

## 综合性学前教育机构主任的职业发展需求

Sharon Ryan

Graduate School of Education

Rutgers, the State University of New Jersey

Marcy Whitebook, Fran Kipnis, & Laura Sakai

Center for the Study of Child Care Employment

Institute for Research on Labor and Employment

University of California at Berkeley

### 摘要

本文是一项访谈研究的报告，参加访谈的是开端计划和儿童保教机构的主任，他们与美国新泽西州当地教育局合作，为当地居民提供公立学前教育服务。这项研究运用统一的访谈提纲对能代表该州三个主要地区各种托幼机构类型的98名主任进行了访谈。访谈通过电话完成。研究考察了这些人在成为机构的主任之前所受过的教育与训练，这些主任对自己的优势和不足方面的认识，以及他们认为如果要干好本职工作应该在专业方面有什么样的发展。研究结果表明，鉴于学前教育综合性服务机构主任的资质和工作经验都非常不同，所以针对主任的专业发展必须同时兼顾两个方面：管理和儿童教育。研究表明，政策制定人员和上一级幼教行政管理人员应该评估一下幼教机构和学校校长的需求，以确保针对不同工作经验和不同专长的专业发展机会能够适用于这些机构的主任。由于担任一个有着多种资金来源、需遵守多种政策规定的幼儿教育机构非常复杂，所以对于幼教机构主任应具备的能力应该有明确的表述，高等教育机构也应该开发“早期儿童教

育领导力的准备”这样的培训课程。

## 引言

学前机构教育被看作能消除不同经济、不同文化、不同语言背景儿童之间学业差异的一个关键性策略(Whitebook, Ryan, Kipnis, & Sakai, 2008), 并且是充分利用所有孩子都具有的早期学习能力的一种途径(Camilli, Vargas, Ryan, & Barnett, 2010)。在美国, 加入州立政府资助的教育机构的儿童数量每年都在持续增加。2001-2002 年, 有 700, 000 名 3-4 岁儿童进入州政府资助的学前教育机构, 2008-2009 学年, 有 1,200,000 名儿童进入了政府资助的学前教育机构(Barnett, Epstein, Friedman, Sansanelli, & Hustedt, 2009)。

政府资助的学前教育机构大都采用一种综合性服务体系, 这一体系是由当地现有的早期保教机构(如早期开端计划, 日托机构和公立学校)组成。<sup>1</sup> 创建这些系统的挑战之处在于当这些学前教育机构在管理、资助和标准方面都发生改变时, 它们还必须保证教育机构一如既往的质量。政策制定人员通常会采取提高教师资质和技能的方式确保他们在学前教育方面的投资得到回报(Barnett, 2003; Bogard, Traylor, & Takanishi, 2008; Kagan, Kauerz, & Tarrant, 2008; Whitebook, 2003)。在过去的十年里, 很多政策行动计划都以这一目标为导向。一些州政府已经着手建立专门的学前教育教师资格培训项目, 并且大多要求幼儿教师要获得学士学位(Ryan & Ackerman, 2005)。联邦政府的早期开端计划已经确立了一个目标, 那就是到 2013 年, 大约有一半教师都要有学士学位(接受过 4 年教育)。

很多实证数据表明, 教师是保证课堂质量的关键(文献参见: Barnett, 2003; Whitebook, 2003), 但是在早期教育改革的新时期, 在机构和系统的层面上确保更高的质量水平还需要具有远见卓识的、有技巧的领导(Goffin & Washington, 2007)。一个学前教育机构的负责人(主任, 管理人员或者负责人)。<sup>2</sup> 不仅要在他们自己的工作环境中提高工作质量, 还需要和不同类型机构中的其他负责人合作, 有时要考虑对两套不同标准的实施(例如, 一位在 4 岁儿童班级里、具有学士学位、有资质的教师, 一位在小于 3 岁儿童班级里、拥有儿童发展协会颁发的教师资格证明的教师)。因为学前教育机构的管理在很多州是归当地政府管, 所以日托中心和早期开端计划的负责人觉得他们自己变成了学前儿童教育实践和公立学校

行政人员之间的桥梁，而这些公立学校的管理人员往往不太了解其它早期教育机构，或者不太知道对于 5 岁以下的儿童来说什么才是最好的教育实践。与此同时，那些在儿童日托中心或者早期开端计划中工作的人员也不太了解当地学校以及他们的运营状况。例如，最近的一项研究——“有助于融入学习连续体的领导力” (LINC, 2009)发现，儿童日托中心或早期开端计划的负责人很少接触当地学校的教师和行政管理人员。

迄今为止，有关公立学前教育的研究大多都是州政府做的评估(如 Frede, Jung, Barnett, & Figueras, 2009; Gormley, Phillips, & Gayer, 2008; Hustedt, Barnett, Jung, & Friedman, 2010)。这些评估倾向于考察课堂质量、教师资格、与儿童发展相关的教师技能，但是这些评估往往忽视了教育机构负责人和行政管理人员的工作。现有的关于早期儿童教育行政管理的研究都聚焦于考察教育机构质量和儿童日托机构负责人的资格、工作年限之间的关系(Helburn, 1995; Bloom & Sheerer, 1992; Muijs, Aubrey, Harris, & Briggs, 2004; Whitebook & Sakai, 2004)。这些研究表明，受过良好教育、稳定的机构负责人对孩子的发展起着积极作用(e.g., Muijs et al., 2004; Sanders, Deihl, & Kyler, 2007)。但其中只有少量的研究考察了日托中心主任的行政工作。尽管这些研究对日托中心主任的行政领导工作过程提供了有用的信息，但由于这些研究聚焦于独立的日托中心，它们对如何领导一个规模更大的综合性服务体系中的幼教机构难以提供有用的信息。

