

Volume 14 Number 2, ECRP, Fall 2012

Kindergarten Readiness and Preschools: Teachers' and Parents' Beliefs Within and Across Programs

学前班的入学准备和幼儿学校： 教师和家长对本机构以及相关机构的信念

Beth Hatcher University of Maine at Farmington

Joyce Nuner Baylor University

Jean Paulsel Texas A & M University

摘要

本研究为质性研究,运用访谈的方法比较了美国东北部和西南部三个早期儿童教育机构的家长和教师对进入学前班的准备和幼儿学校在这种准备中所起作用的信念。访谈重点关注对进入学前班的准备的意义和幼儿学校在帮助儿童进入学前班时所发挥的作用的看法,以及参与研究的被试用来指导学前班准备方面的观念和资源的资源。

来自不同机构和地理位置的被试都认为,幼儿学校最主要的目的是为进入学前班做准备。尽管老师和家长一般都赞同游戏在幼儿学校课程中的重要性,家长更有可能把具体技能作为已为学前班做好准备的指标。他们对本机构和其它机构的信念有着共同之处,即进入学前班的准备和社会与情感发展,读写技能的掌握,以及对于学校一日生活常规的熟悉程度都有关联。家长对幼儿学校与学前班之间的衔接表达了焦虑和期望。老师认为,他们的机构就是为入学前班的幼儿做好准备,但是现在还不清楚父母是否持有同样的观点。不同机构的家长在以下几方面的认识不一样:在帮助幼儿做好进入学前班的准备方面家长所担负责任的多少,

儿童延迟进入学前班是否有效，对当地学前班的期望的知识。本研究对实践的建议包括要把为进入学前班做好准备的工作作为教师与家长之间相互沟通的首要问题，如分享信息、有关评估的考虑和对当地学前班的期望。

引言

在全国建立公立的学前班机构的现象（Barnett, Epstein, Friedman, Sansanelli, & Hustedt, 2009）表明，我们已经把进入学前班的准备工作作为国家、州和地方教育政策中优先考虑的目标（National Educational Goals Panel, 1997; Maine Department of Education, 2004; Texas Education Agency, 2008）。随着进入公立和私立幼儿学校的机会增多，家长报告他们对于幼儿学校在具体的入学准备中扮演的角色已有较高的意识(Hatcher & Engelbrecht, 2006)。相反，幼儿学校老师传统上是通过一种发展“整体儿童”的方式来处理进入学前班的准备工作(Copple & Bredekamp, 2009)。幼儿学校老师和家长关于入学前班准备和幼儿学校教育信念的研究是在多种情境下进行探索的(Diamond, Reagan, & Bandyk, 2000; Kim, Murdock, & Choi, 2005)。因为国家的使命是想给所有4岁儿童提供机构学前教育(Pew Center on the States, n.d.)，也有对从幼儿学校，即从4岁到小学三年级教育一体化的新的关注点(Takanishi, 2010)。对处于不同地理位置机构的家长和老师对本机构和相关机构所持有的信念进行比较，能更好地了解当地和全国在入学前班准备认识上的共同之处以及幼儿学校与学前班至小学三年级教育之间的衔接。

这项质的访谈研究考察了美国东北部和西南部的三个幼教机构，调查了父母和教师对于入学前班前的准备以及幼儿学校在入学前班准备工作中的作用的看法。本研究的研究问题为：家长和幼儿学校教师所知道的入学前班准备工作的含义是什么？家长和幼儿学校教师对于幼儿学校在儿童/学生准备进入学前班时所起的作用是怎么看的？家长和教师对于幼儿入学前班准备的信念和实践受到何种信息来源的影响。

文献综述

教师和家长有关入学前班准备的观点

入学前班的准备是一个复杂的概念，有着多重含义并受到多种因素的影响。年龄、发展阶段、特定学业知识和社会技能以及家校联系都与入学前班的准备有关。不同的社区对进入入学前班的准备也有不同的界定(Graue, 1993, 2010)。当前有关入学前班准备的定义可以追溯到 1997 年国家教育目标委员会发布的一份要让所有的孩子进入学校时已经“具有良好的学习准备”作为国家优先战略的文件。尽管入学前班准备的定义越来越倾向于包括具体的学业目标，但对于很多州的早教机构来说，大多是从多维度视角来看待入学前班准备的内涵的(Main Department of Education, 2004; Texas Education Agency, 2008)。

关于入学前班准备的信念和观点的形成与儿童、学校和家庭周围的社区环境有很大关系。入学准备内涵的一种生态学观点认为，入学前班准备包括特定环境之间的相互作用——学校（幼儿学校和学前班）、家庭活动、幼儿和社区特征，格瑞德（Graue, 1993）将此界定为“入学前班准备的社区含义”(p. 37)。在实践过程中，教师的信念是影响实践的最重要因素，但在实证研究中将同一研究背景中教师的观念和家长的观念联系起来考虑的研究很少。例如，进入学前班的时间与老师和家长的观念密切相关(McBryde, Ziviani, & Cuskelly, 2004)。金姆、默多克和蔡（Kim, Murdock, & Choi, 2005）指出，父母关于学前班入学前班准备的信念各不相同，他们还发现家长所表述的信念与儿童入学前班准备的家庭活动之间联系甚少。

幼儿学校在入学前班准备和衔接中的作用

近年来，关于幼儿学校教育的基本关注点已经从从强调经验和游戏的机构转向了更带有学业色彩的模式。老师和父母认为，一个幼儿学校最主要的学习结果是儿童在进入学前班以前获得的有关社会/情感和学业方面的准备。学前班越来越高的学业要求(Goldstein, 2007)导致普遍期望幼儿学校的幼儿在进入学前班之前就已经对文字、字母和发声有所认知，并具有初步书写技能。学前班文化的变迁提出了一个意义重大的问题，即幼儿学校应怎样适应儿童的整个学校生涯，并且许多州已经开始为幼儿学校的孩子制定学习标准。目前国家的教育政策聚焦于调整幼儿学校的教育，使其与学前班至小学三年级的课程能对接(Wat, 2010)。

与入学前班准备有关的行为包括以下的原则和日常生活, 轮流活动以及表达个人需要和感受(Minnesota Department of Education, 2010)。尽管已经意识到儿童进入学前班的衔接和适应的重要性 (Graue, 2010; McBryde et al., 2004), 但是教师受到的衔接方面的培训并不多(Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001)。

