

例谈幼儿园表扬行为的常见误区与教育转向

李雪慧

成都大学师范学院

DOI:10.32629/eces.v8i1.19619

[摘要] 表扬是幼儿园教育中最常见的互动方式,但实践中易陷入笼统、结果导向的误区,不仅难以激发幼儿内在动力,还可能助长其依赖外部评价的心理。本文通过具体案例,分析无效表扬对幼儿动机、自我认知与思维模式的消极影响,探讨如何从教师角色、表扬焦点、班级氛围和家园协同等方面构建支持型表扬体系,以促进幼儿形成成长型思维和持续发展的内在动力,为教师与家长提供教育实践上的参考。

[关键词] 表扬行为; 内在动机; 成长型思维; 无效表扬; 家园共育

中图分类号: B80 **文献标识码:** A

Title: Common Misunderstandings and Educational Shifts in Praise Behaviors in Kindergartens: An Illustrative Discussion

Xuehui Li

Chengdu University Normal College

[Abstract] Praise is the most common form of interaction in kindergarten education, but in practice it tends to fall into a general, result-oriented misconception, which not only does not inspire the inner motivation of young children, but may also encourage their dependence on external evaluation. This paper analyzes the negative impact of ineffective praise on young children's motivation, self-perception and thought patterns through specific cases. Explore how to build a supportive praise system in terms of teacher role, praise focus, class atmosphere and home cohesion to promote the intrinsic motivation of young children to form growth thinking and sustainable development, and provide teachers and parents with educational practice references.

[Key words] Praise behavior; Intrinsic motivation; Growth mindset; Ineffective praise; Home-school Cooperation

引言

在幼儿园一日保教活动中,表扬是师幼间最常见、最直接的互动方式,对幼儿的成长发展有着持续且深刻的影响。适宜的表扬既能正向强化幼儿的良好行为,也能让幼儿获得真切的积极情绪体验,帮助其建立自信、维持活动热情,逐步养成自我激励的意识。但当前幼儿园日常教学中,不少表扬流于形式、内容空泛,沦为“为表扬而表扬”的机械套路,不仅无法激发幼儿的内在成长动力,甚至会抑制其探索兴趣、误导行为导向。因此,如何对幼儿园教育中的表扬行为进行审视、反思与优化,使其真正成为支持幼儿持续成长的有效教育策略,仍是一个值得深入探讨的现实议题。

1 案例回顾: 绘画活动中幼儿动机的转变

1.1 案例情境描述

在一次以“森林的秘密”为主题的绘画活动中,名叫“夏天”的幼儿很快完成了自己的作品。画面中只有用黑色线条勾勒的一间小木屋和一辆小汽车,构图简单,细节不多。刚一画完,他便兴奋地举起画喊道:“刘老师,快来看我画的!”

刘老师当时正在指导其他画得更精细、还没完成的小朋友,听到声音后只是匆匆地看了一眼,便习惯性地竖起大拇指说:“夏天画得真快,真棒!”说完又转过身去看其他孩子。听到老师的夸奖,“夏天”脸上露出了自豪又得意的笑容。

活动结束后,刘老师特意挑选了几幅色彩丰富、构图饱满的作品贴在展示墙上。“夏天”仰头找了半天,始终没看到自己的画,他的表情从期待渐渐转为委屈。他跑过去问:“老师,你说我画得好,为什么不贴我的?”老师解释:“其他小朋友的画更饱满一些。”夏天听了,默默走开了。

从那以后,老师们都注意到,“夏天”的绘画状态变了:要么随便画几笔就急着要表扬,要么就因为害怕画不好,干脆不肯动笔。

1.2 表扬方式中存在的问题分析

上述案例反映出,当前幼儿园在表扬环节中,仍存在以下四个值得关注的问题:

