

行动研究视野下体育教师专业化成长的审视与剖析

王克阳¹, 瞿勤文²

1. 上海政法学院 体育法学院, 上海 201701

2. 上海进才中学南校, 上海 200135

DOI:10.61369/ETI.2026020022

摘 要 : 行动研究作为一种强调实践者即研究者的方法论, 为体育教师的专业化成长提供极具活力的理论视角与实践路径。运用文献资料和归纳演绎等方法, 系统梳理行动研究的理论谱系与核心特征, 并深度剖析其与体育教师专业化成长的内在逻辑关联。在社会转型、教育变革与体育强国战略的多重背景下, 体育教师的专业成长面临从“经验型”向“研究型”转变的迫切需求, 而行动研究正是实现这一转变的关键杠杆。研究发现, 当前体育教师行动研究存在功利化倾向、孤立化状态、反思浅表化及研究视域窄化等现实困境。为应对这些挑战, 结合教育生态理论、实践共同体理论、批判性反思理论以及具身认知理论等, 提出系统性的成长策略: 构建以校为本的教师研究文化、培育跨学科跨校际的实践共同体、深化基于证据的批判性反思实践以及拓展融合“全人教育”与“健康第一”理念的广阔研究视域。

关 键 词 : 行动研究; 体育教师; 专业化成长; 批判性反思; 实践共同体

A Survey and Analysis of Pe Teachers' Professional Growth from the Perspective of Action Research

Wang Keyang¹, Qu Qinwen²

1. School of sports law, Shanghai University of Political Science and Law, Shanghai 201701

2. South School of Shanghai Jincai High School, Shanghai 200135

Abstract : action research, as a methodology that emphasizes practitioners or researchers, provides a dynamic theoretical perspective and practical path for the professional development of physical education teachers. By using the methods of literature, induction and deduction, this paper systematically combs the theoretical pedigree and core characteristics of action research, and deeply analyzes its internal logical connection with the professional growth of physical education teachers. Under the multiple background of social transformation, educational reform and sports power strategy, the professional growth of physical education teachers is facing the urgent need to change from "experience" to "research", and action research is the key lever to achieve this change. The study found that the current physical education teachers' action research has practical difficulties such as utilitarian tendency, isolation, superficial reflection and narrow research horizon. In order to meet these challenges, combined with the theory of educational ecology, the theory of community of practice, critical reflection theory and embodied cognition theory, this paper puts forward systematic growth strategies: building a school-based teacher research culture, cultivating interdisciplinary and inter school communities of practice, deepening the practice of critical reflection based on evidence, and expanding the broad research horizon of integrating the concepts of "holistic education" and "health first".

Keywords : action research; physical education teachers; professional growth; critical reflection; community of practice

引言

随着全球教育范式的深刻变革与我国“立德树人”根本任务的全面落实, 教师专业化发展已成为教育质量提升的核心驱动力。体育教育作为学校教育的重要组成部分, 不仅关乎学生体魄的强健, 更承担着培养学生健全人格、团队精神与终身体育意识的重任。然而, 长期以来, 体育教师在学校教育生态中常面临专业地位边缘化、教学实践被简化为“带学生玩”的刻板印象等挑战。其专业成长路径亦

作者简介:
王克阳(1990.08-), 男, 汉族, 河南禹州人, 硕士, 助教, 专业方向: 体育人文社会学;
瞿勤文(1989.10-), 男, 汉族, 安徽滁州人, 本科, 中小学高级, 专业方向: 体育教育训练学。

多依赖于外部培训与行政指令,缺乏内在的、持续性的专业自主发展动力。如何激发体育教师的内生性专业活力,使其从“课程被动执行者”转变为“教学主动研究者”,成为当前学校体育改革深化的关键议题。

在此背景下,“行动研究”以其“为行动而研究、在行动中研究、由行动者研究”的鲜明特质,为破解上述难题提供了极具潜力的理论框架与实践方法论。行动研究打破了传统教育研究中“理论”与“实践”的二元对立,将教师置于研究的主体地位,鼓励他们直面真实教学情境中的复杂问题,通过系统性的计划、行动、观察与反思,实现个人知识的建构与教学实践的优化。自20世纪末被引入我国教育领域以来,行动研究已显示出其在促进教师反思能力、改善教学行为方面的显著效力。

