幼儿的观点和期待,尝试将儿童视角下幼儿园户外活动特征的相关元素渗透于实践。如在投放材料、组织活动时应注意使用晋级、成功等因素,把户外活动的关注点放在使幼儿产生愉悦和成功的情感体验上,而不是过于在意外在的形式。在活动中充分发挥自身的主动性、独立性、创造性,为幼儿获得积极的活动体验、形成积极的活动态度创造条件,激发和保护幼儿的户外活动兴趣,促进其情绪情感的良性发展,形成乐观开朗的健康品格。

^① 王小英,陈欢.基于儿童视角的幼儿园物质环境质量评价[J].学前教育研究,2016(1):26.

^② 教育部.幼儿园教育指导纲要(试行)[M].北京:北京师范大学出版社,2001.

六、参考文献

著作书籍类

- [1]屠美如. 向瑞吉欧学什么:《儿童的一百种语言》解读[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002.
- [2]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.
- [3]教育部. 3-6岁儿童学习与发展指南[M]. 北京, 首都师范大学, 2012.
- [4]约翰逊著, 华爱华译. 游戏与儿童早期发展[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2006.
- [5]卡洛琳·爱德华兹, 莱拉·甘第尼等著, 尹坚勤等译. 儿童的一百种语言[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2014.
- [6]王时原. 童眼看设计——幼儿园建筑[M]. 大连市: 大连理工大学出版社, 2011.
- [7]黄瑾. 幼儿园教育活动设计与指导. [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2007.
- [8]许卓雅. 学前儿童体育[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2003.
- [9]张莉编. 儿童发展心理学[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2006.
- [10]黄力. 我心目中的学校 [M]. 北京: 光明日报出版社, 2011.
- [11]刘焱著. 儿童游戏通论 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2008.

期刊论文类

- [1]王艳. 对我国儿童研究伦理问题的思考[J]. 当代教育科学, 2015(10).
- [2]王友缘. 新童年社会学研究兴起的背景及其进展[J]. 学前教育研究, 2011(5).
- [3]李春良, 张二凤, 杨大伟. 照片引谈法在国外儿童研究中的运用述评[J]. 教育导刊, 2015(7).
- [4]席小莉. 儿童作为研究者的兴起与发展 [J]. 学前教育研究, 2013(4).
- [5]许倩倩, 高振宇. 与儿童一起研究: 核心议题与研究反思 [J]. 全球教育展望, 2012(6).
- [6]王艳, 黄进. 关系的转变与建构: 研究者与儿童 [J]. 幼儿教育(教育科学版), 2015(5)

- [7]王永芳. 浅谈幼儿园户外活动的开展[J]. 发展导报, 2019(7)
- [8]张莉, 李春良. 从儿童视角看幼儿喜欢的游戏[J]. 福建教育. 2015, 11.
- [9]陈月文、胡碧颖、李克建. 幼儿园户外活动质量与儿童动作发展的关系[J]. 学前教育研究, 2013(4).
- [10]张莉, 李春良. 从儿童视角看幼儿喜欢的游戏[J]. 福建教育. 2015(11).
- [11]袁永雄, 黄进. 幼儿喜欢什么样的幼儿园—基于儿童绘画作品的调查[J]. 教育导刊. 2013(12).
- [12]苗曼. 马赛克方法与幼儿教育改革[J]. 教育发展研究. 2018(22).
- [13]李敏娥. 幼儿园户外活动调查研究[J]. 基础教育研究. 2018(5).
- [14]王梅英. 幼儿园开展户外体育游戏的有效策略[J]. 基础教育研究. 2018(8).
- [15]陈大琴. 幼儿园户外混龄区域体育游戏活动的价值与实施策略[J]. 学前教育研究. 2017(4).

