

大班自主游戏中促进幼儿深度学习的支持策略研究

江紫玲

天水师范大学

DOI:10.12238/eces.v7i3.15969

[摘要] 幼儿深度学习是幼儿形成学习品质的重要前提,对幼儿终身学习有着深远的影响。在大班自主游戏中促进幼儿深度学习,不仅能够帮助幼儿获得有意义的学习经验,还能帮助转变幼儿的学习方式。当前在大班自主游戏中教师支持行为存在环境固化、观察表面化等问题。基于此,研究者基于幼儿园实践,提出四大支持策略:创设“低结构、高开放”的游戏环境,埋下深度学习的“种子”、精准观察与解读,把握深度学习的“契机”、差异化互动引导,推动深度学习的“进阶”、链接生活与经验,拓展深度学习的“边界”。

[关键词] 幼儿深度学习; 自主游戏; 教师支持策略

中图分类号: G898 文献标识码: A

Study on Support Strategies for Promoting Young Children's Deep Learning in Large-Class Autonomous Games

Ziling Jiang

Tianshui Normal University

[Abstract] Young children's deep learning is an important prerequisite for them to develop learning qualities and has a profound impact on their lifelong learning. Promoting young children's deep learning in large-class autonomous games can not only help them gain meaningful learning experiences but also facilitate the transformation of their learning methods. Currently, there are problems in teachers' supporting behaviors in large-class autonomous games, such as rigid environments and superficial observations. Based on this, and drawing on kindergarten practices, the researcher proposes four support strategies: creating a "low-structured and highly open" game environment to plant the "seeds" of deep learning; conducting precise observation and interpretation to grasp the "opportunities" for deep learning; providing differentiated interactive guidance to promote the "progression" of deep learning; and connecting with life and experiences to expand the "boundaries" of deep learning.

[Key words] Young children's deep learning; Autonomous games; Teachers' support strategies

引言

深度学习这一概念最早起源于人工智能领域,瑞典歌特堡大学的马顿和萨乔最先将这一概念引入教育学领域中,在其研究中提出深度学习是学习者主动参与,关注知识之间的联系,能够将知识迁移并解决实际问题的学习方式^[1]。冯晓霞教授于2016年的学前教育研究学术年会上通过《区域游戏中的深度学习》专题报告,将深度学习的概念引入学前教育领域^[2]。自此,幼儿深度学习的相关研究由理论引介向本土探索发展,为学术界深入理解幼儿深度学习的内涵与发生机制奠定了重要基础。

大班幼儿正处于前运算阶段,其思维特点具有抽象逻辑思维的雏形,这为幼儿深度学习的发生提供了认知基础。另外,王

小英教授指出幼儿深度学习的核心特征在于运用高阶思维,迁移已有经验,最终解决实际问题的有意义学习^[3]。这一过程的实现则高度依赖于适宜的活动载体和外部支持。

《幼儿园教育指导纲要》指出“幼儿园以游戏为基本活动”^[4]。游戏是幼儿学习与发展的主要场域,在自主性游戏中,幼儿根据自己的兴趣点选择喜欢的游戏内容及材料进行游戏,获得有意义的学习经验。然而,当前大班自主游戏的实践中存在的两大问题凸显本研究的必要性:一是,自主游戏流于表面,幼儿缺乏持续性探究;二是教师在自主游戏中难以引发幼儿深度学习。因此,构建有效教师支持策略,能够成为破解自主游戏中支持幼儿深度学习的关键。

1 大班自主游戏中幼儿深度学习的表现特征

1.1 动机转变: 从享受乐趣到主动攻坚, 游戏本能延伸为探究欲望

游戏对幼儿来说是纯粹的享乐活动, 其目的在于帮助幼儿获得愉悦的体验。当游戏难度处在幼儿已有的经验范围之内时, 他们能够熟练地掌控游戏的过程, 这时游戏中所带来的成就感, 直接催生幼儿内心的愉悦。随着游戏的深入, 幼儿遇到有挑战性的问题时, 进而会引发幼儿探索。为解决游戏难题, 幼儿会迁移其他更多的已有经验或是更新已有的经验。在这一过程, 幼儿的学习动机从享受游戏的乐趣到主动攻坚游戏中的难题。由此可见, 游戏中问题难度的升级能够使得幼儿将追求解决游戏难题的成功体验变成游戏的目标, 以此扩展到其他活动类型之中, 将游戏本能延伸为探究欲望。

