

2010, Spring, v12,n1

Social-Emotional Environments: Teacher Practices in Two Toddler Classrooms

## 社会性情感的环境：两个托班课堂中的教师行为

Lissy (Phyllis) Gloeckler

East Tennessee State University

Judith Niemeyer

University of North Carolina at Greensboro

### 摘要

本质性研究报告摘选自美国一项有关教师行为对幼儿情绪调控早期发展影响的研究。本报告将重点放在两位教师在各自托班班级中的课堂行为上。在对每个班级为期一周的观察中，作者收集了有关教师如何对儿童说话，在与儿童的交往中采用了什么身体姿势，当儿童表现出沮丧或挑战性行为时教师扮演了何种角色的资料。对儿童与教师交往中的表现也同样进行了观察和记录。作者对两个课堂观察的结果进行了比较和简短的分析。作者最后建议通过进一步研究来了解教师如何通过日常行为来创设课堂中的社会性情感环境，以及这些行为是如何影响儿童的学习表现，尤其是对情绪调控早期发展的影响。

### 前言

幼儿与成人之间早期形成的关系能产生一种安全感，从而支持儿童学习对他人的信任（Erikson, 1950），学习情绪调控（Weinfield, Sroufe, Egeland, & Carlson, 1999; Campos, Frankel, & Camras, 2004），学习如何解决人际冲突，发展移情，以及学习如何运用合适的社交方式与他人友好相处（Shonkoff & Phillips, 2000; Weinfield et al., 1999）。这些能力至关重要，它们不仅有利于儿童良好的社会性情感，而且有利于儿童的认知发展和今后的学业成功（National Scientific Council on the Developing Child, 2004, 2007, 2008）。幼儿教师和负责照料儿童的员工营造了每天课堂中的情绪格调和氛围，从而影响儿童的包括情绪调控早期发展在内的社交技巧的发展（National Scientific Council on the

Developing Child, 2004, 2007, 2008; White & Howe, 1998; Thompson, 2001)。对课堂中的社会性情感环境 (Mill & Romano-White, 1999), 以及教师的行为如何在自然的环境下促进儿童情绪调控的发展方面的研究不多 (Campos et al., 2004)。对在那些环境中如何支持儿童或儿童在这些环境中如何管理和调控自己的情绪方面的研究则更少。

生物生态学系统理论为本研究提供了一个概念性框架 (Bronfenbrenner & Morris, 1998)。教师和儿童通过日常活动与常规的互动对彼此都有双向的影响, 即布朗芬布伦纳 (Bronfenbrenner) 和莫里斯 (Morris) (1998) 提出的“微观水平”的影响, 其中儿童经常性体验到的物质和社会环境对儿童的发展会产生深刻的影响。

## 方法

### 研究目的

本文所讲述的两位教师罗切尔 (Rochelle) 和托内 (Tori) 是一项关于教师实践如何影响学步儿情绪调控的一个大规模的定性研究中五名教师被试中的两位。(Gloeckler & Niemeyer, 2010, 即将出版)。这项研究有两个目的: 考察教师用来与学步儿建立关系的惯常做法, 更确切的说, 描述教师如何对一个表现出不愉快情绪的 (如在哭) 孩子作出反应。

### 研究被试的选择

本研究在美国的两个州中完成。参与研究的机构是通过其中一个州的儿童发展部门的网站, 以及另一个州的人事服务部门的网站找到的。根据他们州的官方“星级评估系统”已经被评为“优质托幼中心”的主任是接到电话的邀请后来参加研究的; 州评估员已对这两个州的托幼机构进行了评估并根据若干项标准授予了“星级”。研究人员使用来自州立网站的信息, 列出了每个学区中所有的托幼机构的名单, 给所有全日制/全周制并获得了“良”或“优”级质量等级的婴儿和学步儿教育机构打电话。最后选择了那些在教育费用上比较接近的机构作为被试, 这样可以把它作为控制家庭社会经济差异的一种方法。

## 罗切尔及其背景

罗切尔和她的日托中心主任欣然同意参与本研究。罗切尔曾在一家私人赢利性儿童日托中心工作过，那个中心为 129 位儿童及其家庭提供服务。该中心为从 6 周到 6 岁的儿童提供日托以及放学后的看管服务。罗切尔是白种人，她的母语是英语。她高中毕业，研究开始前曾在幼儿园做过一年的主班教师。在此之前她曾在课外活动机构工作了 6 年，在那里她和一位助教一起工作。