本文旨在对行动研究视域下体育教师专业化成长的相关研究进行系统性梳理与前瞻性建构。首先,追溯行动研究的理论源流,明晰其核心框架与时代内涵;其次,结合教师专业发展理论,阐释新时代体育教师专业化的多维意蕴;继而,深度剖析当前体育教师开展行动研究面临的现实困境及其根源;最后,整合前沿教育理论,提出一个多层次、系统化的体育教师专业化成长路径重构方案,并对未来趋势进行展望,以期构建中国特色体育教师专业发展支持体系贡献学术智慧。

一、行动研究的理论演进与核心特征

(一) 行动研究的起源与教育领域迁移

“行动研究”的实践雏形可追溯至20世纪30年代美国社会心理学家库尔特·勒温的群体动力学研究。他强调只有将理论构建与实际行动紧密结合,才能真正理解和解决社会问题,他提出的“计划-行动-观察-反思”螺旋循环模型,奠定了行动研究的方法论基石^[1]。斯蒂芬·科里等人的大力倡导下,行动研究被正式引入教育领域,旨在弥合教育理论研究与学校实践之间的鸿沟^[2]。20世纪70年代,受批判理论和社会建构主义的影响,劳伦斯·斯滕豪斯认为课程开发的核心在于教师对教学过程的持续性探究,而非简单地执行外部专家设计的课程方案^[3]。此后,斯蒂芬·凯米斯等人提出“批判性行动研究”,强调行动研究不仅是为改进技术效率,更是为揭示和挑战教育实践中的权力关系和不公正现象,从而实现教育解放^[4]。

在我国,行动研究于20世纪90年代后期随着新一轮基础教育课程改革的推进而受到广泛关注。学者郑金洲^[5]、侯晓楠^[6]等系统引介国外行动研究的理论与模式,并结合中国教育情境进行本土化探索。近年来,随着“教师成为研究者”理念的深入人心,行动研究已成为推动教师专业发展、实现学校内涵式改进的重要途径。

(二) 行动研究的核心内涵与当代诠释

综合国内外学者的观点,教育领域的行动研究是指:教师基于自身所处的真实教育情境,针对实践中遇到的真实问题,扮演研究者角色,通过系统性的、循环往复的“计划-行动-观察-反思”过程,旨在深化对实践的理解、改进实践的质量、并促进自身及其共同体的专业成长的一种探究方式。其当代内涵为主体性建构,教师不再是知识的被动消费者,而是个人实践性知识的主动建构者。行动研究认可教师“缄默知识”的价值,鼓励其通过系统反思将内隐经验外显化、理论化^[7]。情境性探究,强调问题源于特定、复杂、动态的教学现场,解决方案必须具有高度的情境适应性和灵活性,拒绝“放之四海而皆准”的普适性公式。批判性取向,超越单纯的技术性反思,倡导批判性反思,鼓励教师审视教学实践背后的价值观念、制度约束和社会文化因素,追求教育的公平与正义^[8]。

(三) 行动研究的典型特征

行动研究作为一种立足于实践、旨在改进实践的研究范式,其典型特征并非彼此孤立,而是构成一个相互关联、动态辩证的有机整体,理解这些特征之间的内在联系,是把握行动研究精髓的关键。

1. 核心动力与根本场域: 主体性与真实性的统一

行动研究的首要特征在于其鲜明的主体性。它从根本上主张“教师即研究者”,强调教师从知识的消费者和应用者,转变为知识的创造者和反思性实践者。这一转变的核心是激发教师的内在主动性,使其从“要我研究”转变为“我要研究”。这种主体性的确立,打破传统研究中研究者与实践者、认识主体与客体二元分离的局面,使研究行为与教学实践融为一体。主体性的激活与践行,必然扎根于真实性的土壤之中。行动研究反对脱离情境的“形而上”思辨,其问题直接源于教师在日常教学实践中遇到的真实困惑、挑战与机遇。真实性与主体性相辅相成:真实情境中的棘手问题是激发教师研究主体性的直接动因;而唯有教师作为亲历者主动投身研究,才能最深刻地理解和把握问题的复杂性与真实性,避免简化或误读实践。

