

学校代码: 10200
分类号: G40

研究生学号: 2011200073
密 级: 无



东北师范大学
博士学位论文

**师幼互动质量对学前儿童学习品质的影响
及其教育促进**

**Effect on the Quality of Teacher-Children Interaction for
Children's Approaches to Learning and Its Education Promoting**

作者: 张晓梅

指导教师: 张向葵 教授
学科专业: 教育博士
研究方向: 学校课程与教学

东北师范大学学位评定委员会

2016年11月

学校代码: 10200
分类号: G40

研究生学号: 2011200073
密 级: 无



东北师范大学
博士学位论文

**师幼互动质量对学前儿童学习品质的影响
及其教育促进**

**Effect on the Quality of Teacher-Children Interaction for
Children's Approaches to Learning and Its Education Promoting**

作者: 张晓梅

指导教师: 张向葵 教授
学科专业: 教育博士
研究方向: 学校课程与教学

东北师范大学学位评定委员会

2016年12月

独创性声明

本人郑重声明：所提交的学位论文是本人在导师指导下独立进行研究工作所取得的成果。据我所知，除了特别加以标注和致谢的地方外，论文中不包含其他人已经发表或撰写过的研究成果。对本人的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确的说明。本声明的法律结果由本人承担。

学位论文作者签名：张晗梅 日期：2016.12.5

学位论文使用授权书

本学位论文作者完全了解东北师范大学有关保留、使用学位论文的规定，即：东北师范大学有权保留并向国家有关部门或机构送交学位论文的复印件和电子版，允许论文被查阅和借阅。本人授权东北师范大学可以将学位论文的全部或部分内容编入有关数据库进行检索，可以采用影印、缩印或其它复制手段保存、汇编本学位论文。

(保密的学位论文在解密后适用本授权书)

学位论文作者签名：张晗梅 指导教师签名：张凤葵
日 期：2016.12.5 日 期：2016.12.5

学位论文作者毕业后去向：

工作单位：_____

电话：_____

通讯地址：_____

邮编：_____

中文摘要

“学习品质”是儿童入学准备的一个重要领域,是指在学习活动中表现出来,对学前儿童现在与将来的学习有重要影响的独特的心理特征,主要包括问题解决灵活性、能力动机、注意或坚持、学习态度和社会性五个方面。学习品质的发展水平决定了学前儿童现在和今后学习和发展的质量,对他们的学习与发展具有不可替代的重要作用。贝尔(Bell et al., 2013)和陈杰琦等人(2007)的研究表明,学习品质在幼儿期表现出发展的高速度,并且随年龄的增长而不断提高。师幼互动质量作为影响学前儿童学习品质的重要核心要素之一,对学前儿童的学习品质有长期影响。豪斯等人(Howes et al., 2008; Ladd, Birch, & Buhs, 2003; Pianta, Steinberg, & Rollins, 1995)发现,积极的师幼互动更有可能促使儿童主动参与学习活动、完成更高级的学习任务,而那些与教师互动较少的儿童,对学习活动的参与度低。伯奇和莱德(Birch & Ladd, 1997)发现,儿童在幼年期与教师发生的师幼冲突对学习品质的主动性和合作性起反向关系。多明格斯等(Ximena Domínguez, 2011)发现,学年初儿童在师幼互动或参与活动中被评定存在问题行为时,如果教师能为儿童提供为期一年的情感支持环境,儿童的问题行为就会减少,由此对其学习品质的消极影响也会降低。因此,本研究试图通过积极的师幼互动促进学前儿童学习品质的发展,以此来提升教师的专业化水平,提高学前教育质量。

为探讨师幼互动质量对学前儿童学习品质的影响,本研究选取长春市3所民办幼儿园36名教师和388名幼儿作为被试,采用CLASS课堂互动评估系统评估师幼互动质量,采用《学龄前儿童学习方式测评》和自编《学前儿童学习品质观察表》测量学前儿童的学习品质,采用教育实验法干预师幼互动质量,探讨师幼互动质量提升对学前儿童学习品质发展的影响。通过数据统计分析,发现结果如下:

(一) 师幼互动质量的现状表现为:

1.长春市民办幼儿园师幼互动质量处于中等偏高水平。师幼互动的情感支持领域得分最高,课堂组织领域得分处于中等水平,教学支持领域得分最低。

2.不同活动形式的师幼互动质量存在显著差异。在情感支持领域,集体活动的师幼互动质量与常规活动、餐点时间差异显著;在课堂组织领域,集体活动的师幼互动质量与常规活动、餐点时间差异显著,常规活动与餐点时间差异显著;在教学支持领域,常规活动与集体活动、餐点时间差异显著。

3.不同活动内容之间的师幼互动质量有显著性差异。科学领域、艺术领域与其他内容师幼互动质量的差异性主要体现在教学支持领域。

4.大班的师幼互动质量显著高于小班和中班。在情感支持领域,中班与大班

的师幼互动质量存在显著性差异；在课堂组织领域，小班与中班、中班与大班师幼互动质量存在显著性差异；在教学支持领域，中班与大班的师幼互动质量存在显著性差异。

（二）学前儿童学习品质的发展呈现出：

1.学前儿童学习品质的发展显著地随着年龄增长而增长，4-6岁是儿童学习品质发展的高速期。

2.学前儿童学习品质年龄差异显著。

3.学前儿童学习品质性别差异不显著。

（三）师幼互动质量与学前儿童学习品质之间的关系反映出：

师幼互动质量与学习品质显著相关。主要表现在师幼互动质量总分与学习品质包含的主试评定任务显著相关，且师幼互动包含的情感支持、课堂组织、教学支持三个领域均与学习品质的主试评定任务显著相关。

（四）师幼互动质量提升对学前儿童学习品质的影响体现为：

1.师幼互动质量干预课程具有较好的干预效果，在总分、情感支持、课堂组织两大领域，在积极氛围、教师敏感性、产出性、教学安排、反馈质量、语言示范6个维度上，师幼互动质量提升显著；在教学支持领域以及消极氛围、尊重儿童看法、行为管理和概念发展4个维度上，师幼互动质量提升不显著。

2.师幼互动质量的提升对学前儿童学习品质的发展具有一定的促进作用，主要体现在数量认知、能力动机、注意或坚持和社会性四个维度。

3.师幼互动质量提升存在一定的难度梯度，其难易程度依次为情感支持、课堂组织、教学支持。

研究从幼儿园教师专业化水平、教师特征、学前儿童年龄特点、环境创设、材料投放等方面进行了讨论分析，针对以上研究结论，从教育政策、培训课程、教育实践等方面提出了具体的教育建议。

关键词：师幼互动；质量；学习品质；教育干预；学前儿童

Abstract

Approaches to learning is an important area to school readiness for children. It had an important effect on children in the present and the future study ,mainly including problem solving flexibility, ability, motivation, attention or perseverance , learning attitude, and sociality. The development of approaches to learning determines current and future outcome of learning and development and plays an irreplaceable role in to preschool children. The studies of Bell (2013) and Chen Jie qi (2007) showed that the Approaches to learning in early childhood developed at full speed and continuously improved with age. As one of the important core factors affecting the approaches to learning, the quality of teacher-children interaction has a long-term impact on the Approaches to learning. Howes et al. (Howes et al., 2008; Ladd, Birch, & Buhs, 2003; Pianta, Steinberg, & Rollins,1995) found that the positive teacher-children interaction was more likely to prompt children to actively participate in learning activities and complete more advanced learning tasks.Children with less teacher-children interaction rarely participated in learning activities. Birch & Ladd (1997) found that the conflict between preschool children and teachers can reverse predict the active and cooperative of approaches to learning. Ximena Domínguez (2011) found that if teachers can provide a one-year emotional supporting environment at the beginning of the year when children were assessed the problems in the teacher-children interaction or participate in activities, the behavioral problems and the negative impact to approaches to learning of children will be reduced. Therefore, this study will promote the development of Approaches to learning for preschool children, the teacher's professional level, and the quality of preschool education through improving the development of approaches to learning in a positive teacher-children interaction.

In order to investigate the impact of the quality of teacher-children interaction on the approaches to learning, we selected 36 teachers and 388 children as subjects from 3 private kindergartens in Changhun, used the CLASS to assess the quality of teacher-children interaction, adopted“the evaluation of preschool children learning ”and “the Observation for Approaches to learning of preschool children ”to measure the approaches to learning. We also used educational experiment to improve the quality of teacher-children interaction, and to explore its influence on approaches to learning development. Through the statistical analysis of the data ,we found:

The status for the quality of teacher-children interaction:

1. The quality of teacher-children interaction in kindergarten from Changchun city was above the intermediate level. The highest score was the emotional support area , the middle score was the class organization , and the teaching support field of the teacher-children interaction has the lowest score.

2. There were significant differences between the four kinds of activities which included regular activities, group activities, meal time, and group activities in the quality of teacher-children interaction. In emotional support, there had significant differences between collective activities ,routine activities, meal time; in classroom organization, there had significant differences between the collective activities ,routine activities, meal time difference, and routine activities between meal time; in teaching support, there were significant differences between regular activities ,group activities, and meal time.

3. There were significant differences between science, art and other content which was mainly reflected in the field of teaching support.

4. The quality of teacher-children interaction in the top class of kindergarten was significantly higher than that of primary and middle class. In emotional support, there was a significant difference between the middle class and the top class; in classroom organization, there were significant differences between the primary and middle class ,the middle class and the top class; in teaching support, there was a significant difference between the middle class and the top class in quality of interaction between the teachers and children.

The development of Approaches to learning for preschool children:

1. The development of approaches to learning for preschool children was significantly increased with age. 4 to 6 year-old was the high speed period of development to approaches to learning.

2. Approaches to learning for preschool children was significant different in age.

3. There was no significant difference in gender to approaches to learning of preschool children

The relationship between the quality of teacher-children interaction and the approaches to learning for preschool children:

There were significant correlation between the quality of the teacher-children interaction and the approaches to learning.The emotional support, classroom organization, teaching support in the quality of teacher-children interaction were significantly related with assessment task of approaches to learning.

The influence of the quality of teacher-children interaction on the approaches to learning for preschool children:

1. The curriculum of the quality for teacher-children interaction has positive effect. There were significant increase in total score, emotional support, classroom organization, positive atmosphere, teachers' sensitivity, production, education and learning arrangement, feedback quality, and language demonstration . There were significant increase in negative atmosphere ,respect for attitudes of children , behavior management and development.

2. The increase of the quality for teacher-children interaction can improve the approaches to learning of preschool children. There were significant differences in the number of cognition, motivation, ability and social attention or adherence.

3. There was a certain degree of difficulty in the quality of teacher-children interaction, and the difficulty level which from easy to difficult was emotional support, classroom organization, and teaching support.

The research discussed from teachers' professional level and characteristic, children's age characteristic, environment, material and so on. According to the above research conclusion, it put forward the suggestions on education from the education policy, training courses, education practice.

Key words: Teacher-Children Interaction; Quality; Approaches to Learning; Educational Intervention; Preschool Children

目 录

中文摘要	I
Abstract.....	III
目 录	VI
第一章 绪 论	1
一、研究缘起.....	1
(一) 重视学前儿童学习品质的培养是世界幼教发展的诉求.....	1
(二) 师幼互动质量是学前儿童学习品质的重要影响因素.....	1
(三) 我国学前儿童学习品质培养存在现实困境.....	2
(四) 国内外已有相关研究存在不足.....	2
二、研究思路.....	3
三、研究内容与研究难点.....	4
(一) 研究内容.....	4
(二) 研究难点.....	5
四、研究意义.....	5
(一) 理论意义.....	5
(二) 实践意义.....	6
第二章 文献综述	7
一、概念界定.....	7
(一) 师幼互动的定义.....	7
(二) 质量的定义.....	8
(三) 学习品质的定义.....	8
二、有关师幼互动的研究.....	10
(一) 师幼互动评估工具.....	11
(二) 基于 CLASS 的师幼互动质量现状研究.....	16
(三) 师幼互动质量的影响因素研究.....	19
(四) 师幼互动质量的提升研究.....	22
(五) 我国师幼互动质量研究存在的问题及建议	27
三、有关学习品质的研究.....	28
(一) 学习品质的研究工具.....	28
(二) 儿童学习品质的影响因素研究.....	31
(三) 学习品质对儿童学习与发展的影响研究.....	34
四、师幼互动与学前儿童学习品质的关系研究.....	36

第三章 师幼互动质量的现状研究	38
一、研究方法	38
(一) 研究对象	38
(二) 研究工具	38
(三) 研究程序	38
(四) 评分方式	39
(五) 数据整理	39
二、研究结果	39
(一) 师幼互动质量 CLASS 得分结果	39
(二) 不同活动形式中师幼互动质量的差异	41
(三) 不同活动内容中师幼互动质量的差异	43
(四) 不同班级水平师幼互动质量的差异	44
三、讨论	45
(一) 幼儿园师幼互动质量现状	45
(二) 不同活动形式的师幼互动质量现状	45
(三) 不同活动内容的师幼互动质量现状	46
(四) 不同班级水平的师幼互动质量现状	47
四、结论	48
(一) 长春市民办园师幼互动质量处于中等偏高水平	48
(二) 不同活动形式的师幼互动质量存在显著差异	48
(三) 不同活动内容之间的师幼互动质量有显著性差异	48
(四) 大班的师幼互动质量显著高于小班和中班	48
第四章 学前儿童学习品质的发展研究	49
一、研究方法	49
(一) 研究对象	49
(二) 研究工具	49
(三) 研究程序	51
二、研究结果	52
(一) 基于《学龄前儿童学习方式测验》所得的研究结果	52
(二) 基于《学前儿童学习品质观察表》所得的研究结果	57
三、讨论	59
(一) 学前儿童学习品质发展趋势及总体描述	59
(二) 学前儿童学习品质的年龄差异	60
(三) 学前儿童学习品质的性别差异	60
(四) 学前儿童学习品质在现场观察情境中的得分情况	61
四、结论	61

第五章 师幼互动质量与学前儿童学习品质的关系研究	62
一、研究方法.....	62
(一) 研究对象.....	62
(二) 研究工具.....	62
(三) 研究程序.....	62
二、研究结果.....	62
三、讨论.....	64
(一) 师幼互动质量与学前儿童学习品质的关系.....	64
(二) 师幼互动质量及其包含的三个领域与主试评定任务的关系.....	64
四、结论.....	64
第六章 提升师幼互动质量促进学前儿童学习品质发展的教育干预研究	65
一、研究方法.....	65
(一) 研究对象.....	65
(二) 研究工具.....	65
(三) 研究程序.....	65
二、师幼互动质量提升干预课程方案.....	66
(一) 干预课程目标.....	66
(二) 干预课程内容.....	67
(三) 干预课程资源.....	67
(四) 干预课程活动设计.....	69
(五) 无关变量的控制.....	73
三、研究结果.....	73
(一) 师幼互动质量在干预前后 CLASS 评估系统中的得分变化	73
(二) 学习品质在干预前后得分变化	75
四、讨论.....	75
(一) 教育干预对师幼互动质量提升的作用.....	75
(二) 师幼互动质量提升对学前儿童学习品质的影响.....	76
五、结论.....	80
(一) 师幼互动质量干预课程具有较好的干预效果.....	80
(二) 师幼互动质量提升对学前儿童学习品质的发展具有一定的促进作用 ...	80
(三) 师幼互动质量提升存在一定的难度梯度.....	80
第七章 总讨论及教育建议	81
一、总讨论.....	81
(一) 幼儿园师幼互动质量不容乐观.....	81
(二) 学前儿童学习品质培养应引起足够的重视.....	82
(三) 教师有关师幼互动的观念、知识和技能是提升师幼互动质量的核心 ..	83

二、教育建议.....	84
(一) 构建以师幼互动为主体的学前教育质量评价体系.....	84
(二) 加大职前培养过程中师幼互动和学习品质等课程内容的设置....	84
(三) 关注学前教育政策法规在民办幼儿园的执行与落实.....	85
(四) 加强师幼互动质量提升培训课程的开发.....	85
(五) 构建实践共同体是师幼互动质量提升的有效路径.....	86
(六) 重视搭建幼儿园与家庭互动的桥梁.....	86
第八章 研究的创新、局限与展望	88
一、创新之处.....	88
(一) 在研究的价值取向上.....	88
(二) 在研究对象的选择上.....	88
(三) 在研究方法的采用上.....	88
(四) 在研究工具的选用上.....	88
二、研究局限.....	88
(一) 被试量不足.....	89
(二) 缺少对学前儿童学习品质发展的深入分析.....	89
三、研究展望.....	89
(一) 我国学前儿童学习品质理论模型的构建.....	89
(二) 学前儿童学习品质测评工具的编制.....	89
(三) 学前儿童学习品质发展常模的建立.....	89
(四) 师幼互动质量提升资源包的创建.....	90
参考文献	91
附 录	98
后 记	108
在学期间公开发表论文及著作情况	110

第一章 绪 论

一、研究缘起

（一）重视学前儿童学习品质的培养是世界幼教发展的诉求

20世纪90年代,美国政府在《2000年目标:美国教育法案》中把儿童“入学准备”确立为教育的首要目标,“学习品质”作为儿童入学准备的一个重要领域被首次提出。凯根(Kagan, et al.,2005)指出,与儿童入学准备的其他领域,包括身体发展、情绪和社会性、言语发展、认知发展相比,“学习品质”是一个最不为人们理解,研究最少,但或许又是最为重要的领域^①。家庭、社区、早期教育实践者、研究者和政策制定者都认为学习品质是影响儿童进行自我学习和入学准备的关键因素,对儿童将来的学业成绩和社会成就具有一定影响^②。在学习品质受到国外学前教育领域广泛关注和重视的大背景下,我国吸收和借鉴了有关学习品质研究和实践的新成果,对学习品质在儿童学习与发展中的重要意义达成共识。2012年,教育部颁布的《3-6岁儿童学习与发展指南》(简称《指南》)明确提出“要重视学前儿童的学习品质”,“尊重和保护学前儿童的好奇心、认真专注、乐于想象等良好的学习品质”,“学习品质的发展水平决定了学前儿童现在和今后学习和发展的质量,对儿童的学习与发展具有不可替代的,重要的作用”。《指南》的颁布将学前教育关注儿童“学什么”向“怎么学”转变,更多的学前教育工作者将培养儿童的学习品质作为开展学前教育相关活动的关键。

（二）师幼互动质量是学前儿童学习品质的重要影响因素

师幼互动质量作为影响学习品质的重要核心要素之一,教师的情感支持、课堂组织、教学支持的质量和水平与学前儿童学习品质的发展直接相关,高质量的师幼互动能够激发幼儿的学习兴趣和动机,调动幼儿学习的主动性,引发幼儿的探索欲和求知欲,支持幼儿大胆想象和联想,通过在幼儿的学习活动、生活和游戏中有目的的培养,能够促进幼儿学习品质的发展,提高学前教育质量。那么如何有效提升师幼互动质量,进而促进学前儿童学习品质更好更快地发展呢?在国内外有关师幼互动质量提升的研究中,师幼互动作为幼儿园教育过程中影响儿童发展的关键因素,随着世界各国学前教育改革对儿童发展和教育质量的广泛关注,现已受到了研究者们的日益重视。大量的实证研究表明,高质量的师幼互动

^① Kagan, S.L., Moore E, et al. Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary. Report of the National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1995, 278-289.

^② Early Learning and Development Benchmarks. [S]. Washington State, 2005, 78-79.

对于学前儿童学习品质、语言、数学、认知和社会性等方面的发展具有现实价值。欧美国家的许多研究者通过提升师幼互动质量进而促进儿童发展方面进行了广泛而深入的探究，该研究领域现已成为国际学前教育研究的热点问题。

（三）我国学前儿童学习品质培养存在现实困境

从我国幼教发展的现状来看，学前儿童学习品质的培养仍然面临着诸多问题，尤其是学前儿童教育小学化倾向十分严重，单纯追求知识技能的学习，忽视学前儿童学习品质的培养，这在我国现今的学前教育中仍然较为盛行。多明格斯等人（Dominguez, Vitiello, Maier, & Greenfield, 2010）研究发现，学前期是儿童学习品质发展的关键期，发展速度快，且不稳定，学前期儿童学习品质的可塑性较大^①。然而，我国有关学前儿童学习品质的研究相对薄弱，对于学前儿童学习品质的界定和维度没有统一的认识，教师对于学前儿童学习品质发展的年龄特点把握不准确，尤其对于学前儿童良好学习品质的培养方法与手段探索不足。近十年来研究者经常深入幼儿园一线教学，通过实地考察、问卷调查等方面积累的经验来看，我国幼儿园越来越重视儿童学习品质的培养，且师幼互动质量作为学前儿童学习品质的重要影响因素，在近年来已有了很大的改善和提高，但已取得的成绩与高质量学前教育间仍存在较大的差距，这种差距并不完全体现在硬件设施和教育环境等方面，更多地体现在诸如师幼互动这样的过程性质量中。

（四）国内外已有相关研究存在不足

1. 研究对象具有一定的片面性

以往关于学前儿童学习品质的研究多集中于大班儿童，而聚焦于学前儿童的横断研究非常匮乏，对于学习品质发展随着儿童年龄增长是否呈现出阶段性行为特征没有探讨。然而，学前期是学习品质发展的高速期，也是学习品质发展的关键期，了解各年龄段学前儿童学习品质的主要特点和年龄差异，对于教育工作者具有现实必要性。

2. 研究视角较为狭窄

学习品质受到多种因素的影响，师幼互动作为儿童生态系统的主要微系统成分，以往研究对学校环境中的师幼互动是如何影响学习品质的结构变量是不全面的，其得出的研究结论是不系统的。此外，关于教师对儿童学习品质影响的研究主要集中于师幼互动的静态结果——师幼关系，还没有研究探讨师幼互动的动态过程——教师行为与学习品质的关系。

3. 研究方法过于主观

^① Dominguez, Vitiello, Maier, et al. A Longitudinal Examination of Young Children's Learning Behavior: Child-Level and Classroom-Level Predictors of Change throughout the Preschool Year. *School Psychology Review*, 2010, 39(1): 1078-1079.

以往研究中,关于师幼互动质量的测评多采用教师自我报告法,但教师评定大多依据经验,比较笼统,不够准确和客观,评价的结果难免存在较大的主观成分,且不同的教师对评价项目的理解不一致,难以客观地反映儿童的学习品质,信度难以保证。这种报告方式主观性较强,非教师实施的客观行为,影响研究结果的真实性和可靠性。国内对于学前儿童学习品质的研究多采用现场观察,但很少提及观察者的评分一致性信度,观察者评分的主观性会直接影响研究结果。

4.培养研究较为薄弱

国内少数学者尝试了从实践角度开展儿童学习品质培养训练,但训练方案的设计理论基础不足,训练方案重理论指导,轻实践和技能培训,尤其鲜有适用于教师教学实践中可以直接学习和借鉴的实操性技能,培训的近期效果明显,远期效果差,且训练方案缺乏层次性、连贯性和系统性。

因此,本研究将在深入探究师幼互动质量发展现状和学前儿童学习品质发展特点的基础上,探索“师幼互动质量”与学前儿童学习品质的关系,采用个别施测和现场观察相结合的方法,通过设计一套行之有效的师幼互动质量提升的教育干预方案,以此促进学前儿童学习品质的发展,提高学前教育质量。

二、研究思路

本论文共分为八章。主要为绪论,文献综述,四个实证研究,总讨论与教育建议,研究的创新、不足和展望。

第一章,绪论。主要介绍了研究缘起、研究思路、研究内容与研究难点、研究意义几个方面。

第二章,文献综述。共分为四部分内容。首先,对论文涉及的核心概念进行清晰的界定。其次,围绕师幼互动的相关研究、学习品质的相关研究、师幼互动质量与学前儿童学习品质的关系研究三个方面进行了文献综述,在此基础上指出了我国师幼互动质量及其学前儿童学习品质的相关研究存在的问题,提出了具体的研究建议。

第三章至第六章,为论文的主体部分,共分四个研究。研究一测查学前期师幼互动质量现状,在这个研究中,采用 CLASS 课堂互动评估系统作为测评工具,对幼儿教师的师幼互动情况进行录像观察,通过对视频进行编码,了解师幼互动质量现状。研究二是对测评教师所带班级学前儿童的学习品质进行测查,采用个别施测和现场观察相结合的方式,了解各年龄段学前儿童学习品质的发展特点。基于研究一和研究二的研究结果,进行了研究三。在研究三中,利用线性回归统计方法,探索师幼互动质量与学前儿童学习品质两个变量间的关系。在明确二者关系的前提下,设计了研究四。在研究四中,根据研究一和研究二关于教师师幼互动质量和学前儿童学习品质发展的研究结果,结合 CLASS 课堂互动评估系统

的框架性内容和学前儿童学习品质的结构要素,设计基于师幼互动质量现状和学前儿童学习品质特点的系列干预课程,通过提升师幼互动质量,促进学前儿童学习品质的发展,提高学前教育质量。为清楚了解本研究总体设计思路,将其内容用图 2 表示出来:

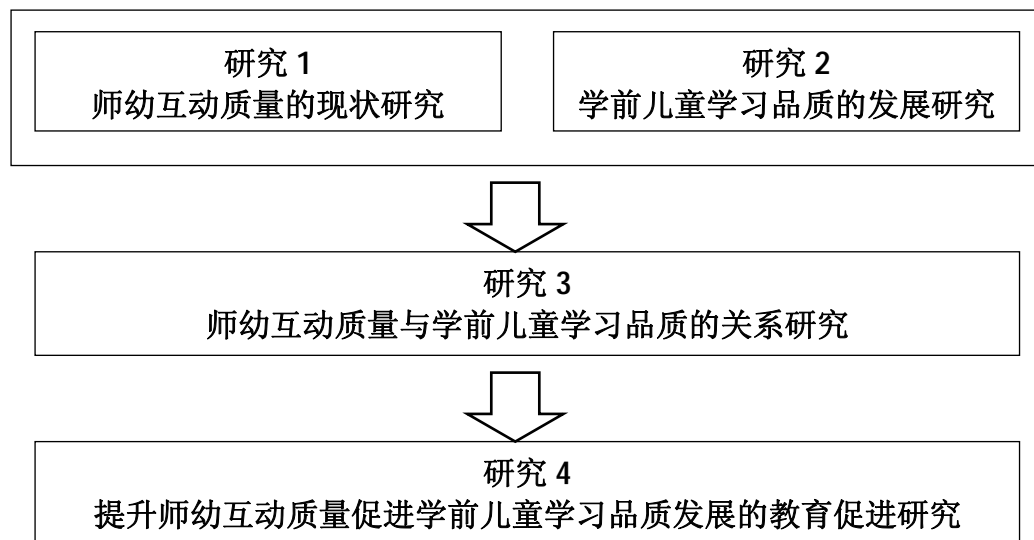


图 2 研究整体设计思路

第七章,总讨论及教育建议。研究总结了师幼互动质量和学前儿童学习品质培养现存的主要问题,从高质量、持续师幼互动的匮乏和不足,教师对学习品质的理解与认识不足以及知识与能力的欠缺等方面,深入剖析了造成这种现状的主要原因。在此基础上,提出教师有关互动的观念、知识和技能是提升师幼互动质量的核心。最后,本文从教育主管部门政策制定、教师培训课程开发、幼儿教育实践的具体做法三个角度提出了相应的教育建议。

第八章,研究的创新、局限与展望。从研究的价值取向上、研究对象的选择上、研究方法的采用上,研究工具的选用上提出了论文的创新之处;从被试的代表性和被试数量、缺少对学前儿童学习品质的发展的深入分析方面提出了本研究的主要局限;从学前品质理论模型的构建、测评工具的编制、发展常模的建立,师幼互动质量提升资源包的创新等方面提出了未来研究展望。

三、研究内容与研究难点

(一) 研究内容

第一,幼儿教师的师幼互动质量现状测评。使用 CLASS 课堂互动评估系统作为观察工具,了解师幼互动质量在情感支持、课堂组织和教学支持上的质量水平,比较在不同班级水平、活动内容、活动类型上师幼互动质量的差异,了解长春市民办幼儿园师幼互动现状及现存问题,并找出问题的主要原因。

第二,学前儿童学习品质的年龄特点及发展情况测查。通过学前儿童学习品

质测查、现场观察和问卷调查,比较学习品质各维度在性别、年龄上的差异,来探讨学前儿童学习品质的年龄特点、影响因素和发展趋势。

第三,学前儿童学习品质与师幼互动质量的关系研究。通过对师幼互动质量及其包含的3大领域、10大维度、42个行为指标与学习品质及其包含的五个维度进行相关分析,系统而全面地了解二者之间的关系,为研究四开展学前儿童学习品质的干预研究提供理论支持。

第四,师幼互动质量提升促进学前儿童学习品质发展的教育干预研究。师幼互动质量提升干预课程内容包括两部分,即师幼互动相关理念、知识和技能培训以及基于学前儿童学习品质有关理念、知识和实践的师幼互动策略。通过研究得出师幼互动质量和学前儿童学习品质在干预前后的差异水平,在系列培训过程中,通过定期对儿童学习品质进行现场观察,及时了解培训课程的干预效果,通过及时修正和调整干预方案,达到促进学前儿童学习品质的目的。

(二) 研究难点

第一,了解教师在班级自然状态下的师幼互动现状,需要在观察中尽量排除主试干扰,避免被观察教师会因为主试在场而出现的掩饰行为。

第二,在干预课程设计上,课程内容包括理念、知识和实践技能三方面,如何在CLASS框架体系下,针对教师师幼互动的现状和学前儿童学习品质发展特点,设计理论依据充分、切实可行、可操作性强的干预课程,实现教师在理念上转变,在知识上丰富,在实践技能上提高,这是本研究的难点,也是对以往相关研究的突破。

四、研究意义

(一) 理论意义

1.初步尝试研究我国学前儿童学习品质和师幼互动质量现状,以期通过对学前儿童学习品质的现状测查,了解学前儿童学习品质的年龄特点,通过考察师幼互动质量对学前儿童学习品质的影响,在一定程度上丰富学前儿童学习品质的研究成果。

2.拓宽了我国师幼互动质量提升的实证研究领域,为教师专业发展研究提出了有意义的新视角。本研究通过系统的教育干预实验,探索提升师幼互动质量的有效路径,并通过学前儿童学习品质测评进一步检验干预课程的成效,不仅确保了学前教育的高质量,更促进了教师的专业发展。干预方案的制定及干预过程中形成的课程资源,也可为教师职前培养和职后培训提供理论支持。

(二) 实践意义

1.本研究对学前儿童学习品质和师幼互动现状以及相关因素的考察结果，能在一定程度上引起相关部门对学前儿童学习品质培养和低水平师幼互动质量的重视，为教育主管部门制定相关政策提高教育质量，提供一定的实证参考。

2.通过探索和总结师幼互动质量提升和学前儿童学习品质培养的相关路径，并提供可操作性的实践指导，提高教师对学前儿童学习品质重要性的认识，为推动幼儿园课程改革，做好学前儿童学习品质入学准备提供有价值的参考。

第二章 文献综述

一、概念界定

(一) 师幼互动的定义

为了明晰师幼互动的内涵，需先了解互动的定义。“互”意指交替，相互，“动”意指使起作用或变化，使感情起变化。将二者结合起来，“互动”就是指一种相互使彼此发生作用或变化的过程。互动最初作为社会学的基本概念，在社会生活的各方面应用广泛。1908年，德国社会学家斯迈尔（Simmel）在其著作《社会学》中曾使用“社会互动（social interaction）”这一术语。德国社会学家马克思·韦伯也是较早强调“互动（interaction）”的学者之一。社会学家应用“互动”这一概念来解释社会学现象，逐步形成了具有完整体系的“社会互动理论”。该理论认为，互动是指人与人之间的心理交互作用或行为的相互影响，是一个人的行为引起另一个人的行为或改变其价值观的任何过程^①。人们在这一互动过程中习得了各种心理交互和行为交互的意义与象征符号，从而使得人类独有的思维能力得以运用，同时在不同的情境中，人们依据其对不同情境的解读，来不断修正或改变互动过程中的各种交互意义与象征符号。社会互动理论强调教育教学活动中的互动，主要是学生、教师、教学活动和学习任务间的相互作用，且将这种相互作用视作教学的灵魂。

关于师幼互动（Teacher-child interactions）的概念，由于国内外学者所持视角不同，因此，不同学者的表述方式有所不同，具有代表性的定义见表1。

表1 国内外学者/课程对师幼互动的定义

学者/课程	师幼互动定义
刘晶波（1998）	即教师和幼儿之间发生的人际互动，具体指发生在幼儿园内部的、贯穿于幼儿一日生活中的幼儿园教师与幼儿之间的相互作用、相互影响的行为和过程 ^② 。
吴康宁（1999）	师生互动就是一个包括发生在多种情境中，包含多种不同形式、不同内容的互动体系 ^③ 。
卢乐珍（1999）	指幼儿教师与幼儿之间相互作用、相互影响的行为及其动态过程，它贯穿于幼儿一日生活的各个环节，是幼儿园各项教育目标得以实现的重要保证，是促进幼儿全面发展的关键性因素，也是教师内在的教育观念（包括

^①章人英.社会学辞典[M].上海:上海辞书出版社,1992:151.

^②刘晶波.师幼互动的总体特征及其功能[J].学前教育,1998(11):4-5.

^③吴康宁.课堂教学社会学[M].南京:南京师范大学出版社,1999:192-202.

	教育观、儿童观、人才观、发展观），教育能力和外显教育手段、教育行为相结合的综合表现 ^① 。
秦元东（2000）	在幼儿园一日生活各环节中，教师与学前儿童之间以师生接触为基础的双向人际交流，是一个包括发生在多种场景中的，具有多种形式、多种内容的互动体系 ^② 。
柳卫东，左瑞勇（2004）	在幼儿园一日生活各环节中教师与幼儿之间以师生接触为基础的双向人际交流 ^③ 。
黄娟娟（2009）	在幼儿园一日生活各环节中，教师与幼儿之间发生的各种性质、形式、程度的心理交互作用或行为的相互影响 ^④ 。
Hamre, et al. (2012)	教师与幼儿在一日生活各环节中相互的反复交流，本质上包括社会和教育交流 ^⑤ 。
High/Scope 课程	成人在与幼儿游戏或交流中所表现出的语言或非语言的行为 ^⑥ 。

综合以上关于师幼互动的定义，将师幼互动的的基本内涵概括为以下四个方面：一是师幼互动发生在幼儿园一日生活的各环节；二是师幼互动是教师与幼儿之间的双向人际交流，教师与幼儿均为互动的主体；三是师幼互动的过程是师幼双方相互作用，相互影响的动态过程；四是师幼互动的结果是通过互动的双向反馈，师幼双方都可能在行为和心理上发生一定的改变。因此，本研究采用刘晶波（1998）关于“师幼互动”的定义。

（二）质量的定义

随着科学技术的进步和社会经济的不断发展，有关质量的定义也在不断完善和深化，人们对于质量概念的认识也在不断改变。美国的质量管理专家朱兰（J.M.Juran）从顾客角度出发，指出产品质量就是产品的适用性。克罗斯比（P.B.Crosby）从生产者的角度出发，将质量定义为“产品符合规定要求的程度”；德鲁克（Drucker）指出质量就是满足需要。在本研究中质量不是一个固定不变的概念，它是变化的、动态的、发展的；它随着时间以及师幼互动主体的变化同而不同。

（三）学习品质的定义

学习品质相对于儿童早期学习与发展的其他领域因其包括的内容广而杂，学

^①卢乐珍.关于“师幼互动”的认识[J].早期教育,1999(4):28-29.

^②秦元东.师幼互动过程的探析与启示[J].学前教育教育,2000(7):23-25.

^③柳卫东,左瑞勇.师幼互动的理论基础与实践背景[J].学前教育研究,200(7-8):35-37

^④黄娟娟.师幼互动类型及成因的社会学分析研究——基于上海 50 所幼儿园中师幼互动的观察分析[J].教育研究,2009(7):59-61.

^⑤ Hamre, Pianta, Burchinal, et al. A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice[J]. American Educational Research Journal, 2012(1) :88 -123.

^⑥廖丽英.高瞻课程中的师幼互动[J].早期教育,2011(1):44-45.

