

从“看见”到“看懂”：AI工具支持下的幼儿教师专业观察力的培养研究

江萍

江西省九江市德安县第二幼儿园

摘要：在学前教育现场，观察早已不是教师完成记录、积累案例的附属性工作，而是连接儿童发展理解、课程调整与支持策略生成的关键环节。并且面对班额较大、情境多变、证据碎片化等现实压力，单靠经验式捕捉往往容易停留于“看见行为”的层面，很大程度上也就难以进一步抵达“读懂儿童”的层面。尤其是AI工具在语音转写、图像整理、信息检索、文本归纳和提示生成等方面具有明显优势，能够有效地为教师专业观察力培养提供了新的支点。但若将其简单理解为替代判断的“智能答案”，又容易造成儿童经验被数据化切割、教师专业责任被技术外包。为此，接下来文章立足幼儿园观察实践，从专业观察力的内涵出发，分析AI工具介入的价值边界、现实偏差与实施路径，提出以问题界定、证据链建构、同伴研修、行动验证和伦理治理为核心的培养思路，以期进一步有效地推动幼儿教师由经验性看见走向有依据的理解。

关键词：AI工具；幼儿教师；专业观察力；教师专业发展；教育观察；实践研究

【DOI】 10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.027

引言

在幼儿园保教实践中，观察是教师理解儿童、调整教育策略和提升保教质量的重要基础。随着学前教育愈发强调立足儿童真实经验开展教育活动，教师专业观察力的重要性日益凸显。但在实际工作中，不少教师的观察仍停留于对表面行为的记录与描述，难以进一步形成有依据的教育判断。近年来，AI工具在信息整理、语音转写、内容归纳和问题提示等方面显示出明显优势，为幼儿教师提升观察效率与分析深度提供了新的支持。基于此，探讨AI工具支持下幼儿教师专业观察力的培养路径，具有较强的现实意义。

一、专业观察力培养的现实指向

（一）教师观察正在回到保教工作中心位置

近几年，幼儿园保育教育质量评价不断向“真实儿童、真实情境、真实支持”靠拢，教师观察也因此被重新放回保教工作的中心位置。尤其是《中华人民共和国学前教育法》进一步强调，幼儿园应当以学前儿童的生活为基础，支持儿童通过亲近自然、实际操作和亲身体验等方式探索学习^[1]。为此，这意味着，教师不能只在活动结束后补写几段记录，也不能把观察理解成对儿童行为的简单陈列，而要在一日生活中持续捕捉儿童的需要、兴趣、困难与变化。

（二）不少观察仍停留在现象命名层面

从现实情况看，不少教师的观察仍停留在“看见了什么”的层面。比如，有的教师看到幼儿在角色区来回走动，便匆忙写下“注意力不集中”；看到幼儿在建构

区与同伴争执，便直接判断为“规则意识薄弱”；看到幼儿长时间沉默，又很容易归结为“性格内向”。这些表述并非完全错误，却往往停在现象表面，没有追问行为发生的情境、持续的时间、前后的互动关系，也没有进一步判断教师究竟该怎样回应。观察一旦停留在标签化命名上，就很难真正转化为支持儿童发展的教育行动。

（三）专业观察力的关键在于形成教育判断

所谓专业观察力，说到底并不是“多看”“快看”或“看得细”，而是一种能够把零散现场转化为教育判断的综合能力。它至少包含四个彼此衔接的环节：带着清晰的问题意识去捕捉儿童表现，把行为放回具体情境中加以理解，借助发展视角辨识其教育意义，再回到课程、材料、互动和环境的调整上^[2]。为此，从这个意义上说，真正重要的不是教师有没有看到儿童，而是能否穿过表层行为，以及可以读到行为背后的经验基础、情绪状态与发展需要。

（四）一线教师在观察实践中面临现实压力

幼儿园一日生活节奏快、情境密、变量多，这是专业观察力培养长期面临的现实难题。教师既要照顾集体，又要回应个体；既要维持生活秩序，又要把握课程机会。很多时候还要在碎片化时间里完成记录与反思。尤其是青年教师，常常出现“现场忙不过来、事后想不起来、写时只剩印象”的情况。骨干教师则可能陷入另一种困境：经验丰富，却被大量材料整理、案例汇总和教研展示工作牵扯精力，真正用来跟踪儿童、分析问题的时间反而被压缩。也正因为如此，如何借助合适的工具减轻机械

劳动、提升分析质量，也就已经成为专业观察力培养绕不开的议题。

二、AI 工具介入专业观察力培养的可能价值

（一）帮助教师保留更完整的一手证据

AI 工具之所以进入幼儿园观察实践，并不只是因为“新技术来了”，更重要的是它确实在某些环节上回应了教师长期存在的痛点。其中一个直接价值，就是帮助教师保留更多第一手证据。过去，教师对儿童语言、互动和操作过程的记录大多依赖手写摘记或事后回忆，也就难免遗漏关键细节；借助语音转写、图片归档、时间线整理等功能，教师可以更快地把稍纵即逝的教育现场固定下来。这样一来，观察就不再完全建立在记忆的可靠程度上，而会逐步转向以证据为基础的回看和分析。

