

■ 学前教育理论

小组合作学习中的教师支架行为类型 ——基于幼儿园集体教学活动的质性分析

陈 敏

(安阳幼儿师范高等专科学校学前教育系, 河南安阳 455000)

摘 要:小组合作学习已经成为幼儿园集体教学活动的重要组织形式之一。基于幼儿的年龄特点和学习能力,幼儿园教师在小组合作环节中的支架行为尤为重要。为此,采用观察法和访谈法,以安阳市幼儿园教学技能比赛的获奖作品为例,选取集体教学活动中的小组合作环节,从支架教学理论角度出发,分析教师支架行为的类型。研究发现:在小组合作环节中,幼儿园教师的支架行为可以分为两种类型,分别是“间接支架行为”和“直接支架行为”。在“间接支架行为”中,又可分为“激发兴趣”、“建立自信”和“积极反馈”三种具体行为;在“直接支架行为”中,又可分为“解释任务”、“启发思考”、“提供策略”和“直接示范”四种具体支架行为。

关键词:小组合作学习;教师支架行为;集体教学活动

中图分类号:G612

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2019)10-0073-06

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2019.10.013

Study on the Teacher's Scaffolding Activity during Group Cooperative Learning —The Qualitative Analysis of Kindergarten Collective Teaching Activities CHEN Min

(Department of Preschool Education, Anyang Preschool Education College, Anyang 455000, China)

Abstract: Group cooperative learning has already been one of the most important organization forms in kindergarten collective teaching activities. Due to children's age characteristics and learning ability, teacher's scaffolding activities are important during the group cooperative learning. By adopting the observational method and interview method, taking An Yang's kindergarten teaching skill competition as an example, and intercepting the "group cooperative learning part" of award-winning works, this study tries to analyze the types of teacher's scaffolding activities. The study shows that, during the group cooperative learning part, teacher's scaffolding activities can be divided into two types—indirect scaffolding activity and direct scaffolding. The indirect type includes three specific activities which are "arousing interest", "building self-confidence" and "positive feedback". The direct type includes four specific activities which are "explaining task", "inspiring thinking", "providing strategy" and "operating demonstration".

Key words: group cooperative learning; teacher's scaffolding activity; collective teaching activity

收稿日期:2019-05-13;修回日期:2019-07-01

基金项目:河南省教育厅教师教育课程改革研究重点项目(2017-JSJYZD-060)

作者简介:陈敏,女,河南安阳人,安阳幼儿师范高等专科学校学前教育系教师,主要研究方向:学前教育理论与实践,幼儿园课程与教学。

一、引言

教师的教学行为具有很强的情境性,面对不同情境,教师会选择不同的教学行为和教学策略。因此,有必要将教学行为置于具体的教学情境中来研究^[1]。在幼儿园集体教学活动中,小组合作环节正是一个具体的教学情境,它区别于集体教学环节和个别学习环节。对幼儿园集体教学活动进行观摩的过程中,笔者发现,教师通常会在大班的教学活动中设置“小组合作环节”,以丰富教学组织形式,更好地实现教学目标。教师的教是促进学生学的最重要因素,虽然幼儿是小组合作环节的主体,但教师的教学行为很大程度上影响着幼儿的合作过程和合作效果^{[2][34]}。因此,幼儿小组合作环节中的教师行为理应得到更多研究关注。

二、文献综述

(一)关于小组合作学习的研究

上世纪90年代中期,王坦将合作学习的概念引入国内,认为合作学习是一种值得借鉴的教学理论,并开始进行相关理论研究^[3-4]。高艳、曾琦、余文森等人,从合作学习的方式、要素、意义等方面,展开了大量理论研究,为合作学习在国内课堂的实践与推广奠定了理论基础^[5-8]。

