

新幼 跃报

第三期 2026年

SUSS

SINGAPORE UNIVERSITY
OF SOCIAL SCIENCES

目录

主任的话

3

主编寄语

4

编委心得

6

专家特稿

11

课程与教学法

25

教师专业成长

77

教材教具

115

新幼画苑

129

《新幼跃报》公开征稿

140

点击页数可直达相关栏目

主任的话 Dean's Message



I am thrilled to welcome you to the 3rd issue of 《新幼跃报》 which is jointly created by colleagues at the Singapore University of Social Sciences' Centre for Chinese Studies, and the S R Nathan School of Human Development, together with our various partners, students, and alumni. In line with Singapore's national bilingual education policy, 《新幼跃报》 is a beacon in the preschool landscape, shining a light on the important work of Chinese language preschool educators. This 3rd issue represents the growing strength and professionalism of preschool educators, and is a collection of teachers' critical thinking, their professional voice and valuable learning through classroom investigations.

Language is both a tool for global communication as well as a vessel for cultural heritage. The Chinese language educator stands at this critical intersection in the lives of our children. Over time, I have seen how the role of the Chinese language preschool teacher has evolved from being didactic instructors of language and literacy to being creative facilitators of social-emotional growth and cultural identity, adept at using digital technologies and a wide range of modalities and learning tools. Despite the dominance of English language in our local preschools, I am encouraged by the quiet strength and confidence found in the authors of this issue. You are the bright future of Chinese language education in Singapore!

Finally, a word of thanks to the readers who have stopped by to read this issue -- I hope every page of this issue will bring you joy and inspiration. If you are a student reading this collection, I hope you will be greatly inspired to become a better learner & look forward to contributing to the early childhood profession. If you are a preschool educator reading this issue, I hope you will feel rejuvenated by the ideas here, let the contents in this issue be the "reflective mirror" to support your own teaching journey; above all, I hope you will find renewed strength to continue to grow into an excellent educator who will bring out the best in all children.

Associate Professor Sirene Lim
Dean, S R Nathan School of Human Development
Singapore University of Social Sciences
April 2026



主编寄语

Editor's Message



时间过得很快。《新幼跃报》自2022年创刊至今，已经走过四年。创刊之初，我们只是希望为新加坡学前华文教育工作者搭建一个交流与学习的平台。如今第三期的出版，看着一篇篇来自教育一线的文章，心中既感激，又欣慰。

这些年来，《新幼跃报》记录了许多真实而珍贵的教育经验。有专家的理论分享，也有教师在课堂中的实践探索；有关于专业成长的反思，也有教学活动与教材创意的交流，还有孩子们充满想象力的作品。每一篇文章，都是教育现场的一个片段，也是一份用心工作的记录。

本期收录的文章同样令人鼓舞。越来越多的教师不仅专注于教学，也开始认真观察与思考幼儿的学习过程。例如，有老师通过“脏玩”活动关注幼儿的感官探索，有老师在“游戏故事”中观察幼儿的表达能力，也有老师分享TPR教学法或“六何法”在课堂中的实践经验。这些实践让我们看到教师专业成长的脚步。

同时，也有老师把目光投向更广的教育议题。有的反思教师专业发展中的观念问题，有的通过亲子阅读促进家园合作，也有的关注电子产品对幼儿生活的影响，尝试寻找更合适的引导方式。这些讨论，让教育更贴近当下的生活与社会。



一份刊物能够持续发展，离不开许多人的支持。在此感谢所有撰稿老师的分享，感谢审稿团队的认真付出，也感谢每一位读者的关注与鼓励。正是因为大家的参与，《新幼跃报》才能一步一步走到今天。

希望《新幼跃报》能够继续陪伴大家，在交流与分享中积累经验，也为新加坡学前华文教育留下更多有价值的记录。

陈如意 副教授

新加坡社科大学

纳丹人力发展学院

学前教育（华文部）课程主任

2026年4月





王卫平

副主编

在参与《新幼跃报》筹备与编辑的过程中，我深深感受到，一份刊物的形成，从来不是单方面的努力，而是作者、编辑与读者共同成就的结果。尤其在一轮又一轮的修改与打磨中，作者们以热忱与专业投入写作，编辑们以认真与审慎反复斟酌内容，使每一篇文章都得以更加成熟地呈现。

回顾前两期《新幼跃报》，刊物获得了广大读者积极的反馈与好评。专家特稿从教育理念与理论层面带来了深刻而富有启发的见解；许多来自一线教师的文章，则紧密联系新加坡本地学前华文教育实践，呈现了真实教育现场的经验与思考，为幼教同仁提供了宝贵的实践参考。更令人欣慰的是，部分文章也进入了大学课堂，成为课堂讨论的案例或补充阅读材料。这说明，《新幼跃报》不仅在记录实践、传递经验，也在连接理论与现场，让知识与经验在更广阔的教育社群中流动与生长。

在此，我由衷感谢所有投稿者、编辑同仁和广大读者，也感谢主编陈如意教授一直以来的用心推动和专业引领。正是因为大家的支持与贡献，《新幼跃报》才能成为集体智慧与专业精神的结晶。

展望未来，衷心期待《新幼跃报》吸引更多投稿，汇聚优质内容，推动新加坡学前华文教育的持续发展与创新。





钱怡君
编委

作为《新幼跃报》连续三期的编委，我深切感受到本刊正不断汇聚新加坡学前华文教师的关注与支持。前两期我担任课程与教学法专栏编委，第三期转任教师专业发展专栏。在持续参与审稿的过程中，我愈发体会到幼教同仁对本刊的认可：投稿数量稳步增长，内容日益丰富，展现出积极参与学术交流、分享教育实践的专业追求。

在本期审稿中，我主要负责“教师专业发展”专栏。审阅来稿可见，一线教师对专业成长的重视持续提升。许多文章在扎实呈现实践经验的同时，关注教育领域最新动态与学前教育前沿趋势，并结合典型案例和初步的实证研究，对教育问题进行更深入的探讨，体现出不断增强的研究意识与反思能力。

作为编委，我深感欣慰，也对未来充满期待。期望《新幼跃报》持续发挥引领作用，促进专业对话与经验共享，助力教师成长与学前教育高质量发展。





孔得晶

编委

“新幼画苑”栏目收录的每一幅作品都承载着儿童独特的观察、想象与表达，展现了他们眼中的世界，也记录了他们成长中的点滴经验。画作虽稚拙，却真实、生动，蕴含着儿童丰富的情感、创造力与审美体验。

优质的学前教育，不仅在于知识的传递，更在于尊重儿童的发展规律，珍视他们作为独特生命个体的表达方式。我们希望通过“新幼画苑”栏目，让更多人理解儿童作品背后的意义，体察教师如何以自身专业支持儿童的创造性表达。

《新幼跃报》是凝聚专家洞见、赋能教师实践、倾听儿童声音的专业平台，在课程、教学与文化的交汇中，推动学前教育的深耕与生长。期待它如一方园地，让思想生根，让实践开花，让每一位教育者与儿童，都能在这里遇见更广阔的可能。





江诗瑶

编委

在“课程与教学法”栏目的组稿与审稿中，我们欣喜地看到教师不仅是教学实施者，也是具备思辨力的课程研发者。大家的稿件不仅关注“如何教”，更开始从专业角度审视教学设计的逻辑与适宜性，展现出严谨的专业素养。

这些稿件凝聚了教师扎根一线的教学智慧，贴近本地幼儿的生活经验，在字里行间体现了对本土化教学的深度思考。

作为本地华文幼教界的一扇窗口，《新幼跃报》记录了这些宝贵的教学足迹，在行业内激发了专业对话的动力。希望这个平台能持续陪伴每一位教育者，在回望中验证经验，在实践中砥砺前行，为新加坡学前华文教育留下印记。





谢朦
编委

在瑞吉欧教育理念中，“记录”不仅是一种方法，更是一种理解与建构学习的方式，因此我更愿意将其称为“纪录”，因为它承载的不只是过程的再现，更是意义的生成。作为一名学前教育工作者，我们所纪录的，不仅是幼儿学习的轨迹，更是教师在实践过程中的观察、思考与发现。这些点滴的累积，使学习变得可见，让反思成为可能。

很庆幸能遇见一群对教育充满热忱、愿意真诚分享与持续纪录的教育者。也感谢《新幼跃报》提供这样一个专业而有温度的平台，让教师们在实践中反思，在真实情境中建立连接，并彼此启发、共同成长。

这样难得的平台，有赖于更多真实声音与深度纪录的持续汇聚。愿教育在不断的对话与共建中，延展更多新的可能。



新幼跃报
专家特稿

论教师的同感力量

——基于舍勒、施泰因、列维纳斯等人的现象学思想

姜勇

华东师范大学教育学部学前教育学系

传统教师观比较重视教育者自我意识的生成与反省能力的提升,相对忽视教育者“他向”人格品质的形成,特别是同感的巨大力量。值得注意的是,现当代许多现象学家对“同感”问题高度关注,从德国的舍勒(Max Scheler)、施泰因(Edith Stein)到法国的列维纳斯(Emmanuel Levinas),他们完全摆脱了传统哲学将“同感”(Einfühlung)视为“同一感”(Einempfindung,源自ein+Empfindung,该词由19世纪美学家维特塞所造,指在移情过程中,主体将自身感官投射并融入客体后产生的特定的“感觉”)的倾向——“他者”(儿童)与“我”(教师)是一样的,别无二致,“仿佛人,由于同一,而变得双重……但一切保持不变。他者只是同者的一种重复”(Levinas, 1975)。舍勒、施泰因、列维纳斯等人的思想为我们重新思考教师的同感力量有重要的启示。

一、同感的力量:教师“他向”人格特征形成的关键

大量实证研究(Fuller, 1969; Katz, 1972; Berliner, 1986; Fessler & Rice, 2010)表明,从“关注自我”(我向)转向“关注儿童”(他向)是教育者完成从新手到经验教师的重要标志,而“同感”(Einfühlung)力量的获得则是教师“他向”人格特征形成的关键,“我同感地瞥见的世界是实存着的世界,它被设定为就像本原被感知的世界一样存在着。被感知的世界与同感地被给予的世界是同一个世界,只是不同地被看到。”(Stein, 2010a)“同感”使得教师真正拥有关爱、关心、关切、关怀儿童的“他向”人格特质,甚至会使教师“第一次”深切地感受到关心儿童甚过关心自己,关爱班级甚过关爱自己,关注教育甚过关



注自己。日本作家佐野洋子创作的绘本《活了一百万次的猫》讲述了有一只永远也不死的虎斑猫，从来没有流过一滴眼泪。直到有一天虎斑猫遇到了一只白猫，白猫为虎斑猫生下许多孩子。虎斑猫“第一次”爱白猫和孩子们甚过了爱自己。当白猫老死的时候，这只从未流泪的虎斑猫嚎啕大哭，最后也依偎在白猫身旁老死了，再也没有活过来。虎斑猫的幸福来自于它“第一次”感受到爱别人甚过爱自己，也就是拥有“同感”力量的“第一次”。教师亦是如此，是“同感”让教师的教育生活从此变得鲜亮起来，温暖起来，光明起来。

通过同感，教师（我）使得儿童（他）得以放心、宽心、舒心、开心地敞开自我，向“我”倾诉，向“我”娓娓道来，向“我”和盘托出，这就是现象学的还原方法论（注：现象学的还原即回到实事本身）。现象学具有崇高的价值和妙用，其作用并不是去寻找某个外在的真理，而是通过“还原”，使得原本就应该显现、敞亮、解蔽的“实事”本身（儿童）再次鲜活起来，自在起来，澄澈起来，复归到最初的那种本真的状态。“实事”本身（儿童）之所以会采用伪装、示假、隐藏的方式遮蔽自身，是因为担心外部的制约、限制、压制，而“还原”就是要赋予“实事”本身（儿童）充分自由。“实事”本身（儿童）在自由而澄明的教育氛围中充分而完美地“亮相”“出场”“现身”“投身”。

因此，教师与儿童的关系主要不是认识论意义上的，而是伦理上的——同情与共感的关系、分享与亲近的关系、担当与责任的关系，“自我与他人保持一种认知意向性关系始终意味着唯我论，因为认识是通过扣押，通过捕捉，通过在扣押之前抓牢的观看而压制他人”（Levinas, 1968）。通过同感，教师（我）真正具有了“他向”人格特征，儿童（他）才会大胆地出



场，才会真正地到场，才会自在地在场。有“同感”力量的教师，他的对话语言“不再是冰冷和中性的纯粹特质，而是可以传递人对他人和万物之亲近和爱抚的介质，语言的物质性在这个意义上就是言说，它超越于语言的论题化之外，却并不是一种如同石头般僵硬冰冷的物质语言，而是带着主体肉身之体温的言说，是身体之表露，是‘皮肤的呼吸’”（王嘉军，2016）。具有“同感”力量的教师（我）是开放、好客、可亲近、可对话的，因而儿童（他）才会真正地出场、在场、到场，进入到教师（我）的生活世界中，共同创建美丽的教育新世界。具有“同感”力量的教师会尊重、理解、善待、支持每一位儿童，将其视为教育生活中最美的“相遇”（die Begegnung）。歌曲《早安隆回》里的歌词（袁树雄填词）：“你是那夜空中最美的星星，……安好便是晴天。”又如电影《可爱的你》的插曲《小太阳》的歌词（郑国江填词）：“太阳像大红花，在那东方天边挂。圆圆脸儿像红霞，只是笑不说话。太阳像个大南瓜，在那高高天空挂。照得满山欢乐融融，草儿发嫩芽。大嘴巴笑哈哈，落了也要往上爬。敬它，爱它，我把心儿交给它。”只有当教师像“大红花”“红霞”“大南瓜”一般充满“同感”力量地出现在孩子们面前时，作为“他者”的儿童才会真正出场、到场、在场，也才会“敬它、爱它，我把心儿交给它”。在儿童的眼中，拥有同感力量的教师是慈幼悲悯、春风化雨的教育者，是值得孩子们信任、依靠与托付的“小太阳”。

二、教师“共我”而非“忘我”的同感：须臾不可忘却教育者的职责所在

同感具有“再当下化”（vergegenwärtigt）的特征，即教师并非是直接如儿童一样经历着儿童的真实感受，而是通过“再当下化”的过程来体验、把握、领会儿童的感受。“借助‘同感



的当下化’ (einfühlende Vergegenwärtigung), 他人感觉领域可以‘共一本原’地直接被给予我。比如, 当我看他人放在书桌上的手时, 它显然不同于书桌上的书, 我始终会以一种‘同感的当下化’, ‘共一本原’地把握到这只手的压力和紧张的感觉。施泰因将这种对他人感觉的‘同感当下化’称作‘感觉同感’ (Empfindungseinfühlung) 或‘同一感觉’” (郁欣, 2015)。需要指出的是, 教师的同感不是“忘我”的“同一感”, 而是“共我”的“同感”。德国心理学家, 移情美学理论的提出者利普斯 (Theodor Lipps) 曾将同感视为“忘我”的“同一感”。在利普斯看来 (Lipps, 1903), 同感就是主体因“内参与”而实现与对方拥有完全的体验趋向, 即“完全的同感” (volle Einfühlung)、 “完美的同感” (vollkommene Einfühlung)、 “积极的同感” (positive Einfühlung)。利普斯指出: “审美欣赏的原因就在我自己, 或自我, 也就是‘看到’‘对立的’对象而感到欢乐或愉快的那个自我。” “我” (教师) 似乎完全投入到“他” (儿童) 的情绪情感之中, 自我彻底、完全地“内参与”到对象的活动体验之中, 仿佛“我”就是那个“他”一样。在这样的同感过程中, 教师完全沉浸在与儿童一般的情感体验活动中, 忘记了自己。利普斯曾用欣赏杂技演员表演时观众的同感为例, “当我观看 (聚精会神于) 杂技演员在天上的钢丝上移动时, 我与杂技演员同一, 并在内心完成他的动作。那个在天上的走钢丝的杂技演员和这个坐在下面全神观看的我之间的区分消失了, 我完全在他身上、在他的位置上感受自己” (Lipps, 1903)。

施泰因对此提出了批评, 指出同感并不是“忘我”的“同一感”, 而是“共我”的“同感”。她的这一主张对我们重新理解教师的教育职责意义重大。教师在同感的过程中并不是完全忘记了自己教育者的身份, 教师一方面要在同感过程中



领会、亲近、把握儿童，另一方面又要以教育者的科学态度与方法去影响儿童，所以教师的同感是“共我”的同感，而非“忘我”的同一感。教师是在心理活动中“内参与”了儿童的情感状态，在意向活动中仿佛是自己真的参与了儿童的情感体验一般，被转置 (hinein versetzen) 到了儿童的体验之中，但在本质上却与儿童不同，教师随时要保持着教育者的敏感性、机智性、生成性，抓住教育的契机与机缘，开展生成性的教育活动。教师在聚精会神的“内参与”过程中，虽然仿佛与儿童是一体、同一的，但教师的“内参与”毕竟不是真实、真正的参与，而是非本原的把握，“我并非与杂技演员合而为一 (eins)，而只是‘在’ (bei) 他那里。我并非真的完成他的动作，而只是‘准’ (quasi) 完成” (Stein, 1989, p.16)。

三、教师同感的“为他性”：成为一名为儿童所感、所知、所想的教育者

在同感过程中，教师（我）的出场、在场、到场是为了儿童；儿童（他）吸引着我、导引着我、牵引着我。教师（我）的出场、在场、到场并不是以“我”为舞台的中心，而是以儿童（他）为中心而展开的。教师的同感过程就是从“我”这里走向儿童（他）那里，在此过程中出场、到场、在场的“我”无疑具有鲜明的“为他性”人格特征，“我”是为了“他”（儿童）而出场、在场、到场的，没有这种“为他性”就不可能发生“我”的同感状态。教师同感的“为他性”具有三个重要特征：

其一，为儿童所感。教师的情绪情感与心理活动深受儿童的影响，仿佛受到传染一般，即施泰因所说的“感受传染” (Gefühlsansteckung)。教师完全被儿童的言行举止所影响了，“内参与”到儿童的心理状态与活动之中，一切皆为儿



童所动——为他高兴，为他伤心，为他悲悯，为他欢呼，为他雀跃，“比如一个小孩哭了，另一个小孩也跟着哭了起来。感受的传染或传播在我们之中所唤起的现时感受并没有认识功能，它们并不像移情那样把一个陌生的体验行为显示给我们”（Stein, 2010, p.37）。

其二，为儿童所知。这里的“知”绝非西方二千多年来传统认识论哲学意义上的“知”，而是现象学的亲觉之知、亲感之知、亲验之知；缘遇之知、缘际之知、缘缘之知；此在之知、亲在之知、缘在之知。它不是以自然科学的研究态度而获得“知”，而是存在意义上的洞观之知、澄明之知、去蔽之知，“我们从脸红中感知到了羞涩，从笑声中感知到了快乐。所谓‘首先被给予我们的只是肉体’这种说法是完全错误的。只有在医生或自然科学研究者看来才是如此，这类人故意忽视那些原初被给予的表达现象”（Scheler, 1973）。教师不是医生，不是自然科学研究者。在医生的眼睛里，儿童不是医生的关注中心，儿童的病症才是医生“感兴趣”的内容。对医生来说，只有儿童的病症才会引发他关注。同样，在自然科学研究者的眼睛里，儿童也不是儿童，儿童的可观察、可测量、可描摹的行为才是研究者“感兴趣”的内容。教师的“知”显然不同于医生、自然科学研究者，教师的“知”是温暖的知、热情的知、有温度的知，即“同感”之知。

其三，为儿童所想。教师的“想”并非是如儿童一样地“感同身受”地去想，而是意味着要像儿童那样设身处地地去为儿童着想。当然，教师的“想”的过程又是与其人生境遇息息相关，在“为他所想”的过程中超越了儿童的局限性，具有“我”的阅历、经验、境遇的“想”，“慷慨者逆声而击节，酝藉者见密而高蹈，浮慧者观绮而跃心，爱奇者闻诡而惊听”（《文心雕龙·知



音》)。例如,许多戏曲表演艺术家往往将角色与自己的童年经历相联系,“为他所想”,而不仅仅限于角色本身,反而能激发出最大的同感力量来。如川剧艺术家胡淑芳饰演《焚香记·打神》中的敫桂英一角,“在某些方面她利用了自己从不幸遭遇中得来的情绪记忆。这正是她能够在《打神》一出戏中表演得那么动人的原因”(王朝闻,1961)。

参考文献

- 郁欣. (2014). 利普斯、舍勒和施泰因论同感和同一感. 中山大学学报(社会科学版), 54(3), 106-114.
- 郁欣. (2015). 施泰因论“个体”的现象学构造. 南京大学学报(哲学·人文科学·社会科学), 52(2), 129-137+160.
- 王朝闻. (1961). 看戏和演戏: 关于表演理论问题的讨论. 戏剧报, (14), 1-10.
- 王嘉军. (2019). 从中性到他人: 列维纳斯论布朗肖. 文艺理论研究, 39(4), 155-167.
- Berliner, D.C. (1986). In pursuit of expert pedagogy [J]. Educational Research, 15(7), 5-13.
- Fessler, R. & Rice, E. (2010). Teachers' career stages and professional development. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), International encyclopedia of education (3rd ed., pp. 582-586). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00656-4>.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. American Educational Research Journal, 6(2): 207-226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>



- Katz, L.G. (1972). Developmental stages of preschool teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1): 50–54.
- Lévinas, E. (1968). *Totality and infinity: An essay on exteriority*. Duquesne University Press.
- Lévinas, E. (1975). *Sur Maurice Blanchot . Fata Morgana*.
- Lipps, T. (1903). Einfühlung, innere Nachahmung und Organempfindungen. *Archiv für die gesamte Psychologie*, 1(2/3), 185–204.
- Lipps, T. (1903). *Ästhetik: Psychologie des Schönen und der Kunst I. Grundlegung der Ästhetik*. Voss.
- Scheler, M. (1973). Wesen und Formen der Sympathie. In *Max Scheler Gesammelte Werke (Band 7)*. Francke Verlag.
- Stein, E. (1989). On the problem of empathy (W. Stein, Trans.). In *The Collected Works of Edith Stein (Vol. 3)*. ICS Publications. (Original work published 1917)
- Stein, E. (2010). Zum Problem der Einfühlung. In *Edith Stein Gesamtausgabe (Bd. 5)*. Herder.



