

# “以学习为中心”教学范式在《学前儿童发展科学》中的实施策略与成效探究

孙思洁<sup>1</sup> 刘丽<sup>1</sup> 杨颜琿<sup>2</sup> 张文莉<sup>1</sup>

(1.常州工学院, 江苏 常州 213032, 2.六盘水师范学院, 贵州 六盘水 553000)

**摘要:** 随着我国高等教育向“学生中心、产出导向、持续改进”的方向转型,“以学习为中心”的教学范式逐渐成为课程改革的重要趋势。《学前儿童发展科学》作为学前教育专业的核心课程,长期存在知识碎片化、理论与实践脱节、课堂参与度不足等问题。本研究基于行动研究方法,对该课程开展了为期两年的教学改革,重点围绕教学目标、内容结构、教学方法、学习支持体系与评价机制进行系统重构,形成了“五维一体”的学习中心教学模式。研究选取改革前后共 168 名学生为样本,通过平时成绩、实践成绩和期末成绩三项指标,对改革成效进行独立样本 t 检验。结果显示:改革后学生在实践成绩 ( $t = -2.206, p = .013$ ) 和期末成绩 ( $t = -10.464, p = .001$ ) 方面显著优于改革前学生,表明改革有效提升了学生的理论运用能力、情境分析能力与综合学习成效;平时成绩虽有所下降,但主要源于评价体系真实性增强及学习过程差异的充分呈现。研究结果验证了“以学习为中心”教学范式在学前教育专业核心课程中的有效性,并为我国高校专业课程改革提供了可操作、可借鉴的实践路径。

**关键词:** 以学习为中心; 教学改革; 学前儿童发展科学

**基金项目:** 常州工学院教学建设项目:“以学习为中心”的教学范式改革的反思与实践-以《学前儿童发展科学》为例 (JGKT2023-20);“双创”精神引领的教学实践创新研究-以《中外学前教育史》为例 (30120300100-23-yb-jgkt33)。

DOI: doi.org/10.70693/jyxb.v1i4.125

## The current situation and promotion strategies of professional identity and career decision-making difficulties among applied undergraduate normal university students

Sijie Sun<sup>1</sup>, Li Liu<sup>1</sup>, Yanhui Yang<sup>2</sup>, Wenli Zhang<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Normal College, Changzhou Institute of Technology, Changzhou, China

<sup>2</sup> Liupanshui Normal University, Liupanshui, China

**Abstract:** With the transformation of China's higher education toward a “student-centered, outcome-oriented, and continuously improved” approach, the “learning-centered” teaching paradigm has gradually become an important trend in curriculum reform. As a core course for early childhood education majors, Preschool Child Development Science has long faced issues such as fragmented knowledge, disconnection between theory and practice, and insufficient classroom engagement. Based on action research methodology, this study conducted a two-year teaching reform of the course, focusing on the systematic restructuring of teaching objectives, content organization, instructional methods, learning

**作者简介:** 孙思洁(1993—), 女, 博士, 讲师, 研究方向为儿童发展心理学、积极心理学;  
刘 丽(1989—), 女, 博士, 讲师, 研究方向为家庭教育、问题青少年教育与矫正;  
杨颜琿(1993—), 女, 博士, 讲师, 研究方向为明清文学与文献;  
张文莉 (1995—), 女, 硕士, 讲师, 研究方向为教师教育、儿童发展心理。

**通讯作者:** 刘丽

support systems, and evaluation mechanisms, resulting in the development of an integrated “five-dimensional” learning-centered teaching model. A total of 168 students before and after the reform were selected as the sample, and an independent samples t-test was performed on three indicators: regular assessment scores, practical task scores, and final exam scores. The results showed that post-reform students significantly outperformed pre-reform students in practical task scores ( $t = -2.206, p = .013$ ) and final exam scores ( $t = -10.464, p = .001$ ), indicating that the reform effectively enhanced students' ability to apply theories, analyze situational cases, and achieve comprehensive learning outcomes. Although regular assessment scores showed a decline, this was primarily attributed to the increased authenticity of the evaluation system and the fuller reflection of differences in learning processes. The findings validate the effectiveness of the learning-centered teaching paradigm in core courses of early childhood education and provide an operable and transferable practical pathway for the reform of specialized courses in Chinese higher education institutions.