1.2.1 表扬流于表面,缺乏实质性内容

在幼儿园日常保教实践中,很多教师形成了固化的表扬惯

性,习惯用“你真棒”“你真聪明”这类高度笼统的话术给予幼儿正向评价,始终没有说清孩子到底“哪里做得好、为什么会被表扬”。而2-7岁幼儿处于前运算阶段,认知以表象思维为核心^[1],尚无法很好理解抽象评价与空泛道理。这种无具体落点的表扬,既无法让幼儿明确自身哪一行为、哪次尝试获得认可,也难以帮其建立清晰可参照的正向行为标尺。长此以往,不仅会大幅弱化表扬的教育引导价值,更会让幼儿对自身能力的认知陷入模糊,难以形成基于具体行为、稳定可持续的自我认同与内在成长激励。

1.2.2 表扬导向偏差,强化了不适宜的行为特质

案例中教师随口一句“画得真快”,看似是对幼儿完成作品的效率肯定,实则向幼儿传递了“速度比质量重要、完成比过程重要”的隐性信号,与《3-6岁儿童学习与发展指南》艺术领域“感受与欣赏、表现与创造”的核心目标完全相悖。长此以往,不仅会潜移默化助长幼儿重结果轻过程、重速度轻体验的行为倾向,让幼儿只执着于快速完成任务换取表扬,忽略活动中的探索与创造,更会消磨幼儿的主动探究意愿,让表扬彻底背离支持幼儿成长的教育初衷。

1.2.3 表扬言行脱节,消解教师评价公信力

当教师嘴上对幼儿说着“画得真好”“做得太棒了”,转头却将这份被“高度肯定”的作品随手搁置,没有给予匹配的展示、分享时,会直接引发幼儿的认知冲突。这种表里不一的表扬,不仅会瞬间挫伤幼儿的活动参与热情,更会从根本上动摇幼儿对教师评价的信任感。若此类情况频繁发生,幼儿会逐渐漠视教师的口头表扬,教师也会丧失评价的权威性,既阻碍幼儿形成客观的自我认知,也会侵蚀师幼间的信任联结,最终大幅削弱后续教育引导的实际成效。

1.2.4 表扬催生功利心态,助长“为表扬而行动”的心理依赖

幼儿“夏天”的后续行为,直观体现出其绘画动机已从原本内在的“我喜欢画”,彻底异化为外在的“我要获得老师的表扬”。当幼儿的行为选择过度依赖外部表扬驱动时,其关注点会从活动本身的乐趣、探索与成长收获,完全转移到“如何拿到表扬”上,自主探索的勇气与抗挫折能力也会随之被抑制。一旦没能获得预期的表扬,幼儿极易产生“我做得不好”的负面自我认知,甚至直接放弃后续的努力与坚持。

2 案例分析:无效表扬如何影响幼儿的学习动力与自我认知

2.1 动机转变:外部评价取代内在热情

自我决定理论认为,自主需要、能力需要和归属需要是人类与生俱来的、基本的心理需要,而满足这些需要,是维持和激发内在动机的关键^[2]。在本案例中,刘老师那句“画得真快,真棒”的表扬,实则对“夏天”的心理需求造成了双重影响。

其一,直接削弱幼儿的自主感与主体意识。教师将表扬聚焦于“画得快”这类贴合成人预期的结果,完全忽略幼儿的创作意愿与个性化表达,会让幼儿逐渐形成“创作是为了迎合老师要

求”的错误认知,自主需求始终无法得到真正满足。长期如此,幼儿会慢慢放弃自主选择的权利,在活动中不再思考“我想怎么做”,只会习惯性揣测“老师希望我怎么做”,最终难以形成基于自我意愿的稳定持久的内在学习动机。

其二,给幼儿带来虚假的胜任感。“你真棒”这类笼统评价,既无具体的行为落点,也无参考的成长指引,根本无法帮助幼儿建立清晰客观的自我认知。这种靠空泛评价堆砌的自信本就十分脆弱,一旦后续没能获得预期表扬,幼儿的信心便会迅速瓦解,陷入自我怀疑。

