

对接：学前保教人员的带教和培训中的文化适宜性

Tina P. Kruse Macalester College

摘要

本研究对为学前保教人员，特别是家庭、朋友或邻居帮助照顾学前儿童的人员（以下简称 FNN）提供文化适宜性培训和带教的机制进行了探究。已有研究表明，对早教从业者采用带教的方式可能比采用传统培训机构的方式的影响更大，本研究的主要目的是识别那些具有文化适宜性的带教关系的实践。访谈结果表明：尽管取决于不同的文化情景，参加访谈的不同种族的保教人员运用这种带教的实践有较大的差异。本文就教养方式上的不同进行了详细阐述，并且着重强调了与 FNN 保教人员形成有效关系的重要性。总的来说，通过促进招聘和有更多的少数民族群体的 FNN 保教人员来加入这个队伍，文化适宜性的培训和带教对 FNN 保教人员的专业发展可能有一定的价值。

为使《儿童早期研究与实践》（ECRP）继续免费面向全球读者，我们真诚希望您能为我们的杂志提供资金支持。您的点滴帮助将给我们带来极大的支持！

引言

研究已经证明了高质量的早教经历对幼儿后期发展的重要性(Levenstein, Levenstein, Shiminski, & Stolzberg, 1998; Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce, & Pianta, 2010)，且训练有素的保教专业人员对于幼儿良好发展影响的重要性也得到了证实 (Lamb, 1998; Domitrovich, Gest,

Gill, Bierman, Welsh, & Jones, 2009; Mervis, 2011)。与本研究相关的最基本的研究领域是有效的幼儿保教人员职前培训的特征。带教被看做是这种培训的重要渠道之一 (Neuman & Cunningham, 2009)。施德勒 (Shidler,2009)认为:

成人学习理论认为,成人(教师)一定要能按照自己的速度学习。成人同样需要经常性的在指导下练习新技能的时间。教师必须摒弃旧习惯,并用新的行为方式取而代之。这要求教师能对当前的实践进行反思。在这一过程中,教师可以雇佣带教教师来帮助自己。有效的专业发展表明,身边有一个能帮助自己的人很必要(p. 454)。

然而,这种带教指导的成功取决于很多因素,包括带教双方之间的密切关系 (Buysse & Wesley, 2005)。如果文化和语言的差异没有处理好,它们会妨碍密切关系的形成(Buysse & Wesley, 2005)。

本研究注重幼儿保教人员专业发展的社会文化环境。同时,本研究认为,提高幼儿保教人员技能的万全之策是不存在的。幼儿保教人员的专业成长需求必须通过与他们具体的文化相对应的方式得到解决。这样才能更好地促进学前保教人员应对不同文化背景学前儿童群体的能力。

研究背景

学前儿童保教质量

近年来不少研究,特别是近十年的研究都突出了早期经验的质量对儿童今后发展的重要性。社会心理学家、神经学家和教育学家都认为,保教人员在保教过程中与儿童的互动对于一个孩子的幸福有着深刻而持久的影响(Gunnar & Quevedo, 2007)。研究有力地证明,三岁前儿童社会经验的严重缺失会损害他们的认知、社会情感以及身体等多方面的发展。即使没有严重的不利环境因素,减少接触高质量的语言环境的时间也会对随后的学业成就产生影响 (Hart & Risley, 1995)。

基于儿童发展领域几十年来的研究,全美幼儿教育协会 (NAEYC) 已经建立了有关保教人员-儿童互动的有研究依据的标准。一个有资质的家庭日托的保教人员或者幼教机构的教师,比较理想的是通晓这些标准,我们也希望他们能根据标准来有效地实施教育。然而,许多美国的幼儿,尤其是低收入社区的孩子,