入学准备信息的来源

学前教育工作者已经研发出正式和非正式的评估工具来考察入学准备的情况。一些机构使用了游戏性测量工具或者是观察(Long, Bergeron, Leicht Doyle, & Gordon, 2006)。还有一些机构的评估使用了考察多个学习领域知识技能的工具(Augustyniak, Cook-Cottone, & Calabrese, 2004), 或者是使用具体技能的评测工具(Brown & Mowry, 2009)。家长和教师关于入学前班准备的信念影响学前班的招生、课程选择和他们对幼儿学校和学前班的整体印象。通过对教师关于入学前班准备的方法, 以及不同层次机构的家长和教师关于入学前班准备的信念的仔细考察, 同时与美国其它地区的数据进行比较, 能够指导与当地情况相适应的相关策略的设计以及反映有利于具有相同信念的机构之间的调适。

研究方法

本研究是在第一作者及其同事(Hatcher & Engelbrecht, 2006)完成的一项质性研究的基础上进行, 那项研究对五所注重游戏理念的机构中父母对入学前班准备的看法进行了考察, 这五个幼教机构位于美国西南部的一个城区, 它们都获得了全美幼教协会的质量认证(NAEYC)。哈撒儿和英吉布雷切特(Hatcher and Engelbrecht, 2006)在那个研究中提出了对机构中教师和家长对于入学班准备的信念进行比较的建议, 从而了解他们的观点是否一致。

本研究也采用了面对面的开放式访谈的方法, 并增添了另外 2 个元素。参加访谈的教师和家长来自三个不同的社区, 且这三个社区位于美国的不同地理位置。访谈数据的分析和比较既在本机构内进行, 又在不同机构之间进行, 以此来探索是否在当地或全国的层面上能找到关于入学前班准备信念的相同之处。

研究背景

本研究选取了两个州的三个幼教机构。这三所机构都招收 3-5 岁幼儿，均采用了全美幼教协会制定的幼儿发展适宜、基于游戏的课程(Copple & Bredekamp, 2009)。这三所机构在地点、环境(农村、小城市、郊区)、规模上都和很大差别。机构 A 位于东北部一个州的偏远的县里(该县总人口为 3 万, 人口密度为 18 人/m²), 是一所规模较小的、高校附属实验幼儿学校。儿童离开这个机构后便进入当地一所唯一的公立学前班, 因为周围没有私立学校或教会学校。这个县有大约 2000 个(>21%) 儿童生活在贫困家庭中。家庭平均收入为 39, 827 美元(Annie E. Casey Foundation, 2009), 大约 25% 的人口拥有学士或更高学位(U.S. Census Bureau, n.d.)。机构 A 共有五个员工(四个全职一个兼职), 招收的孩子可选择两种不同课程: 全年全天的课程或是一个学年每周三个上午的课程。机构招有 3—5 岁的幼儿 36 人。机构 A 是一个大学学前教育专业的教学研究基地, 但是在园儿童中有 90% 的家庭来自于周边社区。

机构 B 是一所大学附属全日制儿童日托中心, 位于西南一个州的人口超过 12 万的小城市里(县的总人口为 234, 000)。当地有多种学前班形式, 包括私立、公立以及教会学校, 幼儿学校的孩子在毕业后都可以自己选择去哪种类型的学前班。58, 000 个孩子中, 有 27% 的人生活在贫困家庭。家庭平均收入 38,963 美元, 大约 20% 的人拥有学士或者更高学位(U.S. Census Bureau, n.d.)。机构 B 有 61 个孩子, 包括从婴儿班到幼儿学校不同年龄班, 其中幼儿学校有 31 个孩子。这个全年全日制机构共雇了 19 个员工(14 个全职 5 个兼职)。机构 B 是一所私立大学儿童与家庭研究专业学术机构的一部分, 并且作为教学和研究实验室。65% 的孩子是大学教职工和学生的孩子。剩下 35% 的孩子来自与大学没有直接联系的家庭。

机构 C 是一个在一学年中都招收 3-5 岁孩子的全日制早期开端机构, 并和西南地区一个州的五个县的学区进行合作。这个地区包括城市、郊区和农村社区。这个在多地均有分校的机构招收了 1071 个儿童, 并且雇有 54 个老师和 53 个教师助理。早期开端机构意在为家庭收入低于联邦贫困线以下的儿童服务, 但是当地机构有 10% 的名额会留给那些有特殊需要, 家庭收入高于贫困线的儿童。

研究被试

有 29 位女性参与了本研究，其中有 13 名教师和 16 位家长。其中一位被试既回答了教师的访谈问题也回答了家长的访谈问题。这些家长是幼儿学校机构中孩子的母亲。机构 A 参加访谈的有 5 位教师和 6 位家长，机构 B 有 4 位教师和 5 位家长参加了访谈，机构 C 参加访谈的有 4 位教师和 5 位家长。在所有三所机构中，教师学历最低的是副学士学位，最高的拥有硕士学位，他们在幼儿学校工作的教龄也从两年到三十年不等。总体而言，家长被试都受过高等教育，其中 15 位家长读过大学（见表 1）。家长的年均收入水平大约从低于 20,000 美元到高于 80,000 美元不等（见表 2）。机构 B 中的家长收入和学历水平都最高。

表 1
教师与家长的学历水平

组别	最高学位				
	高中	修过 大学课程	副学士	学士	硕士
教师					
机构 A			1	2	2
机构 B		1	1	2	
机构 C				3	1
所有教师	0	1	2	7	3
家长					
机构 A				5	1
机构 B			1	1	3
机构 C	1	2	2		
所有家长	1	2	3	6	4

n = 29

表 2
家长年收入

组别	家长年收入				
	低于19,999 美元	20,000–39, 000美元	40,000–59, 000美元	60,000–79, 999美元	高于80,000 美元
机构 A			3	1	3
机构 B				1	4
机构 C	2	1	1		1
总计	2	1	4	2	8

n = 17

研究设计

三个机构的志愿者（教师和家长）参与了开放式的质性访谈，并完成了简短的个人信息问卷。每个机构中有一名研究人员获得了研究伦理委员会（IRB）的批准，并在各自的机构里进行了面对面的访谈。所有访谈都在春季学年末前四个月的时间内完成，这样因孩子在秋季学期将进入学前班，教师和家长会很自然地反映出对下一学年的期望。采访平均用时 35 分钟，大约从 20—50 分钟不等。

