

2010, Spring, v12, n1.

The Source of Child Care Center Preschool Learning and Program Standards:
Implications for Potential Early Learning Challenge Fund Grantees

日托中心学前儿童学习和机构标准的来源： 对有可能接受早期学习挑战基金的幼教机构的启示

Debra J. Ackerman & Rachel A. Sansanelli
National Institute for Early Education Research
Rutgers, The State University of New Jersey

摘要

设立联邦政府早期学习挑战基金(简称 ELCF)的目的旨在通过提高和整合比一般儿童日托中心更严格的机构和早期教育标准来改善早教机构的教育质量。接受联邦政府早期学习挑战基金资助的机构必须制订出教师专业发展和技术支持的计划来支持这些工作。为了给有可能获得联邦政府早期学习挑战基金资助的机构提供有用的指导信息,本文报告了在本州范围内对 391 个儿童日托中心的主任进行调查的结果,其主要关注点是有关 3-5 岁儿童学习的期望和机构的标准。结果表明,参加调查的大多数主任表明,他们就是使用了州立儿童日托中心申领日托执照的标准;另一些被试表明,他们目前主要参考了州立的为 3-5 岁儿童制订的机构标准或者早期学习标准;但是,也有人指出,诸如“机构标准”和“学习标准”的术语与他们的工作关系不大。这些结果表明,如果有可能获得联邦政府早期学习挑战基金的日托中心能根据不同的日托中心教育质量的“起始点”来设计不同水平的培训和技术支持,那么他们就可以更好地帮助儿童日托中心来把更为严格的机构和学习标准融为一体。

绪论

2009 年 9 月,美国众议院通过了一项立法,支持政府设立早期教育挑战基金

(ELCF) (H.R. 3221)。如果能得到参议员的支持，联邦政府早期学习挑战基金将获得 80 亿美元的资金，该资金的发放是根据每个州在改善早教机构的质量方面所取得的进步而定，它是一种需要通过竞争才能获得的资金，需要通过把早期学习标准和更为严格的机构标准融为一体的机制来实现。

与美国的学前班-12 年级 (K-12) 的课程标准相似，早期学习标准勾勒了 3 岁和 4 岁儿童在进入学前教育机构后应该知道些什么和能做什么。很多标准的设计都是为了提高儿童早期教育经验的质量。结合机构标准中所规定的一天的在园时间、班级规模、师生比以及课程，这两个标准的目的都是为了保证所有的 3-5 岁儿童不管进入什么样的小学学前班，都能很好地习得学前班在入学准备方面提供的经验 (Neuman & Roskos, 2005; Scott-Little, Kagan, & Frelow, 2003a)。

确保所有接受 3-5 岁儿童的学前机构都能有利于促进儿童在小学学前班的入学准备工作，这是至关重要的。州立政府资助的学前教育机构——这里指的是 3-5 岁儿童的教育——在过去的十年中已经取得了很大的进步：如大多数州把 3-5 岁儿童的教育机构设在公立学校、开端机构、以及儿童日托中心内 (Barnett, Epstein, Friedman, Boyd, & Hustedt, 2008)。使用“多种资助混合使用”的方法使各州能充分利用已有的资源，并方便家长的选择。但是在传统上这些机构各有侧重点，即有的可能更强调保育，有的更注重早期教育” (Ackerman, Barnett, Hawkinson, Brown, & McGonigle, 2009)。儿童日托机构标准与幼儿学校 (Prechool) 的标准(国家儿童日托资源协会和推荐局 [NACCRRA], 2009)有很大的差异，一般来说，日托中心比幼儿学校的监管要求要低一些。此外，没有一个州要求儿童日托中心必须实施早期学习标准，除非这个中心参与了本州专门为 3-5 岁儿童教育设立的特殊行动计划(Scott-Little, Lesko, Martella, & Milburn, 2007)。

当今，美国有 38 个州，超过 110 万的 4 岁儿童进入了幼儿学校 (Barnett et al., 2008)。但是大约 270 万的学前儿童进入了儿童日托机构(NACCRRA, 2009)。鉴于对两种机构在规定和期望上存在的差异，以及联邦政府早期学习挑战基金的竞争性质和只有少数机构可以获得这一质量改进奖的事实，可以让参与这一竞争的机构了解现在的日托中心一般使用哪种机构标准和学习标准，从而给他们提供一定的指导。本文对这个问题进行了初步的研究。首先，我们强调联邦政府早期学习挑战基金与标准有关的内容；然后我们简单回顾了目前大多数 3-5 岁儿童教育机构所用的学习和机构标准，以及儿童日托中心所用的标准有什么不同。接下来

是研究的介绍和结果。最后，本文对那些致力于通过早期学习挑战基金来提高日托中心标准的政策决策人士提出了一些建议。

联邦政府早期学习挑战基金和幼儿学校的标准

联邦政府早期学习挑战基金是 2009 年《学生补助和财政责任法》条款 4 中的一部分(H.R. 3221)，它主要关注大学生贷款问题。由于认识到儿童日托中心和幼儿学校这两种机构需要共同协调和努力，该基金将由美国健康和人力服务部与教育部联合管理。目前美国众议院资助 80 亿，鼓励各州通过竞争的形式获得此项资金，评价的标准是各州 0-5 岁儿童的教育机构的质量提高的水平，以及为残疾儿童服务的人数的增长幅度。同时，也要求各州努力形成一个早期教育的体系(PreK Now, 2009)。

