

自主游戏中促进幼儿深度学习的策略研究

王建娇

沙湾市第四幼儿园，新疆塔城地区，832100；

摘要：本文围绕幼儿园自主游戏展开，阐述其需遵循儿童主体性、自由与规则平衡、安全及开放性原则。通过分析教师精准观察与适时引导的具体方式，如分层观测、动态管控等，以及创设探索性环境（含材料投放、空间布局调整、问题情境设置）、鼓励幼儿互动合作（设计合作流程与提升合作深度）等策略，结合实例说明如何促进幼儿深度学习，为教师提供实践参考。

关键词：自主游戏；幼儿；深度学习

DOI：10.64216/3104-9702.25.01.003

引言

自主游戏对幼儿成长意义重大，却常因教师干预失当、环境支撑不足等问题，难以让幼儿实现深度学习。基于此，本文先明确自主游戏开展的核心原则，再从教师引导、环境创设、互动合作三方面，探寻切实可行的策略，旨在解决实践难题，助力幼儿在自主游戏中获得更深入的发展。

1 自主游戏的开展原则

自主游戏强调儿童在游戏中的自主性、主动性和创造性，教师开展自主游戏需奉行儿童主体性原则，应当以儿童的兴趣和需求为中心，教师作为观察者和支持者需避免过度干预；同时可提供多样化的材料，让幼儿自主选择游戏主题、规则和角色；并鼓励儿童表达自己的想法和创意，如通过绘画、游戏、语言、动作设计情节等。

此外，教师需奉行自由与规则平衡性原则，即在保障安全的前提下允许儿童自由探索，并建立必要的规则以维护游戏秩序。最为关键的是，自主性游戏的开展与实施应当具备安全性，教师需结合安全性原则，保证游戏环境、材料和活动无安全隐患，预防意外伤害。最后，教师需融合开放性原则，提供开放式的游戏材料和空间，以此激发儿童的想象力和创造力。

2 自主游戏中促进幼儿深度学习的策略

2.1 教师精准观察与适时引导

2.1.1 精准观察

在幼儿园自主游戏中，教师要想促进幼儿深度学习，就需要做好过程性把控，要精准观察识别幼儿的思维发展水平，在这些环节中，教师可采取分层观测法，在游戏初期以广角视角快速扫描全场，识别幼儿的兴趣热点、

互动模式以及潜在冲突，又要选择1到2个关键区域或个性幼儿进行观察，探究聚焦其问题解决行为、材料操作方式以及语言交流内容。紧接着，引进结构化的观察工具，设计包含行为观察、认知水平、起居状态、社交互动四个维度在内的观察记录表，通过连续记录捕捉幼儿的学习动态轨迹，如果有条件还可以结合视频回放技术，对模糊或快速发生的行为进行慢速分析，确保观察数据的客观性与完整性。最后，进行观察后的及时复盘，教师需要在每日游戏结束之后，基于观察记录对幼儿的学习特点进行分类归纳，并标注其认知冲突点，为后续引导提供精准依据。

在“搭建幼儿园”自主游戏中，精准观察贯穿全程。游戏初期，教师发现幼儿有的搬运积木搭建教室框架，有的绘制幼儿园平面图标注游乐区，有的小组讨论如何摆放滑梯和秋千，互动模式含独自探索与协商，潜在冲突可能在场地分配上；随后聚焦搭建滑梯区的小组，看到一个孩子反复调整倾斜的长积木，念叨“怎么总滑不顺畅呢”，另一个用短积木在滑梯底部搭建缓冲台并交流想法。教师同步用含行为、认知、情绪、社交四维度的记录表连续记录：行为栏记调整滑梯角度时的俯身调试，认知栏标对斜坡角度与滑行速度的探索，情绪栏录成功让玩偶滑到底端的笑容与积木倒塌时的皱眉，社交栏注小组内的方案提出与配合搭建；还可录制视频回放分析细节，确保数据客观。每日结束后，教师归纳幼儿特点，如有的空间规划能力强善设计布局，有的动手操作能力突出，并标注“如何让滑梯既稳固又顺滑”的认知冲突点，为引导提供依据。

2.1.2 适时引导

适时引导将直接影响幼儿深度学习，教师需引进动态管控策略，当幼儿出现低效重复行为时，其中，可采用平行介入策略，即在不直接干预的情况下，在幼儿附

近进行类似活动并展示更高阶的操作方法,通过环境暗示激发其模仿与创新;若幼儿面临认知瓶颈,教师则需要以提问引导为主,通过开放式问题,如“你觉得这个材料还能用来做什么?”“如果换个角度问题会怎么解决?”促使幼儿反思自身思维缺陷,并鼓励其尝试多样化的解决方案。当幼儿因意见分歧产生冲突时,教师可运用冲突调解策略,先引导双方表达各自观点,再协助其梳理共同目标,最终确定折中方案,这一过程既能够培养幼儿的社会情感能力,又能够推动其从自我中心向合作共情认知跃迁。

