

【教研前沿】

教师反馈如何激发幼儿高质量回应

——以幼儿园数学活动优质课为例

唐会晓（中国语言听力康复研究中心）

刘子煜（北京师范大学教育学部）

于亭亭（山东省青岛市市南区南湖路幼儿园）

【摘要】教师反馈是师幼互动的重要组成，对幼儿的认知和非认知能力发展具有关键意义。在集体教学活动中合理运用反馈策略，能为幼儿提供适当的学习支架，促进幼儿的知识建构和高阶思维发展。运用CLASS课堂互动质量评估工具，将集体教学活动中的教师反馈策略划分为ACDI和EbRQ两个大类下的12种类型，并结合案例分析进一步探索数学集体教学活动中教师反馈与幼儿回应层次的关系，发现教师使用最多的策略为追问和认可策略；组合策略中教师最常使用“认可—追问”策略；最能引起学生高水平回应的策略为“要求解释”。结合教师在策略使用上的得失，为教师如何恰当使用反馈策略提出建议：应重视课前准备质量，丰富反馈策略“资源库”；应聚焦幼儿回应深度，优化反馈策略“微循环”。

【关键词】数学集体教学；教师反馈策略；幼儿回应；师幼互动

一、问题提出

集体教学活动中是幼儿园的重要活动形式，其本质是通过有意义的对话、互动促进幼儿认知和非认知能力的发展^[1]。与幼儿自主活动相比，集体教学中的互动话语更加丰富，结构性更强。集体教学中的教师反馈包括教师对幼儿的行为表现、能力发展等做出的回应，具有促进幼儿智力和非智力因素发展的重要作用^[2]，是师幼互动的关键要素^[3]。2022年，教育部发布的《幼儿园保育教育质量评估指南》强调，要在互动中尊重回应幼儿的想法与问题，通过多种方式支持拓展幼儿学习^[4]。由此可见，给予幼儿适当反馈以支持幼儿发展的知识与能力是幼儿教师需具备的关键素养。

教师对幼儿言语、行为的反馈通常指向特定的学习任务，并且有明确的目的和内容^[5]。幼儿园数学活动是科学领域教学的重要内容，其主要目的是促进幼儿数学思维的发展^[6]。相比于数学概念和原

理等知识层面的学习，推理、思考和问题解决等高阶能力是数学集体教学活动更有价值的目标。这就要求教师不能依赖于“老师讲、幼儿听”的教学方式，而是需要根据幼儿表现灵活选择恰当的反馈策略，为幼儿提供适当的学习支架以促进幼儿的数学认知发展。相关研究表明，数学活动中的高质量反馈可以促进幼儿问题解决能力和概念理解能力等高阶思维的发展^[7]。

Sinclair和Coulthard发现了课堂话语的基本单元，即发起（Initiation）、幼儿回应（Response）和教师反馈（Feedback）3个环节组成的IRF结构^[8]。其中，反馈是IRF结构中的重要组成，即教师在幼儿回应后通过话语给出的信息，具有推动课程发展和促进幼儿继续思考的双重功能^[9]。而在数学集体教学活动中，高质量的教师反馈也能够引导幼儿在互动中实现知识建构，从而推动幼儿对数学概念的理解。尽管高质量反馈特征的分析思路人言人殊，但反馈

策略的重要性得到了诸多研究的一致认同^{[10][11]}。然而,多数研究并未提供关于幼儿认知水平的直接信息,究竟反馈的何种特征最能代表反馈质量仍然有待商榷。从课堂反馈的作用机制来看,幼儿认知能力的发展是通过课堂情境中的对话实现的,因此幼儿的互动话语水平是其当前认知水平的良好表征。由此,本研究依据布鲁姆认知目标分类框架提供的认知过程分类,对幼儿话语反映的认知水平进行评估。其中,从低级到高级,认知过程包括记忆、理解、应用、分析、评价和创造,体现了对“保持”和“迁移”两类教育目标的追求。