作为联邦政府早期学习挑战基金的一部分要求，各州必须证明他们在目前已经建立的幼教机构注册许可标准之上如何提高开端计划、儿童日托中心以及公立与私立幼儿学校的质量。因此，这就要求实施更为严格的机构标准，如在师生比、班级规模、教师资格等方面有更高的要求。此外，各州必须考虑如何运用早期学习标准去指导幼托机构的教学实践。每个州的相关人员必须介绍他们制订的教师专业发展和技术支持的大纲计划，从而早期机构在提高教育质量和实施新标准时也可以利用这一计划(PreK Now, 2009)。

早期学习标准

尽管在《国家在危急中》(国家教育卓越委员会, 1983)这篇报告早在 25 年以前就强烈呼吁制订学前班-12 年级的学习标准,但是有关 3-5 岁儿童的类似标准直到最近才出现 (Barnett et al., 2008)。这些标准尽管历史短暂,但它是政策决策人士在过去十年里共同推动的结果,并逐步增加了对 3-5 岁儿童教育机构的公共经费的投入。政策制定人士认为这些标准可用来帮助并确保每个机构有能力帮助儿童达到预期的学习成果水平(Scott-Little, Kagan, & Frelow, 2003b)。没有这些标准,教师们也许对于幼儿应该学什么不太清楚,或甚至有错误的理解。那些没有得到专业训练和大学培养的教师,这些问题就更为明显。即使教师完成了正式的职前教师培训,但是如果对儿童缺乏明确的期望和目标,他们在教学过程中也会出现漫无目的的现象(File & Powell, 2005)。

州立 3-5 岁儿童教育机构与目前的早期学习标准的要求之间可能并不一致。有 24 个州认为，3-5 岁儿童的教育机构都需要遵循和实施早期学习标准。有 12 个州把这些标准仅仅看作是参照性“指南”。另外 2 个州认为，有的机构需要遵照标准，有的机构不需要 (Barnett et al., 2008)。其余的州没有公立的 3-5 岁儿童教育机构，但已经或者将要出台自己的早期学习标准 (国家儿童日托信息与技术支持中心[NCCIC], 2009)。

每个州制订的早期学习标准在学习内容和深度上并不一致，但也有一些共同的特征，如，一般来说，每个州的早期学习标准都是针对 3-5 岁儿童，而不是针对所有学龄前儿童的。大多数都注意与本州的学前班-12 年级课程标准的衔接。此外，大多数州的早期学习标准都关注 5 个重要的发展领域或内容领域 (Scott-Little, Kagan, & Frelow, 2003a)，这些内容都是国家教育目标委员会 (1995) 确认的入学准备方面的重要内容。各州学前教育有关人员所强调的领域或内容具有多样性的特点，他们认为，这些方面都是早期学习和发展必不可少的内容 (如 NAEYC & NAECS/SDE, 2002)。

在大多数州的早期学习标准中，第一大领域是健康与运动发展，主要包括儿童的一般健康和大、小肌肉技能；第二大领域是社会和情绪发展，或者理解为儿童与同伴以及与成人的交往能力；第三大领域是学习品质，主要是学习过程中的主动性和坚持性；第四大领域是语言发展，包括口头和书写形式的交流，以此巩固儿童早期的读写技能；最后一部分是认知和一般性常识，包括早期数学、科学和社会知识的学习 (Scott-Little, Kagan, & Frelow, 2005, 2006)。

在每个领域，有些早期学习标准提出了具体指标，表明儿童成功地掌握了某种特殊的技能。如，《新泽西学前教学和学习期望：质量的标准》(NJDOE, 2004) 中指出：数学学习标准要求“儿童展示对数和运算的理解” (p. 42)。这个指标下面有九个例子，包括“学习唱数”和“在环境中识别数和其它符号”。新泽西早期学习标准文件还为教师提供了如何支持儿童达到这些标准的策略，如新泽西州的另一个早期数学目标是“儿童(将)发展空间概念的知识，如形状和测量”(p.44)。州立标准还建议教师通过提供材料来帮助儿童发展几何概念的理解力，诸如：在容器中装满和倒空物体，组合和分解，形状和排列等。他们还鼓励儿童使用有关空间位置的词汇，如：上面、下面、后面、前面以及在什么上面 (p. 44)。通过提供这些建议，教师有具体的案例和活动可循，从而帮助儿童掌握这些技能。

机构标准

尽管儿童日托机构中可加以规范的质量元素与课堂质量之间并没有直接的关系，但是研究表明，这种结构性质量方面的投入有助于为支持儿童学习的互动类型提供一个平台(e.g., Vandell & Wolfe, 2000)。因此，大多数州制订了具体的 3-5 岁儿童教育机构的标准，来保证课堂实践和环境能支持儿童在以上几个领域中的发展。这些标准经常比原来日托中心的注册许可标准要高一些。如，有 15 个州要求所有公立幼儿学校的教师必须至少具有本科学历。有些州还要求持有幼儿教育证书。其他州要求教师在公立幼儿学校至少具有本科学历，儿童日托中心教师有大专学历或者儿童发展大专学历的。相反，没有任何一个州要求儿童日托机构教师必须拥有大学学历，更不要说是学前教育的专业培训了。

相对于儿童日托机构标准来说，幼儿学校的班级人数和师生比的上限要求更为严格。在新泽西州的阿伯特（Abbott）的幼儿学校机构中，班级人数最多为 15 人，每个班级配 2 名成人。相比之下，儿童日托班级中最多可有 20 个儿童，每个成人要负责最多 12 个 3 岁或者 4 岁的儿童。很多州要求幼儿学校提供一餐饭、健康检查、以及为家长和学习英语的儿童提供支持。有少数几个州要求幼教机构帮助儿童做好进入小学学前班的衔接、家访、或者能够获得专业性机构，如全美幼儿教育学会的教育质量认证 (Barnett et al., 2008)，而儿童日托中心标准一般不包括这些机构中要求的条件。

