

# 高职早教专业从教人员专业标准的结构分析

张根健<sup>1</sup>, 韩金霞<sup>2</sup>, 卜凡帅<sup>3</sup>

(1.陕西师范大学教育学院,陕西 西安 710062;2.青岛幼儿师范学校,山东 青岛 266022;  
3.青岛大学师范学院,山东 青岛 266071)

**摘要:**早期教育专业已经成为高职高专院校服务经济社会发展的新领域。国内外研究表明,0~3岁早期教养人员具有专业特性,其质量关系婴幼儿的发展。制订早期教养人员的专业标准成为加强早教专业建设、提升人才培养培训质量亟须开展的一项基础性工作。在文献分析、调查访谈的基础上,借鉴我国幼儿教师专业标准,提出了0~3岁早期教养人员专业标准的内容和框架,对其结构进行了分析和验证。结果表明,该专业标准由3个维度、12个领域、46个项目组成。据此对高职高专院校早教专业的目标定位、课程设置和教学模式等方面提出建议。

**关键词:**高职高专;早教专业;早教人员;专业标准;结构验证

中图分类号:G719.21 文献标识码:A 文章编号:1004-9290(2018)0028-0058-07

## 一、问题提出

随着脑科学领域产生的一些重要发现,世界各国开始普遍重视针对0~3岁婴幼儿的早期教育。近些年来在多个关于发展我国学前教育的国家文件中均提及重视0~3岁婴幼儿早期教育。党的十九大报告提出“幼有所育”,2017年的中央经济工作会议明确要求,要针对人民群众关心的问题精准施策,解决好婴幼儿的照顾问题。顺应早教市场的需要,国内许多高职高专院校主动尝试

举办早期教育专业。从2014年开始教育部共批准了52家高职高专院校举办早期教育专业,这些院校已经成为早教人才培养的主力军。但另一方面早教市场急需规范,早教机构和家庭教养缺乏专业人员指导;专业人才培养培训缺乏标准依据,专业建设亟须完善,质量无法保障。

面对这一现实,高职高专院校进行了一些研究,沈跃珊、张春荣通过对美国北卡罗来纳州《婴幼儿学习与发展指南》与上海、江苏、福建的《0~3

收稿日期:2018-08-31

基金项目:全国教育科学“十二五”规划2015年度单位资助教育部规划课题“0~3岁早期教养人员专业标准及其培训策略研究”(课题编号:FJB150529);山东省教育科学“十三五”规划立项课题“山东省幼儿教育师资供给侧结构性改革研究”(课题编号:YC2017187)

作者简介:张根健(1969—),男,山东青岛人,陕西师范大学教育学院博士研究生,主要研究方向为职业技术教育、学前教师教育;韩金霞(1976—),女,山东青岛人,青岛幼儿师范学校讲师,主要研究方向为学前教育;卜凡帅(1987—),男,山东青岛人,青岛大学师范学院讲师,博士,主要研究方向为学前高等教育。

岁婴幼儿教养方案(或指南)》比较研究,从教养理念、儿童发展领域、教养要求中剖析出对师资的师德修养、社会家庭指导能力、专业素质的要求,并依此提出在课程与教学方面的思考。<sup>[1]</sup>吴伟俊通过开展婴幼儿早教与服务从业人员市场调查和岗位群分析,提炼了20个典型工作任务,确定了14个行动领域,作为课程与教学的依据。<sup>[2]</sup>这些研究对高职高专早教专业建设起到了前期论证和指引作用,但是通过文献研究或市场调查分析等方法,探索专业性较强的早教专业从业人员的专业素养要求,难免有些简单化经验化,且缺乏严密的论证。总的来看,目前高职高专院校因为普遍缺少对早期教养工作专业性的系统认识,缺乏早期教养人员专业标准作为客观依据,使早教专业的培养目标及培养规格的确定带有较强的主观性和随意性,无法真正回应早教市场对教养人员的专业要求,因而课程设置及教学模式不可避免地带有盲目性。科学分析0~3岁婴幼儿早期教养的专业属性及其对专业人员专业标准的要求已经摆上了重要日程。

