

Money Matters for Early Education: The Relationships among Child Care Quality, Teacher Characteristics, and Subsidy Status

**早期教育的资金问题：儿童保教质量，教师特征与政府补助
状况之间的关系**

JeanMarie St.Clair-Christman
Pennsylvania State University York

Martha Buell & Michael Gamel-McCormick
University of Delaware

摘要

儿童保教对许多孩子来说是除了家庭之外的第一个学习机会。对于低收入家庭的孩子来说，高质量的儿童保教配置能够提供许多经验和技能，这些经验和技能能够帮助他们建立日后学业成功的基础。在众多儿童保教质量的考察方法中，与日后学业成功紧密联系的是那些评估学习活动和孩子语言和推理技能发展机会的方法。这个领域的已有研究显示，教师特征如教育背景和工资水平与儿童保教质量有关。但是，在有关资金流入，如儿童保教政府补助项目是如何影响儿童保教质量方面的研究却不多。本研究样本来自美国特拉华州早期保教与教育基准质量研究，运用回归分析来测查教师特征、政府补助状况和由语言、推理和学习活动来衡量的保教质量之间的关系。结果显示，儿童保教质量和政府补助项目有一定的关系：没有接受政府补助的机构更可能提供语言和推理活动方面的高质量方案，这些语言和推理活动对儿童发展和学业准备有积极影响。

引言

对于美国工薪阶层家庭中的孩子来说，接受由机构提供的儿童保教是一种很普遍的经历。作为 1996 年的个人责任与工作机会协调法案(PRWORA)的一个成果，更多低收入的妈妈进入了劳动力的大军；对于高质量的普惠型儿童保教的需求开始变得极为迫切(Growing Up in Poverty Project, 2000)。高质量的儿童保教在儿童良好的生长发育中扮演着非常重要的角色。研究表明，学习成绩与包括共同游戏、创造力、自我控制，语言和认知发展在内的品质具有密切的联系 (Vandivere, Pitzer, Halle, & Hair, 2004; WestEd, 2002)。

一些政策制定人员已经认识到，早期保育和教育能够成为孩子日后学业成功的一种方法。政策的首创精神是“良好开端，聪明成长”，布什政府为早期读写制定了国家层面的指导大纲，并将质量标准放入早期儿童教育机构之中。作为儿童保教与发展基金国家计划的一部分，他们经常要求家庭成员找到工作就业，或把孩子送进教育机构才能有资格获得基金。奥巴马政府准备了本届政府的倡议，那就是“力争上游”，许多州仍坚持遵循“良好开端，聪明成长”的指导方针。“良好开端，聪明成长”的指导方针允许州政府对获得儿童保教政府补助资金的机构要求提供高质量的读写环境和全面高质量的教育 (Good Start, Grow Smart, n. D.)。

研究人员已经探索了多种影响儿童保教机构质量的因素，包括自然环境、课程、互动、日程表和机构的结构，以及父母和教职工的教育背景(U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Head Start Bureau, 2003; National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] Early Child Care Research Network & Duncan, 2003)。教室中运用的学习活动的类型和语言推理发展的机会对孩子的学业、社交和个人成长来说非常重要。全国幼儿教育标准协会和它对发展适宜性实践的陈述中，强调了发展适宜性学习活动和促进语言和推理发展的重要性(Bredenkamp & Copple, 1997; National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 1995b, 2009)。

研究表明，教师特征对早期保育和教育机构中所提供的活动和语言环境的质量有一定的影响(NICHD Early Child Care Research Network, 1996, 2000)。全美幼儿教育协会 (NAEYC) 提出，“影响一个机构提供高质量服务能力的最主要方面都集中在教职工的特点上面 (NAEYC, 1995a, p. 2)”。研究表明，教师质量与教师

的资格条件、能力和性情有关。员工效力的程度低下和稳定性的缺乏与低质量的机构和幼儿较低水平的语言技能有关(Adams, Tout, & Zaslow, 2007)。研究也表明,职工的教育水平总体来说与幼儿的保教质量有关(Adams, Tout, & Zaslow, 2007)。

幼儿保教的老师以及不同的教育服务提供商之间的读写技能存在着很大的差异。研究表明,教师的薪资水平与教师的读写水平和所能提供的读写环境有关;研究显示,读写水平较高的老师与那些读写水平较低的老师相比,能提供更好的读写环境(Barnett, 2003; NAEYC, 1995a; Phillips, Crowell, Whitebook, & Bellm, 2003)。

