

■专题:儿童游戏与教学

幼儿游戏背后的教师专业决策:是否与如何介入

杨 川¹, 罗春艳^{1,2}

(1. 贵州师范大学教育学院, 贵州贵阳 550001; 2. 铜仁幼儿师范高等专科学校, 贵州铜仁 554300)

摘要:基于美国引导游戏理论和欧美新兴的游戏本位学习理论,深度思考教师在放手游戏中的“为”与“不为”、“如何为之”这一现实问题。教师对幼儿游戏的“为”与“不为”在本质上都是教师的专业决策,游戏背后的教师专业决策包括信念、知识、判断、支持、反思五个构成要素,以及基于充分、细致观察的价值判断,基于丰富、系统知识的专业支持和基于反思、调整的学习发展的闭环过程。为保障幼儿教师专业决策能力的提升,可通过明确多重角色、丰富四类知识、遵循两条路向等路径获得发展。

关键词:幼儿游戏;教师专业决策;提升路径

中图分类号: G612

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)02-0037-07

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.02.005

Teachers' Professional Decision: making Behind Young Children's Play: Whether and How to Intervene

YANG Chuan¹, LUO Chun-yan^{1,2}

(1. Guizhou Normal University, Guiyang 550001, China; 2. Tongren Preschool Education College, Tongren 554300, China)

Abstract: Based on the American guided play theory and the emerging play-based learning theory in Europe and America, this paper deeply considers the realistic problems of “doing” and “not doing” of teachers in letting go of the play, and the “how to do it”. Teachers’ “doing” and “not doing” in children’s play are essentially teachers’ professional decisions, and the decisions behind play include five components of belief, knowledge, judgment, support and reflection, as well as value judgments based on adequate and careful observation, professional support based on rich and systematic knowledge, and a closed-loop process of learning development based on reflection and adjustment. In view of this, in order to ensure the improvement of preschool teachers’ professional decision-making ability, the development can be achieved through clarifying multiple roles, enriching four types of knowledge, and following two paths.

Key words: young children’s play; teachers’ professional decision-making; paths of improvement

游戏的儿童发展功能已成为学前教育工作者的共识,但是尚未在实践中充分贯彻执行,教师对幼儿游戏的支持在实践中经常被忽视。“以游戏为基本活动”以及倡导幼儿游戏权的理念在我国已宣传和落实了30年^[1],但在教师支持幼儿游戏的过程中,一线教师存在诸多疑惑:是否应

该介入幼儿游戏、如何介入幼儿游戏等,出现这些问题的根源是教师对于幼儿游戏背后教师专业决策的深层逻辑还未理清。为了解决这些问题,可以考虑借助美国引导游戏理论和欧美新兴的游戏本位学习理论来打开教师的思维,帮助教师理解幼儿游戏背后的教师作为。

收稿日期: 2021-10-15; 修回日期: 2021-12-22

基金项目: 2020年度贵州省教育科学规划重点课题(2020A052)

作者简介: 杨川,女,河北廊坊人,贵州师范大学教育学院讲师,主要研究方向: 儿童游戏,儿童权利,儿童发展与评价; 罗春艳,女,贵州毕节人,贵州师范大学硕士研究生,铜仁幼儿师范高等专科学校助教,主要研究方向: 儿童游戏。

一、幼儿游戏背后的教师“作为”

在幼儿园自主游戏活动中,放手游戏是否还要教师的“作为”?如果用一个词来替换游戏中的“介入”教师会用什么词呢?在对50位一线幼教工作者的调查显示频次前三位的词分别是“融入、加入”(17次)、“指导、引导”(15次)、“参与”(15次)。本研究尝试从三个维度论证幼儿游戏背后的教师“作为”。

(一)幼儿游戏背后教师“作为”的理论基础

作为教育机构中的游戏,幼儿园游戏不应与家庭、社会等日常生活中强调幼儿自发、自主、自由的游戏混淆,虽然也强调幼儿的自主,但游戏是在“有准备的环境”中发生,环境本身就包含了教育目的性与计划性。幼儿游戏背后的教师为何要有所作为?美国引导游戏理论和欧美新兴的游戏本位学习理论给出了必要解释。

