Volume 13 Number 2 2011

Improving Family Engagement: The Organizational Context and Its Influence on Partnering with Parents in Formal Child Care Settings

提高家庭参与度：正规儿童保教机构的组织环境及其对建立家长合作关系的影响

Anne Douglass

University of Massachusetts Boston

摘要

众所周知，家庭参与是高品质幼儿保教和教育（幼教）的一项重要组成部分。然而大多数提高家庭参与的努力都集中在对师资的培训上，卫生医疗研究提供的有力证据表明：组织环境（Organizational Context）是“客户—专业人员”关系质量的决定性因素。然而在儿童保教中，组织环境在提高机构效率和保教质量中的重要性大大地被研究人员和政府所忽略。本文通过对四个参与了某州“强化家庭”计划的幼教机构进行调查，研究了机构的组织环境对家庭参与质量的影响，并把“关系官僚”的组织结构体系当作影响正规儿童保教机构中高品质家庭参与的决定性因素。结果表明：（1）“关系官僚”的组织环境与高品质家庭参与联系紧密；（2）“传统官僚”的机构则与低质量的家庭参与有密切关系。“关系官僚”机构有一些突出特点，如其管理者在机构中能示范和支持相互关怀和有互有回应的员工关系；使用明确的组织结构及运作程序来促进关怀和互有回应的职业作风。结果显示，以关系为中心的组织结构体系是有效的家庭参与的重要部分，并且也给政府工作和实践提供了重要的启示。

引言

家庭参与是高品质幼儿保教与教育（幼教）的一项重要组成部分。然而很多幼教机构中父母—教师关系的研究结果都不太乐观 (Bernhard, Lefebvre, Kilbride, Chud, & Lange, 1998; Burton, 1992; Horn, 2003; Zhou, 2003)。提高家庭参与质量的几个关键问题包括： (1) 什么原因导致了机构与家庭合作的期望与现实之间的差距？(2) 为了有效地与家庭进行合作，专业人员需要何种支持？(3) 什么因素促进或阻碍了家庭的支持和参与？

要解答这些关键问题就必须去研究幼教机构的组织环境。在儿童保教中，组环境在提高机构效率和保教质量中的重要性大大地被研究人员和政府所忽略 (Yoo, Brooks, & Patti, 2007)。目前，大多数提高家庭参与质量的工作只集中在对教师的入职准备和培训上。然而，其他研究领域，例如社会卫生学，提供了有力的证据表明，机构的环境是影响“客户-专业人员”关系质量的决定性因素(Eaton, 2000; Gittell, 2002; Glisson & Hemmelgarn, 1998; Stone et al., 2002)。

本文主要研究了几家规模较大的幼教机构中心的组织环境，探讨了官僚组织文化会在多大程度上阻碍高品质的家庭参与。组织理论和研究表明，官僚作风的组织结构会强化对专业的一种看法，这种看法认为，在官僚文化的组织中，关怀和合作关系不是专业的。本文调查了幼儿保教机构的组织环境是如何影响父母—教师合作质量的，并把“关系官僚”(Douglass & Gittell, in press) 组织体系当作影响正规儿童保教机构中高品质家庭参与的决定性因素。已有研究发现，在卫生保健中心和早期干预机构中，基于关系的或以家庭为中心的专业组织标准和结构更利于高质量的保教实践，也更有利于与客户建立合作性关系(Dunst, 2002; Eaton, 2000; Gittell, 2002; McWilliam, Tocci, & Harbin, 1998)。由于目前鲜有研究涉及幼教机构组织环境对父母-专业人员关系的影响，本文提供了一个新的视角。

家庭参与质量和官僚组织理论

各州和全国性儿童保教质量标准一直强调幼教机构要与家庭建立合作关系 (Groark, Mehaffie, McCall, Greenberg, & Universities Children’s Policy Collaborative, 2002; Ritchie & Willer, 2005; Talan & Bloom, 2004)。很多研究也已经论证了与家庭合作的重要性(Brotherson, Summers, Bruns, & Sharp, 2008; Halgunseth, Peterson, Stark, & Moodie, 2009; McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen, & Sekino, 2004; Owen, Ware, & Barfoot, 2000; Xu & Gulosino, 2006)。较早的研究确定了与家庭合

作的几个关键因素：权力共享、重视反馈、互动、主动、家庭取向的理念、赋有关怀的行为等等(Dunst, 2002; McWilliam et al., 1998; Noddings, 2002)。古德和琼斯(Goode, & Jones, 2007)强调了文化和语言能力的中心地位，并把以家庭为中心的实践定义为 “尊重所在关系中每一个人的力量、文化、传统和特长” (p. 5)。 互相尊重和关怀的关系是儿童保教专业人员与家庭以及儿童合作的核心。本文将交替使用“父母-教师合作”和“家庭参与”两个术语来指代那些反映了权力共享、互动、回应和关怀的幼教机构工作人员与家庭之间的关系。

组织环境

组织环境“塑造了服务供应商和服务对象之间关系和互动的性质、风格和重心” (Hemmelgarn, Glisson, & James, 2006, p. 75)。例如哈密尔干、格里森和詹姆斯(Hemmelgarn, Glisson, & James, 2001) 发现，大多数对以家庭为中心的医疗保健机构的研究都“把重心放在个别医疗保健提供者上”。这些研究的假设是：以家庭为中心的保健服务中的任何一个部分在某一特定医疗环境中受到重视的程度，主要受到训练、经验和提供商个人取向的影响(p. 94)。在很多幼儿保教质量和专业发展的文献中也能找到同样的假设。然而，越来越多的研究开始支持另一个假设：机构的文化是以家庭为中心保教实施的决定性因素。

组织文化指的是标准、价值观、设想和共同的理念，它体现了机构组织对其专业的共同价值观的定位(Hemmelgarn et al., 2001)。伊顿在对加利福尼亚家庭护理的深入研究(Eaton, 2000)中发现，提高保教质量需要转变主要组织范式，且这种转变要以组织内的保教“文化”为目标。诸如伊顿这类的研究表明，组织因素不仅影响客户-专业人员关系的质量，同时也会影响客户本身(Eaton, 2000; Glisson & Hemmelgarn, 1998; Gittell, 2002; Stone et al., 2002)。这些研究说明，为了找到阻碍提高家庭参与的因素及其解决办法，就必须研究幼儿机构的组织环境。