2. 基本视角与结构扩展: 特殊性与协作性的辩证

基于真实的、具体的情境,行动研究自然衍生出特殊性的特征。每位教师所处的学校文化、班级构成、学生个体差异及自身专业背景皆独一无二,这决定行动研究拒绝“一刀切”的普适性方案,而崇尚“具体问题具体分析”。它关注的是“此时此地”情境下的有效改进,其结论往往是情境化的、局部有效的实践性知识。然而,强调特殊性绝不意味着走向封闭的个人主义,现代行动研究日益凸显协作性的核心价值,特殊性视角下的个体教师,其经验与反思难免存在盲点。通过与同事、学生、家长乃至校外专家构建“实践共同体”,研究者能够引入多元视角,在对话、协商与集体反思中,碰撞思想,检验个人判断,汇集集体智慧^[9]。

3. 过程模式与价值基石: 迭代循环性与伦理关切性的贯穿

行动研究的过程不是简单的“计划-执行”线性模式,而是一个体现迭代循环性的螺旋式上升过程,它通常遵循“计划-行动-观察-反思”的循环,前一阶段的行动效果与反思结论,成为调整和制定下一阶段计划的基础^[10]。数字化工具(如课堂录

像、学习分析软件等)的运用,使得行动过程的记录更为细致,数据的保存、共享与分析更为便捷,极大地支持多轮循环中的深度反思与证据追溯。贯穿于整个迭代循环过程的,是行动研究深沉的伦理关切性。由于研究直接介入真实的教育现场并与学生的发展息息相关,伦理考量必须置于核心,确保学生的知情同意与自愿参与,严格保护其隐私与数据安全。

二、体育教师专业化的多维解读与时代挑战

(一) 体育教师专业化的内涵拓展

传统上,体育教师专业化被理解为掌握运动技能、人体科学知识和教学法的过程。然而,在核心素养导向和教育高质量发展的新时代要求下,其内涵已极大地丰富和深化。它是指体育教师在整个专业生涯中,通过持续的专业学习、实践反思与协作探究,不断习得、整合与创生专业知识、技能、情意与价值观,从而实现从“运动技能传授者”到“学生健康成长促进者”乃至“教育变革领导者”的角色转变的动态过程。这一过程包含三个关键层次:一)专业知能的深度与广度:不仅包括精深的体育学科知识(如运动生理学、生物力学、体育社会学),还包括广博的教育学、心理学知识以及跨学科整合能力(如将健康教育、安全教育、心理健康教育融入体育教学)。二)专业实践的精进与创新:能够基于对学生需求、学校条件和课程标准的深刻理解,设计并实施高质量的体育与健康课程,运用多样化教学策略(如合作学习、差异化教学、游戏化学习),并有效评估学生的学习成果。三)专业身份的形成与认同:形成强烈的专业责任感、伦理意识和持续发展的内在动机,认同自己作为教育工作者共同体中不可或缺的一员,并能通过行动研究等方式,积极贡献于专业知识的积累和共享。

(二) 体育教师专业发展的核心特征

体育教师的专业发展,远非线性的技能累积过程,而是一个在复杂教育生态中持续演化的专业身份建构与实践智慧生成的过程。其核心特征相互关联、动态交织,共同刻画这一发展的多维立体图景。体育教师的专业素养建立在两个相互支撑的基石之上,时间维度的长期性与知识维度的综合性。在坚实的专业基础之上,体育教师的日常实践呈现出高度的动态性,其特征体现在对外部变化与内部证据的积极回应上。专业互动的内核,超越知识与技能的层面,体育教学在本质上是一种高强度的情感互动,激发学生内在动机、营造积极课堂氛围、实现体育育人价值的核心枢纽。

(三) 行动研究与体育教师专业化成长的内在逻辑契合

行动研究与体育教师专业化成长之间并非简单的工具与目的关系,而是存在着深刻的内在同构性与相互滋养的共生关系。这种契合根植于教育实践的本真追求,具体体现在价值取向、动力机制与实践路径三个层层递进的逻辑层面。

1. 价值取向的契合:以改进实践为共同旨归

体育教师的专业成长,其价值绝非止于教师个人知识与技能的积累,而必须外化为更优质的教学、更有效的育人。行动研究

正是将这一宏大愿景转化为具体实践的桥梁。它以教学中真实、具体的问题为直接驱动,将抽象的“追求卓越”具象为对“如何提升团体项目战术教学的效率”、“如何激发肥胖学生参与动力”等实际问题的系统性探究。

