

教师在教育活动中如何发挥幼儿主动学习的策略分析

高梦迪

东营市东营区龙居镇中心幼儿园, 山东 东营 257000

DOI: 10.61369/EDTR.2025010009

摘 要 : 幼儿主动学习是学前教育高质量发展的核心议题。当前劳动教育、游戏活动中普遍存在教师主导过度、幼儿参与浅层化等问题, 制约了其自主探究能力的发展。本文基于儿童认知规律, 提出“环境浸润 – 问题驱动 – 经验重构”三位一体的教育支持框架, 教师通过创设低结构材料区域、动态调整活动场景实现环境浸润; 借助矛盾情境与开放性提问激发幼儿问题意识; 利用多感官记录、角色扮演等多元方式促进经验迁移。结合种植活动、创意游戏等实践案例, 论证教师从“知识传递者”转型为“隐性支持者”的具体路径, 为幼儿在真实情境中实现深度学习提供结构化支持。

关 键 词 : 主动学习; 认知规律; 环境浸润; 问题驱动; 经验重构; 支持策略

Analysis of Strategies for Teachers to Promote Active Learning among Young Children in Educational Activities

Gao Mengdi

Central Kindergarten of Longju Town, Dongying District, Dongying, Shandong 257000

Abstract : Active learning among young children is a core issue for the high-quality development of preschool education. Currently, problems such as excessive teacher domination and superficial participation of young children are widespread in labor education and play activities, which restrict the development of their independent exploration abilities. Based on children's cognitive laws, this paper proposes a three-in-one educational support framework of "environmental immersion – problem-driven – experience reconstruction." Teachers achieve environmental immersion by creating low-structure material areas and dynamically adjusting activity scenes. They stimulate children's awareness of problems through contradictory situations and open-ended questioning. They also promote experience transfer through diverse methods such as multi-sensory recording and role-playing. Combining practical cases such as planting activities and creative games, this paper demonstrates the specific path for teachers to transition from "knowledge transmitters" to "implicit supporters," providing structured support for young children to achieve deep learning in real-world situations.

Keywords : active learning; cognitive laws; environmental immersion; problem-driven; experience reconstruction; support strategies

前言

传统幼儿园教育中, 教师往往以固定流程和预设答案主导活动, 导致幼儿停留在模仿和重复层面, 难以形成深度思考与自主探究。例如劳动教育过度强调技能训练, 忽视幼儿在种植、清洁等任务中的好奇心和问题意识; 游戏活动虽形式多样, 但教师的高控干预常使幼儿陷入被动执行。研究表明, 幼儿的认知发展依赖于感官体验与试错过程, 需通过真实情境中的矛盾冲突和合作探索实现知识建构。基于此, 本文通过打破标准化环境限制、捕捉幼儿兴趣点和借助绘画、角色扮演等工具引导教师从“教”转向“引”的改变。

一、策略分析

(一) 创设支持主动学习的物理与心理环境

幼儿主动学习的发生依赖于物理环境与心理环境的协同支持。物理环境需突破传统“高控制、强预设”的空间布局, 以开放性、可变性为核心原则。在区域材料投放中, 教师应减少成品化教具, 转而提供可拆解、可组合的低结构材料。例如, 科学探

索区可用木片、鹅卵石、透明试管替代标准化实验工具, 幼儿通过自由堆叠木片感知重心原理, 用鹅卵石与试管组合探索声音共振现象。动态化的空间设计同样关键, 将积木区与绘本区相邻设置, 幼儿在搭建“恐龙乐园”时自发翻阅百科全书验证恐龙形态, 实现跨区域经验联结; 在自然角设置可移动种植箱, 幼儿根据光照变化调整植物位置, 从实践中理解生态适应性。

心理环境的构建需以“安全感”与“自主感”为基石^[1]。教

师需通过语言与行为传递“容错”信号，例如在绘画活动中，面对幼儿将太阳涂成蓝色的非常规表达，教师以“你在哪里见过这样的太阳”替代“太阳应该是红色”的纠正，保护幼儿的想象力和批判性思维。规则建立应从“教师规定”转向“幼儿共建”，如在户外游戏中，教师引导幼儿讨论“秋千区排队拥挤怎么办”，通过投票生成“计时沙漏轮流玩”的自治规则，增强幼儿的规则内化与责任感。此外，差异化支持不可或缺，针对性格内向的幼儿，教师可在角色扮演区设置半封闭帐篷作为“情绪缓冲站”，允许其通过观察逐步参与；对注意力分散的幼儿，则提供任务分解图示卡，帮助其建立有序操作习惯。这种“有准备的环境”既包含认知挑战，又尊重个体差异，使幼儿在“心理安全—主动探索”的良性循环中实现深度学习。

