

■专题: 幼儿园教育叙事

不同专业发展阶段幼儿园教师教学的“关键事件”

鲍钰清, 郭婷

(福建幼儿师范高等专科学校培训中心, 福建福州 350007)

摘要:集体教学活动是幼儿园课程的重要实施途径之一,围绕“关键事件”设计与实施、观察与评价集体教学活动,有助于提高幼儿园集体教学活动的有效性,促进教师专业发展。本研究基于“关键事件”技术,以30个集体教学活动为研究对象,研究不同专业发展阶段幼儿园教师在预设性事件、生成性事件、管理事件三类关键事件中的表现。结果发现:教师在管理事件的得分高于预设性事件和生成性事件,不同专业发展阶段幼儿园教师在关键事件得分上有较大差异,教师的教学经验、职前培养经历、职后培训经历是影响其关键事件得分的因素。因此,必须要厘清三类关键事件间的关系,树立教学反思与评价的整体观,研究教师有效教学的“最近发展区”,加强职后培训,让教师在真实的教学情境中,通过实践反思积淀专业智慧。

关键词: 幼儿园集体教学;关键事件;新手教师;熟手教师;骨干教师

中图分类号: G612

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2019)11-0022-06

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2019.11.005

A Study on Critical Incidents in Teaching of Preschool Teachers at Different Professional Development Stage

BAO Yu-qing, GUO Ting

(Fujian Preschool Teacher Training Center, Fujian Preschool Education College, Fuzhou 350007, China)

Abstract: Collective teaching activity is one of the most important methods in the implementation of kindergarten curriculum. “Critical Incidents” centered designing, implementing, observing and evaluating of collective teaching activities contribute to the improvement of the effectiveness of collective teaching activity and the promotion of teachers’ professional development. Based on the CIT (Critical incident Technique), the research takes 30 collective teaching activities as samples to study the performance of preschool teachers at different professional development stages in three critical incidents: Preset Incidents, Generated Incidents and Management Incidents. The results show that teachers’ scores on Management Incidents are higher than those of Present Incidents and Generated Incidents, and the scores on Critical Incidents are significantly different among teachers at different professional development stages. In addition, teachers’ teaching experience, pre-service training experience and post-service training experience all affect their scores. Therefore, it is necessary to clarify the relationships among the three critical incidents, set up the holistic view of teaching reflection and evaluation, study “the Zone of Proximal Development (ZPD)” of teachers’ effective teaching behaviors, and strengthen post-service training, so that teachers can accumulate professional wisdom through practical reflection in the real teaching situations.

Key words: collective teaching activities in kindergarten; critical incidents; novice teacher; proficient teacher; backbone teacher

收稿日期: 2019-07-29; **修回日期:** 2019-08-20

基金项目: 福建省教育厅福建省中青年骨干教师教育科研项目(JZ180431)

作者简介: 鲍钰清,女,福建福州人,福建幼儿师范高等专科学校培训中心教师,主要研究方向:幼儿园课程,教师专业发展;郭婷,女,山西太原人,福建幼儿师范高等专科学校培训中心教师,主要研究方向:幼儿园管理,教师专业发展。

一、问题的提出

《幼儿园教育指导纲要》指出:“评价是教师运用专业知识审视教育实践,发现、分析、研究、解决问题的过程,是自我成长的重要途径。”然而在实践中,传统的集体教学评价存在以下问题:一是“重他评、轻自评”,评价往往来自于听课者、专家,缺乏教师视角的评价^[1];二是“重评价、轻观察”,常以感性的内容为主,缺乏实证的、量化的、可观测的教师教学行为作为评价依据,而教师行为分析可以将教师行为中的成功与不足及时反馈给教师^[2];三是“重整体,轻分层”,目前评价多以有效教学的最理想状态为目标,没有基于教师的“最近发展区”提出有针对性的建议,而评价应能从数据的采集汇总中获得不同成长期教师的专业发展轨迹的依据^[3]。