总的来说，美国各州已经为各种幼教机构设定了新的标准，作为帮助儿童做好入小学的准备工作中的一部分。尽管在内容上这些标准还不太一致，或哪一种机构一定要贯彻这种标准也不相同，但是他们对儿童在 5 项关键的发展领域中要关注的东西，以及支持一个有效的学习环境所必需的机构质量元素，意见基本上是一致的。标准旨在提高幼儿学校教育机构的质量，这些要求比原来对日托中心的要求更为严格。

如果各州想竞争联邦政府设立的早期学习挑战基金的奖励，他们必须为幼教机构的教师专业发展和技术支持制定计划，提出更高的质量标准。因为儿童日托中心和幼儿学校教育机构标准之间在传统上存在差异，它将有利于了解儿童日托中心主任目前在机构里运用哪一种标准。针对这一问题，本文对儿童日托中心主任进行了较大规模的电话调查，下面是研究方法与研究结果。

研究方法

本研究仅仅是我们在新泽西州进行的一个大型研究行动计划中的一部分。该研究旨在评价儿童日托中心参与本州一些学区为 3-4 岁儿童增设全日制幼儿教育机构的能力。研究结果来自于对本州不同地区的 391 个儿童日托中心主任的电话调查，他们虽然还没有参与该行动计划，但是如果这一计划得到资助，他们将会参与进来。

研究的主要对象是儿童日托中心的主任，他们都是每个中心的管理负责人，负责那些招收 3-5 岁儿童的日托中心的日常工作运行(Hewes, 2000)。尽管儿童在课堂里获得的经验在很大程度上依赖于老师的行为(Howes et al., 2008; LoCasale-Crouch et al., 2007)，但是课堂本身还要依赖于儿童日托中心所制订的准则(Bloom, 1991, 1999b)。中心主任通过对教师和工作人员设立标准和期望，从而对机构的质量和准则起到了积极的促进作用 (Bloom, 1999a; Morgan, 2000)。当日托中心的主任接受过管理知识方面的训练(Bloom & Sheerer, 1992)，拥有了核心的管理能力(Brown & Manning, 2000) 以后就能提高儿童日托中心的质量。当加入了州立政府资助的 3-5 岁儿童教育机构系统以后，中心主任对于保持日托中心的“与时俱进”起到了关键性的作用。

如何选择被试

本研究寻找参与该调查的日托中心主任被试可以分为三个阶段。首先，我们利用全州范围内申请了执照的幼教机构数据，来确定哪些儿童日托中心在有可能获得资助的地区范围内，并且招收 5 岁及 5 岁以下的儿童。这一过程选取了 444 个有可能参加研究的样本。然后，我们把这些机构的数据送到新泽西儿童日托资源协会和推荐局(NJACCRRA)，他们然后把相关日托机构的主任的名字加上去。第三步，每个中心的主任接到当地儿童日托资源协会和推荐局的电话，告知这个研究的信息。同时，他们还收到本文第一作者发出的一封信，上面详细地说明了参与本研究的目的并邀请他们积极参加。信件中的“日托中心主任调研主题”介绍了即将调查的主题，以及有“多少”需回答的问题（如，包括儿童人数，全职教师人数）。有 53 个儿童日托中心主任选择不参加这次电话调查，最后剩下的被试是 391 个，占样本总量的 88%。

数据收集和分析

数据收集为 6 分钟的结构性电话访谈。该调查的问题是由第一作者、国家早教研究中心成员、新泽西教育部有关人员、儿童日托资源协会和推荐局共同起草。访谈共 24 个问题，大多数问题都只要回答“是”或“否”或“有多少”的问题。这些问题主要是针对中心主任和中心的人员信息和中心的情况。另外还有 3 个问题是有关学前阶段的学习期望、机构标准和课程。这里主要关注的是学习期望和机构标准问题、主任的背景信息，以及日托中心在园儿童统计数据。其它的问题在以后的报告中再做进一步的阐述。

在调查的预研究做完以后，访谈是由专业数据收集公司使用电脑协作电话访谈系统完成的。所有参加研究的中心主任都收到了邮寄的 10 美元的礼品卡，在全国的书店连锁店都可以使用。为了分析访谈者的回答，我们计算了每个题目答案的平均数和占总数的百分比。我们还使用了交叉列表和卡方检验分析相关性和对不同问题的答案之间的统计差异的显著性检验。

结果

在下面这一部分，我们介绍了参与这个研究的日托中心主任的主要特点，以及他们的机构在园的儿童人数。然后，我们使用收集的数据分析了关于学前机构标准和学习期望的问题。

日托中心主任的背景信息

在新泽西，如果在 0-5 岁儿童日托中心担任主任的职务，他们必须具备的最低资历取决于在受雇时这个中心所注册的设备实施情况（新泽西州儿童与家庭部，2009）。因此，中心主任中少的可能会受过 45 小时的行政管理方面的培训，或者具有大学学历。

考虑到资历的差异性较大，调查要求日托中心主任报告自己是否拥有大学学历，如果有，再确定最高学历是专科、本科、硕士还是博士。从表 1a 可以看出，这些人中 18.4% 没有大学学历，7.7% 的人拥有专科学历，一半的人拥有本科学历，另外还有 22.5% 的人拥有硕士学历。

在已获得大学学历的人数中，46.5% 的人专业与幼儿教育有关。但在不同层次的学历中，这一百分比又不同。专科学历人员中有 79.3% 的专业与幼儿教育有

关,而拥有本科和硕士学历的人与幼儿教育专业有关的百分比分别只有 57.2% 和 53.4%。

调查还包括询问这些人在儿童日托中心工作的年限(见表 1b)。结果显示:他们的平均工作年限为 8.3 年。其中有超过三分之一的人具有 3 年或 3 年以下的工作经验,另外的 31.8% 工作时间在 4-9 年之间,其余的三分之一工作经验在 10 年以上。