（二）以探究式活动激发内在动机

探究式活动的核心在于将幼儿置于真实问题的中心，通过“矛盾—假设—验证”的循环激发内在动机。教师需具备从生活细节中捕捉教育契机的敏感性，例如在午餐环节，幼儿发现“汤勺在碗沿容易滑落”，教师可延伸出“怎样让汤勺站稳”的探究主题，提供黏土、木夹、橡皮筋等材料，引导幼儿通过对比测试发现重心与支点的关系^[2]。问题设计需遵循“近发展区”原则，形成阶梯式问题链，在“纸桥承重”实验中，初始任务为“用一张纸连接两本书”，当幼儿成功后会进阶至“如何让纸桥承受十枚硬币”，继而挑战“不同折叠方式（波浪形、折扇形）对承重的影响”，通过逐步升级的难度维持幼儿的探究热情。

游戏情境中的开放性任务设计是激发创造力的有效路径。以“快递公司”角色游戏为例，教师提供纸箱、布袋、电子秤等材料，却不预设快递流程。幼儿在自发扮演中遭遇“包裹丢失”“地址模糊”等问题时，教师通过追问“快递员需要哪些信息”“怎样记录包裹去向”引导其设计运单编号系统，甚至引入简易条形码进行包裹分类。这种“问题源于需求，方案生于实践”的过程，使幼儿从被动接受者转变为主动建构者。关键策略在于平衡干预时机，当幼儿尝试用吸管连接两个纸杯制作“传声筒”却难以固定时，教师不直接教授胶带粘贴法，而是提供夹子、橡皮筋等辅助材料，鼓励其通过材料特性比较自主优化方案。此外，多元记录工具能强化反思意识，例如用“问题解决日记”记录实验过程，或用录音笔留存小组讨论中的观点碰撞，帮助幼儿在回顾中提炼经验。探究式活动的终极目标并非知识传递，而是培养“发现问题—自主求解”的思维模式，为终身学习奠基。

（三）促进深度学习的反思与迁移

深度学习的关键在于将碎片化的操作经验转化为可迁移的认知框架，这一过程需要教师通过结构化反思工具与情境迁移支架加以引导。反思环节的设计需突破简单的“复述式总结”，而是聚焦于经验背后的逻辑关联。例如在户外搭建活动中，幼儿尝试用木板和轮胎建造“滑梯”却多次坍塌，教师可借助“问题链回溯法”引导其反思，“滑梯倒塌时哪里先断裂？”“为什么平铺的木板比竖立的更稳？”“如果换成塑料板会怎样？”。通过递进式追问，幼儿逐步理解“支撑面大小影响稳定性”这一物理原理。可视化工具的应用能提升反思效能，在科学实验后，教师提供

“猜想—验证”对比表，幼儿用贴纸标注“预测结果”与“实际现象”的差异，直观感知科学探究的严谨性^[3]。

经验迁移的实现需要教师搭建新旧情境间的“认知桥梁”。以数学领域为例，幼儿在“烘焙坊”角色游戏中通过称量面粉掌握“比较轻重”的概念，教师可创设“快递站”新场景，提供不同重量的包裹和简易天平，引导幼儿将称重经验迁移至“运费计算”任务中，自主发现“重量与成本”的关系。社会性经验的迁移则需借助情境再现与角色置换，在绘本共读《蚂蚁和西瓜》后，教师组织户外搬运活动，幼儿分组用滑板车、绳索等工具移动装满沙子的轮胎，过程中自然复现“团队分工”“杠杆原理”等经验，并进一步衍生出“如何固定倾斜的轮胎”等新问题。此外，多模态表达能促进经验内化，例如在“医院游戏”中，教师鼓励幼儿用肢体动作模拟输液过程、用积木拼搭“X光机”、用图画记录“病人康复日记”，通过多元表征深化对医疗系统的理解。

