

# “为入学做好准备”

## ——芬兰幼小衔接研究述评及启示

刘子千, 王卓\*

青岛大学师范学院, 山东 青岛

收稿日期: 2022年4月29日; 录用日期: 2022年5月24日; 发布日期: 2022年5月31日

---

### 摘要

随着2021年3月教育部《关于大力推进幼儿园与小学科学衔接的指导意见》的出台, 幼小衔接再次成为教育领域的热点话题。芬兰作为国际幼小衔接工作的典范, 其围绕“为入学做好准备”这一教育目标开展的一系列幼小衔接研究有诸多值得我国研究者借鉴与参考之处。本文着重通过对芬兰在儿童、家长和学校三方面的幼小衔接相关研究结果及方法进行述评分析, 有助于丰富我国幼小衔接的研究主体和变量, 增加多样化的理论视角, 明确研究方向, 以进一步循证引导、夯实幼小衔接工作的整体体系建设。

### 关键词

芬兰, 幼小衔接, 研究述评, 经验启示

---

# “Get Ready for School”

## —A Review of Finnish Transition from Kindergarten to Primary School Research and Implications

Ziqian Liu, Zhuo Wang\*

Normal College, Qingdao University, Qingdao Shandong

Received: Apr. 29<sup>th</sup>, 2022; accepted: May 24<sup>th</sup>, 2022; published: May 31<sup>st</sup>, 2022

---

### Abstract

With the issuance of the Ministry of Education’s “Guidance on Promoting the Scientific Interface between Kindergarten and Primary School” in March 2021, the EYFS has once again become a hot topic in education. Finland is a model for international EYFS efforts, and there are a number of

---

\*通讯作者。

lessons to be learned from the research on EYFS that focuses on the educational goal of “readiness for school”. This paper focuses on the results and methods of research on EYFS in Finland in terms of children, parents, and schools, which will help to enrich the research subjects and variables of EYFS in China, increase the diversity of theoretical perspectives, and clarify the research directions, so as to further guide and consolidate the overall system of EYFS.

## Keywords

Finland, Transition from Kindergarten to Primary School, Research Review, Experience and Inspiration

Copyright © 2022 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

## 1. 引言

回溯历史, 20 世纪 90 年代起, 幼小衔接就开始受到世界各国的普遍重视, 并逐渐成为了世界教育研究的重要课题之一。近年来, 随着人们对学前教育质量的重视程度不断攀升, 学前教育进入了高速发展阶段。幼小衔接作为学前教育的重要研究领域, 其相关研究成果也在不断累积, 日渐丰富。特别是 2021 年《关于大力推进幼儿园与小学科学衔接的指导意见》出台后, 幼小衔接再次成为教育研究者的视线焦点, 同时也凸显出幼小衔接研究对于推进幼小衔接实际工作的重要理论意义和实践指导作用。虽然我国幼小衔接的研究体系一直在不断进步完善, 但将研究成果应用与实践层面还面临多重困境, 导致我国已有研究的欠缺和薄弱部分逐渐显现。因此, 本研究一方面通过识别我国现有幼小衔接的研究空白, 另一方面发掘芬兰幼小衔接研究所体现出的优势和侧重, 旨在为我国未来的幼小衔接研究变革提出可靠的参考与启示。

## 2. 幼小衔接概念辨析

“幼小衔接”一词从字面意思来看, 即从幼儿园到小学阶段的无缝过渡与联结。在学术定义方面, 目前还尚未形成对幼小衔接的统一界定, 且中西方各学者对此有着不同的理解侧重。例如, 西方学者普遍认为人类的发展历程可以被描述为一系列的过渡[1], 相应地, 他们将儿童的早期教育阶段也视为一个连续的过程, 通常使用“过渡”(transition)一词来表达“幼小衔接”的概念, 强调幼小衔接的过程性和动态化; 我国多数学者则倾向于从教育的角度将幼小衔接理解为儿童从幼儿园进入小学的学习准备阶段, 强调在此期间对儿童身心发展变化的调适, 具体指“儿童从在幼儿园接受基于游戏的学习环境, 过渡到在小学接受结构化、系统化的课程教学的过程”, [2]更加突出幼小衔接的教育性和外部环境的相应变化。