（二）为分析提供线索而非替代判断

面对一段观察记录，经验不足的教师往往不知道从哪里进入：是看材料是否适宜，还是看儿童是否具备前期经验；是从语言表达入手，还是从同伴关系入手。AI 能够通过关键词归纳、问题生成、相似案例检索等方式，也就能够更好地帮助教师把原本模糊的印象分解成若干可追问的维度。它未必替教师作出判断，却能够帮助教师从“只有感觉”走向“有线索可循”。为此，可见问题导向的观察支持研究也提示我们，教师只有先学会识别问题、分析问题，后续支持才可能真正具有针对性^[3]。

（三）推动个体观察转化为集体研修资源

过去，许多园本教研容易陷入“讲做法、谈感受、求共识”的循环，真正围绕儿童证据展开的深入讨论并不多。若教师能够借助 AI 对观察案例进行去标识化整理，快速提炼出行为片段、互动节点和关键疑问，就更容易形成可共享、可讨论、可追踪的教研材料。对于同一则案例，AI 还可以生成不同角度的讨论提示，促使教师比较多种解释路径，而不是急于统一答案。为此，这样一来，观察能力培养就不再只是个体经验积累，而会逐渐形成一种基于证据的共同学习机制。

（四）技术价值最终仍要回到教师理解力上

AI 在观察中的价值，更多体现在“辅助”二字上。它适合承担整理、提醒、归纳、比对等工作，却无法替代教师对儿童生活世界的进入与体察。儿童在某个时刻的一次停顿、一种眼神、一段犹豫，往往牵连着此前的交往经历、当下的情绪波动以及环境中的细小变化。这样的意义判断，离不开教师与儿童长期相处所形成的理解关系。也就是说，AI 能够帮助教师把注意力从重

复劳动中释放出来，但真正完成“看懂”的，仍然只能是教师。

三、AI 工具支持专业观察力培养中的现实偏差

（一）工具先行容易挤压儿童经验完整性

从一些园所的实际尝试看，AI 介入之后最容易出现的一个偏差，是“工具先行、儿童退场”。有的教师为了生成更完整的图文报告，把注意力更多放在拍摄是否清晰、标签是否齐全、模板是否规范上，结果观察反而被切成一串数据碎片。儿童在活动中细微的等待、退让、迟疑和试探，恰恰最容易在这种“高效率留痕”中被忽略。技术手段本应服务于理解，却可能因为追求可视化和标准化，重新把儿童的复杂经验压缩成容易处理的格式。^[4]

（二）平台语言替代专业判断会放大标签化风险

另一个常见偏差，是把 AI 生成的语言误当成专业判断。有些教师在整理观察记录时，过度依赖平台给出的分析词句，直接套用“社会交往能力不足”“规则意识薄弱”“自我控制欠佳”等表述，既缺少情境说明，也缺少后续验证。表面上看，记录显得更专业了，实际上却可能让教师更快地滑向标签化。尤其对于发展尚处在波动过程中的学前儿童而言，任何单次行为都不宜被轻率上升为稳定特征。若教师不对 AI 生成内容进行二次辨析，就容易把概率性的提示当作确定性的结论。

（三）整理效率提升并不等于支持质量提升

还有一种偏差体现在“重整理、轻跟进”。部分园所确实通过 AI 提高了案例汇总与教研展示的效率，但观察之后的支持并没有同步发生变化。尤其是报告做得很细，关键词提取做得也很好，也就能够真正回到活动设计、材料投放和师幼互动中的调整却不明显。并且换句话说，教师完成了“说得更像研究”，却没有真正实现“做得更贴近儿童”。如果观察只停在文字加工层面，那么无论 AI 多么高效，都不过是在帮助教师把旧有问题包装得更完整。^[5]

（四）伦理边界不清会削弱教育正当性

与技术应用相伴而来的，还有伦理风险。幼儿观察往往会涉及图像、语音、作品、家庭信息等敏感内容，一旦未经授权就上传至公共平台，或在使用过程中缺少脱敏处理，儿童隐私与家庭信任都可能受到影响。比隐私更隐蔽的风险在于，技术系统对儿童行为的分类逻辑常常带有预设标准。如果教师缺少警觉，便可能在不知不觉中把这些预设标准当成评价儿童的唯一尺度。为此，可见专业观察力的培养如果以牺牲儿童尊严和差异性为代价，显然背离了学前教育的初心，不利于他们的健康成长。