有效教学场境变量理论认为,教师的教学行为是过程变量的重要组成部分,是决定结果变量(教学效果)进而反映教学有效性的重要变量^[4]⁷³⁵,然而,由于教学是十分复杂的情境,究竟哪些是有效的教学行为,研究者始终未形成一致的结论。关键事件技术(CIT,Critical incident Technique)最早由美国心理学教授弗拉纳根提出,指研究者针对某个特定领域或主题搜集故事或关键事件,并且采用内容分析法对其中有效的或者无效的行为进行分类处理,深入分析后得出研究结论的方法^[5],已被广泛应用于人力资源评价中。“教学关键事件”指那些能强化当事人的原有认知或引起当事人原有认知冲突的事件,它可以是一个完整的事件过程,也可以是一个重要的片断,或者是一个不可忽视的细节^[6]¹⁵。基于此,围绕教学“关键事件”开展具有层次性的、理性的、以量化数据为依据的教育教学活动评价,帮助不同阶段教师从评价反馈中获悉自身最近发展区内的不足,从而提高教学现场专业自主判断力,提高教育教学活动质量,显得尤为重要。因此,本研究旨在选取集体教学中的“关键事件”作为研究重点,剖析不同专业发展阶段幼儿园教师在关键事件中的行为表现,找出关键事件影响因素和相互关系,为教师改善教学行为提出有指导性的意见。

二、研究方法

(一)德尔菲法

本研究采用德尔菲法提取幼儿园集体教学活动中的“关键事件”,面向17名专家发放问卷,让专家针对指标影响幼儿园集体教学活动质量的重要程度作出判断,通过对专家意见集中程度、协调系数的数

据分析,最终确定观察评价工具的三级指标(见表1)。两轮调查问卷信度 Cronbach's Alpha 系数分别为 0.886 和 0.902,表示调查结果可信。

表1 幼儿园集体教学“关键事件”三级评价指标

一级指标	二级指标	三级指标
预设性事件	材料投放	材料充足;材料种类多样;材料适宜
	环节组织	环节形式;环节次序
	提问	开放性问题;提问对象
生成性事件	总结	发展概念;迁移经验
	个别指导	个别指导意识;回应幼儿需求
	理答	候答;纠正补充;追问;高级语言
	评价	有意义的评价
管理事件	应变	意料外的回答;与预设不同的做法
	规则与期望	规则与期望
	纠正不当行为	纠正不当行为

(二)观察法

本研究采用观察评定法,用上述观察评价三级指标对30个不同专业发展阶段幼儿园教师执教的幼儿园五大领域集体教学活动进行评价。在选取教师时,按照不同专业发展教师在教学上行为特征^[7]和素质、能力表现结合教龄对教师发展阶段的划分^[8],界定本研究中教师的专业发展阶段,选取新手、熟手、骨干教师各10人。在选取教学活动时,教学活动的年龄班、领域尽量平均分布,(见表2)。教学结束,两名观察者使用观察评价表,对教学中的“关键事件”进行背对背打分,不互相交流。每个三级指标都有从低到高的三个水平和分值:水平1—10分;水平2—20分;水平3—30分。经SPSS数据分析,本研究中观察者一致性达0.914,符合观察法中对观察者一致性的要求,说明观察结果可信。

表2 观察样本年龄班与领域分布

	领域					合计
	健康	语言	社会	科学	艺术	
小班	1	2	1	2	3	9
中班	2	2	2	2	2	10
大班	3	2	2	2	2	11
合计	6	6	5	6	7	30

三、研究结果

(一)不同专业发展阶段幼儿园教师教学“关键事件”的差异

1. 不同专业发展阶段幼儿园教师教学“关键事件”的得分情况

幼儿园教师教学“关键事件”的得分情况与其专

业发展阶段基本相符,处于高一级发展阶段的教师得分优于低一级发展阶段的教师,在管理事件上的得分优于预设性事件和生成性事件,(见表3)。

表3 不同专业发展阶段教师在“关键事件”上的得分

		新手教师	熟手教师	骨干教师
		Md	Md	Md
预设性事件	材料投放	13.333	16.250	17.5
	环节组织	13.125	21.666	23.750
	提问	11.25	15	20
生成性事件	总结	10	14.791	20
	个别指导	11.875	13.541	18.750
	理答	10.937	15.520	21.166
	评价	13.750	16.66	19.166
	应变	15.000	19.166	20.833
管理事件	规则与期望	15.000	17.9167	25
	纠正不当行为	15	19.1667	24.1667
	Md	12.927	16.96774	21.03317

2. 新手—熟手阶段教师在教学“关键事件”上的差异

新手与熟手教师的差异主要体现在“环节形式”、“环节次序”、“纠正补充”、“追问”、“意料外的回应”上。具体表现为:新手教师的教学往往全程都是集体活动,而熟手教师除集体活动外,也有平行的小组活动或个别活动。新手教师的教学偶尔会出现各环节不清晰、无梯度的现象;熟手教师注重先行者组织策略的运用,环节清晰,次序基本符合教学规律。新手教师倾向于重复幼儿的回答;而熟手教师的理答策略更多,在幼儿回答出现明显错误、困难时,会纠正、补充、追问幼儿的回答,但追问主要为了引导幼儿回答出自己期望的答案。新手教师倾向于敷衍回避幼儿意料外的回答;而熟手教师会接纳,但无法给予适当回应,(见表4)。

