单位代码	10476
学　　号	2010183016
分 类 号	G40

河南師範大學

硕士学位论文

共生理论视域下幼小双向衔接的问题及优化路径研究

学科、专业：教育学
研究方向：学前教育学
申请学位类别：教育学硕士
申　请　人：陈亚丽
指导教师：刘晓红教授

二〇二三年五月

中国知网 https://www.cnki.net

THE PROBLEM AND OPTIMIZATION OF THE TWO WAY CONNECTION BETWEEN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL IN THE PERSPECTIVE OF SYMBIOSIS THEORY

A Dissertation Submitted to

the Graduate School of Henan Normal University

in Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of

Master of Education in Science

By

Chen Yali

Supervisor: Prof.Liu Xiaohong

May 2023

中国知网 https://www.cnki.net

摘 要

“小学化”问题是当前幼儿教育中一个顽疾，幼小双向科学衔接是一条破解的路径。幼儿教育和小学教育作为学校教育生态系统的两个子系统，是以促进幼儿身心发展为遵旨的教育共生体。注重幼儿园和小学的整体联动、交互融合和多元共生是共生教育的核心价值理念。幼儿园与小学的双向衔接更符合幼儿身心发展的连续性特点，更有利于幼儿的身心全面发展。因此，研究将共生理论引入幼小衔接教育系统中，以期能在共生理论指导下促进幼儿园与小学的双向衔接、共生发展，为幼儿的良好发展奠定基础。

研究在分析共生理论与幼小双向衔接契合性、共生理论对双向衔接指导意义的基础上，以访谈法开展预研究编制问卷，并经过信效度检验编制科学的测量工具，在小学和幼儿园发放问卷 1200 份，有效回收 1016 份，并进行 SPSS 数据统计分析。在资料搜集、文献阅读的基础上，结合访谈分析了共生理论视域下幼儿园与小学双向衔接的共生单元、共生环境和共生模式的困境，发现幼儿园与小学各自为政，双方教师不仅对双向衔接没有形成正确的认识，双向衔接的实践也极度匮乏，小学上位思想严重，幼小衔接还处于小学单方面靠拢的状态，极大地影响了幼小衔接工作的成效。

为改变当前幼儿园单向衔接的现实困境和状态，研究从共生视角出发，引导幼儿园和小学树立共生意识，使双方教师形成双向衔接的基本认知，认识到自身在衔接工作中的主体地位，从而促进幼儿园与小学的交流合作，助力幼小衔接有效工作。研究建议：双方教师形成统一认识，坚定衔接意志，促进双方课程、教学和环境等要素的衔接，为幼儿成长创造良好条件，对于促进幼小双向衔接具有指导意义。

关键词：共生理论，幼小衔接，双向衔接

中国知网 https://www.cnki.net

ABSTRACT

The problem of "primary school" is a persistent problem in current early childhood education, and the two-way scientific connection between early childhood and primary school is a solution. As two subsystems of the school education ecosystem, early childhood education and primary education are educational symbiosis with the aim of promoting children's physical and mental development. The core value of symbiosis education is to focus on the overall linkage, interactive integration and multiple symbiosis of kindergartens and primary schools. The two-way connection between kindergarten and primary school is more consistent with the continuity of children's physical and mental development, and is more conducive to children's comprehensive physical and mental development. Therefore, the research will introduce the symbiosis theory into the preschool education system, in order to promote the two-way connection and symbiosis development between kindergarten and primary school under the guidance of the symbiosis theory, and lay a foundation for the good development of children.

Based on the analysis of the compatibility between symbiosis theory and two-way connection between children and primary schools, and the significance of symbiosis theory in guiding two-way connection, the research carried out a preliminary study and developed a questionnaire by interview method, and developed a scientific measuring tool through reliability and validity test. 1200 questionnaires were distributed in primary schools and kindergartens, and 1016 were effectively recovered, and SPSS data were statistically analyzed. On the basis of data collection and literature reading, combined with interviews, this paper analyzes the dilemma of symbiosis units, symbiosis environment and symbiosis modes of two-way connection between kindergarten and primary school in the perspective of symbiosis theory, and finds that kindergarten and primary school go their own way. The teachers of both sides have not formed a correct understanding of two-way connection, and the practice of two-way connection is also extremely scarce. The

中国知网 https://www.cnki.net

primary school has a serious upper-level thinking, and the connection between kindergarten and primary school is still in a state of unilateral close to the primary school, It has greatly affected the effectiveness of the work of connecting children and children.

In order to change the current dilemma and state of one-way connection between kindergartens, the study, from the perspective of symbiosis, guides kindergartens and primary schools to establish a symbiotic awareness, so that teachers from both sides can form a basic understanding of two-way connection, recognize their main role in the connection work, thus promoting the communication and cooperation between kindergartens and primary schools, and helping the effective work of kindergarten and primary school connection. The research suggests that teachers from both sides form a unified understanding, strengthen the will to connect, promote the connection of curriculum, teaching and environment, and create good conditions for children's growth, which is of guiding significance for promoting two-way connection between children and young children.

Key words: Symbiosis theory，Connection preschool and primary school，Two-way connection

中国知网 https://www.cnki.net

目　录

第一章 绪论.....1
1.1 选题缘由.....1
1.1.1 幼小衔接教育备受国家关注.....1
1.1.2 双向衔接更符合幼儿阶段的身心发展特点.....2
1.1.3 当前幼小双向衔接存在问题.....3
1.2 研究目的和意义.....4
1.2.1 研究目的.....4
1.2.2 研究意义.....5
1.3 核心概念界定.....6
1.3.1 幼小衔接.....6
1.3.2 双向衔接.....6
1.4 文献综述.....7
1.4.1 国外研究现状.....7
1.4.2 国内研究现状.....9
1.4.3 研究述评.....15
1.5 研究方法与思路.....17
1.5.1 研究方法.....17
1.5.2 研究思路.....18
1.6 研究的重难点与创新之处.....19
1.6.1 研究的重难点.....19
1.6.2 创新之处.....20
第二章 共生理论视域下幼小双向衔接的理论概述.....21
2.1 共生理论的内涵及特征.....21
2.1.1 共生的概念及发展.....21
2.1.2 共生要素.....21
2.2 共生理论视域下幼小双向衔接的共生要素及关系解析.....23
2.2.1 幼小双向衔接教育的共生单元.....24
2.2.2 幼小双向衔接教育的共生环境.....26
2.2.3 幼小双向衔接教育的共生模式.....27
2.3 共生理论视域下幼小双向衔接的特征与原则.....29
2.3.1 特征.....29
2.3.2 原则.....30
2.4 共生理论与幼小双向衔接的契合性分析.....31
2.4.1 共生理论在教育领域的运用.....31

中国知网 https://www.cnki.net

2.4.2 共生理论视域下双向衔接的必要性与可行性分析 32
第三章 幼小双向衔接的现状调查 35
3.1 调查设计.....35
3.1.1 问卷设计与编制.....35
3.1.2 试测问卷的信效度.....37
3.2 调查的实施过程.....38
3.2.1 调查过程.....38
3.2.2 研究样本的基本结构.....38
3.2.3 正式问卷的信效度检测.....42
3.3 幼小双向衔接现状的描述性统计分析 43
3.3.1 教师双向衔接的认知现状.....43
3.3.2 教师对双向衔接的基本态度的现状.....48
3.3.3 双向衔接实践的现状.....50
第四章 共生理论视域下幼小双向衔接的问题及成因分析 53
4.1 幼小双向衔接的问题归纳 53
4.1.1 幼儿园和小学各自为政.....54
4.1.2 反向消极的共生环境.....60
4.1.3 点共生模式阻碍一体化合作关系的形成 61
4.2 幼小双向衔接的影响因素分析 64
4.2.1 幼小双向衔接的政策法规建设不完善 64
4.2.2 幼小双向衔接体制机制不健全.....65
4.2.3 传统的单向幼小衔接观念根深蒂固.....67
4.2.4 双向衔接后备资源力量不足.....68
4.2.5 应试教育观念下“唯分数”理念影响深远.....68
第五章 共生理论视域下幼小双向衔接的建议与策略 71
5.1 共生单元:统一衔接理念引领实践 71
5.1.1 教师层面:建立幼小教师学习共同体 71
5.1.2 课程层面:完善幼小衔接课程体系 73
5.1.3 教学层面:建立双向协同育人的教研和教学机制 75
5.1.4 环境层面:建立以幼儿为中心的一体化环境创设机制 77
5.2 共生环境:整合多方资源实现优势互补 78
5.2.1 政策环境:制定并颁布相关的双向衔接政策文件 78
5.2.2 文化环境:打造优质的校园教育教学环境 79
5.2.3 资源环境:提供充足的人力物力财力 80
5.3 共生模式:互惠互利形成一体化共生模式 81
5.3.1 培训模式:制定灵活的教师培训制度 81
5.3.2 交流模式:建立多元化的共生界面促进沟通交流 81
5.3.3 评价模式:形成高效的双向衔接评价指导模式 83

中国知网 https://www.cnki.net

结语.....85
参考文献.....87
附录 A 幼小双向衔接的现状调查(幼儿园教师卷).....93
附录 B 幼小双向衔接的现状调查(小学教师卷).....97
附录 C:教师访谈提纲.....101

中国知网 https://www.cnki.net

第一章 绪 论

1.1 选题缘由

幼小衔接问题既老又新,一直以来都是学者和家长比较关心的问题，但却一直没有得到很好地解决。联合国教科文组织在其报告《教育财富蕴藏其中》明确指出：幼儿教育质量的高低直接对个体之后的教育生涯产生重要影响，该报告直接指出了学前教育对个体发展的重要意义。幼儿园向小学的过渡，是个体在生命历程中面临的第一次转折，是从学前教育到基础教育的大跃升，能否顺利衔接和过渡，对个体今后的成长和发展具有重要意义。

1.1.1 幼小衔接教育备受国家关注

国家关于幼小衔接的政策文件有很多，相关政策文件对幼小衔接做出了顶层设计上的规定。其中，幼儿园工作的重要指导性文件《幼儿园教育指导纲要(试行)》（以下简称《纲要》）对幼儿园与小学衔接工作的重点做出了重要指示，《纲要》指出，幼儿园、家庭、小学和社区都是幼小衔接的主体，这几个单元之间应该密切合作，发挥好各类教育资源的优势，整合多方教育资源，彼此之间形成教育合力,共同为幼儿的发展创造良好的条件和更加优势的环境。该文件表明，幼小衔接工作是一个系统性的工程，需要小学、家庭、社区与幼儿园的良好配合和共同努力，通过这几个主体间的相互合作和配合，为幼儿从幼儿园向小学过渡奠定良好的基础。《幼儿园工作规程》（以下简称《规程》）中也对幼小衔接做出了规定，《规程》明确表示幼小衔接涉及幼儿园和小学两个教育阶段，促进衔接就是要这两个不同教育阶段形成横向联系和纵向合作关系。2011 年 11 月 20 日，教育部发布了《关于规范幼儿园保育教育工作，防止和纠正“小学化”现象的通知》（以下简称《通知》），《通知》明确指出幼儿园要防止教育环境、教育内容、教育方式方法的小学化，各种教育活动的开展都要在幼儿身心发展特点的基础上，为幼儿成长创造适宜且良好的条件，幼儿园和小学要按照国家的相关

中国知网 https://www.cnki.net

政策文件，严格落实政策要求，杜绝各种形式的小学入学考试，同时相关部门要加强对幼小衔接工作的监督和指导，建立完善的监督机制，加强对外宣传，帮助形成良好的社会舆论氛围，以上重要指示对防止小学化具有重要导向作用，对于幼小衔接工作的开展具有重要指导意义。2019 年上半年，教育部办公厅拟发了《关于开展全国学前教育宣传月的通知》，指出活动月的主题是：为幼儿顺利过渡到小学科学做好入学准备。该活动月的主题突出了小学和幼儿园的主体作用，强调小学和幼儿园要同步做好幼小衔接宣传工作，共同为幼小衔接努力，该活动主题明确提出小学应该在幼小衔接中发力，对于改变以往的幼儿园单向衔接具有重要推动作用，有利于促进幼儿园和小学的双向衔接。可见，幼儿园与小学的双向衔接引发了政府的高度关注，对双向衔接具有重要引领作用。2021 年教育部出台的了《关于大力推进幼儿园与小学科学衔接的指导意见》，该《意见》指出幼儿园与小学的衔接工作要以幼儿的身心发展特点和规律为前提，同时遵循教育教学的基本特点和规律，从德智体美劳等各方面做好幼小衔接工作，明确了建立幼儿园与小学科学衔接长效机制的重要性。2022 年阳春三月，教育部办公厅印发了《关于开展 2022 年全国学前教育宣传月活动的通知》，指出该活动月的主题是：“幼小衔接，我们在行动”[①]。除此之外，教育部在《义务教育语文课程标准》（2022 年版）中也明确指出，小学也要注重幼小衔接，小学一至二年级课程设计要在对学生在健康、语言、社会、科学、艺术领域发展水平评估的基础上，合理设计低年级的课程内容，同时要注重课程设计的游戏化、生活化，在活动中促进学生的学习与发展。由此可见，幼小衔接受到政府高度关注的同时，近年来，幼儿园与小学的双向衔接也得到了逐渐重视。

1.1.2 双向衔接更符合幼儿阶段的身心发展特点

OECD 国家在 2017 年发布的《强势开端 V：幼小衔接》报告中明确指出幼儿园到小学的过渡是幼儿漫长人生中第一次向正规教育的跃升，能否顺利过渡到小学，适应小学的学习生活，对幼儿今后的身心发展、学习生活习惯的养成、良好行为的塑造具有重要影响。学前教育阶段的幼儿，身心发展的各方面还未成熟，在进入小学后需要面对不同的教育环境、陌生的老师和不熟悉的小伙伴，还要学

[①] 中华人民共和国教育部:教育部办公厅关于开展 2022 年全国学前教育学穿越活动的通知, http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202204/t20220407_614387.html(2022-3-1 日)

中国知网 https://www.cnki.net

习文化知识，方方面面都与幼儿园有较大差异，势必会为幼儿适应小学学习生活带来挑战，而幼儿园与小学的双向衔接能在一定程度上缓解幼儿的不适。

幼儿身心发展具有阶段性和连续性特点。幼儿园到小学的顺利过渡,直接对幼儿身心发展的连续性产生影响，幼儿园向小学的过渡不顺利，必然会使幼儿身心发展的连续性受到干扰甚至中断。幼小双向衔接是一种幼儿园与小学双向互动的过程，需要二者的双向奔赴和共同努力，与以往的幼儿园单方面向小学靠拢截然不同，更强调小学在这一工作中主要作用的发挥。没有小学和幼儿园的双向衔接，而只靠幼儿园在这方面做出努力，幼小衔接的效果将是微弱无力的。因此，从儿童身心发展主要规律和特点来看，小学和幼儿园的双向合作与互动，更符合幼儿的身心发展的连续性规律和特点，更能使幼儿园小朋友在升入小学低年级时各方面得到适应，使其在幼儿园养成的良好习惯得以保持并持续发展，为幼儿的终身学习与发展奠定基础。

1.1.3 当前幼小双向衔接存在问题

幼儿园与小学的衔接，不能只靠幼儿园来解决[①]。在当前的国内学术界,对于幼小衔接的研究主要集中于：幼小衔接有什么问题、产生问题的原因是什么的思考，但对幼儿园与小学双向衔接的关注和研究成果都比较少，大部分学者没有意识到幼小衔接问题的双重性，都忽略了幼儿园与小学双向衔接的重要意义。《3-6岁儿童学习与发展指南》中也明确了幼小衔接的重要性，指出幼儿园要为幼儿的入学适应工作做好充分准备，积极推动衔接工作的开展。2021 年，幼小双向衔接相关政策密集发布，具有双向协同特征的“幼小衔接”工作进入强势推进期。但在幼小双向衔接的探索中，幼小双方协同的力量还比较薄弱。边淑文在其研究中指出：幼小衔接效果不理想，是幼儿园单方面的衔接和小学在衔接中的缺位造成的。

虽然在政策和理论层面国家一直比较重视幼小衔接，但幼小双向衔接的提法最近几年才受到关注。从目前的实际情况来看，目前幼小衔接工作还存在很多亟需解决的问题，未来的幼小衔接工作道路道阻且长。首先，在幼小衔接的责任主体上，幼儿园单方面向小学靠拢的问题比较突出。在目前幼小衔接的相关研究中，

[①] 刘晓东.中国小学教育亟待战略转型——兼论“幼小衔接”应向“小幼衔接”翻转[J].湖南师范大学教育科学学报,2019,18(03):1-7.

中国知网 https://www.cnki.net

研究者不约而同地指出幼小衔接存在幼儿园单向衔接的问题，而单向衔接背后的主要表现则是幼儿园教育小学化现象突出，小学化成为单向衔接走向极端化后出现的主要误区[①]。其次，在幼小衔接的主要内容上，都特别注重读、写、算等知识性内容的培养，忽视了幼儿的身心发展、社会适应、生活适应等方面的衔接。在衔接的具体方式上，忽视幼儿才是教育的主体，无视幼儿的互动创造性和自觉选择性，使幼儿处于被动接受的状态，也忽视了游戏教学的重要性。再次，在整个衔接的过程中，小学教师和管理者始终处于“上位”思想，认为幼小衔接不是自己工作范畴内的事情，缺乏与幼儿园主动的联系和交流。最后，幼儿园教育小学化问题一直以来都没有得到解决，是困扰幼儿教育工作者和研究者的主要问题。幼小衔接作为一个老旧的话题，一直备受关注，但在实际的衔接中还是存在很多问题。因此，有必要对其进行进一步的研究，明确小学和幼儿园的主体责任，共同促进幼儿园与小学双向衔接工作的进行。

1.2 研究目的和意义

任何教育都以促进个体发展为最终目的。幼小双向衔接，需要幼儿园与小学首先意识到自己在幼小衔接中的主体地位，从幼儿的身心发展特点和需要出发，进行互相的合作交流和讨论，了解各自的教育教学方法、教学内容和教学理念等，就幼儿的身心发展特点和发展历程进行沟通，促使小学教师在施教的过程中更加注重儿童心理状态的变化，打破“唯分数”的教学状态，树立幼儿本位的教育教学观念。

1.2.1 研究目的

双向衔接旨在了解幼儿身心发展特点和年龄特征的基础上，更好地促进幼儿的发展。本研究以共生理论为基础，通过文献法、问卷调查法和访谈法来研究并发现作为共生单元的幼儿园和小学在教师、课程、教学、环境等各要素衔接时存在的问题，并进一步探析存在问题的原因，最后结合共生理论，从幼儿园和小学两个共生单元出发，提出促进幼儿园与小学的双向衔接，更有利于幼儿发展的优化策略。

[①] 程伟,董吉贺,刘源.近十年我国“幼小衔接”研究的回顾与展望[J].上海教育科研,2021(07):64-68.

中国知网 https://www.cnki.net

1.2.2 研究意义

本研究以共生理论为理论基础。不仅对论文写作具有理论层面的指导意义，还可以帮助研究者在实践层面发现幼小双向衔接存在的问题，为幼儿园和小学开展双向衔接提供实践依据。

（1）有利于丰富幼小双向衔接的相关理论

以共生理论为研究的理论基础，探讨幼儿园和小学在幼小双向衔接中存在的问题，分析双向衔接存在问题的原因，探析共生理论视域下幼小双向衔接的优化路径。有利于丰富幼小双向衔接的理论，使利益相关者知悉，良好的幼小衔接绝不是幼儿园、小学或家长单方面的努力可以实现的，需要各个共生单元的共同努力，实现共生单元间的互惠性互利共生，最终促进幼儿的健康发展。

（2）有利于为双向衔接的教育实践提供理论指导

理论是实践的先导。在与一些一线教师交谈的过程中笔者认识到，很多老师苦于没有正确理论的指导，自己开展幼小衔接无从下手。本研究通过调查和访谈等方法，以教师、课程、教学和环境为载体，来了解一线幼儿园和小学在以上四个衔接维度上存在的问题，以共生理论为指导提出能够促进双向衔接的建议，为幼儿园和小学双向衔接工作的顺利开展提供指导。同时，能够为一线幼儿园和小学教师进行衔接工作提供借鉴和参考，使他们在实践中尽量避免可能出现的各种问题，促进一线教师双向衔接工作的顺利开展。

（3）有利于更好地促进幼儿的身心健康发展

任何教育研究的开展都以促进学生发展为宗旨。双向衔接的目的是增加幼儿园和小学的联系，在交流过程中使小学老师更好地了解幼儿，促进双向衔接，更好地为幼儿终身学习和发展服务。以往的幼小衔接更多是幼儿园向小学的衔接，而小学缺乏向幼儿园衔接的意识，更缺乏双向衔接的相关实践，导致幼儿在进入小学后面临包括学业、人际、教师、环境等各方面的不适和压力，不利于幼儿的健康成长。因此，本研究在共生理论视域下从双主体（幼儿园和小学）、四维度（教师、课程、教学、环境）出发，能够使幼儿园和小学的一线教师更好地理解以上四个维度目前衔接的主要问题所在，在具体的教育实践中促进双向衔接，有利于解决幼小衔接中的小学化问题，最终以促进幼儿的身心健康发展为宗旨。

中国知网 https://www.cnki.net

1.3 核心概念界定

对与研究有关的核心概念进行界定，能够使研究问题更加清楚明了。既能为笔者研究提供便利，又能为读者阅读带来方便。本研究的核心概念主要有幼小衔接和双向衔接。

1.3.1 幼小衔接

陈鹤琴先生在他的教育著作中提出幼儿园与小学衔接的核心所在是要尊重教育的系统性和各个阶段的整体性，不能将教育的各个阶段割裂开来，即要把幼儿园和小学当成一个整体，设置连贯性的课程和环境[①]。华中师大的蔡迎旗教授指出，衔接在教育学中表现为不同教育阶段之间的联系，幼小衔接则是幼儿园教育与小学教育这两个不同教育阶段在教育各要素上的相互联系[②]。

通过以往学者对幼小衔接的研究可以发现，不同的学者从不同的方面对幼小衔接进行了界定。他们都关注到幼儿园和小学两个衔接主体，即不同学者都强调幼小衔接是幼儿园与小学之间的衔接，但在衔接方向上，都侧重于幼儿园向小学的单方面衔接。而且都没有关注到幼小衔接到底应该衔接什么。本研究在综合其他学者观点的基础上，将幼小衔接定义为：以促进幼儿身心健康发展为目的，幼儿园在教师、课程、教学和环境等方面所做的种种努力，帮助幼儿更好适应小学学习和生活的教育过程。

1.3.2 双向衔接

蔡迎旗教授在其著作中也指出了双向衔接的重要性，认为幼小双向衔接涉及幼儿园和小学两个主体，是幼儿园与小学的双向靠拢。需要幼儿园向上做好幼儿的入学准备工作，小学向下做好幼儿的入学适应工作，双方承担好各自的责任，尽好该尽的义务。姚丹在研究中指出幼小双向衔接是指大班幼儿教师改变自己的教育教学方式，采取更加倾向于小学的教育教学方式进行活动设计和实施。同时，小学教师则要采取倾向于幼儿园的教育教学方式，在教育教学过程中加入游戏化设计，体现教育教学的趣味性，寓教学于游戏，采取更加适合幼儿的方式进行教

[①] 陈鹤琴.陈鹤琴教育文集(下)[M].北京:北京出版社,1983:38.
[②] 蔡迎旗.学前教育概论[M].武汉:华中师范大学出版社,2018:24.

中国知网 https://www.cnki.net

学，使幼儿在直接感知中获得知识，减少幼儿在学习过程中心理上的不适应。

综合上述学者的观点，并依据教育部发布的《幼儿园入学准备指导纲要》和《小学入学适应指导纲要》，本研究将双向衔接界定为：为了促进幼儿的健康可持续发展，幼儿园和小学低年级（一二年级）教师为了使幼儿在进入小学后更快适应小学的学习生活而在教师、课程、教学和环境等各方面做出的教育努力，促进幼儿园和小学在以上四个方面的衔接。这一衔接强调幼儿园和小学都要投入到衔接的工作中来，认识到自己在衔接中的主要责任，以更好地促进幼儿的健康可持续发展。

1.4 文献综述

对与幼小衔接相关的国内外文献进行搜集、阅读、梳理和分析，有利于了解国内外学者关于幼小衔接的基本观点和看法，了解该主题当下的研究进度和存在的问题，为当前研究寻找突破点。

1.4.1 国外研究现状

（1）关于衔接课程和教学一致性的研究

幼儿在从幼儿园向小学过渡过程中，会面临教师、课程、教学和环境等诸多方面的不适应。其中，课程内容和教学方式的不同对过渡期的幼儿带来了巨大的挑战。有学者提出，幼儿园和小学在课程和教学方面的一致性，是幼儿从幼儿园向小学过渡成功的关键所在。国外很多国家都非常重视课程衔接和教学衔接，主张幼儿园与小学要保持课程和教学的一致性。美国为促进幼儿从幼儿园向小学的过渡，发布了“P-3”政策，即幼儿园到小学三年级的教育政策，主张幼儿园到小学三年级的教育，要在学习标准、课程计划和评价方式上形成连贯一致，促进幼儿园孩子向小学的顺利过渡[①]。为了促进幼儿向小学的顺利过渡，斯洛文尼亚国家极力主张幼儿园教师和小学教师要与全国教育研究所、教育委员会、著名教育研究院和教育专家通力合作、沟通交流，听取专家意见，积极参与到衔接课程的开发中，通过开发适合双方的衔接课程来缩小幼儿园与小学的差距，使二者的课程和教学能够统一起来，促进衔接工作的进行。除此之外，芬兰打破了传统的

[①] Daily, S. Initiatives from Preschool to Third Grade: A Policymaker's Guide[R]. Denver, CO:Education Commission of the States,2014.