学位论文类

- [1]舒姣云. 幼儿园户外活动组织的研究[D]. 华中师范大学, 2014.
- [2]李圆圆. 儿童户外游戏场地设计与儿童行为心理的耦合性研究[D]. 西南大学, 2009.
- [3]莫迪. 儿童视角研究: 儿童研究的新转向[D]. 华东师范大学, 2015.
- [4]陈欢. 基于儿童视角的幼儿园物质环境质量研究[D]. 东北师范大学, 2015.
- [5]杜小凤. 儿童视角的幼儿园教育质量评价研究[D]. 四川师范大学, 2015.
- [6]韩春霞. 5—6岁幼儿的游戏观研究[D]. 南京师范大学, 2015.
- [7]洪文元. 基于儿童视角的美工区研究[D]. 南京师范大学, 2017.
- [8]任丛英. 幼儿园户外活动环境设计特色研究[D]. 河北大学, 2008.
- [9]孟成伟. 幼儿园户外环境营造研究[D]. 浙江大学, 2011.
- [10]王丽娟. 哈尔滨幼儿园外环境设计研究[D]. 东北林业大学, 2014.
- [11]常宇环. 幼儿园教育中自由与规则的辩证关系及其实践研究[D]. 辽宁师范大学, 2018.
- [12]孙娜. 幼儿园户外环境设计探讨[D]. 西南大学, 2013.
- [13]郑晶. 武汉市幼儿园户外游戏现状与对策的研究[D]. 华中师范大学, 2010.
- [14]许冬雪. 幼儿园户外活动设计与实施的个案研究[D]. 沈阳师范大学, 2013.
- [15]周兰. 幼儿园户外活动区材料投放方式与幼儿游戏行为的研究[D]. 沈阳体育

学院, 2014.

[16]沈晓兰. 幼儿园户外体育活动材料的适宜性投放研究[D]. 上海师范大学, 2017.

[17]王洁. 从教师视角与幼儿视角透视大班幼儿户外自主游戏——以上海市HS幼儿园某大班为例[D]. 华东师范大学, 2017.

外文文献类

[1]L. G. Katz. Multiple Perspective on the Quality of Early Childhood Programs [J] .ERIC Digest. 1993(1).

[2]Johanna Einarsdottir, Sue Dockettb, Bob Perry. Making meaning: children' s perspectives expressed through drawings[J]. Early Child Development and Care, 2009(2).

[3] Grethe Kragh-Muller•Rebecca Isbell. Children' s Perspectives on Their Everyday Lives in Child Care in Tow Cultures:Denmark and the United States [J] .Early Childhood Educ, 2011 (39) .

[4]Kortney Harnandez. Ani N. Shabazian, Cathy McGrath. Photovices as a Pedagogical Tool:Examing the Parallel Learning Processes of Collegee Students and Preschool Children through Service Learning[J]. Creative Education, 2014(5).

[5]Christic Johnson. The effefts of play period duration on children' s play pattern[J]. Journal of Research in Childhood Education, 1998(04).

[6]Bronson. The ridht stuff for children birth to 8[M]. National Association for the Education of Young children, 1995.

[7]Campbell, Frost. The effects of playground type on the cognitive and social play behavior of grade two children[C]. Association for Childhood Educational International, 1985(07).

[8]Jones, Reynolds. The play' s the thing:Teacher' s role in pretend play[J]. Teacher' s College Press, 1992(05).

[9]Miller, Fernie, Kantor. Distinctive Literacies in different preschool play contexts[J]. Play and Culture, 1992(08).

七、附录

(一) 附录 1

大班幼儿户外活动情况观察记录表

日期:	班级:	姓名:	性别:	编号:
活动区域	开始时间		结束时间	
活动内容				
活动状态				
活动分析				

(二) 附录 2

大班一日户外活动时间观察记录表

日期:

时间:

班级:

上/下午	时段	集体	自由	事件	无户外活动原因
上午	9:50-9:55				
	9:55-10:00				
	10:00-10:05				
	10:05-10:10				
	10:10-10:15				
	10:15-10:20				
	10:20-10:25				
	10:25-10:30				
	10:30-10:35				
	10:35-10:40				
下午	15:30-15:35				
	15:35-15:40				
	15:40-15:45				
	15:45-15:50				
	15:50-15:55				
	15:55-16:00				
	16:00-16:05				
	16:05-16:10				
	16:10-16:15				
	16:15-16:20				
	16:20-16:25				
	16:25-16:30				

(三) 附录 3

大班幼儿户外活动访谈提纲

日期: 内容: 姓名: 性别: 编号:

1. 访谈投票

你为什么喜欢/不喜欢这个活动材料?

2. 访谈摄影作品

你为什么拍这个地方或这个活动?

3. 访谈绘画作品

(1) 你画的是哪里? 画面上有什么? 他们/他在干什么?

(2) 你为什么画这个地方/他(他们)/这个活动?

4. 访谈观察实录

(1) 你喜欢出去玩吗?

(2) 在幼儿园, 你最喜欢在户外玩什么?

(3) 有没有不愿意玩的时候?