基于此,本研究首先使用量化分析方法考察所选案例中教师反馈策略的整体使用情况,再通过质性研究方法剖析教师使用不同策略对幼儿认知水平的影响,探讨代表性策略的得失之处,以期为幼儿教师如何恰当地使用不同的反馈行为提供参考借鉴。

二、研究方法

(一) 研究对象

本研究的数据来源为山东省教师教育网“一师一优课”平台(<https://1c1k.qteacher.com/>)提供的市级公开课课堂录像^①。根据《3-6岁儿童学习与发展指南》中与数学学习相关的内容,本研究选取了8节幼儿园大班集体数学活动作为样本,主题覆盖数与运算、形状与空间和生活数学(见表1)

表1 样本信息

序号	集体活动名称	主题	浏览量	时长
1	二等分	数与运算	2530	29min53s
2	按群计数	数与运算	1935	24min11s
3	花儿朵朵 (8的组成)	数与运算	1464	29min17s
4	自然测量	数与运算	1746	25min59s
5	图形之间的关系	形状与空间	1448	24min39s
6	区分左右	形状与空间	9109	26min41s
7	我的一天 (认识整点)	生活数学	1276	27min23s
8	认识人民币	生活数学	1324	28min26s
总计				216min29s

选择公开课样本的原因包括以下三点:(1)优课平台提供了多个地区、多所幼儿园的课堂录像,而不

仅仅限于特定地区的个别幼儿园,具有广泛代表性;

(2)本研究的核心是在微观互动层面观察师幼互动的特征,尽管公开课在整体特征上可能与常态课有所不同,但在微观层面呈现的特点仍然能为后者提供参考;(3)相比于青少年儿童,3-6岁幼儿的认知能力和社会情感能力远未成熟,在课堂互动中,配合教师“表演”的成分不会成为师幼互动的主导因素。

为了检验公开课样本在师幼互动方面的可参考性,比较本研究样本和已有的基于常态课的研究^[12]发现,二者存在类似的教师反馈特征,如“教师将学科术语转化成适宜于幼儿理解的数学语言”“教师在引发问题后并没有等待幼儿思考回答又接下一问题”等,这表明本研究的公开课样本在教师反馈层面上与常态课是比较相近的,因而具有一定程度的代表性。

(二) 研究工具

课堂互动评估系统(Classroom Assessment Scoring System, CLASS)是由Pianta等基于多项大规模国家级质量评估项目开发的一套评估系统,可用于学前教育课堂教学的师生互动的过程评估^[13],国内学者基于该评估系统已开展了大量研究。CLASS课堂互动评估系统是幼儿教师反馈行为的主流分析工具之一^[14],从反馈质量(Quality of Feedback, QF)维度对反馈策略进行了详细分类^[15]。据其分类,反馈策略包括扩充、澄清、具体反馈、认可、强化、暗示、辅助、来回交流、坚持、追问、要求解释、质疑,共12类。Chin依据幼儿先前回应的性质对反馈策略又做了进一步分类,包括直接指导(Affirmation/Correction-Direct Instruction, ACDI)和对话拓展(Extension by Responsive Questioning, EbRQ)两类^[16]。其中,ACDI更加关注幼儿对知识的理解和掌握,通过直接指导促使幼儿继续参与对话;EbRQ则强调通过启发式提问、提供线索等方式促进对话,通过接受幼儿的回应,接着提出另一个相关问题的方式拓展幼儿思维。本研究基于已有研究提供的教师反馈策略编码框架作出修订,分别归纳和概括了ACDI和EbRQ策略对应的描述和示例,并制订幼儿回应层次编码框架。

另外需要说明的是，“认可”策略的核心是对幼儿付出认知或情感努力的积极反馈，以鼓励幼儿继续参与活动为目标，而“强化”策略则旨在通过肯定幼儿的答案促使幼儿在后续对话中做出更多正确回应。在教学实践中，上述两类策略的应用场景和功能存在一定差异。然而在实际编码过程中，与已有研究^[17]发现的情况一致，研究者基于单一视角的课堂对话往往难以区分教师使用“认可”或“强化”策略的目的。因此，本研究把“认可”和“强化”策略合并为一类，以“认可”命名。