本文考察了新泽西州公立学前教育机构负责人的情况。我们尤其想考察的是这些幼教机构的负责人所受过的训练，这些负责人表现出来的优势和不足的地方，以及他们认为为了更好的工作而必须参与的各种在职培训。在讨论这些问题时，我们的目的是描述一下在这一综合服务体系中工作的日托中心负责人所具备的技能，并为学前教育一线实践所必需的不同种类的领导技能的准备提供一些见解。我们认为，在这些新的学前教育体系中不关注负责人的专业发展，就不可能保证教育机构的质量和儿童的发展。

## 新泽西早期教育背景

新泽西具有自己独特的背景，因为阿博特·伯克最高法院的条例规定要考察综合服务体系中机构负责人的工作(1998, 2000)。根据新泽西最高法院的一系列决议，为新泽西州最贫困孩子服务的 28 个(现在是 31 个)城市学区必须在 1999-2000

学年初为所有 3-4 岁儿童创建高质量的学前教育体系。高质量的学前教育是指班级规模不超过 15 个孩子，每班配有一名有资质的教师和一名助理教师。另外，阿博特法院 2000 年的第六条法案规定，每个学前教育机构都必须使用一套与州政府核心课程标准相衔接的发展适宜性课程，并提供足够的设施、特殊教育、双语教育、公共交通和健康方面的服务。2010-2011 学年，学前教育机构预计接收 44,152 名儿童（与 E. Wolock 私下的交谈，2011 年 2 月 14 日），而超过一半的孩子将在私立日托中心接受教育。

新泽西教育部（2004）的早期儿童教育办公室负责学前教育系统的管理和运行，它已经针对学前儿童制定了一套特色鲜明的早期学习期望（学前教育和学习期望：质量标准）和阿博特学前教育实施指南（新泽西教育部，2003），以期通过在决策和财政预算方面对学区行政管理的指导而实现高质量的学前教育实践。儿童日托中心，包括早期开端计划的行政管理归公共事业部门负责。

当地教育官员负责监管所有社区内公立学前教育机构。为了履行这个职责，31 个学区都建立了早期儿童管理和技术支持团队。这些团队中都有一名负责早期儿童教育监管的人员，他的职责包括制定学区教育机构改善计划和与之相应的财政预算，并且还要监管学区内幼儿教师的专业发展。每个学区还有一些教学名师，他们会向早期学前教育监管人员汇报并且与幼儿教师和机构负责人一起工作以改进课程、提高他们的教学。

任何一位在阿博特教育机构工作的机构负责人必须确保她/他所在机构的员工拥有所需的资质，实施政府提倡的课程模式，并且用符合州立政府标准的方式教学。机构负责人一般需要对经费的使用方式写出报告，并期望他们能够定期与学区的早期教育监管人员或主班教师见面交流。对那些既包括政府资助，又包括其他非阿博特经费来源的幼教机构来说，负责人需要依据多种政策工作，还不得不向多个监管人员汇报工作。例如，早期开端计划的负责人需向他们自己的赞助单位以及教育部汇报财政预算工作，也要根据不同的政策期望指导员工，与具有各种资质的人员打交道。尽管机构负责人的角色如此复杂，阿博特教育机构负责人除了需要完成一项 45 小时的有关管理和行政领导方面的培训外，并不要求具有任何特殊的资质。

进行这项研究时刚好是这项政策实施的第九年，新政策推行刚开始时的反对声也已销声匿迹，在这个已走入正轨的学前教育体系中工作的负责人的经历可以

为其他州政府在“如何支持机构负责人实施高质量的教育机构”方面提供一些借鉴。下面，我们将简单介绍一下在了解学前教育体系负责人的经历时所用的方法。

## 研究方法

我们采用了电话调查的方式，其中既包括开放型问题也包括封闭型问题，以此来描述机构负责人以及他们在幼托中心的管理经历。

## 样本

新泽西州教育行政部门向研究团队提供了 630 所阿博特教育机构的联络方式和基本情况的数据。由于我们只对独立的教育机构感兴趣，所以 190 所学区运营的教育机构被剔除。最终我们从政府资助的 440 所学前教育托幼中心（早期开端计划和儿童日托中心）抽取了样本。我们有意识地把那些至少有 50% 的儿童在私立儿童保教机构或早期开端计划中接受教育的学区囊括进来，而且在这些学区里至少有 5 个以上私立的儿童保教或早期开端组织。在这 16 个学区中，405 个私立的儿童保教和早期开端中心由 270 名机构主任或者执行主任管理。执行主任要管理多个点，而主任通常只负责一个点。我们计划访谈够条件的 270 人中的 125 人。

我们想访谈来自本州不同的地点、各种不同学区和组织机构中的主任与执行主任，这样能够使我们比较相近的群体和不同群体的不同反应。为了达到这个目的，我们首先把整个州分成三个区域，每个区域都有多个学区（见表 2），然后根据地理位置又分成了 7 个组织机构（见表 1），最后在这 7 个组织机构中产生了 21 个样本组。每组样本中完成 7 个访谈。如果一个样本组有 7 人或少于 7 人，我们会尝试对所有人进行访谈。在大一些的样本组中，我们从一个学区中所抽的人数是根据该学区人数占所有学区总人数的比例而定。

表 1 根据组织类型进行访谈\*

组织类型	完成的访谈数量
单一场所：只有阿博特班级	8
单一场所：阿博特班级和非阿博特班级	21
多场所：只有阿博特班级	7
多场所：阿博特班级和非阿博特班级	13
其中一部分为多重服务组织：只有阿博特班级	14