(4) 如果天气不好, 不能出去玩, 你会难过吗?

(5) 每次老师集合回教室的时候, 你还想继续玩一会吗?

(6) 如果可以多玩一会, 你愿意吗?

(7) 有没有什么你想玩, 但是户外没有的玩具?

(8) 你有户外活动时老师在做什么?

(9) 你希望老师做什么?

(10) 户外活动时你能想怎么玩就怎么玩吗?

(11) 你希望户外活动的时候有什么改变?

八、致谢

时光荏苒，转眼间已到 2020 年 4 月，与辽师大朝夕相处已经两年之久。此时我本应坐在学校图书馆里，但由于新冠肺炎的疫情，迟迟无法返校，对辽师大甚是想念。冬去春来，想必图书馆门前的玉兰花已经盛开，北院的梧桐树已然发出新芽，离开学校的日子也越来越近，我的研究生生活也即将结束，最为舍不得的是在辽师大相逢的那些可爱、可亲、可敬的人儿们，两年的研究生生活因为有你们而无限精彩，在此，只想对你们道声“感谢”！

最要感谢的是我的导师孙丽华老师，遇到您我无比幸运，您扎实深厚的学术功底、严谨踏实的治学态度、认真谦逊的处事风格、宽厚待人的生活做派都给予我积极地影响，这些优秀的品格使我终生受益。两年里，您教会我们为人处事的技巧，教导我们读书治学的方法，因为我们您是操碎了心，不论您有多忙，只要是我们的事您都会第一时间耐心处理。特别感谢您对我论文倾注的心血，从论文选题、定题、资料的分析、论文的撰写直至论文的形成都离不开您一遍遍细致的修改，您的帮助和指导使我有前进的方向和写作的信心。在此，表达我对孙老师最由衷的感谢和诚挚的祝福，愿您永远健康、漂亮！

还要感谢辽师大学前教育专业的每一位老师，非常荣幸结识谷忠玉老师、陈迁老师、李英玉老师、程绍仁老师、车翰博老师。感谢老师们在课堂上用知识引领我前进，在论文答辩中对我的论文提出的宝贵意见。老师们渊博的学识、严谨的治学态度、平易近人的性格深深感染着我，老师们的优秀品格值得我受用终身！感谢实习幼儿园的老师，是你们让我在温馨、快乐的包围中度过了三个月，感谢你们无所保留的教导与照顾。感谢时松老师百忙之中对我论文编码提出建议和指导。愿你们一路芬芳、桃李天下！

感谢同门可爱的小伙伴们：曾叶、魏诗颖、邢荣荣、姜冬妮、刘娇娇，以及已经毕业的师兄师姐们的远程帮助，你们是我研究生生涯中最重要、最珍贵的朋友，感谢你们在学术上、生活上的帮助、支持与鼓励，你们的真诚和无私温暖了我整整两年。感谢挚友张帅对论文的技术支持，牺牲自己的大量时间给我传文件。

感谢学前教育专业的 13 位同学和舍友在两年期间的陪伴、支持与理解。愿我们友谊长存，一切顺利！

感谢实习幼儿园中二班的孩子们和所有参与研究的孩子们。三个月里，你们给我留下了弥足珍贵的回忆，你们的童真、热情、专注、责任心、奇思妙想，为我真正打开了认识和了解童年社会的神秘大门。你们身上优秀的品质、可塑的能力、无限的潜力使我更加坚定了对儿童视角研究的支持与推崇，我将继续呼吁成人对儿童世界的关注，对儿童声音的倾听。愿你们快乐生活、健康成长！

感谢我的家人，你们的爱是我人生路上最大的动力和最坚强的后盾。感谢父母和姐姐营造的温馨、健康的成长环境以及在背后的默默支持与无私付出。我迷茫时你们是最明亮的指明灯、喜悦时你们是最忠实的赞赏者、无助时你们是最温暖的港湾。愿你们平安顺遂、喜乐安康！

还要感谢我的人生伴侣胡晓强。转眼间我们从相识到相知已然长达四年之久，四年里我们携手并肩，一同品味人生的酸甜苦辣。感谢你四年里的体贴包容、关怀照顾。愿今后我们彼此更加珍惜，努力成为更好的自己，一起携手创造属于我们的明天！

最后也要感谢一下自己，感谢自己遇到挫折时的坚持、追寻梦想时的奋进。愿我能在未来的人生旅途中处处都有美丽的风景！

周祥佳

2020 年 4 月 10 日