中国知网 https://www.cnki.net

小学分科教学，确定小学不再进行分科教学和学习，而是将传统的学科划分转变为一般的学习领域，这意味着芬兰用更加广泛的学习领域代替了传统意义上的小学分科课程。更为重要的是芬兰以早期教育中的整体学习理念为指导，在小学的前两年就比较注重同一学科的横向联系和跨学科的纵向连接。这一理念与幼儿园的五大领域的融合发展理念不谋而合，更利于幼儿在小学阶段的适应性发展。

（2）关于儿童立场下入学适应的研究

儿童是衔接的最终获益者，也是在衔接工作中最具话语权的人，通过幼儿的立场来研究幼小衔接最能了解孩子的真实想法和感受，也最能展现衔接的成效，国外很多学者都比较重视幼儿在这一衔接过程中的话语权。有学者以大班幼儿（即处在幼儿园向小学过渡期的幼儿）为研究对象开展了一项研究，借助深度访谈来了解这些入学前的幼儿对入学压力的基本认知和应对策略，而不是像其他研究者一样，站在成人的角度、以成人的方式了解幼儿的在校经历。并在研究中就过渡期幼儿对预期压力的预测是否与他们在校期间感受到的真实压力相一致进行访谈，研究得出的结论是：幼儿在入学前对压力有以讹传讹的倾向，采取相应的应对措施可以帮助幼儿在入学后更好地应对来自各方面的真实压力。Einarsdottir 及 Evans 等人也站在儿童的角度，考虑幼儿的真实想法，将幼儿的观点纳入研究以捕捉幼儿的多维声音。

（3）关于幼小衔接中家长角色参与的研究

家长作为幼小衔接工作开展的主要参与者和协助者之一，其在幼小衔接中的角色参与程度直接影响幼小衔接工作能否顺利开展。有研究指出，充分的入学准备是衔接成功的关键，也是幼小衔接工作所关注的重点内容之一，在幼儿园的入学准备教育中，家长的积极参与和支持对于幼儿的入学适应具有重要的帮助作用，能够促进幼儿读、写、算等方面能力的发展。小学阶段是为孩子今后学科知识学习打基础的重要阶段，每个家长在幼儿进入小学后，会对幼儿提出各种学习和习惯要求，父母的各种要求使得幼儿对自己的学习也产生期待，并希望能够达成父母的期望，但一旦期望落空，孩子便会变得焦虑不安，无所适从。所以，家长应该对孩子提出合理的要求和期望，不能挫伤孩子的积极性。也有研究指出，对于刚入学的幼儿而言，第一天入学时如果家长能够陪送，在送的过程中慢慢地了解幼儿在小学的学习生活是十分重要的，这能够促使家长对幼儿的学校形成正确的

中国知网 https://www.cnki.net

认识。通过这种途径家长可以认识到小学不仅仅是知识学习的地方，幼儿的人际交往和生活活动也是小学学习生活的一部分。更有研究表明，在有移民的学校，家长的积极参与可以帮助幼儿树立自信，形成良好的自我认知，帮助缩小移民幼儿与本土幼儿之间的各种差距。道格拉斯等（Douglas R.Powell）在研究中进一步指出，家庭氛围、家庭学习环境和家长对幼儿教育历程的参与，对幼儿今后学习成绩的提升和基本技能的形成有直接影响作用。

（4）关于教师专业发展连续性的研究

幼儿园教师和小学教师是幼小双向衔接工作的执行者和实施者，其专业发展会直接影响幼小衔接效果。幼儿园和小学教师之间缺乏幼小双向衔接的相关联合培训，两个教育系统的教师之间缺少合作、沟通和交流，这一直以来制约着幼儿向小学的过渡，影响幼小衔接的成效，能否建立良好的教师学习共同体是制约幼小衔接工作发展的主要瓶颈。OECD 国家的《强势开端 V：幼小衔接》报告中就幼儿发展的连续性、教师发展的连续性、课程的衔接和教学发展的连续性进行了专门研究，指出了幼儿、教师、课程和教学连续发展的重要性和必要措施[①]。OECD 各个国家的教研实践表明，幼儿园教师和小学教师的密切合作，是促进幼小衔接的有利保障，因此需要幼儿园教师和小学教师共享幼儿发展信息，建立幼儿教师和小学教师的联合培训，共同为儿童发展的连续性创造有利的条件[②]。幼儿园教师和小学教师间联合培训机制的建立，合作、沟通和交流机会的增加，能够在促进幼儿园教师和小学教师专业发展连续性的基础上，促进幼儿身心发展的连续性和教育发展的连续。

1.4.2 国内研究现状

（1）关于“幼小衔接”的研究

①关于“幼小衔接”内涵的研究

个体差异性决定了个体想法的差异。目前对于幼小衔接的概念，不同学者给出了不同的界定。程伟等在研究中指出，幼小衔接是指为了促进幼儿的健康可持续发展，幼儿园、小学、家庭和社会等需要形成教育合力，采取一系列措施，为

[①] OECD. Starting Strong V. Transitions From Early Childhood Education and Care to Primary [EB/OL]. [2019-05-07]. https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strongv_9789264276253-en#page1.
[②] 刘柃采.《强势开端V:幼小衔接》的研究[D].昆明:云南师范大学,2019.

中国知网 https://www.cnki.net

幼儿做的入学准备教育和入学适应教育，帮助幼儿顺利从幼儿园向小学的过渡[①]。刘海红等人将幼小衔接分为狭义的幼小衔接和广义的幼小衔接。其中，幼小衔接在狭义方面主要是指在特定的教育阶段（幼儿园大班），幼儿园和家庭帮助幼儿做的各种入学准备活动和进入小学后给予幼儿的入学指导，帮助其适应小学生活和学习的过程。这里的衔接涉及到幼儿的入学准备和入学适应，而且是在特定的教育阶段进行的衔接教育。在广义方面，一指幼儿进入大班后与小学一年级的衔接，是在此期间教师所做的工作，二指从小班开始就为幼儿后面成功进入小学所做的各种努力和准备工作，是贯穿整个幼儿园阶段的衔接教育。岳亚平认为幼小衔接是涉及幼儿园和小学两个主体的教育活动，要根据该时期幼儿的身心发展规律和特点，两个主体通过合理有效的教育教学方式，在德、智、体、美等各方面打基础的入学准备工作，目的在于使幼儿进入小学后快速适应小学的学习生活，为幼儿今后的发展奠定各方面基础。刘晓晔在研究中指出，幼儿园阶段是以五大领域活动课程为主要内容，以游戏化教育方式为主要手段而进行的教育，小学则是以课堂知识学习活动为主要内容，是一种与幼儿教育截然不同的教授式课堂学习。从幼儿园到小学的过渡，是幼儿在学段上面临的首次转换，因此，幼小衔接对于幼儿今后的学习适应和长远发展具有重要意义。

综合以上学者的观点，幼小衔接涉及幼儿园、小学、家庭等多主体，同时在衔接时间上各有分说。有的学者认为幼小衔接在时间上应贯穿幼儿园小班到大班的全过程，而有的学者则认为幼小衔接是在幼儿大班时需要进行的工作。同时，有的学者只关注到一些形式上的变化，而忽视了幼儿心理发展的变化。总体而言，幼小衔接教育是幼儿园小朋友于某段时间或某个时间内在身心各方面的入学准备过程和小学低年级小朋友身心各方面的入学适应过程，是帮助幼儿适应小学生活学习，并为其终生发展奠基的过程，需要相关利益主体的共同努力。

②关于幼小衔接中存在问题的研究

幼小衔接作为一个比较老旧的话题在最近几年又重新受到关注，表明其之前的理论和实践研究都有不足，难以解决幼小衔接中存在的诸多问题。通过文献阅读、梳理，以及与身边从事小学教育和学前教育工作朋友的交谈中，可以发现目前幼小衔接存在的问题主要有以下几点：

[①] 程伟,董吉贺,刘源.近十年我国“幼小衔接”研究的回顾与展望[J].上海教育科研,2021(07):64-68.

中国知网 https://www.cnki.net

第一，幼儿园教育“小学化”倾向明显。俞文等人在研究中提出，一方面，家长都会让幼儿园阶段的孩子提前开始学习小学的教育内容，另一方面，校外培训机构也打着各种名义，进行超前教学、超纲教学[①]。与此同时，很多民办幼儿园为了迎合整个社会的舆论导向和家长的功利化追求，不顾幼儿的身心发展而实施读、写、算等知识教学，将幼小衔接的目标窄化、偏化为读、写、算等知识的学习，将幼小衔接理解为为了上小学而做的事情[②]，而忽视了学前教育自身的独特之处，忽视了幼儿当下的身心发展特点和未来全面发展的需求，小学化倾向愈演愈烈[③]。曹晓薇等在研究中也指出，本该为儿童终身学习和发展做准备的、涉及幼儿身心发展等各方面的衔接教育，被窄化为读、写、算等知识教育的衔接，幼小衔接教育成为了一个纯粹的知识准备过程[④]。虽然国家为防止幼儿园的小学化倾向颁布了多项政策文件，相关的研究学者对幼儿园教育小学化的危害再三强调，但在实践操作层面，迫于社会舆论和各方面的压力，幼儿园教育“小学化”问题依然存在。

第二，很多小学迫于家长和各方面的压力，并未坚持国家主张的符合幼儿身心发展规律的“零起点教学”。如张旭在研究中指出，尽管小学在幼小衔接工作中处于终端，但小学却是基础教育的起点和开端，受传统的应试教育的严重影响，家长往往只看重孩子学习成绩的提高，学校更是以高升学率为努力方向。加之当前学校教育评价尺度的单一，学生、家长、教师和教育管理者正在逐渐沦为考试和分数的奴隶，小学也并未按照政策所提倡的进行零起点教学，招生入学中面向幼儿的各种考试和测验也屡禁不止，人为加大了衔接的坡度与难度[⑤]。

第三，幼小衔接中小学缺位，小学主体意识不清。在现存的已有研究中，大部分研究将幼儿园作为幼小衔接的主体，很少提及小学在衔接中的地位和扮演的角色。在幼小衔接的相关实践中，小学这一重要主体也并未真正参与，幼小衔接只是幼儿园单方面向小学的靠拢，小学并没有主动与幼儿园衔接的意识。如曹晓薇在其研究中表明，幼儿园和小学作为主要的衔接主体，并没有就衔接形成有效的合作交流和互动关系，缺乏有效协作机制，双方处于闭门造车、各行其是的封

[①] 俞文,涂艳国,李露,刘庆.儿童健全成长取向下幼小衔接教育观差异分析——基于主要利益相关者的调查[J].学前教育研究,2019(04):16-31.
[②] 郭良菁.幼小衔接不是提前“为小学”做事[N].中国教育报.2016-05-22(001).
[③] 杨文.当前幼小衔接存在的问题及其解决对策[J].学前教育研究,2013(8):61-62.
[④] 曹晓薇,蔡迎旗.复杂性理论视野下幼小衔接观念与实践的重构[J].早期教育(教科研版),2016(12):22-24.
[⑤] 张旭.北京市“幼小衔接”存在的问题及建议[J].上海教育科研,2015(6):29.

中国知网 https://www.cnki.net

闭状态，在进行衔接工作的实践时，衔接主体间缺乏理解与合作，造成幼儿园和家庭向小学“一边靠”、小学更多地是配合而非主动向下衔接。刘晓东在研究中也指出，目前的幼小衔接是以幼儿园和幼儿以外的小学文化为标准的，是对小学教育目标、任务、学法、教法的效仿，要求幼儿从幼儿园迈入小学的那刻起，便要迅速适应小学的教育目标、任务、教法和学法。为了适应小学的教育目标、任务、教法和学法，长期以来，使“幼小衔接”成为了幼儿园大班的主要任务，这很大程度上窄化了幼小衔接的时间。可见，目前为止小学都还没有认识到自己在幼小衔接中的责任和发挥的主要作用，缺乏衔接的主人翁意识，没有主动向幼儿园衔接的意识和趋势。

第四，与幼小衔接有关的理论研究中存在“儿童失语”现象，即在已有的研究中，很多学者都从成人视角出发进行幼小衔接的理论研究，而忽视了幼儿在这一过程中的主体感受。如王小英在研究中提到，在以往有关幼小衔接的研究中，成人多是从自己的角度出发看待衔接问题，而没有考虑到幼儿对衔接的看法，幼小衔接工作中缺少来自儿童的声音。也有学者指出，幼小衔接研究中，儿童作为当事人是最容易被忽视也是被经常忽视的，研究多是站在成人的立场来看衔接问题，以成人的角度考虑各环境因素的影响和各利益主体的作为，忽略儿童对衔接的真实感受和体验。父母通常对幼儿具有较高的要求和期望，在这种高要求和高期待下，幼儿失去了自身的主动权和话语权，作为衔接当事人，幼儿失去了在幼小衔接中的主要话语权。同时，李召存在研究中也指出，传统意义上的幼小衔接的话语权一直掌握在成人手中，幼小衔接是什么或怎么样，都是成人站在自己的角度进行建构的。可见，在以往的幼小衔接研究中，幼儿作为幼小衔接活动的当事人和主要利益相关者，其在衔接中没有话语权，成为被成人掌控的对象，其话语权和主动性很大程度上被忽视了，幼儿丧失了在幼小衔接活动中本该拥有的地位和个人话语权。

③关于促进幼小衔接对策的研究

幼小衔接问题的频繁出现，引起了国家和学者的高度重视，为解决问题，国家、学者及相关人员做出了诸多努力，针对幼小衔接问题的对策主要有以下几种：

首先，以政策引领实践，以政策促进观念转变。全面的衔接制度是幼小衔接

中国知网 https://www.cnki.net

的重要保障[①]。张豫在研究中建议以政策为导向，提议在政府倡导和引领下，建立完备的、高质量的幼小衔接体系，完善幼儿园与小学共同育人的幼小衔接机制，以制度和政策为引领，以建立幼小双向衔接的课程体系为内容，主要包括设置可操作的、切实可行的幼小衔接课程计划，合理的双向衔接课程内容，更好地促进幼儿园与小学双向衔接工作的推进[②]，为实现双方的高效衔接在课程方面奠定基础。也有研究者指出：幼小衔接政策的制定要考虑到幼儿园与小学的体制差异，制定的政策要有针对性和可行性，同时也要考虑地方特色和学校特色，因地制宜[③]。曹晓薇等人在研究中指出，国家和政府应该继续完善各项法令政策，使衔接有“法”可依。同时，地方要制定专门的幼小衔接实施方案[④]，保证幼小衔接能够真正落地。健全的衔接政策是衔接工作开展的法律保障和政策依据，能够使衔接工作依法有序开展。

其次，调整幼儿园和小学的教学内容和课程内容。幼小衔接的课程内容应该严格遵守与“幼小衔接”有关的规定，同时以幼儿的平稳过渡为目标，充分考虑幼儿的发展特点，降低教学内容的难度，教学内容的设计要符合幼儿的发展水平，能够激发幼儿对事物的探索欲望和主动求知的欲望，在教学大纲的要求内确定教学内容，降低难度激发幼儿的学习兴趣[⑤]。张豫在研究中也提到：教学内容的合理设置是幼儿顺利过渡到小学的关键所在，为了促进幼儿的顺利过渡和衔接工作的高效运行，教师在设置教学内容时可以参照国外一些国家的经验，比如日本有关幼小衔接的相关标准，参照幼儿日常的人际交往活动、学习生活活动和日常交流活动设置相应的教学内容，使幼小衔接的内容更加日常化、多样化和直观化[⑥]，以更加利于幼儿接受的方式进行施教。

最后，基于不同视角，促进幼小衔接。曹晓薇在复杂系统理论的指导下，研究了幼小衔接的有效路径，她认为传统视角下的幼小衔接在教育主体上忽略了儿童的话语权，存在儿童失语现象；在时间上以短期内的衔接为主，衔接时间短而集中（大班），以突击为主，存在重形式、轻过程的弊端；在衔接主体上，衔接

[①] 曹晓薇,蔡迎旗.复杂性理论视野下幼小衔接观念与实践的重构[J].早期教育(教科研版),2016(12):22-24.
[②] 张 豫.幼小衔接现状调查研究[D].大连:辽宁师范大学,2021.
[③] 王 谦.国际学校幼小衔接现状及对策研究[D].西宁:青海师范大学,2021.
[④] 曹晓薇,蔡迎旗.复杂性理论视野下幼小衔接观念与实践的重构[J].早期教育(教科研版),2016(12):22-24.
[⑤] 王 谦.国际学校幼小衔接现状及对策研究[D].西宁:青海师范大学,2021.
[⑥] 张 豫.幼小衔接现状调查研究[D].大连:辽宁师范大学,2021.

中国知网 https://www.cnki.net

主体不明确且衔接主体各行其是，缺乏有效合作等导致衔接效率低下。针对以上传统视角下存在的问题，曹晓薇从复杂性理论出发，指出复杂性理论视域下的幼小衔接在时间上应该是阶段性和持续性的结合和统一；在衔接观念上，要树立基于幼儿为本的全面发展的衔接观、保证小学零起点教学、尊重儿童话语权等幼小衔接的策略[①]。方艳基于共生理论，对幼小衔接的实践路径进行了探析[②]。

（2）关于幼小双向衔接的研究

关于幼小双向衔接的研究，目前还比较少，但通过文献阅读可以发现，在国家政策的引领和推动下，双向衔接逐渐引起了学术界的重视。如刘晓晔等在研究中认为幼儿园属于“前识字”阶段，小学处于“识字”阶段，通过对这两个阶段的比较，提出促进双向衔接需要统筹幼儿园阶段和小学阶段的教学大纲，建立双向衔接制度，小学幼儿园应该在教育内容、方式方法、评价模式等方面相互借鉴，互相为参照，防止以上方面的断裂，并客观分析家长诉求，重视学科的横向联系和纵向连接等措施来促进幼小双向协同发展。古丽曼和郭宇进行了幼小双向衔接的个案研究，其中古丽曼分别从幼儿园和小学的维度论述了双向衔接存在的问题，指出部分幼儿园教师对幼小衔接开始的时间存在错误认知、衔接教学形式化比较严重，忽视幼儿良好行为习惯的培养、缺乏必要的双向衔接实践等；小学问题则更加突出，主要有双向衔接意识不足、对自身主体责任认知模糊、管理层参与幼小衔接工作的热情不高，参与度偏低等。在此基础上，古丽曼提出了促进双向衔接的措施：首先，幼儿园和小学教师要对幼小衔接的时间形成统一认识，使幼小衔接贯穿于整个幼儿园阶段；其次，幼儿园和小学要以培养幼儿的良好习惯和品质为共同目标，统一明确幼小衔接的内容；最重要的是小学要认清自己在衔接工作中的主体责任和地位，放下身段积极向幼儿园衔接[③]等措施。

郭宇在研究中发现，幼儿园与小学教师间缺乏相互交流与合作的平台，二者互相都不关注对方的教育教学内容、方式方法与手段，幼儿园教师可能会偶尔询问小学的相关情况，但小学并没有与幼儿园交流的意向。因此他提出我们在促进双向衔接的过程中，应该学习国外的一些衔接理念，为我们的双向衔接提供理念指导。同时，调动社会各方面的力量，让各种力量在组织、实施、监督、评估检

[①] 曹晓薇,蔡迎旗.复杂性理论视野下幼小衔接观念与实践的重构[J].早期教育(教科研版),2016(12):22-24.
[②] 方艳.共生理论视角下幼小衔接存在的问题及解决策略[D].上海:华东政法大学,2020.
[③] 古丽曼·叶森别克.幼小双向衔接的个案研究[D].重庆:西南大学,2021.

中国知网 https://www.cnki.net

测等方面贡献力量[①]。

（3）关于国外幼小衔接理念和实践经验的介绍

在已有研究中，很多学者就国外幼小衔接的理念和实践进行了介绍，旨在为我国幼小衔接的相关研究提供理论借鉴和参考。

一方面，国外幼小衔接强调要以儿童为中心。如许浙川等人研究了对 OECD 国家的幼小衔接，并对其先进经验进行了介绍，幼小衔接的相关研究和实践工作的开展要尊重幼儿在衔接中的主体地位，关心幼儿内心的声音，由“让儿童准备”转变为“为儿童准备”[②]，尊重儿童在衔接中的地位，展示儿童的话语权。崔春龙等人在研究中对日本幼小衔接的背景、内容和实践路径进行了梳理和介绍，他们对日本幼小衔接的相关研究进行了研究，介绍了日本的先进理念，认为日本幼小衔接工作的开展以促进幼儿发展为目标，日本幼小衔接工作非常注重对幼儿日常生活的丰富，旨在通过丰富多彩的日常生活为幼儿创造良好的条件，促进幼儿更好地成长。澳大利亚也注意倾听幼儿在衔接中的声音，尊重幼儿的主体地位、主观体验、内在心理诉求。可见，国外关于幼小衔接的研究都比较重视儿童在衔接中的地位，是站在儿童的立场来研究的。

另一方面，政府比较重视幼小衔接政策和法令的制定[③]。如丹麦 2004 年颁布《教育课程法案》的目的之一就是做好幼小衔接，积极为儿童入小学做准备[④]。日本 2007 年颁布的《学校教育法》中明确规定，幼儿园的教育目标是为义务教育及其后续教育奠定基础，这体现了幼儿园教育与小学教育在教育目标方面的一致性与连贯性；同时，在《保育园保育指针》《幼稚园教育要领》《小学学习指导纲要》中均把幼小衔接问题纳入进来[⑤]。

1.4.3 研究述评

关于幼小衔接的国内外相关研究成果已经非常多了，国外研究方面，幼小衔接研究不仅取得了良好的理论研究成效，而且取得了良好的实践成效；相比国外研究，国内研究的理论深度和广度还有待加强，忽视了幼儿在衔接中的主体性，

① 郭宇.幼小双向衔接的个案研究[D].长春:长春师范大学,2019.
② 许浙川,柳海民.OECD 国家推行幼小衔接的目的与举措——基于对《强势开端V:幼小衔接》报告的考察[J].比较教育研究,2019,(01):85-91.
③ 黄 爽,祁继.OECD 国家实施幼小衔接的经验与启示[J].人民教育,2019(23):73-76.
④ 黄 爽,祁继.OECD 国家实施幼小衔接的经验与启示[J].人民教育,2019(23):73-76.
⑤ 王小英,邓宏,曹书楷.日本幼小衔接的新举措[J].比较教育研究,2013(2):22-27.

中国知网 https://www.cnki.net

且国内的实践研究和实践效果都不尽如人意。

在国外研究方面，关于幼小衔接的研究主要集中于课程与教学衔接的研究、儿童视角下的衔接研究、衔接中的家长参与研究及幼儿教师和小学教师专业发展连续性的研究。其中，美国专门发布了“P-3”政策，用以指导幼儿园到小学三年级的课程与教学的衔接研究与实践，对有效衔接指明了具体方向；OECD 国家也陆续发布了《强势开端 I-V》对幼小衔接工作做出了重要指示，其中《强势开端 V》明确提出要注重儿童发展的连续性、幼儿园小学教学的衔接和一致性以及幼儿园教师和小学教师间的密切合作和交流，同时也明确了社区在衔接中发挥的重要作用；日本将幼小衔接课程的编制作为其衔接工作的重点，注重幼儿的可持续发展和衔接目标的连续性，通过系统计划，综合实践和环境渗透[①]来推进衔接工作的开展，强调双向衔接和儿童的主体地位。总体而言，国外研究多强调教师、课程、教学和儿童发展的连续性及家长在衔接中的重要作用，且比较关注幼儿对衔接的看法和来自幼儿的声音。

相比国外研究，国内研究则主要集中于幼小衔接的问题研究和对国外理念的介绍方面，主要存在以下不足：第一，“儿童失语”现象普遍存在。对于幼儿在衔接中的主体地位，相关研究大都忽视了孩子对衔接的认识和看法，忽视了幼儿是具有积极主动性的、发展中的个体；第二，缺乏对衔接课程和教学的研究。课程方面，幼儿园主要以五大领域为主进行主题活动，而小学则以分科课程为主，关于如何对其进行衔接，至今尚无定论；在教学方面，幼儿园以游戏化、生活化的教学为主而小学则以讲授式、传授式教学为主，二者存在根本上的断裂，同时，从目前的研究成果来看，关于衔接课程和教学的研究基本没有。第三，在研究方法上，目前的研究以学理分析为主，主要侧重于国外经验介绍，但缺乏关于双向衔接的行动研究。

通过中外研究对比可以明显发现，一方面，中外学者的研究出发点有很大不同，国外学者的相关研究儿童立场明显，关注到儿童在衔接中的主体地位，比较注重幼儿对衔接的认识，即站在孩子的立场来看待幼小衔接，而国内则恰恰相反，儿童“失语”现象普遍存在；另一方面，国外研究都重视幼儿园和小学课程、教学和教师的连续性发展，国内很少有学者关注到这些层面的衔接，而更关注衔接

[①] 蔡美辉.日本幼小衔接课程的经验与启示——基于日本五个都道府县幼小衔接课程指南的文本分析[J].教育研究与实验,2022(03):80-87.

中国知网 https://www.cnki.net

中出现的问题。综上所述，国内关于幼小衔接的研究相比国外还有许多不足之处，同时也意味着有更大的改进空间。未来幼小衔接的研究需要进一步在借鉴国外相关理论研究的基础上将研究做深、做透，关注到教师、课程和教学的连续性，促进幼儿的连续性发展，真正做到惠及幼儿、服务家长。

1.5 研究方法与思路

1.5.1 研究方法

（1）文献法

文献法是以文献搜集、阅读、整理为基础进行研究资料收集的方法。第一，在研究开展的前期，笔者对幼小衔接相关的文献、书籍、和国家的相关政策文件进行了搜集、阅读、分析和整理，发现目前幼小衔接的研究现状和不足，了解国家关于幼小衔接的政策动向，为本研究的选题提供了主要参考；第二，在研究报告撰写阶段，笔者主要运用文献法来搜集、阅读国内外相关文献和著作，寻找幼儿园和小学针对幼小衔接的相关理论，为本研究的进一步开展奠定坚实的文献基础。

（2）问卷调查法

问卷调查法是通过向研究对象发放问卷的形式来搜集资料的方法。本研究在文献阅读和梳理的基础上，在与导师反复沟通后采用自编问卷，主要从幼儿园和小学教师对幼小双向衔接中教师、课程、教学和环境等衔接要素的认知、态度和行为等方面进行问题设计和调查，了解幼儿园与小学这两个共生单元在教师、课程、教学和环境等方面衔接的现状、存在的问题，为后续进一步分析提供分析依据。

（3）访谈法

访谈法是与访谈对象面对面交谈以获取研究资料的方法。首先，在研究开展的前期，笔者对幼儿园老师、小学老师及学生家长进行了预访谈，旨在了解他们对幼小衔接的看法，证实本研究的必要性和急迫性；其次，在研究开展中期，为了弥补问卷调查法的不足，笔者主要运用访谈法深入了解幼儿园和小学教师对衔接中存在的问题的看法，进行资料互证，并深入探析问题产生的原因。

中国知网 https://www.cnki.net

1.5.2 研究思路

本研究在共生视角下探究幼小双向衔接的优化路径，主要遵循：“理论梳理——现状调查——实证分析——优化路径”的整体思路展开研究，具体的研究思路如下：

首先，采用文献法了解研究现状与不足。在前期文献阅读的基础上了解研究主题目前的国内外研究现状和相关研究存在的不足之处，可以发现：目前关于幼小双向衔接的研究比较少，但已有学者提出幼小双向衔接需要引起重视。同时，国家政策层面一直比较重视幼小衔接，而且最近几年国家政策也开始强调幼儿园与小学的双向协同，为本研究的开展提供方向指引。因此，研究的第一步是在文献阅读和梳理的基础上确定“幼小双向衔接”为本研究的研究主题。同时在文献阅读的基础上确定本研究的理论基础为“共生理论”，并对共生理论的内涵、特征及对幼小双向衔接的指导的适切性和彼此的契合性进行理论分析，梳理出共生理论视域下幼小双向衔接的共生单元、共生模式和共生环境。

其次，以河南省域内的幼儿园和小学教师为调查对象，以教师、课程、教学和环境为衔接的载体，从这几个载体出发设计问卷。此外，在问卷设计完成后及时发放并回收问卷，对问卷数据采用 SPSS26 进行实证分析，了解幼小双向衔接的现状、双向衔接中存在的问题及双向衔接的影响因素，从整体上把握双向衔接的现状，为后续研究分析做准备。

再次，在问卷分析的基础上结合对幼儿园和小学教师的访谈，了解教师对该研究主题的深层次想法，深入挖掘幼小双向衔接存在的问题及根本原因，与问卷收集到的数据进行资料互证，验证问卷调查的真实性。