(三) 数据分析

1. 转录与编码

在转录阶段，使用“讯飞听见”平台 (<https://www.iflyrec.com/zhuanwenzi.html>) 对录像话语进行初步转录；研究者A根据课堂录像校对初步转录内容，并添加表情、动作、姿态、语气等信息；研究者B结合视频对转录内容进行复核；研究者A与研究B针对不一致进行讨论，最终达成一致。

在编码阶段，由研究者A对所有内容完成独立编码；由研究者B对内容再次进行编码；研究者A与研究B对不一致进行讨论并达成一致，最终两名研究者一致性信度达到97%以上。

2. 量化分析

基于编码结果，对不同策略类型和幼儿回应层次的整体分布进行描述，重点关注ACDI与EbRQ两类

策略之间是否存在差异；对单独策略和复合策略的使用情况进行描述，重点关注复合策略使用中的高频组合；对引发高水平回应的反馈策略进行统计。

3. 质性分析

结合量化分析的结果和不同反馈策略的意义，从样本中抽取师幼互动片段进行分析，重点关注不同策略受教师欢迎程度不同的原因；结合反馈策略的使用频率，以及低水平和高水平回应对应的反馈策略，选择典型案例进行分析，重点关注教师反馈在策略使用、策略导向和策略内容方面的差异，进而探索发现反馈策略对高水平回应可能的作用方式。

三、研究结果

(一) 量化分析结果

1. 教师反馈策略的整体分布 (见表2)

在8次数学活动中，EbRQ类别的教师反馈策略频数比ACDI更高，每次活动中ACDI和EbRQ两类反馈策略的分布情况基本一致。

一方面，ACDI和EbRQ类别下出现频率最高的教师反馈策略分别为“认可”和“追问”，占有策略数量的14.103%和38.996%，在平均每次活动中出现了16.50次和45.63次。每次活动中“认可”与“追问”策略均占较大比例，有时甚至超过其他策略类别的总和。值得注意的是，EbRQ类别下的“来

表2 教师反馈策略分布的描述统计表 (n=8)

反馈策略	均值 ± 标准差	最小值	最大值	总计	百分比(%) ^②
扩充	7.00 ± 4.24	2	14	56	5.983
澄清	1.63 ± 2.33	0	7	13	1.389
具体反馈	7.88 ± 3.91	0	13	63	6.731
认可	16.50 ± 12.01	7	45	132	14.103
ACDI	33.00 ± 12.21	23	61	264	28.205
暗示	3.75 ± 3.28	0	9	30	3.205
辅助	6.00 ± 3.34	1	11	48	5.128
来回交流	16.75 ± 9.36	4	36	134	14.316
坚持	2.75 ± 2.12	0	6	22	2.350
追问	45.63 ± 17.54	26	70	365	38.996
要求解释	5.13 ± 5.44	0	15	41	4.380
质疑	4.00 ± 1.31	2	6	32	3.419
EbRQ	84.00 ± 20.00	56	113	672	71.795
总计				936	100.000

“来回交流”策略占比也相对较高，达到14.316%。这一比例高于“认可”，而仅次于“追问”策略，表明在反馈策略总体中，“来回交流”也是一种相当常见的形式。“来回交流”是指教师通过与幼儿针对同一问题反复、多次地互动以推动学习进程。这一结果也表明，师幼常常在互动中围绕同一问题进行较长的问答，这为幼儿认知深度发展提供了基础条件。另一方面，“澄清”和“坚持”作为教师最少使用的两类策略，在平均每次活动中仅出现了1.63次和2.75次，其比例仅占1.389%和2.350%。

上述结果表明，基于幼儿回应继续追问是教师推动教学进程的主要手段，在幼儿给出回应后提供及时的积极反馈也是教师话语的重要组成部分。此外，在样本活动中，教师对幼儿错误或不完整的回应进行指正、拓展的话语则极为有限，这可能与公开课的性质有关。已有研究发现，在公开课前教师往往投入大量时间进行准备、排练^[8]，预设的教学目标限制了幼儿的多样化回应，因此在公开课上，“澄清”和“坚持”策略的使用相对较少。