习品质尚没有唯一、公认的界定。NEGP 目标规划小组认为学习品质是一个涵盖了学习态度、学习习惯和学习风格三大特征的综合术语 (Kagan et al.,1995)。然而,也有一些可以描述这些品质特征的其他术语,如学习力 (Learning Power)、学习倾向 (Learning Dispositions)、学习行为 (Leaning Behaviors)、学习的相关技能 (Learning-related Skills),这些不同的术语与学习品质有着密切的联系,如梵图佐 (Fantozzo) 用学习行为 (Leaning Behaviors) 表述儿童参与学习活动的方式,更加强调那些可以观测的、外显的学习行为。国内学者对 Approaches to learning/ Approaches toward learning 的翻译也不相同,如马方圆 (2007) 将其翻译为学习方式,庞维国 (2010) 将其翻译为学习方法,但有些研究中的“学习方式 (Leaning style)”多表现为某种学习风格或偏好,与学习品质包含的内容存在较大偏差。因此,本研究更认同“学习品质”这一表达方式,与我国《指南》中提及的学习品质表述一致,下表将对学习品质的内涵及维度做一个梳理,具体内容见表 3。

表 3 国内外有关学习品质的内涵及维度

学者/学习标准	内涵或结构要素
Kagan, Sharon Lynn	学习品质指在不同的学习任务中个体使用的独特方式。包括对新任务和挑战的好奇心,主动性、对任务的坚持性和注意,解释和反思,想象力与创造力以及认知风格五个维度 ^① 。
Cassidy S.	在不同的学习任务中个体使用的独特方式 ^② 。
NEGP	学习习惯、学习态度、学习模式、学习情景中执行方式和过程的独特风格 ^③ 。
Luo B., Wilson R. C. & Hancock E. R.	包括好奇心、坚持性、灵活性、创造力、对挑战的表现、主动性和自我定向 ^④ 。
Marilou Hyson	学习品质包括:情感/动机维度和行动/行为维度,前者指向对学习的热情,包含兴趣、快乐和学习动机三要素,后者指向学习中的投入,包括专注、坚持、灵活和自我调节四要素 ^⑤ 。
McDermott	包括灵活性、反思、问题解决策略、敏感性、坚持性、对新异刺激和错误的反应、学习动机和学习态度 ^⑥ 。

^①Kagan, S.L, Moore E, et al. Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary. Report of the National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1995, 278-289.

^② Cassidy S. Learning styles: An overview of theories, models, and measures[J]. Educational Psychology, 2004, 24(4): 67-71.

^③ J' Lene G, Daryl B G. Examination of a structured problem-solving flexibility task for assessing approaches to learning in young children: Relation to teacher ratings and children's achievement[J]. Applied Developmental Psychology, 2005, 26: 69-84.

^④ Luo B, Wilson R C, Hancock E R. A spectral approach to learning structural variations in graphs[J]. Pattern Recognition, 2006, 39, 1188-1198.

^⑤ Marilou Hyson 著, 霍力岩, 房阳洋, 孙蕾蕾译. 热情投入的主动学习者[M]. 北京: 教育科学出版社, 2016.

^⑥ McDermott, P. A., Leigh, N. M. & Perry, M. A.. Development and validation of the preschool learning behaviors

美国华盛顿州《早期儿童学习标准》	学习品质指能反映儿童自己以多种方式进行学习的倾向、性情、态度、习惯、风格等 ^① 。
陈杰琦等	
Jie-Qi Chen, Ann Masur and Gillian McNamee	学习品质包括主动参与、注意力、计划性、目标意识、问题解决灵活性 ^② 。
3-6岁儿童学习与发展指南	主要指学习态度、行为习惯、方法等与学习密切相关的基本素质，是在幼儿期开始出现与发展，并对学前儿童现在与将来的学习都具有重要影响的基本素质。包含好奇心和学习兴趣、积极主动、认真专注、不怕困难、敢于探究和尝试、乐于想象和创造 ^③ 。
鄢超云	学习品质通常包括与学习有关的倾向、态度、习惯、风格、特质等。包含好奇与兴趣、主动性、坚持与注意、创造与发明以及反思与解释五大维度 ^④ 。
曹正善	学习品质是儿童在学习活动中形成和发展，并在其中表现出来的相对稳定的特征和特性 ^⑤ 。
徐晶晶	能反映儿童自己以多种方式进行学习的倾向、态度、习惯、风格等 ^⑥ 。
彭贤智	在学习活动中形成，并在其中表现出来的，影响学习效果的稳定的心理倾向和特征 ^⑦ 。
李芳雪	与学习密切相关的学习态度、行为习惯等基础素养，它萌芽于幼儿期，在学前儿童现在与未来的学习发展中起着至关重要的作用 ^⑧ 。

从上表中可以看出，关于学习品质的定义和包含的维度虽然不统一，但将其归纳起来，有一个共通的认识，即学习品质是儿童在学习活动中表现出来的独特的心理特征。本研究将学习品质界定为，在学习活动中表现出来，对学前儿童现在与将来的学习有重要影响的独特的心理特征，主要包括问题解决灵活性、能力动机、注意或坚持、学习态度和社会性五个方面。

二、有关师幼互动的研究

有关师幼互动的研究最早始于 20 世纪 20 年代，主要经历了 4 个研究阶段，

scale[J].Psychology in the schools, 2002,39(4), 353-365.

^① Early Learning and Development Benchmarks.[S]Washington State,2005:79.

^② Jie-Qi Chen, Ann Masur and Gillian McNamee .Young children’s approaches to learning: a sociocultural perspective.[J]. Early Child Development and Care, 2011, 178(8),1137-1152.

^③李季涓,冯晓霞.《3-6岁儿童学习与发展指南》解读[M].北京:人民教育出版社,2013.39-41.

^④鄢超云.学习品质:美国儿童入学准备的一个新领域[J].学前教育研究, 2009 (4):9-12.

^⑤曹正善.论学习品质 [J].集美大学学报,2001,4:16-20.

^⑥徐晶晶.学习品质对 5-6 岁儿童早期数学能力的影响研究[D]:[硕士学位论文].上海:华东师范大学,2014.

^⑦彭贤智.对学习品质的结构与培养策略的研究[J].唐山师范学院学报,2001,1:20.

^⑧李芳雪.大班学前儿童学习品质与家庭文化资本的关系研究[D]:[硕士学位论文].天津:天津师范大学,2015.

20 世纪 20-40 年代是国外师幼互动研究的开拓期,研究主要集中在师幼互动的界定和影响因素等方面。50-60 年代师幼互动的研究主要集中在师幼对话,特别是语言互动的定量研究方面。20 世纪 70 年代以后,国外有关师幼互动的研究逐渐增多,更多关注课堂中师幼互动的过程,多属于定性研究。20 世纪 80 年代末特别是 90 年代以来,师幼互动日益受到我国研究者的关注,该领域的相关研究也已成为重要的研究课题,取得了丰富的研究成果。其研究主要集中在师幼互动的定义、师幼互动评估工具、基于 CLASS 的师幼互动质量现状研究、师幼互动质量的影响因素、师幼互动质量的提升研究等方面。

(一) 师幼互动评估工具

1. 国内外师幼互动评估工具的使用

师幼互动是幼儿园学习生活影响儿童发展的主要方式,被认为是评价学前教育质量最重要的过程性指标之一^①。皮安塔等人(Pianta et al.,2009)研究证据表明,学前教育项目影响儿童发展最突出的方面是教师和儿童互动的质量^②。自 20 世纪中期以来国际学前教育质量研究发展迅猛,一大批以评价师幼互动为主的学前教育质量评估工具应运而生。

国外评估师幼互动质量的工具主要有师生关系量表(Student-Teacher Relationship Scale, STRS)、勒文学前儿童参与量表(The Leuven Involvement Scale for Young Children, LIS-YC)、弗兰德斯互动分析系统(Flander's Interaction Analysis Categories System, FLAS)、课堂实践问卷(The Classroom Practices Inventory, CPI)、早期教育环境评价量表(Early Childhood Environment Rating Scale-Revision, ECERS-R)、巴雷—莱纳关系问卷(Barrett-Lennard Relationship Inventory, BLRI)、儿童照看者互动量表(Child Caregiver Interaction Scale, CCIS)、学前儿童教室观察测评(Early Childhood Classroom Environment Observation Measure, ECCOM)、布拉斐—古德双向观察系统(Brophy-Good Dyadic Interaction System)和课堂互动评估系统(Classroom Assessment Scoring System, CLASS)等。

我国评估师幼互动质量的工具主要有幼儿园教育环境质量评价量表(刘焱等,2008)、师幼互动过程中的幼儿教师身势语观察表(刘欢欢,2013)、幼儿园教学观察表(黄晓婷,2013)、《幼儿园教育质量评价手册》之工具六一师幼互动观察工具(中央教育科学研究所学前教育研究室,2009)等^③。在国内外的这些评估工具中,有些工具既对学前教育的结构质量进行评估,又对过程质量进

^① La Paro, K. M.,Pianta, et al. The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year[J]. The Elementary School Journal, 2004.409-426.

^② Pianta, R. C., B. K. et al. Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students[J]. New Directions for Youth Development,2009,(121):33-46.

^③中央教育科学研究所学前教育研究室.幼儿园教育质量评价手册[M].北京:教育科学出版社,2009:165.

行评估,如 ECERS-R 和 CCOM。有些工具重视评估过程质量,如 FLAS 和 CLASS。

但上述评估工具在不同方面都存在一定的缺陷和不足,如弗兰德斯互动分析系统(FLAS)作为一种结构性的、定量的课堂行为分析工具,仅对课堂内的师生语言行为进行互动分析;师生关系量表(STRS)所适用的年龄群体不够明确;勒文学前儿童参与量表(LIS-YC)仅对班级中儿童的参与行为进行评价;儿童照看者互动量表(CCIS)仅对班级中教师的互动行为进行评价;巴雷一莱纳关系问卷(BLRI)没有得到有效的验证;我国师幼互动过程中的幼儿教师身势语观察表仅对教师的身势语进行评价等。而课堂互动评估系统(CLASS)作为幼儿园班级课堂教学质量评价的主流工具,近年来已被国内外学者最为广泛的应用(Ishimine et al.,2014)^①,且被用于各国国家性质的教学质量评价项目中(Pianta, 2012; Salminen et al., 2012)^②。

2.美国课堂互动评估系统

弗吉尼亚大学学者罗伯特·皮安塔(Robert Pianta)带领其团队研发的课堂互动评估系统(Classroom Assessment Scoring System, CLASS),主要通过观察学前课堂环境中的师幼互动情况来评估学前教育质量,是全球学前教育领域广泛使用和认可的有效观察评价工具,自2008年研发以来,被美国学前教育机构运用于教育质量评估、教师培训项目和教师职业发展等方面^③。

(1) 基本内容

该系统的理论基础是基于“儿童与成人的互动是儿童发展与学习的主要机制”^④,也基于美国国家儿童健康和人类发展研究院(早期养育研究)与国家早期发展和学习中心(多州学前研究)对4000多个班级的观察。有关班级和家庭环境的大量观察研究表明,儿童的学习与发展在很大程度上源于他们与成人和同龄人的互动(e.g., Brophy, 1999; Brophy & Good, 1986; Eccles & Roeser, 1999; Gage, 1978; Pressley et al., 2003; Soar & Soar, 1979)。基于这些研究成果,2007年,哈姆雷和皮安塔(Hamre & Pianta)从教育学、心理学文献中的早期理论和实践研究出发,构建了课堂互动的总体框架。课堂互动评估系统主要包括情感支持(Emotional Support)、课堂组织(Classroom Organization)和教育支持(Instructional Support)三大领域,共包括十个维度和42个行为指标,建立了师幼互动质量的多层次评估框架(见图1)。

^① Ishimine, K. Assessing Quality in Early Childhood Education and Care[J]. European Journal of Education, 2009(2):272-290.

^② Pianta, R. C. (2012). Implementing Observation Protocols: Lessons for K-12 Education from the Field of Early Childhood. Center for American Progress, 2012(2):212-219.

^③ Pianta, R. C., La Paro, K. et al. Classroom Assessment Scoring System (CLASS)[M]. Baltimore: Paul H. Brookes, 2008(1):72-90.

^④ Pianta, R. C. Implementing Observation Protocols: Lessons for K-12 Education from the Field of Early Childhood[M]. Center for American Progress. Washington, 2012(2):162-169.

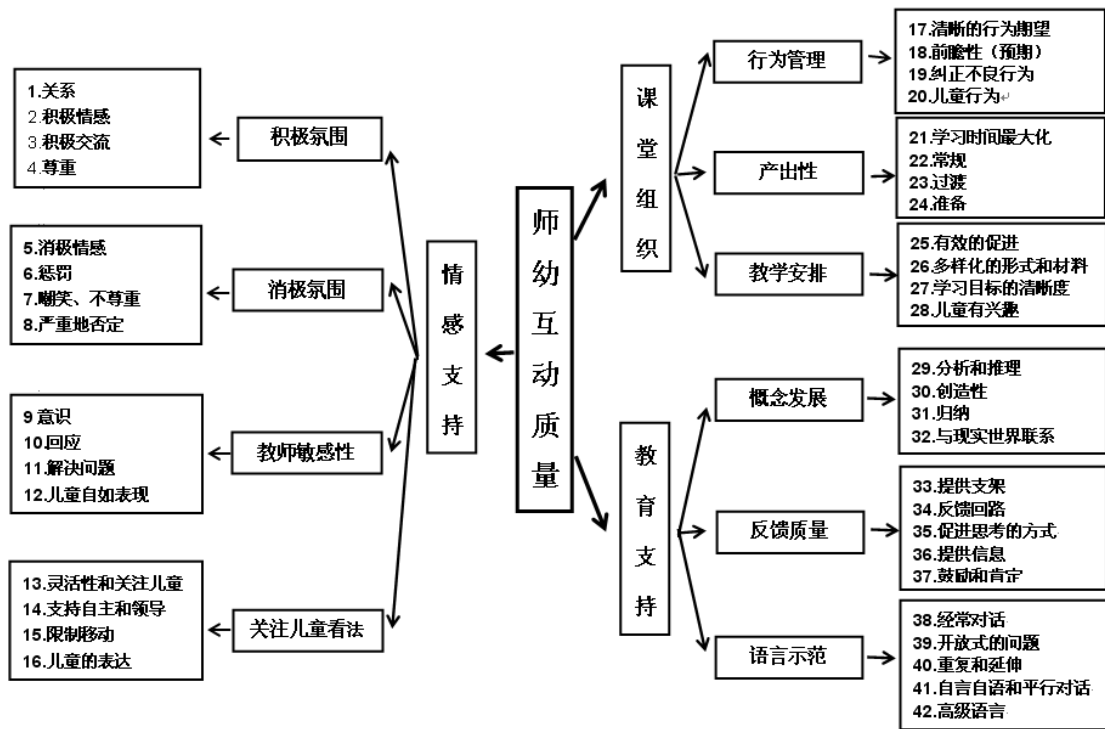


图 1 课堂互动评估系统多层次框架体系

①情感支持领域

情感支持领域包括积极氛围、消极氛围、教师敏感性和关注儿童看法四个维度。该领域的理论基础主要有依恋理论和自我决定理论(Bowlby, 1969; Connell & Wellborn, 1991), 两种理论认为情感支持可以提高学生在教室的安全感, 这种安全感允许学生探索新奇事物、拓展经验、感受到自己与教师和学校的联结, 这种联结可以促进学习动机^①。同时该领域还源于已有的研究共识, 即儿童在童年早期得到教师的鼓励越多, 师生关系越融洽, 那么他越有可能在学业和社会性方面获得良好的发展^②。如, 在社会和情感领域, 儿童处在温暖, 敏感看护的儿童保育和幼儿园环境中, 明显的表现出积极的行为, 当儿童处在更多关注和自主支持教育环境中, 有更多对学校的积极感受, 表现出更多的动机, 更喜欢参与课堂活动^③。因此, 在高质量的师幼互动中, 教师对儿童的情感支持是至关重要的。

②课堂组织领域

课堂组织领域包括行为管理、产出性和教学安排。该领域的理论基础主要有自我调节学习理论、建构主义关于儿童参与学习的相关研究。首先, 在行为管理

^① Jason Downer, Terri J. Sabol, Bridget Hamre. Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes [J]. Early Education and Development, 2010, 21(5): 704.

^② Silver, R. B., Measelle, et al. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and teacher-child relationship during the school transition [J]. Journal of School Psychology, 2005(43): 39-60.

^③ Bridget K. Hamre, Robert C. Pianta, Margaret Burchinal Samuel Field, Jennifer LoCasale-Crouch Jason T. Downer A, Carollee Howes & Karen LaParo Catherine Scott-Little. A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice [J]. American Educational Research Journal, 2012, 49(1): 88-123.

维度,自我调节学习理论的操作观是斯金纳操作主义学习理论的延伸和发展,该观点认为学生的自我调节学习行为是一种操作性行为,学习行为与环境密切相连,二者相互影响和制约,外界的正强化易导致行为产生,如教师对学生的鼓励和表扬,可以提高学生同类行为再次出现的概率。厄利等人(Early et al.,2010)研究证明,儿童自我调节学习能力的表现和发展很大程度上依赖于教室环境的质量^①。儿童自我调节能力的发展能够确保其行为、时间、注意力得到很好的管理(Emmer & Stough, 2001)^②。其次,关于产出性维度(最大化的利用教学时间)的研究证实,儿童学习时更持续地处于丰富的教学活动中是很重要的,因为学龄前儿童平均每天要花44%的时间在无教学指导的活动中,如排队洗手或吃东西^③。最后,在教育学习安排维度,课堂评估互动系统基于建构主义的观点,并通过大量的教育实践证明:当教师提供丰富的材料和高质量的学习安排时,儿童能够积极主动学习并建构自己的知识经验。

③教育支持领域

教育支持领域包括概念发展、反馈质量和语言示范。该领域的理论基础是支架式学习理论(Scaffolding Learning Theory)以及儿童认知和语言发展的相关理论与实证研究。支架式学习理论认为,当成人提供给儿童更多的表现机会,提供足够的支持来提高学生的学习能力时,儿童的认知能力才有可能发展。同时,刘晶波(1998)研究证明,成人为儿童提供机会的多少直接影响儿童元认知技能的发展,这些机会主要包括儿童表达已有元认知技能的机会或者是为更加复杂的认知技能提供支架的机会^④。教育支持领域不关注课程内容或具体学习活动,直接关注的是教师在语言和读写教学活动中进行的有效互动,进而影响和促进儿童认知和语言发展的能力^⑤。如“课堂提问”这样的互动环节,教师通过有效提问引导儿童解决问题、使用高级思维、将已有知识运用于新的情境并迁移到现实生活中来,达到儿童问题解决、思维、语言等方面发展的多重目的^⑥。

(2) 使用与实施

①评估方法

为了反映常态下较为真实的托幼机构师幼互动水平,课堂互动评估系统运用现场观察或录像观察的形式评估教师的师幼互动行为,观察者可以对托幼机构中

^① Early, D., Iruka, et al. How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms[J]. Early Childhood Research Quarterly, 2010(25):177-193.

^② Jason Downer, Terri J. Sabol & Bridget Hamre. Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. Early Education and Development [J]. 2010,21(5):704.

^③ 韩春红,周兢. 课堂互动评估系统评介及应用展望[J]. 全球教育展望, 2013,(11):29-38.

^④ 刘晶波. 师幼互动的总体特征及其功能[J]. 学前教育, 1998,(11):4-5.

^⑤ La Paro, K. M., Pianta, et al. The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year[J]. The Elementary School Journal, 2004:409-426.

^⑥ Jason Downer, Terri J. Sabol & Bridget Hamre. Teacher-Child Interactions in the Classroom: Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children's Developmental Outcomes. Early Education and Development [J]. 2010,21(5):704.

学前儿童一日生活的各个环节进行观察，但在观察期间，观察者不参与班级的任何活动，以避免对班级活动产生干扰。现场观察以 30 分钟作为一个观察单位（observation unit），每位教师的师幼互动行为观察应不少于 4 个观察单位；录像观察以 20 分钟作为一个观察单位，每位教师的师幼互动行为观察应不少于 6 个观察单位，计时采用观察记录单（observation list）记录各指标分数，通过计算各观察单位师幼互动得分的平均数来反映教师的师幼互动水平。

②评分标准

该系统建立了科学、客观的评分标准，采用七点式计分方式，共分为三个等级分数，即低级（1-2 分）、中级（3-5 分）和高级（6-7 分）。课堂互动评估系统分为领域、维度、指标三个层级，各层级均按照这样的分数级别评分，先将维度下各指标体系得分的分值相加，求得平均数，即为该维度的得分，再将各维度的得分相加求得平均数即为该领域的得分。如以情感支持领域为例，其包括的积极氛围、消极氛围、教师敏感性和关注儿童看法四个维度得分的均值即为情感支持领域的得分，其中该领域中的“积极氛围”维度包括的师生关系、积极情感、积极交流和尊重儿童四个指标得分的均值即为积极氛围维度的得分。但在计分过程中尤其需要注意的是，课堂互动评估系统的所有维度均正向计分，只有情感支持领域的消极氛围维度做反向计分，具体计分方法为 8 减去消极氛围维度的平均分，如消极氛围维度的平均分为 1.67 分，那么该维度的最终得分应该为 $8-1.67=6.33$ 分^①。

③质量控制

CLASS 的现场观察或录像观察需要一定的人力资源，尤其录像观察需要对大量的视频进行编码评分，这项工作是在组建团队的前提下完成的。为了实现评分标准的准确性和一致性，课堂互动评估系统制定了严格的质量保障体系，即从评分者培训及评分者信度两方面进行控制，确保评分者评分与标准答案间达到 80% 以上的一致性信度。评分者（Coder）需通过学习标准化培训材料，经过严格的视频观察测试才可取得相应资质。具体做法是，评分者参加为期两天的 CLASS 培训，至少观察五段视频录像并对其进行评分，见习人员需达到 60%-100% 之间的评分一致性，评分者平均应达到 84% 左右的评分一致性。没有通过第一次测试的人员为其提供第二次培训机会，经过新一轮的重新培训，评分者一致性水平达标的评分者可成为正式测评员，但未通过第二次测试者将被安排负责其他工作。在整个数据编码期间，所有的测评员每周均需参加一次评估项目进展和编码客观性的会议，讨论数据编码过程中存在的问题，经过对视频的二次编码，达到较高的评分者一致性水平^②。

^① Pianta, R. C., La Paro, K. et al. Classroom Assessment Scoring System (CLASS)[M]. Baltimore: Paul H. Brookes, 2008(1):72-90.

^② Robert C. Pianta, Margaret Burchinal. A cross-lag analysis of longitudinal associations between preschool

CLASS 作为测量和评价师幼互动的国际化学前教育质量评价工具，它的独特之处主要体现在两个方面：首先，CLASS 的框架体系不但能够应用于婴儿教养机构、幼儿园、学前班等班级环境，也能够应用于中学这样的班级环境（Cash & Hamre, 2013），在美国 QRIS（Quality Rating and Improvement Systems）和开端计划（Head Start）等国家级重大研究项目中广泛应用，该评价工具也被德国、澳大利亚、芬兰、葡萄牙、泰国、中国等多个国家的研究者使用，应用范围极为广泛。另外，CLASS 可以准确评价师幼互动质量，从测评数据中找出师幼互动存在的问题，分析问题产生的原因，为教师培训提供合理化方案，达到提高教师专业化水平，促进儿童发展的目的。自 2008 年以来，该系统经常被应用于评估培训干预后师幼互动行为的变化情况，且在美国被广泛应用于教师评估系统和学前儿童师资培训课程的开发等方面^①。

（3）美国课堂互动评估系统的修订

CLASS 作为一种国际化学前教育质量评价工具，从工具的信效度和使用频率来看，CLASS 较其他已开发的研究工具而言具有较高的认同度，但心理学的研究要求，除美国以外的早期教育环境均需测查工具的结构效度，所以，我国学者对该工具进行了修订。近年来，我国基于 CLASS 课堂互动评估工具的相关研究逐渐增多（韩春红,周兢,2013），邓小平、孙晓娟（2013）根据我国幼儿园师幼互动实际情况对 CLASS 进行了修订，结果表明修订后的 CLASS 课堂互动评估系统达到了较好的评分者一致性信度和组合信度，通过验证性因素分析表明，修订后的 CLASS 结构模型的拟合度指标达到要求，具有较好的结构效度^②。由此，我们更为坚信，作为有效评价学前教育质量的工具，CLASS 能够准确评估我国的师幼互动质量。

（二）基于 CLASS 的师幼互动质量现状研究

近年来，国内外基于 CLASS 工具来评估师幼互动质量的研究日趋增多，通过 CLASS 不仅能够展现不同文化背景下托幼机构师幼互动的总体质量，还能够清晰地了解各国师幼互动质量的总体现状。拉帕罗等人（La Paro et al.,2009）将师幼互动质量按 CLASS 各领域和各维度的原始得分划分为三个等级，低级质量为 1-2.49 分，中级质量为 2.5-5.49 分，高级质量为 5.5-7 分。

1. 国外师幼互动质量现状研究

哈姆雷等人（Hamre et al.,2007）对美国 1583 所托幼机构的师幼互动质量进行观察，研究表明，CLASS 包含的三大领域中，情感支持领域和课堂组织领域

teachers' instructional support identification skills and observed behavior[J].Early Childhood Research Quarterly, 2014,29:149.

^① Anne H. Cash , Robert C. Pianta. The Role of Scheduling in Observing Teacher-Child Interactions[J].School Psychology Review,2014,43(4):430.

^②孙晓娟. 课堂评估编码系统修订之研究[D]. [硕士学位论文].长春:东北师范大学,2013.

均处于中高质量水平,但情感支持领域质量最高,课堂组织领域次之,教学支持领域最低,处于低级质量水平^①。

沃格尔等人(Vogel et al.,2010)在美国洛杉矶调查了97所托幼机构的师幼互动质量。研究发现,所有托幼机构师幼互动的情感支持领域处于中高质量水平,其中,高质量水平占54.1%,中等质量水平占45.9%;课堂组织领域多数机构处于中等质量水平,占总机构数量的72.6%,高质量水平和低质量水平分别占机构数量的26.7%和0.7%;教学支持领域得分最低,处于中低质量水平,其中,低质量水平的机构占一半以上,达到总机构数量的64.3%。

戴妮等人(Denny et al.,2012)使用CLASS、ECERS-R等评估工具,对美国田纳西州114所托幼机构的师幼互动质量进行考察,结果表明:CLASS情感支持领域得分最高,平均分为5.3分;课堂组织领域次之,平均分为4.7分;教学支持领域最低,平均分为1.5分;此研究结论与哈姆雷等人(Hamre et al.,2007)的研究结论一致^②。

洛凯赛·克劳奇等人(LoCasale-Crouch et al.,2007)采用聚类分析法对676个学前班的师幼互动质量进行研究,结果表明中等质量教学支持和积极情感支持氛围类型的班级数量占班级总数的三分之一以上,低质量型的班级占班级总数的18.8%。情感支持、课堂组织和教学支持三大领域的平均分均达到中等或高质量的班级数量不足15%^③。

葡萄牙学者卡蒂玛(Cadima et al.,2009)对葡萄牙一年级64个班级的师生互动质量展开深入研究,结果显示,师生互动质量总分的平均分为3.92,其中情感支持、课堂组织和教学支持三个领域平均分分别为4.60、4.11和3.04,均处于中级质量水平,但教学支持领域得分最低^④。

芬兰学者帕卡瑞尼(Pakarinen et al.,2010)运用CLASS工具对49所幼儿园的班级师幼互动质量进行评估,研究发现:情感支持和课堂组织领域的师幼互动质量均处于中高质量水平,其包含的三个领域的平均分在4.74-5.31之间和4.89-5.67之间;教学支持领域处于中等质量水平,其包含的三个维度平均分在3.76-4.27之间,与美国的师幼互动质量相比得分较高^⑤。

芬兰学者塞尔米纳等人(Salminen et al.,2012)对49个学前班的师幼互动质量进行观察,总结了师幼互动质量的四种水平。第一种水平:情感支持和课堂组织

^① Hamre, B. K., Pianta, et al. Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. CAO, & K. Snow(Eds.), The new American elementary school[J]. Baltimore: Brookes,2007,12(2):78-96.

^② Denny, J. H., Hallam, et al. A multi-instrument examination of preschool classroom quality and the relationship between program, classroom and teacher characteristics. Early Education & Development, [J].2012,23(5):678-696.

^③ LoCasale-Crouch, J., Konold, et al. Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics[J]. Early Childhood Research Quarterly, 2007,22(1):3-17.

^④ Cadima, Leal, T., Burchinal, et al. The quality of teacher-student interactions: Associations with first grader's academic and behavioral outcomes[J]. Journal of School Psychology, 2010,48(6):457-482.

^⑤ Pakarinen, Lerkkanen, M. K., et al. A validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens[J]. Early Education and Development, 2010,21(1):95-124.

处于高质量水平,教学支持处于中等水平的高质量班级占 53%;第二种水平:情感支持和课堂组织处于中等水平,教学支持处于低质量水平的中等质量班级占 29%;第三种水平:与第二种水平相同,但情感支持领域平均分比第二种水平低 1 分,中等质量水平但情感支持水平较低的班级占 12%;第四种水平:情感支持、课堂组织和教学支持均处于低质量水平的低质量班级占 6%^①。

泰国学者尤多曼那(Udommana,2011)对曼谷市 12 所私立托幼机构 26 个班级的师幼互动质量进行观察,结果表明:师幼互动质量总分的平均分为 3.95,其中情感支持、课堂组织、教学支持三大领域的平均分分别为 4.95、4.56 和 2.63,即情感支持和课堂组织领域均为中等质量水平,教学支持领域为低质量水平。该研究虽然样本量有限,但在一定程度上能够反映泰国幼儿园班级师幼互动的质量现状^②。

德国学者(Antje von Suchodoletz,2014)运用 CLASS 观察工具对 26 所幼儿园的 63 个班级师幼互动质量进行研究,结果表明:情感支持和课堂组织领域处于中等质量水平,相比之下,教学支持的水平很低,尤其在早晨这一时间段的教学支持水平更低。此外,该研究还发现,情感支持在一日活动中的减少是由于较高的师幼比造成的^③。

综上所述,芬兰的师幼互动质量最高,美国、芬兰、泰国、葡萄牙、德国等国托幼机构的师幼互动质量均存在不均衡发展的现状,在 CLASS 工具包含的三大领域中,情感支持和课堂组织领域的得分相对较高,均优于教学支持领域。

2.我国师幼互动质量现状研究

近年来,我国以 CLASS 作为工具进行师幼互动质量的研究刚刚起步,但其研究数量逐年增多。曹高慧(2012)以杭州市两所幼儿园的 11 个语言教学活动为研究对象,对其师幼互动质量进行了探索,结果表明,在语言教学活动中,教师的师幼互动质量处于中等水平,情感支持领域得分较高,教学支持领域得分处于中等偏低水平^④。田芳(2012)对上海市 41 所幼儿园 161 名教师的师幼互动质量进行了现场观察,结果表明:情感支持、课堂组织、教学支持的平均分分别为 5.2 分、4.62 分和 3.9 分^⑤。刘畅(2012)比较了集体教学活动和区域活动两种不同情境下的师幼互动质量,结果发现:在不同领域的不同维度上师幼互动质量差异显著,尤其在概念发展、语言示范、反馈质量和教学安排四个维度上存在极其

^① Salminen,Lerkkanen, Poikkeus,et al. Observed classroom quality profiles of kindergarten classrooms in Finland [J]. Early Education & Development, 2012,23(5):654-677.

^② Udommana, P., Measuring Classroom Quality: Lessons Learned from Applying Western Measures in Thai Early Childhood Classrooms[J]. University of California, Los Angeles,2011,3(2):546-567.

^③ Antje von Suchodoletz ,Anika Fäsche.A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools[J].Early Childhood Research Quarterly ,29 (2014): 509-519.

^④曹高慧.幼儿园语言教学活动中的师幼互动状况——基于 CLASS 系统的研究视角[D]:[硕士学位论文]. 杭州:浙江师范大学,2012.

^⑤田芳.幼儿园半日活动情境下的师幼互动研究——基于课堂互动评估系统的观察分析[D]:[硕士学位论文]. 上海:华东师范大学,2012.

显著性差异^①。张文洁（2013）对新疆双语幼儿园集体教学活动中的师幼互动质量进行了研究，结果发现，集体教学活动中情感支持、课堂组织和教学支持三个领域的得分依次递减^②。韩春红（2014）对上海市4所二级园73名教师的半日活动进行了观察分析，考察师幼互动质量现状，结果表明，上海市二级园师幼互动质量处于中等水平，情感支持、课堂组织、教学支持的平均分分别为5.05分、4.55分和3.50分。情感支持领域得分最高，课堂组织领域次之，教学支持领域得分最低；学前儿童一日生活中不同活动形式的师幼互动质量差异显著^③。梁秋立（2015）对广西桂林市4所幼儿园12个班级的24名教师进行非参与式观察，结果显示：师幼互动质量的情感支持、教育支持领域总分处于中等偏低水平，班级管理领域处于中等水平^④。

我国研究者从不同情境、不同活动形式、不同园所性质等多角度研究师幼互动质量，研究结论与国外学者基本一致，即我国师幼互动质量的整体水平不高，但情感支持领域得分最高，教学支持领域得分最低。

（三）师幼互动质量的影响因素研究

国内外学者在热衷于运用CLASS研究师幼互动质量的同时，也在积极探求影响师幼互动质量的主要因素，以期从影响因素入手对师幼互动质量进行必要的调整和有效干预，以此不断提升师幼互动质量和水平。研究者们主要从教师特征和班级环境两个方面进行了探讨。

1. 教师特征

关于教师特征研究者们从教师的专业、学历、工作经验、教育背景等方面对师幼互动质量的影响因素进行了分析，但有关两者之间关系以及这些因素起作用的程度，还没有达成一致性的结论。康托斯等人（Kontos et al.,1995）以教师不同的学历水平作为研究变量，结果发现，具有本科学历水平的教师与本科学历以下教师相比，前者所教班级质量较高，且儿童的学业成绩好^⑤。瑞特和汉考克（Ritter & Hancock,2007）的研究发现：教师工作经验越丰富，对于班级规则的制定越明确，学前儿童自觉遵守班级规则的能力也越强。戴妮等人（Denny et al.,2012；Kelly & Camilli, 2007）分别采用实证研究和元分析的方法考察了教师的学前教育经历和班级教育质量间的关系，结果均表明，教师的学前教育经历是影响班级教育质量的主要因素。海勒等人（Heller et al.,2012）对美国托幼机构445名教师的师幼互动质量进行了研究，结果发现，具有高中以上学历水平的教

^①刘畅.两种教育情境下的师幼互动研究[D]:[硕士学位论文].上海:华东师范大学,2012.

^②张文洁.新疆双语幼儿园集体活动课堂互动质量的现状研究[D]:[硕士学位论文].上海:华东师范大学,2013.

^③韩春红.上海市二级幼儿园师幼互动质量研究[D]:[硕士学位论文].上海:华东师范大学,2015.

^④梁秋立.城乡幼儿园一日活动情境中的师幼互动研究——基于CLASS评估系统的观察分析[D]:[硕士学位论文].南宁:广西师范大学,2012.

^⑤ Cost, Quality and Child Outcomes Study Team. Cost quality and child outcomes in child care centers [R]. Denver: Department of Economics,Center for Research in Economic an Social Policy,1995.

师,其工作经验和师幼互动质量呈正相关,即教师的工作经验越丰富,班级师幼互动质量越高^①。为了进一步明确教师工作经验和班级管理质量之间的关系,田芳(2012)对上海市41所幼儿园161名教师的师幼互动质量进行现场观察,结果表明,师幼互动的质量既受到教师学历、职称、工作年限和学前儿童自身因素的影响,也受到幼儿园环境、家长、幼儿教师职业特点等客观因素的影响,且各因素间相互作用,相互影响^②。

以上研究均证明了教师特征与师幼互动质量之间的正相关,但仍有一些学者的研究得出了截然相反的结论。布莱恩特等人(Bryant et al.,1991)研究了托幼机构教师学历和班级教育质量间的关系,结果表明二者相关不显著。皮安塔等人(Pianta et al.,2005;Winton,2008;La Paro et al.,2009)研究发现,具有本科学历水平的教师并不一定能够提供高质量的教育教学,班级师幼互动质量的变化与教师的教育背景和教育经验无显著相关。厄尔利等人(Early et al.,2006)整合了美国已有大型研究项目中237个托幼机构师幼互动质量和800余名儿童的学业成绩作为数据来源,考察了教师的学历、专业、受教育年限、有无教师资格证书等学前教育经历与师幼互动质量、儿童学业水平间的关系,结果表明,所有自变量与因变量间没有任何相关^③。芬兰研究者塞尔米纳等人(Salminen et al.,2012)探讨了教师的学历水平和工作年限对师幼互动质量的影响,结果表明,教师的学历水平对师幼互动质量无显著影响,而教师的工作年限只与低质量类型的师幼互动具有一定的相关^④。韩春红(2014)对上海市4所二级园73名教师的半日活动进行影响因素分析,结果表明,年级特征对CLASS三大领域中的教学支持领域影响显著,教师特征对师幼互动质量无显著影响^⑤。基于以上的研究结论,研究者认为,如果仅仅通过提高或改善教师的学历水平、教师资格认定、相关学前教育专业学习背景等,并不能很好的提升教师专业化水平。因此,研究者建议学前教育相关政策的制定,应该深入研究能够促进教师专业发展水平的有效路径,为提高教师的师幼互动质量和儿童发展提供强有力的支撑。

2. 班级环境

关于班级环境,研究者们主要从班级规模、师幼比、物质环境质量、教师稳定性等方面对师幼互动质量的影响进行了探讨。汉密尔顿(Hamilton & Howes, 1992)等人以1-4岁班级儿童为研究对象,结果发现,班级教师更换的频率越

^① Heller, S. S., Rice, J., Boothe, A., & Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A., & Nagle, G. Social-Emotional Development, School Readiness, Teacher-Child Interactions, and Classroom Environment.[J]. Early Education & Development, 2012,23(6):919-944.