最后，在共生理论的指导下，结合幼儿园与小学的真实情况，在文献阅读、问卷调查及访谈的基础上，提出幼小双向衔接的有效策略，找到促进幼儿园与小学双向衔接的优化路径。

中国知网 https://www.cnki.net

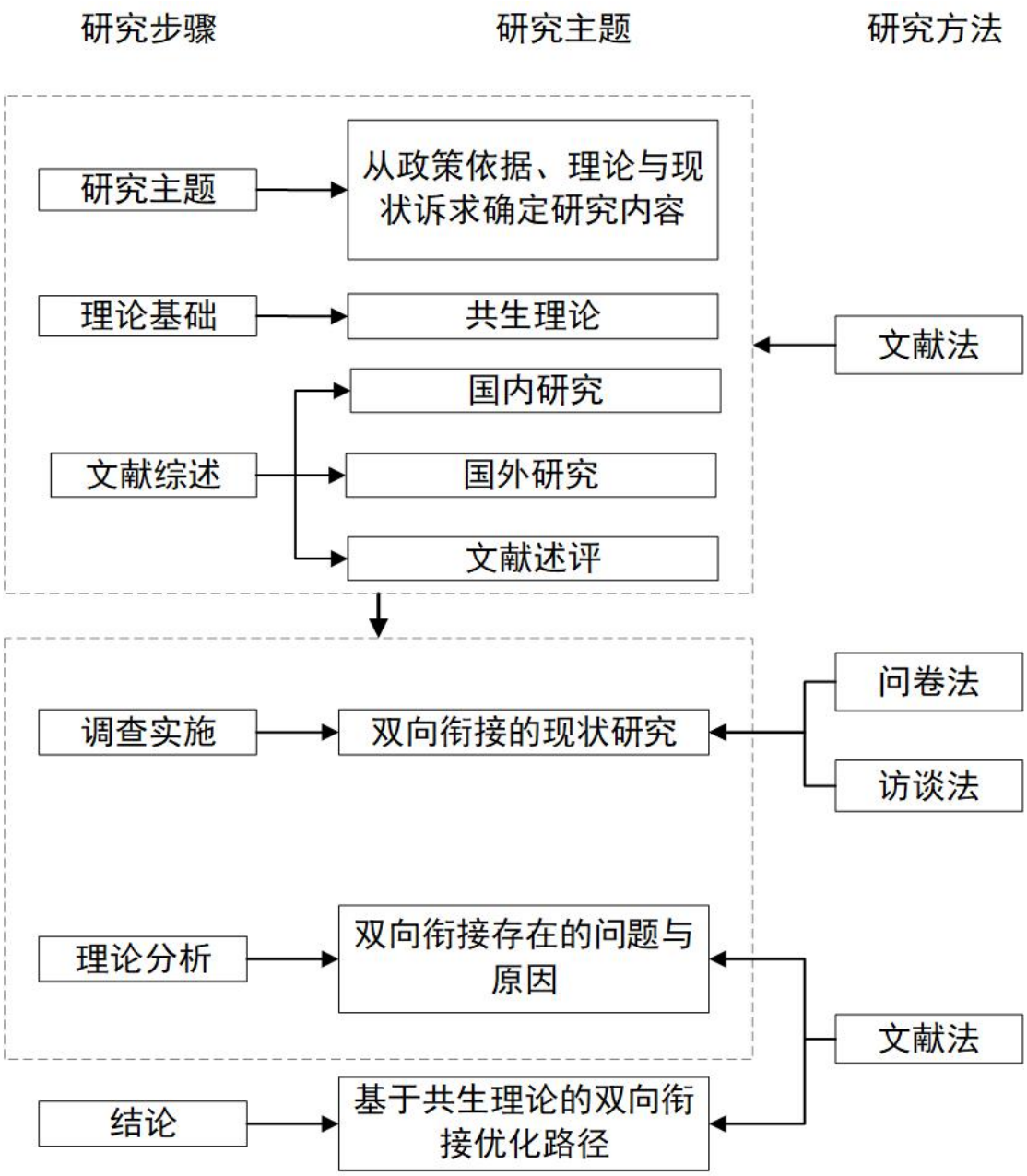


图 1-1 研究思路图

1.6 研究的重难点与创新之处

1.6.1 研究的重难点

（1）重点

本研究的重点在于问卷的设计和对共生理论的理解。一方面，问卷设计的科学性是保证研究结果有效性的前提，因此，笔者认为问卷设计是本研究的研究重点，包括问卷维度的确定，问题的设计，及后续的修改都需要在资料搜集和阅读

中国知网 https://www.cnki.net

的基础上反复斟酌，以确定适用于本研究的合理维度和问题，为后续研究的进展奠定基础；另一方面，共生理论作为本研究的理论基础，需要在对该理论充分理解的基础上，将该理论与本研究的问题相结合进行数据分析，只有在充分理解理论的基础上才能更好地运用理论。

（2）难点

本研究的难点在于笔者对共生理论的理解和钻研及如何将共生理论与本研究的问题结合起来加以运用。共生理论起源于生物学，在教育领域的运用还不是很多，且由于笔者的理论功底薄弱，因此将其与本研究的问题结合起来，从共生视角出发分析研究问题，对笔者来说是一大难点。

1.6.2 创新之处

研究视角新。本研究在共生理论视域下来剖析双向衔接的问题，把理论与实际相结合，并在共生理论指导下提出双向衔接的优化路径，以期实现幼儿园与小学的协同、共生发展。因此，本研究拟从研究视角上有所创新。

研究问题新。本研究是对幼儿园与小学双向衔接的研究，突破了以往对单向衔接的研究，注重从两方面来考察幼小衔接。

中国知网 https://www.cnki.net

第二章 共生理论视域下幼小双向衔接的理论概述

2.1 共生理论的内涵及特征

共生理论产生后，首次在生物学领域得到应用，后被逐渐扩展到其他领域。如经济金融学领域、政治学领域、社会学领域，生态学领域及旅游学领域内。近年来，也有很多学者将其运用于教育学领域来研究师生关系，不同学段课程、教学的关系，共生理论在教育学领域内逐渐发展并趋于成熟。

2.1.1 共生的概念及发展

共生（symbiosis）一词最早来源于希腊语，这一概念于 1879 年由德国真菌学家德贝里（Antondebary）在生物学领域内首次提出并得到运用，他将共生定义为：不同种属密切生活在一起的状态[①]，即他认为共生是不同物种一起亲密生活的状态，此时，共生仅局限来描述不同生物间的关系，而未拓展到其他领域，共生是一起生活，它暗示了不同物种间在某种程度上的物质联系。后经范明特、斯科基发展，才形成比较完整的共生理论。共生，是指各个共生单元在某种共生环境下，按照一定的共生模式形成的关系。

2.1.2 共生要素

依据学者们提出的共生理论的概念，共生理论主要包括以下几个要素：即共生单元、共生模式和共生环境。

（1）共生单元

共生单元是形成共生体或构成共生关系的基本单位，是形成共生关系的基础。在不同的共生体系中，共生单元是有差异的[②]，即在不同的共生系统中，共生单元会产生变化，例如，在生物学领域，以细胞作为共生体，细胞核、细胞质、线粒体就成为相应的共生单元；在社会学领域，如果我们把家庭作为共生体系，那

[①] 袁纯清.共生理论—兼论小型经济[M].北京:经济科学出版社,1998:1-2.
[②] 袁纯清.共生理论—兼论小型经济[M].北京:经济科学出版社,1998:6-7.

中国知网 https://www.cnki.net

么家庭中的每个成员就相应地成为了这一体系中的共生单元，如果以我们的整个社会为共生体，则社会中的每个成员都是这一体系内的共生单元；在教育领域内，如果以幼儿园作为一个共生体系，那么幼儿园中的教师和学生都是共生单元。而在整个教育体系中，不同层次的学校教育也可以是共生单元，如以整个教育体系作为共生系统，共生单元可以是不同学段的学校教育，即幼儿园教育、小学教育、初中教育、高中教育、高等教育等都可以是这一体系中的共生单元，但如果我们选取教育体系中的教学这一共生体系，那么共生单元则相应的变为各个学段的教学及教学的各个要素，如教学目标、教学内容、教学方法等。因此，共生单元并不是固定不变的，其具有相对性和不确定性，因个体需求和共生体系的特征而有所变化。

（2）共生模式

共生模式主要是指各个共生单元之间的相互联系、相互作用和相互影响的关系。共生模式是各个共生单元进行互动的主要方式和基本载体，在共生体系中起关键作用，共生模式这个载体能使不同共生单元以合适自身的强度和方式在系统中实现物质交换、资源共享，共生关系多种多样，共生程度和共生模式也不尽相同。按照共生单元的共生程度又可将其分为：点共生、间歇共生、连续共生和一体化共生[①]。通过共生单元间不同的共生模式，可以反映出共生单元间的共生程度，同样两个或多个共生单元间的共生模式并不是一成不变的，其会根据共生单元性质的变化或共生环境的不同而有所变化，点共生模式可以演化成间歇共生模式甚至一体化共生模式。

（3）共生环境

共生环境是指共生单元得以存在的大环境、大背景。共生单元以外所有的成分和因素共同构成了这个共生环境。影响共生模式的环境往往是复杂多样的，不同类型的环境对共生关系的影响也不尽相同，按不同的分类方式，共生环境可以分为直接环境和间接环境，主要环境和次要环境。比如经济环境、政策环境、政治环境、社会环境等这些都是影响共生关系的共生环境，但面对不同的共生单元，这些环境对其影响又有所不同，有主次之分，在不同的两个共生体系中，一个体系内的主要共生环境可能是另一个共生体系内的次要环境。共生环境与共生单元

[①] 袁纯清.共生理论—兼论小型经济[M].北京:经济科学出版社,1998:7.

中国知网 https://www.cnki.net

之间存在着相互作用，双方都对另一方起着正向、中性、反向三种类型的作用，这三种作用相互交错。一般而言，我们都希望共生环境对共生单元产生积极的正向推动作用。

共生单元(U)、共生模式(M)与共生环境(E)之间复杂的相互关系形成了多样、多层、差异明显的共生体系。其中，共生三要素之间的关系如图 2-1 所示。

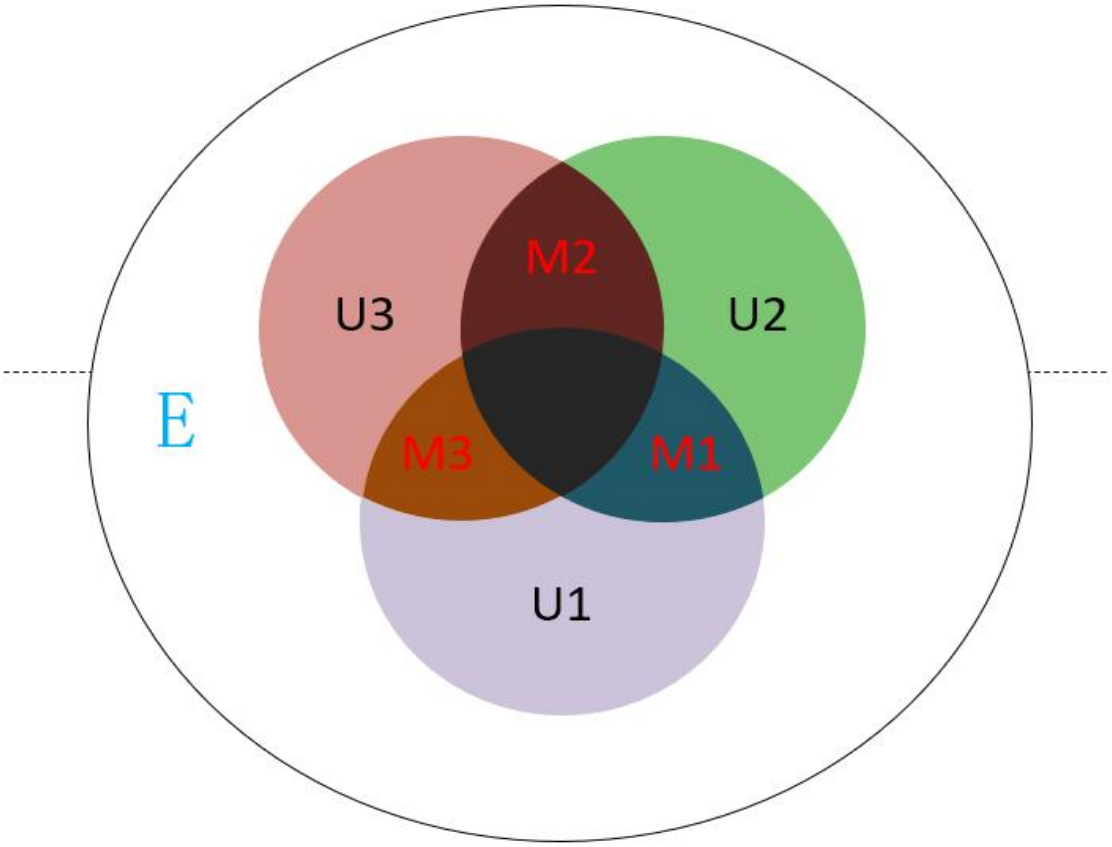


图 2-1 共生要素关系图

2.2 共生理论视域下幼小双向衔接的共生要素及关系解析

共生并不是不同生物间和平共处的状态，更多的指向不同物种间的一种亲密关系，它是指在一定的条件下，同类生物或不同生物间之间和谐共处，达到一种比较协调、平衡的状态，并能够形成一个密不可分、相互关联的整体[①]。幼小衔接问题由来已久，梳理已有研究可以发现，对于幼小衔接问题的研究主要集中于幼儿园做了哪些工作，哪些工作还未做好，长期以来，幼小衔接只是幼儿园面临的任务，只是幼儿园要做的工作，小学在这一工作中要发挥的作用已然被完全忽

[①] 成竹.基于共生理论的滇越国际旅游合作研究[D].昆明:云南大学,2015.

中国知网 https://www.cnki.net

视了。最近几年也有研究者指出要重视小学在幼小衔接中的作用，边淑文在研究中指出，“幼小衔接工作需要幼儿园与小学的共同努力，做好幼小衔接工作，小学责无旁贷”[①]。刘晓晔等人在研究中也对双向协同的幼小衔接做出了说明，提出促进幼小衔接，首先要将两个阶段的“教学大纲”进行统筹协调，从制度设计上进行引领。其次，幼儿园与小学要在教学内容、教学方法和评价方式上相互观摩、相互借鉴，弥补幼儿园与小学之间得断裂。最后要重视幼儿园与小学课程、教学等多方面的内在联系与横向衔接。既然有研究者指出小学应该在幼小衔接中发挥其应有的作用，那么，小学在幼小衔接中究竟扮演着怎样的角色？小学是否应该承担起幼小衔接的工作？幼儿园与小学是否应该合作？合作与否是否更能促进孩子的发展？如果幼儿园与小学的合作是有利的，那么是否可以更默契的合作？带着以上这一系列问题，本研究从共生理论出发，将教育体系视为一个完整的共生体，以幼儿园与小学的教育衔接现状为主线，分析幼小衔接教育的现状，发现它们之间的相互关系，最终促进幼儿园与小学的合作，共同做好幼小衔接工作。

2.2.1 幼小双向衔接教育的共生单元

共生单元是形成共生系统的基础单元，结合共生理论和日本学者大桥薰提出的教育过程的结构，本研究将幼儿园和小学确定为两个主要的共生单元，以教师、课程、教学、环境要素等为载体来探究这两个单元之间的共生模式，在此基础上提出有利于双方发展的、更加优化的共生模式，为实现更高效的双向衔接提出优化建议。

本研究中的共生是指共生单元双方能够互学互鉴，使双方在合作中共赢，达到部分之和大于整体的良好效应，其归根究底是指幼儿园与小学教育的共生，即幼儿园与小学在教师、课程、教学和环境等方面的有效衔接，在双方合作下实现上述方面衔接效果的最大化，使幼儿园和小学以最佳的合作、交流方式来促进幼儿的成长。

（1）幼儿园

[①] 边淑文.做好幼小衔接,小学责无旁贷[J].人民教育,2019(Z1):121.

中国知网 https://www.cnki.net

幼儿园是幼小衔接的主要组织阵地和幼小衔接工作的主要承担者。3-6 岁是幼儿各方面发展的黄金期和关键期，幼儿园是 3-6 岁幼儿教育的主阵地，也是幼小衔接教育的主要承担者，在幼小衔接中扮演着非常重要的角色。幼儿良好的生活习惯、学习习惯和交往能力的培养均需要从幼儿园就开始抓起。教育工作者都知道幼小衔接的内容不是很多家长口中所谓的读、写、算，而是幼儿各种习惯的养成，比如专注性、好奇心、规则意识、整理习惯、交往能力等等，这些都是在幼儿园中慢慢培养起来的。因此，幼儿园作为共生单元，在双向衔接中发挥着举足轻重的作用。

（2）小学

小学作为共生单元之一，其在幼小衔接中的重要作用经常被忽视了。幼小衔接涉及幼儿园和小学两个主体，但在真正的衔接工作中，往往是幼儿园一方面的努力，是幼儿园在向小学衔接，追赶小学的教育步伐，而小学从未回头看幼儿园的教育工作是怎样做的，做的好不好，因此导致这两个共生单元并未有效衔接，也使得幼小衔接工作效率事倍功半。所以，小学作为衔接主体，即双向衔接的共生单元之一，应该发挥其应有的作用，主动了解幼儿在幼儿园的情况和孩子的发展水平，根据每个幼儿的发展特点，双方教师共同开发符合孩子身心发展特点的课程、制定适应幼儿发展特定的教学方案、教学内容和教学方式。

基于以上分析，本研究中以幼儿园和小学作为两个共生单元，着重考察这两个共生单元在教师、课程、教学、环境等方面的衔接状况。幼儿园和小学作为共生单元，其共生的目标是：首先，在教师方面，使双方教师能够通力合作、相互交流，取长补短，形成良好的教师合作效应；其次，在课程方面，共生单元双方能够就衔接课程进行研究、商讨，研发出适合幼儿发展的衔接课程，形成较为统一的双向衔接课程；再次，在教学方面，在共生理论指导下，双方教师能够进行相互的教学观摩、就教学内容和教学方式进行调整，最终以适合每个幼儿的教学方式传授相应的教学内容；最后，在环境方面，幼儿园的环境创设更符合幼儿的身心发展特点，且幼儿已经习惯了幼儿园的环境，所以，小学要适当地改变其班级文化墙的建设，尽可能学习幼儿园的环境创设理念，相互借鉴，创设能够促进孩子身心发展的环境。

中国知网 https://www.cnki.net

2.2.2 幼小双向衔接教育的共生环境

幼小双向衔接的共生环境是维系幼儿园与小学两个共生单元间共生关系的各要素的总和。在幼小双向衔接教育共生体中，共生环境主要包括：政策环境、文化环境和资源环境。

（1）政策环境

国家政府颁布的有关幼小双向衔接的各种政策文件是幼小双向衔接的政策保障和法律依据，能够从顶层设计上保证幼小双向衔接的合理性，证明双向衔接的急迫性。在幼小双向衔接共生体系中，政策环境包括国家、地方政府等颁布的各项政策文件和一些保障双向衔接得以进行的立法和相关规定，在各级政府网站查阅可以发现，国家和地方政府一直以来都比较关注幼小衔接问题，也颁布了许多关于幼小衔接问题的政策文件和相关规定，但对幼小双向衔接做出规定的文件数量还特别少，只有最近几年才开始有所规定，这说明双向衔接问题已然引起了政府的关注，但关注度不够，由于关于双向衔接的政策文件还很少，难以为双向衔接提供良好的政策环境。

（2）文化环境

在幼小衔接共生体中，文化环境集中表现为幼儿园的园所文化和小学的学校文化。学校文化是全校师生共同认可的价值观念和行为方式的总和，具有客观存在性、渗透性和可塑性的特征[①]。大部分幼儿园和小学老师都认可双向衔接并致力于幼小双向衔接工作时，整个教师集体便形成一种积极向上的良好文化氛围，教师可以在日常交流和交往中就双向衔接问题进行探讨和交流，进而渗透、感染周围的同事，使其他教师转变观念，减小衔接工作的阻力。

（3）资源环境

资源环境是双向衔接工作得以顺利开展的物质前提，主要包括物力资源、人力资源和财力资源。物力资源主要指能够促进衔接工作的各种物质环境的总和，包括开展双向衔接工作所需要的电子设备、教学器材、教师培训所需要的场所、课程研发和讨论的场地等；人力资源包括校外聘请的幼小衔接的专家学者、为衔接工作做出贡献的教师及相关人员、学校领导者等，人力资源的开发可以为双向

[①] 秦 瑕.共生理论视阈下乡村初中教师专业发展的管理研究[D].贵阳:贵州师范大学,2022.

中国知网 https://www.cnki.net

衔接提供充足的人才保证，集中力量办大事，实现人多力量大的良好效果，为衔接工作建言献策；财力资源是幼小衔接工作顺利进行的物质基础和经济保障。在幼小双向衔接的共生体系中，经济环境专指能够为衔接工作提供的资金支持，具体表现为针对双向衔接的教师培训费用、改善教室的硬件设施费用、课程研发费用、聘请专家进行讲座和培训的费用等。经济基础是上层建筑的基础和保障，只能拥有足够多的幼小衔接专项资金，才不致因资金链的断裂而引发衔接工作的中断，挫败教师工作的积极性，衔接工作才能更好地开展。

在理想的状态下，双向衔接的共生环境都应起正向的作用，最终达到双向激励的效果，在良好的共生环境影响下实现共生单元的一体化共生。但在实际的共生环境中，存在很多反向共生环境，制约着幼小双向衔接的发展。

2.2.3 幼小双向衔接教育的共生模式

共生模式是共生单元间在合作、沟通、交流中形成的基本关系。按照共生理论，共生行为模式主要有寄生、偏利共生、非对称互惠共生和对称互惠共生模式，共生组织模式有点共生、间歇共生、连续性共生和一体化共生模式[①]。在此，笔者主要讨论的是幼小衔接的共生组织模式。

（1）点共生模式

在幼小双向衔接教育共生体中，点共生主要表现为幼儿园与小学之间在教师、课程、教学和环境等方面片面的、零碎的和不系统的衔接。其中，表现在教师方面主要是少数教师之间就衔接问题存在沟通、交流与合作，而大部分教师则是闭门造车、各行其是，对幼小衔接问题不大关注或在教师联合培训方面，幼儿园和小学双主体都不太重视，更不关注对方就衔接问题的态度；表现在课程方面是幼儿园的五大领域活动与小学的分科课程，没有统一的衔接课程供幼儿园和小学使用，以帮助幼儿从幼儿园向小学成功过渡；在教学方面，表现为双方就教学进行的研讨和相互观摩机会少，教学内容、教学方法和教学手段等的异化；在环境方面，双向衔接的点共生模式则表现为幼儿园的环境创设与小学的主题墙建设有一定的共性，或者其创设理念一致，或者其创设主体一致。点共生模式是共生模式中，共生单元间的共生程度最小，发展受限程度最大，但也有一定发展，此模式

[①] 袁纯清.共生理论—兼论小型经济[M].北京:经济科学出版社,1998:8-9.

中国知网 https://www.cnki.net

下难以实现部分之和大于整体的良好教育效果，也不能多领域、全方位地促进幼儿的成长。

（2）间歇共生模式

间歇共生是较点共生高一级的共生模式，是在点共生模式的基础上形成的，但与点共生模式相比，间歇共生模式下的共生单元的共生度更高，共生次数和共生形式更加多样化，共生关系更加稳定。在双向衔接的共生体系中，间歇共生模式表现为幼儿园和小学在教师、课程、教学和环境等方面存在间歇性衔接。在教师方面，幼儿园教师和小学教师可能在一定时期内就双向衔接存在交流，但一定时期内双方又闭门造车各行其是，就衔接进行的教师联合培训也没有延续性，只有偶尔的和间歇性的培训，没有形成长久的培训机制，同时，教师的衔接意识开始转变，尤其是小学老师已经开始意识到小学在双向衔接中的主体地位，开始转变观念，重视衔接工作；在课程方面，二者的课程存在一定的相似性和共通之处，会就衔接课程进行商讨研发，但这种商讨只局限于某一阶段，或在某一时期被要求时才会出现，并没有长期就衔接课程形成较为一致的看法，为研发共同的衔接课程；在教学方面，幼儿园和小学的教师对对方的教学内容和教学方式有一定了解，并试图改变各自的教学内容与方式，因此二者的教学内容和教学方式有一定的相似之处。此模式下，幼儿园与小学的联系、交流与合作比点共生模式下多，共生程度有所增加，但并未实现真正的共生,即在此模式下幼儿园和小学的衔接更可能是双方教师衔接观念的变化，二者并没有就双向衔接问题形成较为密切的合作与交流，而是在某段时间间隔内存在联系，并未形成长久的亲密合作伙伴关系。

（3）连续性共生模式

连续性共生模式下，共生单元双方能够在一定时间段内形成多次相互作用，联系比较频繁，且这种作用和联系具有稳定性。在幼小双向衔接的共生体系中，幼儿园与小学两个共生单元间在教师、课程、教学和环境方面都存在较为密切的衔接。在教师方面，教师间的衔接不仅仅体现在教师衔接观念的转变，双方教师之间的沟通、交流和合作也增加，并且能形成比较长久稳固的合作伙伴关系，双方能就衔接进行商讨，达成共识；在课程方面，二者能够积极参与衔接课程的开发，共同进行研讨，致力于衔接课程的开发；在教学方面，双方教师能够积极主

中国知网 https://www.cnki.net

动地了解对方的教学内容，观摩课堂教学，知悉教学方法，并就与教学有关的内容进行商讨，改进自身的教学，相互学习，取长补短；环境方面，小学老师能够积极参观幼儿园的环境创设，在参观的基础上进行自己班级的文化墙建设，或为所在班级的文化墙建设建言献策，创设符合儿童发展的班级主题文化墙。

（4）一体化共生模式

一体化共生模式是指共生单元之间多领域、全方位、深层次的合作关系和深层次的沟通与交流，共生度最高，能够形成良好的共生体。在幼小衔接共生体系中，一体化共生表现为幼儿园与小学无论在教师、课程还是教学和环境方面，都形成了密切的衔接关系，在这几方面达成了共识，共同致力于双向衔接，促进衔接工作的开展。具体表现如下：在教师方面，幼儿园和小学教师已经就衔接问题达成共识，共同意识到双向衔接的重要性，衔接工作不再是共生单元一方的问题，而是双方的责任和义务，同时，针对双方教师的联合培训机制也日渐完善，能够针对衔接问题进行专门的和定期的培训；在课程衔接方面，能够形成适合幼儿过渡、学习和发展的衔接课程体系；在教学上，能够形成幼儿园与小学教学衔接共生体、在相互观摩的基础上探讨更利于幼儿发展的教学模式，调整教学内容；在环境方面，教师在环境创设中应该尊重幼儿的主体地位和参与，环境创设和班级主题墙建设需要参考幼儿的意见，提高幼儿的环境参与能力，创设利于幼儿发展的“真环境”。

幼儿园与小学的共生模式主要以双方的合作交流、联合培训为桥梁而形成的，因此主要包括联合培训模式、合作交流模式和评价指导模式。

2.3 共生理论视域下幼小双向衔接的特征与原则

2.3.1 特征

（1）以差异为前提

共生理论不仅强调同类共生单元的共生，更强调异类共生单元间的共生。自古以来便形成了“和而不同”的重要思想，强调我们在追求共同目标的同时不能忽视事物发展的独特性。我国处理外交事务的基本原则是“求同存异”，强调我们在与其他国家交往、交流时要尽可能的达成一致，但同时也不能忽视每个国家的原则和个性，这些思想都突出了事物“个性”。放眼幼小双向衔接教育，同样

中国知网 https://www.cnki.net

适用这个基本的衔接原则，幼儿园和小学作为两个独立的共生单元，其有各自的特点和特色。在衔接教育中，坚持幼儿园与小学教育的独特性是我们要坚持的首要原则，双向衔接教育要在尊重彼此教育特色和差异的基础上，尽可能寻求双方的互动、交流与合作，以双方的差异为前提谋求双方的合作共生，相互借鉴、求同存异、取长补短。

（2）以互动交流为过程

共生体系的形成强调共生单元间的互动、交流和合作，是在互动过程中达到共生的，没有共生单元间的互动和交流，就没有共生模式，更谈不上形成共生体，因此共生系统的形成需要共生单元的过程性互动、交流与合作。在幼小衔接教育中，要实现双方的共生和发展，需要幼儿园和小学两个共生单元在诸多方面的沟通、交流和相互协调，是一个取他人所长，补自己所短的互动过程，两个单元之间的共生需要在双方互动中慢慢形成。

（3）以发展为目的

共生理论强调各个共生单元在互动、合作、交流的基础上，促进各个共生单元共同发展。事物发展的道路是曲折的，前途是光明的，发展性是事物发展的基本规律和必然趋势。共生理论下各个共生单元的基本出发点是在促进各个共生单元自身发展的同时，与其他共生单元进行互动、合作，促进双方共同的发展进步，幼儿园与小学的共生过程是以促进双方发展为目的的互利互惠的过程。

（4）以整体为核心

整体即系统，在这一系统形成过程中，各个共生单元之间需要紧密联系，密切合作，形成一个共生体，在整体中发展个体，以个体发展促进整体进步。共生理论的整体性特点要求幼儿园与小学在进行教育时要有共生意识和整体意识，在开展教育工作时，不能将两者看作独立的个体，而应该始终将二者看成一个有机整体，树立整体意识和大局意识，共同做好衔接工作。

2.3.2 原则

（1）互动性原则

双向衔接涉及到幼儿园和小学两个主要的教育主体，衔接强调的是两个主体之间的互动、交流与合作，在此基础上形成亲密无间的合作伙伴关系，最终形成

中国知网 https://www.cnki.net

衔接共生体，共同促进衔接工作的开展。自古以来闭门造车只能带来落后，幼儿园和小学如果不进行交流和互动，衔接工作则永远无法做好。因此，幼儿园与小学的互动、交流和合作是幼小衔接的前提和基础，其中主要涉及教师间的交流、互动与合作，在双方教师的合作交流中就衔接课程、教学和环境进行交流协商，最终达成双向衔接的共识。

（2）开放性原则

开放性原则要求幼儿园和小学要秉持开放包容的态度，积极接纳对方的意见，求同存异，就衔接问题进行协商，同时要注重听取校外专家的意见和建议，欢迎校外专家入校指导，开展合作和交流。坚持“引进来和走出去”相结合的原则，教师主动走出校园参加相关培训学习先进理念，同时也不拒绝领域内专家对幼小衔接工作的指导。

（3）发展性原则

衔接是以促进幼儿园和小学双方教育质量的提升，最终促进幼儿的身心健康发展为目的的。共生理论下的双向衔接强调幼儿园和小学在教师、课程、教学和环境等衔接要素上达成共生，推动幼儿园和小学教师队伍建设、衔接课程开发、教学和环境衔接，提升教育质量的同时促进幼儿的发展。

2.4 共生理论与幼小双向衔接的契合性分析

幼小双向衔接强调的是幼儿园与小学在互动、合作、交流过程中形成教育合力，共同促进幼儿的成长和发展，共生理论的核心思想是共生单元间在互动中的共同进步，这与双向衔接中幼儿园与小学的共赢是不谋而合的，具有很高的契合性。

2.4.1 共生理论在教育领域的运用

共生理论最早在生物学领域内应用，其最早被运用于教育学领域是在 20 世纪末 21 世纪初，日本民族教育学家小泽有作首次将共生理论引入教育领域，小泽有作先生在“被差别的少数人”的认识基础上，提出了“民族共生 ”的理论[①]，他认为各个民族都是平等的，但由于一些外部因素导致了各民族地位、享受权利

[①] 耿金声,崔斌子.日本民族教育学家小泽有作的生平及其教育活动[J].民族教育研究,1995(04):60-64.