罗切尔之前三年的教师专业发展的经历包括参加过如下培训：心肺复苏（CPR）、急救、婴儿猝死综合症（SIDS）、传染病、换尿布以及洗手。她没有参加过关于儿童发展或幼儿社会性情感发展方面的培训。

在参与本研究时，她的班上招收了 9 名 18-24 个月的儿童——共六个男孩和三个女孩。其中八人是白种人，一人来自西班牙裔家庭。这个学步儿教室是长方形的，宽 19 英尺，长 24 英尺，教室中配置了玩具、材料、家具和设备，这些材料都与儿童的发展相适宜。

## 托内及其背景

托内在一家儿童日托中心工作，这个中心为 190 个儿童及其家庭提供服务。托内和她日托中心的主任都参加了研究。作为国家特许经营权的一部分，该中心为从 6 周到 6 岁的儿童提供日托以及访学后的照看。托内也是白种人，母语为英语。她也是高中毕业，研究开始前已在同一个教室中做主班教师有 7 年 5 个月之久。托内班上有一个搭班老师。

托内之前 3 年的专业发展历史包括参加了如下培训：婴儿猝死综合症、心肺复苏、游戏场地的安全、传染病、儿童生长和发展、咬人的问题、促进社会性情感发展的实践以及有效的行为规范。

托内的班上也招收了 9 名 14-24 个月的儿童——共四个男孩和五个女孩。四个被认定为白人，四个像非洲裔美国人，以及一个人被认定为“其他种族”。教室是长方形的（宽 12 英尺，长 36 英尺）。它是在一个很大的房间里（宽 24 英尺，长 36 英尺）用搁板和门把这个房间一分为二隔成的，一边是五个 10 到 14 个月的孩子及其教师，一边是托内的教室。教室里的玩具、家具、以及设备符合儿童发展适宜性的要求，尽管其中的一些东西已显得有点破旧或已有磨损。

## 数据收集及分析

从周一到周五，研究人员每天在每个观察点要进行 3 小时的观察（上午 8:30-11:30）。每周在观察期间（共计 15 个小时）要完成对教师和儿童的行为的完整、客观和持续的描述性记录。为了协助记录，研究人员安排每个被试儿童在自己的短衫后面贴上写有自己名字的贴纸作为标记。研究人员也回顾了罗切尔和托内专业发展的历史。

父母和教师分别运用经过改编的科罗拉多儿童气质量表（Buss & Plomin, 1984; Rowe & Plomin, 1977）对儿童进行了气质评估。通过对罗切尔和托内以及每个班级选出的两位父母的个别访谈还收集了额外的资料，但本文不包括对这些资料的分析。

## 课堂观察

### 对罗切尔班级的观察

*星期二，上午 8: 34。* 孩子们围着桌子吃早餐点心。罗切尔正帮助孩子们吃饭，把食物放在他们的勺子上。儿童 J 正在椅子上往下滑。罗切尔抱他起来时说：“来吧，J，今天早上你很懒吗？”然后，她给他喂了一些玉米糊和苹果酱。几分钟后，罗切尔对另一个在桌上的孩子说：“T，你就是这样懒懒的。”一边说一遍就往他嘴巴里喂了满满一汤匙食品。

*星期二，上午 8: 54。* 这节课在外面上。罗切尔带了肥皂泡泡来玩。她蹲下来与孩子的视线保持在同一水平并把孩子们召集过来，问：“想吹肥皂泡泡吗？”在接下来的 10 分钟里，她吸引孩子们玩吹泡泡。她让每个孩子都有自己玩一次的机会。她吹了许多泡泡让孩子们去抓，去追逐，孩子们笑着、尖叫着。“准备好迎接更大的泡泡了吗？”她一边吹一边问道。“你必须要转过来。”她对脸朝相反方向的 C 说。她在笑，他们也在笑。

*星期二，从户外到室内的过渡时间。* 罗切尔和孩子在户外玩过后正往教室走。有些孩子直接走到水池边，然后打开了水龙头。当老师们把所有的儿童都带出了水池区域之后，JS 又回到了水池边。罗切尔大声说：“站到边上去，站到边上去！”她用胳膊把 JS 夹起来，然后把他放在地板上。“坐在那儿不准动，坐在那儿不准