## 二、对构建专业标准的基本认识

早期教养人员专业标准的建构是基于对早期教养及早期教养人员的专业性认识,并以相关理论支持的标准框架体系为前提的。

早期教养是指以促进0~3岁婴幼儿的身心和谐全面发展为目的,关注婴幼儿的健康、营养、语言、认知、动作、情感和社会性发展,根据不同年龄阶段的生理、心理发育特点,结合个体发育水平,对婴幼儿施加的健康适宜的刺激、诱导和支持活动。这一定义不同于以往对它的狭义理解,因为婴幼儿这时候的发展还更多地受控于生物学规律和个体性规律,过于注重成人设计的目标和计划性因素,容易违背个体发展的内在逻辑。<sup>[3]</sup>国内外众多研究表明,早期教养人员具有专业特性,其质量关系婴幼儿的发展。人们发现,早教工作人员资质越高,儿童发展的结果越好。对儿童结果产生影响的并不是资质本身,重要的是工作人员创设能促进儿童高质量发展的教育环境的能力。<sup>[4]</sup>

早期教养人员是指在为满足0~3岁婴幼儿教

养需要和提供家庭教养指导而设立的全日或半日托儿机构、早教指导中心、亲子活动机构等各类早期教育机构中独立承担0~3岁婴幼儿早期教养服务的专业人员。早期教养人员应当具有适应直接针对0~3岁婴幼儿的教养活动和为家长(看护人)进行早期教养指导要求的综合专业素养。虽然早期教养人员目前还未从法律上得到与教师同等的身份,但不能否认其专业特性和对早期教养的重要性。早期教养人员必须了解0~3岁婴幼儿的发展特点和行为特点。然而,婴幼儿年龄越小,其行为差异性和无意性越大,教养者对其身心发展特点与规律的了解与把握就越困难。这需要教养人员在实际工作中不断努力研究、总结,创造性地、灵活地运用各种方法,因而具有复杂脑力劳动的特征。<sup>[5]</sup>与幼儿教师相比,因同属学前教育早期教养人员与其有着许多共同的专业特性,但幼儿教师对低龄婴幼儿的发展与教育往往缺乏精细化、操作化的专业知识,难以从适宜性、可行性等方面准确把握0~3岁婴幼儿教育活动,这不利于发挥早教指导活动的科学性、有效性、长效性。<sup>[6]</sup>

本研究前期以专业化理论、儿童发展理论、教师专业素养理论为理论基础,在查阅大量文献和对早期教养人员的问卷调查和访谈基础上,吸收国外关于早教专业人员素养与培训研究成果,对0~3岁早期教养人员所应具备的专业素养进行了探讨,提出了0~3岁早期教养人员专业标准的框架和基本要求。世界各国各种教师专业标准基本上都可以归纳为专业知识(应知)、专业技能/实践(会做)和专业品质(愿持)三大部分。<sup>[7]</sup>中美两国幼儿教师专业标准在内容上具有同质性,均强调了专业精神、知识和能力。<sup>[8]</sup>我国教育部师范教育司组织编写的《教师专业化的理论与实践》提出教师专业素质包括专业知识、专业技能、专业态度。<sup>[9]</sup>我国幼儿教师专业标准也划分为专业态度与师德、专业知识和专业能力。因而,本研究为保持教养人员与幼儿教师同为学前教育专业人员专业要求的一致性,并为今后托幼一体化专业人员专业要求衔接的考虑,教养人员的专业标准基本架构与幼儿教师专业标准保持一致,亦分三级,拟设专

业态度与职业道德、专业知识、专业能力三个维度,领域和基本要求根据情况有所不同。但其内容结构是否合理还要经过效度检验。

### 三、专业标准内容结构探索

#### (一)项目搜集与被试

项目收集遵循三种途径:①检索国内外相关文献,收集国内外相关研究与婴幼儿教养人员专业素养与专业标准内容相关的项目,依据《幼儿教师专业标准》的架构,借鉴育婴师职业资格标准,对比分析中美相关专业标准,吸收国外关于早教专业人员素养与培训研究的成果,如OECD组织发布的多期针对早期教育的《强势开端》系列报告。②采用半开放型访谈法和观察法,以个别与小组方式对早教机构负责人及教养人员、幼儿园园长及早教教师、教育及卫生管理部门人员、高校教师进行深度访谈,了解他们对婴幼儿早期教养人员专业标准的理解。深入幼儿园、早教机构访谈的同时多次进行早教的实地跟踪观察,重点观察早期教养人员的工作特点、教养行为的专业特性,分析早期教养人员与幼儿教师专业素养要求的差异。实地观察与访谈结合,增强了访谈的针对性。③开放式问卷主要面向120名早期教养人员及相关人员,调查了教养人员对婴幼儿早期教养工作的认识及对教养人员应具有的专业素养的看法。

