

小班幼儿区域活动中教师指导的困境与优化路径

宋润杰

信阳师范大学教育科学学院, 河南 信阳

收稿日期: 2026年7月13日; 录用日期: 2026年8月15日; 发布日期: 2026年8月24日

摘要

本研究采用半结构化访谈与非参与式观察, 对河南省A、B两所幼儿园小班教师在区域活动中的指导行为展开调查。结果发现, 教师指导理念存在认知偏差; 指导行为失当, 包括指导时机把握不当、隐性指导薄弱、评价反思形式化; 专业能力不足, 表现为观察浮于表面、反思被动浅层等问题。原因涉及教师专业素养局限与幼儿园支持体系缺位。据此提出两条优化路径, 教师层面应深化专业认知、提升实践能力; 幼儿园层面需推进材料科学投放、实施空间动态调整及完善制度支持。研究旨在为教师提升区域活动质量提供理论参照与实践指南, 以促进小班幼儿在区域活动中的有效学习与社会性发展。

关键词

小班幼儿, 区域活动, 教师指导行为, 困境, 优化策略

Dilemmas and Optimization Pathways of Teacher Guidance in Regional Activities for Junior Kindergarten Children

Runjie Song

School of Education Science, Xinyang Normal University, Xinyang Henan

Received: July 13, 2026; accepted: August 15, 2026; published: August 24, 2026

Abstract

This study employed semi-structured interviews and non-participant observation to investigate the guidance behaviors of junior kindergarten teachers during regional activities in two kindergartens (A and B) in Henan Province. The findings revealed several dilemmas: cognitive biases in teachers'

guidance beliefs; inappropriate guidance behaviors, including poor timing of intervention, weak implicit guidance, and formalized evaluation and reflection; and insufficient professional competence, manifested as superficial observation and passive, shallow reflection. These issues stem from limitations in teachers' professional literacy and the absence of adequate support systems within kindergartens. Accordingly, two optimization pathways are proposed: At the teacher level, deepening professional understanding and enhancing practical skills; at the kindergarten level, promoting scientifically-based material provision, implementing dynamic spatial adjustments, and improving institutional support. This study aims to provide both theoretical reference and practical guidelines for teachers to improve the quality of regional activities, thereby facilitating effective learning and social development of junior kindergarten children.

Keywords

Junior Kindergarten Children, Regional Activities, Teacher Guidance Behaviors, Dilemmas, Optimization Strategies

Copyright © 2026 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

区域活动是将活动空间划分为若干功能区,营造“有准备的环境”并投放多种材料,让幼儿自主选择、协作互动与探索发现,从而实现身心全面发展的活动形式[1]。它融合了游戏与学习两大要素,是幼儿园重要的活动组织形式,也是教师和幼儿开展一日活动的载体。

《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)明确指出,幼儿园应为幼儿提供健康、丰富的生活和活动环境,满足他们多方面发展的需要[2]。《3~6岁儿童学习与发展指南》(以下简称《指南》)提出,幼儿的学习以直接经验为主,在游戏和日常生活中进行,强调要珍视游戏和生活的独特价值,尊重幼儿发展的个体差异[3]。根据《纲要》和《指南》的要求,教师应成为幼儿学习活动的支持者、合作者与引导者,而非旁观者角色。尤其对3~4岁的小班幼儿而言,其自主意识和规则意识薄弱,具有独特发展需求,更需要教师提供合理、有效以及适时适度的指导。然而,本研究所观察的案例中,部分教师的指导行为呈现出过度干预、指导缺位、方式单一等问题,直接影响区域活动质量。本研究采用半结构化访谈和非参与式观察,对河南省A、B两所幼儿园小班教师区域活动指导现状进行调查,分析问题并提出对策,以提升教师指导能力,促进小班幼儿学习与发展。