虽然幼小衔接只是儿童生命中的众多历程之一, 但却是儿童成长早期最具挑战性的一个阶段。在这个向正式学校教育过渡的关键时期, 儿童的内心世界和外在环境会同时发生许多转变。从儿童自身来说, 进入到正规教育阶段的儿童会面临容纳新的规则、目标与观念的境况, 会参与新的学习活动安排; 同时还需要根据新学校的要求与环境转变自身角色, 做出行为方面的调整, 因此也会带动相应的情绪感受随之变化[3]。从外部环境来看, 幼儿和小学的学校教育反映出了不同的使命职能和文化氛围, 两者有着各自的目标和方针, 独特的教学方式和手段以及差异化的要求和期望。同时, 学校的治理结构、行政规则和监督制度方面也大相径庭[4]。此外, 儿童从幼儿园进入小学的同时也会直接带动并亲身经历家庭生活

的改变, 例如父母对儿童的学业成绩、生活和社交技能的期望和要求也会发生变化[5]。

由此可见, 幼小衔接阶段是儿童身心快速成长、外部环境急剧变化的关键阶段。因此, 对这一阶段进行系统而全面的规划指导就显得尤为必要。有研究表明, 经过高质量幼小衔接培养的儿童在进入初等学校学习时, 其学业技能水平要显著高于接受其他养育方式的同龄人[6]。因此, 推进幼小衔接研究发展以打造高质量的幼小衔接项目, 对于缓解家长的教育焦虑, 提高幼儿升入小学的信心, 为其未来的个性、全面发展奠定稳固根基具有重要的现实意义。

### 3. 我国幼小衔接研究现状及问题

以“幼小衔接”为主题词在知网平台检索, 通过剔除学位论文、会议和报纸等无关文献, 最终获得相关学术期刊 542 篇(截至 2022.4.18), 其中北大核心和 CSSCI 收录文献 110 篇; 期刊来源单位方面, 《学前教育研究》居首位, 其次是《才智》, 《教育观察》和《陕西学前师范学院学报》等。可见幼小衔接相关研究总体数量处于中等水平, 且高质量研究占比较小。此外, 研究整体主要以思辨式为主要范式, 多为对某个问题的描述性分析或理论阐述。例如对幼小衔接本体概念的理解建构[7], 对相关利益主体的诉求探讨[8], 以及对现实问题的策略研究[9]等等。现将我国的幼小衔接研究分为以儿童、学校和家长为主体的三个方向进行我国幼小衔接研究现状及问题的解构分析。

#### 3.1. 以儿童为主体的幼小衔接研究

儿童作为幼小衔接最重要的参与主体和中心角色, 其在衔接过程中的参与程度和体验感受是幼小衔接项目有效实施所要考量的关键变量。目前, 我国学者多数都已初步具备“以儿童为中心”的观念认识, 并基于此开展了一系列以儿童为主体的幼小衔接研究。例如, 李召存基于幼儿的第一视角对幼小衔接本质内涵的渗透情况进行了考察[10], 直观反映出儿童对于幼小衔接的主观认识和理解。王小英等人则从儿童的现实体验情况出发, 对幼小衔接阶段儿童的心理压力状况进行调查分析, 结果显示学业、规则、教师和家长等多种因素都对幼儿产生了一定的压力影响; 基于此, 强调了教师和家长应给予幼儿充分的正向引导, 站在儿童的立场上帮助儿童逐步适应从幼儿园到小学的过渡转变[11]。此外, 陆秋婷等人以生态系统理论为基础, 采用问卷调查形式对幼小衔接阶段小学生的人际关系发展进行了差异比较分析, 揭示了宏观系统中的文化因素和外观系统中父母期望对儿童人际关系发展产生的间接影响[12]。

综上所述, 我国多数学者已经基本树立起了“儿童本位”的观念, 但仍未能将其理念完全渗透进研究的各个层面, 幼小衔接研究领域整体上还存在着儿童“失语”[13]的问题。一方面, 儿童主体的幼小衔接研究数量仍为少数, 且还停留对儿童内心想法感受的表层关注, 过分强调儿童的认知发展, 缺乏对儿童在幼小衔接过程中的情绪、情感过渡以及个人体验等主观感知方面的深入探索; 另一方面, 现有研究多采用思辨式的探讨分析, 普适性较强, 而工具性不足; 此外, 对于为数不多的实证研究大多都是通过家长或教师等第三方的反映, 以间接的形式考察儿童自身的变化和发展态势, 易导致研究结论无法反映儿童真实内在感受。

#### 3.2. 以学校为主体的幼小衔接研究

学校作为我国幼小衔接的责任承担主体, 是推进幼小衔接工作实施与完善的关键动力, 也是儿童从学前进入初等教育阶段的衔接桥梁。我国学者以幼小衔接中主要的两大教育单位——幼儿园和小学为基点, 围绕学校主体、课程体系和课堂教学三方面探讨了幼小衔接的诸多问题。学校主体方面, 学前教育“小学化”的相关问题是我国幼小衔接中具有持续热度的研究问题, 我国学者大多对“小学化”问题的表现、成因以及合理解决路径进行了探讨。例如, 马健生等人针对学前教育“小学化”概念界定模糊等