1.2 意义建构: 问题情境引发探索欲望, 从浅层认识到高阶思维

深度学习其核心价值在于问题解决和实践探索, 学习者在学习过程中面临的问题复杂程度, 一定程度上能够衡量学习的深度^[5]。幼儿在游戏情境中面对的是由两个及以上关联问题组成的“问题组”。为解决复杂的“问题组”, 幼儿需要与游戏情境中的各个要素(如材料、同伴等)进行互动, 即幼儿在游戏中遇到难题时, 首先, 他们会通过自主探索和动手操作以此解决难题, 以获取认知经验。其次, 当幼儿自主探索受阻时, 他们会结合同伴经验或者寻求教师的引导, 通过对话和协作重新构建既有经验, 生成新的解决方案。最后, 幼儿会将新的经验迁移到其他相似的游戏情境中, 以此巩固认知经验。这种递进式游戏互动推动幼儿的认知从对单个问题的浅层认识转向为对问题本质的深层理解, 最终形成分析、迁移等高阶思维。

1.3 聚焦反思: 从粗浅认知到经验联结, 反思鹰架助力深度学习

反思是一个元认知的过程, 其核心在于对已有经验的审视和重组。已有研究表明, 反思是发生深度学习的本质^[6]。这引发对幼儿深度学习的思考, 对于大班幼儿来说, 他们是否具备反思能力? 他们是如何反思的? 安吉游戏的实践揭示了幼儿是具备反思能力的, 其表现形式是游戏故事。然而, 幼儿因其年龄特点和已有经验的限制, 幼儿的初始反思只能记住游戏的主题和游戏的大致情节, 对于游戏中的行为和细节是缺乏关注, 这种以“回忆”为主要形式的反思具有一定的粗浅性。要推动幼儿实现游戏中的深度学习, 教师需要给幼儿提供反思鹰架, 引导幼儿聚焦于关键反思的内容, 进而实现深度学习。

2 大班自主游戏中教师支持幼儿深度学习存在的问题

2.1 环境支持固化, 限制探索空间

环境给幼儿深度学习的发生提供了外部支持, 适宜的环境能有效促进幼儿深度学习的发生。在大班自主游戏过程中, 部分教师在材料的提供上依赖高结构材料, 例如积木套餐, 仿真餐具等。幼儿使用这类材料时只能按照预设的规则操作, 无法发挥自身的创造性。另外, 还有部分教师对游戏的空间布局限制过多,

严格游戏区域划分, 切断了游戏主题的扩展, 无法使得幼儿兴趣跨区域发展。更为关键的是, 部分教师给幼儿营造具有约束性的心理环境, 在游戏中对幼儿违规行为进行严令禁止, 抑制了幼儿的探索欲望。例如在自主建构游戏中, 幼儿为“测试积木硬度”将积木扔向地面时, 教师直接批评幼儿不爱惜玩具, 导致幼儿不再敢进行游戏探索, 使得高阶思维活动失去发生的可能性。

2.2 观察解读“表面化”, 错失支持契机

教师对幼儿的观察若只停留在表面。会难以发现幼儿产生深度学习的信号, 进而导致支持时机滞后。在大班自主游戏中, 部分教师将观察的重点放在安全与幼儿是否遵守游戏规则上, 如教师频繁提醒幼儿不要抢玩具, 却没有关注到幼儿“抢玩具”这一行为背后可能是幼儿在协商游戏规则。此外, 部分教师对幼儿重复游戏行为的解读也存在偏差, 如幼儿反复将积木从滑梯上滑上滑下时, 这一行为常被教师误以为幼儿调皮捣蛋, 实则幼儿可能在比较不同形状积木的滑动速度。这种仅仅停留在表面的教师观察行为会直接中断幼儿深度学习的进程。