表4 新手—熟手阶段教师在“关键事件”上的差异

	平方和	df	均方	F	显著性
环节形式	140.947	1	140.947	13.841	0.003**
环节次序	267.273	1	267.273	6.067	0.029*
纠正补充	155.152	1	155.152	9.244	0.009**
追问	175.152	1	175.152	6.184	0.027*
意料外的回应	102.424	1	102.424	6.975	0.020*

*在 $P < 0.05$ 水平上存在显著差异,**在 $P < 0.01$ 水平上存在显著差异。

3. 熟手—骨干阶段教师在教学“关键事件”上的差异

熟手与骨干教师的差异主要体现在“开放性提问”、“发展概念”、“迁移经验”、“个别指导意识”、“高

级语言”、“规则与期望”上。具体表现为:骨干教师的开放性提问要多于熟手教师,基本以开放性提问为主;熟手教师对需要帮幼儿梳理提升的概念较为清晰,而骨干教师更善于在总结时通过迁移经验帮助幼儿建立知识(概念与原理)与生活之间的关联。骨干教师个别指导敏感性显著高于熟手教师,普遍能识别幼儿的兴趣、需求和学习困难。骨干教师使用高级语言的数量多于熟手教师,意识也更强;熟手教师使用高级语言多出于无意识的个人语言表达习惯,尚未形成专业自觉。熟手教师提出的规则与期望主要指向常规,如,“保持桌面清洁”、“安全正确地使用剪刀”等,而骨干教师更关注对儿童形成良好行为习惯和学习品质的长期影响,对幼儿行为的规则与期望不仅指向常规,也指向良好学习品质的培养,如,“认真倾听别人说了什么”、“多试试几种不同的方法”等,(见表5)。

表5 熟手—骨干阶段教师在“关键事件”上的差异

	平方和	df	均方	F	显著性
开放性问题	200.694	1	200.694	4.246	0.050*
发展概念	367.361	1	367.361	17.099	0.001**
迁移经验	225.000	1	225.000	5.647	0.030*
个别指导意识	156.250	1	156.250	8.511	0.010**
高级语言	306.250	1	306.250	16.000	0.001**
规则与期望	200.694	1	200.694	7.593	0.014*

*在 $P < 0.05$ 水平上存在显著差异,**在 $P < 0.01$ 水平上存在显著差异。

(二) 幼儿园教师集体教学“关键事件”的影响因素

1. 教师的教学经验

本研究以教龄、职称来代表教师的教学经验,它们最影响管理事件中的“规则与期望”、“纠正不当行为”。教师的有效教学管理行为主要是在多年教学实践中习得的,虽然职前培养也包含此方面内容,但教师能做出有效的管理行为来保障教学的效率和效果,主要还是依靠教学经验(见表6)。

2. 教师的职前培养

本研究以教师第一学历代表所受的职前培养情况,它最影响预设性事件中的“环节组织”。相比第一学历是中专、大专的教师,第一学历是本科的教师在“环节组织”方面有更好的表现,更少出现全部都是集体活动、环节不清晰、无梯度的现象,这或许和本科层次学前教育师资更注重培养学生“教”与“学”的理论根基有关。这也说明了“环节组织”不仅仅是一种工具性的训练,也没有任何可以“速成”、“套用”的模式与套路,优秀的教学环节设计与组织,必然要建立在系统学习课程与教学理论和各领域学科教学

知识的基础上(见表7)。

表6 教师的教学经验的影响

因变量	自变量	非标准化系数		标准系数	t	Sig.	共线性统计量	
		B	标准 误差	试用版			容差	VIF
规则与期望	教龄	0.048	0.013	0.097	3.778	0.000**	0.652	1.533
	职称	0.049	0.016	0.073	3.053	0.002**	0.765	1.308
纠正不当行为	教龄	0.036	0.012	0.078	3.027	0.002**	0.652	1.533

表7 教师的职前培养的影响

因变量	自变量	非标准化系数		标准系数	t	Sig.	共线性统计量	
		B	标准 误差	试用版			容差	VIF
环节组织	第一学历	0.048	0.023	0.061	2.078	0.038*	0.502	1.994