#### (二)项目整理与内容归类

本研究收集0~3岁婴幼儿早期教养人员专业标准测量项目,主要经过文献整理、访谈、项目汇总、专家评定,以我国幼儿教师专业标准对幼儿教师的基本要求为参照,制成了包括56个语句描述项目的调查量表的初稿。量表充分考虑了各方面有关教养人员专业素养构成及要求的意见,梳理了与幼儿教师专业标准的异同点、育婴师资格标准和美国幼儿教师专业标准的借鉴点。量表采用李克特式5点记分,量表值1代表“非常重要”,5代表“非常重要”。

#### (三)预试与分析

调查2016年青岛市暑期早教教师培训班的学员,共发放问卷80份,有效问卷74份。对56个关

于0~3岁婴幼儿早期教养人员专业标准的测量项目进行项目分析,去除CR值没有达到0.05显著性水平的项目,保留46个项目。预试过程中邀请了两名高校专家和一名儿保专家帮助进行最后审定,将个别陈述句重新进行语义修订,合并内容相似或重叠的项目,拆分具有双重或多重含义的语句。最终形成正式的专业标准测试量表。

#### (四)结构验证分析

##### 1.被试与取样程序

采用专业标准量表,对364名被试进行了正式测试。考虑对被试的专业性要求,剔除了工作年限“一年以内”、身份“其他”且“无资格证书”两种情况,以剩余的294名被试为分析样本。被试来自全国北京、上海、天津、山东、湖南,广西、贵州等12个省市,由高校专业教师10.2%、附设托班的幼儿园园长教师38%、早教指导中心指导人员(公立)10.9%、卫生计生部门工作人员2%、教育行政管理和研究部门工作人员4%、亲子机构和婴幼儿活动中心指导人员(商业)8.5%、其他相关人员26.2%(主要是幼儿教师、保育员等)组成。

##### 2.模型设定

设定了8个备择一阶模型。13因素由职业观、婴幼儿观、教养观、婴幼儿保健知识、婴幼儿心理发展知识、婴幼儿教养知识、通识知识、环境创设能力、生活指导能力、游戏支持与指导能力、活动计划与实施能力、家庭教养指导能力、自主发展能力组成。12因素将游戏支持与指导能力和活动计划与实施能力合并为游戏支持与活动组织能力。11因素-1进一步将婴幼儿保健知识与婴幼儿心理发展知识合并为婴幼儿身心发展知识。11因素-2是在13因素的基础上,将环境创设能力、生活指导能力、游戏支持与指导能力、活动计划与实施能力的项目重组调整为环境创设与生活指导能力、游戏支持与活动组织能力。11因素-3是在12因素的基础上,将职业观、婴幼儿观、教养观的项目重组调整为教养工作观和婴幼儿观。10因素-1是在11因素-2的基础上将婴幼儿保健知识与婴幼儿心理发展知识合并为婴幼儿身心发展知识。10因素-2是在11因素-2的基础上将职业观、婴幼儿

观、教养观重组调整为教养工作观和婴幼儿观。9因素是在10因素-2的基础上进一步将婴幼儿保健知识与婴幼儿心理发展知识合并为婴幼儿身心发展知识。

### 3.一阶分析

本研究选取常用的拟合指标评价模型拟合程度,其中, $\chi^2/df$ 在2.0~5.0之间,表示可以接受模型。TLI(与NNFI相同)非规范拟合指数通常将 $TLI > 0.090$ 作为可接受的标准, $TLI > 0.950$ 则模型拟合较好;CFI是比较拟合指数,在0.850~0.950是可接受的范围,而 $CFI > 0.950$ 说明拟合较好;一般模型比较都支持AIC,BIC指数较小的模型,这两个指标常用于评价多个嵌套和非嵌套竞争模型的优劣,其取值越小越好,当模型之间的AIC超过10以上,表示模型之间有实质性的差异(Buranham & Anderson, 2004)<sup>[10]</sup>;SRMR标准化残差均方根其取值范围在0~1之间,当取值 $< 0.080$ 时,表示模型拟合理想;RMSEA是近似误差均方根,其取值 $< 0.08$ 作为可接受的模型,取值 $< 0.05$ 作为良好模型的阈值,在Mplus软件中计算RMSEA90%的信度区间,并进行单尾检验。