问题,提出了基于“儿童发展中心”的理念厘清小学化概念的看法思路[14];谢玉坤、冯钊等人则从教学目标、教学内容和行为规范等多个方面对学前教育“小学化”的具体表现及成因进行了全面分析,并提出了相应的问题治理路径[15][16]。课程体系建设方面,我国学者主要是从课程的创设和优化课程实施两方面推进幼小衔接课程体系建设。例如,傅雪松等人为低年级设计实施以幼小衔接为主题的“启程课程”,在各类主题活动中缓解儿童从幼儿园过渡到小学生活的适应问题[17];杨晓萍等人则是调查分析了幼小课程衔接的实施现状及存在的问题,并提出了完善课程实施策略的相关建议[18]。课堂教学方面,金科峰、陆映峰等从学科本身出发,针对语文、数学等具体学科提出了“教学目标适度分解”、“分步教学实施”、“教学评价尊重差异”等帮助初入小学儿童顺利适应小学学习模式的教学策略[19][20];李吉林[21]、胡德维[22]和李德明[23]等人则是从丰富教学方法的角度,通过采用情境式、游戏化和“问题化”教学等多种教学方式促进儿童在课堂学习中的衔接适应。此外,符太胜[24]、尹芳[25]等人以教育工作者为研究对象,对幼儿园和小学教师之间的合作与衔接策略进行了探讨,为解决幼小教师教学衔接的问题提供了一定的策略指引。

综上,已有研究为学校解决幼小衔接的现有问题提供了有力的理论指导和实践指引,但整体存在指导性有余,而实践性不足的问题。一是对于幼小衔接课程体系建设和课堂教学衔接的研究多为学者的个人主观描述,缺少成熟理论的支持和相关理论框架的搭建,使研究中课程体系与教学模式的建构与实施缺乏理论根基;二是现有研究大多是对实际问题和实践情况的考察,缺少对问题成因机制和作用原理的学理性探究;三是对教师这一幼小衔接的相关利益者重视程度不足,对于教师在儿童入学准备、幼小教师合作和相关活动开展等方面的观点看法及作用影响研究相对欠缺。此外,幼小衔接本质是一个社会性问题,现有研究则仍处于概念界定、归因分析等问题内部的探究阶段,少有结合国家政策制度背景,从教育治理格局探讨衔接制度及相关管理机制建构的宏观研究。

### 3.3. 以家长为主体的幼小衔接研究

家长作为儿童成长过程中不可忽视的重要教育影响,也是保证儿童教育连贯性不可或缺的关键力量。为充分发挥家长对幼小衔接工作的促进作用,我国学者主要开展了以下研究:一是针对家长的现实困惑和产生的焦虑心理进行探讨,着力疏解家长的心理困境[26]和实现“负能量”转化[27],从而引导家长树立正确的衔接意识和观念,明确自身的角色定位;二是调查家长在幼小衔接工作中的参与情况,分析总结家长参与存在的现实问题和解决对策,提高家长参与质量;三是基于家校或家园合作,探讨幼小衔接中家校合育的重要性和促进家校合作有效开展的方法策略。

我国以家长为主体的幼小衔接研究数量为三者之中最末,且通过上述研究可以看出,我国学者对于家长在幼小衔接中的认识定位还处于“浅层参与”阶段。一是研究视角仍较局限。偏重于家长衔接观念的确立和焦虑问题的缓解,对于家长与儿童、教育工作者等利益相关者之间的作用联系有所忽视;二是研究整体以大范围现状调查居多,研究问题不够深入具体,研究方法思路较为单一;三是研究所提出的方法策略较笼统,大部分停留在书面化的阶段,没有形成系统有效的幼小衔接干预实操指南,因此整体的现实推广性和可行性有限。

## 4. 芬兰幼小衔接研究述评

芬兰作为全球教育领先国家,长期在国际学生评估项目(PISA)等国际评估测试中名列前茅[28];并且在OECD等组织的相关教育改革国际交流中也深入参与、积极献策[29]。近十年来,关于芬兰学校教育、课程与教学的经验有来自理论和实践等不同层面的多样传播与分享,其教育理念和教育行动成为了世界各国争相学习的样板[30]。相应的,芬兰的学前教育也十分重视儿童的幼小衔接发展,并且拥有丰富的幼