其中一部分为多重服务组织：阿博特班级和非阿博特班级	23
早期开端计划	12
总数	98

\*注：单一场所指的是主任只管理一个中心。多场所主任管理多个教育机构。多重服务组织只是把儿童保教作为多项服务中的一个，如基督教青年会。

**表 2 根据州里的地区进行的访谈\***

区域	完成的访谈数量
南部和中部	30
北部 1	44
北部 2	24
总数	98

\*注：因为在北部地区的阿博特学区更多，而我们又想把整个州内每个阿博学区的主任都包括进来，所以我们在两个北部样本组——一个指最北部，另一个指更靠近中部的北部地区。

用这种样本采集的方法，我们给 172 名主任拨打了电话并且完成了 98 份电话访谈，完成率为 57%。只有 2% 的托幼中心不符合样本的条件，要么是因为这些机构停止运营了，要么是因为这些机构不再是阿博特学前教育机构。没有接受访谈的最主要原因是“被访者不在”，在这种情况下，我们通常是跟秘书或者负责接待的人员通了话，但是跟被访者联系不上，或者被访者一再要求访谈者回电话重新商定访谈时间。

有 89% 的访谈对象为机构主任和执行主任。其余的访谈对象那些在机构担任行政工作的人，比如负责教育教学，教学事务主任或者教育机构的监管人员。

如表 3 所示，样本平均年龄为 50.4 岁。一半多一点的被访者认为自己是黑人或者非洲裔美国人；不到四分之一的人是白人，非西班牙人；11% 的人填的是拉丁美洲人或者西班牙人；11% 的人填的是其他种族，包括亚裔美国人或者混血。所有主任的英语都非常流利，18% 的被访者报告自己讲西班牙语非常流利。既不讲英语也不讲西班牙语的人少于 5%。

**表 3**  
样本的人口统计数据 (N=98)

主任的特征	平均数/百分比
平均年龄	50.4 (SD = 9.63)
女性	87

男性	13
<b>种族</b>	
非洲裔美国人	55.1
白人，非墨西哥人	22.4
拉丁美洲人/墨西哥人	11.2
其他种族	11.2
<b>流利使用的语言</b>	
英语	100
西班牙语	18

---

## 数据收集

2007年2月20日到4月4日之间，我们对98名主任进行了电话访谈，每次电话访谈的平均时间大约有30分钟。最初，我们跟主任或者执行主任联系时，向他们解释我们的研究目的并鼓励他们积极参与。我们按照受访者的方便时间来安排访谈，包括上班前、工作中、下班后，或者是周末。当受访者同意接受访谈时，我们便商定一下电话访谈的日期及具体时间。之后，我们给受访者发一封信，更加具体地介绍了这项研究，并提醒他们注意访谈的日期及时间。我们还会在访谈开始的前一天再打个电话提醒一下。如果受访者在预定的时间不能完成访谈，我们还会再尝试7次来与之预约访谈。

访谈由在学前教育教师员工雇佣研究中心工作的本文作者和其他工作人员完成。所有访谈都用英语进行，并且在得到受访者允许的情况下进行了录音和转录。访谈的平均时间为30分钟。预先设计好的结构性访谈模板包括受访者个人背景信息、个人经历、观点/价值观和对于一些问题的看法（Patton, 2002），这些问题分成几个主题，比如为何使用阿博特教育课程，新政策对于机构运行的影响，主任的经历，在学区内工作所面临的挑战。最后的几个问题关注了主任自身的情况：受访者个人背景信息，专业方面的培训，职业工作的特征，以及他们身为阿博特教育机构的主任所面临的挑战。这些最后几个问题的回答组成了这篇文章的核心内容。

## 数据分析

数据分析由实施访谈的研究团队人员，即本文的作者们分三个阶段完成。阶段一是对所有开放型问题进行归纳性编码，形成能够代表受访者意思的反复出现

的类属。团队成员每人单独对 15% 的访谈文本进行阅读和编码，然后团队成员碰面并对每个访谈问题所对应的码号进行比较。遇到意见不同之处，团队成员经过商量确定那些大家都能接受的码号。然后团队成员再继续阅读剩下的转录文本资料。一旦不再出现新的类属（Strauss & Corbin, 1998）时，与每一个问题相对应的编码系统就大功告成，这个编码系统便可以用来分析所有剩余的转录文本资料。为了确保编码系统的有效性和适用性，我们对 10% 的访谈资料进行了双重编码。

阶段二，把所有开放型问题和封闭型问题的数据都录入 SPSS（社会科学统计软件包 14.0）。对所有种类的问题进行了频次统计以确定数据的趋势。

阶段三，根据开放型问题的码号对这些数据进行了分类。根据 Stake 在 1995 年提出的分类聚集程序，我们仔细阅读了与每个问题的码号有关的文本摘录。首先，通过阅读所有受访者的回答，给每个码号赋予一个容易理解的定义。其次，确定在不同数据采集点之间是否存在任何差异。团队成员然后对与每个问题相关的资料进行了概括性叙述，同时也关注了码号的频次以及不同数据采集点的受访人都说了什么。

## 研究发现

根据问题逐一呈现研究的结果。首先，我们考察了这些主任在走上岗位工作以前接受过什么样的专业培训。然后，我们探讨了主任们认为自己作为负责人的优势在哪里，不足是什么。最后，我们考察了为了更好地胜任这一岗位，这些主任认为自己有必要接受哪种形式的专业发展学习。在呈现研究结果的整个过程中，我们引用了受访者的话来支撑我们的解释。

