

5-6岁儿童建构游戏中的学习品质差异与教育支持

冯心怡

成都大学

DOI:10.32629/eces.v8i1.19638

[摘要] 本研究采用个案比较研究,对两名5-6岁幼儿在建构游戏中的学习品质表现进行追踪观察。研究发现,幼儿在主动性、目标意识、坚持性等维度上存在显著差异,其根源与个体的自我效能感密切相关。基于案例分析,本研究提出教师应通过提供差异化支架、创设成功体验、构建积极师幼关系等策略,旨在为一线教师科学观察与有效培养幼儿的学习品质提供参考。

[关键词] 学习品质; 建构游戏; 个案研究; 教育支持; 自我效能感

中图分类号: G4 **文献标识码:** A

Differences in Learning Quality and Educational Support in Construction Play Among 5-6 Year Old Children

Xinyi Feng

Chengdu University

[Abstract] This study employed a qualitative case comparison method to track and observe the learning quality performance of two 5-6-year-old children in construction games. The research found significant differences between the children in dimensions such as initiative, goal awareness, and persistence, with the root cause closely related to individual self-efficacy. Based on case analysis, this study suggests that teachers should adopt strategies such as providing differentiated scaffolding, creating successful experiences, and building positive teacher-child relationships, in the hope of providing references for front-line teachers to scientifically observe and effectively cultivate children's learning qualities.

[Key words] Approaches to Learning; Construction games; Case study; Educational support; Self-efficacy

1 引言

学习品质是幼儿在学习过程中表现出的积极态度和行为倾向,是终身学习与发展的重要基石。《3-6岁儿童学习与发展指南》明确指出,应“重视幼儿的学习品质”^[1]。建构游戏作为幼儿园的典型活动,为观察与培养幼儿的学习品质提供了真实情境。然而,当前实践中,教师对学习品质的内涵理解不一,识别与支持策略往往缺乏针对性。特别是幼儿在学习品质上表现出的个体差异,其深层次心理动因与自我效能感等内在信念系统的关联,亟待进一步探讨。因此,本研究基于自我效能感理论视角,通过对两名典型幼儿的深度对比,旨在解析学习品质的行为表征及其内在心理机制,进而提出更具操作性的教育建议。

2 研究过程与方法

本研究选取某幼儿园大班两名性格与行为模式差异显著的5-6岁男童(化名羿羿与小罗)作为个案对象。采用非参与式观察法,在连续一个月的建构游戏时间进行录像与文字记录,累计收集24次游戏事件。同时,对两名带班教师进行半结构化访谈,以了解其识别与干预策略。数据分析采用持续比较法,依据冯晓霞

等人编制的《幼儿学习品质观察评定表》的核心维度,对观察资料进行编码与归类,形成对比分析框架^[2]。以下是两名幼儿的典型案例。

2.1 羿羿的隧道梦

2025年11月8日起,羿羿持续进行隧道搭建。从最初的单层短隧道,到11月10日的双层隧道,他主动向教师介绍:“外边和里边的长木条是用来加固的,上边还搭了一个公园。”

11月14日,他加入废旧纸盒作为“新科技路灯”,并表示下层是火车隧道、上层是汽车隧道。11月16日,他快速搭好双层隧道后主动提议增加内容,在隧道上方搭建住宅区,命名为“1号翠屏山隧道”并请教师拍照。

11月17日,他再次搭建双层隧道。虽有同伴邀请吃点心、玩玩具,他表示“我的隧道还没有搭好”,坚持完成工程。隧道坍塌后,他多次尝试修复失败,在教师提示“试试把隧道底下的积木摆好”后成功解决。当教师提出噪音问题时,他思考后加入半圆柱积木作为“消音器”,解决想象中问题。

2.2 小罗与TRZ的比拼

区角活动开始,小罗在教室游荡近一分钟后选择建构区。他

摆弄积塑三分钟未成型,看到同伴TRZ展示飞船作品后开始搭建轮船,用时五分钟完成。

TRZ说:“我这个飞船一下就把你的轮船炸飞了!”小罗听后立即拆掉轮船,更换新材料拼出柱体状物品,两侧凸出,介绍为“导弹,能发射还有燃料助推器,《流浪地球》里就有这个,现在肯定比你的飞船更厉害!”