一般是由家庭、朋友或是邻居（FFN）来提供保教。“FFN 儿童保教”在学前保教人员和教育领域是一个相对较新的术语，它是指由参与学前儿童保教的父母个体所组成的网络，有时也被称为“朋友和亲属”照顾。FFN 保教人员是指那些在白天、夜晚、整夜或者周末照顾孩子，年龄超过 18 岁的个体。他们为亲近的或者是与自己没什么关系的孩子提供保教，但他们提供的保教有着某种程度的规律性。有些保教人员会因为他们提供的保教获得报酬，但是是否获得报酬并不是界定一个 FFN 的必要标准。另外，FFN 保教人员可能不需要注册，所以也被认为是没有执照的保教人员(Susman-Stillman & Stout, 2009)。FFN 保教是美国最常见的非父母看护的儿童保教形式，估计有 33-53%的 5 岁以下儿童和 48-59%的学龄儿童的父母会雇佣 FFN(Susman-Stillman & Banghart, 2008)。根据记录显示，不同的社会经济阶层的家庭都会使用 FFN 保教，低收入的家庭更有可能依赖于 FFN 保教人员而不是有执照的保教机构。“由于这个设置的低成本或者是零成本，或者是这些家庭可能因倒班和非正常时间上班需要灵活安排，再或由于在他们社区内不具备有执照的幼教机构”(Susman-Stillman & Banghart, 2008, p. 2)。

因为 FFN 保教人员通常不受州政府规章制度的约束（取决于具体的州），他们没有来自正规专业机构的指导，而且在专业发展方面的机会也没有保证。比起有执照的幼教机构员工，FFN 保教人员知晓标准的人更少，因此也就更不可能去根据全美幼教协会制定的标准进行有效的保教实践。

家庭、朋友或者邻居的幼儿保教质量

最近在明尼苏达州进行的一项 FFN 保教人员的评估表明，FFN 保教人员在教育水平、种族、移民身份和语言等方面差异很大 (Susman-Stillman & Stout, 2009)。这个评估包括与六个社区机构、非盈利组织和印第安部落进行的大量对话，这些机构和组织与具有不同能力和不同专业发展水平的 FFN 保教人员有着紧密联系。这项工作的报告表明：（1）FFN 的身份不明确（很多 FFN 保教人员本身并不总是认为自己是“正式的”保教人员，因此，更少去寻求和接受专业发展；（2）FFN 保教人员和社区合作机构（如培训机构）之间的交流对于改善幼儿保教人员质量是一个有效的策略；（3）FFN 保教人员获得更高层次的教育和其他培训的机会必须有所改进；FFN 保教人员与其它相关机构之间的信任，如与他们服务的家庭之间的相互信任也是这类机构成功的重要部分。Susman-Stillman 和

Stout's (2009)的研究表明,“只有在创设了这些新的,有创新的服务机构,且这些机构与原先一般得不到培训机会和服务的保教人员之间建立了一定程度的信任之后,这种项目才有可能扎实地推进”(p.2)。

FFN 的培训以及专业的发展

随着对 FFN 儿童保教普及性的了解以及儿童早期经验对其长远发展的重要性的认识日益增加,近年来对于旨在通过扩大服务、培训和支持来提高 FFN 保教人员质量的专业发展项目的资助也在增加(Shivers, 2008)。Powell (2008)指出了其中的重要挑战,特别是在为背景多样的 FNN 保教人员设计和实施文化和专业适宜的培训面临很大的挑战。因为研究表明,需要“按照 FFN 保教人员自己的方式”(Shivers, 2008, p. 12) 来提供培训和服务,即采用“传帮带”的形式为他们提供个性化的培训和咨询形式越来越被视为是影响最终结果的重要因素。举例来说,Neuman 和 Cunningham (2009)最近的一项研究强调了采用“上课形式加上传帮带”的积极影响。实践证明,和采用上课形式的专业发展(“培训”)的保教人员相比较,接受了在专业发展中穿插了传帮带性质培训的保教人员的幼教实践的质量更高。家庭日托环境中所使用的这种组合模式的效果得以发现非常重要。“事实上,接受了传帮带形式培训的家庭保教人员,在实践中展现的变化是如此之大,基本等同于幼教机构保教人员提供的优质教育(Neuman & Cunningham, 2009, p. 555)。