从21世纪初开始,在基础教育新课程改革的影响下,合作学习逐渐被引入各级学校的课堂实践中,在实践热潮的推动下,许多学者积极开展课堂小组合作实践研究。首先是关于合作教学模式和教学策略的探讨,这类研究广泛涉及不同学段和不同学科^[9-12]。然后是关于课堂中小组合作过程的研究,包括合作过程中的师生互动,合作过程的影响因素,学生的角色与行为、教师的角色与行为等^[13-16]。这些研究,有助于进一步认识小组合作的内涵,理解其实质,并推动小组合作学习的改进与有效应用。

不同于其他学段的是,在幼儿园这一阶段,幼儿的合作认知水平和合作能力水平偏低,教师的支持与指导就更为重要^[17-19]。因此对教师行为的研究也显得尤为重要。纵观目前有关幼儿小组合作学习的研究,大部分研究者关注幼儿合作能力和合作认知,忽视了教师的作用^[20-24]。仅有少部分幼儿园一线研究者,关注小组合作中的教师行为。钱君秀(1999)认为教师在小组合作学习的实施中,应该灵活安排幼儿座位、向幼儿提出交往要求并对交往技能进行指导^[25]。孙艳华(2009)认为老师在运用小组合作学习方式时,存在很多问题,例如问题不具有探究性、没有提供充足的时间和空间,并提出合理改

进建议^[26]。王维(2014)在长期实践中总结出小组合作学习需要时间的保证、全体的参与和有效互动^[27]。

这些实践层面的经验总结和策略建议,是对教师如何促进幼儿合作水平发展的有效探索,但普遍缺少科学的研究方法和研究过程,只是从经验总结的角度,提出实践策略建议,忽略了对教师行为的实证分析。

(二)关于教师支架行为类型的研究

国外学者对教师支架行为类型的分类方法主要有两种,一种是罗列的方式,如Jane Madsen将支架分为六种类型,分别是“示范”、“吸引幼儿参与”、“控制自由程度”等;一种是按照一定逻辑进行排列的方式,如Sigel提出的三种“距离策略”,将教师的支架行为分为“低层次距离策略”、“中层次距离策略”和“高层次距离策略”^[28]。国内也有学者按照不同方式对教师支架行为进行分类,如从表现形式上分为协助性示范、解释、对话、建议等,或从支架的目的出发,划分为认知支架、情感支架和能力迁移支架^[29]。赵南(2005)以教师对儿童认知过程的影响程度为标准,建构了一个支架程度逐步增加的教师支架类型体系,该体系中包括两类支架类型,分别是“间接影响儿童认知过程的支架类型”和“直接影响儿童认知过程的支架类型”^[30]。

前人对于教师支架行为类型的研究,停留于对教师行为的普遍分析,并未具体到特定的学习情境中。然而,在不同的学习任务下,或不同的学习情境中,幼儿的目标行为有所区别,教师的支持自然也会相应有所变化。例如,在小组合作学习这一情境下,教师除了要鼓励幼儿探索、思考之外,还需要引导组内成员的互动,甚至需要支持组与组之间的相互影响。那么,在小组合作情境中,教师的支架行为到底有何特点?这些支架行为又可以分为哪些类型呢?

基于这些问题,本研究拟采用质性研究方法,以安阳市幼儿园教学技能比赛的获奖作品为例,选取这些教学活动中的小组合作环节,从支架教学理论角度出发,对教师的支架行为进行分类,为幼儿园教师组织和实施小组合作学习提供参考。本研究中的“小组合作学习”指的是,在幼儿园集体教学活动中,两个或两个以上的幼儿分为一组,围绕共同目标,通过商量、分工、协作等方式,齐心协力完成任务的学习过程。“教师支架行为”指的是,在小组合作学习过程中,教师在判断幼儿小组合作状况和幼儿现实需求的基础之上,为支持幼儿共同完成任务而采取的具体、适宜的指导行为,并不包括课堂组织和课堂管理等其他行为。