^②田芳.幼儿园半日活动情境下的师幼互动研究——基于课堂互动评估系统的观察分析[D]:[硕士学位论文].上海:华东师范大学,2012.

^③ Early, D. M., Bryant, et al. Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten?[J]. Early Childhood Research Quarterly, 2006,21(2):174-195.

^④ Salminen, Lerikkanen, Poikkeus, et al. Observed classroom quality profiles of kindergarten classrooms in Finland[J]. Early Education & Development, 2012,23(5):654-677.

^⑤韩春红.上海市二级幼儿园师幼互动质量研究[D]:[硕士学位论文].上海:华东师范大学,2015.

高, 越容易引发学前儿童的攻击性行为, 越容易形成不和谐的师幼关系, 降低师幼互动质量。豪斯 (Howes, 1992) 探索了班级规模与师幼互动之间的关系, 结果表明: 班级规模越小, 班级儿童人数越少, 师幼间越容易建立安全性依恋, 形成良好的师幼互动^①。康托斯等人 (Kontos et al., 1995) 在“成本、质量和结果”研究中得出了与豪斯等人一致的研究结论: 师幼比和班级规模是有效预测班级教育质量的重要影响因素, 即教师和儿童的比例越低、班级规模越小, 班级教育质量越高^②。克劳芬 (Clawson, 1997) 的研究发现: 班级规模较大时, 教师组织的集体活动和小组活动越多, 这两种形式的活动直接影响师幼互动的频率, 容易降低教师与学前儿童的互动热情, 引发教师更多的消极情绪, 影响班级的师幼互动质量^③。桑德尔 (Sundell, 2000) 以瑞典托幼机构为研究对象, 发现教育质量与师幼比之间的关系并非是线性的, 当师幼比达到较高的比例 (如 1:4-1:6) 时, 会对教育质量起促进作用, 而当师幼比低于某个比例时, 师幼比对托幼机构的质量影响极小^④。兰伯特等人 (Lambert et al., 2005) 在文献述评中阐述小的班级规模对提高班级教育质量和儿童发展起积极的促进作用。高的师幼比会在一定程度上带来高的教育质量, 但需要通过师幼互动这一中介变量才能有效发挥作用^⑤。

以上研究证实了班级环境对师幼互动质量的影响, 由于研究方法和研究样本的不同, 仍有许多研究认为班级环境因素不能解释师幼互动的变化情况。布劳 (Blau, 1999) 对美国儿童保教员工研究的数据 (National Child Care Staffing Study, NCCSS) 进行二次分析, 发现师幼比、班级规模、员工的教育和培训对班级质量的影响很小。泰国学者尤多曼那 (Udommana, 2011) 和美国学者皮安塔等人 (Pianta et al., 2005) 的研究发现, 幼儿园的课堂师幼互动质量与师幼比例和班级规模无显著性相关。有关师幼比对新西兰不同类型托幼机构教育质量影响的研究结果显示: 师幼比不能较好的预测教育质量, 因为在私立学前教育机构中, 师幼比对班级教育质量的预测结果甚至是相反的^⑥。另外, 师幼比对托幼机构教育质量的影响不具文化普适性, 即并非师幼比越高越好。托宾 (Tobin, 1987) 研究发现, 日本的托幼机构并不追求高的师幼比, 他们认为过高的师幼比会让学前儿童失去更多的同伴交往机会。此外, 当学前儿童处在师幼互动质量很低的班级环境中, 师生比和班级规模对师幼互动质量的影响微乎其微。

^① Howes, C., M., whitebook, & D. et al. Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study. *Child & Youth Care Forum*, 1992, 21(6): 79-95.

^② Cost, Quality and Child Outcomes Study Team. Cost quality and child outcomes in child care centers [R]. Denver: Department of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy, 1995: 156-170.

^③ Clawson, Melissa A.. Contributions of Regulatable Quality and Teacher-Child Interaction to Children's Attachment Security with Day Care Teacher. [J]. 1997: 58-61.

^④ Knut Sundell. Examining Swedish Profit and Nonprofit Child Care: The Relationships between Adult-to-Child Ratio, Age Composition in Child Care Classes, Teaching and Children's Social and Cognitive Achievements [J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2000, 15(1): 91-114.

^⑤ The U.S. Department of Education. Early Learning and Development Benchmarks [S]. Washington State, 2005: 79.

^⑥ Wylie C., Thompson J., Lythe C. Competent Children at 5: families, early education and schools [M]. Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 1996.

综合以上研究结果,我们发现:班级环境特征(如师生比、班级规模等因素)对师幼互动质量的影响是有前提条件的,受制于文化传统、教育理念、班级师幼互动质量的优劣等条件的影响。由此可见,班级环境这些外在的影响因素并不能直接决定师幼互动质量的高低。

(四) 师幼互动质量的提升研究

普雷斯利等人(Pressley et al.,2003)通过对班级和家庭环境的大量观察研究表明,儿童的学习与发展在很大程度上源于他们与成人和同龄人的互动。师幼互动是托幼机构学习生活影响儿童发展的主要方式,被认为是评价学前教育质量最重要的过程性指标之一^①。但已有研究发现,世界各国师幼互动质量普遍不高,尤其是 CLASS 三大领域中的教学支持领域质量特别低。因此,如何通过有效的途径提高师幼互动质量,已成为世界学前教育领域共同关注的研究课题。

研究者们主要通过课程训练和基于教室经验的练习等干预来提高师幼互动质量(Biennan et al.,2008; Pianta et al.,2008; Domitrobich et al.,2008),这类培训课程以课堂互动评估系统的理论基础、框架体系和测评结论为依据,开发了师幼互动质量提升项目 MMCI(Making the most Classroom Interaction)和 MPT (My Teaching Partner)课程,这两大类课程属于美国 Teachstone 教师专业发展服务项目中的两大类学前儿童师资培训课程,Teachstone 是一个旨在使用 CLASS 观测数据提供教师个性化专业发展的服务项目,该项目已获得国际继续教育和培训协会(International Association for Continuing Education and Training, 简称 IACET)认证。师幼互动质量提升课程(MMCI)和我的教学好伙伴课程(MTP)以质量评估为先导,以课堂互动评估系统的理论基础、框架体系和测评结论为依据,确定课程目标、课程内容、课程师资和课程实施办法^②。

1.师幼互动质量提升课程的目标

培训课程目标聚焦于教育内部环境中教师与学生的互动情况。尽管研究假设接受幼儿教师培训课程或累计课程学分的教师会表现出更高的教学水平,但只有少数研究系统地测试了培训课程对于师幼互动或儿童发展结果的影响。已有研究表明,幼儿园的儿童可能正经历中等到低等的师幼互动,这样的师幼互动质量对儿童学业失败的风险影响极大^③。斯科特(Scott-Little et al.,2011)通过教授不同类型的学前教育教师有关师幼互动及儿童语言和读写能力的相关知识,发现这批

^①韩春红,周兢. 课堂互动评估系统评介及应用展望[J].全球教育展望, 2013,(11):29-38.

^② Hamre, B. K., Pianta, et al. A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice[J]. American Educational Research Journal, 2012(1):88-123.

^③ Hamre, B. K., Justice, et al. Implementation fidelity of the My Teaching Partner literacy and language activities: Associations with preschoolers' language and literacy growth[J]. Early Childhood Research Quarterly, 2010,(25):329-347.

教师能够通过有效的师幼互动,更好地促进学前儿童语言和读写的发展^①。布里奇特等人(Bridget et al.,2012)设计的师幼互动培训课程,确定了关注教师专业发展核心能力的培训目标,即通过设置专业发展课程提升师幼互动质量,进而促进儿童发展,带动教育质量的提升。这类课程的目标主要聚焦在以下两方面:

课程目标之一是帮助教师理解社会、组织或教学方面的所有互动,并将其作为儿童早期语言、读写、认知能力和社会性发展的基础。

课程目标之二是提供给教师关于儿童语言、读写、认知能力和社会性发展等入学准备的领域知识,为教师提供聚焦于这些互动技术的班级活动和典型案例,通过丰富和提升教师关于师幼互动的相关知识和技能,进而促进儿童发展。

2.师幼互动质量提升课程的内容

课程在充分发挥 CLASS 项目式课程优势基础上,将教育理论、教学应用和技术习得三方面内容进行融合设计并加以实施,实现教师知识学习向能力形成的转化,特别强调知识的内化过程。课程内容主要包括师幼互动质量的观念、知识、技能及儿童发展的观念、知识、实践两部分。

(1) 关于师幼互动质量的内容

课程强调儿童学习行为的发生与师幼之间的积极互动密切相关。因此,该课程内容的第一个领域包括具体的关于有效互动和使用 CLASS 的特定知识,将验证性的观察测量作为知识的框架,教师通过系统的课程学习,明确教师行为对儿童发展预期结果的重要作用。唐纳等人(Downer et al.,2011)通过观察 161 名教师和 1338 名儿童的师幼互动,评价基于网络的 MTP 课程的效果,结果发现教师对儿童语言和读写活动的有效互动能够促进儿童相应能力的发展^②。MTP 教师专业发展支持项目主要包括三方面内容:首先是视频观察(observation),项目建立了强大的视频资料库,包括大量高质量的师幼互动案例,其中一部分教学案例是 1-2 分钟经过剪辑的微视频,这些微视频收集了多种多样的班级环境中教师与儿童互动的真实情况,每一个微视频重点关注 CLASS 三大领域的某一个特定维度,关于如何学会和掌握微视频中教师使用的互动语言和行为,CLASS 手册中有明确的文本描述,且这些资源可以通过访问我的教学好伙伴课程(MTP)网站获得,教师通过长期而系统地观看高质量的教学案例学习识别有效的师幼互动行为;其次是技能培训(skills training),培训教师根据儿童在班级活动中语言和社会性行为的表现情况,基于视频观察学习的相关知识,确定适合于本班儿童的有效师幼互动技能,这些互动技能在班级活动中的恰当运用有助于儿童识字、语言能力等方面的提高和发展;最后是不间断的个性化反馈和支持(ongoing

^① Scott-Little, C.,La Paro, K. M., et al.Implementation of a Course Focused on Language and Literacy Within Teacher-Child Interaction: Instructor and Student Perspectives Across Three Institutions of Higher Education [J]. Journal of Early Childhood Teacher Education,2011,32(3),200-224.

^② Downer,J. T.,Pianta, et al.Effects of web-mediated teacher professional development on the language and literacy skills of children enrolled in prekindergarten programs [J].NHSA dialog,2011,14(4),189-212.

individualized feedback and support），教师将自己的实践教学视频上传至网络平台，由课程组的师幼互动咨询专家根据教师的实际表现，通过网络平台向教师提供个性化的、持续的反馈和在线指导^①。唐纳等人的研究表明：有明确目标、聚焦实践的在线支持对于促进教师有效教学具有现实意义。

（2）关于儿童发展的内容

课程内容的第二个领域是有关儿童语言、认知、情感和社会性发展的观念、知识和技能，即课程要求教师必须具备儿童语言、认知能力等方面发展的正确观念，了解儿童在先学前期获得的语言、认知能力对于其顺利进入幼儿园的重要作用，能够熟练掌握儿童语言、读写能力、社会性发展等方面的相关知识和技能。哈姆雷等人（Hamre et al., 2012）通过让 220 名教师参加 14 周的关于有效师幼互动的课程，考察师幼互动培训对教师的观念、知识和行为的影响。研究发现：参加培训的教师在情感支持和教学支持两个领域的得分均高于控制组。此外，该课程培训对不同职称水平的教师，均发挥积极作用。该课程内容主要包括教师了解儿童掌握读写技能和早期语言技能的重要意义，掌握关于儿童读写能力和语言发展的六个维度知识，以及基于编码的读写技能和基于记忆的语言技能。该培训项目共开设 14 周短期集中培训课程，每周一次，每次 3 小时，短期集中培训结束后还有长达一年的教育咨询。集中培训课程主要涉及的两部分教学内容，具体安排见表 2：

表 2 有效的师幼互动支持学前儿童语言和读写能力发展师资培训课程安排

周次	专题	主要内容
1	师幼互动质量对学前儿童发展的重要性	1.明确整个培训课程的框架体系；2.学前经历对儿童发展的重要性；3.师幼互动和师幼关系对学前儿童发展的重要性。
2-3	CLASS 课堂互动评估系统介绍	CLASS 三大领域：情感支持、课堂组织和教育支持介绍。
4-5	情感支持领域	1.CLASS 情感支持领域的具体行为指标；2.各指标在学前儿童一日生活中的具体体现；3.情感支持领域教学录像片段分析；4.课程结束后观看和分析在线视频。
6	课堂组织领域	1.CLASS 课堂组织领域的具体行为指标；2.各指标在学前儿童一日生活中的具体体现；3.课堂组织领域教学录像片段分析；4.课程结束后观看和分析在线视频。
7-8	教学支持领域	1.CLASS 教学支持领域的具体行为指标；2.各指标在学前儿童一日生活中的具体体现；3.教学支持领域教学录像片段分析；4.课程结束后观看和分析在线视频。
9-11	学前儿童语言发展和教学	1.介绍学前儿童语言发展的主要领域；2.观看优质的语言教学视频；3.提供语言活动案例并要求参训教师在班级中模仿

^①韩春红,周兢. 课堂互动评估系统评介及应用展望[J].全球教育展望, 2013,(11):29-38.

		实施。
12-13	学前儿童读写能力发展和教学	1.介绍学前儿童读写能力发展的主要领域；2.观看优质的读写教学视频；3.提供读写活动案例并要求参训教师在班级中模仿实施。
14	教师自拍视频分享与分析	1.参训教师与同伴分享和分析自己的读写和语言活动视频；2.点评全部的有效或无效互动。

资料来源：整理自 Bridget K. Hamre, Robert C. Pianta, Margaret Burchinal Samuel Field, Jennifer LoCasale-Crouch Jason T. Downer, Carollee Howes & Karen LaParo Catherine Scott-Little. A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice [J]. American Educational Research Journal, 2012, 49(1): 88-123.

3. 师幼互动质量提升课程师资的确定

美国师幼互动师资培训课程有基于现场和基于网络两种不同培训方式，针对不同的培训需求，项目组建了强大的师资团队，各团队分工明确，密切合作，相互依存。

(1) 基于网络 (Web-based) 的幼儿教师专业发展培训课程师资

我的教学好伙伴课程 (MTP) 属于技术驱动型课程 (technology-driven program)，课程培训专家团队由 235 名教师共同组建，团队分为材料组、网络组和咨询组三个组别。每个小组分工不同，各司其职。

① “材料”组共 66 名教师，每人均配备有一台 iBook 电子计算机，其主要职责是维护网站和上传网站资源，主要包括 MTP 课程，时间储蓄 (Banking Time) 等相关电子资源。材料组的培训教师上传资源后，不需要再次访问这个网站，也不需要具体实施培训课程。关于“时间储蓄项目”德里斯科尔 (Driscoll et al., 2010) 进行了深入研究，项目以“教师与学前儿童互动的的时间”为储蓄单位，每周教师需定期与班级指定的学前儿童游戏和学习。结果发现，参加该项目的教师报告与学前儿童建立了更为亲密的师幼关系，而且指定干预的学前儿童各种能力相对增强^①。

② “网络”组共 89 名教师，每位教师均拥有一台 iBook 电子计算机。网络组教师掌握所有的相关课程材料和各种教具，因为他们不仅需要印刷我的教学好伙伴课程 (MTP) 的所有资料，而且需要进入功能全面 (full-featured) 的课程网站。这个网站不但包括材料组提供的所有资源，而且还包括更多的幼儿教师专业发展资源，如反映和提高幼儿教师教学关键技能的文本资源、视频演示活动等。访问网站作为教师专业发展支持服务的基本途径，教师可以通过这一途径进行系统学习，并尝试将所学内容贯穿到班级教学活动乃至一日生活的各环节中。

③ “咨询”组共 80 名教师，需要接受来自于网络组的所有工作，他们有机

^① Driscoll, K. C., & Pianta, et al. Banking Time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships [J]. Early Education and Development, 2010, 21(1) 38-64.

会参与每两周一次的在线视频研讨会,教育咨询的目的在于促进幼儿教师教学实践能力的提升。咨询组的教师也接受来自网站的另外一部分工作,即幼儿教师上传至网站上自己录制的教学视频,由咨询人员编辑分析后,提出需要改进的方向。课程组要求咨询人员必须定期访问网站,及时给予教师关于上传视频活动的反馈意见。

(2) 基于现场的幼儿教师专业发展培训课程师资

师幼互动质量提升课程(MMCI)开展的部分实验课是由教师和保育员在讲师的引领下不断提高师幼互动质量的专业发展课程,讲师提供关于识别和理解班级活动中高质量师幼互动的特征,并能较好地 在班级环境中运用这一技能。由NCRCE 组织开展的幼儿教师专业发展培训课程在全美设置了很多个培训地点,每一个培训地点通过与当地高校合作成立讲师团,每一专题课程都有 5-15 位讲师,讲师受雇于当地儿童社区,这些讲师需具有一定的学前儿童教育经验及在高等教育环境中教学的经验,且部分讲师隶属于 2 年或 4 年的高等教育机构^①。在讲师团队成员确定后,由课程研发团队向讲师们提供课程实施指导手册,包括幻灯片、视频、每个专题课程的书面作业等,讲师需参加为期一周的课程培训,之后需接受来自课程组提供的持续的实践支持,包括每周课程研发人员的电话指导,讲师需通过课程培训负责机构授予资格认证后,方可成为培训团队的正式讲师。在课程学习中,为实现理论与实践更好地结合,讲师团对参加培训的幼儿教师提出明确的实践要求,即通过视频分析、讲师指导、自我反思、同伴分享等多种方式,掌握高质量师幼互动教师行为的具体特征,并能在实践中模仿和创造性地实施。

4. 师幼互动质量提升课程的实施

师幼互动质量提升课程(MMCI)与美国的多所高校建立了合作关系,大多数培训点的参训教师通过培训能够获得大学相应的学分认证^②。MMCI 和 MTP 课程都有大量丰富的网络学习资源,包括电子书、视频、师幼互动行为对照表、案例研究和课件等,培训学员除了参加线上知识类的培训课程以外,还需在课后完成课程组布置的观看和分析视频任务,如教师独立对自己班级的互动视频进行编码,对优秀的视频案例进行分析等。厄尔利等人(Early et al.,2007;Justice et al.,2008)通过研究发现,师幼互动质量的提高,关键在于设计一系列具有连续性、持久性且聚焦于师幼互动质量的专业支持活动。在早期教育文献中很少有关于师幼互动质量提升项目执行度方面的实证研究,布里奇特等人(Bridget, 2010)

^① Hamre, B. K., Pianta, et al. A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice[J]. American Educational Research Journal, 2012(1):88-123.

^② Bridget K. Hamre, Robert C. Pianta, Margaret Burchinal Samuel Field, et al. A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice[J]. American Educational Research Journal, 2012, 49(1):88-123.

对我的教学好伙伴课程（MPT）154 名教师提供相关材料作为补充课程，以此促进儿童读写与语言能力的发展。主要从课程数量、计划执行度、师幼互动质量三个变量考察儿童的发展变化结果，研究表明，师幼互动质量和长时间的持续开展培训课程是促进儿童发展的重要变量^①。现以我的教学好伙伴课程（MTP）的咨询环节为例说明线下培训实施的规范性和连贯性。培训教师根据自身实际，每两周进行一轮教育咨询活动，每轮咨询活动共分为四个步骤：（1）教师录制并向咨询组的专家发送自己 30 分钟的教学活动视频；（2）咨询专家观看并剪辑视频，将剪辑的视频上传至安全的网站，能够与教师共享；（3）教师观看咨询专家剪辑后的视频，通过在线日记回答专家提出的实践问题；（4）教师和咨询专家共同参加 30 分钟的在线视频会议，讨论在未来的教学实践中提高师幼互动技能的具体策略^②。教师针对专家反馈意见在教育实践中对自身师幼互动行为不断调整，然后再咨询、再反馈、再调整，循环往复，通过为期一年的持续互动，提高幼儿教师师幼互动技能，促进儿童发展。

此外，参加师幼互动质量提升培训课程的教师，由 Teachstone 教师专业发展服务项目组统一组织实施，按照课程培训的相关要求，经培训评估和考核合格者将获得由国际继续教育和培训协会（IACET）颁发的资格认证卡。当培训者通过 CLASS 的评分可靠性测试时将会获得观察者认证卡，此卡将被用来展示和证明管理员（或教师）的一种资格认证，意味着培训者可以准确而客观的对托幼机构的班级师幼互动质量进行评价。培训者通过认证卡的使用，不断构建对 CLASS 这一评价工具的重要性、可靠性和丰富性的理解。

从以上文献中，我们可以总结出以下几点：第一，通过课程培训可以提高师幼互动质量，这一研究课题已经成为近年来研究者关注的焦点；第二，师幼互动质量提升培训项目需要理论支撑；第三，有效的师幼互动提升项目具有的特征包括：目标定位师幼互动的理念、知识和技能，内容基于师幼互动质量的测评，培训时间持久连续。

（五）我国师幼互动质量研究存在的问题及建议

随着 CLASS 工具的国际化推广和在中国的修订和应用，近年来，我国基于 CLASS 的师幼互动质量研究日趋增多，取得了丰硕的研究成果。与此同时，随着研究的不断深入，通过梳理发现我国缺少对师幼互动质量的多维度分析，更鲜有提升师幼互动质量的系列培训课程，为了更好地呈现出我国师幼互动质量现状，可以从以下方面做进一步的研究和探讨。

^① Bridget K. Hamre, Laura M. Justice, Robert C. Pianta, et al. Implementation fidelity of My Teaching Partner literacy and language activities: Association with preschoolers' language and literacy growth [J]. Early Childhood Research Quarterly, 2010, 25, 329-347.

^② Andrew J. Mashburn, Jason T. Downer, Bridget K. Hamre, et al. Consultation for Teachers and Children's Language and Literacy Development during Pre-Kindergarten [J]. Applied Developmental Science, 2010, 14(4), 179-196.

1.对我国师幼互动质量现状研究的多维度分析

国内以 CLASS 课堂互动评估系统作为研究工具开展师幼互动质量的研究多以公办幼儿园为研究对象（梁秋立,2012;刘畅,2012;韩春红,2015 等），为了较全面、清晰地呈现我国幼儿园师幼互动质量现状，尝试以民办幼儿园作为研究对象，从不同活动形式、不同活动内容、不同班级水平等角度全面、深入地研究我国师幼互动质量的发展现状。

2.开发提升我国师幼互动质量的培训课程

我国学者韩春红通过设计 9 次培训课程，对上海市二级园教师进行了教育干预研究，在很大程度上提升了师幼互动质量，但其课程干预的内容仅从教师角度出发，并未考量师幼互动质量的提升对于学前儿童发展的影响。在师幼互动质量提升的干预过程中，有哪些问题需要关注，有效提升师幼互动质量的培训课程应具备哪些特点等问题值得我们做进一步深入研究。

三、有关学习品质的研究

1989 年，美国总统布什（G.H.W. Bush）对美国教育趋于平庸的发展趋势发出警告，特组织各州首脑召开了一次教育峰会，提出了国家教育应实现具有挑战性的 6 项目标（之后扩充为 8 项），并成立了美国国家教育目标委员会（National Education Goals Panel，简称 NEGP），该机构的主要职能是评估和监管教育目标的实施进度，在这 8 项目标中，经国会认可的第一项教育目标就是“到 2020 年，所有美国儿童在入学时都已做好了入学准备”。1990 年，NEGP 目标规划小组界定了入学准备的 5 个维度：身体健康和体能发展、学习品质、社会性和情感发展、言语发展、认知和一般知识，学习品质（Approaches to learning/ Approaches toward learning）这一专业术语首次被引入学前教育领域。学习品质作为早期儿童学习与发展的一个重要维度，引起了世界范围内早期教育工作者的广泛关注，将学前教育重视儿童“学什么”向“怎么学”转变，同时，更多的学前教育工作者将培养儿童的学习品质作为开展学前教育相关活动的关键。

（一）学习品质的研究工具

测量儿童学习品质的评定量表有儿童学习风格量表（Study of Children's Learning Styles, 简称 SCLS）、学习行为量表（learning Behavior Scale, 简称 LBS）、学龄前儿童学习行为量表（Preschool Learning Behavior Scale, 简称 PLBS）、问题解决灵活性任务（Problem-Solving Flexibility Task）、儿童学习方式量表（Study of Children's Learning Styles, 简称 SCLS）、学习风格量表（Learning Style Inventory, 简称 LSI）、儿童行为等级量表（Child Behavior Rating Scale, 简称 CBRS）、学龄前儿童学习方式测验、儿童工作风格评定量表、学习品质领域测

查表、儿童学习品质观察评定表等。

1. 儿童学习风格量表 (SCLS)

该量表由麦克德莫特和盖特曼 (McDermott & Beitman) 于 1984 年编制, 共包括 16 个评价项目, 用来测评儿童的主动参与、注意力、计划性、目标意识、问题解决灵活性。主要由教师来评定儿童在日常生活中的学习行为, 所有测评项目描述的是在自然的班级环境中出现的与学习相关的行为, 并在教学过程中发现可教或其他可变的学习行为。该量表按学习行为出现频率的多少将其分为“经常”、“偶尔”还是“有时”三个评价指标。研究者通过因素分析将项目分成三个学习风格维度: 回避型 (评分范围在 0-16 分)、松散型 (评分范围在 0-18 分) 和过度独立型 (评分范围在 0-12 分)。经过检测, 该量表的三个维度均具有较好的信效度。

2. 学习行为量表 (LBS)

该量表由麦克德莫特和格林等人 (McDermott, Green et al.) 于 1999 年编制, 已在美国范围内进行了标准化测试, 主要包括能力动机、学习态度、注意力或坚持力、策略和灵活性四个维度, 共 29 个测评题目, 测评的年龄范围是 5 岁到 17 岁的儿童, 测评的主体是教师, 测评的行为对象是儿童在班级学习活动中表现出来的各种学习行为, 如与他人合作, 愿意接受挑战等, 教师根据儿童在过去两个月内所表现出来的典型学习行为与测试题目的符合程度进行评分。

学龄前儿童学习行为量表 (简称 PLBS) 是麦克德莫特研究团队 (McDermott et al., 2000) 基于 LBS 的框架体系为 3-5.5 岁儿童设计的测查工具, 该量表共有 29 个题目, PLBS 在许多方面都借鉴了 LBS 的信息, 如题目类型和全国标准化结果与 LBS 极为相似, 内容主要集中在注意力、问题灵活性、主动性、反思等方面, PLBS 的评分主体、评分规则、测评的行为对象与 LBS 一致。

3. 问题解决灵活性任务 (Problem-Solving Flexibility Task)

通常情况下, 评价学习品质的唯一方法就是使用成人的评定量表。乔治斯和格林菲尔德 (J' Lene George & Daryl B. Greenfield, 2005) 突破了以往测评工具采用的事后评价其主观性和可信度不高的局限, 利用问题解决灵活性任务及个别施测的方式对儿童的学习品质进行一对一测评。该测评工具共有 24 项奇特的任务, 任务共分为空间方位、缺失、高级分类、基本分类、数量、联合、相同角色不同姿势、颜色/形状/大小等 8 种问题类型, 每个问题类型共 3 项, 要求被试从每项任务的三张图片中选择不同水平的一张, 对正确选项的评判是基于 3 张图片是否处于同一水平, 如在空间方位项目中, 两张图片的方向垂直向上, 一张图片的方向垂直向下, 则正确答案为垂直向下的图片。

该量表于 2007 年由我国研究者马方圆根据中国的文化特点进行了修订。修订后的量表名称为“学龄前儿童学习方式 (Approaches to Learning) 测验”, 该

测验包括 9 种问题类型，即在原问题类型基础上添加了汉字这一独特的题型，每个问题类型调查 4 次，共 36 个题目。另外，为了全面测评儿童的学习方式，该工具添加了主试评定任务，主要针对儿童在完成问题灵活性任务过程中的具体学习行为表现由主试进行事后评定，具体包括能力动机、注意或坚持，学习态度和社会性四个维度，每个维度 3 个题目，共 12 个题目，修订后的测验工具具有较好信效度。

4. 儿童工作风格评定量表

陈杰琦和麦克德莫特 (McNamee) 于 2007 年在“搭建桥梁”项目中编制了一套儿童工作风格评定量表，该量表包括评价性工作风格和描述性工作风格两部分。量表通过观察儿童参与六个系列化的班级活动来测量学习品质，基于不同的概念和技术，设计了六个教学活动，为儿童创造运用一系列学习品质的提供机会。例如，积木“风车”活动要求儿童对积木进行结构化设计，这一活动为儿童表现出一定的目标意识和计划性提供了可能。相比而言，伴随音乐运动的活动是开放性的，能让儿童伴着音乐进行即兴创作（见表 4）。因此，六个活动涉及了儿童与材料的互动，而且儿童的学习品质在活动中是容易被观察的。量表针对学习品质的具体维度采用 1-5 分的计分方式，1、3、5 分有不同的行为描述，各种学习品质的内部一致性信度系数为 0.89（克伦巴赫 α 系数），显示了各品质之间较强的内部一致性。

表 4 六个活动的简单描述^①

活动	描述
积木“风车”	孩子观看和讨论对称的积木“风车”的样例，然后自己去建构； 活动测查儿童的空间能力和几何技能。
“数数”游戏	孩子数小熊的数量，并做烹饪野餐的象征性游戏； 活动测查儿童数数技能、数数策略以及对一一对应的理解。
减法	儿童在涉及减法的游戏中操作玩具熊和玩具饼干； 活动测查儿童运用数字符号的能力、理解“取走（拿走）”的概念，并有能力正确地解决减法问题。
公平共享	儿童将玩具饼干分发给玩具熊，以确保小熊之间能公平共享； 活动测量儿童对“分配”概念的理解，使用策略思考数学问题和正确解决“分配”问题的能力。
估计	儿童估计在两个相同罐子里小熊的数量； 活动测查儿童运用适当的策略估计数学问题的思维能力。

^① J'Lene G,Daryl B G. Examination of a structured problem-solving flexibility task for assessing approaches to learning in young children: Relation to teacher ratings and children's achievement[J]. Applied Developmental Psychology, 2005,26: 69-84.

随音乐移动 当儿童听到有明确的节奏和各种风格的音乐时做即兴运动；
活动测查儿童倾听和回应各种风格的音乐节奏，通过协调的肢体动作进行表达的能力。

5.学习品质领域测查量表

该测查量表是我国在制定《3-6岁儿童学习与发展指南》的过程中，由学者李季湄等课题组成员研发的。该量表对儿童在九项认知活动中表现出来的学习品质进行观察，主要包括比多少、方位、测量、几何拼图、加减、排序、分类、模式和瓶中取物，测验为儿童提供相应的活动材料，主试依据实验指导语对儿童进行一对一施测，测评结果采用五级计分方式对儿童的学习品质进行评分。

6.儿童学习品质观察评定表

该量表是由我国学者王宝华、冯晓霞（2010）等人制定的，该工具主要针对国内外大多数测评工具不能对自然的班级环境中儿童的学习品质进行现场观察的不足，依据我国学者对学习品质的描述而研制的观察工具，主要对儿童在班级活动中表现出来的坚持、目标意识、主动性、抗挫能力、想象与创造、专注程度、好奇心、独立性等八项学习品质进行评定，按1-5分的计分方式进行5级评分。

综合国内外有关学习品质测评工具的主要特点，可以看出学习品质测评工具的编制，经历了由成人针对儿童一段时间内表现出来的学习品质进行分数或等级评定，转向通过现场观察对儿童的学习品质进行评定，呈现出测评工具的生态化发展取向。但是，目前应用于国内外一些研究中的“儿童工作风格评定量表”和“儿童学习品质观察评定表”这种生态化工具还未得到国际范围内的一致认同和广泛应用，且研究者们还未对学习品质所包含的结构要素达成共识。因此，在对儿童学习品质进行测查的过程中，我们可以综合运用各类评价工具的优点，全面而深入的考量儿童的学习品质。

本研究在选取测评工具上主要遵循以下原则：1.测评工具所测量的指标内容与本研究关于学习品质的界定一致；2.测评工具适用于中国儿童，对于国外应用比较广泛的测评工具，需经过工具的本土化修订；3.工具的可操作性强。

（二）儿童学习品质的影响因素研究

对于儿童来说，家庭及家庭文化圈内的实践经验对儿童的发展最具影响力。然而儿童个体的发展也必然离不开托幼机构、社区、文化背景、制度等多方面的影响。已有研究表明，儿童的发展虽然受到多方面因素的影响，但个体特征是影响儿童发展的直接动力，外部环境是重要的影响因素，个体特征决定了外部环境作用于儿童的方式，并决定引起儿童发展变化的程度^①。结合国内外已有研究成果，应该从个体特征和环境因素两大方面探讨影响儿童学习品质的因素。

^① Scarr,S. & Mc Cartney, K. How People Make Their Own Environments: A Theory of Genotype Environment Effects[J].Child Development,1983, 54(2): 424-435.

1.个体特征

(1) 性别

蔡尔兹和麦凯 (Childs & McKay,2001) 提出了男孩与女孩相比, 教师更倾向于认为男孩的注意力容易分散, 居住在贫民区的男孩尤为突出。马克维纳 (McWayne et al.,2004) 认为, 幼儿园和学前班的男孩在完成学习任务时更易受到打扰, 注意力更容易分散, 而女孩则更多表现出较好的专注力和坚持性。这也较好的解释了在幼儿园阶段, 女孩的读写成绩普遍优于男孩的原因 (Ready, LoGerfo, Burkam, & Lee,2005)。孙艳 (2011) 对 5-6 岁学前儿童学习品质的性别差异情况进行了探讨, 结果表明在学习品质的坚持性和专注性两个维度上, 女孩的得分要高于男孩, 但二者差异不显著。在学习品质的好奇心、主动性、想象与创造等维度上, 男孩的得分高于女孩, 二者间的差异也不显著^①。在我国近年来关于学前儿童学习品质的研究中, 多数研究者得出了学前儿童学习品质的性别差异不显著的研究结论 (翟欢,2014;陈玲,2012;徐晶晶,2014;李帆,2011;南姣鹏,2013;蔡欣欣,2015)。

(2) 年龄

研究者们通过大量的研究发现, 年龄对儿童学习品质发展的影响呈显著正相关。学习品质在幼儿期表现出发展的高速度, 儿童学习品质的发展水平随年龄的增长而不断提高, 贝尔等人 (Bell et al.,2013) 指出, 年幼儿童学习品质的发展较年长儿童发展速度快, 当年幼儿童与年长儿童处在同一混龄班级时, 年幼儿童学习品质提高的更快。这说明, 年长儿童对年幼儿童好奇心、专注力、坚持性等学习品质的发展起到潜在的影响作用^②。陈杰琦等人 (2007) 通过研究发现, 学习品质某些方面的发展具有稳定性, 而有些方面 (如目标意识) 随年龄的增长不断发展变化。邦迪 (Bundy,2006) 通过对平均年龄为 5 岁 8 个月儿童的学习品质发展情况进行事后评价发现, 研究者采用 1-4 级 (频率从低到高) 的量表评价儿童出现与学习品质相关的行为表现时, 教师的评价等级几乎都在 3 级, 由此推断, 学习品质平均分偏高的结果是由于儿童年龄偏大导致的^③。美国早期儿童纵向研究——“幼儿园项目” (Early Childhood Longitudinal Study-Kindergarten, 简称 ECLS-K) 中有关不同年龄儿童学习品质的研究表明, 在坚持性这一维度上教师对年长儿童的评分比年幼儿童更高。

2.环境因素

(1) 亲子关系

沃特斯 (Waters,E. et al.,1979) 等人对不同依恋类型儿童的学习品质进行研

^①孙艳.5-6 岁学前儿童学习品质与家庭教养方式的相关研究[D]:[硕士学位论文].西安:陕西师范大学,2011.

^② Bell,E. R.,Greenfield,et al. Classroom Age Composition and Rates of Change in School Readiness for Children Enrolled in Head Start [J]. Early Childhood Research Quarterly,2013,28(1):1-10.

^③ Bundy,M. P. Approaches to Learning in Kindergarten:Associations with Child and Family Back-ground Variables[J].University of North Carolina,2006.

