

喻小琴

当前,深度学习理念的核心内涵已经从单一注重问题解决的认知层面,转向包含情感态度和社会文化互动层面。作为深度学习理念在学前教育领域的实践方式,项目式学习已成为深度学习的有效实践方式之一。那么,项目式学习如何走向深入呢?

### 问题选择 注重幼儿生活经验

项目式学习中主题的提出主要来源于幼儿的经验或幼儿真实需要解决的问题,如果幼儿能提出自己想知道的问题、主导自己的探索和活动,从深度学习的情绪情感层面来看,这势必会让幼儿有更多增长知识和发展技能的机会。当然,还有一些不能忽略的其他确定主题的标准,如幼儿正经历的主题活动、学习中能运用和发展的能力、获取资源的途径、教师的兴趣和经验、学习时机的把握以及能参观的地方等。

在很大程度上,项目式学习的意义是与学习主题有关的。而选择主题的最终职责还在教师,教师必须判断主题是否有益于幼儿的发展,是否值得幼儿花时间,以及是否符合上述所提到的标准。另外,教师必须围绕项目主题做有效的准备工作,并与幼儿一起进行广泛和持续的研究和探索。丽莲·凯兹等学者提出的一组实验性标准可供我们参考,如:在幼儿自己的环境中,能够直接观察到足够的相关现象;属于幼儿自己经历的一些事情;父母可以参与和发挥作用;能引起许多幼儿的兴趣或教师认为值得幼儿发展的兴趣;与幼儿园的课程目标有关;恰到好处的具体化(不狭窄也不太宽泛);教师的相关知识和经验;内容丰富,可以进行广泛而深入的调查等。

因此,项目式学习主题的确定需要教师在幼儿活动中认真倾听发现,在分析和理解的基础上给出有效的判断和回应。教师需要重塑自己的角色,即从教师主导转变为智慧支持。主题的引发者可以是幼儿,也可以是教师,但必须是基于幼儿兴趣的、有价值的真实问题,且具有可行性。

### 问题转化 驱动幼儿深度学习

在主题活动中,计划的目标需要通过一个个具体的活动来实现。项目式学习要想走向深入,一个有意义的主题还需要转换成能驱动幼儿主动去解决的实践问题,即驱动性问题。什么样的问题可以驱动幼儿的深度学习呢?

判断一个问题是否为好的驱动性问题,除了看形式(概念性问题一般有清晰的推演逻辑,有利于推动幼儿的深度学习),更重要的是看问题的实质,以及可以如何处理这个问题。大多数情况下,教师可以从幼儿那里获得驱动性问题的雏形,从这些问题中进行选择和优化并将其转化成驱动性问题。

一般认为,概念性问题具有较强的发散性和开放性,一个概念性问题可以引发多个事实性问题(是不是、什么是),为什么、怎样做这样的问题,有助于促进幼儿围绕主题拓展自己的认知。例如,在项目式学习“名字的秘密”中,驱动性问题是“我们如何才能制作一本关于我们名字的书,而不是我们名字的秘密是什么”。教师以介绍驱动性问题和产生未知问题列表(问题网络)来启动这个项目,幼儿围绕驱动性问题提出一系列的未知问题,如:“我们的名字怎么写?我们应该在书里写些什么内容?”这些问题都将会推动项目的进行。在项目式学习启动阶段,教师可以和幼儿一起列出问题网络图,网络图的绘制是自下而上的(与自上而下结合),绘制过程中,教师需要将知识、能力目标相联系,需要推测项目中可能发生的活动,并创设相关的活动情境。但是,在实际过程中,也许幼儿很难提出概念性问题,这就需要教师进行价值判断,进而发起追问,将事实性问题转化为概念性问题。

### 项目实施 激发幼儿持续探究

在项目实施阶段,一个好的驱动性问题的提炼也至关重要。在学习活动“与水同行”中,教师发现部分幼儿在生活中存在浪费水的现象,并且还有幼儿会说:“又有人浪费水了”。教师抓住时机和幼儿一起围绕“水”进行一系列的探究活动,如“调查关于水已知和未知的内容”“阅读绘本《水是从哪里来的》”“寻找幼儿园的‘水’我们的节水办法”等。但是,这一系列

的活动是由什么推动的?驱动性问题是什么?幼儿所关心的子问题又是什么?幼儿深度学习中的问题解决、情感动机如何体现?这些反思提示我们,如果没有项目的驱动性问题和问题网络图,最后教师只知道开展了哪些活动,却说不出来为什么要开展,具体又发展了哪些能力,解决了什么问题,这也会让教师对活动目标把握不清,更重要的是会错失让幼儿持续深入探究的契机。