三、研究设计

(一)研究对象

本研究采用综合抽样方法,选取安阳市 2017 年和 2018 年幼儿园教学技能比赛的一等奖课例中,包含“小组合作环节”的 4 个课例,作为研究对象。首先,出于研究方便考虑,研究者选择工作所在地——安阳市作为样本来源地。市级教学技能比赛的获奖课例,无论是教学设计还是教学实施,均具有规范性、完整性、适宜性等特点,因此,适合作为本研究的样本来源。按照目的性抽样的原则,研究者排除了只涉及“小组形式”而不涉及“合作实质”的课例,从全部 16 个获奖课例中,选取了包含小组合作环节的 4 个课例作为研究对象。这 4 个课例的小组合作环节,设计规范完整,组织实施效果较好,适合作为本研究的研究对象。它们的教学内容,分别涉及社会领域、语言领域和科学领域。授课教师有 3 位来自公立幼儿园,1 位来自私立幼儿园,授课对象均为大班幼儿(见表 1)。

表 1 资料来源信息			
编号	年龄班	领域	教师来源
N1	大班	语言	公立
N2	大班	科学	公立
N3	大班	科学	私立
N4	大班	社会	公立

表 2 编码表格

原始文本描述	具体支架行为	支架类型
N1—教师创设故事情境,吸引幼儿关注合作任务,共助“颠倒国王”;	激发兴趣	间接支架
N3—肯定幼儿合作行为,鼓励继续合作;	建立自信	
N1—鼓励幼儿分享成果,有针对性地夸赞,并相引导小组之间互欣赏;	积极反馈	
N3—制作纸绳任务开始后,个别小组不知怎样做,教师继续澄清任务;	解释任务	直接支架
N2—教师通过提问,引导幼儿思考,该如何分工;	启发思考	
N4—教师提示两个男孩换一种分工方式;	提供策略	
N3—主班教师和配班教师共同示范,怎样互相配合拧纸绳	直接示范	

四、教师支架行为类型分析

本研究结果显示,按照教师对幼儿合作的支架的不同程度来区分,教师对幼儿合作的支架行为包括两种类型,第一种是间接支架类型,第二种是直接支架类型。

间接支架类型,是指不直接作用于幼儿合作过程的教师支架行为。这一类型的教师支架行为并不会对小组合作产生实质性影响,但可以提供情感动力。直接支架是指教师采取策略直接影响幼儿小组合作过程的行为。这一类型的教师支架行为,其作

(二)资料收集

本研究主要采用质性研究方法。首先,通过安阳市教研信息中心,获取这些课例的现场录像,对现场录像进行文字转录,形成原始分析资料,然后利用 Nvivo11 进行编码。

此外,研究者还对 1 名幼儿园教学主任和 3 名幼儿园教师进行半结构式深度访谈,访谈时间为每人 40 分钟左右。访谈内容主要集中在“幼儿合作过程中,您会做什么? 您通常会采取哪些策略支持他们的合作?”等问题上,鼓励受访教师举例说明或描述具体场景。为保证收集资料的完整性,利用录音软件对访谈过程进行全程录音,并及时转录成文本文件,作为对视频分析的补充说明。

(三)编码分析

本研究以教师支架类型体系作为资料编码分析的框架,采用类属分析法为主、情境分析法为辅的方式,来呈现最终研究结果。

选取 2 个文本进行预编码后,本研究参考以往研究者对教师支架类型的基本分类思路,依据研究资料本身呈现出的特点,按照教师对小组合作支持的不同表现,区分出 7 种具体的教师支架行为。通过进一步分析,发现按照支架程度的不同,这 7 种支架行为又可分为“间接支架”和“直接支架”两大类(见表 2)。

用在于推动幼儿的合作进程,促进思考与讨论,解决合作中的困惑,并提升合作技能,使小组合作学习顺利进行,并帮助幼儿完成共同的合作目标。

(一)间接支架类型

通过观察发现,在集体教学活动中,教师对幼儿小组合作的间接支持贯穿小组合作环节始终,包括激发兴趣、建立自信和积极反馈。本研究还发现,教师的间接支架行为,具有明显的时间特征,“激发兴趣”通常发生在小组合作学习的开始之前,“建立自信”通常发生在过程中,而“积极反馈”则多数发生在合作学习结束后。