2. 单独策略与组合策略的使用情况

在695个反馈话轮中，教师同时使用多个策略组合的比例为31.799%，使用单独策略、双策略组合和三策略组合的话轮分别有474个、201个和20个。由于教师在单个话轮中可能使用多个反馈策略，因此反馈策略的总数多于反馈话轮的数量^②。

对组合策略内容方面的描述统计发现，使用频数大于10的策略组合共有5类，按频次从高到低依次为“认可—追问”“扩充—追问”“具体反馈—追问”“辅助—追问”和“认可—来回交流”。其中，“认可—追问”的频数达到了51次，占有组合策略的23.077%。结合策略的定义，“认可”和“追问”的组合不仅能激发幼儿参与活动的积极性，而且能为幼儿搭建思维支架从而激发高认知回应。组合策略的使用更能体现出教师话语的丰富性，与“你真棒”“回答得很对”等单一评价相比，教师更倾向于在肯定幼儿的正确答案后，立即进行追问或者来回交流。

3. 反馈策略与幼儿回应层次的关系

幼儿的回应层次是评估教师反馈质量的直接指标，对幼儿回应层次整体情况的描述统计显示，次低阶回应是所有活动中均占最大比例，高阶回应的比例在整体课程中是最低的，但也超过了10%（见表3）。这说明尽管幼儿大部分回应是基于真实经验或直接观察，但也不乏高阶思维的参与。

表3 幼儿不同层次回应的分布情况

回应层次	均值±标准差	最小值	最大值	总计	百分比(%)
低阶回应	21.88±6.92	10	34	175	21.212
次低阶回应	68.25±15.53	49	88	546	66.182
高阶回应	13.00±6.41	3	20	104	12.606
总计				825	100.000

通过对幼儿高阶回应前的教师反馈话轮进行分析后发现，在104个幼儿高阶回应前共有98个教师反馈话轮和6个教师启动话轮。按ACDI和EbRQ两类策略分别对教师反馈进行频数统计，结果如表4和表5所示。需要注意的是，由于教师在单一话轮中可能同时使用多种反馈策略，因此表4和表5中不同策略对应的反应总数多于表3中的结果^③。

表4 伴随不同层次回应的ACDI策略分布情况

策略	低阶、次低阶回应	高阶回应	总计	高阶回应占比(%)
扩充	52	4	56	7.143
澄清	13	0	13	0.000
具体反馈	54	10	64	15.625
认可	113	21	134	15.672
总计	232	35	267	13.109

表5 伴随不同层次回应的EbRQ策略分布情况

策略	低阶、次低阶回应	高阶回应	总计	高阶回应占比(%)
暗示	26	4	30	13.333
辅助	44	4	48	8.333
来回交流	116	18	134	13.433
坚持	19	3	22	13.636
追问	325	40	365	10.959
要求解释	19	22	41	53.659
质疑	29	3	32	9.375
总计	578	94	672	13.988

在ACDI策略中，“认可”策略出现的频率最高，同时伴随着更多的高阶回应，而“澄清”策略没有伴随任何高阶回应。考虑到反馈策略伴随的不同层次回应数量可能与反馈策略自身的使用频率有关，对反馈策略类别和回应层次进行了 2×3 的卡方检验^⑤，并未发现显著结果（ $\chi^2=2.66$ ， $p=0.264$ ），说明在ACDI类别下，不同反馈策略的使用频率不影响高阶回应出现的概率。

在EbRQ类别中伴随高阶回应频率最高的策略是“要求解释”，即教师要求幼儿用具体的话语解释自己的操作或思维过程；最低的是“辅助”，即教师为幼儿提供直接支持以解决问题。卡方检验结果显示，EbRQ类别下的反馈策略使用频率与伴随的回应层次之间存在中等强度的显著关联。但事后检验仅报告了“要求解释”策略与其他策略之间的显著差异，表明“要求解释”策略伴随高阶回应的概率比其他策略更高，而其他策略之间则没有差异。