工资与幼儿保教机构质量之间有一定的关系,教师工资并没有和其他劳动力部门的工资有同步的改善。万德尔和乌尔夫(Vandell, & Wolfe, 2000)发现,在1992年到1997年之间,对于不同教育水平的大部分幼儿保教职工来说,工资水平并没有得到相应的改善。担任幼儿保教老师或助手的大学预科的毕业生收入仅仅是他们到其他行业可能收入的73%到85%;有学士学位的幼儿保教教师的收入占有职业平均工资的52%到75%。这些发现意味着,幼儿保教机构的工资可能不能吸引和保留那些有过培训和教育经历的教职工,这些培训和教育经历能够使他们建构能够提供具有情感支持和认知刺激的学习环境(Vandell & Wolfe, 2000)。

除了考虑教师工资、教师教育水平和机构质量之间的明显联系之外,考察收费的可承受性和普惠性与幼儿保教机构质量之间的关系也非常重要。有些研究发现,儿童保教的费用对母亲是否去参加工作有一定的影响(Lemke, Witte, Queralt, & Witt, 2000; Li-Grining & Coley, 2006; Ross & Paulsell, 1998)。来自《在贫穷中成长》项目(the Growing Up in Poverty Project (2000))的研究者纵观以往加利福尼亚、康涅狄格州和佛罗里达州接受福利的人发现,依照费用的不同,儿童保教机构的质量有着明显的差别。其他研究,比如马萨诸塞州费用与质量的研究发现,费用与家庭儿童保教中心的质量有关(Marshall et al., 2003)。不幸的是,机构质量与家庭的花费之间的关系意味着,高质量的机构趋向于不在大多数家庭的可获得范围之内(Schulman & Blank, 2004)。补助政策尝试通过使低收入家庭更容易获得儿童保教来应对这一问题。

人们呼吁管理儿童保教补助基金的联邦政策要平衡普惠性（用各种方法支持尽可能多的家庭获得儿童保教）与需要之间的关系来提供足够的补助，这样就能够获得高质量的儿童保教。然而，联邦政策在有关应该提供的儿童保教机构的服务数量上仅提供指导，而不是命令。2006 年的法规中的指导是这样的：

调查证明，对费用如何保证公平保教机会的解释应该包括对费用如何对应市场价格的描述。举例来说，解释应该包括：“机构教育和正规的¹家庭式儿童保教的费用应该设置在我们当地市场调查收费的 75%。非系统管理的儿童保教提供者的收费应该设置在家庭式儿童保教费用的 50%，因为非系统管理的儿童保教提供者当前并不像正规儿童保教提供机构那样要求承担同样高水平的培训。在过去，非正规管理的儿童保教提供者的费用被设置的很低，我们都很愿意在那个费用的水平上提供保教”(U.S. Department of Health and Human Services, 2010-2011, 3.2.6)

结果是，不同的州所资助的儿童保教服务的数量上面有很大的不同，许多州设置的比例远远低于市场价格。根据 2004 年《国家妇女法律中心报告》(Schulman & Blank, 2004)，8 个州都报告说资助 2003 年市场费用的 75%，仅有一个州，北达科他州，资助 2003 年市场价格的 75% 以上。相反，一些州资助的比例很明显比较小。举例来说，爱荷华州报道，在 2004 年补助的比例是 1998 年市场费用的 75%。密苏里州对于婴儿的补助费用是在 1998 年市场价格的水平，对于其他儿童的补助比例是 1991 年的水平。

低收入家庭儿童的保教补助项目低于市场价格水平，这允许各州运用有限的资金来帮助更多的家庭，提供较多的儿童保教的机会。然而，提供的机会可能仅是早期保育和教育提供者中很小的一部分——这些提供者接受的补助低于市场费用的水平。（高质量机构的提供者可能希望帮助低收入家庭，但是可能仅占接受补助的儿童一个很小的比例，因为补助本来就不够充足）。结果，使用儿童保教补助金的家庭可能没有获得高质量保教的机会，因为儿童保教补助金并不够支付所有的保教费用时，对于早期保教和教育机构来说，保持高质量服务将变得非常困难。