3. 教师的职后进修

本研究以“最高学历”、“职称”代表教师的职后进修情况,它们既影响预设性事件中的“材料投放”、“提问”,又影响生成性事件中的“理答”、“评价”。教师很难随着教龄的增长自然习得教学关键事件,需要职后的培训进修,基于教师的实践经验,进行系统的总结、提升,不断提高教师的专业自觉,(见表8)。“环节组织”和“总结”与教师的职称并不总成线性的正相关。在控制了“职称”变量后,对于已经取得中

级以上职称的教师,“职称”反而和一些指标呈现负相关,也就是说当教师取得中级以上职称后,若继续取得更高职称,并不会增加他们在教学中的有效教学行为,反而有所下降,(见表9)。根据费斯勒的教师生涯循环理论^{[9]166},上述现象或与教师处于职业生生涯的“下降期”有关,也可能因为我国学前教育发展迅速、新建园激增,大量中级以上职称的幼儿园教师不得不脱离教学一线,走向行政管理岗位,因此,在教学中的表现反而不如一线教师。

表8 教师的职后进修的影响

因变量	自变量	非标准化系数		标准系数	t	Sig.	共线性统计量	
		B	标准 误差	试用版			容差	VIF
材料投放	最高学历	0.084	0.021	0.121	4.058	0.000**	0.496	2.017
提问	最高学历	0.120	0.022	0.161	5.478	0.000**	0.496	2.017
理答	最高学历	0.067	0.022	0.090	3.050	0.002**	0.496	2.017
评价	最高学历	0.077	0.023	0.101	3.411	0.001**	0.496	2.017
环节组织	最高学历	0.070	0.021	0.100	3.367	0.001**	0.496	2.017
	职称	0.032	0.014	0.054	2.240	0.025*	0.765	1.308
总结	最高学历	0.084	0.022	0.111	3.727	0.000**	0.496	2.017
	职称	0.035	0.016	0.053	2.227	0.026*	0.765	1.308

表9 教师职称与10类“关键事件”的相关性

	材料投放	环节组织	提问	总结	个别指导	理答	评价	应变	规则与期望	纠正不当行为	
职称	相关系数	0.030	-0.058	0.005	-0.017	-0.058	-0.090	-0.125	-0.042	-0.082	-0.069
	Sig.(双侧)	0.700	0.457	0.947	0.830	0.461	0.250	0.107	0.590	0.293	0.380

(三)三类集体教学“关键事件”之间的关系

1. 预设性事件与生成性事件的关系

首先,预设性事件中的“材料投放”与生成性事件中的“总结”、“个别指导”呈显著正相关(见表10)。在本研究中,教师的总结包括发展概念和迁移经验两个作用,杜威将经验分为两种:初级经验和次级经验,前者指那些来自日常生活的、广泛而又粗糙

的经验,鲜有反思性的成分;后者则澄清了前者的意义,将其加以组织,使之成为有用的知识积累^{[10]94}。幼儿获得这两种经验离不开动手操作,教学中教师是否提供了适当的材料,让每个幼儿都有机会使用材料,并且可以根据自己的学习需求有选择权,这将影响幼儿获得经验和发展概念。同时,高质量的材料投放也为教师观察、判断幼儿经验发展的个体差

异提供了契机。

其次,预设性事件中的“提问”与生成性事件中的“总结”、“理答”、“应变”呈极显著正相关。教师的提问会影响幼儿在迁移已有经验的基础上发展概念,研究表明,人们对一个经验的记忆与其先前的已有知识和认知结构有关,而与教师的意图或解释的质量无关^{[11]24}。这给教师一个重要的启示,即提问就如同一条连接两类经验的纽带,通过一轮轮的“提问—理答—总结”,师幼之间保持共同思考。教师要以开放式问题引导幼儿回忆自己独特经验产生新的想象和想法,提问还要有启发性,儿童之间、教师之间固会将活动、谈话向深处发展^[12]。“提问”与“应变”的关系,可以用幼儿的概念表征的多样性来解释。当教师提出一个开放性的、有助于幼儿发展概念的问题时,往往会收到意料之外的回答,为了避免这种尴尬的局面发生,有的教师喜欢用封闭性的提问来聚拢幼儿的思维,但他们没有认识到幼儿在学习概念时,并不是仅限于一条途径,而是在定义性表征、可能性表征、以样例为基础的代表、以理论为基础的表征同时获得发展,这就对教师的应变能力提出了较高的要求。