中国知网 https://www.cnki.net

的不平等，部分民族是被压迫、被奴役的，而要实现各民族的平等，达到民族共生，必须发展教育，通过教育来转变意识，提高文化素养，使被压迫民族意识到自己的处境，从而奋起反抗，实现平等、自由和独立，小泽有作先生将此种教育称为“民族共生教育”。自此，共生理论被逐渐运用到教育的各个领域。

近年来，共生理论在教育领域的运用主要体现在：运用共生理论来阐释教育现象的研究也逐渐增加，主要涉及共生理论指导下的农村教育振兴、职业教育人才培养、大中小学教育衔接、国际理解教育、师生关系等方面。

2.4.2 共生理论视域下双向衔接的必要性与可行性分析

促进幼儿园教育与小学教育一体化共生，于幼儿园、小学和幼儿均是有益的举措，是当代教育发展的必然结果和选择。教育是一个有机的、整体的系统，由不同的要素构成，幼儿园教育与小学教育作为该系统的子系统，对整体系统的发展起着重要作用，要把这两个系统置于全局之中，用整体的、发展的眼光来研究它们。

（1）必要性分析

教育的系统性。教育虽然被分为不同的阶段，但教育的每个阶段都有机联系的，各个阶段的发展和演进必须遵循教育的内在发展逻辑和规律，即遵循教育的整体性、系统性特点。共生理论正是强调不同共生单元之间的联系，注重共生单元之间的整体联动和共同发展，因此，用共生理论来指导双向衔接，对于幼小双向衔接教育具有重要意义。本研究以共生理论为基础，强调在共生理论指导下来促进幼儿园和小学这两个不同教育阶段的在教师、课程、教学和环境等方面的衔接，使幼儿园与小学形成一种教育合力，互相沟通、相互交流，在了解各自发展特点的基础上，探索出一条幼小衔接道路，共同促进幼儿的身心健康发展，实现部分之和大于整体的教育效果，因此，以共生理论为基础的幼小双向衔接是非常有必要的。

儿童身心发展具有连续性。儿童身心发展的连续性、阶段性和渐进性要求研究者和教师不能将教育内部的各要素单独划分出来，而必须将教育的各要素、各阶段统筹起来，使系统内的各子系统发挥各自作用的同时，相互协调、相互配合，在互动中促进各自发展。共生理论强调的正是共生单元间亲密无间的互动、交流

中国知网 https://www.cnki.net

和配合，在该理论指导下进行衔接教育，有利于促成幼儿园与小学的合作共赢和共生，也符合幼儿身心发展的连续性特点。

（2）可行性分析

首先，共生理论以差异性为共生的前提，强调差异基础上的共生。幼儿园与小学是教育体系的两个不同发展阶段，既拥有教育的共性，又具有自身教育的独特性，这两个阶段的教育对象是不同年龄阶段的孩子，进行双向衔接，需要在遵循自身独有特点的基础上求同存异，所以在共生理论为指导来研究双向衔接是合理可行的。

其次，双向衔接是一个动态建构的过程。共生理论强调共生单元在互动中的共同发展与进步，这种动态成长过程于幼儿园和小学来说都是受益的。为更好地促进幼儿的发展，幼儿园与小学均要谋求对方的合作，所以二者都要走向彼此，了解彼此的优缺点，取长补短，努力建构幼小双向衔接共生体。共生理论下的双向衔接必须是双方在合作、交流中在教师、课程、教学、环境等诸多方面趋向统一或达成一致，是一个逐渐实现的动态发展过程，在这一过程中，需要双方的共同努力。

最后，双向衔接的目的是促进幼儿园与小学的共同进步与发展，最终以此为基础促进幼儿更好地成长。共生追求的是各共生单元在互补、互惠、互利基础上的共同发展，幼儿园与小学有着同样的育人目标和任务，都为培养人才而服务。双方的合作更利于对幼儿进行教育，所以它们没有理由可以拒绝双向衔接带来的好处，虽然双向衔接可能面临多重阻碍，但幼儿园与小学必须做出尝试，在一次次试错中构建双向衔接共生体，为幼儿的健康成长负责。

中国知网 https://www.cnki.net

中国知网 https://www.cnki.net

第三章 幼小双向衔接的现状调查

为了更好地了解幼小双向衔接的现状，从整体上把握当前幼小双向衔接存在的问题，在前期大量文献阅读的基础上，笔者设计了幼小双向衔接的问卷，并制定了相应的访谈提纲，供后期数据收集使用，为后续研究提供第一手的分析资料。

3.1 调查设计

本调查分为前期的调查准备和后期的调查实施两个阶段。前期准备过程主要分为：选择调查对象和范围、在文献阅读和导师交流的基础上设计研究所用问卷、问卷信效度的预测试和问卷问题的修改；后期的调查实施主要包括问卷发放、回收、信效度检验以及数据分析等。

3.1.1 问卷设计与编制

问卷调查法是本研究所运用的主要研究方法，辅之以访谈法来进行资料互证、充实。调查工具为自编式问卷和访谈，包括附录 A 和附录 B 两个问卷和访谈提纲附录 C 组成。附录 A：《幼小双向衔接的现状调查（幼儿教师卷）》、附录 B：《幼小双向衔接的现状调查（小学教师卷）》、附录 C：《幼小双向衔接问题访谈提纲》。调查内容主要包括以下几部分：

第一部分：被调查对象的基本情况。该部分设计主要用以了解调查对象的基本情况，包括性别、年龄、教龄、学历、职称等相关信息，为后续分析不同调查对象对幼小衔接的认知差异奠定基础，也可以了解不同对象对双向衔接的不同看法。附录 A 中主要涉及 1-9 题，附录 B 中主要涉及 1-7 题。

第二部分：共生单元对双向衔接工作的认知、态度和行为。此部分是调查的重点，也是整个问卷的核心部分。主要包括幼儿园和小学教师对双向衔接的认知、态度及行动等基本维度，如表 3-1 所示。

（1）对双向衔接的认知。包括对衔接开始时间和衔接主体的基本认识、对衔接政策的了解程度、对教师、课程、教学和环境等衔接要素重要性的基本认识等方面。附录 A（幼儿园卷）为问卷第 10、11、12、18 题，其中第 10、11 题主要是单选题，12、18 题采用 Likert5 点量表进行计分统计，1 表示非常不赞同，

中国知网 https://www.cnki.net

5 表示非常赞同。附录 B（小学卷）为第 8、9、10、15 题，其中第 8、9 题为单选题，第 10、15 题为量表题，对量表题同样采用 Likert5 点量表进行计分统计，1 表示非常不赞同，5 表示非常赞同。

（2）双向衔接的态度。包括小学教师与幼儿园教师就双向衔接工作合作的意愿和对衔接工作的毅力两个方面。附录 A（幼儿园卷）为问卷第 13、14 和 17 题，附录 B（小学卷）为第 11、12、14 题。均采用 Likert5 点量表进行计分统计，1 表示非常不愿意，5 表示非常愿意。

（3）双向衔接的行为。双向衔接的行为主要是幼儿园与小学的幼小衔接实践，包括教师衔接实践、课程衔接实践、教学衔接实践和环境衔接实践。附录 A（幼儿园卷）为问卷第 15、16、19、20 题，主要采用 Likert5 点量表进行统计分析，1 表示非常不赞同、5 表示非常赞同。附录 B（小学卷）为第 13、16、17 题，也采用 Likert5 点量表进行统计分析，1 表示非常不赞同、5 表示非常赞同。

表 3-1 幼小双向衔接的维度与指标

总维度	子维度
认知	时间、主体和政策
	教师间的沟通交流
	课程衔接
	教学衔接
	环境衔接
态度	是否愿意进行沟通交流
	是否愿意为课程衔接做努力
	是否愿意进行相互教学观摩和衔接教学教研
	环境创设是否会与幼儿及小学（幼儿园）教师商议
实践	幼小教师间的交流和合作机会与次数
	进行联合课程教研的机会与次数
	联合教学教研和相互教学观摩
	环境创设中幼儿的参与度

第三部分：幼小双向衔接问题的影响因素。附录 A 为 21、22 题附录 B 为 18、19 题。

中国知网 https://www.cnki.net

以上三部分除了基本信息及个别问题外，大部分采用李克特（Likert）五点量表法进行数据统计，五个选项分别为：“非常不赞同”、“比较不赞同”、“一般”、“比较赞同”、“非常赞同”，并对五个选项分别赋值：1、2、3、4、5，为后续问卷回收后的数据统计和分析提供便利。

3.1.2 试测问卷的信效度

问卷的信效度检测是保证问卷合理性和科学性的重要依据和关键步骤。由于本研究中的研究工具是自编式问卷，因此，为保证问卷设计的科学合理，研究者于 2022 年 10 月初进行了预调研，通过问卷星向身边的幼儿园教师共发放问卷 91 份，有效回收 79 份。在问卷回收后，将回收到的有效问卷导入 SPSS26 进行问卷的信效度试测。本研究包括附录 A 和附录 B 两个问卷，由于附录 A 和附录 B 除基本信息部分有差异外，其他部分均无差异，因此在试测问卷信效度时，并未将二者分开测试，而是只试测一个问卷的信效度来代表整个问卷的信效度。根据试测的信效度结果，对问卷做出修改和调整后再予以正式发放。

（1）问卷信度试测

表 3-2 问卷可靠性分析结果

克隆巴赫 Alpha	项数
.886	19

信度是问卷可靠性、内部一致性和稳定性的衡量标准。本研究中对于问卷信度的测试主要采用克隆巴赫系数法（Cronbach’s Alpha 法）进行试测分析，一般认为，当 Cronbach’s Alpha 系数 α 高于 0.7 时，表示问卷的信度良好，即问卷内部一致性较高，问卷数据稳定性强，问卷信度较好；当 Cronbach’s Alpha 系数 α 低于 0.7 时，表明问卷的信度较差，内部一致性和稳定性也较差，即问卷信度不良。通过对回收到的 79 份有效问卷进行可靠性分析，发现问卷的克隆巴赫系数为 0.886（如表 3-2），大于 0.7，表明该自编问卷的信度较好，可以进行接下来的效度检测。

（2）问卷效度试测

问卷效度是问卷有效性的衡量标准。常用的量表效度检验方法 KMO 和巴特利特球形度检验，即探索性因子检验法，一般情况下认为 KMO 值高于 0.6 才适合进

中国知网 https://www.cnki.net

行因子分析，即 KMO 值大于 0.6，表明问卷具有效度，而要保证问卷的效度良好，则需要使问卷的 KMO 值大于 0.8。通过将预调研期间回收到的 79 份问卷数据导入 SPSS26 中进行探索性因子分析，得出表 3-3 的检测结果，结果显示，问卷的 KMO 值为 0.877，该数据从侧面反映出问卷是具有良好效度的。

表 3-3 KMO 和巴特利特检验结果

KMO 取样适切性量数		.877
巴特利特球形度检验	近似卡方	1612.225
	自由度	171
	显著性	.000

3.2 调查的实施过程

3.2.1 调查过程

本研究的调查分为两个阶段进行。前期于 2022 年 10 月初开始预调研，在保证问卷信效度良好的基础上，于 2022 年 10 月中旬展开正式调查。本研究的调查对象为河南省域内的幼儿园教师和小学教师，数据收集工作主要是在笔者导师帮助下完成的。将提前编制好的问卷通过问卷星发给调查对象，并通过线上“滚雪球”的方式来扩大样本容量，调查对象所填写的问卷将通过问卷星自动保存。在问卷设计中强调本研究仅用于科学研究，不会泄露研究对象的真实信息和个人隐私，严格遵守科研伦理，避免在调查过程中为研究对象带来抵触心理。截止回收时间为 2022 年 10 月底，在研究者导师的帮助下，本研究最终回收问卷共 1200 份，其中包括幼儿园教师卷 900 份，小学教师卷 300 份，剔除无效问卷（未填写完整问卷和胡乱填写问卷）后，有效问卷 1016 份，包括幼儿园 797 份，小学 219 份，有效回收率为 84.7%。

3.2.2 研究样本的基本结构

因研究涉及到幼儿园教师和小学教师这两类群体，因此对样本结构的呈现也分为幼儿园样本结构和小学样本结构。其中，幼儿园教师的样本结构统计结果如下表 3-4 所示，小学教师的样本结构如下表 3-5 所示（调查对象的样本结构，主要包括性别、年龄、学历、教龄、职位、职称等）所示：

中国知网 https://www.cnki.net

表 3-4 幼儿园教师样本特征统计

变量	类别	例数（人）	百分比（%）
性别	男	8	1.0
	女	789	99.0
年龄	26 岁以下	215	27.0
	26-35 岁	358	44.9
	36-45 岁	185	23.2
	45 岁以上	39	4.9
学历	研究生及以上	3	0.4
	本科	388	42.8
	大专	404	56.8
毕业专业	师范类	627	79.7
	非师范类	170	21.3
教龄	3 年以下	184	23.1
	3-5 年	194	24.3
	6-10 年	206	25.8
	10 年以上	213	26.7
职位	园长	19	2.4
	副园长	18	2.3
	教研组长	47	5.9
	教师	608	76.3
	保育工作者	105	13.2
编制类型	正式编制	219	27.5
	临聘教师	541	67.9
	特岗教师	27	3.4
	支教教师	10	1.3
幼儿园性质	公办园	451	56.6
	民办园	346	43.4
园所地理位置	市级及以上城市	632	79.3

中国知网 https://www.cnki.net

	县城	21	2.6
	乡镇	71	8.9
	城乡结合部	73	9.2

表 3-5 小学教师的样本特征统计

变量	类别	例数（人）	百分比（%）
性别	男	16	7.3
	女	203	92.7
年龄	25 岁及以下	20	9.1
	26-35 岁	130	59.4
	36-45 岁	57	26.0
	46 岁及以上	12	5.5
教龄	3 年以下	28	12.8
	3-5 年	40	18.3
	6-10 年	61	27.9
	10 年以上	90	41.1
学历	研究生及以上	8	3.7
	本科	195	89.0
	大专	16	7.3
毕业专业	师范类	167	76.3
	非师范类	52	23.7
职位	校长	5	2.3
	副校长	2	0.9
	教研组长	18	8.2
	教师	194	88.6
编制类型	正式编制	202	92.2
	临聘教师	13	5.9
	特岗教师	4	1.8

由表 3-4 和 3-5 可知，在所有的调查对象中，女教师人数为 992 人，占总调

中国知网 https://www.cnki.net

查人数的97.6%，男教师人数为24人，占总调查人数的2.4%，女性数量远超男性。

在年龄上，25岁及以下的教师有235人，占比为23.12%；26-35岁的教师有488人，占比为48.03%；36-45岁的教师有274人，占比为26.96%；45岁以上教师有51人，占比为5.01%。在以上四个年龄阶段中，25岁以下教师人数和36-45岁教师人数数量占比相当，26-35岁人数最多，占总人数的一半，45岁以上教师人数最少。

在教龄上，教龄3年以下的教师有212人，占比20.86%；3-5年的教师有234人，占比23.03%；6-10年的教师有267人，占比26.27%；10年以上的教师有303人，占比为29.82%。从教师教龄分布来看，各个教龄阶段教师占比比较均匀。

在学历上，研究生及以上学历的人数为11人，占比1.08%；本科学历人数为516人，占比50.78%；大专人数402人，占比39.56%；高中及以下学历人数为20人，占比1.96%，其中高中及以下学历的教师只涉及幼儿园，小学教师并没有学历在高中及以下的。从教师整体学历来看，本科毕业人数最多，专科次之，研究生学历的人数最少，还有部分幼儿园教师学历为高中毕业。

在毕业专业上，师范类专业毕业教师人数为794人，占比78.14%。其中，幼儿园教师毕业于师范类学前教育专业的人数为527人，占幼儿园调查对象的66.10%，毕业于师范类非学前教育专业的教师人数为100，占幼儿园调查对象的9.84%，非师范类专业毕业教师人数为222人，占比21.85%，其中小学教师52人，幼儿园教师170人。

在职位上，园长/校长人数为24人，占比2.36%；副园长/校长人数为20，占比1.96%；教研组长人数为65人，占比6.39%；教师人数为802，占比78.93%。在职位这一变量上，园长/校长人数最少，教师人数最多。

从编制类型看，正式编制教师人数为412人，占比41.42%，其中小学教师人数较幼儿园教师多；临聘教师人数为554人，占比54.52%，其中幼儿园教师占比比小学大，为97.65%；特岗教师人数为31，占比3.05%；支教教师10人，占比0.98%，都为幼儿园教师。在编制类型这一变量上，小学教师以正式编制居多，而幼儿园教师临聘教师占比最大。

中国知网 https://www.cnki.net

从办园性质来看，有 451 名幼儿园教师在公办园，占幼儿园教师的 56.6%，民办幼儿园教师 346 名，占 43.4%。在这一变量上，公办园教师和民办园教师数量相当。

从园所的地理位置来看，幼儿园位于市级及以上城市占比为 79.3%，县城为 2.6%，乡镇为 8.9%，城乡结合部为 9.2%。有 80%的幼儿园位于市级及以上城市，县城及以下占比小。

3.2.3 正式问卷的信效度检测

在正式试测前笔者已经对问卷的信效度进行了试测，试测结果显示问卷信效度良好，因预测试之后笔者对问卷的部分问题进行了简单调整和修改，因此在正式问卷回收后，再一次进行了信效度检验，以确保试测结果的真实有效，检验结果如下：

（1）信度检验

通过 SPSS26 对回收后的一千多份问卷进行可靠性检验后获得的幼儿园卷和小学卷的克隆巴赫系数如表 3-6 所示，从认知、态度、行为等维度分别进行了可靠性检验，两份问卷在以上三个维度的克隆巴赫 Alpha 值均大于 0.8，最后又对两份问卷的整体信度进行了检验，二者的值分别为 0.864 和 0.877，克隆巴赫系数也均大于 0.8，说明自编问卷的信度较好，内部一致性较高。

表 3-6 问卷可靠性结果统计

	幼儿园卷		小学卷	
维度	克隆巴赫 Alpha	项数	克隆巴赫 Alpha	项数
认知层面	0.891	11	0.936	11
态度层面	0.832	7	0.866	6
行为层面	0.850	11	0.902	8
整体 Alpha	.864	30	0.877	25

（2）效度检验

幼儿园卷和小学卷的 KMO 值如表 3-7 所示，分别为 0.941 和 0.911，二者的值均高于 0.9，表明问卷的效度良好。

表 3-7 问卷 KMO 和巴特利特检验结果

中国知网 https://www.cnki.net

		幼儿园卷	小学卷
KMO 取样适切性量数		.941	.911
巴特利特球形度检验	近似卡方	36748.114	12546.221
	自由度	741	561
	显著性	.000	.000

3.3 幼小双向衔接现状的描述性统计分析

3.3.1 教师双向衔接的认知现状

本研究中，教师对幼小衔接的基本认知主要从以下方面展开调查：对幼小时间、主体、政策认知、其他维度认知，即教师、课程、教学和环境等主要方面的基本认识，因此在进行统计分析时也从这几个方面展开，运用 SPSS26 进行描述性统计分析。

（1）对幼小衔接开展时间的认知

幼小衔接工作开展的时间与衔接工作的成效息息相关，衔接工作开始的时间越早，衔接成效越好。

表 3-8 教师对幼小衔接时间认知的描述性统计

题项	主体	样本	均值	标准差
幼小衔接工作开始的时间	幼儿园	797	3.47	0.860
	小学	219	3.21	0.954

表 3-8 和图 3-1 是幼儿园教师和小学教师对幼小衔接工作开展时间的基本认识，由表 3-8 可知，幼儿园教师和小学教师在这一维度的均值分别为 3.47 和 3.21，远低于良好值 4.00，表明双方教师对幼小衔接开始的时间存在内部差异，对衔接工作开始的时间没有达成统一认识。

图 3-1 也有所反映，无论是幼儿园教师内部还是小学教师内部，对幼小衔接工作开始的时间存在不同的看法和声音，幼儿园教师与小学教师对衔接工作开始时间的看法差异性较大。其中，有 8%左右的幼儿园和小学教师认为幼小衔接开始的时间是幼儿园大班毕业后的暑假；有 43%左右的幼儿园老师和 23%左右的小学老师认为幼小衔接应该贯穿整个幼儿园阶段；有约 40%的幼儿园老师认为开展幼小衔接工作的时间是大班，小学教师该部分占比甚至高达 65%；另外，认为幼

中国知网 https://www.cnki.net

小衔接工作开始时间是中班和小班的幼儿园教师占比分别为 5%和 3.76%，该部分小学教师占比分别为 2.28%和 1.37%。

图 3-1 教师对幼小衔接时间的认知（%）

（2）对幼小衔接工作主体的认知

幼小衔接的主体指在幼小衔接工作中的相关责任方，如下图 3-2 所示，幼儿园教师、小学教师对衔接主体的认知也存在一定差异。幼儿园教师认为幼小衔接的主体以幼儿园为主、小学次之、家庭最后，而小学教师则认为要以幼儿园为主、家庭次之、小学最后，说明小学大部分教师还未认识到小学在衔接中的主要责任。其中双方有 90%以上的教师认识到幼儿园在衔接中的主体地位，有 70%左右的教师也认识到小学在衔接中的主体地位。此外，在幼儿园教师中，有 60%的人认为家庭也是幼小衔接工作的主要责任方，小学教师则有 70%的人认为家庭是幼小衔接的主体之一，但小学教师认为在小学与家庭这两个主要责任方中，比起小学，家庭对幼小衔接的责任更大。与此同时，双方部分教师也认识到了社区在幼小衔接中的主体地位，占比 30%左右。说明幼儿园教师和小学教师都不同程度地认识到了幼儿园、小学、家庭和社区在幼小衔接中的主体地位，其中以幼儿园为主要责任方，家庭和小学并列位居第二，社区为第三。

中国知网 https://www.cnki.net

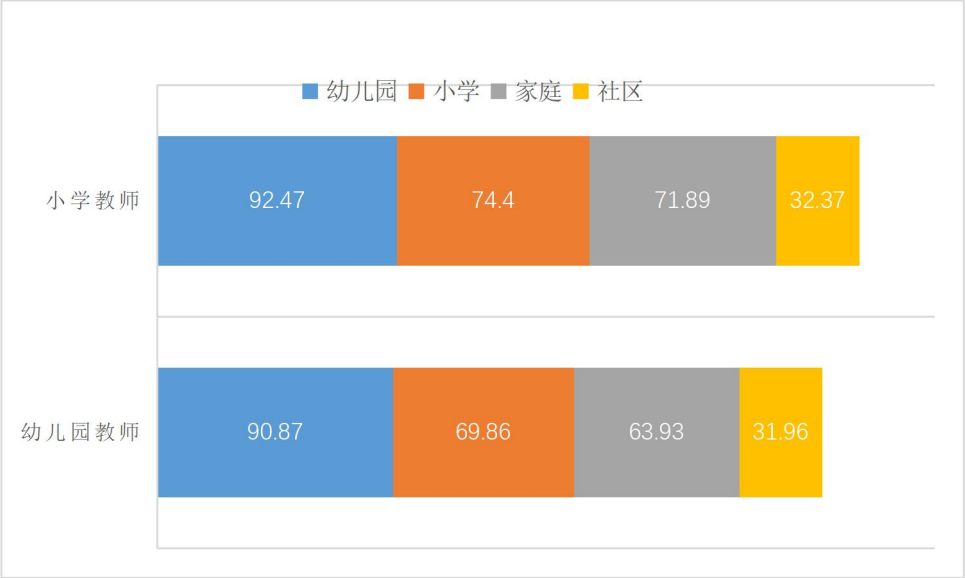


图 3-2 教师对幼小衔接主体的认知（%）

（3）对幼小衔接政策的基本认知

表 3-9 和表 3-10 分别为幼儿园教师和小学教师对幼小衔接中政策这一要素基本认知的描述性统计表，主要包括各题项的均值和标准差。幼儿园教师的总均值为 4.02，小学教师的总均值为 3.90，幼儿园的均值较小学稍高一点，小学的均值为 3.90，这从侧面反映出小学教师对政策的不认同。

表 3-9 幼儿园教师对政策认知的描述性统计

题项	样本	均值	标准差	总均值	总标准差
了解教育部关于幼小衔接的政策动向	797	4.10	0.882	4.02	0.964
认同小学零起点教学的政策导向		3.95	1.046		

表 3-10 小学教师对政策认知的描述性统计

题项	样本	均值	标准差	总均值	总标准差
您了解教育部关于幼小衔接的政策动向	219	3.86	0.877	3.90	0.868
您赞同小学零起点教学的政策导向		3.95	1.207		

（4）对教师衔接的基本认知

表 3-11 和表 3-12 分别为幼儿园教师和小学教师对幼小衔接中教师衔接这一要素基本认知的描述性统计表，主要包括各题项的均值和标准差。幼儿园教师的总均值为 4.38，小学教师的总均值为 4.36，表明幼儿园和小学老师都认为教师这一衔接要素对幼小双向衔接具有重要意义，幼儿园与小学教师的衔接是促进双

中国知网 https://www.cnki.net

向衔接工作开展的重要动力。

表 3-11 幼儿园教师对教师衔接认知的描述性统计

题项	样本	均值	标准差	总均值	总标准差
教师衔接的重要性	797	4.58	0.893	4.48	0.851
幼儿园与小学教师间的交流很重要		4.39	0.810		

表 3-12 小学教师对教师衔接认知的描述性统计

题项	样本	均值	标准差	总均值	总标准差
教师衔接的重要性	219	4.39	1.084	4.36	0.952
幼儿园与小学教师间的交流很有必要		4.34	0.821		

（5）对课程衔接的基本认知

表 3-13 和表 3-14 分别为幼儿园教师和小学教师对幼小衔接中课程衔接这一要素基本认知的描述性统计表，主要包括各题项的均值和标准差。其中，幼儿园教师在这一维度的总均值为 4.45，小学教师在这一维度的总均值是 4.41，表明双方教师对幼小衔接课程的认知高度一致，都认为幼儿园和小学的课程衔接对双向衔接具有重要意义，是开展双向衔接工作需要重点关注的要素之一。

表 3-13 幼儿园教师对课程衔接认知的描述性统计

题项	样本	均值	标准差	总均值	总标准差
课程衔接的重要性	797	4.51	0.902	4.45	0.839
研发适合幼儿园和小学双方的衔接课程很重要		4.41	0.777		