儿童权利保障： 教师专业素养的核心维度与实践进阶

洪秀敏

北京师范大学学前教育研究所（系）

儿童权利保障是学前教育的价值基石，更是衡量教师专业素养的核心标尺。3-6岁幼儿身心发展尚未成熟，认知与表达能力有限，其合法权利的实现高度依赖教师的专业守护。在多元文化交融的教育语境下，强调儿童权利保障的重要性，既是回应幼儿身心发展需求、践行“以儿童为本”教育理念的必然要求，也是推动学前教育高质量发展的关键支撑。更为重要的是，儿童权利保障能力已成为教师专业素养的核心组成部分，从认知觉醒到实践落地的全流程进阶，不仅是教师专业成长的必经之路，更是实现教育价值、守护幼儿成长的使命所在。

一、儿童权利保障：教育初心回归与专业使命坚守的双重诉求

强调儿童权利保障，本质是对教育初心的回归与专业使命的坚守。从幼儿发展视角看，生存权、发展权、受保护权、参与权的充分保障，是幼儿身心健康成长的前提。安全的环境、适配的照料满足其生存需求，多元的学习机会支撑其全面发展，平等的尊重与保护规避成长伤害，自主的参与体验塑造其主体意识，这些权利的实现直接决定幼儿成长质量。从教育发展视角看，儿童权利保障是学前教育高质量发展的核心内涵，脱离权利保障的教育，再丰富的课程与活动也会失去灵魂。

从教师专业使命视角看，守护儿童权利是教师的天然职责。幼儿的脆弱性决定了教师是其权利的“第一守护者”，教师的一言一行都直接影响幼儿权利的实现状态。在多元文化背景下，不同种族、语言和文化的幼儿拥有平等的权利诉求，教师

对这些诉求的回应能力，直接体现专业担当。忽视儿童权利保障，不仅会损害幼儿的即时发展利益，更可能影响其人格塑造与长远成长，违背教师的专业伦理与教育使命。

此外，儿童权利保障已成为全球教育发展的共识和明确导向。对教师而言，主动践行儿童权利保障要求，是专业发展的内在需求，更是适应教育改革发展的核心能力。

二、核心素养：将儿童权利保障融入教师专业能力的具体要求

将保障儿童权利当成教师专业素养的重要部分，不是空泛的理念要求，而是有明确的实践标准。核心可以总结为“认清权利—内化理念—主动担当”三个层面，这三个层面相互关联、步步推进。

认清权利是基础前提。教师要打破“孩子只是需要照顾的对象”这种传统想法，树立“孩子也有自己的权利”的核心认知，清楚知道孩子该享有的生存权、发展权、受保护权和参与权等基本权利具体指什么。简单来说，生存权就是让每个孩子都能获得适合自己的健康保障和安全环境；发展权是让孩子能平等获得学习、了解不同文化等全面成长的机会；受保护权是要保护孩子不被歧视、不受伤，尤其要关注那些有特殊情况的孩子；参与权则是尊重孩子在班级事务里表达想法、参与决策的意愿。这种认知不能只停留在书本上，还要能用在实际教学中，帮着判断自己的做法是否合适。

内化理念是关键核心。教师要把“保障孩子权利”的想法真正融入自己的专业认知里，确立“孩子权利优先”的做事原则。



不管是制定教学计划、定班级规则，还是设计活动，都要先考虑孩子的权利。比如，教学节奏太快孩子跟不上时，就放慢节奏适应孩子；想提高管理效率却会剥夺孩子参与机会时，就优化管理方式；家长的期望和孩子的兴趣不一致时，就引导家长理解“要优先考虑孩子权利”，让尊重孩子权利成为一种职业本能。

主动担当是最终落脚点。教师要明确自己在保障儿童权利中的主要责任，不仅要主动保护孩子的权利，还要向身边人传递“尊重孩子权利”的理念。遇到多元文化场景下可能侵犯孩子权利的问题，比如忽略某些孩子的饮食禁忌、不给非母语孩子参与活动的机会等，要及时关注和解决；同时，还要联合家庭、社区一起形成保护合力，让保障孩子权利的做法从幼儿园延伸到孩子生活的方方面面，真正当好孩子权利的“第一守护者”。

三、实践方法：通过保障儿童权利提升专业素养的具体路径

要把“保障儿童权利”的理念落到实处，提升自己的专业素养，最终还是要靠具体的行动。教师可以从“读懂需求—精准支持—协同合作”三个核心方面入手，把保障权利变成可操作、能落地的教学行为，在实践中锻炼能力、提升素养。

精准读懂孩子的权利需求，是做好实践的基础。孩子的权利需求大多不会直接说出来，而是通过行为、情绪表现出来，这就需要教师锻炼自己敏锐的观察和解读能力，学会从孩子的行为、情绪里判断他们的权利需求。比如，孩子拒绝吃某类饭菜，可能是饮食需求没被满足（生存权）；在语言活动中不敢发言，可能是缺少学习支持（发展权）；被同伴孤立后哭了，可能是没被保护好（受保护权）；举手想发言却没被点名而情绪低



落,可能是参与权没被重视。可以用“观察—分析—确认”三步法提高判断的准确性:先观察并记录孩子的异常行为或情绪,再结合孩子的个人情况分析可能的需求,最后通过温和的沟通或和家长交流确认判断,确保没理解错孩子的需求。

提供个性化支持,提升保障效果。每个孩子的发展情况都不一样,保障权利不能“一刀切”,教师要改掉统一化的教学和照顾模式,为不同孩子制定专属的支持办法。比如,生存权方面,给有饮食禁忌的孩子准备合适的饭菜,给睡觉容易被吵醒的孩子调整休息环境;发展权方面,给非母语孩子准备双语绘本、一对一辅导对话,给认知稍慢的孩子设计更直观的教学活动,给运动能力强的孩子提供更有挑战性的运动项目;受保护权方面,给刚入园的孩子安排固定的老师陪伴,给性格内向的孩子创造专属的互动机会,及时制止欺负、歧视孩子的行为;参与权方面,按年龄给孩子不同的参与机会,小班孩子可以决定怎么照顾班级植物,中班孩子可以讨论要开展什么活动,大班孩子可以主导制定班级规则。

搭建协同合作网络,强化保护合力。保障儿童权利不是教师一个人的事,而是需要家庭、社区一起参与的系统工作,这也是教师专业能力中合作能力的重要体现。在家园合作方面,可以通过多语言家长会、亲子活动等方式,向家长传递“尊重孩子权利”的理念,分享家庭里保障孩子权利的小技巧,比如尊重孩子的饮食作息、让孩子参与家庭小事的决策等;同时建立家长参与机制,邀请家长一起讨论班级活动设计、教室环境布置等事,达成教育共识。在社区合作方面,联合社区开展儿童安全防护、权利认知相关的主题活动,对接社区的医疗、文化资源,组织孩子参观体验,比如去社区医院了解健康知识、去公园探



索自然，满足孩子的发展需求；遇到突发公共事件时，和社区配合落实“优先保护孩子”的政策，向家长传递防护知识，筑牢全方位的儿童权利保护防线。

完善专业支持体系，助力素养提升。教师要通过保障儿童权利提升专业素养，离不开持续的专业帮助。幼儿园可以建立“精准培训+多元激励”的支持体系，为教师的专业成长提供动力。培训内容要围绕实际教学需求，包括认识儿童权利、读懂孩子需求、提供个性化支持等核心内容，采用“案例讨论+实践演练+观摩优秀课程”的方式，帮助教师掌握实用技巧；同时根据教师经验分层培训，新教师重点学习基础的权利认知和技能，有经验的教师重点研究特殊孩子的支持方法、协同合作机制创新等进阶内容。

结语：用守护权利的温度彰显专业价值

保障儿童权利从来不是教师专业素养的“附加任务”，而是贯穿整个专业发展过程的“核心任务”。从明确权利保障的重要价值到清楚素养要求，再到落实具体的实践方法，教师的专业成长始终和保障儿童权利紧密相连。当教师带着尊重孩子权利的意识，把这份尊重融入日常教学的每一个细节，既能让每个孩子安全、平等、被尊重的环境里快乐成长，也能让自己的专业素养在实践中不断提升，最终实现“用专业能力守护孩子权利，用权利守护助力孩子成长”的教育初心，这正是幼儿园教师专业价值的最好体现。



新幼跃报
课程与教学法

游戏故事在新加坡学前教育课程中的实践

—— 中班“动物”主题的游戏故事活动分享

何黄丽

现今国际上对“游戏故事”的关注与讨论日渐升温。从国际层面来说，联合国教科文组织（UNESCO）与联合国儿童基金会（UNICEF）多次强调：游戏是儿童早期学习的核心渠道，应作为教育基本形式广泛推广。基于新加坡多元文化社会的背景，新加坡政府将“双语教育”视为教育体系的基石（Ministry of Education, 2014）。为促进幼儿语言能力的发展，新加坡教育部于2022年更新了《培育幼儿：新加坡学前课程框架》，进一步强调幼儿是学习的主体，并指出游戏活动有助于促进幼儿的协作学习（Ministry of Education, 2022）。

2021年，新加坡社科大学第五届学前教育论坛上也曾邀请浙江省安吉县教育科学研究中心科长程学琴女士和华东师范大学华爱华教授对此进行了交流分享。在这次研讨中，主讲者就如何利用当地教学资源、增设区域活动，以及借助游戏和活动提升学习效果，进行了深入的探讨。教师通过观察来了解儿童是如何发挥潜能，并给予支持。这些交流为新加坡本土教师对“游戏故事”的了解奠定了基础。已有研究也发现，“游戏故事”活动可以有效促进幼儿的口语表达能力的发展（崔玮，2020；黄慧，2023）。新加坡幼儿培育署（ECDA）近年来也鼓励学前教育机构以儿童为中心的评估方式，“游戏故事”的记录可以与现有评价体系接轨，成为幼儿成长档案的一部分，这些都为“游戏故事”的本地化应用提供了依据。

1. “游戏故事”是什么？

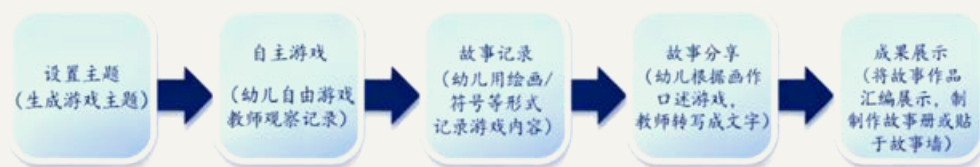
程学琴（2019）提出的“游戏故事”，是指幼儿以绘画的形



式对游戏活动进行回顾、反思、叙述与表达的过程。该概念源于安吉游戏的实践经验，最初，安吉县幼儿园的教师发现，幼儿在自由游戏后，常常喜欢通过绘画与讲述分享自己的经验。基于这一发现，教师逐渐将此活动纳入课程实践，并在不断探索中逐步形成一种系统化的教学策略。

游戏故事融合了“课程游戏化”理念与“学习故事”评价方式，关注幼儿个体经验和成长记录，实施流程如图1所示。

图1.“游戏故事”活动实施流程



2. 中班“动物”主题的“游戏故事”活动案例分享

(1) 确定主题：动物

(2) 活动准备

a. 准备项目（表1）

表1. 活动准备项目

环境与物资准备	教师准备：
• 布置好不同区角：如建构区、扮演区、益智区。 • 游戏材料：积木、纸箱、动物模型、玩偶等（高结构材料和低结构材料结合）。 • 美工材料：A4绘图纸、蜡笔、水彩笔、贴纸、印章等。 • 记录工具：教师用相机或平板拍摄游戏照片、笔记本记录语言行为。	• 了解每位幼儿的游戏兴趣与交往特点 • 结合幼儿兴趣和语言表达水平，引导性提问（如“你刚才在游戏中最喜欢的部分是什么？”） • 准备转写幼儿讲述、支持性倾听幼儿的提问



b. 高、低结构游戏材料特点及图例（表2）

表2. 高、低结构游戏材料特点及图例

操作材料	特点	图例
高结构游戏材料	玩法单一、规则固定、结构不可改变（例如电视机模型、棋盘游戏等）	
低结构游戏材料	玩法多样、规则自由、结构可改变（例如积木、橡皮泥、树叶、陶泥等）	

3. 活动流程

(1) 游戏前计划与引导

教师组织简短讨论, 引导幼儿回顾学过的和动物相关的游戏情节。例如“今天有哪些动物? 今天的小动物要做什么?”等, 鼓励幼儿制定初步的“游戏计划”, 可口头表达或画在“游戏计划图(白板纸)”上。

(2) 自由游戏过程

幼儿进入各自的游戏区域, 自由选择游戏伙伴, 自主开展游戏。教师则拍摄关键活动片段, 详细记录幼儿的对话与操作行为, 同时重点关注幼儿的语言表现、游戏情节转换及冲突协商过程(见图2)。



图2. 幼儿自由游戏场景



(3) 游戏后绘画活动

游戏结束后，幼儿依据自己的游戏经历绘画自己的游戏故事。教师可鼓励幼儿描绘印象深刻的情节或人物；鼓励幼儿尝试图文结合，添加“情感符号”或“文字符号”等（见图3）。

图3. 游戏后绘画活动



图4. 幼儿向教师讲述自己的游戏故事



(4) 游戏故事分享

教师巡回倾听，逐一邀请幼儿讲述画中内容，并将幼儿的口述内容转写在画纸的一角（图4）。集体讨论中邀请幼儿轮流展示作品并讲述自己的游戏故事，同伴可自由提问，例如“你是怎么想到那个主意的？”等。教师给予积极反馈，并记录精彩对话。

(5) 作品展示与延伸（灵活安排）

教师和幼儿可一起将作品汇编成故事册放于区角，或将作品张贴在“游戏故事墙”上，供幼儿持续观看。

4. 教师评估与反思

教师可使用语言评估工具（如《多彩光谱语言评价标准》），并辅以故事板或无字书等表现性评价工具，对幼儿在“游戏故事”活动中的表现进行阶段性评测，从不同维度考察幼儿的语言发展水平，从而根据其个体差异灵活调整后续教学策略。

本研究以所任教中班幼儿为对象，实施游戏故事教学，并结合前后测对比数据及轶事记录，结果表明游戏故事对幼儿叙事能力的提升具有显著正向效果。

通过对幼儿在多彩光谱语言前后测得分进行配对样本t检验，幼儿在干预后的得分（ $M=1.81$ ， $SD=0.16$ ）显著高于干预前（ $M=1.10$ ， $SD=0.13$ ），显示干预确实带来了促进作用， $t(9)=12.06$ ， $p<0.001$ ，Cohen's $d = 3.81$ ，达到强效应水平（见表3）。

表3. 幼儿多彩光谱语言评估前测和后测差异分析表

变量	人数	平均值 (M)	标准差 (SD)	差异均值	差异标准差	$t(9)$	p	Cohen's d
后测	10	1.81	0.16	0.71	0.19	12.06	.000	3.81
前测		1.10	0.13					



5. “游戏故事”课程实践的启示与建议

游戏故事作为一种课程实践策略,实施并不严格依赖物质材料和户外场地,只要有幼儿自由游戏或活动的经历,教师就可以引导幼儿绘制并分享游戏故事。适合新加坡幼儿园运用于区域活动或主题探究之后,以促进幼儿语言表达和思维发展。例如,可在区角游戏、小组探究活动后组织幼儿绘画并讲述;也可以将其融入早期阅读课程,让幼儿先玩一个情境游戏再画故事、讲故事,从而提升语言和认知能力。

新加坡幼儿园实行双语教学,这既是挑战也是契机。虞永平指出课程游戏化的核心在于关注儿童的兴趣需要,使课程充满游戏精神(虞永平,1995)。游戏故事强调幼儿自由表达自己的想法,可以鼓励幼儿选择用最舒适的语言(英语或母语)来讲述自己的游戏绘画故事,教师则可以将幼儿的口述分别记录成中英文,对照展示。在此过程中,儿童一方面能锻炼母语表达能力,另一方面能接触第二语言的书面文本,从而通过自主叙事促进双语能力的发展。因此,游戏故事若运用得当,也不失为新加坡幼儿园双语教育实践的有效策略。

参考文献

Ministry of Education, Singapore. (2022). NURTURING
EARLY LEARNERS: A Curriculum Framework for
Preschool Education in Singapore.

程学琴.(2019).放手游戏,发现儿童.华东师范大学出版社.

崔玮.(2020).教师干预下游戏故事的运用对大班幼儿认知水平的影响.中外企业家,17, 199-200.



黄慧.(2023).大班幼儿绘画户外自主游戏故事画面研究——以岑巩县第二幼儿园为例.2023年第五届生活教育学术论坛论文集,147—150.

李大光.(1996).新加坡教育.广东教育出版社.

新加坡教育部.(2014).学前母语课程框架.

虞永平.(1995).论儿童观.学前教育研究,(3), 5—6.



盒子走进课程：幼儿的探索与发现

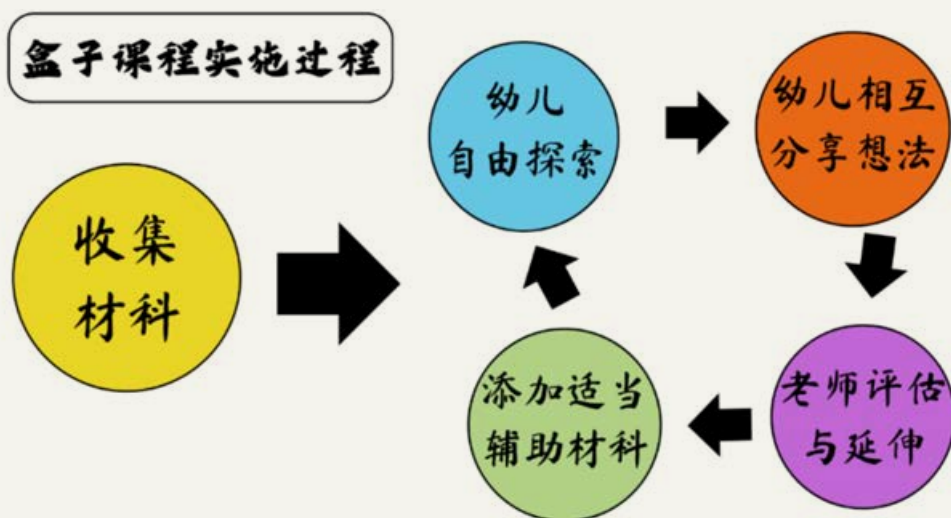
刘小胜

三岁左右的幼儿充满好奇与探索欲，正处于皮亚杰所提到的前运算阶段。他们通过感官和实际操作来理解世界(菲尔德曼, 2013, pp.260–261)。依据这个年龄段的心理和身体发展特征，课程设计应该注意提供丰富的感知和实践经验。

根据《培育幼儿：新加坡学前课程框架》(Nurturing Early Learners Framework, 简称NEL)的iTeach教学原则，幼儿应在真实情境中与人、材料和环境进行有效互动学习，通过操作和探索，逐渐发展语言、认知、社交和情绪管理的能力。而材料探索课程正是这种富有创新性的教学方式，它通过提供简单、易得材料，激发幼儿感官体验和探索精神，帮助他们在互动中主动建构认知。

以下是笔者围绕“盒子”这一主题开展的材料探索课程实践案例分享，其实施过程包括收集材料、幼儿自由探索、幼儿相互分享想法、老师评估与延伸和添加适当辅助材料等环节(如图1所示)。

图1：盒子课程实施过程示意图



材料探索课程强调的是“材料”的选择(罗宁娜&赵畅, 2025)。这些材料来源于幼儿日常生活,是他们随处都可以看到、触摸到的事物。例如瓶子、罐子、箱子、盒子、纸、水等。幼儿能与这些材料互动,激发好奇心和探索精神,在实践中不断学习与反思、不断调整自己的认知,逐渐建构更完善的认知结构。

盒子是日常生活中常见又容易获得的物品,具有材质、尺寸、形状、颜色与功能上的多样性,是极具有探索价值的开放性材料,能激发幼儿的好奇心和创造力,促进全面发展。

在课程开展前,教师会向家长发出捐赠盒子的通知,鼓励亲子一起收集、挑选家中闲置盒子,借此建立家园合作关系。当幼儿将盒子带到学校时,教师会通过启发性提问,引导幼儿观察并描述盒子的颜色、大小、原始用途等特征,帮助他们建立对材料的初步认识,并锻炼语言表达能力。

当盒子累计到一定数量后,教师将创设一个宽松自由的环境供幼儿进行探索。在此过程中,教师在旁边作为观察者和支持者,不过度干预,而是关注幼儿的探索过程与问题解决方式,适时给予积极回应和引导,鼓励他们思考。当幼儿出现争执时,教师引导他们协商合作,培养沟通和社会性发展。

