

中班教师在幼儿区域游戏中的评价行为研究

崔榕晏

信阳师范大学教育科学学院, 河南 信阳

收稿日期: 2024年12月8日; 录用日期: 2025年1月9日; 发布日期: 2025年1月16日

摘要

中班幼儿的区域游戏水平较之小班已有提升, 但仍处于借助教师评价以丰富各类活动经验的关键阶段, 教师适宜适当的评价是实现幼儿认知水平、社会性发展、情感表达等能力发展的桥梁。但在真实的活动情境中仍然能够发现存在诸如评价过程单频化、评价方式单一化、评价目的异化、负向情感情绪化、评价主体专制化及“反”与“思”断层错位等问题, 针对此提出加强教育互补, 增强评价针对、多元评价方式, 提高评价效能、丰富评价内容, 强化发展功能、减少负向情绪, 保护幼儿情感、反思教育行为, 生成成长路径这几点教育建议。

关键词

中班, 区域游戏, 教师评价

Study on the Evaluation Behaviors of Preschool Teachers in the Area Game of Middle Class

Rongyan Cui

School of Education Science, Xinyang Normal University, Xinyang Henan

Received: Dec. 8th, 2024; accepted: Jan. 9th, 2025; published: Jan. 16th, 2025

Abstract

The regional play level of middle-class children has been improved compared with that of younger classes, but it is still in the key stage of enriching various activity experiences by teacher evaluation. Teachers' appropriate and appropriate evaluation is a bridge to realizing children's cognitive level, social development, emotional expression, and other abilities. However, in the real activity context, it can still be found that there are problems such as the single frequency of the evaluation process,

the single evaluation method, the alienation of evaluation purpose, the negative emotion, the authoritarianism of the evaluation subject and the dislocation of “negative” and “thinking”. In view of this, it is proposed some educational suggestions: strengthen complementary education, enhance the evaluation target; multiple evaluation methods, improve the evaluation efficiency; enrich the evaluation content, strengthen the development function; reduce negative emotions, protect children’s emotions; reflect on educational behavior, generate growth path.

Keywords

Middle Class, Area Game, Teacher Evaluation

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

《纲要》中指出“游戏不仅是幼儿园开展各类活动的重要方式，而且游戏已成为幼儿园教育课程中不可分割的部分，区域游戏是开放性的教育活动，是幼儿按自己的意愿进行的一种带有学习性质的游戏，也是对幼儿进行个别化教育的最佳手段”。[1]区域游戏作为幼儿自由度较高的活动，在其中进行的教师评价行为的观察研究更能够真实地反映有关教师评价的现状和问题，对帮助其评价能力发展有正向意义。

教师评价行为又称即时评价或非正式评价，即教师在幼儿一日生活中对幼儿所做的即时性的言语或非言语反馈行为，是对幼儿的一种价值判断。[2]《幼儿园保育教育质量评估指南》指出，要切实扭转不科学的评估导向，遵循幼儿发展和教育规律，完善以促进幼儿身心健康发展为导向的学前教育质量评估体系。[3]研究将范围划定在区域游戏中，探究此活动中的评价现状、问题，提出建议，以促进幼儿教师正向评价意识内生。

2. 研究设计

2.1. 观察法

2.1.1. 观察目的

探究中班教师在区域游戏中评价行为的现状，总结教师评价行为的方式、内容指向、类型、情感特征以及对幼儿游戏行为产生的效果。

2.1.2. 观察对象

选取某公立 S 幼儿园 6 个中班的 18 位教师为研究对象，基本情况见表 1。

Table 1. Basic information on research objects

表 1. 研究对象基本情况表

统计项目	年龄			教龄			
	20~30 岁	30 岁以上	总计	1~5 年	5~10 年	10 年以上	总计
人数	12	6	18	11	5	2	18
统计项目	类型			学历			
	新教师	老教师	总计	大专	本科	硕士	总计
人数	16	2	18	10	6	2	18