表 1a 日托中心主任的教育背景($n = 391$)

| 教育 | % | 年数 (<i>M</i>) |
|--------------------------|------|--------------------|
| 大学学历 | | |
| 无 | 18.4 | |
| 专科 | 7.7 | |
| 本科 | 49.9 | |
| 硕士 | 22.5 | |
| 博士 | 1.5 | |
| 与幼儿有关的大学学历 ($n = 319$) | 46.5 | |

表 1b 日托中心主任工作经验年数 ($n = 391$)

| 工作经验的年数 | % | 年数 (<i>M</i>) |
|--------------|------|--------------------|
| 担任本中心主任的工作年数 | | 8.3 |
| 0-3 年 | 35.5 | |
| 4-9 年 | 31.8 | |
| 10 年以上 | 32.7 | |

每个年龄组的儿童和员工的人数

研究还要求被试报告自己所在机构是否招收了婴儿或者学步儿。在参加研究的 391 个机构中,有 82.6% 的机构招收了婴幼儿/学步儿($N = 323$), 97.2% 的机构招收了 3-4 岁的儿童($N = 380$), 78.8% 的机构两种都招 ($N = 308$)。

研究还调查了他们招收了多少婴幼儿/学步儿,多少还没有进学前班的幼儿。总的来说,他们所报告的儿童在园人数位于 1-95 个婴幼儿/学步儿和 2-150 个学前儿童之间。尽管各个日托中心人数差异很大,但是大多数的日托中心所招的平均人数都不算多,其中婴幼儿/学步儿的人数平均为 21.5,学前儿童平均人数为 33.4。这些日托中心的招收人数中学前儿童比婴幼儿人数多,这种现象在美国很普遍(Ackerman & Barnett, 2009)。

还有一个问题是关于儿童日托中心员工的人数。结果显示:机构平均雇佣了

5.6 个婴幼儿教师，4.6 个全职学前教师和助手。当把这些数据与他们在园的儿童人数相比较，我们可以明显看出：这基本符合新泽西州儿童日托中心注册要求的师生比，即 18 个月以下的儿童是 1: 4，18 到 30 个月的儿童是 1: 6，学前儿童的比例为 1: 10 或者 1: 12（新泽西州儿童与家庭部，2009）。

学前机构标准的来源

本研究的首要目的是明确在招收 3 岁和 4 岁儿童的日托中心中主要使用什么样的机构标准。因此，这个调查问题是：“你们的学前机构标准，如班级规模，教师资格是依据某种法规文件吗？”如果回答“是”，则进一步问：“你们根据什么学前机构标准制订的？”

对这第 2 个问题，我们事先预测会有 10 种可能性答案，其中主要的答案应该是《新泽西州儿童日托中心注册标准》（新泽西州儿童与家庭部，2009），第二种答案应该是《新泽西阿伯特学前教育机构实施指南》（NJDOE, 2003），它是州立 3-5 岁儿童教育机构（设立在公立学校内和合同制的儿童日托中心）必须遵守的。那些没有加入 3-5 岁儿童教育机构系统的儿童日托中心可以不遵从这些限制比较严格的规定，但是他们也可以执行这种规定，所以这些中心基本能达到或超过注册要求的标准。我们还预测有些人会回答：《全美幼儿教育协会的质量资格认定标准》（NAEYC, 2008）。另外，答案还可能是“其它”、“不知道”或者“拒绝回答”等。在所有的调查中，我们要求电话访谈员不把几种答案直接说出来，而是要求被试自己回答使用了哪一种文件。

尽管我们之前预测的答案种类中没有包括“我不理解什么是机构标准”，但是根据电话访谈员提供的信息，以及第一作者在开始几天对数据收集的监控过程中发现，这个答案在研究的过程中可能会很有用，虽然我们没有统计这种答案的发生频次，但是电话访谈员经常要重复到这个问题，并具体会通过强调“班级规模、教师资格”等术语帮助对方理解什么是“机构标准”。事实上，我们应该在调查之前就把这些术语如“机构标准”列在信件的调查主题中寄送给这些日托中心主任。

有 11 个日托中心主任不需要回答这个问题，因为他们的机构不招收 3-4 岁的儿童。另外有两名被试要求直接跳这一题目。在其余的 378 个被试中，52.4% 报告说他们的机构标准是根据新泽西日托中心注册许可条例制订的，9% 的人回答是

根据全美幼教协会的标准制订的，还有 8.5% 的人是借鉴了艾伯特学前教育机构实施标准（见表 2）。

表 2 学前机构标准的来源($n = 378$)

| 来源 | % |
|-------------------|------|
| 事先预测到的回答 | |
| 新泽西州儿童日托中心注册许可条例 | 52.4 |
| 艾伯特学前教育机构实施指南 | 8.5 |
| 全美幼教协会质量资格认定标准 | 9.0 |
| 共计 | 69.9 |
| 事先没有预测到的回答 | |
| 没有具体的来源 | 14.8 |
| 老师自主决定 | 5.6 |
| 不知道 | 3.7 |
| 其它 | 2.9 |
| 目前使用的课程 | 2.9 |
| 没有任何机构标准 | .3 |
| 共计 | 30.2 |