然而,FFN 的专业发展机会即使有,一般来说也很有限,正如有人提到的“家庭日托保教人员的专业发展历来是不被重视的”(Neuman & Cunningham, 2009, p. 555)。非营利组织和州立政府机构一直在致力于为 FFN 保教人员提供专业发展的机会。有关这方面的研究文献较少,信息主要来自于有效实践和“集体智慧”的报告,而不是最佳实践的实证研究(Powell, 2008)。虽然已有一些运用多种培训策略的文献记录,但是对于 FFN 保教人员的培训而言,有些要采用事先设计的课程,有些还需要根据对当地的实际需要和兴趣的评估来决定等等。Susman-Stillman 和 Stout (2009) 对于 FFN 保教人员专业发展的评估旨在识别有效的专业发展对幼儿保教质量的潜在影响:

...儿童保教环境质量的微小进步,体现在保教人员和幼儿互动方面的些许进步,掌握游戏以及幼儿发展的其他方面的更多知识。取得进步的前提条件是:培

训的设计和 implement 目标清晰，参加培训的成员在一定的时间内比较稳定，负责培训的教师熟悉 FFN 保教人员(p. 14)。

Neuman 和 Cunningham (2009)认为，对“传帮带有效性影响” (p. 559)因素的进一步研究很有必要，包括对培训教师和保教人员之间的互动质量的理解。

传帮带中的文化适宜性

虽然“文化适宜性”这个术语可能会被评论家认为是对某一特定文化群体的个体的本质论产生了影响，Ladson-Billings(1994, 1995) 的“文化适宜的教育学”的原始概念旨在是“通过利用文化参照来传授知识、技巧和态度，来增强学生在智力、社会、情感和政治方面的能力” (1994, p. 21)。虽然文献在文化适宜的教育学理论和实践方面没有明确谈及幼儿保教的传帮带问题，但是其中的联系显而易见。例如，文化适宜的传帮带，就像文化适宜的教学，会（1）反映所有保教人员的文化和语言背景的多样化价值观；（2）认可参加培训的保教人员的社会文化情境；以及（3）把个人的文化背景作为一种财富来利用。在这种情景下预期的结果是双重的：为保教人员当下以及未来发挥作用增设机会（例如，通过认定教师资格以提高收入），以及提高由这些保教人员看护的幼儿的积极发展的质量。

考虑到低收入家庭更有可能使用 FFN 保教形式，且在美国少数民族群体中的低收入家庭的比例更高(Macartney, 2011)，似乎有理由相信很多 FFN 保教人员自己就是这些少数民族群体的一员。采用文化适宜的专业发展方案，包括传帮带形式的培训在内，事实上可能对支持这些保教人员的工作是至关重要的。

本研究调查了一个自称用“文化适宜”的方法来进行 FFN 保教人员专业发展的机构，考察的研究问题为，“这些考虑文化适宜的带教人员和培训教师具体会用哪些方法来培训 FFN 保教人员呢？”记录下他们的策略或许有利于我们更好地理解影响 FFN 保教人员专业发展的关键因素。

研究方法

数据来源

本研究采用访谈法来回答研究问题，另外还有一个简短的课程资料回顾。六个长达一小时的访谈都是由研究人员亲自完成（参见附录）。质性的研究方法让我们能够探讨员工所报告的策略和经历的细微差别。

背景

研究场所的选择是因为该机构久负盛名，对当地和市区的幼教机构社区有很大的影响，并且它提供了一种独特的文化适宜的教养方式。具体来说，在机构宣传册上可以看到，本机构的宗旨是“让那些在幼教机构工作和提供家庭日托服务的有色人种能够有机会获得教师资格，并且提升自己的技能。该机构通过获得州立政府、地方政府的扶持和慈善资金来进行它的主要服务，包括幼儿保教资格证书的相关培训和通过家访和上门组织的小组活动为 FFN 保教人员提供深入辅导。根据相同的种族身份，带教人和培训教师是与参与培训的人员一一配对的。培训工作坊采用的课程是由培训教师根据全美幼教协会的指南并结合当时的情况自己准备的。主要的主题包括卫生和急救、食物和营养、为早期读写创设的丰富的语言环境、基于儿童发展的方法和幼儿保教方面的相关事务。FFN 保教人员辅导课程也是由培训教师设计的，但是它有一个重要组成部分是与“年龄和发展阶段问卷”(ASQ)和该问卷的社会情感研究部分 (Squires, Bricker, & Twombly, 2002) 有联系。这是要求参与培训的保教人员对本班儿童使用的评估方法。辅导课程主题的计划性不如培训课程主题的计划性强，但是它仍包括早期读写技能发展，预防虐待，健康和方面的内容。