美国引导游戏理论在学者对游戏研究的深入、学前教育质量提升的现实需求和游戏教学改革的发展中衍生。引导游戏首次出现在文献中就是为了改变教学和游戏之间的二元对立关系而被提及^[2]。从内涵来看,“引导游戏(Guided Play)”通常被定义为“中间地带教学法(Middle-ground Pedagogical Approach)”,这主要是因为它介于结构性游戏和自由游戏之间的一种学前教育方法^[3]。引导游戏是指由成人发起的,由幼儿主导的游戏,它具有明确的教育目标,它需要结构化的游戏环境,但幼儿在游戏过程中仍有足够的时间和空间进行自主探索^[2]。我们强调的自主游戏虽然不提倡成人发起,但不排斥教师发挥引导作用,在幼儿游戏的发展过程中,引导游戏有一定的教学目标,教师始终发挥着引导的作用。

欧美新兴的游戏本位学习理论与美国引导游戏理论有异曲同工之处。从提出背景来看,主要是西方学界对皮亚杰理论的反思、“学业水平焦虑”现象影响到学前教育以及在这二者基础上的对维果斯基游戏理论的应用思考中产生的。“游戏本位学习”主张将游戏作为幼儿学习途径、载体的一种学习理念和方式。在本质上区别于“以游戏促进学习”,提出“游戏即学习”的论断,即游戏不是或不仅是促进学习的手段,它本身即

是一种学习^[4]。游戏本位学习的特点是强调幼儿与社会中他人互动后产生经验,能对自己进行建构,但这种建构需要成人的帮助,用“鹰架教学”的方法促进幼儿的学习,激发幼儿的游戏动机,灵活开展游戏教学。

为了提高自主游戏水平,并非不需要教师参与和有所作为。爱德华兹(Edwards)等人在一项对自由游戏的研究中发现,只是提供给幼儿各种过滤材料,期望其自行发现过滤概念并未能取得预期的结果;弗里尔(Fleer)针对户外游戏的研究也证明,仅靠提供相关材料并不足以诱发预期的探索^[4]。因此,教师要意识到游戏同时是幼儿的一种学习,应明确教学目标,设置有准备的游戏环境,给予幼儿游戏的空间与时间,在游戏中看到幼儿的游戏经验,针对幼儿游戏的“最近发展区”提供帮助,为此,还应注重自身游戏指导能力的提升。

(二)幼儿游戏背后教师“作为”的本质属性

从本质上讲,游戏和教育是两种性质不同的活动,前者是幼儿自发生成的,后者则是成人有目的、有计划的,但就其功能来说,两者有内在联系,在终点上是一致的,即游戏的结果和教育的目标都是幼儿的发展^{[5]118}。幼儿自主与教师引导是辩证统一的关系,自主是引导的前提,引导是自主的保障。幼儿的自主是基于幼儿自身丰富的生活经验之上,这跟幼儿自身的年龄特征和生理成熟密不可分,幼儿在开展游戏活动前的经验准备是自主的基底。幼儿园游戏引导的关键在于教师,教师在保证幼儿安全的前提下,还应发挥着多种作用。在幼儿游戏前,教师需为幼儿创设丰富的游戏环境、提供多样可操作的材料、在幼儿游戏出现困难时帮助幼儿、观察评价幼儿游戏表现,在幼儿游戏后评价、回顾、反思游戏。2019年全国开展幼儿园优秀游戏活动案例遴选,遴选标准中“教师的支持引导适宜有效”占比最高,凸显了幼儿园游戏中教师的重要作用。不管是显性层面的物质提供,还是隐性层面的心理支持,教师的“作为”都在幼儿游戏的过程中起到了重要的保障作用。正如教育部基础教育司组编的《游戏·学习·发展——全国幼儿园优秀游戏活动案例编选》一书在前言中所强调:“幼儿园游戏与家庭游戏的最大区别在于教师的作用。从环

境创设到材料提供、从游戏激发到鼓励支持,从细心观察到耐心倾听,教师的作用或隐或现,无处不在。教师的适宜支持和引导是幼儿游戏和发展的保障。”^{[1]1,3,29}为此,幼儿园教师在幼儿游戏中必须有所“作为”。