小衔接研究成果。芬兰幼小衔接研究同样可以基于研究对象分为如下三个方面。

#### 4.1. 儿童：以参与体验为中心，关注情感能力发展

“以儿童为中心”是芬兰早期儿童教育的传统原则，强调将儿童的意见、倡议和思想作为教育活动的中心。对此，一些学者从儿童的主观意识出发，十分关注儿童的信念感受与认知变化，以加强儿童自身的衔接适应能力。Sirpa 等(2016)对学前儿童转入小学的核心信念进行了考察和系统分类，直观反映出儿童对接受小学教育的期待、担忧和个体差异[31]；Pekka (2021)通过对儿童进行微访谈，针对“学习是什么，在学校学到了什么，学习发生的地点和时间以及什么有助于学习”等问题收集了儿童自身的看法和认识，进一步分析出了促成儿童学习的相关因素[32]。同时，芬兰还将“儿童参与”作为早期儿童教育以及国家核心课程的中心和时事主题，重视儿童自身的体验感与参与度。Outi 等(2017)依据儿童参与性行动的相关影响因素，分析得出活动参与、儿童同伴和角色扮演等因素对促进儿童有效参与具有积极作用[33]；Saara 等(2019)利用视觉叙事研究揭示了儿童的参与动机与参加物理游戏活动、建立同伴关系以及明确自我定位机会之间的相关关系[34]。此外，Henna 等人(2019)通过国际学前教育的比较研究，凸显了芬兰幼小衔接在儿童的情感认知和行为功能培养方面的重视程度，例如特别强调情感能力的重要性、家庭在儿童社会情绪转变中的作用发挥以及消解儿童负面社会情绪行为等方面的教育干预[35]。

由上可见，芬兰以儿童为中心开展的幼小衔接研究有着鲜明的借鉴之处：一是在研究对象上，关注儿童的主体性和差异性，强调认知和情感能力的全面养成，贴近儿童内心感受，真正站在儿童的立场上，科学引导儿童迈进崭新的教育阶段；二是研究主题多与本国教育中心原则和国家课程的时事主题紧密结合，体现了该国研究的科学性和国家战略性，同时也为幼小衔接研究建立了宏观层面的政策保障；三是实证研究为其主流研究范式，研究多为深入探究儿童认知、参与和情感能力培养等问题的成因机理和作用机制，以更加直观、细微的视角理解儿童的身心变化及发展机制，为幼小衔接的理论和实践发展提供了科学、可操作的科研证据支撑。

#### 4.2. 学校：以课程体系为依托，搭建衔接桥梁

研究表明，高质量的幼小衔接应用课程对儿童大脑能力发展和学业表现提升会产生显著的正向影响，[36]是儿童“为入学做好准备”的直接支持。芬兰学者也相应地对幼小衔接课程体系建设进行了多方面的建设研究。

一是建构创新融合课程。Kirsti 等(2014)从教育机构的角度出发，基于自主构建的三个话语框架，分别为“倡议框架”、“共识框架”和“协作框架”，为学前和小学儿童开发联合课程以支持其从学前到小学的顺利过渡[37]。此外，根据芬兰早期教育课程指南对游戏和创造性活动等儿童健康发展的重要因素的强调，Pentti (2008)将游戏融入课程体系之中，以为儿童开设基于游戏的课程学习环境等方式，帮助儿童从有趣的学前课程顺利过渡到更注重学术内容的小学课程[38]。二是优化课程实施进程。Jenni 等人(2014)通过提高教师在课堂教学中的主导能力和小组活动中构建良好社会关系的能力，为儿童过渡发展构建良好的社会交往环境，从而促进儿童的社会性发展和同伴关系的联结[39]。Susanna (2021)等人则通过访谈、绘画描述等多种方式调查儿童对课堂数字技术整合的观点看法，以侧面支持学生在小学教育初期数字能力的发展。结果表明，学生会有意或无意的关注物理空间存在的数字设备，即在课堂环境中使用数字设备以及应用数字设备进行学习[40]。学校应采用多种教学方法灵活整合信息技术设备，使学生能够拥有在学习中使用多功能数字设备的机会。三是充分发挥教师教育影响。Jenni (2014)探讨了教师在与儿童互动中的情感支持，以及教师的教学敏感性与建设性课堂组织的结合作用，充分凸显了教师的地位作用，为提高课堂教学质量、氛围提供了新路径[41]。

