

中班角色游戏中的师幼互动的现状及策略研究

牟宇

江西应用科技学院, 江西 南昌 330000

摘要: 角色游戏是幼儿期最具代表性的游戏形式, 而师幼互动是其质量提升的关键。本研究以中班幼儿为研究对象, 采用观察法、案例分析法, 深入探究了当前中班角色游戏中师幼互动的现实样态。研究发现, 当前师幼互动存在以下主要问题: 教师角色定位模糊, 存在“高控”与“放任”两极现象; 互动内容浅表化, 缺乏对游戏深度的引导; 互动时机把握不当, 常中断幼儿的游戏进程; 以及互动方式缺乏情感温度与个体差异性。针对这些问题, 本文从教师角色转型、观察与倾听、有效提问与支架、情感支持以及环境创设等维度, 提出了系统性、可操作的优化策略, 旨在构建一种积极、有效、共成长的师幼互动关系, 从而提升角色游戏的质量, 促进幼儿社会性、语言、认知等多方面的综合发展。

关键词: 中班幼儿; 角色游戏; 师幼互动; 游戏指导; 教育策略

0. 引言

《3-6岁儿童学习与发展指南》明确指出, “幼儿的社会性主要是在日常生活和游戏中通过观察和模仿潜移默化地发展起来的。”角色游戏, 作为幼儿通过扮演角色、模仿和想象, 创造性地反映现实生活的一种游戏, 是促进幼儿社会性、语言、创造性思维和问题解决能力发展的核心载体。在中班阶段, 幼儿的角色游戏呈现出新的特点: 游戏主题更加丰富, 角色意识增强, 同伴交往需求迫切, 但游戏情节仍不稳定, 容易发生冲突, 需要成人的适时引导。

在角色游戏的生态系统中, 教师与幼儿的互动质量, 直接决定了游戏的教育效能。高质量的师幼互动能点燃幼儿的游戏火花, 将简单的模仿行为升华为富有深度的学习探索; 而低质量的互动则可能扼杀幼儿的游戏兴趣, 使其流于形式。然而, 在实践中, 由于教育理念、专业能力等多方面因素的影响, 中班角色游戏中的师幼互动仍存在诸多困境与挑战。因此, 系统审视当前现状, 剖析问题根源, 并探寻科学有效的优化策略, 对于提升学前教育质量具有重要的理论价值与现实意义。

1. 中班角色游戏中师幼互动的现状分析

通过对多所幼儿园中班角色游戏区的非参与式观察与记录, 我们发现当前的师幼互动主要存在以下几种典型的失衡状态。

1.1 教师角色定位模糊: “导演”与“观众”的两极摇摆

在角色游戏中, 教师的理想角色应是“支持者”、“引导者”和“玩伴”。但实践中, 教师常常在两个极端之间摇摆。从理念层面看, 教师群体——无论其专业发展阶段如何——均

能认识到尊重并发挥幼儿游戏主体性的关键作用, 并强调应减少干预, 营造自由游戏氛围。然而, 实际状态下的教育实践却呈现出认知的片面性, 即将“不干预”等同于放任, 教师的角色退化为仅提供安全环境和材料, 待出现问题时才被动回应。这种认知与实践的断裂, 使得“幼儿为主体”的原则停留于理论。统计数据显示, 在角色游戏互动中, 幼儿作为发起方的频率高于教师, 这从实证角度表明, 教师尚未实现从理论认知到科学实践的跨越, 幼儿的主体性地位因而未能得到有效确立。

1.1.1 “高控型导演”

部分教师出于对游戏秩序和教育目标的追求, 过度干预幼儿的游戏。她们会事先设定好游戏主题、分配角色、规定情节走向。例如, 在“娃娃家”游戏中, 教师可能会指令: “你当爸爸, 要去上班了; 你当妈妈, 应该在家做饭; 宝宝哭了, 你要去哄她。”这种指令式的互动, 将充满无限可能的角色游戏变成了按剧本演出的“木偶剧”, 剥夺了幼儿自主构思和解决问题的机会。

1.1.2 “放任型观众”

与“高控”相反, 另一种现象是教师完全“放手”, 认为角色游戏就是幼儿自己的事, 教师只需负责安全。她们在游戏过程中或忙于其他事务, 或仅作旁观, 不与幼儿产生任何有教育意义的交集。当幼儿出现纠纷或游戏陷入僵局时, 教师未能及时介入, 导致游戏在低水平重复或草草收场。这种“缺席”的互动, 实质上是教育资源的浪费。

1.2 互动内容浅表化: 重“规则”轻“心智”

观察发现, 教师的介入内容多集中于维持游戏规则和外在秩序, 如“声音小一点”、“玩具要分享”、“不能跑”。而对于能够促进幼

儿深度学习的“心智层面”的关注则明显不足。

案例1:在“小医院”游戏中,“医生”和“护士”忙着给“病人”打针,但游戏情节始终停留在“挂号—打针—离开”的简单循环。教师巡视时只说:“很好,医生护士都很负责。”随后便离开。她错过了一个绝佳的引导时机,例如可以以“病人”家属的身份提问:“医生,他除了发烧,还一直咳嗽,我们需要拍个片子看看肺部吗?”以此来引发幼儿关于更多医疗设备、检查流程的想象与讨论,丰富游戏情节。