根据本研究中该机构多年的记录数据显示，有154位保教人员注册参加了长达几周的专门针对 FFN 保教人员、有执照的家庭日托和幼教机构教师的培训活动。这些自我认定种族的被试有亚洲人、美国印第安人、索马里人、高加索人、非裔美国人、拉丁美洲人和尼日利亚人（这里的分类信息都是来自于该机构）。每个种族的人员组成比例不详。这个带教机构总共招了88名 FFN 学前保教人员作为培训对象，其中美国印第安人有40名，索马里人有48名。

被试

访谈被试（6人）占该研究机构总人数的75%，这些人在当时能很好地代表该机构的人员。专业人员的角色定在两种类型的专业发展上：一是学前教育资格证机构实地工作坊的培训师，二是关注入学准备课程的家庭访问带教人。这些专业人员的工作对象基本上是弱势群体的保教人员，主要包括：新移民（在这个区域大多是索马里和老挝的女性）、美国印第安人和低收入的非裔美国人。六位被试

来自不同的种族背景：两名美国印第安人、两名索马里移民、一个非裔美国人和一位第一代赫蒙族人。所有的成员都是女性、平均年龄为39.1岁。

数据分析

数据的质性分析采用了韦斯（Weiss, 1994）”提出的“问题聚焦”方法。在这个方法中，“特定的问题本身、事件或过程可以给我们提供什么借鉴——从部分或所有被试的回应中得到的启发。一些被试可能对分析的贡献多一些，另一些人的贡献可能少一点。在对于访谈记录的初步编码整理和分类之后，分析逐步合并，并最终被归类成主题。

研究结果

分析过程包含了三个报告的主要问题：人口群体造成的文化差异，关系建构的策略以及涉及的风险。

人群的文化差异

对访谈数据的分析表明：在不同的文化群体和专业发展类型中，专业发展的策略是相同的。例如，不同文化团体对信任关系重要性认识的报告十分相似，正如下面所描述的。然而，不同民族群体在有些方式上也不一样。一个主要的不同点似乎是在培训活动中使用的语言。在母语不是西班牙语的人在培训课程中更喜欢说西班牙语，有相当数量的索马里和赫蒙族人偏爱英语，特别是训练过程中有孩子在场时（例如，家访期间）。一个索马里培训师在她讲话时强调她的观点——索马里保教人员群体想要找到让孩子多听英语的途径。她解释说，作为新的移民，索马里人在机构中经常希望制造机会给孩子们去听和使用在家时很少使用的新国家的主流语言。但是同时，他们更希望培训师用他们所熟悉的母语来使用专业术语；一位参加培训的索马里保教人员对一个培训师提到要熟悉索马里问候语并在培训中使用这一语言的重要性时发表了意见。最后，参与培训的保教人员总结说，当一个只会说英语的演讲者在组织工作坊（例如由来自机构之外的人提供红十字急救培训）时，房间里总会“出现吱吱之声”，这是听课的人在相互翻译大家不熟悉的词汇。尽管这种情景没有给专业发展产生任何显著的负面影响，但是根