关于项目式学习的开展流程,大致会出现四个阶段,即提出问题(项目选题)、规划方案(项目设计)、解决问题(项目执行)、评价反思(项目展示)。这些阶段,一些特有的网络提纲、思维导图等,可以为我们提供项目式学习的方向和框架结构,便于实施。在实施过程中要将深度学习的理念融入项目式学习的每一个环节和细节中,高质量的项目式学习应该能激发幼儿持续和深入探究的动机,利于提高幼儿问题解决及通过多元表征进行多方互动的能力。特别值得一提的是,项目式学习最后阶段的分享与展示,分享展示的内容不仅仅是结果或某个作品,还有幼儿参与学习的过程、过程中出现的问题链以及解决的方法策略等,这些都给了幼儿反思和持续探究的机会。

### 项目评价 关注幼儿个体差异

在实践过程中,教师最大的困惑来源于项目式学习的评价问题。我们需要拓展视野,在更大的背景中寻求项目式学习的评价路径,如将项目式学习放到幼儿园课程评价甚至整个学前教育质量评价领域中去寻求借鉴。对项目式学习的评价需要根据项目式学习的特征以及深度学习理念不断拓展思路,采用评价主体多元(特别是幼儿的回顾与自评)、标准适宜和方式多样的过程性与结果性评价,来对项目的全过程进行多主体、多视角、多维度的评价。

需要指出的是,在项目式学习的评价中,作为教师需要时刻检视(是否形成欣赏发展的幼儿观(从关注差距到欣赏差异);是否面向全体幼儿(每一个都很重要);是否全面了解幼儿(独一无二、鲜活着的个体、丰富经验);是否伴随着真实而丰富的信息(图片、文字、音频、视频、作品等));是否基于发展理论、行为表现、作品分析等形成专业判断;是否提出回应策略并有效实施。

因此,项目式学习的评价更强调调质性评价(因人而异较为复杂的)而不是简单的同质性评价(以相同的标准检验学习情况);我们要坚信评价是为了支持幼儿进一步学习而进行的,而不是对学习结果的简单测评。所以,在评价时要回到幼儿的经验,回到持续探究的过程,回到项目中社会互动的具体行为表现。这些都是我们在实践中要不断努力的方向。

(作者单位系常熟理工学院师范学院)



资源教师在开展小组感统训练

幼儿园供图

## 小议

### 问题来了

在日常教育观察中,我发现班里有一名幼儿能力明显弱于其他幼儿,还会出现一些怪异或不友好的行为,总拿别人的东西,抢弟弟妹妹的玩具。经过了解,该幼儿曾去医院做过鉴定,医学诊断为发育迟缓。其他家长纷纷表现出排斥情绪,但该名幼儿的家长不承认也不配合,造成了班上教师的困扰。我该如何让家长悦纳这样的“特殊娃”呢? (一位幼儿园教师)

# 家长排斥“特殊娃”,何解?

### 专家观点



林艳艳

浙江省温州市第二十四幼儿园园长,中学高级教师,曾获浙江省特教园丁提名奖、温州市优秀教师、“最美温州人·最美残健同行引领者”称号

普通幼儿的家长对于特殊需要儿童的态度总是多种多样的,经常会表现出忧愁的眼神、抵触的表情。这也是教育路上家长工作的一大难题。我脑海里时常浮现出曾经被家长“围堵”在园长室的一幕幕场景:由于部分家长怕特殊需要儿童的行为会给自己孩子带来不良引导或

造成危险,他们对园方接纳特殊需要儿童随班就读的做法非常排斥,希望我们能将特殊需要儿童劝退。

作为教育工作者的我们,不仅要做好其他家长的工作,同时也要保护特殊需要儿童不受伤害,促进幼儿间的互助行为。

## 1 探寻悦纳五部曲:了解—认同—尊重—互助—成长

面对这样的问题,教师可以先做好计划方案,大致可分为以下几个方面:

其一,提早介绍不同国家和地区对于特殊需要儿童采取的教育方式,打开家长的教育视野,开拓接纳的格局。

其二,采取跟岗跟班跟踪式的观察了解,带领家长和孩子一同活动,便于家长参与观察、靠近儿童、了解儿童,有利于前置情感铺

垫,只有一同经历了特殊需要儿童教养的疑难问题,其他家长才能对特殊需要儿童及其家庭给予理解和尊重,才有利于产生共情,引导家长共同参与相关工作。

其三,经历了上述过程,当家长再次聚集在会议室时,就会成为处理教育问题的同盟者,一起策划、克服万难,逐渐认同融合教育,尊重、接纳特殊需要儿童的相处方式,这有利于引导所有人成为