（二）案例分析结果

综合反馈策略本身和伴随高阶回应的频率，本研究选取了“具体反馈”“澄清”“坚持”和“要求解释”4类反馈策略，以及“认可—追问”这一组合策略进行案例分析，以探讨教师在具体情境下使用不同反馈策略的过程和结果。

1. “具体反馈”策略

在ACDI类别下，“具体反馈”策略的使用频数仅次于“认可”，平均每次活动中出现了7.88次。在本研究的样本中，教师通常使用“具体反馈”策略对幼儿的答案或行为进行具体解释，以帮助其他幼儿更加明确地理解问题。选择这一策略类别进行分析的原因在于，通过重新表述幼儿的回应，教师能以更加规范的话语向全班幼儿呈现相关的数学核心经验，因此，“具体反馈”策略是在个别幼儿的回应和全班之间建立有意义的联结的关键一步。下文片段节选自《按群计数》活动，在活动中，教师要求一名幼儿分享自己的操作方法^⑥：

T：咱们让他再数一遍吧，看他是不是按照他刚才说的，来，试一下。

C：五…

T：五。

C：十…

T：十，最后还剩？

C：四根，就是十四。

T：你看，她不仅会五个五个地数，还会用十加四等于十四呢！

当该幼儿回答了“最后还剩多少根”这一问题后，教师将其内在思维过程向所有幼儿进行了具体说明，即“五个五个地数”。不仅如此，通过对简单答案的解释和拓展，教师在肯定了该幼儿回答的正确性的同时，并未局限于“按群计数”这一课程主题，而是抓住幼儿回应中的思维亮点，完成了对“十加四等于十四”这一核心经验的呈现。“具体反馈”策略在上述片段中的应用，体现了教师对幼儿回应及其内在思维逻辑的把握，同时也反映出教师抓住呈现相关核心经验的教学契机的敏感性。

2. “澄清”策略与“坚持”策略

“澄清”是教师对错误回应的修正策略，“坚持”是教师在幼儿给出部分正确回应后推动完善答案的反馈策略，二者在师幼互动中都扮演着重要角色。特别是在数学集体活动中，幼儿当前的认知水平与任务难度之间存在差距在所难免，出现错误或似是而非的回应是课堂中的常见现象。然而，“澄清”和“坚持”策略在样本中仅分别出现了13次和22次，是所有策略中出现频率最低和次低的，且“澄清”是唯一没有伴随高阶回应的策略。以下片段节选自《图形之间的关系》活动，在活动中，教师要求幼儿看组合图形并回答问题：

T：从上往下的顺序看，最先看到的是三角形还有什么形状？

C：长方形。

T：哎，这是个什么图形？这是一个正方形，这个机器人是个正方形，正方形有几个？（澄清）

C：2个。

T：数一数。（坚持）

C：一，二，三，四。

T：几个正方形？

C：4个。

在以上片段中“澄清”策略和“坚持”策略各出现了1次,说明教师并未忽略幼儿的错误回应。然而,在案例中,“澄清”的功能仅仅是纠正错误,而不涉及对原因的分析,与“追问”策略的结合使得互动转向了其他主题;“坚持”则与“辅助”策略结合,给幼儿提供了具体方法的指导。实际上,教师并未意识到错误的根本原因可能在于幼儿对长方形和正方形特征的混淆,因此对错误回应的反馈是简单和随意的。

在数学集体活动中,幼儿思维的直观性与数学内容的抽象性、概念性和逻辑性的冲突会增添课堂中的不确定性^[19],幼儿的错误回应可能意味着幼儿已有知识经验与新问题的不匹配,同时也意味着幼儿迈向更高认知发展阶段的可能性。建构主义学习理论认为认知冲突是幼儿接受新经验的必要途径,但幼儿往往不能自发地解决认知冲突,而需要教师或同伴的帮助。“澄清”和“坚持”能为幼儿掌握新的数学知识提供重要的引导和支持,这两类策略的缺失可能说明对幼儿错误的潜在价值不够重视,而对错误回应的不当归因则阻断了幼儿从错误中学习这一路径,不利于教师“对症下药”,促进幼儿对数学概念的建构。

