

信息技术赋能游戏化教学与项目式学习的融合实践研究

钟秋红

上犹县城区第七幼儿园

摘要：在幼儿园教育不断强调活动质量与儿童主动发展的背景下，信息技术、游戏化教学与项目式学习之间的融合，正在成为推动保教方式转型的重要方向。信息技术不光为活动组织、情境创设与过程记录提供了新的支持条件，也为幼儿在持续探究、合作体验与表达展示中形成完整学习经历创造了更广阔的空间。尤其在幼小衔接阶段，如何借助信息技术支持幼儿在学习习惯、任务意识与自主能力等方面实现平稳过渡，已成为融合实践中值得关注的重要议题。然而从当前实施情况看，仍存在技术介入停留于表面、任务组织彼此割裂等问题，导致游戏体验与项目推进难以形成真正联动。

关键词：信息技术；游戏化教学；项目式学习；幼小衔接

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.032

引言

幼儿园教育强调在真实体验中促进儿童发展，重视儿童在做中学、玩中探、合作中生长，游戏化教学能够增强活动吸引力，激发幼儿参与兴趣，项目式学习则有助于推动幼儿在持续探究中形成较完整的经验结构。但在实际推进中一些活动虽然引入了技术工具，却没有真正服务于游戏机制构建和项目任务展开，致使活动热闹而不深入，参与活跃而不连贯。特别是面对幼小衔接的现实需要，大班幼儿在学习专注力、规则意识和任务完成能力等方面的发展诉求尚未被充分纳入融合活动的设计视野，信息技术在支持衔接准备方面的潜力也未得到有效释放。

一、信息技术介入不足制约游戏化教学与项目式学习协同推进现状

（一）技术应用表层化削弱学习活动整体驱动现状

在幼儿园游戏化教学与项目式学习融合的推进过程中，信息技术本应承担情境支持、资源链接、过程推进和成果呈现等多重功能，但从现实情况看技术应用常常停留在展示层面，没有真正进入活动结构内部。部分教师将技术主要用于播放图片、视频或背景音效，使其成为活动开端的吸引手段，而未进一步发挥任务发布、问题追踪、互动反馈和经验整理等作用。

更值得关注的是，技术应用表层化还会造成活动节奏的断裂和目标指向的模糊。游戏化教学强调情境沉浸与任务推动，项目式学习强调问题延展与经验累积，二者都需要一个能持续支撑幼儿行动的环境系统。若技术只是零散插入便无法承担前后衔接和过程组织的作用，教师通常仍依赖口头指令和即时安排维持活动推进，导致幼儿在不同环节之间感受到的是热闹的片段，而不是逐步深入的学习过程。

（二）资源整合优化重构游戏化与项目式学习协同推进路径策略

要改变信息技术浅层介入的现状，关键不在于简单增加技术使用频率，而在于围绕幼儿园活动目标对资源进行系统整合，使技术真正成为游戏化教学与项目式学习协同推进的重要支点。从幼儿的兴趣经验和探究需要出发，重新梳理活动中的情境资源、材料资源、信息资源与互动资源，并借助数字平台将这些要素纳入统一结构之中，技术不是独立存在的工具而应成为连接问题情境、游戏任务和项目进程的组织方式。

在具体实施中，围绕一个贴近幼儿生活的核心问题，利用多样化数字资源构建连贯的学习场域，在项目延展阶段，再将前期记录整合为可视化成果，引导幼儿回顾过程、表达经验。对于处在幼小衔接阶段的大班幼儿，教师还可以在活动中有意识地融入任务计划与自我管理的练习，例如引导幼儿借助数字工具制定简单的观察计划、记录每日照护进度，逐步培养其时间意识与任务规划能力，为适应小学阶段的学习节奏做好准备。