研究问题

针对为贫困家庭提供早期保育和教育机会和为儿童提供高质量的规划以支持他们的发展和学习的之间存在潜在的矛盾问题，有必要考察一下儿童保教补助政策是如何与教师特点相互作用来影响机构质量的，特别是低收入家庭儿童所获得的保教质量。在本研究中，我们将研究的问题是：教师的具体特征、机构对政府儿童保教补助资金的接受情况以及机构所提供的语言、推理和学习活动的质量之间的关系。

研究方法

美国特拉华州早期养育和教育基线质量研究(Gamel-McCormick, Buell, Amsden, & Fahey, 2005) 是由特拉华州教育部早期养育和教育办公室，儿童、青少年及家庭服务部儿童保教许可办公室以及健康与社会服务部社会服务分部共同负责。研究测查特拉华州所有类别的早期保育与教育机构中的样本。包括全日制儿童保教机构，有许可证的家庭式儿童保教机构、半日制早期教育机构，学龄保教机构、开端计划和早期援助项目(ECAP) (Gamel-McCormick et al., 2005)。

这次数据分析的样本包括来自对可以合法参加《基线质量研究》的 73 个儿童保教机构中的 62 个机构的观察和访谈。参与本研究的这 62 个机构给学前儿童（3-5 岁）或婴儿和学步儿（6 周到 36 个月）提供全天、全年的保教。那时搜集的数据显示当年儿童保教补助金比例低于市场费用的 75%。在数据搜集的当时，这个补助金比例等同于或者高于另外 50 个州中的 32 个。

数据收集

个人背景信息考察方法

本研究运用三种不同的工具来收集样本中关于机构、教师和机构管理人员的个人信息。我们将《访谈前机构问卷》送到每一个同意参加研究的机构中。问卷主要收集的信息有机构中儿童的数量，儿童的年龄，员工的数量和机构工作的时间。在观察访问前，问卷由机构管理人员或者家庭式机构中儿童保教的提供者完成。

同时还运用了两种类型的访谈来收集个人方面的数据。《管理人员访谈》用来收集关于员工类型和教师流动率、管理员工资水平、管理人员的培训和管理人员知识和技能方面的数据。运用两种版本的《教师访谈》来从教师那里收集更多的个人方面的数据。用于机构的版本用来收集样本群体中的孩子的信息，教师培训和经历、教师工资水平和教师对早期保育和教育这一职业的感受这些方面的信息。另一个版本的访谈用来收集家庭式机构中儿童保教的老师的信息。所有的访谈都由培训过的访谈员进行，这些访谈员都是大学毕业生。访谈持续一个小时左右。

参与本研究的 62 个机构中，49 个（79%）接受过儿童保教补助金。这 49 个机构包括 96 个学前班级和 68 个婴儿和学步儿的班级。机构大小从 1 个班级到 12 个班级不等。在没有接受过儿童保教补助金的 13 个机构中，一共有 35 个学前班级和 25 个婴儿和学步儿班级。这些机构的大小从 1 个班级到 9 个班级不等。表 1 显示了接受和不接受儿童保教补助金的机构中教师的特征。这个表提供了关于教师特征的数据，包括年龄、每小时的工资、教育水平和在机构中工作的年限。

表 1
人口信息：教师特征与补助情况

教师特征	接受儿童保教补助金		未接受儿童保教补助金	
	学前儿童 (N = 96)	婴儿 学步儿 (N = 68)	学前儿童 (N = 35)	婴儿 学步儿 (N = 25)
年龄	36 (11)	39 (13)	36 (10.5)	33 (12)
每小时工资	8.99 (2.47)	8.09 (1.84)	9.94 (2.20)	8.52 (1.82)
领域内工作年限	5.5 (6.9)	5.9 (7.8)	5.8 (5.0)	4.9 (4.6)
教育质量得分*	6.76 (2.64)	6.45 (2.45)	8.59 (2.08)	8.48 (5.21)
教育水平**				
高中	40%	60%	20%	44%
专科	14.5%	19%	17%	16%
副学士学位	14.5%	4%	8%	4%
学士学位	17%	19%	43%	24%