2. 小班幼儿区域活动中教师指导的困境

小班幼儿初入园所,身心发展水平、社会性、规则意识和自理能力等都处于初级阶段[4]。教师在区域活动指导中面临着疏导分离焦虑、建立班级规则、引导游戏材料操作、调解同伴冲突及满足个性化需求等与其他年龄段不同的挑战,这对教师的指导水平提出了更高要求。同时,区域活动开放的灵活性要求教师在指导理念、材料投放、环境创设、评价反思等方面具备更高的素养,由此可见,教师专业能力的重要性在区域活动开展过程中不容小觑[5]。

3~4岁的幼儿正处于埃里克森“自主对羞怯”的心理发展阶段,这一时期的幼儿既表现出对成人照料的强烈依赖感,又开始萌发一定自主探索的欲望[6],但教师在指导过程中未能依据小班幼儿的身心发展规律做出有针对性的回应,导致指导出现无效化。

2.1. 教师指导理念存在认知偏差

区域活动中的教师指导是教师通过对幼儿在活动中的行为及反应做出有意识的回应,使幼儿掌握一些基本的概念和技能,以达到教育目标,并对教师的教育行为提供反馈、建议和支持,既包括教师指导的时机、内容、角色和方式等,又包括教师的显性指导与隐性指导[7][8]。幼儿在区域活动中进行自由、自主的游戏时,教师并不能将此视为休息时段,相反,这正是教师深入了解幼儿活动状态的关键时刻,教师需通过细致观察幼儿的活动情况,才能全面了解幼儿各方面能力的发展,进而科学的调整活动材料,及时捕捉教育契机,给予幼儿适当的指导。然而,本研究所访谈的部分教师对区域活动的内涵与价值认识尚不够深入,不能给予幼儿及时、有效的指导。为进一步了解教师对区域活动的认识,研究者对A园和B园的小班教师进行了一次简单的半结构化访谈,访谈内容如下:

研究者:您是怎么看待区域活动中教师指导的作用呢?

A园教师:每天都很辛苦,小朋友自主活动时终于可以歇歇了,指导主要是引导他们、互动、夸他们做得好。

B园教师:主要是看着别打架、别乱跑,收拾玩具。角色区小朋友常抢玩具,得一直盯着告诉他们轮流玩,不然太乱没法开展活动。

通过和A、B园教师的访谈,发现教师对区域活动的指导理念出现偏差,没有认识到区域活动的真正内涵与价值。从建构主义学习理论视角来看,幼儿的学习是在已有经验基础上主动建构知识的过程,教师应扮演脚手架的角色。然而,部分教师将幼儿的自主活动片面等同于放任自由,甚至认为教师的指导仅是为幼儿提供情感上的回应与支持;还有教师过度强调活动的结果,将区域活动视为集体教学的延伸,忽视幼儿在活动中获取的经验。

2.2. 教师指导行为失当

教师指导的困境主要表现为,指导理念偏差导致角色错位,角色错位引发时机误判,隐性指导能力不足进一步削弱指导有效性,最终使评价反思失去改进依据,形成恶性循环,不利于区域活动的开展。

1) 角色定位冲突

《幼儿园教育指导纲要(试行)》中提到的教师可以作为幼儿活动的支持者、合作者、引导者,但在实际活动中,教师对自身角色定位冲突,以旁观者和指挥者为主[2]。

案例一:A园阅读区的活动切片

观察实录:在阅读区进行过程中,东东想玩芳芳手中的玩具小熊遭到拒绝,两人发生争执,东东将玩具扔到一边,之后各自玩耍,教师仅在旁观看,并未采取行动。

案例分析:案例一中的教师没有及时帮助东东、芳芳解决矛盾冲突,对幼儿出现的争执行为置之不理,这种放任型指导会导致东东和芳芳当下的冲突升级,更可能会让幼儿形成遇到问题无人帮助的无助感,易错过小班幼儿亲社会行为发展的最佳时期。