长期接受此类表扬,极易触发“德西效应”^[3],即当外部奖励被取消后,个体对原本感兴趣活动的内在动机反而会低于初始水平。这也恰好解释了案例中“夏天”从热爱绘画到拒绝绘画的转变——他的创作动机早已从享受创作的内在愉悦,彻底异化为对外部表扬的单一追逐。

2.2 认知发展:固定型思维模式的形成

斯坦福大学Carol S. Dweck教授的思维模式理论指出,个体对能力本质的信念可分为“固定型思维”与“成长型思维”^[4]。前者认为能力是天生的、固定的,成功取决于天赋,失败则意味着天赋不足;后者则相信能力可通过努力、练习与探索提升。

在幼儿园日常师幼互动中,教师频繁使用的“真棒”“真聪明”这类指向个人特质的评价,属于典型的“个人取向表扬”,会潜移默化地强化幼儿的固定型思维。以案例中的“夏天”为例,长期接受此类表扬的幼儿,极易形成“我必须证明自己聪明”的心理定势,进而出现三类行为偏差:一是为维持“聪明”的标签,只愿选择无难度的任务;二是将失败等同于“能力不足”,逃避挑战性尝试;三是把努力看作“不够聪明”的表现,遇到困难极易放弃。

相比之下,聚焦幼儿努力程度、策略运用、专注品质或创意表达的“过程取向表扬”,能有效培育幼儿的成长型思维。当教师给出“我注意到你尝试了三种不同的蓝色,这种探索特别棒”这类具体评价时,幼儿会逐渐明白:能力并非固定不变,可通过练习提升,挑战也是成长的机会。

3 案例迁移:构建促进幼儿健康发展的表扬体系

3.1 转变角色:从“评判者”到“用心的观察者”

当前工作场域和工作对象的复杂多样化,使得教师的身份角色也更加多元化^[5]。在日常互动中,教师应逐渐从给出终极评判的“裁判”,转向看见过程、理解意图的“描述者”。实现这一转型的关键,在于改变与幼儿互动的语言方式:减少简单的好坏评判,更多使用具体、客观的描述性语言进行反馈。

描述性反馈不带有主观评判,它就像一面镜子,只如实还原幼儿在活动中的具体过程与行为细节。比如在绘画活动中,教师可以这样反馈:“你用波浪线画出了流动的河水,还在岸边画了小草和花朵,整幅画面充满生机。”这种具体细致的反馈,既能让幼儿感受到教师的真切关注,也能帮幼儿清晰认知自身行为的有效部分,既能激发其持续探索的兴趣,也能逐步促进幼儿自我认知与反思能力的发展。

3.2 关注过程: 重“过程与努力”, 轻“结果与天赋”

教师作为教育实践场域的直接参与者, 其经验和意见有着不可替代的价值^[6]。表扬应聚焦在幼儿可以控制和改进的因素上, 如专注度、尝试、坚持于策略运用。这种以评价过程为导向的表扬, 能够帮助幼儿建立起“努力可以带来进步”的信念。

在教育实践中, 教师可以有意识地观察并点明幼儿的过程性表现。例如:

当幼儿积木倒塌了, 却仍旧坚持时: “你搭建的城堡倒了两次, 都没放弃, 经过不断地调整, 最终搭成了更稳固的样子。”

当幼儿主动参与小组合作时: “你主动和同伴分享想法, 并认真听其他小朋友建议, 一起想出了好办法, 完成了任务。”

当幼儿尝试解决难题时: “你遇到麻烦没有退缩, 连续尝试了三种方法, 终于找到了成功的窍门。”

