

■ 学前教育管理

如何支持幼儿教师评估与提升幼儿园教育质量 ——基于《幼儿学习环境评量表(ECERS)》的考察

魏 婷

(四川师范大学教育科学学院, 四川成都 610000)

摘要:学前教育质量的评估与提升是我国当前学前教育发展的重要任务。本研究在操作性界定学前教育综合质量定义的基础上,探索了运用《幼儿学习环境评量表(ECERS)》支持幼儿园教师理解、评价和提高班级学前教育质量的路径。研究者采用单组前实验研究设计,干预过程为参与研究的四所幼儿园的教师学习并持续使用评量表中的项目对班级教育实践进行评估和评估基础上的调整。干预前后的ECERS得分和教师访谈数据对比显示,教师理解和运用ECERS的过程丰富了教师们对幼儿园综合教育质量的深入理解,帮助她们更加全面、客观地运用反思开展班级教育质量评价,更支持了她们通过转变观念、调整实践来改进班级的教育质量。因此,研究者鼓励幼儿园教师运用标准化工具辅助自己的反思性实践,将质量评价和质量提升整合起来,从结构、过程和结果三个维度来提高幼儿园综合教育质量。此外,在质量评价和提升过程中应坚持优秀传统文化的深入理解和传承,实现与西方观念和实践的互鉴和共享,探索学前教育质量评价提升的中国路径。

关键词:幼儿学习环境评量表(ECERS);幼儿园综合教育质量;质量评估;质量提升

中图分类号: G617

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)07-0102-10

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.07.014

Assessing and Improving the Quality of Kindergarten Education by Using the Early Childhood Environment Rating Scales

WEI Ting

(Department of Education Science, Sichuan Normal University, Chengdu 610000, China)

Abstract: Quality assessment and improvement is an important task to the development of early childhood education in China. After defining the global quality of early childhood education, this study explored the path to support teacher's understanding, assessment and improvement of the quality of early childhood education by using the Early Childhood Environment Rating Scales. A single-group pre-experimental design was adopted. Teachers and children from four kindergartens involved in this study. An analysis of collected data revealed that the intervention (i.e., teachers' learning and application of the ECERS in nine weeks) enriched teachers' understanding of the global quality, supported their comprehensive and objective assessment of the quality, and facilitated the quality improvement in their classrooms. Therefore, it is advocated for frontline teachers to utilize standardized quality measures to assist their reflective practice, to integrate quality assessment and improvement into one process, and to explore a Chinese approach by upholding traditional values and sharing international resources.

Key words: Early Childhood Environment Rating Scales (ECERS); comprehensive quality of kindergarten education; quality assessment; quality improvement

收稿日期: 2021-04-06; 修回日期: 2021-05-06

基金项目: 四川省一流课程四川师范大学《学前教育评价》课程建设的阶段成果

作者简介: 魏婷, 女, 四川成都人, 四川师范大学教育科学学院讲师, 博士, 主要研究方向: 学前教育质量评价, 儿童视角研究, 学前儿童艺术教育。

一、研究缘起

学前教育支持儿童及其家庭乃至整个社会发展,但低质量的学前教育不仅无益,反而可能有害^[1]。学前教育发挥积极作用的质量门槛真实存在,提高质量是学前教育发展的关键^[2]。基于此,我国在近年来学前教育普及率实现持续增长的同时,推动学前教育质量向高水平迈进也成为学前教育发展的基本价值追求^[3]。

学前教育质量可以理解为学前教育服务能够满足儿童发展和其他相关主体需要的特性^[4],它是一个内涵丰富的概念。近三十年来国内外研究者通过测量与儿童发展成果有关的学前教育因素,梳理出了学前教育质量要素;发现了班额、师幼互动水平、活动材料丰富度等相对明确的质量指标;也基于相关研究结果开发了众多影响广泛的学前教育质量测量工具。来自西方的系列《学习环境评量表(ERS)》、《课堂互动评估量表(CLASS)》、国内学者刘占兰等人开发的《幼儿园教育质量评价手册》、李克健等人改编的《中国学习环境评量表(CECERS)》及许多省市的幼儿园办园/保教质量评估工具都是其中代表。这些工具在国内已被广泛用于开展学前教育质量评估研究和学前教育机构的认证与评等定级。例如刘占兰研究团队于2008年在全国11省市对幼儿园教育质量从价值取向、结构、过程与结果等方面进行了全面评价,并将结果与1992年数据进行了对比,对幼儿园教育质量的提升提出了相应的建议^[5-6]。李克健、胡碧颖等人运用《中国学习环境评量表》对中国幼儿园教育质量的城乡差异进行了探索^[7],并初步探明幼儿园教育须达到一定的质量门槛后方能真正支持儿童的学习与发展,论证了划定学前教育质量的基本标准的重要性^[8]。

然而,教育质量测评的最终目的是测评基础教育质量的优化与提升。这种提升除了国家地区层面通过财政、政策干预来提高总体质量水平外,也直接依赖微观层面上每一个一线工作者在自己的班级、园所中运用测评结果发现优势、诊断问题并在此基础上改进实践,实现质量的提升。国外已有多项研究采用了支持教师掌握质量评估工具、运用其对自己班级展开质量评估并参照工具对专业实践进行反思与调整这一路径,

