

小学“测量”教学中真实体验活动的设计与实施

■ 米仁乾

在小学数学课程中，“测量”不仅是“数与代数”与“图形与几何”领域的重要交汇点，更是连接数学知识与现实生活经验的关键纽带。然而，长期以来，测量教学往往被简化为单位换算、公式记忆与机械计算，学生虽能熟练完成“3米=()厘米”这类题目，却在实际生活中难以估测一张课桌的长度或一瓶水的容量。这种知与行的脱节，反映出教学中对体验的忽视。真正的测量学习，不应止于纸面操作，而应根植于真实情境中的感知、操作与反思。唯有通过精心设计的真实体验活动，学生才能建立起对长度、质量、时间等量感的直观理解，使抽象的计量单位转化为可触摸、可比较、可运用的生活认知。

真实体验活动的设计，应立足于学生熟悉的生活场景，强调动手实践与多感官参与。这意味着教学不应局限于教室四壁之内，而应主动链接儿童日常可触可感的经验世界——从书包的轻重、课桌的长短，到上学路上的时间、一碗饭的温度，这些鲜活的生活片段都可成为测量学习的起点。例如，在教学“认识厘米”时，我并未直接出示尺子讲解定义，而是先让学生用拃、步以及铅笔等身体或常见物品作为非标准单位，测量课桌的长度。学生很快发现：同一张桌子，不同人的拃量出的结果

不同，同一人用铅笔量也因摆放间隙产生误差。这一认知冲突自然引出统一标准的必要性。随后，我引入厘米尺，引导学生寻找“身边的一厘米”——指甲盖的宽度、橡皮的厚度、田字格的边长。再如，在“认识千克”一课中，我提前准备了1千克的盐、砂糖、大米和棉花，让学生轮流掂量，感受“同样重”的不同物体在体积上的巨大差异。有学生惊讶地说：“原来一公斤棉花这么轻飘飘的，但提起来居然这么累！”这种通过身体感知建立的量感，远比单纯告知“1千克=1000克”更为深刻。此外，在时间一课教学中，我设计一分钟挑战活动：学生尝试在一分钟内写字、跳绳、静坐，结束后分享感受。许多孩子意识到：“写数字一分钟好长，可玩的时候一眨眼就没了。”这些源于真实体验的感悟，使时间单位不再是钟面上的刻度，而成为与生命节奏相连的具体经验。

在实施过程中，教师需注重活动的结构性与思维的引导性，避免体验流于形式。一次在教学“面积单位”时，我组织学生用1平方分米的正方形纸片铺满桌面。起初，学生随意摆放，留下大量缝隙。我并未立即纠正，而是提问：“这样铺，能准确知道用了多少个吗？为什么？”学生在讨论中逐渐意识到密铺与无重

叠的重要性，进而理解面积是覆盖程度的度量。又如，在“测量操场长度”综合活动中，学生分组设计测量方案：有用卷尺逐段量的，有用步测估算的，还有用自行车轮周长推算的。测量结束后，各组汇报数据并分析差异原因。有一组发现步长不一致导致误差，另一组则因卷尺未拉直而结果偏小。这些反思过程，使学生不仅掌握了测量技能，更发展了问题解决与批判性思维能力。真实体验的意义，正在于让学生经历“尝试—发现问题—调整方法—优化结果”的完整探究链条。

综上所述，小学测量教学的价值，不在于学生能背出多少单位进率，而在于能否在真实世界中灵活运用测量思维。通过精心设计贴近生活、强调操作、鼓励反思的真实体验活动，学生得以在做中学、错中学、思中学，逐步建立起对“量”的直觉与判断力。当一个孩子能用手比出大约10厘米来判断书本是否能放入书包，或通过掂量选择合适的快递包装，测量才真正实现了其教育意义的目标。作为教师，我们应努力让数学走出课本，走进学生的手掌、脚步与日常生活之中，使每一次测量，都成为连接抽象符号与真实世界的生动实践。