1. 激发兴趣

在小组合作开始之前,教师倾向于使用“创设情境”和“设置竞争”的方式,激发组内成员的参与兴趣。

创设故事情境或游戏情境是幼儿园教师常用的教学策略之一,目的是增加教学过程的趣味性,吸引幼儿关注学习任务。通常情况下,这一策略的成功使用,可以激发幼儿的探索欲望和参加活动的热情。

在《大班语言活动:颠倒世界》这一活动中,老师在合作环节开始之前,创设“帮助国王解决难题”的情境。师:“颠倒国的国王呀,给老师打了一个电话,他夸咱们班的小朋友非常聪明,他想送你们一个颠倒国的勋章,你们想得到吗?但是呢,国王有一个要求。要想得到勋章,需要帮助国王解决一个难题,小朋友们愿意接受挑战吗?”幼儿们毫不犹豫,齐声大喊:“愿意!”(资料来源—N1)

在小组之间设置竞争,是另一种激发合作兴趣的方式。当幼儿意识到自己所在的组与其他小组之间存在竞争关系时,他们会更有“小组意识”,进而有更强的合作意识。教师在宣布小组之间的“竞争关系”时,同时会告诉幼儿,竞争标准是什么,比如完成任务的速度、质量、多寡等等。这也会激励小组内成员共同朝着这些目标努力。

师:现在呢,老师有好几根绳子。每个组发一条绳子,这么长的绳子(用手举起一根绳子,比划长度),然后我们来比赛。每组有4个小朋友,你们4个小朋友互相合作,快速地开始系绳子。看哪个小组的小朋友系得疙瘩多?好不好?(资料来源—N4)

但是,通过设置竞争来激发幼儿参与兴趣的方式,是有争议的。一位接受访谈的幼儿园教师认为,组与组之间的紧张竞争,从长远角度来看,可能会挫伤一部分幼儿参与小组合作学习的积极性。

2. 建立自信

班杜拉提出,自我效能感指儿童对自己是否能够成功地进行某一成就行为的主观判断,而影响自我效能感的因素,除了为人熟知的“个人成败经验”、“替代经验之外”和“情绪唤醒”之外,还包括他人的“言语劝说”^{[31][47]}。

《大班科学活动:寻找尼克》中,幼儿在合作环节中扮演“侦探”这一角色,通过测量不同物品来寻找凶手,教师在4个小组之间巡回观察,发现每组幼儿都可以相互配合,用肯定的语气说:“真棒,小朋友们配合得特别好!”当教师观察到,第3组小朋友在测量时,采用两两分工的方式,立即表扬:“你们想的这个办法特别好,这样会加快速度”。(资料来源—

N2)

教师适当的语言激励,可以让幼儿明白自己目前所进行的操作是正确的,从而更有信心完成正在从事的任务。同时,老师对于合作行为的直接表扬,会使幼儿更愿意和同伴共同协商、协作来完成任务。这种看似简单的“言语劝说”支持手段,可在一定程度上增强幼儿的自我效能感,相信自己可以更好地完成合作任务。

3. 积极反馈

小组合作学习结束后,教师会针对合作过程和合作结果进行评价。通过观察发现,教师的评价以积极反馈为主,主要体现在三个方面,一是正面评价,二是引导幼儿互相鼓励,三是奖励。

在《大班语言活动:颠倒世界》活动中,幼儿完成任务并分享后,老师说:“小朋友们,你们今天,用自己的灵敏的小耳朵、观察的眼睛,闯过了两关,还合作完成了国王的任务,你们太棒了,给自己鼓鼓掌吧!”(资料来源—N1)

这个案例中,教师首先鼓励幼儿大胆分享合作成果,然后引导不同小组之间的相互鼓励,让幼儿感受到同伴的肯定,最后通过积极的语言评价,赞赏幼儿的积极参与和努力合作。经典条件作用和操作条件作用理论都认为,强化可以使人在学习过程中增强可能重复某种反应的力量,如学习过程中,采取奖赏、表扬、评分等外在强化手段,可以激发幼儿的学习动机。