以上研究系统、深入地分析了课程体系各要素对儿童入学发展的作用影响,为幼小衔接高质量课程体系的建设和发展提供了值得借鉴的研究路径。宏观层面上,坚持官方课程政策指南的指导,注重国家教育方针的引领和理论与实践的结合;依据理论搭建专业研究框架以实现幼小衔接教育目标,为幼小衔接课程体系的开发与建设打下了扎实的研究根基。微观层面上,不仅强调了教师对学生入学发展的支持作用和教育影响,涉及了师生互动这一重要教育研究问题;还通过儿童发展心理学的知识,借用游戏、绘画等手段了解儿童诉求,搭建支持性的儿童学习环境。这些举措都有助于构建全方位、系统化和具有科学性的幼小衔接课程,为儿童在知识、技能与情感的顺利过渡提供了多样化的软硬件支持路径。

### 4.3. 家长：以家长参与为保障，合作衔接共赢

芬兰幼小衔接中的家长参与(Parental Involvement)主要包含两种方式:一种是家长将孩子送入专门的早期儿童教育机构,协助教师开展幼小衔接相关活动;另一种是由家长承担幼小衔接的主要教育角色,依托家庭教养的方式帮助儿童做好入学准备。芬兰有关家长的幼小衔接研究也主要围绕这两方面展开。

一方面,对于家长与学校方的合作衔接相关研究,主要包括家校观念和行动方面的探讨。观念看法上,Turunen (2012)在制定儿童幼小衔接个人计划的看法上开展了教师和家长双方的案例研究,比较分析了教育者和家长在儿童衔接计划的功能性和使用用途方面持有的观点和利益取向差异[42]。实践行动上,Sevcan 等人(2018) (2021)通过比较研究等方式考察了家长参与学校幼小衔接实践的现实情况,从教育者视角总结了幼小衔接中家长参与的主要类型与形式,并对家校合作中遇到的困难问题进行了针对性归因[43][44]。

另一方面是在家庭中进行的幼小衔接家长参与研究。Gintautas (2012)等人调查了从幼儿园到一年级的过渡期内,亲子在家共同阅读的频率与儿童阅读技能之间的关联。结果显示,儿童的单词阅读与父母进行的共同阅读活动频率呈正相关关系[45]。此外,Gintas (2012)还调查了家庭中的家长参与与儿童阅读和数学技能之间的纵向关联。结果表明当孩子进入小学时,父母会根据孩子的实际技能水平去相应的调整家庭教学,并且证实了母亲的阅读教学是儿童阅读技能发展的最佳预测因子[46]。

综上所述,芬兰学者在研究如何调动家长推动幼小衔接工作方面,充分考虑了家长教育力量在学校和家庭两方面的角色扮演与作用发挥。这不仅验证了家庭因素干预对儿童过渡过程中相关技能发展的直接作用和长远影响;还从家校合育方面比较分析了教育者与家长双方在幼小衔接中的利益诉求和实践现状,突出家长的独特地位和贡献价值,为有效满足和解决家校双方的合作需求与问题,进一步促进家校双方的责任承担,为家长和教育者减轻负担提供了实证对策支撑。

## 5. 经验与启示

通过梳理分析芬兰幼小衔接的相关研究,总结其研究在主体、变量、目的、方法等方面的优势和特点,有助于对我国幼小衔接研究体系进行对比、反思、长远规划与深入完善,进一步精准和高效推动我国幼小衔接的实践工作与持续发展。总的来看,我国教育研究者亟需在以下三个方面进一步改善:

### 1) 全面贯彻儿童本位的思想,增加儿童的“话语权”

一方面全面关注儿童在学习、生活和人际交往方面的期待、忧虑等直观体验和内在感受,深入研究儿童认知、情感和技能等各方面的变化规律。例如 Pekka 通过考量儿童集中力等因素采用微访谈法,对儿童学习的主观认识进行了准确的考察和分析[32],为引导儿童树立正确学习观念,积极入学提供现实依据。另一方面聚焦幼小衔接中的深层、具体问题。将明确儿童在幼小衔接阶段的身心发展规律及特征作为研究开展的前提,深入挖掘儿童在衔接过程中发展转变的共通性特征和群体差异,保证全面发展和个性发展的辩证统一,为引导儿童认知、技能和情感的发展提供学理支撑。Sirpa 通过对父母及其子女的

双方共同访谈,对儿童的入学信念进行系统分类,并发现了儿童在同伴关系发展方面的性别差异,为校园和家校开展幼小衔接协作实践提供了现实信息资源[31]。此外,还应重视幼小衔接中儿童负面情绪的消解和问题行为的矫正,开发符合儿童发展规律和兴趣的情感能力培育方式,为儿童衔接适应能力和水平的提升拓宽培养路径。