表 3-14 小学教师对课程衔接认知的描述性统计

题项	样本	均值	标准差	总均值	总标准差
课程衔接的重要性	219	4.41	1.085	4.41	0.993
研发适合幼儿园和小学双方的衔接课程很重要		4.41	0.781		

（6）对教学衔接的基本认知

表 3-15 和表 3-16 分别为幼儿园教师和小学教师对幼小衔接中课程衔接这一

中国知网 https://www.cnki.net

要素基本认知的描述性统计表，主要包括各题项的均值和标准差。其中，幼儿园教师在这一维度的总均值为 4.43，小学教师在这一维度的总均值是 4.34，与良好值 4.00 相比较高，说明双方教师都比较认可教学衔接在双向衔接中的重要作用，认为幼儿园与小学的教学衔接是影响双向衔接工作顺利开展的重要因素。

表 3-15 幼儿园教师对教学衔接的描述性统计

题项	样本	均值	标准差	总均值	总标准差
教学衔接的重要性	797	4.54	0.909	4.43	0.856
双方教师进行相互的课堂教学观摩很有必要		4.32	0.804		

表 3-16 小学教师对教学衔接认知的描述性统计

题项	样本	均值	标准差	总均值	总标准差
教学衔接的重要性	219	4.42	1.087	4.34	0.976
幼儿园与小学教师之间的教学观摩很重要		4.27	0.886		

（7）对环境衔接的基本认知

表3-17和表3-18分别为幼儿园教师和小学教师对幼小衔接中环境衔接这一要素基本认知的描述性统计表，主要包括每个题项的均值和标准差、总均值和总标准差。其中，幼儿园教师在这一维度的总均值为4.48，小学教师在这一维度的总均值是3.87，说明幼儿园教师能够认识到环境衔接对幼儿身心发展的重要性，但小学教师倾向于忽视环境要素对幼儿身心发展的重要作用，不认可双向衔接中环境这一要素的衔接。

表 3-17 幼儿园教师对环境衔接认知的描述性统计

题项	样本	均值	标准差	总均值	总标准差
环境衔接的重要性	797	4.51	0.902	4.48	0.823
创设符合幼儿身心发展规律的环境很重要		4.46	0.745		

中国知网 https://www.cnki.net

表 3-18 小学教师对环境衔接认知的描述性统计

题项	样本	均值	标准差	总均值	总标准差
教学衔接的重要性	219	3.82	0.961	3.87	0.981
幼儿园与小学教师之间的教学观摩很重要		3.93	0.776		

综上所述，双方教师对教师、课程、教学等衔接要素的认可具有内在一致性，即幼儿园和小学教师都认同其在衔接中的重要意义，但对时间、主体等要素，双方教师的认知存在明显的差异，同时对环境和政策的认可度低。

在幼儿园教师基本认知的描述性统计分析表中，题项“幼小衔接工作开始的时间”均值为 3.47，表明幼儿园教师对幼小衔接的开始时间存在意见分歧，关于幼小衔接开始的时间，幼儿园教师间没有形成统一的认识，存在错误认知或认知偏差。其他维度的均值都大于 4.00，说明幼儿园教师对幼小衔接政策比较了解，也比较认同教师、课程、教学和环境等基本要素对开展衔接工作的重要性。

在小学教师基本认知的描述性统计表中，题项“环境衔接的重要性（3.82）”、“创设符合幼儿身心发展的环境很重要（3.93）”、“您了解教育部关于幼小衔接的政策导向（3.86）”、“您赞同小学零起点教学的政策导向（3.95）”等的均值都小于 4.00，其他维度的均值大于 4.00。说明小学教师对环境这一衔接要素的认可度不高，且对幼小衔接政策的关注度和认可度不够，对其他衔接要素的认可度较高。

3.3.2 教师对双向衔接的基本态度的现状

只有双方教师对幼小衔接予以充分认同并积极引导衔接工作的开展，幼小衔接工作才能真正得到落实。因此，教师对幼小衔接的态度是衡量其对幼小衔接工作认同的重要衡量指标。

表 3-19 是幼儿园教师对幼小衔接工作态度的描述性统计结果。如表 3-19 所示，幼儿园教师对幼小衔接工作态度的总均值为 4.08，大于 4.00，表明大部分幼儿园教师对幼小衔接工作持正向积极的态度。其中，题项“就衔接工作，您与小学教师合作的意愿”的均值最高（4.45），说明幼儿园教师很乐意与小学教师一起促进双向衔接工作的开展；而题项“您愿意与小学教师合作，但常因时间

中国知网 https://www.cnki.net

精力不足而想要放弃”的均值仅为2.69，说明幼儿园教师在愿意合作的同时，其对幼小衔接工作的意志力和坚持性不够，会因其他外在因素的干扰而中断甚至放弃衔接工作的进行，同时也表明教师用于衔接工作的时间精力不够；在课程、教学和环境衔接意愿方面的均值都大于4.0，表明在这几方面的衔接意愿较强。但总体而言，无论是教师、课程、教学和环境哪方面的衔接，幼儿园教师因时间精力不足而放弃衔接的可能性较大，表明幼儿园教师总体的衔接意愿较好，但进行衔接工作的意志力和坚持性不够，容易放弃。

表3-19 幼儿园教师对幼小衔接态度的描述性统计

题项	样本	均值	标准差
就衔接工作，您与小学老师合作的意愿	797	4.45	0.845
您愿意与小学教师合作，但常因时间精力不足而想要放弃	797	2.69	1.166
与小学老师就衔接工作沟通交流的意愿	797	4.36	0.820
与小学教师合作进行衔接课程开发的意愿	797	4.33	0.826
去小学进行课堂教学观摩的意愿	797	4.38	0.811
就环境创设咨询小学老师意见的意愿	797	4.31	0.842
总计		4.08	0.885

表3-20是小学教师对幼小衔接工作态度的描述性统计。如表3-20所示，小学教师对幼小衔接态度的总均值为4.17，说明大部分小学教师对幼小衔接工作持积极的态度。

在具体题项上，题项“与幼儿园老师就孩子的发展情况进行交流的意愿”均值最高，为4.35，题项“您愿意与幼儿园老师合作，但常因时间精力有限而想要放弃”的均值最低，为3.83，表明小学教师与幼儿园教师就幼儿发展情况进行沟通交流的意愿较强，但合作的意志力和坚持性不够，会因时间精力不足而无法坚持，中断甚至放弃衔接工作的开展。

中国知网 https://www.cnki.net

表 3-20 小学教师对幼小衔接态度的描述性统计

题项	样本	均值	标准差
就衔接工作，您与幼儿园老师合作的意愿	219	4.10	1.057
您愿意与幼儿园老师合作，但常因时间精力有限而想要放弃	219	3.83	1.199
与幼儿园老师就孩子的发展情况进行交流的意愿	219	4.35	0.918
去幼儿园进行课堂教学观摩的意愿	219	4.31	0.926
与幼儿园老师一起研发幼小衔接课程的意愿	219	4.23	0.989
就班级主题墙的建设咨询幼儿园教师的意愿	219	4.22	0.991
总计		4.17	1.01

综上所述，观察幼儿园和小学教师对幼小衔接基本态度的描述性统计表（表 3-19 和表 3-20）可以发现，幼儿园教师和小学教师对幼小衔接基本态度的总均值大于 4.00，表明双方教师都愿意与对方合作进行衔接工作，但涉及到教师在衔接工作中的毅力和坚持性题项的均值都小于 4.00，幼儿园教师的均值为 2.69，小学教师的均值为 3.83，表明幼儿园教师和小学教师面对繁杂的日常教育教学工作时，无法继续坚持开展衔接工作，其中幼儿园教师的均值最低，幼儿园教师的时间精力更少，这与幼儿园繁杂的工作事务有很大关联。

3.3.3 双向衔接实践的现状

幼小衔接工作不能只停留于思想观念层面，最终必须见诸于具体的幼小衔接行动中来，在实践中检验成效，才能有效促进双向衔接工作的开展。

表 3-21 是幼儿园幼小衔接实践的描述性统计分析，观察表格数据可以发现，幼小衔接行为的总均值为 3.04，远低于良好值 4.00，说明幼小衔接工作在实践层面并未采取措施积极进行衔接，或实践成效并不理想。

在具体题项上，题项“您会积极主动地了解小学的教学情况，积极与小学衔接”的均值最高（4.14），说明幼儿园教师会积极主动地向小学靠拢，了解小学的教学情况，积极进行衔接工作；在题项“您会及时关注并上网查找有关幼小衔接的政策文件”的均值为 4.04，表明幼儿园教师平时比较关注幼小衔接的政策动向，了解上级部门关于幼小衔接的最新指示；在幼小衔接行为这一具体维度上，除以上两个题项的均值大于 4.00，其他题项的均值都小于 4.00，表明幼儿园的

中国知网 https://www.cnki.net

幼小衔接实践工作做的并不理想，尤其在教师、课程、教学和环境这写衔接要素上的实践不足。

表 3-21 幼儿园教师对幼小衔接行为的描述性统计

题项	样本	均值	标准差
您会及时关注并上网查找有关幼小衔接的政策文件	797	4.04	.859
您会积极主动地了解小学的教学情况，积极与小学衔接	797	4.14	.862
您与小学老师一起参加幼小衔接培训的机会	797	3.77	1.084
园所为您提供有关幼小衔接培训的次数	797	3.06	1.176
您与小学老师就衔接工作沟通交流的次数	797	3.65	1.091
您与小学老师就幼儿发展情况进行沟通交流的次数	797	3.65	1.111
您与小学老师进行相互教学观摩的次数	797	3.76	1.081
您与小学教师就幼小衔接课程进行研讨的机会	797	3.75	1.097
一学年内小学老师来园参观教研和讲座的次数	797	2.84	.804
一学年内您去小学参观教研的次数	797	2.79	.812
一学年内您组织孩子参观小学的次数	797	2.83	.744
一学年内园所组织专门的幼小衔接讲座的次数	797	2.15	.859
一学年内园所接受教育相关部门对幼小衔接工作的指导或评价的次数	797	2.17	.848
总计	797	3.04	

表 3-22 是小学教师对幼小衔接行为的描述性统计，小学教师对幼小衔接行为的总均值仅为 2.76，远远小于良好值 4.00，说明小学对幼小衔接实践工作的重视度不够，幼小衔接的实践工作不到位。

在具体题项上，“您会主动了解幼儿园的教学情况，积极进行衔接工作”这一题项的均值最高（4.21），说明小学教师已经开始了解幼儿园的教育教学情况，积极向幼儿园衔接，但题项“一学年内您组织孩子去幼儿园讲座的次数”的均值最低（2.16），除此之外，涉及幼小衔接行动的题项均值大多数都小于 3.00，说明小学基本没有进行幼小衔接实践工作。

中国知网 https://www.cnki.net

表 3-22 小学教师对幼小衔接行为的描述性统计

题项	N	$\bar{X}$	S
您会及时关注并上网查找幼小衔接的相关政策文件	219	2.43	1.168
您会主动了解幼儿园的教学情况，积极进行衔接工作	219	4.21	0.815
班级主题墙建设中孩子的参与情况	219	2.36	0.622
您与幼儿园老师一起参加幼小衔接培训的机会	219	3.20	1.272
学校为您提供有关幼小衔接培训的机会	219	2.95	1.207
您与幼儿园老师就衔接工作沟通交流的次数	219	2.99	1.204
您与幼儿园老师就幼儿身心发展情况交流的机会	219	2.96	1.192
您与幼儿园老师进行相互教学观摩的次数	219	3.08	1.230
您与幼儿园老师就幼小衔接课程进行研讨的机会	219	3.08	1.230
一学年内幼儿园老师来校参观教研和讲座的次数	219	2.33	0.819
一学年内您去幼儿园参观教研的次数	219	2.24	0.840
一学年内您组织孩子去幼儿园讲座的次数	219	2.16	0.839
一学年内学校组织幼小衔接的培训或讲座的次数	219	2.31	0.787
一学年内学校接受教育部相关部门指导评价的次数	219	2.32	0.795
总计		2.76	1.001

综上所述，对于双向衔接实践的现状，主要借助幼儿园和小学在教师、课程、教学和环境等方面开展的幼小衔接实践来说明。无论幼儿园教师和小学教师的衔接理念多好，衔接意愿多强烈，最后如果不能付诸于幼小衔接的具体实践，正确的理念和坚定的衔接态度最终都是无效的，只有在正确衔接理念的引导下，教师秉持坚定的幼小衔接态度，使幼小衔接工作走向真正的实践，才能真正推动双向衔接。

通过对幼小衔接行为的描述性统计表（表 3-21、表 3-22）的分析可以发现，幼儿园和小学在幼小衔接的具体实践上付出的努力不够，无论教师、课程、教学和环境哪一衔接要素，在具体的实践层面并未真正落实（各个题项的均值均小于 4.00），说明幼小衔接的实践工作需进一步加强。

中国知网 https://www.cnki.net

第四章 共生理论视域下幼小双向衔接的问题及成因分析

共生理论强调各个共生单元之间亲密无间的友好合作关系，幼儿园与小学的“共生”表现为幼儿园与小学在有效互动、合作、交流的基础上形成的深层次、全方位、多领域的衔接关系，最终达到合作共赢，共同促进幼儿成长的理想化状态。通过上述调查可以发现，幼儿园与小学在幼小衔接问题上并未达成共识，二者之间就幼小衔接进行的合作、交流和互动并未达到理想状态，说明二者之间并未建立有效的共生关系。有效的共生不仅需要共生单元之间形成共识，建立亲密无间的友好合作伙伴关系，更需要各个共生单元之间共生模式的最优化，同时要以良好的共生环境作为共生的保障，只有在良好的共生环境下，共生单元之间形成最优化的共生模式，共生单元之间才能形成良好有效的共生关系，达到共生状态。通过挖掘幼小双向衔接中存在的问题，剖析产生问题的原因，可以为提出有效的幼小双向衔接路径提供充分的依据。

4.1 幼小双向衔接的问题归纳

有矛盾就有问题，问题源于矛盾，矛盾存于现实，任何行动所采取的价值立场与价值判断，都与其思想观念和问题意识紧密联系。而正确的思想观念与明确的问题意识，需要基于对现实问题的真实认识与综合判断来获得[①]。幼小双向衔接的目的在于使幼儿园与小学形成一体化共生，在互动、合作交流中就幼小衔接问题达成共识，在教师、课程、教学和环境等方面建立有效的衔接关系，形成一体化共生模式。但通过调查可以发现，幼儿园与小学作为两个共生单元，它们在教师、课程、教学和环境等衔接方面还存在诸多问题。

[①] 邱燕楠.走向“教育共生”之路[D].上海:华东师范大学,2022.

中国知网 https://www.cnki.net

4.1.1 幼儿园和小学各自为政

(1) 教师对幼小衔接存在错误认知

①将幼小衔接工作开始的时间窄化、片面化

由问卷数据的描述性统计分析结果来看，题项“幼儿园教师和小学教师对幼小衔接开始时间”的均值分别为3.47和3.21，远较良好水平低，而且小学教师的值比幼儿园教师的值低0.26，说明小学教师对幼小衔接开始的时间存在的争议更大。同时，部分幼儿园教师和大部分小学教师对幼小衔接的时间存在理解偏差，认为幼小衔接工作是幼儿园大班的一项工作，将幼小衔接的时间窄化为大班。尤其是小学教师，大部分认为幼小衔接开始的时间是幼儿园大班和大班毕业后的暑假（如表4-1）。在问到幼小衔接开始的时间时，小学教师A说到：“幼小衔接工作在幼儿大班开始就可以了，没必要太早进行衔接工作。”小学教师B则认为：“衔接工作从大班毕业后的暑假开始就可以。”幼儿园教师A则说到：“幼小衔接工作应该从幼儿园小班就开始，但现在很多老师将其理解为大班的一项工作，对衔接工作开始的时间存在诸多误解。”

表4-1 教师对幼小衔接工作开始时间的认识

	幼儿园		小学	
时间	频率	百分比（%）	频率	百分比（%）
小班	30	3.8	3	1.4
中班	40	5.0	5	2.3
大班	321	40.3	143	65.3
整个幼儿园阶段	341	42.8	49	22.4
大班毕业后的暑假	65	8.2	19	8.7
总计	797	100.0	219	100.0

②小学教师未认识到自身在幼小衔接中的主体责任和地位

幼小衔接涉及到幼儿园和小学两个主要责任主体，教育部发布的《幼儿园与小学科学衔接的指导意见》中指出，幼儿园应该做好幼儿的入学准备工作，小学则应该做好幼儿的入学适应工作。如图4-1所示，在被调查的对象中，有大约90%的教师认为幼小衔接是幼儿园的责任主体，70%的教师认为小学也是幼小衔接工作的主体，还有部分教师不认可小学在衔接中的主体地位。访谈资料也进一步显示：教师对幼小衔接主体存在错误认知，尤其是小学教师会忽视自己在衔接中的主要责任和地位。

中国知网 https://www.cnki.net

例如小学教师 A 在访谈时说到：“我认为幼小衔接工作的主要责任方是幼儿园，小学在其中起的作用不大，小学只要做好日常的教学工作就行。”小学教师 D 则说到：“幼小衔接一直都是幼儿园的主要工作和任务，我们小学还是要以教学为主，做好日常的知识教学。”

幼儿园教师 C 说到：“衔接工作不能只靠幼儿园单方面的努力，如果小学教师不加以配合，那幼儿园的工作成果最后会大打折扣，起不到良好的衔接效果。只有小学与幼儿园相互配合，共同推进衔接工作，才能达到事半功倍的效果。”可见，目前幼儿园教师已经认识到没有小学与之配合进行衔接工作，幼小衔接的效果会减半，但小学教师的意识还未转变，没有认识到自己在幼小衔接中的主体责任，还是传统的幼小衔接观念。

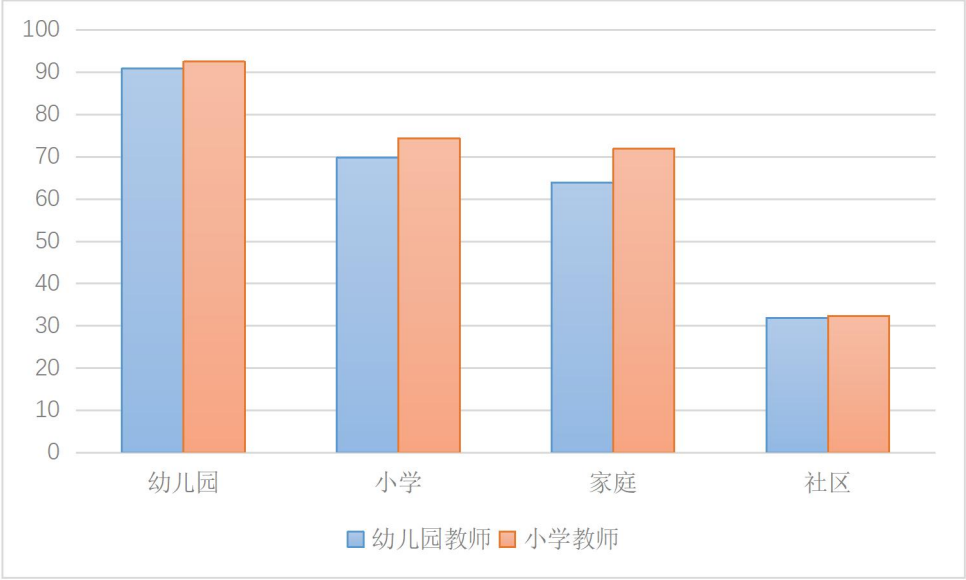


图 4-1 教师对幼小衔接主体的认知（%）

③双方教师对幼小衔接政策的关注度低

幼儿园教师和小学教师对幼小衔接政策文件的关注度不高，尤其是小学教师，对国家关于幼小衔接政策文件的关注度低。在描述性统计中，小学教师对政策认知这一维度的总均值为 3.90，其中题项“您了解教育部关于幼小衔接的政策动向”的均值为 3.86，可见小学教师在日常的教学中并没有积极关注教育部关于幼儿园与小学衔接的政策文件。访谈资料也进一步证明一些教师对幼小衔接政策的漠视和忽略：

小学教师 C 说到：“作为班主任，我平时的教学工作繁杂，但对于政府下发的政策文件，我们一般都会仔细研读，比如新近发布的《义务教育课程方案（2022

中国知网 https://www.cnki.net

版）》，学校一般都会组织我们进行学习，因为该文件与我们的日常教学教研活动息息相关。而对于幼小衔接的相关文件，平时不太关注，主要还是觉得幼小衔接和我们小学的教学任务无关。”

小学任教老师 C 说到：“平时还是对与我们教学相关的政策和文件关注多一点，对于幼小衔接的相关文件没太关注。”幼儿园教师 A 说到：“平时政府发布了什么政策我们都会关注，只要是和幼儿有关的，我们基本都会关注。”

幼儿园教师 D 则谈到：“我平时对一些教育热点和政策文件的关注不多，主要是没兴趣，感觉关注那个没啥用，而且我们幼儿园也没有要求我们去关注这些。”

无论是问卷调查数据还是教师访谈资料，都表明部分教师对幼小衔接的政策关注度低，没有及时了解国家的政策要求和导向。

（2）幼儿园和小学双向衔接的意识不强

在衔接意愿方面，部分教师的衔接意愿有待提高。在被问到是否愿意与小学（幼儿园）教师合作推进衔接工作时（如图 4-2），有 60%的幼儿园教师表示非常愿意与小学老师合作开展衔接工作，有 25%的教师比较愿意与小学教师合作开展衔接工作，另有 10%左右的幼儿园表示一般或不愿意与小学老师合作开展研究；而小学教师进行合作的意愿则不强，有 44%的教师非常愿意与幼儿园教师合作开展衔接工作，约 33%的教师比较愿意，另外有 25%左右的教师则表示一般或不愿意与幼儿园教师合作开展双向衔接的研究。

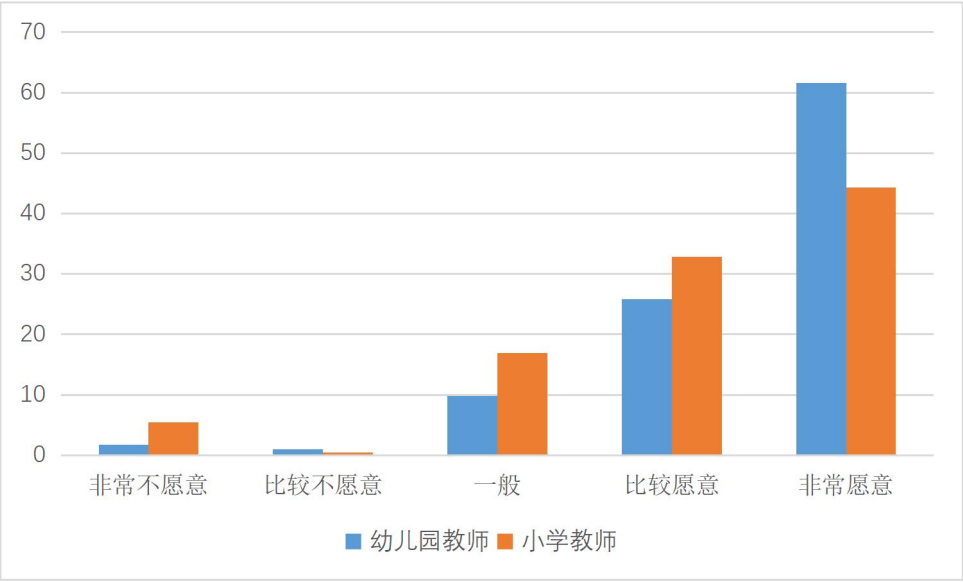


图 4-2 教师幼小衔接的意愿（%）

中国知网 https://www.cnki.net

在衔接毅力方面，当问及会不会因时间精力不足而放弃衔接工作时（如图4-3），有60%的教师表示自己会因为其他事情而没办法投入衔接工作，并不确定自己是否能坚持衔接工作。小学教师D在访谈中说到："我其实很愿意配合幼儿园老师进行衔接工作，但平时我们的教学任务也很重，根本没有足够的时间和精力投身于衔接工作，出于自身时间精力考虑，我很可能会放弃衔接工作，不能坚持到最后。"幼儿园教师也有此顾虑，例如幼儿园教师E在访谈中提到："幼儿园平时的教学任务本来也挺繁琐的，我们不仅要关注到幼儿的身体发展，更要关注其心理健康和生活教育，平时特别忙，再赶上这两年的疫情，教学任务更是异常繁杂，很难抽身专门从事衔接工作。"

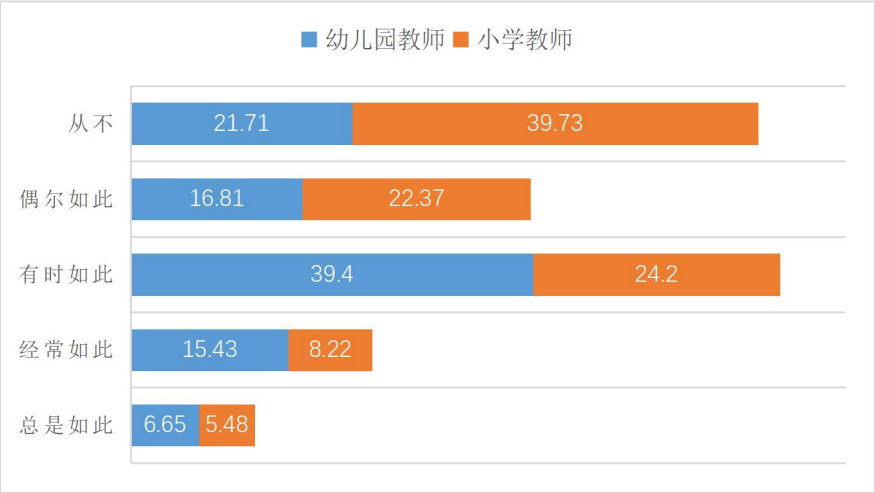


图4-3 教师幼小衔接的毅力（%）

（3）缺乏有效的双向衔接实践

双向衔接的实践主要通过双方教师的交流合作与互动、联合课程教研、互相的教学观摩等要素来体现。描述性统计结果显示，幼小双向衔接实践的总均值为2.9，远低于良好值4.00，说明幼小衔接工作在实践层面并未采取措施积极进行衔接，主要表现为：

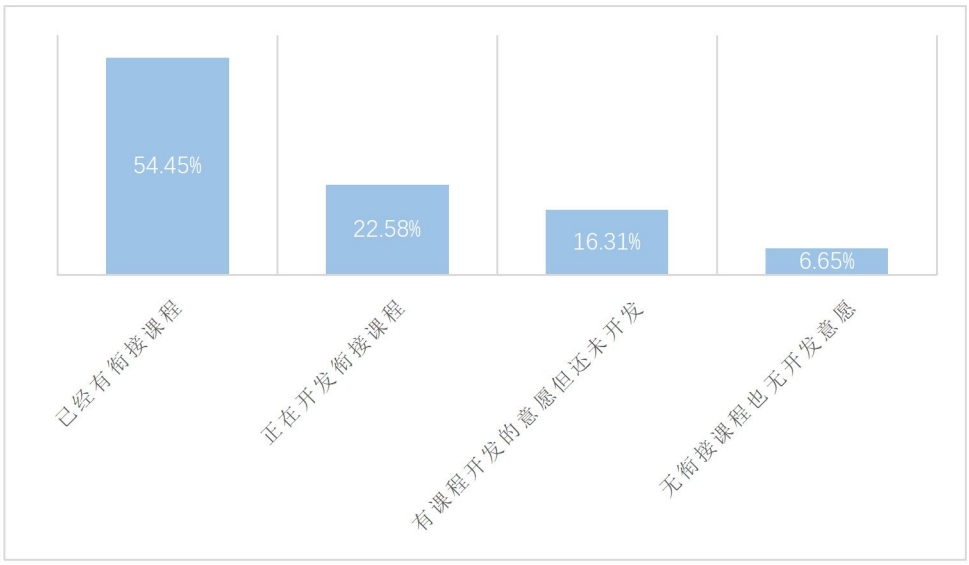
①教师间交流互动机会少、频率低

幼儿园与小学教师间的互动、交流、合作的机会和频率是检验双方双向衔接实践的标准之一。经数据分析发现，双方教师就幼小衔接工作、幼儿身心发展交流的机会和次数少，总均值仅为3.65，同时在与双向衔接有关的培训中，无论是教师间的联合培训、联合课程教研还是相互的教学观摩，其均值都特别低，说明双方教师之间的互动频率和交流合作机会非常少。