### 在综合性服务体系中作为一个主任所接受过的专业培训

对公立学校或者阿博特教育机构的教师来说，根据规定，他们都必须拥有学士学位和担任 3-8 岁（自学前到小学三年级）儿童教育的教师资格证书。但对以社区为基础的早期开端计划或儿童日托中心的阿博特教育主任们却没有相似的要求。相反，正如我们前面所提到的，这些中心的阿博特教育机构的主任只要参加过 45 个小时的培训即行，培训内容涉及儿童日托中心的管理和领导。为了考察这些主任作为综合服务体系中学前教育机构的主任所接受过的专业培训，我们向受访者询问了一系列问题，包括他们的资质，工作经历和所参加的那 45 个小



时培训的情况。

**资质。**四分之三以上的主任说自己已经获得了学士学位或更高的学位，这其中几乎一半（46.9%）的受访者获得了学士学位，39.8%的人获得了硕士学位。40%的主任获得的学士学位或更高学位不是学前教育专业或者工商管理专业，这些领域包括人类发展专业、心理学专业和科学专业。正如表4所示，多于四分之一的受访者（28.3%）获得了学前教育专业的学士学位或更高学位，少数受访者获得了教育专业（14.1%）或者企业管理专业（17.6%）的学位。一半多一点有学士学位或更高学位的主任有教学的资格。其中，大多数教师有资格教3-8岁儿童（学前阶段至三年级）；少部分教师有资格教幼儿园（5岁）至8年级的孩子、托儿所至8年级的孩子或者其它类型的资质。

**表4**  
有学士学位或更高学位主任所获得的学位类别

学位类别	百分比
学前儿童教育	28.3
教育	14.1
企业管理	17.6
其他	40.0

超过一半获得教育专业学位的主任们也称他们还完成了企业管理、会计或者教育管理方面15个学时或更多学时的学习。我们向那些获得商业管理、会计或者教育管理专业学位的主任们询问，他们是否完成了学前儿童教育方面15个学时或更多学时的学习。其中3/4的主任们称他们完成了这方面的学习。少部分（13.3%）获得学院学位或准学士学位的主任中，大部分人都称无论是在学前教育、教育、企业管理、会计还是教育管理方面，自己都已经完成了15个学时的培训以帮助他们更好地工作。

**专业经历。**如表5所示，超过一半的受访者都在他们的教育机构有5年以上的工作经历。

**表5**  
主任的教学经历（N=95）

教学经历	百分比
没有	36.8
只有小学教师的教学经历	4.2

只有幼儿教师的教学经历	46.3
既有小学教师又有幼儿教师的教学经历	12.6

大概有一半的主任（46.3%）具有幼儿教师的工作经历，少数主任（4.2%）只有小学教师的工作经历，其他人（12.6%）既有小学教师又有幼儿教师的教学经历。有幼儿教师工作经历的那些教师平均任期 5.7 年。大概三分之一的主任（38.8%）没有小学教师或幼儿教师的任何经历。与此相似，三分之一以上的被访者称，对于目前的职位，他们之前没有任何做主任的经历。

*主任的学术培训。*主任的学术培训是一系列有关管理方面的课程（总共 45 个学时）。主任的这种学术培训在全州范围内通过多种组织和机构进行，这些组织机构包括幼儿日托资源中心和推荐机构，两年制的社区学院和其他教师专业发展机构，每个机构都自行设计自己的课程和服务机制。主任们会获得全额奖学金来参加这种学术性培训。那些被要求必须参加这种培训的人中有四分之三的人实际完成了这种培训。负责多个机构的执行主任没有被强制要求参加这种培训，而且他们无法获得奖学金。大概一半负责多个机构的执行主任称他们已经自愿参加了这种培训。

几乎所有受访者都认为主任学术培训为他们的的工作提供了有用的帮助。大多数参加这一学术培训的主任认为，学科内容是它的一个优势。对于一部分主任来说，与一般性管理和运营相关的学习内容或者有关学前教育机构经营的实质性问题方面的学习对他们的工作有所帮助。正如一位主任指出的：“这些帮助所涉及的方面包括一个主任所应该知道并能够胜任的所有方面，比如管理、财政、人际关系和网络。”主任还指出，在阿博特学前教育机构的规则与规定方面所得到的信息也非常重要。正如一位主任所言：“对于数据处理系统和阿博特合同而言，对每一份合同都有一些特定的准则。这个主任培训在这方面让我学到了很多。”还有一些主任尽管有大量丰富的经验，接受过良好的教育，但他们仍然认为这种主任培训非常有用，因为这一培训能够更新他们的知识并且有助于了解新的发展：“如果你已经在儿童日托中心工作很长时间了，你已经很熟悉它了；这种培训会帮你温故知新那些习以为常的现象，让你与那些即将到来的事情保持同步。”

主任们还非常感谢这种培训在其他方面给他们提供的帮助，包括设施、非盈利机构的法律问题、人力资源管理、课程、与儿童和家庭共事、与学区共事等。

大约三分之一的主任提到了通过网络向其他阿博特主任学习的机会，他们强调了“与其他主任之间的同志友情以及与其他主任和日托中心的互动。”即使有极少部分主任并不认为学术培训对自己非常有益，但他们仍然认识到这种学习对那些刚刚接触这个领域的其他人来说非常重要。

因为我是在上了一点岁数之后才参加了这一培训，所以我并不认为它对我有多大的用处。我已经当了多年的主任，这个培训对我来说就是一种温习，是的，我就是这么做的。但对于没有太多经验的年轻主任来说，这个培训还是不错的。

## 幼儿园主任的专业发展需求

一位机构负责人的自我效能感是她/他如何在工作中发挥作用的关键中介（Leithwood & Jantzi, 2008）。因此，为了能够弄清楚在这个综合服务体系中工作，主任通常的职业发展需求是什么，在询问他们哪些方面需要进一步改善之前，我们首先问被访者：“作为一个主任，你的优势是什么？”