游戏结束后教师询问频繁更换内容的原因,小罗回答:“我只是想比TRZ拼的东西更厉害。”

3 研究发现

3.1 从具体行为到内在动因的对比分析

本研究通过对羿羿与小罗持续、深入的观察,发现两者在学习品质的核心维度上呈现出系统性的差异。这些差异并非孤立的行为表现,而是根植于不同的心理发展水平与自我效能之中。以下将结合典型案例片段,进行逐维度的解析与对比。

3.1.1 主动性、好奇心与兴趣:行为发起的驱动力

羿羿在游戏中表现出鲜明的内在动机驱动特征。他能自主提出游戏构想,如在“弹珠珠的淘气堡”中主动指出“滑道需一头高、一头低才能让弹珠滚落”,并组织同伴寻找合适积木实现想法;面对新材料能自然产生探究兴趣,将其创造性转化为游戏元素。相比之下,小罗在游戏开端常迟疑不定,如在开放式邀请中回应“我也不知道,等想好了可以告诉你”,表明其游戏启动多依赖于外部提供的明确主题或同伴示范。

二者在主动性层面的差异不能简单归因于性格,其背后与自我效能感的发展密切相关。羿羿在以往建构游戏中积累的丰富成功经验,使其对主导活动、实现目标拥有较强信心;小罗可能因缺少这类积极体验,面对不确定任务时更需外部环境的明确支持与安全感,才能激发参与主动性。

3.1.2 目标意识、坚持性与专注程度:意图的稳定与执行

羿羿展现出明确的目标导向性与持续投入,其“隧道梦”持续多日,从单层到双层,逐步加入路灯、公园及“消音器”,构成日益复杂的系统。即使同伴邀请用点心,他仍表示“我的隧道还没有搭好”。

反观小罗,目标游移不定。在与TRZ的比拼中,他从无目的摆弄转向模仿搭建“轮船”,又因同伴一句“我的飞船炸飞你的轮船”而拆毁原作,改为拼搭“导弹”,整个过程受外界刺激牵引,缺乏稳定目标主线。

这种对比反映两人认知发展阶段的区别:羿羿已具备较好的心理表征与前瞻规划能力,能专注目标、抵抗干扰;小罗仍处于目标形成初期,心理表征模糊易变,需借助外部参照维持意图,坚持性相对薄弱。

3.1.3 抗挫折能力与独立性:面对挑战的应对模式

面对游戏中的挫折,两名幼儿表现出截然不同的应对方式。当羿羿的纸杯城墙被同伴碰倒时,他第一时间转向问题解决,在教师“自己想办法”的提示下,主动找来长木板搭建“防护墙”。而小罗在“工厂加工机器”活动中,看到自己用吸管搭建的作品因结构不稳而倒塌后,发呆片刻便决定放弃,表示“不玩这个就

是了”,随后退回到熟悉的积塑游戏中。

这实际上体现了两种不同的归因风格。羿羿更倾向于将挫折归因于具体、可改变的外部因素(如“城墙需要加强防护”),从而积极寻求解决策略;小罗则更容易将失败归因于自身能力不足(如“我搭不好”),继而启动回避与退缩的自我防御机制。这两种归因模式的差异,也正是他们自我效能感水平不同的直接反映。

3.1.4 想象与创造性:在安全区内的模仿与超越边界的探索

两名幼儿均展现出一定的想象力,但其层次与功能有所不同。小罗的想象多表现为对已知形象的联想与迁移,例如将三角形积塑视为“导弹的两翼”,并与电影《流浪地球》中的情节相联系,这是在已有经验范围内的合理发挥。羿羿的创造性则更进一步,体现在对材料象征意义的创新赋予以及对真实问题的象征性解决上,例如把废旧纸盒定义为“新科技路灯”,并为隧道设计出“消音器”以解决噪音问题,体现出更高层次的符号运用与概念整合能力。

创造性表达的不同层次,与其心理安全感密切相关。羿羿基于较高的自我效能感,敢于突破材料常规用途进行冒险性探索;而小罗的创造则更多依附于具体、熟悉的形象,是在心理安全区域内的稳妥表现。

3.2 教师认知与支持现状分析

学习品质具有内隐性,不易观察测量。通过对两位教师的访谈发现,教师对学习品质的认识存在不足:一是内涵界定不清,虽能说出部分行为,但对各维度理解笼统;二是价值认识模糊,仅知“有利于幼儿成长”,无法分维度阐述;三是缺乏操作策略,教师多着眼于游戏顺利进行、帮助解决问题,忽视对独立性、想象力等品质的培养,游戏结束后也少有针对性评价。

4 讨论与教育支持策略

综合上述发现可见,幼儿学习品质的差异并非单一特质所致,而是以自我效能感为核心的内在心理动能与外在环境支持交互作用的结果。因此,教师的支持必须超越统一的行为要求,走向精准的差异化干预。

4.1 专业筑基:夯实理论素养与观察解读能力

学习型社会的形成要求每位教师成为终身学习者。平日里教师应当扩充自身的理论储备,深入贯彻《纲要》和《指南》的精神,做到将幼儿每一年龄阶段的发展特点烂熟于心。教师还要广泛阅读关于幼儿游戏理论与儿童学习品质发展的相关书籍,掌握学习品质的内涵,了解在建构游戏情境中幼儿哪些行为代表其学习品质的发展,最终结合已有的知识帮助幼儿提高学习品质水平,如思考不同年龄段的培养策略有何不同,在不同搭建情境中的培养有何不同等。