3. “要求解释”策略

“要求解释”是伴随幼儿高阶回应频率最高的反馈策略,在41次反馈后共出现了22次高阶回应,伴随比例达到了53.659%。“要求解释”的核心是帮助幼儿阐述、证明或监控自己的思维和行动,为促进幼儿高阶思维发展创造机会。通过这一策略,在教师适当的引导下,幼儿能用自己的话清楚说明操作或回答背后的原因。以《按群计数》活动中的片段为例,教师要求幼儿数桌子上的棒棒糖,并对其计数方式进行提问:

T: 哪位小配货员能来说说怎么数的? 来, 这个小配货员, 请你说说。

C: 我是先用一只手的的一个点的, 一二三四五六七……, 一共十四根。

T: 她是围着棒棒糖一圈, 一个一个数的。哎, 有没有要提醒小朋友的? 在数的过程中要注意什么?

C: 注意不要数重复了, 不要跳着数, 还不要漏掉。

通过指名的方式, 教师要求特定幼儿使用自

己的语言说明数数的过程。接着, 在幼儿给出回答后, 教师抓住了操作中的关键点“指着这一根棒棒糖”继续提问, 要求幼儿用自己的话解释思维过程, 藉此契机促进幼儿数学思维的发展。

4. “认可—追问”策略

“认可”和“追问”分别是ACDI和EbrQ类别下使用频数最高的两类策略, 分别出现了132次和365次, 而在组合策略中, “认可—追问”策略的使用频数同样最高, 达到51次。然而, 进一步的分析发现“认可—追问”的策略组合在多数情况下并未发挥促进深入思考的功能, 而仅仅作为一种推动课程进程的策略出现。以《我的一天》活动中的片段为例:

T: 现在到什么时候了?

Cs: 12点。

T: 长长的针和短短的针都指向12的时候, 现在就是12点。中午12点的时候, 小明在做什么?

Cs: 吃饭。

T: 他吃饭吃得可真香。吃得好, 身体的营养才能变得好, 对不对?

Cs: 对。

T: 我们接下来往后看一看, 老师数三、二、一, 出现了哪一个时间, 看谁说的速度最快, 好不好?

Cs: 好。

在这一案例中, 教师并未要求幼儿进行高水平的回应, 而是要求幼儿以“对”“好”等进行预设内的回应, 虽保证了课程的顺利推进, 但也阻断了幼儿认知层次的发展。在单次活动中, “追问”策略可能出现有58次之多, 但是引起高阶回应的仅有3次, 这说明教师所使用的“追问”策略质量较低, 对于教学的意义十分有限。具体而言, 问题在于教师往往在简单肯定幼儿回应后, 使用封闭性的设问方式引发符合预设的回应, 如“好不好?”“对不对?”等, 并且没有预留充分的回应时间, 就再次发起新一轮的追问。

四、结论与建议

(一) 结论

师幼互动是保证学前教育过程性质量的核心,

集中体现了教师对幼儿发展的影响^[20]。在数学集体活动中,师幼互动是呈现核心经验的主要途径,也是教师培养幼儿数学思维、促进幼儿认知发展的重要手段。通过对8节幼儿园大班数学活动课中师幼互动的微观分析,本研究在幼儿园数学活动中发现:

(1) 教师采用的反馈策略以启发式提问、提供线索等激发幼儿更高认知回应的反馈类别为主,但在具体策略的使用上存在较大差异;(2) 教师主要通过“追问”“来回交流”和“认可”等具体反馈策略促进幼儿对活动的持续和深度参与,而对“澄清”“坚持”等旨在修正幼儿错误回应的策略使用最少;(3) 教师在相当大比例的话轮中组合使用不同策略,其中以“认可—追问”组合最为常见;(4) 在EbRQ类别下,“要求解释”策略伴随高阶回应的概率显著高于其他策略。