2. 动力机制的契合:确立教师在发展中的主体性

两者共同倡导并践行着一种主体性的发展哲学。传统的教师培训常将教师置于被动接受的“客体”位置,而行动研究则从根本上颠覆这一关系,将教师置于研究的主体、设计的主体与反思的主体地位。它要求体育教师从“被发展者”和“知识消费者”,转变为“自我发展的主导者”和“知识创造者”。这种主体性的觉醒与确立,与专业化成长所强调的“自主性”、“反思性”和“自觉性”高度同频。

3. 过程模式的契合:共享螺旋式上升的演进逻辑

真正的专业成长绝非一次性的培训或静态资质的获取,而是一个永无止境的、在实践与反思交替中螺旋上升的过程,它遵循着“学习、实践、反思、调整、再实践”的内在节奏。行动研究经典的操作模型“计划、行动、观察、反思”,恰恰为这一内在节奏提供一个结构化、可操作化的外显框架。这个循环模型将教师内隐的、模糊的经验提升过程,转化为一个可管理、可监控、可交流的理性探究程序,通过不断循环,教师将对某个教学问题的理解、对自身行为的认知推向深化。

三、行动研究视域下体育教师专业化成长的现实困境剖析

尽管行动研究潜力巨大,但在体育教育领域的实践中,其促进教师专业化成长的效能并未完全释放,面临多重困境。

(一) 研究动机的功利化与外在化

有些教师在参与课题研究时,在认识和行为上存在着偏差,不是为了工作需要,更不是为了教学的可持续发展,而是为了完成学校的“硬”性任务,或者是为了评定职称和竞聘上岗而进行的功利性研究。此外,选题过大,贪大求全,在研究中往往会出 现力不能及、半途而废。“功利性”问题依然普遍存在,且其表现形式更为复杂。除为职称评定、课题结项等直接功利目的外,还表现为一种“绩效导向”的研究文化。在强调量化考核的学校管理模式 下,体育教师的行动研究可能被异化为追求“短平快”成果的工具,研究选题倾向于易出成果、易获奖项的“表面文章”,而忽视那些真正困扰教学、但解决周期长、难度大的“真问题”(如何激发肥胖学生的运动兴趣)。

(二) 研究实践的孤立化与协作缺失

体育教师的工作环境具有相对的“空间隔离性”(操场、体育馆),容易形成“专业孤岛”,许多体育教师的行动研究仍处于“单打独斗”的状态。这种孤立性一方面源于学校内部缺乏有效的教研协作机制,体育教研组活动可能流于形式,缺乏深度的专业对话;另一方面,体育学科与其他学科之间的壁垒森严,跨学科教研机会稀缺。此外,与高校专家或教研员的合作往往停留在“指导-被指导”的传统模式,未能建立起平等、互惠的“伙伴关

系”，导致大学的理论资源难以真正落地，教师的实践智慧也得不到有效提炼和传播。

（三）反思层次的浅表化与技术化倾向

反思是行动研究的灵魂，也是专业成长的核心机制。然而，当前许多体育教师的反思实践存在浅表化问题。根据范梅南的反思水平理论，反思可分为技术理性反思、实践性反思和批判性反思三个层次^[11]。目前，大部分体育教师的反思停留在技术理性层面，即关注“如何更有效地达成预设教学目标”（如这个游戏的规则怎么讲更清楚？），而较少进行实践性反思，即审视教学目标和手段背后的教育价值与假设（如我这节课强调竞争性，是否忽视了部分学生的感受？），更罕有触及批判性反思，即对体育教育中蕴含的社会文化偏见、权力关系（如对体弱学生的隐性排斥）进行深度拷问。

（四）研究视域的窄化与学科本位主义

在核心素养时代研究视域窄化显得尤为突出，其视野被狭隘地限定于科目内容及其教学方式的改进上，而对科目内容以外的多种教学要素及其相互之间的连贯性，诸如师生关系、生生关系、教育教学与学校环境乃至与社会关系的改进却很少关注。许多体育教师的行动研究视野仍被严格限定在“体育”学科内部，聚焦于运动技能掌握率、体能达标率等传统指标。然而，当代教育强调“全人教育”，体育作为“五育并举”中的重要一环，其育人价值远不止于此。行动研究未能充分拓展至以下领域：学生的社会性发展：如通过团队运动培养学生的领导力、沟通能力、冲突解决能力。学生的心理健康：如体育活动中情绪调节、抗挫折能力的培养。校园文化建设：如体育精神对校风、学风的影响。与家庭、社区的联动：如如何设计促进亲子运动的家庭作业，如何利用社区体育资源。这种学科本位主义限制体育教师对自身专业角色的认知，也削弱体育教育在整个学校教育生态中应有的贡献度。