（作者单位：利川市文斗镇文斗小学）

小学数学教学中“错误资源”的转化与利用策略

■ 冉 潺

在小学数学教学过程中，学生因认知水平、思维特点及知识经验的局限，出现各种解题错误是普遍且正常的现象。传统教学往往将错误视为需要迅速纠正的“问题”，教师习惯以标准答案为唯一尺度进行评判，忽视了错误背后所蕴含的思维轨迹与认知冲突。然而，随着建构主义学习理论的深入影响，教育者逐渐认识到：错误并非学习的对立面，而是学习过程中的自然产物，是学生思维活动真实运行的“显影”。若能科学识别、合理引导并有效转化这些“错误资源”，便能将其转化为促进深度理解、激发思维进阶的重要契机。如何在日常教学中实现这一转化，是提升数学课堂实效、落实核心素养的关键所在。

错误资源的价值首先体现在对概念理解偏差的揭示上。学生在学习新知时，常因已有经验的负迁移或对抽象概念的片面理解而产生系统性错误。例如，在三年级“两位数乘一位数”教学中，部分学生计算“ 14×6 ”时得出“64”的结果，其过程显示：个位“ $4 \times 6 = 24$ ”，记“4”进“2”；十位“ $1 \times 6 = 6$ ”，却未加进位“2”，直接写为“6”。这一错误反映出学生对“进位”仅停留在机械记忆层面，尚未建立“计数单位累加”的本质认知。若仅以红叉否定，学生可能

下次仍犯同类错误。为此，我引导其用小棒操作：先摆六组14根，再逐组累加。当个位累计36根时，学生自然产生“每十根捆成一捆移至十位”的动作，直观体会到“进位”的实际意义，从而实现从形式到本质的理解跨越。又如在五年级“组合图形面积”练习中，有学生误将拼接图形的面积计算为“各部分之和再减去公共边”，实则并无区域重叠。这一错误暴露了学生受“容斥原理”影响，混淆了“边界共享”与“区域重叠”的区别。通过组织小组画图辨析，学生逐步厘清概念边界，明确了面积计算的基本原则。此类案例表明，错误往往是学生思维迷思的“信号灯”，教师若能顺势引导，便可将其转化为深化理解的支点。

此外，课堂问答与即时反馈环节中的非常规答案，也常成为激发深度思考的契机。学生在口头表达中暴露出的逻辑跳跃或概念混淆，往往是书面作业难以呈现的思维细节。如在《分数的初步认识》教学中，有学生将“平均分成3份，每份是多少”答为“吃掉一份，剩下的就是三分之一”。此言虽谬，却真实反映了其对“部分”与“剩余”概念的混淆。我没有直接否定，而是请其用圆形纸片现场演示，其他学生随即指出：“吃掉的是1/3，剩下的是2/3！”一

场关于分数基准量的自发讨论由此展开，使原本模糊的认知变得清晰。这类错误因其未经修饰，更具研究价值。为营造安全氛围，我在班级设立“错题共享栏”，鼓励学生匿名提交“最有启发性的错题”并附上“我当时是怎么想的”。每周开展“错题诊所”活动，由学生轮流担任“小医生”分析病因、提出建议。这种非评判性的机制，既保护了学生的表达意愿，又使错误成为集体反思的公共资源，有效促进了元认知能力的发展。

总之，学生在数学学习中产生的错误，本质上是其思维活动的真实外显，是教学过程中不可多得的生成性资源。教师若能摒弃“纠错即完成”的传统观念，转而以研究者的眼光审视错误，以引导者的角色搭建反思支架，便能将“错”转化为“通”的桥梁。通过具象操作化解抽象困惑，借助对比辨析澄清概念迷思，利用集体研讨激发思维碰撞，错误便不再是学习的负担，而成为推动理解走向深刻的的动力。唯有如此，数学课堂才能真正成为允许试错、鼓励探究、尊重差异的学习共同体，让每一个看似歪斜的算式，都成为通往严谨思维的必经之路。

（作者单位：利川市文斗镇文斗小学）

基于文化自信的小学古诗文阅读教学实践与思考

■ 杨俊

中华优秀传统文化是中华民族的精神命脉，古诗文作为其璀璨瑰宝，承载着先人的智慧结晶与审美理想。在全球化与多元文化激荡的今天，于小学阶段扎实开展古诗文阅读教学，其意义早已超越单纯的语文学习与知识积累，更在于引导少年儿童亲近文化根脉，汲取精神滋养，奠定文化自信的坚实基础。文化自信并非抽象的概念，它是个体对自身文化传统深切认同后产生的自豪感与坚定感。小学古诗文教学正是要通过生动可感的方式，让中华文化的独特创造、价值理念和鲜明特色深入童心，使学生在潜移默化中生成对民族文化的深厚情感与自觉认同，为他们打下一生受益的精神底色。