*两种样本接受补助金和未接受补助金情况均存在差异， $p < 0.05$ 。

**接受补助金和未接受补助金存在差异，学前儿童样本差异显著， $p < 0.05$ 。

质量考察的方法

本研究通过运用《婴儿和学步儿环境等级评定量表》关于机构质量的数据 (ITERS) (Harms, Cryer, & Clifford, 1990)和《早期环境等级评定量表修订稿》(ECERS-R) (Harms, Clifford, & Cryer, 1998)来收集关于机构质量的数据。数据收集人的信度在每第 5、第 15、第 25 个观察结果和每第 25 个访谈结果后进行了考察。在五个观察结果后,由另一个共同收集数据的人进行再一次观察。两个数据收集人完成观察数据的收集,并对两人收集的数据进行可信度检验。一共进行了 37 个可信度考察的观察,平均可信度系数为 0.84,可信度系数范围在 0.79 到 0.94 之间。

ITERS 和 ECERS-R 中包含的两个关于质量的子量表是这次分析的焦点——ECERS-R 中的《语言/推理和学习活动量表》和 ITERS 中的《语言/倾听和活动量表》。选择这些子量表是因为它们提供了测查的材料和主要的学习经验,这些能在语言和读写以及认知发展方面帮助儿童建立学业准备技能。运用《语言/推理量表》和《语言/倾听量表》通过以下特征来评估:对婴儿和学步儿的社会性谈话、对婴儿制造的声音的反应、需要复杂回应的问题、每个年龄段可获得的适合的书籍、帮助儿童理解和运用语言的材料,如木偶、玩具电话、谜语和游戏,以及关于概念的材料,如大小、形状、颜色、关系和数量。

另一个测查质量的方法就是《学习活动和活动》子量表。我们期望早期保育与教育的老师每天为儿童提供多种多样的学习活动。活动子量表评估以下特征:每个年龄段可获得的手眼材料,关于艺术的经验、音乐和运动活动、室内和户外的沙土和水的游戏、拥有的戏剧表演材料如洋娃娃和装扮的服装、积木材料、电视的运用、科学和数学材料,以及教师对工作和个人兴趣的平衡。对于子量表中的每一项和子量表的平均数,得分小于等于 3.00 被认为是“较差”,得分大于等于 3.00,小于 5.00 被认为“一般”,得分大于等于 5.00 则认为是“好”(Helburn & Howes, 1996)。

分析

补助情况与机构类型

为了测查接受与未接受补助的机构中教师特点之间的差异,进行了变量之间的两种多元因素分析,一种是婴儿与学步儿样本之间的分析,另一种是学前样本

之间的分析。在两种情况下，自变量是补助情况，因变量是教师的小时工资、教师的教育水平（范围从 1 低于大学预科到 7 是学士学位），领域内工作年限和教育质量得分（范围从 2 到 14）。

教师素质与补助情况

为了进一步研究教育质量得分的差异来源，本研究运用模块输入回归分析对数据进行了分析。在模块 1 中，教师，包括小时工资（按美元计），保教人员的年龄（按年计算），在机构中的工作经历（按年计算），在本领域中的经历（按年计算）和教育水平（按照 1-7 量表中所测）。在模块 2 中，补助情况，包括购买服务情况；机构管理人员所说明的机构是否接受政府补助金情况（1 表示接受补助，2 表示未接受补助）。因变量教育质量是一个范围从 2 到 14 的连续变量；因变量作为一个总分，它是两个 7 分量表——学习活动和语言推理量表的平均数。

结果

补助情况与质量

在两个样本中，多元方差分析结果均显著：对于婴儿和学步儿来说，Wilks's Lambda 多变量 $F = 3.43 (df 4, 78), p = 0.01$ 。对于学前样本来说，Wilks's Lambda 多变量 $F = 5.06 (df 4, 104), p = 0.001$ 。

表 2 显示出变量的平均数与标准差。对于婴儿和学步儿样本，唯一的显著差异是在质量得分上，如 **ITERS** 得分显示，未接受补助金的机构班级中提供的教育方案质量更高。对于学前样本来说，在质量和教师教育水平方面，未接受补助金的机构得分明显较高。虽然未接受补助金的机构提供给老师更高的小时工资，并且也雇佣了那些在本领域工作年限较少的老师，这些差异在统计上并不明显。

表 2
 R^2 ，修正 R^2 和 F 变化值：婴儿和学步儿机构

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error of the Estimate	R ² Change	F Change	Sig f Change
-------	---	----------------	-------------------------	----------------------------	-----------------------	----------	--------------