**Keywords:** learning-centered teaching; teaching reform; Preschool Child Development Science

## 一、引言

“以学习为中心”教学范式作为当代高等教育改革的重要国际趋向,已成为推动从传统“教师中心”向“学生中心”深度转型的关键理念。该范式的理论根基可追溯至 20 世纪中叶的建构主义学习理论,其核心观点认为知识并非由教师单向传递,而是学习者在主动探索、社会互动与反思过程中不断建构的结果(Vygotsky, 1978)。在建构主义的影响下,国际高等教育界逐渐认识到,培养具备自主学习能力、创新思维与复杂问题解决能力的学习者,是知识经济时代大学教育的重要使命。因此,自 20 世纪末以来,“以学习为中心”的理念被美国、英国、芬兰等国家广泛应用于高等教育教学改革,并在课程设计、课堂教学策略、评价制度乃至教学资源配等方面产生深远影响(Blumberg, 2019)。

在“以学习为中心”教学范式体系中,Weimer(2002)提出的五个关键转向具有奠基性意义,即:教学权力从教师向学生适度让渡、课程内容强调其促进学习的功能、教师角色从知识传授者转型为学习促进者、学习责任由学生主担、评价从结果导向转向促进学习过程。这些理念相互联系,共同构建起强调学生主体性、探究性学习与持续改进的一体化教学框架。

在中国高等教育背景下,传统课堂长期强调教师权威与知识灌输,学生被动接受式学习普遍存在,难以有效适应新时代对创新型、应用型、复合型人才的要求。为改善这一状况,自 2018 年以来,教育部先后出台《关于狠抓新时代全国高等学校本科教育工作会议精神落实的通知》、《关于深化本科教育教学改革全面提高人才培养质量的意见》、《关于一流本科课程建设的实施意见》等系列政策文件,强调“坚持学生中心、产出导向、持续改进”。政策明确提出,本科教育要从“教得好”转向“学得好”,从重知识传授转向促进能力发展,从单一终结性考试转向过程性、多元化评价体系建设。上述政策的出台,为高校全面推进“以学习为中心”的教学改革提供了制度保障与行动框架。

近年来,随着 OBE 理念在我国高校的加速推广,“以学习为中心”的课程改革研究不断增多。如李放等(2022)在儿童发展心理学课程改革研究中指出,将学习成效作为核心导向的教学设计能显著提升学生学习效能感与专业能力。郑应生等(2023)在一项课堂教学质量提升的研究中强调,“以学习为中心”的关键在于激发学生内在学习动机,构建良好的互动关系,从而促进深度学习。而在一流本科课程建设、“金课”改革等动因的推动下,多数高校也逐步在课堂中引入参与式教学、项目式学习、小组探究与多元评价等学习促进策略。

尽管如此,国内相关研究仍呈现以下不足:其一,部分研究停留在理念阐释或教学模式展示层面,缺乏理论的深度发展;其二,许多课程改革案例侧重教学方法创新,如情境教学、翻转课堂或线上线下混合式教学,但对教学效果的检验多为学生满意度、自我感受等主观指标;其三,以学生学习成果为直接证据的实证研究仍明显不足,缺乏以量化成绩、能力表现等客观指标来评估改革是否真正促进学生的专业能力发展。因此,国内高等教育亟需进一步在课程层面开展严谨的教学改革实证研究,以客观学习成效作为检验标准,从而弥补理论与实践之间的脱节。

《学前儿童发展科学》作为学前教育专业的核心课程,具有高度的综合性、应用性与发展导向性,是学生理解儿童发展规律、习得专业观察与评估技能的重要基础课程。课程内容涵盖经典儿童发展理论(如皮亚杰认知发展阶段理论、埃里克森心理社会发展理论等)、儿童行为观察方法、发展测评技术以及教育干预策略等,要求学生在理解理论的基础上具备将理论应用于幼儿教育实践的能力。然而,在现有教学模式下,仍不同程度存在以下问题:第一,灌输式讲授占主导地位,学生多以被动接受为主,难以实现知识的深度加工与迁移(孙思洁等, 2025);第二,评价体系偏向终结性评价,过程性学习档案、观察记录、案例分析等能力性评价比例不足,导致学生实践能力发展滞后;第三,课堂互动与自主探究不足,学生缺