注：教龄 10 年及以上为老教师，5 年以下为新教师。

2.1.3. 观察计划

正式观察开始前进行 3 天的预观察，以减弱霍桑效应对观察效果的影响。正式观察于 2024 年 5 月 8 日起至 2024 年 6 月 5 日结束，除去正常放假时间，对 S 园 6 个中班的区域游戏活动进行了为期四周的观察，共 24 次。每次区域游戏活动时间为 30 分钟，在此期间进行 10 次观察，共获得了 240 个教师评价事件。

2.2. 访谈法

正式访谈和非正式访谈均有涉及，通过与研究对象进行半结构的正式访谈，以便调整内容灵活，能够获得更为翔实全面的研究资料；此外在区域游戏进行中，在不打扰幼师正常活动的情况下，和教师进行随机交谈，在真实的互动情境中了解教师的想法，更全面地进行教师评价行为的分析。

2.3. 确定观察维度

查询现有文献后，通过对幼儿在区域游戏中教师的评价行为进行分析，参考孙卫丽(2013)自制的中班区域活动中教师评价行为观察记录表，将幼儿在区域游戏中教师的评价行为确定为以下框架，见表 2。

Table 2. Research dimensions of teacher evaluation behavior in regional play of middle-class children
表 2. 中班幼儿区域游戏中教师评价行为研究维度

教师评价行为方式	教师评价行为内容指向	教师评价行为类型	教师评价行为情感特征	教师评价行为效果
言语肯定性评价	指向幼儿兴趣	个人取向的评价行为	正向	有回应
言语否定性评价	指向幼儿按计划活动情况	过程取向的评价行为	负向	停止
非言语肯定性评价	指向幼儿的参与情况	结果取向的评价行为	中性	无回应
非言语否定性评价	指向幼儿的社会交往水平			
	指向幼儿的认知发展水平			
	指向幼儿遵守区域活动规则情况			

3. 中班区域游戏中教师评价行为现状分析

3.1. 中班区域游戏中新老教师评价频数分析

Table 3. Evaluation frequency and percentage of game teachers in middle class area
表 3. 中班区域游戏教师评价频数及百分比

教师类型	频数	百分比
新教师	156	65%
老教师	84	35%
合计	240	100%

表 3 所示，从评价频数上看，新教师以 156 次评价占据高频数，这一数字显著高于老教师，显示出新教师在区域游戏过程中进行了更为频繁的评价活动；而老教师的评价频数相对较低，为 84 次，占比 35%。

新教师处于教学初期，他们会更加积极地参与评价活动，希望通过频繁的反馈来促进幼儿的发展，同时也是在教学实践中不断探索和尝试的体现；老教师虽然在评价频数和占比上相对较低，但并不意味

着其不重视评价的作用，访谈中了解到他们更注重评价的针对性和有效性，力求每次评价发挥预期效应。

3.2. 中班区域游戏中教师评价行为方式分析

Table 4. Frequency and percentage of teacher evaluation behaviors in middle-class area games
表 4. 中班区域游戏教师评价行为方式频数及百分比

评价行为方式	频数	百分比
言语肯定性评价	112	46.7%
言语否定性评价	55	22.9%
非言语肯定性评价	50	20.8%
非言语否定性评价	23	9.6%
合计	240	100%

如表 4 所示，240 次的评价行为中言语肯定性评价占据了绝大多数，达到了 112 次，占比 46.7%，这一数字显著高于其他类型的评价行为，体现了教师在评价过程中积极采用正面、鼓励性的言语来激励学生。相比之下，言语否定性评价的频数较低，仅为 55 次，占比 22.9%，说明教师在评价时较为谨慎地使用否定性言语，避免对学生造成过多的负面影响。在非言语评价方面，肯定性评价的频数为 50 次，占比 20.8%，虽不及言语肯定性评价那么突出，但也显示出教师在评价过程中也会运用肢体语言、面部表情等非言语手段来表达对学生的认可和赞赏。而非言语否定性评价的频数最少，仅有 23 次，占比 9.6%，进一步印证了虽有负向评价的存在，但教师在评价时更倾向于保持积极、正面的态度。