究发现,在学前期具有安全型依恋关系的儿童在坚持性、学习兴趣与好奇心等维度较非安全型依恋的儿童发展更好^①。纳尔逊(Nelson,2005)采用大样本对儿童学习品质进行了研究,家长鼓励和支持儿童在家参与各类活动,如和父母一起交谈、做手工、读书、听故事、进行建构类活动等,这样的活动能够促进儿童学习品质的发展^②。费雷和希纳(Furre & Skinner,2003)研究指出,具有良好亲子关系的儿童,具有良好的学习态度和积极完成任务的愿望,他们更容易与教师建立亲密的师生关系,进而更好地提高自己学习的积极性和主动性^③。

(2) 家庭教养方式

若井邦夫(1986)等人指出,家庭教养方式对儿童学习品质包含的好奇心、主动性、想象与创造有显著影响。纳尔逊(Nelson,2005)提出父母对儿童学习活动的参与度与儿童的学习品质具有显著性相关^④。孙艳(2011)通过研究发现,家庭教养方式是影响学前儿童学习品质的重要变量,放任自流型家庭教养方式的学前儿童学习品质得分最低,启发诱导型家庭的学前儿童得分最高。此外,父母的教育观念和教育行为也在一定程度上影响学前儿童学习品质的发展。

(3) 家庭背景特征

家庭经济状况、父亲职业、母亲受教育水平等家庭背景特征作为影响儿童学习品质的基本变量,对学前儿童学习品质的发展具有一定影响。美国国家教育目标委员会通过对入小学前不同经济状况儿童的学习品质进行调查研究发现,低收入家庭儿童学习品质的发展远落后于高收入家庭的儿童。我国学者孙蕾(2007)、王宝华等(2010)的相关研究也充分证实了这一研究结论。美国早期儿童纵向研究——“幼儿园项目”(ECLS-K)考察了母亲受教育水平的高低对儿童学习品质的影响,结果表明:与母亲学历较高的儿童相比,母亲学历较低(高中以下学历)的儿童在任务坚持性和学习愿望方面更多获得教师较低水平评价^⑤。

(4) 教育环境特征

师幼关系、教育质量和活动性质作为儿童在幼儿园学习和生活的主要教育环境变量,直接或间接地影响儿童学习品质的发展。良好师幼关系能够对儿童的学习动机产生积极影响。费雷和希纳(Furre & Skinner,2003)研究得出,儿童若与教师建立亲密的师幼关系则能够有效地激发儿童的学习动机,他们的学习兴趣、

^① West J,Denton K, Germino-Hausken E. America's Kindergartners. NCES 2000-070. Washington,DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,2000.

^② Waters,E.,Wippman,et al. A..Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation.[J]. Child development, 1979: 821-829.

^③ Furrer, C.,& Skinner,et al. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance [J]. Journal of Educational Psychology,2003,95(1), 148-162.

^④ Nelson, R. F. The Impact of Ready Environments on Achievement in Kindergarten. Journal of Research in Childhood Education [J].2005,19(3): 215-221.

^⑤ West J,Denton K,Germino-Hausken E. America's Kindergartners. NCES 2000-070. Washington,DC:U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,2000.

主动性、积极情感和目標意识等方面也能够得到更好地发展^①。同时,米奇利提出(Midgley,2002)儿童还会模仿教师在活动中表现出来的学习品质。裴斯纳等人(Peisner Feinberg,Burchinal & Clifford, 2001)以托幼机构不同的教育质量水平为变量,考察儿童学习品质的发展情况,结果表明托幼机构的教育质量水平与儿童的主动性密切相关。与低质量托幼机构相比,高质量的机构中儿童完成学习任务表现出更高的专注度,且更乐于参加复杂而具有挑战性的任务。但凯卡莫等人(Kachmar & Steven,2008)的研究却没有发现教育机构质量与儿童学习品质之间的相关,即来自不同质量机构的儿童其学习品质无显著性差异。陈杰琦等人(2011)在“搭建桥梁”项目中,选取了幼儿园、学前班、二年级共61名儿童作为被试,对儿童的学习品质进行观察,研究聚焦于班级环境中儿童的学习品质是否受到参与活动的影响,通过观察他们参与的六个班级活动来测评每个儿童的五种学习品质。结果表明,在学校相关的活动中儿童运用的学习品质不同,且在活动中不断发展和进步^②。

3.文化背景

文化对于儿童发展的影响是较为宏观的,不同文化背景对儿童学习品质的影响是广泛而深入的,但有关文化对儿童学习品质的影响研究成果较少。在不同的文化背景和价值体系中,儿童倾向于采用不同的方式进行学习。如波林卡(Blinco,1992)对日、美两国一年级儿童在完成任務过程中的表现进行探索,他们发现:从整体来说,日本儿童在完成任务上倾向于表现出更多的坚持性。另外,某些文化鼓励儿童通过与父母的互动和交流进行学习;某些文化特别主张儿童听从父母的指令和指导。罗戈夫(Rogoff,2003)发现,文化会影响儿童在学习过程中的关注方式,当儿童全神贯注于某项学习任务时,不同文化影响下的儿童可能表现出目不转睛、偶尔一瞥或用身体探索等不同的关注方式。

总而言之,影响儿童学习品质发展的因素是多方面的,目前有关儿童学习品质发展的个体特征,尤其是年龄特征在我国尚未开展纵向研究,对于儿童学习品质发展的年龄特点认识不够深入。

(三) 学习品质对儿童学习与发展的影响研究

1.学习品质与儿童未来学业成绩

国内外整个教育界对儿童学习品质的研究,大多集中在学习品质对儿童未来学业成绩的影响和潜在作用上。目前,学者们普遍认为,学习品质是学校适应和学业成就的基础,可以用来预测儿童未来的学业表现。梵图佐(Fantuzzo, Mc Wayne & Perry,2004)等人以“开端计划”项目中城镇低收入家庭儿童为研究对

^① Furrer, C.,& Skinner,et al. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance [J]. Journal of Educational Psychology,2003,95(1), 148-162.

^② Jie-Qi Chen, Ann Masur and Gillian McNamee. Young children's approaches to learning: a sociocultural perspective[J]. Early Child Development and Care, 2011, 181(8)1137-1152.

象,发现积极的学习品质与儿童的语言理解和表达能力直接相关。乔治斯等人(J' Lene George et al.,2005)使用问题解决灵活性任务对 158 名学前儿童的学习品质进行了测查,同时探寻学前儿童学习品质与 1 年后学业成绩的关系,研究表明,学习品质能够较好地预测学前儿童的学业成绩^①。麦克莱兰等人(McClelland,2007)对儿童表现出来的相关学习行为进行了历时 7 年的追踪研究,即从学前班一直追踪至小学六年级,将儿童的智商和母亲教育水平作为控制变量,研究发现在活动中表现出较好学习行为的儿童,在之后的数学和阅读学习方面成绩更高^②。麦克德默特等人(McDermott,1984;Schaefer & McDermott,1999)将“智商”作为控制变量,发现坚持性、好奇心、问题解决能力、主动性等学习品质对儿童学业成绩起到很好的预测功能,同时,提出在入学前对儿童学习品质进行培养是最佳时期,也是最有效的时期^③。

另外,一些研究(Morgan,Farkas,Tufis,& Sperling,2008;Tach & Farkas,2006)指出学习品质对学业成绩的预测功能具有一定的稳定性。邓肯(Duncan)等人通过研究发现,注意力、坚持性等与学习有关的行为能够预测儿童的数学或阅读成绩,其中,注意力是预测儿童学业成绩最有力的因素之一。

2.学习品质与儿童入学准备

凯根等人(Kagan et al.,1995)认为,学习品质作为儿童入学准备的重要维度之一,在一定程度上对入学准备各个维度的发展起到了一定的统领作用^④。科瑞夫(de Kruij,et al.,2000)等人指出,具有良好学习品质的儿童在班级中更受成人和同伴的接受和喜爱,也容易获得更多的学习机会^⑤。梵图佐等人(John Fantuzzo, et al.,2000)指出,主动性得分较高的儿童,在学习活动中会表现出更为积极的学习态度,更好地独立思考能力和课堂表现能力。儿童的主动性、坚持性以及专注力等学习品质的发展,与儿童控制情绪的能力呈一定相关,而且这些儿童在家庭、社区、学校等群体中具有较好的、稳固的同伴关系^⑥。我国学者沈婕(2005)对中、大班儿童的学习品质进行了现场观察,研究发现儿童的注意力、主动性、目标意识等学习品质的发展与入学准备水平之间呈显著性正相关^⑦。

^① J' Lene G,Daryl B G. Examination of a structured problem-solving flexibility task for assessing approaches to learning in young children: Relation to teacher ratings and children's achievement[J]. Applied Developmental Psychology, 2005,26:69-84.

^② McClelland, M.M., Cameron, et al. Links between behavioral regulation and preschooler's literacy, vocabulary, and math skills.[J]. Developmental psychology, 2007,43(4),947.

^③ McDermott P. A.,& Beinman B.S. Standardization of a scale for the study of children's learning styles: Structure, stability and criterion validity.[J]. Psychology in the schools,1984(21):5-13.

^④ Kagan, S.L, Moore E, et al. Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary. Report of the National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group. Washington, DC: U.S. Government Printing Office,1995,278-289.

^⑤ Kruij, R.E., McWilliam, et al. Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms [J]. 2000,15(2),247-268.

^⑥ John Fantuzzo, Mario A. Perry, and Paul Mc Dermott. Preschool Approaches to Learning and Their Relationship to Other Relevant Classroom Competencies for Low-Income Children.[J]. School Psychology Quarterly,2004,19(3):212-230.

^⑦沈婕.儿童活动风格初探[M].北京:北京师范大学,2005.

从以上研究结果可以看出,学习品质对于儿童学习与发展的意义重大。因此,在探索儿童学习品质的影响因素、学习品质与儿童发展关系、学习品质测评工具研制等方面的同时,应在提高儿童学习品质的路径方面作出更多的探索。国外学者维迪耶罗(Virginia E. Vitiello,2011)试图探寻促进儿童学习品质的有效途径,研究发现通过提高儿童的认知灵活性能够较好促进学前儿童学习品质的发展^①。此外,提供难度适宜,注重培养独立性和计划性的课程,有助于培养儿童良好的学习品质。因此,探索适合我国学前儿童学习品质发展现状,具有较强针对性和实际操作性的培养途径,如设计和研发儿童学习品质提升课程,应成为近年来我国儿童学习品质研究的重要领域。

四、师幼互动与学前儿童学习品质的关系研究

布朗芬布伦纳等人(Bronfenbrenner & Morris, 1998; Vygotsky, 1978)强调,儿童学习与发展受到儿童与他人互动的影响,特别是受到儿童与成年人互动的影响。当儿童生活在没有父母陪伴和照料的环境中,师幼互动被认为是“儿童在教室里学习的主要机制”(Bronfenbrenner & Morris, 1998, cf. in Curby, Rimm-Kaufman, & Cameron Ponitz, 2009)。首先,师幼互动对学前儿童的学习品质有长期的影响,且积极的师幼互动可以促进儿童参与活动的主动性。例如,研究表明,儿童与教师间的积极互动,使儿童更有可能积极参与学习活动和完成更高级的学习任务,而那些与教师较少互动的儿童,对学习活动的参与度低(Howes et al., 2008; Ladd, Birch, & Buhs, 2003; Pianta, Steinberg, & Rollins,1995)^②。伯奇和莱德(Birch & Ladd, 1997)研究发现儿童在幼年期与教师间发生的师幼互动可能对其学习品质有长期影响,同时,由教师报告的师幼冲突对儿童学习品质的主动性和合作性两个维度起反向作用^③。其次,教师与儿童的积极互动,尤其是教师对儿童的情感支持可以提高儿童的学习品质,并缓解其他危险因素对儿童学习品质的消极影响。菲尼(Feeney,1987)认为教师和学前儿童互动时所表现的爱和尊重等积极的情感支持,能够培养学前儿童的自信心和探究欲^④。多明格斯等(Ximena Domínguez,2011)发现,学年初评定出儿童在师幼互动或参与结构化活动中存在问题行为时,教师如能为儿童提供为期一年的情感支持环境,儿童的

^① Virginia E. Vitiello, Daryl B. Greenfield, Pelin Munis & J'lene George. Cognitive Flexibility, Approaches to Learning, and Academic School Readiness in Head Start Preschool Children. [J]. 2011, 22(3), 388-410.

^② Antje von Suchodoletz, Anika Fäsche, Catherine Gunzenhauser, et al. A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German preschools. [J]. Early Childhood Research Quarterly 2014, 29: 509-519.

^③ Birch, S. H., Ladd, et al. The Teacher-child Relationship and Children's Early School Adjustment. Journal of School Psychology [J]. 1997, 35(1): 61-79.

^④ Feeney, S.D. Christensen, E. Moraveik. Who am I in the lives of children? An introduction to teaching Young children. Columbus, OH: Merrill [J]. 2012, 2(3), 88-90.

问题行为就会减少，由此带给儿童学习品质的消极影响也会降低^①。最后，师幼互动质量能够较好的预测儿童的学业成绩，学习品质也能较好预测儿童的学业成绩，学习品质在师幼互动质量与儿童学业成绩间能够起到很好的调节作用。克里斯汀（Christine Meng,2015）通过对 786 名 3-4 岁的学前儿童进行纵向研究发现，学习品质作为一个重要的保护性因素，在师幼互动和儿童的学业成绩间起中介变量作用^②。

综合以上研究结论，可以看出师幼互动作为学前儿童学习品质的重要影响因素，对学前儿童学习品质的发展或起到积极的促进作用，或起到消极的抑制作用。已有的研究缺少师幼互动质量的各领域，包括情感支持、班级管理、教学支持对儿童学习品质各维度的影响研究，更鲜有通过提升教师的师幼互动质量促进儿童学习品质的发展研究。

^① Domínguez,X.,Vitiello,et al. The Role of Context in Preschool Learning:A Multilevel Examination of the Contribution of Context-specific Problem Behaviors and Classroom Process Quality to Approaches to Learning. Journal of School Psychology [J].2011,49(2):175-195.

^② Christine Meng.Classroom Quality and Academic Skills:Approaches to Learning as a Moderator[J].School Psychology Quarterly,2015,30(4):553-563.

第三章 师幼互动质量的现状研究

师幼互动是托幼机构影响儿童发展的主要方式,被认为是评价学前教育质量最重要的过程性指标,也是评价和提升我国学前教育质量的关键。本研究将运用 CLASS 课堂互动评估系统,考察幼儿园的师幼互动质量现状;从 CLASS 各领域得分及总分、不同年级、不同活动形式、不同活动内容下的师幼互动质量差异这四个角度,较为全面地探讨幼儿园师幼互动质量的总体现状及特点。

一、研究方法

(一) 研究对象

长春市大型民营教育机构的 3 所民办幼儿园,幼儿园分别以 K 园、Z 园和 H 园为代号,三所幼儿园办园规模、园所级别等同,共 18 个班级,其中小班 5 个,中班 6 个,大班 7 个,教师 36 名。K 园共 9 个班级,小、中、大班共 3 个,每班 2 名教师,共 18 名教师;Z 园和 H 园共选取 9 个班级,2 个小班,3 个中班,4 个大班,每班 2 名教师,共 18 名教师。

(二) 研究工具

主要采用美国 CLASS 课堂互动评估系统(修订版)作为研究工具,该评估系统自 2008 年成功发布以来,在世界学前教育质量研究领域广泛使用,并获得高度认同。中国有关研究者前期对 CLASS 工具的修订和使用,已充分证明在中国文化背景下该系统有良好的信效度(邓小平,2013;韩春红,2015)。

(三) 研究程序

1.预测:选取 K 园 1 个小班作为试测班级,观察者在试测前进行了统一培训,培训内容包括设备的使用、CLASS 课堂互动评估系统介绍、录像采集信息记录单的使用,录像基本要求和注意事项。通过预测,观察者基本了解正式施测过程中可能出现的各种问题。在预测和正式施测阶段,户外活动、特长课和午休三个时段不做观察。在正式施测前,利用 1 周时间对班级一日生活进行录像观察,共观察 5 次,每次录像约 20 分钟,即使不做录像时,观察者也将摄像机放在班级的某个角落,其目的是使教师适应有摄像机和观察者在场的班级环境,在正式施测时避免教师出现行为掩饰现象,使观察录像所得数据更为客观、有效。

2.正式施测:录像人员由幼儿园实习教师担任,录像前填写采集信息记录单,录像观察以 20 分钟为一个观察单元,至少采集每位教师 4 个观察单元,在录像

结束后进行观察结果评分。

（四）评分方式

CLASS 评估系统分为 3 大领域，10 个维度，42 个指标，每个指标具有明确的评分标准，本研究在严格按照 CLASS 评估系统规定的评分标准计分外，还通过多种数据处理方法和手段，确保获得较高的评分者一致性信度，使本研究获得较为真实、客观的研究数据。

1. 组建 CLASS 评分小组，系统培训视频编码规则

研究者招募了 3 名学前教育专业的研究生作为视频编码小组成员，在视频编码前对小组成员进行了 4 次统一培训，培训内容包括了解 CLASS 评估系统，观察单的使用及计分方式，观看录像评分并分析说明原因。研究选取了 3 名教师的 6 个观察单元（预测录像）作为测试录像，要求评分人员的计分与标准评分一致性保持在 80% 以上。在第一轮测试中，有 1 名评分人员未达到要求，经对第一轮视频评分的认真分析和讲解，在二次测试中，该评分者达到了研究要求。本研究 3 位评分人员的评分者一致性信度达到 86.5%

2. 视频双重编码，确保一致性信度

研究随机抽选了 15 人次的观察录像进行双重编码，约占被试总数的 41.7%，招募的 3 名视频编码人员与研究者本人共 4 人共同进行双重编码工作，评分者一致性信度达到 92%，高于皮安塔等人（Pianta et al., 2008）报告的 87% 的评分者信度。

（五）数据整理

按照 CLASS 评估系统对观察视频的相关要求，将录像观察单元中少于 10 分钟的视频删除，超过 20 分钟的录像截止到 20 分钟，因为本研究有专门实习生协助录像，其小组负责人将小组成员每天录制的视频导出，同时检查视频录制时间是否符合研究要求，对于不满足要求的视频及时剔除，及时通知视频录制人员做好补录工作，确保每位教师观察视频的次数。

二、研究结果

（一）师幼互动质量 CLASS 得分结果

从图 3 和表 5 可知，师幼互动质量的平均分为 4.93 分，情感支持领域得分最高，平均分为 5.31 分；班级组织得分次之，平均分为 5.12 分；教学支持得分最低，平均分为 4.36 分。按照美国 CLASS 课堂互动评估系统研发团队划分的分数等级方式，1-2.49 分计为低质量水平，2.5-5.49 计为中等质量水平，5.5-7 的计为高质量水平（La Paro et al., 2009），由此可以看出，本研究中师幼互动质量处

于中等偏高水平。情感支持领域包括的四个维度得分从高到低依次为，消极氛围、教师敏感性、关注儿童看法和积极氛围。班级组织领域包括的三个维度得分从高到低依次是行为管理、产出性、教学安排。教学支持领域包括的三个维度得分从高到低依次是反馈质量、语言示范、概念发展。在所有维度中，消极氛围得分最高，概念发展得分最低。

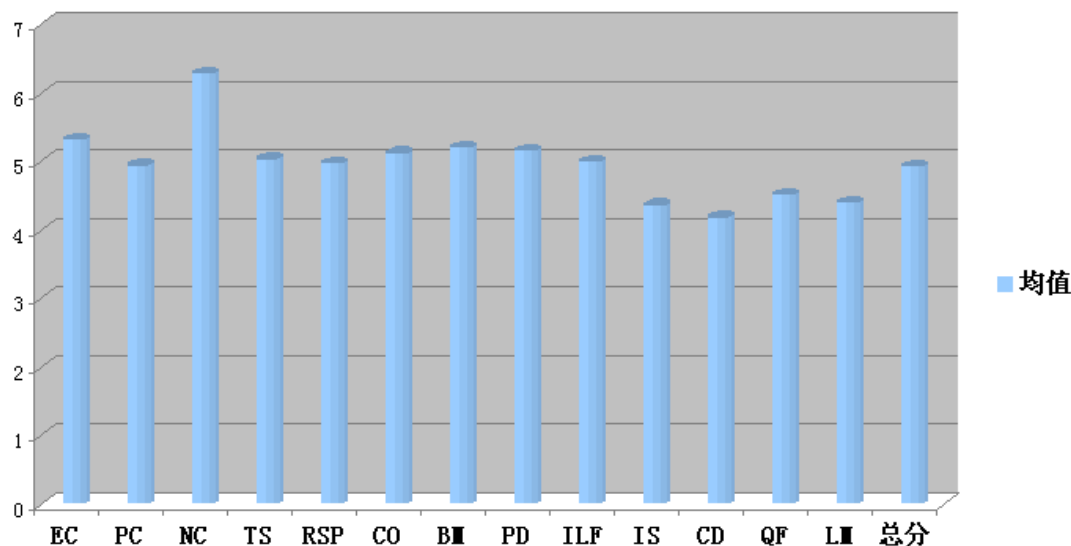


图3 师幼互动质量 CLASS 评分柱形图

注：ES=情感支持；PC=积极氛围；NC=消极氛围；TS=教师敏感性；RSP=关注儿童看法；CO=课堂组织；BM=行为管理；PD=产出性；ILF=教学安排；IS=教育支持 CD=概念发展；QF=反馈质量；LM=言语示范。

表5 师幼互动在 CLASS 评估系统中的得分情况表

	极小值	均值	极大值	标准差
情感支持 ES	3.56	5.31	6.20	0.48
积极氛围 PC	3.25	4.94	6.26	0.69
消极氛围 NC	4.5	6.29	7.0	0.38
教师敏感性 TS	2.0	5.03	6.5	0.83
关注儿童看法 RSP	2.75	4.97	6.25	0.56
课堂组织 CO	3.5	5.12	6.17	0.44
行为管理 BM	3.5	5.2	6.5	0.64
课堂效率（产出性）PD	3.25	5.15	6.5	0.53
教学安排 ILF	2.5	5.0	6.26	0.49
教学支持 IS	2.75	4.36	5.33	0.30
概念发展 CD	2.25	4.18	5.0	0.26
反馈质量 QF	3.4	4.52	5.6	0.41
语言示范 LM	2.6	4.39	5.4	0.40

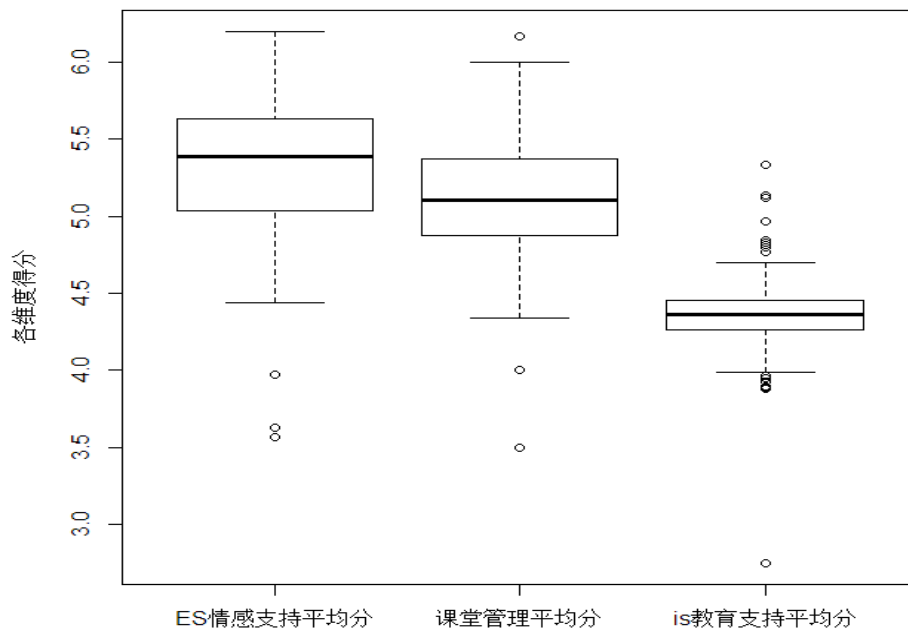


图 4 CLASS 各领域得分箱式图

从图 4 可见，情感支持和课堂组织领域的分布呈偏态，教学支持领域近似正态分布。三大领域的数据分布中均有异常值，但并非极值。因此在数据的统计分析中，36 个观察对象的数据都被保留。

(二) 不同活动形式中师幼互动质量的差异

研究考察了四种不同活动形式中师幼互动质量的差异情况，分别是常规活动、集体活动、餐点时间和小组活动，从表 6 p-value 值的比较结果中可以看出：除消极氛围外，CLASS 三大领域及其包含的所有维度的师幼活动质量呈显著性差异。集体活动得分最高，平均值为 5.06，其次是餐点时间和小组活动，得分近似，常规活动得分最低，平均值为 4.66。

1. 情感支持领域师幼互动质量在不同活动形式中的差异

在情感支持领域，集体活动得分显著高于常规活动和餐点时间，集体活动得分最高，餐点活动得分最低。从情感支持领域包含的维度看，在积极氛围维度上，集体活动得分显著高于常规活动和餐点时间；在教师敏感性维度上，集体活动显著高于常规活动；在关注儿童看法维度上，集体活动得分显著高于常规活动和餐点时间。

2. 课堂组织领域师幼互动质量在不同活动形式中的差异

在课堂组织领域，集体活动得分显著高于常规活动、餐点时间和小组活动，集体活动得分最高，常规活动得分最低。从班级组织领域包含的维度看，在行为管理维度上，集体活动得分显著高于常规活动；在产出性维度上，集体活动显著

高于餐点时间；在教学安排维度上，除小组活动外，各类型活动差异显著。

3.教学支持领域师幼互动质量在不同活动形式中的差异

在教学支持领域，集体活动得分显著高于常规活动和餐点时间，集体活动得分最高，常规活动得分最低。从教学支持领域包含的维度看，在概念发展维度上餐点时间得分显著高于常规活动；在反馈质量维度上，不同活动形式的师幼互动质量两两比较差异显著；在语言示范维度上，集体活动的平均分在所有维度中分数最低。

表 6 不同活动形式中师幼互动质量的数据描述及差异分析

	常规活动 M (SD)	集体活动 M (SD)	餐点时间 M (SD)	小组活动 M (SD)	比较结果 p-value
ES	5.07 (0.36)	5.46 (0.41)	5.20 (0.54)	5.35 (0.47)	$P_1 < P_2$ (0.001) ; $P_2 > P_3$ (0.007)
PC	4.58 (0.60)	5.18 (0.63)	4.77 (0.71)	4.8 (0.69)	$P_1 < P_2$ (0.002) ; $P_2 > P_3$ (0.002)
NC	6.31 (0.34)	6.32 (0.29)	6.24 (0.51)	6.33 (0.09)	
TS	4.54 (0.76)	5.16 (0.73)	4.99 (0.90)	5.35 (1.10)	$P_1 < P_2$ (0.011)
RSP	4.84 (0.48)	5.17 (0.40)	4.78 (0.70)	4.93 (0.25)	$P_1 < P_2$ (0.011) ; $P_2 > P_3$ (0.002)
CO	4.80 (0.43)	5.27 (0.43)	5.05 (0.38)	4.99 (0.52)	$P_1 < P_2$ (0.001) ; $P_1 < P_3$ (0.035) ; $P_2 > P_3$ (0.028)
BM	4.89 (0.5)	5.13 (0.63)	5.13 (0.67)	5.25 (0.56)	$P_1 < P_2$ (0.014)
PD	4.91 (0.76)	5.30 (0.54)	5.06 (0.38)	5.09 (0.71)	$P_2 > P_3$ (0.021)
ILF	4.60 (0.52)	5.18 (0.44)	4.96 (0.46)	4.62 (0.71)	$P_1 < P_2$ (0.001) ; $P_1 < P_3$ (0.003) ; $P_2 > P_3$ (0.043)
IS	4.10 (0.49)	4.45 (0.32)	4.35 (0.11)	4.26 (0.31)	$P_1 < P_2$ (0.004) ; $P_1 < P_3$ (0.006)
CD	4.00 (0.57)	4.23 (0.23)	4.18 (0.06)	4.04 (0.30)	$P_1 < P_3$ (0.049)
QF	4.20 (0.46)	4.62 (0.46)	4.49 (0.25)	4.57 (0.53)	$P_1 < P_2$ (0.003) ; $P_1 < P_3$ (0.012) ; $P_2 > P_3$ (0.044)
LM	4.11 (0.62)	4.00 (0.44)	4.38 (0.17)	4.16 (0.39)	$P_2 > P_4$ (0.045) ; $P_3 > P_4$ (0.019)
总和	4.66 (0.39)	5.06 (0.33)	4.87 (0.30)	4.86 (0.40)	$P_1 < P_2$ (0.001) ; $P_1 < P_3$ (0.041) ; $P_2 > P_3$ (0.007)

注：P₁代表常规活动；P₂代表集体活动；P₃代表餐点时间；P₄代表小组活动；

ES=情感支持；PC=积极氛围；NC=消极氛围；TS=教师敏感性；RSP=关注儿童看法；
CO=课堂组织；BM=行为管理；PD=产出性；ILF=教学安排；IS=教育支持 CD=概念发展；

QF=反馈质量；LM=言语示范。

(三) 不同活动内容中师幼互动质量的差异

研究考察了五种不同活动内容下师幼互动质量的差异情况，分别是语言领域、科学领域、社会领域、艺术领域和其他内容，从师幼互动质量的总分来看，艺术领域与其他内容差异显著，但在其余的活动中师幼互动质量差异不显著。从表 7 中 p-value 值的比较结果中可以看出，CLASS 三大领域情感支持和课堂组织在不同的活动内容中师幼互动质量差异不显著，但教学支持领域差异显著。其包含的 10 个维度中，有 8 个维度师幼互动质量在不同的活动内容中具有一定的差异性，积极氛围维度上，科学和艺术领域得分最高；关注儿童看法维度上，艺术领域得分最高；产出性维度上，科学和艺术领域得分最高，社会领域得分最低；在教学安排维度上，科学和艺术领域得分较高，其他内容得分最低；在概念发展维度上，艺术领域得分最高；在反馈质量维度上，艺术领域得分最高；在语言示范维度上，艺术领域得分最高。

表 7 不同活动内容中师幼互动质量的数据描述及差异分析

	语言 M (SD)	科学 M (SD)	社会 M (SD)	艺术 M (SD)	其他 M (SD)	比较结果 p-value
ES	5.31 (0.55)	5.45 (0.47)	5.22 (0.55)	5.45 (0.39)	5.24 (0.46)	
PC	5.13 (0.57)	5.25 (0.70)	4.65 (0.78)	5.09 (0.61)	4.80 (0.69)	$P_1 < P_5$ (0.024) ; $P_2 > P_3$ (0.044) ; $P_2 > P_5$ (0.031)
NC	6.25 (0.40)	6.39 (0.26)	6.32 (0.63)	6.33 (0.14)	6.26 (0.40)	
TS	4.81 (0.91)	5.15 (0.96)	5.08 (1.09)	5.23 (0.78)	5.01 (0.73)	
RSP	5.06 (0.76)	5.01 (0.35)	4.82 (0.30)	5.13 (0.49)	4.90 (0.58)	$P_1 < P_3$ (0.016) ; $P_1 > P_5$ (0.021) $P_3 > P_4$ (0.030)
CO	5.20 (0.39)	5.30 (0.50)	4.97 (0.37)	5.27 (0.52)	5.02 (0.39)	
BM	5.22 (0.67)	5.40 (0.76)	4.97 (0.51)	5.35 (0.67)	5.14 (0.61)	
PD	5.28 (0.49)	5.37 (0.51)	4.90 (0.57)	5.36 (0.64)	5.04 (0.47)	$P_1 > P_5$ (0.018) ; $P_2 > P_3$ (0.048) ; $P_3 < P_4$ (0.047) ; $P_4 > P_5$ (0.041)
ILF	5.10 (0.45)	5.14 (0.51)	5.05 (0.34)	5.11 (0.63)	4.89 (0.48)	$P_2 > P_5$ (0.025) ; $P_4 > P_5$ (0.047)
IS	4.45 (0.31)	4.34 (0.31)	4.32 (0.26)	4.51 (0.33)	4.30 (0.27)	$P_2 < P_4$ (0.020) ; $P_4 > P_5$ (0.049)
CD	4.24 (0.22)	4.16 (0.17)	4.15 (0.08)	4.27 (0.35)	4.13 (0.28)	$P_4 > P_5$ (0.020)
QF	4.60	4.49	4.43	4.72	4.45	$P_1 < P_5$ (0.035)

	(0.41)	(0.63)	(0.28)	(0.41)	(0.34)	
LM	4.53	4.36	4.38	4.55	4.30	$P_1 < P_5$ (0.027)
	(0.50)	(0.30)	(0.48)	(0.38)	(0.34)	
总和	4.50	5.03	4.84	5.08	4.85	$P_4 > P_5$ (0.040)
	(0.34)	(0.39)	(0.31)	(0.38)	(0.32)	

注：P₁ 代表语言领域、P₂ 代表科学领域、P₃ 代表社会领域、P₄ 代表艺术领域、P₅ 代表其他内容；ES=情感支持、PC=积极氛围、NC=消极氛围、TS=教师敏感性、RSP=关注儿童看法、CO=课堂组织、BM=行为管理、PD=产出性、ILF=教学安排、IS=教育支持、CD=概念发展、QF=反馈质量、LM=言语示范。

(四) 不同班级水平师幼互动质量的差异

从表 8 可以看出，小、中、大三个年龄班教师的师幼互动质量大班总分最高，小班次之，中班最低，且小班和大班，中班和大班间存在显著性差异；在情感支持领域，师幼互动质量的得分从高到低依次为大班、小班、中班，中班和大班间存在显著性差异；在课堂组织领域，师幼互动质量的得分从高到低依次为大班、小班、中班，小班与中班，中班与大班间存在显著性差异；在教学支持领域师幼互动质量的得分从高到低依次为大班、小班、中班，中班与大班间存在显著性差异。从 CLASS 各维度来看，小班和大班、中班和大班在各维度上的差异较显著，在教师敏感性和行为管理两个维度，小班和中班差异显著。

表 8 不同班级师幼互动质量的数据描述及差异分析

	小班 M (SD)	中班 M (SD)	大班 M (SD)	比较结果 p-value
ES	5.29 (0.45)	5.11 (0.51)	5.49 (0.38)	$P_2 < P_3$ (0.0005)
PC	4.93 (0.68)	4.70 (0.70)	5.15 (0.62)	$P_2 < P_3$ (0.0043)
NC	6.34 (0.26)	6.15 (0.57)	6.38 (0.18)	
TS	5.15 (0.91)	4.71 (0.80)	5.22 (0.70)	$P_1 > P_2$ (0.048) ; $P_2 < P_3$ (0.0025)
RSP	4.77 (0.61)	1.89 (0.57)	5.20 (0.41)	$P_1 < P_3$ (0.005) ; $P_2 < P_3$ (0.001)
CO	5.07 (0.48)	4.98 (0.38)	5.28 (0.39)	$P_1 > P_2$ (0.025) ; $P_2 < P_3$ (0.008)
BM	5.27 (0.64)	4.91 (0.59)	5.39 (0.58)	$P_1 > P_2$ (0.024) ; $P_2 < P_3$ (0.001)
PD	5.0 (0.63)	5.13 (0.35)	5.29 (0.55)	$P_1 < P_3$ (0.028) ; $P_2 < P_3$ (0.019)
ILF	4.94 (0.55)	4.89 (0.51)	5.15 (0.41)	$P_2 < P_3$ (0.021)
IS	4.27 (0.35)	4.34 (0.18)	4.46 (0.32)	$P_1 < P_3$ (0.030) ; $P_2 < P_3$ (0.037)
CD	4.08 (0.39)	4.17 (0.05)	4.26 (0.22)	$P_1 < P_3$ (0.009)
QF	4.49 (0.39)	4.47 (0.31)	4.59 (0.48)	
LM	4.25 (0.41)	4.37 (0.33)	4.52 (0.39)	$P_1 < P_3$ (0.018)
总和	4.88 (0.37)	4.81 (0.29)	5.07 (0.32)	$P_1 < P_3$ (0.017) ; $P_2 < P_3$ (0.002)

注：P₁ 代表小班、P₂ 代表中班、P₃ 代表大班；ES=情感支持、PC=积极氛围、NC=消极氛围、TS=教师敏感性、RSP=关注儿童看法、CO=课堂组织、BM=行为管理、PD=产出性、

ILF=教学安排、IS=教育支持、CD=概念发展、QF=反馈质量、LM=言语示范。

三、讨论

(一) 幼儿园师幼互动质量现状

研究结果显示,长春市民办幼儿园师幼互动质量处于中等水平。本研究中师幼互动的情感支持领域得分较高,课堂组织领域得分处于中等水平,教学支持领域得分最低。这一研究结果与国内外师幼互动质量的特点一致(Harare et al.,2007;王晓芬,2010;韩春红,2015;刘畅,2012)。从CLASS三大领域的质量分布上看,长春市民办幼儿园的师幼互动质量整体均处于中等互动水平。通过与高质量的师幼互动进行对比发现,长春市民办幼儿园的师幼互动质量仍存在一定问题,具体表现在:第一,师幼互动质量在情感支持领域得分较高,在包含的具体维度中,积极氛围和关注儿童看法的质量水平较低。第二,课堂组织领域三个维度的得分相近,但整体质量不高。第三,教学支持领域得分较低,尤其概念发展维度质量水平最低。