研究人员按照预定的研究方案，遵循了研究和分析的程序以确保数据的可迁移性。研究统计了所有参与被试的个人信息，提供了每个被试小组和所有被试的描述性统计。

数据分析

通过独立的多步骤分析从访谈记录中确定了所表现的主题，其中包括：(a) 每个访谈记录通读三遍，以建立对访谈结果整体的理解和一般印象；(b) 在数据编码及数据单元识别上（重要的陈述）采用了 Erlandson, Harris, Skipper 和 Allen (1993) 提出的方法；(c) 如有必要，与所有研究人员分享确定的主题和推翻主题。当必要时，根据数据参照 Creswell (1998) 的螺旋图像数据进行分析；(d) 在比较机构内及不同机构的信念的同时，在主题与个人信息数据之间找到联系。

对访谈的分析有两条规则尤其重要：一是在发展领域上表现出来的相似性对入学前班的准备来说非常重要，如：社会及情感方面发展的相似性；二是被试使用的语言和所用短语或对目的的描述中反映出来的共性。一位学前领域的研究专家/教师检查了这些主题，并与一个被试的原始访谈记录进行了比较，来确认这些主题是否是访谈内容的真实反映。在分析中出现的这六个主题形成了下面对结果进行讨论的框架。

研究结果

主题

产生了六个主题来回答研究中的问题。前三个主题反映了被试关于“准备”

的信念，回答了研究问题一。第四个主题包括幼儿学校在学前班准备中的作用，与研究中的问题二有关。第五个主题是关于为入学前班做好准备的信息来源的描述，回答了研究问题三。第六个主题在教师和家长的访谈中都有，涉及到所有的研究问题，即：对于学前班的期望及儿童是否准备就绪而产生的普遍的焦虑感。

主题一：把幼儿进入学前班的准备工作看做是社会和情感方面的准备。29 位被试中的 25 人将学前班的准备与社会情感的成熟以及与同龄人、教师成功互动的能力相联系。回答包括对社交技能、社会问题的解决以及情感的表达能力的描述。一位家长这样说到：“我想，对我来说入学前班准备意味着准备好与同龄人进行社会性互动，……我最大的担心就是社会方面”（家长 2）。教师们常常强调要确保“社会情感的持续发展”，并描述了在幼儿学校练习社交技能的机会，而不是在他们认为更有计划性的学前班环境中习得。有两位教师认为，他们培养儿童社交技能的努力可能并没有被家长或学前班教师发现。

家长和教师都讨论了幼儿学校对儿童解决人际关系问题能力的影响。13 位教师中的 11 人阐述了他们致力于帮助幼儿解决相关问题的重要性，而 16 位家长中的 11 人则提到了解决问题是幼儿学校机构的优势。机构 B 中所有家长和教师都提出解决问题的能力是做好进入学前班准备的关键。一位家长如是说：

从第一天起，从我们在这里最初的经验（在幼儿学校）来看，他们已经非常会用语言来表达自己。...那真的是很大很大的帮助，而且我认为这是终身的技能，他们在教育这些孩子上做得很好（家长 14）。

主题二：把入学前班准备看做是独特的与学校相关的技能。所有 13 位教师和 16 位家长中的 11 人都提到儿童需要获得被作者界定为与学校相关的行为和自控技能。如果他们谈到与学业成功有关的行为，例如集中注意力，遵守学校规则，在集体课堂里学习，服从教师的管理并坚持完成特定的任务等，那么回答就被看作是反映出这一主题。一位教师将这些行为描述成，遵守一日生活常规，每天相

同的规则，这样他们就会习惯……而且我认为学前班也应该有一种常规，那他们就己经习惯那么做了。他们习惯于坐在一个集体中听老师说话，在集体中分享他们自己的思考（教师 2）。

11 位家长强调儿童与教师相互配合的重要性。一位家长指出：“他们[儿童]要知道教师要求自己做什么，什么是他们需要知道的”（家长 8）。家长和教师也把自理能力当做已经准备好的标志。一位教师说：“我们[教师]必须反复训练这种能力[自理的技能]，你知道我的意思。……但你知道，冲马桶，洗手”（教师 7）。

主题三：把入学前班准备看做是语言和读写能力方面的准备。11 位老师和 12 位家长将读写能力（一般的和具体的）描述为入学前班的必要准备。具体技能如字母识别、声音/字母对应、识别视读词和名字，还有书写，特别是写出幼儿自己的名字。机构 A 中的一位老师基于当地学前班的实践来描述她对幼儿书写期望的变化：

我希望幼儿在写自己的名字时，第一个字母能够大写，后面是小写。在这个机构中的幼儿一大早就来了，并且在签到时回答当天的一个问题。我不喜欢看到幼儿一进入学前班就马上要被老师纠错（教师 2）。

并不是所有的教师都提到了学前班这一特定的对书写的期望，但是 13 位老师中有 9 位提到他们课程中包含了写名字的要求。相反，16 位家长中只有 5 位认为幼儿会写名字十分重要。家长的回应认为，阅读是培养读写能力的重要因素，家长相信 5 岁前幼儿应该掌握宽泛的前阅读技能，这样在学前班才能获得成功。被试也谈到更一般的幼儿词汇量的增长或语言的使用。

所有机构中的大部分家长一般都被告知学前班对幼儿读写能力的期望，并且认为他们各自的幼儿学校课程将为幼儿的读写能力打下坚实的基础。例如，机构 B 所有的家长都知道当地学前班期望幼儿在入学前有较好的阅读能力，并且将这一认识与他们对幼儿学校会培养这方面能力的期望联系起来。相反，机构 A 的两位家长说，他们不清楚在学区所要求的学前班筛查日上要考察幼儿哪方面的能

力。机构 C 的家长特别重视幼儿读写能力，并且能够识别针对幼儿读写能力的大量练习，例如回家阅读或书写的作业、基于游戏的读写活动，还有针对语言发展迟缓儿童的特别帮助。一位家长说，“他们（幼儿学校）提供用于练习的材料让我们与孩子共同完成，像和幼儿一起写、认识他自己的名字”（家长 11）。