（三）平台支持强化促进学习过程连续贯通与任务深度展开策略

信息技术赋能幼儿园融合活动的另一个关键，在于借助平台支持强化过程连续性，使幼儿的游戏体验和项目探究能够在同一逻辑框架中逐步展开。平台的价值并不只是提供储存与展示功能，更重要的是帮助教师构建一个可以持续追踪任务进展、汇集幼儿表达、记录活动变化并支持及时调整的运行环境。游戏化教学重视即时反应和情境沉浸，项目式学习强调阶段推进和问题深化，这意味着活动既要有吸引幼儿参与的动态氛围，也要有清晰可见的进程感。

在幼儿园实践中，平台支持的强化应着重体现在任务串联和过程回流两个方面，依托班级数字空间建立简单明

晰的活动小，如问题发现区、任务挑战区、作品展示区和分享回顾区，让幼儿在教师引导下逐步感知活动是如何从一个好奇开始，经过反复尝试再走向共同表达的。以“为玩偶设计新家”为例，教师先通过平台展示不同空间的图片，引发幼儿讨论玩偶居住需要哪些条件，再把寻找材料、分组设计等内容转化为连续任务。幼儿在完成每个游戏挑战后教师及时上传照片和语音，帮助大家回看前面做了什么、遇到了什么问题、下一步还需要改进什么。

二、学习任务割裂影响游戏化体验与项目式学习整合生成现状

（一）活动设计分散阻碍学习情境整体建构现状

幼儿园融合活动能否取得良好成效，很大程度上取决于任务设计是否具有整体性。游戏化教学讲究情境吸引与规则引导，项目式学习注重问题生成与持续探究，若二者在设计上各自为政，便容易造成活动表面丰富而内部松散。当前一些实践中，教师虽然有意识地把游戏和项目放在同一主题下组织，但不同环节之间缺少清晰的递进关系，前面是激趣性的小游戏，后面是单独开展的制作或讨论，彼此之间并未形成有效承接，幼儿在参与时容易感受到活动内容频繁转换，却难以把这些经历连接为完整的探究过程^[1]。

这种分散化设计还会削弱幼儿对活动意义的理解，使其参与更多依赖即时兴趣，而非持续投入。幼儿年龄较小经验结构尚处于形成之中，更需要借助连贯情境把不同活动组织成可以理解、可以追随的整体路径。如果教师只是把多个看似有趣的任务并列堆叠，缺乏中心问题的持续牵引，也缺少对活动线索的稳定呈现，幼儿就容易在每一环节都表现积极，却无法在活动结束后形成较清晰的经验印象。教师看似完成了多样活动安排，实际上却没有真正促进幼儿将观察、操作、交流和表达整合起来，久而久之游戏只留下短暂兴奋，项目只留下零碎成果，融合实践缺少情境完整性和经验累积性，难以支撑幼儿深度学习的发生。

（二）任务统整重组推动游戏机制与项目流程深度融合策略

要推动幼儿园游戏化教学与项目流程真正实现深度融合，关键不在于把游戏环节和探究环节简单拼接，而在于围绕幼儿持续关注的问题，对活动任务进行有层次的统整与重组，使游戏规则、情境推进、合作方式与项目进程形成前后贯通的整体结构。教师在设计活动时应先让幼儿已有经验和现实兴趣出发，提炼出能够引发持续投入的中心任务，再将观察等活动内容转化为逐步展开的阶段性挑战，让幼儿在完成游戏任务的同时自然进入项目推进之中^[2]。