(三)幼儿游戏背后教师“作为”的文件引领

《幼儿园教育指导纲要(试行)》(以下简称《纲要》)实施部分对于教师的“作为”有这样的表述:“教师应成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者。”文本中还出现了“交往”、“倾听”、“理解”、“支持、鼓励”、“发现”、“把握”、“引导”等动词。这些动词的主语都是教师,可见《纲要》支持教师在幼儿活动中有所“作为”,且提出了可以有哪些“作为”。《幼儿教师专业标准》(以下简称《标准》)从专业理念、专业知识、专业能力三个维度描述教师专业。《标准》将幼儿教师对“游戏活动的支持和引导”视为一项专业能力。并将这项能力具体描述为:提供符合幼儿兴趣需要、年龄特点和发展目标的游戏条件;充分利用与合理设计游戏活动空间,提供丰富、适宜的游戏材料,支持、引发和促进幼儿的游戏;鼓励幼儿自主选择游戏内容、伙伴和材料,支持幼儿主动地、创造性地开展游戏,充分体验游戏的快乐和满足;引导幼儿在游戏活动中获得身体、认知、语言和社会性等多方面的发展。《标准》不仅将游戏中教师的“作为”认定为一种专业能力,更是指出了其具体内容。《3-6岁幼儿学习与发展指南》(以下简称《指南》)重申“要理解和尊重幼儿的学习方式与特点,珍视游戏对于幼儿学习与发展的价值”。教师在幼儿游戏中应尊重幼儿游戏的需要,看到游戏对于幼儿发展的作用,发挥教师自身作用,在游戏中有所“作为”。

二、教师“作为”背后的专业决策

教师对幼儿游戏的“为”与“不为”在本质上都是教师的专业决策,应是深思熟虑的慎思慎行。

(一)教师专业决策的内涵

决策(decision-making)也称为“决定”。从字面上看,决策中“决”取“决定”之意,“策”取“计谋,策划”之意。《辞海》指出“决策指人们在改造世界过程中,寻求并实现某种最优化目标

即选择最佳的目标和行动方案而进行的活动”^{[6]963}。“决策”一词最早是管理学和心理学研究领域的术语。美国管理学家西蒙(H.A.Simon)认为决策是“人们对行动目标和手段的探索、判断、评价直至最后选择的全过程”^{[7]66-69}。运用于教育领域后《教育大辞典》将“决策”视作“为达到预定目标,从多种方案中选取并实施最佳方案的过程”^{[8]1998}。

国内外学者对决策内涵均有研究,陈宗海认为决策主体以某种价值观念为取向而作出判断和行动^[9]。虽然学者们对决策内涵界定说法不一,但在价值观、目标、判断、选择方面已形成了一定共识。

教育决策具有基本性、持续性、经常性、过程性、动态性等特性。谢弗尔森(R.J.Shavelson)指出,“教师的基本教学技巧是决策,优秀教师和一般教师的区别不在于提问和讲述的能力,而在于知道何时去问一个问题的决策能力。”^[10]“教师自主性本质上是教师一种决策权力和能力”^{[11]125}。教师政策持续性体现在“成功或有效教学的特点是为了实现与学生学习相关的一系列预期的目标,能够持续地作出合理或适合的决策。”^[12]教师决策经常性体现在“布黎顿(Britton)发现教师每节课做出的决策是101个,克拉克、皮特森则发现教师每2分钟就做出一次决策。这说明教师课堂互动决策的频率很高。”^[13]教师决策过程性体现在“教学决策是教师的教学信念、教师知识、教学思维方式与具体情境交互作用的内隐思维过程和相应外在行为表现的统一,具有过程性的特征”^[14]。“一个好的专业实施不是简单的线性传输过程,而是不断对专业方案和进程进行判断、调试、选择、补充和完善的复杂过程”^[15]。教师决策权动态性体现在:“有意识的运用知识、经验、信念等融合而成的有关于判断、选择的决策系统,是动态的活动”^[16]。“是在目标系统、观念系统和知识系统交互作用下的动态结构”^[17]。