主题四：幼儿学校在帮助幼儿进行学前班准备的过程中起到不可或缺的作用。被试对幼儿学校抱有积极的态度，并且对幼儿的学习和社会机会表示感谢。13 位老师中有 11 位，16 位家长中有 15 位将优质的幼儿学校经验与幼儿在学前班预期的成功相联系。家长提到形成有价值的学习品质的机会，如在参加集体活动中表现出来的学习热情和好奇。一位家长这样谈到：

因为他们已经上过（该幼儿学校的名称），我认为这是一个很大的优势。。。。他们习惯于在集体中与很多孩子在一起，由老师而不是家长带领他们进行活动。。。我们的周边社区中有孩子待在家里。。。。孩子在集体中的反应是完全不一样的（家长 17）。

虽然在访谈中并没有涉及游戏与入学前班准备之间关系的问题，但是机构 A 和机构 B 中的 5 位老师，机构 A 中的 4 位家长，机构 B 中的 2 位家长都提到了幼儿在幼儿学校中游戏经验的重要性。在机构 C 中，只有一位老师，没有家长，将游戏经验与入学前班准备相联系。

主题五：评估学校/家庭在入学前班准备信息方面的交流。教师和家长都谈到了由机构提供的各种评估信息，并把这些信息与入学前班的准备联系起来。它包括介绍有关学前班筛查日的练习和筛查结果的信息，而被试把这些信息与幼儿在幼儿学校习得的准备方面的经验相联系。14 位家长报道说他们依靠每天在幼儿学校进行的活动为依据来决定自己的孩子做哪些学前班的准备，并且没有谈及正式的准备材料或学校召开的信息会议。9 位家长提供了有用的学校/家庭交流的具体实例，例如非正式的交谈、正式的教师家长会谈，还有来自能提供反馈信息的工具的评估信息。2 位家长（分别来自机构 A 和机构 C）表示，他们并没有得

到关于孩子的准备状况的有用的反馈。教师家长会谈和谈话对机构 A 和机构 B 的家长尤为重要。一位家长所说的话(机构 B)是对个人交谈重要性的典型反应:

我绝对喜欢每天从(我孩子的)老师那里获得反馈信息。(老师)会告诉我孩子这一天过得好还是不好.....我也要讲,我会每天马上看到他们把所做的活动展示在墙上,(老师)或(幼儿)会指给我看,所以我就看到他们这一天做了什么,我的孩子是否写上自己的名字或他是否做了加法.....所以我肯定会问她.....看到活动的第一手资料,这些可能很重要.....还有家长与老师的会谈,当然,也很有用(家长 14)。

所有教师感觉他们给家长提供了丰富的儿童在发展方面取得的进步的信息,并直接帮助那些关心入学前班准备的家庭。13 位老师中有 8 位解释了特殊准备训练的重要性。例如工作坊或大学课程(见表 3)。老师运用个人经验或参观当地学校来丰富他们自己对入学前班准备期望的信息,并描述特殊工具的用法。一位在机构 C 的老师解释了他们的电子评估系统的有用之处(被称为“报告卡”),机构 A 的老师描述了每年三次的评估信息,这些信息是通过家长/老师个人之间的面谈来进行分享交流的。机构 B 也是依靠个人档案信息。就像一位老师解释的那样:“我们有他们(也就是孩子的)档案,我们追踪他们的书写实例。(家长)能够真实地看到他们的绘画技能是如何进步改善的”(教师 6)。

表 3
教师的有关学前班准备方面的培训的渠道

特殊训练?	学校信息会议	教师研讨会	家长反馈	参观学校	个人经验	其它
9	4	4	5	4	7	3

$n = 13$

备注: 教师能够列举多种培训方法

主题六: 对学前班和幼儿的准备方面的焦虑。除了前面提到的主题, 资料的分析还在被试访谈中揭示了一个感情要素: 对于学前班期望和幼儿的准备状态的焦虑。16 位家长中有 11 位表达了对即将到来的学前班经验的关心和他们的孩子

是否为学前班的期望做好了准备，这些期望是关于行为和学业方面的表现，他们认为这是学前班期望的一部分。他们表示关注幼儿的学业准备、社交技能和适应学校常规的能力，以及学前班课程的特点。

11 位表示焦虑的家长都聚焦于幼儿在学前班中遇到的新任务和新期望，特别是与阅读和读写技能相关的内容。另外，家长也出现了对社会成熟性的忧虑。一位家长想知道她的孩子成功适应计划性较强的学前班环境的能力。

我最担心的是他完成教师指令的情况……他更适应于孩子想做的事，而不是成人想做的是。而且我看到这一点对他有伤害，无论何时他们需要完成一份作业或写篇作文，我认为他不会做这个（家长 13）。

家长和教师都表示了对学前班对幼儿掌握阅读的要求的担忧，同时，他们还描述了各自幼儿在早期读写上予以的高度关注。一位家长说：

我很高兴她学会了写她的名字，因为我对整个阅读问题感到害怕……我希望整个阅读过程和阅读材料不会在她进入学前班后压垮她。我的意思是，就她已经掌握的音节技能和相关技能，她这方面技能真的很不错。她在数数方面做得非常棒，所以我认为她应该已经准备好了。我只是仍旧害怕阅读。（家长 9）

机构 A 和机构 B 的教师推测，家长对学前班读写能力的期望感到焦虑，但是对幼儿的适宜性和全面性十分自信。教师描述了向家长保证幼儿已经完全准备好了是十分重要的。

机构 C 的家长没有机构 A 和机构 B 的家长那样担心自己孩子对学前班的准备，只有一位家长对即将到来的衔接有点焦虑。尽管教师对与学前班衔接的焦虑水平不如家长高，13 位教师中还是有 5 位也担心个别幼儿的准备状态或当今学前班的严格要求。然而，13 位教师中没有人担心他们机构的发展适宜性问题，以及他们给幼儿提供的经验的广度与深度。

机构内的比较

同一机构内的家长和教师的信念一般很相似。这是一个重要的发现，因为目标的一致性被认为在家庭与教师最优化关系中是一个重要因素（Dockett &

Perry,2006)。在每个机构里，教师和家长把社交和情感技能看作是学前班准备中不可缺少的部分。教师和家长普遍认同读写技能和学校相关常规是学前班准备中的重要因素。家长和教育者对幼儿园有着相似的正面的看法，而在对学前班期望的焦虑方面有一些共性。教师和家长也都同意，在发展方面取得进步的沟通是他们机构教育目标的重要部分。家长和教育者在机构内的差异同时也出现了。