1	.409	.168	.115	2.46	.168	3.82	.001
2	.515	.265	.209	2.33	.098	4.694	.000

婴儿和学步儿机构

模块输入回归分析的结构显示出模型 1 的 R^2 为 0.16, 这说明模型 1 只能解释变量的 16%。对于模型 2, 包括补助金变量, R^2 为 0.26, 说明两个模型只能解释变量的 26% (参看表 2)。校正 R^2 变量值比 R^2 都稍微偏小。模型 1 的校正 R^2 为 0.11; 模型 2 为 0.20 (参看表 2)。 R^2 中的变化是显著的。模型 1 和模型 2 的 F 变化统计值是显著的, 说明两个模块都增加了模型的预测值 (参看表 2)。

小时工资、支付保教的能力与质量 (婴儿和学步儿机构)

标准 β 系数给出了关于回归函数的倾斜度信息, 并且与标准的度量放在一起, 这样好进行比较。在模型 1 中, 小时工资的标准 β 系数是 0.44, $p < 0.000$, 这说明小时工资的每个单位伴随着质量均有 .44 的增长 (参看表 3)。在模型 2 中, 支付保教的能力的标准 β 系数是 0.32, $p < 0.002$, 这显示出支付保教的能力方面 (1 表示接受补助, 2 表示未接受补助) 每个单位的增长均随着质量有 0.32 的增长。在模型 2 中, 小时工资的标准 β 系数为 0.38, $p < 0.001$ (见表 3)。所有其他的自变量均不显著。

表 3
小时工资, 保教购买力和质量: 婴儿和学步儿机构

	Unstandardized Coefficient	Standard Error	Beta	t	Sig.
模型 1					
年龄	-.006	.028	-.029	-.217	
小时工资	.639	.168	.449	3.81	.000
教育年限	-.028	.077	-.040	-.367	.715
领域内工作年限	-.001	.053	-.004	-.023	.982
机构工作年限	-.033	.058	-.089	-.568	.572
模型 2					
年龄	.005	.027	.022	.176	.860
小时工资	.553	.161	.389	3.44	.001
最高教育水平	-.035	.073	-.050	-.477	.635

领域内工作年限	.002	.050	.007	.048	.962
机构工作年限	-.026	.055	-.072	-.485	.629
补助情况	1.883	.585	.321	3.22	.002

学前班级

模块输入回归分析结果显示出模型 1 的 R^2 为 0.32，说明模型 1 解释了 32% 的偏差。对于模型 2 来说，包括补助变量， R^2 为 0.36，这说明模型 1 和 2 解释了 36% 的变异（见表 4）。校正 R^2 值比 R^2 稍微小一些。模型 1 的校正 R^2 为 0.29；模型 2 的校正 R^2 为 0.32（见表 4）。模型 1 和模型 2 的 F 变化统计值显著，说明两个模块均增加了模型的预测值（见表 4）。

表 4
 R^2 ，修正 R^2 和 F 变化值：学前班级

Model	R	R^2	Adjusted R^2	Std. Error of the Estimate	R^2 Change	F Change	Sig. f Change
1	.573	.329	.296	2.318	.268	9.895	.000
2	.604	.365	.327	2.238	.056	5.767	.018

小时工资、支付保教的能力和质量（学前班级）

在模型 1 中，小时工资的标准 β 系数为 0.41， $p < 0.001$ ，这说明对于小时工资这一项上每一个单元的增长来说，在质量上就有 0.41 的增长。教育水平的标准 β 系数为 .24， $p = 0.014$ ，说明对于教育水平的每一个方面的增长来说，在质量上就有 0.24 的增长（见表 5）。在模型 2 中，获得保教情况的标准 β 系数为 0.20， $p = 0.018$ ，说明对于获得保教方面（1 表示接受补助，2 表示未接受补助）每一个单元的增长来说，在质量上有 0.20 的增长。在模型 2 中，小时工资的标准 β 系数为 0.41， $p < 0.000$ （见表 5）。模型 2 中所有其他的自变量并不显著。

表 5
小时工资，保教购买力和质量：学前班级

模型 1	Unstandardized Coefficient	Standard Error	Beta	t	Sig.
------	----------------------------	----------------	------	-----	------

年龄	.012	.025	.052	.499	.619
小时工资	.412	.114	.385	3.618	.000
领域内工作年限	.014	.036	.043	.392	.696
机构工作年限	-.006	.047	-.014	-.121	.904
最高教育水平	.353	.141	.244	2.49	.014