总体看来,长春市民办幼儿园师幼互动质量的总平均分 4.93 分,整体高于上海市二级园的总平均分 4.37 分(韩春红,2015),能够为学前儿童的发展提供良好的情感支持环境和有序的班级环境,但与优质学前教育质量相比还存在一定差距。尤其在教学支持领域,教师对学前儿童概念发展、语言示范和反馈质量等方面还很欠缺,师幼互动质量有待进一步提升。

(二) 不同活动形式的师幼互动质量现状

本研究对常规活动、集体活动、餐点时间和小组活动四种形式的师幼互动质量进行了分析,研究发现,不同活动形式中师幼互动质量存在显著差异,各种活动形式的师幼互动质量参差不齐。

1.常规活动

研究中关注幼儿在一日生活各环节中的行为表现,是否知道每个时间段教师的期待以及自己应该做什么。强调教师安排活动流程的清晰性,清晰地指导是指每个学生都能理解教师的期待,很少出现学生带着同样的问题重复地寻求老师的帮助等。从研究结果可以看出,在四种活动形式中,常规活动师幼互动质量的总得分最低,除了消极氛围和尊重儿童看法两个维度外,各维度的得分在四种活动类型中都最低。由于幼儿园经常组织各类型的家园活动,轮滑、外教、班级特色课等穿插安排在班级教学计划中,幼儿对于活动和特色课期间的活动流程安排不够清晰。且民办园教师队伍年轻,对于幼儿常规的建立意识不强,致使幼儿有时会对活动流程存有疑惑,不知道具体该做什么。

2.集体活动

本研究得出,集体活动的师幼互动质量最高,在教学支持、课堂组织和教学支持三个领域上的得分均最高。这与迪金森(Dickinson,2001)、厄利等(Early et al.,2010)、温顿等(Winton et al.,2005)研究结论“集体活动中教师的教学支持互动更为有效”一致,与卡贝尔等人(Cabell et al.,2013)的研究结论“集体活动中的教学支持互动要高于午餐时间和常规活动”相一致,与我国学者韩春红(2015)的研究结论“集体活动中的师幼互动质量高于主题游戏、过渡时间和餐点时间”一致。这一研究结果主要由于教师认为集体活动时间才是真正的教学指导时间(Early et al.,2010),对于其他活动形式而言教师更为重视集体活动,很多教师也将师幼互动狭义地理解为集体活动中的互动。因此,在集体教学活动中教师的教学准备更为充分,从教学内容的选择、教学目标的确定、教学材料的准备、教学环节的设计等方面远远高于其他活动形式,教师对集体活动中的师幼互动行为也会更加关注。

3.餐点时间

在本研究中,餐点时间主要包括早餐时间和午餐时间,餐点时间的师幼互动质量较高,仅次于集体活动。科特(Cote,2001)等研究者认为,餐点时间为教师和幼儿提供了多种不同的交流方式,与集体教学活动相比,教师和幼儿能够在更为轻松的环境下交谈,教师能够更为自然地参与到儿童的谈话中,这与格斯特等人(Gest et al.,2006)的研究结论一致,即餐点时间中的师幼互动比集体活动和自由选择活动有更多的自由式交谈。这与韩春红(2015)“餐点时间的师幼互动质量最低”的研究结论不同,可能由于研究所在民办园在餐点时间对师幼互动行为提出了较高的要求,师幼间、同伴间可以自由交谈,教师对挑食、偏食、身体状况不佳、吃饭慢的幼儿关注较多,且能够在餐点时间提供适当的引导和帮助,民办园教师与幼儿及家长的互动方式、态度等方面,更为注重服务质量。

4.小组活动

研究结果表明,小组活动中的师幼互动质量较高,与餐点时间相近,但低于集体活动。在CLASS三个领域的10个维度中,消极氛围、教师敏感性和行为管理三个维度在四种活动中的得分最高,说明在小组活动中,儿童有更多的自由参与,教师有清晰的行为期望,给儿童更多的选择机会,能够较快速地意识到儿童发生了什么问题,教师更容易意识到并回应儿童的学习及情感需要,通过关注和理解儿童的情绪,提供安慰或帮助,提供个别支持等促进儿童的发展。

(三)不同活动内容的师幼互动质量现状

研究结果表明,在不同的活动内容中,CLASS三大领域情感支持和课堂组织在不同的活动内容中师幼互动质量差异不显著,但教学支持领域差异显著。且在三大领域包含的8个维度中,师幼互动质量有一定的差异性。从总体上看,科学领域和艺术领域在各维度上的整体得分较高。在不同的领域内容下有不同的教

育价值取向，科学领域包括科学活动和数学活动，探究是幼儿科学学习的目标，从探究过程来看，包括提出问题、观察探究、思考猜测、调查验证、收集信息、得出结论、合作交流等基本环节，解决问题是幼儿数学认知的重点。艺术领域包括音乐活动和美术活动，对于幼儿学习与发展的要求主要在于引导幼儿感受与欣赏、尊重幼儿表现与创造。这两大类教学活动的特点使得教师在组织活动时更容易重视儿童的兴趣、动机和观点，提出更多开放式的问题，需要教师在活动中提供丰富的材料，按照活动的基本流程逐步推进活动，重视对活动的组织与引导，使儿童能积极参与其中，并获得最多的学习机会。因此，在这两类活动中积极氛围、关注儿童看法、产出性、教学安排、概念发展、反馈质量、语言示范维度的得分较高。

（四）不同班级水平的师幼互动质量现状

研究表明，各年龄班师幼互动质量均处于中等偏高水平，大班的师幼互动质量显著高于小班和中班，这种差异的显著性不仅显示在总分的均值上，在师幼互动质量情感支持、课堂组织和教学支持三个领域上也有一定的分布。在情感支持领域，大班的得分最高，中班和大班间存在显著性差异，从视频录像中可以看出，这种差异主要由于教师提供给大班幼儿更多自主权、选择权，教师经常会提供活动或机会来发展儿童的独立性和自主性，为幼儿提供更多交流和表达自己想法的机会，课程计划相对灵活，教师常以学生的兴趣、动机和观点作为主导，更多采纳学生的想法，这些正是高质量情感支持的主要特点。

在课堂组织领域大班的得分高于小班和中班，随着大班幼儿认知能力、语言和社会性发展水平的不断提高，大班儿童的主动性更强，一般教师能够建立班级规则并认真执行，帮助儿童的建立良好的行为管理模式，许多学生能够用一个适当的行为模式管理自己。为了调动幼儿的积极性，教师经常通过积极的反馈给学生提出合理的期望，鼓励幼儿展现合理的行为。由于大班幼儿理解能力增强，教师也经常使用委婉的纠正技术来纠正不良行为，这些事高质量课堂互动的主要特点。

在教学支持领域，大班的师幼互动质量显著高于小班和中班，这一结论与拉帕罗等人（La Paro et al.,2009）得出的教师在在幼儿园阶段的教学支持质量要明显高于学前阶段的结果不一致。与小班和中班比较而言，教师在与大班幼儿的互动中，更多地通过自主参与、接受挑战、小组讨论、主动探究等方式促进儿童概念的获得、认知的发展和抽象思维能力的发展，教师更多地给予幼儿语言示范和适当的反馈，为幼儿提供更多的模仿学习机会，从而拓展和加深儿童对知识的理解。

四、结论

（一）长春市民办园师幼互动质量处于中等偏高水平

师幼互动的情感支持领域得分最高，课堂组织领域得分处于中等水平，教学支持领域得分最低。

（二）不同活动形式的师幼互动质量存在显著差异

在情感支持领域，集体活动的师幼互动质量与常规活动、餐点时间差异显著；在课堂组织领域，集体活动的师幼互动质量与常规活动、餐点时间差异显著，常规活动与餐点时间差异显著；在教学支持领域，常规活动与集体活动、餐点时间差异显著。

（三）不同活动内容之间的师幼互动质量有显著性差异

科学领域、艺术领域与其他内容师幼互动质量的差异性主要体现在教学支持领域。

（四）大班的师幼互动质量显著高于小班和中班

在情感支持领域，中班与大班的师幼互动质量存在显著性差异；在课堂组织领域，小班与中班、中班与大班师幼互动质量存在显著性差异；在教学支持领域，中班与大班的师幼互动质量存在显著性差异。

第四章 学前儿童学习品质的发展研究

本研究使用了测验法和观察法对学前儿童学习品质进行测查。采用测验法对学前儿童学习品质进行测评,虽然能够集中对儿童在问题解决灵活性任务中的学习品质进行考察,但由于测评时间只有 20 分钟左右,一对一施测与自然情境下儿童的学习行为表现可能存在一定差异,为了综合运用测验法和观察法的优点,全面考量学前儿童的学习品质,本研究设计了《学前儿童学习品质观察表》,旨在通过观察学前儿童在班级学习活动中的行为表现,更加深入和全面地了解学前儿童的学习品质。

一、研究方法

(一) 研究对象

长春市大型民营教育机构的 3 所民办幼儿园,幼儿园办园规模、园所级别等同,共 18 个班级,388 名学前儿童。其中小班 5 个,共 116 人,平均年龄 3.36 岁,标准差为 0.34;中班 6 个,共 128 人,平均年龄 4.27 岁,标准差为 0.42;大班 7 个,共 144 人,平均年龄 5.41 岁,标准差为 0.65。

(二) 研究工具

1. 《学龄前儿童学习方式测验》

该工具由我国学者马方圆、盖笑松制定,根据乔治斯和格林菲尔德(J' Lene George & Daryl B. Greenfield)编制的问题解决灵活性任务(problem-solving flexibility task)的优点和不足进行了工具修订,修订工具具有较好的信、效度,良好的难度和区分度,能够较好的评定学龄前儿童的学习品质。工具分为问题解决灵活性任务和主试评定任务两部分。问题解决灵活性任务包含 9 个问题类型,分别是空间方位、数量、上位范畴、缺失、颜色/大小/形状、联合、相同人物不同姿势、基本范畴、汉字。每个问题类型有四个题目,共 36 道题目。每个问题类型使用一道题组成一个循环,依次组成 4 个循环。每个题目都包括 3 张图片,其中 1 张图片与其他 2 张不同,要求被试找出不同的 1 张,并说明原因。当被试既能正确找出图片,又能说明原因时计 1 分,其他情况都记 0 分。

主试评定项目是依据学龄前儿童学习行为量表(PLBS)、学习风格量表(LSI)、儿童学习方式量表(SCLS)以及教师提出的与儿童学习品质相关的行为制定的。主试评定任务包括度 4 个维度,每个维度 3 个题目,共 12 个题目,主要测评学前儿童在完成问题解决灵活性任务过程中表现出来的能力动机(学习

习惯和动机)、注意或坚持,学习态度(学习态度和对任务的好奇心)和社会性(理解能力和表达能力),主试评定任务评分在问题解决灵活性任务施测结束后进行,主试根据学前儿童在测评中的表现进行打分。

2. 学前儿童学习品质观察表

因为儿童的学习品质与行为和技能相关,这是成人比较容易观察到的,但问题解决灵活性很难通过学前儿童的具体行为表现反应出来。因此本研究借鉴陈杰琦等在“搭建桥梁”(Bridging Assessment Process)项目中编制的《儿童工作风格评定量表》(2007),王宝华等制定的《儿童学习品质观察评定表》(2010)和李季湄等编制的《学习品质领域测量量表》(2008),结合研究者对一线教师展开的调研,即在学前儿童能力动机、注意或坚持,学习态度和社会性四个维度上经常表现出来的具体行为,编制了《学前儿童学习品质观察表》,这些与学前儿童学习品质相关的行为和技能应该符合三个标准:1.在班级自然环境中容易观察得到;2.在儿童参与的各种类型活动中而非在特殊活动中经常表现出来与学习品质相关的行为;3.教师认为是熟悉且有意义的行为。整合后要求幼儿教师、幼教主管部门相关负责人、教研员和领域专家按行为出现的频数和在前学前儿童学习活动中的重要程度,对各维度的行为表现进行排序,最后确定排序在每个维度前3位的行为作为具体行为指标,最终形成了《学前儿童学习品质观察表》。通过现场观察与一对一施测相结合,更加全面、深入地了解学前儿童学习品质的发展特点。

观察目的:通过观察各年龄班学前儿童在学习活动中表现出来的相关学习行为并进行频数统计,了解学前儿童学习品质的年龄特点。

行为指标:

A、学习态度

A1.提出与学习内容相关的问题

A2.对操作材料或学习内容积极的情感表现

A3.对于活动中出现的挑战愿意做出尝试

B、坚持或注意

B1.注意指向正在进行的班级或小组活动

B2.集中注意从事一项活动

B3.在有一定干扰的情况下仍能集中注意

C、能力动机

C1.能按照自己的想法完成一定任务

C2.主动参与学习和游戏活动

C3.主动与他人互动

D、社会性

D1. 按照教师的要求进行操作、表演或游戏等

D2. 能用自己的话表达想法

D3. 遇到问题能在教师或同伴的帮助下解决

观察时距：30秒（观察20秒，记录10秒）

观察次数：观察每名学前儿童16次行为，共观察2周

观察期程：每一轮观察时间最少为10分钟，观察者可根据各年龄班开展活动内容和时间不同，决定观察轮次，每周观察8轮，共观察16轮。

观察情境：班级集体活动或主题活动时间内分组活动，区域活动，学前儿童自行选择想参与的小组活动等。

3. 学前儿童学习品质培养现状调查问卷

问卷主要包括三部分内容：1.教师基本信息，包括教师学历、专业背景、教龄等信息；2.教师对学前儿童学习品质的理解与认识，包括教师对学习品质的内涵以及学习品质对于儿童发展的重要意义两方面；3.教师对学前儿童学习品质培养的知识与能力，包括教师有关学前儿童学习品质的培养方法、途径、策略三个部分。

（三）研究程序

1. 《学龄前儿童学习方式测验》施测

随机选取K园小班4名、中班4名、大班4名学前儿童作为预测对象，研究者对主试在施测前进行了统一培训，培训内容包括了解测评目的和测评环境要求、熟悉主试指导语、掌握学习方式测验记录纸的记录与评分原则、熟知测评题目的正确答案及正确原因，了解测评过程中容易出现的各种问题。通过预测验，熟悉记录单的填写方式、熟悉测评题目和答案、熟练掌握指导语等，对预测验中出现的各种问题进行及时解决。

正式施测：主试有幼儿园实习教师担任，测评前填好相关基本信息，主试将被试带到幼儿园相对安静的环境进行一对一施测，先进行问题解决灵活性测验，再根据测验过程中学前儿童的具体表现，完成主试评定任务。

2. 《学前儿童学习品质观察表》施测

测评班级的1名教师担任观察者，18个班级的18名教师均参与观察，在观察前研究者明确告知观察的目的和观察的行为指标，教师通过观看实验所在三所幼儿园班级活动的6段视频录像，包括小、中、大班的集体活动、小组活动和区域活动的视频，让观察者从中找出学前儿童出现的相关学习行为，并进行记录，通过各维度的频数统计情况，对教师的评分一致性进行检验，其视频体现学前儿童相关学习行为的参考标准源于研究者与一线名园长、名教师对视频的分析而来。可能因为所有行为指标的确定源于对一线教师的调查，所以在第一轮测试中有13位教师达到了78%的评分者一致性信度，没有达到要求的其他5位教师

(评分一致性信度在 60%以下)对 5 段测验视频进行认真分析,找出问题存在的原因,并进行第二轮视频观察,达到了 75.5%的评分者一致性信度。为了确保观察过程中教师的评分可信度,主试深入各个班级与观察教师共同评分,对于评分不一致的行为指标及时进行沟通,达成一致性看法。

3. 《学前儿童学习品质培养现状调查问卷》施测

向参与实验的 36 名教师发放问卷,了解教师有关幼儿学习品质的相关知识、能力和重视程度等,共发出问卷 36 份,回收 36 份,问卷回收率达 100%,有效问卷 36 份。

二、研究结果

(一) 基于《学龄前儿童学习方式测验》所得的研究结果

1. 学前儿童学习品质现状

结果表明,问题解决灵活性任务总分为 36 分,研究中被试得分的平均数为 12.44 分,问题解决灵活性任务包括的九个维度平均分由高到低排列顺序为,相同任务不同姿势,基本范畴,上位范畴,颜色/大小/形状,缺失,文字,空间方位,数量,联合。主试评定任务的总分是 12 分,平均分是 6.31 份,各维度的得分从高到低依次为能力动机、注意或坚持、社会性和学习态度。

表 9 问题解决灵活性任务各维度数据描述

	问题解决 灵活性	空间 方位	上位 范畴	数量	缺失	联合	基本 范畴	相同人物 不同姿势	颜色大 小形状	文字
M	12.44	1.18	1.69	0.94	1.43	0.87	1.73	1.78	1.64	1.21
SD	10.74	1.42	1.44	1.15	1.52	1.24	1.55	1.53	1.56	1.40

表 10 主试评定任务各维度数据描述

	主试评定任务	能力动机	注意或坚持	学习态度	社会性
M	6.31	2.02	1.70	1.0	1.59
SD	3.61	1.0	1.18	1.03	1.26

2. 学习品质得分的年龄差异

从图 5、6、7 可以看出,幼儿学习品质的总体得分,以及包含的问题解决灵活性和主试评定任务得分的总趋势都是随着年龄的增长而增长。运用 Wilcoxon 秩和检验方法对数据进行统计处理分析,结果表明,学前儿童学习品质发展有显著的年龄特征,尤其在 4-6 岁各年龄段之间学习品质呈显著性差异,但在 2-3 岁与 3-4 岁间,5-6 岁与 6-7 岁间大部分维度差异不显著。

从表 11 可以看出,2-3 岁儿童在问题解决灵活性任务上的得分最低,平均分

为 4.0, 在其包含的所有维度中, 相同人物不同姿势平均数最高, 联合分数最低; 主试评定任务的平均分为 3.2, 在其包含的四个维度中能力动机得分最高, 学习态度得分最低。

3-4 岁儿童在问题解决灵活性任务上的得分较低, 平均分为 4.34, 在其包含的所有维度中, 上位范畴平均数最高, 文字分数最低; 主试评定任务的平均分为 4.3, 在其包含的四个维度中能力动机得分最高, 学习态度得分最低。

4-5 岁儿童在问题解决灵活性任务上的平均分为 14.36, 在其包含的所有维度中, 基本范畴平均数最高, 空间方位分数最低; 主试评定任务的平均分为 7.16, 在其包含的四个维度中社会性得分最高, 学习态度得分最低。

5-6 岁儿童在问题解决灵活性任务上的平均分为 23.49, 在其包含的所有维度中, 基本范畴平均数最高, 联合分数最低; 主试评定任务的平均分为 9, 在其包含的四个维度中社会性得分最高, 学习态度得分最低。

6-7 岁儿童在问题解决灵活性任务上的平均分为 24.19, 在其包含的所有维度中, 颜色/大小/形状平均数最高, 联合分数最低; 主试评定任务的平均分为 8.48, 在其包含的四个维度中注意或坚持得分最高, 学习态度得分最低。

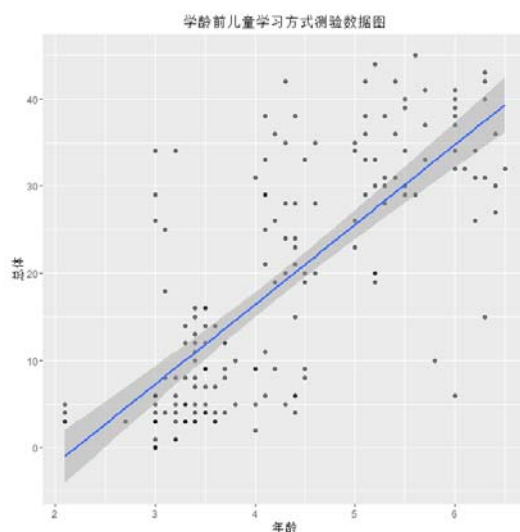


图 5 学习品质总分与年龄的相关

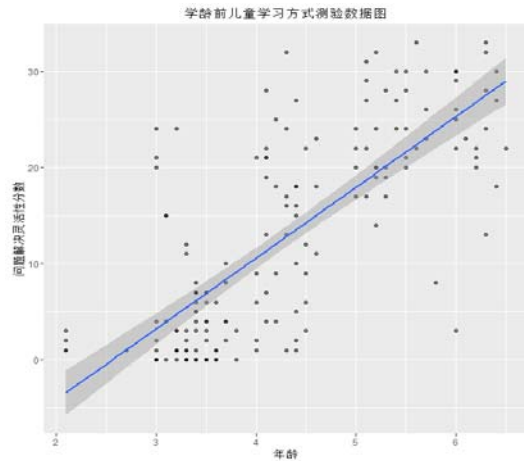


图6 问题解决灵活性任务得分与年龄的相关

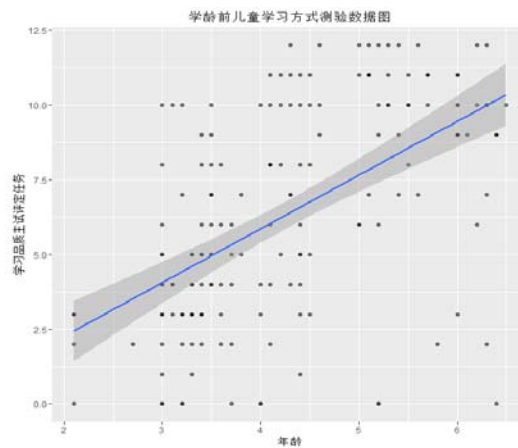


图7 主试评定任务得分与年龄的相关

表 11 不同年龄学前儿童学习品质的数据描述及差异性

	2-3 岁 M(SD)	3-4 岁 M(SD)	4-5 岁 M(SD)	5-6 岁 M(SD)	6-7 岁 M(SD)	p-value
总分	7.2 (9.95)	8.64 (7.58)	21.52 (11.28)	32.49 (8.51)	32.6 (8.91)	2-3 to 3-4 * 3-4 to 4-5*** 4-5 to 5-6 *** 5-6 to 6-7
灵活性	4.0 (7.73)	4.34 (5.90)	14.3 (8.43)	23.49 (6.34)	24.19 (7.0)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 *** 5-6 to 6-7
主试 评定	3.20 (2.67)	4.30 (2.69)	7.16 (3.42)	9.00 (3.12)	8.48 (3.20)	2-3 to 3-4 *** 4-5 to 5-6 ** 5-6 to 6-7
空间 方位	0.40 (0.99)	0.38 (0.87)	1.09 (1.05)	2.39 (1.32)	2.67 (1.53)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 ** 4-5 to 5-6 *** 5-6 to 6-7
上位 范畴	0.45 (0.94)	0.78 (0.12)	2.02 (1.19)	2.83 (0.95)	3.19 (0.81)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 ** 5-6 to 6-7
数量	0.45 (1.00)	0.25 (0.61)	1.18 (1.15)	1.89 (1.18)	1.38 (1.02)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 *** 5-6 to 6-7
缺失	0.45 (1.00)	0.48 (0.85)	1.34 (1.35)	3.00 (1.18)	3.00 (1.14)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 *** 5-6 to 6-7

联合	0.25 (0.64)	0.27 (0.62)	1.18 (1.17)	1.49 (1.57)	1.62 (1.50)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 5-6 to 6-7
基本 范畴	0.45 (0.89)	0.60 (0.89)	2.30 (1.41)	3.12 (1.12)	3.05 (1.24)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 ** 5-6 to 6-7
姿势	0.75 (1.21)	0.75 (1.02)	2.18 (1.45)	3.07 (1.03)	3.05 (1.12)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 ** 5-6 to 6-7
颜色 大小 形状	0.55 (1.15)	0.62 (0.89)	1.93 (1.56)	2.93 (1.25)	3.29 (1.10)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 *** 5-6 to 6-7
文字	0.25 (0.64)	0.21 (0.52)	1.14 (0.95)	2.78 (1.08)	2.95 (1.16)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 *** 5-6 to 6-7
能力 动机	1.45 (1.10)	1.74 (0.97)	1.98 (1.02)	2.39 (1.92)	2.38 (0.97)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 4-5 to 5-6* 5-6 to 6-7 *
注意 或 坚持	0.85 (1.09)	1.17 (1.07)	1.84 (1.14)	2.37 (0.94)	2.57 (0.93)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 ** 4-5 to 5-6 ** 5-6 to 6-7
学习 态度	0.40 (0.60)	0.57 (0.77)	1.20 (1.11)	1.73 (1.03)	1.19 (1.03)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 ** 4-5 to 5-6 ** 5-6 to 6-7
社会性	0.5 (0.76)	0.82 (0.98)	2.14 (1.05)	2.51 (0.93)	2.33 (1.15)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 * 5-6 to 6-7

注: *P<0.05, **P<0.01, ***P<0.001

3.学习品质得分的性别差异

从图 8、9、10 可以看出, 学前儿童学习品质的总体得分, 以及包含的问题解决灵活性和主试评定任务得分在性别上均无显著差异。运用 Wilcoxon 秩和检验方法对数据进行统计处理分析, 结果表明, 学前儿童在学习品质包含的各维度上均无性别差异。

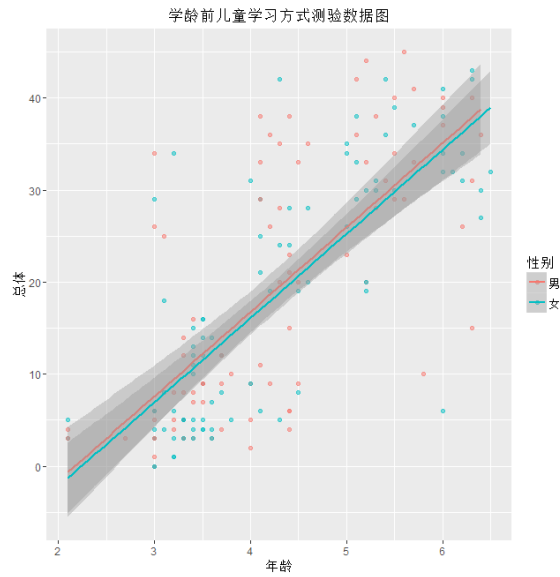


图8 学习品质总分与性别的相关

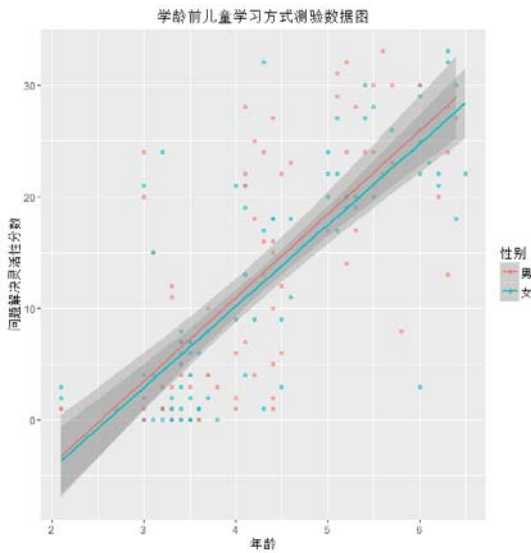


图9 问题解决灵活性任务与性别的相关

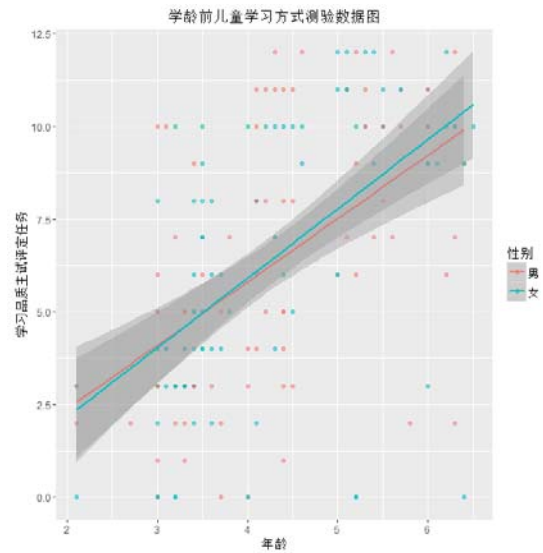


图10 主试评定任务得分与性别的相关

表12 不同性别学前儿童学习品质的数据描述及差异性

	男 N=180		女 N=208		p-value
	M	SD	M	SD	
总分	19.13	14.0	18.40	13.30	0.65
灵活性任务	12.89	10.99	12.02	10.54	0.71
主试评定任务	6.24	3.54	6.38	3.70	0.38
空间方位	1.49	1.19	1.16	1.35	0.44
上位范畴	1.81	1.43	1.58	1.44	0.86
数量	0.98	1.14	0.90	1.17	0.75
缺失	1.46	1.52	1.40	1.54	0.58

联合	1.01	1.30	0.73	1.17	0.94
基本范畴	1.70	1.52	1.75	1.59	0.40
人物不同姿势	1.83	1.57	1.73	1.49	0.65
颜色	1.64	1.53	1.64	1.60	0.48
文字	1.28	1.45	1.15	1.36	0.70
能力动机	1.98	0.99	2.06	1.01	0.26
注意或坚持	1.58	1.17	1.82	1.19	0.09
学习态度	1.11	1.07	0.90	0.99	0.90
社会性	1.58	1.26	1.60	1.27	0.42

注: *P<0.05, **P<0.01, ***P<0.001

(二) 基于《学前儿童学习品质观察表》所得的研究结果

1. 基于现场观察的学前儿童学习品质的年龄差异

从图 11 可以看出, 幼儿学习品质的频数得分趋势随着年龄的增长而增长。表 13 结果表明, 学前儿童学习品质发展有显著的年龄特征, 但 5-6 岁与 6-7 岁间学习品质的频数得分无显著差异。在 2-7 岁各年龄段, 除了 3-4 岁与 4-5 岁间能力动机差异不显著外, 在 3-6 岁各年龄段之间学习品质的各维度年龄差异显著, 但 2-3 岁与 3-4 岁儿童在能力动机与学习态度两个维度上年龄差异不显著, 5-6 岁与 6-7 岁在能力动机、社会性和学习态度三个维度上年龄差异不显著。

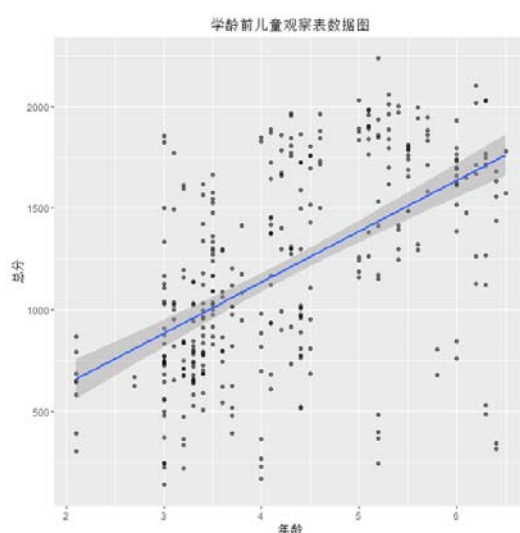


图 11 基于现场观察的学前儿童学习品质与年龄的相关

表 13 不同年龄学前儿童学习品质的数据描述及差异性

	2-3 岁 M(SD)	3-4 岁 M(SD)	4-5 岁 M(SD)	5-6 岁 M(SD)	6-7 岁 M(SD)	p-value
总频数	56.81 (35.11)	71.92 (36.21)	109.71 (45.51)	134.91 (40.7)	127.60 (40.0)	2-3 to 3-4 *** 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 *** 5-6 to 6-7
能力动机	22.90 (15.0)	26.93 (13.72)	26.74 (14.12)	35.55 (12.18)	35.29 (11.82)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 4-5 to 5-6 *** 5-6 to 6-7
学习态度	8.88 (8.31)	11.24 (10.42)	20.05 (14.82)	26.93 (13.72)	19.42 (14.0)	2-3 to 3-4 3-4 to 4-5 * 4-5 to 5-6 *** 5-6 to 6-7
注意或坚持	15.25 (14.61)	19.27 (14.4)	28.09 (15.73)	35.17 (13.1)	38.07 (12.23)	2-3 to 3-4 * 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 *** 5-6 to 6-7*
社会性	9.90 (9.30)	14.65 (13.12)	32.15 (14.13)	37.34 (12.24)	34.91 (15.12)	2-3 to 3-4 ** 3-4 to 4-5 *** 4-5 to 5-6 ** 5-6 to 6-7

注： *P<0.05, **P<0.01, ***P<0.001

2. 基于现场观察的学习品质的性别差异

结果表明, 幼儿学习品质频数的总体得分以及包含的能力动机、注意或坚持、学习态度和社会性四个维度上均无性别差异。

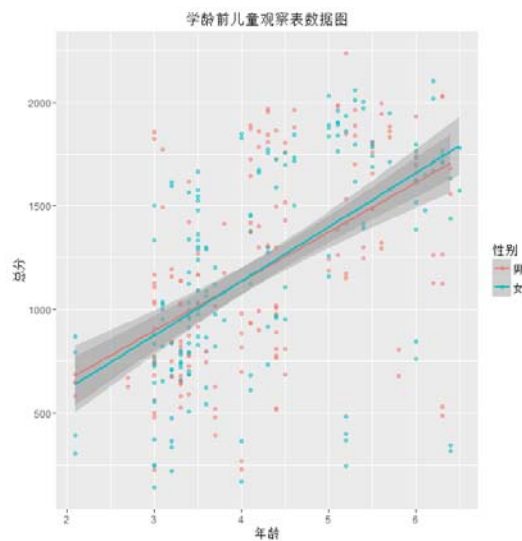


图 12 基于观察的学习品质与性别的相关图

表 14 不同性别学前儿童学习品质的数据描述及差异性

	男 N=180		女 N=208		p-value
	M	SD	M	SD	
总频数	97.96	47.25	99.54	48.86	0.355
能力动机	29.99	13.79	30.95	13.57	0.282
学习态度	18.78	14.20	15.48	13.60	0.092
注意或坚持	24.56	16.06	27.86	15.82	0.037*
社会性	24.63	16.66	25.25	16.95	0.167

注：*P<0.05, **P<0.01, ***P<0.001

三、讨论

(一) 学前儿童学习品质发展趋势及总体描述

通过研究结果不难看出，学习品质在整个幼儿期的发展趋势是“随年龄的增长而不断提高”，这一研究结果与贝尔（Bell et al., 2013）和陈杰琦等人（2007）的研究结论一致。本研究中学习品质主要包括问题解决灵活性、注意或坚持、学习态度、能力动机和社会性。值得注意的是，这五大维度都呈现出较为一致的发展趋势，各个维度均呈现出随着儿童年龄的增长而增长的趋势，这种发展趋势呈现出与儿童的语言发展、认知能力和社会性发展相适应的特点。

从研究结果看，问题解决灵活性任务得分较高的维度是“相同人物不同姿势”“基本范畴”，得分最低的是“联合”。相同人物不同姿势主要测评儿童对人物姿势的识别，该维度得分最高，这说明学前儿童对与生活密切相关的常识更容易理解；基本范畴测评的是儿童对事物基本类别的区分，该项目得分稍低，这说明幼儿期已具有较好的分类能力；得分最低的是联合，这说明幼儿期了解图片间事物联系的能力差，与学前儿童认知能力发展水平有关。

主试评定任务得分从高到低依次是能力动机、注意或坚持、社会性、学习态度，且整体得分较低，这与学前儿童心理发展水平有关。另一方面，从教学的角度分析，教师在教学中注意激发学前儿童的好奇心和兴趣，易引发学前儿童的学习动机，良好师幼互动策略的使用、材料的投放、提供支架等，有助于发展学前儿童的注意力和坚持性，培养学前儿童主动学习、与同伴互助、克服困难、建立明确的目标意识等，有利于学前儿童社会性和学习态度的发展。本研究通过对幼儿教师问卷调查发现，教师缺少学前儿童学习品质的相关知识，在实际工作中忽视学前儿童学习品质的培养，重视知识、技能的学习，这也是学前儿童在主试评定任务中得分不高的主要原因。

（二）学前儿童学习品质的年龄差异

在本研究中，年龄对学前儿童学习品质发展的影响呈显著相关。问题解决灵活性维度的得分分别是：从 2-3 岁的平均数为 4.0，3-4 岁的平均数为 4.34，4-5 岁的平均数为 14.36，5-6 岁的平均数为 23.49，6-7 岁的平均数为 24.19。由此可以看出，2-4 岁期间，学前儿童问题解决灵活性任务的得分很低，在研究的施测期间，很多学前儿童在任务完成的过程中不能坚持到最后，这是由于学前儿童认知能力发展水平较低导致的。4-6 岁期间儿童问题解决灵活性呈现出发展的高速度，主要与学前儿童思维、观察力等认知能力的发展特点和水平密切相关，4-6 岁儿童思维的发展表现出以具体形象思维为主，逐步向抽象逻辑思维过渡，已出现抽象逻辑思维的萌芽。因此，问题解决灵活性任务完成水平随年龄的增长逐步提高。