动。”她骂道。他躺在地板上，不坐起来。罗切尔拉他坐起来。他们在地板上扭打了一下。罗切尔刚把他拉起来，JS 马上躺下去。她拉着他的胳膊，然后他往下躺。罗切尔放开他，然后站起来走开去放音乐。现在 JS 走到图书区，试图用他的头顶在地上。JS 和罗切尔之间类似的互动持续了有 15 分钟。

*星期三，上午 8: 59。*全班儿童都在操场上。一个孩子可能被虫咬了，罗切尔抱起他，把他带到里面检查了一下。9: 05 他们回来了。几分钟后，罗切尔又离开了。9: 47 在离开 35 分钟后，她带着一些艺术项目要用的红色油漆回来了。一分钟后（9: 48），她再次离开了操场。

*星期三，上午 9: 29。*罗切尔在没有告知另一位成人的情况下就离开了操场。另一位老师从教室里出来走到操场上告诉助教，现在是她（助教）休息的时间。助教没有给孩子们做任何解释就离开了。孩子们注意到了，其中有几人走到刚才助教进去的门边，显然是在找她。于是在操场上留下的老师批评那些儿童说：“你们在看什么，你们在那里看见什么？从门那儿过来。”

*星期三，上午 9: 37。*罗切尔仍旧缺席。助教休息后回来了。她说：“到回教室的时间了。”当孩子们进入教室后，他们开始乱扔玩具，把物品随便从架子上拉下来丢在地上。这段时间的观察笔记写道“孩子们到处乱跑，乱扔玩具，把玩具推得到处都是，爬到东西上面，乱糟糟一片。”助教对研究者说：“他们进来以后总是这样。”

*星期三，午餐前的过渡时间。*班上刚好完成了一个艺术项目，时间上比老师预想的稍微晚了一点才结束。午饭应该很快就会送到。罗切尔大声说：“到水池这儿来”，她粗暴地把孩子们从椅子上夹在胳膊底下拉过来。“去水池那边。来水池这儿。”“L，你的手指上有油漆，来水池这儿。”她迅速地给孩子们洗完手，然后给每个人分发纸巾擦干手，说：“去桌子那儿。”

*星期三，午餐时间。*午餐已经到了。所有人都已坐在桌子旁边。G 说：“要，水。”罗切尔回应说：“好的，G，水马上就来了。”G 继续一边说“水，水”一边看着老师。罗切尔说：“G，水？”给他倒了一些牛奶。一分钟后，她说：“转过来 G，你知道你怎么把牛奶洒了出来。”她发现 C 正在从椅子上往下滑，对他说“你变懒了”。

*星期四，上午 9: 36。*当全班从户外游戏再次进入教室的时候，一个人从厨

房里推着车走过来，车上装满了新洗的玩具。助教正在休息，不在教室里。罗切尔和一位隔壁班级的老师开始对干净的玩具进行归类，归档，把洁净的玩具放在架子上，她们在教室里进进出出地跑动，因为放玩具的车停放在大厅里面。孩子们开始自己玩。观察者亲眼看到几个孩子相互咬、拉、推、抓。当一个孩子咬了另一个孩子而且开始哭的时候，罗切尔就会停下她正在做的事情，批评两个孩子，然后再把注意力集中到归放玩具上。

*星期四早晨。*观察者的笔记表明，罗切尔已经多次离开教室去休息，去拿画笔，去喝水，去另一间教室拿垫子。每一次，她很少或根本不告诉孩子或她的助手她要离开教室。

*观察后与罗切尔的对话。*在整整一周的数据收集之后，研究者和罗切尔进行了一次私底下的会面，对她的课堂行为提供了反馈。两周后回去取书面文件时，课题负责人问罗切尔，她是否已经尝试过当时会面时给她提过的建议。罗切尔回答说：“没有。”她的助教辞职了，所以她要“一切重新开始。”

## 对托内的观察

*星期二，上午 8: 30。*JA 和母亲分开后看起来很不开心。JA 到托内那儿，托内安慰她，轻拍她的后背，抱着她。JA 的母亲离开了。托内带 JA 去洗手。JA 哭了，托内一直抱着她和安慰她。托内说：“我们去拿点牛奶。”把 JA 带到椅子上，给她牛奶。在旁边的 ER 要站起来；帮助 ER 的同时，托内弯下腰吻了一下 JA 的额头。