3.3. 中班区域游戏中教师评价行为内容指向分析

Table 5. Frequency and percentage of teacher evaluation behavior content direction in middle class area games
表 5. 中班区域游戏教师评价行为内容指向频数及百分比

评价内容指向	频数	百分比
指向幼儿兴趣	36	15.0%
指向幼儿依计划活动情况	15	6.25%
指向幼儿的参与情况	48	20.0%
指向幼儿的社会交往水平	27	11.25%
指向幼儿认知发展水平	39	16.25%
指向幼儿遵守区域活动规则情况	60	25%
合计	240	100%

如表 5 所示，在区域游戏教师评价行为内容中，“指向幼儿遵守区域活动规则情况”的频数最高，达到了 60 次，占总评价的 25.00%，显示出教师对于幼儿规则遵守情况的特别关注；同时，“指向幼儿的参与情况”以 48 次位列第二，占 20.00%，表明教师同样关注幼儿在游戏参与度和投入程度；“指向幼儿兴趣”的频数为 36 次，也占据了不小的比例；“指向幼儿认知发展水平”的频数为 39 次，占比 16.25%；“指向幼儿社会交往水平”的频数为 27 次，占比 11.25%；相比之下，“指向幼儿依计划活动情况”的频数最低，仅为 15 次，占 6.25%，反映了在区域游戏中，教师对于幼儿是否遵照计划活动的关注度相对较低。

3.4. 中班区域游戏中教师评价行为类型分析

Table 6. Frequency and percentage of teacher evaluation behavior types of in middle class area games
表 6. 中班区域游戏教师评价行为类型频数及百分比

教师评价行为类型	频数	百分比
个人取向	48	20%
过程取向	99	41.2%
结果取向	93	38.8%
合计	240	100%

表 6 传达出在中班区域游戏的教师评价行为中，各项评价类型均有所体现，具体而言，过程取向的评价最为突出，占据了 99 次的频数和 41.2% 的百分比，这体现了教师高度重视幼儿在游戏过程中的学习体验和成长过程；结果取向的评价也不容忽视，93 的频数和 38.8% 的百分比表明教师也关注幼儿在游戏活动结束后所达成的具体成果；个人取向的评价虽然频数和百分比相对较低(48 次，20%)，但仍显示出教师对于幼儿个体差异和个人发展的尊重与关注。

综上，教师过程取向的评价行为和结果取向的评价行为显著高于个人取向的评价行为，但仍从侧面展现了教师在评价中既重视过程又兼顾结果，同时关注个体差异的多元评价理念。

3.5. 中班区域游戏中教师评价行为情感特征分析

Table 7. Frequency and percentage of teacher evaluation behavior and emotion characteristics in middle class area games
表 7. 中班区域游戏教师评价行为情感特征频数及百分比

教师评价行为情感特征	频数	百分比
正向评价	114	47.5%
中性评价	99	41.25%
负向评价	27	11.25%
合计	240	100%

由表 7 知，正向评价占据了主导地位，频数达到 114 次，即 47.50% 的比例，几乎一半是积极正面的反馈，这表明教师倾向于给予幼儿积极的反馈和支持，这种做法有助于建立幼儿的自信心和积极性，促进他们在游戏中的参与度和成就感；中性评价出现频率为 99 次，占比 41.25%，既不特别积极也不消极，采取了一种较为客观中立的态度来处理幼儿的各种表现；最后是负向评价，频数仅为 27 次，占比 11.25%，较低的频率显示教师在区域游戏中较少使用负面反馈。但不可否认的是，教师虽总体以正向和中性的情感特征为主，却仍旧存在对幼儿的不满、厌恶、讽刺和嘲笑等负向情感。

观察记录 1:

小杰在积木区频繁地拿起积木又放下，偶尔还会推倒其他小朋友精心搭建的作品，教师走近小杰，试图了解他的行为背后的原因，但她的语气带着一丝责备：“小杰，你为什么总是破坏别人的作品？你就不能安静地玩自己的吗？”说话的同时眉头紧锁。小杰没有回答，只是更加用力地摆弄着手中的积木。

访谈记录 1:

教师：“小杰平时确实比较活泼好动，有时候也会显得有些调皮。可能因为这个原因，我在那次活动中，不自觉地就给他贴上了一个‘捣蛋鬼’的标签，只看到了小杰破坏作品的行为，却没有去思考他为什么会这样做，是出

于好奇、寻求关注，还是其他什么原因。确实是我处理得不够好，作为教师，我们需要时刻保持警惕，避免对幼儿的评价被晕轮效应等心理偏差所影响。”

教师仅根据小杰破坏作品的行为就对他进行了负面评价，没有尝试去了解他行为背后的原因，这种直接的负向评价忽略了幼儿行为的多样性和复杂性，也违背了全面、客观评价幼儿的原则。教师在评价幼儿时，应摒弃情绪化的责备和晕轮效应的负面效应，保持冷静中立，全面了解幼儿行为背后的原因与动机，以引导和支持为主，关注并满足幼儿的情感需求，发挥评价促进幼儿进步的终极价值。

3.6. 中班区域游戏中教师评价行为效果分析

Table 8. Frequency and percentage of teacher evaluation behavior effect in middle class area games

表 8. 中班区域游戏教师评价行为效果频数及百分比

教师评价行为效果	频数	百分比
幼儿有回应	123	51.25%
幼儿动作停止	87	36.25%
幼儿无回应	30	12.50%
合计	240	100%

如表 8 所示，当教师进行评价时，幼儿最常见的反应是“有回应”，这一类别占据了 51.25%的比例，频数为 123 次，表明在大多数情况下，幼儿能够积极、主动地回应教师的评价；“停止”作为第二种常见的反应类型，其频数为 87 次，占比 36.25%，教师的评价引发了幼儿的注意力集中或行为调整，导致他们暂时停止了正在进行的游戏动作，包含了消极的因素，如因评价而感到困惑或压力，扰乱了活动的进行；“无回应”的频数最低，仅为 30 次，占比 12.50%，但仍表明教师存在无效评价的现象，评价效果的适宜性有待提高。

观察记录 2:

在科学探索区角，小华正专心致志地用磁铁去触碰不同的物品，教师注意到了小华的探索行为。她走到小华身边，示范给小华看磁铁如何吸引铁钉，并说：“小华，你看，磁铁好神奇啊，它只能吸引铁的东西，对塑料和木头就没办法了。你的发现也很棒，继续加油哦！”然而，小华在听到王老师的评价后，只是微微侧头看了老师一眼，随即又迅速将注意力转回到了手中的磁铁和实验材料上，没有给出任何口头的回应。老师见状，以为小华没有理解或是对自己的评价不感兴趣，于是又尝试用更简单的语言解释了一遍，但小华依然保持着沉默，只是更加专注地进行实验。

此案例中，小华对磁铁实验的高度专注是导致他未回应教师评价的主要原因。尽管老师的评价意图是鼓励和引导，但由于小华的注意力集中在实验上，这些评价并未对他的游戏行为或情绪状态产生直接的、即时的影响。表明每个幼儿都有自己的学习方式和接受反馈的偏好，教师应避免在幼儿高度专注时进行不必要的言语干扰，而应持续观察幼儿的游戏过程和学习表现，反思自己的评价行为是否适宜，并根据幼儿的反应和需求进行灵活调整，如代之以非言语的方式(如点头、微笑、提供额外材料等)。

4. 中班区域游戏中教师评价行为问题剖析

4.1. 评价过程单频化，缺少幼儿有效反馈

“单频”意即单向、频繁，尤其是新教师的频数已超过老教师二倍之多，结合评价效果来看，仅动作停止和无回应的不积极回应现象也已达半数，这表明即使教师评价次数过多过频，但仍收效甚微。《幼