据被访者的反应，这种情况的确对于“房间里的真实感受”产生了影响，学习环境从一种包容性氛围转变为语言的排它性氛围。

另一个发现涉及到 FFN 保教人员对于自己在儿童学业发展中的作用的认识上的差异。一位索马里被访者说，索马里家长往往感觉他们的看护目的只是为了满足儿童的基本需求而已；他们的孩子离开学业活动（例如入学准备活动）来到有他人照顾的家庭日托。她指出，对这种预期进行挑战是 FFN 保教人员专业发展目标的关键第一步。她用图表对保教人员每周照顾孩子的时间和孩子父母照顾他们的时间进行了对比。如果把儿童入学准备的技能留给父母去操心，那么这些孩子将会在美国学校中落后于同班同学，鉴于他们的索马里身份，这样将影响“我们的社区”。

同样，每个参加研究的印第安人培训师都说了很多关于印第安人保教人员对于“日托”的理解。他们的访谈揭示了印第安人保教人员的一个显然是根深蒂固的期望，即提供日托保教是不需要专业发展的。它被看作是扮演着一个不太重要的角色，担任这种角色的能力是保教人员与生俱来的。一个印第安人培训师还强调了她的挫折感，就是印第安人保教人员在完成培训的过程中不能善始善终。即使是在提供充足的机会，提供了交通保证和有个人接触联系，许多她负责的印第安人保教人员也选择不来参加培训活动，或高兴来就来，不高兴来就不来。根据她的报告，一旦他们看见自己带的孩子在家访期间能参加并且喜欢培训课程时，保教人员就会更感兴趣，更加积极，有更能预测的出勤率。

参加研究的赫蒙族培训师谈到了关于让赫蒙族保教人员感受到他们是和其他相同种族群体的人一起参与这个活动的重要性。在培训课程中或在带教项目中看见其他参加培训的人似乎能反复强化他们的参与意向，导致了更加稳定的出勤率。

在被访者中，一位非洲裔美国员工最直接地谈到了文化差异。她是唯一一个与来自其他种族群体的保教人员有频繁交流的员工。她强调“通过尝试错误的方法来获得专业知识”的重要性；作为一个带教老师或培训师，她说：“你必须知道你可能有时会冒犯参加培训的老师”，他们的种族和文化身份与你不同。“讲错话或不小心的某种方式冒犯了什么人” 她认为，有效解决这一问题的关键因素是你有时故意犯一些文化方面的“错误”，然后道歉了以后再采取行动。

人际关系的建立

当被问及他们在培训过程中与 FFN 保教人员建立关系的重要步骤时，所有的被试都提到了需要表明自己是乐意“帮忙”的重要性（用一个美国印第安人带教老师的话来说）。几位被试提到，在很多问题上给 FFN 保教人员提供帮助时，至始至终做出有意义的承诺是关系建构的转折点。例如，索马里带教人员强调在保教人员找工作时可以帮助他们填写申请表格，或给他们推荐翻译公司，这些都能为有效构建关系提供重要帮助。同样，一个美国印第安人带教老师谈到要及早发现有特殊需要的孩子。她指出，为家长找到合适的机构（医疗、教育或社会服务机构）做好推荐工作的重要性。她还说，“带教人员最好清楚有谁能帮助他们”。她说，如果带教人员不清楚的话，保教人员在将来不相信带教人员的几率很大。“当这些信息传出去后”，可能会对其他带教人员和保教人员之间的关系产生消极影响。因此，拥有最新的和可靠的推荐联系信息是一个带教人员工作中的重要部分，尽管在资助机构所规定的带教老师的工作职责中并不包含这一条，这就是文献中在带教人员的工作时间分配上出现的不同意见的原因之一。

作为和他们一起工作的少数民族群体的一部分，他们称自己是索马里和赫蒙族人。美国印第安人特别提到，被看作是保教人员群体中的一员也是构建积极的关系的一个重要部分。一位美国印第安人带教人员谈到了在她的培训活动最初阶段参加当地几个部落会议的步骤。她不仅把参加会议当作宣传培训的机会，而且也在经常性的社区活动中现身。赫蒙族带教人员/培训师谈到关于家访对于建立关系的重要性；在社区中经常出现并受邀进入当地人的家中对于她和保教人员建立信任关系，以及后来这些保教人员参加她的工作坊和一直参加 FFN 保教人员的辅导都有帮助。