每次自由探索后,教师与幼儿一起进行简短的分享互动环节,鼓励幼儿用语言描述自己的玩法、发现的问题和解决方法。在这个过程中,幼儿不仅锻炼了语言表达能力和逻辑思维能力,也通过同伴间的相互聆听和观察,拓展自己的问题解决策略,促进经验共享与认知建构。





幼儿分享了刚才与同伴一起游戏的经历。幼儿表述：“他们一起建了一艘船，在海上打捞垃圾，让海水变干净，鱼就不会死了。”

幼儿与“盒子”的持续互动过程中, 不仅在五大领域中获得相应的技能与认知, 同时发展了社会与情绪管理能力, 并逐步形成良好的学习品质。具体表现如下:

领域	语言能力
技能与认知	聆听、口语表达
活动示范	 老师，塑料盒是透明的，可以透过它看到你，纸盒就不可以。



领域	数概念与计算能力
技能与认知	分类与比较：识别盒子之间大小、颜色、形状、质地等差异。 空间认知：感知并理解空间中物体的位置、方向和距离之间关系。 数感萌芽：对数量和体积大小有初步概念，并开始计数、比较、归类与排序。
活动示范	

领域	探究世界
技能与认知	感知觉能力：通过触觉、视觉、听觉、嗅觉等感官感知盒子的材料特性。 问题解决能力：当遇到盒子损坏等情况时，尝试寻找处理办法。 因果关系理解：探索动作与结果之间的关系。
活动示范	

领域	健康、安全与动作技能发展
技能与认知	精细动作：完成打开、旋转、拧开等动作，加强小肌肉控制能力。 大肌肉动作：进行搬运、推拉、跨、蹲下等动作，锻炼大肌肉群。
活动示范	 我在溜滑轮！

领域	审美与创意表达
技能与认知	建构能力：把盒子重新组合、建构、进行新的“游戏”。例如：盒子组合成蛋糕。 想象力与创意思维：用盒子创造新玩法，编故事或角色扮演。
活动示范	 这是我做的生日蛋糕，等一会我们点蜡烛，唱生日歌。

领域	社交与情绪管理技能
技能与认知	情感表达与调节：在探索出新的事物表现出开心，并向他人分享。 遵守游戏规则：例如不抢、不破坏他人的作品，进行合作、分享与轮流。
活动示范	 这个大盒子，只能站两个人，我们三个人轮流。

领域	学习品质
技能与认知	表现出好奇心与求知欲、专注力、耐心、坚持不放弃、赏识
活动示范	 他专心致志地探索不同盒子的开启方式，比较它们之间的差异。遇到打不开盒子时，会反复观察、尝试，不轻言放弃。

单一地探索盒子难以持久吸引幼儿的兴趣。因此，为了突破这种局限性，并促进幼儿在认知、动作、艺术等多领域的综合发展，教师可以把盒子融入游戏、运动、艺术创作等多领域活动中，延伸玩法、丰富情境、深化知识。例如，户外活动时，用大腿夹盒子走直线；在音乐活动中将其作为打击乐器进行伴奏；自由游戏时，把其改造成不同的“生活”物品进行角色扮演。此外，提供水、绳子等辅助材料与盒子结合，能进一步刺激幼儿的探索兴趣，使玩法更多样。



哇，好好玩！水进盒子里，再倒出来，好像下雨！我还要再来一次！

我负责拉绳子，你在后面推车，我们一起拉车！



每次探索活动结束后,教师可借处理破损盒子的契机,引导幼儿认识环保行动的重要性。例如,教师与社区合作,组织幼儿参观垃圾回收站或垃圾分类中心,邀请社区工作人员讲解垃圾分类知识,并让幼儿亲手把打包好的盒子送到回收点,增强他们的环保意识和责任感。



材料探索课程真正体现了以幼儿为中心的理念,尊重其自主性并贯彻了iTeach指导原则,支持幼儿在自由探索中学习和发展。课程不仅鼓励幼儿自我表达、发现问题并解决问题、增强他们的创造力和想象力,也通过合作探索提升了社会沟通能力,为终身学习奠定基础。

参考文献

菲尔德曼,R.(2013).发展心理学——人的毕生发展(第6版)
(苏彦捷等译).世界图书出版公司.

新加坡教育部.(2022).培育幼儿:新加坡学前教育课程框架.

<https://nel.moe.edu.sg/tl/all-resources/nel-framework-2022-/>

罗宁娜,赵畅.(2025).生活材料在幼儿园游戏教学中的运用探究.教育界,(21),113—115.



AB排序规则的图示教学实践

刘湘红

一、问题背景：“谁是A”的争执

为降低午睡时因床垫近距离接触引发的交叉感染风险，某幼儿园K1班将床垫按“AB排序”的规则头尾交错摆放，并用“A”和“B”作为床位的标记。然而，部分幼儿对字母排序产生误解，常因“谁是A、谁是B”发生争执。例如：有幼儿坚持“我要当A，不要当B”，并质疑“为什么我不是A？”甚至为此争吵或哭泣，严重影响午睡秩序。

幼儿常常将自身视角视为唯一正确的视角 (Elkind, 1967)，他们在空间认知方面的去自我中心化能力尚未充分发展，容易误将A、B符号视为身份标签，而非空间规则的标记。

同时，幼儿处于皮亚杰 (Piaget, 1952) 所提出的前运算阶段，这个年龄段的幼儿在向具体运算阶段过渡，虽然他们对空间结构有初步的了解，但缺乏抽象推理能力，容易将字母“A、B”理解为具有优劣排序含义，进而引发冲突。

二、策略实施与演进

面对争执，教师最初尝试使用语言赋义法，例如告诉幼儿“A是Awesome，B是Best”，试图赋予字母正向意义，引导幼儿接受“B”的存在。该策略出于教师希望借助语言标签引导幼儿情绪的初衷，但在实践中反而强化了字母排序的身份联想，加剧了“谁是A”的情绪化反应，导致争执更多，这也显示语言赋义法无法有效缓解冲突。

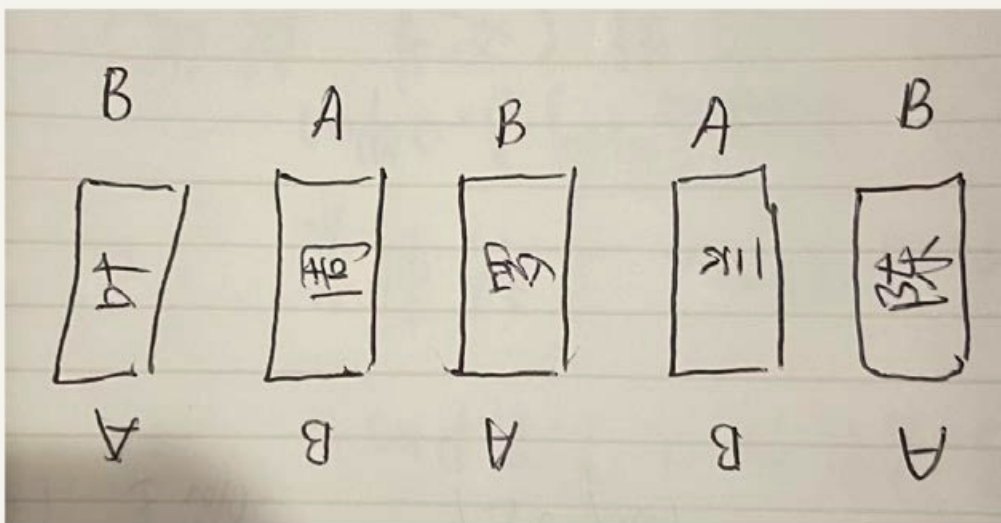


意识到问题的根源后,教师调整策略,转向图像化表达方式。基于皮亚杰提出的“前运算阶段”儿童认知特征,教师手绘了一张简明图示,直观呈现“AB排序”实为头尾交错的空间位置安排。通过具象化的视觉支持,引导幼儿将字母理解为“躺的方向”,而非“谁比较好”。该方法源于建构主义取向的教学策略,强调通过具体材料与空间操作,协助幼儿建立对抽象规则的正确认知 (Piaget, 1952)。

教师绘制了床位图示(图1),标明幼儿姓氏、头朝方向及A、B位置。图示以幼儿视角展示,教师分别站在床垫两侧引导幼儿对号入座。此外,教师还通过变换自身站位展示“A”和“B”与实际空间方位的联系,强化幼儿对空间结构的理解与内化。

Clements与Sarama (2009) 指出,空间方位感知是幼儿数学启蒙的重要基础。该图示策略将抽象的顺序规则具象化为空间定位,有效促进了规则理解的可视化与内化。

图1 AB排序手绘图



三、教学效果与评估

为更准确反映策略调整带来的实际变化，教师将教学过程分为策略一（语言赋义法）与策略二（图示引导法）并与未干预前的观察记录进行对比，结果显示：幼儿午睡冲突的频率由每日约 3.2 次降至 0.4 次。（见表1）

表1. 幼儿午睡冲突频率统计表

		周一	周二	周三	周四	周五	周频次均值
未干预（未介入）		3	3	4	3	3	3.2
干 预 后	策略一： 语言赋 义法	4	4	3	4	4	3.8
	策略二： 图示引 导法	1	1	0	0	0	0.4

此外，教师还设立了由幼儿轮流担任的“方向小管家”制度，在午睡前协助引导同伴确认方向与排列顺序。这一做法增强了规则执行的参与感与责任意识。观察也发现75%的幼儿能够自主准确表达：“我是这边的A，你是那边的A”，显示出对规则的深入理解与内化。

四、教学反思

（一）直观图示比抽象语言更有力

一张让孩子能看懂的手绘图，比任何解释都有效。孩子对图示反应迅速，理解规则后的争执明显减少，有效化解抽象规则带来的冲突。

（二）身体经验强化认知印象

与其讲述规则，不如让孩子用身体感知“谁在哪边”。一次简单的演示往往胜过多语言解释，孩子能迅速模仿与落实。让孩子亲自走一遍、比一比头朝哪边，这会帮助他们记得更牢。



（三）赋予角色：让孩子成为规则维护者

“方向小管家”角色激发了孩子的责任感与自我管理能力。他们每天自动站好位置对同伴说“你是那边的A”。换个方式“玩”规则，孩子反而更能遵守，他们顺着图示就能“找到自己”，对“我是A”或“我是B”的规则有了更清晰的理解。

（四）以图示支持AB规则的理解与应用

图示教学策略具有良好的迁移性，同样可应用于排队、物品归位等场景，帮助幼儿内化规则。例如，图2展示了刷牙区域的“左右牙具架”，该设计延续了午睡时段的站位逻辑，引导幼儿从“我在左，你在右”的空间关系中感知AB规则，并将其迁移至新情境；图3则为洗手区的排队动线图，通过标示站位方向，引导幼儿按序站在“A或B”点位上，有效避免争抢。

图2 生活规则图示——左右牙具架AB分区指引



图3 动线排队图示——空间站位AB秩序引导



图示策略以可视化支持具体行为，增强常规管理的参与感。用视觉图卡引导，让孩子自己成为规则的主人。

参考文献

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). Learning and teaching early math: The learning trajectories approach. Routledge.

Elkind, D. (1967). Egocentrism in adolescence. Child Development, 38(4), 1025—1034.
<https://doi.org/10.2307/1127100>

Piaget, J. (1952). The origins of intelligence in children (M. Cook, Trans.). International Universities Press.

适应新加坡幼儿的华语绘本教学初探

洪鸿

一、背景和问题的提出

新加坡实行双语教学的教育政策，华语作为华族幼儿的母语，在学前教育中占据重要的地位。据统计，2010—2020年的10年间，以华语作为主要家庭用语的百分比，从35.6%进一步下降至29.9%。这意味着英语取代华语，成为新加坡人家中最常用的语言。这一趋势给学前华文教育工作者提出一个严峻的课题：如何根据新加坡社会文化现状，探索出一条以幼儿为中心、以兴趣为导向、以发展语言能力为目标，充分尊重幼儿的自主性、发掘他们语言学习的好奇心和内部驱动力的道路？

二、 绘本教学实践

绘本作为一种有效的语言教育资源，其价值已经被多项研究证实。《新加坡学前课程框架：学前华文教学指南》（Ministry of Education, Singapore, 2023）明确指出：听故事、读绘本是幼儿学习语言的最佳方式。绘本教学不仅能扩充幼儿词汇量、提升幼儿语言表达和理解能力，还有助于培养早期阅读习惯和促进思维发展。田英（2020）的研究发现，情绪主题绘本教学显著提升了幼儿在情绪识别和表达方面的能力。因此，从2023年起，我们在圣公会学前教育集团旗下17家小小种子学前教育中心的华文课程中，尝试进行绘本教学。我们希望以绘本故事为媒介，提供给幼儿综合性的语言学习途径，将自由探索、主动思考和完成语言目标相结合，最终促进幼儿的社会情绪情感、生活技能等方面的全面发展。



（一）精心挑选符合新加坡幼儿年龄特点和兴趣、贴近生活经验的绘本

好的绘本应在故事的呈现方式和内容、语言、图片等方面均有较高的水准。因此，特别选择充满童趣并适合新加坡幼儿的经验和需求、能唤起类似经验和情感的绘本。这些绘本涉及不同的话题，具有不同画风，满足幼儿不同的兴趣以及审美需求。如《咦？堵车了！》将城市生活中常见的“堵车”现象用充满童趣的方式表达出来，结尾给读者一个大大的“惊喜”，充满了想象力；《三轮车跑得快》展现新加坡的现在和过去，幼儿在不断将现在和过去联系的过程中了解本土文化和历史；《太阳想吃冰淇淋》则以天马行空的构思和与众不同的艺术表达形式，启发幼儿探讨自然现象、树立价值观，也让幼儿能在使用不同材料进行艺术表达方面得到启蒙。

（二）围绕基础语言能力的培养，设定渐进性、综合性的教学目标和教学活动

根据《新加坡学前课程框架：学前华文教学指南》（2023），结合绘本教学的特点和优势，课程部为不同年级制定了不同的教学目标。从小班到大班，绘本教学的学习目标是连贯且具有发展性的。教师利用绘本的优势搭建语言的鹰架，将不同领域的活动融入语言学习，完成教学目标。

如在绘本《第一次上街买东西》中出现“街道”一词，大班幼儿由此观察自己所住社区街道的各种元素（建筑、植物、人等），统计店铺的数量和种类，结合自身经验讨论目前街道的优点和不足，设计并搭建未来的社区街道等等。幼儿通过观察、比较、联想、操作等方式进行跨领域学习，同时他们也从同伴获得不同的经验，将新旧经验连接起来。在综合性学习的课程设置下，幼儿学习可应用的、“活”的华文，并以不同的形式反



复使用、操练语言, 学习更自然、轻松且有效。

(三) 半结构化的课程设计: 兼顾以幼儿为中心的理念与语言学习目标

绘本教学不仅仅是利用故事学华文。在总部提供的教学课程指导框架下, 教师按照本班幼儿兴趣制定具体的教学计划。教学计划根据幼儿的兴趣和提问随时调整, 因此这是一种半结构化、生成性的课程。如在中班探索《小红飞机上班去》的绘本故事时, 幼儿提出问题: “小红飞机怎么吃饭? 它的嘴在哪里?” 接下来教师就和幼儿一起探索了飞机的结构、功能和动力, 并制作简易的小飞机; 在小飞机试飞的游戏里, 幼儿开始主动思考并讨论规则与安全等话题, 制作了“试飞”时间表和飞行守则。随着探索的推进和游戏的深入, 幼儿提出的话题日益丰富, 每本绘本的精读研学周期也随之延长至四至七周。在这个过程中, 教师了解幼儿的兴趣, 提供材料支持幼儿探索, 并根据幼儿发起的讨论设置适当语言目标, 幼儿通过大量探索活动主动、反复使用语言, 这样的语言学习让他们印象深刻。

(四) 思维能力和生活技能的培养

在绘本教学活动中, 我们特别强调给幼儿机会在学习中发现、观察、提问、讨论、联想、动手操作、尝试自主探索和寻找问题的答案。这样的过程不仅帮助幼儿逐步建立起问题解决的策略, 还能有效培养他们沟通、理解、团队合作、自我管理、自主参与学习等受益一生的生活技能。如幼儿从《大雨哗啦哗啦下》理解了会影响心情的原因, 并提出包括沟通在内的多种改善情绪的方法; 从《这是谁的脚踏车? 》理解了不同的身材需要不同样式的交通工具, 这是换位思考的萌芽; 利用《从前有一片森林》幼儿寻找环境变化中的因果关系, 培养了批判性思维。



三、收获和反思

（一）教师的教育理念和专业技能是绘本教学质量的保障

成功的绘本教学对教师的专业水准要求很高。教师不仅应熟悉幼儿发展特点、具备良好的语言表达能力，还应掌握最新的教学技能，包括讲故事技巧、提问技巧、材料运用、环境设置、幼儿行为的观察等。因此提升教师的专业技能是保障绘本教学质量的关键。总部为支持绘本教学，组织了三次面对面的集体培训，同时利用午间实践开设相关的线上培训和讨论，并提供阅读材料。这些举措旨在教师群体中营造相互交流、沟通及自主学习的环境，帮助教师提升专业水准。

（二）利用绘本教学将思维和语言连结，以自然的方式促成语言和思维同步发展

语言和思维的发展是相辅相成、互相促进的。一直以来，新加坡幼儿学习华语面对的一大挑战是思维和表达断裂——孩子常无法顺利把头脑中的想法用华语表达出来。在绘本教学活动中，教师通过大量的提问引导幼儿进行思考，展开讨论；幼儿通过动手操作和亲身体验将想、做、表达结合，幼儿和他人、和材料之间发生大量的互动。这丰富了幼儿的体验，使他们的大脑得到充分的刺激，而所有这一切，都是在真实情境中有意义的学习，我们也相信，通过这样的学习，语言的“火种”将为幼儿一生的华文学习打下坚实的基础。

（三）利用绘本教学扩大幼儿阅读量，帮助幼儿养成阅读习惯，进一步提升语言能力

教师的反馈表明，绘本教学实施后，幼儿对于精读绘本的兴趣显著提高。接下来，我们将提供更多和绘本相关的故事



书, 扩大幼儿的泛阅读量, 并通过精读和泛读的结合, 进一步提升幼儿的阅读兴趣和语言能力。

参考文献

Eastern Connecticut State University (n.d.).

Engaging children in oral storytelling to support oral language development. Center for Early Childhood Education. Retrieved December 18, 2024, from <https://www.easternct.edu/center-for-early-childhood-education/oral-language/development/engaging-children-in-oral-storytelling.html>

Ministry of Education, Singapore. (2023). 新加坡学前教育框架: 学前华文教学指南.

田英. (2020). 4—5岁幼儿情绪能力的促进: 基于情绪主题绘本教学的干预研究. 见陈如意 (编). 根植与共建——新加坡学前教育研究(pp. 195–197). 新跃社科大学新跃中华学术中心; 八方文化创作室.

