

# 幼儿园师幼互动的实践探索

白玛罗珍

西藏日喀则市康马县嘎拉乡幼儿园

**摘要：**师幼互动是幼儿园教育过程的核心要素，其实践价值体现于重构教育逻辑、提供情感支撑、搭建认知支架及实现教育双向生长的多维功能。构建师幼互动实践框架需把握目标导向、情境创设、关系基础、策略运用与动态调适五要素的结构性关联。在实践路径层面，一日生活渗透路径将常规环节转化为教育契机，主题活动融合路径运用兴趣识别、问题链、回溯梳理等策略实现课程与经验的深度对接，区域活动支持路径通过活动前中后三个阶段的系统介入构建完整互动闭环，个别化关注路径依托行为取样、平行话语、递减式支架等策略精准回应个体差异。四条路径各具功能边界又相互支撑，共同构成以幼儿真实需求为原点、以教师专业判断为支撑的互动实践体系。

**关键词：**幼儿园；师幼互动；教学策略

**【DOI】** 10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.085

## 引言

师幼互动贯穿幼儿园一日生活的各个环节，其质量直接影响教育过程的实施效果与幼儿发展的实际水平。在学前教育从“高结构”走向“低控制”、从“预设导向”转向“生成取向”的改革背景下，师幼互动作为连接教师支持与幼儿发展的关键纽带，日益成为课程实施与教育质量研究的核心议题。探究师幼互动的实践价值、核心框架与多元路径，有助于厘清互动行为背后的专业逻辑，为教育实践提供可循的依据与可操作的支持。

## 一、师幼互动作为教育过程核心要素的实践价值

师幼互动作为教育过程的核心要素，其首要实践价值在于它重构了教育的发生逻辑，使教育从预设的“教”转向生成的“学”，真正实现了以儿童发展为本的教育转向。在这一互动场域中，教师通过观察、倾听与回应，将幼儿偶发的兴趣、即时的困惑、自发的表达转化为教育契机，使课程不再是外部强加的框架，而是扎根于幼儿真实经验的生命历程。互动同时承载着情感滋养的核心功能，当教师以稳定而敏感的态度回应幼儿的情感需求时，师生之间便建立起安全型依恋关系，这种情感基础为幼儿提供了自由探索的心理安全感，使认知活动得以在低焦虑、高投入的状态下高效展开。从认知发展的维度审视，互动构成了思维生长的脚手架系统，教师通过精准把握幼儿思维的最近发展区，以适合的提问、示范或平行对话帮助幼儿完成从直观行动思维到具体形象思维再到初步逻辑思维的跃迁，这一过程既保留了幼儿自主建构的主体性，又赋予了教师专业引导的价值空间。互动还扮演着社会化学习的隐形课程角色，教师在互动

中展现的协商意识、倾听姿态、情绪调节策略，为幼儿提供了可直接观察和模仿的交往范型，使社会性发展融入日常交往而非依赖单独的说教。

## 二、师幼互动实践的核心框架

师幼互动实践的核心框架由目标导向、情境创设、关系基础、策略运用与动态调适五个要素构成，各要素之间形成结构性关联，共同支撑互动过程的展开。目标导向为互动提供方向性约束，教师依据对幼儿发展水平的判断、对教育价值的甄别，在互动中设定明确的促进意向——或指向认知建构的深化，或指向社会性能力的习得，或指向情感表达的发展——使互动行为具有可辨识的教育意图。情境创设奠定互动的现实基础，包括物理空间中材料与设施的配置、时间结构中活动节奏的安排、规则系统中参与方式的界定，这些条件决定了互动的开放程度与可能展开的深度。关系基础是互动得以持续发生的支撑条件，师幼之间经由日常交往积累形成的信任感、接纳感与情感联结，直接影响到幼儿在互动中呈现的真实状态。安全感充足的条件下，幼儿更倾向于主动表达、敢于试错、乐于接受挑战。策略运用体现为教师在与幼儿交互过程中选择的具体行为方式，包括观察、倾听、提问、回应、示范、引导等，策略的选择依据幼儿的即时反应与互动情境的具体特征而定，不同类型策略的组合运用决定了互动的实效。动态调适贯穿互动全过程，教师依据幼儿语言反馈与非语言反馈持续评估互动效果，在判断幼儿理解程度、参与状态与发展需求的基础上，及时调整目标定位、改变策略组合或重构互动情境。五个要素并非线性排列，而是在互动进程中循环作用，目