### 2) 搭建整合性理论框架,丰富多视角实证研究

一方面要在建立扎实的理论基础之上开展幼小衔接研究。正确的理论指导能够使研究站在“巨人的肩膀上”,使研究者在前人成熟经验的指导下对具体问题因素进行有据可循的剖析。如 Kirsti 等人基于文化历史活动理论,为学龄前儿童和小学儿童开发了联合课程[37];Pentti 结合维果茨基的文化发展理论,以游戏课程的形式开展了学前儿童的叙事项目研究[38]。如何借用已有的教育学、心理学甚至语言学等领域的理论,整合为适用于幼小衔接的专门理论,是我国研究者需要努力的方向之一。例如,生态系统理论强调儿童的成长发展受多种因素的交互作用,研究者就可以从幼小衔接时期儿童所处的生态系统情况入手,透过不同系统层级中的多种作用因素,剖析学前教育“小学化”等问题的深层原因[47];自我决定理论认为人类是积极的有机体,具有自主选择 and 通过主观努力以最大限度发挥自身潜能的需要,[48]研究者可以以儿童发展的内在动机和外部动机的内化为基点,构建有效促进儿童自主学习和发展的幼小衔接教学模式策略,以更好地满足幼小衔接期间儿童的内在发展需求。这些都有助于我国幼小衔接方针政策的宏观定位,为我国幼小衔接课程体系建设工作的推进提供坚实的理论支撑。

另一方面,不断开阔研究视角,积极探索幼小衔接的多维度研究。宏观层面,幼小衔接研究在衔接机制体制建设方面还应不断拓宽。从顶层设计出发,可以通过与其他国家进行比较研究,从而反映出我国现行幼小衔接课程体系和幼小教师培训机制的优势与不足;也可以在成熟理论或实践基础上进一步丰富促进幼小衔接课程与教学一体化的理论与实践研究等等,保证研究成果的时效性和现实推广性。微观层面,幼小衔接在课程与教学衔接的内部领域研究还应不断深化。例如课程生态建构上,可以关注数字信息技术在教学和学习中的融合,在小学成长关键期开发学生的数字技术能力养成,以适应时代发展需求。在教学实施中,深入了解师生互动,可以发掘有助于提高幼小衔接课堂质量的教师教学实践和师生互动类型;还可以探索教师如何在课堂教学中构建社会生活情境,进一步分析和理解教师在儿童的学习和社会性发展中所扮演的角色和所能提供的情感支持。

### 3) 以应用为导向,推动“深度参与”

一方面,不断增强应用研究意识,灵活运用多种方法扩充幼小衔接的应用研究。例如,比较研究能够直观、清晰的定义两种或两种以上研究主体的特征表现,便于分析比较异同,为教育工作者提供有益建议。Annarilla 等人(2016)通过比较分析父母以及幼小教师如何看待幼儿园-小学各种过渡实践的重要性,从观念差异上反映出了家长和教师在幼小衔接中的不同角色和立场[49]。基于此,教育工作者可以更深入了解家长对学校过渡实践的看法和个人体验,从而以更理想的方式满足幼小衔接各相关利益者的需求,为实现幼小衔接阶段的家校协作机制系统化提供充足的经验和实践指导。利用个案研究,可以帮助研究者聚焦问题内部,深入具体的分析问题形成机制,从而提出针对性解决对策。例如 Yvonne 以个案研究的方式探讨了父母参与的组成部分及其对儿童在数学、阅读和社会研究等方面表现的积极影响,[50]强调了父母因其角色作用的不同都需高度参与儿童的幼小衔接教育,通过开展家庭教育活动等多种方式创造良好的学习环境,增进亲子相处的程度,进而可能对儿童的学业表现产生直接的积极影响。此外,还可实行动研究,实现理论与实践的充分结合。例如 Bridge 通过使家长与子女共同制定儿童活动计划的干预方式以提高在职父母的家长参与质量,[51]揭示了儿童的游戏活动计划与其家庭文化的密切关系,同时也使政策制定者和教师意识到家庭文化和背景对儿童在过渡期间认知、情感发展的重要性,为幼小衔接系统干预机制的形成提供充足证据支持。

另一方面, 明晰父母在幼小衔接中的角色地位。也就是说, 家长既要配合学校参与, 也要学会主动干预。研究者可更多关注家庭内部家长对儿童多方面发展的促进作用, 加强对家长作用发挥的影响因素的认识, 开发家庭正向干预的多样化教养方式及科学互动策略, 为优化家庭内部干预建立坚实基础。同时, 进一步探究家长在幼小衔接实践中主体作用发挥和促进深度参与的有效路径, 例如家长参与儿童个人教育计划制定的方式, 家校联合进行学校过渡环境的开发等等, 在支持儿童学习和发展的同时, 促进教育工作者与父母之间良好伙伴关系的建立, 为构建家校合作衔接范式提供现实支撑。