有效提高了教育质量,《幼儿学习环境评量表(ECERS)》被证实是教师可用于班级质量评价和提升的好工具。

《幼儿学习环境评量表(ECERS)》是美国研究者哈姆斯、克里弗德和克莱尔(Harms, Clifford & Cryer)创制的标准化学前教育综合质量(global quality)评估工具,该工具使用7分制李克特量表将学前教育质量量化(即1分为不合格,3分达标,5分为良好,7分为优秀),其详细的指标和注释还清晰地描画了基于研究证据的高质量学前教育的面貌。自1980年代面世以来,ECERS几经修订,在全球的众多国家得到广泛使用,其信效度得到了比较充分的证实,全球研究数据库也相当充实。更重要的是,ECERS不仅被研究者用于开展质量评估的相关研究,也被一线工作者用来对自己的教育教学进行评估,更成为了学前教育机构进行质量提升的支持性工具^{[9]12-21}。2015年10月,1998年修订版的ECERS(ECERS-R)在国内翻译出版,成为了国内一线工作者能够方便获取和使用的质量评估工具。ECERS-R包括7个子量表43个项目,涉及对幼儿园物质环境、保育、课程、互动、家园合作等方面的评估。同时翻译出版的还有英国研究者开发的ECERS的补充工具——幼儿学习环境评量表课程拓展版(ECERS-E)。它沿用ECERS-R的体例,聚焦幼儿园课程中的读写、数学、科学和多元化四个领域11个项目,弥补了ECERS-R在课程评估方面的不足。

Warash等人运用类实验研究发现教师运用ECERS进行班级质量评估引发了教师对班级环境和个人专业实践的调整,显著提高了班级教育质量水平^[10-11]。欧洲的一项跨国研究也证明教师接受ECERS使用培训能够支持教师的专业发展、引发他们的实践优化,带来班级质量的提升^[12]。Seplocha新近出版的著作《Coaching with ECERS》报告了美国研究者们在不同的机构将ECERS作为教师专业学习共同体中进行教研的材料,助力了众多幼儿教育机构质量的提升^[13]。在亚洲也有研究者探索了运用ECERS帮助教师理解、评估和提升学前教育质量。其中学者Hui等人在香港开展的较大样本研究就证实ECERS能够帮助教师找准班级教育质量的优势和弱点,并有针对性地对班级教育教学进行调整^[14]。然而在国内,运

用教育质量评价工具来支持教师理解、评价和提升幼儿园教育质量的研究鲜少开展,教育质量评价工具是否以及能在何种意义上通过教师的实践来提高教育质量尚有待探索。

基于上述考虑,本研究运用《幼儿学习环境评量表》的修订版和课程增订版,即 ECERS-R 和 ECERS-E 测量了成都市某区幼儿园教育质量,并与幼儿园教师协同开展了运用两个工具改进班级教育质量的项目。研究试图回答的问题为:《幼儿学习环境评量表》是否以及如何支持教师理解、评价和提升班级的综合教育质量?

二、理论框架

(一)学前教育质量概念框架

研究者普遍认为学前教育质量包括结构质量、过程质量和结果质量。结构质量指物质环境、班额、教师学历等“硬件条件”的优劣,过程质量主要指师幼互动的状况,而结果质量则指向儿童的发展变化。因儿童的发展变化受诸多因素影响,本研究未将其纳入质量考查的范畴。研究者以生态学理论为基础整合已有的学前教育质量相关研究,建构了图1所示的学前教育质量概念框架:园所和班级的物质环境、设计与实施的课程和师幼互动状况是其教育质量的核心,而这三个要素又由教师专业素养、园所领导和管理以及家园合作的状况决定。框架中六个质量要素相互影响、持续互动,动态地表现出学前教育综合质量水平。ECERS-R 和 ECERS-E 中的 11 个子量表与本框架的六个质量要素形成良好

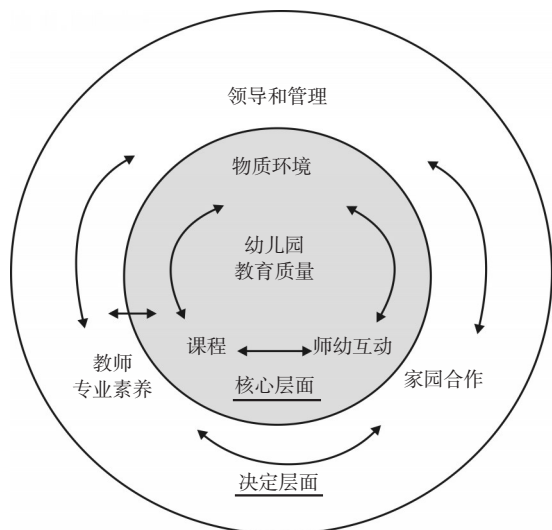


图1 幼儿园教育质量的生态概念框架

的对应,可较好测量学前教育综合质量并指导班级教育质量的提升。

(二)学前教育质量提升的理论框架

受“活动理论”(Activity Theory)启发,本研究将幼儿园教育质量提升理解为教师运用质量评价和提升工具来调整自己教育实践从而优化教育成效的活动。如图2所示,在这个过程中,幼儿教师是活动的主体,《幼儿学习环境评量表》(包括 ECERS-R 和 ECERS-E)是工具媒介,幼儿园班级环境则是活动的客体,参与研究的幼儿园老师组成的研讨小组是活动的实践共同体,他们需要遵守实践共同体约定的规则,和研究者协作分工完成每周研讨和各项指定的任务。过程中上述要素持续地互动,以期实现班级教育质量的提升。