为了进一步增强幼儿的成功体验,有些教师可能会选择给予奖励。

老师:“现在我来发小勋章,我们是四个小朋友一组,那么四个小朋友一个勋章,你们一起拿着,这是共同的荣誉!”幼儿一边传看勋章,一边自豪地重复:“这是一起的!”还有一位幼儿将手中的勋章高高举起,展示给另外一位幼儿看。(资料来源—N1)

上述材料中的教师,把“勋章”作为完成合作任务的奖励,并且是小组共同拥有,强化了幼儿的小组荣誉感。

(二)直接支架

通过观察发现,在小组合作环节中,教师的直接支架行为具体可分为四种,包括解释任务、启发思考、提供策略和直接示范。

1. 解释任务

合作任务开始之后,如果幼儿没有开始行动,而是表现出茫然、不知所措时,并不意味着幼儿没有能力完成这项任务,可能是因为他们并未明确合作任务,教师有必要向幼儿澄清合作任务,或者对合作任务进一步解释。

在《大班科学活动:有力量的纸绳》中,教师宣布合作任务,幼儿两两合作用3张卫生纸搓成一根纸绳,任务开始之后,有个别幼儿并未动手去做,而是无助地看着面前的卫生纸。这时,老师说:“小朋友们,刚才老师说过了,待会儿我们要用一根有力量的纸绳提起重物,那现在请大家想一想,该怎样把3张卫生纸,变成一根纸绳呢?两个人一起来试试吧”。(资料来源—N3)

2. 启发思考

除了重新描述任务、解释任务外,当幼儿合作过程中出现问题时,教师还会采用提问的方式和幼儿交流,启发小组成员共同思考,推动合作进程。

《大班科学活动:寻找尼克》中,第2组幼儿,测量完限高杆的宽度后,不知道怎样继续,教师通过提问启发:“想一想,一辆汽车要想从限高杆的下面通过,必须是怎样的?”幼儿回答:“比限高杆低。”教师继续追问:“所以呢,你们刚刚只测量了宽度,还需要测量什么?”幼儿回答:“高度。”(资料来源—N2)

3. 提供策略

当幼儿在合作过程中遇到困难,教师反复澄清任务也无济于事时,教师会选择向幼儿提供解决策略,加大对小组合作的支持力度。根据活动组织情况和幼儿的需求,教师会提供相应策略供幼儿参考,包括指导幼儿分工、交换位置、转换操作方式、讨论和商量等。但提供策略的方式有所不同,可以由教师直接提供策略、也可以在幼儿自主讨论后提供策略,或为幼儿提供“策略解决”的榜样——引导他们观察其他小组。

《大班社会活动:千千结》中,幼儿需要小组合作打绳结。第3组幼儿在合作完成任务时出现了困难,教师观察之后,对男生a说:“你打绳结的时候,先请他(指着组里另一个小男生)帮你拉紧另一端,你打完之后给他打,你再帮他。对,就这样,交叉,两头儿要交叉,然后穿过来,拉紧。”(资料来源—N4)

“……比如可以让遇到问题的小组观察别的小组是怎样进行的,或者初次合作之后,让比较成功的小组来分享合作方法,这个小组的方法可以成为其它小组的榜样。”(资料来源—访谈)

4. 直接示范

直接示范是指,幼儿合作出现问题或不知道怎样继续时,教师根据当前合作任务,用最直观的方式呈现具体操作过程,以便幼儿模仿。当所剩操作时间有限或幼儿之间的合作持续没有突破时,教师会采取直接示范的方式,以支持合作顺利进行。