杨琇惠. (n.d.). 绘本故事于华语教学之应用. dudu.town. Retrieved September 21, 2025, from <https://dudu.town/blog/prof-yang-sharing-1>

张烈荣. (2020). 通过故事教学促进幼儿语言能力的发展. Journal of International Education Forum, 2(11), 157. <https://doi.org/10.32629/jief.v2i11.2516>



浅谈K1交通工具主题下的全身反应教学法应用

蔡怡安

一、前言

幼儿正处于语言与动作发展的关键时期，尤其在K1阶段（幼一班），研究表明，4至5岁幼儿的神经系统和运动能力正处于迅速发展阶段，同时语言理解与表达能力也处于敏感期（Gallahue & Donnelly, 2003; Piaget, 1962）。因此，游戏化与身体参与式教学方法对于提升学习动机与发展潜力尤为重要。

本课程以“交通工具”为主题，选取巴士、汽车、德士、地铁和脚踏车作为教学内容，贴近幼儿生活经验且具有较强的动作模仿性，适合通过肢体动作展开学习。课程以全身反应教学法（Total Physical Response, 简称TPR）为核心策略，设计一节融合语言、动作与社会互动的游戏活动，旨在营造安全、愉快且发展适宜的学习环境，促进幼儿在语言、认知、社交与情绪等方面的全面发展。

二、TPR教学法概述与策略应用

全身反应教学法（Total Physical Response, 简称TPR）由心理学家James Asher于20世纪60年代提出，是一种将语言输入与身体动作相结合的教学策略（Asher, 1969）。该教学法通过“听指令—做动作”的互动模式，使幼儿在低焦虑情境中习得第二语言，进而降低学习焦虑、强化词汇记忆、提高参与动机，并兼顾不同发展水平学习者的个体差异。

在实践中，本课程结合以下三种核心策略：首先，指令驱动策略通过教师发出简短明确的语言指令（如：“开车”“停”“左转”），幼儿通过身体动作响应指令，将语言输入转化为动作记忆，从而增强语言理解与动作协调的整合。其次，情境化动作



策略通过将教室布置为模拟街道、巴士站或地铁站的情境,让幼儿在生活化场景中完成动作与对话,如模拟德士乘客问路或地铁站换乘,形成语言与实际生活的自然联系。最后,逐步过渡策略从单一动作训练逐步过渡到完整的角色扮演,让幼儿在熟悉基础动作的同时尝试语言表达,如:从单独模仿“开巴士”动作,到小组合作完成“乘德士去超市”的模拟对话,体现TPR理论与实践的有机结合。

三、课程目标与学习领域整合

本课程旨在通过全身反应教学法活动,让幼儿能够认识并辨识五种常见交通工具及其基本动作,听懂并回应简单交通指令,在小组互动中发展合作与沟通能力,并通过身体表现表达情绪与喜好,建立自信。整合的学习领域包括认知发展(词汇理解、分类概念)、语言发展(口头理解与句型模仿)、身体发展(动作模仿与大动作协调)、以及社会情绪发展(轮流、等待、合作与表达情绪)。

四、教学设计:《我是交通小达人》

教学对象: 幼一班 (K1)

教学时间: 30分钟

教学主题: 五种交通工具(巴士、汽车、德士、地铁、脚踏车)

教学方法: 全身反应教学法(TPR) + 游戏法

教学流程简述:

1. 热身导入 (5分钟)

- 唱《交通工具歌》激发兴趣;
- 动作模仿游戏: 教师说词语, 幼儿做动作(如“驾车”“停”“右转”)。

2. 主体活动 (15分钟)



- 动作接龙游戏：幼儿依照教师指令轮流模仿交通工具动作。
- 交通接力赛：分组进行角色扮演，如一个扮演司机，一个扮演乘客。

- 情境扮演：设置“德士站”，幼儿模拟乘车对话“你要去哪里？”“我要去超级市场买东西。”

3. 总结延伸 (5分钟)

- 回顾五种交通工具名称与动作；
- 自由表达：“你喜欢哪一种交通工具？”并尝试用华语说出理由。

4. 结束活动/冷静过渡 (5分钟)：

- 用动作和音乐作为收尾，通过慢节奏的“地铁开动”游戏，帮助幼儿放松身心，平稳过渡到下一环节。

五、环境与安全设计

- 场地布置：设有“道路”“红绿灯”“车站”等，提供真实情境模仿；
- 教学资源：交通工具模型、方向盘、标志卡片、音乐音响等；
- 安全保障：活动区域宽敞、动线清晰，避免碰撞；道具无锐角，材料环保无毒。

六、评估与教学反思

1. 教师可通过观察与互动了解幼儿的学习成效

- 幼儿是否能准确模仿动作、回应语言指令？

大多数幼儿能准确模仿动作及回应语言指令，个别幼儿需要他人从旁协助。

- 能否表达对交通工具的兴趣与偏好？

多数幼儿尤其男孩喜欢交通工具，如：王和张喜欢汽车，黎和李钟爱巴士，陈说爱德士。



- 在小组活动中是否积极参与、表现合作精神？

在活动中幼儿合作设置“德士站”和各种标志，提醒对方注意“说话”规则，完成游戏任务，提升团队协作能力。

2. 反思重点包括：

- 哪些环节最吸引幼儿注意力？

交通接力赛最吸引幼儿注意力。

- 是否需要为语言发展缓慢的幼儿提供更多动作提示或图片支持？

在活动中通过同伴互助方式：“强-弱”配搭为语言发展缓慢的幼儿提供支持。

- 环境布置是否有效提升幼儿的参与感与安全感？

通过生活化、结构清晰的环境布置，有助于提升幼儿在游戏中的投入度与情绪安稳感。

3. 小结：

教师通过观察幼儿动作准确度、语言回应、兴趣表达及小组互动表现评估课程效果。大多数幼儿能够准确模仿动作并回应指令，部分幼儿通过同伴互助获得支持。幼儿在活动中表现出浓厚兴趣，并能够合作完成模拟站点及游戏任务，提升团队协作能力。交通接力赛最能吸引注意力，生活化、结构清晰的环境布置有效提升幼儿参与感和情绪安稳。

七、结语

本课程实践表明，TPR教学法在交通工具主题下能够有效促进K1幼儿的二语理解、动作协调及社交能力发展。通过指令驱动、情境化动作和逐步过渡策略，幼儿获得可迁移的语言与动作体验。TPR教学法在本地多元文化幼儿园课程中具有广泛



推广价值, 为其他主题活动提供参考, 帮助教师营造安全、互动且符合幼儿发展需要的学习环境, 促进幼儿综合能力的发展。

参考文献

Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3—17. <https://doi.org/10.2307/323292>

Gallahue, D. L., & Donnelly, F. C. (2003). *Developmental Physical Education for All Children*. Human Kinetics.

Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. Norton.



“脏玩”活动对2-3岁幼儿精细动作与感官探索发展的促进 -- 以“彩虹面条感统游戏”为例

赵璐

一、什么是“脏玩”？

“脏玩”（Messy Play）是一种自由、开放、以感官探索为导向的游戏方式。需要说明的是，“Messy play”在不同语境下有不同的中文译法。在学前教育领域，常译为“感官探索游戏”或“混合材料游戏”，强调幼儿通过触觉、视觉等感官自主探索材料，并在无预设结果的情境下进行创造性操作。本文统一使用“脏玩（感官探索/混合材料游戏）”来指代这一类活动。

2-3岁幼儿正处于动作与感官发展的敏感期。根据蒙台梭利的理论，他们处于“动作敏感期”和“感官敏感期”，对操作性和感知性的材料尤为敏感（Montessori, 1967）。需要澄清的是，“脏玩”所倡导的无预设结果并不等于“无目标”。教师在活动中依然有明确的发展目标（如精细动作、感官整合），但不幼儿的的操作产出进行预设或限定。这样既保证了幼儿探索的开放性，又能回应其发展需求。

“脏玩”源于西方学前教育实践，强调幼儿在无固定结果的情境中自由尝试、建构经验（Cooney, 2004）。本文以“彩虹面条感统游戏”为案例，探讨该活动对2-3岁幼儿精细动作与感官整合的促进作用。

二、活动设计与实施

活动名称：彩虹面条

对象年龄：2-3岁幼儿



活动目标：

- 1.促进幼儿手部精细动作和手眼协调能力的发展（如抓、捏、舀、剪等）。
- 2.提供丰富的触觉与视觉经验，促进感官适应与知觉整合。
- 3.鼓励幼儿自主探索材料，增强操作兴趣与探索欲望。

材料准备：

把食用色素（红、黄、绿、蓝、紫）染制的煮熟面条放入大托盘中，并放置汤匙、剪刀、蛋糕模具等简单工具（图1）。

图1. 材料及工具准备



活动策略：

教师提供多样化的操作材料，搭配不同颜色的面条，鼓励幼儿进行多感官探索。教师设置开放式的操作区域，摆放不同大小的容器与模具，为幼儿提供多样化的组合与游戏可能性，鼓励他们自主选择与自由探索。

在活动的实施中，教师根据幼儿的发展特点，采用分层支持策略进行鹰架搭建：对于低龄或操作能力尚在初级阶段的幼

儿,教师提供示范性语言与动作引导,例如:“小动物的肚子饿了,你可以试试用手拿一些面条喂它吗?”对于已具备一定操作经验的幼儿,教师鼓励他们在原有的基础上进行更具有创造性的操作,例如模仿实际生活中的烹饪,并通过提问激发幼儿的想象力。当看见幼儿在假装烹饪的时候,教师可以提问:“你是在炒菜吗?你想做一道什么特别的菜呢?”

教师鼓励幼儿之间互相观察与模仿,通过同伴示范带动更广泛的尝试和创造。同时,教师通过简短具体的语言回应和提问,引导幼儿表达自己的操作感受,如:“你刚刚是怎么把面条放进这个模具里的?”“你要煮给谁吃呢?”这些提问不仅激发幼儿表达与想象,也增强了活动的社交互动与游戏延伸。基于维果斯基“最近发展区”理论,教师通过及时且适当的语言提示、材料投放与互动回应,为幼儿搭建发展桥梁,使他们在原有的能力基础上实现更高阶的操作与表达。这种以游戏为载体的感统活动,在教师鹰架支持下,不仅促进了精细动作的发展,也丰富了幼儿的象征性思维与社会性行为(维果斯基,2010)。

三、观察与分析

(一) 手部操作与协调

幼儿A最初只用手掌抓取,但在教师示范后愿意尝试用手指抓取面条并装进模具里;幼儿B通过持续练习使用汤匙舀面条入模具,其手眼协调趋于熟练,舀取动作的精准度与稳定性显著提高,显示出精细动作的发展(图2)。



图2.幼儿用手指抓、用汤匙舀彩虹面条



（二） 感官刺激与情绪反应

多数幼儿表现出对面条的兴趣，重复触摸并尝试抓捏或把不同颜色的面条揉在一起。幼儿D刚开始因为触感油腻而回避，经过观察他人后愿意尝试用剪刀剪彩虹面条并逐步投入到游戏中（图3）。最后她还将两种颜色面条放入模具中，自称为“面条蛋糕”，并演唱生日歌，展现出想象力（图4）。

图3.幼儿尝试用剪刀剪彩虹面条



图4. 幼儿制作“面条蛋糕”并唱生日歌



（三） 专注与持续参与

虽然2-3岁的幼儿专注时间较短, 但80%的幼儿能持续参与活动十分钟以上。部分幼儿主动要求“不要回家, 还想继续玩”, 表现出明显的兴趣与探索欲 (图5)。

图5. 幼儿专注玩“彩色面条感统游戏”



四、结论与建议

“彩虹面条感统游戏”作为一项低成本、高参与度的脏玩活动，为2-3岁幼儿提供了宝贵的精细动作练习与感官探索机会。严格来说，2-3岁幼儿已进入前运算阶段（约2-7岁），他们通过象征性游戏与感官操作逐步建构认知结构（皮亚杰，1980）。在活动中，幼儿通过抓、揉、搓、剪等操作，促进手部小肌肉的发展。面条带来的视觉与触觉刺激，帮助他们更好地适应和理解不同的感官经验。建议幼儿园教师可以定期开展类似的脏玩活动，以更好地支持2-3岁幼儿精细动作与感官整合的发展。同时，园所应为幼儿提供多样化的材料选择，引导他们自由探索并鼓励幼儿用简单语言描述游戏感受。通过这样的方式，不仅促进了幼儿身心成长，也强化了他们的主动探索意识与专注力。

参考文献

Ayres, A. J. (1979). Sensory integration and the child.
Western Psychological Services.

Cooney, M. H. (2004). Is play important? Journal of Family
and Consumer Sciences, 96(1), 14-18.

Montessori, M. (1967). The absorbent mind. Holt, Rinehart
and Winston.

维果斯基 .(2010).心理发展与教育（胡平，译）.人民教育出版社
（原著出版于1934年）.

皮亚杰.(1980).儿童心理学.商务印书馆（原著出版于1936 年）.



探讨ABCD快乐育儿法对婴幼儿的具体教育策略

钱晓俐 傅少宁

新加坡幼儿培育署推出的《婴幼儿培育框架》(Early Years Development Framework) 提出教师应将日常照料视为学习的契机, 并通过“3Rs”——尊重、回应与互动, 建立安全依恋的关系 (Early Childhood Development Agency, 2023)。这些理念共同强调关系性、回应性和日常学习的契机, 是实现高质量师幼互动的关键。

为了更有效地落实这些原则, 教师可以运用ABCD育儿法中“3N策略”——发现/观察 (Notice)、引导/推测 (Nudge) 和叙述 (Narrate), 来给予幼儿高质量的互动策略 (Ramey & Ramey, 2022)。它是通过“观察”幼儿的行为, “引导”他们的积极探索, 以及“叙述”所观察到的内容, 不仅丰富了互动内容, 也帮助幼儿理解自己的行为和情感, 促进语言、认知和情绪的发展。这一策略作为实现ABCD育儿法目标的具体操作路径, 有助于增强师幼关系, 推动幼儿的全面发展。

1. ABCD育儿法简介

ABCD育儿法 (Abecedarian approach, 简称AA) 是一套旨在促进成人与幼儿高质量互动的教育策略, 由美国心理学家 Craig T. Ramey与Joseph Sparling等人在20世纪70年代共同开发。该教学法旨在通过早期干预, 改善当时低收入家庭幼儿的语言、认知及社会性发展 (Ramey, Sparling, & Ramey, 2012)。



前苏联著名发展心理学家列夫·维果斯基 (Vygotsky, 1978) 提出的“最近发展区”理论强调, 成人的适时支持和回应性互动对于儿童的学习和成长至关重要。这一理念也正是ABCD育儿法的核心精神之一: 主张通过高质量的一对一交流、丰富的语言输入, 以及融入日常生活的学习游戏, 为儿童提供持续而稳定的发展支持 (Ramey & Ramey, 2022)。

ABCD育儿法基于科学研究, 其核心要素包括语言优先、充分照护、对话式阅读及学习游戏。该类早期高质量互动对幼儿语言、认知及情绪发展具有显著的长期积极影响, 其有效性已获得多项研究支持 (Campbell et al., 2014)。

以下将结合ABCD育儿法的四个核心要素及3N策略, 探讨其在新加坡学前教育情境中的应用。

2. 新加坡幼儿教育背景下实践ABCD育儿法

核心元素 (一): 以“语言优先”为核心, 营造丰富的语言环境

“语言优先”是ABCD育儿法的核心理念。在新加坡的二语教学语境下, 教师可在日常生活与课堂中为幼儿持续提供丰富而有意义的语言环境, 例如通过对话、讲故事与提问的方式来营造真实而自然的语言交流环境。这种做法与克拉申的“输入假说”相契合: 当幼儿在可理解性输入的支持下接触到略高于其现有水平的语言内容时, 这样做不仅能够有效促进婴幼儿的语言习得, 还能进一步激发他们的表达欲望与理解能力。我们可尝试通过以下策略落实“语言优先”这一核心元素。

- “发现—推测—叙述” (3N策略): 描述自然场景, 鼓励幼儿模仿和回应, 丰富词汇, 促进语言理解。



•鼓励表达：引导幼儿用简短句子表达自己的想法，逐步建立表达能力。

图1：观察落叶——通过叙述和提问鼓励幼儿表达



例如，老师在户外活动中，观察幼儿的兴趣点后，可以用简洁、生动的语言描述周围的事物：“看，那只小鸟在飞。它在叫‘啾啾’呢！你听到了吗？”教师在引导幼儿观察落叶时（图1），也可以通过叙述和提问鼓励幼儿表达：“这片叶子像小船，是黄色的，摸起来粗粗的。”随后提问：“你觉得它像什么？”幼儿答：“像蝴蝶，像云朵！”教师持续引导：“如果大风吹一吹，蝴蝶会飞到哪里去呢？”通过对话，幼儿不仅掌握了形容词，还展开了想象力。通过以上持续的语言输入和积极的互动，幼儿在日常生活中积累丰富的词汇，为未来的交流奠定基础。

核心元素（二）：通过“丰富的照顾”建立安全依附关系

“丰富的照顾”强调教师应敏感观察每个幼儿的情感和需求，提供个别化、温暖的回应。根据约翰·鲍比的依恋理论，婴幼儿在早期通过与照料者的稳定、安全的依恋关系，建立起基本的信任感。这种依附关系为婴幼儿今后的认知发展和主动探

索提供了坚实的基础 (John Bowlby, 1982)。良好的照料不仅满足情感, 还激发婴幼儿主动探索的意愿。

我们可参考3N策略采取以下行动, 以给予幼儿“丰富的照顾”:

- 细腻观察及评估 (发现-推测): 及时察觉婴幼儿的情绪和兴趣点。
- 个别回应 (叙述): 用温暖的语言和身体语言回应婴幼儿, 建立信任。
- 满足需求: 及时满足基本需求, 确保婴幼儿感受到关怀。

例如, 发现某幼儿对某玩具表现出浓厚兴趣时, 教师可以鼓励他用不同方式探索: “你喜欢这个颜色吗? 可以用手指试试看。”再如, 教师发现有一位幼儿总是独自在学习角落玩耍。于是, 教师每日用10分钟进行“专属陪伴时间”。教师坐在幼儿身旁, 用温暖语气描述其动作: “你选了数字1的拼图, 就先找到1个气球的拼图, 然后对准缺口轻轻按下去, 这样就可以了! 3-4周后, 该幼儿会主动邀请同伴合作, 与他人互动时表现出更强的安全感。

核心元素 (三): 利用“对话式阅读”激发认知和语言能力

“对话式阅读”是促进婴幼儿认知和语言发展的有效途径。它是一种以互动交流为核心的阅读方式, 教师在阅读故事的过程中通过提问、回应和引导的方式来鼓励婴幼儿积极参与并表达想法。这种方式不仅能够有效促进婴幼儿的语言习得与表达能力, 还能在互动中激发他们的主动性, 发展他们的认知思维和社会交往能力, 因此被视为促进婴幼儿认知与语言发展的重要途径。

我们可以采取以下策略和幼儿共同进行“对话式阅读”:

- “提问-描述”互动: 鼓励幼儿表达感受和理解内容。



- 持续引导: 不断提出引导性问题, 激发幼儿的思考和表达欲望。

例如, 讲述动物故事时间(见图2): “这只大象有长长的鼻子, 你能模仿用鼻子吸气吗?” 再如, 教师在阅读《圆圆和点点的家》时, 让幼儿扮演角色并对话。当幼儿说“嗯, 这样就不孤单了! 嗯, 这样就不害怕了!” 时, 教师追问: “如果你是圆圆, 会怎么感谢朋友们?” 幼儿回答: “我会每天陪它们睡觉!” 通过角色代入, 幼儿理解了情感联结的意义。这种互动方式不仅促进词汇积累, 也培养理解力和想象力。

图2: 对话式阅读——讲述动物故事



核心元素(四): 将趣味游戏融入学习中, 增强认知和动手能力

在ABCD育儿法中, 以趣味游戏为载体, 整合学习内容, 是实现“寓教于乐”的有效途径。教师可以设计贴近生活、富有趣味的游戏, 如分类、找找看等, 将学习融入玩耍。在游戏中, 教师可运用“3N策略(观察—引导—叙述)”, 持续观察幼儿的行为、引导他们的探索, 并用语言描述所观察到的内容:

- “观察—引导—叙述(3N策略)”: 观察幼儿兴趣, 鼓励探索, 描述行动。
- 生活化游戏: 如“找找看”“拼拼看”等, 激发幼儿的观察力、动手能力和合作精神。

例如, 在一个搭积木的活动中, 教师可以:

- 观察: 看到幼儿用积木搭建房子, 教师注意到其兴趣点。

- 引导：鼓励幼儿尝试不同形状、颜色的积木搭建。整理积木时引导幼儿分类：“帮我把所有红色的积木放在这里好吗？”

- 叙述：描述幼儿的动作：“你用三角形拼出了屋顶，真厉害！”如此不仅丰富了互动内容，还帮助幼儿理解自己的行为和情感，促进认知、情绪等多方面的发展。

从前面的探讨中，我们可以看出“3N策略”成为落实ABCD原则的重要工具，帮助教师建立更高质量的互动。另外，鉴于新加坡多元种族社会的现实情境，培育师也应注重个别化回应，以满足本地幼儿多样化的个体发展需要。

新加坡是一个多元文化融合的国家，不同种族、宗教和文化背景的婴幼儿汇聚于各类教育机构中。在此背景下，新加坡学前教育中的教师应注重个别化回应与因材施教。由于每个婴幼儿不仅兴趣和发展节奏各异，还受到独特文化背景的影响，教师可运用“观察—引导/推测—叙述”3N策略，在细致观察的基础上，结合多元文化特色调整互动内容，提供契合幼儿兴趣且融合多元文化元素的材料和话题。

例如，某幼儿喜欢拼搭积木，教师可以鼓励他用不同形状拼出不同的物体，并不断描述：“你用三角形拼出一座组屋，真棒！”

综上所述，ABCD育儿法以“语言优先、丰富的照顾、对话式阅读和学习游戏”为核心，形成了科学、系统的早期教育体系。在实践中，教师应结合“观察—引导—叙述”和“发现—推测—叙述”之(3N)策略，灵活应对每个幼儿的个别需求，打造温馨、丰富、充满爱的全维度成长环境。教师持续优化这些以“幼儿为中心”



的策略, 将为他们的健康成长和全面发展提供坚实保障。

参考文献

- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: Vol. 1. Attachment (Rev. ed.). Basic Books. (Original work published 1969)
- Campbell, F. A., Pungello, E., Miller-Johnson, V., Burchinal, M., & Ramey, C. T. (2014). The Abecedarian Project: A 40-year perspective on the early childhood intervention. *Child Development Perspectives*, 8(3), 174–179.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12054>
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (2022). Abecedarian approach: An evidence-based early childhood intervention. FPG Child Development Institute.
<https://fpg.unc.edu>
- Sparling, J., Lewis, I., & Ramey, S. (2022). The Abecedarian Approach: Everyday strategies to support young children's language and learning. Camberwell, VIC: Australian Council for Educational Research (ACER) Press.
- Ramey, C. T., Sparling, J., & Ramey, S. L. (2012). Abecedarian: An Early Education Approach That Works. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Institute, University of North Carolina at Chapel Hill.



Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John–Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Early Childhood Development Agency. (2023). *Early years development framework: A guide for early childhood professionals*. <https://www.ecda.gov.sg>



以茶为媒：学前课程框架下幼儿园立化传承与实践探索

高晓荣

方案教学作为学前教育实践的代表性教学法，在关注幼儿个体需求、激发幼儿学习兴趣方面具有积极作用。教师以“茶文化”为载体，以“小小茶艺师”为展示平台，从五大领域、区域活动与环境创设等方面探究其教育价值。

课程源于教师在幼儿园日常生活中的一个自然场景。幼儿对教师饮茶行为的观察与自发讨论：

“高老师，你在喝什么呀？闻起来好香呀。”

“我爸爸和奶奶在家也会喝茶，可是爸爸不让我喝。”

“我知道茶，它就是树叶。我上次跟我爸爸、妈妈回爸爸的老家时见过。”

“茶叶是干的，要开水才能泡开呢。”

“高老师，你怎么没有茶杯呢？”

“茶杯很容易破，要轻轻地放。”

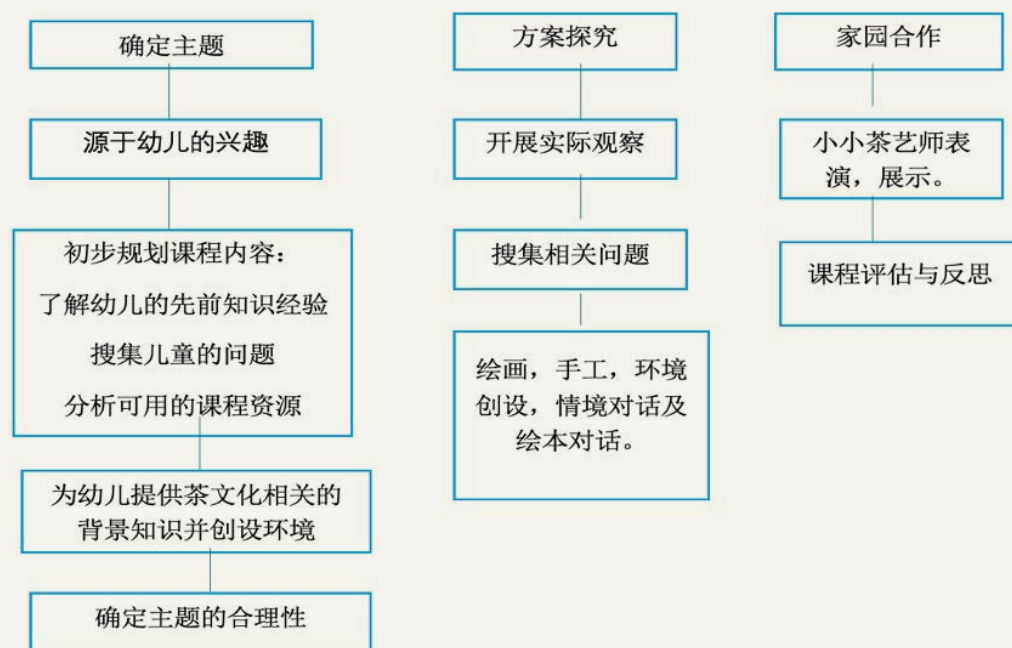
孩子们围着教师展开热烈的讨论，显示出对茶产生浓厚兴趣。基于幼儿的已有经验和探究意愿，在园所支持下，教师正式开启“茶来茶趣”茶文化方案教学。班级共有15名幼儿（男生11名，女生4名），且具备较好的探索意愿、语言表达与社会交往能力。



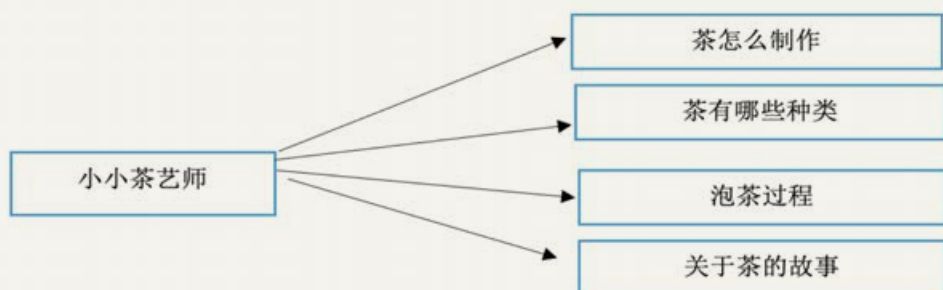
附：茶叶探索话题图

幼儿兴趣	教育价值	后续支持
茶的形状	导入“茶”的话题	引导幼儿观察不同茶叶的形状
茶的起源	知道中国是茶的发源地	分享绘本故事《神农尝百草》
茶的种类	了解茶的6大种类	引导幼儿分类收集茶叶
精致的茶具	认识茶具	准备茶具六君子
泡茶准备	了解泡茶的基本程序	普及茶具六君子的相关知识
泡茶的程序	感受茶艺之美	开展茶艺教学活动

教师与幼儿共同制定探究方案，过程始终追随幼儿的兴趣，适时给予指导。师生共同绘制“小小茶艺师”主题网络图，以图示呈现幼儿的讨论活动，并以此开枝散叶。



教师与幼儿就“小小茶艺师”这一活动，进行内容拓展。涵盖制茶过程、茶的种类、泡茶步骤及有关茶的故事等。



教师精心布置课室环境，为幼儿提供丰富的探究资源，以图示让幼儿直观了解制茶的八个步骤。



幼儿对茶文化的兴趣越来越浓厚，好奇地询问：“高老师，你喝的是什么茶？”“你最喜欢喝什么茶？”教师将自己平时喝的茶叶提供给幼儿观察，并将“茶的种类有哪些？”活动延伸到家庭，让幼儿与家长共同完成“茶叶种类”的调查。

调查发现，大多数华族家庭对茶的种类有初步的认知，但不能准确进行分类。因此，教师为本班幼儿普及绿茶、红茶、白茶、黄茶、青茶以及黑茶六大基本茶类的相关知识，并在茶艺区提供了多种不同的茶叶实物供幼儿辨识。

在认识了六大基本茶之后，幼儿对茶的味道产生好奇，就“小朋友可以喝茶吗？”展开讨论：

幼儿A：“我觉得小朋友可以喝茶。”

幼儿B：“我觉得小朋友不可以喝茶。”

幼儿C：“妈妈有给我买珍珠奶茶喝。小朋友可以喝茶。”

幼儿D：“小朋友不可以喝茶，喝茶你就睡不着了，我奶奶喝茶晚上就睡不着。”

幼儿A：“你这样说不不对，我爸爸每天喝很多茶都可以睡觉。”

幼儿B：“我妈妈说小朋友不可以喝茶。”

幼儿C：“我妈妈买珍珠奶茶，就是可以喝茶。”

幼儿D：“那我回家问爸爸、妈妈。我也要喝茶。”

教师可借此引导幼儿认识茶文化，并了解含咖啡因饮品并不适合幼儿大量饮用。对于幼儿饮用茶类饮品，应根据年龄、饮品种类及家庭情况谨慎选择，并以健康与安全为前提。



在泡茶实践中，教师邀请茶艺师来园讲解流程。之后教师通过分步示范、提问、加深幼儿的理解。



幼儿了解泡茶流程后开展自主探索。教师引导幼儿围绕水温、水量和操作规范展开讨论，帮助他们逐步掌握正确的操作方法。

茶艺师在园所展示时，幼儿听茶艺师分享了《神农尝百草》的故事，知道了中国是茶的故乡，也是茶的发源地。教师在语言区投放绘本《神农尝百草》支持幼儿阅读与讨论。

结合幼儿的兴趣，教师延伸展开“茶的故事”为主题的绘本阅读活动，让幼儿了解更多的茶知识。在讲解《奇妙的下午茶》《老虎来喝下午茶》《中国茶》的绘本后，幼儿又开始讨论“什么是茶话会？”

幼儿A：“下午茶就是party啦。”

幼儿B：“不对，不对。那是爸爸、妈妈喝咖啡的时间。还有你要说华文，不要说英文。”

幼儿A：“可是我也不知道party华文是什么呀？”

幼儿B：“我也不知道party的华文是什么。我想就是我

们坐一起吃点心，喝茶吧？老师讲的故事里就是这样。”

幼儿A：“对，就是这样。但是需要很多人才可以。”

幼儿B：“那我们找爸爸、妈妈一起来参加下午茶吧。”

幼儿A：“可以，我们去问问高老师。”

将课程推向高潮的是由幼儿主导策划的“小小茶艺师”下午茶活动。活动邀请家长参与、展示茶艺技能、分享探究故事《神农尝百草》，实现课程总结。

在总结会中，幼儿可以体验到探究问题和解决问题带来的成就感，教师检视课程实施的成果，家长深入了解到茶课程的实施效果，为整个探究活动画上了一个圆满的句号。



投茶



出汤



奉茶



品茶

教师对课程的学习成果进行梳理和总结：

语言能力	能围绕“什么是茶”展开话题 能明白遵守课堂规则，一个一个来 能针对问题，发出提问 能讲述《神农尝百草》的故事 
数概念与计算能力	能知道茶具六君子 能明白制茶的八个步骤 能知道泡茶的六个流程
审美与创意表达	能模仿茶艺进行绘画 能用茶艺做粘贴画 能根据泡茶流程来表演
探究世界	认识茶叶，并探究制茶过程 根据老师的调查，可回家与父母探讨 认识茶叶的六大种类
健康、安全与动作技能发展	了解幼儿饮茶的要点 亲自操作时知道轻拿轻放 在泡茶时懂得保护自己

课程评估与反思：

本方案教学以幼儿的兴趣为起点，通过师生共同规划、环境支持、探究活动、多元表征和成功展示，有效促进幼儿的五大领域的发展。

教师尊重幼儿是课程实施的主体，鼓励幼儿分析在课程中的感受，分享在活动中的收获与成长。通过请家长填写课程反馈表，搜集家长的反馈意见，分析家长的教育需求，以达成一致的教育目标，从而达到家园共育的效果。作为课程

的设计者与引导者，教师通过持续观察、记录、反思，分析幼儿的发展，促进自身专业成长。

本次“茶文化”主题方案教学实践成功将幼儿的兴趣转化为探究学习之旅，成功的关键在于教师对幼儿兴趣的敏锐捕捉、适时的支持和环境的有效创设。幼儿不仅积累了茶艺知识，更发展了主动探究、解决问题、艺术表达和社会交往能力。这次实践为园所推广传统文化提供了一个以幼儿为主体、趣味十足的探究教学模式。

参考文献

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G.(2014).儿童的一百种语言.南京师范大学出版社.

幼儿培育署.(2023).学前母语课程框架.





新幼跃报

教师专业成长

以“魔法”打败“魔法”

——科技赋能家园合作，应对幼儿科技影响

张晓捷

1、背景——身处科技时代

现代科技为我们带来了诸多便利，与此同时我们也不得不关注海量资讯对幼儿的影响。尤其是许多制作精美、内容丰富的视频，对幼儿具有极大的吸引力，比我们小时候看电视更容易让人沉迷。在过去，我们只能在特定的时间守在电视前观看喜爱的幼儿节目，而如今的小朋友们只要有部手机或者iPad，就能随时随地观看喜欢的视频。这无疑对当代小朋友们的自制力提出了更大的挑战。学者马钰晗、苏丽娜和张星宇（2023）的研究发现，幼儿对电子产品过度依赖的现象背后，家长可能也在面临同样的挑战，笔者想通过一个实际的案例，与大家探讨具体的应对策略。

2、挑战——米林的哭闹

4岁的米林刚升班到K1，入园时经常哭闹，不愿上学，老师们与幼儿熟悉一段时间后情况不仅没有好转，反而加重。针对这一情况，笔者与家长进行了沟通，了解到家长为了让她早上有好心情上学，允许她用iPad看最喜欢的儿歌动画，并以此作为交换条件让她“好好上学”。米林通过观看儿歌动画，培养了对学习语言的浓厚兴趣，家长也很高兴她通过观看视频自学了许多儿歌。更重要的是，在她“乖乖地”看视频时，家长能够安心做家务。于是，在早上她情绪不佳时，家长便使用过这一方式安抚她，从而能将她“哄”上车，顺利出门。

这也在情理之中，到校下车时，米林喜欢的活动突然被打



断,因此情绪失控,哭闹着拒绝上学。从家长的角度来看,如果不给她看视频,她可能会哭闹一早上;给她看视频,则只是在入园时“短暂”哭闹。然而,入园后米林的负面情绪仍会持续一段时间,导致她无法正常参与第一节课程的活动。究其根本原因,此案例中反映出家长与幼儿在在一定程度上都对使用电子产品产生了过度依赖,与马钰晗等(2023)的研究发现基本一致。

3、应对策略——以“魔法”打败“魔法”

为此,笔者主动与家长沟通,明确问题根源,并接纳电子产品已成为现代生活一部分这一现实。在此基础上,通过家园合作,帮助幼儿和家长共同养成正确的电子产品使用习惯,减轻依赖。确立一致目标后,与家长共同制定为期一个月的具体方案如下:

(1)质的提升

据李清(2011)的建议,学前阶段媒体素养培养的重点之一是“选择能力”。笔者在教学中通过音乐律动和手指谣,示范电子产品的正确使用方式和优质内容,再向家长推荐10个适宜幼儿的内容,并附上推荐理由。例如,《切水果》游戏有助于促进幼儿的小肌肉发展;“悟空学中文”应用软件可通过互动游戏帮助幼儿学习语言;《人与自然》纪录片则有助于拓展幼儿的认知等。通过上述方式,提升家长 and 幼儿甄选优质资源的能力。同时,提醒家长需全程参与并监督幼儿使用电子产品,进一步确保使用质量。

(2)量的管理

结合新加坡政府推出的“茁长SG计划”(Grow Well



SG, SG为Singapore的缩写), 确保幼儿在园期间, 视频时间每次不超过3分钟, 每日不超过30分钟。幼儿在家使用电子产品(含与海外家人视频通话), 在家长陪同下每次不超过半小时, 每日不超过1小时(赵世楚, 2025)。

(3)丰富真实体验

为了应对人工智能时代家庭教育的潜藏危机, 王钰绫(2023)建议家长, 除了控制幼儿使用电子产品的时间和全程参与外, 还要保证幼儿体育锻炼和户外活动的机会, 以及保障幼儿有情感、有温度的人际交往。笔者尝试通过以下各项活动, 引导家长和幼儿意识到生活中有许多电子产品无法替代的真实体验:

(a) 感官体验: 如家长煮饭时, 可让幼儿担任厨房小帮手, 参与擦面包、撕包菜、搓汤圆、剥蒜等活动。

(b) 户外运动: 每天离园后, 家长带幼儿去户外运动半小时后再回家, 锻炼身体, 消耗过剩精力, 促进身心健康。

(c) 亲子阅读: 每天睡前亲子共读一本书, 讨论故事情节或分享当天的经历或心情。

(d) 真实情境中的人际互动: 父母定期带幼儿探亲访友, 增加面对面交流的机会。

为了推动以上方案的施行, 且适应科技时代家长的行为习惯, 笔者将上述方案制作成手机任务检核清单发送给家长, 详见图1。完成任务后, 家长与幼儿共同检核清单。一个月后笔者与家长会面, 根据具体执行情况进行调整和优化方案。



图1：“米林的新生活”检查清单



4、收获——米林的新生活

该方案在制定过程中已与家长达成共识，这为方案的顺利执行奠定了良好的基础。以“疏”为主、“堵”为辅的方案，将原本生活习惯中的电子产品使用时间，替换为有助于幼儿发展的趣味性活动，吸引幼儿的积极参与，有效减少了电子产品的使用时间。家长的角色在整个方案的执行过程中是不可或缺的，既是教导者，又是榜样示范者，正如胡晓艳（2022）就如何引导幼儿正确使用电子产品给出的建议。此外，该方案将各项行动融入幼儿的一日生活之中，运用家长熟悉的科技手段设立检核机制，明确实施期限，设定了跟进与调整的时间节点，这些都进一步提升了方案的可执行性。

米林在科技赋能的家园合作中成功地减少了对电子产品的依赖。方案实施前，米林每日平均屏幕时间超过2小时，入园哭



闹频率为每周4至5次。实施上述方案后,每日屏幕时间能控制在1小时内,入园哭闹行为基本消失,能主动参与上午第一节课的活动,快乐地享受幼儿园时光。米林现已毕业,顺利升入小学。

参考文献

马钰晗,苏丽娜,张星宇.(2023).家园合力引导幼儿与电子产品做“好”朋友.科学咨询(科技·管理), (6), 262-264.

李清.(2011).幼儿媒介素养游戏的设计及实效性分析.中国电化教育, (7), 114-117.

胡晓艳.(2022).如何引导幼儿正确使用电子产品.山东教育, Z7, 44.

赵世楚. (2025年1月22日).政府推出茁长SG计划 12岁以下孩童屏幕时间应进一步减少. 联合早报.
[https://www.zaobao.com.sg/news/singapore
story20250121-5769041](https://www.zaobao.com.sg/news/singapore/story20250121-5769041)

王钰绫.(2023).人工智能时代的幼儿家庭教育.新课程教学(电子版),(8),147-148.



“拒绝小班”现象

——幼师专业成长的误区与突破

盛诗杭

每到年终，新一轮的分班便悄然来临。这个时候，新加坡幼儿园里的幼师们又开始议论纷纷：“我想继续带K2”“明年我不要带小班”“小班孩子很难带”……作为一名在新加坡幼教行业深耕20多年的幼师，笔者观察到这个长期存在、值得关注的现象：部分幼师对教小班（4岁以下幼儿）表现出明显的抗拒心理。她们有的坦言“我不擅长教小班”，有的则以“担心教不好”为由婉拒，更有甚者认为“高学历教师应该教大班”。笔者身边就有老师持续七年教K1、K2，园方管理层也常常指定某某老师“适合教大班”。这种普遍存在的“拒绝小班”现象，折射出当前幼儿教师专业发展中的深层问题，值得我们深入探讨。

一、“拒绝小班”现象背后的认知误区

“拒绝小班”现象，实则反映出部分学前教师对专业能力存在认知偏差。通过访谈本园老师，笔者了解到：部分教师认为只有教大班才能体现自身的专业水准，小班老师的日常照护工作，如协助幼儿自主进食、如厕后的清洁及衣物换洗等体力劳动，并不能体现“知识教育”，她们大都将教学专业技能简单等同于知识传授能力。这种观点忽略了幼儿的全面发展。在家长会上，部分家长也误以为托婴班老师都是“低学历”的老师。教育部一直强调“全面发展是学前教育的关键，教师应从‘全人教育’的角度出发，促进幼儿在价值观、社交与情绪管理技能、学习品质及五个学习领域等方面的全面发展”

(Ministry of Education, 2023, p. 30)，而非单纯灌输知识。



真正的教师专业成长不应该局限于某一特定年龄段的教学经验。优秀的幼师应当具备涵盖全年龄段的教学能力,并能够根据幼儿不同发展阶段的特点,采取适宜的教学策略。将教学能力局限于大班,实际上是对专业发展的自我设限。

二、小班教学:专业成长的必修课

小班教学是理解幼儿发展规律的关键起点,更是锤炼专业技能的基石。0-3岁幼儿的认知、情感、社交能力都处于萌芽阶段(Early Childhood Development Agency, 2023, pp. 19-20),需要教师具备敏锐的观察力,细致入微的照护能力,个性化的情绪安抚方法。这些专业技能的积累,正是幼师专业成长不可或缺的重要环节。

事实上,小班教学经验对幼儿教师职业发展具有长远影响。它所培养的耐心、细心和爱心,是构成幼师专业素养的核心要素。这些品质的提升,将使幼师在后续的职业发展中终身受益。这一点在笔者的职业经历中也有所体现。疫情过后,新加坡育婴师十分短缺,尽管笔者拥有本科学历和婴幼儿保育与发展证书(Certificate in Infant/Toddler Care and Development, 简称CIT)文凭,但在面对2个月至18个月的婴幼儿时,起初仍然感到忐忑和抗拒。然而,笔者选择迎接挑战,重新学习婴幼儿专业知识,向经验丰富的育婴师请教,把理论和实践相结合。经过三年的实践与积累,笔者的专业知识得到了全面提升,达到了专业发展的新高度。正如皮亚杰的认知发展理论所指出,0-2岁的幼儿正处于感知运动阶段,这一阶段的教育对教师的观察力和引导力提出了较高要求,而正是这些挑战,构成了专业成长中最坚实的起点。



三、突破专业成长瓶颈的路径

要改变“拒绝小班”现象，必须突破幼儿教师专业成长的瓶颈，幼儿园管理者应该建立科学的教师培养体制。通过轮岗制、导师制，帮助幼儿教师接触不同年龄段的教学工作，促进幼儿教师专业能力的均衡发展。

幼师自身需要树立终身学习的理念，主动学习儿童发展心理学等相关知识。掌握各年龄段幼儿发展的特点和教育方法，不断提升专业能力。此外，还需建立科学、全面的幼师评价体系，抛弃“大班教学更显水平”的单一评价偏见，转而采用涵盖各年龄段教学能力的综合评价标准，真正引导幼师向全面型发展。

总之，幼儿教育是一项需要爱心、耐心和专业能力的事业，幼师的专业成长不应该局限特定年龄段的执教经验，而应该着眼于全面提升教育素养。只有突破“拒绝小班”的认知误区，积极拥抱不同年龄段的教学挑战，才能实现真正意义上的专业成长，为每一位幼儿提供更优质的教学内容。让我们以开放的心态与不变的初心，迎接每一个教育契机，在陪伴幼儿成长的道路上，实现自我真正的专业升华。

参考文献

Ministry of Education, Singapore (2023). 新加坡学前课程框架
学前华文教学指南.