表 10 预设性事件与生成性事件的相关性

		总结	个别指导	理答	评价	应变
预设性事件	材料	0.544**	0.528*	0.377	0.252	0.226
	投放	0.009	0.012	0.084	0.258	0.312
	提问	0.568**	0.276	0.716**	0.419	0.569**
		0.006	0.214	0.000	0.052	0.006

2. 管理事件与生成性事件的关系

在管理事件中的“纠正不当行为”和“规则与期望”与生成性事件中的“总结”、“个别指导”、“理答”呈显著的正相关,(见表 11)。

表 11 管理事件与生成性事件的相关性

		总结	个别指导	理答	评价	应变
管理事件	规则与期望	0.536*	0.497*	0.496*	0.201	0.170
	纠正不当行为	0.432*	0.497*	0.426*	0.070	0.174

许多国内外研究都将教师的课堂管理行为作为重要的课堂教学策略纳入到有效教学的研究体系中^{[13]27[14]}。课堂管理对教学效果的贡献主要体现在营造了有效学习的环境,提供有效的学习环境不仅包括对不良行为的预防和干预,更重要的是能有效地利用课堂时间、创造一种有易于激发学生兴趣和探究欲望的课堂气氛,以及引起学生思维和想象的

各种活动^{[15]266}。这将有助于幼儿在后续的教学中积极调动已有的经验,主动借助教师的“总结”、“个别指导”、“理答”,在知识的产生、构建、转换和再构建时有丰富的机会发展概念和技能。

3. 预设性事件与管理事件的关系

预设性事件中的“提问”、“材料投放”与管理事件中的“材料投放”、“提问”和“规则与期望”、“纠正不当行为”呈极显著的正相关,(见表 12)。鲍里奇认为,教师要注意提高提问的技巧,充分接纳学生的观点,学会利用学生的想法推进教学^[16]。若教师能做到尽可能多提开放性问题,有针对性地集体、小组、个人发问,就具备了吸引幼儿注意并将幼儿的注意维持在教学中的条件,那么会相应地减少幼儿的不当行为,缩短花在课堂管理上的时间。而“材料数量”是否充足?“材料种类”是否多样?“材料适宜性”都将影响幼儿使用材料的行为,进而影响到教学的常规,若在活动中幼儿有很多负面的使用材料的行为,教师必将要多次重申规则与期望,频繁地纠正不当行为,从而影响教学的进度。

表 12 预设性事件与管理事件的相关性

		规则与期望	纠正不当行为
预设性事件	材料投放	0.631**	0.609**
	提问	0.676**	0.656**

四、教育建议

(一)厘清三类教学“关键事件”关系,树立教学反思与评价的整体观

幼儿园集体教学活动中的三类“关键事件”是一个互相联系的有机整体,因此,在教学反思与评价时必须树立整体观。预设性事件几乎处于决定性位置,反映了教师的儿童观、教育观和教学观;管理事件是影响预设性事件与生成性事件的一个中间变量,相比教师的“教”,给幼儿提供何种教学和学习环境更直接决定幼儿的“学”,有利于培养幼儿的自我控制、调节的行为,是教师关注儿童的开始,有助于教师思考幼儿行为的动机、兴趣、学习风格^[17];生成性事件是教师在教学中作出的实际决策,理答、总结、个别指导、评价、应变……每一项的技能提高不是通过孤立的专项训练获得的,教师必须关注到预设性事件、管理事件对生成性事件的影响,深入研究其中的关系,理解这些教学行为是怎样从不同的侧面支持幼儿在原有的经验基础上发展和巩固新经验的,从而认识到教学评价的多维,在教学反思与评价时避免陷入“头痛医头、脚痛医脚”的误区。

(二)把握教师有效教学的“最近发展区”,开展有针对性的职后培训

本研究发现,除了管理事件是教学经验随教龄累积的结果,预设性事件与生成性事件都与教师是否接受了持续的、高质量的职后培训有关,因此,必须高度重视关于教师有效教学的职后培训。在培训目标和内容上,要针对不同专业发展阶段教师在关键事件上差异进行有针对性的训练:“新手—熟手”阶段教师重点解决环节组织、理答、应变等关键事件的问题;“熟手—骨干”阶段教师重点解决提问、总结、个别指导、理答等关键事件上的问题。在培训方式上,多开展以群体动力学为中心的教师参与式培训模式,从而让培训者和参训者的教与学关系形成相互沟通、交流、共享、协作的学习群体^[18]。新手—熟手—骨干教师之间要形成有专业发展梯度的共同体,最大程度地多维交互和扩展,以问题研究的形式进行教学活动各环节的设计、实施、反思和修改,从而形成不断支持和分享的学习环境,为有效教学行为的达成创造条件。