中国知网 https://www.cnki.net

②缺乏有效的衔接课程和相互教学观摩活动

一方面，缺乏有效的有效衔接课程。调查结果显示在被调查的幼儿园中，有一半幼儿园没有衔接课程。如图 4-4 所示，题项“您与幼儿园（小学）教师一起就衔接课程研讨的机会”均值为 3.41，远低于良好值 4.00，说明幼儿园与小学关于幼小衔接课程的实践比较少。



4-4 幼小衔接课程开发情况（%）

同时，在谈到学校为教师提供参加课程培训的机会时，有 33%的幼儿园教师表明几乎没有参加课程培训的机会，另有 24%的幼儿园教师表明参加关于幼小衔接课程交流研讨的机会很少，仅有 10%左右的幼儿园教师认为学校提供有关幼小衔接课程培训的机会或与其他教师一起就衔接课程研讨的机会较多；小学则有 40%左右的教师认为学校为自己提供课程研讨机会比较少或几乎没有，27%的小学教师认为学校提供的课程研讨和培训机会较多。所以，总体而言幼儿园和小学并没有为教师提供好的交流平台和足够多的课程培训机会，阻碍双方教师课程开发的进度和脚步。

中国知网 https://www.cnki.net

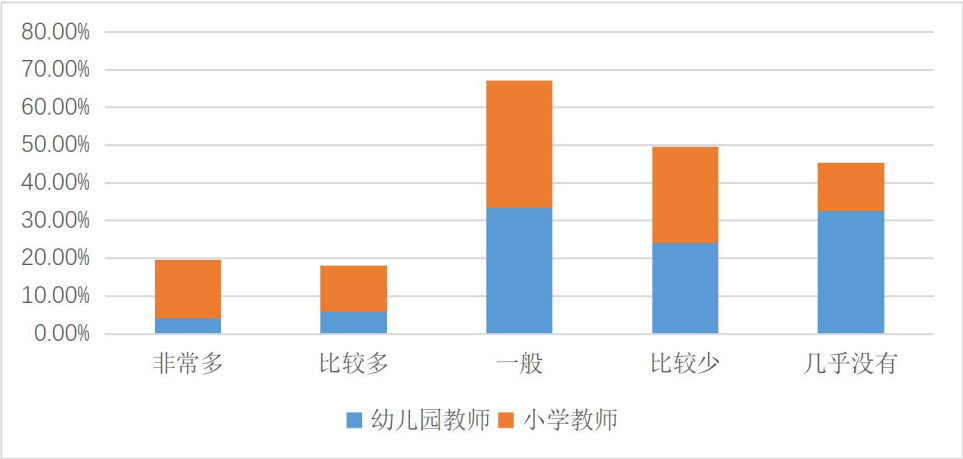


图 4-5 进行幼小衔接课程联合调研的机会（%）

另一方面，幼儿园和小学教师只关注自己所在学段内的教学研究，并未关注对方领域内的教学内容、教学方式方法与手段，缺乏对双方教学现状的基本了解，闭门造车只能导致双方教学的断层和不连贯。题项“您与小学（幼儿园）教师进行相互教学观摩的机会”的均值为3.42，远低于良好值4.00，表明幼儿园教师和小学教师平时的相互教学观摩机会非常少，二者对双方的教育教学现状全然不知。

③环境创设中的“假环境”和幼儿主体地位的缺失

尽管环境对孩子身心发展有重要作用，但环境这一要素却经常被教师们忽视。有的教师认为环境不重要，有的教师认同环境的重要意义，但在真正的环境创设中，却存在一系列“假环境”现象，环境创设中缺少幼儿的参与和互动。根据调查数据显示，小学教师问卷中题项“环境衔接的重要性”均值为3.82，低于良好值4.00，说明学校教师不认可环境这一衔接要素对幼儿身心发展产生的重要影响作用。同时在实践中，幼儿在环境创设中的参与率低，有50%以上的幼儿未参与到环境创设中。而幼儿园教师虽然明白环境创设的意义，但在实际的工作中，环境创设工作不是老师包办就是家长代替，幼儿的参与率极低。

表 4-2 幼儿环境创设参与情况

	样本	最小值	最大值	均值	标准差
仅为环境创设提供建议	797	1	5	3.39	1.293
全程参与环境创设	797	1	5	3.94	1.003
部分参与环境创设	797	1	5	3.55	1.195
未参与环境创设	797	1	5	2.68	1.473

幼儿园教师 C 提到：“孩子们自己做的手工不美观，不符合我们的标准，我们平时教学任务多、时间紧、任务重的时候手工一般交给家长来完成，偶尔闲

中国知网 https://www.cnki.net

的时候由教师集体出动完成这项任务。尤其是在节假日，一般过节的时候环境创设的主题也需要跟着换，这时候我们教师一般会集体出动，合作分工，加班加点的完成环境创设工作，在节假日之后带给孩子新的视觉刺激和体验。”

幼儿园教师 E 也说到：“我们园的环境创设工作一般都是教师们紧赶慢赶完成的，孩子的参与度很低，不过平时孩子的作品如果有比较贴合主题的，作品质量还算可以的话，我们会把孩子的作品也放到环境一角予以展示。”

小学教师 D 则提到：“孩子还小，平时班级主题墙的建设都是由老师来完成，文字的书写，绘画的完成，都由教师亲历亲为，班级主题墙的建设主题要不根据重大节日确定，要不根据学校安排确定，我们和孩子们都不能做主，孩子们最多就是按照教师要求，从家中带来一些自己的作品或买的植被以供环境布置。”

通过与上面几位教师的谈话可知，无论是幼儿园还是小学，幼儿在环境创设中的参与度是极低的，尤其是小学的孩子，在班级主题墙建设中几乎没有发言权，幼儿园孩子的环境创设参与率较小学儿童高一点，但在环境创设中还是存在许多不尊重幼儿主体性和参与性的“假环境”。

4.1.2 反向消极的共生环境

良好的共生环境是共生单元间形成良好共生模式的重要外部保障，本研究中将影响幼儿园和小学这两个共生单元环境归纳为政策环境、文化环境、资源环境。根据调查数据和对文献资料的整理发现，幼小衔接的环境主要以反向消极环境为主，消解了共生成效，具体如下：

（1）政策环境缺位

幼小衔接相关的政策文件没有明确规定小学在衔接中的主体地位。虽然关于幼小衔接的政策文件很多，但在已有的幼小衔接政策文件中，并没有哪一政策文件明确指出小学在幼小衔接中的主体地位或小学应该在幼小衔接工作中承担怎样的责任，导致小学在衔接工作中一直处于上位甚至缺位状态，不能意识到自身的责任。例如教育部新颁布的《幼儿园与小学科学衔接的指导意见》中虽然提出要促进双向衔接，但对于如何落实，小学在双向衔接中应该扮演怎样的角色，双向衔接应该从哪方面入手，政策中并未提及。该《意见》的颁布只是从宏观层面为双向衔接做出了指导，但具体到中观和微观层面，相关的政策法规和制度又比

中国知网 https://www.cnki.net

较匮乏，而且缺乏可操作性。

（2）文化环境缺失

校园文化具有凝聚力和向心力，是影响人才培养质量高低的重要因素。目前，幼儿园和小学并未形成幼小衔接的良好文化氛围，没有建立幼小衔接的物质和精神文化，严重制约着幼小衔接工作的顺利开展。其中，幼小双向衔接工作中，教师间未形成良好的交流研讨氛围和合作文化，制约衔接工作的成效。如小学教师D说到“平时教师的工作特别繁忙，没有时间就幼小衔接问题进行沟通交流，更没有教师会主动带头做关于幼小衔接的研究，大家都是各自忙于自己的本职工作，没有过多地考虑其他的事情。” 幼儿园教师B也谈到“幼儿园和小学老师之间平时没有交流，更不存在合作关系，除非我有朋友在小学，才会聊起幼小衔接的相关事宜，否则我们不会有交流的机会，也没有要交流的想法，但是如果学校有老师带头，相信双方教师的交流合作机会能有所增加。”幼儿园和小学之间缺乏良好的合作环境和文化氛围。

（3）资源环境匮乏

幼小衔接的资源环境指保证衔接工作顺利开展的人力、物力、财力。教育资源的地区差距、校际差距一直都是教育发展过程中面临的主要问题之一。在人力资源方面，没有建立幼小衔接的专业团队来引领衔接工作，领导者和教师因教学任务繁忙而无暇顾及衔接工作，没有专门的幼小衔接团队的引领，幼小衔接工作将陷入停滞不前的泥湾；物力资源方面，幼小衔接工作的开展不仅需要教师，更需要支撑教师进行教研的物资，例如幼儿园和小学教师进行研讨、交流的场地，但目前幼儿园和小学并未建立专门的供幼小衔接使用的教室和场地，制约衔接工作的进展；财力资源方面，幼小衔接的专项资金投入不足。经济基础是上层建筑的保障，一直以来，学前教育是教育发展的薄弱环节，教育资金、人才都极度匮乏，面临着严重的教育资源不均衡问题，导致学前教育质量难以提升，严重制约着衔接工作的开展。

4.1.3 点共生模式阻碍一体化合作关系的形成

共生模式是在共生环境影响下，共生单元之间形成的连结和关系，良好的共生模式是以正向共生环境为基础，以共生界面为桥梁，以共生单元的相互联系和

中国知网 https://www.cnki.net

作用为依托而形成的。幼儿园与小学共生模式的形成是以政策、文化和物质等共生环境为基础，以双方教师的联合培训为纽带和桥梁，是在双方教师就教师、课程、教学、环境等因素的交流、互动和合作中形成的，是幼儿园和小学相互作用方式和作用强度的反映，双方教师的联合培训、共同的课程调研、相互的教学观摩和环境创设，能极大促进双方一体化共生关系的形成。共生模式存在的主要问题有教师培训模式的机械化、合作交流模式的间歇性、评价指导模式的浅表化。

（1）教师培训模式的机械化

目前幼儿园教师与小学教师的培训方式主要有师范教育、岗前培训和在岗培训，师范教育的目的是培养专业化水平较高的师资队伍，主要进行专业理论知识的学习。岗前培训是新手教师在步入教师职业生涯前参加的培训，主要目的是帮助新手教师尽快适应岗位工作，尽快投入工作状态；在岗培训是挑选一些骨干教师参加上级组织的各种培训，典型的例子是目前的国培计划。尽管关于教师的培训有很多，但是针对幼小衔接工作对教师的培训几乎没有，培训形式和内容比较机械单一，缺乏针对性。最重要的是没有关于幼小双向衔接工作的专门培训，针对幼儿园教师和小学教师的联合培训则更少，培训模式内容、方式机械化。

（2）合作交流模式的间歇性

间歇性的教师合作交流模式具有随机性和不稳定性，导致共生界面的缺失。从数据调查和分析结果来看，在衔接过程中，幼儿园与小学教师无论是教师间的合作交流机会还是双方的联合培训机会都特别少，没有为教师的培训、交流和学习提供最基本的平台，缺乏共生单元之间相互作用的通道，即共生界面的形成具有随机性，无法形成确定的共生通道和共生界面，导致双方的合作是一种点共生关系模式。虽然双方教师都认为教师间的交流、研讨、合作和联合培训对衔接工作的开展是必要的，但实践层面的幼小衔接行动还很欠缺，不仅没有形成良好的沟通交流和合作的良好氛围和机制，而且没有建立双方教师的联合培训机制，严重制约着幼儿园与小学一体化共生关系的形成。共生界面的不稳定性是伴随着幼儿园与小学相互作用过程中所产生的物质、信息和能量的交换而发生变化的，而调查结果显示，幼儿园与小学在教师、课程、教学和环境等方面的物质、能量和信息交换没有固定的模式。因此，双方发生作用的共生界面是缺乏的。

（3）评价指导模式的浅表化

中国知网 https://www.cnki.net

相关部门评价指导次数少、频率低。调查数据显示（如图 4-6），在被调查对象中，有 20%的教师认为幼儿园在一学年内接受相关部门对园所幼小衔接工作的指导和评价次数为 0 次，大约 54%的教师认为一学年内接受相关部门评价和指导的次数是 1-3 次，另外有 20%左右的教师认为一学年内接受指导和评价的次数是 4 次及以上。综上所述，相对来说，相关部门对幼小衔接工作的指导和评价次数较少。

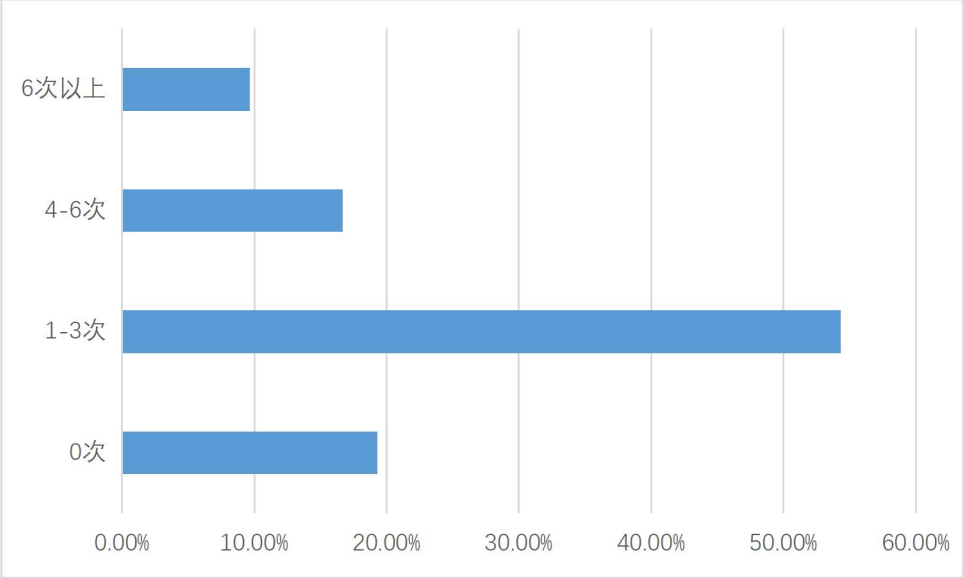


图 4-6 相关部门对幼小衔接工作的评价和指导频率（%）

评价指导形式化和表面化严重。相关部门对衔接工作指导和评价的全面性和针对性是保证衔接工作有效开展的推动力，但访谈资料显示目前相关部门对衔接工作的指导和评价还流于形式，缺乏针对性。如幼儿园教师 C 在访谈中提到：“平时接受关于相关部门对衔接工作的指导和评价次数本来不多，但上级部门来园巡视时，一半都会把老师们搞得特别紧张，生怕哪里做的不好。我总觉得上级部门的检查都是表面工作，对衔接工作的推进没有实质性的意义。”小学老师 D 也说到：“没有专门的有效衔接工作指导评价小组，一般来视察组来校主要是检查学校相关教学任务的完成度和对学校教学质量的评估，并不会专门针对有效衔接进行指导，本来我们也没有有效衔接的专项任务，所以对有效衔接工作的指导和评价无从谈起。”因此，评价指导制度的形式化和表面化严重制约着衔接工作的进展。

中国知网 https://www.cnki.net

4.2 幼小双向衔接的影响因素分析

前面一节主要从共生单元、共生环境和共生模式等方面分析了幼小双向衔接存在的主要问题，接下来笔者将结合双向衔接存在的主要问题，对存在问题的原因进行剖析。

4.2.1 幼小双向衔接的政策法规建设不完善

幼儿园与小学双向衔接的政策是衔接工作开展的催化剂。由于缺乏相关的政策规定，使得我国的幼小衔接工作长期处于单向衔接的困境，幼儿园单方面向小学靠拢而小学无动于衷导致衔接效果一直不理想。

2021 年教育部发布了《教育部关于大力推进幼儿园与小学科学衔接的指导意见》，此文件首次正式提出双向衔接，要求强化幼儿园尤其是小学的衔接意识，强调幼儿园向上做好幼儿的入学准备工作，小学向下做好幼儿的入学适应工作，同时要积极调动社会力量的参与，整合各方面的教育资源，共同为幼小双向衔接发力，并建立幼小衔接的动态监管机制，帮助幼儿顺利向小学过渡。《意见》在宏观层面正式提出了幼儿园与小学的双向衔接，为幼小衔接指明了方向，但并未指出幼儿园和小学今后在幼小相衔接工作中的努力方向，只做出了方向指引而没有提出具体可操作的步骤，可操作性不强。同时，新颁布的《义务教育课程方案（2022 版）》第五条指出要加强学段间的衔接，注重幼小衔接[①]，但对于如何衔接并未明确规定，和《意见》一样，新《课程方案》的可操作性不强，同时并未明确指出小学应该在幼小衔接中扮演的角色，在宏观层面提出纲领性要求和指导，但具体如何落实还需要幼儿园和小学双方付出努力，积极探索。

教师对政策法规的漠视。相关政策的出台能够优化双向衔接的政策环境，为幼小双向衔接提供政策保障和方向指引。调查数据显示，部分教师对幼小衔接相关政策的认可度低，不认可教育部提倡的“小学零起点教学政策”，也不会主动了解国家对于幼小衔接的政策指向。幼儿园教师 E 在访谈中说到“除非学校组织或要求教师学习相关政策，不然我不会主动去学习政策精神。”小学教师 C 也提到：“虽然国家主张小学要坚持零起点教学，但在实践层面，每个孩子的身心发

[①] 中华人民共和国教育部:义务教育语文课程标准(2022 年版).http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html.

中国知网 https://www.cnki.net

展特点和发展水平是不同的，我不太认同国家的零起点教学政策”可见，教师没有主动了解幼小衔接政策的意识。

4.2.2 幼小双向衔接体制机制不健全

其一，未建立教师合作交流机制，缺乏有效的教师合作交流平台和通道。调查结果显示，幼儿园与小学之间就教师、课程、教学和环境等衔接要素展开的交流、研讨与合作机会特别少。如图 4-7 所示，在幼儿园教师的统计数据中，只有大约 15%的教师认为学校为自己提供的交流培训的机会多，而大约 80%的教师认为学校为自己提供的交流培训机会一般或比较少，甚至有 10%左右的教师认为学校并没有为自己提供关于幼小衔接的培训机会；而在小学教师的问卷统计中，有大约 30%的教师认为学校没有为自己提供关于幼小衔接的交流或培训机会，40%左右的教师认为学校为自己提供的培训交流机会一般，总体而言学校和政府并未建立幼儿园和小学教师交流合作的良好机制，没有为教师间的沟通搭建桥梁，导致教师处于固步自封的状态。

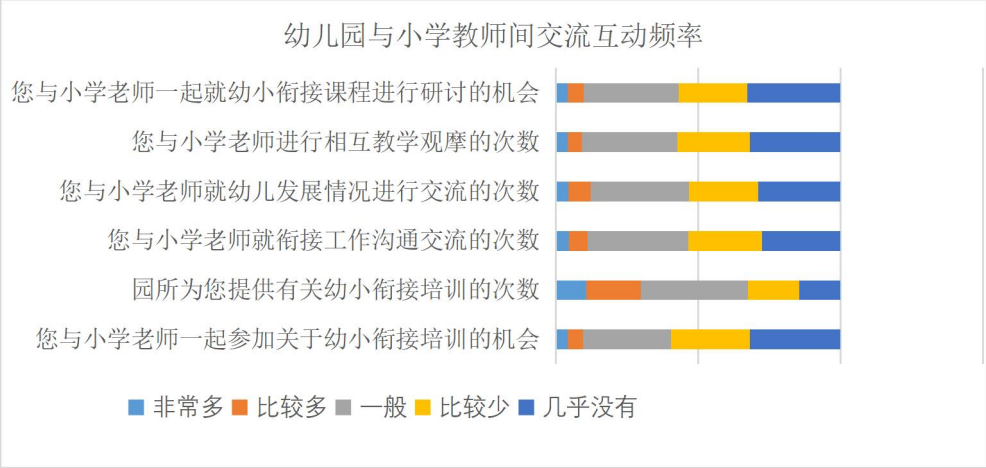


图 4-7 幼儿园与小学教师间交流互动频率（%）

访谈资料也进一步证明共同学习平台的缺失制约了幼儿园与小学幼小衔接共生体的形成。如幼儿园教师 A 说到：“在教育部发布《幼儿园与小学科学衔接的指导意见》之前，幼儿园基本没有提供关于幼小衔接的相关培训，只是在文件发布后，为响应上级号召，幼儿园才开始组织一些与幼小衔接相关的培训，但这种培训只是针对幼儿园部分教师的，并不涉及与小学教师一起参加幼小衔接的相关培训，平时和小学教师基本没有过多交流和来往，尽管有的幼儿园教师可能很

中国知网 https://www.cnki.net

想就幼儿的相关情况与小学教师进行交流，但因平时疏于联系，突然和小学教师交流也显得有点唐突，最重要的是不知道小学教师是否愿意与自己就幼儿情况进行交流讨论。”幼儿园教师B则在访谈中提到：“我们园所平时很少与小学有来往，幼小衔接工作的落地主要是在园所内部进行的，教师了解孩子身心发展特点的基础上变换思路，增加教学趣味，主要培养孩子各方面的能力和良好的生活学习习惯，并不会就衔接工作与小学有过多的交涉，小学也很少安排教师入园了解幼儿园的一些基本情况，二者基本处于消息封闭的状态，教师之间很少有联系和互相走动。”小学教师C：“我们和幼儿园教师平时没有交流，都是各自在自己的岗位忙碌着，没有交流，更没有一起学习的机会。”显然，幼儿园和小学教师之间这种自我封闭、相互隔离的状态阻碍了双方教师之间思想的碰撞与升华，削弱了相互合作带来的良好衔接效应。

其二，教师培训机制不健全，缺乏教师联合培训机制。健全的教师联合培训制度是促进双向衔接的重要保障，幼儿园和小学教师之间缺乏针对幼小衔接的相关培训支持、教师之间的合作协调存在一定的障碍等一直是制约幼小衔接的瓶颈[①]。调查结果显示幼儿园和小学之间并未建立有效的联合培训制度，无法为教师提供双向衔接的培训，导致教师双向衔接意识不足，共生意识不强。题项“您与小学老师一起参加幼小衔接培训的机会”均值为3.77，而题项“园所为您提供有关幼小衔接培训的次数”均值仅为3.06，远低于良好值4.00，充分说明小学和幼儿园并未为其建立良好的培训制度。可见幼儿园和小学教师平时进行联合课程教研的机会很少。

其三，缺乏联合教学教研活动和协同教学机制。好的教学衔接效果需要以幼儿园和小学教师间教学、教研的互动学习为基础，幼儿园与小学就教学进行的教研活动能够促进双方教学的衔接。调查结果显示，现阶段幼儿园和小学的教学处于相互的自我隔离状态，无论是相互的教学观摩活动还是双方就教学进行的相关教研活动，教师参与的机会都非常少。幼儿园和小学作为两个既相互独立、又相互联系的教育发展阶段，要形成良好的教学衔接效应，必须在了解双方教学现状的基础上进行教学研讨活动，取长补短，形成良好的衔接机制和衔接效应。但目前联合教研活动和培训是幼儿园和小学在实践探索中非常缺乏的模块，是造成幼

[①] 黄 爽,祁继.OECD国家实施幼小衔接的经验与启示[J].人民教育,2019(23):73-76.

中国知网 https://www.cnki.net

儿园和小学两个教育阶段教学的断层，阻碍良好教学衔接效果形成的主要原因。幼儿园教师E说到：“偶尔我们也会带孩子去小学参观，但参观小学只是流于形式，主要是为了应付上级检查而进行拍照，衔接工作都是一些表面形式，没有实质性作用，而且平时我们和小学就衔接工作进行教研活动的机会很少，没办法了解对方的教学模式，导致双方的教学存在断层。”小学教师E则说到：“我们学校平时不会去幼儿园现场参观他们的教学，也不会主动带领孩子去为幼儿园小朋友讲述小学的生活学习状态，除非应幼儿园要求才会去，而且这种活动主要在幼儿大班时进行。”

4.2.3 传统的单向幼小衔接观念根深蒂固

一方面，小学“上位”思想严重。传统意义上的幼小衔接一直是幼儿园单方面的衔接，有研究者指出，一直以来，幼小衔接工作在小学教师心中就是一项阶段性的接待任务，原因是他们缺乏对幼儿教育的认知与研究[①]。幼儿园虽然一直在为幼儿的顺利过渡努力，但幼儿园为幼小衔接所做的种种努力和尝试，并没有建立在与小学多方面深度交流和研讨的基础上，根据双方的需求确定的正确方向，而是幼儿园单方面向小学的靠拢。同时，与幼儿园所做的努力相比，小学则一直处于上位思想，坐等幼儿园来主动向小学靠拢，而并没有俯下身子主动了解幼儿园的真实情况和幼儿的真实需求，缺乏向下衔接的意识，更没有主动了解幼儿入园现状。

另一方面，部分教师专业理论素养低。小学老师将幼小衔接的责任归于幼儿园主要是受传统的单向衔接理念的影响，习惯性地认为幼小衔接是幼儿园的事情，与自身无关。同时，调查数据显示，在被调查的对象中，研究生学历以上的教师占比最低，尽管大部分老师都是本科毕业，但很多都专业不对口，在招聘初期对专业限制不严格，典型的例子是目前的三支一扶教师和特岗教师招聘考试，对报考者的学历、专业限制不严格，使一些业外人士进入学校成为教师，导致教师整体的专业水平低、理论素养不足，不能在幼儿身心发展特征的基础上进行教育，容易忽视幼儿的身心发展特点，无向下衔接的意识。

[①] 王冬娟.基于儿童真实需求探索科学衔接之道[J].中小学管理,2022(07):44-46.