Early Childhood Development Agency. (2023). Early years development framework: A guide for early childhood professionals. <https://www.ecda.gov.sg>



以亲子阅读为纽带， 促进家园合作共育

高晓荣

笔者在六年的教学实践中发现，大部分儿童的阅读兴趣不足，而不少家长并未真正参与亲子阅读，将儿童的阅读责任交给教师或多媒体。受《透视戏剧：戏剧教学实作指南》一书及导师的启发，笔者意识到，“以儿童为中心”的理念应落实到具体的教学实践中。由此，笔者调整了原有的绘本教学观，将创造性戏剧融入日常课程，并秉持“儿童天生是导演、演员、剧作家、道具师”的观念，尊重幼儿在游戏游戏中的自主表达。在日常教学活动中，引导幼儿通过角色扮演自然地建构情节：如拿起积木假装拨打电话，披上布化身为仙女，这些自发的表演正是创造性戏剧精神的真实体现。另外，布朗芬布伦纳的生态系统理论指出，家庭与幼儿园同处“微系统”层面，彼此的互动构成影响儿童学习与发展的“中间系统”（Bronfenbrenner, 1979, pp.22-25）。基于此，笔者认为如果家庭和幼儿园能在阅读理念、方法与资源上保持一致，便能形成双向支持的合力，营造完整且具有支持性的阅读环境，促进儿童的阅读兴趣与习惯养成，以及阅读能力的提高。

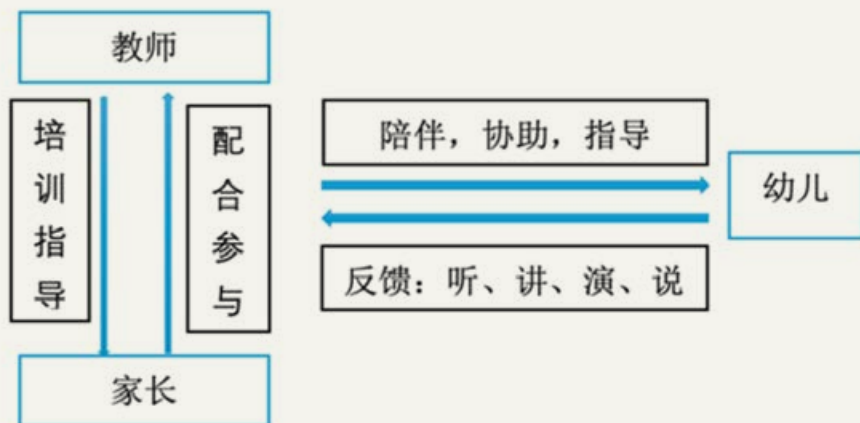
爱普斯坦（1987）“交叠影响域”理论以关怀为核心，强调学校、家庭和社区三个环境在相互交叠与互动中，共同影响幼儿的学习与发展，详见图1。

图1：交叠影响域



从这一视角出发，家园合作活动应突破传统的单向信息传递，迈向深度融合的协同教育。教师应主动搭建园所、家庭与社区之间的沟通桥梁，详见图2。教师的角色，应由单纯的教育主导者转变为多方连接者，促进多主体合作共育。

图2：教师、家长与幼儿的沟通桥梁



为促进亲子共读，笔者向家长发出邀请函，包括亲子工作坊、亲子共读计划、亲子共读策略、选书技巧及年尾的绘本比赛活动方式。开展“亲子共‘玩’培训活动”，以绘本《点点点》作为切入点，引导家长“让阅读动起来”。活动结束后，每月发放亲子阅读卡片，由家长与幼儿在阅读后以图文记录喜爱的情节，并携绘本与卡片回园分享，逐步建立良好的亲子阅读纽带，为后续的绘本表演活动奠定基础。与此同时，笔者利用晨间早到园时间，引导幼儿阅读从家中带来的绘本，提升他们的阅读兴趣与语言表达能力。针对家长每月选书给予适当建议，协助挑选适合表演的绘本，为后期的亲子绘本表演做好准备。

以《三只山羊嘎啦嘎啦》为例，让班级中的每位幼儿都能在表演中找到适合自己的角色，积极参与创造性戏剧活动，在不断积累表演经验的过程中学会合作、提升自信心与语言表达能力，从而促进其全面发展。

在教学实施过程中，笔者将幼儿分为两组，分别组织不同的表演活动：第一组按照常规故事情节进行，无背景配乐和装扮，幼儿主要通过模仿角色的声音和简单动作来呈现故事情节，表演过程比较简单，动作单一，缺乏表现力和声音的变化；第二组添加了创造性戏剧元素，在表演中添加了背景配乐与音效，幼儿需在讨论中商议音乐与动作的配合，角色扮演更为生动，情境感更强。通过对比中发现，配乐不仅丰富了表演氛围，还激发了幼儿的想象力和创造力。通过讨论，幼儿的肢体动作更丰富、更能突出不同角色（大山羊、中山羊、小山羊）的特征。

在教学中，笔者还采用了“讨论建构法”策略，引导参与表演活动与未参与表演活动的幼儿进行交流，发现并解决问题。教师给予幼儿充分的信任，运用开放式提问激发他们的思考，鼓励幼儿联系自身的生活经验，畅所欲言，从而提升语言表达与思辨能力。同时，笔者借助视频播放，让幼儿观摩同伴的表演，模仿其表情与动作，增强同侪合作的凝聚力。

在“我们的绘本比赛”活动中，幼儿每月进行亲子共读，并在班级分享阅读内容，教师给予积极的点评与鼓励，支持幼儿进行故事创编，详见图3：

图3:幼儿与家长共读的阅读月记



然而，幼儿自创的剧本内容往往较为简单、情境重复率高，逐渐导致观众兴趣下降，出现“台上讲故事、台下分心”的现象。为提升活动的趣味性与吸引力，教师主动与家长沟通协作，最终共同策划并促成了“亲子绘本阅读比赛”的诞生，师生就“亲子绘本阅读比赛”进行了深入的讨论，详见图4：

图4:师生讨论“亲子绘本阅读比赛”



教师邀请家长走进园所参与绘本阅读，通过言传身教激发幼儿的阅读兴趣，并带动更多家长主动参与。通过榜样示范，幼儿意识到父母同样也可以与自己共读绘本，从而增强了阅读的内在动力。依据维果斯基（1978）“最近发展区”理论，幼儿的潜能需要在成人的支持下才能有效地激发，因此家庭与学校应协同合作，以科学方式引导幼儿形成良好的阅读习惯。

为此，笔者与家长共同制定了具体且切实可行的亲子共读计划，由家长协助幼儿安排每月的阅读内容与时间，将共读融入日常生活。在这一过程中，教师与家长持续协作，引导幼儿在计划中发挥主动性，逐步提升阅读质量与思维能力。

此外，笔者抓住幼儿的“乐于表达”的心理特点，开展亲子绘本比赛活动，通过“讲、说、演”等多种形式，持续激发

幼儿的阅读兴趣与内在动力，亲子绘本阅读比赛活动详见图5、图6、图7、图8和图9：

图5：亲子绘本阅读比赛现场



图6：《小蛇去散步》



图7：《不吃饭只吃零食可以吗？》



图8：《要是被香蕉滑倒了》



图9：《偷书贼》



此次的实践中，幼儿与家长的积极表现给笔者带来了许多惊喜。在教学过程中，教师应始终保持对每位幼儿言行的敏锐观察能力，做到“眼观六路，耳听八方”，及时捕捉幼儿身上的“闪光点”，并以此为契机加以鼓励，促使幼儿在共同学习中实现共同成长！

参考文献

Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119–136.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (rev. ed; M. Cole, V. John–Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2000). *儿童的一百种语言* (罗雅芬等译). 南京师范大学出版社.

Neelands, J. (2010). *透视戏剧: 戏剧教学实作指南* (陈仁富、黄国伦译). 心理出版社.

Berger, E. H., & Riojas–Cortez, M. (2022). *亲职教育与亲师合作: 家庭、学校与社区* (林妮燕等译). 华腾文化.

李文琪. (2016). 论杜威进步教育下的儿童中心思想. *台湾教育评论月刊*, 5 (6), 195–201.

赵祥麟. (1981). *杜威教育论*. 华东师范大学出版社.



周杰人, 李杰.(2017).学前儿童文学.华东师范大学出版社.

埃尔维·杜莱. (2012) .点点点(蒲蒲兰译) .21世纪出版社.



以反思为镜，促教师专业成长

刘丽红

唐太宗曾言：“以铜为镜，可以正衣冠；以古为镜，可以知兴替；以人为镜，可以明得失”（刘昫，1975，p. 945）在学前教师专业发展中，同样需要借助多重“镜子”来校正行为、借鉴经验、反思不足。

教师的专业成长，不仅源于实践的积累，更离不开对实践的深入反思。在持续的反思过程中，教师能够不断地优化教学方法，为幼儿创造更优质的学习体验。例如，在探究活动中，教师可以通过反思幼儿的参与度、积极性以及目标达成情况，评估活动的适宜性和有效性，并据此调整与优化活动设计，使其更符合幼儿的兴趣和发展需求。

随着科技的飞速发展，幼儿的生活和学习方式也不断变化。作为学前教师，更应秉持反思精神，积极更新教育理念和教学方法，主动将科技融入教学实践。这不仅要求教师具备积极拥抱科技的态度，还需要拥有敏锐的反思能力，能够审视科技应用的成效，并及时调整策略，确保科技真正服务于幼儿的学习与发展。通过反思与实践的有机结合，教师得以更有效地利用科技手段，为幼儿创造更加丰富而多元的学习环境，助力他们从容地应对未来的挑战。

根据廖凤瑞（2012）的观点，教师的自我反思可分为三个层次：技术性、诠释性与批判性。其中，技术性属于初级反思，是初阶，诠释性居中，而批判性则为最高阶。以下将分别进行简述：



一、技术性的自我反思

顾名思义，侧重于帮助教师提升授课能力，掌握各种教学技能。其关注重点包括课程的教学环节、提问技巧以及是否恰当融入特定的教学原则（如iTeach原则）等。教师通过自我觉察，探寻更有效的教学方法和实施技巧，并将其运用到后续的课程中。这一层次的反思属于教师专业发展的入门阶段，紧扣新加坡多数教师所面临的一线教学情境与现实挑战。尤其对刚来到新加坡执教的年轻外国教师而言，能有效帮助她们更快地适应新加坡本地的教学理念和课堂要求。如教师结束一天的课程后，书写一份关于本节课的课堂反思，可根据以下几个问题书写：本节课中幼儿是否达到教学目标？教师的提问是否有效？有没有采用开放性提问策略？幼儿在课堂上的表现如何？对于下一次课程，有哪些可改进或提升的教学策略或方法？教师通过以上几个问题就能够有导向性地进行自我反思，并为下一次课程的实施做更好的准备。在这样的良性循环中不断增益自己的教学技能。

二、诠释性的自我反思

诠释性反思，侧重于考察教师的自我信念，检视自己的教学实践和育儿理念。此阶段的反思有助于阐明教学活动的核心目标，并通过活动实施与结果分析，评估教学目标的适配性和教学活动的成效性。同时，教师还可以借此探讨课程中幼儿的潜在兴趣和发展方向。处于这个阶段的教师，通常已进入职业的熟练期。他们具备丰富的教学经验，能掌握跟幼儿教育有关的各个理论，并付诸实践教学中。简而言之，诠释性反思通过专业思考的深化与持续实践，推动教师迈向更高水平的专业发



展。如笔者开展绘本《彩虹鱼》的教学活动后,不仅仅局限于对教学流程和幼儿课堂表现的回顾与反思,而是进一步检视自身的教育信念与教学取向。通过反思,笔者意识到自己在教学中对“分享”这一主题的引导过于侧重道德层面的讲解,而没有关注幼儿的情感体验与真实感受。笔者重新审视了教学目标与活动成效之间的匹配度,发现虽然幼儿能够复述故事内容,但对“分享的快乐”理解较为表浅。据此,笔者调整后续的活动,增加了角色扮演情境表演活动,让幼儿通过具体的社会交往行为,如分享玩具、参与分发餐具和食物等,体会分享带来的积极的情感,从而实现教学目标的情感深化。

三、批判性的自我反思

批判性的自我反思属于教师自我反思的最高层次,主要以教学原理或教育理论为评量依据,对课程目标、活动过程和教学方法进行客观审视与评估。此类反思关注教学活动中是否融入差异化教学、是否兼顾多元文化背景、是否关注学习者的心理特点等。以支持幼儿认识自我、发现自我并实现自我,同时促进社会的公平与公正。这一点,在多种族、多文化融合的新加坡显得尤为重要。如笔者在上“香喷喷的米饭”这节课时,教案中主要介绍了“白米饭”和“鸡饭”,笔者对课程设计进行了批判性检视,认为虽然教学目标能够在认知层面达成,但在价值层面上缺乏文化上的平衡与包容。经过反思,笔者重新规划了活动,在原有“鸡饭”之外增添了“马来粽”和“黄姜饭”等内容,以体现多元文化的兼顾与包容。此案例显示,批判性的自我反思促使教师跳出教学成效层面的自我检讨,进而以社会公正与文化平等的角度重新审视教育实践,实现真正意义上的专业成长与课程革新。



总而言之,教师的行为源于其教育理念,唯有不断反思、持续发展与自我提升,方能在教师专业发展之路上,不断成长,这也是成就优秀教师的关键。

参考文献

刘昫.(1975).旧唐书(点校本).中华书局.(原著成书于945年).

陈姿兰,廖凤瑞.(2012).试析幼儿园教育评量之现象.静宜人文社会学报, 6(1),151—176.



探讨ICT赋能新加坡学前华文教学的路径与策略

赵晗宇

儿童语言学习存在关键期，学前阶段正是语言习得的最佳时期（周兢，2016，pp.34-36；李宇明，2002，pp.142-145）。因此，在这一阶段培养幼儿对华文的兴趣尤为重要。尤其是在后疫情时代，信息与通讯技术（Information and Communication Technology, 简称ICT）作为一种新的教学方式，正逐步融入新加坡学前华文课堂。

学龄前幼儿正处于前运算阶段，其思维方式较为具体、直观、形象、简单，加上生活经验有限，对抽象的知识理解和掌握存在一定困难。在此背景下，ICT可作为一种有效的方式来辅助幼儿的华文学习。通过多模态输入、互动式学习和个性化支持，ICT不仅能够拓展幼儿的语言体验，还能增强其对华文学习的兴趣与自信心。

一、ICT在学前华文教学课堂中的应用

根据学前幼儿的年龄特点和认知发展水平，华文教学常采用图片法、实物法、游戏法及故事法等直观、生动的教学方式。对于低年龄段的幼儿而言，由于尚不具备独立自主操作电子设备的能力，ICT更适合作为华文课堂辅助工具加以运用。无论是在课堂管理还是教学活动中，ICT的合理融入不仅能营造更具互动性的学习情境，还能有效激发幼儿的学习兴趣，提升其自主性与参与度。



1. ICT赋能课堂管理

利用ICT进行华文课堂管理，能提高幼儿的专注性及参与度，提升幼儿学习华文的效果。例如，在ClassDojo平台上，教师可与幼儿共同制定规则，并通过“喂星星”等奖励机制激励积极行为，进而吸引幼儿的注意力，强化学习动机。又如在课堂提问环节，受课堂时间限制，教师往往难以为每位幼儿提供平等的参与机会。此时，借助Class Tool的转盘游戏功能，可实现随机点名，不仅保障了参与的公平性，也进一步提升了幼儿的课堂参与感和投入度。

2. ICT赋能华文课堂教学

学前阶段的华文教学以具体、形象的学习内容为基础，应突出听说能力的培养，因此加强视听输入尤为重要。若能将教学内容与新加坡本地生活情境相结合，幼儿便可依托自己熟悉的周围环境与生活经验，主动建构语言知识。ICT能够有效整合视觉、听觉与感知觉等多重感官渠道，生成生动而丰富的课程资源，为幼儿营造真实而有趣的语言学习情境。同时，通过游戏化的设计与互动，促进幼儿的语言操练与实际运用，也增强了其在学习过程中的主动性和积极性。

(1) 基于ICT赋能情景创设

在教学中，可利用多媒体创设真实情境，通过声音和视频增强代入感，提升幼儿学习动机和注意力。例如学习动物主题时播放动物园视频或叫声，让幼儿在视觉和听觉中形成立体概念。沉浸式环境结合适当方法能激发兴趣，并在ICT支持下为



幼儿提供近乎真实的华文交流体验。

(2) 基于ICT赋能课程资源创作

华文课程的内容应贴近幼儿的日常生活经验，但当前适合其年龄与生活背景的教材资源仍相对有限。通过Book Creator，教师能够将要教的句型与幼儿的实际生活相结合，编创个性化的电子书，从而增强学习的情境感与趣味性。同时，利用剪映等视频编辑工具，可以通过图像、文字、声音与影像等多模态形式呈现故事内容，让故事“动”起来，将抽象的内容以更直观、生动的方式展现。与教师单纯的口头讲解相比，这类多模态资源更能吸引幼儿的注意力，提升其理解力和学习兴趣。

(3) 基于ICT赋能教学游戏活动设计

游戏是学前幼儿最主要的学习方式，不仅能增强语言学习的趣味性，还能有效提升其专注力。在华文教学中，相较于传统的词汇卡片教学，借助Wordwall等数字化工具，可以设计结合词汇音频与图片的匹配类游戏，使幼儿在竞赛与互动中反复操练词语，在激发学习兴趣的同时，促进词汇掌握的熟练度。

二、ICT赋能学前华文教学的应用案例简介

智能虚拟助手 (Intelligent Virtual Assistant, 简称IVA) 是一款结合语音识别、自然语言理解和语音合成的应用软件，为用户提供了对话界面，可执行问答、播放音乐、设提醒等任务。王星辉 (2023) 对4-5岁幼儿进行实验，结果显示实



验组使用IVA学习后,在跟读、发音、歌唱和简易对话方面均优于传统教学组。说明IVA能为幼儿提供听说环境,以互动方式激发兴趣,促进语言输入输出,并帮助习得标准语音。其优势在于提升学习动机与参与度。但研究缺乏统一测评标准,结论带有主观性。尽管如此,在新加坡多元族群背景下,IVA仍可弥补家庭华文环境不足,成为有效辅助工具。

1. ICT赋能学前华文教学的优势与弊端

ICT在学前华文教学中具有增强幼儿学习兴趣与动机的优势。以幼儿为中心的ICT教学通过多媒体与互动形式丰富语言环境,增加语言输入与输出机会,提升学习主动性与参与度。同时,ICT具备较强的针对性与灵活性,教师可依据幼儿特点设计贴近生活的教学资源,提升学习实效。

然而,其应用亦存在局限:过度使用可能影响视力健康,平台信息收集带来隐私风险,且教师需具备较高的信息素养与专业能力以确保有效整合。此外,ICT虚拟互动难以完全取代师幼间真实的情感交流,而后者是语言学习中不可或缺的关键环节。

2. 学前华文教学中ICT应用的优化路径

在学前华文教育中,ICT的应用仍有待加强。幼儿应在成人指导下安全、适度地使用电子设备;学校需完善硬件与数码资源,教师通过ICT创设语言情境,提升学习兴趣与交流意愿。同时,应强化教师培训与资源共享,开发本土化教学资源,并通过家园合作利用ICT拓展幼儿的语言学习空间,实现校内外的有机衔接。



参考文献

李宇明.(2002).语言学概论 (第2版).北京大学出版社.

周兢.(2016).学前儿童语言教育 (第3版).高等教育出版社.

赵丽秋.(2014).基于“乐学善用”理念的新加坡华裔儿童华文课例研究(硕士学位论文).山东大学.

杨莹.(2023).信息技术在学前教育领域的应用——以中班社会活动“你好! 天上的星星”为例.好家长(02),56-57.

王星辉.(2023).AI智能语音助手对学前儿童语言学习的影响研究.中国新通信(19),165-167.

曹青.(2016).新加坡“乐学善用”教育理念及其在学前华文教学中的应用(硕士学位论文). 山东大学.



运用六何法提高大班幼儿口语叙事能力 ——以绘本《在森林里》为例

任晓娜

周兢(1996)将口语叙事能力定义为叙述者通过口头形式,有逻辑地讲述人物的经历、行为及事件的发生、发展与变化的能力。这一能力是学前阶段语言发展的重要组成部分,对幼儿日后的学业成就具有深远影响(p.122)。绘本作为早期阅读教育的重要载体,能够促进幼儿的知觉、注意力、记忆力、语言和思维发展,并培养良好的阅读习惯与兴趣。绘本在提升幼儿语言理解和运用能力方面,与口语叙事能力的培养有着密切而重要的联系(松居直,1973;王蕾,2020)。

六何法的概念最早由Joseph Rudyard Kipling提出,六何法也称为6W分析法或5W1H,即何人、何事、何时、何地、为何以及如何(Maftei, 2016)。《学前华文教学指南》中指出教师可通过“六何法”提问,循序渐进地引导幼儿思考并回答问题,培养他们的口语表达能力(Ministry of Education, 2023, p. 33)

笔者在2024年初开展了《绘本对5-6岁幼儿口语叙事能力发展的行动研究》。通过研究发现,幼儿能遵循六何法架构讲述故事,让叙事元素更全面,内容更充实,结构也相对完整,提升了幼儿口语叙事的整体表现力。

下面,笔者以绘本《在森林里》为例,分享如何运用六何法观察图片、六何法提问以及六何法表格记录这三种教学策略,提高幼儿的口语叙事能力。

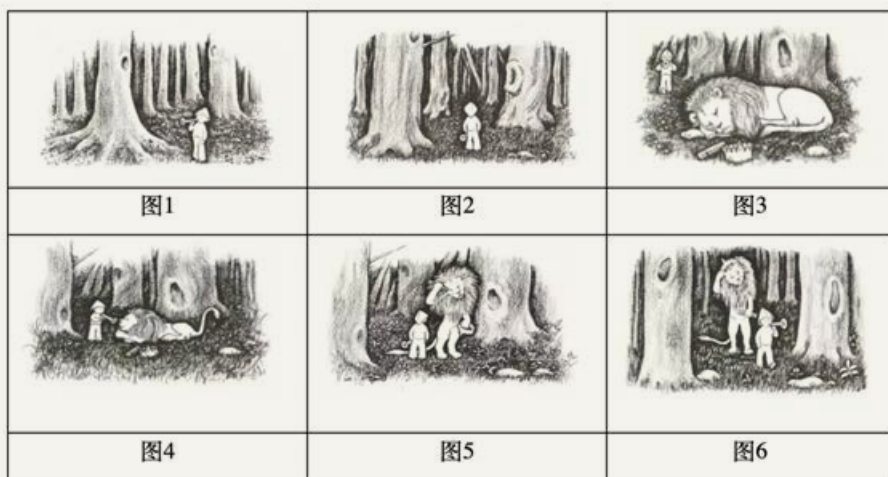
一、运用六何法提问,引导幼儿观察图片

教师通过“六何法”提问,引导幼儿仔细观察图片,逐步辨识并提炼故事的基本要素(即“六何”所对应的内容)。同时,



教师鼓励幼儿借助角色动作来讲故事,从而帮助他们掌握新词汇、深入理解图画情境。

以下是绘本《在森林里》的插图,详见图1、图2、图3、图4、图5、图6:



师:小朋友,你看到了什么?