例如,当幼儿反复用方形积木搭围墙显低效时,教师平行介入,用半圆形积木拼出带花纹的围墙并自语“这样更特别”,幼儿见状模仿创新出多样围墙。搭建长颈鹿馆的小组因不知如何搭更高活动架停滞,教师提问引导,促使幼儿反思并尝试新方法。两幼儿因熊猫馆门数量争吵,教师调解,助其梳理目标并确定折中方案,推动其认知跃迁。

2.2 创设富有探索性的游戏环境

2.2.1 材料投放

游戏环境对于引领幼儿进行深度学习具有重要的作用,教师需设计开放性的环境引导幼儿参与深入的探究。期间,教师可投放和设计能够激发幼儿主动探究的材料。具体来说,在材料选择方面,教师可优先选择低结构、多功能的原始材料,因其未预设固定玩法,幼儿可以在更为广阔的空间中进行灵活探索和自由表达;同时教师可根据幼儿的认知水平设置梯度性的材料组合内容,在小班区域提供单一功能的材料以支持基础感知,在中班区域可增添可组合的材料以促进连接与构造,在大班区域引入复杂工具以挑战问题解决能力。

例如,教师可投放和设计能够激发幼儿主动探究的材料,具体来说,在材料选择方面,教师可优先选择低结构、多功能的原始材料,如边缘光滑的木质模具(包含动物、植物、几何等多种造型)、口径不一的陶土小碗、带细密孔洞的竹制筛子以及可折叠的橡胶垫,这些材料未预设固定玩法,幼儿可以用木质模具按压出不同轮廓的沙块,用陶土小碗盛装混合了水的沙子观察其渗透速度,用竹制筛子过滤掉沙中的小石子以获得更细腻的沙质,用橡胶垫承接脱模后的沙作品防止碎裂,在这些具体操作中实现灵活探索和自由表达;同时教师可根据幼儿的认知水平设置梯度性的材料组合内容,在小班区域提供单一功能的材料,如壶嘴细小的塑料水壶(方便控制水量)、浅口圆形塑料模具(降低脱模难度),支持幼儿通过用水壶往沙堆里少量洒水、将湿沙填入模具后轻轻扣在地面等基础动作完成感知;在中班区域可

增添可组合的材料,如带有刻度标记的透明量杯(便于观察水量)、可拆分的拼插式模具(能组合成复杂造型),促进幼儿将量杯中的水按不同刻度倒入沙中,将拼插模具拼接成新造型后填入湿沙进行连接与构造;在大班区域引入复杂工具,如带有活塞的针筒(可精准注水)、带花纹的金属模具(对沙的紧实度要求更高),挑战幼儿通过推动针筒活塞控制水量注入沙中、调整按压力度使湿沙贴合金属模具花纹以完成复杂脱模的问题解决能力。

2.2.2 动态调整

在完成材料投放之后,教师需定期观察幼儿与材料的互动模式,通过记录材料的使用频率、组合方式以及创新玩法,分析其探索深度,并据此动态调整材料种类和数量。例如,当幼儿长期使用某种材料的单一功能时,教师可补充具有相似属性但功能差异的新材料以激活其探索兴趣。

例如,当幼儿长期只用木质模具按压平面沙块时,教师可补充曲面造型的硅胶模具,这种模具与木质模具材质不同、造型有别,能让幼儿在对比中发现硅胶模具更易脱模的特点,从而激活其探索兴趣;当幼儿反复用单一水量进行尝试却始终无法成功脱模时,教师可增加不同容量的勺子,让幼儿通过舀取不同勺数的水倒入沙中,直观感受水量差异对沙质黏性的影响;当幼儿将筛子与模具组合使用的频率升高时,教师可增添不同孔径的筛子,使幼儿在过滤沙子的过程中发现细沙比粗沙更易塑形的规律。

2.2.3 游戏空间布局

教师还需做好游戏空间布局,通过区域间的逻辑串联和功能互补构建支持深度学习的环境网络。期间,教师可打破传统固定区域的界限,将看似独立的游戏区域通过主题或任务关联起来。例如,将建构区与角色区相邻设置,并投放可供跨区域使用的材料,使幼儿在跨区域活动中自然产生材料的迁移与角色联动。紧接着,可在空间中设置弹性过渡区,如留出可移动的屏风或软体区域,供幼儿根据游戏需要临时拓展空间或改变区域功能。基于这种灵活设计支持幼儿大动作探索,同时满足其私密性要求。但是,教师还需要定期评估空间布局的合理性,通过观察幼儿在游戏运动轨迹、区域停留时间以及冲突发生点,识别空间利用的瓶颈,并通过调整家具摆放、增设辅助设备等方式优化空间结构,以保证环境始终与幼儿探索需求相匹配。

2.2.4 创设问题情境

在环境中,教师还需要创设问题情境推动幼儿深度学习,期间教师可通过隐性设计将学习目标转化为幼儿可感知的挑战性任务。其中,教师可在环境中设置不完

整元素,如有意缺少角色扮演所需的道具或留下未完成的建构作品,引领幼儿主动补全或改进。同时,教师可利用环境中的自然矛盾制造认知冲突,例如,在沙水区提供细砂和粗砂让幼儿比较两者的流动性差异并自发探究,或在光影区通过调整光源位置与遮挡物形状,引导幼儿观察影子的变化规律,并尝试控制影子形态等,最后教师可通过环境提示支持幼儿持续探索。