*作为一个负责人的优势。*几乎所有主任都对此问题做出了回应，而且有很多受访者提到了不止一项优势。几乎有一半的主任把他们领导别人的能力作为自己的一个优势。这些主任提到了以下这些技能：与员工保持积极的人际关系；确立明确期望的能力，支持员工在个人专业水平上有效工作和继续接受教育，管理员工的冲突，有效交流。正如一位主任指出：

为了支持员工，我的办公室永远向他们敞开。创建一个让每个人都感到工作很舒适的团队氛围和一种家庭氛围。让教师相信自己并相信他们正在从事的工作。我一直都希望我们的教师有机会去自己做出选择并从这些选择中学习，从我的错误或他们的错误中学习并以此为起点进一步成长。

一些主任指出，他们之所以与员工有着积极的人际关系是因为他们有学前教育的背景——正如一位教师所言：“我能够与我们的老师对话，并告诉她们‘我’曾经在那里（教学一线）待过，做过那些事情，因为我本身也是一名教师”。

三分之一以上的主任指出他们的管理能力——使教育中心有效运行的管理能力是他们的一个优势。一位主任说：“我这样认为，因为我有过当教师和从事正

式的行政管理人员的背景，所以这种背景确实是我的一个优势。”主任们还强调了某些特定的行政和管理技能，例如制定政策和程序，人力资源管理，拥有管理变化的能力，实施项目的能力和遵守履行合约和期望的能力。一些主任提到了财政方面的能力，例如会计、财务管理、预算，但是十人中只有一位主任提到他们在学前教育方面或教学实践方面的知识和经历是他们的优势。

一半以上的主任把各种个性特征作为自己的优势。这些主任中很多人谈到了态度，尤其是为孩子奉献的态度。正如一位主任所言：“我一直关心我们的孩子，我一直为了满足孩子的需求而努力。”其他人提到的有益于他们工作的个性特征包括能够“尽力掌握各种技能”；“有同情心的，可信赖的，容易与人交谈的，好的倾听者，努力工作的，一个团队的成员”；“有远见的伟大的负责人”；能够“与任何人打交道”；“有计划和有条理”。

大概有四分之一的主任讨论了他们与社区和家庭之间的积极关系。一位主任说“在这个社区里，我们非常出名。在入学率方面没有任何问题，而且我们几乎都是靠口口相传招生。”另一位主任谈及了她的另一种能力：“到社区中去，不断把这个地区的人们团结起来，为我们的需求，特别是超出了预算的东西提供支持。”主任们还谈到了关注他们所服务的家庭。一位主任说：“我很想为低收入家庭做点什么，因为我来自一个低收入家庭。”另一位主任也表达了类似的想法：“对家长以及对他们的需求的意识和同情来自我自己的作为一个职业妈妈的生活经验，我和我的孩子已经经历了很多变化。”

*能够改进的地方。*大多数主任至少指出了一处他们不太自信的方面，并且几乎所有人都提出了那些可能对他们有帮助的额外的知识或技能。其中，很多主任提到了与机构管理或者早期儿童教育有关的问题，少部分主任谈到了家长工作、计算机技术或设施方面的问题。

几乎三分之一的主任谈到他们在财务管理方面缺乏信心，比如做预算、会计、筹募资金。很多被访者称他们在这方面会依赖那些精通此道的其他职工。正如一位主任所言：“我现在仍然在学习财务方面的知识。我们有专门负责此方面工作的员工，但是当他跟我谈这些事情时，我只能说好的。所以我确实需要在这方面加强学习。”当问及受访者有哪些额外的知识或技能能够有助于他们的工作时，大概有三分之一的受访者认为是财务方面的技能，包括制作电子表格，了解筹资渠道和申请资助经费方面的知识，理解会计原则，做预算，通过设计预算策略获

得尽可能多的财政资源等方面的知识和技能。

少数主任提出，他们在人力资源方面缺乏自信或者需要更多的知识和技能，包括聘任员工、管理员工、解雇员工、评估员工以及监管员工。有几个主任指出，作为一个管理人员他们在总体上，或在某些管理技能方面缺乏自信，或者一些人提出他们在某方面需要更多知识和技能。正如一位主任提出的：

有时，我感到自己没有足够的时间进入班级课堂，因为我们有很多案头工作要做。我尽可能去班上，即使在班上巡回的时间并不多，一般也没有时间坐在班上。所以我认为那是我缺乏自信的地方，因为我没有足够的时间到班上去。

除了领导技能，一些主任还指出他们在早期儿童教育方面缺乏自信，包括缺乏儿童发展理论知识、课程方面的知识，特殊儿童需求方面的知识。主任们还提出他们缺乏一线教学经验：

也许我最没有自信的方面就是教学技能，因为我从来没有教过。我依赖老师们，老师们对此也表示欣赏，因为我给了他们充分的自由去做任何他们觉得要做的事情。我认为他们非常欣赏我能够因为他们的教育背景而信赖他们。

尽管只有少部分主任提到在儿童教育方面缺乏自信，但是几乎三分之一的主任都觉得在这方面他们需要更多的知识和技能。主任们特别提到了学习更多关于儿童的特殊需要、课程以及脑发展方面的最新研究和儿童发展方面的知识。一些主任强调在此领域自己应该拥有与他们的老师一样多的知识。

我认为（我们需要）学区对主任的培训要关注那些在课堂中应看到的东西，因为课程和学习策略一直在变化。即便我曾经有过教学的经历，但是现在的东西与五年前的东西已经不同。我们的教师接受了不断更新的课程培训，我们最好在教师培训之前自己先接受培训，这样能够保证课程在我们的课堂中的顺利实施。