主试评定任务维度的得分随年龄的增长而提高，其包含的四个维度能力动机、注意或坚持、学习态度、社会性的得分也随年龄的增长而提高。学前儿童注意或坚持维度所呈现的发展趋势，主要源于学前儿童注意力和意志品质的发展为其持久探索事物、坚持完成任务提供了心理基础。整个幼儿期儿童注意的稳定性不断提高、注意时间不断延长、克服困难等意志品质不断发展。有关学前儿童学习态度、能力动机和社会性的年龄差异，主要源于学前儿童语言能力发展和社会性发展水平，瑞宁格（Renninger,2000）有关儿童兴趣的研究表明，儿童的兴趣随着年龄的增长越来越集中，且这些兴趣在儿童以后的学习中发挥更多的动机作用。

另外，值得关注的一点是，学前儿童学习品质各年龄段的差异显著，但 2-3 岁与 3-4 岁，5-6 岁与 6-7 岁学前儿童在学习品质的所有维度上均差异不显著，主要原因有三方面：第一，2-4 岁儿童学习品质的总体得分低且无年龄差异，说明学前儿童学习品质处于发展的萌芽阶段，在此阶段学前儿童学习品质发展水平差异较小；第二，5-6 岁与 6-7 岁两个年龄段学前儿童的年龄差异小，6-7 岁学前儿童中最大学前儿童的年龄约为 6.5 岁，这一部分学前儿童多是由于出生在 9 月 1 日之后，不满足 6 周岁入小学的年龄条件，因此成为幼儿园所有班级中年龄最大的儿童。虽然学习品质在整个幼儿期发展迅速，但 5-6 岁与 6-7 岁两个年龄段间较小的年龄差异不足以对学前儿童学习品质产生显著性影响；第三，可能由于学前儿童学习品质发展的高速期发生在 4-6 岁，6 岁后学前儿童的学习品质也处于不断发展变化阶段，但发展速度相对缓慢。

（三）学前儿童学习品质的性别差异

本研究结果表明，男孩问题解决灵活性任务平均分高于女孩，女孩主试评定任务的得分高于男孩，但学前儿童学习品质在男孩与女孩水平上差异不显著，无论是在学习品质总分，还是在问题解决灵活性任务及主试评定任务两个分项目上

都不存在性别上的差异。这一研究结果与近年来我国相关研究结论一致（孙艳,2011;徐晶晶,2014;翟欢,2014;南姣鹏,2013;蔡欣欣,2015 等），但与国外学者（McWayne et al.,2004）的研究结论不一致，可能与研究对象、研究方法、文化差异等方面有关。

（四）学前儿童学习品质在现场观察情境中的得分情况

为了综合考察学前儿童学习品质的发展现状，以及在不同情境、不同研究方法中学前儿童学习品质的相关表现是否具有差异性，研究采用了《学前儿童学习品质观察表》和《学龄前儿童学习方式测验》两个研究工具，观察表所测得的学前儿童学习品质包括的四个维度，与《学龄前儿童学习方式测验》中主试评定任务包括的四个维度相同。从各维度的频数得分结果可以看出，学前儿童学习品质包括的学习态度、能力动机、注意或坚持、社会性四个维度也呈现出随着年龄的增长而不断提高的发展趋势，而在性别上仍差异不显著，这一研究结果说明学前儿童学习品质的表现具有相对稳定性，在不同情境下、不同研究方法、不同研究工具下的表现具有一致性。

四、结论

1.学前儿童学习品质的发展显著地随着年龄增长而增长，4-6 岁是儿童学习品质发展的高速期

2.学前儿童学习品质年龄差异显著

通过一对一施测发现，3-4 岁、4-5 岁、5-6 岁各年龄段儿童学习品质年龄差异显著，但 3-4 岁与 4-5 岁儿童的能力动机差异不显著；2-3 岁与 3-4 岁两个年龄段，除学习品质总分外，其他各维度差异不显著；5-6 岁与 6-7 岁两个年龄段，除能力动机维度以外，其他各维度差异不显著。

通过对学习品质的四个维度：能力动机、注意或坚持、学习态度、社会性进行现场观察得出，除 5-6 岁与 6-7 岁两个年龄段之外，学习品质的总频数在各年龄段差异显著；2-3 岁与 3-4 岁两个年龄段在能力动机和学习态度两个维度上差异不显著，在注意或坚持和社会性两个维度上差异显著；3-4 岁与 4-5 岁两个年龄段，除能力动机以外，其他各维度均呈显著性差异；4-5 岁与 5-6 岁两个年龄段在四个维度上均呈显著性差异；5-6 岁与 6-7 岁两个年龄段在注意或坚持维度差异显著，其他维度上差异不显著。

3.学前儿童学习品质性别差异不显著

第五章 师幼互动质量与学前儿童学习品质的关系研究

已有研究证明：师幼互动质量是影响学前儿童学习品质的主要因素，本研究使用线性回归统计方法对师幼互动质量与学前儿童学习品质的关系进行探究，旨在深入了解二者间的关系，为研究4设计师幼互动质量干预方案提供参考。

一、研究方法

（一）研究对象

师幼互动质量评测被试：长春市大型民营教育机构的3所民办幼儿园，幼儿园分别以K园、Z园和H园为代号，三所幼儿园办园规模、园所级别等同，18个班级，共36名教师。K园共9个班级，小、中、大班共3个，每班2名教师，共18名教师；Z园和H园共选取9个班级，其中2个小班，3个中班，4个大班，每班2名教师，共18名教师。

学前儿童学习品质测查被试：长春市大型民营教育机构的3所民办幼儿园共388名学前儿童。其中小班5个，共116人，平均年龄3.36岁，标准差为0.34；中班6个，共128人，平均年龄4.27岁，标准差为0.42；大班7个，共144人，平均年龄5.41岁，标准差为0.65。

（二）研究工具

师幼互动质量测评主要采用美国CLASS课堂互动评估系统（修订版）作为研究工具，中国有关研究者前期对CLASS工具的修订和使用，证明在中国文化背景下，该系统有良好的信、效度（邓小平,2013;韩春红,2015）。

《学龄前儿童学习方式测验》由我国学者马方圆、盖笑松制定，该工具具有较好的信、效度，良好的难度和区分度，能够较好的评定学龄前儿童的学习品质。

（三）研究程序

正式施测时，本研究利用两周时间使用《学龄前儿童学习方式测验》对各年龄段学前儿童学习品质进行一对一施测；利用2周时间使用CLASS课堂互动评估系统对学前儿童学习品质进行录像观察。

二、研究结果

结果表明，师幼互动质量总分与儿童学习品质总分之间相关不显著，但师幼互动质量及其包含的情感支持、课堂组织、教学支持三个领域与学习品质的主试评定任务相关显著，与学习品质的问题解决灵活性任务相关不显著。CLASS包含的教师敏感性、教学安排、反馈质量、语言示范与学习品质总分显著相关；产出性、语言示范与主试评定任务显著相关。

表 15 师幼互动质量与学前儿童学习品质的相关分析

	主试评定	社会性	注意坚持	学习态度	能力动机	灵活性	空间方位	上位范畴	数量	缺失	联合	基本范畴	姿势	颜色等	文字	总分
ES	0.636	0.791	0.082	0.943	0.967	0.058	0.166	0.017	0.819	0.129	0.359	0.012 [*]	0.087	0.046 [*]	0.282	0.106
PC	0.173	0.030 [*]	0.801	0.108	0.923	0.227	0.169	0.761	0.141	0.837	0.034 [*]	0.955	0.864	0.852	0.012 [*]	0.167
NC	0.273	0.879	0.918	0.037 [*]	0.093	0.804	0.321	0.446	0.055	0.737	0.334	0.391	0.585	0.647	0.171	0.863
TS	0.219	0.230	0.085	0.282	0.711	0.002 ^{**}	0.054	0.002 ^{**}	0.227	0.117	0.068	2.802	0.006 ^{**}	0.009 ^{**}	0.790	0.006 ^{**}
RSP	0.574	0.301	0.380	0.072	0.863	0.550	0.257	0.796	0.162	0.672	0.354	0.005 ^{**}	0.146	0.680	0.975	0.518
CO	0.028 [*]	0.144	0.082	0.079	0.937	5.938	3.615	8.189	0.013 [*]	2.301	0.014 [*]	0.006 ^{**}	0.001 ^{**}	0.001 ^{**}	1.731	4.854
BM	0.975	0.580	0.951	0.954	0.567	0.253	0.609	0.191	0.815	0.809	0.603	0.004 ^{**}	0.145	0.283	0.156	0.385
PD	0.034 [*]	0.027 [*]	0.002 ^{**}	0.218	0.796	3.018	5.076	7.412	0.066	0.001 ^{**}	0.001 ^{**}	8.353	9.239	0.001 ^{**}	0.024 [*]	3.476
ILF	0.261	0.541	0.088	0.131	0.626	1.569	0.001 ^{**}	0.001 ^{**}	0.009 ^{**}	2.245	0.254	3.879	0.001 ^{**}	0.007 ^{**}	0.017 [*]	0.001 ^{**}
IS	0.021 [*]	0.002 ^{**}	0.043 [*]	0.076	0.971	6.937	0.001 ^{**}	0.001 ^{**}	0.021 [*]	0.016 [*]	0.008 ^{**}	4.991	0.001 ^{**}	0.001 ^{**}	0.141	2.356
CD	0.740	0.647	0.425	0.858	0.618	0.024 [*]	0.149	0.023 [*]	0.359	0.055	0.921	0.001 ^{**}	0.012 [*]	0.076	0.906	0.066
QF	0.064	0.001 ^{**}	0.044 [*]	0.625	0.560	0.001 ^{**}	4.556	0.002 ^{**}	0.495	0.081	3.581	0.014 [*]	0.018 [*]	0.031 [*]	0.239	0.001 ^{**}
LM	0.011 [*]	0.005 ^{**}	0.093	0.001 ^{**}	0.883	8.822	0.081	0.001 ^{**}	0.003 ^{**}	0.072	0.078	5.765	0.001 ^{**}	0.003 ^{**}	0.068	0.001 ^{**}
总和	0.001 ^{**}	9.018	0.005 ^{**}	0.004 ^{**}	0.947	8.951	8.128	1.841	0.001 ^{**}	1.020	0.009 ^{**}	3.096	1.042	0.001 ^{**}	1.898	6.462

注： *P<0.05, **P<0.01, ***P<0.001

ES=情感支持、PC=积极氛围、NC=消极氛围、TS=教师敏感性、RSP=关注儿童看法、CO=课堂组织、BM=行为管理、PD=产出性、ILF=教学安排、IS=教育支持、CD=概念发展、QF=反馈质量、LM=言语示范。

三、讨论

(一) 师幼互动质量与学前儿童学习品质的关系

从研究结果可以看出，师幼互动质量总分与学前儿童学习品质总分不相关。本研究中学前儿童学习品质的测查分为两部分，分别是问题解决灵活性任务和主试评定任务，问题解决灵活性任务与师幼互动质量较低的正相关，直接影响师幼互动质量总分与学习品质的相关显著性。另外，问题解决灵活性任务主要与儿童认知发展水平相关，在研究 1 得出的结论中，2-3 岁、3-4 岁儿童问题解决灵活性任务得分较低且无显著差异，该年龄段儿童问题解决灵活性的得分在一定程度上不具备统计学意义，即在该年龄段问题解决灵活性任务测试存在“低限效应”或“地板效应”，这一研究结论在一定程度上说明，师幼互动质量对问题解决灵活性的影响甚微。

(二) 师幼互动质量及其包含的三个领域与主试评定任务的关系

师幼互动质量及其包含的情感支持、课堂组织、教学支持三个领域均与学习品质的主试评定任务显著相关。主试评定任务包括的维度主要有能力动机、注意或坚持、学习态度和社会性。豪斯等人（Howes et al.,2008;Ladd, Birch & Buhs , 2003;Pianta, Steinberg & Rollins,1995）的研究表明，儿童与教师间的积极互动，使得儿童更有可能积极参与学习活动；而那些与教师较少互动的儿童，对学习活动的参与度低。这一研究结论说明师幼互动质量与儿童学习动机、学习态度存在显著正相关。菲尼（Feeney,1987）认为教师和学前儿童互动时所表现的爱和尊重等积极的情感支持，能够培养学前儿童的自信心和探究欲，这一结果说明情感支持与学前儿童自信心、探究欲等学习态度呈显著正相关。在课堂组织和教学支持领域，教师更多关注有效促进教学的方式、提供幼儿更多的学习机会、给予幼儿有效的回应等，这些对于幼儿能力动机、注意或坚持、学习态度和社会性都有较好的促进作用。

四、结论

师幼互动质量与学习品质显著相关。主要表现在师幼互动质量总分与学习品质包含的主试评定任务显著相关，且师幼互动包含的情感支持、课堂组织、教学支持三个领域均与学习品质的主试评定任务显著相关。

第六章 提升师幼互动质量促进学前儿童学习品质发展的教育干预研究

本研究采用教育实验法对 18 名幼儿教师开展为期 14 周的教育干预实验,通过对比实验组和对照组师幼互动质量的前后测成绩,了解教育干预成效。此外,通过对学前儿童学习品质进行测查,对比教育干预前后实验组和对照组儿童的学习品质成绩,进而深入探究师幼互动质量的提升对学前儿童学习品质的发展是否具有促进作用。

一、研究方法

(一) 研究对象

师幼互动质量评测被试:长春市大型民营教育机构的 3 所民办幼儿园,幼儿园分别以 K 园、Z 园和 H 园为代号,三所幼儿园办园规模、园所级别等同,18 个班级,共 36 名教师,388 名幼儿。对照组:K 园 9 个班级,小、中、大班共 3 个,幼儿数为 192 人,平均年龄 4.37 岁,标准差为 0.81,每班 2 名教师,共 18 名教师;实验组:Z 园和 H 园 2 个小班,3 个中班,4 个大班,幼儿数为 196 人,平均年龄 4.41 岁,标准差为 0.93,每班 2 名教师,共 18 名教师。

(二) 研究工具

1.师幼互动质量测评主要采用美国 CLASS 课堂互动评估系统(修订版)作为研究工具,中国有关研究者前期对 CLASS 工具的修订和使用,证明在中国文化背景下,该系统有良好的信效度(邓小平,2013;韩春红,2015)。

2.学前儿童学习品质测评主要使用我国学者马方圆、盖笑松制定的《学龄前儿童学习方式测验》。

(三) 研究程序

马方圆(2007)研究建议使用动态测验的方法对学前儿童学习品质进行测评,即采用“前测-训练-后测”的范式。利用这种测验范式,通过实验前测获得学前儿童学习品质的初始信息,然后开展有效的教育训练,培养和改善学前儿童的学习品质,通过实验后测获得干预后学前儿童学习品质的信息,将前后测成绩进行对比,可以较客观的了解学前儿童学习品质的进步程度。本研究基于“前测-训练-后测”的研究范式,制定提升师幼互动质量的干预方案,但在训练阶段,不对学前儿童的学习品质进行专项训练,而是对教师的师幼互动进行教育干预,进

而考察师幼互动质量提升对学前儿童学习品质发展的促进情况。

1. 师幼互动质量前测、学前儿童学习品质前测

采用 CLASS 课堂互动评估系统对教师的师幼互动质量进行前测，使用《学龄前儿童学习方式测验》对各年龄班学前儿童进行学习品质前测，在统计实验班和对照班师幼互动质量及学习品质无显著性差异的前提下，进行教育干预训练。

2. 教育干预训练

在前测结束后，针对师幼互动质量现状和各年龄班学前儿童学习发展水平，根据《师幼互动质量提升干预课程方案》设计 14 周的师幼互动干预课程，培训 18 人，第 1-7 周，每周 1 次课，每次课 1.5 小时，第 8-14 周，每周 2 次课，每次 1.5 小时。教师需在课后完成视频分析、教学活动设计与实施以及实践反思任务，实验组的教师也可在课后随时进行个别咨询，并且要求每位教师在培训期间的每一个月至少进行一次教育咨询。

3. 师幼互动质量后测、学前儿童学习品质后测

采用 CLASS 课堂互动评估系统对教师的师幼互动质量进行后测，使用《学龄前儿童学习方式测验》对各年龄班学前儿童进行学习品质后测，通过对比前后测得分，考量教育干预的成效。

二、师幼互动质量提升干预课程方案

该干预课程方案学习和借鉴了美国师幼互动质量提升培训课程“MTP”和“MMPI”课程的设计思路，结合本研究中教师师幼互动质量现状和学前儿童学习品质特点，设计开发了“师幼互动质量提升干预课程”方案。

（一）干预课程目标

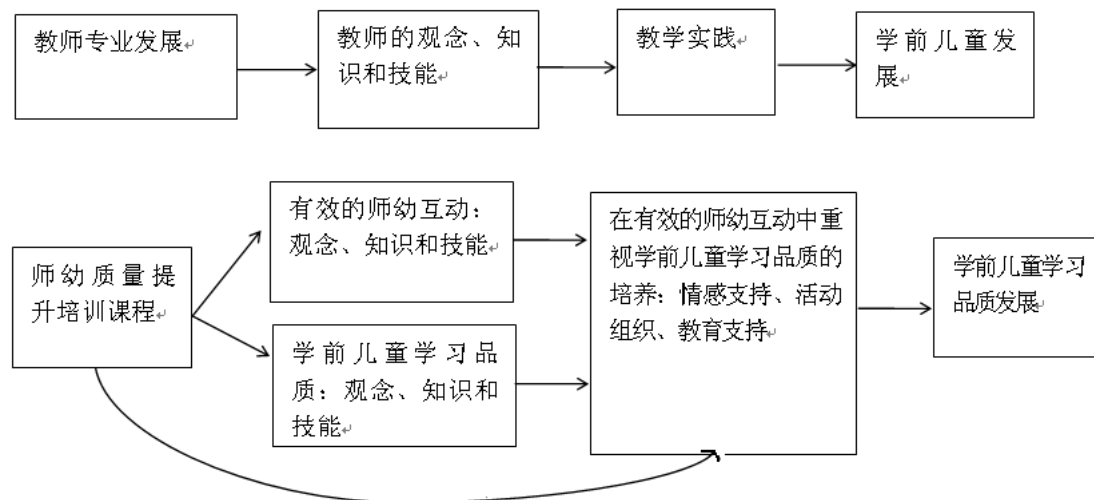


图 13 有效师幼互动质量提升干预课程理论模型

（二）干预课程内容

表 16 师幼互动质量提升干预课程内容

周次	专题	主要内容
1	师幼互动质量对学前儿童发展的重要性	1.介绍干预课程的框架体系；2.学前经历对儿童发展的重要性；3.师幼互动和师幼关系对学前儿童发展的重要性。
2-3	CLASS 课堂互动评估系统介绍	CLASS 三大领域：情感支持、课堂组织和教育支持介绍。
4	情感支持领域	1.CLASS 情感支持领域的具体行为指标；2.各指标在学前儿童一日生活中的具体体现；3.情感支持领域教学录像片段分析（上海特级教师吴佳英的视频录像）；4.课程结束后，观看和分析上传至群共享的针对教师情感支持的微视频。
5	课堂组织领域	1.CLASS 课堂组织领域的具体行为指标；2.各指标在学前儿童一日生活中的具体体现；3.课堂组织领域教学录像片段分析（上海特级教师应彩云的视频录像）；4.课程结束后，观看和分析上传至群共享的针对教师课堂组织的微视频。
6	教学支持领域	1.CLASS 教学支持领域的具体行为指标；2.各指标在学前儿童一日生活中的具体体现；3.教学支持领域教学录像片段分析（上海幼教名师李蓓的视频录像）；4.课程结束后，观看和分析上传至群共享的微视频。
7	师幼互动与学前儿童学习品质培养	1.学前儿童学习品质及学习品质培养的重要性； 2.在良好的师幼互动中培养学前儿童的学习品质； 3.支持学前儿童学习品质的有效策略。
8-10	在有效的师幼互动中关注学前儿童的学习品质（问题解决、能力动机、社会性）	1.介绍学习品质包括的维度；2.观看视频强调有效师幼互动中学前儿童学习品质的具体行为表现；3.提供针对高质量的师幼互动促进学前儿童学习品质发展的优秀活动案例，并要求参训教师在班级中模仿实施；4.教师自拍教学视频，并进行分享与分析；5.现场教学观摩及教研活动。
11-13	在有效的师幼互动中关注学前儿童学习品质的发展（学习态度、坚持或注意）	1.介绍学习品质包括的维度；2.观看视频强调有效师幼互动中学前儿童学习品质的具体行为表现；3.提供针对高质量的师幼互动促进学前儿童学习品质发展的优秀活动案例，并要求参训教师在班级中模仿实施；4.教师自拍教学视频，并与进行分享与分析；5.现场教学观摩及教研活动。
14	全员展示教学公开课暨培训成果验收	1.结合幼儿园教学设计大赛，以有效师幼互动下学前儿童学习品质促进课程为主题，18位教师在一周内进行公开教学活动展示；2.点评全部的有效或无效互动，点评学前儿童在活动中的学习表现。

（三）干预课程资源

通过收集、整理全国特级教师及各类教学活动大赛获奖视频，挑选师幼互动

质量高，在整个学习活动中学前儿童学习品质的某些方面表现好的视频资源，根据师幼互动某一维度将视频剪辑成 1-2 分钟的微视频，同时介绍视频中值得教师注意或值得教师学习借鉴的师幼互动技能，形成干预课程视频资源包。在课程干预期间，形成了一批优秀的教学活动设计案例和有效的师幼互动策略案例分析集。

1. 微视频案例及视频说明

微视频案例：中班音乐活动《快慢节奏训练》

视频场景：在音乐活动《快慢节奏训练》中，教师要求幼儿欣赏《小兔子》和《乌龟》两段音乐，引导幼儿说出不同的音乐分别表现的是什么样的动物形象。

互动过程：

师：小朋友仔细听这段音乐的节奏，你认为这段音乐表现的是什么动物呢？

幼：蜗牛、乌龟、老牛……

师：它们走路的速度是快还是慢呢？

幼：它们走路很慢

师：蜗牛走路很慢，可是老牛走路慢吗？蜗牛和老牛都不是我们今天请出的朋友，我们一起看看我们请到的小动物是谁？

（另一位教师扮演乌龟，伴随音乐出场）

师：我们今天邀请的是小乌龟，让我们一起来学习小乌龟走路吧。

幼：有一位幼儿大叫，老牛走路是慢的，我要学老牛。

师：老牛走路要比乌龟快很多啊。小朋友们，我们跟音乐一起学做小乌龟的动作。

视频说明：在这一师幼互动情境中，师幼互动的关注点在于教师的回应与应答，本案例中，教师仅关注自己心中的答案——走路慢的是乌龟，对幼儿关于蜗牛、老牛等猜测的答案置之不理，具有明显的教师本位思想和倾向。因此，教师应思考“幼儿的猜测说明了什么”“教师如何作出积极有效的应答”，教师应该重视和解读幼儿言行背后的原因及幼儿的核心需求。

2. 师幼互动过程中教师可以参考的主要行为策略

针对不同的师幼互动场景，结合幼儿的行为表现，判断情境的核心价值，总结教师可供参考的师幼互动策略。

互动情境	互动策略
幼儿发起的求助情境	观察、判断和提供支架等
幼儿发起的告状情境	倾听、搜集信息、重述问题、判断、认同感受、引导、建议等
幼儿发起的愿望表达情境	关注、倾听、判断、理解、回应、重复或重述、引导等
幼儿发起的提问情境	回应、引导、支持等

教师发起的各类教育活动	分享控制（给幼儿支配权）、关注幼儿兴趣、观察、分享、回应、反馈、参与、认同、陈述、询问与倾听、判断、等待、调整、提供支架等
教师发起的解决冲突	观察、询问与倾听、询问、回应、判断、引导与建议等

（四）干预课程活动设计

各年龄班的教学活动设计依据 CLASS 课堂互动评估系统的维度指标和学习品质包含的结构要素，结合各年龄班师幼互动特点和学前儿童学习品质特点，借鉴美国高瞻课程中教师与学前儿童互动的策略，以及学习品质作为高瞻课程的主要内容在课程实施过程中的教师支持策略，如教师和幼儿分享控制；把注意力放在学前儿童的优点上；和学前儿童建立真实的关系；支持学前儿童的游戏；运用鼓励而不是赞扬；采用问题解决法解决冲突等方面。为学前儿童创设支持性的学习氛围，与学前儿童开展支持性互动。

1. 教学活动设计关注师幼互动质量

美国教育目标小组（Kagan et al. 1995）指出：如果给幼儿提供以游戏为中心的探索活动，允许幼儿根据自己的发展水平互动、选择并参与活动，那么幼儿的入学准备将做的更好^①。因此在干预教学活动设计时，考虑高宽课程主动参与学习的五大要素，即材料、操作、选择、儿童语言和思维及教师支持五要素，为教学活动中形成高质量的师幼互动提供可能。

材料：干预教师根据活动内容和活动区域为幼儿提供多样化、丰富性、适宜性、开放性和吸引幼儿多感官参与的操作性材料，便于幼儿主动操作，激发兴趣，大胆想象，拓展经验。

操作：干预教师鼓励幼儿以多种方式摆弄、探究、旋转、组合或合并材料，在幼儿与材料的有效互动中，掌握知识、形成自己的观点和看法。

选择：干预教师为幼儿提供可以自主选择玩伴和材料的机会，按照幼儿的想想法、兴趣及需要计划各种活动。

儿童语言和思维：干预教师鼓励幼儿描述他们的所思、所想和做法，能用语言和非语言的形式交流自己的想法、学习计划等。

教师支持：干预教师在了解本班幼儿发展水平的基础上，为幼儿提供具有挑战性的学习机会，提供一定的支持，发展幼儿解决问题的能力。

2. 教学活动设计关注学前儿童学习品质

干预课程的教学活动设计与各年龄班计划开展的教育活动有机结合，在活动设计过程中关注幼儿问题解决、能力动机、注意或坚持、学习态度和社会性五方

^①安·S·爱泼斯坦著，霍力岩，郭珺等译. 学前教育中主动学习精要——认识高宽课程模式[M]. 北京: 教育科学出版社, 2012.4.

面的发展。干预教师在不同教学内容、不同教学形式的一日活动中为幼儿提供多样化的学习机会，在各种学习活动中培养各种学习品质，使幼儿养成良好的学习习惯和学习行为。

干预课程在向教师传授知识的同时，要求教师在教学活动中加以运用，将理论学习与实践操练紧密结合。幼儿园成立了以专家引领、教研组长组织、教师具体实施，相互促进，共同提高的实践共同体，由实践共同体协作开展教学活动的组织、实施、反思、评价等一系列活动，以两个大班集体教学活动为例：

活动名称	勺子上的哈哈镜	年龄班	大班
教学领域	科学	师幼互动策略	询问与倾听、回应、支架
活动目标：			
<ol style="list-style-type: none"> 1. 感知并描述勺子的反射现象，产生探究的欲望。 2. 记录实验结果，体验发现的乐趣。 			
活动准备：			
材料准备：不锈钢勺子；学前儿童记录用纸、笔；镜子若干。凸面镜、凹面镜在生活中的运用幻灯片。			
活动过程	活动内容	师幼互动策略	促进学习品质
一、利用猜谜游戏、进入主题，引发学前儿童活动兴趣。	<ol style="list-style-type: none"> 1.请学前儿童猜谜语“你哭她也哭，你笑她也笑，要问他是谁？只有你知道。”并尝试说一说是理由是什么？ 2.学前儿童自由摆弄平面镜，观察镜子里的自己。 	允许学前儿童追随自己的兴趣和想法	好奇心、主动性
二、学前儿童自由摆弄勺子	<p>发现勺子与镜子成像的不同之处，进而了解凸面和凹面。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.在勺子里你看到了什么？ 2.勺子里的你和镜子里的你一样吗？有什么不一样？为什么？ 	<ol style="list-style-type: none"> 1.询问与倾听：了解幼儿的想法； 2.回应：对幼儿的情绪和想法给予积极回应。 	兴趣与好奇心、注意力、学习动机

<p>三、用“自画像”的情境，请学前儿童操作并记录勺子的反射现象。</p>	<p>1.介绍“魔法秘笈”的填画要求。 引导幼儿用勺子的凹面、凸面和勺柄来照照自己，看看自己的样子，并记录在纸上。</p> <p>2.儿童交流填画的结果。</p> <p>3.教师请个别幼儿介绍自己的填画结果，从而揭示凸凹面镜的反射现象。</p> <p>4.迁移经验：播放幻灯片，丰富学前儿童对于凹面镜与凸面镜在生活中的运用。</p>	<p>1.从幼儿的角度看问题；</p> <p>2.支架：给予层层递进和必要支持；</p> <p>3.适时介入，明确任务。</p>	<p>学习习惯</p>
<p>活动延伸：</p> <p>教师出示叉子，引发学前儿童继续探索其他反射物品及现象。</p>			

<p>活动名称</p>	<p>一分钟有多长</p>	<p>年龄班</p>	<p>大班</p>
<p>教学领域</p>	<p>语言</p>	<p>师幼互动策略</p>	<p>应答与引导</p>
<p>活动目标：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 感知一分钟有多长，知道时间的价值与自身的努力有关系。 2. 知道时间宝贵，能珍惜时间，养成做事不拖拉的好习惯。 3. 能用概括性的语言，清楚、完整地讲述自己对时间的感受。 			
<p>活动准备：</p> <p>材料准备：时钟、VCD 动画片、手机倒数计时器、串珠若干、提前一周记录整理书包所用的时间；</p> <p>知识准备：了解时钟的时针、分针和秒针。</p>			
<p>活动过程</p>	<p>活动内容</p>	<p>师幼互动策略</p>	<p>促进学习品质</p>
<p>一、感受一分钟的长短</p>	<p>1.做动作，感受一分钟： 教师：我们来玩一个木头人的游戏，比一比看谁能坚持到最后。 提示学前儿童做不同的动作，教师计时。 教师：时间到，小朋友都坚持到了最后。现在让我们来轻松一下，看一段精彩的动画片！</p> <p>2.播放录像，感受一分钟： 教师播放一分钟动画片，请学前儿童欣赏。</p>	<p>在互动情境中关注幼儿、分析幼儿的能力</p>	<p>好奇心、主动性</p>

	<p>3.讨论：小朋友觉得做“木头人”时间长，还是看动画片的时间长？为什么？</p> <p>小结：它们的时间是一样长的，都是一分钟。</p> <p>4.运用时钟，感受一分钟：</p> <p>教师：一分钟到底有多长，让我们来看看吧！引导学前儿童观察秒针转动一圈，感受 60 秒。</p>		
二、幼儿自由摆弄勺子	<p>1.体验一分钟能做什么：</p> <p>教师：我们感受了一分钟有多长，那么一分钟到底能做些什么呢？老师查了一些资料，一分钟，铅笔厂可生产 1600 支铅笔，银行的点钞机可以数 1500 张人民币，保育员阿姨可以叠 6 床被子。我们也来尝试一下在一分钟里能做些什么吧！</p> <p>(1) 体验活动一：一分钟能做什么</p> <p>a.教师和学前儿童尝试做各种事情，同时计时。</p> <p>b.谈谈自己在一分钟内做了哪些事情：</p> <p>问：一分钟时间长吗？你在一分钟里做了哪些事？</p> <p>小结：小朋友说一分钟太短，可是老师在这一分钟里却做了很多事情，我给××小朋友拿了一张纸、观察了所有小朋友的活动、然后搬了把椅子坐下。不管你做不做事，时间都会不停地走，没有找到事做的小朋友就是让时间跑掉了。我们要和时间赛跑，争取在一分钟里做更多的事情。</p> <p>(2) 体验活动二：和时间赛跑</p> <p>教师：现在我们就来和时间赛跑，看看这次我们在一分钟里能做什么？请学前儿童再次尝试做各种事情，教师计时。</p> <p>(3) 讨论：这次你做了什么？你是怎么做的？</p> <p>小结：一分钟虽然很短，但是只要我们抓紧时间，就能做很多的事情。</p>	以幼儿为主题的应答策略、与幼儿共同记录活动的过程或解决问题的过程	兴趣与好奇心、注意力、学习动机
三、讨论：如何珍惜时间	<p>1.教师：上周，小朋友记录了自己整理书包用的时间，请你们来说说都用了多长时间。请小朋友介绍自己的时间记录表。</p> <p>2.教师：a.你哪天用的时间最长？哪天用的时间最短？</p> <p>b.为什么做同一件事，用的时间会不一样？我们应该怎样做事情？</p>	教师引导幼儿主动介绍，丰富幼儿的已有经验	学习习惯

	<p>小结：做事不拖拉才能节省时间。</p> <p>c.如果浪费时间会怎样？</p> <p>小结：一分钟虽然很短，但每一分钟都非常宝贵，如果我们浪费每一分钟，时间就会在不知不觉中流逝。小朋友马上就要成为小学生了，所以更要珍惜时间，不浪费每一分钟。</p>		
四、游戏： 穿珠比赛	每人一份串珠，教师计时，请幼儿在一分钟内穿串珠，比一比谁穿的最多。	通过游戏活动 加深理解	注意力
<p>活动延伸：</p> <p>教师出示叉子，引发幼儿继续探索其他反射物品及现象。</p>			

（五）无关变量的控制

为了有效控制相关变量，确保干预结果的客观性，教育干预期间，实验班和对照班的教学计划和进度安排一致，教师均参与幼儿园内部组织的各类大型活动和教研活动，参与本研究的 36 位教师在教育干预期间均未参加个别教育进修或学历提升学习。

三、研究结果

（一）师幼互动质量在干预前后 CLASS 评估系统中的得分变化

从表 14 可以看出，教育干预前实验组和对照组师幼互动质量在总分、情感支持、课堂组织和教学支持三个大维度均无显著性差异，师幼互动质量总分及情感支持、课堂管理、教学支持三个维度均处于中等偏高水平（4.34-5.28 分）。通过教育干预后，实验组和对照组师幼互动质量整体有显著提升，师幼互动质量仍处于中等偏高水平（总分 5.39 分），在情感支持和课堂管理两个领域提升显著，并已达到高质量水平（5.81 和 5.87 分），提升的主要维度有教师敏感性、关注儿童看法、产出性和教学安排。实验组和对照组师幼互动质量在教学支持领域无显著提升，但反馈质量维度提升显著。

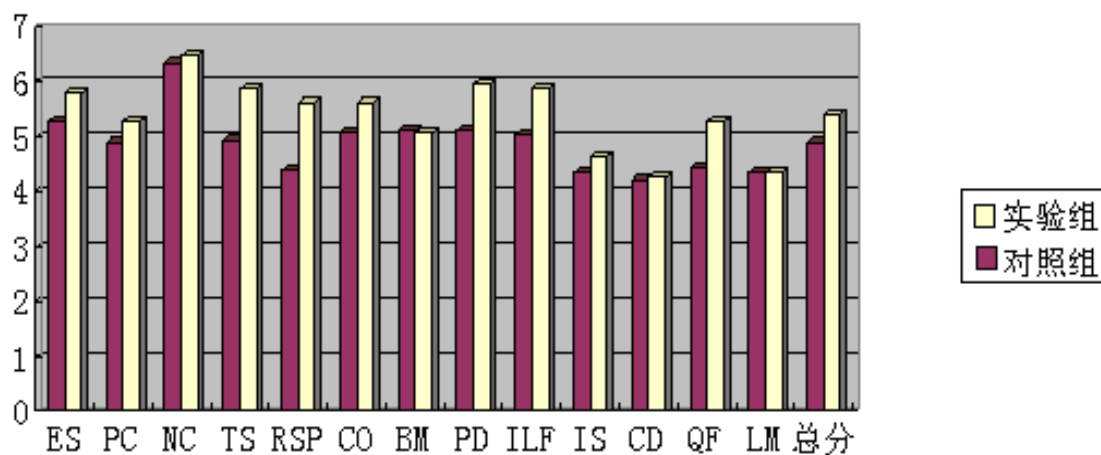


图 14 实验组和对照组师幼互动质量后测得分柱状图

表 17 师幼互动质量在干预前后得分汇总表

	前测		p-value	后测		p-value
	实验组 N=18 M(SD)	对照组 N=18 M(SD)		实验组 N=18 M(SD)	对照组 N=18 M(SD)	
ES	5.28 (0.43)	5.34 (0.50)	4.09	5.81 (0.51)	5.29 (0.47)	0.03
PC	4.91 (0.64)	4.97 (0.71)	0.93	5.29 (0.95)	4.96 (0.71)	0.06
NC	6.33 (0.42)	6.25 (0.51)	0.93	6.47 (0.59)	6.31 (0.41)	0.91
TS	4.96 (0.79)	5.10 (0.82)	1.40	5.87 (0.89)	4.99 (0.82)	0.02
RSP	4.93 (0.55)	5.11 (0.69)	0.04	5.61 (0.55)	4.91 (0.54)	0.92
CO	5.08 (0.43)	5.16 (0.52)	1.79	5.64 (0.38)	5.12 (0.43)	0.04
BM	5.12 (0.63)	5.28 (0.64)	7.59	5.08 (0.72)	5.21 (0.65)	0.13
PD	5.11 (0.53)	5.19 (0.67)	1.31	5.96 (0.47)	5.19 (0.55)	0.03
ILF	5.02 (0.61)	4.98 (0.73)	0.99	5.89 (0.75)	4.99 (0.64)	0.06
IS	4.34 (0.29)	4.38 (0.26)	0.11	4.63 (0.32)	4.34 (0.30)	0.87
CD	4.21 (0.26)	4.15 (0.22)	0.99	4.25 (0.34)	4.11 (0.19)	0.99
QF	4.44 (0.37)	4.60 (0.43)	0.85	5.28 (0.48)	4.53 (0.46)	0.04
LM	4.36 (0.39)	4.42 (0.41)	0.14	4.36 (0.35)	4.38 (0.39)	0.01
总和	4.91 (0.42)	4.95 (0.49)	1.02	5.39 (0.38)	4.86 (0.34)	0.04