《大班科学活动:有力量的纸绳》中,有一组幼儿始终没能明白怎样把三张卫生纸变成一根纸绳,老

师决定为他们演示流程,于是取出三张卫生纸,边叠放边讲解:“刚刚我们说了,要先把他们摆在一起……然后看我和王老师是怎样合作的”,和王老师一人拿一头儿,开始示范把纸绳拧结实的过程。幼儿恍然大悟,并开始商量:“你在王老师的位置上,你往那边用力吧……”(资料来源—N3)

幼儿思维的直观性,决定了直接示范这种策略的有效性。但在访谈中,有教师表示,直接示范这种方式不应该经常使用,至少不应该一出现问题就马上使用。

“我觉得,直接示范的方式,可能会减少小组内幼儿之间的共同探索,一定程度上失去了小组合作学习的意义。当合作出现问题时,教师可以首先通过提问,引导幼儿共同商量对策。如果幼儿的已有经验不足以支撑他们完成当前任务,教师可以进一步加大支持力度,比如提出自己的建议或备选方案供幼儿参考和选择。”(资料来源—访谈)

五、研究总结与思考

(一)小组合作学习中的教师支架行为类型探讨

不同于Jane Madsen等人的简单罗列分类法,也不同于国内一些学者按照行为表现和支架目的的分类方法,本研究依据教师支架程度不同的逻辑进行分析。这一做法,参考了Sigel和赵南等人的分析逻辑,但在这些研究基础之上有所发展。首先,依据本研究的质性资料特点,在“直接支架行为”和“间接支架行为”这两大类之下,对教师的具体支架行为类别进行了修订。在直接支架行为中,增加了“积极反馈”这一类别,而在间接支架行为中,增加了“启发思考”这一类别,这是以往研究中所没有的。其次,以往的教师支架行为类型研究多为教师行为的普遍分析,缺乏对幼儿具体学习情境的考察,而本研究将目光聚焦于幼儿小组合作这一情境中,对教师支架行为进行了更具针对性的分析。这为教师支架行为的研究提供了新的思路,即对不同学习情境下的教师支架行为进行研究,对比其区别和特点,这也将对幼儿园教师的教学实践更具指导意义。最后,以往研究多为理论探索、理论假设,或教师的实践经验总结,而本研究则通过质性材料的分析,为教师支架行为研究提供了实证支持。

(二)实践启示

从实践角度来讲,这些教师虽为幼儿小组合作提供了有效支持,但支持的程度和方式,并非尽如人意。例如,有的教师不擅长从情感角度对幼儿小组合作进行间接支架,导致幼儿参与合作的积极性并不高,进而影响合作效果;有的教师不考虑幼儿的需

求差别,针对不同问题进行无差别支架,如过多使用“直接示范”的策略,削弱了支架教学的意义。在此对幼儿园教师的教学实践提出以下建议:首先,在幼儿小组合作环节中,重视间接支架,尤其是“激发兴趣”和“积极反馈”策略。采用“激发兴趣”的具体策略,可使小组内成员更快进入合作状态,并更加愿意相互配合完成任务,促使合作更顺利地进行。而“积极反馈”策略则是对幼儿合作的进一步强化,使其在情感上更认同合作行为,促进合作行为的长远发展。其次,支架教学概念源起于维果斯基的最近发展区理论,教师应根据幼儿合作能力的“最近发展区”,选择适当支架策略,以更好地促进幼儿长足发展。教师应根据观察,准确判断幼儿的实际需求,选择适宜的支架策略,重视“启发思考”策略的运用,而不是当幼儿一遇到困难,就提供解决策略,甚至直接进行示范。最后,教师应将直接支架和间接支架结合使用,一方面,从认知和能力的角度提升幼儿合作水平,另一方面,唤起幼儿的情感动力,从而使幼儿的合作认知、合作情感、合作能力三位一体地协同发展。