## 喜欢的职业发展方式

因为学前教育的文献中几乎没有人研究过有效促进领导力发展的方法。所以，我们有一个问题问主任：“你更喜欢通过何种方式去获得知识或技能？”很多主任都有一个以上的答案。有关有效的教师专业发展方面的研究指出，教师培训需要贴近实践情境和个人需求，并且应该有让教师有持续的反思和实践的机会（Bowman, Donovan, & Burns, 2001），但是主任们给出的答案与此相反，几乎三分之一的主任更喜欢工作坊、培训或者研讨。很少一部分喜欢一对一的培训，还有一些人喜欢学分制的正规教育，在线培训或者其他方式（见表6）。

表6 主任喜欢的培训和教育方式

方式	%
工作坊，集中培训，研讨	74.7
一对一培训	25.3
正规的学分制教育	15.7
在线培训	14.5
其他方式的培训	12.0

但是，当我们就他们在主任培训班中已经接受的这种主任培训提出更聚焦的问题时，受访者们都一致希望有更新的专业发展模式（Darling-Hammond & Bransford, 2005）。主任谈得较多的便是，要根据他们的经验水平和领导一个综合性服务体系中的公立学前教育机构的特定需求而量体裁衣，进行不同的专业发展学习。正如一位主任所言：“你必须去评估你正在对谁讲话，你的听众是谁。”另一位受访者说：

对于没有学位的主任或没有接受过儿童发展方面培训的主任，需要有一种最基本的主任培训班。还需要有第二种主任培训班，也许可叫做二级主任培训，在这个培训班中，主任们已经接受过正规的教育，能够进这个培训班并学到更多的课程设计方面的知识。所以，二级主任培训班的水平就要更高一些。

还有一些主任希望对所有的主任开设更多的高级课程。如一位主任说：“让我们提高到硕士水平，而且有人要比我知道得多得多”。还有主任建议要提供持续的温故课程。一位主任建议：“我认为有一些课程需要一直提供，有人监督，

也许每两到三年一次，以使大家了解最新内容。”另外一个主任与这个想法产生了共鸣：“培训的时间还应该更长一些，因为在很短的时间需要处理的信息太多了。”

一些主任还指出，如果要改善学前教育机构必须要提高主任的资质和技能。一位主任说：“对主任来说没有什么培训可参加，要么就是参加会议。”一些主任建议他们应该得到一些资助去获得正规的教育。用一位主任的话说就是：“对教师和助理教师而言每年可以获得 5000 美金的资助进修。”那些同样希望得到继续教育的主任们也应该有这样的机会。其他人也觉得在目前这种管理体制中，教师和主任之间的这种不公平。正如一位主任提出的：

我认为应该为主任创设奖学金，这样他们能继续回到学校学习。我们肩上的有担子很重。我正在攻读圣伊丽莎白学院的硕士学位，我的口袋已经快掏空了。我们有两位教师比我挣的钱多，而且我身上还肩负着很多责任。

## 讨论

在创建并保持高质量早期教育机构的过程中主任的作用非常重要。那些高质量早教中心主任的任期都较长，接受过较长时间的正规早期教育培训并且在早教服务机构中有着更多的经验(Helburn, 1995; Whitebook & Sakai, 2004)。但在有关如何确保高质量早期教育的讨论中一般都把焦点放在教师的专业发展上，而不是机构主任的专业发展。本研究中主任的观点证实了要在综合性学前教育服务体系中运营一个公立早期教育机构，他们同样有专业发展的需求。要想满足他们的专业发展，需要那些机构的管理者和政策制定者提供短期和长期的支持。

幼儿园至 12 年級的校长或主任通常都有教学资格并在管理方面接受过进修学习，而 0-5 岁早教机构的主任则不同，缺乏统一的认定资格标准。例如本研究中的主任们在教育水平、专业擅长的领域、教学和/或儿童保教经验方面的差别很大。因此，对于主任的专业发展需求的短期应对策略便是实施一种培训项目来帮助缩小主任们在专业技能方面的缺口。本研究发现，负责人培训项目不仅仅要聚焦于政策和一般的行政管理事务，还要包括早期儿童教育方面的内容，尤其是对那些没有一线工作经验的主任来说尤其如此。对需求进行评估也许是确保专业发展计划能够适合当地负责人特定需求的一种方式。了解主任们的资质、培训情况

和专业发展需求能够确保拥有各种经验水平的主任都能获得适合自己的专业水平的培训内容。

第二种相关的短期应对策略要考虑在特定的专业发展计划中把所有不同种类的服务体系中的主任都要包括进来。本研究中很多受访者都参加过的那种主任培训并非为那些在公立学校工作的主任专门设计的，而且在这种培训中，不能假定这些学前教育机构或者当地其他提供学前教育机构的负责人都有早期教育的背景。无论负责人在工作中的角色是什么，一系列专门设定的专业发展机会能够确保所有负责人意识到与学前教育机构有关的各种规章和政策，使他们的早期儿童教育知识与时俱进，从而保证机构运行过程中的连贯性。

我们的研究结果表明，除了要创建适应当地情况的专业发展方案，政策制定人员和那些在高等教育中工作的人应该考虑创建一些专门满足在综合服务体系中工作的早期儿童教育负责人的专业发展需求的培训项目。五岁以下儿童的教育已经越来越接近小学的入门教育，综合服务体系是一个常见的政策解决方案。本领域中的一些人呼吁建立 3-8 岁（小学 3 年级）教育体系，但是高等教育中几乎没有任何职前教育来帮助早期儿童教育负责人学习在这些新的体系中如何有效地担任领导工作。目前，主要有两类幼教机构负责人培养课程——一类是致力于培养从学前班至 12 年级（K-12）公立学校的校长和管理人员，还有少部分是对于那些在儿童日托机构工作的主任提供的课程（Goffin & Means, 2009）。但是没有一种课程关注在这些新的综合服务早期儿童教育体系中工作的负责人的需求。促进这种幼教机构负责人培训课程的一种方式便是要求担任学前教育机构领导职位的人具备相应的专业能力，正如本研究中受访者所建议的，通过给机构负责人提供支持来提高他们的资质，发展他们的技能。