例如,在环境中,教师还需要创设问题情境推动幼儿深度学习,期间教师可通过隐性设计将学习目标转化为幼儿可感知的挑战性任务;其中,教师可在环境中设置不完整元素,如有意将一套模具中的一个部件留空,只提供其他配套部件,引领幼儿主动用湿沙捏制缺失部件与现有模具组合,或用其他模具改造出替代部件完成脱模;同时,教师可利用环境中的自然矛盾制造认知冲突,例如,在沙水区一侧投放颗粒较粗的河沙,另一侧投放质地细腻的海沙,让幼儿分别往两种沙中加入相同量的水,观察河沙因颗粒间隙大水分离流失导致脱模后易散、海沙因颗粒细密保水性强导致脱模时易粘模具的差异,并自发探究如何通过调整两种沙的混合比例改善脱模效果;教师可在沙水区边缘摆放放大镜和白色纸板,当幼儿完成脱模后,引导其用放大镜观察湿沙颗粒的黏结状态,将沙作品放在白色纸板上对比不同水量下沙块的完整度,通过这些环境提示支持幼儿持续探索。

2.3 鼓励幼儿在游戏中互动与合作

互动与合作可促进幼儿深度学习,因此,教师需通过环境暗示与任务设计引导幼儿从平行游戏转向联合游戏。期间,教师需聚焦互动规则内化、冲突解决机制建构,引进多元化的合作规范。

2.3.1 合作流程设计

教师可在游戏前通过合作小约定活动,将合作规则转化为幼儿可理解的语言,并通过图示化规则版强化记忆;紧接着当幼儿在合作中出现冲突时,教师可采用渐进式介入策略,即先给予幼儿3~5分钟的自主协商时间,观察其是否尝试表达需求或妥协,若冲突升级,教师再以调解者的身份介入,通过重塑双方观点来帮助幼儿理解对方立场,并引导其共同解决问题。最后教师可引进合作反思会,邀请幼儿分享合作中的成功经验或困难,通过积极探讨总结有效策略,逐步将合作技巧转化为内在行为模式。

例如,在幼儿园“小医院”角色游戏中,游戏前,教师组织合作小约定活动,将“轻声说话不打扰病人”“轮流扮演医生和护士”“玩具用完放回原位”等规则转化为幼儿易懂的图示,张贴在游戏区墙面,其中“轮

流扮演”的图示画着两个幼儿交换听诊器的场景,“轻声说话”的图示则是一个幼儿对着手指做“嘘”的动作;当游戏中两个幼儿因谁先当医生争执起来时,教师先给予他们自主协商的时间,观察到一个幼儿说“我先当,下次换你”,另一个幼儿摇头拒绝,冲突未缓解,教师便以调解者身份介入,轻声问“你们觉得如果今天你当医生,明天他当医生,这样轮流可以吗?”,引导他们理解对方想参与的心情,最终达成“今天分上下午轮流当医生”的共识。

2.3.2 合作深度的提升

合作深度的提升需依赖挑战性任务驱动与社会认知拓展,期间,教师可通过设计需要高阶思维与社会技能的任务,推动幼儿从简单协作向深度互动发展。一方面,教师可设置任务升级机制,如在建构区初始任务为搭建一座能站人的桥,随着幼儿技能升级逐步增强难度,任务的挑战性会迫使幼儿分工,并在分工中发展角色意识与责任认知;另一方面,教师需引进跨组合作或跨年龄合作模式,例如将大班与中班幼儿混合分组完成设计未来幼儿园的项目,年龄差异会引发认知冲突,幼儿需要通过协商达成共识,这一过程既能够提升其社会妥协能力,又能够促进其从自我中心向去自我中心的认知发展,以便实现深度学习。

3 结束语

总体来说,促进幼儿在自主游戏中深度学习,是教师引导、环境支撑与幼儿互动合作共同作用的结果。这不仅能让幼儿在游戏中提升认知与实践能力,更能培养其创新思维与协作精神。这种模式超越了传统游戏的范畴,为幼儿未来学习与发展奠定了重要基础,也为学前教育创新提供了新方向。

参考文献

- [1]方恬.促进幼儿深度学习的户外自主游戏策略[J].家长,2025,(18):183-185.
- [2]吴佳萍.在户外自主游戏中促进幼儿深度学习的实践探究[J].国家通用语言文字教学与研究,2025,(06):149-151.
- [3]程琳.师幼互动促进幼儿自主游戏中的深度学习[J].求知导刊,2025,(15):134-136. DOI:10.14161/j.cnki.qzdk.2025.15.009.
- [4]马敏锋.自主游戏中促进幼儿深度学习的支持策略——以大班自主游戏“大树挑战记”为例[J].幼儿教育研究,2025,(01):8-11.