在一次围绕“帮助小动物整理过冬物品”的活动中，教师没有把游戏和探究分成彼此孤立的两个部分，而是将整个活动设计成一条连续推进的任务路径。活动时教师借助画面和声音创设情境，引出小动物储藏间杂乱无序、难以找到需要物品的问题，幼儿随即以“整理员”的身份进入活动，在寻找线索、辨认物品、判断用途的过程中完成第一轮游戏挑战。随着活动推进，幼儿发现仅靠简单搬运并不能真正解决问题，于是教师顺势引导他们讨论怎样分类更清楚、怎样摆放更方便、怎样让不同小动物快速找到需要的东西。接着幼儿分组进入设计环节，有的负责整理标记，有的负责规划区域，有的负责用图示表达摆放规则，原本的游戏任务自然转化为项目中的合作建构。活动后段教师又设置“再次检查储藏间”的情境，让幼儿依据前面形成的方案重新检验整理结果，并在发现问题后继续调整。这一过程不仅锻炼了幼儿的分类思维与合作能力，也在潜移默化中渗透了幼小衔接所需的任务分解意识和自主管理习惯，使幼儿在游戏化情境中逐步体验到有计划、有步骤地完成一件事情的方法与意义。

（三）情境贯通延展引导学习体验由表及里持续推进策略

在幼儿园活动设计中，情境贯通延展并不是对表面氛围的重复渲染，而是借助持续发展的活动线索，把幼儿最初的兴趣投入逐步引向更深入的观察、判断、协商与表达，使原本零散的参与行为在连贯推进中转化为较完整的学习经历。教师在组织游戏化教学与项目式学习融合活动时，应避免情境只停留在开头导入或局部装饰，而要让情境贯穿任务生成、问题推进、材料使用和成果回顾全过程，使幼儿始终能够感知自己正处在同一件事情的发展之中。只有当情境具备连续性与生长性，幼儿才不会在活动转换中不断重新适应，也不会把每一次操作理解为彼此割裂的单独要求^[3]。

并在过程中不断把前面的情境信息带回当下判断。从幼小衔接的视角来看，这种由浅入深、由参与到反思的活动推进方式，恰好帮助幼儿积累了倾听理解、独立思考与有序表达等关键经验，为其进入小学后适应课堂交流与问题解决的基本要求奠定了基础。

三、评价方式单一限制游戏化学习与项目式学习持续发展现状

（一）结果导向固化压缩学习过程动态调节空间现状

在幼儿园信息技术赋能的融合活动中，评价本应承担观察发展、发现问题、调整支持和促进改进的重要功能，但现实中不少活动仍然受到结果导向的明显影响。教师在组织游戏化教学与项目式学习时，通常更关注幼

儿是否完成作品、是否呈现成果、是否达到预设效果，而对幼儿在参与过程中的思考变化、合作状态、尝试方式与问题转化关注不足，这样的评价取向看似便于把握活动成效，实际上却会压缩儿童真实成长发生的空间^[4]。

更深层的问题在于，结果导向固化还会使融合活动的运行方式趋于单一，游戏化教学需要保留儿童自由探索和即时反应的空间，项目式学习则需要允许问题在过程中生成并被重新界定，如果教师总是用固定结果衡量活动价值，便会倾向于控制步骤、压缩差异和追求整齐呈现。幼儿为了得到肯定可能更关注完成教师期待的样子，而不是依据自己的发现继续尝试；教师为了保证结果可见，也可能在活动中不断替代儿童作出决定，削弱其主动探究的机会，久而久之游戏失去灵动性，项目缺乏生成性，评价从支持发展转向限制发展。

（二）过程融通建构促进多维评价贯穿学习全程运行策略

在幼儿园游戏化教学与项目式学习相互融合的活动中，评价不应停留在活动结束后集中判断，更不能只围绕最终呈现作出单向确认，而应被纳入活动运行的全过程之中，成为支持幼儿持续参与、不断修正和逐步深入的重要力量。所谓过程融通建构重点在于把观察、回应、比较、记录和回顾有机嵌入每一个活动环节之内，使评价与任务推进同步发生，与情境演进相互配合，与幼儿经验生长保持一致。教师在实施中应关注幼儿是否能够进入情境、是否愿意主动尝试、是否能够在合作中表达意见、是否会根据新的发现调整原有做法，并通过持续性的过程记录把这些变化转化为后续支持的依据^[5]。