4.2 精准识别:从行为描述到心理动因解读

观察的价值在于对活动过程的解释,并最终促进儿童发展^[3]。教师对观察结果的解读可从搭建行为(目的性与计划性、材料选择与使用、空间感知与结构稳定性、创造性与想象力)、社会性行为(互动交流、合作分享、规则意识与自我控制、冲突

解决与协商)、象征性行为(表征性、情感性、故事性象征行为)三方面进行分析^{[4][5]}。

基于班杜拉自我效能感理论,教师需建立“学习品质观察—效能信念诊断—支持策略匹配”的解读框架,将外在表现与“我能行”的内在信念关联,实现从“描述行为”到“解读动因”的跨越。

在搭建行为维度,目标意识与坚持性直接反映掌握性经验积累:幼儿迅速放弃,表面是坚持性缺失,实则是“建筑能力自我效能感”降至低谷;想象与创造性的持续展现亦依赖于“我的想法能够实现”的效能信念。

在社会性行为维度,主动性与独立性取决于替代性经验获取质量。长期与远超自己的同伴比较,易产生“别人能做到我做不到”的效能贬损;反之,可及性同伴能提供“同伴成功,我也可以”的替代性经验,激活主动探索。

在象征性行为维度,好奇心与兴趣的持续性、抗挫折能力及想象创造性,均受情绪唤醒水平与言语说服影响。幼儿因作品被否定而情绪崩溃,实则是情绪唤醒过高压低效能感;教师具体的、过程性的肯定,能直接修复“我有能力创造”的信念。

因此,教师支持需从纠正行为转向培育效能感:通过设计成功经验链夯实坚持性,通过优化言语反馈、调控榜样示范、管理情绪唤醒填补“效能缺口”。唯有将学习品质观察建立在自我效能感诊断之上,方能实现从“管行为”到“育心性”的转向。

4.3 差异化支持: 构建基于“成功经验”的支架

教师的观察若停留于记录评价,则无法落实最终目的,必须在分析基础上提出进阶计划。

对羿羿类幼儿:通过齿轮、滑轮等开放性材料创设适度挑战,避免陷入“能力高原”。运用启发式提问,如“为什么这里总是塌”,引导其经历“假设—验证—修正”的探究过程,将思维从“怎么做”转向“为何这样想”,激活元认知能力,推动高阶品质发展。

对小罗类幼儿:采用“解构式”方法,将复杂任务分解为阶梯式路径。通过渐进式提问引导其从“建构了什么”深入到“为何如此搭建”,遵循“小步子”原则设定子目标,在微小进展时给予肯定,必要时通过协同搭建提供成功经验。通过正向反馈打破“失败—回避”循环,奠定自信基础。

4.4 环境创设: 构建支持自我效能感发展的心理场域

教师的支持行为与班级氛围是影响幼儿自我效能感的关键

外在环境。根据班杜拉理论,自我效能感源于直接经验、替代经验、言语说服与情绪状态四大信息来源。

首先,将失败重构为学习契机。作品倒塌时,避免消极评价,用“我们一起看看问题出在哪里”引导幼儿转向问题解决,将挫折转化为成功经验。

其次,提供替代性经验与言语说服。通过展示同伴尝试解决的过程,让幼儿获得“他行我也行”的激励;即时具体的肯定如“你尝试了三种底座让塔更稳”,能将自我认知从“我能完成”提升至“我能坚持探索”。

最终,民主包容的师幼关系营造的安全感,能改善幼儿面对挑战时的情绪状态。当幼儿确信尝试会被接纳,才愿离开舒适区进行探索。这种安全感是自我效能感生长的心理土壤。

5 结语

学习品质的培养是一个在真实情境中通过积极互动缓慢浸润的过程。本研究通过对两个典型案例的对比,揭示了自我效能感在幼儿学习品质发展中的核心作用。教师作为关键的支持者,必须提升自身的专业观察力,从机械的行为矫正转向对儿童内在心理动能的激发与支持,通过提供差异化的、基于成功体验的支架,最终促进每一位幼儿成为热情、主动、坚韧的终身学习者。

【参考文献】

- [1] 鄢超云,魏婷.《3~6岁儿童学习与发展指南》中的学习品质解读[J].幼儿教育,2013,(18):1-5.
- [2] 王宝华,冯晓霞.家庭社会经济地位与儿童学习品质及入学认知准备之间的关系[J].学前教育研究,2010(4):3-9.
- [3] 高宏钰,霍力岩.幼儿园教师观察能力的理论意蕴与提升路径——基于“观察渗透理论”的思考[J].学前教育研究,2021(05):75-84.
- [4] 邵爱红.幼儿园室内外建构游戏指导[M].北京:中国轻工业出版社,2016.
- [5] 刘焱.幼儿园游戏与指导[M].北京:高等教育出版社,2012.
- [6] 彭琬茵.大班建构游戏中幼儿学习品质培养的行动研究[D].重庆师范大学,2023(4):3-9.

作者简介:

冯心怡(2002--),女,汉族,四川遂宁人,成都大学学前教育专业2024级硕士研究生,研究方向:儿童学习与发展。