机构 A: 所有机构 A 的被试都讲到了社会和情感方面准备的重要性，他们对幼儿园学校在进入学前班的准备过程中的努力持有积极的印象。虽然机构 A 的教师相信家长期望从幼儿园学校中得到更多的读写技能，并不是那么担心社交和情感的准备，但是对家长的访谈中却没有证实这一点。虽然 7 位家长中有 6 位确实强调了幼儿园学校在对儿童读写技能的教育上颇为成功，但是对家长访谈数据的分析表明，家长的确相信幼儿园学校提供了读写方面的教育，而且所有家长仍旧强调社交和情感技能。

机构 B: 机构 B 的家长将读写技能与学前班的准备联系在一起，但是教师更多的是强调社会和情感因素。机构 B 的教师和家长都把“退一步”的方式作为帮助那些觉得自己还没准备好上学前班的幼儿的策略，但是机构 A 和机构 C 没有教师这样认为。与其他幼儿园学校教师相比较，机构 B 的两位家长谈到自己的孩子比其它机构即将进入学前班的孩子的年龄要小。因为机构 B 的家长是三组人中收入和教育水平都最高的组（见表 2），这一发现与 Diamond, Reagan, 和 Bandyk (2000)，以及 Hatcher 和 Engelbrecht (2006)的研究结果相一致，他们报道了受过高等教育的父母对在学校的成功更加焦虑，更可能让自己的孩子延迟进入学前班。大部分家长和教育者都认为，他们在学前班准备的问题上能保持频繁的交流。如上所述，家长和教育者都认为，游戏是孩子在幼儿园学校的经历中很有价值的部分，但是游戏几乎与入学前班准备之间没有丝毫关系。

机构 C: 机构 C 的家长和教育者都强调了将读写技能的掌握作为入学前班准备的最主要目标，机构 C 的被试也依赖一种特别的工具，被称为“幼儿园学校报告卡”，这是儿童学前班准备状况信息的基本来源。所有 5 位老师都细致地描述了他们帮助孩子获得基本自理能力的工作。相反，家长更多地谈到在幼儿园学校中学到的读写能力和数学技能，自理能力却提的很少。家长描述了他们在帮助幼儿准备进入学前班上要负的责任，但教师并没有提到这方面的内容。这与 Diamond 等人

(2002)的研究结果不同,他们发现,家长在入学前班准备上的忧虑与家庭中的准备性活动之间没有直接关系。

机构之间的比较

机构A和机构B都是大学附属实验学校,不过它们的文化背景不同(一个在农村,一个在城市)。从两个机构被试的反应看来,他们已经察觉到,幼儿学校中的发展适宜性的练习和游戏对于幼儿的学前班准备非常重要。而机构C,具有多个分园的开端计划机构中的被试,则更注重具体的读写技能和学习的行为习惯。

两个要求家访的机构C中的家长表示,家长对于孩子的入学前班的准备是负有一定责任的,而别的被试很少提及这一点。尽管三个机构的被试都提到了读写技能的重要性,机构B和机构C的家长对早期阅读进行了内容更为广泛的探讨,他们特别强调了幼儿在入学前班前获得早期阅读技能的必要性。

讨论和教育实践建议

不同文化背景下对入学前班准备的信念

在不同的地理位置,被试对于入学前班准备的意义、以及幼儿学校在为学前班做好准备过程中的重要性所持有的观点是一致的。我们推测,这可能是受到了国家层面有关早期教育深入人心的对话的影响。在39个州的早期教育计划中,都包含了为3-5岁幼儿提供公立幼儿学校的要求。并且美国教育部门已经提出,早期获得优质教育的机会对于幼儿后期的学业成就非常重要。在美国2011年的名为《转变公立教育》的报告中(<http://www.pewstates.org/research/reports/transforming-public-education-85899376968>),皮尤(Pew)基金会制定了一个雄心勃勃的综合性计划,把3-5岁幼儿的教育机构纳入整体的、持续到12年级学习的一部分。国家早期教育研究院提供了年度总结报告(<http://nieer.org/publications/annual-state-pre-k-reports-state-preschool-yearbooks>),他们倡议在全美国建立公立幼儿学校机构。

所有机构的被试对学前班准备的界定都体现了一种多维度视角,都将社会和

情感因素作为入学前班准备的核心，并且结合了学业方面的成分，如读写技能。这一发现对于幼儿学校、学前班都具有教育实践方面的意义。它肯定和证明了社会技能在很多幼儿学校中是放在首位的。即使是在更强调读写技能的机构C，被试也认可幼儿的社交能力、解决问题能力、自律能力的重要性。幼儿的互动机会常常出现在游戏的情景和角色扮演中，特别是幼儿学校的学习和自由游戏经验是实现大多数家长和教师对幼儿的社会性准备目标的期望的重要条件。在家长的心目中以及教师的实践中，他们都认为幼儿的社会技能、游戏与未来的学业成就之间有着直接的关系。这对于目前正考虑是否要与学前班-3年级课程形成一体化体系，或者给幼儿提供更多的相关学业技能的直接指导的压力的幼儿学校很有帮助。当讨论学前班的准备时，**Rafoth, Buchenauer, Crissman, Halko(2004)**认为，一个“优异的”幼儿学校的标志之一，是幼儿每天至少有一小时的游戏时间。由于基于游戏的学习并不是为学前班制定的新的国家标准的内容(**Common Core State Standards Initiative, 2010**)，在幼儿教育中保留游戏的地位显然是一个挑战。本研究的三个机构中的两个，机构A和机构B都获得了全美幼教协会的资质认证。全美幼教协会提倡发展适宜的、以游戏为主的经验。然而，即使在这些机构中，当问及教师有关学前班准备的问题时，他们最初说出的也还是读写技能和学校的常规习惯。尽管少数家长认为游戏对于5岁以下儿童的经验非常重要，访谈中并没有人提到游戏和入学前班准备之间的关联。

大多数被试认为，前阅读技能与入学前班准备联系紧密。幼儿学校的早期读写技能、语言获得受到了很大的关注(**McClelland et al., 2007**)。在这三个机构中，教师、家长都表达了非常相似的观点，他们认为，幼儿在幼儿学校应该有多种建构读写技能的机会。