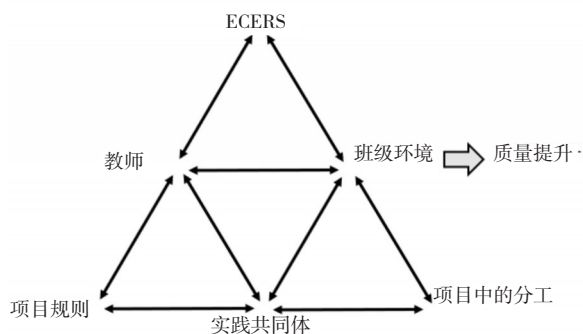


图2 基于“活动理论”的质量提升概念框架

三、研究方法

(一)研究设计

1. 混合研究

研究采用了量化和质性研究相结合的混合设计。一方面,研究涉及使用标准化工具 ECERS-R 和 ECERS-E 对参与研究班级的综合质量进行量化评分,也涉及使用研究者设计的问卷对班级质量进行评分。另一方面,研究也通过问卷、访谈、文本分析和参与式观察了解教师如何理解、评估和提升班级的综合教育质量。

2. 单组前后测前试验研究

因教育质量的变化受到众多不易控制的变量影响,加之样本数很小,本研究采用了非随机取样的前实验设计,将教师学习和运用 ECERS 的过程作为班级质量评价和提升项目的“干预阶段”,采用了前后测设计以探查教师理解和运用 ECERS 是否对其所在班级的教育质量产生影响以及产生何种影响。所有参与研究的班级被视

为一个小组,共同开展了为期九周的“干预”,在干预前后,研究者运用ECERS对各个班级的综合质量进行了评分。

(二)研究对象

研究在成都市二圈层某行政区开展。首先,研究者采用分层抽样的方式选择了该区四所不同类型的幼儿园:A园为办园历史较长的优质公立园(成都市一级一等幼儿园),B园为高收费的私立幼儿园(月保教费与当地月平均工资相当),C园为该区新建公立幼儿园(新开园不足三月),D园为该区普惠私立幼儿园。随后研究者在每所园随机抽取一个大班对应编码为A,B,C,D班,并邀请该班教师和儿童参与研究。在幼儿园长、四个班的8名教师和156名儿童的家长签署研究参与知情同意后,研究者与四个班级共同开展了为期一个学期的班级教育质量测量和提升研究项目。

(三)研究过程

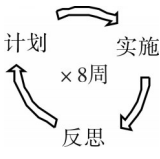
研究正式开始前,研究者首先接受了由认证培训师进行的一对一ECERS工具使用培训,试测阶段与培训师的评分者间信度达90%以上。随后研究者对所有工具在成都市另一行政区幼儿园

进行了预调查,据此对工具进行了细节调整。

研究者在获得所有参与者的知情同意后,进入到四个班级展开了ECERS评分。随后研究者邀请参与研究的8位教师填写了教师问卷、完成了一对一教师访谈。在干预阶段,研究者在第一周对所有教师进行了ECERS的培训,培训内容包括工具介绍和试用,教师们对自己的班级运用ECERS进行了全面评分。随后的八周中每位教师每周选择1-2个ECERS项目对自己班级进行评估、制定改进行动计划、实施计划和再评估。同时每周研究者与教师固定时间开展2小时左右的教研活动。教研过程中教师相互分享自己的本周质量改进情况及其反思,并报告自己的下周改进计划,此外,教师们也围绕当周运用ECERS改进教育质量中积累的经验和碰到的问题展开讨论。八周结束后,研究者邀请教师再次填写了教师问卷,完成了教师访谈,并对四个班级运用ECERS进行了第二次评分。

之后,研究者对量化研究数据进行了描述性统计,对获得的质性数据在NVivo11软件的帮助下进行了主题分析,比较充分地完成了对研究问题的回答。

表1 研究过程与数据

	前测		干预	后测
	第1周		第2-9周	
过程	教师访谈 研究者ECERS评分	ECERS 培训 教师对自己班级进行ECERS评分	教师运用ECERS进行班级质量提升 每周教研 	教师访谈 研究者ECERS评分
	研究者ECERS评分 教师拍摄的体现班级高质量的照片及基于照片的访谈	教师的班级教育质量提升计划 教师的每周行动计划和反思 教师的研究参与笔记 研究者研究日志		研究者ECERS评分 教师拍摄的体现班级高质量的照片及基于照片的访谈

四、研究结果

(一)在教师学习和运用ECERS后,测得的班级的教育综合质量得到提升

研究者在研究之初对四个班级的ECERS评分显示,四个班级的综合质量平均分为3.08分,即刚到“达标”水平。在教师们学习和运用EC-

ERS的为期九周的干预阶段结束后,研究者对四个班级的综合质量评定的平均分提高了1.23,达到4.31分,接近“良好”水平。对比ECERS-R和ECERS-E两个工具的评分结果,在前、后测中四个班级的ECERS-R得分都高于ECERS-E得分,且九周的干预之后,ECERS-R分数的提升也更为显著。