总的来看,教师在数学活动中的反馈体现出以下积极特征:其一,教师能根据幼儿的回应提供及时的反馈,并且关注到幼儿的话语和操作中体现出的内在思维过程;其二,教师能根据幼儿当前发展水平和教学目标的差距提供适当的反馈,通过多种策略的组合或接续使用促进幼儿发展;其三,教师能根据教学的实际需要,对反馈策略进行一定的调整,以维持教学的顺利开展和推动教学目标的完成。需要说明的是,上述研究是基于幼儿园大班数学活动的分析得出的,并且由于样本的特殊性,在推广本研究的部分发现时,还需对适用对象进行具体分析,具体而言,比如公开课样本的性质可能限制了“澄清”和“坚持”策略的使用。尽管如此,通过对所有活动共同点的分析,本研究在整体趋势上的发现,包括教师对不同策略的使用偏好、组合策略的使用占有一定比重、“要求解释”策略伴随更高概率的高阶回应等,仍然具有一定的代表性与参考价值。

(二) 建议

基于上述发现,本研究针对幼儿教师如何更有效地激发幼儿的高质量回应提出以下两点建议:

第一,重视课前准备质量,丰富反馈策略“资源库”。备课是教师上好一堂课的前提,而“备设

问”则是备课的关键所在^{[21][22]}。在强调思维发展的数学活动中,不同的问题情境需要教师采用对应的教学策略,有的放矢的设问更能维持幼儿的学习兴趣,层层递进地塑造幼儿的高阶思维。然而从本研究的样本来看,不同反馈策略的使用频数相差极大,其中频数最高的策略出现了365次,而最低的策略仅有13次,说明教师对特定反馈策略存在较为明显的偏好。策略偏好带来的是课堂秩序的稳定,但同时也牺牲了幼儿认知发展的更多可能性。例如,当幼儿的回应超出教师预期时,教师往往不能激活“质疑”等策略以引导幼儿更加积极、主动地参与讨论,而是采用形式简单的“认可”和封闭式的“追问”策略应对以掌握互动的主导权。这一问题的出现固然与公开课的性质相关,但常态课的教学中也可能存在类似现象。因此,教师在准备课堂提问时,可以考虑更加多样化的反馈策略,尤其是“质疑”“坚持”等旨在激发幼儿认知冲突的策略,接着通过“具体反馈”“来回交流”等策略深入浅出地帮助幼儿理解学习内容。总之,在备课时提高反馈策略准备的精细程度,不仅有助于教师更加灵活地处理课堂情况,更有助于促进幼儿高质量地参与师幼互动。

第二,聚焦幼儿回应深度,优化反馈策略“微循环”。《3-6岁儿童学习与发展指南》指出,应“注重引导幼儿通过直接感知、亲身体验和实际操作进行科学学习”。可见,幼儿在科学领域的学习和发展是在感知、体验和操作的动态过程中实现的,而在具体的活动中,这一过程往往是不断循环的螺旋式发展。对教师来说,使用多种反馈策略的组合有助于促使幼儿从不同角度思考问题,更加多样化的策略使用也能为幼儿调动多种感官接收核心经验提供机会。在本研究的样本中,虽然同一话轮中使用多种策略组合是常见现象,然而在221次组合策略的使用中,伴随高阶回应的仅有27次,占比仅为12.217%,并没有超越单独策略的占比,说明组合策略的使用并未带来更多幼儿的高阶回应。究其原因,是教师在使用策略时推进教学环节的目的性过于强烈,限制了策略功能的多样性,导致不同

策略的组合并没有产生“一加一大于二”的效果。比如，“追问”与其他策略的组合是最受教师欢迎的组合方式，但实际上，教师通常通过与之组合的其他策略来收束当前互动，而把“追问”仅作为转换话题的工具。由此，教师需在授课时关注幼儿的回应深度，充分发挥反馈策略及其组合功能的多样性，方能有助于明确教学目标，抓住促进幼儿思维发展的教育契机，促进幼儿高阶思维的发展。

注释：

①“一师一优课、一课一名师”是由教育部基础教育和中央电化教育馆主办、各地教育部门组织开展的优质课创评活动。

②百分比(%)数据保留到小数点后3位，但由于四舍五入，ACDI和EbRQ类别下不同策略比例加总与基于总数直接计算得到的结果略有出入。为免赘余，下文类似情况不再专门标注。