基于文化自信培育的目标，小学古诗文教学需打破传统的逐字逐句串讲、过度依赖机械记忆的窠臼，转向以学生为主体、以情感体验为核心、以文化浸润为路径的创新实践。我们首先注重创设丰厚的文化情境，利用多媒体技术再现诗词中的画面：学习《望庐山瀑布》，便播放瀑布奔涌的壮阔景象，配以雄浑古乐，让学生直观感受“飞流直下三千尺”的

磅礴气势；学习《静夜思》，则营造静谧月夜氛围，引导学生遥想诗人望月思乡的情愫。情境的渲染能迅速拉近学生与古人的心理距离，使诗文学习成为一次穿越时空的文化之旅。其次，我们着力于朗读涵泳与情感共鸣，通过范读、个别读、配乐读、吟诵等多种形式，引导学生在反复吟咏中体味汉语的音韵之美、节奏之妙，感受文字背后跃动的情感与生命，如《悯农》的沉郁顿挫，《江南》的欢快明朗，都在琅琅书声中得以鲜活呈现。

再者，我们积极探索跨学科融合与项目式学习，让古诗文“活”起来。将诗文学习与美术结合，鼓励学生为《小池》“泉眼无声惜细流”配画，用画笔描绘心中的诗意；与音乐结合，为《春晓》谱上简易曲调进行吟唱；与综合实践活动结合，开展“寻找校园里的诗”项目，引导学生观察自然，尝试用诗句描绘所见所感。此外，我们更深入挖掘诗文背后的文化内涵与时代价值，如学习《游子吟》时，不仅理解慈母之爱，更探讨“孝亲”传统在当下的意义；学习《登鹳雀楼》“欲穷千里目，更上一层楼”，感悟其不断进取的精神如何激励今人。这种

连接古今的解读，使古老诗文成为涵养学生品德、启迪人生智慧的宝贵资源。

经过一段时间的实践，我们欣喜地看到，学生面对古诗文时，眼中少了疏离与畏难，多了兴趣与探索的光芒。他们开始主动在习作中引用诗句，乐于参与经典诵读活动，并能就诗文内容发表自己的见解，文化认同感与表达自信显著增强。然而，教学探索永无止境。我们也清醒认识到，部分教师自身文化底蕴与教学创新能力的不足，如何科学地评价学生文化素养的提升，以及如何将学校教学与家庭文化氛围营造形成合力等问题，仍需持续研究破解。

展望未来，小学古诗文教学的道路宽广而深远。我们应该继续坚守中华文化立场，以更加开放、创新、包容的姿态，不断深化教学改革，丰富实践路径。要让每一首古诗、每一篇古文，都成为浇灌儿童心灵的文化甘泉，让文化自信的种子在稚嫩的心田里深深扎根，茁壮成长，最终绽放出继承传统、面向未来的灿烂花朵，为培养担当民族复兴大任的时代新人奠定坚实的人文根基。

（作者单位：利川市东城街道办事处岩洞寺小学）

初中英语以读促写教学模式的实效性研究

■ 赵彩虹

在当前初中英语教学不断深化的背景下，如何有效提升学生的书面表达能力，已成为广大一线教师关注的核心议题。写作作为语言输出的重要形式，不仅考查学生的词汇语法掌握情况，更反映其思维逻辑与综合语言运用水平。然而现实教学中，学生普遍面临“无话可写、有话难写、写了不顺”的困境，其根源在于长期存在的读写割裂现象——阅读课重理解轻表达，写作课缺陷入少支架。正是在这样的教学痛点下，“以读促写”作为一种基于语言习得理论的教学模式，逐渐展现出其独特的实践价值。该模式主张依托阅读文本提供真实语料支撑，通过系统化设计实现从理解到表达的自然过渡，从而破解写作教学中的资源匮乏与路径模糊问题。