幼儿园游戏具有自主性和教育性的双重属性,既需要幼儿的充分自主也离不开教师的教育。在幼儿游戏中,教师提供环境、抓住契机、选用恰当方式都是教师的专业决策。教师专业决策的构成像一座房子,包括从地基到房顶的五个构成要素,分别是信念、知识、判断、支持、

反思。这些要素在动态的闭环系统中相互作用、循序渐进。决策的主体是教师,其信念与知识是“房屋”的基础。环境创设、观察、记录、评价相互影响、互为起点共同构成了价值判断的基础。价值判断是专业支持的必要基础,支持同时伴随着反思并再次作用于闭环的其他环节。在循序渐进的过程中,幼儿主动学习并获得发展,教师也通过反思提升了专业知识和能力。(见图1)

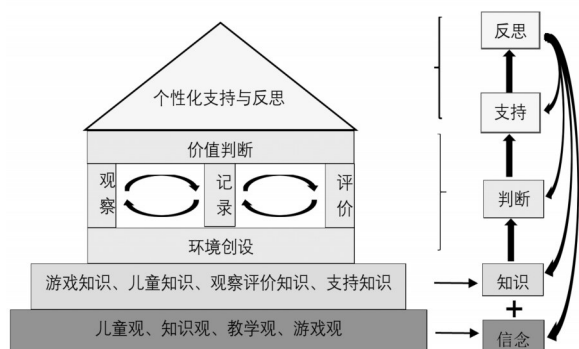


图1 教师专业决策构成要素及闭环过程图

(二)教师专业决策的构成要素

1. 信念

个体的行为源于思维的意识取向,教师的专业决策行为亦是受其信念影响。教师专业决策的信念基础具体包括儿童观、知识观、教学观、游戏观等。信念作为内部的价值引领、影响着教师在幼儿游戏中行为的选择和决策。鲁谢雷(Rusher)等人所著的《幼儿教师与园长关于幼儿早期教育的信念系统》具体确定了幼儿教师信念,即幼儿教师对幼儿教学情景、经历等实践中对幼儿教育工作、幼儿本身、教师角色、幼儿园课程等因素所形成的观点,这些观点有着中心—边缘的内外层次结构^[18]。

2. 知识

知识与信念共同构成“房屋的地基”。在信念的引领下教师需要丰富自身知识体系才能保证决策的专业性。具体包括游戏知识、儿童知识、观察评价知识、支持知识。杜威指出“偶然性虽然是有自由行动的余地,但未充实这块空地。只有当我们在知识中把不确定的因素同所认识的稳定因素(关系)结合起来,从而使我们有进行预见并为可能达到的后果做好准备时,自由才是一种现实。当我们动作

时我们愈知道我们在做什么,我们就愈自由”^[19],夯实本体性知识恰恰可以增加教师决策的稳定性。

3. 判断

教师基于充分、细致的观察做出价值判断是“房屋的主体”。幼儿游戏的每个进程都可能蕴含教育契机,但是否利用如何利用这些契机则需要教师进行价值判断。价值判断不能主观臆断,“追随兴趣”和“静待花开”并不能成为教师决策的充分理由。教师在有准备的环境中,细致观察、客观记录、真实评价游戏及游戏中的幼儿,这是事实判断。在事实判断的基础上教师才可能做出有理有据的价值判断,从而做出正确决策。

4. 支持

《游戏·学习·发展》一书指出:“当发现幼儿遇到困难时,教师以提供材料、抛出问题、角色介入、讨论分享等方式帮助幼儿发现问题、解决问题,推进游戏的持续发展。”^[1]在价值判断的基础上,教师应寻找契机为不同游戏、游戏中不同幼儿提供个性化支持,游戏的时空、材料、内容、同伴、评价等都可能成为具体支持策略。个性化支持不会是一蹴而就或一成不变,需要教师持续地观察幼儿表情、神态、言行的典型表现,以判断支持的时机、方式是否适宜,确定后续支持方式。