案例二:B园建构区的活动切片

观察实录:在建构区里,乐乐因不知如何搭建大桥而落泪,教师询问后直接为其搭出三角形大桥并添上积木,乐乐未参与搭建过程。

案例分析:案例二中的教师未能准确把握介入的“度”,其“代劳”行为本质上剥夺了乐乐在最近发展区内进行尝试与学习的宝贵机会。该理论强调,成人应提供脚手架式支持而非直接代劳,以帮助幼儿从“他人协助”过渡到“独立完成”。乐乐因不知如何搭建大桥而落泪,恰恰表明该任务正处在他的最近

发展区之内：他已能识别问题，但尚缺乏独立解决策略。教师若以提问(大桥是什么样子的)或示范局部技巧代替直接代劳，则能有效引导其跨越最近发展区。然而，教师的直接代劳使乐乐沦为被动旁观者，不仅切断了试错与意义建构的过程，还可能导致其形成遇到困难即等成人解决的依赖心理，不利于幼儿学习品质与问题解决能力的培养。见表 1，两个案例中教师的不同角色定位对幼儿产生了截然不同的影响。

Table 1. Comparison of teacher role types
表 1. 教师角色类型对比表

角色类型	行为特征	典型案例	幼儿所受影响
旁观者	消极放任	案例一	冲突升级、无助
指挥者	管控代劳	案例二	自主性剥夺

从上述案例来看，部分教师在区域活动中表现出角色定位上的冲突：既可能过度干预、高度控制，使幼儿沦为被动接受者；也可能过度弱化指导作用，对幼儿活动置之不理，未能正确认识教育指导者与游戏伙伴的双重角色。

2) 指导时机把握不当

指导时机是指在区域活动中，教师基于幼儿的行为表现与发展需求，选择恰当介入时刻的时间条件与教育契机，教师的指导时机可以划分为超前指导、即时指导、延时指导、事后指导这四类[9]。研究发现，小班教师在区域活动中呈现出明显的即时指导现象。一方面，超前指导多局限于入区前的教师集体讲解规则，缺乏对个体发展需求的判断；另一方面，延时指导与事后指导明显不足，教师常在幼儿刚出现操作困难便快速介入，很少给予幼儿独立探索与试错的空间，也较少在活动后通过回顾讨论帮助幼儿梳理经验。

小班幼儿注意力持续时间较短，教师过早介入会影响幼儿的专注度，剥夺幼儿自主探究的机会；过晚介入易错失教育契机，因观察能力薄弱难以及时察觉幼儿的求助行为。

2.3. 隐性指导能力薄弱

教师的指导方式以言语指导和非言语指导为主[10]，后者也称隐性指导，主要通过环境设计、有目的投放的材料以及自身的行为示范、表情、肢体语言等非言语形式，让幼儿在自主感知中获得发展，是一种“润物细无声”的教育艺术。小班幼儿具有思维具体形象、注意力易分散和模仿性强等特点，更易接受直接形象的引导，然而，在小班幼儿区域活动中教师的隐性指导更为缺失。

1) 环境创设有形无实

案例三：A 园娃娃家的活动切片

观察实录：教师设定每区限 6 人，设置满员停牌标志。但迪迪仍执意进入已满员的娃娃家，教师只得口头引导其去阅读区。

观察分析：教师虽设置满员停牌标志，但对规则意识和自控力薄弱的小班幼儿而言，视觉提示效果有限。分流机制不完善，未能考虑幼儿对热门区域的兴趣，加剧了集中选择的现象。

教师在环境创设上呈现有形无实的困境，整体规划与实际效果脱节。从本质上反映出教师在活动开始前忽略幼儿的年龄特点与兴趣需求，削弱了环境对于幼儿行为引导的作用，阻碍区域活动多元教育目标的达成。

2) 材料投放与发展目标割裂

案例四：A 园美工区的活动切片

观察目的：了解区域活动中材料投放情况

观察实录：活动主题为“认识小羊”，佳佳进入美工区后发现小羊涂色卡纸已用完，教师让其改涂小蜜蜂卡纸，佳佳表示不愿。同时，教师将明明左手的蜡笔换至右手并说“要用右手画画”。