《幼儿园教师专业标准》将教师对儿童发展的评价能力作为教师最重要的基本功之一，观察是教师评价行为的基础，而教师观察行为的不当则是导致实践过程中不良教学行为、教师缺乏关注幼儿“学”、忽略关注“生成”的调整等情况的根本原因。[4]幼儿的有效反馈代表了他们对教师评价内容的内化、接受程度以及由此产生的积极反应，是教师评价有效性的重要标志。造成本研究中“抛球”评价与“接球”反馈频数不对等的最大原因也在于教师的观察浮于浅表，深入不足。区域游戏以个别游戏为主的特性也决定了它无法统一管理，教师定然无法将注意力同时集中在每个幼儿身上，并不了解幼儿的行为深意、游戏内容和程度等，导致在不当的评价时机进行了不恰当的浅层次评价，由此造成不积极反馈居多。

4.2. 评价行为方式单一化，忽视非言语作用

教师的评价方式多局限于语言评价，没有采取更加丰富的评价形式，忽视了非语言评价的价值。在语言评价中，教师的肯定性语言评价占据了主导地位，但呈现出单一性，即教师一味地使用单一的肯定性语言评价，对所有幼儿的评价“一视同仁”，不具个性化观点。[5]且言语肯定性评价的内容抽象程度高，缺乏具体真实的评价内容和指向，如教师认为对幼儿的评价要以肯定为主，经常会把“你真棒”、“真厉害”等挂在嘴边，有时也会辅之以表情回应，表明教师对评价行为方式的认识尚存局限，仍未关注到言语性评价需描述性、具体化、个性化，诸如“你今天画画时颜色搭配得真漂亮，蓝色和黄色在一起看起来好温暖！”此类评价。

当评价方式局限于单一的语言评价，尤其是过度依赖抽象且缺乏个性化的肯定性语言时，可能会削弱评价的有效性和激励作用，言语性评价和非言语性评价的综合并用于幼儿发展助益更大。

4.3. 评价目的异化，主体发展性受限

所录案例中，教师的评价行为倾向于强调规则遵守和幼儿参与，而对于幼儿社会交往水平和依计划活动情况的关注相对较少，相对平均水平较低。教师评价行为内容的基础应该是幼儿本身，然而在每次区域活动一开始，教师评价的落脚点往往是幼儿活动中规则的遵守、是否参与其中、已完成的作品等方面，对幼儿社会交往的关注依旧不足，缺少针对实践内容的评价，使评价偏离了“发展”的轨道。[6]评价内容偏颇的直接后果便是造成被评价主体在发展性受限，即以常规规则养成和形式性参与为主的评价致使评价行为异化为维持活动正常进行的手段，而最应被重视的游戏行为遭到冷漠对待，从而错过了区域活动助力幼儿认知水平、社会性发展、情感表达等能力发展的独特价值，如教师评价幼儿时，缺乏有效的游戏指导，也忽略了对幼儿学习品质的指导，且幼儿参与评价的质量也不高，[7]评价内容目的的异化扭曲了评价的本质。

4.4. 负向情感情绪化，存在误差心理

教师在对幼儿进行评价时，仍存在情感向度偏向于负面，这种情绪化表现为不满、愤怒、失望、烦躁等负面情绪，具象化为语言上的负面表达如“你怎么这么笨？”、非言语行为的负面表现如瞪视、皱眉、摇头等、情感态度的冷漠或忽视如让幼儿感受到不被尊重和不被理解，且教师心理上存在偏差，易受晕轮效应的负面效应影响。晕轮效应是主体对别人认知上的一种偏差倾向。当一个人对另一个人的主要品质和特征产生或好或坏的印象时，会影响他对该人的感知与评价，从而产生以偏概全的主观倾向，[8]如访谈中教师因小杰的日常表现对其进行了负向评价，即是晕轮效应误差导致未能公正合理进行评价。