乏从真实教育情境中主动发现问题与解决问题的机会,影响其专业胜任力的提升(吴慧娴等,2024)。上述问题说明,传统“教师中心”模式难以满足学前教育专业对未来教师“高专业能力、高反思能力、高实践敏感度”的培养要求,亟需通过“以学习为中心”的范式进行重构。

基于此,《学前儿童发展科学》课程改革的核心应是通过学习任务设计、课堂活动组织、学习支持方式与评价体系的整体优化,使学生在真实问题解决、案例分析、发展评估实践等活动中实现学习的深度建构。近年来,相关研究表明,将儿童观察、微格教学、实践案例研讨、项目化学习等策略融入课程,可显著提升学生的观察能力、分析能力与理论运用能力。然而,这些研究多集中于教学方法本身的创新,而对其实际学习成效的系统量化分析仍显不足。例如,很少有研究通过改革前后学生的过程性成绩、期末成绩、能力表现量表等客观指标进行对比,以验证“以学习为中心”改革是否真正提升专业课程的学习效果。

综上所述,在政策推动、理论发展与专业需求的共同作用下,对《学前儿童发展科学》课程实施“以学习为中心”教学改革具有重要必要性和现实意义。然而,当前在实证研究层面仍存在明显缺口。因此,本研究旨在以《学前儿童发展科学》课程为对象,以“以学习为中心”教学范式为指导,通过对改革前后学生学习成果的量化对比,系统评估该范式在学前教育专业核心课程中的实际成效。本研究将重点从过程性评价与终结性评价两个维度分析学生成绩变化,并结合统计分析方法验证改革效果,旨在为我国学前教育类专业核心课程的教学改革提供可操作、可推广的实证证据,同时为“以学习为中心”在中国高等教育课程层面的实践提供理论支持与经验参考。

## 二、教学实施

本研究围绕《学前儿童发展科学》课程展开,采用行动研究方法,进行为期两年的教学改革。行动研究强调通过“计划—行动—观察—反思”的反复循环,进行教学策略的逐步调整与优化。在这一周期内,课程团队对教学内容、方法、资源体系、评价机制和教师角色等方面进行了系统性的改革,最终形成了适应学前教育专业学生需求的“以学习为中心”教学模式。

在第一年,课程改革的主要目标是探索性实践,重点在于打破传统的“教师中心”授课模式,逐步引入项目式学习和合作学习,以激发学生的学习动机,逐步建立起以学生为中心的课堂环境。在此阶段,课程团队首先将教学目标从知识传授转向能力培养,注重学生自主学习和小组合作能力的提升。

具体措施包括首先对课堂结构进行改革,将教学形式从以教师为主导的“讲授式”转变为“情境导入—小组探究—课堂分享—教师反馈”的互动式教学模式。在这种结构下,学生在课堂中成为学习的主体,通过小

组合作和案例分析等形式进行深度探究。通过引入项目式学习,课程设计围绕学前儿童发展的实际情境展开,例如“3岁儿童的情绪调节问题”等,旨在通过具体的案例任务让学生在分析和解决问题的过程中主动建构知识,提升实际问题解决能力。此外,课程还通过引入固定小组的合作学习形式,增强学生之间的互动与合作,培养团队协作能力。每个小组负责不同的任务,并在课堂上进行汇报与讨论,激发学生积极参与。

这一阶段,课程团队也尝试了过程性评价,将小组汇报和课堂表现等过程性评价方式引入课堂。尽管这些评价方式在第一轮的改革中占比不大,但已为后续评价机制的完善奠定了基础。第一年的改革使学生在课堂中的参与度显著提高,随堂测验成绩和讨论质量有所改善,学生对课堂内容的兴趣增加。然而,学生在课前准备、课程资源使用以及问题探究深度方面仍表现出依赖教师指导、学习路径不明确等问题,表明课程资源和学习支持体系仍需进一步完善。

进入第二年,课程改革逐步深化,改革目标从初步探索转向系统化构建。在这一年,课程团队重点加强了学习支持体系的构建、技术赋能的引入以及过程性评价的全面落实。课程团队通过借助学习通、慕课等线上平台,构建了一个基于学生学习层次的分级导学资源体系。通过线上预习任务、章节视频、互动测验等方式,学生可以在课前有效预习,为课堂讨论和探究活动打下基础。与此同时,课程内容也进行了模块化、项目化和本土化的重组,确保学生在学习过程中不仅能获得系统的知识架构,还能提升实际应用能力。