模型 2

年龄	.009	.024	.037	.370	.712
小时工资	.414	.111	.387	3.725	.000
领域内工作年限	.028	.036	.083	.772	.442
机构工作年限	-.010	.046	-.025	-.230	.819
最高教育水平	.258	.144	.178	1.793	.076
补助情况	1.200	.500	.204	2.402	.018

讨论

分析结果表明，教师的工资和儿童保教质量之间有直接的关系。教师的小时工资较高，机构在语言和推理方面的教育质量也会比较高。这一结果与以往的研究是一致的，以往研究发现补助金和经验影响着教师的行为，这反过来也影响着儿童保教经历的质量(Whitebook & Sakai, 2003)。巴尼特 (Barnett, 2003)发现,小时工资是与运用发展适应性活动相关的的质量的重要预测因子。

这些数据意味着教师的教育水平与所能提供的保教质量之间有着复杂的关系。以往研究显示，在儿童保教机构中，有着大学肄业或者大学毕业生学位的教师更可能提供发展适宜性活动和能促进语言发展的活动(Cassidy, Buell, Pugh-Hoese, & Russell, 1995)。在本文的样本中，对于模型 1 中的学前教师，教育水平和所能提供的保教质量有一定的关系，但是在模型 2 中并没有明显的关系。对于婴儿和学步儿，教师教育水平和机构质量无关。考虑学士学位的完成和进入大学深造的影响可能是非常重要的。探索机构资源如何与教师教育背景互动来为所有儿童，包括婴儿和学步儿，创造高质量的保教，还需要更多的研究。

结果显示，机构质量和儿童保教补助情况之间有一定的关系。未接受补助金的机构比接受补助金的机构更容易提供高质量的语言和推理活动，这些语言和推理活动可能对儿童的发展和入学准备有积极的影响。这一发现并不稀奇，以往研究也显示出机构的花费和机构质量有一定的关系。令人惊讶的是，在控制了教育

水平和小时工资的所有变量后，补助情况和质量之间的关系仍然存在。然而，对于婴儿和学步儿来说，模型在语言和推理和学习活动质量方面还有 74% 的影响未能解释。对于学前班级来说，未解释的变量的百分比是 67%。继续寻找对语言和推理以及学习活动质量之间差异的解释是非常重要的，如服务费用，机构负责人的领导类型和机构的自然环境。

研究的局限性

本研究的局限性在于它仅仅针对一个州。因为在全国水平上，儿童保教补助政策存在着相当大的差异，有必要进行更多的研究来比较不同州的不同补偿方案。此外，美国特拉华州儿童保教人员的队伍可能具有独特的特点，这些特点可能限制了这些结果的推广程度。另外，本文所呈现的观察数据仅仅是儿童一天又一天经历中的一个快照。还有，本研究中其中几个自变量来自教师的陈述；有可能教师并没有完全正确地陈述他们的教育水平、工作经历或者小时工资。本研究也建立在一个相对小的样本上，这也可能限制了它在这些问题上推广的能力。

对研究、政策和实践的启示

联邦政府已经决定给家庭提供儿童保教补助金来帮助这些家庭的成人接受培训或者正规的教育，这样他们可以找到好的工作，或者支持家庭中的成年人继续工作。这一政策的设计是为了给低收入家庭提供享受儿童保教机构或者教育机构服务的机会，从而支持家庭获得有报酬的工作。本研究没有明确地讨论儿童通过补助金进入机构后所获得的保育和教育服务的质量问题。

新的立法已经开始把儿童保教认为是对父母工作的支持和给孩子提供教育的机会。在这一修订的版本中，我们强调了儿童保教补助金机构的必要性，这些机构给儿童提供了享受早期保育和教育服务的机会，并保证了较高的服务质量。为了使教育机会最大化，再次考察关于资金如何流入使用和支持机构运作这一问题是有必要的。我们需要给机构资助，使它们能够雇佣和保留有素质的员工。这意味着用来计算儿童保教补助金补助比例的公式需要修改。决策人需要重新考虑立法纲领提供的建议的影响——占市场比例的 75% 是一个比较合适的补助比例水平。