5. 反思

个性化的支持和反思是“房屋的顶部”。学会反思是教师成长的关键,教师在幼儿游戏的过程中发现问题、分析问题并尝试解决问题。“在‘后方法’时代,教师应该充分发挥自己的认知风格和特点,去建构属于自己的、个性化的教学实践理论与方法,并使其适应施教当地的‘特殊情境’。要做到这一点,教师一定要想方设法使自己成为一个具有批判意识的反思型教师^[20]。教师对支持行为的反思既有利于推进幼儿游戏、促进发展,更有利于自身专业提升。

(三)教师专业决策的闭环过程

教师专业决策不是线性过程而是闭环过程。在闭环中不存在绝对意义的起点,环境创设可能是某个游戏的起点,但也可能是在前期幼儿观察评价基础上做出的支持。游戏中教师专业决策闭环需要做好以下三个“基于”。

1. 基于充分、细致观察的价值判断

引导游戏理论强调教师对幼儿游戏的引领作用,教师引导的前提是观察和判断幼儿,教师对幼儿观察判断不是率性而为的动作,而是根据教育的目的有计划、有步骤的展开,既要准备好观察的计划、明确观察的目的,也要给予幼儿充足的空间和时间去游戏,更要注意到环境、观察、记录、评价四要素的相互作用,环境、观察、记录、评价四要素共同构成了价值判断的基础。教师提供有准备的环境,在游戏中观察、记录并评价幼儿。这其中也存在着反复,评价资料不充分时,可能需再次进行观察、记录,评价后又可能对环境进行调整,甚至可能出于某种评价目的进行环境创设。因此四要素内部又形成相互影响关系。反复收集资料、不同观察途径、多元记录方式、持续客观评价是重要的事实判断过程。基于充分的事实判断教师才可能做出正确的价值判断。

2. 基于丰富、系统知识的专业支持

引导游戏理论和游戏本位学习理论均强调幼儿教师应主动提升自己的专业素养,采用现代化媒介等多种技术进行学习,掌握幼教界最新的理论知识。教师应在头脑中更新观念,理论指导实践,实践推出新知,巩固教师的专业知识系统,为教师引导幼儿游戏提供专业支持。教师专业决策闭环中充分、细致观察的价值判断是专业支持的前提,价值判断决定专业决策的方向。部分一线教师普遍对幼儿游戏的分析有畏难情绪,其根本原因在于教师在分析和解读幼儿游戏行为时受制于专业理论基础的薄弱,无法准确地分析幼儿游戏行为背后的动机,看不懂幼儿行为表现的意义和行为背后的规律。教师进行专业支持的关键在于对游戏知识、幼儿知识、观察评价知识、支持知识的充分掌握和灵活运用,只有做好了专业准备才能进一步为幼儿游戏提供专业支持。

3. 基于反思、调整的双向学习发展

游戏学习本位的理论认为游戏本身就是幼儿的一种学习。游戏的主体是幼儿,从制定活动主题开始,与环境的互动、与游戏材料的互动都会促进幼儿的学习。幼儿借助游戏后的回顾、交流、分享等反思自己的游戏,获得游戏经验的提升。教师在引导幼儿游戏的过程中

也会提升专业能力。在追问中反思、在反思中调整、在调整中成长。当教师对于是否要对幼儿游戏提供支持产生疑惑时,不妨多问自己几个问题:我的介入对幼儿游戏是促进还是干扰?如果我没进入幼儿游戏会怎样发展?这类反思既指向幼儿的个体反思,也指向教师的个人反思。

案例一:

情境:10月29日,嘉阳、毛毛和小杜三人聚在一起玩起了多米诺骨牌游戏,他们的玩法也没有什么新的变化。他们分别用数字木块和彩色积木各自摆弄着,明显感觉嘉阳今天的游戏专注度和游戏兴趣都不如从前了

支持:教师发现嘉阳游戏兴趣减弱时,做出了对幼儿游戏支持的决策。嘉阳探究多米诺骨牌已经一个多星期了,多米诺骨牌游戏的基本玩法以及一些基本的技能嘉阳已经掌握,但是已有经验已无法支持他想到更高水平的游戏内容。教师对嘉阳的最近发展区做出判断,难点在于对下一步学习可能性的判断,与是否了解游戏本身的发展序列密切相关,因此通过查阅分析多米诺骨牌游戏的发展水平序列是帮助教师找到幼儿最近发展区的一种途径。教师在网络上选取了多米诺骨牌游戏高级玩法的视频,播放给孩子们看,又燃起了孩子们对多米诺的兴趣。

(资料来源:鄢超云,余琳.嘉阳的十八次挑战[M].上海:复旦大学出版社,2018.引用时有删减)

案例二:

情境:我发现孩子们的兴趣发生了转移,他们从沙水区提了两桶水倒进去,水很快就顺着缝隙流了出来。他们又倒了两盆水进去,发现水很快又流出来了。这时,他们的问题从如何让房子不倒变成了怎么样让房子不漏水呢?