注：ES=情感支持；PC=积极氛围；NC=消极氛围；TS=教师敏感性；RSP=关注儿童看法；CO=课堂组织；BM=行为管理；PD=产出性；ILF=教学安排；IS=教育支持；CD=概念发展；QF=反馈质量；LM=言语示范。

(二) 学习品质在干预前后得分变化

从表 18 可以看出, 师幼互动质量干预前实验组和对照组儿童学习品质在总分、问题解决灵活性和主试评定任务上均无显著性差异。通过教育干预后, 学前儿童学习品质在总分、问题解决灵活性和主试评定任务方面仍无显著性差异, 但在数量、能力动机、注意或坚持以及社会性四个维度上的得分提高显著, 并呈显著性差异。

表 18 学习品质在干预前后得分汇总表

	前测			后测		
	实验组	对照组	p-value	实验组	对照组	p-value
	N=196	N=192		N=196	N=192	
M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)			
总分	21.74(13.65)	17.46(12.49)	0.101	22.91(13.28)	17.88(13.58)	0.273
问题解决灵活性	14.6(10.9)	11.6(9.71)	0.096	16.1(10.5)	12.3(10.7)	0.484
主试评定	7.12(3.46)	5.88(4.15)	0.093	6.78(3.89)	5.54(3.37)	0.24
空间方位	1.45(1.50)	0.85(1.05)	0.046	1.49(1.55)	0.66(1.02)	0.252
上位范畴	1.94(1.46)	1.38(1.27)	0.035	2.16(1.41)	1.54(1.36)	0.519
数量	1.03(1.17)	1.14(1.21)	0.643	1.11(1.23)	0.81(1.20)	0.003
缺失	1.62(1.54)	1.65(1.55)	0.545	2.49(1.29)	1.73(1.66)	1.583
联合	1.13(1.39)	0.54(0.76)	0.047	1.10(1.37)	0.88(0.99)	0.962
基本范畴	1.95(1.53)	1.62(1.70)	0.162	2.25(1.52)	1.65(1.57)	0.069
相同人物不同姿势	2.04(1.54)	1.69(1.56)	0.147	2.33(1.46)	1.96(1.64)	0.665
颜色/大小/形状	1.97(1.57)	1.58(1.50)	0.149	2.38(1.58)	1.77(1.58)	0.121
文字	1.48(1.44)	1.15(1.25)	0.155	1.60(1.51)	1.35(1.55)	0.750
能力动机	2.21(0.93)	1.96(1.11)	0.171	2.49(0.75)	1.88(0.99)	0.047
注意或坚持	1.99(1.15)	1.27(1.18)	0.003	2.41(0.85)	1.08(1.05)	0.015
学习态度	1.10(1.02)	1.19(1.13)	0.608	0.96(1.10)	1.0 (1.16)	0.181
社会性	1.82(1.27)	1.46(1.33)	0.126	2.42(0.83)	1.58(1.10)	0.02

四、讨论

(一) 教育干预对师幼互动质量提升的作用

由数据结果可知, 干预课程对于师幼互动质量的提升效果显著。从 CLASS 评估系统得分来看, 干预课程在师幼互动质量总分, 以及情感支持、课堂组织两个领域的得分提升效果显著, 但对教学支持领域得分的提升效果不明显。从教育干预课程角度分析, 主要包括教师有关师幼互动的理念、知识和实践能力三方面, 课程目标针对本研究师幼互动质量“情感支持质量高, 课堂组织次之, 教育支持

质量较低”的特点，聚焦于更为具体的师幼互动策略与技能，通过理论培训、视频分析、微视频学习与反馈、定期教育咨询、集体教研活动、观摩课等多种形式，将师幼互动理论与实践密切结合，构建由专家、园长和幼儿教师组成的教师专业成长共同体，从课程内容、目标、形式、考核等多方面系统设计并加以实施，确保了课程效果。另外，由于本研究与实验基地幼儿教师专业成长课堂有机联系在一起，定期的考核与学习情况反馈，在一定程度上促进和加深了教师对师幼互动相关理念、知识和技能的理解与认知，取得了较好的培训效果。

从具体维度得分的提升情况看，情感支持领域中，教师敏感性和尊重儿童的看法得分提升显著；在课堂组织领域，产出性和教育学习安排得分提升显著；在教学支持领域提升不明显，仅反馈质量得分提升显著，这与韩春红（2015）得出的研究结论较为一致。在教师敏感性和关注儿童看法维度上，教师营造良好的班级氛围，关注儿童的兴趣和需要，并给予及时回应，更容易为教师理解和接受，在实践工作中更容易加以实施。在产出性和教学安排上，干预方案为教师提供了充分高效利用时间、避免隐形时间浪费的具体策略；在活动材料的投放、班级区角活动环境的设计等方面进行了集中和个别指导；在教学技能上，总结了课堂导入、教师参与、有效提问、支持引导等途径、方法和手段，在一定程度上确保了教学时间最大化，提升了教学质量。在反馈质量维度上，教师授课方式、提供信息的方式、互动数量、回应方式等与教学支持领域其他维度相比教师更容易理解并内化。

（二）师幼互动质量提升对学前儿童学习品质的影响

从研究结果可以看出，师幼互动质量提升在一定程度上促进了学前儿童学习品质的发展，其促进作用主要体现在非智力因素上，主要包括能力动机、注意或坚持以及社会性三个方面，而对学习品质的智力因素——问题解决灵活性的促进作用不明显，只有数量维度得分提高显著，这一结果符合幼儿的认知特点，即在短时间内幼儿的问题解决灵活性很难有较大改变和提高。本研究中学前儿童学习品质的提升主要源于三个方面。

1. 积极的情感支持对学前儿童学习品质的促进作用

由研究结果可知，实验组情感支持领域的后测得分显著高于前测，教师通过为儿童提供支持性环境，与幼儿间形成积极的互动关系，理解儿童的行为和想法，进而影响儿童学习品质的发展。通过系列师幼互动教学实践，促进教师教学反思，通过案例解析了解教师情感支持观念和和行为发生变化的具体内容。

案例：老师，我不会

年龄班：小班

活动情境：在艺术领域《松鼠的房子》集体教学活动中，教师将学前儿童分成4组装饰松鼠的房子，教师为每组学前儿童提供的装饰材料不同。其中，有一

组学前儿童使用即时贴和小粘贴进行装饰，活动中，大部分学前儿童都能自己揭开即时贴和小粘贴，但茉茉操作起来却很吃力，显得很无助，很着急。

互动过程：

茉茉：老师，这个我怎么也揭不开，我不要做了。

老师：我教你一个好办法，你试试能不能成功，可以尝试折一下即时贴要揭开的那个边。

茉茉：按照老师说的方法，模仿身边小伙伴的做法，动手折了一下，即时贴开了一个小口，茉茉成功揭开了即时贴。

老师：茉茉好棒，你一定能给松鼠的房子装扮得非常漂亮。

活动反思：这是幼儿园班级一日活动中经常遇到的情形，很多时候我都不加思索的给予幼儿帮助，代替幼儿完成难以解决的问题或难以做到的事情。通过师幼互动质量提升培训，我认识到以下3点：1.在幼儿寻求帮助时，教师要分析其求助的背后说明了什么，了解幼儿的真实需要，给予适当的回应；2.培训让我反思各组材料投放问题，即材料投放的层次性、丰富性不够，没有给予幼儿选择材料的机会，限制了幼儿的自主性、主动性和想象力；3.对小班幼儿已有经验和年龄特点了解不够深入，教学重点不突出，尤其从活动中观察和了解幼儿学习品质及相关能力发展的认识不够。

互动观点：面对幼儿的求助行为，不急于提供帮助，在观察、了解幼儿的前提下，最大限度发挥幼儿的自主性和主动性，激发幼儿的学习兴趣和潜能，促进幼儿自主发展。

这是教师在课后做的师幼互动记录，在教师们习以为常的师幼互动片段中，可以看出，师幼互动干预课程带给教师观念和行为的改变，教师能够意识并回应儿童的学习及情感需要，能够根据儿童的个体差异，对其提供个别支持。同时，教师的教学敏感性较高，能够有效、及时地给学前儿童提供适当的帮助，这样的师幼互动对学前儿童学习兴趣的激发，学习主动性等学习品质的培养起关键性作用。

2.有序的课堂组织对学前儿童学习品质的促进作用

从研究结果来看，教师课堂组织领域的得分高于前测，这种变化主要体现在产出性和教学安排两个维度，产出性主要考察教师对活动的组织与引导能在多大程度上保证学习时间的最大化，教学安排主要考察教师如何推进活动，使儿童能积极参与其中并获得最多的学习机会。通过以下案例可以了解有效的课堂组织对于学前儿童学习品质发展的重要影响。

区域活动	我是超市售货员	年龄班	大班
关注的学习品质	坚持性、目标意识		
活动背景	早餐过后，希希进入超市，当上了超市售货员。可是由于有些小朋友要去参加情景剧表演，所以超市里的顾客寥寥无几，希希开始觉得很无聊，不一会跑出来和其他幼儿说话，在班级走来走去……		
互动主题	教师介入游戏时机		
互动过程	教师	幼儿	分析
	希希，我想买一支笔。	老师，你选什么样的笔？	为了让幼儿知道超市售货员在没有顾客买货时，可以做些什么，教师以提问的方式引导幼儿选择需要做的事情。
	嗯……，我怎么找不到我想买的亮光笔呀？是不是没有？我皱起眉头，示意货架太乱。	希希说，亮光笔肯定有啊，于是在货架的上上下下不停的找起来。	
	看把你忙的，幸好只有我一个人来买货，要是一会顾客多了，你可真是忙不过来，需要我帮忙整理你货架上的货物吗？	希希赶紧整理货架，并认真的给老师找亮光笔。	
	教师买好笔后问希希，听说你的超市可以给参加演出的小朋友送货，他们好像需要好多东西呢。	看老师买好东西了，希希把整理货架的事放一边，跑到小舞台看小朋友演出去了。	
		一会功夫，有2名幼儿来超市买东西，发现售货员不在。	
	希希，大家来买东西了，正找你呢。	刚才没人买货，我就去小舞台帮小朋友化妆去了。	
	你愿意给小朋友帮忙，这样很好，但你要记住自己的职责。即使超市没有顾客也要坚守岗位，如果你想做其他的事情，需要找到接替你的伙伴才行，对吗？	嗯嗯，老师，如果我现在回去，就没人帮 Lily 整理服装了，另一位幼儿听到了，主动接替了整理服装的工作。	
	希希，做事情有始有终，认真负责，对吗？	嗯，希希点点头，对老师说，我知道了。	
		教师要培养幼儿做事坚持到底的良好学习品质，当希希没有好好执行任务时，教师进行了有意识的引导。	

互动结果	希希喜欢助人、乐于交往，但做事的专注力和坚持性还需提高。在教师的引导下，希希不但明确了超市售货员的职责，还体会到做事有始终的道理。
反思	1. 为了培养希希的目标意识和坚持性，教师及时介入，有效引导，通过有目的、有针对性的提问，帮助其明确任务。 2. 希希脱岗的现象也说明了学前儿童对超市售货员的责任和工作内容还不明确，教师有目的的引导，起到了一定的效果。但在今后开展的类似活动中，教师应不断投放新的材料，创设新的情境，进而不断丰富区域活动内容。

通过师幼互动培训，教师理解并做到针对不同儿童性格特点采取不同的互动策略，对于案例中的儿童，教师通过有意引导，循循善诱，较好促进了儿童目标意识和坚持性的发展。

3. 高效的教育支持对学前儿童学习品质的促进作用

教育支持包括概念发展、反馈质量和语言示范。概念发展考察教师提高儿童高级思维技巧的能力；反馈质量考察教师回应儿童促进其学习的方式；语言示范考察教师在多大程度上促进了儿童的语言表达与发展。从研究结果来看，教师反馈质量的得分高于前测，通过以下案例可以了解高效的教育支持对于学前儿童学习品质发展的重要影响。

科学领域：和面

年龄班：大班

活动介绍：教师通过各种漂亮的面人引出活动主题，面人是由什么材料制作出来的呢？教师为学前儿童提供水、面粉、小盆、记录单、量杯、围裙等材料，让幼儿动手和面，教师针对和面成功组和和面失败组采取不同的互动策略。

互动过程：第一种互动方式主要针对和面没成的学前儿童。教师提供解决问题的信息、线索和步骤，给予幼儿适时、适度的指导，使幼儿的活动得以持续。

教师针对不同的幼儿提出：“面团为什么会很干、很碎？”“面团为什么是黏黏的？”“和面时一共加了几杯水？”“水加多了还是加少了？”对于加多水的学前儿童，教师追问：“水是一次加进去还是分几次加进去的呢？”如：

教师：在你“猜想”的表格里填了3杯水？你为什么猜测是3杯？

幼儿：我上次和面用了5杯水，结果面太稀了。

教师：为什么面会太稀？

幼儿：水放的太多了，所以这次少放一些试试能否成功。

第二种互动方式主要针对和面成功的学前儿童。引导学前儿童填好记录表，交流成功的经验。同时引导幼儿用面团捏出自己喜欢的事物，体验探究带来的成功和喜悦。

互动观点：学前儿童的科学探究活动一般要经过假设、探究、验证、结果几个步骤。教师的有效应答激发和培养了学前儿童的探究兴趣，引导学前儿童用科

学严谨的态度进行探究和思考,提升学前儿童的已有经验,找到问题的解决办法。

通过上述师幼互动实例不难发现,高效的教学支持应用于教育实践中,能够从儿童的学习行为中反馈出来,在长期往复的双向互动中,学前儿童的学习品质能够得到较好地促进和发展。

3.师幼互动质量的提升存在难度梯度

研究者对师幼互动质量提高的难点进行了访谈。结果发现,多数教师认为最难理解和践行的维度是概念发展,最难提高的领域是教学支持,这与教育干预后教学支持领域无显著性提升效果相吻合。第一,情感支持领域提升的效果最显著,这一领域的行为指标相对其他领域操作难度低,通过教师师幼互动观念的建立,就能够较好在教育实践中加以实施,师幼互动水平便能显著提升;第二,课堂组织领域提升效果次之,以教学安排维度为例,教师对材料的提供和对活动的促进作用为该维度的考核指标,在干预初期,研究基地的班级区角活动开展不足,材料投放不丰富,儿童动手操作的机会有限,但通过教育干预,班级环境的布置、材料的投放更为丰富,在一定程度上增加了师幼互动的频率;但在澄清学习目标和有效促进方面,需要教师一定的专业知识和专业技能的运用,相对欠缺。第三,教学支持领域提升的效果最不显著,该领域师幼互动质量提升的不同之处在于需要教师具备较扎实的专业知识作为智力支持,才能确保互动行为的变化和改善。然而,研究基地教师具有学前教育专业背景的教师人数不足40%,专业知识储备不足,如在概念发展维度,需要教师巧妙地把新知识和幼儿已有经验水平相联系,促进幼儿将新知识纳入已有认知结构中,促进同化和顺应的发生。可见,教育支持领域对教师的专业化程度提出了更高要求,因而质量提升效果不够明显。

五、结论

(一)师幼互动质量干预课程具有较好的干预效果

在总分、情感支持、课堂组织两大领域,在积极氛围、教师敏感性、产出性、教学安排、反馈质量、语言示范6个维度上,师幼互动质量提升显著;在教学支持领域以及消极氛围、尊重儿童看法、行为管理和概念发展4个维度上,师幼互动质量提升不显著。

(二)师幼互动质量提升对学前儿童学习品质的发展具有一定的促进作用
主要体现在数量认知、能力动机、注意或坚持和社会性四个维度。

(三)师幼互动质量提升存在一定的难度梯度

其难易程度依次为情感支持、课堂组织、教学支持。

第七章 总讨论及教育建议

一、总讨论

(一) 幼儿园师幼互动质量不容乐观

从研究可以发现,长春市民办幼儿园师幼互动质量处于中等偏高水平,高质量师幼互动整体不足,与我国已有的研究结论较为一致(刘畅,2012; 张文洁,2013; 韩春红,2015),这在一定程度上反映了我国托幼机构师幼互动质量的整体现状和水平。

1. 高质量师幼互动较为匮乏

随着《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》的颁布实施,我国大力发展学前教育,新建改建幼儿园,提高入园率,逐步实现基本普及学前教育的战略目标。但在学前教育迅猛发展的同时,随之而来的是对幼儿教师数量需求的提升和优秀师资队伍的匮乏。本实验研究基地的幼儿教师队伍整体年轻化,骨干教师数量不足,虽然幼教集团定期对教师进行专业化培训,但教师的成长需要时间的积累,并非一蹴而就,在这样的师资条件下,很难达到师幼互动的高质量。另外,从我国托幼机构教育质量评价导向和特点看,存在重结构质量,轻过程质量,重文本材料,轻现场评估等诸多问题,但由于现场评估和过程评价无客观的统一标准,且在评估过程中费时费力,评估难度较大。师幼互动作为托幼机构过程质量评价的主体,在我国学前教育质量评价体系中未能得到足够的重视,在这样的质量评价导向上,难以达到师幼互动的高质量。

2. 高质量持续的师幼互动不足

从研究1的结论可知,长春市民办幼儿园在不同活动内容、不同活动形式、不同班级水平的师幼互动质量存在的问题各异。结合有关研究结果,研究认为,民办幼儿园缺乏高质量的师幼互动,主要表现为高质量持续的师幼互动不足、教学支持质量较低。

首先,学前儿童一日生活各环节师幼互动质量差距大。研究发现,不同活动类型的师幼互动质量差异显著,在集体活动中师幼互动质量最高,而在餐点时间、小组活动和常规活动中师幼互动质量较低。这与教师有关师幼互动的观念和知识直接相关,通过调研发现,教师对师幼互动的认识片面,如多数教师认为良好的师幼互动主要发生在集体教学活动和小组活动中,而忽略了餐点环节、过渡环节和区域活动中的互动,但从这些活动所占学前儿童一日生活的时间比重来看,非集体教学活动占据了学前儿童大部分的在园时间,这就意味着教师对学前儿童的发展支持仅通过集体活动是远远不够的。教师只有做到在幼儿一日生活的各环节

中与幼儿高效的互动,才能保证师幼互动的高质量,才能保证学前教育的高品质。

其次,不同年级中的师幼互动质量差异大。研究发现,小中大班呈现的高质量师幼互动在幼儿园三年学涯中的持续性不足。大班的师幼互动质量明显高于小班和中班。研究认为,小班和中班的师幼互动质量明显偏低的现象,可能源于教师对连续性高质量的师幼互动对学前儿童发展重要性的认识不足,也可能来源于教师低估了低龄学前儿童的能力,对小班和中班儿童的学习期望较低,因而没有给儿童提供更多的学习机会。教师对小班儿童的期待往往是尽快适应集体学习环境,喜欢上幼儿园,对中班儿童的期待包含更多的认知、语言、社会、科学等领域的发展,对大班儿童的期待往往为做好充分的入学准备给予更多的关注和重视。坎佩尔等人(Campell & Ramey, 1994)通过长期给处境不利儿童提供高质量的学前教育,结果发现实验组儿童的智商远高于对照组。虽然每个年龄阶段幼儿的特点和发展任务不同,但发展是连续的,每个年龄段都需要高质量的师幼互动。

(二) 学前儿童学习品质培养应引起足够的重视

由研究2可知,学前儿童学习品质的发展随着年龄的增长而增长,在4-6岁间呈现出发展的高速度,但由于国内缺少各年龄段儿童学习品质发展的常模,难以对儿童学习品质发展速度和发展水平做出明确的判断。《3-6岁儿童学习与发展指南》中明确指出,学习品质的重要性甚至超出儿童知识和技能的学习,学习品质的好坏决定了幼儿现在和今后的学习和发展质量。为深入了解学前儿童学习品质的培养现状,本研究使用问卷法调查了两方面内容:第一,教师对学前儿童学习品质的理解与认识,包括教师对学习品质的内涵以及学习品质对于儿童发展的重要意义两方面;第二,教师对学前儿童学习品质培养的知识与能力,包括教师有关学前儿童学习品质的培养方法、途径、策略三方面。

1. 教师对学前儿童学习品质的理解与认识不足

通过问卷调查发现,教师有关学习品质的相关知识欠缺,有关学习品质对儿童发展的意义认识不足。首先,教师对于学前儿童“学习”的理解较为狭隘,认为幼儿在集体活动、小组活动等“正式活动”中的学习才是真正意义上的学习,更为重视儿童知识、技能的培养,轻视儿童在游戏和日常生活中学习品质的形成;其次,78%的教师答卷中第一次接触“学习品质”这一术语,对于学习品质的内涵和包括的维度等相关知识了解甚少,对于学前儿童学习品质的年龄特点了解不够。

2. 教师对学前儿童学习品质培养的知识与能力欠缺

学习品质的培养贯穿于幼儿一日生活的各环节,是在幼儿健康、社会、语言、科学、艺术等各领域的学习活动中表现出来的,而非孤立存在的。调查发现,对于学前儿童学习品质培养,教师虽无明确的目的性,但在日常教学中,教师常采用密切关注幼儿的兴趣、有意识地给幼儿支配权、支持幼儿的游戏、重复和重述

幼儿的话、鼓励幼儿描述他们的努力、想法和成果、给每个幼儿具体的反馈、围绕幼儿的优势和兴趣制定计划等多种方式促进儿童的学习与发展。

以上两方面在一定程度上可以反映出幼儿教师的职前培养和职后培训问题,研究所在民办幼儿园具备学前教育专业学习背景的教师为数不多,教师有关学前教育的政策、法规和专业知识了解较少,而职后培训多集中在教师沟通与合作、教师技能训练方面,没有将学习品质纳入到幼儿教师培训中来。在学前教育重视儿童学习品质培养的大背景下,需要将学习品质纳入到教师职前培养和职后培训体系中,才能更好促进学前儿童学习品质的发展。

(三) 教师有关师幼互动的观念、知识和技能是提升师幼互动质量的核心

1. 从影响师幼互动质量的教师特征和班级特征分析

从研究4可以看出,教育干预课程有效促进了师幼互动质量的提升。从已有的研究结论可知,影响师幼互动质量的因素主要有教师特征和班级特征,从教师特征来看,参与本研究的36名教师的学历水平相当,有学前教育背景的教师不足40%,在工作年限上,有5位教师工作年限较长,从4年至7年不等,其余31位教师工作均不满4年。从班级特征来看,班级规模和师幼比相当。所以,本研究未从教师特征和班级特征两个角度对师幼互动质量进行深入探讨。此外,布莱恩特等人(Bryant et al.,1991)、厄尔利等人(Early et al.,2006)考察了教师的学历、专业、受教育年限、有无教师资格证书等学前教育经历与师幼互动质量的关系,结果表明所有自变量与因变量间没有任何相关,韩春红(2015)也得出教师特征对师幼互动质量无显著影响的研究结论,且教师的教育观念和教育行为之间存在一致性,教育行为受教育观念的影响和支配,两者之间存在极大的相关”(庞丽娟,2003)。因此,本研究认为影响师幼互动质量的关键因素不是教师特征和班级特征。

2. 从不同年级水平师幼互动质量的差异性分析

研究1发现,年级水平对师幼互动质量有显著影响,大班师幼互动质量总分最高,小班次之,中班最低,且小班和大班,中班和大班间存在显著性差异。研究认为这一研究结果源于教师对幼儿的认识和期待不同,大班幼儿在入学准备方面,小班幼儿在适应幼儿园生活方面更为教师所重视,教师根据幼儿的年龄特征调整自身的师幼互动行为,因此,大班和小班师幼互动质量较中班高。

3. 从干预课程本身分析

黑森等人(Hyson et al.,2012)通过研究证实,聚焦于丰富教师的知识,形成教育信念的培训才会取得实效。哈姆雷等人(Hamre et al.,2014)提出,课程学习对于师幼互动质量有较好的提升作用。本研究以师幼互动质量提升培训课程为干预变量,课程目标聚焦师幼互动的理念、知识和技能,课程内容基于师幼互动质量的测评,培训时间相对短期培训较为持久连续,培训效果显著。研究发现,

干预课程对情感支持和课堂组织质量的提升作用较大,对教学支持提升效果不明显。在整个干预项目中,培训通过为教师提供 CLASS 课程互动评估系统及其在幼儿园教育工作中的运用,丰富和加深了教师关于师幼互动的知识和有关高质量师幼互动的理解;在视频分析、教育咨询和个性化指导中促进教师获得实用的师幼互动技能;通过专家代教、构建实践共同体,将知识和技能在教育活动中实践并加以反思,使得教育干预直接指向教师互动行为的改善。这些有关师幼互动知识的更新、观念的改变和教育行为的变化,直接影响了师幼互动质量。这与国外哈姆雷等人(Hamre et al.,2012; Spilt et al.,2012)对教师进行长期培训,通过转变教师关于师幼互动的观点、信念、态度等提升师幼互动质量的研究结论一致。

二、教育建议

结合本研究关于师幼互动质量现状和学前儿童学习品质发展的研究结论,及其对相关问题的深入分析,提出以下教育建议。

(一) 构建以师幼互动为主体的学前教育质量评价体系

学前教育质量一般由硬件设施、教师学历、师幼比等“结构质量”和同伴关系、师幼互动、幼儿园课程、幼儿园管理等“过程质量”两大部分组成。结构质量相对稳定,在学前教育质量评价中更容易量化,而过程质量与幼儿一日生活密切相关,处于不断变化的动态过程,评估起来较为复杂(黄晓婷,2013)^①。我国幼儿园现行的教育质量评价体系重结构性评价,轻过程性评价,尤其缺少对师幼互动质量评价的关注,研究认为师幼互动质量作为学前教育过程质量的主体,在很大程度上影响结构质量在学前教育质量中作用的发挥,国内外已有研究证明,师幼互动质量对学前儿童语言、认知、学习品质等方面的发展起重要作用。因此,我国应结合学前教育质量评价实际,将师幼互动质量纳入学前教育质量评价范畴,将结构质量与过程质量评价有机结合,以建立科学、有效、全面的学前教育质量评价体系,充分发挥教育质量评价的诊断与导向功能。

(二) 加大职前培养过程中师幼互动和学习品质等课程内容的设置

高校学前教育专业在课程设置方面存在人才培养目标转型不彻底、人才培养过分迎合市场需求、教育行政部门监督评价机制不完善等问题(张晓梅等,2015)^②,由此致使部分课程内容与幼儿园一线教育实践所需不能有效对接,课程内容缺少教育实践价值。通过本研究中的教师访谈发现,具有学前教育专业学习背景的幼儿园教师,对师幼互动及学前儿童学习品质等相关知识和实践技能了解较

^①黄晓婷,宋映泉.学前教育的质量与表现性评价——以幼儿园过程性质量评价为例[J].北京大学教育评论,2013,1:2-10.

^②张晓梅,王晖,刘大鹏.高校学前教育专业课程设置改革的困境与超越[J].黑龙江高教研究,2015(11):87-90.

少,且就职后参加的幼儿教师专业化培训未有专门涉及师幼互动质量和学前儿童学习品质发展的相关专题,但二者在学前教育质量及儿童入学准备方面的重要性不言而喻。因此,高校在制定人才培养方案时,应考虑课程设置及其课程内容与幼儿园实践的关系,适当增加有关师幼互动和学习品质相关的教学内容。

(三) 关注学前教育政策法规在民办幼儿园的执行与落实

近年来,《3-6岁儿童学习与发展指南》《幼儿园教师专业标准》等政策法规的颁布,对我国幼儿园各领域教学、一日生活、活动区、集体活动等中教师的教育行为,以及幼儿学习与发展的特点提出了明确的建议和要求,为幼儿园提高教育质量、促进教师专业成长、正确认识幼儿的学习与发展起积极的导向作用。但研究发现,参与本研究的36名幼儿园教师对我国近年来颁布的学前教育政策法规学习与了解不够,大部分教师对“学习品质”这一专业术语首次接触,对学习品质的内涵、维度及其对幼儿学习与发展的意义不了解。其原因在于,民办幼儿园在运营管理方面具有更多的自主权,教育行政干预相对较少,在办园方面具有更大的灵活性,但其在学前教育相关政策法规的贯彻执行方面不及公办园,教育行政部门对民办幼儿园教育政策法规的落实、监督、指导和考核不到位。因此,建议我国学前教育相关政策法规颁布的同时,更应考虑民办幼儿园办园实际,逐层落实、认真贯彻,确保教育政策法规的颁布更好地为学前教育事业发展服务。

(四) 加强师幼互动质量提升培训课程的开发

研究发现,师幼互动质量干预课程能够显著提高教师的师幼互动水平,同时,师幼互动质量的提升能够在一定程度上促进学前儿童学习品质的发展。基于以上研究结论,本研究建议,我国在幼儿教师职后培训课程开发和课程体系建设方面,应以本研究干预课程设计的思路为参考,重视师幼互动质量培训课程体系建设,以此提高学前教育质量。

1. 培训课程理论构建——重视理论研究,确立评价依据

本研究干预课程的理论构建基于CLASS课堂互动评估系统,该系统是美国研究者从千余名被试教师和儿童的行为范围中提炼出来的,包括情感支持、班级管理和教育支持三大领域,且能够较好地对教师的师幼互动质量进行编码评分,通过计算每个维度指标的平均分数,进而充分了解教师在培训前后的师幼互动质量变化情况,为评价培训质量提供了强有力的理论支撑。所以,我国师幼互动质量培训课程开发应基于实践调研和现场观察,重视课程理论研究,为客观地、有效地评价师幼互动提供理论依据。

2. 培训课程目标——聚焦师幼双方,定位核心能力

培训目标是指培训活动的目的和预期成果,目标定位直接关系培训质量。本

研究中的干预课程目标聚焦于师幼间能够促进儿童学习与发展的核心互动,在此基础上,搭建了系统而全面的观察和评价师生互动的框架,并将有效的互动技术在班级活动中加以实施,确立促进儿童学习品质发展的终极目标。由此建议我国师幼互动质量提升培训课程目标的确立,除了关注教师知识与技能提升之外,更应结合托幼机构一日生活及教学活动的特点,分析、研判有效情感支持、教育支持与班级管理的内在特征,追踪评估师幼互动的过程性质量因素对儿童发展的预测作用,确保将教师的培训知识内化为教学行为,切实促进幼儿的全面发展。

3.培训课程内容——源于科学测评,注重个性化内容

培训课程内容就是为达到培训课程目标而选择的概念、原理、技能、策略、价值观等要素。干预课程内容基于数据分析,并从问题出发,注重加深教师对师幼互动重要性的认识,提供视频案例进行模仿,培训师幼互动技巧和专家咨询。因此,以课程培训和专家带教相结合,重视个性化培训内容的研发,将成为我国师幼互动提升培训课程建设的主要方向。

(五) 构建实践共同体是师幼互动质量提升的有效路径

本研究中的实践共同体包括研究者、幼儿园教师、幼儿园管理者和高校专家,研究过程中的所有成员合作开展共享性学习,从视频资料库建设,教学活动设计,教研活动,课后反思,个别化指导等多方面进行学习和研讨,并将所学内容在教育活动中加以践行,通过学习——实践——反思——再学习——再实践——再反思等循环往复的螺旋式上升过程,不断提高教师的专业化水平。因此,师幼互动质量的提升应聚焦教师的核心行为,通过幼儿园管理者的支持、专家的引领与指导、同伴对话与互助、教师主动探究与反思等多方合力,构建实践共同体,并将其作为师幼互动质量提升的有效路径。

(六) 重视搭建幼儿园与家庭互动的桥梁

根据本研究有关学前儿童学习品质的研究结论,4-6岁为学前儿童学习品质发展的高速期,幼儿园和家庭作为影响儿童学习与发展的微系统,只有形成家园合作共育,才能更好地促进学前儿童学习品质的发展。

1.关注幼儿家庭——教师应充分了解幼儿的成长环境及家庭教育现状,了解幼儿家长的教育特点和专长,以此确定家长在亲子互动、幼儿学习品质培养等方面的优势和注意事项,支持、鼓励家长在教育方式、方法上的创新。教师积极关注家庭中影响幼儿发展的相关因素,并抓住适当时机给予指导和帮助。

2.重视家园沟通——幼儿园和家庭应交流分享教育信息,共同讨论幼儿学习品质发展的主要目标,充分利用家长资源在学前教育中的作用,通过双方共同努力促进儿童主动学习。教师可以向家长传达有益于幼儿学习与发展的教育观念和

教育策略,家长可以让教师对幼儿在游戏和学习活动中的行为表现有更为深入的了解,以便教师在与幼儿的互动过程中采用更为适合的互动策略。

3.强调成人与幼儿间的互动——教师指导家长学习观察幼儿的方法,使家长能为幼儿的学习提供有效的支持。教师鼓励家长将自身经历、兴趣和技能等与幼儿交流分享,成为幼儿主动学习过程中的好伙伴。

通过上述三种家园合作方式,更好地促进学前儿童良好学习品质的养成。

第八章 研究的创新、局限与展望

一、创新之处

（一）在研究的价值取向上

师幼互动质量作为学前教育质量评价的重要过程性指标，从质量评价出发，探讨师幼互动质量的提升对学前儿童学习品质的影响，将教育质量提升的落脚点定位在儿童发展上，这是对国内以往研究不足的有效弥补。同时，对于我国学前教育质量重结构性评价，轻过程性评价的价值取向以启示，通过过程性评价能够更真实、更客观地反映学前教育质量现状和水平，进而充分发挥教育质量评价的诊断与导向功能。

（二）在研究对象的选择上

我国关于师幼互动质量和学前儿童学习品质的研究，多以公办园作为研究对象。当下，我国学前教育以公民办并举，民办托幼机构的数量远超过公办园，且民办幼儿园为解决适龄儿童入园做出了重要贡献。本研究以民办幼儿园的教师和儿童作为研究对象，有助于全面了解我国幼儿园师幼互动质量和学前儿童学习品质发展的整体情况。

（三）在研究方法的采用上

本研究通过教育实验法，以一定的教育理论和研究结论为指导，考察师幼互动质量与学前儿童学习品质的关系，并在二者关系研究的基础上，探索适合学前儿童学习品质发展的师幼互动路径，形成较为系统的教育干预方案，对我国学前儿童学习品质培养和师幼互动质量提升研究提供了新方法和新思路。

（四）在研究工具的选用上

师幼互动质量研究采用国际广泛应用的 CLASS 课堂互动评估系统作为研究工具，同时，以此工具为主要课程建构依据的学前儿童师资培训课程 MTP 和 MMCI 作为干预课程方案设计依据，提高了研究的科学性和实用性，且我国尚处于师幼互动质量研究的初期阶段，采用 CLASS 作为学前教育质量的评估工具，为国际学术对话提供了可能。

二、研究局限

本研究虽经过多次论证，但仍存在以下不足：

（一）被试量不足

师幼互动质量的观察测评费时费力，由于研究者精力有限，本研究选取了长春大型民办教育机构的3所幼儿园，36名教师作为研究对象，相对于国外影响力较大的研究项目人数较少，如美国师幼互动质量研究项目的教师调研人数达到了1500余名，但其他国内外的相关研究项目，因师幼互动质量评估费时费力，被试人数都在80人以下，如芬兰的被试人数为49人，泰国为26人。由于长春市民办幼儿园的办园质量、规模和水平参差不齐，本研究的被试数量对于反映长春市所有民办幼儿园师幼互动质量的现状而言，数量较为单薄。

（二）缺少对学前儿童学习品质发展的深入分析

由于学习品质现场观察被试量较大，主试必须熟悉班级的每名儿童，且能根据研究需要有充分的时间和条件进行现场观察，因此，本研究选择18个班级的18名教师担任主试。但由于研究者未亲自承担此项观察任务，对学前儿童学习品质在不同的师幼互动策略下、在不同活动形式中有何不同等问题，无法正确回答，同时也缺少具体案例呈现，这对于全面反映不同年龄段儿童学习品质的发展特点存在缺憾。

三、研究展望

（一）我国学前儿童学习品质理论模型的构建

关于学习品质的内涵及包含的结构要素，国内外学者仍未形成统一的认识。因此，我国有必要结合学前儿童学习品质在学习活动中的表现开展实践调研，通过专家访谈、现场观察、问卷调查等多种研究方法收集学前儿童学习品质的相关数据，明确我国学前儿童学习品质的内涵和具体结构，构建学前儿童学习品质理论模型。

（二）学前儿童学习品质测评工具的编制

学习品质包含的内容广而杂，单一的评价指标体系难以全面评测学前儿童学习品质的发展情况。因此，有关学前儿童学习品质测评工具的编制，可以借鉴CLASS课堂互动评估系统测评工具的研发思路，即基于大量的理论与实践研究成果和对4000多个班级的现场观察构建框架性内容体系。未来的研究可以通过对已有研究成果的总结和大量的现场观察，构建学前儿童学习品质发展的框架性指标体系和详细的计分方式说明。

（三）学前儿童学习品质发展常模的建立

本研究对学前儿童学习品质的发展情况进行对比研究时发现，因缺少各年龄段学前儿童学习品质发展水平的常模，而无法判断某一学前儿童学习品质的发展

水平，只能在小样本中进行比较，无法客观判断其学习品质的发展水平。因此，在未来的研究中，可以抽取到容量足够大，并具有代表性的被试，测得被试的普遍水平或水平分布状况，建立学前儿童学习品质发展常模。

（四）师幼互动质量提升资源包的创建

我国已有师幼互动质量研究还未形成研究团队，目前，仅有刘畅、田方等人（2012）发挥了团队的力量收集了 160 个班级师幼互动质量的数据，但这样的研究也很难形成系统的、丰富的、有价值的研究资源和研究成果。在实时评估中，研究者发现师幼互动质量提升更为重要的资源是优秀案例视频、微视频及基于视频的师幼互动指导手册。因此，我国应借鉴美国 Teach Stone 项目的具体做法，组建研究团队，建立师幼互动质量提升资源包，为我国师幼互动质量的提升提供团队支持和资源保障。

参考文献

中文类:

- [1]安·S.爱泼斯坦著,霍力岩,郭珺等译.学前教育中主动学习精要——认识高宽课程模式[M].北京:教育科学出版社,2012.4.
- [2]曹高慧.幼儿园语言教学活动中的师幼互动状况——基于 CLASS 系统的研究视角[D]:[硕士学位论文]. 杭州:浙江师范大学,2012.
- [3]曹正善.论学习品质 [J].集美大学学报,2001,4:16-20.
- [4]韩春红,周兢. 课堂互动评估系统评介及应用展望[J].全球教育展望, 2013,(11):29-38.
- [5]韩春红.上海市二级幼儿园师幼互动质量研究[D]: [硕士学位论文].上海:华东师范大学,2015.
- [6]黄娟娟.师幼互动类型及成因的社会学分析研究——基于上海 50 所幼儿园中师幼互动的观察分析[J]. 教育研究,2009(7): 59-61.
- [7] 黄晓婷,宋映泉.学前教育的质量与表现性评价——以幼儿园过程性质量评价为例[J].北京大学教育评论,2013,1:2-10.
- [8]李季涓,冯晓霞.《3-6 岁儿童学习与发展指南》解读[M]. 北京:人民教育出版社,2013.39-41.
- [9]李芳雪.大班学前儿童学习品质与家庭文化资本的关系研究[D]:[硕士学位论文].天津:天津师范大学,2015.
- [10]梁秋立.城乡幼儿园一日活动情境中的师幼互动研究——基于 CLASS 评估系统的观察分析[D]:[硕士学位论文].南宁:广西师范大学,2012.
- [11]廖丽英.高瞻课程中的师幼互动[J].早期教育,2011(1):44-45.
- [12]刘畅.两种教育情境下的师幼互动研究[D]:[硕士学位论文].上海:华东师范大学,2012.
- [13]刘晶波.师幼互动的总体特征及其功能[J].学前教育教育, 1998(11):4-5.
- [14] 刘晶波.师幼互动的总体特征及其功能[J].学前教育教育, 1998,(11):4-5.
- [15] 刘晶波.社会学事业下的师幼互动行为研究——我在幼儿园里看到了什么 [M].南京:南京师范大学出版社,2006.
- [16]柳茹.师幼互动中的教师适宜策略[M].北京:教育科学出版社,2014.
- [17]柳卫东,左瑞勇.师幼互动的理论基础与实践背景[J].学前教育研究.200(7-8):35-37.
- [18]卢乐珍.关于“师幼互动”的认识[J].早期教育,1999(4): 28-29.