生1:一个小男孩和一个狮子。

生2:大象。

生3:一个小朋友和兔子

师:在什么时间呢?

生1:一天下午。

师:它们在哪里?

生1:有很多树,还有草。

师补充并追问:是的。很多很多树和草的地方,就是森林里。这本书的名字,叫《在森林里》。这些动物们在做什么呢?

师:男孩在做什么呢?(见无人回答,教师出示了实物“纸帽子”和“喇叭”,再做出“戴帽子”和“吹喇叭”的动作)男孩戴上纸帽子再吹着喇叭。他要去做什么呢?

生2:去森林里。

师:(指图3)然后,它遇见了谁呢?

生2: Lion

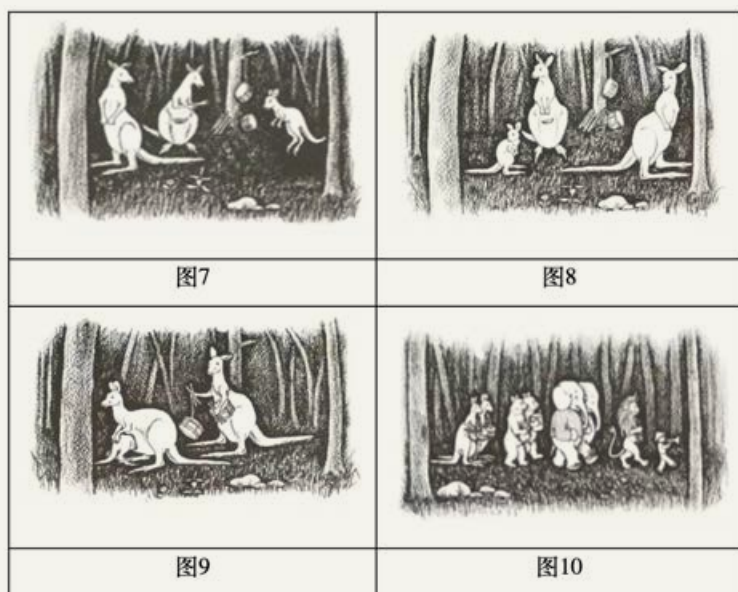
师: 狮子。(与幼儿一起边做动作边说故事) “一天下午, 一个小男孩戴着他的纸帽子, 吹着他的喇叭去森林里散步。然后, 他看见了一头狮子在睡觉。”然后发生了什么事?

生1: 狮子跟小男孩走。

幼儿能仔细观察图片, 回答教师提出的问题, 并学习新词汇, 在教师提问引导下, 按照六何法的叙事维度, 时间、人物、事件和地点来口述故事。在提问的过程中, 教师发现幼儿在“为何”以及“如何”这两个叙事维度上的描述还不够清晰、完整。幼儿能通过观察图片, 说出“狮子跟小男孩走”这一故事结果, 但还不能清楚地讲述狮子“为何”要跟男孩走。

二、通过六何法提问, 引导幼儿梳理故事脉络, 分析因果

通过提问, 帮助幼儿梳理故事情节的发展脉络, 为故事的结果找出恰当合理的原因。



(幼儿观察图片, 一起讨论了“六何”中的“时间”、“地点”和“人物”之后)

师：所以我们重复这个部分，就可以说（带幼儿一起说并加入动作）：“它们走着走着，不一会儿就看见了三只袋鼠。小袋鼠在跳高，袋鼠爸爸说：‘你再跳高一些。’妈妈对小袋鼠说：‘加油！宝贝！’”在这之后发生了什么呢？

生3：它们跟小男孩去散步。

师：为什么？想一想，袋鼠怎么知道小男孩要去散步？它们会说什么呢？

生1：它（指袋鼠）会讲：“你要去哪里呀？”

师：是的。它们会问：“你们要去哪里呀？”小男孩会怎么回答呢？

生1：我们要去森林里散步。

师：除了去散步，还可以做什么呢？

生2：玩游戏。

师：那小男孩要怎么对袋鼠说呢？

生1：我们要去森林里玩游戏。

师：小男孩会说什么邀请袋鼠一起呢？

生3：你想玩游戏吗？

生1：和我一起玩吧！

让幼儿边叙事边做动作，如用“走着走着”代替具体的时间点，发现幼儿在体验“小男孩”在“森林里”的行动轨迹时，更能感知和理解故事的时间进程。

幼儿在提问引导下，一是找出了“袋鼠跟男孩走”的原因，即“去玩游戏”；一是创造性地用角色对话说明了故事的起因，如袋鼠问男孩“你们要去哪里呀？”，男孩回答“去森林里玩游戏。和我一起玩吧！”。因此，提问帮助幼儿理清了故事的发展脉络，将“为何”和“如何”两个叙事维度紧密地连接了起来。



三、运用六何法表格绘制故事内容

笔者运用六何法，设计出表格，“鹰架”幼儿叙事的框架，帮助幼儿进行独立叙事，以绘本中的图11为例：



图11. 绘本中的图片11

教师请幼儿观察图片，想一想这幅图发生的时间，地点、人物，他们在做什么？之后又发生了什么？原因是什么呢？最后的结果怎么样呢？然后请幼儿按照表格中的提示，将思考后的故事内容画在相应表格栏中，详见图12。

图12. 生1的六何法记录故事内容

六何法记录故事《在森林》

姓名：王冠宇 日期：2024.11.17

时间	下午4:00	地点	森林	人物	小明、小红
事件	小明在森林里玩耍，看到一只小猫在树上玩耍。	原因	小明想知道小猫为什么在树上玩耍。	经过	小明和小红一起观察小猫，发现小猫在树上玩耍是因为它喜欢高处。
结果	小明和小红明白了小猫喜欢在树上玩耍的原因。	反思	小明和小红通过这次观察，学到了很多关于动物的知识。	总结	小明和小红通过这次观察，学到了很多关于动物的知识。

生1口语叙事内容记录：一天下午两点，那个小男孩去森林里玩游戏。那个小男孩不知道那个兔子和熊在哪里。那个小男孩找着找着，但是找不到。爸爸就来了带他回家。爸爸和他看见了大象。大象快点找一个位置来躲。那个男孩闭上眼睛。玩着玩着，他们肚子饿了。爸爸让他在森林里吃午餐。他们吃了果冻。那个男孩就回家了。动物们去了猴子的家，跳舞唱歌。

教师在研究中发现，幼儿运用六何法表格绘画辅助口语叙事，在表达中能有序地涵盖“时间”“人物”“地点”和“事件”等要素，叙事框架更完整，在较难表达的“为何”和“如何”的讲述方面也取得了很大进步，能够尝试说明故事的发展脉络和结果。由此可见，六何法表格在鹰架幼儿口语叙事框架和口语表达完整性等方面发挥了重要作用。

综上所述，笔者运用六何法，为幼儿口语叙事能力的发展提供了系统性的支持。六何法的问题架构，能帮助幼儿把握故事的六大要素，使其叙事内容更为完整；教师的引导性提问，不仅有助于幼儿提取关键信息，促进其与思考角色间对话，还激发了幼儿的创造性回应，从而推动了故事的发展；而六何法表格的绘画延伸则为幼儿搭建了有效的“支架”，引导他们在可视化的支持下创造性地表达故事的起承转合。整体而言，该方法通过结构化提问与支架搭建相结合，显著提升了幼儿的故事建构力与口语叙事能力，为后续教学实践提供了可行且有效的参考路径。



参考文献

周兢. (1996) .幼儿园语言教育活动设计与组织. 人民教育出版社.

王蕾. (2020) .幼儿园绘本教学概论: 基础理论与教学应用. 北京师范大学出版社.

松居直. (2013) .幸福的种子: 亲子共读图画书 (刘涤昭译) . 二十一世纪. (原著出版于1973年)

玛丽·荷·艾斯. (2008) .在森林里(赵静译) . 二十一世纪出版社.

Ministry of Education, Singapore. (2023). 学前华文教学指南.

Maftei, A. (2016, November 1). 5W1H: The Kipling method explained. Scribd. <https://www.scribd.com/document/>



通过结对编程游戏提升幼儿问题解决能力的活动策略

张登华

近年来，新加坡教育部在多项政策文件中不断强调问题解决能力与合作能力在幼儿教育中的核心地位。信息通信技术（Information and Communication Technology, 简称ICT）是支持幼儿合作学习的重要工具。教育部于2017年发布了Teaching and Learning Guidelines on the Use of ICT in Pre-School Centres（简称ICT Guideline），该文件明确提出，应通过两人或多人共享数字资源来促进幼儿的合作学习（Ministry of Education, 2017, p. 7）。此后，修订版《新加坡学前课程框架》（Nurturing Early Learners Framework, 简称NEL, 2022）进一步强调，学前教育不仅要培养儿童的自信与主动学习意识，还需发展其批判性思维与积极提问能力（Ministry of Education, 2022, p. 9）。2024年颁布的《小学华文课程标准》将问题分析、解决能力及团队协作能力确立为核心培养目标（Ministry of Education, 2024, p. 12）。这一系列政策导向体现了新加坡教育体系对21世纪核心素养的高度重视，强调在早期教育阶段通过探究式学习与合作实践，为幼儿的问题解决能力与协作素养奠定坚实基础。

问题解决能力被普遍视为整合认知、元认知与创造性思维的核心素养。经济合作与发展组织（Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD）于2017年也指出，合作性问题解决已成为21世纪学习者必须具备的关键能力（王佳玥等, 2024）。结对编程游戏是一种融合合作学习与编程实践特征的创新性活动模式，该模式强调两名学习者在编程任务中通过“导航—操作”、角色分工与动态轮



换,共同探索、制定方案并反思调整(毋文哲,2024)。在具体实施过程中,结对编程游戏通常结合图形化编程积木、教育机器人、方格图与任务卡片,通过任务闯关与角色扮演激发幼儿兴趣。已有研究表明,编程游戏通过真实情境与操作性材料,帮助幼儿在“尝试—调整—再尝试”的过程中形成逻辑推理与策略选择能力(刘友棚,洪秀敏,2025)。教师在编程活动中通过层次化、开放性与追问式的引导性提问,能够有效激发幼儿在操作过程中的逻辑推理与自我反思。结对编程游戏通过合作、探究与任务驱动的融合,为培养幼儿的协作性问题解决能力与编程素养提供了有力支持。

下面,笔者以“机器人服装店”的编程游戏为例,分享具体活动实施策略:

1.幼儿背景情况简介

幼儿A和幼儿B(以下简称CA与CB)是Spring Buds Learning Campus K2幼儿。

CA在语言表达上偏简短,交流时多依靠动作或表情进行回应。在集体互动中,他表现出更强的观察倾向,通常选择静静旁观,而非积极主动加入。

CB在应对挑战情境时表现出一定的退缩倾向,情绪调节能力也相对较弱。当他遇到困难时,往往会很快显露出沮丧的情绪。

2.活动简介

幼儿先讨论有哪些装备和服装是冬天滑雪要用到的,然后讨论路线、机器人的动作和所用的编程块,并协商分工,一人负



责操作（直接操作编程工具），另一个负责“指挥”（观察、思考并提出建议）。

（1）情境导入

机器人开了一家智能服装店，他们能根据客人的需求快速从仓库里找到合适的服装并帮客人搭配完美的造型。它的店很受欢迎，所以无论是晴天、雨天，还是冬天、夏天，都营业。一天，店里来了一位小女孩，她想去寒冷的国家滑雪，机器人要怎样帮助女孩选到她想要的衣服？

（2）活动过程

幼儿在老师的引导下，与同伴开展讨论，并尝试提出解决办法：

→机器人要怎样走才能一次性拿到女孩所有的滑雪物品？

（用手指指出，见插入图1）

→怎样画出路线图？（用手指画出，见插入图2）

→想一想机器人要有怎样动作？

（拿着机器人在方格图上演示）

→想要机器人完成这些动作，在编程板上要怎么摆放编程块？（找出编程块并放在编程板上，见插入图3）



图1



图2



图3

3. 问题解决能力的具体表现

在“机器人服装店”游戏中, CA与CB最初通过“石头剪刀布”协商角色分工, 展现了幼儿在合作前期解决角色分配问题的策略。随后, 在观察任务图的过程中, CB递给CA一个编程块, CA立即指出该指令为“后退”, 并通过方格图中机器人所在的位置加以澄清。这一过程体现了CA在识别问题与澄清任务信息方面的能力。当CB因被纠正而犹豫时, CA主动选择并把正确的编程块放在编程板上, 显示了其迅速决策与行动的能力; 与此同时, CB虽未立刻回应, 但持续注视方格图并进行确认, 表现出坚持验证信息的意识。在需要选择转向的编程块时, 两人出现分歧: CA尝试通过指方格图解释方向, 而CB则提出另一方案。CA在此过程中以“我们先试试吧”的语言缓和分歧, 展现了协商与引导策略; CB虽未回应, 但以手势模拟路径, 表明其具备非语言表达与推理的能力。在后续的操作中, 当两人再次遇到不确定性时, CA先用手指在图上描绘路径, 试图阐述想法, 而CB则同时寻找符合自己思路的编程块。随着意见再度分歧, CA尝试以语言与动作引导对方接受方案, 最终展现出灵活性与合作精神, 接纳了CB的选择, 并共同完成任务。

新加坡近年来强调在学前阶段通过合作与探究式学习培养儿童的问题解决能力。基于这一理念, 上述活动设计策略, 以真实情境和任务导向为核心, 融合编程积木、教育机器人与任务卡, 引导幼儿在讨论、尝试与反思中不断优化解决方案。此类实践不仅落实了“做中学、学中思”的教育理念, 也为提升幼儿问题解决能力提供了可行路径。



参考文献

- Ministry of Education, Singapore. (2017). Teaching and learning guidelines on the use of information and communication technology in pre-school centres. https://www.nel.moe.edu.sg/qql/slot/u143/Resources/pdf/MOEICT%20Guidelines_Final_edited.pdf
- Ministry of Education, Singapore (2022). Nurturing Early Learners, A Curriculum for Kindergartens in Singapore—Social and Emotional Development.
- Ministry of Education, Singapore. (2024). 小学华文课程标准 (Primary Chinese language syllabus). Curriculum Planning and Development Division. <https://www.moe.gov.sg/-/media/files/-primary/cl-syllabus-pri-2024.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). PISA 2015 collaborative problem-solving framework. <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Collaborative%20Problem%20Solving%20Framework%20.pdf>
- 洪媛媛.(2022).建构游戏中大班幼儿问题解决能力培养的行动研究 (硕士学位论文).江西科技师范大学.
- 郑晓双,汪洁萍.(2022).项目式学习对5-6岁幼儿问题解决能力影响的实验研究.齐齐哈尔师范高等专科学校学报,(06):19-22. <https://doi.org/10.16322/j.cnki.23-1534/z.2022.06.013>



刘友棚,洪秀敏.(2025).应用类人型机器人提升幼儿同伴交往的问题解决能力:基于教育实验的研究.电化教育研究,46(02):57—63, 94.<https://doi.org/10.13811/j.cnki.eer.2025.02.008>

毋文哲.(2024).指向协作问题解决的结对编程教学模式构建与应用——以“游戏精灵”为例.教育科学论坛,(29):67—70.

王佳玥,付志勇,李嘉薇等.(2024).未来素养导向的人才能力构成及培养路径——基于国际未来学融合研究生教育项目的调研数据.现代教育科学,(06):1—9.



新幼跃报
教材教具

《好饿的小蛇》故事教具

姓名

Zhao Lu 赵璐

工作机构

PCF Sparkletots Preschool @
Punggol Shore Blk 663A (DS)

幼儿年龄

3 - 4岁

幼儿人数

2人或多人

目的

- ① 在游戏过程中认识不同种类的水果以及说出水果的名称。
- ② 在光影故事活动中, 尝试用语句“啊呜——咕嘟! 真好吃!”。
- ③ 认识天数(第一天至第六天, 或星期一到星期六), 并将苹果、饭团等物品与圆形、三角形等进行对应。

材料

《好饿的小蛇》故事中的图片、冰棒棍、手电筒、自制小蛇的袜子、转盘及两脚钉

操作过程



图①《好饿的小蛇》故事教具和音频

一边演唱故事歌曲, 一边表演小蛇吃食物。

故事《好饿的小蛇》歌词:

好饿的小蛇扭来扭去, 它发现了一个圆圆的苹果, 啊呜——咕嘟, 真好吃!

苹果苹果真好吃, 真好吃。

好饿的小蛇扭来扭去, 它发现了一根黄黄的香蕉, 啊呜——咕嘟, 真好吃!

香蕉香蕉真好吃, 真好吃。

好饿的小蛇扭来扭去, 它发现了一个三角形饭团, 啊呜——咕嘟, 真好吃!

饭团饭团真好吃, 真好吃。

好饿的小蛇扭来扭去, 它发现了一串紫色的葡萄, 啊呜——咕嘟, 真好吃!

葡萄葡萄真好吃, 真好吃。

好饿的小蛇扭来扭去, 它发现了一个带刺的菠萝, 啊呜——咕嘟, 真好吃!

菠萝菠萝真好吃, 真好吃。

好饿的小蛇扭来扭去, 它发现了一棵高高的苹果树, 啊呜——咕嘟, 真好吃!

苹果树苹果树真好吃, 真好吃。



玩法一：照照、说说小蛇的肚子里有什么？

幼儿先打开手电筒，然后拿出小蛇的图片，接着把手电筒放在图片小蛇的肚子后面，最后说出隐藏在小蛇肚子里的食物名称。如：圆形的苹果或红色的苹果。



图②《好饿的小蛇》游戏：小蛇的肚子里有什么？

玩法二：喂食游戏

游戏的过程中教师可以选择在幼儿的身边进行引导，例如三岁的幼儿，教师一边复述故事内容，一边请幼儿回忆故事并喂小蛇吃食物。

教师说：“星期一，好饿的小蛇扭来扭去在散步，它发现了？”

幼儿说：“苹果。”并把苹果图片放进小蛇的肚子里面。



图③《好饿的小蛇》喂食游戏

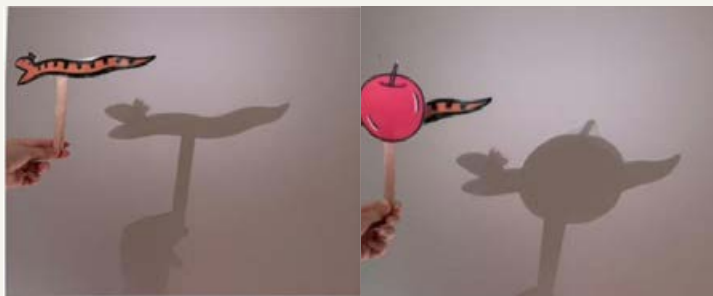
玩法三：转盘游戏

1. 幼儿先转动小蛇，如：转到小蛇吃三角形的饭团。
2. 幼儿转动大转盘，并将转盘转到小蛇身体是三角形的形状，即代表配对成功。



图④ 《好饿的小蛇》转盘游戏

通过光影的方式，教师或幼儿可以将故事中的人物、场景和情节生动地呈现出来。这种表现形式，不仅能吸引幼儿的注意力，还能帮助他们更好地理解和记忆故事内容。在复述过程中，幼儿需要组织语言来描述光影所代表的情节和角色，从而锻炼他们的口语表达能力和逻辑思维能力。此外，光影的变化也能激发幼儿的想象力，鼓励他们用自己的语言讲述“接下来的故事”，提高他们对华语学习的兴趣与自信心。教师也可以适时引导孩子使用一些重点词汇和句式，使语言学习更有目的性和趣味性。如故事中的句式：第一天（星期一），好饿的小蛇扭来扭去在散步……



图⑤ 《好饿的小蛇》光影游戏

创意记忆配对

姓名

Zhang Xiaojie 张晓捷

工作机构

Little Seeds Preschool

幼儿年龄

5 – 6岁

幼儿人数

1 – 3人

- 目的**
- ① 能将图与图、字与字、字与图，或者照片与示意图配对。
 - ② 能专注游戏5–8分钟，记住2–3个杯盖内容，并尝试设计一种新玩法。
 - ③ 主动提出新的配对方案或材料（如用自然物、玩具等替代原有卡片），并愿意向同伴或教师展示自己的想法与玩法。

材料

A3塑封纸板含杯盖定位线、12个杯盖，任意可以两两配对的卡片或扁小物品

操作过程

1. 传统玩法（固定玩法）

幼儿连续翻看杯盖的内容，可配对即成功，无需盖回。若不能配对，则盖回，游戏继续。可供一名幼儿玩，或两名幼儿交替玩（见图1）。

图1. 传统玩法



2. 物品配对 (开放性玩法)

一名幼儿“藏宝”，每种物品一对且不重复。另两名幼儿轮流每人翻两次，物品相同即成功，取走物品和杯盖；未能配对则盖回，游戏继续。配对后仅取出物品，盖回杯盖可增加难度（见图2）。