*星期二，上午 8: 30。*三个孩子正围着桌子吃饭。托内坐在餐桌旁的地板上，在需要时给他们提供帮助。上午 8: 42，托内在地毯上蹲下来与孩子的视线保持同一水平，坐着地上，准备给孩子们读书。过了一会儿在 8: 45 时她站起来走开。当她回来后，她和孩子们坐在一起给他们读一本书。她读了一会儿，然后和孩子们玩躲猫猫游戏。她站起来去打扫了一下，接着又回来。上午 8: 52，托内和孩子们做了一个游戏。她坐下来在地毯上陪着他们直到上午 9: 03，然后她站起来去给一个孩子换换尿布，把颜料拿出来。

*星期二，上午 10: 28。*托内班上的孩子都坐在教室里的地毯上。托内把木琴分发给了几个孩子。ER 指着一个木琴。托内看了看，问：“你也想要一个？”

然后拿出一个给了 ER。四个孩子正在玩木琴。托内一边唱“一闪一闪小星星”，一边微笑着一边和孩子们进行眼神的交流。

*星期二上午，正在换尿布。*托内让孩子们换尿布。她通常的作法是一次只叫一个孩子的名字；然后这个孩子会跑到她那儿。托内说：“好的，M。”M 就到她这儿。托内把她抱起来换尿布，边换尿裤还边和 M 唱着歌。她一边和 M 有目光的交流，举着抱着 M，一边擦拭垫子。她和 M 跳了会儿舞，然后把她抱到浴室水池边洗手。

*星期二，上午 10：37。*ER 坐在托内的膝盖上。他们正在谈论挂在身后墙上的图画。JA 加入进来，参与到对话中。托内抱着握着 ER。一个孩子不太熟悉的人从办公室那边过来，问托内她是否能来修一下办公室里的塑封机。托内说：“要等到上午 11：30 才行。”（孩子们的午睡时间）。那个人在听着。ER 开始有点害怕。托内抱起 ER 说：“没事儿”，握着她的手。从办公室来的那个人告诉 ER：“我不会抓你啊！”托内说：“没事的，ER。”从办公室来的那个人站起来准备离开，ER 在托内的怀里坐着，一脸严肃地看着。

*星期三，上午 8：34。*托内正在和一群孩子讲“戴帽子的猫”的故事。D 和他的母亲进入教室。D 的尿布湿了。托内一边站起来准备给 D 换尿布，一边告诉孩子们她要做什么，提醒他们，几分钟以后她会回来继续读书。托内问 D：“这样感觉好点了吗？”她把他抱起来，带他去洗手。托内对其他孩子说：“等一下，我们要读剩下的故事。”她洗好自己的手，回到他们中间。“好的”，她说，“我们已经说完‘戴帽子的猫’了吗？我想你们可能已经没兴趣了。想听‘猴子’的故事吗？”有些孩子在点头。托内在地毯上和孩子们坐在一起，读“猴子”的书。当她坐下来时，孩子们开始围过来坐下。有的孩子看着她，有的孩子玩着其它玩具，待在她附近。托内说：“噢噢呀呀”（猴子的声音）。孩子们说：“噢噢噢。”托内边读边轻轻拍着 E。孩子们在她周围爬来爬去，有的坐在她附近。托内读书的时候，E 坐在她的膝盖上。

*星期三，上午 9：40。*J 在说话。托内作出回应。J 说：“读书吗？”托内问：“你想读书？”J 说：“书。”托内站起来，拿了几本书，带着 J、N 和她一起看图书。

*星期三，上午 10：24。*托内从橱子里拿出了护手霜。JA 站在她旁边看着，

模仿托内的手部动作。现在托内轻轻拍着 JA 的手，所以她手上也得到了一点护手霜。她们都在擦手，微笑着互相看着。

星期三，上午 11:00。孩子们正围着桌子吃饭。托内对孩子们说：“C [助教] 马上就会回来。” ER 开始有点不耐烦。托内对她说：“只要 C 把床拿出来，你就可以去睡了。”然后托内在餐桌旁站起来。ER 又在哼哼唧唧。托内对 ER 说：“我只要把床单铺上去你就可以去睡了。”助教拿着床单回来了。托内赶快把床单铺好，用最快速度让 ER 睡下了。