负向情感特征无论是长期作用于个体抑或集体，都会使幼儿的心理、行为发生畸变，产生自卑、焦虑、抑郁等心理问题，弱化自尊心和自信心，行动上更加谨小慎微，甚至逃避或反抗，进而破坏幼师与幼儿之间的信任和亲密关系，幼儿畏惧、疏远、反感的情绪致使教师干预力失效、话语权失落。

4.5. 评价主体专制化，幼儿地位反向转变

评价主体专制化即评价过程成为教师的一家之言，教师往往成为评价活动的唯一或主要掌控者，评价的标准、内容和方式多由教师决定，幼儿很少有机会参与评价过程或表达自己的想法。这时幼儿只能被动接受评价结果，缺乏自我评价和反思的机会，阻滞了幼儿自主性、独立性和自我控制能力的发展。纲要提到，应该在平常的活动中以平等的态度对待幼儿，使幼儿切实感到自己被尊重；为幼儿创设自由、宽松的语言交往环境、鼓励和支持幼儿和成人、同伴交流，让幼儿想说、敢说、喜欢说并能得到积极回应。

幼儿园区域活动的活动主体是幼儿，其“快乐”很大程度上来源于主体性体验，[9]如自主掌控的愉悦感、兴趣驱动的探索欲、关系构建的支配感以及成就达成的胜任感等，但是在实际活动中，幼儿却失去了自评和互评的机会，评价主体逐步趋向教师专制化，教师是处于权威地位的评价主体，幼儿是被评价者，处于被动地位，分享自己想法的机会很少，导致幼儿主体地位反向客体转变。

4.6. 评价环节不完善，“反”与“思”断层错位

评价不仅仅是脱口而出的一句话，而是明确评价目的、制定评价标准、观察幼儿游戏表现、实施评价、分析评价反馈到最后反思这样环环相扣的过程。幼儿园教师的反思能力即通过不断分析、监控自身及班级教学活动中存在的各种问题与效果等，最终通过实践得以调整 and 解决问题的能力。[10]然而在最后的反思环节中仍存在着两种较为突出的反思缺失现象，一方面，是“思而不深”，即反思中仅仅满足于“我做过了”，而未能真正触及到“我为何这样做”、“这样做效果如何”、“有哪些地方可以改进”等更深层次的问题；另一方面，则是“反而不实”，虽然能够意识到反思的重要性，并尝试进行反思，但他们的反思往往与实践脱节，成为一种形式上的“技术堆砌”。

部分老师在活动结束后，会觉得自己已经完成了反思，但实际上那只是一种快速的回顾，没有真正深入去探究。比如，当孩子们对积木的搭建方式非常感兴趣时，只是简单地记录他们参与的热情，却没有深入思考这种兴趣背后的原因，以及如何利用这个兴趣点来推动他们空间认知能力的发展。即使时常反思自身经验的老师，其反思结果也往往很难体现在下一次的活动中，导致实效性不足。这便是“思而不深”、“反而不实”的“反”与“思”断层错位的典型例证。

5. 关于提升教师评价育人能力的教育建议

5.1. 加强教育互补，增强评价针对

对幼儿的评价工作负责而细致，为了确保评价的针对性与有效性，新老幼儿教师需携手并进，相互借鉴，共同优化评价策略。老教师以其丰富的经验和深厚的专业素养，引领新教师快速掌握幼儿心理与行为特点，特别是在幼儿评价方面，指导新教师如何更加细致入微地观察幼儿，实施更具针对性的评价策略，以激发幼儿的内在动力和学习兴趣；新教师擅长运用现代教育理念和技术工具，如利用成长记录册、数字化评价系统等更系统、更全面地记录和分析幼儿的发展变化，且新教师更加注重评价的即时性与互动性，通过即时反馈和正向激励，激发幼儿的内在动机，鼓励他们勇敢尝试，不断探索未知领域。