然而，补助金比例的增长可能会损害到低收入家庭，而不是帮助他们。如果补助比例上升，将会有更少的人获得支持来支付儿童保教费用。未来的研究必须考察怎样才能给社会提供更长期的利益——维护儿童的教育机会还是支持更多的家庭去工作。这些问题非常困难，值得进一步细致的思考。需要做更多的研究使得利益相关者来理解这一个复杂的问题。

参考文献

Adams, Gina; Tout, Kathryn; & Zaslow, Martha. (2007). *Early care and education for children in low-income families: Patterns of use, quality, and potential policy implications*. Washington, DC: Urban Institute. Retrieved February 24, 2011, from http://www.urban.org/UploadedPDF/411482_early_care.pdf

Barnett, W. Steven. (2003). Low wages = low quality: Solving the real preschool teacher crisis. *NIEER Preschool Policy Matters* (3). New Brunswick, NJ: National Institute for Early Educational Research. Retrieved February 24, 2011, from <http://nieer.org/resources/policybriefs/3.pdf>

Bredekamp, Sue, & Copple, Carol (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Rev. ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Cassidy, Deborah J.; Buell, Martha J.; Pugh-Hoese, Stephanie; & Russell, Sue. (1995). The effect of education on child care teachers' beliefs and classroom quality: Year one evaluation of the TEACH early childhood associate degree scholarship program. *Early Childhood Research Quarterly*, 10(2), 171-183.

Gamel-McCormick, Michael; Buell, Martha Jane; Amsden, Deborah J.; & Fahey, Monica. (2005, March). *Delaware early care and education baseline quality study*. Newark, DE: University of Delaware. Retrieved February 24, 2011, from <http://www.udel.edu/cds/downloads/BaselineQualityStudy2005.pdf>

Good start, grow smart: The Bush administration's early childhood initiative. (n.d.). Retrieved February 24, 2011, from <http://georgewbush-whitehouse.archives.gov/infocus/earlychildhood/earlychildhood.html>

Growing Up in Poverty Project 2000. (2000, February). *Remember the children: Mothers balance work and child care under welfare reform. Wave 1 Findings—California, Connecticut, Florida*. Retrieved February 24, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED438924.pdf>

Harms, Thelma; Clifford, Richard M.; & Cryer, Debby. (1998). *The early childhood environment rating scale (ECERS)* (Rev. ed.). New York: Teachers College Press.

Harms, Thelma; Cryer, Debby; & Clifford, Richard M. (1990). *Infant/toddler environment rating scale (ITERS)*. New York: Teachers College Press.

Helburn, Suzanne W., & Howes, Carollee. (1996). Child care cost and quality. *Future of Children*, 6(2), 62-82. Retrieved February 24, 2011, from <http://www.jstor.org/stable/1602419>

Lemke, Robert J.; Witte, Ann Dryden; Queralt, Magaly; & Witt, Robert. (2000). *Child care and the welfare to work transition* (Working paper #7583). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Retrieved February 24, 2011, from http://www.nber.org/papers/w7583.pdf?new_window=1

Li-Grining, Christine P., & Coley, Rebekah Levine. (2006). Child care experiences in low-income communities: Developmental quality and maternal views. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 125-141.

Marshall, Nancy L.; Creps, Cindy L.; Burstein, Nancy R.; Cahill, Kevin E.; Robeson, Wendy Wagner; Wang, Sue Y.; et al. (2003). *Family child care today: A report on the findings from the Massachusetts cost/quality study: Family child care homes*. Wellesley, MA: Wellesley Centers for Women. Retrieved February 24, 2011, from http://www.abtassociates.com/reports/FCCH12_31_03.pdf

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1995a). *Quality, compensation, and affordability: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: Author. Retrieved February 28, 2011, from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSQCA98.PDF>

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1995b). *Responding to linguistic and cultural diversity: Recommendations for effective early childhood education: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Retrieved February 25, 2011, from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSDIV98.PDF>

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: Author. Retrieved February 25, 2011, from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/position%20statement%20Web.pdf>

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: Factors

contributing to positive caregiving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 269-306.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network. (2000). Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers. *Applied Developmental Science*, 4(3), 116-135.

National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network, & Duncan, Greg J. (2003). Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development. *Child Development*, 74(5), 1454-1475.

Phillips, Deborah; Crowell, Nancy; Whitebook, Marcy; & Bellm, Dan. (2003). *English literacy levels of the early care and education workforce: A profile and associations with quality of care*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment, Institute of Industrial Relations, University of California at Berkeley.