中国知网 https://www.cnki.net

4.2.4 双向衔接后备资源力量不足

一方面，高校研究者参与机制不健全，未发挥高校研究者的资源优势。高校研究者的专业能力和专业水平是幼小衔接的重要后备力量和资源，高校研究者的参与能够为衔接课程开发注入不竭动力，能够利用其巨大的理论和专业优势，为微观层面的课程开发和建设工作提供理论支持和专业化指导。但在与被访谈者的交流中可以发现，基层教师受高校研究者工作指导的机会和次数都非常少，高校研究力量对基层学校的衔接工作指导有限，高校研究资源后备力量不足。

另一方面，新手教师理论联系实际的能力不足，难以为双向衔接提供充足的后备师资。新手教师很难将在学校所学的专业知识与自身的工作实践相结合，尤其是面对双向衔接，要在做好本职工作的同时与小学教师进行工作交涉，新手教师正处于职业适应期，分身乏术，难以投身到幼小衔接工作中。在被调查的幼儿园和小学教师中，有63%的小学教师和46%的幼儿园教师声称平时教学任务繁杂，时间紧迫，无暇顾及幼小衔接工作，这一结果在访谈中也得到验证，如幼儿园教师D在访谈中提到：“自己作为班主任，平时除教学工作之外，还要忙其他行政类的工作，尤其疫情期间，需要统计孩子的各种信息，要填的表格非常多，老师们经常在休息日也需要抱着电脑工作，忙的焦头烂额。”同时，缺乏课程专家和学者对衔接工作的指导。例如幼儿园教师A说到：“我们一线教师的专业水平有限，更需要业内专家学者的指导，在专家指导下，幼儿园教师和小学教师共同开发衔接课程，但我们的衔接课程开发工作都是摸着石头过河，衔接课程的开发是我们面临的最大困难。”

4.2.5 应试教育观念下“唯分数”理念影响深远

应试教育下学校“唯分数”教学依然经久不衰，在应试教育理念的影响下，分数作为学生升学考试的唯一依据，一直在发挥着主要作用，学校的升学指标也与学生分数高低直接挂钩，导致学校教师“重分数，轻发展”的现象屡见不鲜。

这种现象不仅体现在中学阶段，近年来这种现象已经有了明显的下移趋势，不仅小学、幼儿园也开始盛行应试之风。小学教师迫于家长和社会等各方面的压力，形成了以孩子的成绩作为其发展的唯一评判标准，不重视孩子其他方面的发展，导致他们容易忽视向下的衔接。笔者在与小学二年级一位班主任的交涉中发

中国知网 https://www.cnki.net

现，该老师对学生评价的好坏主要从其学习成绩出发，进步的标准是学习成绩有没有进步，课堂表现好不好，而忽视了孩子的社会交往和身心健康。应试教育思想影响下人们已经形成了“唯分数”论。不管是老师、家长还是孩子，都以取得好成绩作为评价的重要指标，表现在幼儿园和小学则是各种校外培训机构和辅导班，受这种不良风气的影响，小学老师也无暇顾及与幼儿园的衔接工作。

中国知网 https://www.cnki.net

中国知网 https://www.cnki.net

第五章 共生理论视域下幼小双向衔接的建议与策略

幼小双向衔接教育具有复杂的内外部生态环境，涉及多元利益主体，实现幼小双向衔接的难度在于衔接主体和衔接维度的多元性，各衔接主体间的良性互动、各衔接要素的共生是建构双向衔接路径的关键。幼小衔接工作是涉及多方利益的系统性工程，为推动双向衔接的步伐，必须创设积极向上的共生环境，为共生单元提供良好的环境保障，同时要努力促进各共生单元的有机协同和各共生要素的深度衔接，使各个共生单元实现资源共享，提高资源利用效率，最终形成一体化的共生模式，构建多元、稳定的幼小衔接共生体，实现高效衔接。

但目前幼小双向衔接的共生单元、共生环境和共生环境都有待优化。因此本研究结合共生理论，针对双向衔接中存在的问题，从共生单元、共生环境和共生模式三个方面提出促进双向衔接的建议，以期推动幼小衔接工作的开展，为幼小双向衔接的合理性、可行性和科学性提供保障。

5.1 共生单元：统一衔接理念引领实践

本研究的共生单元包括幼儿园和小学两个主体，在研究幼儿园和小学的衔接现状时，以教师、课程、教学和环境等为主要载体来展开调查，故在策略路径方面，也欲以幼儿园和小学的教师、课程、教学和环境等衔接要素为抓手进行路径建设。

5.1.1 教师层面：建立幼小教师学习共同体

教师是衔接工作的执行者和推动者，是具有主观能动性和创造性的个体，是教育工作的实施者和主体，课程衔接、教学衔接和环境衔接的实现均需要借助教师之手。衔接工作的开展首先要促进双方教师的沟通交流和合作，建立良好的教师合作机制，促进教师的双元融合和互动。

（1）唤醒教师的专业自觉，统一共生意识

中国知网 https://www.cnki.net

教师专业发展的自觉性是教师专业发展的内生原动力，能从根源上促进教师衔接观念的转变，树立慢过渡、稳落地、后博发的正确衔接理念，统一对双向衔接的正确认识。从调查结果来看，大部分小学教师并未意识到自己在幼小衔接中的主体地位，将衔接工作视为与自己无关的琐事和杂事，并没有树立良好的双向衔接工作意识。因此，要做好衔接工作，必须激发“局内人”的变革动力，即教师树立高度自觉，形成对双向衔接正确且统一的认识，积极探索双向衔接的有效路径。“局外人”或“合作方”即校外专家学者只是引路人，不可能一直于一线指导学校的教育教学工作，与幼儿园和小学老师一起探索衔接路径。许多幼儿园或小学总是在专家的督促下推进衔接工作，但当专家离开一线时，衔接工作又陷入瘫痪状态，这种衔接是一种僵硬的、形式主义的衔接。因此，促进衔接工作的开展，必须激发教师的变革动力，让教师树立高度的专业自觉性，推动真正意义上衔接工作的开展。所以，双方教师首先要转变观念，对双向衔接形成统一的认识。

（2）建立教师联合培训机制，加强沟通交流

良好的外部保障机制是教师专业发展的基本保证和衔接工作顺利进行的前提。首先，从小学的角度出发，为教师搭建学习平台。例如请幼小衔接领域的专家学者入校讲座或为教师提供外出培训的机会，使小学教师积极参与到幼小衔接的相关培训和专项活动中，在培训和活动中学习关于幼小衔接的新理论和新知识，进一步认识处于过渡期幼儿的身心发展特征和年龄特点，转变旧有的衔接理念，确认自己衔接主体的地位和责任；其次，从幼儿园角度出发，幼儿园也要为教师提供学习平台和机会。很多幼儿园教师能够认识到自己在衔接中的主体责任，但双向衔接的意识还不够。所以，幼儿园要提倡教师继续保持正确的衔接理念，强化双向衔接的意识，也要为教师提供关于幼小衔接的培训机会，了解专家学者对幼小衔接的看法和态度，通过培训学习双向衔接的正确理念，在正确理念的指导下探索双向衔接的道路，为园所的衔接工作建言献策。

（3）搭建教师互动交流平台，促进教育主体双元融合

良好的沟通交流是实现双方合作共生的桥梁。加强幼儿园与小学教师间的沟通交流与合作，是实现双向衔接的前提和基础，双方教师只有在沟通交流中才能发现各自在衔接工作中的做法，取长补短。为幼儿园教师和小学教师搭建交流互

中国知网 https://www.cnki.net

动的平台，设立交流目标：一方面，建立“幼小衔接交流答疑会”制度。交流答疑会可以是一周一次或两周一次，但必须确保每个月有 2 次以上的交流答疑机会，目的是为幼儿园教师与小学教师的沟通交流搭建桥梁，在交流答疑会上，每位教师可以带着对幼小衔接的疑问参与到教师交流和讨论中，明晰幼小衔接存在的问题，实现答疑解惑的良好效果，形成对幼小衔接的正确认知。另一方面，建立教师研讨会制度。教师研讨会制度需要幼儿园教师和小学教师共同参与，以《义务教育新课标》、《3-6 岁儿童学习与发展指南》、《幼儿园教育指导纲要》为载体，幼儿园教师就《指南》和《纲要》的主要内容和关键理念进行解读，帮助小学教师了解幼儿园的教育遵旨和教育理念和教育目标。同时小学教育就《义务教育新课标》进行解读，向幼儿园教师传达新课标的核心内容和教育目标，帮助幼儿园教师了解小学的教育遵旨和教育目标。义务教育课程方案已经将帮助孩子入学适应作为小学一二年级的教育教学任务，教师通过对义务教育课程方案的学习和研读，能够使教师明确其教学任务，可以使课程、学习内容和学习方式的安排形成一体化设计。通过这种双向传达和沟通交流，使二者能够明晰双方的教育目标与理念，在践行幼小衔接工作实践时能够相互配合、相互理解。因此，幼儿园和小学必须为教师衔接提供通道，建立教师合作交流平台，促进双方教师的衔接。

5.1.2 课程层面：完善幼小衔接课程体系

（1）注重学段间课程要素连续性的建构

幼小双向衔接课程建设和完整的课程体系是衔接工作顺利开展的重要保证。衔接课程是促进幼儿从幼儿园向小学过渡的重要载体，良好的衔接课程必须既考虑幼儿园的活动课程目标，又兼顾小学的义务教育课程标准，不能顾此失彼。要做到知己知彼才能百战百胜，开发以幼儿园和小学课程需求和目标为基础的衔接课程，必须对双方已有的课程目标和体系进行调研，在了解现有课程体系、目标和需求的基础上，基于双方需求，开发适合双方的衔接课程。日本学者河田圣良在调查中发现：幼儿园和小学共同制定的衔接计划能够促进双方课程、教学等各方面的互动和衔接，提升双向衔接的效应。一方面，建立双向衔接课程研发小组。幼儿园与小学的教师就幼小衔接课程进行联合调研、商讨，在了解双方现有的课程方案，课程目标和课程内容的基础上，以“促进幼儿良好发展”为基本原则，

中国知网 https://www.cnki.net

细化双向衔接的课程目标，结合二者的课程目标制定新的双向衔接的课程方案，调整已有课程内容和课程目标，将一年级的课程目标与幼儿园大班的活动目标进行联系和对接，区分不同课程内容与要求的层次性，使衔接课程方案更加重视儿童的情绪、兴趣、习惯等非智力因素和规则、任务、合作意识等。然后，根据制定好的幼小衔接课程方案，幼儿园需要联系幼儿的日常生活经验、学习经验和小学的课程内容，调整现有的课程目标并补充相应的课程内容；小学则需要考虑到幼儿在幼儿园的各种表现和生活经验，调整学科课程进度，降低学科知识难度，减缓课程实施节奏，设置幼小衔接课程的周计划、月计划和学期计划，按照计划放低要求、稳步推进、分层引导、减缓坡度，使幼儿平稳过渡到小学。

（2）以行动研究引领课程开发

在具有实践改进意向的课程衔接共生体中，教师进行衔接课程的开发必须遵循以下基本样态：一是专家理论应用式。专家理论应用式即教师在进行衔接课程开发时，可以按照领域内专家、学者给出的既定课程方案，指导课程衔接工作的开展。该模式下，专家拥有较高的理论素养和丰富的专业理论知识，通过专家与幼儿园及小学教师的交流、互动和生成，能够开发出适合双方儿童发展的衔接课程，丰富专家自身理论的同时，提升教师自己的专业素养。二是学校内部生长制。即在幼儿园与小学教师在就双方课程方案和计划充分交流、研讨的基础上，双方共同研讨制定新的课程方案以指导课程衔接工作的开展。这两种课程开发模式是科林·巴奥特(Colin Biott)所说的“执行模式”(implementation partnership)和“发展模式”(development partnership)[①]的衍生，具有各自的优缺点，幼儿园和小学的一线教师应该树立与国内知名学者合作探讨的意识，并尝试与领域内的学术泰斗进行通力合作、沟通和交流，听取专家意见，积极参与到衔接课程的开发中。通过开发适合双方的衔接课程来缩小幼儿园与小学的差距，使二者的课程和教学能够统一起来[②]，促进衔接工作的进行。

（3）以“考察实习制”为课程载体进行幼小互访交换

建立幼小儿童考察实习制。将考察实习制贯穿于幼儿园教育的始终，使幼儿在三年的学习成长中深入了解小学，消除幼儿对小学的惧怕心理。

[①] 邬志辉.学校改进的“本土化”与内生模式探索——大学与中小学合作伙伴关系的维度[J].教育发展研究,2010,30(04):1-5.

[②] OECD. Starting Strong V. Transitions From Early Childhood Education and Care to Primary [EB/OL]. [2019-05-07]. https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strongv_9789264276253-en#page1.

中国知网 https://www.cnki.net

一方面，设立小学考察见习日。在幼儿对小学的考察实习中，尊重幼儿的主体性地位，满足幼儿的好奇心，让幼儿充分观察并感受小学的学习、生活方式和老师的授课方式，充分感受小学生的身份特征。考察见习的时间可以从刚开始的半天到后面的一天，逐渐延长考察时间，让幼儿充分感受小学的生活、学习和环境氛围，给予幼儿生理、心理上的支持与鼓励。每次考察完后教师要及时进行总结评价和反馈，了解幼儿的整个心理变化，给予幼儿充分自由，鼓励幼儿大胆说出考察后的感受和想法，慢慢地帮助幼儿认识幼儿园和小学的不同。

另一方面，设立幼儿园演讲交流日。让小学低年级的小朋友定期地来幼儿园，为幼儿园的小朋友讲述在小学的学习生活，也可以由小学生来扮演演讲者的角色，为幼儿讲故事、和幼儿一起做游戏、讲述小学的趣事。长此以往，能够让幼儿真正地了解小学的学习生活状态，使幼儿从心理上接受小学。

如此，幼儿园与小学共同努力，从多个维度了解小学和幼儿园的不同，使每一个幼儿都能顺利完成幼儿园生活并能融入到小学新的学习生活中去，可以很好地帮助幼儿实现从幼儿园到小学两个不同教育阶段的平稳过渡。

5.1.3 教学层面：建立双向协同育人的教研和教学机制

（1）坚持“提质培优”的教学理念，引领教学衔接

教师是教学教研活动的执行者和主体，建立双向协同的教研和教学活动，教师首先要树立慢过渡、稳落地、保质量的教育教学理念，不能急于求成。小学教师要能意识到刚入小学的幼儿面对的是各方面的不适应，所以小学教师要有意地降低小学教学内容的难度和小学的教学密度，减缓幼小衔接的桥梁，探索与实践“游戏化”的教学方式，同时正确认识自己在衔接中的主要责任，将与幼儿园的衔接作为自己的本职工作，与幼儿园教师通力合作做好衔接工作。幼儿园教师也要坚持原来的衔接理念，在五大领域活动课程教学过程中，积极探索双方教学的共通点，树立良好的教学衔接理念和正确认识。

（2）开展幼小衔接教学教研活动，形成教学衔接机制

教学活动是课程实施的载体。在教学教研上，幼儿园与小学应该积极合作，实施幼儿园与小学教师对教学的联合教研活动，通过经常性的研讨活动，幼儿园教师与小学教师共同学习和体验，形成两个连接：一是通过对《指南》和《义务

中国知网 https://www.cnki.net

教育课程标准》的分析，形成一致的课程目标；二是通过对孩子身心发展特点和规律的了解，共同理解、发现、尊重儿童，在共同学习、研讨、充分了解的基础上进行浸润式体验，具体做法如下：

一方面，设立幼儿园与小学课程体验日。课程体验日可以每月至少两次，由幼儿园教师与小学教师进行相互的教学观摩活动，走进对方的教学实践场所，进行对方的教学实践观摩。例如，小学老师可以走进幼儿园，观摩幼儿园的五大领域活动和集体教学活动，了解幼儿园的游戏化和情景化教学方式，感受幼儿园教学活动与小学的不同。同时，幼儿园老师也应该走进小学的分科教学课堂，了解小学教师的教学方式，感受小学生应该具备的学习品质和关键能力，例如注意力、坚持力和自我管理能力。

另一方面，设立换岗交流日。换岗交流日即幼儿园老师和小学老师提前商量好，双方互换课堂教学，感受对方的教学特点和教学内容，通过换岗交流日，教师可以进一步感受幼儿园和小学组织与教学的差异。例如，幼儿园教师进入小学为一年级的孩子上课，小学老师进入幼儿园为大班甚至小班的幼儿授课，在这一过程中充分感受二者的教学特点和教学差异。尤其是小学老师，通过这一活动，可以深切感受到幼儿园教学与小学教学的差异，改变原有认知，知道幼儿园孩子并不仅仅是在玩耍，幼儿园活动的组织也富有挑战性，幼儿园的集体教学用一年级的教学方式是行不通、不可取的。通过以上活动，教师可以更好地了解对方的教学方式、熟悉教学内容、感受教学特色，从而在教学教研活动中探索双方教学协同机制，就教学衔接达成共识，最终实现优势互补的良好效应。

（3）数字赋能 开展线上讲座培训并开发线上视频教程

信息化时代的到来为网络教育教学活动的开展提供了新的契机[①]和保障。在全国疫情形式依然严峻的情况下，通过数字赋能，开展线上讲座培训和优秀教学案例示范是首要之选，一方面，由专家学者通过线上培训为教师传达正确的双向衔接理念和幼小衔接理论，为教师给予科学方法和衔接指导；另一方面，由一些优秀教师通过互联网上传一些优秀教学案例，供一些偏远地区的一线教师学习，既能为偏远地区的教师省时省力，又能促进其专业发展和专业成长，同时能够服务于幼小双向衔接，最终促进幼儿的发展。

[①] 薛会英.网络教学与思政教育融合发展[J].中学政治教学参考,2022(14):87.

中国知网 https://www.cnki.net

5.1.4 环境层面：建立以幼儿为中心的一体化环境创设机制

环境作为一种隐性教育资源，是重要的课程载体、是幼儿园价值诉求的间接反映、也是教师教育理念的间接反映，对幼儿发展具有潜移默化的作用。

（1）树立一体化环境创设思维

无论是幼儿园教师还是小学教师，都不同程度地对环境这一衔接要素的重要性存在认识误区。因此，必须首先纠正教师的错误认知，树立一体化环境创设思维，使双教师认识到环境衔接对幼儿身心发展的重要意义。所谓一体化环境创设思维，即幼儿园和小学环境创设思维要遵循确立环境创设目标、制定环境创设计划、准备环境创设资源和实施环境创设评价的基本流程，建构有机融合的儿童学习生活环境[①]。幼儿园和小学环境创设应遵循一致的原则，设立一致性目标，遵从一定的流程，以目标为引领，以计划为导向，以实施为主体，以评价为保障，建立良好的儿童发展环境。

（2）环境创设重视幼儿的主体性参与

一方面，在注重校园环境创设的同时，注意将一些日常生活元素转换为促进幼儿发展的环境要素。还可以把园内的每一个区域都承包给班级，引导幼儿自荐申请、自由结队，轮流担任环境管理员，让儿童自主管理环境和材料成为幼儿园的活动样态[②]。另一方面，小学则要重视环境创设对儿童身体和心理发展的重要作用，与幼儿园教师进行相互教研活动，了解幼儿园环境创设的原则和做法，模仿、借鉴幼儿园环境创设的优良做法，为幼儿提供一个安全舒适且比较熟悉的、良好学习生活环境，减少幼儿对小学学习和生活环境的不适感和陌生感，增加熟悉感和亲切感，使幼儿从心理上接受小学的学习与生活。

综上所述，幼小衔接工作从主体上来看，应该是包含幼儿园和小学等在内的多元主体，从时间上看应该坚持短期性与长期性相结合的基本原则，以长期性的准备工作为抓手，具有渐进性和过程性。短期性表现为幼小衔接的利益相关者应该以促进儿童平稳过渡为目的，在幼儿入学前的一段时间内进行一系列衔接工作，这种衔接工作是一种短暂的、临时性的措施。长期性主要是在充分了解儿童身心发展的渐进性和连续性的基础上，从幼儿踏入幼儿园起就为进入小学做准备，贯

[①] 李春玲.以儿童为中心的幼儿园一体化学习环境[J].学前教育研究,2022(08):87-90.
[②] 李敏,加冬梅.“三全”理念下的幼小衔接教育实践探索[J].教育科学论坛,2022,No.584(26):41-45.

中国知网 https://www.cnki.net

穿幼儿园整个阶段。

从衔接要素来讲，应该包含教师、课程、教学和环境等多要素，同时，各要素的衔接都要注重其“连续性”和“双向性”。连续性在宏观层面上是指幼儿园与小学两个阶段主体间教育的连续性，微观层面上则主要涉及教师、课程、教学与环境设置的连续性。双向性在宏观层面是指以幼儿园和小学两个主要的衔接主体应该明确自己在衔接工作中的相应责任，并向上向下衔接；微观层面的双向性则表现在教师、课程、教学和环境等各要素的衔接上都要做出相应努力，经过双方的沟通和合作，促进各要素在幼儿园和小学这两个不同学段的连续性。因此，幼小衔接工作的顺利进行不仅要幼儿园与小学双方的共同努力，更要体现各衔接要素的连续性，促进儿童的连续性发展。

5.2 共生环境：整合多方资源实现优势互补

幼小双向衔接共生体的共生环境既有正向、积极的环境，又有反向、消极的环境。主要包括政策环境、文化环境、和资源环境等，为促进幼儿园与小学的双向互动，建立正向积极的共生环境对于衔接工作的开展是非常重要且必要的。对此，本研究主要从以下方面探究如何建立双向衔接的正向共生环境：

5.2.1 政策环境：制定并颁布相关的双向衔接政策文件

长期以来，我国的幼小衔接工作呈现出幼儿园单方面向小学衔接的现状，小学并没有意识到自己在衔接工作中扮演的角色和应该旅行履行的责任，这与缺乏科学的政策引领具有密切关系[①]。因此，促进幼小衔接，必须为其提供良好的政策环境。

首先，幼小衔接政策中应进一步明晰小学的主体责任。幼小衔接政策的颁布和规划的制定，能够从顶层设计层面为衔接工作的开展提供制度保障。纵观我国现有的幼小衔接政策文件，很多都是针对幼儿园颁布的，很少明确小学在这一过程中的主体责任[②]。因此，教育行政部门在制定政策文件时，要将小学纳入其政策范围内，明确指出小学也是幼小衔接的责任主体，从法律层面明确规定幼儿园

[①] 凌晓俊,姚玉香,于秀霞.小学在幼小衔接中的履责困境与对策——基于“新方案”“新课标”的分析[J].天津师范大学学报(基础教育版),2022,23(06):76-80.

[②] 凌晓俊,姚玉香,于秀霞.小学在幼小衔接中的履责困境与对策——基于“新方案”“新课标”的分析[J].天津师范大学学报(基础教育版),2022,23(06):76-80.

中国知网 https://www.cnki.net

和小学在幼小衔接实践活动中的努力方向，对小学和幼儿园在幼小衔接中应该承担的责任进行明确规定和划分，转变长期以来“幼儿教育要迎合小学教育”的错误观念，扭转幼小衔接实施策略中幼儿教育单向发展的不良局面，减轻幼儿园的衔接负担[①]，体现幼小衔接政策的可操作性，严格确保政策落地。

其次，强化地方政府的政策执行和推广力。中央政府更多承担顶层设计任务，从宏观层面对衔接工作做出规划，政策的具体执行和完成还需要由各个地方政府来承担。其一，地方政府应该严格遵守上级的相关指令，切实履行好自己的职责，组织、引领幼小衔接工作的开展，并严格监督衔接工作的开展，做好对衔接工作的评价指导工作。其二，地方应结合自身的现实情况，注重对学前期学情的分析和把控，划分政策实施步骤，对政策落地效果进行评估。同时，地方政府要做好领头羊，认真阅读国家的政策文件，按照国家政策和文件的相关要求，出台更加具体的推进幼小衔接工作的指导意见以及奖励办法[②]，提高双向衔接的针对性和时效性，例如规定幼小教师的交流讨论形式和频率，同时注重交流心得的总结反馈。

5.2.2 文化环境：打造优质的校园教育教学环境

在幼小衔接共生体中，文化环境集中表现幼儿园和小学的校园文化。校园文化是全园或全校师生共同认可的价值观念和行为方式的总和，具有客观存在性、渗透性和可塑性的特征[③]。优质的校园文化对教师具有较强渗透力，能够潜移默化地影响教师的观念和行为。打造优质的校园文化需要做到以下几点：第一，以环境为载体，营造团结和谐的物质文化。幼儿园与小学需要重视校园环境的文化渲染和熏陶功能，大力加强学校和班级的物质文化建设，以环境为依托将充分发挥校园文化育人的作用，做到校园的一草一木、一桌一椅都能调动幼儿的主动性、好奇心和求知欲。第二，以精神为引领，培养教师刻苦钻研的幼小衔接精神。领导者、教师都要树立艰苦卓绝的幼小衔接精神，不怕苦累，在完成日常教学任务的基础上，积极致力于幼小衔接工作。

[①] 任丹萍.日本《幼儿园教育要领》(2017 版)指导下的日本幼小衔接策略研究[D].长春:长春师范大学,2022.
[②] 刘 曲,方红娣.“政校园家”四位一体协同推进幼小衔接的实践进路[J].早期教育,2022(43):8-11.
[③] 秦 瑕.共生理论视阈下乡村初中教师专业发展的管理研究[D].贵阳:贵州师范大学,2022.

中国知网 https://www.cnki.net

5.2.3 资源环境：提供充足的人力物力财力

首先，培养一批幼小衔接的专门人员，为幼小衔接工作的开展提供充足的人员保证。一方面，组建幼小衔接的专家小组。以地域为依托组建幼小衔接的专家小组，由各个地区的专家小组从顶层设计和理论层面为一线幼儿园和小学提供相应的幼小衔接指导和服务工作，包括正确的幼小衔接理念的灌输，帮助一线教师进行幼小衔接的教研工作等，为一线教师幼小衔接工作的开展提供理论指导的同时进行实践评价。另一方面，建立幼小衔接专项教师工作组。幼小衔接专项教师工作组成员由幼儿园和小学的优秀骨干教师、或有志于在幼小衔接领域钻研的教师组成，由这些教师承担幼小衔接的主要工作任务，在小学和幼儿园开展幼小衔接的行动研究，通过幼儿园和小学互访日、共研究活动，研究发现并解决入学准备和入学适应中存在的问题。

其次，建立幼小衔接工作专门教研室。教研室是教师专业能力提升和专业成长的重要阵地之一，教研室的建立能够为幼儿园和小学教师进行幼小衔接工作提供交流平台和沟通渠道，合理利用教研室，不仅能促进教师专业成长，而且能推动幼小衔接工作顺利开展，形成良好的幼小衔接效应。

最后，增加幼小衔接的专项资金。相比其他学段，国家对基础教育的资金投入较少，其中，能用于学前教育的资金更少。良好的经济基础是上层建筑的保障。各级政府应该设立幼小衔接专项资金，用于幼小衔接的课程和教学教研、教师培训、专家聘请等各项工作的费用，为幼小教研工作和教师的培训提供良好的资金保障，保证衔接工作的顺利进展。

环境对个体和群体的作用都是在潜移默化中慢慢形成的，是影响个体和群体发展的重要因素之一，幼小双向衔接的环境要以政策环境为方向指引，以资源环境为物质保障，以文化环境为实施催化剂，通过这三方面环境的共同作用来推动双向衔接实践的发展。

中国知网 https://www.cnki.net

5.3 共生模式：互惠互利形成一体化共生模式

共生模式是共生单元之间相互作用的方式，在幼小双向衔接共生体中，共生模式主要是在共生环境的影响下，幼儿园与小学这两个共生单元在教师、课程、教学和环境等要素方面的合作、交流和衔接关系。研究主要从教师培训模式、合作交流模式和评价指导模式的角度来论述一体化模式的形成和建立。

5.3.1 培训模式：制定灵活的教师培训制度

统一的共生意识和共生理念为幼小双向衔接提供方向指引，契合幼儿身心发展特点和规律，也符合当代教育的价值取向，对于否定幼儿园单向的、二元对立的衔接理念具有推动作用，要强调在幼儿园与小学双向衔接和互动中的最根本理念是“共生理念”[①]。

一方面，幼儿园和小学要共同商讨，确定教师培训制度和机制。教师培训机制的建立首先要确定具体的培训人员，比如由谁来培训、培训什么、以什么方式培训、培训周期多长等，都要在教师培训机制中有所体现。另一方面，要挑选一些有志于从事双向衔接工作的教师骨干和优秀教师，由他们引领衔接工作的进展，负责教师培训的相关事宜。在培训机制的加持下否定单向衔接理念，树立双向衔接意识，树立一体化共生的衔接理念。幼小双向衔接教育的发展，需要幼儿园和小学理念上的彼此认同。因此，幼儿园与小学在教师发展、课程建设、教学研讨和环境布置方面应该竭诚互助、互通有无，将幼儿园与小学的一体化发展作为彼此的责任和双方共同的目标[②]。

5.3.2 交流模式：建立多元化的共生界面促进沟通交流

共生界面是共生单元双方物质能量交换的基本途径，也是共生单元实现共生的基本通道。在幼小衔接共生体中，共生界面表现为幼儿园与小学之间的交流机会和合作平台，是幼儿园与小学协作共生的充分必要条件。共生界面具有信息传输、物质交流、能量传导等多种功能，是共生单元相互作用的中介，其中，物质

[①] 吴易雄,王桐.共生理论视域下城乡教育一体化发展的困局与突破[J].中国电化教育,2022,No.430(11):61-67.
[②] 吴易雄,王桐.共生理论视域下城乡教育一体化发展的困局与突破[J].中国电化教育,2022,No.430(11):61-67.