为了考察“0~3岁婴幼儿教养人员专业标准”

的结构效度,我们对测量数据进行验证性因素分析,比较各种嵌套模型的拟合度,具体模型的拟合指数见表1,结果显示12因素模型对于数据的拟合最佳,因素负载范围在0.404~0.923之间,且所有均达到显著水平。卡方检验结果表明12因素模型对数据的拟合显著好于其他几个比较模型。

### 4.高阶结构分析

在一阶分析结果的基础上,选取一阶12因素方案进行二阶分析,以验证二阶三因素的假设是否最优?在前期文献整理尤其是借鉴幼儿教师专业标准的框架体系,存在由专业态度与职业道德、专业知识、专业能力三个维度,为了更好地分析的结构,笔者又提出可能的二阶模型:单因素模型和二因素模型。在单因素模型中12因素合为一个因素。在二维结构中,除二阶单因素的假设外,二阶二因素主要考虑能否使标准结构更加凝练简洁,因而验证是否存在一种不同于幼儿教师专业标准维度的新的架构,即早期教养人员专业标准是由“应知”和“应会”(简称)组成的二分法的假设。“应知”是指职业观、婴幼儿观、教养观和四种专业知识共同组成的教养人员应知晓、理解和掌握的理论知识、观点和知识,“应会”是指由专业能力构成的教

表1 观测数据与八种可能模型的拟合指数(n=294)

模型	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA	CFI	TLI	SRMR	AIC	BIC
9因素模型	5 447.94	953	5.72	0.114	0.724	0.701	0.075	-6 734.90	-6 056.79
10因素模型-1	5 195.07	944	5.50	0.111	0.739	0.714	0.073	-6 969.77	-6 256.59
10因素模型-2	5 226.97	944	5.54	0.112	0.737	0.712	0.071	-6 937.86	-6 224.68
11因素模型-1	4 968.11	934	5.32	0.109	0.753	0.726	0.070	-7 176.73	-6 424.57
11因素模型-2	4 962.26	934	5.31	0.109	0.753	0.726	0.069	-7 182.57	-6 430.42
11因素模型-3	4 984.71	934	5.34	0.109	0.752	0.725	0.069	-7 160.12	-6 407.97
12因素模型	4 323.24	916	4.72	0.101	0.791	0.764	0.053	-7 385.93	-6 963.29
13因素模型	4 685.96	911	5.14	0.107	0.768	0.737	0.067	-7 412.87	-6 571.09

表2 教养人员专业标准十二因素的二阶结构分析

模型	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	RMSEA[90%CI]	CFI	TLI	SRMR	AIC	BIC
二阶单因素模型	1 628.91	977	1.67	0.043[0.039,0.046]	0.837	0.828	0.086	-6 878.30	-6 293.73
二阶双因素模型	1 603.69	976	1.64	0.042[0.038,0.046]	0.843	0.834	0.084	-6 958.29	-6 369.82
二阶三因素模型	1 569.76	974	1.61	0.041[0.037,0.045]	0.851	0.842	0.077	-7 072.80	-6 476.54