Ross, Christine, & Paulsell, Diane. (1998). *Sustaining employment among low-income parents: The role of quality in child care*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research. Retrieved February 25, 2011, from <http://aspe.hhs.gov/pic/reports/acf/6846.pdf>

Schulman, Karen, & Blank, Helen. (2004). *Child care assistance policies 2001-2004: Families struggling to move forward, states going backward*. Washington, DC: National Women's Law Center. Retrieved September 16, 2011, from <http://www.nwlc.org/sites/default/files/pdfs/statechildcareassistancepolicies2004.pdf>

U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Head Start Bureau. (2003). *The Head Start leaders guide to positive child outcomes: Strategies to support positive child outcomes*. Washington, DC: Author. Retrieved February 24, 2011, from http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/resources/ECLKC_Bookstore/PDFs/HeadStartGuidePositiveChildOutcomes.pdf

U.S. Department of Health and Human Services. (2005). *Child care and development fund plan for FFY 2006-2007*. Retrieved March 1, 2011, from http://www.acf.hhs.gov/programs/ccb/law/guidance/archives/acf118/preprint_2006_final.htm

U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Child Care. (2010-2011). *2010-2011 CCDF plan guidance*. Retrieved September 19, 2011, from http://www.acf.hhs.gov/programs/occ/law/guidance/current/ACF118/guidance_2010_final.htm

Vandell, Deborah Lowe, & Wolfe, Barbara. (2000, November). *Child care quality: Does it matter and does it need to be improved?* Madison: Institute for Research on Poverty, University of Wisconsin. Retrieved February 25, 2011, from <http://www.irp.wisc.edu/publications/sr/pdfs/sr78.pdf>

Vandivere, Sharon; Pitzer, Lindsay; Halle, Tamara G.; & Hair, Elizabeth C. (2004). Indicators of early school success and child well-being. *CrossCurrents*, 3 (Publication #2004-24). Washington, DC: Child Trends. Retrieved March 1, 2011, from <http://www.regionsex.com/ResourceLibrary/Parents%20and%20Families/ECLS-K.pdf>

Weaver, Ruth Harding. (2002). Predictors of quality and commitment in family child care: Provider education, personal resources, and support. *Early Education and Development*, 13(3), 265-282.

West Ed. (2002). *Urgency rises for quality child care: Infant and toddler policy brief*. San Francisco: Author. Retrieved March 1, 2011, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED468563.pdf>

Whitebook, Marcy, & Sakai, Laura. (2003). Turnover begets turnover: An examination of job and occupational instability among child care staff. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(3), 273-293.

作者信息

JeanMarie St.Clair-Christman 是宾夕法尼亚州约克市人类发展与家庭研究的助理教授。她是 TRIO 项目的前任领导，TRIO 项目是联邦资助的“高危”青少年的非盈利项目。她现在正主持关于低收入家庭中家庭对教育的参与方面的研究。她的研究兴趣包括低收入家庭的教育公平、青春期和邻近成人期的风险和弹性，以及人类服务和社会工作学生的经验教育问题。

JeanMarie St.Clair-Christman, Ph.D.
Human Development and Family Studies
Penn State York
York, PA 17403-3326
Telephone: 717-771-4161
Email: Jmscc@psu.edu

Martha Buell 是美国特拉华州立大学人类发展和家庭研究系的教授，也是美国特拉华优质早期教育研究所的负责人。她感兴趣的领域是教师发展和早期教育，特别是在语言和读写发展领域。她教授早期课程，她主要研究影响早期教育的老师和儿童保教提供者的专业发展的因素。在过去，她还参加了考察儿童保教质量的几个研究项目以及教师教育如何影响质量的工作。

Email: mjbuell@udel.edu

Michael Gamel-McCormick 是美国特拉华州立大学人类发展与家庭研究的教授。作为特殊儿童研究的领头人，Gamel-McCormick 教授是特拉华州立大学残疾人研究协会主席。他主要研究特殊教育和早期教育。他的工作包括影响成绩的因素，家庭的支持、贫穷、全纳和融合教育。他是联邦残疾政策的专家。

Email: mgm@udel.edu

译者：中国华东师范大学 杨志艳

审校：中国华东师范大学 周欣