这种浅表的互动,无法触及幼儿的思维深处,难以推动游戏情节的深化和幼儿认知经验的扩展。

1.3 互动时机把握不当:“干扰”多于“支持”

时机是有效互动的生命线。许多教师常在幼儿沉浸于游戏构思和解决问题时贸然打断。

案例2:几名幼儿正在搭建“火锅店”,他们用积木拼凑成一个“锅”,并争论着“羊肉卷”该用什么材料代替。A幼儿说用红色雪花片,B幼儿坚持用皱纹纸。正当他们试图通过协商解决问题时,教师走过来说:“别吵了,用这个红色橡皮泥做羊肉卷不是很好吗?”

教师直接提供了答案,中断了幼儿宝贵的协商、妥协和创造性解决问题的过程。她的介入成了一种“干扰”,而非“支持”。

1.4 互动方式缺乏情感与个体差异

师幼互动不仅是信息的传递,更是情感的交流。许多教师的互动语言是生硬的、事务性的,缺乏温暖、鼓励和共情。同时,教师往往更倾向于与那些活泼、主动的“明星幼儿”互动,而忽略了性格内向、安静的幼儿,使得这部分幼儿在游戏参与感和获得感较低,造成了互动机会的不平等。

1.5 教师评价方式单一,缺乏多维度分析

教师评价行为,指的是教师运用语言、表情等手段,对幼儿的言行表达肯定或否定的判断。在游戏情境中,教师的评价主要围绕教育的教育功能、幼儿的发展水平、游戏环境的创设以及教师的指导策略等方面展开。评价过程中,教师应注重通过观察来了解幼儿多方面的能力表现,避免在幼儿之间进行横向比较,而应关注每个幼儿自身的成长轨迹,采用个性化评价方式,及时肯定幼儿的进步与优点。

然而,在部分幼儿园中,教师在游戏结束后的评价往往侧重于结果,常以是否达成预设的游戏目标作为评判依据,而较少关注游戏过程是否真正促进了幼儿的发展。对于表现积极、能力突出的幼儿,教师通常给予较多表扬与鼓励;但对于性格内向、不善于主动表达的幼儿,则关注不足甚至态度冷淡。部分教师将能否顺利完成游戏任务作为衡量标准,忽略了幼儿在发展速度、兴趣和能力上的个体差异。中班阶

段正是幼儿自我意识迅速发展的关键时期,教师若经常给予消极评价,容易伤害幼儿的情感,削弱其参与游戏的主动性和积极性,对幼儿的成长产生不利影响。

2. 促进高质量师幼互动的有效策略

教师在进行教育行为时一定有自己的教育观念,该观念也正是教师开展保教工作的依据和心理背景^[1]。针对上述问题,教师需要实现从理念到行为的系统性转变,构建一种平等、对话、共构的师幼互动关系。

2.1 明确角色定位:做“有准备的追随者”

教师在幼儿园中的管理地位就导致幼儿很难主动向教师发起互动,特别是性格较为内敛的幼儿,更难主动向教师发起互动。^[1]教师应摒弃“导演”与“观众”的二元对立角色,定位为“有准备的追随者”。这意味着教师既要基于对幼儿年龄特点和发展水平的深入了解进行充分的环境和材料准备,又要在游戏中敏锐地观察幼儿的兴趣和需要,追随幼儿的游戏节奏,在适当的时机以适宜的方式给予支持。

2.2 修炼核心技能:基于观察的倾听与等待

教师的教育实践根植于其个人教育观念。在师幼互动中,教师需确立幼儿的游戏主体地位,尤其对于中班幼儿,应在安全前提下通过适度增加挑战、整合资源来支持其自主游戏,并关注性格差异,引导社会性发展。整个过程应尊重幼儿体验,注重游戏过程而非结果,这一切都有赖于教师扎实的专业技能。高质量的互动必然建立在细致的观察和真诚的倾听之上。

(一)有效观察:教师应带着“儿童本位”的视角,使用便签、录像或简单的观察记录表,记录下幼儿游戏中的关键言行、社会交往、遇到的问题及解决方式。在游戏准备和评价阶段,对全班幼儿进行扫描观察,在游戏过程中对幼儿进行追踪观察或定点观察^[2]。

(二)管住嘴、迈开腿、耐心等:在介入前,先停留观察至少3-5分钟,努力理解幼儿行为背后的意图。当幼儿遇到困难时,不要急于出手相助,给予他们宝贵的“挣扎时间”,这往往是学习发生的关键时刻。

2.3 掌握介入艺术:以问题引导和角色扮演深化游戏

教师的介入应像“支架”一样,在幼儿需要时提供支撑,并在其能力增长后悄然撤去。教师应在幼儿对游戏失去兴趣、受到干扰、需要教师帮助、同伴发生争执或产生新的游戏想法时对幼儿游戏进行介入指导,以免打断幼儿的游戏思路和情节,从而使游戏的情节与内容不断创新与发展^[3]。