一位美国印第安人带教人员提出，“对保教人员所带的孩子表现出真正的兴趣”有助于她和所辅导的保教人员之间建立信任关系。尤其是在她培训祖母辈的保教人员时，“在她们的年龄，你可能不能够去改变他们”。她表示，只要她对日托模式中保教人员负责照顾的儿童表现出最好的愿望和建议时，保教人员对学习似乎更容易接受，更能接受新的方法和活动。

最后，那些最可能成为跨文化互动的非洲裔美国员工谈到，他们发现，“笑最有利于打破这种僵局”，并且有利于和保教人员建立积极的关系。她也强调自

自己的工作有相当的成分旨在“帮助人们向上”，以有助于他们“提高收入（如果他们是想获得教师资格）”，以及提高她们的儿童保教技能。如果这些意图得以真实表达，她说，会有助于建立保教人员的信任以及与培训机构之间关系的承诺。

涉及的风险

出现在一些访谈中的第三个问题是专业发展关系中内在的“风险”。两个索马里带教人员关注于已经形成的亲近关系中的积极元素，并且表示没有任何潜在的问题。赫蒙族带教人员简单提及了错误的做法可能导致不信任关系的风险，但是这并非她回应中的核心主题。然而两位美国印第安人带教人员都谈到了与带教的保教人员之间保持一定“界线”的重要性，这是一个要引起注意的问题，正如其中一位带教所说，“所有人在当地的团体中都相互熟悉。”他们指出，自己的索马里同事在关系问题上远远超出了他们所认为的适当范围，包括保教人员在一天中的任何时间随时可以来培训办公室，让保教人员在培训机构内“过于随便”（一位美国印第安人带教人员如是说）。作为一个实例，她提到了一个索马里带教人员经常在没有经过预约的情况下进行家访的事实。另一个例子是允许一个索马里保教人员在来办公室时使用机构的厨房。这种对保持适当的亲近水平以及专业界线上的看法的差异是一个意想不到的主题，它可能标志了还有其它影响 FFN 保教人员专业发展方式的文化差异。

讨论

本研究的目的是考察对自报为是某种文化群体的 FFN 带教人员和培训师的培训方法和视角。访谈数据表明，有几个专业发展方面的问题与所有被试都有关系，不管他们机构培训对象的种族是什么。例如，有必要构建基于带教员工和保教人员之间的信任关系。专业发展带教员工和保教人员之间的信任至关重要。员工对这件事情的回应如此一致的根本原因可能是“相关信任”。Bryk 和 Schneider (2003) 解释了信赖关系建立的机制：

个体之间的相互作用...他们在不断地识别别人行为中所蕴含的目的。他们思考别人的努力是如何推动了他们自己的兴趣或是侵犯了他们的自尊。他们询问，别人的行为是否恰当的反映了他们教育好孩子的道德义务 (p. 42)。

访谈被试似乎敏感地意识到保教人员能够辨别带教人员和培训师的意图

（如：美国印第安人带教人员的回应中提到除非他们展示出对儿童的良好愿望，保教人员一般不大会接受他们）。

第二，对机构的培训课程粗略的审查发现，在课程主题上反映出的文化特征还不明显，表明这个机构所采用的是缺乏文化适宜性的“一般的方法”。然而，访谈数据则表明，不同种族人群所采用的方法表现出多种差异。例如，除了非洲美裔外所有的培训师都认为，作为保教人员，同属于同一民族社区是有效幼教实践的的必要组成部分。“除此之外我还会跟他们做什么？”一位索马里带教人员问道。招募 FFN 保教人员对美国印第安人和赫蒙族培训师而言是重要的考虑因素。“这里有数百人待在家里给别人看孩子”，一个美国印第安人带教人员说道。但对索马里带教人员来说却不是问题，他们的访谈和儿童入园数据表明，索马里的培训需求很高。然而“口碑”是所有员工都认可的招募参加培训的保教人员的最重要的方法，只有在索马里社区里才意味着从他人那里听到培训机会的信息就足以激发保教人员来参加教师专业发展的培训。研究人员通过一些轶事也发现，邻近不少社区，甚至包括郊外地区对索马里教师培训的需求也很高，当地索马里 FFN 保教人员对这些培训机会表现出强烈的渴望，尽管这种热心可能与一些非索马里访谈被试所提到的“界线”问题有关。对这个培训项目的高度关注是否是对界线的认识的原因或结果目前还不清楚，它值得进一步的研究。