各机构的情境因素有可能会对不同机构的被试做出不同回答产生影响。值得关注的是，对于那些还没有为学前班做好准备的幼儿，机构A和机构C的家长很少选择“退一步”（推迟入园）的选择。机构A是在农村地区，18岁以下儿童的贫困率从18%到27%不等(**Annie E. Casey Foundation, 2009**)。此外，这个地区没有私立学校和过渡性机构。而机构C是一个开端计划，旨在为低收入家庭提供服务，那些家庭的资源可能不足以为幼儿提供在进入公立学校前接受一年的学前教育。在这两个机构的家长人群中，家长很少考虑推迟进入学前班，可能是因为除了上

学前班，他们别无选择，或者选择过于有限。机构B的一些家长提到，为了确保幼儿做好入学前班准备，他们会考虑推迟入学前班。机构B位于一个小城市，并有若干分园。机构B的5位家长中，4位的年薪超过了80,000美元。这些家长可能会为推迟入学前班的幼儿寻找其他的选择，而这对于别的机构中的被试来说是不可能且不切实际的。两个大学附属实验学校的家长，就基于游戏的学习进行了探讨，与注重读写技巧而很少提到游戏的开端计划中的父母形成了对比。地域因素本身在比较被试对于入学前班准备和准备的必要性的信念时没有产生什么影响。它反应了不同州对于幼儿学校、学前班和准备的信念是相近的(Pew Center on the States, n.d.)。所有的父母，对于那些做好了入学前班准备的幼儿的形象都非常清楚。家长表达了明确的信念，即认为获得读写技能、当今学前班的高要求、幼儿学校的角色这几个因素对于帮助幼儿为入学前班的衔接做好准备是非常重要的。幼儿学校教师有理由认为，父母有关学前班准备的明确信念将会影响到他们对当前幼儿学校的期望。教师可以创造一些手段去了解这些信念，比如在入学前班以前与父母进行有目的的讨论、分享入学前班准备的信息，以此来组织有效的沟通，解决父母的担忧。

注意当地的一些背景因素

先前的研究发现，教师在与学前班衔接或准备方面的培训机会很少(Early et al., 2001)。相反，本研究的13位教师中，8位表示接受过帮助幼儿做好入学前班准备的培训，或了解过相关信息（比如文章、书籍或与那些孩子已经进入学前班的“校友”的父母进行过讨论）。机构C的4位教师认为，幼儿的确需要在入学前班准备方面获得一些特定的技能，但是他们并不清楚，这些是否能够反映出他们孩子所在幼儿学校的要求，或者符合当地对学前班的期待。大部分教师表达了他们并不知晓当地对幼儿入学前班时的期望是什么，或者说各个学区在筛选、招收学前班幼儿时使用什么工具。即使在位于农村的机构A，在只有一所可供幼儿选择的学前班（公立幼儿学校）的背景下，4位教师中有3位并没有提到他们与那所学前班的教师在入学前班准备的期望上有过直接的联系。机构B的一位教师指出，她从班上的家长那里得到过当地一所学前班的“信息包”（与筛选有关的信息），但是她本人并没有参加过那个活动。与学前班的无缝对接，可以通过拓宽

教师培训的内容得以实现，考虑纳入幼儿学校与学前班之间的一些特定的联系。这对于类似机构B和机构C的幼儿学校是更具挑战性的，因为那里的幼儿有很多不同类型的学前班可供选择。

被试认识到幼儿学校与学前班的衔接以及为学前班做好准备的重要性，这很可能是一个多种因素综合的结果，如他们的教育背景（父母和教师）、工作年限（教师）、以及个人对自己所在社区学前班实践的相关知识（教师和父母）（详见表1）。所有参与研究的教师都有某种形式的高中以上的学历或培训背景，15位参与研究的家长有高中以上的学历。

理解影响父母和教师有关学前班准备的信念的特定情景因素，可以帮助管理人员、培训师开发有针对性的培训和交流工具。如，机构A的教师可以利用一个事实，即几乎所有本校的幼儿都会进入同一所公立的学前班，因此，教师可以制造各种各样的机会与当地的学校建立联系，或者与学前班教师一起搞联合培训。比如，知道拥有较高社会经济地位的父母常常会考虑推迟子女进入学前班的时间，机构B的教师可以根据这一情况，给父母提供这一决定可能产生的积极与消极后果的相关信息。又如，由于机构C的家长较多依赖评估来确定自己孩子是否做好了入学前班准备，教师应该将与家长沟通儿童评估结果作为定期交流中优先考虑的问题，同时也要给家长提供一些信息，让他们了解游戏与入学前班准备之间的联系。

幼儿学校在幼儿入学前班准备中扮演的角色

对幼儿未来学业成功的关注是所有被试的一致反应，且不受机构的地理位置和被试身份的影响。被试表示，幼儿学校的目标应该与学前班的目标保持一致。这一发现意味着父母和教师把幼儿学校的经验作为学前班的预演或“准备性机构，”而不是抛开幼儿学校与正式学校之间的联系，考虑该机构对幼儿固有的价值。这可能反映了当前强调的幼儿学校与“学前班到三年级课程”一体化的政策（Wat, 2010）。尽管这一研究并没有明确地探讨幼儿学校教师和家长与学前班机构之间的关联，教师和父母都认为，学业技能的早期获得，尤其是读写技能，是当今幼儿学校的一大功能。当然，幼儿学校可以反对让幼儿做专门的读写训练、数学技能训练，但我们不得不承认，当今的幼儿学校应该为幼儿的读写、计算打

下基础。

被试指出了学校常规行为的重要性。对于排队、听从指令、参与团体活动等行为的描述，表明了教师和父母将学前班视为有计划的社会和学业环境。这一发现与McBryde, Ziviani, 和 Cuskelly (2004)的观点非常一致。他们发现，父母和教师都认为，集中精力和注意力的行为是为学前班做好准备的关键技能。大多数对学前班准备的界定，包含了与“满足结构化学习环境的要求”相关的行为指标” (Bickel, Zigmond, & Strayhorn, 1991, p.105)。尽管幼儿学校的教师应该了解这些期待，但要求低幼儿童排队，或者花较长时间参加全班集体活动与发展适宜实践的观点其实是不吻合的(Copple & Bredekamp, 2009)。