传统官僚

有关官僚组织的理论和研究为了解组织环境提供了重要的视角，这也是提高正规幼儿保教和学前教育机构的家庭参与质量所需要的。家庭中的幼儿保教往往是一种相互关怀的关系品质，而在机构中所提供的幼儿保教则反应了典型的学校体制和官僚作风(Sykes, 1991)。

关怀是在一个特定情况下采取最佳的做法，这通常建立在个人经验的基础上，而不是科学知识，如强调证据的实践。当幼儿机构的组织结构和实践妨碍了家庭参与并阻碍了关怀时，官僚作风的问题就随之出现(Cancian, 2000; Fitz Gibbon, 2002)。它主要以两种方式出现：(1)没有关怀的态度和情感，决策和行动时不考虑个人情况；(2)将专业如专业人士凌驾于父母或客户之上。以家庭为中心的保教不仅打破了传统官僚作风的呆板冷漠、标准化服务、以及专业人士与客户之间的阻隔，也使得专业知识更加普及(Morgaine, 1999; Osgood, 2006; Sykes, 1991; Wærness, 1996)。教师们通常认为，他们必须放弃保教合作关系，才能变得更加专业(Douglass & Gittell, in press; Morgaine, 1999)。如果客户（或父母）具有相关的知识，并且能够做出贡献，而我们却不考虑的话，那么就不可能建立起一个知识与权力共享的合作关系。“专业即专业人士”范式在传统官僚作风中很常见，且专业环境还强化了这种权利的不平等，这阻碍了家庭的参与，而家庭的参与能够帮助我们了解家庭的专长，并能提供尊重文化的保教实践(Gonzalez-Mena, 2008; Goode & Jones, 2007; Moss, 2006).

很多专家认为，在教育中，官僚组织与家庭合作是主要的形式，这种合作通常也被称作“学校模式”(Baker & Manfredi/Petitt, 2004; Bromer & Henly, 2009; Dunst, 2002; Shivers, Howes, Wishard, & Ritchie, 2004)。由于问责制和标准化的导向给机构管理者和教师施加了压力，在如今的幼教机构中，形成了官僚主义和专业化两股突出势力(Moss, 2006; Osgood, 2006; Traver, 2006; Wærness, 1996)。越来越多的规范化和监管对问责制的要求给很多幼儿教育机构施加了一层外在的控制力，如下令收集详细的数据、采用指定课程或评估工具。这些趋势了加深了幼教机构的官僚品质。

凯根和考尔兹(Kagan, Kauerz, 2007)把这种趋势称作“教育化”过程，她们认为，在幼教机构中占优势的标准化正在转变“已经流传了一个世纪的应该如何教育儿童的思维方式”——从个性化的、灵活的方式到统一规定的方式(p. 21)。对问责制和强调证据的实践的推崇已经影响了专业的进展，导致了对科学知识和标准化实践的高度强调(Noordegraaf, 2007)。由于对儿童保教人员的职前要求较低，要成为专业人员，最主要的还是要在工作环境中进行锻炼。尽管口头上鼓励家庭参与，但儿童保教机构的结构和社会环境却维持着一种专业形式，这种专业形式人情冷漠，缺乏关爱，工作方式标准化，且权力关系不平等。 尽管幼教机构的专业化

有很多益处，但规范化和标准化的当前趋势可能会增加幼儿机构中的行政色彩，这会给以家庭为中心的关系性实践带来意想不到的负面影响。

关系官僚：一种混合模式

尽管通常官僚和“繁文缛节”都有着某种消极的联系，但是通过营造一个健康的、高效的、公平运作的工作环境，并建立一个在当今早期儿童保教氛围中越来越重要的问责体系，也能够使官僚组织结构发挥最大作用 (Adler & Borys, 1996)。由于实践中的创新一般先于理论和研究，有着稳固的家庭合作关系的正规幼教机构可能早已建立起了混合模式的组织体系，这种组织体系将形式结构和问责制与该领域保教与合作的核心价值观恰到好处地融合在了一起。

本研究检验了这种“关系官僚”模式(Douglass & Gittell, in press; Gittell & Douglass, 2011)理论，这个模式包括两个在正规组织环境中有利于合作和关怀的关键因素 (1) 在机构中有平衡权力与专业知识的领导者；(2)支持、重视并且鼓励相互关怀和反馈的氛围。表 1 是关系官僚机构在理论上的特征，并将其与传统官僚机构进行比较，突出了两者在“权力”和“关系”上的差异。依据布鲁姆 (Bloom, 1991) 和格里森(Glisson, 2002)的理论，我们用一个组织体系框架来呈现这些不同的特征，这个框架包括人员（工作人员和家庭成员）、权力关系结构（政策和规程），以及包括了组织文化和机构的“做事之道”在内的政权关系运作过程(Glisson, 2007, p. 739)。

表 1

“关系官僚”与“传统官僚”组织的理论模型

组织体系各组成部分	“关系官僚”的主要内容	“传统官僚”的主要内容
1. 人员	工作人员了解儿童家庭的文化/语言。	工作人员可能不了解儿童家庭的文化/语言。
2.结构：权力	民主参与制。	员工等级制。
3.结构：关系	体制支持利用关系网为满足个人需要提供关怀的、灵活的且有反馈的方案。	有严厉的规则、限度和政策来指导统一方案。
4.运作：政权	有共享知识、专家资源和权力的机会。	专家、知识和权力具有等级性。
5.运作：关系	工作人员之间的关系是互相关怀的、互助的、互相尊重的；承认、人情味。	员工关系正式、等级分明且没有推崇遵守规章制度。

重视并且不断发展关系能力。

研究方法

本研究比较了四个幼教机构中的人员、组织结构和运作程序，其中，两个机构具有高质量的家庭合作关系，另外两个机构的家庭合作关系则质量较差，以此来验证以下假设：(1) 关系官僚组织环境有助于建立高质量的家庭合作关系； (2) 传统官僚组织环境会影响家庭合作关系的质量。本研究使用结构化多样个案研究方法，此方法从多样的、能够帮助理解复杂机构动态的资源中为我们提供了丰富的、且有背景特征的数据(Yin, 2003)。