材料投放存在随意性，未根据主题目标针对性准备，数量不足且与幼儿需求契合度低。以成品材料为主，玩法固定，缺乏低结构材料，限制创造力与想象力发展。投放后缺乏动态调整，未能根据活动反馈及时补充更换，难以持续激发幼儿的探索欲望。

3) 消极体态语传递控制信号

案例五：B 园阅读区的活动切片

观察实录：圆圆看书走神，教师陪读一阵后因妞妞进入而起身将其拉离阅读区，之后圆圆继续翻书走神。

观察分析：教师具有运用体态语的意识，但指导效果不佳。拉着幼儿胳膊带离属于消极体态语，易带来抵触心理。教师用说教替代动作示范，忽视幼儿爱模仿的特点；未能充分运用表情与肢体语言进行情感支持，难以建立情感连接；过度依赖口头指令，缺乏有效的“无声”指导技巧。

2.4. 评价反思偏离发展本质

评价能帮助幼儿提炼经验，增强后续参与自主性，也反映教师的观察与分析能力^[11]。但小班区域活动评价反思常沦为流程性收尾，未能紧密联系 3~4 岁幼儿发展核心目标，形式单一、反思深度欠缺，难以发挥以评促学的功能。

案例六：A 园区域活动结束后的教师评价

观察实录：幼儿收拾完毕后，教师以照片点评常规执行情况，表扬收拾好的幼儿可优先选区，批评未收拾干净的幼儿最后选区；展示建构区作品时仅让当一名幼儿分享建构经验，期间包包和月月说话被制止。最后教师问“今天玩得开心吗”，幼儿答“开心”，点评结束让幼儿去洗手喝水。

观察分析：教师对区域活动的评价内容过于片面，重常规和作品结果而忽视过程经验；评价主体单一，仅由教师主导，当一人分享，说明教师缺乏幼儿自评与同伴互评，且教师未关注幼儿兴趣度不足的问题。

1) 评价内容片面化

教师的评价出现重结果、轻过程的倾向，评价流于浅表，过度强调可量化的结果以及目标的达成，这样的评价内容没有针对性，忽视幼儿在活动过程中经验的获取以及能力的提升，难以激发小班幼儿主动探究的兴趣，养成只为完成任务的功利性动机，违背区域活动在体验中学习的本质。与此同时，存在认知技能优先倾向，弱化了情感、社会性发展等非认知因素的评价。

2) 评价主体单一化

教师缺少自评和幼儿互评。教师在评价时占据主导地位，将幼儿视为评价对象而非主体，形成单向灌输模式。教师以成人既定眼光评价幼儿，未引导其以符合年龄特点的方式参与评价，忽视独特经验的发展，导致幼儿逐渐丧失自主感知与探索能力。

3) 自我反思意识与能力薄弱

对 A 园和 B 园的教师进行访谈可知，A 园教师表示主动反思不多，多在园方要求写反思笔记或展示后提交材料时才进行；B 园教师坦言连被动反思都做得不够，区域活动结束后主要关注安全和材料整理。教师自我反思趋于被动和形式化，严重阻碍教师指导行为的持续优化。

3. 教师指导行为存在问题的原因分析

3.1. 教师层面

在教育各阶段中，影响教育效果最为关键的一个因素便是教师的专业素养，这一点在幼儿教育阶段表现更为突出[12]。区域活动中教师的专业素养主要体现为教师的专业理念与专业能力。

1) 专业理念认知偏差

专业理念的认知偏差源于教师对区域活动的价值、小班幼儿发展的独特性以及自身角色存在误解，这种偏差并非孤立存在，而是相辅相成，深刻影响教师区域活动的指导行为。

首先，部分教师未能深刻理解区域活动的教育价值，将其视为教师的休整时间或纪律管控时间，违背了幼儿通过自主操作主动建构知识的学习观，易使活动沦为形式化游戏。其次，部分教师未能准确把握小班幼儿的身心发展规律。一方面，低估幼儿的自主需求，将“自主对羞怯”阶段的探索欲理解为能力不足，导致教师包办幼儿的游戏，替幼儿解决问题；另一方面，部分教师高估幼儿对规则的理解，用抽象指令替代直观讲解导致幼儿受挫，未契合小班幼儿的思维发展特点，阻碍其自我效能感的发展。最后，部分教师角色定位两极化，要么成为过度放任的旁观者，要么成为高度控制的指挥者，违背教师支持者、合作者和引导者的角色，没有将幼儿的自主性发展与教师的引导职责结合。