其余的被试的回答暗示着他们对“机构标准”这一术语不熟悉，或者他们没有意识到儿童日托中心应该与目前的机构注册许可标准保持一致。具体来说，14.8% 的被试回答他们的机构标准并没有具体的来源。另有 5.6% 的人采用了教师自主设定的指南。还有少于 4% 的人回答说他们不知道自己机构标准的来源是什么。最后一组人的回答是他们正在使用的课程，我们在这里都归为“其它”。

我们考察了日托中心主任的大学毕业学历与他们所回答的“事先预测到”的机构标准回应之间是否存在相关。（预测的答案是：新泽西日托中心机构注册许可条例，艾伯特学前教育机构指南，全美幼教协会质量资格认定标准）。结果显示见表 3。73.6% 和 74.4% 的人分别拥有本科和研究生学历，他们选择了上述三种答案中的一个答案。而拥有大专学历和没有学历的分别为 60% 和 58%。这两个样本之间的差异显著($X^2 = 8.07, df = 1, p < .005$)，即拥有本科及本科以上学历的人更愿意选择原先预测到的新泽西日托机构注册许可条例、艾伯特学前教育机构指南和全美幼教协会质量认定标准作为自己机构标准的基础。而那些专科以及没有学

历的被试更可能选择事先没有预测到的答案，如：正在使用的课程，教师自主设定的标准，或没有具体的标准来源。

表 3

日托中心主任的学历和专业以及机构标准类型回应之间的关系 ($n = 378$)

| 回答的种类 | 被试的学历 (%) | | | 专业 (%) | | |
|---------|-------------------|--------------------|---------------------|-------------------------|------------------------|---------------------|
| | 无 ($n = 69$) | 专科 ($n = 30$) | 本科 ($n = 193$) | 硕士 / 博士 ($n = 86$) | 幼教相关的 ($n = 178$) | 其他 ($n = 129$) |
| 事先预测的 | 58.0 58.6* | 60.0 | 73.6 73.8* | 74.4 | 77.0 | 67.4 |
| 事先没有预测的 | 42.0 41.4* | 40.0 | 26.4 26.2* | 25.6 | 23.0 | 32.6 |

* $p = .005$.

备注：因为四舍五入的原因，总数可能不等于 100。

另外，77%拥有与幼教相关专业的人选择了事先预测到的机构标准结果（新泽西日托机构注册许可条例，艾伯特学前教育机构指南，全美幼教协会质量认定标准），相比之下不是幼教专业的人中只有 67.4%的人选择了事先预测到的机构标准。当我们使用卡方检验比较这些差异时，发现这些数据之间没有显著性差异 ($X^2 = 3.44, df = 1, p = .06$)。

学前学习目标来源

本研究的第二个目标是确定 3-4 岁儿童教育机构的学习期望的来源是什么。因此，另一个调查问题是：关于学前儿童入园以后应该学什么，你的期望有没有参照任何其它的标准吗？如果回答“是”，会问后续问题“你的学习期望参照了什么标准？”。

我们预先假设了 9 种可能的回答。因为新泽西州针对那些非公立的儿童日托中心并没有制订具体的学习标准文件，因此，在这里就不存在事先预测到的标准的回答。但是，儿童日托中心在州政府资助的班级里大多自愿使用了《新泽西州 3-5 岁教育机构教学和学习期望》(NJDOE, 2004)，所以这是第一个可能性的回答。

此外，实施一个好的课程可以帮助学前儿童发展早期学习标准中要求的思维和知识(Frede & Ackerman, 2007)，全美幼教协会也呼吁托幼机构使用涉及不同发展领域的高质量的课程(NAEYC & NAECS/SDE, 2003)。因此，第二类回答就是正在使用的课程。我们还把一个学区或者城镇制订的《学前班所需准备指南》和全美幼教协会/发展适宜性实践 (NAEYC, 2009)都作为可能性的标准。我们的“事先没有预测到的”回答包括“教师自主选择/制订”、“其它”和“不知道”。同样，我们要求电话访谈员不要直接说出可能性的几种答案，而是鼓励被访谈者自己说出标准来源的名称。

与前面的机构标准问题相似，根据数据收集人员提供的信息，以及第一作者在最初几天监控数据收集时得到的信息表明，“学习期望”这个词汇对于很多被试来说都比较容易混淆。尽管问题包括“儿童进入你们的机构以后，学前儿童应该学习什么？”（这一说法援引了新泽西州的学习标准文件中的标题），但是没有提供具体的例子。因此，很多被试有可能并没有真正理解这个术语的意思。

378 个被试回答了这个问题。但是与机构标准的问题相比较，比例更多的人(23.3% 对应于 14.8%)回答说他们的学习期望没有参考任何其它标准（见表 4）。近 24%的被试回答说他们的学前儿童学习期望与正在使用的课程相一致，还有 22%的人回答学习期望是根据教师的自主选择决定的。

表 4 3-5 岁儿童教育机构学习期望的来源 (N= 378)

| 来源 | (%) |
|-------------------|------|
| 事先预测的回答 | |
| 正在使用的课程 | 23.8 |
| 州立 3-5 岁儿童教学与学习期望 | 11.6 |
| 全美幼教协会/发展适宜性实践 | 9.5 |
| 学区学前班或者入学准备要求 | 8.5 |
| 共计 | 53.4 |
| 事先没有预测到的回答 | |
| 没有其它参考来源 | 23.3 |
| 教师自主决定 | 22.0 |
| 不知道 | 1.3 |
| 共计 | 46.6 |

近 12%的被试报告说他们的学前儿童学习期望是根据《新泽西州 3-5 岁儿童

学前期望指南》来定的，9.5%报告说使用了全美幼教协会/发展适宜性实践，还有8.5%的人使用了本学区学前班或者入学准备方面的要求。

由表 5 可以看出，在学习期望的问题中，被试的学历趋势与他们选择事先预测到的回答（3-5 岁儿童教学与学习期望，全美幼教协会/发展适宜性实践，学区学前班或者入学准备要求）之间存在正相关。卡方分析结果表明，被试学历和回答之间存在显著性差异 ($X^2 = 14.84, df = 1, p < .001$)。