（四）从主导者到支持性观察者

教师角色的重塑是推动幼儿主动学习的核心保障，其本质是从“前台指挥者”退位为“隐性支持者”，这要求教师具备“基于观察的弹性介入”能力。传统教学中，教师常陷入“高控”与“放任”两极，或过度指导导致幼儿依赖，或盲目追随丧失教育价值。转型的关键在于建立“观察—分析—支架”的循环支持系统。例如在户外骑行区，教师首先进行5分钟无干预观察，记录幼儿自发产生的游戏主题，随后基于游戏水平分析，若幼儿仅重复基础动作，则投放交通标志牌、加油枪等材料扩展游戏情节；若已出现角色分工但存在规则冲突，则以“市民投诉乱停车”等虚拟事件介入，推动幼儿协商制定停车规范。

支持性策略强调“以退为进”的智慧。在艺术创作中，教师避免示范“标准画法”，而是通过材料暗示激发创新，提供瓦楞纸、纽扣、羽毛等多元材料^[4]，幼儿在拼贴中自主发现“粗糙表面易吸色”“轻质材料适合表现飘动感”等美学原则。当幼儿遇到技术瓶颈时，教师采用“最小帮助原则”，如幼儿无法固定纸箱机器人手臂，教师不直接演示胶带用法，而是递上双面胶、夹子等工具并提问“哪种材料能粘得更牢？”，保留幼儿的探究空间。差异化支持需基于持续观察，对坚持性弱的幼儿，采用“任务拆分板”帮助其分解目标；对完美主义倾向的幼儿，则通过“艺术家也会修改”等故事缓解其焦虑。

二、实践示例

在“光影探秘”主题活动中，教师通过环境创设与支架引导促进幼儿主动学习。科学区投放透明薄膜、镂空卡片、手电筒等低结构材料，幼儿自发发现光照在波纹薄膜上会产生“水波纹理”，进而尝试用不同形状的镂空卡片组合投影。当幼儿争论“影子颜色能否改变”时，教师并未直接解答，而是提供彩色玻璃纸与三棱镜，鼓励其通过叠加实验验证猜想。最终，幼儿发现“两层蓝色玻璃纸叠加产生深蓝影子”的光学现象，并迁移至艺术区创作“彩虹影子画”。

角色游戏区设置“户外探险队”情境，教师隐退指导者身

份，通过材料暗示推动深度学习。幼儿使用树枝、绳索制作“丛林担架”运送“伤员”，却因结构松散多次失败。教师适时提问，“担架断裂的位置在哪里？哪些材料能增强承重？”引导幼儿观察树枝纹理，发现横向捆绑比纵向更稳固^[5]。后续活动中，幼儿将此经验迁移至建构区，用交叉加固法搭建出可承重的“动物救援桥”。

日常环节亦渗透主动学习支持策略。盥洗时，教师发现幼儿对水流漩涡产生兴趣，立即生成“水管迷宫”探究项目。幼儿用PVC管与转接口自主设计水路，通过调节管道倾斜角度控制水流速度，记录不同路径的流通效率。当水流堵塞时，教师引导幼儿使用手电筒照射管道内部探查原因，将科学观察与问题解决有机

结合。此类实践通过“捕捉兴趣—提供支架—延展经验”的循环，彰显幼儿在真实情境中建构知识的能力。

三、结论

综上所述，教师通过动态调整材料、捕捉矛盾情境、设计反思工具，将传统指令转化为隐性引导，使幼儿在种植、游戏等真实场景中实现“做中学”。案例表明，幼儿在自主规划劳动任务、解决游戏冲突时，其批判性思维与协作能力显著提升。这一策略体系验证了“儿童在前、教师在后”的可行性，为优化幼儿园教育活动设计提供了实践参照。

参考文献

[1] 徐梦, 朱喜红. 幼儿园项目化种植劳动教育活动开展路径探究 [J]. 课程教育研究, 2024, 12(4): 166-168.
[2] 杨运兰. 幼儿园劳动教育中的主动学习及支持策略思考 [J]. 问答与导学, 2024.67(28): 182-185.
[3] 李智慧. 运用游戏活动促进幼儿主动学习 [J]. 华夏教师, 2024, 31(2): 39-41.
[4] 曲敏. “活教育”指引下幼儿园创客教育的实践研究 [J]. 江苏教育, 2023, 49(26): 76-78.
[5] 张春梅. “启探”主题教育在幼儿园中的价值及实践研究——以科普绘本为例 [J]. 家庭教育研究, 2024, 6(10): 10-12.