2) 专业能力欠缺

部分教师表现出专业能力的不足，对幼儿的行为看不见、读不懂，导致观察浮于表面、指导时机不合理，无法将教育理念转化为实际的指导行为。

在观察方面，受师幼人数比失衡的影响，教师通常捕捉到幼儿的攻击、告状、退缩等特殊行为，难以把握活动的全貌，容易武断下结论，忽视幼儿行为背后的发展需求与情感信号。在指导方面，教师的指导行为出现指导时机与方式失当的问题。过早指导会剥夺幼儿的试错机会，过晚则会放任矛盾升级；指导方式多依赖言语指导而非启发式提问或平行游戏等指导策略，这种指导方式可能会中断幼儿建构认知的过程，使其失去探索兴趣。在评价反思方面，反思环节常沦为流程性收尾，脱离小班幼儿的动作发展水平与认知特点[13]。教师因工作繁忙且缺乏反思方法，反思仅能泛泛而谈，不易识别实践中出现的主要问题，无法推动教学策略的调整，致使评价环节难以发挥整合幼儿经验的价值。

3.2. 幼儿园层面

幼儿园为区域活动提供物质基础，这是教师有效指导的前提，便于实现区域活动的核心价值，促进幼儿全面发展。影响区域活动开展的因素包括空间设置、规则制定、材料投放等，幼儿在与环境、材料互动中获得发展，因此创设宽松愉快的物理环境尤为重要。但现实中材料投放与区域面积常存在问题，影响教师指导。

1) 材料配备不足与教育导向模糊

丰富的环境与材料、必要的设备设施等是区域活动顺利开展的前提[14]，一方面，幼儿园对区域活动价值的认识停留在硬件配备层面，过度关注成品材料、配套材料，利用自然物品和废旧物品的意识薄弱，忽视低结构材料的教育价值，导致教师在选择材料上受限，使活动材料缺乏探究性、可操作性。同时，幼儿园缺乏根据小班幼儿发展需求和区域活动特点采购材料、更新材料，导致材料数量不足、缺乏层次性，不能满足幼儿的活动需求，阻碍区域活动深入开展。另一方面，幼儿园对活动材料的教育价值定位模糊，将材料投放等同于采购玩具，没有建立“材料即课程”的意识[15]，存在重显性轻隐性的倾向。评判标准仅关注材料的数量和类型，未挖掘材料对幼儿发展的核心功能，在小班幼儿身上体现为，如大肌肉动作和精细动作发展、直观形象思维发展、创造力发展、社会性行为发展等，导致教师投放随意性强，

难以激发探索兴趣，未发挥区域活动应有作用。

2) 活动区域面积受限与利用低效

《幼儿园教育指导纲要(试行)》明确指出，幼儿的空间、设施、活动材料和常规要求等应有利于引导、支持幼儿与周围环境之间积极的相互作用[16]。

幼儿区域活动空间普遍狭小拥挤，反映园所在区域规划与空间管理上缺乏前瞻性和科学性。一方面，许多园所布局时未能预留足够空间给区域活动，仅满足生活区、卫生间、午睡室及集中教学区面积，导致区域活动空间被压缩，难以满足小班幼儿较大肢体动作幅度与减少矛盾冲突的特殊需求。另一方面，区域呈现单一僵化特点，缺乏结合幼儿兴趣及主题的动态调整，空间利用低效。空间受限导致热门区域人满为患，教师苦于维持秩序，拥挤环境阻碍及时观察与适时介入，严重削弱环境隐性指导作用，影响指导效果与幼儿活动体验。