表 5

日托中心主任的学历和专业与机构标准类型之间的关系($n = 378$)

| 回答种类 | 学历 (%) | | | | 专业 (%) | |
|------------|-------------------|--------------------|---------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | 无 ($n = 68$) | 专科 ($n = 30$) | 本科 ($n = 193$) | 硕士/博士 ($n = 87$) | 幼教相关 ($n = 178$) | 其它 ($n = 130$) |
| 事先预测的标准 | 30.9 | 50.0 | 58.0 | 62.0 | 58.4 | 58.5 |
| | 36.7* | | 59.3* | | | |
| 事先没有预测到的标准 | 69.1 | 50.0 | 42.0 | 37.9 | 41.6 | 41.5 |
| | 63.3* | | 40.7* | | | |

* $p < .001$.

这些结果表明：拥有本科或本科以上的被试在选择 3-4 岁儿童的学习期望时，更多的是参照了《新泽西州立 3-5 岁儿童教学和学习指南》、全美幼教协会/发展适宜性实践和当地学区学前班或者入学准备要求。相反，专科及更低学历的人更多选择无参照或者教师的自主选择。另外，被试的学历、专业与选择学前教学期望的依据之间没有显著性差异。

考虑到 23.3% 的被试认为他们的 3-6 岁儿童学习期望没有参考任何标准，我们就考察了一下这类答案与学历和专业之间的关系。结果显示：学历越高，选择“无参照标准”答案的就越少。具体地说，在报告自己没有参照任何 3-5 岁儿童学习期望来源的人数中，38.2% 的被试没有学历，30% 是专科学历，22.8% 的是本科学历，11% 的是硕士学历。但是大学学历与幼儿教育专业有关的被试中，“无参照标准”的回答与专业之间没有什么关系。具体来看，幼教专业的被试有 19.1% 回答“无参照标准”，而非学前教育专业的被试有 20.8 的人回答“无参照标准”。对于有可能获得联邦政府早期学习挑战基金的机构而言，这些结果还有其它和机构标准以及早期学习标准方面问题有关的结果对我们的启示将在下面进行讨论。

讨论

这篇文章的目的是分享对儿童日托中心主任调查的结果，提出的问题是他们各自所用的学前教育机构标准和学习期望的来源是什么。考虑到儿童日托中心与州政府资助的 3-5 岁儿童教育机构之间在机构标准和早期学习期望上一直存在差异，以及要通过竞争来获得联邦政府早期学习挑战基金资金，从而能够提高早期学习的质量，本研究的信息能给联邦政府早期学习挑战基金申请单位和受助单位提供可能的帮助。因为儿童日托中心最需要实施机构和早期学习目标，这些要求将会比目前要求的标准更为严格。在这里，我们给未来的联邦政府早期学习挑战基金申请机构提供两点启示。

分类训练和支持

首先，我们的研究表明：目前有关标准的知识和实践水平既有好消息也有坏消息。好的方面，70%的日托中心主任已经采用了新泽西儿童日托中心注册许可标准、州政府制定的《3-5 岁儿童教育机构实施指南》，或者全美幼教协会/发展适宜性实践作为自己机构的标准。结合儿童在园人数和员工数量的报告显示：这些中心主任中大部分人已经在实施州政府注册许可标准。同样，53%的主任报告他们的学前教育学习期望的来源，这与我们事先预测的答案是一致的。

然而“机构标准”这个词汇本身使很多中心主任感到困惑。另外，30%的主任认为自己的机构标准没有任何来源，或者采用了不适当的机构标准来源（如教师自由选择、课程）。对“学前儿童应该学什么的期望”的问题也令很多中心主任感到困惑。仅有一小部分的中心主任报告说自己使用了州 3-5 岁儿童学习标准。此外，23%的中心主任报告，在他们的中心不参照任何其它学习标准来指导学前儿童的学习期望。

这些结果表明：尽管目前新泽西州对 3-5 岁儿童的机构教育这一块一般还是强调标准的执行，但是这个要求在儿童日托中心方面的普及程度显然还参差不齐。因此，如果联邦政府早期学习挑战基金受助单位想提高儿童日托中心主任的有关标准方面的知识和实践水平，他们可以考虑获得不同水平的培训和技术支持，这也许很有用。大多数的中心主任也许只需要短期、非正式的培训，了解适用一般日托中心的更高水平的机构或者学习标准，另外还需要实施这些标准的技术支持。还有一小部分人需要更集中、对机构标准或学习期望本身需要提供详细

解释的培训方式。

鉴于学历在本科及本科以上和专科及专科以下的被试在数据上呈现出显著性差异，这也许对于联邦政府早期学习挑战基金来说，需要付出一定努力为日托中心主任们设计正式的课程，使他们能够达到本科学历水平。坦诚地说，我们的研究并没有证明学过幼儿教育专业的主任有绝对优势，所以仅仅把是否学过专业当作唯一的途径来提高主任对更高的标准的认可程度不一定有效。但是，由于儿童日托中心的利润空间很小(Blau, 2001)，这个结果与被试是否学过幼教专业的关系不大，而与中心目前实施早期学习标准和更高的机构标准的能力不够的关系更大。我们的调研没有询问被试：他们为什么使用目前这个标准，而不是使用一个更严格的标准，因此，我们在解释目前的结果，即为什么标准的选择与是否学过幼儿教育专业的关系不大的时候要尽量谨慎。