本研究的背景是某州的“强化家庭”计划（SF）。全国有 30 个州的 10000 多个幼教机构正在实施 SF，它是社会政策研究中心于 2003 年首次发起的。SF 以发展儿童保教人员与父母之间的互助性合作关系为基础。它的主要目标是帮助幼教机构发扬强调证据的保护性因素，这些因素可以加强家庭养育能力，减少虐待儿童和忽视儿童的风险(http://strengtheningfamilies.net)。SF 根据儿童保教机构的能力帮助其与家庭建立起相互信任的关系，为家庭提供信息和支持，将自己作为家庭与外界沟通的媒介，并且会在危急时为各个家庭充当早期预警系统的角色(Horton, 2003; Kagan, 2003; Zigler & Styfco, 2000)。我们所选的这个州的 SF 计划为本研究提供了理想的实验场地。在这个州，有 60 多个幼教机构与 SF 合作，为本研究提供了大量的机构样本，我们会按照下文所述的选择程序对这些机构进行筛选。选择这个州的 SF 作为本研究的背景还有一个益处就是，这些处在同一个州的幼教机构与家庭合作所要遵循的义务是相同的，这样可以排除一种可能性：即那些与家庭合作关系质量低下的机构是由于没有按规定要求与家庭建立合作关系。

机构的选择

为了为本研究选出四个儿童保教机构，我们将采取两个步骤。四个机构样本是从参与 SF 计划的 60 多个机构中挑选出来，因为它们满足了一系列的选择标准，这些标准可以提高研究的效度，并能够提供不同质量的家庭合作关系。

第一步，为了比较不同的组织体系是如何影响家庭合作关系的，本研究需要控制影响家庭参与质量的其他原因(Yin, 2003)。诸如机构整体质量、州政府的管

理体制、机构的规模和资源，以及参与家庭的数量等，这些变量都有可能是家庭参与质量层次不齐的原因。因此，所有参与筛选的机构都要满足高质量这一基本标准，即满足“全美幼教协会”(NAEYC) 的标准，或“开端计划”质量标准。除此之外，所有机构的儿童要满 5 岁，机构的规模中等偏上（有五个或五个以上的班级），主要为低收入家庭服务（也就是说，机构有超过一半的家庭接收儿童保教津贴），并且参与 SF 项目至少两年之久。

第二步，从这些满足挑选标准的机构中，采用专家提名的方法来确定在家庭合作关系方面哪些机构质量高，哪些机构质量低。在与州 SF 领导团队合作的同时，要确保在这个州的每一个区域有两名当地专家。这些专家都是幼教的专业人员，他们负责调整当地幼教的质量，还要培训管理者。除此之外，他们还熟悉当地的机构、SF 计划以及家庭合作关系的质量。这些专家（从已经根据上文的选择标准挑选出来的机构中）分别提名家庭合作关系质量高和低的机构。质量中等的机构就被排除在外了，因为验证假设需要质量反差大的机构。我们根据以往的文献，为专家们提供了高质量和低质量家庭合作关系的定义。例如，家庭参与质量高的机构，在与父母的合作中具有以下特点：共享权力和管理、有反馈、对父母个体比较敏感、态度积极友好、懂得尊重、懂得与父母合作的技巧。

最初，有五个机构满足所有的筛选标准（其中，两个机构的家庭参与质量高，三家机构家庭参与质量低，后文分别用“高”和“低”来指代）。五家机构中的四家同意参与研究，最终被选为本研究的参与者（一家“低”选择不参加）。表 2 是本研究中每个机构的情况。

表 2

机构、教师员工及家庭的特点*

	样本			
机构和人员特点	**A**	**B**	**C**	**D**
机构基本情况				
家庭参与质量	高	高	低	低
班级数量	6	11	8	10
5 岁儿童人数	75	175	75	180
全职员工数	12	33	20	24
机构地址	郊区	城区	农村	城区
接收儿童保教津贴的家庭百	88%	90%	90%	88%

分比				
有机构质量的证据	是	是	是	是
资助类型				
开端计划	否	是	否	是
儿童保教券	是	是	是	是
全国学前儿童保护服务	是	是	是	是
员工种族(%)				
非裔美国人	25	50	0	5
西班牙裔	0	45	5	0
白人	75	5	95	95
家庭种族 (%)				
非裔美国人	50	55	3	50
西班牙裔	0	45	75	0
白人	50	0	12	50
亚裔	0	0	2	0
多民族或其他	0	0	8	0

*注：为保护隐私，表中一些具体信息已做更改。

数据收集、分析，以及效度检验程序

本研究已经得到马塞诸塞大学波士顿“保护被试”机构审查委员会的批准。本研究的因变量是选择机构的变量——家庭参与质量，自变量是组织体系。自变量（也是数据收集的重点）包括三个关键组织要素： (1) 人员（教师员工和家庭）；(2) 组织结构（政策和规程）；(3) 组织运作程序和文化(Glisson, 2007, p. 739; Bloom, 1991)。本质性研究有三种数据收集方式——访谈法、观察法和文献查阅法，这些方法可以调查真实机构情境中的复杂性，并且还可以从多方面分析数据(Brodkin, 2003; Shadish, Cook, & Campbell, 2001)。本文作者分别于 2008 年春季和秋季，参与并“浸入”到每家机构一个星期，进行数据收集（春季时进入一所“高”一所“低”，秋季时进入剩下的两所机构）。

*访谈法。*本文作者采用了半结构式、单独访谈法，对象是 60 个机构的教师员工，访谈内容涉及组织结构和运作程序，如机构的招聘、定位、沟通、决策、争议解决、群体会议、监管、培训和关系（访谈提纲参见附录）。在每个机构中，访谈以自愿的形式在无人的办公室或空教室进行，参与人员有机构管理者、58%-80%的教职员工和协助员工（如社会服务人员）。每场访谈平均时长在 40

分钟左右。有些对教师的访谈是放在孩子们的午睡时进行，在没有其他成人的教室里进行。除了个别主题不允许录音外，访谈都做了录音，并且之后都转录成文字 。在不能录音的情况下，我们在访谈中做了非常详尽的笔记。

观察法。我们对每个机构都做了 20 个小时的观察。这些观察为我们检查机构组织结构和运作程序提供了第二资料来源(Edwards, 2001; McGee-Brown, 1995)。作者拟定了一个重点观察机构环境、员工互动和日常活动的观察提纲。例如，当教师和机构教师员工们在教室中与同事或家长进行交流时，作者对他们进行了观察。同时作者还观察了公共区域（例如教师休息室，前厅，操场和资源教室）的员工互动情况。

文献查阅法。我们收集了机构中有关组织管理的案例和政策文件。这些文件包括机构的理念、宗旨、家长手册、人事政策、沟通以及专业发展记录。除此之外，还收集了机构的工作人员和家庭的描述性数据和人口资料。