中国知网 https://www.cnki.net

交流功能是共生界面的关键功能[①]，所以有必要增加幼儿园与小学教师的交流机会，创建合作和交流平台，促进幼儿园与小学的一体化共生，丰富幼小交流合作的界面。

首先可以从宏观政策层面入手，规定幼儿园与小学就幼小衔接工作交流的形式和频次，为共生单元双方的合作提供法律保障；其次，建立幼小衔接专家咨询团。邀请课程领域和幼小衔接领域的专家组成专家团体，为幼儿园和小学推进衔接工作提供理论指导。最后，建立领导班子带头制。通过幼儿园领导者与小学领导者双方的沟通，达成对幼小衔接的一致看法，为双方教师建立良好的沟通交流和合作的平台和环境，促进双方的合作共生。同时，搭建幼儿园与小学教师的培训平台，形成一体化的培训模式，在共同培训中不仅可以促进专业知识的增长，还可以增进双方教师关系，形成良好的人际交流关系，为双方进一步衔接奠定良好基础。

幼儿园与小学这两个共生单元间的共生模式是在双方相互作用和交流中形成的，必须树立一体化的衔接意识和理念，为其提供稳定而多样的共生界面，才能促进双方一体化共生关系的形成，为二者的双向衔接提供方向和保证。

[①] 袁纯清,共生理论——兼论小型经济[M].北京:经济科学出版社,1998(05).

中国知网 https://www.cnki.net

5.3.3 评价模式：形成高效的双向衔接评价指导模式

相关教育部门对双向衔接实践效果的评价指导，是检验工作成效，促进工作发展的有力保证。对双向衔接工作的评价指导，要以评价指导频率和次数为基本保障。在此基础上，坚持评价内容的全面性、评价标准的科学性和评价方法的多元性，保证评价工作取得实际成效。

首先，要确保评价内容的全面化。幼小双向衔接是一项系统性很强的工作，相关督导和评价部门应该坚持全面性原则，在进行幼小衔接工作的指导和评价时，兼顾幼儿园和小学双主体。对幼小衔接中教师专业发展的连续性、衔接课程的有效性、教学衔接和环境衔接等各方面都做到督导和评价，对于在督导中发现的问题，要及时督促幼儿园和小学积极改进，保证以上衔接要素的衔接效果。其次，要保证评价指标的科学化。实施评价，必须制定统一的标准[①]，以科学标准为依据，对教师、课程、教学和环境等衔接要素进行科学评价。因此需要制定相关衔接要素的评价标准，根据评价标准，及时跟进评价，帮助幼儿园和小学在以上要素的衔接上取得实质性的收获，促进衔接工作的开展，为衔接工作的开展提供科学化保障。最后，要注意评价方法的多元化。评价指导方法不应该局限于面对面的指导交流工作，可以以线上交流的形式，幼儿园和小学幼小衔接工作组的相关责任人进行定期的幼小衔接工作总结与汇报，相关教育指导评价部门和督导部门定期进巡视检查，促成评价形式和方法的多样化。

通过为幼小双向衔接提供优质的内外部环境，使幼儿园和小学在教师、课程、教学和环境要素的衔接上取得重大突破。不仅对丰富幼小衔接的理论具有重要意义，而且有助于指导一线教师的实践，促进幼小衔接质量的稳步提升。

[①] 周洪宇.指导深化新时代教育评价改革的纲领性文件——《深化新时代教育评价改革总体方案》解读[J].红旗文稿,2020,No.430(22):8-12.

中国知网 https://www.cnki.net

中国知网 https://www.cnki.net

结语

幼小双向衔接是促进幼儿身心和谐发展的重要手段，但是由于各种主客观因素的影响导致幼小衔接还处于幼儿园单方面向小学衔接的现状，小学缺位现象严重。之所以出现单方面的衔接和小学缺位现象，与当下的社会大环境、传统的幼小衔接观念、相关机制不完善有很大关联。因此，本研究在共生理论视域下探究当前幼小双向衔接存在的问题，并提出优化路径，为幼儿园与小学的双向衔接提供了理论支撑和新的努力方向。在探讨幼小双向衔接的现状的基础上，分析当前幼小双向衔接存在的主要问题，最后提出促进双向衔接的优化路径。

幼小双向衔接是一个整体性、系统性的工程，需要幼儿园和小学的密切配合。从共生视角审视双向衔接问题，有利于了解幼儿园和小学在教师、课程、教学和环境等要素上的物质能量及信息交换情况，进而从内部提出能够促进双向衔接的最优对策，改变以往幼儿园单方面向小学靠拢的问题，促进幼儿园和小学在衔接中的平等主体地位。因此，研究主要以教师、课程、教学、环境等要素为载体来探讨幼儿园与小学教师对这些衔接要素的基本看法、衔接过程中在以上四要素的衔接上存在的问题，并分析问题背后的原因。在此基础上，尝试在共生理论指导下，提出利于双向衔接的有效策略：一是以互动合作为依托建立幼小双向衔接的机制，包括教师学习共同体机制、联合调研的课程开发机制、双向协同育人的教学教研机制、以孩子为中心的一体化环境创设机制等；二是整合多方资源实现优势互补，包括政策引领、文化环境渗透、人财物等物质资源基础；三是搭建桥梁促进幼儿园与小学一体化共生模式的形成，包括制定灵活的教师培训模式、建立多元化的共生界面，促进交流合作、形成高效的双向衔接评价指导模式。即通过主体联动、环境促动、模式驱动来促进双向衔接。

由于笔者的专业能力、专业水平、研究能力与水平有限，因此本研究还存在很多不足，需要进一步完善：第一，自编问卷质量不足。在研究前期文献阅读和资料查找的过程中，并未找到适用于本研究的专业化量表，故采用自编问卷进行研究，虽然本研究的问卷是在与导师多次商榷中确定，并进行了两次信效度测验，但由于笔者个人能力水平有限，本研究的自编问卷质量还有待提高。第二，对共生理论的理解和把握不到位。研究以源于生物学领域的理论：共生理论为基础，

中国知网 https://www.cnki.net

需要对共生理论有较高的掌握和理解，更需要将共生理论与本研究的相关要素进行结合，对研究者的能力要求较高，但笔者本人学术水平有限，可能对理论和研究要素没有很好地结合，故会影响研究的总体质量。希望在后续相关研究中，能不断丰富幼小双向衔接的理论。

中国知网 https://www.cnki.net

参考文献

连续出版物

[1] 教育部：大力推进幼儿园与小学科学衔接[J].时代主人,2021(04):49.

[2] 许浙川,柳海民.OECD 国家实施幼小衔接的目的、原则及启示[J].基础教育,2018,(01):32-39.

[3] 霍力岩,木全晃子.日本“幼小衔接”热潮剖析[J].比较教育研究,2006(05):38-42.

[4] 刘晓东.中国小学教育亟待战略转型——兼论“幼小衔接”应向“小幼衔接”翻转[J].湖南师范大学教育科学学报,2019,18(03):1-7.

[5] 崔春龙,甘泉.幼小衔接的认识及实践:日本的视角[J].外国中小学教育,2016(12):39-45.

[6] 边淑文.做好幼小衔接,小学责无旁贷[J].人民教育,2019(Z1):121.

[7] 程 伟,董吉贺,刘源.近十年我国“幼小衔接”研究的回顾与展望[J].上海教育科研,2021(07):64-68.

[8] 黄 爽,祁 继.OECD 国家实施幼小衔接的经验与启示[J].人民教育,2019(23):73-76.

[9] 刘海红,王宇,王瑾.基于不同理论视角下的幼小衔接研究探析[J].新课程研究(下旬刊),2015(03):43-44.

[10] 刘晓晔,温 伟,余珍有.幼小衔接如何双向协同?——基于“前识字”和“识字”的比较与思考[J].课程.教材.教法,2022,42(01):91-97.

[11] 俞文,涂艳国,李露,刘庆.儿童健全成长取向下幼小衔接教育观差异分析——基于主要利益相关者的调查[J].学前教育研究,2019(04):16-31.

[12] 杨文.当前幼小衔接存在的问题及其解决对策[J].学前教育研究，2013（8）：61-62.

[13] 曹晓薇,蔡迎旗.复杂性理论视野下幼小衔接观念与实践的重构[J].早期教育(教科研版),2016(12):22-24.

[14] 张旭.北京市“幼小衔接”存在的问题及建议[J].上海教育科研，2015（6）：29.

[15] 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(02):3-11.

[16] 李召存.论基于儿童视角的幼小衔接研究[J].全球教育展望,2012,41(11):57-62.

中国知网 https://www.cnki.net

[17] 刘 磊.澳大利亚幼小衔接中多元合作的实施策略[J].学前教育研究,2015(06):26-30.

[18] 王小英,邓宏,曹书楷.日本幼小衔接的新举措[J].比较教育研究,2013(2):22-27.

[19] 刘煜.和而不同:日本幼小衔接的历史路径与思想[J].外国教育研究,2020,47(06):67-79.

[20] 吴刚.美国儿童发展状况评价中的幼小衔接研究[J].上海教育科研,2012(07):31

[21] 韩虹,徐娟.关于幼小协同双向衔接的实践研究[J].天津教育,2018(11):40-41.

[22] 姚丹.幼小双向衔接学习习惯形成的影响因素与对策[J].文理导航(中旬),2012(05):52-53.

[23] 耿金声,崔斌子.日本民族教育学家小泽有作的生平及其教育活动[J].民族教育研究,1995(04):60-64.

[24] 林媛.幼小衔接存在的问题与解决策略[J].教育观察,2020,9(16):91-92.

[25] 张洁.创设幼儿园环境 发展幼儿劳动教育[J].人民教育,2022(Z3):127.

[26] 陈颖清.儿童的天性、心性与个性:幼儿园环境创设的依据[J].学前教育研究,2022(06):90-93.

[27] 金檬檬,王春燕.假环境？真环境?——杜威“真环境”思想对学校环境创设的启示[J].上海教育科研,2014(01):31-34.

[28] 蔺海洋,杨柳,王昕也.课堂教学共同体建构:从“共存”走向“共生”[J].教育理论与实践,2018,38(29):3-6.

[29] 王冬娟.基于儿童真实需求 探索科学衔接之道[J].中小学管理,2022(07):44-46.

[30] 凌晓俊,姚玉香,于秀霞.小学在幼小衔接中的履责困境与对策——基于“新方案”“新课标”的分析[J].天津师范大学学报(基础教育版),2022,23(06):76-80.

[31] 毛建平.治理导向下校园文化建设的问题审视与优化路径[J].黑龙江高教研究,2019,37(11):62-65.

[32] 河田聖良.幼稚園と小学校の連携—「水遊び」に着目して—[J].日本体育大学大学院教育学研究科紀要，2019(3):57-73.

[33] 邬志辉.学校改进的“本土化”与内生模式探索——大学与中小学合作伙伴关系的维度[J].教育发展研究,2010,30(04):1-5.

[34] 薛会英.网络教学与思政教育融合发展[J].中学政治教学参考,2022(14):87.

[35] 李春玲.以儿童为中心的幼儿园一体化学习环境[J].学前教育研究,2022(08):87-90.

[36] 徐晨盈,胡惠闵.幼小衔接:从课程与教学入手[J].全球教育展望,2022,51(07):34-44.

[37] 刘曲,方红娣.“政校园家”四位一体协同推进幼小衔接的实践进路[J].早期教育,2022(43):8

中国知网 https://www.cnki.net

-11.

[38] 宋卓辉.崇仁尚雅 引来校园文化的“源头活水”[J].人民教育,2022(Z2):124-125.

[39] 程江平,麻来军.高职院校教研室发展的现状、堵点及应对策略[J].中国职业技术教育,2022(07):67-75.

[40] 蔡美辉.日本幼小衔接课程的经验与启示——基于日本五个都道府县幼小衔接课程指南的文本分析[J].教育研究与实验,2022(03):80-87.

[41] 吴易雄,王桐.共生理论视域下城乡教育一体化发展的困局与突破[J].中国电化教育,2022,No.430(11):61-67.

[42] 任丹萍,赵慧君.日本幼小衔接课程的实践路径、成效及经验[J].比较教育研究,2022,44(05):104-112.

[43] 李敏,加冬梅.“三全”理念下的幼小衔接教育实践探索[J].教育科学论坛,2022,No.584(26):41-45.

[44] 周洪宇.指导深化新时代教育评价改革的纲领性文件——《深化新时代教育评价改革总体方案》解读[J].红旗文稿,2020,No.430(22):8-12.

著作

[1] 联合国教科文组织著:《教育——财富蕴藏其中》[M].北京：教育科技出版社,2014:78.

[2] 教育部基础教育司.《幼儿园教育指导纲要（试行）》解读[M].北京:北京师范大学出版社,2018:1.

[3] 国家教育委员会.《幼儿园工作规程》[M].北京:首都师范大学出版社,2016.

[4] 李季湄,冯晓霞.《3-6 岁儿童学习与发展指南》解读[M].北京:人民教育出版社,2013.

[5] 岳亚平.学前教育原理[M].北京:高等教育出版社,2014.

[6] 陈鹤琴.陈鹤琴教育文集(下)[M].北京:北京出版社,1983.

[7] 蔡迎旗.学前教育概论[M].武汉:华中师范大学出版社,2018.

[8] 袁纯清.共生理论—兼论小型经济[M].北京:经济科学出版社,1998.

[9] Dockett, S. & Perry, B. Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences［M］. Sydney: UNSW Press,2007.

中国知网 https://www.cnki.net

学位论文

[1] 张 豫.幼小衔接现状调查研究[D].大连:辽宁师范大学,2021.

[2] 王谦.国际学校幼小衔接现状及对策研究[D].西宁:青海师范大学,2021.

[3] 方艳.共生理论视角下幼小衔接存在的问题及解决策略[D].上海:华东政法大学,2020.

[4] 古丽曼·叶森别克. 幼小双向衔接的个案研究[D].重庆:西南大学,2021.

[5] 郭宇.幼小双向衔接的个案研究[D].长春:长春师范大学,2019.

[6] 成竹.基于共生理论的滇越国际旅游合作研究[D].昆明:云南大学,2015.

[7] 秦 瑕.共生理论视阈下乡村初中教师专业发展的管理研究[D].贵阳：贵州师范大学,2022.

[8] 邱燕楠.走向“教育共生”之路[D].上海:华东师范大学,2022.

[9] 任丹萍.日本《幼儿园教育要领》（2017 版）指导下的日本幼小衔接策略研究[D].长春:长春师范大学,2022.

[10] 凌四立.大学学科群系统演进中的学术团队及其治理研究[D].长沙:中南大学,2006.

外文文献

[1] Daily, S. Initiatives from Preschool to Third Grade: A Policymaker's Guide[R]. Denver, CO: Education Commission of the States,2014.

[2] Wong M. Voices of children, parents and teachers: How children cope with stress during school transition[J]. Early Child Development and Care, 2015, 185(4): 658-678.

[3] Einarsdottir, J. Dockett, S, & Perry, B. (2009). Making meaning: Children’s perspectives expressed through drawings. Early Child Development and Care, 179(2), 217-232.

[4] Eldén, S. (2012). Inviting the messy: Drawing methods and ‘children’s voices’. Childhood, 20(1), 66-81.

[5] Sheridan, Susan, Knoche Lisa L, Kupzyk, Kevin A.et al. A Randomized Trial Examining the Effects of Parent Engagement on Early Language and Literacy: The Getting Ready Intervention[J]. Journal of School Psychology, 2011(49):361-383.

[6] Chan, W aiLing. Expectations for the Transition from Kindergarten to Primary School amongst Teachers，Parent stand Children［J］. Early Child Development and Care，2012（182.5）：639-664.

[7] Lahaie, C laudia. School Readiness of Children of Immigrants: Dose Parental Involve

中国知网 https://www.cnki.net

ment Play a Role? [J]. Social Science Quarterly, 2008（89.3）:686-705.

[8] Powell, D.R., Son, Seung-Hee, File, N. & Froiland J.M. Changes in Parent Involvement across the Transition from Public School Prekindergarten to First Grade and Children's Academic Outcomes[J]. The Elementary School Journal, 2012(13.2):276-300.

[9] Lau, Eva Y.H，Li, Hui，& Rao，Nirmala. Parental Involvement and Children's Readiness for School in China［J］.Educational Research. 2011（53.1）: 95-113.

[10] Booth, Alan & Croup, A.C.（ed.）Disparities in School Readiness[C]. New York & London：Taylor& Francis Group, LLC,2008.

报纸文章

[1] 郭良菁.幼小衔接不是提前"为小学"做事[N].中国教育报.2016-05-22（001）.

电子文献

[1] 中华人民共和国教育部：教育部办公厅《关于开展幼儿园"小学化" 专项治理工作的通知》.[EBOL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201807/t20180713_342997.html，[2022-11-22].

[2] 中华人民共和国教育部：教育部《关于规范幼儿园保育教育工作防止和纠正"小学化现象的通知》.[EBOL].http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s5972/201201/129266.html，[2022-03-22].

[3] 中华人民共和国教育部：教育部办公厅《关于开展 2019 年全国学前教育宣传月活动的通知》.[EBOL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/201905/t20190509_381282.html，[2022-11-03].

[4] 中华人民共和国教育部:教育部办公厅《关于开展 2022 年全国学前教育学穿越活动的通知》. [EBOL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202204/t20220407_614387.html，[2022-11-03].

[5] 中华人民共和国教育部:《义务教育语文课程标准（2022 年版）》.[EBOL].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/t20220420_619921.html，[2022-11-03].

[6] 中华人民共和国教育部:教育部《关于大力推进幼儿园与小学科学衔接的指导意见》. [EBOL].http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2021-04/09/content_5598686.html，[2022-03-

中国知网 https://www.cnki.net

22].

[7] OECD. Starting Strong V. Transitions From Early Childhood Education and Care to P rimary [EB/OL]. https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strongv_9789264276253-en#page1，[2022-05-07].

[8] Ministry of Education, Science and Sport Finland Country Background Report on Tra nsitions from Early Childhood Education and Care to Primary School [EB/OL]. http://www.oecd.org/education/school/SS5-country-background-report-finland，[2022-05-07].

[9] EU-Agency，Regional Government of Cologne/Germany Early Literacy Learning in the Perspective of the Child：Literacy Stories，Early Years Transition Program me［EB/OL］. http://www.ease-eu.com/documents/compendi-um/compendium，[2022-05-07].

中国知网 https://www.cnki.net

附录 A

幼小双向衔接的现状调查（幼儿园教师卷）

尊敬的老师

您好，此问卷是为了解当下我省幼小双向衔接的教育现状而设计，旨在了解现状的基础上构建促进幼儿园与小学双向衔接的针对性策略，促进幼儿向小学的顺利过渡。

您所提供的信息将对我的研究非常有帮助，希望您能认真并且真实地回答问卷中的问题，此问卷采用无记名填写，不会涉及或者透露您任何私密信息，请放心填写！谢谢您的合作！

1.您的性别

A.男　B.女

2.您的年龄

A.26 岁以下 B.26-35 岁 C.36-45 岁 D.45 岁以上

3.您的最高学历

A.研究生及以上 B.本科 C.大专 D.中专 E.高中及以下

4.您获得最高学历时的专业类型

A.师范类 B.非师范类

5.您的教龄

A.3 年以下 B.3-5 年 C.6-10 年 D.10 年以上

6.您的职位

A.园长 B.副园长 C.教研组长 D.教师 E.保育工作者

7.您的编制类型

A.正式编制 B.临聘教师 C.特岗教师 D.支教教师

8.您所在幼儿园的性质

A.公办园 B.民办园

9.您所在幼儿园地理位置

A.市级及以上城市 B.县城 C.乡镇 D.城乡结合部

中国知网 https://www.cnki.net

10.您认为开展“幼小衔接”的时间

A.小班 B.中班 C.大班 D.整个幼儿园阶段 E.大班毕业后的暑假

11.您认为开展幼小衔接的主体是

A.幼儿园 B.小学 C.家庭 D.社区

12.以下衔接要素，您认为其重要程度

	非常不重要	比较不重要	一般	比较重要	非常重要
教师					
课程					
教学					
环境					

13.就衔接工作，您与小学老师合作的意愿

A.非常不愿意 B.比较不愿意 C.一般 D.比较愿意 E.非常愿意

14.您会因时间精力不足而想要放弃衔接工作的开展

A.从不 B.偶尔如此 C.有时如此 D.经常如此 E.总是如此

15.关于幼小衔接的课程，园所

A.已经有衔接课程　　B.正在开发衔接课程

C.有课程开发意愿但还未开发　　D.无衔接课程也无开发意愿

16.环境创设中幼儿的参与度

A.仅为环创提供建议 B.全程参与 C.部分参与 D.未参与

17.关于以下说法，您的意愿如何

	非常不愿意	比较不愿意	一般	比较愿意	非常愿意
与小学老师就衔接工作进行沟通					
与小学老师合作进行衔接课程开发					
与小学进行课堂教学观摩					
就环境创设咨询小学老师意见					
与小学老师就幼儿情况进行交流					

中国知网 https://www.cnki.net

18.关于幼小衔接，您对以下观点的看法

	非常不赞同	比较不赞同	一般	比较赞同	非常赞同
您了解教育部关于幼小衔接的政策导向					
您认同小学“零起点”教学的政策导向					
您认为幼儿园与小学教师的交流很有必要					
您觉得对小学的课堂教学进行观摩很重要					
研发适合幼儿园与小学的衔接课程很有必要					
创设符合幼儿身心发展特点的环境很重要					

19.关于以下说法，您觉得

	非常少	比较少	一般	比较多	非常多
您与小学老师一起参加关于幼小衔接培训的机会					
幼儿园为您提供有关幼小衔接培训的次数					
您与小学老师就衔接工作交流的次数					
您与小学老师进行相互教学观摩的次数					
您与小学老师一起就幼小衔接课程进行研讨调研的机会					

20.从以下说法中选择与您自身较符合的选项

	0 次	1-3 次	4-6 次	6 次以上
一学年内小学老师来园参观教研和讲座的次数				
一学年内您去小学参观和教研的次数				

中国知网 https://www.cnki.net

一学年内您组织孩子参观小学的次数				
一学年内园所组织专门的幼小衔接讲座或培训的次数				
一学年内园所接受教育相关部门对幼小衔接的指导或评价的次数				

21.关于双向衔接效果的影响因素，以下说法您觉得

	非常不重要	比较不重要	一般	比较重要	非常重要
国家政策对衔接课程的引领和支持					
教师正确的衔接理念和衔接意识					
幼儿园与小学教师间的良好互动和交流					
幼儿园和小学教师的联合培训					
教师的衔接课程开发能力					
幼小衔接学者和课程专家的指导					
幼儿园与小学教师相互的教学观摩					

22.您认为当前幼小衔接的阻力主要来源哪里

（1）缺乏政策支持
（2）领导者缺乏衔接理念和意识
（3）衔接工作流于形式，敷衍了事
（4）小学的衔接意愿不强，衔接工作只是幼儿园单方面的事情
（5）教师的衔接意识和动机不足
（6）教师联合培训的机会少
（7）衔接课程的研发难度大、周期长
（8）教学时间紧、任务重、难以抽出时间投身工作
（9）双方教师进行教学观摩的难度大、不现实

此问卷到此结束，感谢您的配合！

中国知网 https://www.cnki.net

附录 B

幼小双向衔接的现状调查（小学教师卷）

尊敬的老师

您好，此问卷是为了解当下我省幼小双向衔接的教育现状而设计，旨在了解现状的基础上构建促进幼儿园与小学双向衔接的针对性策略，促进幼儿向小学的顺利过渡。

您所提供的信息将对我的研究非常有帮助，希望您能认真并且真实地回答问卷中的问题，此问卷采用无记名填写，不会涉及或者透露您任何私密信息，请放心填写！谢谢您的合作！

1.您的性别

A.男　B.女

2.您的年龄

A.26 岁以下 B.26-35 岁 C.36-45 岁 D.45 岁以上

3.您的最高学历

A.研究生及以上 B.本科 C.大专 D.中专 E.高中及以下

4.您获得最高学历时的专业类型

A.师范类 B.非师范类

5.您的教龄

A.3 年以下 B.3-5 年 C.6-10 年 D.10 年以上

6.您的职位

A.校长 B.副校长 C.教研组长 D.教师

7.您的编制类型

A.正式编制 B.临聘教师 C.特岗教师 D.支教教师

8 您认为开展“幼小衔接”的时间是

A.小班 B.中班 C.大班 D.整个幼儿园阶段 E.大班毕业后的暑假

9.您认为开展幼小衔接的主体是

中国知网 https://www.cnki.net

A.幼儿园 B.小学 C.家庭 D.社区

10.以下衔接要素，您认为其重要程度

	非常不重要	比较不重要	一般	比较重要	非常重要
教师					
课程					
教学					
环境					

11.就衔接工作，您与小学老师合作的意愿

A.非常不愿意 B.比较不愿意 C.一般 D.比较愿意 E.非常愿意

12.您会因时间精力不足而想要放弃衔接工作的开展

A.从不 B.偶尔如此 C.有时如此 D.经常如此 E.总是如此

13.班级主题墙建设中孩子的参与情况

A.仅提供创设意见 B.全程参与 C.部分参与 D.未参与

14.为做好衔接工作，以下说法您的意愿如何

	非常不愿意	比较不愿意	一般	比较愿意	非常愿意
与幼儿园老师就衔接工作进行沟通					
与幼儿园老师合作进行衔接课程开发					
与幼儿园老师进行课堂教学观摩					
就班级主题墙的建设咨询幼儿园老师意见					
与幼儿园老师就幼儿情况进行交流					

15.您对以下说法的看法

	非常不赞同	比较不赞同	一般	比较赞同	非常赞同
您了解教育部关于幼小衔接的政					

中国知网 https://www.cnki.net

策导向					
您认同小学“零起点”教学的政策导向					
您认为幼儿园与小学教师的交流很有必要					
您觉得对幼儿园的课堂教学进行观摩很重要					
研发适合幼儿园与小学的衔接课程很有必要					
创设符合幼儿身心发展特点的环境很重要					

16.关于以下说法，您觉得

	非常少	比较少	一般	比较多	非常多
您与幼儿园老师一起参加关于幼小衔接培训的机会					
小学为您提供有关幼小衔接培训的次数					
您与幼儿园老师就衔接工作交流的次数					
您与幼儿园老师进行相互教学观摩的次数					
您与幼儿园老师一起就幼小衔接课程进行研讨调研的机会					

17.从以下说法中选择与您自身较符合的选项

	0 次	1-3 次	4-6 次	6 次以上
一学年内小学老师来园参观教研和讲座的次数				
一学年内您去小学参观和教研的次数				
一学年内您组织孩子参观小学的次数				
一学年内园所组织专门的幼小衔接讲座或培训的次数				
一学年内园所接受教育相关部门对幼小衔接的指导或评价的次数				

中国知网 https://www.cnki.net

18.关于双向衔接效果的影响因素，以下说法您觉得

	非常不重要	比较不重要	一般	比较重要	非常重要
国家政策对衔接课程的引领和支持					
教师正确的衔接理念和衔接意识					
幼儿园与小学教师间的良好互动和交流					
幼儿园和小学教师的联合培训					
教师的衔接课程开发能力					
幼小衔接学者和课程专家的指导					
幼儿园与小学教师相互的教学观摩					
幼儿园与小学教师相互的教学观摩					

19.您认为当前幼小衔接的阻力主要来源哪里

（1）缺乏政策支持
（2）领导者缺乏衔接理念和意识
（3）衔接工作流于形式，敷衍了事
（4）小学的衔接意愿不强，衔接工作只是幼儿园单方面的事情
（5）教师的衔接意识和动机不足
（6）教师联合培训的机会少
（7）衔接课程的研发难度大、周期长
（8）教学时间紧、任务重、难以抽出时间投身工作
（9）双方教师进行教学观摩的难度大、不现实

此问卷到此结束，感谢您的配合！

中国知网 https://www.cnki.net

附录 C：

教师访谈提纲

1. 您觉得幼小衔接工作应该什么时候开始？

2. 您觉得幼小衔接的主要责任方有哪些？

3. 您愿意与小学（幼儿园）教师合作进行衔接工作，但会因其他原因而想要放弃吗？为什么？

4. 您觉得环境衔接对孩子身心发展重要吗？关于环境衔接，你们做了哪些努力？

5. 学校（幼儿园）为您提供的关于幼小衔接培训的机会多吗？培训内容主要是什么？

6. 您平时和小学（幼儿园）教师一起参加关于幼小衔接培训的机会多吗？

7. 您认为双向衔接的影响因素有哪些？

8. 对于双向衔接，您愿意做出哪些努力？

9. 您认为当前双向衔接的阻力主要来源于哪里？为什么？

10. 关于幼小双向衔接，您有什么建议？

中国知网 https://www.cnki.net