整合 ECERS-R 和 ECERS-E 共计 11 个子量表,四个班级在“家长和员工”子量表平均得分最高,而在课程“多元性”(主要测量课程对文化多元、能力多元、性别平等价值观的关照)子量表得分最低。干预之后 11 个 ECERS 子量表中,课程结构、活动(课程)和个人日常照料(保育)的分值提高最为明显,分别达到 1.75, 1.65 和 1.59 分;而家长和员工、数学课程和课程多元性 3 个子量表得分提高最少,分别为 0.33, 0.67 和 0.75 分。但后测评分中,“家长和员工”子量表得分仍为最高,而课程“多元性”得分仍为最低。

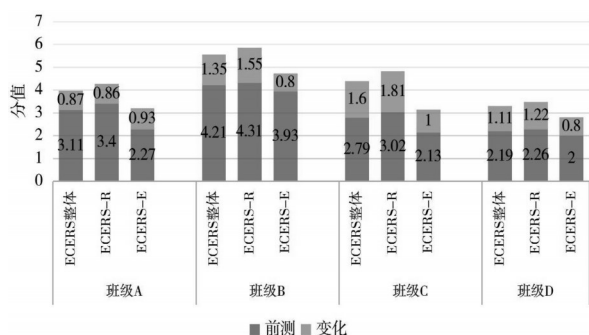


图3 四个班级的 ECERS 得分及干预后的变化

(二)通过对 ECERS 的学习和使用,教师对学前教育综合质量的理解得到了丰富

整合教师拍摄的体现教育质量的照片和教师访谈的数据,研究发现通过学习和运用 ECERS,教师对教育综合质量有了更丰富的认识。具体而言,访谈的数据指向了五个主题。

1. 深化了对教育综合质量的理解

教师们在预测时被问及教育质量的界定时,主要谈论的都是物质条件,如活动室的空间规划和材料提供。但后测访谈中,教师们几乎都将儿童活动情况、班级中的人际互动纳入教育综合质量考察范围,而且绝大多数的教师明确提到了材料的“可用性”,她们不再单纯考查有没有材料,还开始留意材料是否得到恰当充分的使用。

此外,后测访谈中,教师们对教育质量的定义中也出现了一些新的元素。例如儿童活动的“私密空间”“前书写活动”“室内沙水活动区”“正面管教”就是在后测访谈中教师们谈到的新话题。干预阶段后教师们对于学前教育质量的理解得到了拓展和深化。

2. 采纳了更加儿童中心的教育观

对比前后测访谈的结果,教师在学习和应用

ECERS 之后将儿童放在了课程与教学中更中心的位置。她们能够更多考虑儿童在班级中的表达和自主参与活动的机会,更看重儿童在班级中的主动活动和积极体验。班级 A 的老师在后测访谈时自豪地分享了自己鼓励小朋友在室内玩沙的故事,她说:“我现在更珍惜儿童主动发起的、以他们为中心的活动,而不会因为怕麻烦就不让他们玩。”

同时,几位教师在后测访谈时谈到的“让游戏材料发挥功能”而不是“摆设”,“减少某个时段只能玩某一两样材料的限制,将材料更大程度开放给儿童”的观点也展现出教师从儿童兴趣和需要考量自己教育实践的价值取向。

3. 更新了对“自由游戏”的看法

通过对 ECERS 的运用,教师们重新审视了自己班级中孩子们的自由游戏。后测访谈时多位老师谈论了“自由游戏”和“减少高控行为”,班级 D 的两位老师都说自己“现在……减少了游戏中对儿童的控制,给他们更多真正的自由游戏时间……因为在游戏中的自由探索是很重要的”。

在 ECERS-R 中,“自由游戏”是一个需要充分保障的活动环节,而“集体活动”则需要严格控制时间。可能受此影响,教师们在后测访谈中对集体活动的局限进行了探讨,正如班级 B 的老师所说:“我曾经很迷信集体教学活动,但现在看法有了改变。在自由游戏中,儿童可以按自己的节奏来学习,也可以得到老师的个别支持。老师没有那么累……儿童也更快乐。”

4. 扭转了对口语交流的负面看法

教师对儿童口语交流的看法和评价标准在运用 ECERS 的过程中也发生了改变。前测访谈时,班级 D 的两位老师都把幼儿“总是不经老师允许就说话”的行为界定为影响教育质量的负面因素,抱怨部分“话多”的孩子使得班级不好管理。但是在后测时,两位老师转向关注儿童在活动中的投入程度。在 ECERS 的影响下,四个班级的教师都不同程度地改变了班级原有的“进餐要保持安静”的规则,虽然他们还在探索如何处理儿童进餐说话时室内噪音控制的方法,但是她们普遍不再认为儿童进餐不应该说话,开始与愿意接受“进餐时间应该是社交时间”的观点。

此外,班级 A 的两位老师在后测访谈时都把

教师和儿童之间的口语交流作为支持儿童发展的方法,一位老师在她的反思中写道,口语交流能发展儿童逻辑思维和推理能力,因此教师应该“主动发起和儿童的一对一口语交流”。班级B的老师在后测访谈时将自己提出开放性问题鼓励儿童讲话,并且积极回应儿童的口语表达作为高质量教育的例子。老师对“爱说话的孩子”的负面评价得到了一定程度的扭转。