4. 教师区域活动存在问题的优化策略

小班是幼儿从家庭走向集体生活的关键过渡期，区域活动价值无可替代，幼儿可在其中建立安全感、发展社会性、激发自主性、促进学习品质发展。因此，教师应尊重幼儿自主性，进行合理有效指导。基于前文总结的困境与原因，教师、幼儿园等多方主体应协同发力，让区域活动真正成为《纲要》所提倡的有利于引导幼儿与环境积极相互作用的发展空间。

4.1. 教师层面

1) 深化专业认知

认知驱动行为，专业认知是实施指导行为的基础。教师解决指导误区需转变专业认知，明确区域活动的教育本质、小班幼儿发展需求及教师角色定位。

首先，教师应深刻理解区域活动是幼儿主动建构经验的场所，从根本上消除认知偏差。区域活动并非任幼儿自由散漫的放养时间，如案例一中教师对冲突置之不理；也不是集体活动的延伸。教师需秉持《纲要》要求，通过创设“有准备的环境”让幼儿在与环境互动中获得发展。其次，精准把握小班幼儿年龄特点与身心发展规律是区域活动顺利开展的核心。教师应树立终身学习的发展观，优化知识结构，拓宽专业视野。幼儿遇到困难时，避免代替解决问题，给予试错机会，通过正确指导建立积极情感连接。同时，须将抽象规则转化为幼儿可感知的实物提示，防止出现习得无助行为。最后，教师需重塑角色认知。师幼互动理论认为良好的师幼互动能促进幼儿社会性发展[16]，教师应采取更积极的参与式指导方式。不应仅在幼儿遇到困难或冲突时才指导，只要认为有助于幼儿发展，都应主动参与，最终将旁观者、指挥者角色转化为敏锐的观察者、游戏参与者和启发引导者。

2) 提升专业能力

教师区域活动指导能力是教育观、儿童观、课程观、游戏观的综合体现。教师应努力提升专业能力，更新知识技能储备，将教学理念转化为实践，并在实践中不断完善，培养教学机智。

观察能力上，观察是开展和指导区域活动的前提[17]，只有观察到外显行为才能做出准确判断和适宜指导。可采取扫描式、蹲点式和追踪式观察[18]，做到全面、细致且有针对性。如案例二中，可锁定目标幼儿持续观察5~10分钟，记录行为细节，判断行为原因。指导时机上，遵循适时、适度 and 适当原则。适时强调介入时间选择，观察后判断幼儿需要帮助的时刻，耐心等待，当幼儿面露难色、游离在外、用眼神或语言求助及出现安全隐患时靠近询问。适度强调介入的度，不可过度干预，发挥脚手架作用，基于“最近发展区”提供最小且最必要的指导。适当强调指导方式应符合小班幼儿身心发展规律，运用情境化语言、平行游戏方式，内容紧扣主题并结合教育目标。评价反思能力上，区域活动评价是师幼双向互

动、为幼儿建构经验的过程，也能帮助教师了解幼儿兴趣和经验。评价并非教师独角戏，而是师幼共同参与的互动过程。由于幼儿发展具有差异性，应利用评价与反思环节，通过情境再现、关键事件聚焦等策略，引导幼儿交流讨论活动中遇到的问题，启发积极思考，培养解决问题能力。自我反思能力对教师专业成长意义重大，尤其在区域活动中直接影响指导效果，是教师自我认识、自我评估的重要途径[19]。教师须树立反思意识，借助拍照、录像等手段记录活动过程，为分析与反思积累丰富完整的素材。

隐性指导能力上，《纲要》明确指出，幼儿园的活动空间、设施、活动材料和常规要求等应有利于支持幼儿与周围环境积极相互作用[2]。教师应更自觉发挥环境“第三位老师”的作用，让材料说话，合理运用体态语，支持幼儿在安全、自主的体验中获得发展，实现润物细无声的指导效果。