图2. 开放性物品配对



3. 图文配对, 或示意图与照片配对 (开放性玩法, 见图3)

玩法同上，配对内容进阶为示意图与照片，或者文字与照片。

图3. 开放性图文配对



4. 自然材料配对 (开放性玩法)

同玩法2，鼓励幼儿在户外活动时搜集可以藏进杯盖的不同自然材料，例如小石头、树叶、短树枝、种子等，实现室内游戏和户外活动的联动。

通过拓展设计思路，将一个原本固定玩法的游戏，变得有许多可能，不仅带给小朋友们无限乐趣，幼儿学会了举一反三，甚至反转课堂，幼儿藏“宝藏”，邀请老师成为玩家！

阿米尔的开斋节

姓名

Leong Mun Yee 梁名儀
Zhang Hui Yuan 张慧媛
Sioh Kian Ying 萧建英

工作机构

PCF Sparkletots Preschool @ Toa Payoh East
Blk 232 (CC)

幼儿年龄

3 – 6岁幼儿

幼儿人数

1 – 4人

目的 ① 能够专注地完成手工操作，遇到困难时愿意继续尝试。

② 能够在角色扮演中与同伴轮流、分享，并使用礼貌用语交流。

③ 能够按照活动步骤和规则进行操作，在教师提示下调整自己的动作。

材料

纸板、木筷子、轻粘土、塑料瓶盖、彩色马克笔、毛根、小串灯、打印图案和人物

操作过程

1. 教师利用厨房、高脚屋、夜市和清真寺广场四个场景模型，分别引导幼儿参与活动。
2. 教师通过开放式提问，促进幼儿思考和表达，帮助理解家庭分工、节日习俗与分享精神。

场景一：厨房（见图1）

幼儿轮流操作人偶，模仿包竹筒饭动作，锻炼手部精细动作和手眼协调能力。

图1. 厨房场景



场景二：高脚屋（见图2）

结合传统儿歌与轻黏土操作，引导幼儿合作制作“包饭”，感受节日准备的乐趣，并培养团队协作能力。

图2. 高脚屋场景



场景三：夜市（见图3）

幼儿分组扮演摊主与顾客，进行买卖对话，提升语言表达与社交能力。

图3. 夜市场景



场景四：清真寺广场（见图4）

幼儿操作人偶分发食物，模仿Joget舞蹈，感受节庆氛围。

图4. 清真寺广场场景



延伸建议:

教师根据幼儿发展差异, 调整材料和教学策略, 对精细动作较弱的幼儿提供大尺寸轻粘土; 对语言能力强者, 鼓励角色对话延伸与自编节庆故事。通过分层指导与同伴合作, 保证適切挑战, 增强学习兴趣、自信及社交能力, 促进全面发展。

延伸活动教具 (见图5):

包括练习数概念、轻粘土创作、食物记忆游戏、食物图卡配对、传统服饰换装。

图5. 延伸活动教具汇总



水的家

姓名

Cheng Yingxin 程颖昕
Lim Yongearn 林咏恩

工作机构

MOE Kindergarten / Dulwich College

幼儿年龄

4 – 5岁

幼儿人数

2 – 4人

- 目的**
- ① 正确说出湖水、河水、泉水、井水、海水五种水域的名称，并在模型中指出对应的位置。
 - ② 能够将动物图卡与正确的水域配对，并用简单语言说明理由（如“鸭子住在湖水里”）。
 - ③ 在配对游戏中与同伴轮流操作、互相帮助，并愿意向他人介绍自己的配对结果。

材料

背景板、彩色卡纸、图画纸、字卡、动物模型、瓦楞纸、蓝色透明纸、小树、房子模型、小石子等

操作过程

1. 教师展示整个自然景观模型，指出每一个区域代表的水域（见图1）：

- 湖水：蓝色圆形区域
- 河水：蜿蜒形状的区域
- 泉水：从山石中涌出的水流
- 井水：砖砌井口造型
- 海水：大面积深蓝色区域

图1. 自然景观模型



2. 认读词语卡 (见图2)

让幼儿逐一念出“湖水”“河水”等词卡, 贴在相应区域。

图2. 词语认读



3. 动物配对游戏 (见图3)

幼儿依次将动物图卡贴到他们认为应该生活的水域旁 (如鸭子贴在湖水、鲸鱼贴在海水)。

过程中教师可引导提问: “青蛙喜欢住在哪里? 为什么?” 鼓励表达与讨论。

4. 自由探索

幼儿可自由移动动物, 讲述他们的小故事, 如“鸭妈妈带小鸭子在湖水游泳”等, 发展语言能力。

图3. 动物配对游戏



种子大家庭

姓名

Cai PeiWei 蔡佩微

工作机构

PCF Sparkletots Preschool @ Sengkang West
Blk 303A (EY)

幼儿年龄

2 – 3岁幼儿

幼儿人数

2人

目的 ① 能说出至少3种种子名称及其一种特征（如颜色、大小）。

② 能按颜色或形状分类, 并用镊子或手指完成种子与图片的配对。

③ 能专注观察5分钟以上, 主动触摸、闻或提问。

材料

小瓶子、绳子、轻粘土、纸板、种子（如玉米、花生、黄豆等）、纸箱



图1:作品全貌

操作过程

1. 瓶口上端有机关连着麻绳, 通过设置的转轴机制, 幼儿拉动绳子, 从纸箱中抽取一张种子图片, 再将图片贴在对应的小瓶下方。(见图2)



图2: 幼儿操作



2. 幼儿分享自己喜欢的种子 (如图3、4)



图3、图4: 幼儿互动讨论

3. 提供少量种子并加入图片辅助, 通过触摸与观察口头说出种子的名称。(图5)



图5: 摸一摸种子

4. 让幼儿根据种子的形状与颜色进行分类, 并进行简单配对。(图6、7)



图6: 找一找种子



图7: 配对种子与图片

延伸至种子种植活动(图8),放置在学习区角鼓励幼儿记录其发芽过程。可根据幼儿水平调整种子种类或增加描述标签,在此过程中他们可以使用放大镜观察种子成长的情况,完成种子与图片的配对,也可以将此成长过程画下来,支持差异化教学。(图9、10)



图8:幼儿撒种



图9:观察种子成长过程



图10:配对游戏与画出种子成长过程

新幼跃报
新幼画苑

作品名称

有趣的“走之底”

**推荐人**

耿艺萌

推荐机构

PCF Sparkletots Preschool @ Toa Payoh East Blk 45 (DS)

幼儿姓名

陈玟璇（5岁/女） Ong Minh Thien（5岁/男）

创作的背景

老师带领幼儿认识了多个带有“走之底”的汉字，例“边”“过”“还”等。通过讲故事、做动作等方式，孩子们了解到这些字大多与“移动”或“路径”相关。

老师进一步引导幼儿观察“走之底”的形态，鼓励他们发挥想象，把走之底当作图像的一部分。例如，有的孩子觉得它像一条正在延伸的小路，有的觉得像奔跑的双脚。随后，幼儿展开想象，把与“动起来”相关的生活经验画出来。

幼儿对作品的描述

陈玟璇说：“我的爸爸有给我和妹妹买滑板车，我们都很喜欢，妹妹的是绿色的，我的是蓝色的。周末妈妈就会带我和妹妹去玩我们去到很多地方，游乐场、公园还有超市。然后这个‘走之底’就特别像我的滑板车。”

Ong Minh Thien 说：“我画的社区，有组屋、大树。然后很多星星，因为晚上了。然后‘走之底’像我的滑板，我就骑着出去找我的朋友玩。”

教师的感想

在这次“走之底”偏旁部首的识字与绘画活动中，我深刻感受到孩子们对汉字结构的敏锐性，以及他们天马行空的想象力。原本略显枯燥的部首学习，在图像联想与生活经验的融合下变得生动有趣。孩子们不再只是记住一个个字，而是主动去观察、想象与表达。不少平时较少发言的孩子在画画和分享中变得活跃起来，他们愿意说、敢于说，用他们的语言讲述作品背后的故事。这让我更确信：只要你找到正确的方法，每一个孩子都可以在语言学习中寻找到属于自己的闪光点。

在今后的教学中，我将更有信心地继续尝试将语言与艺术整合，创造更多以儿童为本、充满启发的识字体验，激发他们对汉字学习的兴趣和热情。

作品名称

啊，消防车！



推荐人

傅少宁

推荐机构

PCF Sparkletots Preschool@Toa Payoh East Blk 6

幼儿姓名

林玥琳（3岁11个月/女）

创作的背景

在一次以“社区的人”为主题的学习活动中，孩子们对消防车产生了浓厚的兴趣。老师为孩子们讲述了消防员救火的故事，孩子们听得津津有味。为了加深孩子们对消防车的理解，老师鼓励他们发挥想象力，画出自己心中的消防车。

幼儿对作品的描述

老师问：“玥琳，你画的是什么呢？可以跟我讲一下吗？”

玥琳指着画中的消防车说：“这是我画的消防车，它正在去救火。你看，它的车身是深红色的，这是消防车的颜色。车身上还有蓝色的窗户和粉色的字母，这是消防车的名字。”

老师又问：“消防车下面这些黄色和绿色的螺旋状图案是什么呀？”

玥琳想了想，说：“这是消防车开得很快很快，车轮转起来的样子。消防车要赶紧去救火，所以车轮转得飞快。”

老师指着彩色的背景问：“这些五颜六色的背景是什么呢？”

玥琳眼睛一亮，说：“这是火！还有烟！消防车要去扑灭大火，所以周围都是火和烟。但是我不怕，因为消防车会保护我们的。”

教师的感想

通过玥琳的描述，我感受到了她对消防车的喜爱和对消防员叔叔的敬意。她的画作不仅色彩丰富、细节生动，更蕴含着深深的情感和想象。在自由绘画时光，我留意到玥琳正专注地画着消防车。她用稚嫩小手，给消防车涂上多彩颜色，还认真添上轮子、车灯等细节。我凑过去，轻声问她画里有什么。玥琳眼睛亮晶晶，兴奋得手舞足蹈，奶声奶气地说：“消防车去救火啦，保护大家！”那一刻，我真切感受到孩子内心世界的丰富与美好。他们用最纯真的视角观察世界，以简单笔触勾勒心中英雄，这份质朴的创造力与善良，值得我用心守护与鼓励。





推荐人

刘丽红

推荐机构

PCF Sparkletots Preschool

幼儿姓名

小康、小鼎（5岁/男）

创作的背景

在庆祝新加坡国庆节期间，幼儿们学习了很多新加坡著名的景点。小鼎说：“我看过鱼尾狮。”有的小朋友没有去过鱼尾狮公园。小康建议，我们在学校制作一个鱼尾狮，给大家观赏。

幼儿对作品的描述

小康说：“这是我们一起做的鱼尾狮！它的头是狮子，身体是鱼，我们是看着图片学着做的。我们先拿纸箱剪成它的身体，再一个一个把纸盘贴上去当鱼鳞，像真的鳞片一样，一直贴一直贴，很有趣！”

小鼎说：“它的头发应该长长的，会比较像真的！”

教师的感想

这件《鱼尾狮》作品是孩子们集体创作的成果，充分体现了他们对本地文化符号的认识和艺术表达的热情。在创作过程中，孩子们主动提出使用报纸来表现鱼尾狮的“头发”，一片片代表鱼鳞的纸盘贴在鱼尾狮身上，展现了他们对细节的观察力和动手能力。纸箱则被巧妙地转换成鱼尾狮的坚固身体，既环保又富有创意。通过这次创作，不仅激发了幼儿对本土文化的兴趣，也加强了他们的合作与表达能力。孩子们用自己的方式，赋予了鱼尾狮新的生命和个性！

**推荐人**

周蕊

推荐机构

MOE Kindergarten @Riverside

幼儿姓名 林治镒（5岁/男）**创作的背景**

在一次艺术探索活动中，幼儿欣赏了“守护兽”作品，并思考“守护”的意义。教师鼓励孩子表达自己对保护与关爱的理解，并在不设限的创作中激发幼儿的想象力与情感表达。治镒选择大象为“守护兽”，赋予其象征守护地球、家人、对抗“年”怪兽与坏人的神奇力量。

幼儿对作品的描述

治镒说：“这是我做的‘守护大象’，它有很多圆圆的点点，是它的魔法！前面三个点是用来保护地球、家人和朋友的。蓝绿色的两层点点可以帮它打‘年’怪兽！中间这三个点，会把坏人关起来，不让他们出来。后面那一排点点会帮它打坏人。尾巴后面还有两个黑色的点，是用来保护它的尾巴的，不会被咬断！”

“它很厉害，会保护我们大家！”

教师的感想

治镒通过丰富的艺术表征，赋予“大象守护兽”独特的象征意义。每一个圆点都代表一种保护的力量，体现了他对“守护”概念的独特理解与情感表达。他不仅联想到对地球、家庭和朋友的保护，还融合了“年”怪兽等文化元素，展现出极强的想象力与创意。在日常华文教学中，教师应给予孩子自由创作的空间，同时提供适当的引导与鼓励。在此次创作中，幼儿通过塑形与语言，传达出对安全与爱的渴望，令人深受感动。这不仅是一种艺术表达，更是一次富有意义的内心探索。



作品名称

生日蛋糕



推荐人

姜淑宁

推荐机构

PCF Sparkletots Preschool @ Buona Vista Blk 32

幼儿姓名

骆清晏（4岁/女）

创作的背景

在“我的生日”主题活动中，教师引导幼儿围绕“庆祝生日”的相关经验展开讨论。教师请幼儿思考并表达：“你怎么庆祝生日？生日蛋糕上有什么？蛋糕上的蜡烛有什么意义？”在此基础上，幼儿用纸盘、彩带、胶水、冰淇淋棒、水彩、画刷等材料动手创作《生日蛋糕》美术作品，表达对生日的想象。

幼儿对作品的描述

骆清晏说：“我在制作生日蛋糕。我喜欢青苹果和葡萄口味的蛋糕。我的生日，我很开心，我想邀请姜老师和小朋友们一起参加我的生日会。”

教师的感想

创作《生日蛋糕》的活动，不仅能激发幼儿对个人成长和特殊日子的关注，增强其自我认同感，还能鼓励幼儿用多种材料进行创作表达。在操作的过程中，幼儿尝试用纸盘、彩色纸张、彩带、冰淇淋棒等构建属于自己的“生日蛋糕”模型，并以绘画、粘贴等方式呈现对蛋糕形象的理解和想象，体现其初步的表征能力。该活动有助于幼儿将内在经验外化为具体形象的能力，支持其语言、认知与审美等多方面的综合发展。



推荐人

姜淑宁

推荐机构

PCF Sparkletots Preschool @ Buona Vista Blk 32

幼儿姓名

骆清晏（4岁/女）

创作的背景

在“动物”主题活动中，幼儿通过观察与讨论，了解母鸡的外形特征及其与鸡蛋的关系，建立对家禽基本特征的初步认知。在此基础上，开展制作“立体母鸡”的美术创作活动。幼儿运用画笔、水彩、羽毛、塑料眼睛、纸质鸡蛋等多样材料，进行个性化的艺术表达。

幼儿对作品的描述

骆清晏说：“这是一只母鸡。母鸡在草地上走来走去找食物。母鸡生蛋，我喜欢吃鸡蛋。”

教师的感想

创作“立体母鸡”的活动不仅激发了幼儿对动物形象的丰富想象力，还鼓励他们运用多种材料进行自主构思与艺术表达，发展初步的表征能力。幼儿通过为母鸡涂色、装饰羽毛、添加眼睛和鸡蛋，赋予作品个性化特征，在创作中外化了对动物形象的理解与情感体验。此活动同时有助于培养幼儿尊重生命、关爱动物的意识，促进幼儿认知、审美与情感的全面发展。

作品名称
我的邻居**推荐人**

陈明珠

推荐机构

MOE Kindergarten @ Waterway

幼儿姓名萧之恩（4岁/女）、沈恩希（5岁/女）、
林欣彤（5岁/女）、黄颖恩（5岁/女）**创作的背景**

美工作品《我的邻居》的创作灵感源自大图书《欢迎，欢迎！》。孩子们认识邻里中的不同族群，学习如何关心、尊重和感谢身边的人。老师带领K1的孩子开展了“社区半日游”的活动，让幼儿观察并认识各种社区设施。于是，老师引导幼儿通过美工活动《我的邻居》，表达他们对社区的观察、理解与感受，进一步培养他们尊重多元文化和建立友好邻里关系的意识。

幼儿对作品的描述

萧之恩：“我的邻居是住在我旁边，都是华人，但是我阿嬷家的邻居是马来人，我住在六楼。”

沈恩希：“我的组屋很高，很高，里面住着很多人，他们都是我的邻居，我喜欢我的邻居，我的邻居是印度人，我们都住在三楼。”

林欣彤：“我住的组屋很高，窗户有灰、蓝、绿和棕色的。”她特别说到：“我的邻居有些在家里，我没有看到他们，有些是马来人，有些是印度人，住在我旁边的是华人，你看，这是电梯，我住在十五楼。”

黄颖恩：“我的组屋是彩虹颜色的，我喜欢我的家，这里三个是女生，头发长长的，是我的朋友，还有一个男孩，我们一起在游乐场玩。”她还提到：“我的邻居是印度人和华人，我的组屋楼下有很多树，我喜欢游乐场。”

教师的感想

教师引导幼儿回顾对社区和邻居的观察与体验，并鼓励他们以绘画的方式进行表达。虽然所有幼儿创作的主题都是“我的邻居”，但每幅作品都展现出独特的视角与表达方式。有些孩子注重建筑外观的造型对比；有些则专注于邻居之间的互动情境；有些描绘邻居的服饰与表情；有些表现不同种族邻里间的和谐共处。正是这种对社区生活细节的用心观察和个人经验的融入，使得每幅作品都呈现出丰富而真实的社区图像。通过此次创作，幼儿不仅锻炼了空间构图与美术表现能力，更加深了对多元文化、邻里关系及归属感的理解，展现出他们眼中温暖而多彩的社区世界。



**推荐人**

高晓荣

推荐机构

PCF Sparkletots Preschool @ Pioneer Blk 991

幼儿姓名

段卿涵（4岁/男）

创作的背景

课程主题是认识自己的家。教师鼓励幼儿针对各个房间及房间内的物品等进行描述。幼儿在分享卫生间里的设施时，谈到在浴缸洗澡的乐趣。于是，老师抓住这一兴趣点，鼓励幼儿描述浴缸的形状、颜色、洗澡的经历以及当时的情景和感受，以情景再现的形式展现幼儿在浴缸中洗澡的快乐画面。

幼儿对作品的描述

- 1、这个大大的浴缸是我在酒店洗澡的时候。
- 2、我让爸爸帮我在浴缸里面放了香香的肥皂。
- 3、高老师您知道吗？有香香的肥皂就会有很多的泡泡。
- 4、我很喜欢这些泡泡，我画的泡泡是彩色的，可是酒店的泡泡是白色的，我喜欢彩色泡泡，我就画了彩色泡泡。
- 5、高老师您知道吗？我画这幅画的时候我想到了您教我的《大卫，不可以》里面有一幅图是大卫在家里的浴缸洗澡的样子。
- 6、我没有像大卫一样将玩具丢在浴缸，也没有一直开着浴缸的水。
- 7、高老师，我特别喜欢这幅画，你喜欢吗？
- 8、高老师你喜欢住酒店吗？我很喜欢住酒店，我还喜欢在浴缸里面洗澡。

作品名称
快乐的我

教师的感想

看着卿涵的作品，我仿佛看到了卿涵在浴缸中玩耍嬉戏的样子，能听到他咯咯咯的笑声，他用最简单的方式表达着内心最真挚的情感。这不仅仅是一幅儿童画，更是一个孩子快乐的童年缩影呀。

当卿涵提到《大卫，不可以》时，我意识到，老师的教导和幼儿的兴趣，是连接着现实与想象世界的桥梁。这幅作品让我更加坚信，每个孩子都是天生的艺术家。他们有着敏锐的观察力和丰富的想象力，他们总是能够用自己独特的方式表达自己内心的世界。作为老师，我有责任保护和引导孩子们的创作能力，让孩子们在艺术的海洋中自由翱翔。



《新幼跃报》第四期公开征稿

《新幼跃报》为学前华文教育电子双年刊，第四期预计于2028年发行。感谢各位同仁一直以来的关注与支持，现面向广大幼教工作者公开征稿，诚邀您围绕以下栏目踊跃来稿，分享实践智慧与专业思考。

一、征稿栏目及要求

栏目	内容方向	字数
课程与教学法	教学活动设计、课程方案、环境创设、戏剧/绘本/TPRS /STEM等教学法实践	1000—1500字
教师专业成长	教学反思、专业发展历程、教育案例、师幼互动心得	1000—1500字
教材教具	自制教具说明（含名称、目的、材料、操作步骤及照片）	500—800字
新幼画苑	幼儿美术作品（附创作背景、幼儿描述、教师感想）	250—300字

二、投稿须知

- 来稿须为未发表作品，请勿一稿多投。
- 请以 Word 或 PowerPoint (含图片) 格式发送至对应栏目联系人邮箱。
- 邮件主题请注明“第四期投稿+栏目名称+作者姓名”。

三、联系人及邮箱

- 课程与教学法: 王卫平老师 wpwang002@suss.edu.sg
- 教师专业成长: 钱怡君老师 yjqian002@suss.edu.sg
- 教材教具 / 新幼画苑: 孔得晶老师 estherkong002@suss.edu.sg

四、截稿日期

2027年5月30日 (暂定)

诚邀您执笔分享，共同推动新加坡学前华文教育的专业交流与持续发展!

如有疑问，欢迎电邮至 wpwang002@suss.edu.sg咨询。