四、促进体育教师专业化成长的行动研究路径重构

体育教师的专业化成长，并非在真空中独自求索，而是深深嵌入于特定的制度、文化、人际与认知网络之中。传统的“输血式”的培训模式常因脱离具体情境而收效甚微。因此，必须对行动研究的实施路径进行系统性重构，使其从一项可选的个人活动，升华为一种支撑教师持续成长的生态化专业生活方式。基于教育生态理论、实践共同体理论、批判性反思理论及具身认知理论，本文尝试构建一个以文化重塑为土壤，以协作赋能为支撑，以反思深化为引擎，以视域拓展为引领的路径体系，共同为体育教师通过行动研究实现深层次专业成长提供系统支持。

（一）文化重塑策略：培育支持性的校本行动研究文化

依据布朗芬布伦纳的教育生态理论，个体的发展嵌套于从微观到宏观的层层环境系统之中，这些系统间相互作用，共同塑造个体^[12]。本策略的核心目标是将学校从行政管理的“控制场”转变为专业支持的“生长区”，营造一种鼓励探索、宽容失败、珍视实践智慧的文化生态。具体实施路径：改革评价体系，肯定过

程价值：学校管理层面需建立发展性教师评价机制，将行动研究中的“过程性证据”（如教师展现的反思深度、合作精神、对学生个体差异的关注、研究设计的严谨性，置于与显性教学成果同等重要的位置）。赋予专业自主权，激发内在动机：减少对体育教学与研究过程不必要的、标准化的行政干预。信任并赋予体育教师在课程内容创新、教学方法试验及研究选题上的充分自主权。搭建展示平台，营造分享氛围：制度化地创设多元的成果交流与认可渠道。定期举办“行动研究案例研讨会”或“教学叙事工作坊”，让教师的实践智慧得以呈现、传播并被同行评议。

（二）协作赋能策略：构建多元、平等的实践共同体

莱夫和温格的实践共同体理论指出，有效的学习本质上是“合法的边缘性参与”社会文化实践的过程，知识存在于共同体的互动中^[13]。本策略旨在打破教师间的专业孤立，构建多层次、网状连接的实践共同体，将行动研究从个人奋斗转变为集体智慧的共创过程。具体实施路径：深化校内教研组共同体：推动体育教研组从行政事务安排机构，转型为基于行动研究的“课例研究”共同体。围绕真实课堂教学，开展“设计—观课—议课—改进”的循环研究。建设跨学科项目共同体：围绕“学生健康促进”、“跨学科主题学习”（如户外探险中的地理与生物知识整合）等复杂议题，主动与健康教育、生物、心理、艺术等学科教师组建跨学科项目团队。构建大学—中小学协同发展共同体：建立稳固的“大学—地方教研机构—中小学”三方协作网络。这种合作旨在实现理论与实践的双向滋养：理论为教师的反思提供透镜，教师的实践则检验、修正并生成新的理论见解。

（三）反思深化策略：推动基于证据的批判性反思实践

反思是行动研究的灵魂，但并非所有的反思都能导向专业成长。借鉴斯蒂芬·布鲁克菲尔德等人的批判性反思理论，真正的专业反思需超越技术层面（如何教得更好），触及实践（审视教学假设）和批判层面（追问教育公正）。本策略的核心目标是引导教师的反思从自发、零散的经验总结，走向系统、深刻、基于证据的批判性探究，从而触及教学实践背后的信念与权力结构。具体实施路径：提供结构化反思工具与支架：为教师配备“反思工具箱”，包括：结构化的反思日志模板、引导深入思考的批判性问题清单（我的课堂无意中偏好/忽略了哪类学生？）、便捷易用的数据收集工具（如简易课堂录像设备、学生即时反馈APP）。引入多元视角与批判理论：鼓励并组织教师有选择地阅读教育社会学、批判教育学、文化研究等相关理论。通过理论透镜，引导教师审视熟悉的教学场景，思考体育课堂中的性别建构、身体规训、阶层差异、文化包容等深层议题。