## 参考文献

- [1] Dockett, S. and Perry, B. (2007) *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. UNSW Press, Australia, 10.
- [2] 刘丽伟, 李敏谊. 在家努力还是参与学校: 家长参与幼小衔接情况调查[J]. 学前教育研究, 2015(6): 31-39.
- [3] Einarsdottir, J. (2011) Icelandic Children's Early Education Transition Experiences. *Early Education & Development*, **22**, 737-756. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>
- [4] Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., et al. (2011) Transition to Primary School: A Review of the Literature. <https://rest.neptune-prod.its.unimelb.edu.au/server/api/core/bitstreams/2c76edc0-ed21-52a6-8c0b-01174b2ce108/content>
- [5] Carida, H.C. (2011) Planning and Implementing an Educational Programme for the Smooth Transition from Kindergarten to Primary School: The Greek Project in All-Day Kindergartens. *The Curriculum Journal*, **22**, 77-92. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.550800>
- [6] Magnuson, K.A., Ruhm, C. and Waldfogel, J. (2007) The Persistence of Preschool Effects: Do Subsequent Classroom Experiences Matter? *Early Childhood Research Quarterly*, **22**, 18-38. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.002>
- [7] 李敏谊, 刘颖, 崔淑婧. 国外近 10 年幼小衔接理论研究综述[J]. 比较教育研究, 2010, 32(5): 86-90.
- [8] 俞文, 涂艳国, 李露, 刘庆. 儿童健全成长取向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(4): 16-31.
- [9] 李玉杰, 赵春颖, 李桂云. 幼儿园与小学教育衔接的有效策略[J]. 教育探索, 2012(12): 137-138.
- [10] 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.
- [11] 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): 3-11.
- [12] 陆秋婷, 兰岚, 雷秀雅. 小学生幼小衔接阶段人际关系生态化的研究——以北京市与贵州省黔南布依族苗族自治州调研为例[J]. 民族教育研究, 2014, 25(5): 98-104.
- [13] 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(7): 64-68.
- [14] 马健生, 陈元龙. 学前教育小学化: 困惑与澄清——基于“儿童发展中心”的分析[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2019(4): 5-14.
- [15] 谢玉坤. 幼儿园教育“小学化”倾向的表现及对策[J]. 教育探索, 2013(5): 150-151.
- [16] 冯钊, 郑益乐. 论治理幼儿教育小学化的合理路径[J]. 教育观察, 2021, 10(24): 1-3.
- [17] 傅雪松, 王艳. 启程课程: 让学生爱上学校生活[J]. 人民教育, 2015(13): 35-37.
- [18] 杨晓萍, 伍叶琴. 教育的张力: 基于幼小课程衔接的视角[J]. 学前教育研究, 2007(Z1): 19-24.
- [19] 金科峰. 以语文学科为例谈幼小衔接的教学策略[J]. 上海教育科研, 2014(5): 85-86.
- [20] 陆映锋. 数学学科中的幼小衔接策略探索[J]. 上海教育科研, 2014(5): 83-84.
- [21] 李吉林. 为儿童学习构建情境课程[J]. 中国教育学刊, 2016(10): 4-7.
- [22] 胡德维. 不该被忽略的游戏[J]. 上海教育科研, 2004(4): 79.
- [23] 李德明, 谢利民. 幼小衔接数学教学的“问题化”分析[J]. 教育学术月刊, 2012(5): 104-106.
- [24] 符太胜, 严仲连. 论幼儿教师与小学教师的合作[J]. 教育科学, 2015, 31(5): 58-62.
- [25] 尹芳. 从教师专业化看幼教与小教教师教育衔接的策略[J]. 教育探索, 2008(10): 99-100.
- [26] 曹楠, 吴荔红. 澄清与化解: 基于家长视角对幼小衔接现实困惑的思考[J]. 陕西学前师范学院学报, 2021, 37(10): 110-116.
- [27] 罗向东, 李佩洁. “幼小衔接”中家长“负能量”转化路径[J]. 陕西学前师范学院学报, 2017, 33(11): 54-58.