〔参考文献〕

- [1] 高巍. 教师行为与学生行为的关系解析[J]. 教育研究, 2012, 33(3): 100—106.
- [2] 庞丽娟. 教师与幼儿发展[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2003.
- [3] 王坦. 合作学习: 一种值得借鉴的教学理论[J]. 普教研究, 1994(1): 62—64.
- [4] 王坦. 合作学习简论[J]. 中国教育学刊, 2002(1): 32—35.
- [5] 高艳. 合作学习的分类、研究与课堂应用初探[J]. 教育评论, 2001(2): 14—17.
- [6] 曾琦. 合作学习的基本要素[J]. 学科教育, 2000(6): 7—12.
- [7] 余文森. 论自主、合作、探究学习[J]. 教育研究, 2004(11): 27—30, 62.
- [8] 肖川. 论学习方式的变革[J]. 教育理论与实践, 2002(3): 41—44.
- [9] 索桂芳, 任学印. 新课程体系下合作学习教学模式的构建[J]. 课程·教材·教法, 2006(8): 18—22.
- [10] 王鑫, 白树勤. 从理念到实践: “合作学习能力培养模式”的构建[J]. 中国高教研究, 2014(6): 102—106.
- [11] 张春莉. 数学课中小组合作学习的若干问题研究[J].

- 教育理论与实践, 2002(1): 51—55.
- [12] 李俏. 合作学习的研究及其在英语教学中的应用[J]. 课程·教材·教法, 2003(6): 38—42.
- [13] 神惠子. 小组合作学习模式中的教师角色与学习评价[J]. 中国大学教学, 2016(2): 94—96.
- [14] 张婉莉. 透视教师教学行为冲突对合作学习的阻抗与消解[J]. 中国教育学刊, 2015(11): 73—77.
- [15] 霍淑婷, 高勇, 赵颖. 大学合作学习中教师参与度对学习效果的影响研究[J]. 开放教育研究, 2010, 16(1): 100—106.
- [16] 陈渝. 21世纪学习——新时代学与教的革命[J]. 陕西学前师范学院学报, 2018, 34(3): 69—73.
- [17] 王小英, 王永杰, 孙贺群. 幼儿合作学习的理论基础与指导策略[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2010(6): 225—230.
- [18] 曹中平. 中班幼儿角色游戏中合作能力发展的初步观察研究[J]. 学前教育研究, 1994(2): 43—46.
- [19] 江晓光. 幼儿期的同伴关系与亲社会行为的关系[J]. 陕西学前师范学院学报, 2018, 34(3): 43—47.
- [20] 张丽玲, 白学军, 李幼穗. 学前儿童合作认知及合作行为的培养研究[J]. 心理科学, 2010, 33(1): 12—15.
- [21] 杨憬颐. 幼儿合作认知发展状况的研究[D]. 成都: 四川师范大学, 2012.
- [22] 陈琴. 4—6岁儿童合作行为认知发展特点的研究[J]. 心理发展与教育, 2004(4): 14—18.
- [23] 陈琴, 庞丽娟. 幼儿合作认知发展特点的研究[J]. 心理学探新, 2002(1): 38—43.
- [24] 谭贤政, 卢宇飞, 刘承清. 幼儿社会角色认知与合作能力的实验研究[J]. 桂林教育学院学报, 1999(1): 75—77.
- [25] 钱君秀, 钱芬, 沈爱珍. 开展小组合作活动 培养幼儿交往技能[J]. 学前教育研究, 1999(6): 50.
- [26] 孙艳华. 如何引导幼儿有效合作学习[J]. 教育科研论坛, 2010(9): 51—52.
- [27] 王维. 谈谈幼儿合作学习的尝试与思考[J]. 科学大众(科学教育), 2014(8): 109.
- [28] 刘畅. 合作学习活动中师幼互动特点的研究[D]. 长春: 东北师范大学, 2010.
- [29] 袁宗金. 论支架式教学模式在地理教学中的应用[J]. 外国中小学教育, 1999(3): 39—41.
- [30] 赵南, 徐利新. 对教师支架类型体系的理论探索[J]. 学前教育研究, 2005(Z1): 23—25.
- [31] 林泳海. 幼儿教育心理学[M]. 北京: 商务印书馆, 2011.

〔责任编辑 李亚卓〕