在一次围绕“为玩偶设计分享角”的活动中，教师将评价自然融入项目推进的不同阶段，而不是等到最后统一作出结论。活动开始时幼儿根据已有材料自由商量怎样布置区域，教师并未立刻判断谁的方法更好，而是先观察幼儿是否愿意表达自己的想法，是否能够倾听同伴意见，并将这些表现通过简要记录留存下来。进入搭建阶段后部分幼儿一味追求摆放整齐，却忽略了玩偶取用是否方便，教师便没有直接指出问题，而是引导他们站在“使用者”的位置重新体验，从而帮助幼儿在操作中发现原有安排的不足。对于在合作中容易退缩的幼儿，教师通过及时提问和鼓励，引导其说出自己对空间布置的想法；对于急于主导的幼儿，教师则借助回看先前记录的方式，使其意识到同伴参与同样会带来新的解决办法。

（三）反馈机制优化驱动学习行为持续修正与能力稳步提升策略

评价若要真正发挥作用最终还要落实到反馈机制的

优化上，对于幼儿园融合活动来说，反馈不是简单的表扬或提醒，而是通过及时、具体、可感知的方式，引导幼儿看见自己的行动状态，理解下一步努力方向，并在持续修正中逐步提升能力。游戏化教学中的反馈强调即时性和激励性，项目式学习中的反馈强调阶段性和发展性，二者结合后教师需要建立既能回应当下表现，又能连接后续任务的反馈方式。

以“为班级设计小小展览角”为例，在活动中持续运用多种反馈方式推动幼儿调整学习行为，开始阶段当幼儿围绕摆放位置和展示内容提出不同意见时，教师不急于给出统一答案，而是通过拍照记录不同尝试，再与幼儿一起比较哪些安排更方便观看、哪些设计更能表达主题。在制作和整理过程中，教师借助简短录像帮助幼儿看到自己合作中的停顿、遗漏与亮点，引导他们讨论怎样分工更清楚、怎样表达更完整，到了后期展示时教师再将前后过程进行对照，让幼儿感受到自己的想法是如何一步步变得更成熟的。这种融入过程性反馈的教学方式，对于幼小衔接阶段的幼儿尤为重要。大班幼儿即将步入小学，持续的自我观察与调整能力是顺利过渡的关键支撑，通过帮助幼儿学会回看自己的行为并主动尝试新方法，教师实际上在为幼儿建立受益长远的学习品质，使其进入小学后能更从容地面对新的学习要求。

结语

信息技术赋能游戏化教学与项目式学习的融合，并不是把几种教学要素简单叠加，而是要在幼儿园教育情境中建立起彼此支撑、相互贯通的活动体系，面向今后的实践更加重视活动结构的整体设计，关注幼儿在持续参与中的真实表现，借助平台支持和多维反馈，让每一次观察、尝试、合作和表达都成为下一步学习的基础。尤其在幼小衔接背景下，融合活动应更加关注幼儿学习品质的渐进培养，将任务意识、自我管理与合作表达等衔接关键能力自然融入游戏化情境与项目推进之中，帮助幼儿在熟悉的活动中逐步做好进入小学的准备。

参考文献

- [1] 阳吴宝. 信息技术赋能数学项目式学习的实践探索[J]. 上海教育科研, 2025(1): 41-47.
- [2] 周楠. AI 赋能幼儿园游戏化教学项目实施方案与效果分析研究报告[J]. 新智慧, 2025(24): 38-40.
- [3] 聂梦冉. 信息技术赋能幼儿园游戏化教学研究[J]. 孩子, 2025(28).
- [4] 韦要. 信息技术赋能下幼儿园游戏化教学的创新运用[J]. 红树林, 2022(6): 0250-0252.
- [5] 张静华. 优化空间·赋能学习: 幼儿园项目式教研的“四部曲”实践[J]. 华夏教师, 2025(27): 41-43.