4.2. 幼儿园层面

1) 材料投放科学化

材料是幼儿活动的载体，新颖、丰富的材料能够吸引幼儿的注意力，激发他们的探究欲与求知兴趣[20]。材料投放应科学化，可向安吉游戏学习，对于小班幼儿来说，应尽可能提供逼真、色彩明快的、品种少而数量多的开放性材料。

首先，材料种类以低结构材料为主，教师可以收集松果、树枝和石头等自然材料，以及布料、纸箱和塑料瓶等废旧物品，为幼儿的活动提供创作资源。同时，低结构材料可与高结构材料互补，教师也需建立特殊需求材料库，满足不同层次幼儿的个性化需求，使幼儿根据自身需要自由选择材料，获得动手操作的深度体验。其次，当材料的丰富度与形式的多样性不断提升时，幼儿在区域活动中更易展现出积极主动的探索状态，教师应通过持续观察、记录幼儿的行为，从中发现幼儿的兴趣与需要。由于小班幼儿在认知、动作发展和社会性交往处于起步阶段，教师在观察分析后，应更加注重材料的动态调整与适应性支持，摒弃一劳永逸的固化思维，实现研究幼儿、与幼儿共同成长的专业自觉，从而突破指导困境，提升区域活动质量。最后，家园社协同育人能够丰富材料来源。幼儿园可以邀请家长参与废旧材料收集，共同制作活动道具[21]，这种协同模式不仅能有效拓宽材料来源、降低成本，赋予材料独特的意义，更能将家庭与社区资源转化为鲜活的教育力量，增强家长对幼儿的学习方式的理解，促进教育共同体的形成。

2) 空间环境动态调整

幼儿园空间环境是儿童精神成长的外在条件[22]，幼儿是主角，创设时应充分考虑幼儿需求。幼儿认知发展在与周围环境相互作用中积极主动建构[23]，因此空间环境不应是固定不变的场景，而应是充满生命力、能让幼儿呼吸和生长的动态系统，需具备高度的灵活性、适应性和开放性。教师作为敏锐的观察者，基于幼儿真实行为及时优化区域布局、更换材料投放层次，支持幼儿参与空间环境创设，让幼儿成为环境调整的主人[24]。对小班幼儿而言，材料流动应遵循少量多次、同款多份的设计原则；空间环境中采用轻便、可移动的低矮设施及直观标识，实现布局优化；支持幼儿使用低门槛的设计决策参与布局，如展示作品、协助轮换图书封面、共同布置自然角等，让幼儿成为环境设计的发起者与贡献者。这意味着教师需持续观察、倾听幼儿，敏锐捕捉其最近发展区，让环境真正成为支持幼儿主动探究与深度学习的第三位教师。

3) 完善支持制度

解决教师区域活动指导难题、提升教育质量，关键在于建立系统化与常态化的专业支持体系。这要求园所管理层跳出碎片化培训的局限，形成贯穿全程、多维度配合的制度保障。

首先，提供理论知识学习，帮助教师建立系统专业的区域活动指导体系。可开展指导理论专题培训，系统学习皮亚杰认知发展理论、维果斯基最近发展区等基础理论，引导教师理解支架教学本质，在幼儿现有发展水平上设置有挑战性的任务。其次，提供专门的指导技能培训。园内可组织教师分析典型区域

活动指导案例,引导教师将理论知识转化为可操作的指导策略;成立每月“区域活动指导教研日”,教师间相互交流分享经验,促进相互学习与成长。最后,加强园际观摩交流。区域间的观摩学习是提升教育质量的重要途径,通过观摩可了解不同幼儿园区域活动的组织、教师指导、空间布置、材料投放和环境创设等,打破认知局限,反思自身不足,充分发挥区域活动应有的价值。

教师在区域活动指导中,应把握适度原则,摒弃主导者或旁观者的角色定位,成为幼儿自主探索的支持性引导者。为此,应坚守幼儿发展基本理念,在保障幼儿充分自由探索空间、激发主动性的前提下,联系活动目标与个体发展需求,提供适时、适宜的科学支持,发挥区域活动的真正内涵与价值。