这种具体的肯定, 不仅让幼儿明确知道哪些行为值得鼓励, 更能帮助他们将外在认可转化为内在动力, 形成学习的良性循环。

3.3 营造氛围: 让“努力”和“进步”被看见

除了对幼儿的个别化关注, 教师更要有意识地在班集体中营造重努力、看进步的教育氛围, 让每个幼儿的点滴成长都能在集体中被看见、被认可。教师可在班级创设“成长足迹”展示墙, 打破只陈列最终优秀作品的固有模式, 着重呈现幼儿活动中的探索痕迹、阶段性进步与创意尝试, 让过程性成长成为展示核心。

此外, 在集体分享环节, 教师可通过针对性提问引导, 比如“谁愿意分享活动中遇到的挑战? 你是怎么解决的?”“小组合作遇到了什么困难? 大家是怎么一起克服的? ”。这种引导能将幼儿的关注点从“谁做得最好”转向“如何一步步进步”, 逐步在班级培育起关注成长、乐于互助的成长型学习文化。

3.4 家园协同: 形成一致的教育合力

科学的表扬理念需要延伸到家庭中, 通过家长工作坊、案例分享等途径, 帮助家长理解具体表扬的价值, 并提供可操作的语言示范:

将“你真是太聪明了”改为“你刚才非常专注地研究这个拼图, 坚持尝试, 终于独立完成了, 你的耐心带来了成功。”

将“你跑得最快”改为“你摔倒后立刻站起来继续比赛, 这份坚持就是真正的运动精神。”

此外, 建立常态化的家园沟通机制也不可或缺。教师需与家

长保持密切及时的双向交流, 同步关注幼儿在园与在家的行为、情绪表现。若发现幼儿出现过度寻求表扬、遇挫轻易放弃等倾向, 双方应及时沟通溯源, 协同制定统一的引导策略。通过稳定持续的家园协作, 为幼儿营造连贯一致的支持性成长环境, 助力其形成积极的自我认知、稳定的内在动机与健康的成长型思维。

4 结语: 让科学的表扬滋养幼儿的成长

在幼儿园教育实践中, 表扬是一种有温度、有力量的师幼互动方式。它的核心价值从来不是教师说了多少句“你真棒”, 而在于这些评价能否真正走进孩子的内心, 回应他们真实的成长需求。正如前文案例所印证的, 那些只重结果、流于形式的空泛表扬, 不仅无法激发幼儿持续成长的内在动力, 还易让幼儿形成“只能赢、不能输”的固化思维, 彻底背离了“以幼儿发展为本”的教育初心。

学前教育是终身学习的开端, 是国民教育体系的重要组成部分, 其根本目的, 是培养具有内在动力和健全人格的终身学习者。表扬看似寻常, 却在无形中参与塑造着幼儿如何看待自己、如何面对挑战。只有放下对“即时成果”的执着, 以具体、真诚、持续的看见和认可去陪伴他们, 表扬才能真正成为滋润成长型思维的养分, 支持幼儿在自信中探索, 在坚持中前行, 为他们未来的人生, 铺下一段温暖而扎实的基石。

【参考文献】

- [1]皮连生.教育心理学[M].上海:上海教育出版社,2011.
- [2]刘海燕,闫荣双,郭德俊.认知动机理论的新近展—自我决定论[J].心理科学,2003,(06):1115-1116.
- [3]秦天喜.表扬失效的真相[J].人民教育,2020,(09):6-7.
- [4]David W. Eccles, Susanne E. Walsh, et al. A Grounded Theory of Expert Cognition in Orienteering[J]. Journal of Sport and Exercise Psychology, 2002, 24(1): 68-88.
- [5]李敏谊,董晶,张祎.普及学前教育与教师培养的美国困境——基于高校学前教育专业调查项目的二次数据分析[J].外国教育研究,2025,52(05):87-102.
- [6]姚伟.可持续共生教育:驱动学前教育变革与发展的新理念[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2025,(05):130-139.

作者简介:

李雪慧(2000--),女,侗族,湖南怀化人,硕士研究生,研究方向:学前教育。