5. 初步萌生“多元性”意识

在研究之初的ECERS培训中,教师们普遍表示对“多元性”的概念和必要性不理解。但在九周的干预阶段,四个班级都在工具的指导下尝试了提升课程多元性的做法,有的班级开展“中国的少数民族”的主题活动,有的在表演区提供了来自其他文化背景的音乐,有的在区角中投放了各国国旗,有的在餐厅角色游戏区投放了西餐的材料。尽管在后测时教师们对多元性的了解仍局限在文化多元性,尚未考虑性别的平等和对幼儿能力差异的全纳,但是,教师对促进儿童接受多元性的意识已经萌芽。

(三)通过对ECERS的学习和使用,教师对班级教育质量的评估更加客观和完整

在研究之初,教师们报告她们对班级教育质量的评价总体而言比较零散或主观,常常只关注到质量中的某一个维度,也基本停留在比较模糊的程度。但是在学习和运用了ECERS之后,教师们对班级质量的评价方法得到了补充和升级。后测的数据反映出教师在班级教育综合质量评价方面出现了四个变化。

1. 更加全面评价教育综合质量

前测阶段,教师谈及的评价包括调查家长满意度、对照专业书籍进行反思、听取专家和同行的意见等,评价往往是比较随机地侧重在某些方面。

ECERS涉及了幼儿园教育质量的各个方面,给教师评价质量提供了一个完整的框架,让她们能够全面看待自己班级的教育质量。这个框架里既有物质环境,也有非物质环境;既有儿童,也有教师和家长。因此教师能够通过它“看到班级教育质量的大图景……看到一些以前会忽视的质量要素”(班级A教师)。

2. 用客观的标准指导主观的反思

在项目之后,教师们谈到自己仍然主要依靠

自我反思来评价班级教育质量,但是她们会借用ECERS里面一些明确的指标来指导自己的反思。ECERS的指标多是可以观察到的现象,只需要评价者对照指标对班级情况作出是否符合的判断,而且部分指标还给出了实例供教师对照,所以老师们反映这个工具让她们在“看待自己班级教育质量时的‘灰色区域’少了很多”(班级A教师)。因为ECERS指标较全面地描画了不同质量水平的真实、可观察的特征,所以教师参考这些指标来反思教育质量,就不会太主观和片面。

3. 用具体的指标描述概括的原则

有三位教师在前测访谈时提到自己会对照《纲要》和《指南》中“以游戏为主要活动”、“重视与家庭、社区的合作”等核心原则来反思班级教育质量。在参与研究后,她们说这些概括的原则在ECERS里通过各个项目指标和对应的注释得以具体化。例如ECERS规定班级里高质量的墙面创设应该有一半以上的作品是儿童完成的,而且这些作品应该富有个性而不是临摹完成,墙面创设应该与班级正在开展的活动相关,而且会随着课程的推进动态变化。这些具体的指标让“儿童中心”“环境教育”等原则鲜活地呈现出来,使得教师“不仅知道‘应该怎样’,还知道‘如何来做(实现)’”(班级B教师)。

4. 将质量提升与质量评价整合起来

在访谈中教师们还说到在参与研究项目之前,她们对班级教育质量的评价多是“一次性的”,通过自上而下的评价找到自己班级质量的优缺点,但后续的调整和改进就比较随意甚至缺失,所以评价未必引发质量提升。有教师把自己用ECERS来评价教育质量的过程称为“向前看”的过程,意即这种评价不只是为过去打分,更是为接下来的改进打基础。班级A的老师说:“比如我们得了3分,不好,但这不是最重要,重要的是接来我们怎么可以得到4分,5分……(ECERS让)我们能看到5分、7分是什么样,所以接下来比照着更高分数的指标来努力,质量就提高了。”

(四)对ECERS的学习和使用支持了教师对班级教育质量进行改进

九周的干预阶段结束后,研究者的观察、测量和教师们的反馈均指出四个班级的综合质量得到了比较明显的提升,这些提升主要表现在如

下三个方面。

1. 改进了班级物质环境

研究者参与式观察发现在教师对 ECERS 的学习和应用过程中,有三个班级的物质环境都发生了明显的变化。班级 A 的科学区和美工区材料得到了丰富;班级 B 的小肌肉游戏活动区和科学区被重新规划,角色游戏区面积扩大到了学期初的两倍,一个全新的儿童私密空间也出现在班级里;而在班级 C 中,儿童活动区角新增了大量的操作材料,儿童的大量作品在环境中得到呈现,墙面展现了更多与班级活动相关的材料。幼儿园的基础硬件条件是比较固化的,班级的物质环境也非常依赖班级教师能够获得的资源,但是研究证实 ECERS 确实引发了四个班级物质环境不同程度的改进。

2. 增加了班级人际互动

因为干预带来教师“自由游戏”、“口头交流”相关观念的变化,班级中的人际互动增多了。在班级 A,教师们提到儿童进餐时可以小声说话,氛围更加轻松,教师在更多的一日环节也会主动发起一些与个别或小组儿童的对话。班级 C 的教师有意识提供了儿童活动照片、儿童作品等媒介来鼓励儿童与儿童之间进行交流。正因为教师有意识引发和推动有质量的人际互动,她们认为研究开始之后,班级儿童与教师之间的关系得到加强:“大概因为我们和小朋友一起吃饭聊天,感觉我们之间更亲近了。”(班级 A 教师)