当高等教育机构制订早期儿童教育机构负责人专业发展的培养计划时，政策制定人员应该考虑到机构负责人不同的语言和文化。实施综合性服务体系（如新泽西州的体系）的一个好处是，现任的许多负责人并非都是白人，这一点不像公立学校的校长。但是，从新泽西州提高教师资质的尝试中我们吸取了一些教训，那就是如果工资不公平，无论教师在哪里工作，一些人都会离开当地的社区中心转到公立学校系统中去工作（Ryan & Ackerman, 2005）。因此，当要求提高机构主任的资质时，我们也必须考虑如何把机构负责人中的骨干份子留住而防止他们去那些工资更高的单位（Whitebook, Sakai, & Kipnis, 2010）。一种解决的办法恐怕是



把工资与学历挂起钩来，给主任提供接受各种教育的奖学金，并在一定的时间内保留他们的机构主任的职位。

创建综合性服务体系是在当地社区为儿童提供学前教育的一种合理的、见效快的方式。这样一种政策性解决问题的方式利用了现存教育机构的优势，并为学前教育和小学教育之间的美好衔接提供了希望。这些教育机构的成功很大程度上依赖于机构主任对这些机构之间的转换进行领导的能力。与此相矛盾的是，工作环境和日常课堂互动受到了一定的威胁，因为政策制订人员几乎不关注主任们对专业支持和学习的需求。本研究的局限性在于研究对象只是一个州，而且只关注了在一种综合性服务体系中工作的主任的观点。后续的研究还可以关注那些在公立学前教育机构中工作的主任的看法和他们的专业发展需求。然而，本研究的明显的结论是，如果学前教育机构负责人要在变化的环境中成功领导员工以及成功实施机构的方针政策，他们不仅希望而且需要提高他们的专业技能。

## 注释

---

<sup>1</sup> 早期开端计划（Headstart）是联邦政府资助的、为那些贫困家庭儿童服务的早期儿童教育项目。它的目的是通过提供教育、健康和社会服务，帮助那些符合贫困条件的儿童在认知和社会性方面获得发展。儿童日托机构（Child care）为那些劳动阶层家庭的 0-5 岁儿童提供全天的机构教育服务，它们可以是盈利的，也可以是非盈利的，可以是连锁性质的，还有一些个人运营方式。幼儿学校（Preschool）为 3 岁和 4 岁孩子提供服务，在新泽西州一些地区附设在公立小学里。

<sup>2</sup> 学前教育负责人(Preschool leaders)这个术语指那些负责公立学前教育机构管理的人，包括日托机构主任，早期开端计划主任，学校校长等等。在本研究中主要指日托机构主任和早期开端计划主任。

## References

Abbott v. Burke, 153 N.J. 480 (1998). Retrieved February 24, 2011, from <http://lawlibrary.rutgers.edu/decisions/supreme/a-155-97.opn.html>

Abbott v. Burke, 163 N.J. 95 (2000). Retrieved February 24, 2011, from <http://lawlibrary.rutgers.edu/courts/supreme/m-1336-98.opn.html>

---

Barnett, W. Steven. (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. *Preschool Policy Matters*, 2. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

Barnett, W. Steven; Epstein, Dale J.; Friedman, Allison H.; Sansanelli, Rachel A.; & Hustedt, Jason T. (2009). *The state of preschool 2009: State preschool yearbook*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.

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

Bogard, Kimber; Traylor, Fasaha; & Takanishi, Ruby. (2008). Teacher education and PK outcomes: Are we asking the right questions? *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 2-6.

Bowman, Barbara T.; Donovan, M. Suzanne; & Burns, M. Susan (Eds.). (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.

Camilli, Gregory; Vargas, Sadako; Ryan, Sharon; & Barnett, W. Steven. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record*, 112(3), 579-620. Retrieved December 7, 2010, from <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=15440>

Darling-Hammond, Linda, & Bransford, John (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.

Frede, Ellen; Jung, Kwanghee; Barnett, W. Steven; & Figueras, Alexandra. (2009, June). *The APPLES blossom: Abbott Preschool Program Longitudinal Effects Study (APPLES), Preliminary results through 2nd grade: Interim report*. Retrieved December 7, 2010, from [http://nieer.org/pdf/apples\\_second\\_grade\\_results.pdf](http://nieer.org/pdf/apples_second_grade_results.pdf)

Goffin, Stacie G., & Means, Kim M. (2009). *Leadership development in early childhood care and education: A view of the current landscape*. Washington, DC: Goffin Strategy Group.

Goffin, Stacie G., & Washington, Valora. (2007). *Ready or not: Leadership choices in early care and education*. New York: Teachers College Press.

Gormley, William T.; Phillips, Deborah; & Gayer, Ted. (2008). Preschool programs can boost school readiness. *Science*, 320, 1723-1724. Retrieved December 7, 2010, from <http://nieer.org/resources/research/Gormley062708.pdf>

Helburn, Suzanne W. (Ed.). (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centers. Executive summary*. Denver: University of Colorado. Retrieved December 7, 2010, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED386297.pdf>

---

Hustedt, Jason T.; Barnett, W. Steven; Jung, Kwanghee; & Friedman, Allison H. (2010, November). *The New Mexico PreK evaluation: Impacts from the fourth year (2008-2009) of New Mexico's state-funded PreK program*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research. Retrieved December 7, 2010, from <http://nieer.org/pdf/NewMexicoRDD1110.pdf>

Kagan, Sharon Lynn; Kauerz, Kristie; & Tarrant, Kate. (2008). *The early care and education teaching workforce at the fulcrum: An agenda for reform*. New York: Teachers College Press.