- [28] 张欣, 陈新忠. 卓越社会流动性教育路径: 芬兰的理念与行动[J]. 比较教育研究, 2022, 44(1): 33-40.
- [29] 钱文丹. 我在芬兰幼小衔接课堂[J]. 教学管理与教育研究, 2018(6): 116-119.
- [30] 屠莉娅. 芬兰教育中的价值观与勇气——读《顶尖学校: 芬兰学校领导与管理》[J]. 教师博览, 2021(29): 63-65.
- [31] Eskelä-Haapanen, S., Lerkkanen, M.K., Rasku-Puttonen, H., et al. (2017) Children's Beliefs Concerning School Transition. *Early Child Development and Care*, **187**, 1446-1459. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041>
- [32] Mertala, P. (2021) What, Where, When and How: Finnish Children's Perceptions of Learning in Preschool. *Early Child Development and Care*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1970546>
- [33] Arvola, O., Lastikka, A.L. and Reunamo, J. (2017) Increasing Immigrant Children's Participation in the Finnish Early Childhood Education Context. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, **20**, 294-304. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.223>
- [34] Salmi, S. and Kumpulainen, K. (2019) Children's Experiencing of Their Transition from Preschool to First Grade: A Visual Narrative Study. *Learning, Culture and Social Interaction*, **20**, 58-67. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.007>
- [35] Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., et al. (2019) Children's Emotions in Educational Settings: Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early Childhood Education Journal*, **47**, 417-426. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00944-6>
- [36] Wesley, P.W. and Buysse, V. (2010) *The Quest for Quality: Promising Innovations for Early Childhood Programs*. Paul H, Brookes Publishing Company, Baltimore.
- [37] Karila, K. and Rantavuori, L. (2014) Discourses at the Boundary Spaces: Developing a Fluent Transition from Preschool to School. *Early Years*, **34**, 377-391. <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>
- [38] Hakkarainen, P. (2008) The Challenges and Possibilities of a Narrative Learning Approach in the Finnish Early Childhood Education System. *International Journal of Educational Research*, **47**, 292-300. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2008.12.008>
- [39] Salminen, J., Hännikäinen, M., Poikonen, P.L., et al. (2014) Teachers' Contribution to the Social Life in Finnish Preschool Classrooms during Structured Learning Sessions. *Early Child Development and Care*, **184**, 416-433. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.793182>
- [40] Pöntinen, S. and Rätty-Zaborszky, S. (2021) Student-Initiated Aspects as Starting Points for Teaching Digital Competence in the Early Years of Primary Education. *Pedagogies: An International Journal*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/1554480X.2020.1870469>
- [41] Salminen, J. (2014) The Teacher as a Source of Educational Support: Exploring Teacher-Child Interactions and Teachers' Pedagogical Practices in Finnish Preschool Classrooms. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 512.
- [42] Turunen, T.A. (2012) Individual Plans for Children in Transition to Preschool: A Case Study in One Finnish Day-Care Centre. *Early Child Development and Care*, **182**, 315-328. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646728>
- [43] Hakyemez-Paul, S., Pihlaja, P. and Silvennoinen, H. (2018) Parental Involvement in Finnish Day Care-What Do Early Childhood Educators Say? *European Early Childhood Education Research Journal*, **26**, 258-273. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1442042>
- [44] Hakyemez-Paul, S., Lähteenmäki, M. and Pihlaja, P. (2021) Early Childhood Educators on Parental Involvement: A Comparison between Finland and Turkey. *Journal of Early Childhood Education Research*, **10**, 66-96.
- [45] Silinskas, G., Lerkkanen, M.K., Tolvanen, A., et al. (2012) The Frequency of Parents' Reading-Related Activities at Home and Children's Reading Skills during Kindergarten and Grade 1. *Journal of Applied Developmental Psychology*, **33**, 302-310. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2012.07.004>
- [46] Silinskas, G. (2012) Parental Involvement and Children's Academic Skills. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 436.
- [47] 常宏, 张霞. 幼儿教育“小学化”现象分析及治理建议——以生态系统理论视角[J]. 学前教育, 2021(21): 16-19.
- [48] Deci, E.L. (2005) Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, **26**, 331-362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- [49] Ahtola, A., et al. (2016) The Concordance between Teachers' and Parents' Perceptions of School Transition Practices: A Solid Base for the Future. *Scandinavian Journal of Educational Research*, **60**, 168-181. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.996598>
- [50] Perriél, Y. (2015) Parental Involvement and Academic Achievements: A Case Study. *Social and Economic Studies*, **64**, 75-88.
- [51] Bridge, H. (2001) Increasing Parental Involvement in the Preschool Curriculum: What an Action Research Case Study Revealed. *International Journal of Early Years Education*, **9**, 5-21. <https://doi.org/10.1080/713670676>