FFN 保教家庭所在的非英语为母语言社区中语言的选择是涉及培训机构的另一个核心问题。尽管在很大程度上要因情景而定，但我们不能就认为，一种种族的 FFN 保教人员倾向于选择讲本民族语言的家庭从事日托工作，或喜欢使用英语。带教人员和培训师如果能考虑一下培训对象在所有专业发展活动中所用语言上透露出来的愿望，培训将会更加成功。

研究的局限性

本研究设计中存在一些明显的局限性，如访谈中出现的自我报告的偏见以及被试可能出现的提供社会所期望的回答的现象。由于面试是用英语进行，英语为第二语言的被试在运用口语表达自己的想法时可能受到其英语水平的局限。此外，由于面试时员工知道研究人员的专业能力较强（作为先前培训机构的志愿者），没有采用匿名的形式可能会导致研究人员在员工回答时提供一定帮助，这

样就不能准确地反映 FFN 保教家庭员工的真实经验。这种局限性所带来的不足已尽可能通过对访谈结果的完全保密来得以弥补。最后，一个重要的局限性是研究设计缺乏推广度，作为质性研究，资料在很大程度上依赖于个别情景，研究结论的推断不能超越当时的情景和所界定的变量。

研究展望

今后的研究应该包括培训员工所采用的不同培训方式之间的比较，对那些处境相似但不使用文化适宜模型进行培训和带教的结果进行比较。这个设计应当为保持文化中立或最好用文化适宜的方式提供培训的课程提供具体的应用方法。再者，实验设计把 FFN 保教人员专业发展的文化适宜性问题的结果作为关注目标可能更为理想。

结论

很多儿童加入了 FFN 家庭日托，尤其是那些低收入社区的孩子。FFN 日托保教人员通常与雇佣他们的家庭有着相似的文化背景，目前可用来支持他们进行优质早期教育的专业发展的机会很少，有的甚至根本没有这种机会。培训活动、带教以及文化适宜的课程在提高这些保教人员的技能上可能很有价值，由此可能改善他们班上孩子的教育方面的结果。促进招聘、做出承诺，并且与文化上处于边缘地带的 FFN 保教人员之间保持良好的关系是一种挑战，这种挑战可以在专业发展培训计划内得到解决。本研究通过有关为某一特定人群教育实践工作者的有效职前培训机制细节的描述为学术界理论知识体系做出了贡献。大量 FFN 保教人员的出现是更为宏观的日益变化的早期儿童日托领域蓝图中重要的一部分，它面临着当前如何更好地明确自己所面临的挑战：“对早期养育和教育领域的目的、身份和责任进行选择”（Goffin & Washington, 2007）。能够对文化作出敏感回应的幼儿教师和保教人员的职前培训可能是教育研究为逐步改善美国学业差距的现状而提出的多元策略中的重要联接。

References

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

Press.

Bryk, Anthony S., & Schneider, Barbara. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60(6), 40-44.

Buyse, Virginia, & Wesley, Patricia W. (2005). *Consultation in early childhood settings*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Crosnoe, Robert; Leventhal, Tama; Wirth, R. J.; Pierce, Kim M.; & Pianta, Robert C. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81(3), 972-987.

Domitrovich, Celene E.; Gest, Scott D.; Gill, Sukhdeep; Bierman, Karen L.; Welsh, Janet A.; & Jones, Damon. (2009). Fostering high-quality teaching with an enriched curriculum and professional development support: The Head Start REDI program. *American Educational Research Journal*, 46(2), 567-597.

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

Gunnar, Megan; & Quevedo, Karina. (2007). The neurobiology of stress and development. *Annual Review of Psychology*, 58, 145-173.