支持:教师发现孩子的游戏兴趣发生了转移,做出追随幼儿游戏兴趣的决策,最终案例从“房子”变“鱼塘”。

(资料来源:张晗.房子变鱼塘.[Z].贵阳:贵阳市南明区游戏案例评比一等奖.引用时有删减)

案例中,同样是面对游戏中幼儿失去兴趣的情景,但两个老师做了不同的决策——提供支持继续游戏与追随兴趣改变游戏。在同样情境中采取不同策略恰恰是教师基于闭环过程采

取中采取专业决策。

三、教师专业决策的提升路径

(一)明确多重角色

幼儿园教师应正确认识游戏对于幼儿发展的作用,才能更好的发挥教师自身在游戏中的引导作用。教师所有的角色和引导都应是基于幼儿的需要,是在幼儿引导的前提下发出的。《指南》指出:“每个幼儿在沿着相似进程发展的过程中,各自的发展速度和到达某一水平的时间完全不同。教师在加入幼儿游戏时也会产生不同的反应,需要教师有目的有计划的选择,并灵活的进行角色的转换”。教师要明确自己的多元角色,实践适宜行为。教师是环境的创设者,为幼儿创设安全有序、有准备的环境;教师是观察者,及时观察幼儿的游戏行为、敏锐的察觉幼儿的游戏需要;教师是评价者,对幼儿的行为进行记录和分析、促进幼儿游戏水平的提升;教师是回应者,在幼儿游戏中适时给予幼儿支持。教师在幼儿游戏时的角色取决于幼儿对教师的需要,教师通过幼儿游戏活动的互动进行自身角色的转换,在游戏角色转换中实现对游戏的支持。

(二)丰富四类知识

蒙台梭利《童年的秘密》指出:“成年人只是准备一些在体积上和幼儿相适应和符合他们需要的东西也仍是不够的,成年人也必须受到训练以帮助幼儿”^[21]¹⁹⁴。教师作为幼儿游戏的支持者,需要不断丰富自己的知识体系。丰富游戏知识以读懂游戏,丰富幼儿知识以读懂游戏中的幼儿,丰富观察评价知识以符合评价目的,丰富支持知识以提高支持效率。只有这样才能及时关注到幼儿游戏的需要,有针对性的为幼儿提供游戏所需,找到游戏中的支持时机,促进幼儿游戏水平的提升。卑尔根(Bergen)指出,教育工作者参与儿童游戏时应充当“脚手架”来促进儿童学习,而不是一味地将游戏变成工作^[3]。教师不仅要丰富自身的游戏知识涵养,也要找到在游戏引导中的欢愉所在。游戏的本质是自由的、自主的,教师在引导幼儿游戏时也是游戏的参与者。教师在游戏中激发自我的教学乐趣,知识和情感的双重交织为教师做好幼儿的游戏引导提供双重保障。

(三)遵循两条路向

《〈3—6岁儿童学习与发展指南〉解读》指出:“尽管没有教师的介入,幼儿也能在游戏中自我发展,但是有没有教师的介入和指导,幼儿的发展还是有区别的”^[22]²²⁷。从自上而下来看,主要是教师对于幼儿游戏的“作为”,教师通过提问可以帮助幼儿回顾和反思、可以引发交流和讨论等,只有教师产生追问的追问,才能更好的促进反思和成长。从自下往上来,幼儿的游戏行为也会引发教师的思考,帮助教师找到教育的契机,当幼儿对游戏失去兴趣时,教师可以对幼儿的游戏行为进行解读:“是否幼儿的游戏对他来说没有了挑战?”“是否幼儿已经掌握了游戏的玩法和技能?”只有当游戏能为幼儿带来新的经验与发现时,幼儿才会继续对游戏保持兴趣。幼儿游戏过程的不确定性决定了教师决策的必要性与挑战性。