“起始点”研究

准确、具体地描绘出分类培训、大学课程和所需要的持续性支持不是本文的研究范围。但是，对于来自不同类型的早教机构中的个体员工来说，如果要给他们提供有关联的和有效的信息的话，对他们的培训和支持应该考虑他们目前所拥有的关于标准的知识和实践水平 (Bransford, Brown, & Cocking, 1999)。特别是目前我们已经很清楚，如果日托中心人员没有一定的教育背景，没有儿童发展和早期儿童教学方法方面的知识基础，想通过任何培训行动计划来帮助他们运用已经学到的知识是很困难的 (Catapano, 2005)。

因此，本文对有可能获得联邦政府早期学习挑战基金的机构的第二个启示是，对需要提高质量的机构在申请前先做一个研究有很大的益处。对目前机构所用的标准和学习期望有一个明确的了解能有助于明确联邦政府早期学习挑战基金支持的培训和技术支持的具体内容，以及需求水平的强度。这种研究还对不同地区所需的不同支持水平进行定位，从而保证获得合适的培训和技术支持。此外，通过实施持续的研究，有关人员能够记录儿童日托中心所取得的进步，以及如何调整培训和技术支持来满足员工的需求。

本研究的不足之处

尽管这篇论文提出，联邦政府早期学习挑战基金支持的培训和技术支持需要

不同的水平，以及需要通过研究来确定儿童日托中心的起始点来指导支持的设计，它也有自己的局限性。我们研究中的日托中心主任样本只是来自一个州，且这个州的幼教质量都很高，而且又是公立的 3-5 岁儿童教育机构，也许它的结果不能推及到其它地区。此外，本研究没有试图确定每个被试具体掌握了哪些早期儿童的知识。我们还想指出，本研究中提到的“无学历”的教师可能事实上已在大学修过一定的学分，但是学分的量还不够足以可以拿到毕业证书。

除此以外，尽管事先已经告诉过被试，研究中会问他们关于“机构标准”和“学前儿童应该学什么的期望”方面的问题，但是很多被试最初对这些术语还是感到困惑。如果对被试的提问可以再直接一些，他们的回答也许会不同，如“你是参照新泽西儿童日托中心注册许可标准来制订你们机构的标准吗，如班级规模和教师的资历？”但是考虑到在一些敏感性问题中，被调查者在回答中可能会出现错误性报告(Lavrakas,2008)，对这一问题的重新表述也许也不能提供有用的数据。然而，正是这个问题导致了最后的一点不足：所有的调查都运用了无法证实的自我报告的方法。也许被调查者的真正来源、知识，或者在各自中心实际观察到的实践与他们的回答可能并不相同。因此在解释本研究的结果时，我们也做到了尽可能谨慎行事。

结论

尽管本研究存在这些不足，但本文强调，要把改善州立早期学习行动计划作为联邦政府早期学习挑战基金的一部分工作，而不是采用一种“适用所有人”的计划。目前，儿童日托中心在满足家长的“托管”需求和提高儿童早期教育技能方面仍然扮演着重要角色。联邦政府早期学习挑战基金通过促进使用更为严格的机构和早期学习标准，而不是采用一般日托中心所用的标准来弥补传统的早期保育和教育之间的鸿沟。采用一种建立在严格的研究基础上的、有所分类的联邦政府早期学习挑战基金培训和技术支持，将会帮助儿童日托中心和学前教育的有关人员认识到，这一了解反过来会为这个国家的儿童提供更好的服务。

致谢

撰写本文所依据的最初研究得到了新泽西州教育部和舒曼基金的资助。研究的设计和实施也得到了新泽西儿童教育资源协会和推荐局、国家儿童教育研究机

构的支持。本研究表达的观点和作者个人的观点不代表本研究资助和支持者的观点。

参考文献

Ackerman, Debra J., & Barnett, W. Steven. (2009). *Does preschool education policy impact infant/toddler care?* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Ackerman, Debra J.; Barnett, W. Steven; Hawkinson, Laura E.; Brown, Kirsty; & McGonigle, Elizabeth A. (2009). *Providing preschool education for all four-year-olds: Lessons from six state journeys.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Barnett, W. Steven; Epstein, Dale J.; Friedman, Allison H.; Boyd, Judi Stevenson; & Hustedt, Jason T. (2008). *The state of preschool 2008: State preschool yearbook.* New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Blau, David M. (2001). *The child care problem: An economic analysis.* New York: Russell Sage Foundation.

Bloom, Paula Jorde. (1991). Child care centers as organizations: A social systems perspective. *Child and Youth Care Forum*, 20(5), 313-333.

Bloom, Paula Jorde. (1999a). Building director competence: Credentialing and education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 20(2), 207-214.

Bloom, Paul Jorde. (1999b). Using climate assessment to improve the quality of work life in early childhood programs (pp. 115-146). In Stuart Reifel (Ed.), *Advances in early education and day care: Vol. 10. Foundations, adult dynamics, teacher education and play.* New York: JAI Press.

Bloom, Paula Jorde, & Sheerer, Marilyn. (1992). The effect of leadership training on child care program quality. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(4), 579-594.

Bransford, John D.; Brown, Ann L.; & Cocking, Rodney R. (Eds.). (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school.* Washington, DC: National Academy Press.

Brown, Nancy H., & Manning, James P. (2000). Core knowledge for directors. In Mary L. Culkin (Ed.), *Managing quality in young children's programs: The leader's role* (pp. 78-96). New York: Teachers College Press.

Catapano, Susan. (2005). Teacher professional development through children's project

work. *Early Childhood Education Journal*, 32(4), 261-267.