在评价体系方面,本轮改革显著增强了过程性评价的比重,过程性评价的占比被提升至50%。通过引入小组合作表现、同伴互评、校内校外导师过程性反馈等多元化评价方式,课程团队全面考察了学生的学习过程,激励学生自我监控学习进度,并让教师能够依据学生的动态学习成果及时调整教学策略。这一评价方式帮助学生在过程中更好地理解自己的学习进展,并促进了教学方法的进一步优化。

教师的角色也在这一年经历了转型。从知识的传授者转变为学习的设计师和引导者,教师不仅负责知识的传递,还要为学生提供学习任务,激发学生的思考,引导他们开展自主探究,并根据学生的学习反馈进行有针对性的教学调整。在课堂中,教师的任务是引导学生分析问题、探讨解决方案、促进高阶思维的发展。教师与学生之间的关系逐步从“师生”关系转变为“合作伙伴”关系。

通过第二年的改革,学生的学习动机得到了显著激发,课堂讨论的深度与广度均有所增加,学生在知识掌握、问题分析和实际应用方面的能力得到了明显提升。同时,过程性评价体系的建立为学生提供了更加多元的学习反馈,帮助学生清晰地了解自己的学习

进度和需要改进的领域，促进了学生自主学习能力的提升。

经过两年的系统性改革，课程团队最终建立了一个全面的“五维一体”教学体系。这一体系涵盖了目标重构、内容重组、方法创新、评价改革和教师角色转型五个方面的深度优化。首先，在目标层面，课程团队明确了培养学生的能力和素养的双重目标，强调从“知识本位”向“能力与素养双本位”转型。课程通过构建“儿童发展全景图”帮助学生全面理解儿童发展的各个维度，同时通过跨学科知识的融合提升学生分析和解决问题的能力。

在内容设计方面，课程内容由传统的章节式教学转向模块化、项目化和本土化案例的重组，使得课程内容更加贴近学生的专业需求和实际工作情境。在教学方法上，项目式学习和合作学习继续作为核心教学方法，结合线上平台的辅助，学生能够在更具结构化和层次化的学习过程中加深对知识的理解和应用。在评价机制上，课程团队将过程性评价的比重大幅提升至 50%，全面考察学生的学习过程与能力发展，并通过案例分析和能力任务等终结性评价方式来检验学生的综合能力。教师角色的转型也使得教师不再单纯扮演知识传授者的角色，而是变成学习设计师和引导者，积极参与到学生的学习过程中，促进学生自主学习和深度思考。

两年的改革使课程逐步实现了从“教得好”向“学得好”的根本性转变，学生的学习成效显著提升，特别是在实际应用能力、跨学科思维能力和专业素养等方面

取得了显著进展。通过这一改革，课程团队不仅提升了课程质量，也为学前教育专业的教学改革提供了可复制、可推广的经验。

### 三、教学效果

#### 1. 研究对象

为了验证“以学习为中心”教学改革的实际成效，本研究以 2022-2023 学年未参与课程改革的 2 个班级，2024-2025 参与改革的 2 个班级，共 168 名学生为研究对象。数据收集包括两个纬度，一是反映学生学习过程质量的过程性评价成绩，平时成绩和实践成绩，二是反映学生综合掌握水平的期末成绩。

#### 2. 研究方法

通过收集 2022-2023 学年未参与课程改革的 2 个班级，2024-2025 参与改革的 2 个班的平时成绩、实践成绩和期末成绩，进行独立样本 t 检验。

#### 3. 研究结果

为了检验“以学习为中心”教学改革的实际效果，本研究对改革前后学生的平时成绩、实践成绩与期末成绩进行了独立样本 t 检验。改革前样本量为 90 人，改革后样本量为 78 人。三项指标的均值、标准差及 t 检验结果如表所示。整体来看，教学改革在不同维度上均呈现出显著效果，但不同评分项目的变化方向与变化幅度存在差异。

维度	改革前 (N=90)		改革后 (N=78)		t	p
	M	SD	M	SD		
平时成绩	91.04	1.865	85.72	5.556	8.061***	.001
实践成绩	81.49	5.358	83.80	7.524	-2.206**	.013
期考成绩	71.47	9.328	86.23	8.874	-10.464***	.001