Leadership to Integrate the Learning Continuum (LINC) Advisory Group. (2009, March). *Building a seamless learning continuum: The role of leadership in bridging the gaps between early childhood and K-12 education systems*. Retrieved on December 7, 2010, from [http://www.leadershiplinc.ilstu.edu/downloads/FINAL\\_LINCreport.pdf](http://www.leadershiplinc.ilstu.edu/downloads/FINAL_LINCreport.pdf)

Leithwood, Keith, & Jantzi, Doris. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.

Muijs, Daniel; Aubrey, Carol; Harris, Alma; & Briggs, Mary. (2004). How do they manage?: A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research*, 2(2), 157 - 169.

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

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

Patton, Michael Quinn. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Ryan, Sharon, & Ackerman, Debra J. (2005). Using pressure and support to create a qualified workforce. *Education Policy Analysis Archives*, 13(23), 1-19. Retrieved December 7, 2010, from <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/128/254>

Sanders, Kay E.; Deihl, Amy; & Kyler, Amy. (2007). DAP in the 'hood: Perceptions of child care practices by African American child care directors caring for children of color. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 394-406

Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Strauss, Anselm, & Corbin, Juliet. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

---

Whitebook, Marcy. (2003). *Early education quality: Higher teacher qualifications for better learning environments—A review of the literature*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment.

Whitebook, Marcy; Ryan, Sharon; Kipnis, Fran; & Sakai, Laura. (2008). *Partnering for preschool: A study of center directors in New Jersey's mixed-delivery Abbott Program*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment. Retrieved December 7, 2010, from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED505292.pdf>

Whitebook, Marcy, & Sakai, Laura. (2004). *By a thread: How child care centers hold on to teachers, how teachers build lasting careers*. Kalamazoo, MI: Upjohn Institute for Employment Research.

Whitebook, Marcy; Sakai, Laura; & Kipnis, Fran. (2010). *Beyond homes and centers: The workforce in three California early childhood infrastructure organizations*. Berkeley, CA: Center for the Study of Child Care Employment. Retrieved December 7, 2010, from [http://www.irle.berkeley.edu/cscce/wp-content/uploads/2010/08/beyond\\_homes\\_and\\_centers\\_100602-web-version.pdf](http://www.irle.berkeley.edu/cscce/wp-content/uploads/2010/08/beyond_homes_and_centers_100602-web-version.pdf)

## 作者信息

Sharon Ryan 是坐落于拉特格斯的新泽西州州立大学早期儿童教育副教授。Ryan 博士的研究兴趣包括早期儿童课程和政策，早期儿童教师教育，以及从批判理论视角重新思考早期儿童教育实践。

Sharon Ryan  
Department of Learning and Teaching  
Graduate School of Education  
Rutgers, The State University of New Jersey  
10 Seminary Place  
New Brunswick, NJ 08901  
Telephone: 732-932-7496, ext. 8114  
Email: sharon.ryan@gse.rutgers.edu

Marcy Whitebook 博士早年来加州伯克莱大学劳工和雇佣研究所工作，并于1999年创立了学前教育员工雇佣研究中心，她的研究兴趣主要聚焦于日托中心的员工雇佣、好的工作岗位和儿童与家庭得到的服务质量之间的关系，以及适宜、面向广大教师的教师专业培训。来伯克莱大学之前，她在早期儿童教育机构中工作过多年，而且是一个华盛顿儿童日托师资中心（CCW）的执行负责人，这个中心是她自1977年就开始创建的一个儿童日托雇佣项目。Marcy 已经主持过好几项

---

大规模的早期儿童研究项目，包括具有里程碑意义的国家儿童日托机构人员的研究，这个研究第一次把公众的视野引向对日托机构教师的低收入和高流失现象的关注。她与别人共同在加利福尼亚创建了学前教师的带教机构，这个机构目前在全加州的 96 所大学中运行，鼓励教师专业发展并降低幼教工作者的流失。

Marcy Whitebook  
Center for the Study of Child Care Employment  
Institute for Research on Labor and Employment  
University of California at Berkeley  
Email: mwhbk@berkeley.edu

Fran Kipnis 于 2006 年参与了加州大学伯克莱分校的日托雇佣这一研究。之前，她是加利福尼亚日托资源和职业推荐咨询网研究室主任，担任过 David and Lucile Packard 基金会的行政官，圣弗兰西斯科城市和乡村的日托协调员。Fran 拥有政治科学领域的文科学士学位和文学硕士学位。

Laura Sakai 博士于 2008 年成为加州伯克莱大学劳工和雇佣研究所，日托师资雇佣研究中心（CSSCCE）的员工。之前，她在日托师资雇佣研究中心担任咨询人员，是加利福尼亚日托师资这一研究的评估团队中的资深成员。她在加州伯克莱大学劳工和雇佣研究所日托师资雇佣研究中心与别人合作完成了一些研究报告，包括：*那时和现在：日托中心师资的变化，1994-2000*；*一条线贯穿到底：日托中心如何保留教师，教师如何建构持续的职业发展*；*把美国幼教协会认证作为提高儿童保教质量的策略*。

译者：中国河北大学学前教育系      李娟

审校：中国华东师范大学学前教育系      周欣