当游戏的本质被还原在幼儿身上时,它就变成了一个帮助幼儿与外界人或事互动交流的媒介,使幼儿能够表达自己的观点并释放他们的感觉,为他们创造机会,消除个人痛苦的经历^[3]。引导游戏理论的提出并不是对自由游戏的否定,而是在学生学业水平提升压力下的平衡之道,将引导游戏和自由游戏相结合,能更好的发挥出游戏在幼儿园教育中的优势。游戏本位学习理论更是有利于幼儿教育工作者扭转游戏教学观念,游戏教学中既要保障好幼儿游戏的主导权,也不可让幼儿游戏放任自流,应发挥好教师在幼儿游戏中的引导作用,让真正的游戏教学落地生根。总之,教师在坚定信念的同时,通过明确多重角色、丰富四类知识、遵循两条走向提高专业决策的科学性与可行性。

[参考文献]

- [1] 教育部基础教育司.游戏·学习·发展——全国幼儿园优秀游戏活动案例选编[M].北京:人民教育出版社,2020.
- [2] 张森.美国的指导游戏及其启示[J].幼儿教育,2016(36):47-50.
- [3] 任珂,康纳·麦·古金.欧洲对学前教育游戏教学的反思及其启示——从“基于游戏的学习”到“引导游戏”[J].学前教育研究,2021(10):72-82.

- [4] 刘宇.“游戏本位学习”的若干理论问题及其实践意义[J].全球教育展望,2016,45(2):32-40.
- [5] 华爱华.幼儿游戏理论[M].上海:上海教育出版社,2010.
- [6] 辞海[Z].上海:上海辞书出版社,1989.
- [7] 赫伯特·西蒙.管理行为[M].詹正茂,译,北京:机械工业出版社,2004.
- [8] 顾明远.教育大辞典[Z].上海:上海教育出版社,1998.
- [9] 陈宗海.论决策的价值取向、价值冲突与平衡机制[J].中央社会主义学院学报,2013(1):99-102.
- [10] Shavelson R J.What Is The Basic Teaching Skill?[J].Journal of Teacher Education.1973,24(2).144-151.
- [11] Darling-Hammond Linda.有力的教师教育:来自杰出项目的经验[M].鞠玉翠,等译.上海:华东师范大学出版社,2009.
- [12] 朱德江.数学教师的教学决策力——“教学力”研修的内容与策略之五[J].小学数学教育,2014(9):3-7.
- [13] 曲中林,许占权.教师专业决策权的优化——复杂性与策略性思维的双向穿越[J].教育导刊,2012(9):11-14.
- [14] 杨豫晖,宋乃庆.教师教学决策的主要问题及其思考[J].教育研究,2010,31(9):85-89.
- [15] 魏薇,陈旭远,贾大光.教师专业决策能力:内涵、价值与发展路径[J].中国教育学刊,2011(8):71-73.
- [16] 魏薇,王梦娇,于璇.高校教师专业决策运行机制的构建研究:有机前提、作用方式与现实可能[J].现代教育管理,2015(8):70-74.
- [17] 张朝珍.教师互动性教学决策的模式与运行——不同教师教学决策水平的比较[J].当代教育科学,2013(14):46-49.
- [18] 樊琪鑫.幼儿教师自主游戏信念和支持性行为研究[D].温州:温州大学,2017.
- [19] 曲中林.教师专业决策权的张力及其限度[J].中国教育学刊,2010(9):61-64.
- [20] 吴勇毅,徐欣怡.美国小学的汉语课堂教学:教学反思与教师成长[J].国际汉语教学研究,2019(3):80-88.
- [21] 蒙台梭利.童年的秘密[M]江雪,编译.天津:天津人民出版社,2003.
- [22] 董旭花.自主游戏:成就幼儿快乐而有意义的童年[M].北京:中国轻工业出版社,2021.

[责任编辑 王亚婷]