③在反馈策略(936)=单独策略(474)+双策略组合话轮(201)×2+三策略组合话轮(20)×3。

④在伴随高阶回应的98个教师反馈话轮中，有71个单独策略、23个双策略组合和4个三策略组合，因此反馈策略总数=71+23×2+4×3=129，低阶、次低阶回应同理。

⑤其中“澄清”策略的期望频数小于5，故未包含在卡方检验中。

⑥策略对应的话语加粗标注。下同。

参考文献：

[1]肖思汉，刘畅.课堂话语如何影响学习——基于美国课堂话语实证研究的述评[J].教育发展研究，2016(24): 45-54.

[2]刘秀丽，刘航，朱宇宁.师幼互动质量评价工具的述评及其对幼儿教育的启示[J].东北师大学报(哲学社会科学版)，2021(3): 156-164.

[3]杨田，韩春红，周兢.专家型幼儿园教师课堂言语反馈的特征分析[J].学前教育研究，2020(10): 54-62.

[4]教育部关于印发《幼儿园保育教育质量评估指南》的通知[EB/OL].(2022-02-11)[2024-04-15].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3327/202202/t2022_0214_599198.html.

[5]叶子，庞丽娟.师生互动的本质与特征[J].教育研究，2001(4): 30-34.

[6]熊庆华，庞丽娟，陶沙，等.教师对幼儿数学能力评价

准确性的研究[J].学前教育研究，2003(2): 29-31.

[7]JOHNSON JACQUELINE.Levels of feedback observed in kindergarten classrooms: Perceptions and reality[D].Johnson City: East Tennessee State University, 2017.

[8]SINCLAIR JOHN, COULTHARD MALCOLM G.Towards an analysis of discourse[J].The Modern Language Journal, 1977, 61: 7-40.

[9]HU BIYING, LI YUANHUA, ZHANG XIAO, et al.The quality of teacher feedback matters: Examining Chinese teachers' use of feedback strategies in preschool math lessons[J].Teaching and Teacher Education, 2021, 98: 103253.

[10]HATTIE JOHN, TIMPERLEY HELEN.The power of feedback[J].Review of Educational Research, 2007(1): 81-112.

[11]GAMLEM SIV M, MUNTHE ELAINE.Mapping the quality of feedback to support students' learning in lower secondary classrooms[J].Cambridge Journal of Education, 2014(1): 75-92.

[12]田方，黄瑾.幼儿园数学教学活动中的互动分析——基于视频的微观情境分析[J].学前教育研究，2019(7): 69-80.

[13]PIANTA ROBERT C, LA PARO KAREN M, HAMRE BRIDGET K.Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3[M].Baltimore, US: Paul H.Brookes Publishing Co., 2008: xi, 112.

[14]吴琼，樊俊杰.CLASS工具在我国学前教育研究中的应用及建议[J].现代教育科学，2020(4): 150-156.

[15]CHIN CHRISTINE.Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses[J].International Journal of Science Education, 2006(11): 1315-1346.

[16]HU BI YING, GUAN LIN, LI YUANHUA, et al.Feedback matters: Examining the use of feedback strategies by Chinese preschool teachers in science lessons[J].Early Childhood Education Journal, 2022(8): 1355-1371.

[17]沈俊，严文琪，宋云梅.幼儿园研讨型公开课存在的问题及其解决对策[J].学前教育研究，2011(3): 38-40.

[18]张莉.对幼儿园数学教育中现存问题的思考[J].学前教育研究，2000(2): 36-37.

[19]叶子，庞丽娟.师生互动研究述评[J].学前教育研究，2009(3): 44-48.

[20]郭立强.电子技术基础课程的设问教学研究[J].吉林省教育学院学报，2017(5): 88-90.

[21]汪玉琴.“双减”背景下小学数学课堂教学策略[C]//对接京津——社会形态基础教育论文集.廊坊市应用经济学会，2022: 2125-2127.

原载《教育导刊》(广州)，2024.8.36~47