具体实施过程中，“以读促写”并非简单的“读后写一段”，而是一个需要精心架构、层层推进的动态过程。其关键在于教师能否在读与写之间搭建清晰、可操作的迁移桥梁，使学生不仅能读懂文章，更能从中提取可复用的语言结构与思维框架。例如，在教授八年级下册 Unit 7“What’s the highest mountain in the world?”时，我选取课文这一说明性文本作为写作范本，因其语言简明、数据翔实、结

构规整，具备较强的模仿价值。在完成基本阅读任务后，我没有急于布置写作，而是引导学生开展文本“解构”，圈出比较级句型（如“It is ... meters higher than ...”），标注表示数量与范围的表达（如“cover an area of”、“weigh up to”），分析段落内部的主题句与支撑细节之间的关系。随后，我布置写作任务：“Write a passage about the Yangtze River, the longest river in China.”并提供关键词汇表和句型提示卡。结果显示，大多数学生能够自觉模仿原文结构，使用复合句式、组织内容也呈现出“总一分一述”的清晰脉络。可见当阅读材料与写作任务在主题、体裁和语言特征上形成有效呼应时，“以读促写”能显著降低学生的认知负荷，激发其语言产出的信心与能力。

进一步观察发现，该模式的实际成效还高度依赖于教学环节的精细化设计与阶段性引导。若仅提供范文而不进行显性的语言提炼与结构解析，学生往往只能进行表面模仿，难以实现深层迁移。因此，我在实践中逐步形成了“读一析一仿一创”的四步教学路径：首先确保学生理解文本主旨与细节；继而聚焦语言形式与篇章组织，开展有针对性的分析

（作者单位：利川市凉雾乡民族初级中学）

游戏化教学在计算教学中的应用

■ 柯凤梅

在小学数学教学中，计算能力是学生数学素养的重要基石。然而，传统的计算教学往往依赖机械重复、大量练习，容易使学生感到枯燥乏味，尤其在低年级阶段，学生注意力易分散，学习动机不稳定，单纯的“算一算、练一练”模式难以维持持久的学习热情。如何让计算课“活”起来，让学生在轻松愉悦的氛围中提升运算能力，成为一线教师亟须破解的难题。近年来，我尝试将游戏化教学理念融入日常计算训练，通过创设情境、设计规则、引入竞争与合作机制，使计算过程变为学生主动参与的智力活动。实践表明，合理运用游戏化策略，不仅能有效激发学习兴趣，更能促进算法理解与思维发展，实现“乐学”与“会算”的有机统一。

在具体实施中，需注重将游戏与教学目标紧密结合，避免“为玩而玩”的形式化倾向。游戏不是课堂的点缀或奖励手段，而应作为实现教学目标的重要载体和学习路径。每一项游戏的设计都必须服务于特定的数学内容与能力发展需求，明确指向算理理解、算法掌握、运算熟练度提升或思维策略优化等核心任务。例如，在教学“20以内进位加法”时，我设计了“凑十小勇士”闯关游戏。学生扮演“数字战士”，手持1~9的数字卡片，寻找能与自己数字相加得10的“搭档”，并大声说出算式：“7和3是好朋友，7加3等于10！”这一过程不仅强化了“凑十法”的思维路径，也通过角色代入增强了参与感。随后进入“进位挑战营”，学生抽取两张数字卡，若和超过10，则需说出完整的拆分过程：“8加5，先把5分成2和3，8加2得10，10加3得13。”闯关成功者可获得“计算小达人”徽章。又如在“表内乘法”教学中，我引入“乘法扑克赛”，两人一组，各出一张牌，先正确报出乘积者赢得两张牌，最先收完牌者获胜。这种即时反馈与适度竞争的机制，极大提升了练习的

密度与积极性。还有“口算迷宫”“数字接龙”“超市购物算账”等情境游戏，让学生在模拟生活任务中运用计算，体会数学的实用性。这些游戏虽形式各异，但都紧扣计算核心，使学生在动口、动手、动脑中实现技能的自然内化。