Hart, Betty, & Risley, Todd R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Ladson-Billings, Gloria. (1994). *The dreamkeepers: Successful teaching for African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ladson-Billings, Gloria. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 35(3), 465-491.

Lamb, Michael E. (1998). Nonparental child care: Context, quality, correlates, and consequences. In William Damon, Irving E. Sigel, & K. Ann Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Child psychology in practice* (5th ed., pp. 73-134). New York: Wiley.

Levenstein, Phyllis; Levenstein, Susan; Shiminski, James A.; & Stolzberg, Judith E. (1998). Long-term impact of a verbal interaction program for at-risk toddlers: An exploratory study of high school outcomes in a replication of the mother-child home program. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(2), 267-285.

Macartney, Suzanne. (2011). *Child poverty in the United States 2009 and 2010: Selected race groups and Hispanic origin*. Washington, DC: U.S. Bureau of the Census. Retrieved December 17, 2012, from <http://www.census.gov/prod/2011pubs/acsbr10-05.pdf>

Mervis, Jeffrey. (2011). Past successes shape effort to expand early intervention. *Science*, 333(6045), 952-956.

Neuman, Susan B., & Cunningham, Linda. (2009). The impact of professional development and coaching on early language and literacy instructional practices. *American Educational Research Journal*, 46(2), 532-566.

Powell, Douglas R. (2008). *Who's watching the babies? Improving the quality of family, friend, and neighbor child care providers*. Washington, DC: Zero to Three Press.

Shidler, Linda. (2009). The impact of time spent coaching for teacher efficacy on student achievement. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 453-460.

Squires, J., Bricker, D., & Twombly, E. (2002). *Ages and Stages Questionnaire Social-Emotional (ASQ-SE): A Parent-Completed, Child-Monitoring System for Social-Emotional Behaviors*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Shivers, Eva Marie. (2008). *Exploring the training needs of family, friend and neighbor child care providers: A report to Zero to Three*. Phoenix, AZ: Institute for Child Development Research & Social Change Indigo Cultural Center, Inc.

Susman-Stillman, Amy, & Banghart, Patti. (2008, August). Demographics of family, friend, and neighbor child care in the United States. *Child Care & Early Education Research Connections*. Retrieved November 21, 2012, from <http://researchconnections.org/childcare/resources/14338/pdf>

Susman-Stillman, Amy, & Stout, Karen. (2009). *Evaluation of the Minnesota Family, Friend and Neighbor Grant program: Report to the 2010 Minnesota legislature*. Retrieved November 20, 2012, from http://www.cehd.umn.edu/ceed/projects/FFN/webinarhandouts/DHS-5269-ENG_2-10-10_GJE.pdf

Weiss, Robert S. (1994). *Learning from strangers: The art and method of qualitative interview studies*. New York: Free Press.

作者信息

Tina Kruse, 教育心理学博士, 自2004年以来一直在美国麦卡利斯特学院任教。她的教学内容包括学习动机、教育公平、学生特殊个案、以社区为基础的教育、以及为所有孩子争取权利。克鲁斯教授的研究集中在儿童早期教育质量、社区青少年发展计划、公民参与以及文化适宜教育的职前培训。

Tina Kruse

1600 Grand Ave.
Humanities Building #100
St. Paul, MN 55105
Email: kruse@macalester.edu

附录

访谈提纲

机构

1. 你认为这个机构的工作很独特吗？（与这个地区的其它机构相比不一样？）
2. 你认为这个机构所采用的带教/提供培训/家庭访问的方式比其它机构所用方式更有效吗？

个人角色

3. 描述一下你在这个机构的角色。
4. 你认为你平常工作的最重要的方面是什么？
5. 你面临的挑战是什么？
6. 在你的工作中，你怎样获得新想法或者知道你的角色要做些什么？
7. 你怎样建立和你的教师培训对象的关系？
8. 你怎么知道你做的事情有成效？
9. 你认为你这份工作的长期影响是什么？

翻译：华东师范大学学前教育系 祁特、谢礼君、原晓丹、姚雨莲

审校：华东师范大学学前教育系 周欣