信息来源：评估工具和家园互动

三个机构的家长都根据幼儿学校提供的评估信息来决定自己孩子进入幼儿学校的准备状况。不同于 Hatcher 和 Engelbrecht (2006)，他们发现家长依赖于非正式信息来源。幼儿学校使用了多种评估工具，包括档案、清单和正式筛选工具，以及一种更结构化的、机构设计的基于观察和掌握特定技能情况的“报告单”。家长们希望班上老师提供关于孩子入学前班准备方面的信息。然而，参与研究的幼儿学校老师说到，他们把评估看得很重要，但他们没有报告教师对幼儿学前班准备情况的评估在家长心目中的地位到底如何。老师们报告他们在准备的内涵方面受到过一些专门训练，即对准备内涵的理解、评估以及把学前班的准备融入课程实践。访谈中仍然没有搞清楚的问题是，老师在跟家长们谈论学前班的准备时是有意识地使用这些信息呢，或者幼儿学校教师是否知道当地学前班的期望。为了满足家长们对于了解具体的准备方面的信息的期望，幼儿学校机构能够制定一个明确和连续的沟通计划，比较理想的是根据家长和教职员工共同的信念来制定这一计划。

对进入学前班的准备和衔接的焦虑

3-5岁儿童对于即将到来的学前班经历的焦虑贯穿于整个访谈过程中。在质的研究中，人们经常会关注访谈回答中缺失的信息。既然如此，缺失的信息就是对学前班的热切期待。分析表明，学前班给人的印象就是一个有着较高期望和以

分配任务为中心的地方。这一结果与 Hatcher 和 Engelbrecht (2006) 的关于当今学前班课堂的负面感受的描述相一致 Graue (2010)。研究证实, 学前班的儿童以牺牲游戏时间为代价, 用大部分时间来完成阅读和数学活动。所有三个机构的家长普遍的焦虑或与自我选择有关。此研究的关注点可能会鼓励那些已对学前班环境予以关注的家长进一步参与到讨论中来。

尽早识别教师和家长对幼儿学校的目标, 对即将到来的幼儿学校与学前班衔接工作的坦诚交谈, 以及在进入学前班之前把家长和教师有关准备工作的沟通作为首要事情来做不仅有助于减轻焦虑, 同时还能竖起学前班的正面形象。正如 Goldstein (2007) 在研究中指出, 学前班通常是充满丰富迷人的学习经验的地方, 那里有善于支持和教导的老师, 他们运用发展适宜的方法, 很有技巧地把学习经验蕴含在需要掌握的标准中。教师认为学前班经验是一种积极的经验这一理念的强化可以使家长对幼儿学校在学前班准备方面采用的方法充满信心, 从而发展出一个更为积极的学前班形象。

然而, 这样的教养环境可能不是本研究关注的地理区域中典型的学前班。家长可能真实地反映了他们在对当地机构的期望和严格要求方面所拥有的个人知识。Graue (2010) 曾经描述过学前班的当前文化, 指出“儿童在阅读和数学活动上所花时间是游戏的四至六倍”。公众的看法是 “学前班就是以前的一年级” (p29)。显然, 一些家长 (机构 C) 并没有将入学前班的准备和游戏活动联系起来。我们并不建议幼儿学校完全摒弃游戏和社会性发展。然而, 注意到学前班在哪些方面与幼儿学校的学习方式显然不一样能有效的帮助儿童准备入学。认识到儿童在学前班中所面临的要求能进一步强化幼儿学校教师的信念, 即幼儿学校必须给儿童提供他们所需的的游戏经验类型, 而这些经验在学前班可能将慢慢消失。

随着美国幼儿学校入园率的提高, 识别和弄清教师和家长关于学前班准备的信念能有助于给当前学前班的教育实践提供指导。家长和教师的观点会继续影响当地的教育环境, 甚至国家教育目标、优先需要考虑的事件和政策也会影响到对儿童入学应有的期望和要求。在国家早期教育政策方面的重大变化中, 教师和家长的声音在为学前班做准备的持续讨论中应起到重要的作用。

参考文献

- Annie E. Casey Foundation. (2009). *2009 Kids Count Data Book: State Profiles of Child Well-Being*. Baltimore: Author.
- Augustyniak, Kristine M., Cook-Cottone, Catherine P., & Calabrese, Nancy. (2004). The predictive validity of the Phelps Kindergarten Readiness Scale. *Psychology in the Schools, 41*, 509–516.
- Barnett, W. Steven, Epstein, Dale J., Friedman, Allison H., Sansanelli, Rachel, & Hustedt, Jason T. (2009). *The State of Preschool 2009*. National Institute of Early Education Research. New Brunswick, NJ: Rutgers Graduate School of Education.
- Bickel, Donna D., Zigmond, Naomi, & Strayhorn, Joseph. (1991). Chronological age at entrance to first grade: Effects on elementary school success. *Early Childhood Research Quarterly, 6*, 105–117.
- Brown, Christopher, & Mowry, Brian. (2009). Preparing for change: A case study of successful alignment between a pre-K program and K–12 education. *Childhood Education, 85*, 173–178.
- Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects*. Retrieved September 22, 2012, from http://www.corestandards.org/assets/CCSSI_ELA%20Standards.pdf
- Copple, Carol, & Bredekamp, Sue. (Eds.) (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8* (3rd ed.). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Creswell, John W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Diamond, Karen E., Reagan, Amy J., & Bandyk, Jennifer E. (2000). Parents' conceptions of kindergarten readiness: Relationships with race, ethnicity, and development. *The Journal of Educational Research, 94*(2), 93–100.
- Dockett, Sue, & Perry, Bob. (2006). *Transitions to school: Perceptions, expectations and experiences*. Sydney, Australia: University of New South Wales Press.
- Early, Diane M., Pianta, Robert C., Taylor, Lorraine C., & Cox, Martha J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal, 28*, 199–206.
- Erlandsen, David A., Harris, Edward L., Skipper, Barbara L., & Allen, Steve D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: a guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Goldstein, Lisa. (2007). Embracing pedagogical multiplicity: Examining two

teachers' instructional responses to the changing expectations for kindergarten in U.S. public schools. *Journal of Research in Childhood Education*, 21, 378–399.

Graue, Elizabeth. (2010, March). Reimagining kindergarten. *The Education Digest*, 75(7), 28–34.

Graue, M. Elizabeth. (1993). *Ready for what? Constructing meanings of readiness for kindergarten*. Albany: State University of New York Press.