星期四，上午 8:49。托内的班级在操场上。托内把孩子们放在秋千上，从前面推他们，这样他们能看见对方。“哟！”托内对四个孩子中的每一个人笑着。JA 说了句话，托内说：“什么？”JA 说：“飞机！”托内看了一下天空，说：“是的，飞机啊！”托内继续从前面推秋千。她对着孩子们微笑，做着鬼脸。

## 初步总结

这两位教师都采用了特定的行动方式创设和建立与学步儿之间的关系，能设法帮助那些不高兴或沮丧的孩子恢复平静。但是，我们注意到，她们的行为具有显著的差异。

## 教师/学步儿的相互作用：罗切尔

通过对罗切尔观察的分析表明，她与班上儿童互动的特点是，她有时能对孩子做出回应、但（经常）对儿童提出各种限制，使用无礼的语言。她对心情不好或哭泣的孩子的反应每次不一样。有时，她会帮助他们，但通常她可能会忽略他们，责骂他们，或者继续做她自己的事情。

在早餐和午餐时段，在一周观察中，观察者注意到了罗切尔经常喜欢使用的语言和行为（如，经常说孩子们“懒散”）。在课堂里，罗切尔经常把背对着大多数孩子打扫房间、和助教说话、拿自己的零食，或者在换尿布的时候继续和助教说话。有好几次，观察者记录到“没有人在看孩子”，尽管这时教师在教室里，但她总背对着孩子。有好几次，成人似乎是有意识地忽视孩子。罗切尔经常离开教室，在每次观察时间段中，从未见她在进出教室时告诉孩子或助教她要走了。看来罗切尔班上的孩子经常要自己去解决问题。



在观察期间，罗切尔偶尔会用更积极的态度与孩子们一起活动。这种情况更多的是出现在操场上（例如，当她和孩子们一起玩肥皂泡泡时）。

孩子们对罗切尔行为的总体反应各异。许多孩子表现出困惑和不安。有时有的孩子能听她的话和遵从她。其他孩子表现出“不理睬”——有的在房间里荡来荡去，有的似乎看着书或玩具不听她的。还有的打人或咬别人，哭啼，或者把玩具从架子上扔下来。有些孩子，比如 C，表现出多种反应。有一天从户外游戏回到教室以后，C 坐在桌子边手里拿着鞋，研究他鞋子底部的闪光，这时别的孩子正在他身后扔玩具。还有一天，他坐着看一本书；另一天和其他人一起扔玩具。JS 则喜欢爬上书柜和换尿布的桌子，把玩具在教室里到处扔，把架子上的玩具都扔到地上，并表现出其它更具破坏性的行为。

罗切尔的行为中有时还出现前后不一致的回应策略，如让儿童坐下自我反省、责骂、以及拖拉孩子的身体。例如，JS 可能被请到或被拖到边上“自我反省”，而其他的孩子出现相同的行为时则会受到责骂或被忽略。在观察的一周里，她对 JS 反复使用了反省的惩罚（罗切尔和 JS 之间可能就是 Thomas 和 Chess（1977）所说的缺少好的“拟合度”）。相反，G 和其他的一些孩子也表现出许多和 JS 同样的行为，但罗切尔对 G 的回应却是责骂或忽略他的行为。

罗切尔的许多行为显示出她对学步儿所需要的回应缺乏理解。很可能罗切尔没有认识到她的行为可能会对孩子们造成影响。当问及是否已经根据研究者给她提的建议进行改进时，她的反应表示她似乎没有看到任何改变自己行为的必要性。

## 教师/学步儿的相互作用：托内

对托内作为幼儿教师行为的分析显示，她能在各种活动中与她照顾的孩子们建立感情上的联系和关系。观察者指出，托内与她照顾的孩子们之间经常保持身体和情感上的亲近。每天她都花费大量时间蹲下来与孩子处于同一视线水平，每天习惯于不断站起蹲下以满足孩子的兴趣和需要。在观察的一周里，她“住”在地毯上和孩子们在一起，这样便创设了分享经验、平等互动、让彼此越来越靠近的环境。孩子们和托内有很多时间在活动中一起玩，如歌唱、手指游戏、她设计的能带来愉悦的简单游戏。