问题的发现者、思考者、解决者。

同时,我们引导普通幼儿积极成为特殊需要儿童的助学伙伴,在生活和学习中关心他们、帮助他们。在这个过程中,助学伙伴不仅要耐心陪伴与帮助同伴,还要时刻监督自己做好榜样。这样的融合教育,对普特双方幼儿的各自发展都是一种促进,可谓双赢。久而久之,普通幼儿的家长也会慢慢悦纳这些特殊需要儿童。

## 2 组建教育互助体:在家园共育中寻找认同感与归属感

在日常教育中,我们发现很多特殊需要儿童的家长内心是极为敏感的,他们不愿意承认孩子的特殊,更不愿配合幼儿园对其采取干预措施。

如我们曾发现小班的小A在班级里从来不和其他小朋友一起玩,不与教师交流,听不懂教师的指令,也不会主动表达自己的需求,认知、语言等方面能力都明显落后于同龄孩子。当班主任善意提醒家长带孩子到医疗机构进行鉴定时,孩子母亲却认为孩子很正常,表现出不承认、不配合甚至抵触的态度。等到中班时,小A与其他孩子的差距更加明显了,教师再一次苦口婆心提醒家长:如果再不干预,

错过关键期,你会害了孩子!家长这才带孩子去医院做了相关评估,评估验证了我们的观察结果。孩子的发育商明显偏低,需要进行语言认知的康复训练。

诸如此类,如何让家长面对现实,主动配合幼儿园对孩子进行干预,是摆在我们面前的一道难题。通常,我们会采取以下策略:

其一,请相同境遇的家长与之沟通。小A班级里的小B同样是发育迟缓的孩子,在教师的建议下,他妈妈从小班起就带他做了医学评估,并一直在医院进行认知语言方面的训练,幼儿园也对他实施相应的教育,一年来,孩子进步非常明显。小A妈妈在与小B妈妈的沟通

中,终于认清了自己孩子的缺陷,看到了及时干预的重要性。于是,小A妈妈主动向园方咨询如何进行干预,我们也终于看到了希望的曙光。

其二,邀请特教专家入园研判与指导。由于部分家长不认同自己孩子的问题,我们也会邀请教育部门的融合教育巡回指导师、特教专家等专业人士入园对特殊需要儿童进行观察分析,并与家长座谈,警醒家长要抓住关键期及时干预,并给予他们专业的家庭教育指导。专业人士的循循善诱,往往比我们普通教师的苦口婆心更具说服力。

其三,建立教育互助群进行家园共育。为了让特殊需要儿童的家

长获得认同感与归属感,我们建立了“温润教育互助群”,群里有园长、个案班主任、资源教师,以及园内每个特殊需要儿童的家长。每天,教师都会在群里及时反馈孩子在园的个训、生活、集体活动等情况,家长也及时在群里发布孩子在家里的学习、生活、游戏等小视频,资源教师再对视频进行评析并提出指导建议。良好的家园共育氛围调动了家长每位家长的积极性,有效的互动学习给了家长科学的指导方向。在润物细无声的教育互助行动中,家长学会了接纳孩子的不足,也懂得了如何科学进行融合教育。我们看到了家长、孩子、教师的共同进步。

## 3 营造融合教育氛围:儿童为本,实现“生命在场”

在开展融合教育的过程中,我们秉承儿童为本的原则,从物质基础、游玩环境、亲子互动、全纳环境等方面营造融合教育的氛围。

其一,营造全园爱意融合氛围。崇尚开放、平等、民主的家园、师幼、幼幼、师师关系,不管是孩子与成人之间,还是园长和教师之间,大家都像朋友、家人一般。幼儿也是“小鬼当家”,自己可以真正成为一日生活游戏和班级制度的小主人,这种爱意浓浓的情谊,也给融合教育带来一种温暖情怀。例如,有一个自闭症孩子,曾被班级多名家长排斥投诉。对此,我们的行政管理人员

逐一沟通班级家长,介绍这个孩子在园的真实情况:孩子在园有多名资源教师给予个训,园内他所到之处都有教师进行互动陪伴,教师们不断强化他与人相处、沟通和游戏的方式,帮助他形成不能随意打开别人物品、不可以随意吃他人东西等意识。在大家的一致努力下,他慢慢懂得了“别人的东西我不拿”,会询问、会对话,家长们也不再抵触他,因为他慢慢懂得了与他人“和平共处”。