标导向影响策略选择，策略实施反馈至关系状态，关系状态又反过来重塑情境功能，这一框架使师幼互动呈现为有结构、可分析、可优化的专业实践形态。

### 三、师幼互动实践的多元路径

#### （一）一日生活渗透路径

一日生活中入园、盥洗、进餐、午睡、离园等环节常被视为事务性时段，实则蕴含丰富的互动契机。教师在这些环节中的角色定位决定了互动能否从程序性交接转向教育性对话。入园时段，教师以蹲下身子的姿态、对幼儿携带物品或情绪状态的关注开启交流，使过渡时刻成为情感联结的建立点。盥洗环节中，教师以平行对话的方式描述幼儿正在进行的动作，既提供语言输入的范型，又让幼儿感受到自身行为被看见、被关注。进餐时段，教师围绕食物来源、餐桌礼仪、同伴互助等话题展开交流，将生活技能的习得与认知发展、社会性培养融为一体。离园时刻，教师以对当日经历的简要回顾、对次日活动的预告收尾，帮助幼儿形成时间序列感与期待心理。

过渡时段指一日流程中各活动板块之间的间隙时间，包括活动转换前的等待、户外活动前后的整队、集体活动与区域活动之间的衔接等。这类时段具有碎片化、灵活性、非正式的特征，为自由对话与个体化互动提供了独特空间。教师在过渡时段不再承担明确的讲授或指导任务，注意力从群体管理转向个体观察，更易捕捉到幼儿自发的表达、同伴间的自然交往以及幼儿在非结构状态下的真实样态。过渡时段中，教师可以与幼儿就刚才活动中未完成的话题展开延伸，可以回应幼儿临时提出的疑问，可以参与到幼儿自发的游戏或对话中，以平行参与者的身份而非主导者的身份介入。这种低结构、低压力的互动形态，降低了幼儿表达的心理门槛，使其更倾向于呈现真实的思维过程与情感状态。

#### （二）主题活动融合路径

教师运用兴趣识别策略，在日常互动中收集幼儿重复提及的话题、持续操作的材料类型、自发提出的问题，将其归类整理作为主题选题的依据。当幼儿在户外活动时反复讨论蚂蚁搬食物的现象，教师将“昆虫”预设主题调整为“蚂蚁王国”，使主题发端于幼儿的真实关注。在主题引入互动中，教师运用经验激活策略，以开放式提问调动幼儿既有认知“蚂蚁住在哪里”“它们怎么搬动

比自己大的东西”，将幼儿零散的回答记录于主题网络图，使幼儿直观感知到自己的观点被纳入课程框架。探究阶段，教师运用问题链策略，在集体互动中围绕核心问题设计递进式提问序列——从“蚂蚁怎么找食物”到“如果气味被冲掉会怎样”再到“还有什么动物也用气味传递信息”，推动幼儿从现象描述走向原理推测再走向类比迁移。小组探究中，教师运用角色介入策略，以“材料管理员”“问题记录员”等身份进入小组，在互动中提供与当前探究阶段相匹配的支持，当小组为蚂蚁筑巢材料争论时，教师以“材料管理员”身份提供三种不同质地的土壤供小组实验，将争论转化为可操作的对比探究。

教师运用回溯梳理策略，在主题进行至中后期时与幼儿一同回看活动过程中积累的照片、作品、记录表，互动提问指向过程性反思“这个发现是在哪次实验中得到的”“当时遇到困难是怎么解决的”，帮助幼儿将分散在不同时段的操作经验串联为有逻辑脉络的认知结构。当幼儿回顾搭建蚂蚁迷宫的经历时，教师通过追问“第一次用的纸板后来为什么换掉了”“换了KT板之后蚂蚁的行为有什么变化”，引导幼儿提炼出“材料吸水性影响蚂蚁活动”这一从具体操作中抽象出的概念。教师运用差异对比策略，在互动中引导幼儿将主题探究中的发现与其他情境进行联结，如询问“蚂蚁用触角交流，我们用什么方式交流”“还有什么动物也用触角”，促使幼儿在类比与区分中深化对核心概念的理解。主题整合阶段，教师运用成果转化策略，通过互动协商确定主题成果的呈现形式与受众群体，幼儿提出要为小班弟弟妹妹制作“蚂蚁观察指南”，教师在与幼儿的互动中分解制作任务——画面内容选择、语言表述方式、页面装订顺序，将主题经验转化为具有真实受众的表达产物。制作过程中教师运用同伴互教策略，安排在不同探究方向上有专长的幼儿相互交流，让专注研究蚂蚁食性的幼儿与专注研究蚂蚁分工的幼儿交换发现，通过同伴间的知识分享实现主题内容的整合。主题结束阶段，教师运用接口预留策略，在总结互动中与幼儿共同列出“主题结束后还想继续研究的问题”，如“蚂蚁冬天去哪里了”“世界上最大的蚂蚁有多大”，这些问题记录于主题墙的延伸板块，既认可了幼儿持续探究的意愿，也为后续主题活动提供了源自幼儿兴趣的选题依据，使主题活动之间经由互动建立起以幼儿发展为主线的连续性。