(三)回归“真实情境”开展教学研究,在实践中反思中积淀专业智慧

本研究发现,不论处在哪个发展阶段,生成性事件的得分都是三类事件中最低的。斯腾豪斯认为,在教室里检验已有的理论是促进教师专业发展的有效途径之一^[19]^[213]。教师的教学智慧体现在反思上,即在教学实践过程中面对不同的教育情景,迅速及时调整课程活动的内容,将幼儿园新课程理念真正转化为自己的新教学智慧^[20]。因此,幼儿园教师更要在真实教学情境中进行研究。新手和熟手教师深耕于教学一线,有充分地在实践场域中练习生成性教学策略的机会,但缺乏经验,需要在理答策略、指导方式、回应评价、等候应答、总结归纳等方面多给予现场指导;而骨干教师较新手、熟手教师,虽已普遍掌握应对以上各事件的方法,但一些人因长期脱离一线教学实践,缺乏实践机会,因此,要为骨干教师创造积极的环境条件和机制,弥合教师专业理念与专业实践的鸿沟,鼓励他们回归“真实情境”开展教学研究,在实践中不断理解、反思和研究,最终达到转识成智的目的。

[参考文献]

- [1] 孟倩.多元主体视角下的学前教育质量评价[J].陕西学前师范学院学报,2018,34(12):1—5.
- [2] 吕宪军,王延玲.构建基于目标的教师课堂教学有效行为评价标准[J].现代中小学教育,2013(8):77—79.

- [3] 温剑青.基于教师专业自觉的课程评价实践研究[J].教育参考,2018(2):100—105.
- [4] Berliner D C, et al. Handbook of educational psychology [M]. New York:Simon & Schuster Macmillan,1996.
- [5] Flanagan J C. The critical incident technique[J]. Psychological bulletin,1954(4):51.
- [6] David Tripp. 教学中的关键事件[M]. 邓妍妍,郑汉文,译.石家庄:河北人民出版社,2007.
- [7] Berliner D C. Expertise: The wonder of exemplary performances[J]. Creating powerful thinking in teachers and students;Diverse perspectives,1994(4):161—186.
- [8] 钟祖荣,张莉娜.教师专业发展阶段的调查研究及其对职后教师教育的启示[J].教师教育研究,2012(11):20—40.
- [9] Judith C Christensen,Ralph Fessler. The teacher career cycle understanding and guiding the professional development of teachers [M]. Boston: Allyn and Bacon,1992.
- [10] 约翰·杜威.我们怎样思维·经验与教育[M].姜文闵,译.北京:人民教育出版社,2005.
- [11] Danielson C. Enhancing professional practice;a framework for teaching[M]. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development,1996.
- [12] 刘笑彤.幼儿园集体教学活动中教师提问行为现状及改进[J].陕西学前师范学院学报,2018,34(9):38—41.
- [13] 李莎莎.中美课堂有效教学行为研究的比较分析[D].上海:上海师范大学,2012.
- [14] Van Den Hurk, HTG, Houtveen, et al. Fostering effective teaching behavior through the use of data — feedback[J]. Teaching and teacher education, 2016 (60):444—451.
- [15] 罗伯特·斯莱文.教育心理学理论与实践[M].姚梅林,等译.北京:人民邮电出版社,2004.
- [16] 沙培宁.加里·鲍里奇:“有效教学”七要素[J].中小学管理,2013(4):53.
- [17] Bi Ying Hu,Lisa Dieker,Yi Yang,et al. The quality of classroom experiences in Chinese kindergarten classrooms across settings and learning activities: Implications for teacher preparation[J]. Teaching and teacher education,2016(57):39—50.
- [18] Liu Yunyan,Cheng Shaoren,Yang Chenchen. Researches on China Preschool Education Teachers' Participatory Training Mode[J]. Canadian Social Science, 2014(3):14—20.
- [19] 教育部基础教育司.幼儿园教育指导纲要(试行)解读[M].南京:江苏凤凰教育出版社,2001.
- [20] 郭威.幼儿教师教学智慧的内涵及其基本特征研究[J].陕西学前师范学院学报,2016,32(4):113—116.