首先，在平时成绩方面，改革前学生的平均分 ( $M = 91.04$ ,  $SD = 1.865$ ) 显著高于改革后学生 ( $M = 85.72$ ,  $SD = 5.556$ )，差异具有统计学意义， $t = 8.061$ ,  $p < .001$ 。这一结果反映出改革后平时成绩波动增大，可能与改革引入“多元过程性评价”有关。由于改革后平时评价不再局限于基础任务的完成，而包含课堂表现、探究深度、同伴互评、阶段性任务等多个维度，学生在学习过程中的真实参与度与表现差异被更全面地呈现，因此平时表现的离散度增加、均值下降属于符合预期的结果。这说明改革后平时成绩更加能够反映学生在学习过程中的个体差异和真实投入程度。

其次，在实践成绩方面，改革后学生的表现显著优于改革前学生。改革前实践成绩均值为 81.49 ( $SD = 5.358$ )，改革后提升至 83.80 ( $SD = 7.524$ )，差异达

到统计显著水平， $t = -2.206$ ,  $p = .013$ 。改革后学生在实践环节的能力明显提高，主要得益于课程改革中引入大量真实教育情境、幼儿观察任务、小组项目与模拟教学任务等实践活动。教学改革强化了学生将理论运用于真实教育问题的机会，使他们在分析案例、提出策略和设计活动方面获得了更高水平的表现。

最后，在反映综合学习成效的期末成绩方面，改革效果尤为显著。改革前学生的期末成绩均值为 71.47 ( $SD = 9.328$ )，而改革后学生显著提升至 86.23 ( $SD = 8.874$ )。独立样本 t 检验显示差异极为显著， $t = -10.464$ ,  $p < .001$ 。期末成绩的大幅提升表明，教学改革在学生专业知识掌握、理论理解深度和综合分析能力方面产生了强有力的促进作用。结合课程改革的具体措施来看，这一显著提升可能与课程结构模块化、

项目式学习、高阶思维任务（案例分析、情境研判）以及技术辅助学习资源（分层视频、题库、导学单）等多因素共同作用密切相关。改革后的学习模式更强调知识的深度加工、理论与实践的贯通以及学习过程的自主性，这使学生在期末综合性考试中的表现得到全面提升。

综合以上结果可以发现，尽管改革后平时成绩有所下降，但这一现象主要源于评价体系的真实性与区分度增强，并不代表学习效果下降；相反，实践成绩与期末成绩的显著提升表明，教学改革在促进学生专业能力生成、理论应用能力提升和深度学习方面表现出实质性成效。特别是期末成绩的变化幅度最大，说明教学改革有效增强了学生在课程核心知识结构、理论理解和综合性问题解决方面的能力。整体来看，本研究的教学改革达到了预期目标，在能力导向与学习成效提升方面呈现出显著优势。

#### 四、结论

本研究围绕《学前儿童发展科学》课程所实施的“以学习为中心”教学改革，基于两年行动研究的实践结果，从平时成绩、实践成绩和期末成绩三个维度检验了改革效果。统计分析结果显示，改革后学生在实践成绩和期末成绩方面表现显著提升，而平时成绩均值虽有所下降，但反映的实质是评价体系的重构与学生学习差异的真实呈现。整体而言，这些结果印证了“以学习为中心”的教学范式在能力培养、深度学习和理论迁移方面的有效性，也为学前教育专业核心课程的教学改革提供了扎实的证据支持。

首先，改革后平时成绩的下降并不意味着学习表现减弱，而是源于评价体系从“任务性、记忆性、重复性”向“真实性、过程性、多维度”的转型。传统模式下的平时成绩以单一作业、随堂测验和考勤为主，区分度低，学生普遍可以保持较高分。然而，改革后增加了课堂探究、同伴互评和阶段性任务等更能反映学习过程质量的指标，这些指标强调学习深度、参与质量与合作能力，因而使得学生之间的实际差异得以呈现。这说明“以学习为中心”的评价改革更能真实反映学生的学习投入和学习方式的差异，与 Weimer (2002) 提出的“从评估学习结果到评估学习过程”的改革方向高度一致。