四、AI 工具支持下幼儿教师专业观察力培养实施路径

（一）以清晰问题意识统领工具选择

专业观察力培养不能从“这个平台能做什么”出发，而应从“教师究竟想弄清什么”出发。比如，教师关心的是某名幼儿在合作建构中为何频繁退出，还是想理解一组幼儿在角色游戏中的协商方式为何总是停在争抢阶段；是想追踪餐后整理习惯为何反复不稳，还是想判断某类材料是否真的激发了持续探究。问题不同，所需证据与所选工具就应有所区别。先有问题，工具才不会沦为摆设；问题越具体，观察才越可能走向深入。

（二）以证据链条支撑观察分析与行动验证

更稳妥的做法，是建立“现场记录—AI 整理—教师校正—同伴会审—行动跟进”的证据链。教师在现场先完成事实性描述，尽量把儿童说了什么、做了什么、当时周围发生了什么记录下来；随后再借助 AI 做转写、归类和线索提取；整理之后必须回到教师本人，对照现场经验进行校正，剔除不合情境的推断。进入教研讨论时，重点不在于追求统一答案，而在于比较不同解释路径，讨论哪一种解释更合适、成本更低、对儿童更友好。形成的策略还需要带回班级，经过一段时间再观察来验证其有效性。没有这个回环，再好的分析也只是停在纸面。

（三）以分层培养回应不同教师的发展起点

对于新入职教师，重点不是追求复杂分析，而是先练习“不急着下判断”的基本功，学会区分事实描述与主观评价，学会围绕一个小问题连续观察。对于骨干教师，则可以把 AI 用于多案例比较、长期追踪和课程调整，让她们从单点观察走向对班级整体学习生态的把握。对于管理者和教研负责人，更需要关注的是技术使用规范、数据治理边界以及园本研修机制的设计。为此，分层培养的意义在于，让不同教师都能在自己真实的起点上提升，而不是被同一种技术话语裹挟着前进。

（四）以园本教研机制承接技术应用

高质量的教研不应只在公开活动和资料汇编时才想起观察，也不应把 AI 用在“成果包装的末端环节”。更可行的做法是，围绕园所长期存在的共性问题，如自主游戏中的教师介入时机、生活环节中的儿童自主性、同伴冲突后的支持方式等，持续积累观察案例，再借助 AI 帮助教师梳理高频问题、形成讨论议题和追踪清单。这样一来，技术就会从“个体便利工具”转化为“集体学习支架”，专业观察力培养也更容易形成稳定机制。

（五）以儿童优先原则守住伦理底线

凡涉及儿童肖像、语音、家庭背景和发展评估的信息，都应严格控制采集范围与使用权限；对外展示时尽量采用匿名化和去标识化处理；涉及敏感场景时，更应优先选择本地存储或可信环境下的处理方式。教师还需要向家长说明技术使用的目的与边界，让家长知道，AI 不是用来给儿童“贴标签”的，而是为了帮助教师更准确地理解儿童、改进支持。只有在透明、克制和负责任的前提下，技术进入幼儿园观察实践才具有正当性。

（六）以儿童后续变化检验观察质量

专业观察力的提升，并不表现为教师会不会说术语，也不表现为案例文本是否精致，而体现在教师是否能据此调整教育行动，并让儿童在后续活动中表现出更高的参与度、更稳定的表达、更积极的协商或更自主的探究。换句话说，AI 生成的任何建议都只是起点，不是终点。真正能够证明“看懂了”的，不是报告里的分析段落，而是儿童在被理解、被支持之后发生的细微变化。

结语

总的来说，从“看见”到“看懂”，表面上是观察能力的提升，实质上是教师专业立场的转变：不再满足于迅速命名儿童行为，而是愿意慢下来，凭借证据、情境和持续跟进去理解儿童。AI 工具的意义，也恰恰在这里。它可以帮助教师减轻机械整理的负担，拓展分析的入口，提升研修的效率，却不能替代教师对儿童生活世界的进入，更不能代替教师承担教育判断的责任。为此，只有当技术始终处在“辅助理解、服务行动、尊重儿童”的位置上，幼儿教师的专业观察力培养才不会被工具牵着走，而能真正走向更有温度也更有根据的教育实践。

参考文献

- [1] 刘艳红.“察”现成长——角色游戏中提升教师观察力的实践研究[J].课程教育研究：学法教法研究,2018(20):2.
- [2] 胡小月,孙静媛,王宇晴,等.幼儿教师观察与指导能力的内涵、价值与路径研究[J].现代教育进展,2025,3(7):146-148.
- [3] 许冰灵.教师专业观察力研究及其对提升幼儿教师观察能力的启示[J].黔南民族师范学院学报,2021,041(004):96-101.
- [4] 许冰灵.指向幼儿教师观察能力提升的研训挑战与改革建议[J].福建教育,2021,000(046):P.8-10.
- [5] 马志秀.浅谈如何在幼儿园教学中培养幼儿的观察能力[J/OL].中文科技期刊数据库(文摘版)教育,2019(8):00012-00012.