### （三）区域活动支持路径

教师在活动前与幼儿围绕即将开放的区域展开简短对话，通过提问唤醒幼儿与区域材料相关的既有经验，如询问“上次在建构区搭高的时候遇到了什么困难”“科学区新放的磁铁有哪些发现”，帮助幼儿将前期经验与当前活动建立联结。幼儿在互动中表达自己今日的区域选择意向与活动计划，教师通过倾听了解不同幼儿的意图指向，对计划表述模糊的幼儿以追问协助其厘清思路，对计划过于单一或超出能力范围的幼儿以建议提供替代性选择。这一阶段的互动还涉及区域规则的回顾，教师以提问方式引导幼儿自主说出各区域的人数限制、材料取放要求、合作注意事项等规则内容，使规则内化为幼儿的自觉行为而非外部强制。活动前互动控制在五至八分钟，以短时高效为原则，目的在于为幼儿进入区域后的有序活动与深度学习做好认知与行为层面的准备，同时为教师提供对各区域活动状况的预判依据，便于活动中进行有针对性的观察与介入。

区域活动进行过程中，教师首先以非参与姿态进行观察，记录幼儿与材料的互动方式、同伴之间的交往状况、活动中表现出的专注时长与问题解决策略。当观察到幼儿持续重复同一操作而无进展时，教师以平行互动的方式介入，坐在幼儿旁边操作相同材料但采用新的组合方式，通过自身行为示范提供隐性支持而不打断幼儿原有活动节奏。当幼儿主动发出求助信号或出现同伴冲突无法自行化解时，教师以对话方式介入，围绕“遇到了什么困难”“试过哪些办法”“需要什么帮助”三个层次展开交流，引导幼儿梳理问题、评估已有尝试、明确支持需求。介入过程中教师保持语言简洁、提问开放、等待充分，给幼儿留出思考与表达的时间。介入结束后教师及时退出，将活动主导权交还幼儿，观察介入效果并根据幼儿后续反应判断是否需要再次介入。对于在活动中产生有价值发现或独特表达的幼儿，教师以简短对话帮助其将发现语言化、明确化，如“你发现了把圆柱体放在积木下面可以当轮子”，使幼儿的探索成果获得确认与强化。

### （四）个别化互动关注路径

识别策略方面，教师采用行为取样法，在固定时段对不同幼儿进行五分钟以上的持续性观察，记录其操作方式、语言表达、情绪反应、同伴互动四个维度的具体表

现，而非依赖碎片化印象。教师运用对比识别策略，将幼儿当前表现与其自身过往表现进行纵向对照——一名平时在建构区专注时长可达二十分钟的幼儿今日仅五分钟便开始游走，这种偏离基线的行为变化比横向比较更具诊断价值。教师还运用线索整合策略，将不同场景下收集的信息相互印证，如在集体活动中发言减少、在过渡环节独自逗留、在区域活动中拒绝合作，多重线索交叉定位出幼儿可能处于社交回避状态。启动策略层面，教师采用非语言优先原则，通过降低身体高度至与幼儿平视、保持一米左右的舒适距离、以中性表情传递开放态度，将互动压力降至最低。教师运用平行话语策略，即在与幼儿从事相同活动时以自言自语的方式表达思维过程，如“我在想这块积木放在这里会不会不稳”，为幼儿提供介入互动的自然入口而非直接对话造成的压迫感。对于明确回避互动的幼儿，教师采用延迟启动策略，在首次发出互动信号后若观察到幼儿转身、低头、移开视线等拒绝信号，即刻退后等待，间隔三至五分钟再次以更

### 结语

师幼互动的实践探索揭示，互动的质量取决于教师在真实教育情境中识别契机、选择策略、反思效果的系统性专业能力。一日生活、主题活动、区域活动、个别化关注四条路径各有功能边界又相互支撑，共同构成覆盖幼儿发展全领域的互动网络。实践表明，有效的师幼互动始终以幼儿的真实需求为原点，以教师的专业判断为支撑，在日复一日的教育课堂中，将制度化的课程转化为有温度的生命对话。

### 参考文献

- [1] 李枚娟. 幼儿园师幼情感互动质量评估与教育实践探索 [J]. 前卫, 2024(27): 0067-0069.
- [2] 曹晓梅. 幼儿园集体教学活动中的师幼互动实践探究 [J]. 求知导刊, 2024(8): 122-124.
- [3] 张彩霞. 幼儿园师幼互动实践研究 [J]. 甘肃教育, 2024(9): 49-52.
- [4] 图登旦增. 幼儿园师幼互动游戏教学的实践策略分析 [N]. 2024-04-15(001).
- [5] 诸雅萍. 幼儿园师幼互动游戏教学的实践策略 [N]. 2024-06-28(B009).