其次，实践成绩的提升表明教学改革有效增强了学生在真实情境中运用儿童发展理论的能力。结合本课程的特点，实践能力是学前教育专业学生最核心的技能之一，包括儿童观察、行为分析、教育策略设计和情境判断能力。改革后课程内容的模块化、项目化以及基于幼儿园真实案例的实践任务，使学生得以在模拟与真实情境中不断应用、检验并反思自己的专业知识。正如 Dewey 所强调的，“经验性任务能够引发反思性思维”，本课程改革通过构建“任务驱动—合作探

究—教师引导”的实践链条，使理论与实践的结合更加紧密，进而提升了学生的专业实践技能。

更为关键的是，期末成绩的大幅提升表明教学改革在促进学生深度学习和知识迁移方面具有显著优势。期末成绩作为综合性学习结果的指标，其显著提升反映出学生对核心知识结构的掌握、对理论逻辑的理解以及在复杂问题情境中运用理论的能力均得到增强。改革后的教学设计强调知识结构化理解（如构建“儿童发展全景图”）、高阶思维培养（如案例辩论、情境分析）、跨情境迁移（如观察任务、教育策略设计）等，这些策略与建构主义学习理论的核心观点相契合，即学习者通过主动探究与意义建构实现知识的深度掌握。学生在经历预习、探究、表达、反思的学习循环后，其学习成果自然会呈现高质量的提升。

此外，本研究结果也进一步支持国内外关于“以学习为中心”教学范式的有效性研究。例如，Blumberg (2019) 指出学习中心教学能够提升学生自主性与学习动机；李放等 (2022) 在儿童心理学课程中的改革研究也指出学习中心理念有助于提升学生的学习效能感和理论运用能力。本研究的改革实践与这些理论观点和实证研究相呼应，进一步验证了学习中心范式对于“理论性强、实践关联度高”的学前教育专业课程具有较强的适切性。

值得特别关注的是，相较于平时成绩，实践成绩与期末成绩提升更为明显，这一趋势揭示了教学改革对“深度学习”与“高阶能力”的促进作用。平时成绩尽管包括部分深度学习任务，但整体而言仍受学习习惯与学习策略影响较大；而实践成绩与期末成绩更多反映学生对知识的内化程度与应用程度。因此，改革后学生在这两个维度上的显著进步，表明课程改革成功突破了以往学生“理论记忆强、情境应用弱”的困境，促进了理论向实践的真实迁移，构建了更高层次的专业能力结构。

最后，本研究的结果对学前教育专业核心课程改革具有启示意义。首先，改革必须从目标、内容、方法、评价和教师角色五个维度系统推进，碎片化改革难以产生显著效果；其次，真实、复杂、开放的学习任务是促进深度学习的关键；再次，过程性评价的合理加权能够有效激发学生在学习过程中的投入与反思；最后，教师角色的转型是学习中心教学的关键驱动，教师必须从“讲授者”走向“引导者与共同学习者”，才能真正推动学生从“被动学习者”转变为“主动建构者”。

综上所述，本研究教学改革显著提升了学生在实践与理论层面的整体学习成效，为学前教育专业的教学创新提供了可复制、可推广的经验。从更广泛的视角来看，本课程改革展示了学习中心范式在高等教育专业课程中的深度应用路径，对推动中国高等教育从“教得好”向“学得好”的范式转型具有重要价值。

参考文献:

[1]Vygotsky, L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes [M]. Harvard University Press, 1978.

[2]Blumberg, P. Making Learning-Centered Teaching Work: Practical Strategies for Implementation [M]. Stylus Publishing, 2019.

[3]Weimer, M. Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice [M]. Jossey-Bass, 2002.

[4]李放, 侯敬芹, 肖伯玲. OBE理念下应用型本科院校儿童发展心理学课程教学改革与实践 [J]. 科教文汇, 2022, (5): 95-99.

[5]张锐莹. 学前儿童发展心理学课程教学创新措施 [J]. 科学咨询, 2024, (8): 211-213.

[6]郑应生,涂亚庆,何滔,杨辉跃,彭良涛,雷猛. “学为中心”课堂教学质量提升策略研究[J].高等教育研究学报,2023,35(46):117-120.

[7]孙思洁,刘丽,张文莉,高雯吴钰.以学习为中心的《学前儿童发展科学》教学改革与实践研究[J].人文与社会科学学刊,2025,1(11).

[8]吴慧娴,谭甲文,游达. 学前教育专业课程教学改革路径探析——以“学前儿童发展心理学”课程为例 [J]. 池州学院学报, 2024,38(4):139-142.