在每一天资料收集的最后，我们要花大约一个小时的时间回顾笔记，对其进行补充，并做出初步的解释。这一反思的过程能够进一步发现问题，并发现更深层次的、更值得研究的领域，有助于提高接下来的数据收集效率(Miles & Huberman, 1994; Yin, 2003)。

分析

本文采用 ATLAS.ti 软件进行质性分析(Muhr, 2004)。通过编码和模式匹配技术来分析数据，其中，模式匹配技术是将从实证观察的结果与从理论中导出的模式进行匹配。在个案研究分析中，模式匹配是比较理想的分析技术，因为它提高了内部效度(Yin, 2003)。上文表 1 中所描述的关系官僚和传统官僚组织的特点是从理论抽象出来的，本研究将其作为模式，把所研究机构的实际特征与其进行对比。如果结果与假设中描述的模式匹配，那么研究结果就证实了本研究的假设。

初步编码用的是描述性先验代码，这种先验代码来自模式匹配模板中的组织体系类型。描述性编码包括组织结构，如宗旨、奖励规定、监管；组织运作程序，如决策、领导和沟通。一旦所有数据编码完成，将进一步进行编码解析，依照关系官僚和传统官僚的特征，分析组织体系每一方面所表示的内容。这些编码被用来分析组织结构和运作程序中的关怀、反馈和权力共享所达到的程度，或者评估公共关系、刻板程度和分等级权力关系。此外，通过归纳分析法，能在实证的基

础上得出新的编码，如“家长式关怀”。 依照迈尔斯和胡博曼(Miles, Huberman, 1994)的方法，我们会将出现的编码对照数据，进行检验、提炼和再检验。

在进行跨个案比较之前，个案都是单独进行分析的。在每一个机构里，为了提高效度，从某种来源得到的数据都会与其他来源的数据进行比较，这也被称为三角测量法(Stake, 1988; Yin, 2003)。例如，如果一名被访者报告称机构管理者会组织定期反思，那么我们会将其与其他被访者的陈述、机构文件以及观察数据进行核对。本研究报告的结果显示，被访者提供的证据一致(Yin, 2003)。

研究结果

研究发现四家机构中的三家与表 3 中的预测模式相匹配。两家高质量家庭参与的机构（A 和 B）符合关系官僚的所有五个维度（见表 1），且没有一项符合传统官僚的维度。

对两家低质量家庭参与机构的研究结果显示，它们与关系官僚模式不符。其中一家机构 C 符合传统官僚的预测模式。另一家低家庭参与质量机构 D 符合传统官僚组织的政权维度，然而这个机构的关系维度与任何一个预测模式都不匹配。D 机构结合了传统官僚权力机构体系与非正式的家长式关系体系，而不是以关系为主导的关系体系。这种情况将在下文进行进一步讨论。

表 3

预测 vs. 研究结果*

机构	传统官僚	关系官僚	其他
机构 A（高）		P, S	
机构 B（高）		P, S	
机构 C（低）	P, S		
机构 D（低）	P		S

*P = 预测结果； S = 研究结果。

讨论

本研究揭示了：(1) 关系官僚如何营造有利于高质量家庭参与的环境；(2) 传统官僚是导致低质量家庭参与的一个因素，但不是唯一因素。

关系官僚

有着高质量家庭参与的机构 A 和机构 B 与关系官僚模式匹配，且有一些共同的显著特征： (1) 管理者带头营造关怀的专业环境，并在机构内共享权力；(2) 相互关怀和权力共享的组织结构明确具体。

*建立相互关怀的关系和权力共享。*机构 A 和机构 B 的管理者在权力共享和专业资源共享的基础上，建立互相尊重的、民主的关系，他们还为教师锻炼自己的领导能力提供了机会。机构 A 的一名主管说：“很多员工已经在这里很多年了，我相信他们真的比我更了解他们自己的工作。”管理者赋予员工解决问题的权力，而不是替员工解决问题。例如，机构 A 中的很多老师要求统一一天休息，为了解决这一问题，主管和员工一起，仔细考虑了所有既能满足教师个人要求，又不妨碍正常工作需要的可能，结果其中一个教师因为另一名教师有急事而选择换一天休息。

从机构 A 和机构 B 得到的数据显示，关心员工是机构的核心元素，这些关怀包括专业发展支持、员工激励、领导力发展以及专门为员工服务的管理者。例如，机构 B 为其员工制定了详尽的关怀承诺，在访问中，几乎所有受访者都提到了这一点。机构为促进员工专业发展并获得相关证书提供支持、鼓励和资源。用一位教师的一句话总结就是“这是我工作过的支持力度最大的地方”。另一位教师则表达了她对上司的敬意，她说这个上司非常鼓舞人心：

> 我与她合作十分融洽，她鼓励我回到学校读书，我也完成了学业。她给我提供了很大的支持，并给我安排灵活的时间，因此我才可以在八个半小时都上班的情况下，同时还能上大学。她不仅仅对我这样，对整个机构中的人都是如此。

机构 A 中的员工还说，他们感受到了机构的支持和帮助。一些机构主管说道：“我们也需要把员工当作家人看待。如果我们的员工不幸福，我们就不会拥有一个和谐的环境。”主管希望员工们“享受工作”，并用亲切的鼓励话语感谢员工们的付出，还会定期给员工们送礼物，比如花之类的。

平行处理理论能够帮助我们理解这种员工关系模式是如何影响教师与家庭之间的关系的。平行处理理论是指：在一个机构中，一群人的互动方式能够反映出另一群人的互动方式。简要来说，积极的领导-员工关系有利于建立积极的员工

-家庭关系，反之亦然(Parlakian, 2002)。平行处理理论认为，这种机构内部合作模式能够延伸到其他的关系中，例如工作人员与家庭的关系。相反，机构 C 中员工管理者和员工之间的关系是有等级的、没有人情味的，机构 D 是家长式的管理者-员工关系。在这两种情况中，家长和教师之间的地位是不平等的，这一点我们会在文章的下一部分讨论。

*支持关怀和权力共享的具体组织结构。*机构 A 和机构 B 的第二大显著共同点是：有发展、维持和奖励关系能力的具体结构和运作程序。在机构 A 和机构 B 中，工作人员知道如何成为一名赋有关怀的专业人员。例如，在寻找问题的不同解决途径中，两个机构中的主管用反思性监管来考虑多种观点(Parklakian, 2002)。机构 A 的主管与一个为家长买过衣服和尿布的教师进行了谈话，主管告诉这位教师，在回应家庭需要时要从多个角度来思考，要考虑如何全方位地支持家庭，而不只是替他们解决问题。主管说：