Graue, M. Elizabeth, & DiPerna, James. (2000). Redshirting and early retention: Who gets the “gift of time” and what are its outcomes? *American Educational Research Journal*, 37, 509–534.

Hatcher, Beth, & Engelbrecht, Jo Ann. (2006). Parent's beliefs about kindergarten readiness. *Journal of Early Childhood Education and Family Review*, 14(1), 20–32.

Kim, Juhu, Murdock, Tamera, & Choi, Donghwa. (2005). Investigation of parents' beliefs about readiness for kindergarten: An examination of National Household Education Survey. *Educational Research Quarterly*, 29(2), 3–17.

Long, Diane, Bergeron, Jillian, Leight Doyle, Susan, & Gordon, Catherine Y. (2006). The relationship between frequency of participation in play activities and kindergarten readiness. *Occupational Therapy in Health Care*, 19(4), 23–42.

Maine Department of Education. (2004). *Maine's recommendations for core indicators of school readiness*. Augusta, ME: Author.

Maine Department of Education. (2005). *Maine Early Childhood Learning Guidelines*. Augusta, ME: Author.

McBryde, Cathy, Ziviani, Jenny, & Cuskelly, Monica. (2004). School readiness and factors that influence decision making. *Occupational Therapy International*, 11, 193–208.

McClelland, Megan M., Cameron, Claire E., Connor, Carol McDonald, Farris, Carrie L., Jewkes, Abigail M., & Morrison, Frederick J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43, 947–959.

Minnesota Department of Education. (2010, April). *Minnesota school readiness study. Developmental assessment at kindergarten entrance. Fall 2009*. St. Paul: Author.

National Education Goals Panel. (1997). *Getting a good start in school*. Retrieved September 22, 2012, from <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/good-sta.htm>

Pew Center on the States. (2011). *Transforming public education: pathway to a*

pre-K-12 future. Retrieved September 22, 2012, from http://www.pewstates.org/uploadedFiles/PCS_Assets/2011/Pew_PreK_Transforming_Public_Education.pdf

Pew Center on the States. (n.d.) *Pre-K Now*. Retrieved September 22, 2012, from <http://www.pewstates.org/projects/pre-k-now-328067>

Rafoth, Mary Ann, Buchenauer, Erin L., Crissman, Katherine Kolb, & Halko, Jennifer L. (2004). *School readiness—Preparing children for kindergarten and beyond: Information for parents*. National Association of School Psychologists: Home School. Retrieved June 1, 2012, from http://www.nasponline.org/resources/handouts/school_readiness.pdf

Takanishi, Ruby. (2010). PreK–third grade: A paradigm shift. In Valora Washington & J.D. Andrews (Eds.), *Children of 2020: Creating a better tomorrow* (pp. 28–31). Washington, DC: Council for Professional Recognition and National Association for the Education of Young Children.

Texas Education Agency. (2008). *Revised Texas prekindergarten guidelines*. Retrieved September 22, 2012, from http://www.tea.state.tx.us/index2.aspx?id=2147495508&menu_id=2147483718

U.S. Census Bureau. (n.d.). Quickfacts. Retrieved from <http://quickfacts.census.gov/qfd/states>

Wat, Albert. (2010). *The case for pre-k in education reform: A summary of program evaluation findings*. Retrieved September 22, 2012, from http://www.pewstates.org/uploadedFiles/PCS_Assets/2010/The_Case_for_PreK.pdf

作者简介

Beth Hatcher 博士是美国法明顿希尔斯缅因州一所大学幼儿早期教育专业的副教授和专业负责人。她是美国大学附属日托中心联盟（NCCCC）董事会成员之一。她的研究领域为：学前班的准备、幼儿学校机构以及幼儿的常规和衔接的研究。Hatcher 博士目前在缅因州教育协会机构担任修订缅因州早期学习指南的工作。

Beth Hatcher, Ph.D.
Associate Professor of Early Childhood Education
University of Maine at Farmington
Education Center
186 High Street
Farmington, ME 04938

Joyce Nuner 博士是贝勒大学家庭和消费科学系助理教授。她是儿童和家庭研究专业的负责人。Nuner 博士在公立学校和私立非盈利学校担任过幼儿教师。她曾任一所全美幼教协会认证的幼儿学校的主任。她的研究兴趣包括家庭日托中心的早期教养, 幼儿学校融合教育,

童年期分离焦虑和婆媳关系。

Jean Foster Paulsel 博士最近从德克萨斯农工大学退休。曾任副教授和社区服务专家。Paulsel 博士是注册的家庭生活指导者，在早期教育领域拥有丰富经验。她是开端计划的前行政官，也是一名学前班教师。Paulsel 博士的研究范围包含学前班准备，户外游戏和家庭的形成。

附录一

家长访谈问题

1. 当你听到“学前班准备”这个术语时想到了什么？
2. 当你想到了自己的孩子和学前班，在他的学前班准备方面会想到什么？
追问：什么事情让你知道自己的孩子还未准备好？
3. 你从什么途径知道当前的幼儿学校在为你孩子进入学前班做准备？
追问：在为学前班做好准备方面，你觉得当前幼儿学校还有哪些方面没有给孩子提供帮助吗？
4. 你会根据这所幼儿学校中的什么信息来确定你孩子的入园准备状况？比如？
5. 在有关学前班准备和学前儿童方面，你觉得还有什么内容未提及，需要添加的吗？

访谈过程中使用的提示词：

- 你说的意思是...？
- 再告诉我一些...
- 请把这个术语再重复一遍

附录二

教师访谈问题

- 1 当你听到“学前班准备”这个术语时想到了什么？
- 2 你对当前班上的学生和他们的学前班准备有何看法？
- 3 你从什么途径相信你的教学和幼儿学校在为孩子进入学前班做准备？
追问：在学前班的准备方面，你觉得幼儿学校还有哪些方面没有给孩子提供帮助的吗？
- 4 你会运用什么样的信息来评价孩子的学前班准备状况？比如？
- 5 在学前班的准备和学前儿童方面，你觉得还有什么内容未提及，需要添加的吗？

访谈过程中使用的提示词：

- 你说的意思是...？
- 再告诉我一些...
- 请把这个术语再重复一遍

翻译：华东师范大学学前教育系 李颖 张晶 金思宜 李莹 陶紫妍

审校：华东师范大学学前教育系 周欣