3. 优化了班级课程

四个参与研究的班级一直采用主题课程,这一点在干预阶段并未发生变化,但是班级的常规活动却有了一些改进。例如受到 ECERS 相关项目启发,班级的科学区、角色游戏区和室内沙水区活动得到了丰富,“文化多元性”相关课程内容也在教师们学习 ECERS 之后出现在了各个班级。

ECERS 要求高质量的班级环境中,幼儿园许多活动区对幼儿的开放时间应占到儿童在园时间的三分之一,这个指标对国内多数执行固定作息的大班额幼儿园而言难以实现。但理解了 ECERS 鼓励延长各种活动对儿童的开放时间、减少消极等待的思路后,教师们有的尝试把餐前时间作为室内自由游戏时间;有的在众多生活环节都投放了各种材料给幼儿选择操作而不必等到大

家统一行动;有的取消了以前上下午“区角游戏”和“创造性游戏”分开的规则,打通各个区角,大大延长了区角的开放时间和儿童投入自己喜爱活动的时间。

五、讨论

研究者运用 ECERS-R 和 ECERS-E 测得的四个班级的教育质量与已有的 ECERS 数据库中的测量结果相比处于中等水平。前测阶段的平均分 3.08 低于 Vermeer 2016 年报告的全球 72 项相关研究 ECERS 的平均分 3.87^[15],也略低于国内学者祁小飞 2015 年在山东 30 所幼儿园开展研究测得的 ECERS 平均分 3.17^[16]。但四个班级的后测平均分 4.31 分进步明显,高于前述研究报告的分值。之前同时使用 ECERS-R 和 ECERS-E 的研究基本都报告同一机构的 ECERS-E 的得分总是低于 ECERS-R 得分^[17-19],这与本研究的发现一致。这一现象可能与 ECERS-E 工具本身对课程内容要求更加具体深入、对评价证据的要求更全面有关。此外,ECERS-E 对于幼儿园读写课程的关注与当前“幼儿园教育去小学化”的政策导向相左,因此,教师们对于 ECERS-E 的运用热情明显低于 ECERS-R,这可能也是导致 ECERS-E 前测和后测得分都较低的原因。

横向对比四个班级的物质条件基础和教师们投入学习和运用 ECERS 的状况,研究者发现高收费私立园的班级 B 和两个经费有保障的公立园班级 A、C 在前后测阶段的评分都高于普惠私立园班级 D。此外,班级 B 所在园在参与研究期间正在准备市一级园评定,新建园的班级 C 正集中精力开展班级的物质和非物质环境创设,ECERS 在两个班级得到了比较好的运用,因此他们的 ECERS 后测评分也大有提高。相比之下班级 A 教师在研究期间参与了比较多的非班级教学任务,班级 D 教师也因为外出培训存在教职工人手紧缺情况,教师能够分配给 ECERS 运用的精力有限,所以班级在干预过程中的变化更小。由此可知,班级运用 ECERS 提升教育质量需要一定物质条件的支持,尤其是在课程(即“活动”子量表)部分,班级的质量部分依赖于活动材料的充实程度。同时,班级质量的提升也一定依赖于教师投入在班级日常工作中的时间和精力。已有研究

证明幼儿园教师工作量,尤其是非日常保教工作量过大会导致教师职业压力的增加^[20],对班级的师幼互动也会产生明显的负面影响^[21]。这些结果可以解释本研究中四个班级因为教师投入班级日常工作精力的差别而引起的班级教育质量提升的差异。

Karim在2010年曾报告接受了ECERS相关培训的教师相比未接受培训教师,对于班级教育质量有更好的理解^[22],这与本研究发现吻合。本研究中教师学习和运用ECERS之后,她们对学前教育质量这一概念的理解得到了深化。物质条件在考查幼儿园环境时更容易被观察、比较,也自然更容易得到关注和改进^[23]。前测时,教师们谈到教育质量时确实普遍更关注班级的物质条件。但ECERS工具本身同时关注教育环境中的物质和非物质要素。教师们在运用ECERS考察和优化自己班级教育质量时,显然受到了影响,逐渐开始关注到师幼互动、课程中的儿童参与等非物质要素。研究也发现,对ECERS的学习和运用帮助教师更好地理解 and 实践了“儿童中心”这一教育观。“儿童中心”可以说是一个伴随学前教育改革而进入中国学前教育领域的西方价值观,它与中国传统的主流教育观念冲突,因此在学前教育一线理论与实践的差距仍然很大,教师对儿童中心理论的接受和掌握要先于他们“儿童中心”的教育实践^[24]。但是参与项目的教师在后测时普遍认同ECERS中明确、详细、可观察的指标,让“儿童中心”这一抽象的教育观具象化,教给了他们实现“儿童中心”的方法和策略。同时,教师们通过学习和运用ECERS,对儿童的“自由游戏”“口语表达”也有了与以往不同的认识。而这些转变一定程度上是由ECERS引发的。

在了解ECERS之前,班级教师谈到自己对班级教育质量的评价比较随机,也比较主观。但是ECERS给他们提供了一个相对系统完整的工具,帮助他们比较全面、细致地来审视班级环境的各个侧面。同时,因为ECERS是一个主要依靠观察来收集数据的评价工具,使用者需要保持客观的态度,对照指标来做出判断。因此在参与项目之后,多数教师觉得找到了一个全面看待班级教育质量的视角,也能够将客观的评价态度与主观反思结合起来开展班级教育质量评价。