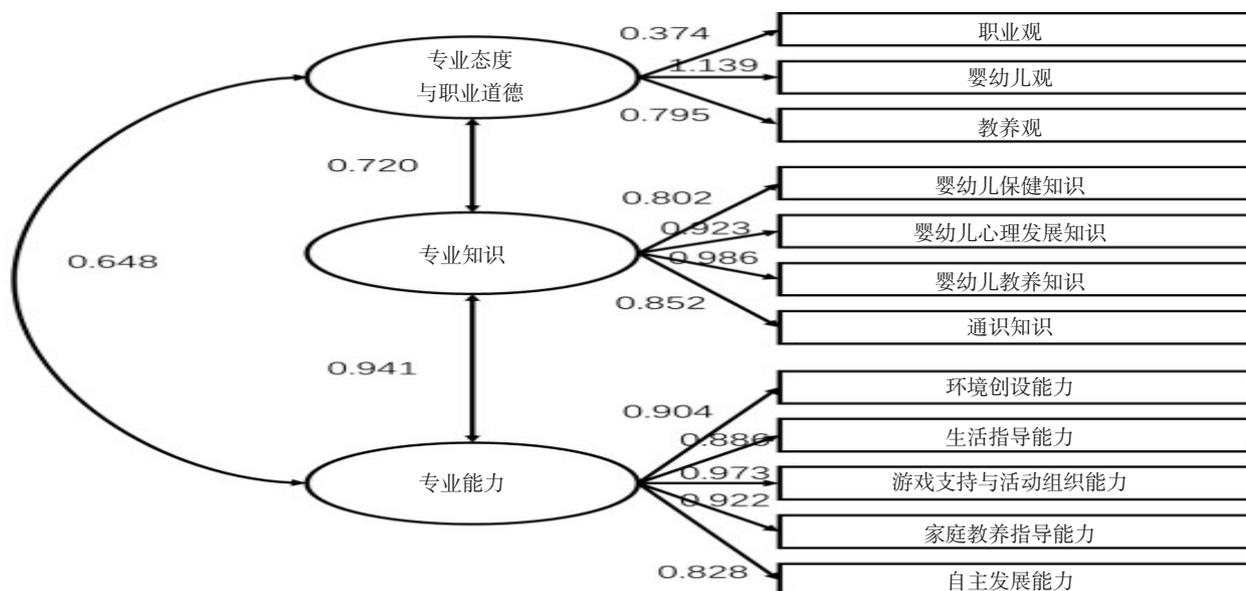


图1 二阶三维结构模型的标准化路径图

养人员应掌握会操作的能力和本领。

一阶12因素模型、二阶单因素模型、二阶双因素模型与二阶三因素模型的拟合效果尚可接受,需要进行卡方检验比较模型的优劣。首先,比较表2中三个模型之间的拟合程度发现,二阶三因素模型拟合程度优于二阶单因素模型( $\Delta\chi^2=-59.15, \Delta df=3$ )、二阶双因素模型( $\Delta\chi^2=-33.93, \Delta df=2$ ),均达到0.001显著水平,因此,接受拟合效果更好的二阶三因素模型。然后将一阶12因素模型与二阶三因素模型进行比较, $\Delta\chi^2$ 为-2753.48,  $\Delta df=58$ ,按照模型简约原则,接受卡方值较小和自由度较大的二阶三因素模型。教养人员专业标准二阶三维一阶12因素模型的标准化路径图如图1所示。

#### 5.模型检验结果

经检验二阶三因素一阶12因素模型最优。“0~3岁婴幼儿早期教养人员专业标准”由3个维度、12个领域、46个项目组成。3个维度为专业态度与职业道德、专业知识、专业能力,其中专业态度与职业道德由职业观、婴幼儿观、教养观3个领域组成;专业知识由婴幼儿保健知识、婴幼儿心理发展知识、婴幼儿教养知识、通识知识4个领域组成;专业能力由环境创设能力、生活指导能力、游戏支持与活动组织能力、家庭教养指导能力、自主发展能力5个领域组成。

#### (五)讨论

##### 1.分析方法的适应性问题

本研究采用验证性因素分析的方法,对标准内容结构进行了检验,结果基本符合研究预期。对一阶、二阶结构验证进行了多种模型的对比择优分析,说明采用这种方法是有效的。本研究考虑早期教养人员专业标准与幼儿教师专业标准的未来对接,以及高职高专复合型人才培养的需要,在前期大量文献研究的基础上进行了不同标准间的比对和调查访谈等工作,借鉴幼儿教师专业标准的结构和表述风格,形成的标准量表具有较强的预设性,因而适宜只进行验证性因素分析以验证标准内容结构的合理性和有效性,不宜在验证性因素分析前进行探索性因素分析。

##### 2.标准内容的契合问题

本研究的标准反映了学前教育从业人员所应具有普遍性专业特点,同时又有适应婴幼儿身心发展需求和早期教育的特殊性,很好地体现早期教养人员的独特性。与我国幼儿教师专业标准相比,该标准突出强调教养并重,以养为主的原则;重视对婴幼儿的身心发展规律与特点的把握和婴幼儿保健知识及生活指导能力的要求;突出给予婴幼儿以特别关爱和个别化支持与指导;明确对婴幼儿和家庭的双重教养指导等。在8种