通过建立新老教师结对帮扶机制，组织专题培训和工作坊，邀请教育专家和经验丰富的教师，就幼儿心理发展、评价策略、技术工具应用等方面进行深入讲解和实操演练，加强互学互助，提升评价内容的针对性，更加精准地把握幼儿的发展特点与需求，力求每一次评价都能成为幼儿成长的催化剂，引导他们积极回应、及时反馈，这样才能让被评价者在评价过程中看得见、摸得着，真正起到促进幼儿成长的作用。[11]

5.2. 多元评价方式，提高评价效能

多数教师将评价方式囿于言语评价之中，殊不知言语评价往往只能传达抽象的概念和判断，无法像非言语评价(如肢体语言、面部表情等)那样直观、生动地表达情感和评价意图，会忽略与幼儿之间的情感互动，导致评价过程变得单调、缺乏温度，且言语评价往往侧重于对结果的评判，非言语评价则能更多地反映过程、态度等方面的信息，保证评价效能不偏移。

其一，区域活动中，教师评价幼儿时，应综合运用非言语评价与多样化的言语评价方式来提升评价效能。通过点头、微笑、拥抱等肢体语言及丰富的面部表情，教师能直接传递肯定与鼓励的情感信息，增强评价的直观性和情感交流。同时，利用环境布置如“表扬墙”展示幼儿成就，进一步丰富评价手段。言语评价则需具体化，避免笼统，如具体指出幼儿在拼图游戏中的完成速度与拼搭效果，以启发幼儿自我反思和评价，并在指出不足时给予充分的鼓励与支持，促进其自信心与学习态度的积极发展。其二，提升教师在区域游戏活动中的观察能力。教师应习惯将视线聚焦于幼儿，不只停留在对幼儿纪律遵守方面的评价，全面观察其表现、创造、认知、情感等多维度发展，以即时、有效的评价促进幼儿综合能力的提升。同时，教师应积极参与培训、教研，学习幼儿发展的特点，并借助外部资源与个人学习，增强观察与评价的精准度，为有效指导幼儿成长奠定坚实基础。

5.3. 丰富评价内容，强化发展功能

《幼儿园教育指导纲要(试行)》教育评价部分指出：“评价的目的是了解幼儿的发展需要，要防止片面性，尤其要避免只重知识和技能，忽略情感、社会性和实际能力的倾向。要以发展的眼光看待幼儿。”^[1]不是为评价而评价，而是为发展而评价。评价内容的偏重和缺失必然致使评价的发展性功能受损，偏离以评促能的终极旨归。

于幼儿而言，评价的发展性功能在于通过诊断与反馈全面了解幼儿发展状况，并激励幼儿通过正面反馈增强自信心和积极性，从而为其提供成长性支持。在区域游戏中，教师不应将一眼所见的幼儿是否参与、是否遵守区域游戏规则等浅显的评价内容太过强调，这就无意中窄化了评价内容的含义，而应将评价内容广泛覆盖至幼儿的认知、情感、社会性和身体等多个方面。这样的全面评价，有助于教师更准确地把握幼儿的整体发展状况，确保评价的均衡性，以使得评价的发展性功能强化到其原本应有之义。

5.4. 减少负向情绪，保护幼儿情感

无论正向、中性抑或是负向评价，教师应首先明晰的一点是“评价最重要的意图不是为了证明，改进才是目的”。^[12]在幼儿的世界里，情感的安全与呵护是成长的基石，因此，教师的评价应当是一种温暖的引导，即便是否定性评价，其本质绝非旨在否定幼儿本身，而是作为一种建设性的反馈机制，辅助幼儿在游戏中更加安全、高效地探索与成长。对于正处于幼儿园中班阶段的幼儿而言，教师的评价如同一面明镜，恰当而合理的否定性评价，能够避免引发他们的不安或挫败感，引导幼儿意识到自己在区域游戏活动中的不足之处，激发他们的自我反思能力，进而鼓励他们在实践中调整、优化，实现自我概念的完善。