研究发现教师学习和运用ECERS能够明显地支持班级ECERS评分的提升,这与国外和香港地区开展的类似研究的结论一致。而教师们在后测时提供的数据也印证了Hui等人的研究结论,即ECERS作为“形成性评价工具”,通过支持教师的专业发展,对班级教育质量产生了积极的影响^[14]。

当然,ECERS作为一个起源于西方文化的质量测评工具,在中国内地的幼儿园中使用时也存在一些问题。其一,大部分幼儿园有重视教师的“教”的传统,这与ECERS倡导的儿童活动为主的教育实践并不完全一致,因此教师们在运用有的ECERS时,表示对个别项目不完全赞同。如何处理这种两难,其实已有研究者做了一些探索。Sugrue主张即便在一个儿童中心的环境中,教师的引导者角色也是重要的^[25]。Langford也呼吁在幼儿园中遵循民主的原则,将教师和儿童都置于中心位置^[26]。因此在研究中教师们和研究者本人都逐渐认识到在幼儿园实践中,需要打破教师中心和儿童中心的二元思维,更精细化地从“什么时候应该教师中心”“应该中心到什么程度”等角度来检视自己的教育实践。另一个教师们反复提到的两难困境是,“集体教学活动”为主还是“自由游戏”为主。当真正意义上的自由游戏逐渐进入教师们的视野,她们认为集体教学活动也不应该被否定。之前胡碧颖等人的研究解释了集体教育活动在我国幼儿园课程中的重要性,呼吁教师突破游戏和学习的二元思维来平衡教师教学和儿童自由游戏的关系^[27]。Rao和李辉研究也发现“学习游戏”,即有规划的、得到教师支持的游戏性的活动是中国幼儿园常见的活动形式^[28],这一形式不应被否定,而且值得探索和发扬。赞同上述研究的主张,本研究认为教师在创设充分的自由游戏条件的同时,有效地支持儿童的自由游戏也非常重要。

六、启示与反思

本研究为未来学前教育质量评价和提升有四个可能的启示。首先,标准化的工具能够帮助教师客观、全面和系统地看待班级的教育质量。在国内开发使用标准化精细化又能够为一线教师所理解、使用的质量评价工具势在必行。但是

教育质量本身是一个社会、文化的建构,其标准受到特定文化、社会价值观的影响,因此决策者、研究者和教师用标准化工具测量学前教育质量的同时,也务必要持有“具体问题具体分析”的态度,在特定的背景中去理解质量测评结果才有可能更好地实现教育质量提升。其次,总结性的测量工具让学前教育工作者能够更好地评价教育质量,但是评价的目的是为了提升,本研究采用质量评价与实践调整相整合的项目式的研究过程,让教师超越评价结果本身来实施评价,用小步递进的方式调整班级质量。这种方式在当前质量提升的大背景下值得进一步实践和推广。第三,学前教育质量可以从结构质量、过程质量和结果质量来理解,本研究将重点放在了师幼互动、课程等一线教师更容易有所作为的过程质量元素上。但是相关研究表明,过程质量其实是结构质量和结果质量的中介——过程质量直接影响儿童发展的结果,但是也间接受到结构质量要素的影响^[29]。因而要提高学前教育质量,对结构质量、过程质量和结果质量的评估与提升都不可忽视。最后,研究在中国内地城市的幼儿园选择使用了一个典型的舶来品工具,东西方文化的差异必然会造成工具在使用时的一些争议。事实上这种争议在很多已有研究中均有显现,当前的学前教育课程改革由“儿童中心”这一源自西方的价值观主导,但我们必须谋求学前教育落实“儿童中心”的中国路径。无论何时,东方文化和中国的国情需要得到正视和尊重,中国的学前教育质量评价与提升工作应该在保有文化自信、传承优秀传统文化精髓的基础上,借鉴和运用国际优质教育资源共享,为构建人类命运共同体贡献教育力量。

由于研究的样本数量少,时间跨度小,本研究的效度受限。加之研究关注整个学前教育综合质量,一定程度上牺牲了对某些质量要素的深入探索。在2014年,最新版的幼儿学习环境评量表第三版(ECERS-3)已经面世。考虑到ECERS-R和ECERS-E两个工具信效度经历了充分的检验且有中文版可以供一线教师直接使用,因此本研究放弃了最新版本的工具。未来的研究可以考虑采用更新的工具,而增大样本数量,延长项目的周期,这将为我们理解质量评价工具支持一

线教师评价和提升班级教育质量提供更为充实可靠的研究结果。同时,研究者赞同将质量视为动态变化的过程性语言,在追求质量客观评价的同时,兼顾意义生成的话语^[30]。未来在标准化学前教育质量评价的过程中整合多重声音,不断审视、调整和重构对高质量学前教育的解释,将是一个值得探索的研究取向。

[参考文献]