其二,打造温润游玩环境氛围。我园创建了二场三区七室的趣润故事乐园,邀约家长们一起讨论、出谋划策,明白教育

环境正因为一个需求才添置投入了各融合教育功能专用室,充分满足了“普通+个需”的需求,家长们对于特殊需要儿童反而多了一份互惠和感恩。

其三,建立爱的社会助力氛围。有一部分特殊需要儿童的家庭条件比较困难,需要社会给予足够的关心和支持,我们就积极联系各部门,成立融合教育基金会,为社区1-3岁低保家庭提供了早教服务资助,为园内10余名低保幼儿提供了晚托服务资助,并为营养不良的幼儿悄悄准备了爱心便当。切实的经济帮扶和教育服务,充分展现出融合教育的爱心与温度。

我曾经在日本学者津守真的著作《幼儿教师的工作》中看到这样一段话:我们须小心翼翼地把握孩子心灵的细线,这些细线总有一天会编织出世界的未来。我们必须认识到,向孩子心灵深处那平静的水面上所投进的一粒一粒小石子,都会泛起波及几个世纪的涟漪。这种生活观、使命感是教师顶住困难和压力坚持做下去的原动力,我为之感动,也为之动容。愿更多的人携起手来,重塑我们的工作思路,悦纳特殊需要儿童,让教育在这片纯净的乐土上散发人性的光芒,不让任何一个儿童失去受教育的机会。

## 一场学前人才培养的“拆墙”实验

校技能大赛学前教育专业教育技能赛一等奖的张一倩,对职业发展充满信心。所有的在校课程,尤其是艺术类课程,拿来就能用,加之入园实践,让课堂知识能及时得到实践验证,真正让能力落了地。

像张一倩一样,因学校人才培养改革而获益的学生不在少数。近年来,在职业院校技能大赛中,合肥幼

高专学生团队获奖50多项,这些学生在就业市场上都很“抢手”。近3年,学校学生对口就业率均在九成以上。

最近,已从合肥幼专毕业5年的何欣然又将重回校园,但这次,她的身份从学生变成了教师。今年,她将与郭敬联合为学前教育系学生上“美术与幼儿美术”课,前半部分由郭敬讲授简笔画和线条画等基本技法,后半部分则由何欣然讲解这些基本技法在幼儿园的运用。

大学一毕业就被合肥幼教集团实验幼儿园录取的何欣然,是高校与幼儿园深度对接机制的受益者。大学期间,她就把课上到幼儿园,到幼儿园后如鱼得水,成长迅速。5年间,她从一名实习教师成长为班主任、幼教集团中层干部。如今,她即将把成长经验反馈给学弟学妹,她说:理论与实践的深度对接是难点,但在合肥幼专,这个难点已被逐渐攻破。我是受益者,希望学弟学妹们也能受益。

适合本区域一体化的具体路径,从党建、行政管理、经费使用、教育资源、保教实践、人员管理、评价等方面着重考虑,最终建立以乡镇中心园为核心的一体化管理模式。

再其次,发挥辐射指导作用。镇村一体化的对象是乡镇中心园和其他公办园,一体化的核心是人财物的统一化,在这个基础上,各地可探索

一体化的整体布局规划、资金投入和人员配备列入重要议事日程,制定切实可行的工作方案。村则要引导村幼儿园积极支持配合镇村一体化改革。

其次,健全一体化模式。现阶段镇村一体化的对象是乡镇中心园和其他公办园,一体化的核心是人财物的统一化,在这个基础上,各地可探索

发展。为此,在理顺管理体制的基础上,各镇中心园应将区域内民办园纳入党建、保教、监管和评价等一体化管理,充分发挥镇中心园的辐射指导作用。通过镇村一体化的联动发展,实现公办园、民办园之间的互动交流和优势互补,提升镇区内幼儿园的整体保教质量。

(作者单位系山东省学前教育中心)

(上接第一版)

目前,合肥幼专正在探究由艺术系教师、学前教育系教师、幼儿园骨干教师分工协作共上一门课的模块化教学新路径。如幼儿园教育环境创设课程,就由郭敬、学前教育系教师张敬及幼儿园教师汤金月共同承担。其中,郭敬负责材料运用、艺术设计及审美评价等方面的教学和评分,张敬负责理论教学,汤金月负责实训指导。

打破壁垒、融合发展的路径正为合肥幼专学前教育人才培养注入强大能量。如今,一举拿下安徽省职业院校

(上接第一版)

首先,明确主体责任。在学前教育以县为主管理体制下,镇村一体化的主体实际上有三个:区县、乡镇和村。在现有管理体制下,区县依然要做镇村一体化管理工作的第一主体,统筹好、指导好区县内各乡镇做好一体化管理。乡镇政府应对乡镇村级幼儿园