> 她认为她是一个好的具有基督精神的老师，帮助（这家人）提供了他们所需要的东西，（我告诉她），我们应该协助他们找到自己帮助自己的方法，而不是替他们去做。

这个例子强调了反思性监管、创造力和相互尊重在灵活应变中的作用，而不是去恪守呆板的政策和静态的规则。同时它还说明了主管是如何在管理中帮助教师领会更多实施帮助的方法的，例如，应该把权力放给家长，摒弃那种“替她做”的家长式作风方式。

关系官僚组织体系是一种学习环境，在这个环境中，组织结构和运作程序能够教会员工如何与他人协商、解决争端、制定决策以及灵活友爱地互动。例如，在机构 B，规则有很有弹性和人情味。监管说：“你要知道，我们不是学校，我们更关心孩子和家长。”在这个机构中，大家不强调机构与家庭的界限，员工们也明确地指出要逐渐打破专业人士那种“不能逾越”的界限。用主管的话来说：

> 我们只有一条隐秘的界限。我的意思是，我们为何不能“有一条能够变动的界限”？我们就应该在 6 点结束吗？那么到了星期五我们不能做点其他的事情吗？我们非要等到周一早晨 6 点才解决人们的问题吗？

沟通和监管体系有助于利用反思来管理和指导这种灵活的方法。福瑞曼和菲尼(Freeman, & Feeney, 2006)呼吁要“创造出一种独特的方法 ，通过这种独特的方法与儿童及其家庭进行有效的合作(p. 16)。”上文所描述的关系官僚机构似乎运用了这一独特方法。

传统官僚

从机构 C 和机构 D 得到的结果则呈现了不同于第二种假设的另一种情况。也就是说，传统官僚环境不利于发展高品质的家庭参与，但是在机构 D 中，它不是唯一的阻碍。

机构 A 和机构 B 的员工来自不同种族且语言不同，但机构 C 和机构 D 却非常缺乏这种员工。机构 C 体现出了“众生平等”的专业精神，表示应忽视肤色，但这与文献所记录的有关尊重文化的实践是不一致的(Goode & Jones, 2007; Hepburn, 2004)。一名教师说，在规则面前应该人人平等，你要是认为“我可以与众不同”，那是没有用的。

机构 C 和机构 D 都反映出等级体系，机构管理者拥有独一无二的权力。机构 C 的特点是：讲究形式，冷漠，有时候员工和管理者之间、员工之间关系紧张，这些特点都与传统官僚模式一致。主管助理说：“我们（主管和我）并不总是就事情应该怎么做达成一致意见，但最终我不得不顺从她的决定，因为她是领导。” 机构 C 的员工对主管的评价很复杂，但是一半以上的人都认为她很冷漠、不近人情而且很吓人的。她“用备忘录进行管理”，用冷冰冰的备忘录来沟通，而不是面对面的互动。此外，很多老师反映，他们得不到工作上的积极反馈。其中一位教师说道：

> 我们如果没有做事情，就会遭到批评，但是即使有人工作得很出色，他们也不会表扬你……我觉得当人们做得好的时候更需要得到奖励，而不应该只是在做得不好的时候遭批评。

有一位教师总结了众多同事们的观点：主管“对我们的需要和问题有最终发言权。”

机构 D 也符合传统官僚模式中的特点，因为其组织结构和运作程序具有等级性。但在内部关系和保教工作方面，它与两种预测的组织模式又都不同。管理者

多以家长式的作风关怀员工，爱护他们的同时，也会对他们进行约束，但是不会与员工共享权力，共同管理。尽管很多教师坦言他们没有与大多数家长建立合作关系，但是他们表示会像家长帮助孩子那样帮助家长——为他们做事，为他们提供经济上的帮助，照顾他们等等。这种关系模式反映了机构管理者对员工家长式的关怀模式。同时机构中还出现了一些对非裔美国家庭的看法，例如“这些家长”不关心或“没时间”陪孩子；孩子离开机构之后“能吃上饭、洗上澡就很幸运了”等。对此一名教师说道：“低阶层的家长需要我们的教育。” 传统官僚作风，家长式关怀和缺乏文化能力是机构 D 的特点。机构 D 是一个家族企业，其非正式家长式关怀似乎与琼斯(Jones, 2006)提出的“家长式仁慈”很相似，而“家长式仁慈”是家族企业的特点，家族企业中领导的作用就是关怀员工，这可能会影响员工对待客户的方式。

研究的不足

本研究对四个儿童教育机构的组织体系进行了深度调查。因此，本研究不能作为儿童保教机构的典型代表性样本。机构的选择需要依赖专家的提名是本研究一项潜在的不足，因为专家有可能会根据机构整体的质量来进行提名，而不是根据父母—教师关系的质量。为了将这种可能性降到最低，我们将提名的标准做了详尽的表述，我们还请教了每个地区的专家，并对提名结果进行了比较，并且发现所有机构的整体质量都良好。另一个潜在不足是，教师访谈是根据自愿原则进行的。为了提高访谈的全面性，充分挖掘各观点，我们对每一个机构中半数以上的教师进行了访谈。然而，如果那些不愿意参与访谈的教师与那些被访者视角不同，我们很可能会错过一些重要信息。

对政策、实践和研究的启示

本研究透过组织体系来研究家庭参与质量。这种方法发现：幼教机构的组织环境在家庭参与质量中起重要作用，并为发展专业水平、提高质量的政策制定及实践提供了重要的启示。

第一，在正规的幼教机构中，关系官僚组织环境可能是高质量家庭参与的关键因素。提升质量和专业水平的政策（如“强化家庭”计划）应该对关系组织因素进行干预，如组织文化和管理，而不是仅仅只关注于教师(Douglass & Klerman, 见

媒体)。关系官僚能够维持或提高正规官僚结构的责任感和利益，还可以消除或改变阻碍关怀和权力共享的因素。经过检验，关系官僚的五个关键维度为我们提供了一个框架，它可以在更广的范围内经受检验。此外，为了更好地理解如何建立一个既有引导性、又能积极地促进与家庭互动和关怀的环境，这个框架也能够帮助我们进行更深入的研究。本文所呈现的结果表明，由于机构正在不断发展问责制结构，我们必须保持并提高关怀的价值。在这个看重责任的时代，若要建立互相关怀的家庭合作关系，我们需要清晰地表述基于关系的组织机构和工作行为，然后还要做出与专业水平相一致的关怀行为，以便更好地为儿童及其家庭服务(Adams & Nelson, 2009)。