- [1] Sylva K, Melhuish E, Sammons P, et al. Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit [J]. *Journal of Early Childhood Research*, 2011, 9(2): 109-124.
- [2] Zaslow M J, Anderson R, Redd Z, et al. Quality dosage thresholds and features in early childhood settings a review of the literature [R]. Washington DC: Mathematica Policy Research, 2010: 21-31.
- [3] 程晨, 虞永平. 我国学前教育质量研究的进展与趋向 [J]. *中国教育科学(中英文)*, 2020, 3(5): 127-134.
- [4] 杨莉君, 彭荣. 论过程性的学前教育基本质量评价观 [J]. *湖南师范大学教育科学学报*, 2017(6): 110-115.
- [5] 刘占兰. 中国幼儿园教育质量评价 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2011.
- [6] 刘占兰. 我国幼儿园教育质量的现状——与1992年幼儿园质量状况比较 [J]. *学前教育研究*, 2012(2): 3-10.
- [7] Hu B Y, Zhou Y, Li K, et al. Examining program quality disparities between urban and rural kindergartens in China: Evidence from Zhejiang [J]. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4): 461-483.
- [8] Li K, Zhang P, Hu B Y, et al. Testing the thresholds of preschool education quality on child outcomes in China [J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2019(47): 445-456.
- [9] 西尔玛·哈姆斯, 理查德·M·克利福德, 戴比·克莱尔. 幼儿学习环境评量表 [M], 赵振国, 周晶, 周欣, 译. 上海: 华东师大出版社, 2015.
- [10] Warash B G, Markstrom C A, Lucci B. The Early Childhood Environment Rating Scale-Revised as a tool to improve child care centres [J]. *Education*, 2005, 126(2): 240-250.
- [11] Warash B G, Ward C, Rotilie S. An exploratory study of the application of Early Childhood Environment Rating Scale criteria [J]. *Education*, 2008, 128(4): 645-658.
- [12] Zachopoulou E, Grammatikopoulos V, Gregoriadis A. Early change: Description of a project for continuing professional development [M]. Cham: Palgrave Macmillan, 2018.

- [13] Seplocha H. Coaching with ECERS: Strategies and tools to Improve quality in pre-K and K classrooms [M]. New York: Teachers College Press, 2019.
- [14] Hui A N N, Lee M L W, Yeung P S C, et al. Enhancement of quality in early childhood education: Using the Early Childhood Environment Rating Scale-Extension (ECERS-E) and Revised (ECRES-R) as formative assessment tools for professional development- An experience from Hong Kong [J]. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 2017, 11(3): 1-16.
- [15] Vermeer H J, van IJzendoorn M H, C á rcamo R A, et al. Quality of child care using the environment rating scales: A meta-analysis of international studies [J]. *International Journal of Early Childhood*, 2016, 48(1), 33-60.
- [16] Qi X. Does preschool experience matter? The relevance of preschool education and home activities for children's cognitive and social development at school entry in rural China [D]. London: University of London, 2015.
- [17] Grammatikopoulos V, Gregoriadis A, Tsigilis N, et al. Evaluating quality in early childhood education in relation with children outcomes in Greek context [J]. *Early Child Development and Care*, 2018(188): 1814-1823.
- [18] Hestenes L L, Kintner-Duffy V L, Wang, Y C, et al. Comparisons among quality measures in child care settings: Understanding the use of multiple measures in North Carolina's QRIS and their links to social-emotional development in preschool children [J]. *Early Childhood Research Quarterly*, 2015, 30(1): 199-214.
- [19] Lehl S, Smidt W. Differential effects of preschool quality on children's emergent literacy skills in the final pre-school year in Germany [J]. *Research Papers in Education*, 2018, 33(4): 538-560.
- [20] Zhang L N, Zhang L Y. The sources and countermeasures of kindergarten teachers' occupational stress-Taking shenyang Youte international kindergarten as an example [C]//Xiamen: 2018 3rd International Conference on Politics, Economics and Law (ICPEL) 2018.
- [21] Chen S, Phillips B. Exploring teacher factors that influence teacher-child relationships in Head Start: A grounded theory [J]. *The Qualitative Report*, 2018, 23(1): 80-97.
- [22] Karim Z J. Using the ECERS to enhance teachers' understanding of the impact of classroom quality on children's development [D]. Mohakhali: BRAC University, 2010.
- [23] Pan Y, Li X. Kindergarten curriculum reform in mainland China and reflections [C]//In J. Sutterby, *Early Education in a Global Context*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited, 2012.
- [24] Qi X, Melhuish E. Early childhood education and care in China: History, current trends and challenges [J]. *Early Years*, 2017, 37(3): 268-284.
- [25] Sugrue C. Complexities of teaching: Child-centred perspectives [M]. London: Routledge, 2002.
- [26] Langford R. Critiquing child-centred pedagogy to bring children and early childhood educators into the centre of a democratic pedagogy [J]. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2010, 11(1): 113-127.
- [27] Hu B Y, Fan X, Sao S, et al. Why is group teaching so important to Chinese children's development? *Australasian Journal of Early Childhood*, 2015, 40(1): 4-12.
- [28] Rao N, Li H. "Eduplay": Beliefs and practices related to play and learning in Chinese kindergartens [J]. *Springer Nether Lands*, 2009: 97-116.
- [29] National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network. Child-care structure-->process-->outcome: Direct and indirect effects of child-care quality on young children's development [J]. *Psychological Science*, 2002, 13(3): 199-206.
- [30] 蔡苗. 早期教育: 从“质量话语”走向“意义生成话语”——来自《超越早期教育保育质量》的启示 [J]. *陕西学前师范学院学报*, 2020, 36(1): 14-19.

[责任编辑 任丽平]