值得注意的是，游戏化教学的成功不仅在于“有趣”，更在于“有思”。真正的教学价值，恰恰蕴藏在那些能引发认知冲突、促进策略选择、推动合作反思的游戏环节之中。一次在“加减混合运算”练习中，我组织“小火车”接力赛；每组学生依次完成一道题，前一题的结果是下一题的起始数。起初学生只关注速度，导致错误频出。于是我暂停游戏，引导学生反思：“为什么我们跑得快却总脱轨？”学生发现，一人出错，全组前功尽弃。此后，他们开始主动检查同伴的答案，甚至在轮到自己前默默心算预判。这个意外的生成让我意识到，游戏不仅能练习计算，还能培养责任感与合作意识。此外，我也注重游戏后的总结环节，常设“最佳策略奖”“进步之星”等多元评价，引导学生关注过程而非仅看输赢。同时，坚持“游戏为辅、目标为本”的原则，避免过度依赖游戏冲淡数学本质。

游戏化教学为计算课堂注入了活力，使原本单调的训练变得生动而富有挑战性。它通过情境创设、规则驱动与情感激励，调动了学生多感官参与，提升了学习的主动性与持续性。然而，游戏只是手段，发展学生的计算能力与数学思维才是根本目的。教师在设计与实施中，必须把握好“趣味”与“思维”的平衡，确保游戏服务于教学目标，而非喧宾夺主。当游戏真正成为学生理解算法、巩固技能、发展策略的桥梁时，计算教学才能实现从“我要算”到“我要算”的转变，让每一个数字在童年的课堂里跳出智慧的节奏。

（作者单位：利川市东城街道办事处岩洞寺小学）

小学作文教学中的人工智能探究

■ 朱慧

在传统的小学语文课堂中，作文教学始终面临着诸多挑战。教师们习惯于采用“命题—学生写作一批改讲评”的固定模式，这种模式虽然操作简便，却往往难以激发学生的写作热情。孩子们面对空白的稿纸，常常感到无从下笔，写作变成了一种负担而非享受。而教师们也受限于时间和精力，很难对每篇习作进行深入细致地指导，批语往往流于形式，难以触及写作的本质问题。正是在这样的教学困境中，人工智能技术如一股清泉，为作文教学注入了新的活力。它不再是遥不可及的高深科技，而是逐渐成为教师手中的得力助手，学生身边的创意伙伴。通过智能写作平台、语言处理工具和个性化推荐系统，人工智能正在重塑写作教学的生态，让每一个孩子都能在技术的支持下，找到表达的勇气，书写属于自己的精彩篇章。

人工智能在作文教学中最令人瞩目的应用，莫过于它激发学生创作灵感的独特魅力。想象这样一个充满科技感的写作课堂：当孩子苦于“我的暑假生活”不知如何下笔时，智能写作助手能够通过智能问答，像一位耐心的导师般引导思考——“你去过海边吗？海浪的声音是怎样的？捡到的贝壳有什么特别之处？当时的心情如何？”在这种启发式的对话中，写作不再是令人畏惧的任务，而变成了一次有趣的探索之旅。智能系统还能基于大数据分析，根据学生的年龄特征和兴趣爱好，精准推荐合适的范文和写作素材，就像一位无所不知的文学向导，随时为孩子们打开通往文学世界的大门。更令人惊叹的是，这些智能工具能够即时生成层次分明、结构清晰的写作大纲，帮助孩子理清思路，搭建文章框架，让写作过程从杂乱无章变得有条不紊，犹如为初学写作的孩子提供了专业的创作脚手架。

当然，我们必须清醒地认识到，人工智能永远无法替代语文教师在作文教学中的核心地位。技术再先进，也难以复制教师那充满温情的鼓励眼神、声情并茂的范文朗读，以及那些恰到好处、饱含智慧的肢体语言。最理想的教学图景，是人与人工智能的完美协奏——让技术处理那些重复性、基础性的工作，而教师则将更多精力投入到启发思维、陶冶情操、培养审美等高阶教学中。教师可以充分利用AI提供的数据分析，准确把握每个学生的写作特点和薄弱环节，从而实现真正的个性化教学。在这个机协同的新时代，小学作文教学正在经历一场深刻的变革，它让写作教学在保持温度的同时，变得更加精准、高效。正如春风化雨，人工智能技术正润物无声地滋养着每一个幼小的写作心灵，帮助他们用笔尖描绘出更加绚烂的童年色彩，让写作真正成为孩子们表达自我、认识世界的美好方式。