- [19] Marilou Hyson 著,霍力岩,房阳洋,孙蕾蕾译.热情投入的主动学习者[M].北京:教育科学出版社,2016.
- [20] 马拉·克瑞克维斯基编,李季湄,方钧君译.多元智能理论与学前儿童能力评价[M].北京:北京师范大学出版社,2002.
- [21] 彭贤智.对学习品质的结构与培养策略的研究[J].唐山师范学院学报,2001,1:20.
- [22] 秦元东.师幼互动过程的探析与启示[J]. 学前教育教育,2000(7):23-25.
- [23] 沈婕.儿童活动风格初探[M].北京:北京师范大学,2005.
- [24] 孙晓娟.课堂评估编码系统修订之研究[D]. [硕士学位论文].长春:东北师范大学,2013.
- [25] 孙艳.5-6岁学前儿童学习品质与家庭教养方式的相关研究[D]:[硕士学位论文].西安:陕西师范大学,2011.
- [26] 徐晶晶.学习品质对5-6岁儿童早期数学能力的影响研究[D]:[硕士学位论文].上海:华东师范大学,2014.
- [27] 田芳.幼儿园半日活动情境下的师幼互动研究——基于课堂互动评估系统的观察分析[D]:[硕士学位论文].上海:华东师范大学,2012.
- [28] 鄢超云.学习品质:美国儿童入学准备的一个新领域[J].学前教育研究, 2009(4):9-12.
- [29] 张文洁.新疆双语幼儿园集体活动课堂互动质量的现状研究[D]:[硕士学位论文].上海:华东师范大学,2013.
- [30] 张晓梅,王晖,刘大鹏.高校学前教育专业课程设置改革的困境与超越[J].黑龙江高教研究,2015(11):87-90.
- [31] 章人英.社会学辞典[M].上海:上海辞书出版社,1992:151.
- [32] 中央教育科学研究所学前教育研究室.幼儿园教育质量评价手册[M].北京:教育科学出版社,2009:165.
- [33] 周念丽.0-3岁儿童多元智能评估与培养[M].上海:华东师范大学出版社,2010.
- [34] 吴康宁.课堂教学社会学[M].南京:南京师范大学出版社,1999:192-202.

外文类:

- [1] Andrew J. Mashburn, Jason T. Downer, Bridget K. Hamre, et al. Consultation for Teachers and Children's Language and Literacy Development during Pre- Kindergarten [J]. Applied Developmental Science, 2010,14(4), 179-196.
- [2] Anne H. Cash, Robert C. Pianta. The Role of Scheduling in Observing Teacher-Child Interactions[J]. School Psychology Review, 2014,43(4):430.
- [3] Antje von Suchodoletz, Anika Fäsche, Catherine Gunzenhauser, et al. A typical morning in preschool: Observations of teacher-child interactions in German

- preschools.[J]. *Early Childhood Research Quarterly* 2014,29:509–519.
- [4]Bell,E. R., Greenfield, et al. Classroom Age Composition and Rates of Change in School Readiness for Children Enrolled in Head Start [J]. *Early Childhood Research Quarterly*,2013,28(1):1-10.
- [5]Birch,S. H.,Ladd,et al. The Teacher-child Relationship and Children’s Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*[J].1997,35(1):61-79.
- [6] Bridget K. Hamre, Robert C. Pianta, Margaret Burchinal Samuel Field,Jennifer LoCasale-Crouch Jason T. DownerA, Carollee Howes & Karen LaParo Catherine Scott-Little.A Course on Effective Teacher-Child Interactions:Effects on Teacher Beliefs, Knowledge,and Observed Practice[J].*American Educational Research Journal*,2012,49(1):88-123.
- [7]Bridget K. Hamre, Laura M. Justice, Robert C. Pianta,et al. Implementation fidelity of My Teaching Partner literacy and language activities: Association with preschoolers’ language and literacy growth [J]. *Early Childhood Research Quarterly*,2010,25,329-347.
- [8]Bundy,M. P. Approaches to Learning in Kindergarten:Associations with Child and Family Back-ground Variables[J].University of North Carolina,2006.
- [9] Cadima, Leal, T., Burchinal,et al.The quality of teacher-student interactions: Associations with first grader’s academic and behavioral outcomes[J]. *Journal of School Psychology*, 2010,48(6):457-482.
- [10]Cassidy S. Learning styles: An overview of theories, models, and measures[J]. *Educational Psychology*, 2004,24(4):67-71.
- [11]Christine Meng.Classroom Quality and Academic Skills:Approaches to Learning as a Moderator[J].*School Psychology Quarterly*,2015,30(4):553–563.
- [12]Clwson, Mellisa A.. Contributions of Regulatable Quality and Teacher-Chid Interaction to Children’s Attachment Security with Day Care Teacher [J].1997:58-61.
- [13]Cost, Quality and Child Outcomes Study Team. Cost quality and child outcomes in child care centers [R] .Denver: Department of Economics,Center for Research in Economic an Social Policy,1995:156-170.
- [14] Denny, J. H., Hallam,et al.A multi-instrument examination of preschool classroom quality and the relationship between program , classroom and teacher characteristics. *Early Education & Development* [J].2012,23(5):678-696.
- [15]Department of Education. Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage: Setting the standards for learning, development and care for children from

- birth to five [EB/OL].2013-12-12.
- [16]Dominguez, Vitiello, Maier, et al.A Longitudinal Examination of Young Children’s Learning Behavior: Child-Level and Classroom-Level Predictors of Change throughout the Preschool Year. *School Psychology Review*, 2010,39(1):1078-1079.
- [17]Dom í nguez,X.,Vitiello,et al. The Role of Context in Preschool Learning:A Multilevel Examination of the Contribution of Context-specific Problem Behaviors and Classroom Process Quality to Approaches to Learning. *Journal of School Psychology [J]*.2011,49(2):175-195.
- [18] Downer,J. T.,Pianta, et al.Effects of web-mediated teacher professional development on the language and literacy skills of children enrolled in prekindergarten programs [J].*NHSA dialog*,2011,14(4),189-212.
- [19] Driscoll, K. C., & Pianta,et al. Banking Time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships [J].*Early Education and Development*,2010,21(1)38-64.
- [20] Early, D., Iruka, et al. How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms[J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2010(25):177-193.
- [21]Early Learning and Development Benchmarks. [S]. Washington State,2005,78-79.
- [22] Early,D. M., Bryant,et al. Are teachers’ education, major, and credentials related to classroom quality and children’s academic gains in pre-kindergarten?[J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2006,21(2):174-195.
- [23]Feeney, S.D. Christensen, E. Moraveik. Who am I in the .lives of children? An introduction to teaching Young children. Columbus, OHRmeirill[J].2012,2(3),88-90.
- [24]Furrer, C.,& Skinner,et al. Sense of relatedness as a factor in children’s academic engagement and performance [J]. *Journal of Educational Psychology*,2003,95(1), 148-162.
- [25]Hamre, Pianta, Burchinal, et al. A Course on Effective Teacher-Child Interactions: Effects on Teacher Beliefs, Knowledge, and Observed Practice[J]. *American Educational Research Journal*, 2012(1) :88 -123.
- [26]Hamre, B. K., Pianta, et al. Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. CAO, & K. Snow(Eds.), *The new American elementary school*[J]. Baltimore: Brookes,2007,12(2):78-96.
- [27] Hamre, B. K., Justice,et al. Implementation fidelity of the My Teaching Partner literacy and language activities: Associations with preschoolers’ language and

- literacy growth[J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2010,(25):329-347.
- [28] Heller, S. S., Rice, J., Boothe, A., & Sidell, M., Vaughn, K., Keyes, A., & Nagle, G. Social-Emotional Development, School Readiness, Teacher-Child Interactions, and Classroom Environment.[J]. *Early Education & Development*, 2012,23(6):919-944.
- [29]Howes, C.,M., whitebook, & D. et al. Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study. *Child & Youth Care Forum*,1992,21(6): 79-95.
- [30]Ishimine,K. Assessing Quality in Early Childhood Education and Care[J]. *European Journal of Education*,2009(2):272-290.
- [31]Jason Downer ,Terri J. Sabol ,Bridget Hamre. Teacher–Child Interactions in the Classroom:Toward a Theory of Within- and Cross-Domain Links to Children’s Developmental Outcomes [J]. *Early Education and Development*,2010,21(5):704.
- [32]Jie-Qi Chen, Ann Masur and Gillian McNamee .Young children’s approaches to learning: a sociocultural perspective.[J]. *Early Child Development and Care*, 2011, 178(8),1137–1152.
- [33]J’ Lene G,Daryl B G. Examination of a structured problem-solving flexibility task for assessing approaches to learning in young children: Relation to teacher ratings and children’s achievement[J]. *Applied Developmental Psychology*, 2005,26:69-84.
- [34]John Fantuzzo, Mario A. Perry, and Paul Mc Dermott. Preschool Approaches to Learning and Their Relationship to Other Relevant Classroom Competencies for Low-Income Children.[J].*School Psychology Quarterly*,2004,19(3):212-230.
- [35] Kagan, S.L, Moore E, etal. Reconsidering children’s early development and learning: Toward common views and vocabulary. Report of the National Education Goals Panel, Goal 1 Technical Planning Group.Washington, DC: U.S. Government Printing Office,1995,278-289.
- [36]Knut Sundell. Examining Swedish Profit and Nonprofit Child Care: The Relationships between Adult-to-Child Ratio, Age Composition in Child Care Classes, Teaching and Children’s Social and Cognitive Achievements[J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2000,15(1):91-114.
- [37] Kruif, R.E., McWilliam, et al. Classification of teachers’ interaction behaviors in early childhood classrooms[J]. 2000,15(2),247-268.
- [38] La Paro, K. M.,Pianta, et al. The classroom assessment scoring system: Findings from the prekindergarten year[J]. *The Elementary School Journal*, 2004.409-426.
- [39] La Paro, K. M.,Pianta, et al. The classroom assessment scoring system: Findings

- from the prekindergarten year[J]. *The Elementary School Journal*, 2004:409-426.
- [40] LoCasale-Crouch, J., Konold, et al. Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics[J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2007,22(1):3-17.
- [41] Luo B, Wilson R C, Hancock E R. A spectral approach to learning structural variations in graphs[J]. *Pattern Recognition*, 2006,39,1188-1198.
- [42] McClelland, M.M., Cameron, et al. Links between behavioral regulation and preschooler's literacy, vocabulary, and math skills.[J]. *Developmental psychology*, 2007,43(4),947.
- [43] McDermott, P. A., Leigh, N. M. & Perry, M. A.. Development and validation of the preschool learning behaviors scale[J]. *Psychology in the schools*, 2002,39(4), 353-365.
- [44] McDermott P. A., & Beinman B.S. Standardization of a scale for the study of children's learning styles: Structure, stability and criterion validity.[J]. *Psychology in the schools*, 1984(21):5-13.
- [45] Nelson, R. F. The Impact of Ready Environments on Achievement in Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education* [J]. 2005,19(3): 215-221.
- [46] Pakarinen, Lerkkanen, M. K., et al. A validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish Kindergartens[J]. *Early Education and Development*, 2010,21(1):95-124.
- [47] Pianta, R. C., B. K. et al. Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students[J]. *New Directions for Youth Development*, 2009,(121):33-46.
- [48] Pianta, R. C., La Paro, K. et al. Classroom Assessment Scoring System (CLASS) [M]. Baltimore: Paul H. Brookes, 2008(1):72-90.
- [49] Pianta, R. C. Implementing Observation Protocols: Lessons for K -12 Education from the Field of Early Childhood[M]. Center for American Progress. Washington, 2012(2):162-2199.
- [50] Robert C. Pianta, Margaret Burchinal. A cross-lag analysis of longitudinal associations between preschool teachers' instructional support identification skills and observed behavior[J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2014,29:149.
- [51] Salminen, Lerkkanen, Poikkeus, et al. Observed classroom quality profiles of kindergarten classrooms in Finland[J]. *Early Education & Development*, 2012,23(5):654-677.

- [52]Scarr,S. & Mc Cartney, K. How People Make Their Own Environments: A Theory of Genotype Environment Effects[J].Child Development,1983, 54(2): 424-435.
- [53]Scott-Little, C.,La Paro, K. M., et al.Implementation of a Course Focused on Language and Literacy Within Teacher-Child Interaction: Instructor and Student Perspectives Across Three Institutions of Higher Education [J]. Journal of Early Childhood Teacher Education,2011,32(3),200-224.
- [54] Silver, R. B., Measelle,et al. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and teacher -child relationship during the school transition[J]. Journal of School Psychology, 2005(43):39 -60.
- [55]The U.S. Department of Education.Early Learning and Development Benchmarks [S].Washington State,2005:79.
- [56] Udommana, P., Measuring Classroom Quality: Lessons Learned from Applying Western Measures in Thai Early Childhood Classrooms[J]. University of California, Los Angels,2011,3(2):546-567.
- [57]Virginia E. Vitiello,Daryl B. Greenfield , Pelin Munis & J' Lene George.Cognitive Flexibility, Approaches to Learning, and Academic School Readiness in Head Start Preschool Children.[J].2011,22(3), 388 - 410.
- [58]Waters,E.,Wippman,et al. A..Attachement, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation.[J]. Child development, 1979: 821-829.
- [59]West J,Denton K,Germino-Hausken E. America's Kindergartners. NCES 2000-070. Washington,DC:U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics,2000.
- [60]Wylie C., Thompson J.,Lythe C. Competent Children at 5;families, early education and schools [M].Wellington: New Zealand Council for Educational Research, 1996.

附 录

附 录（一）

1. CLASS 课堂互动评估系统观察单									
班级: _____ 老师: _____ 活动室: _____ 观察者: _____		开始时间: _____ 结束时间: _____		成人: _____		儿童数: _____			
内容 (圈出所有的, 勾出主要的)			方式 (圈出所有的, 勾出主要的)						
读写/语言	数学	科学	常规	集体	个人时间				
社会学习	艺术	其他	甜点/餐点	小组	自由选择/区域				
圈出相应的分数									
一、积极氛围 (PC)			备忘录						
1. 关系			1	2	3	4	5	6	7
身体接触 (空间距离)			1	2	3	4	5	6	7
参与活动			1	2	3	4	5	6	7
同伴协助			1	2	3	4	5	6	7
情感共鸣			1	2	3	4	5	6	7
社会性对话			1	2	3	4	5	6	7
2. 积极情感			1	2	3	4	5	6	7
微笑 (看得到)			1	2	3	4	5	6	7
笑声 (听到的)			1	2	3	4	5	6	7
热情			1	2	3	4	5	6	7
3. 积极交流			1	2	3	4	5	6	7
言语性的情感表露			1	2	3	4	5	6	7
身体言语间情绪表露			1	2	3	4	5	6	7
积极期望的表达			1	2	3	4	5	6	7
4. 尊重			1	2	3	4	5	6	7
目光接触			1	2	3	4	5	6	7
语调温柔、平静			1	2	3	4	5	6	7
尊重性言语表达“请或谢谢”			1	2	3	4	5	6	7
同伴间合作与分享			1	2	3	4	5	6	7
二、消极氛围 (NC)			备忘录						
1. 消极情感			1	2	3	4	5	6	7
易怒			1	2	3	4	5	6	7
生气			1	2	3	4	5	6	7
尖锐的声音			1	2	3	4	5	6	7
同伴攻击			1	2	3	4	5	6	7
忽视或排斥			1	2	3	4	5	6	7
2. 惩罚			98	1	2	3	4	5	6
大喊大叫			98	1	2	3	4	5	6

威胁 身体控制 严厉的惩罚 3. 嘲笑、不尊重 讽刺、挖苦和反语 嘲笑 侮辱 4. 严重地否定 集体欺负的人 欺负 体罚									
三、教师敏感性 (TS) 1. 意识 预测学生会遇到的问题 对学生支持、帮助、注意等 需求的感知 2. 回应 理解学生的情绪 提供安慰和帮助 提供个别的支持 (针对性的 支持) 3. 解决问题 有效而及时的方式提供帮助 帮助学生解决问题 4. 儿童自如表现 寻求支持和指导 自由的参与 冒险行为	备忘录	1	2	3	4	5	6	7	
四、关注儿童的看法 (RSP)	备忘录	1	2	3	4	5	6	7	
1. 灵活性和关注儿童 展现出灵活性 采纳学生的想法 顺从学生主导 2. 支持自主和领导 允许选择 允许学生参与课程教授 给学生相应的责任、任务 3. 限制移动 允许移动 不严格 4. 儿童的表达 鼓励学生交流		1	2	3	4	5	6	7	
		1	2	3	4	5	6	7	
		1	2	3	4	5	6	7	
		1	2	3	4	5	6	7	
		1	2	3	4	5	6	7	

表达自己的想法和观点								
五、行为管理 (BM)	备忘录	1	2	3	4	5	6	7
1. 清晰的行为期望		1	2	3	4	5	6	7
清晰的期望								
稳定性								
清晰的规则								
2. 前瞻性 (预期)		1	2	3	4	5	6	7
预期行为问题或是正在逐渐升级的问题行为								
低反应性 (反应的速度)								
监控								
3. 纠正不良的行为		1	2	3	4	5	6	7
有效的减少不良行为								
关注积极行为								
使用委婉的方式来矫正								
有效的矫正								
4. 儿童行为		1	2	3	4	5	6	7
遵从								
很少的攻击或是反抗								
六、产出性 (PD)	备忘录	1	2	3	4	5	6	7
1. 学习时间最大化		1	2	3	4	5	6	7
活动准备								
完成课程或活动后做什么								
课程中断								
(有效的) 完成管理任务								
步调								
2. 常规		1	2	3	4	5	6	7
学生知道要做什么								
清晰的指导								
很少的疑惑 (走来走去)								
3. 过渡		1	2	3	4	5	6	7
简短								
有明确的后续安排								
含有学习机会								
4. 准备		1	2	3	4	5	6	7
准备易于理解的材料								
了解课程								
七、指导学习的形式 (ILF)	备忘录	1	2	3	4	5	6	7
1. 有效的促进		1	2	3	4	5	6	7
教师卷入								

<p>有效的提问 加强学生的参与度</p> <p>2. 多样化的形式和材料 视听和活动机会相结合 趣味性和创造性的材料 亲自体验的机会</p> <p>3. 学习目标的清晰度 课程导入 课程结束的总结 学习目标的回顾</p> <p>4. 儿童有兴趣 主动参与 认真听讲 集中注意</p>	<p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>
<p>八、高级认知能力发展 (CD)</p> <p>1. 分析和推理 为什么和怎么样的问题 问题解决 预测 分类和比较 评价</p> <p>2. 创造性 头脑风暴 时间的计划性 活动时间内的结果预测</p> <p>3. 归纳 概念联系 与先前知识的整合</p> <p>4. 与现实世界联系 真实世界的应用 联系学生的生活</p>	<p>备忘录</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>
<p>九、反馈质量 (QF)</p> <p>1. 提供支架 提示 引导</p> <p>2. 反馈回路 来回互动 教师坚持 伴随问题</p> <p>3. 促进思考的方式 (授课方式) 要求学生解释其想法</p>	<p>备忘录</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p> <p>1 2 3 4 5 6 7</p>

询问答案和行动 4. 提供信息 解释 延伸 特定的、有针对性的反馈 5. 鼓励和肯定 认可 强化 学生的耐心	1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7
十、语言示范 (LM) 1. 经常对话 反复交流 条件性的回应 同伴交流 2. 开放式的问题 问题的答案多于一个 学生的反应 3. 重复和延伸 重复 延伸 4. 自言自语和平行对话 用语言描述自己的动作 用语言描述学生的行为 5. 高级语言 词语表达的多样性 由熟悉的知识导入	备忘录 1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7 1 2 3 4 5 6 7

2. 教师个人信息调查表					
幼儿园		姓名		性别	
年龄		所带班级		教龄	
职称		最高学历		专业 (最高学历)	
全日制学历		专业 (全日制学历)			

3. 录像信息登记表					
录像日期		拍摄园		拍摄者	
班级		教师姓名		幼儿人数	
成人数		开始时间		结束时间	

附 录（二）

1. 学龄前儿童学习方式测验记录纸

幼儿园名称： 年级：学前班 大班 中班 小班 班 级：_____班
 儿 童 姓 名： 民族：汉族 少数民族（ ） 出生日期：____年__月__日
 儿 童 编 号： 性别：男 女 主试姓名：
 请在相应的“选项”上画圈，如果被试没有选择，在题号前画圈。在“理由”处的括号内填入“T”、“F”、“n”，把不能确定的理由记录下来。

题号	选项	理由	题号	选项	理由
1	1 2 3	()	19	1 2 3	()
2	1 2 3	()	20	1 2 3	()
3	1 2 3	()	21	1 2 3	()
4	1 2 3	()	22	1 2 3	()
5	1 2 3	()	23	1 2 3	()
6	1 2 3	()	24	1 2 3	()
7	1 2 3	()	25	1 2 3	()
8	1 2 3	()	26	1 2 3	()
9	1 2 3	()	27	1 2 3	()
10	1 2 3	()	28	1 2 3	()
11	1 2 3	()	29	1 2 3	()
12	1 2 3	()	30	1 2 3	()
13	1 2 3	()	31	1 2 3	()
14	1 2 3	()	32	1 2 3	()
15	1 2 3	()	33	1 2 3	()
16	1 2 3	()	34	1 2 3	()
17	1 2 3	()	35	1 2 3	()
18	1 2 3	()	36	1 2 3	()

（说明：“T”表示 True、“F”表示 False、“n”表示 no answer）

请主试根据被试的表现，在“是”或“否”下面划对号。

序号	表 现	是	否
1	不能很好的理解主试讲的话		
2	即使主试强调，被试仍然不会使用规定的句法形式答题		
3	好动（翘凳子、摆弄东西、离开座位等）		
4	遇到难题，肯努力思考		
5	对自己的答案没信心，容易改口		
6	对测验成绩很在意		
7	做题速度太慢		
8	对任务很感兴趣		
9	难以按要求坚持到活动结束		
10	做题时不经过认真思考，就仓促地做出判断		
11	完成任务时不够专心		
12	即使会做的题目，也难以把理由陈述清楚		

2. 学龄前儿童学习方式测验指导手册

主试实施实验的标准步骤：

座位：并排。被试在左，主试在右。

1. 取得被试的熟悉

问题 1：“你叫什么名字？”

问题 2：主试任意（例如午饭吃的什么等）

2. 活动说明

（不出示图片）今天我们来做一个游戏，每张纸上有三张图画，你要从里面选出一个同其他两张不同的图画，你的回答越正确、越快就能得到更好的奖品。下面我们来做个练习。

3. 练习

（呈现练习 1）

主试：你看这张纸上的三张图画，哪张画与其他两张不同呢？为什么呢？

主试：“你应该说，‘第 2 张不一样，因为这张画里有很多笔，别的画里只有一支笔’”。

要求被试按照上面要求说一遍。

（呈现练习 2）

主试：你看这张纸上的三张图画，哪张画与其他两张不同呢？为什么呢？

主试：“你应该说，‘第 3 张不一样，因为这张画的是笔，别的画里都是苹果’”。

要求被试按照上面要求说一遍。

好，下面我们开始正式的游戏

4. 正式施测

（呈现第 1 题）

主试：哪张画与其他两张不同呢？

尽量让被试按照规定句式回答：“第 N 张不一样，因为……”，如果被试没主动回答理由，主试可以问“为什么？”

如被试在 10 秒钟内不回答，再问一遍，如 5 秒内被试仍不回答，记录为“无答案”，在题号前画 O

注意：在整个施测过程中，主试不可以给出任何反馈，如“好”、“对”或点头。主试在施测过程中要注意被试的行为表现，以便于进行施测后的主试评定

5. 附加任务

主试完成附加任务记录单上的主试评定

6. 送纪念品

3. 学前儿童学习品质观察表

编号	学前儿童姓名	各时距观察时间	行为类别		第一轮 9:00- 9:10	第二轮 9:10- 9:20	第三轮 9:20- 9:30	行为类别 次数 统计
			A 代指学习态度和对任务的好奇心；B 代指注意力和坚持性；C 代指学习习惯和动机；D 代指社会性（理解能力和表达能力）					
1		9:00:30 9:10:30 9:20:30	A1	对操作材料或学习内容积极的情感表现				
			A2	提出与学习内容相关的问题				
			A3	对活动中出现的挑战愿意做出尝试				
			B1	注意指向正在进行的学习活动				
			B2	集中注意从事一项活动				
			B3	在有干扰的情况下仍能集中注意				
			C1	能按照自己的想法完成一定任务				
			C2	主动参与学习和游戏活动				
			C3	主动与他人互动				
			D1	按照教师的要求进行操作、表演或游戏等				
			D2	能用自已的话表达想法				
			D3	遇到问题能在教师或同伴的帮助下解决				
			2					
A2	提出与学习内容相关的问题							
A3	对活动中出现的挑战愿意做出尝试							
B1	注意指向正在进行的学习活动							
B2	集中注意从事一项活动							
B3	在有干扰的情况下仍能集中注意							
C1	能按照自己的想法完成一定任务							
C2	主动参与学习和游戏活动							
C3	主动与他人互动							
D1	按照教师的要求进行操作、表演或游戏等							
D2	能用自已的话表达想法							
D3	遇到问题能在教师或同伴的帮助下解决							
（表格延续）								

4. 学前儿童学习品质培养现状调查问卷

尊敬的老师:

您好!为了解学前儿童学习品质的发展现状,进行本次问卷调查,您的真实回答对我们的研究非常重要,本问卷采用不记名方式,结果只用于研究,我们将严格保密,请放心作答,感谢您的合作!

学前儿童学习品质研究项目组

1. 您的年龄是_____ (周岁)
2. 您从事幼教工作的年限是_____
3. 您的学历是 ()
A. 小学以下 B. 初中 C. 高中 D. 本科及以上
4. 您的第一学历所学专业是 ()
A. 学前教育 B. 非学前教育
5. 在填写这份问卷之前,您是否了解学前儿童的学习品质 ()
A. 是 B. 否
6. 您是通过什么途径了解到学习品质的 () (多选)
A. 这次答卷第一次遇到 B. 教师培训 C. 听朋友谈过 D. 翻阅书籍
7. 您知道下面哪些文件对学习品质做过说明 ()
A. 幼儿园教育指导纲要 B. 3—6岁儿童学习与发展指南 C. 幼儿园工作规程 D. 其他
8. 您认为学前儿童的学习品质主要包括哪几方面 () (可多选)
A. 灵活性 B. 注意或坚持 C. 问题解决策略 D. 社会性
E. 能力动机 F. 学习态度
9. 您认为学习品质的培养对于促进学前儿童发展的意义 ()
A. 非常重要 B. 重要 C. 一般重要 D. 没有意义
10. 您在学前儿童学习活动中是否注重学前儿童学习品质的培养 ()
A. 非常注重 B. 注重 C. 一般注重 D. 不注重
11. 您认为下面哪种因素对学前儿童学习品质的影响最大 ()
A. 幼儿园课程 B. 教师 C. 家长 D. 学前儿童密切接触的环境
12. 您认为自己能很好地了解全班学前儿童学习品质发展的一般特点吗 ()
A. 非常了解 B. 较好 C. 一般了解 D. 不了解
13. 您平时在一日活动中,是否会有意识地培养学前儿童的学习品质 ()
A. 会,经常创造能够培养学前儿童学习品质相关行为的机会
B. 看情况,根据学前儿童的具体表现决定
C. 根据幼儿园的教学目标来决定
D. 不会,学前儿童的学习品质完全由自身发展水平决定

14. 您认为在幼儿园的一日活动中师幼互动对学前儿童学习品质的培养是否起到帮助作用()
- A. 有很大帮助 B. 帮助情况较好 C. 帮助情况一般 D. 完全没有帮助
15. 您是否曾经设计过有利于培养学前儿童学习品质的活动方案()
- A. 有设计并且执行 B. 有设计但由于各种原因并未执行
- C. 看幼儿园是否规定 D. 没有设计
16. 您能否在学前儿童的活动中很好地运用师幼互动策略促进学前儿童学习品质的发展()
- A. 非常好 B. 较好 C. 一般 D. 极少运用
17. 您认为对于学前儿童学习品质的培养, 哪些师幼互动方法较为有效()
- A. 密切关注学前儿童的兴趣 B. 有意识地给学前儿童支配权 C. 支持学前儿童的游戏
- D. 重复和重述学前儿童的话 E. 鼓励学前儿童描述他们的努力、想法和成果 F. 给每个学前儿童具体的反馈 G. 从学前儿童的角度看问题 H. 围绕学前儿童的优势和兴趣制定计划
18. 在学前儿童活动结束后, 您会对学前儿童的表现进行适当评价吗()
- A. 经常评价 B. 偶尔评价 C. 出现问题时会评价 D. 不作评价

后 记

停笔之际，思绪萦绕，无尽感慨如泉涌心间。

2011年7月9日上午，刚从产房手术室出来的我，收到了东北师范大学寄来的博士录取通知书，家人欣喜万分，可谓“双喜临门”，女儿也因此取名“一博”。但这同时也意味着拥有博士研究生和母亲身份的我，应该承担更多的责任，承受更多的压力。

在读博士的5年时间里，我忙碌于工作、家庭和学位论文三者之中，在已记不清的多少个无眠深夜里，我身心俱疲。但我依然感激这段难忘的岁月，让我在忙碌的生活中学会了承担，懂得了付出，让我变得更加坚韧，让我更加深刻地明白感恩的内涵。我也深知，在这个漫长的过程中，我之所以能够突破自我，是因为我有一个无比强大的支持系统，在此一一致谢。

首先，感谢我的导师张向葵教授，在我心中她是那么完美。她严谨务实、精益求精、大道至简、上善若水。她是一个视工作如生命，愿意为学科和学生的发展倾尽全力的人；她是一个视学生如孩子，尽自己所能关心学生、爱护学生、帮助学生、成就学生的人。撰写论文期间，她高屋建瓴的点拨、逻辑严谨的指导、不拘一格的思路，就像一盏明灯，给我指明研究的方向。她对我生活的关心、工作的支持和学业的指导，给了我学术上的超越和实现自我成长的自豪。

从博士报考、论文选题、资料收集、研究设计、数据处理直至论文成稿，我还得到了很多人的支持和帮助。感谢大庆师范学院的领导、王晖院长、刘国清书记及同事们，没有你们的支持我难以完成论文撰写工作。感谢师门的孙晓娟老师、邓小平老师、田金来老师、赵晓杰老师、祖静、沙晶莹、迟晓军、徐芮、王璇、高爽、崔梦舒等师弟师妹对我论文提出的宝贵意见。感谢同寝姐妹金雪莲、段惠玲、姜云磊对我生活的关心和照顾。感谢同学徐万宝、欧秀芳为我提供录像设备支持和技术指导。

最后，我要感谢我的父母、公婆、爱人和女儿。在这五年里，婆婆和母亲帮我带孩子，打理家务，而公公和父亲常常成为“留守老人”；爱人从“潇洒青年”锻炼成为能讲故事、能做饭、能带娃的“超级奶爸”；女儿尽管还小，但她已经知道“博士论文”，知道妈妈写论文的时候不能打扰，知道每天上学放学妈妈不

来接的原因。正是因为家人这么深厚的爱，让我和家人变得更加亲密、更加宽容、更加幸福。

我虽然一直期待着完成博士论文后的美好生活，但在未来的人生道路上，我依然会一如既往、坚持不懈、刻苦钻研，努力谱写出人生的一个个新篇章。

张晓梅

2016年9月16日于长春

在学期间公开发表论文及著作情况

文章名称	发表刊物（出版社）	刊发时间	刊物级别	第几作者
高校学前教育专业课程设置改革的困境与超越	《黑龙江高教研究》	2015 年第 12 期	CSSCI	1
基于美国课堂互动评估系统的幼儿师资培训课程开发及其启示	《黑龙江高教研究》	2017 年 1 月	CSSCI	1
社区资源整合背景下开展幼儿户外活动的原则与途径	《大庆师范学院学报》	2015 年第 2 期	省级	1
学前儿童心理旋转能力发展的价值及培养策略	《教育探索》	2013 年第 8 期	中文核心	1
幼儿教师与家长对幼儿园教学满意度的调查分析	《周口师范学院学报》	2013 年第 1 期	省级	1