孩子们似乎常常想亲近托内。他们寻求接触、安慰和帮助，他们会在她的膝盖上爬上爬下，把她当作继续去游戏的“安全基地”。托内总是与儿童进行言语和非言语的交流、触摸、目光接触、面对面的脸部游戏。她似乎能辨认不同儿童的需要并预先准备和干预，给儿童提供可以管理他们的情绪和行为的脚手架。例如，在吃午饭时，有的孩子会比别人更感疲惫，需要去小睡一会儿，托内会与他们交谈并帮助他们耐心等待，直到垫子准备好可以睡觉。

当孩子们感到沮丧、不高兴、或者哭泣时，托内会与他们说话，询问是否需要帮助，提供安慰，或让他们有点事情做。她用她的声音、触摸、和目光接触支持儿童，似乎是帮助他们管理情绪的表现水平。

## 初步讨论

本研究揭示了老师/学步儿之间关系水平的多样性。尽管罗切尔和托内都在优质的儿童日托中心工作，并且这两所机构的生源家庭背景很相似，但是教师对学步儿的行为却有着相当大的区别。有些行为（主要是在托内的教室所观察到的行为）表现出发展的适宜性，能促进成长并为幼儿的情绪调节提供支持，而其他人（主要是在罗切尔班上观察到的行为）似乎很粗暴，有可能“抑制成长”（Bronfenbrenner & Morris, 1998）。同样，孩子们对两位教师也有不同的回应方式，这可能一部分受到了教师的特定行为的影响，一部分也受到了儿童的个人气质、以及教师和孩子之间总体上的关系的影响。

本研究的数据还表明，老师每天的言行决定了教室里的情绪基调。对儿童进行持续的和近距离的监护是发展适宜性教育实践的重要标志（Cople & Bredekamp, 2009）。教师对儿童需要的温情和敏感对他们的安全感和信任感也十分重要（Richter, 2004）。众所周知，能够积极回应的教师的语言与教师其他的高质量行为有着密切的联系。这同样适用于过多约束和无礼的语言，它们与其他不具发展适宜性的教师行为相联系（Stone, 1993）。

我们对罗切尔和托内的观察所引发的几个问题可能导致进一步的深入研究。

我们注意到，尽管托内的专业发展包含了与安全相关的儿童发展训练，罗切尔也完成了所有与健康和安全有关的管理方面培训的专业发展的要求。本研究结果显示，对专业发展培训与教师行为之间关系的研究也许将会很有收获。当专业

发展培训中既包含了有关健康和安全的培训，也包含了儿童发展、成人-幼儿关系的培训时，它对好的师幼关系的形成是否会大有益处？是否可以通过促进幼儿情绪和行为自律的专业发展的培训来促进教师-儿童的关系？帮助学步儿解决问题与冲突的专业发展是否会降低教室中的挑战性行为的发生率，是否有助于为所有领域的学习奠定基础？

我们的观察也对日托中心负责人在对那些使用不适宜行为的教师进行管理和指导上的作用提出了质疑。负责人可以，事实上也应该确保在他们的环境中接受照看的儿童的利益，首先这种照看必须是“无害的”，然后还应创设“促进发展”的教师与儿童的关系（NAEYC, 2005, p. 3）。如果日托中心负责人介入干预的话，罗切尔对她所照看的学步儿的回应方式会得到改善吗？负责人在多大程度上支持和提升了在托内班上所观察到的各种教师行为？

最后，除了培训以外，给婴儿/学步儿教师员工还可以提供什么样的额外支持？在婴儿/学步儿职前教育培训中有没有什么好的新方法？在高等教育机构增加培训的时间、课程和学分，以更好地培训婴幼儿教师是否有所益处？这样的变化可能会有助于培养出更好的师资、而且相应的薪酬也会提高。我们在这里所阐释的观察结果表明，虽然有些学步儿确实得到了有回应的照看，但仍需要采取行动来改变美国婴儿/学步儿日托机构的面貌。

## 参考文献

Bronfenbrenner, Urie, & Morris, Pamela A. (1998). The ecology of developmental processes. In William Damon (Series Ed.) & Richard M. Lerner (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed., pp. 993-1028). New York: Wiley.

Buss, Arnold H., & Plomin, Robert. (1984). *Temperament: Early developing personality traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Campos, Joseph J.; Frankel, Carl B.; & Camras, Linda. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 75(2), 377-394.

Copple, Carol, & Bredekamp, Sue (Eds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Erikson, Erik H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Gloeckler, Lissy, & Niemeyer, Judith. (2010). Teacher practices influencing the early development of emotion regulation in toddlers. Manuscript submitted for publication.