因此，在给出评价时，教师应有效控制情绪，以客观态度观察幼儿表现，给予即时、可靠的正面评价，尽量采用正面、鼓励的语言，将重点放在幼儿已取得的进步和潜在的优点上。

5.5. 反思教育行为，生成成长路径

曾有学者指出教师的成长公式：成长 = 经验 + 反思，^[13]已言明了反思之于进步的不可缺性。教师的教学反思能力，作为一种非自然形成的素养，既是其教育实践活动的产物，也是驱动其未来教学行为

改进的内在动力。这种能力并非教师天生具备，而是通过后天的不断学习、实践和经验积累逐步培养和发展起来的。

于幼儿教师而言，其一要强化“自组织”学习能力，将评价前、中、后各个环节都作为不可或缺的链条，将明确评价目的、制定评价标准、观察幼儿游戏表现、实施评价、分析评价反馈到最后的反思评价行为一以贯之，以自身的实践反思形成成长路径；其二要助推反思群体形成，强化骨干老教师的指导辐射作用，突出代际互补和跨年龄段教师互学互教的可行性，以学习模仿生成成长路径；最后是坚持性，长久的坚持来源于自身的内部动力，教师要让自己真正行动起来，不要让反思成为一次性行为，[14]在反思中建立自己的评价行为习惯，以实践创造生成成长路径。由此破除“反”与“思”断层错位之壁垒。

6. 结语

评价之于教师，不仅是技术的展现，更是艺术的运用。在区域游戏中，教师应以幼儿为中心，用多元、客观、积极的评价行为激发幼儿的学习兴趣，促进其全面发展。同时，教师应不断自我反思，优化评价策略，减少负向情绪的影响，为幼儿营造一个充满爱与尊重的学习环境。如此，方能真正显现评价育人的应有之义，助力幼儿在成长的道路上稳步前行。

参考文献

- [1] 幼儿园教育指导纲要(试行) [Z]. 中华人民共和国教育部, 2001.
- [2] 叶平枝, 司秀月. 专家型与新手型幼儿园教师日常评价行为的比较[J]. 学前教育研究, 2017(8): 24-34.
- [3] 教育部关于印发《幼儿园保育教育质量评估指南》的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-02/15/content_5673585.htm, 2024-01-07.
- [4] 陈少熙. 以“学习故事”为载体, 促进教师观察评价幼儿能力的提升[J]. 课程教育研究, 2015(35): 176-177.
- [5] 周艳丽. 幼儿园语言集体教学活动中教师言语评价行为的研究[D]: [硕士学位论文]. 济南: 山东师范大学, 2019.
- [6] 余祥. 儿童视角下的幼儿园区域活动评价环节探究[J]. 教育教学论坛, 2014(31): 252-253.
- [7] 陆丽丽. 幼儿教师表扬行为研究[D]: [硕士学位论文]. 武汉: 华中师范大学, 2014.
- [8] 李悦. 幼儿园区域游戏活动中教师即时评价行为研究[D]: [硕士学位论文]. 沈阳: 沈阳师范大学, 2020.
- [9] 刘焱著. 幼儿园游戏教学论[M]. 北京: 中国社会出版社, 2000.
- [10] 齐欣. 幼儿园教师教学反思能力现状与提升策略研究[D]: [硕士学位论文]. 长春: 长春师范大学, 2023.
- [11] 丁海东. 学前游戏论[M]. 济南: 山东人民出版社, 2001: 74-99.
- [12] 吕婧. 幼儿园中班区域活动中教师即时评价行为的案例研究[D]: [硕士学位论文]. 伊宁: 伊犁师范大学, 2021.
- [13] Poner, G. and Fied, J. (1989) Experience, Methods of Reflective Teaching. Longman, 22.
- [14] 俞芳. 学习故事研究, 促进幼儿教师成为反思性实践者[J]. 福建教育, 2015(11): 10-13.