机构 D 所呈现的研究结果有些出人意料。如果机构 D 与两种组织类型都不相符，那么它是哪种机构类型呢？为什么这种独特的类型在以往的研究中没有出现呢？机构 D 是一个家族企业，而家族企业是美国商业的主导形式，在管理类文献中，它们很少得到关注，也很少有家族企业的组织动态的研究(Dyer, 2003)。尽管对幼教机构的存在形式的数据收集得不够系统，但可以估计其中 1/3-2/3 的儿童教育机构都是以盈利为目的的，而它们中的大多数都是由夫妻运营的小企业(Bushouse, 1999; Wallen, 2003; Whitebook & Sakai, 2004)。

因此机构 D 这种等级结构以及非正式家长式关怀作风的组织结构可能在家庭管理的幼教机构中更为普遍。这种组织形式对家庭参与质量的影响还需进一步的研究。由于很多正在发展之中的幼教机构可能在组织环境方面和机构 D 有相似之处，所以还需要更好地理解如何设计和实施关系官僚体系，避免传统官僚机构的不足。考虑到组织结构因素对服务质量的影响，了解家族式幼儿保教中心的独特的动态体系对提升质量是很重要的。

第二，提升质量和专业水平的政策不应仅仅关注教师，还应该对关系组织因素进行干预，如：参与机构活动和发展领导力。教师们不应单独行动，而应该在早期儿童机构的整体环境体系中进行合作。正如学校改革文献(Bryk & Schneider, 2002)所提到的，不重视机构环境在提升质量中的作用，使我们错过了对其进行干预和改变的机会。幼教机构主管的工作需要运用综合性技巧来管理繁多的体系：如问责体系、数据收集体系、组织结构转变、文化多样性和强调证据实践的实施，所有这些都应贯彻质量的核心——关怀。对提升质量和专业水平进行干预， 必

须看到机构管理者中领导能力的不足，要努力为建立基于关系的组织模式提供管理培训，促进机构的转变，提高机构的文化能力。

结论

关系官僚理论有利于提高儿童教育质量，因为它能够为高质量的基于关系的工作改进体系，且弥补以家庭为中心的理论与家庭合作实际之间的差距。尽管幼教领域的不断专业化有很多好处，形式化和标准化可能会对以家庭为中心的关系实践产生难以预料的负面影响。尽管幼教机构为应对问责制的要求正在建立正式体系，重视维持并促进一个充满关怀的专业工作环境非常重要，同时它也是建立稳固的家庭合作关系的关键。关系官僚组织既能够提供有品质的组织结构，也能够发扬一种充满关怀的专业精神。福瑞曼和芬妮(Freeman, & Feeney, 2006) 都呼吁一种“独特的专业精神”，关系官僚就具有了我们领域中这种与儿童及其家庭合作的独特方式(p. 16)。

致谢

本研究受到美国健康与人类服务中心儿童与家庭规划、研究、评估与管理办公室的格兰特第 90YE0108/01 号基金的赞助。本文仅代表作者本看法，不代表美国健康与人类服务中心儿童与家庭规划、研究、评估与管理办公室的官方观点。

参考文献

Adams, Valerie, & Nelson, Julie A. (2009). The economics of nursing: Articulating care. *Feminist Economics, 15*(4), 3-29.

Adler, Paul S., & Borys, Bryan. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly, 41*(1), 61-89.

Baker, Amy C., & Manfredi/Petitt, Lynn A. (2004). *Relationships, the heart of quality care: Creating community among adults in early care settings*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Bernhard, Judith K.; Lefebvre, Marie Louise; Kilbride, Kenise Murphy; Chud, Gyda; & Lange, Rika. (1998). Troubled relationships in early childhood education: Parent-teacher interactions in ethnoculturally diverse child care settings. *Early Education and Development, 9*(1), 5-28.

Bloom, Paula Jorde. (1991). Child care centers as organizations: A social systems perspective. *Child and Youth Care Forum, 20*(5), 313-333.

Brodkin, Evelyn Z. (2003). Street-level research: Policy at the front lines. In Mary Clare Lennon & Thomas Corbett (Eds.), *Policy into action: Implementation research and welfare reform* (pp. 145-164). Washington, DC: Urban Institute Press.

Bromer, Juliet, & Henly, Julia R. (2009). The work-family support roles of child care providers across settings. *Early Childhood Research Quarterly, 24*(3), 271-288.

Brotherson, Mary Jane; Summers, Jean Ann; Bruns, Deborah A.; & Sharp, Lisa M. (2008). Family-centered practices: Working in partnership with families. In Pamela J. Winton, Jeanette A. McCollum, & Camille Catlett (Eds.), *Practical approaches to early childhood professional development: Evidence, strategies, and resources* (pp. 53-80). Washington, DC: Zero to Three.

Bryk, Anthony S., & Schneider, Barbara. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.

Burton, Christine B. (1992). Family as a focus for early education reform: The implications of public school teacher perspectives. *Journal of Research in Childhood Education, 7*(1), 37-45.

Bushouse, Brenda K. (1999). *The mixed economy of child care: An institutional analysis of nonprofit, for-profit, and public enterprises.* Unpublished doctoral dissertation, Indiana University.

Cancian, Francesca M. (2000). Paid emotional care: Organizational forms that encourage nurturance. In Madonna Harrington Meyer (Ed.), *Care work: Gender, class, and the welfare state* (pp. 136-148). New York: Routledge.

Douglass, Anne, & Gittell, Jody Hoffer. (in press). Transforming professionalism: Relational bureaucracy and parent-teacher partnerships in child care settings. *Journal of Early Childhood Research.*

Douglass, Anne, & Klerman, Lorraine. (in press). The Strengthening Families initiative and child care quality improvement: How Strengthening Families influenced change in child care programs in one state. *Early Education and Development*.
Dunst, Carl J. (2002). Family-centered practices: Birth through high school. *Journal of Special Education, 36*(3), 139-147.

Dyer, W. Gibb. (2003). The family: The missing variable in organizational research. *Entrepreneurship: Theory and Practice 27*(4), 401-416.

Eaton, Susan C. (2000). Beyond 'unloving care': Linking human resource management and patient care quality in nursing homes. *International Journal of Human Resource Management, 11*(3), 591-616.

Edwards, Anne. (2001). Qualitative designs and analysis. In Glenda MacNaughton, Sharne A. Rolfe, & Iram Siraj-Blatchford (Eds.), *Doing early childhood research: International perspectives on theory and practice* (pp. 117-135). Philadelphia, PA: Open University Press.