Mill, Davina, & Romano-White, Donna. (1999). Correlates of affectionate and angry behavior in child care educators of preschool-aged children. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 155-178.

National Association for the Education of Young Children. (2003). *Position statement: Code of ethical conduct and statement of commitment*. Retrieved March 1, 2010, from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSETH05.pdf>

National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships: Working paper no. 1*. Retrieved February 9, 2010, from [http://developingchild.harvard.edu/library/reports\\_and\\_working\\_papers/working\\_papers/wp1/](http://developingchild.harvard.edu/library/reports_and_working_papers/working_papers/wp1/)

National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The timing and quality of early experiences combine to shape brain architecture: Working paper no. 5*. Retrieved February 9, 2010, from [http://developingchild.harvard.edu/library/reports\\_and\\_working\\_papers/working\\_papers/wp5/](http://developingchild.harvard.edu/library/reports_and_working_papers/working_papers/wp5/)

National Scientific Council on the Developing Child. (2008). *Mental health problems in early childhood can impair learning and behavior for life: Working paper no. 6*. Retrieved February 10, 2010, from [http://developingchild.harvard.edu/library/reports\\_and\\_working\\_papers/working\\_papers/wp6/](http://developingchild.harvard.edu/library/reports_and_working_papers/working_papers/wp6/)

Richter, Linda. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: A review*. Geneva, Switzerland: Department of Child and Adolescent Health and Development, World Health Organization. Retrieved February 9, 2010, from <http://whqlibdoc.who.int/publications/2004/924159134X.pdf>

Rowe, David C., & Plomin, Robert. (1977). Temperament in early childhood. *Journal of Personality Assessment*, 41(2), 150-156.

Shonkoff, Jack P., & Phillips, Deborah A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. Washington, DC: National Academy Press.

Stone, Janet. (1993). Caregiver and teacher language: Responsive or restrictive. *Young Children*, 48(4), 12-18.

Thomas, Alexander, & Chess, Stella. (1977). *Temperament and development*. New York: Bruner/Mazel.

Thompson, Ross A. (2001). Sensitive periods in attachment? In Donald B. Bailey, Jr., John T. Bruer, Frank J. Symons, & Jeff W. Lichtman (Eds.), *Critical thinking about critical periods* (pp. 83-106). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Weinfield, Nancy S.; Sroufe, L. Alan; Egeland, Byron; & Carlson, Elizabeth A. (1999). The nature of individual differences in infant-caregiver attachment. In Jude Cassidy & Phillip R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 68-88). New York: Guilford Press.

White, Donna R., & Howe, Nina. (1998). The socialization of children's emotional and social behavior by day care educators. In Dolores Pushkar, William M. Bukowski, Alex E. Schwartzman, Dale M. Stack, & Donna R. Whit (Eds.), *Improving competence across the lifespan* (pp. 79-90). New York: Plenum Press.

## 作者信息

Lissy Gloeckler, 博士, 约翰逊市东田纳西州立大学 (ETSU) 人类发展与学习系副教授。研究方向: 影响早期关系的发展、自律、婴幼儿问题解决发展的教师行为。目前她的课题 “探讨教师与学步儿及两岁幼儿在解决问题机会中的行为” 获得了东田纳西州立大学研究基金。

Lissy (Phyllis) Gloeckler  
Assistant Professor  
Department of Human Development and Learning  
East Tennessee State University  
P.O. Box 70548  
Johnson City, TN 37614  
Telephone: 423-439-7705  
Fax: 423-439-7790  
Email: [GLOECKLE@mail.etsu.edu](mailto:GLOECKLE@mail.etsu.edu)

Judith Niemeyer, 博士, 北卡罗来纳州立大学格林波若分校特殊教育系教授, 教授 0-6 岁儿童教育和特殊教育专业的研究生和本科生课程。研究方向包括: 融合教育、家园合作以及教师培训。在格林波若分校任终身教授期间, 她获得了数个研究基金, 包括 “中心” 经费资助, 该研究经费由 OSEP 设立、为听力残障

婴儿/学步儿家庭服务的专业人士提供网上学习的机会。

Judith A. Niemeyer  
Professor  
Department of Specialized Education Services  
University of North Carolina at Greensboro  
P.O. Box 26170  
Greensboro, NC 27402-6170

译者：中国华东师范大学 李正清

审校：中国华东师范大学 周欣