2.3 互动引导“失度”, 干扰深度学习

教师的互动方式若偏离“支持”本质会阻碍幼儿深度学习的发生。教师的过度干预具体表现为将成人的想法强加给幼儿。如幼儿在自主建构游戏中, 尝试用积木搭建“恐龙乐园”时, 教师直接告诉幼儿先搭建恐龙乐园里面的设施, 再搭建恐龙乐园的围墙, 这种做法剥夺了幼儿自主探索的机会, 深度学习所需的高阶思维因此被中断。同时, 互动方式单一同样会限制幼儿深度学习的发生, 倘若教师习惯用封闭式提问, 如“我们一起搭座桥, 好吗?”幼儿只能被动回答好或者不好, 缺乏“为什么搭桥”“用什么搭桥”等开放性思考, 这种互动剥夺了幼儿分析的过程, 错失发展逻辑思维的机会。

2.4 经验拓展“断裂”, 限制学习延伸

深度学习的核心在于迁移与整合, 而教师忽视游戏结束后的反思环节会导致幼儿难以将经验持续生长。在自主游戏中, 部分教师认为游戏结束等同于学习结束, 没有组织幼儿进行分享与反思环节, 导致幼儿缺乏梳理游戏过程的机会, 使得幼儿在游戏中获得的零散知识难以转化为系统的知识结构。另外, 家庭协同的缺失会导致幼儿经验难以向生活迁移, 教师若不与家长沟通游戏中的学习, 家长在生活无法引导, 使其强化。如幼儿在游戏中习得分类方法, 若教师没有及时与家长沟通, 当幼儿在家中尝试对玩具、衣服等物品进行分类时, 家长不会鼓励幼儿, 反而会制止幼儿的行为, 导致幼儿的深度学习难以在生活中得到延续与强化。

3 大班自主游戏中促进幼儿深度学习的支持策略

3.1 创设“低结构、高开放”的游戏环境, 埋下深度学习的“种子”

游戏环境作为引发幼儿深度学习的隐性支架, 提供“低结构、高开放”的游戏环境需要通过材料供给、空间规划和心理氛围的协同建构得以实现。在材料支持上, 教师应当关注材料的多功能性和可变性, 提供纸盒、塑料袋等低结构材料, 为引发幼

儿的高阶思维提供可能性。在空间支持上,应注重各个区域的融合,可以通过跨区域游戏的方式,使得游戏主题的自然延伸。心理环境的创设应当以开放、包容为主,教师可以通过“这个想法很特别,试试看会发生什么”等开放性语言回应幼儿的探索行为,帮助幼儿敢于探索,为引发深度学习提供安全的心理基础。在材料、空间、心理三方面的协同下,自主游戏中幼儿深度学习得以萌发。

3.2 精准观察与解读,把握深度学习的“契机”

精准观察与解读是教师引发幼儿深度学习的前提,其核心在于把握幼儿行为背后的想法,从而识别幼儿深度学习发生的可能性。然而这一过程不是对幼儿游戏兴趣简单的追随,也不是对游戏过程的放任自由,而是准确把握幼儿游戏中遇到的难题产生的原因以及可能引发幼儿深度学习的生长点。另外,教师的观察应具备“筛选”意识,也就是区分出幼儿游戏中有探索价值的游戏行为,例如,当幼儿在自主建构游戏中,反复拆卸已经搭建好的“城堡”时,需要分辨幼儿是单纯的破坏行为,还是在探索“城堡”结构的稳定性。对于筛选有价值的游戏行为,教师应将其带到分享反思环节进行分析,特别是能够帮助幼儿从游戏中获得有意义的游戏行为,对其进行深度的探讨,鼓励幼儿大胆表达自己探究的过程,使得幼儿在游戏中的发现转变为进入深度学习的契机。