File, Nancy K.; & Powell, Douglas R. (2005). *Without standards to guide: Teachers' construction of learning goals in public school pre-kindergarten*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Montreal.

Frede, Ellen, & Ackerman, Debra J. (2007). *Preschool curriculum decision-making: Dimensions to consider*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Hewes, Dorothy W. (2000). Looking back: How the role of director has been understood, studied, and utilized in ECE programs, policy, and practice. In Mary L. Culkin (Ed.), *Managing quality in young children's programs: The leader's role* (pp. 23-39). New York: Teachers College Press.

Howes, Carollee; Burchinal, Margaret; Pianta, Robert; Bryant, Donna; Early, Diane; Clifford, Richard; & Barbarin, Oscar. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27-50.

H.R. 3221. (2009). *Student Aid and Fiscal Responsibility Act*.

Lavrakas, Paul J. (Ed.). (2008). *Encyclopedia of survey research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

LoCasale-Crouch, Jennifer; Konold, Tim; Pianta, Robert; Howes, Carollee; Burchinal, Margaret; Bryant, Donna; et al. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 3-17.

Morgan, Gwen. (2000). The director as a key to quality. In Mary L. Culkin (Ed.), *Managing quality in young children's programs: The leader's role* (pp. 40-58). New York: Teachers College Press.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2008). *Teacher-child ratios within group size (Assessed in criterion 10.B.12)*. Washington, DC: Author.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8 (Position Statement)*. Washington, DC: Author.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE). (2002). *Early learning standards: Creating the conditions for success*.

Retrieved September 30, 2009, from

http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/executive_summary.pdf

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and the National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE). (2003). *Where we stand on curriculum, assessment, and program evaluation*. Washington, DC: Author. Retrieved February 26, 2010, from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/pscape.pdf>

National Association of Child Care Resource & Referral Agencies (NACCRRA). (2009). *Unequal opportunities for preschoolers: Differing standards for licensed child care centers and state-funded prekindergarten programs*. Washington, DC: Author.

National Child Care Information and Technical Assistance Center (NCCIC). (2009). *State early learning guidelines on the web*. Retrieved February 12, 2010, from <http://nccic.acf.hhs.gov/pubs/goodstart/elgwebsites.html>

National Commission on Excellence in Education. (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, DC: Author.

National Education Goals Panel; Goal 1 Technical Planning Group; Kagan, Sharon Lynn; Moore, Evelyn; & Bredekamp, Sue (Eds.). (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Washington, DC: Author.

Neuman, Susan B., & Roskos, Kathleen. (2005). The state of state pre-kindergarten standards. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(2), 125-145.

New Jersey Department of Education (NJDOE). (2003). *Abbott preschool program implementation guidelines*. Trenton, NJ: Author.

New Jersey Department of Education (NJDOE). (2004). *Preschool teaching and learning expectations: Standards of quality*. Trenton, NJ: Author.

PreK Now. (2009). *Memorandum: Early Learning Challenge Fund—as approved by the House of Representatives*. Washington, DC: Author.

Scott-Little, Catherine; Kagan, Sharon Lynn; & Frelow, Victoria Stebbins. (2003a). Creating the conditions for success with early learning standards: Results from a national study of state-level standards for children's learning prior to kindergarten. *Early Childhood Research & Practice*, 5(2). Retrieved December 13, 2004, from <http://ecrp.uiuc.edu/v5n2/little.html>

Scott-Little, Catherine; Kagan, Sharon Lynn; & Frelow, Victoria Stebbins. (2003b).

Standards for preschool children's learning and development: Who has standards, how were they developed, and how are they used? Greensboro, NC: SERVE.

Scott-Little, Catherine; Kagan, Sharon Lynn; & Frelow, Victoria Stebbins. (2005). *Inside the content: The breadth and depth of early learning standards*. Greensboro, NC: SERVE.

Scott-Little, Catherine; Kagan, Sharon Lynn; & Frelow, Victoria Stebbins. (2006). Conceptualization of readiness and the content of early learning standards: The intersection of policy and research? *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 153-173.

Scott-Little, Catherine; Lesko, Jim; Martella, Jana; & Millburn, Penny. (2007). Early learning standards: Results from a national survey to document trends in state-level policies and practices. *Early Childhood Research & Practice*, 9(1). Retrieved July 14, 2009, from <http://ecrp.uiuc.edu/v9n1/little.html>

State of New Jersey Department of Children and Families. (2009). *Manual of requirements for child care centers*. Trenton, NJ: Author.

Vandell, Deborah Lowe, & Wolfe, Barbara. (2000). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin.

Whitebook, Marcy; Ryan, Sharon; Kipnis, Fran; & Sakai, Laura. (2008). *Partnering for preschool: A study of center directors in New Jersey's mixed-delivery Abbott program*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment.

作者信息

Debra J. Ackerman, 博士, 全国儿童早期教育研究中心副主任。她的研究关注的内容: 3-5 岁儿童教育以及幼儿教师专业发展方面的政策问题。

Debra J. Ackerman
National Institute for Early Education Research
120 Albany Street, Tower 1, Suite 500
New Brunswick, NJ 08901
Telephone: 732-932-4350
Email: dackerman@nieer.org

Rachel Sansanelli, 硕士, 全国儿童早期研究中心研究项目协调员。她的研究关注的内容: 美国州立 3-5 岁儿童早教中心的发展趋势以及早教机构对儿童认知和社会性-情感发展的影响。

Rachel A. Sansanelli
National Institute for Early Education Research
120 Albany Street, Tower 1, Suite 500
New Brunswick, NJ 08901
Telephone: 732-932-4350
Email: rsansanelli@nieer.org

译者：中国华东师范大学学前教育系 刘婷
审校：周欣