Fitz Gibbon, Heather M. (2002). Child care across sectors: A comparison of the work of child care in three settings. In Francesca Cancian, Demie Kurz, Andrew S. London, Rebecca Reviere, & Mary C. Tuominen (Eds.), *Child care and inequality: Rethinking carework for children and youth* (pp. 145-158). New York: Routledge.

Freeman, Nancy K., & Feeney, Stephanie. (2006). The new face of early care and education: Who are we? Where are we going? *Young Children, 61*(5), 10-16.
Gittell, Jody Hoffer. (2002). Relationships between service providers and their impact on customers. *Journal of Service Research, 4*(4), 299-311.

Gittell, Jody Hoffer, & Douglass, Anne. (2011). *Relational bureaucracy: On the boundary of relational and bureaucratic organizing.* Manuscript submitted for publication.

Glisson, Charles. (2002). The organizational context of children's mental health services. *Clinical Child and Family Psychology Review, 5*(4), 233-253.

Glisson, Charles. (2007). Assessing and changing organizational culture and climate for effective services. *Research on Social Work Practice, 17*(6), 736-747.

Glisson, Charles, & Hemmelgarn, Anthony. (1998). The effects of organizational climate and interorganizational coordination on the quality and outcomes of children's service systems. *Child Abuse and Neglect, 22*(5), 401-421.

Gonzalez-Mena, Janet. (2008). *Diversity in early care and education: Honoring differences* (5th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Goode, Tawara D., & Jones, Wendy. (2007). *A guide for advancing family-centered and culturally and linguistically competent care*. Washington, DC: National Center for Cultural Competence, Georgetown University Center for Child and Human Development.

Groark, Christina J.; Mehaffie, Kelly E.; McCall, Robert B.; Greenberg, Mark T.; & Universities Children's Policy Collaborative. (2002). *From science to policy: Research*

on issues, programs, and policies in early care and education. Harrisburg: Pennsylvania Governor's Task Force on Early Childhood Education, University of Pittsburgh Office of Child Development.

Halgunseth, Linda C.; Peterson, Amy; Stark, Deborah R.; & Moodie, Shannon. (2009). *Family engagement, diverse families, and early childhood education programs: An integrated review of the literature*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, Pre-K Now.

Hemmelgarn, Anthony L.; Glisson, Charles; & Dukes, Denzel. (2001). Emergency room culture and the emotional support component of family-centered care. *Children's Health Care, 30*(2), 93-110.

Hemmelgarn, Anthony L.; Glisson, Charles; & James, Lawrence R. (2006). Organizational culture and climate: Implications for services and interventions research. *Clinical Psychology: Science and Practice, 13*(1), 73-89.

Hepburn, Kathy Seitzinger. (2004). *Building culturally and linguistically competent services to support young children, their families, and school readiness.* Baltimore, MD: Annie E. Casey Foundation.

Horn, Diane. (2003). Preparing early childhood educators to work in diverse urban settings. *Teachers College Record, 105*(2), 226-244.

Horton, Carol. (2003). *Protective factors literature review: Early care and education programs and the prevention of child abuse and neglect*. Washington, DC: Center for the Study of Social Policy.

Jones, Andrew M. (2006). Culture, identity, and motivation: The historical anthropology of a family firm. *Culture and Organization, 12*(2), 169-183.

Kagan, Sharon Lynn. (2003). *Advancing child abuse and neglect protective factors: The role of the early childhood education infrastructure*. Washington, DC: Center for the Study of Social Policy.

Kagan, Sharon Lynn, & Kauerz, Kristie. (2007). Reaching for the whole: Integration and alignment in early education policy. In Robert C. Pianta, Martha J. Cox, & Kyle L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 11-30). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

McGee-Brown, Mary Jo. (1995). Multiple voices, contexts, and methods: Making choices in qualitative evaluation in early childhood education settings. In J. Amos Hatch (Ed.), *Qualitative research in early childhood settings* (pp. 191-212). Westport, CT: Praeger.

McWayne, Christine; Hampton, Virginia; Fantuzzo, John; Cohen, Heather L.; & Sekino, Yumiko. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools, 41*(3), 363-377.

McWilliam, R. A.; Tocci, Lynn; & Harbin, Gloria L. (1998). Family-centered services: Service providers' discourse and behavior. *Topics in Early Childhood Special Education, 18*(4), 206-221.

Miles, Matthew B., & Huberman, A. Michael. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Morgaine, Carol A. (1999). Alternative paradigms and professionalizing childhood care and education: The Oregon example. *Child and Youth Care Forum, 28*(1), 5-19.
Moss, Peter. (2006). Structures, understandings and discourses: Possibilities for re-envisioning the early childhood worker. *Contemporary Issues in Early Childhood, 7*(1), 30-41.

Muhr, Thomas. (2004). *User's manual for ATLAS.ti 5.0* (2nd ed.) [Computer software]. Berlin: Scientific Software Development.

Noddings, Nel. (2002). *Starting at home: Caring and social policy*. Berkeley: University of California Press.

Noordegraaf, Mirko. (2007). From "pure" to "hybrid" professionalism: Present-day professionalism in ambiguous public domains. *Administration and Society, 39*(6), 761-785.

Osgood, Jayne. (2006). Deconstructing professionalism in early childhood education: Resisting the regulatory gaze. *Contemporary Issues in Early Childhood, 7*(1), 5-14.

Owen, Margaret Tresch; Ware, Anne M.; & Barfoot, Bill. (2000). Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(3), 413-428.

Parlakian, Rebecca (Ed.). (2002). *Reflective supervision in practice: Stories from the field*. Washington, DC: Zero to Three.

Ritchie, Sharon, & Willer, Barbara. (2005). *Families and community relationships: A guide to the NAEYC early childhood program standards and related accreditation criteria*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Shadish, William R.; Cook, Thomas D.; & Campbell, Donald T. (2001). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.

Shivers, Eva Marie; Howes, Carollee; Wishard, Alison G.; & Ritchie, Sharon. (2004). Teacher-articulated perceptions and practices with families: Examining effective teaching in diverse high quality child care settings. *Early Education and Development, 15*(2), 167-186.

Stake, Robert E. (1988). Case study methods in educational research: Seeking sweet water. In Richard M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 253-300). Washington, DC: American Educational Research Association.