2.3.1 运用开放式提问,替代直接指令

例如把“你应该去给娃娃做饭”改为“娃娃好像饿了，我们该怎么办呢？”；把“你的超市东西摆乱了”改为“顾客反映在您的超市里找不到牛奶，您有什么好办法吗？”正如上述的例子，开放式提问能激发幼儿的思考，引导他们自己寻找解决方案。

2.3.2 通过角色扮演，成为游戏“合伙人”

这是最自然、最有效的介入方式。教师以游戏中的角色身份参与进去，潜移默化地推动情节发展。

2.3.3 提供“资源性支持”，拓展游戏空间：当幼儿的游戏想法因材料缺乏而受限时，教师应及时提供或引导幼儿寻找替代材料。例如，当幼儿想开“蛋糕店”却没有奶油时，教师可以拿出泡沫胶或棉花，问：“你看这个像不像奶油？”

2.4 注入情感温度，关注个体差异

在游戏中，教师应多用鼓励性、描述性的语言。例如“我看到你当医生时，给听诊器之前先用手捂热了，真细心！”这种具体的表扬，比“你真棒”更能让幼儿感受到被关注和理解。

其次，可以实施“机会均等”计划：教师要有意识地关注那些“安静”的幼儿。可以通过角色分配上的轻微倾斜（如“今天请小花来当收银员”），或以玩伴身份主动邀请他们加入，为他们创造展示和锻炼的机会。

2.5 创设支持性游戏环境

物质游戏环境和心理游戏环境都属于游戏环境。物质游戏环境是指开展幼儿游戏活动前所需要准备的物质条件，如场地、空间、材料、时间等等；心理游戏环境是指开展幼儿游戏活动时所需要烘托出的一种心理环境，如人际关系、心理氛围、同伴关系、师幼关系等等^[4]。在幼儿园，教师是幼儿接触时间最长依赖性最大的互动对象，无论是教师对幼儿的情感表达还是幼儿对教师的依恋，这种情感上的支持对建立安全信任的师幼关系有很大帮助^[5]。互动不仅发生在人与人之间，也发生在人与环境之间。一个开放、丰富、可变的环境本身就是一位“不说话的老板”。

参考文献：

- [1] 李霞,曹能秀.罗杰斯师生观及其对我国师幼互动的启示[J],陕西学前师范学院学报,2017(5):7-11.
- [2] 姚云芳,论角色游戏中的师幼互动[J].基础教育,2012(2):60.
- [3] 贺慧,幼儿园角色游戏的指导能力研究[D].济南:山东师范大学,2015.
- [4] 李姗泽,刘璐,黄雪.幼儿园游戏设计与指导[M].重庆:西南大学出版社,2019(4):204.
- [5] 贾倩倩,幼儿园户外活动中师幼互动行为研究[D].天津:天津师范大学,2014.

作者简介:牟宇(1997—),女,汉族,吉林省敦化市人,教育硕士,单位:江西应用科技学院,研究方向:学前儿童心理健康发展与教育。

由此可见环境创设的重要性,因此要提供低结构、可移动的材料:如积木、布料、纸箱、橡皮泥等,这些材料没有固定玩法,能极大激发幼儿的想象力和创造力。其次,要保障充足的时间与空间,确保幼儿有至少45-60分钟不受打扰的连续游戏时间,以及足够宽敞、布局合理的游戏区域,让他们能够从容地展开复杂的游戏情节。例如,在以下主题的角色游戏中投放合适的材料。

2.5.1 超市游戏

除了为学前儿童提供工作服、货品外,教师还可以将认知活动的内容隐含在所提供的游戏材料之中,使学前儿童通过操作主动获得多方面经验。如在小超市的货架上标注一定数量的图形让学前儿童练习物数一致也摆放货物。

2.5.2 理发店游戏

在理发店游戏中为学前儿童提供发型图片、美发装饰物、各种烫发罩、洗头拢头等设施,使学前儿童的游戏积极性得到进一步提高。

2.5.3 医院游戏

在医院游戏中有各种听诊器、盐水袋、药等材料,让学前儿童仿佛置身于医院环境中,通过逼真的医院设施满足学前儿童做小医生的渴望。

3. 结论

中班角色游戏中的师幼互动要求教师从权威的高位走下来,蹲下身,以平等的姿态、欣赏的眼光、专业的能力,去倾听、观察、理解和支持每一个独特的幼儿。当前存在的“高控”与“放任”、浅表化、时机不当等问题,根源在于教师角色定位的偏差和对幼儿游戏本质认识的不足。通过明确“有准备的追随者”这一角色,修炼观察与倾听的内功,并娴熟运用基于问题的引导、角色扮演等介入策略,同时倾注真诚的情感关怀,我们能够将师幼互动从一种教育“技术”升华为一种教育“智慧”。最终,在高质量师幼互动的滋养下,角色游戏才能真正成为促进中班幼儿全面、和谐、富有个性发展的沃土。