5. 研究局限与展望

本研究基于河南省两所幼儿园小班教师的访谈与观察,样本的地域性与有限性决定了研究结果不宜作过度推广。此外,非参与式观察可能受霍桑效应影响,访谈资料依赖教师自我报告,且研究未直接测评幼儿发展成效。后续研究可扩大样本范围、引入互动过程分析、采用行动研究范式检验策略有效性,或倾听幼儿视角以丰富研究立场。

参考文献

- [1] 王春燕. 区域材料的投放应有利于引发与支持幼儿获得有益的经验[J]. 教育导刊. 幼儿教育, 2004(5): 30-31.
- [2] 教育部. 幼儿园教育指导纲要(试行) [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001: 10.
- [3] 中华人民共和国教育部. 3-6 岁儿童学习与发展指南[S]. 北京: 首都师范大学出版社, 2012: 2.
- [4] 林兰, 高珠峰. 小班幼儿入园适应过程中的冲突与规约应对——基于儿童立场的质性研究[J]. 学前教育研究, 2020(9): 23-38.
- [5] 韩莉. 幼儿园班级活动区创设的有效性研究[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2014: 1-3.
- [6] 王家军. 埃里克森人格发展理论与儿童健康人格的培养[J]. 学前教育研究, 2011(6): 37-40.
- [7] 李会敏. 幼儿园区域活动中教师指导行为的研究[D]: [硕士学位论文]. 桂林: 广西师范大学, 2006.
- [8] 陈婷. 幼儿园区域活动教师指导现状的个案研究[D]: [硕士学位论文]. 福州: 福建师范大学, 2018.
- [9] 龙素素. 户外建构游戏中教师指导时机的研究[D]: [硕士学位论文]. 长沙: 湖南师范大学, 2016.
- [10] 秦旭芳. 教师教育行为影响幼儿社会性行为的研究[J]. 沈阳师范学院学报(社会科学版), 2002(1): 59-62.
- [11] 甘雪涛. 当前幼儿园区域活动评价存在的问题及其解决策略[J]. 教育导刊(下半月), 2014(5): 44-46.
- [12] 刘晶波. 师幼互动行为研究[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 1999: 278.
- [13] 庄婉瑜. 幼儿园生态式区域活动中教师观察存在的问题与解决策略[J]. 学前教育研究, 2016(3): 70-72.
- [14] 常凡. 河南省幼儿园区域活动现状的调查研究[D]: [硕士学位论文]. 开封: 河南大学, 2019.
- [15] 袁利平, 杨阳. 施瓦布的“实践”概念及课程旨趣[J]. 全球教育展望, 2020, 49(1): 17-26.
- [16] 田素娥, 匡明霞. 幼儿亲社会行为的培养策略[J]. 学前教育研究, 2012(10): 66-68.
- [17] 樊玉竹. 区域活动中幼儿教师观察能力研究[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 重庆师范大学, 2019.
- [18] 刘巧茹. 幼儿园区域活动中教师的观察与指导[J]. 学前教育研究, 2021(5): 93-96.
- [19] 胡福贞. 幼儿教师自我评价研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008: 24.
- [20] 徐皇君. 让孩子在有准备的环境中成长[J]. 学前教育研究, 2014(3): 64-66.
- [21] 叶明芳. 自主性区域游戏环境的创设与材料投放策略[J]. 学前教育研究, 2015(2): 70-72.
- [22] 孙晓轲. 幼儿园空间设计与参与理念的演变[J]. 学前教育研究, 2011(12): 10-12.
- [23] 冯晓霞. 世界教育大系: 幼儿教育[M]. 长春: 吉林教育出版社, 2000: 203-265.
- [24] 王玮, 王喆. 参与式幼儿园空间营造设计框架与实践——基于儿童权利、能力和发展的视角[J]. 学前教育研究, 2016(1): 9-18.