3.3 差异化互动引导,推动深度学习的“进阶”

差异化的引导互动能够推动幼儿深度学习的进阶。针对自主幼儿中幼儿的个体差异,教师应采取不同的支持策略。对于游戏中缺乏专注力的幼儿,教师可以通过开放性提问激发幼儿的探究欲望,例如,“如果你多加一块积木,你的房子会怎么样?要不要尝试一下?”,引导幼儿继续探索并进行思考。对于游戏中遇到难题的幼儿,教师可以提供“线索式支持”,如运用游戏中的材料对幼儿进行提示“你觉得这个罐子可不可以帮忙?”。这样既能避免直接告诉幼儿问题解决方法,又能帮助幼儿推动游戏的进程。对于游戏中产生冲突的幼儿,教师应引导幼儿自主协商冲突,促使其在权衡和妥协中发展解决问题的高阶思维。这种因势利导的互动方式,能够照顾到幼儿的个体差异,还能促使幼儿实现深度学习的突破。

3.4 链接生活与经验,拓展深度学习的“边界”

为帮助幼儿在自主游戏中获得的深度学习经验得以拓展和延续,需要教师引导幼儿将游戏中获得的认知延伸到生活中。在自主游戏结束后,教师可以组织幼儿进行游戏分享,引导幼儿分享游戏的探究过程以及游戏中的发现。通过游戏分享环节,幼儿

能够将游戏中获得的深度学习经验进行整合。同时为帮助幼儿将游戏中所获得的深度学习经验链接到生活中,教师应与家长进行沟通幼儿在游戏中的习得的经验,引导家长关注幼儿在家庭中延伸的探究行为,促进幼儿游戏经验与生活之间的链接。此外,教师应关注幼儿在游戏中所展现出来极大的兴趣点,如幼儿在自主建构游戏“桥梁”中表现出极大的兴趣点,教师可以将游戏的主题扩展为班级其他活动,通过组织领域活动或是阅读相关绘本等方式丰富幼儿认知,再引导幼儿将新获得的经验运用到自主游戏中,推动游戏深度的提升,进而突破深度学习的“边界”。

4 结语

大班自主游戏中幼儿的深度学习,其核心价值在于引导幼儿运用高阶思维,迁移已有经验,解决实际有价值的问题。教师在自主游戏中对幼儿深度学习的支持并非“控制”或“放任”,而是通过环境创设为幼儿搭建进行深度学习的平台、通过观察把握幼儿游戏中的真实需求、通过差异化互动引发高阶思维,通过经验链接生活,最终实现教师“支持”与幼儿“自主”间的平衡。本研究所提出的四大支持策略,需要在实践中不断灵活调整,教师还应结合本班幼儿的特点不断改进,为幼儿深度学习提供更精确的指导。

[基金项目]

2024年甘肃省天水师范大学研究生创新引导项目(TYCX2417)。

[参考文献]

- [1]MARTON F,SALJO R.On qualitative difference in learning:i-outcome and process [J].British Journal of Educational Psychology,1976(1):4-11.
- [2]冯晓霞.区域游戏中的深度学习[R].南京:中国学前教育研究会学术年会,2016.
- [3]王小英,刘思源.幼儿深度学习的基本特质与逻辑架构[J].学前教育研究,2020(1):21-32.
- [4]教育部关于印发《幼儿园教育指导纲要(试行)》的通知[J].中华人民共和国国务院公报,2002(15):16-20.
- [5]冯晓霞.游戏中的深度学习[J].奕阳幼教评论,2019,(49):7-16.
- [6]叶平枝,乔添琪,王欣欣.幼儿深度学习评价要素及综合评价模型建构[J].学前教育研究,2025,(04):58-66.

作者简介:

江紫玲(2000--),女,汉族,湖南湘阴人,硕士研究生,研究方向:幼儿教育。