模型方案中,13因素模型和12模型更接近于幼儿教师专业标准模型,共性之处在于对职业观、婴幼儿观、教养观、婴幼儿教养知识、通识知识、环境创设能力、生活指导能力等项目内容都反映出了各自的独立属性。不同之处在于两模型将婴幼儿保健知识和生活指导能力单独设置,突出了教养结合、以养为主的教养原则和教养工作自身的重点,强调了婴幼儿生理发育及保育知识对于教养人员知识与能力构成的重要性,同时将游戏支持与指导与活动计划与实施两项能力合并,更加符合0~3岁婴幼儿教养活动以家庭教养和个别指导为主的实际。由此可以看出,两个专业标准之间还是存在较大差别的,其根源在于教养对象的差异性。

#### 四、专业标准的应用建议

这一专业标准的体系结构,反映了专业人员的素质结构,自然也能对接专业人才培养培训的目标与规格结构。

##### (一)目标定位

建议高职高专早期教养专业培养目标为:具有良好思想道德品质和职业道德修养;亲近和关怀婴幼儿;系统掌握0~3岁婴幼儿身心发展特点与规律;掌握婴幼儿营养卫生保健、教养指导等理论知识;熟悉0~3岁婴幼儿保育和护理技能;具备从事婴幼儿保教及对婴幼儿家庭教养指导的能力,同时有一定的学习能力、反思能力、创新能力与沟通合作的能力,能够胜任全日或半日托儿机构、早教指导中心、亲子活动机构、幼儿园等从事教学、保育、管理工作的高素质应用型人才。应当体现一专多能,即以0~3岁婴幼儿早期教养专业人员为主,兼顾3~6岁幼儿园教师和保育员等其他岗位。

培养规格具体建议围绕以下三个方面确定(不含与其他专业相同的部分):

(1)专业理念与职业道德:贯彻党和国家教育方针政策,遵守有关早期教养的法律法规;热爱早期教育事业,具有职业理想和敬业精神;认同早期教养人员的专业性和独特性,具有良好的职业道德,注重自身专业发展。维护婴幼儿的合法权益,把婴幼儿的安全与身体健康放在首位;关爱婴幼

儿,满足婴幼儿的情绪情感需要;相信婴幼儿的发展潜能,尊重个体差异;富有爱心、责任心、耐心和细心;重视环境和自身日常态度言行对婴幼儿发展的重要影响。

(2)专业知识:掌握婴幼儿生理与心理、营养卫生保健、亲子教育、家庭教养策略等教育理论知识;了解婴幼儿在发展水平、速度等方面的个体差异及其指导策略,熟知婴幼儿发展中容易出现的问题与适宜的对策;掌握观察、谈话、记录等了解婴幼儿的基本方法和以评估促进每一个婴幼儿发展的知识;了解有特殊需要婴幼儿的身心发展特点及教育策略与方法;具有一定的自然科学、人文社会科学知识、现代信息技术知识、相应的审美知识,了解国内外学前教育的基本情况。

(3)专业能力:具有与婴幼儿建立温暖亲密关系,创设适宜其生活和游戏环境的能力;能科学照料婴幼儿日常生活,合理安排婴幼儿生活各环节;具有婴幼儿游戏支持与活动组织能力;能了解每个幼儿的特点、学习方式,并依据其个体差异提供适宜指导;具有家庭教养指导能力和较强的沟通能力,能独立实施亲子教育活动;能依据不同婴幼儿家庭需求,提供个别化教养指导;具备自主发展能力,能开展同伴合作探究,不断反思改进工作。

##### (二)课程设置

课程设置方面建议设置婴幼儿保育、婴幼儿发展与学习、婴幼儿活动与支持、婴幼儿教养与家庭、社会和教养实践五个学习领域。课程模块主要设置婴幼儿生长发育,婴幼儿保育,婴幼儿心理发展,婴幼儿认知与学习,特殊婴幼儿发展与学习等;学前教育发展史略,学前教育课程与教学理论,学前教育原理等;教养环境创设,教育资源的开发与利用,婴幼儿游戏支持与活动组织等;家庭与社区教育,沟通与交流,家庭教养指导等;早教机构组织与管理,教养人员职业道德,婴幼儿教育政策法规等;学前教育研究方法,专业发展,语言技能,音乐技能,舞蹈技能,美术技能,现代教育技术应用等;教养见习,教养实习等。建议学习领域是每个学习者都必修的,课程模块供高职高专院