（四）视域拓展策略：立足“五育融合”，确立体育育人的宏大格局

具身认知理论雄辩地证明，认知、情感、身体与环境是统一不可分的，学习是全身心参与的过程。这为体育超越“身体训练”的狭隘定位，回归“完整的人”的教育提供了坚实的科学基石^[14]。本策略旨在引领体育教师超越学科本位的技能传授，将其行动研究的视野锚定在“立德树人”和“五育融合”的宏大教育格局之中，重新发现并彰显体育不可替代的综合性育人价值。具

体实施路径：对标核心素养，定位研究课题：引导教师在确立行动研究选题时，主动对标“中国学生发展核心素养”框架。思考并探索：如何通过团体项目教学培养学生的“责任担当”与“团队协作”？如何在长跑练习中锤炼“坚韧意志”与“健康行为”？如何通过体育竞赛弘扬“规则意识”与“公平精神”？使研究直接服务于学生关键品格的塑造。探索“体育+”融合育人模式：主动设计与开展“体育+”主题的行动研究项目。例如：“体育+心育”（研究如何通过团体游戏改善班级人际关系、缓解焦虑）；“体育+劳育”（设计户外生存技能课程，培养实践能力）；“体育+美育”（创编融合民族文化的舞蹈或团体操，提升审美素养），这些研究能生动展现体育作为融合育人枢纽的独特优势。

探究，不仅能够有效解决教学实际问题，更能在此过程中实现其专业知能、实践智慧和身份认同的螺旋式上升，是推动体育教师从“经验型”向“研究型”、“专家型”转变的内在引擎。然而，当前体育教师行动研究的实践仍面临功利化、孤立化、浅表化和窄化等多重挑战。要破解这些困境，绝不能仅依靠教师个体的努力，而需从文化生态、协作机制、反思工具和研究视域等多个层面进行系统性的重构与支持。未来该领域的研究与实践可在以下方向进一步深化：数字化转型下的行动研究新模式探索：如何利用人工智能、大数据、可穿戴设备等智能技术，赋能体育教师的行动研究，实现对学生运动负荷、参与情绪、技能习得过程的精准分析，从而提升研究的科学性和效率，是一个极具前景的方向。

五、结论与展望

行动研究将体育教师定位为反思性实践者，通过持续的循环

参考文献

- [1] Lewin, K.. Action research and minority problems[J]. Journal of Social Issues, 1946, 2(4): 34-46.
- [2] Kemmis, S., & McTaggart, R.. The action research planner (3rd ed.)[M]. Deakin University Press. 1988: 20-22.
- [3] Edwards E., Burns A.. Action research to support teachers' classroom materials development[J]. Innovation in Language Learning & Teaching, 2016: 1-15.
- [4] Kemmis, S.. Action research as a practice-based practice[J]. Educational Action Research, 2009, 17(3): 463-474.
- [5] 郑金洲. 素质教育与教师行动研究 [J]. 教育研究与实验, 1997, (3): 16-20.
- [6] 侯晓楠, 李培山, 刘辉. 探析 1999-2012 年以来中国教师行动研究的热点领域——基于 1999-2012 年 CNKI 收录文献的关键词共现知识图谱的计量分析 [J]. 吉林省教育学院学报, 2014, (6): 69-70.
- [7] Schön, D. A.. The reflective practitioner: How professionals think in action[M]. Basic Books. 1983: 110-111.
- [8] Carr, W., & Kemmis, S.. Becoming critical: Education, knowledge and action research[M]. Falmer Press. 1986.
- [9] Wenger, E.. Communities of practice: Learning, meaning, and identity[M]. Cambridge University Press. 1998.
- [10] Stringer, E. T.. Action research (4th ed.)[M]. Sage Publications. 2014.
- [11] Van Manen, M.. Linking ways of knowing with ways of being practical[J]. Curriculum Inquiry, 1977, 6(3): 205-228.
- [12] Lave, J., & Wenger, E.. Situated learning: Legitimate peripheral participation[M]. Cambridge University Press. 1991.
- [13] Brookfield, S. D.. Becoming a critically reflective teacher (2nd ed.)[M]. Jossey-Bass. 2017: 97-98.
- [14] 季浏. 中国健康体育课程模式的思考与构建 [J]. 北京体育大学学报, 2015, 38(09): 72-80.