（作者单位：利川市团堡镇朱砂民族小学）

信息技术赋能下的初中数学动态可视化教学研究

■ 彭华

初中数学教学中，函数、图形变换、几何证明等内容因其高度的抽象性，常成为学生理解的难点。传统教学依赖静态板书与口头讲解，学生往往难以建立直观表象，导致“听懂了公式，却想象不出图像；记住了定理，却无法灵活应用”。随着教育信息化的深入推进，以GeoGebra、几何画板、动态PPT等为代表的可视化工具，为摆脱这一困境提供了新的可能。这些技术不仅能够将抽象的数学关系转化为可操作、可观察、可交互的动态图像，更能通过“看见变化、感知规律”的过程，帮助学生在视觉与思维之间建立桥梁。信息技术的真正价值，不在于炫技式的展示，而在于其对数学本质的揭示与学习方式的变革。如何将动态可视化有效融入日常教学，使其成为学生思维发展的“脚手架”，是当前数学课堂亟待探索的重要课题。

在实际教学中，动态可视化工具在函数概念的教学中展现出显著优势。例如，在讲授八年级“一次函数的图像与性质”时，传统教学往往先列表、描点、连线，再总结k与b对图像的影响。这一过程耗时且割裂，学生对参数变化的理解多停留在记忆层面。而借助GeoGebra，我设计了如下教学环节：先输入 $y=kx+b$ ，设置k与b为滑动条，让学生自主拖动参数，实时观察直线倾斜程度与位置的变化。当k由正变负时，学生惊呼：“直线翻跟头了！”当b不断增大时，有学生立即总结：“这条线在向上漂”。这种直观的动态反馈，使“k决定斜率，b决定截距”的规律不再是教师的灌输，而是学生自己“发现”的结论。这种“所动即所见”的体验，极大增强了学生对函数本质的直觉把握。

此外，在几何教学中，动态可视化同样能突破静态图形的局限，帮助学生理解图形的生成与变换过程。例如，在“旋转的性质”一课中，学生常对“对应点到旋转中心的距离相等”这一结论感到抽象。我利用几何画板构建一个三角形绕某点

旋转的动画，并追踪顶点的运动轨迹，形成三个同心圆。当学生看到三个顶点始终在各自的圆周上移动时，结论便不言自明。又如在“圆周角与圆心角的关系”探究中，我设置一个可移动的圆周角，实时显示其度数与对应圆心角的度数比值。当学生拖动角的顶点绕圆周运动时，屏幕上始终显示“圆周角度数=圆心角度数×2”，这一动态恒等关系极大地增强了学生的探究兴趣与认知自信。这些案例表明，动态可视化不仅是“演示工具”，更是“探究平台”，它赋予学生操作与实验的权利，使数学学习从被动接受走向主动建构。

当然，技术的使用必须服务于教学目标，避免陷入“为动而动”的误区。我曾在一次公开课中过度依赖动画切换，导致学生注意力集中在视觉效果上，反而忽略了数学本质。此后我调整策略，坚持“先想后看，边看边思”的原则；在播放动画前，先让学生预测变化趋势；在演示过程中，设置暂停点引导观察与讨论；在结束后，组织学生用自己的语言描述规律。同时，注重“技术演示”与“纸笔操作”的结合，如在动态观察后，要求学生在纸上画出不同参数下的函数图像，实现从“眼见”到“手写”的迁移。唯有如此，技术才能真正成为思维的延伸，而非替代。

信息技术赋能下的动态可视化教学，为初中数学突破抽象性瓶颈提供了有力支持。它通过对“看不见”的数学关系“看得见”，使学生在观察、操作、反思中实现深度理解。然而，技术的价值不在于其先进与否，而在于教师如何将其转化为有效的教学策略。当动态图像不再是课堂的“点缀”，而是学生思维的“引路者”时，数学教学才能真正实现从“讲授逻辑”到“建构逻辑”的转变。未来，我们应继续探索技术与数学本质的深度融合，让每一个动态画面，都成为学生通往数学理解的阶梯。

（作者单位：利川市凉雾乡民族初级中学）</p