校或学习者选择或组合,设必修科目和选修科目。有条件可采用基于工作过程系统化的课程开发模式<sup>[1]</sup>,对专业类课程进行二次开发,即以早期教养人员专业标准为依据,以其工作任务为参照设置学习项目,由若干学习项目重组课程模块,使专业课程的设置更符合实践需要。不单独设置五大领域的教育与活动指导课程模块,针对教养活动以个别指导为主辅以小组集体活动的实际设置课程模块,将其内容综合应用于婴幼儿活动之中,与游戏的支持与指导相结合。艺术技能课程开设的比重应当减少,应以艺术素养的培养为重点,淡化艺术技能的训练。

### (三)教学模式

在培养早教师资方面先行一步的英美一些国家特别重视突出实践性教学环节,倡导学生在实践中学习。如英国PGCE项目在为期38周的早期或初等教育课程中,共为学生安排了近20周的教学实践活动,为学生提供了大量亲身实践所学理论的机会。CYES项目的第三学年是教学实习年,在这一年里,学生将所有时间全部用于教学实习。TEEY项目的教学实践活动贯穿4年。<sup>[2]</sup>英国政府旨在通过该举措以帮助受训学员构建起一套全面而深入的关于学前教育专业实践的知识体系,掌握反思实践能力和领导学前教育机构实践的能力。建议高职高专院校早教专业应当借鉴并构建一种需求驱动的教学模式,将学习项目转变为项目学习,将职业情境转换为学习情境,将专业标准转化为专业实践能力。重视教养实践,增加教养观摩、参与和研究实践的机会,倡导全程实践学习。见习、实习总量不低于两个学期,其中分散见习安排应跟上相应的专业课学习为宜,实习建议分设教学实习和毕业实习两段,有利于形成实习教学的良好效果。应当指出的是,建构实践取向的教学模式,不等于忽视理论的学习和掌握,不等于不要求学生构建系统的理论体系,婴幼儿早期教养的专业性恰恰需要建立在扎实的理论体系上,问题的关键是在于学生的理论建构不应当完全建立在学校课堂上,而是应当同时建构在真实的实践中,理论知识必须以合乎能力生长顺序的

方式授予学生<sup>[3]</sup>。

### 参考文献:

[1]沈跃珊,张春荣.中美0~3岁婴幼儿地方性教育政策比较研究下的高职早教专业课程建设的思考[J].牡丹江教育学院学报,2017,(4):35-36+52.

[2]吴伟俊.试论高职院校婴幼儿早教与服务专业课程开发[J].新课程研究(中旬刊),2011,(5):13-16.

[3]华爱华.“早期关心与发展”的内涵与0~3岁婴幼儿教养理念[J].学前教育研究,2004,(11):5-8.

[4]OECD(2017),Starting Strong 2017:Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care, OECD Publishing, Paris.

[5]董素芳.美国0~3岁早期教养人员从业资格的制定及对我国启示的研究[D].华东师范大学,2014.

[6]张明红,左志宏,冀彩虹.上海市0~3岁婴幼儿早期教育指导服务的实践与思考[J].幼儿教育,2010,(Z3):81-85.

[7]周文叶,崔允漷.何为教师之专业:教师专业标准比较的视角[J].全球教育展望,2012,(4):31-37.

[8]李爱秋,孙贺群.中美幼儿教师专业标准的比较与思考[J].沈阳师范大学学报(社会科学版),2014,(4):92-94.

[9]教育部师范教育司.教师专业化的理论与实践[M].北京:人民教育出版社,2003:57.

[10]Burnhan, K. P., & Anderson, D. R. (2002). Model selection and multi-model inference: a practical information-theoretic approach. *Technometrics*, 45(2):181-181.

[11]姜大源.世界职业教育课程改革的基本走势及其启示——职业教育课程开发漫谈[J].中国职业技术教育,2008,(27):7-13.

[12]侯艳.英国幼儿园教师职前培训课程的主要特点及其启示[J].幼儿教育(教育科学),2011,(7,8).

[13]徐国庆.职业教育项目课程的几个关键问题[J].中国职业技术教育,2007,(4):9-11+24.