Stone, Robyn I.; Reinhard, Susan C.; Bowers, Barbara; Zimmerman, David; Phillips, Charles D.; Hawes, Catherine; et al. (2002, August). *Evaluation of the Wellspring model for improving nursing home quality*. New York: Institute for the Future of Aging Services, American Association of Homes and Services for the Aging.

Sykes, Gary. (1991). In defense of teacher professionalism as a policy choice. *Educational Policy, 5*(2), 137-149.

Talan, Teri N., & Bloom, Paula Jorde. (2004). *Program administration scale: Measuring early childhood leadership and management*. New York: Teachers College Press.

Traver, Amy. (2006). Institutions and organizational change: Reforming New York City's public school system. *Journal of Education Policy, 21*(5), 497-514.

Wærness, Kari. (1996). The rationality of caring. In Suzanne Gordon, Patricia Benner, & Nel Noddings (Eds.), *Caregiving: Readings in knowledge, practice, ethics, and politics* (pp. 231-255). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Wallen, Margie. (2003, August). *The business of early care and education in Illinois: The role of for-profit providers*. Chicago: Chicago Metropolis 2020.

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

Xu, Zeyu, & Gulosino, Charisse A. (2006). How does teacher quality matter? The effect of teacher-parent partnership on early childhood performance in public and private schools. *Education Economics, 14*(3), 345-367.

Yin, Robert K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Yoo, Jane; Brooks, Devon; & Patti, Rino. (2007). Organizational constructs as predictors of effectiveness in child welfare interventions. *Child Welfare, 86*(1), 53-78.

Zhou, Min. (2003). Urban education: Challenges in educating culturally diverse children. *Teachers College Record, 105*(2), 208-225.

Zigler, Edward, & Styfco, Sally J. (2000). Preventing child abuse through quality early care and education: A plea for policy makers to act. *University of Missouri at Kansas City Law Review, 69*(1), 15-19.

作者信息

安妮•道格拉斯博士是马萨诸塞州波士顿大学的助理教授，并且兼任新设置的早期教育和保教学士学位课程的主任，此项目旨在满足早期保教与教育的员工需求。她的研究主要集中在幼儿教育政策，幼儿教育的专业发展，以及幼儿保育与教育在支持和加强家庭中的作用等方面。她对组织关系理论，以及在日益标准化的幼儿教育界中，幼儿机构是如何以多种方式维持和提高保教工作有着浓厚的兴趣。

Anne Douglass, Ph.D.
Department of Curriculum and Instruction
College of Education and Human Development
University of Massachusetts Boston
100 Morrissey Blvd.
Boston, MA 02125
Telephone: 617-287-7675
Fax: 617-287-7656
Email: anne.douglass@umb.edu

附录

访谈提纲

一、主管/管理者访谈提纲

1、组织和管理系统

a. 聘用、入职适应与表现考核

（1）你认为在教育岗位上最重要的品质是什么？ （在招聘过程中你如何看待这一点？）

（2）你怎样定位新员工在与家庭合作中的角色？

（3）你评估员工与家庭合作时的表现吗？怎样评估？你评估员工与同事之间的关系吗？ 怎样评估？

b. 人员结构

机构中哪些员工与家长进行互动，这些互动通常在什么时候？

c. 沟通与协调

（1）通常有多少不同人员/部门会与子女/父母/家庭合作？请列举出这些不同的人员/部门。

（2）你如何看待这些不同的人员/部门之间的沟通和协调？

（3）可以举个例子说明它在何种情况下起作用吗？

（4）可以举个例子说明它在何种情况下不起作用吗？

（5）你的员工是否会就家庭的价值观念、信仰与文化与家庭建立和保持开放的沟通？是如何沟通的？

d. 决策制定/问题解决/冲突管理

（1）你能不能举出一个你遇到过的家长和员工之间起冲突的例子？你是如何处理呢？你处理这类冲突的过程是怎样的呢？

（2）如果教师表现不佳（例如经常迟到），你如何处理呢？

（3）你如何决定为家长提供的支持性或活动的类型？

e. 小组会议（员工/团队会议）

（1）你与员工会面的频率如何？

（2）与员工在一起，你如何分配你的时间？（以沟通，规划，解决问题，实践反思几方面为例）

（3）请谈一谈你们的员工回忆或团体会议？（包括会议的目的、频率、形式、焦点，参与人员，会议议程，是否有专门探讨家长工作的时间）

f. 监管/培训/专业发展

（1）请描述一下在对员工的监管、培训和专业发展上，你的作用和目标（或理念）是什么。

（2）在员工的监管会议上你会做哪些事情（使用何种策略、何种形式）？ 通常你如何举行监管会议？

2、理念和使命

a. 家长/家庭

（1）请描述你关于儿童和家长工作的理念（例如，对你们机构儿童和家长工作的看法和目标）？你期望的员工与家长的关系是怎样的呢？在这一关系中适当界限是什么？就此，你会如何与员工沟通呢？

（2）请说出你认为你与家长相处比较好的一段关系。

（3）在机构中要达到与家长合作的目标，你觉得最大的挑战是什么？

b. 员工

（1）你如何形容你与员工的关系？

①你如何与他们相处？ 你在他们中的角色是什么？

②你认为目前这些员工的优势和所面临的挑战是什么？

c. 你的机构的特色是什么？ 你们机构的独特性在哪里？

二、教师/后勤人员访谈提纲

1、家庭

a. 描述你与家长的关系。

b. 你的机构对教师与家长关系的期望是什么？建立这些关系的限制和阻碍有哪些？ 这些关系会不会延伸到机构之外？

c. 你何时与家长沟通，怎样沟通？

d. 请说出你认为你与家长相处比较好的一段关系。

e. 你如何评价在这里对家长的总体感觉？

f. 在这家机构中你与家长合作的目标是什么？

g. 你认为达成你与家长合作的目标所面临的最大的挑战是什么？哪些因素有利于你实现目标？

h. 你或你所在机构是否会就家庭的价值观念、信仰与文化与家庭建立和保持开放的沟通？是如何沟通的？

2、教师员工/工作场所

a. 与教师员工的关系

（1）你怎样评价你与其他教师员工的关系（与你一起工作的同事以及机构中其他人员）？

（2）你们在一起怎样工作？ 你们如何规定每个人的工作内容？

b. 沟通与协调

（1）通常有多少个不同的人员/部门与一个个体的父母/家庭合作？请说出这些人员/部门。

（2）你如何评价这些不同的人员/部门之间的沟通和协调？

（3）可以举个例子说明它们在何种情况下起作用吗？可以举个例子说明它们在何种情况下不起作用吗？

（4）请谈一谈员工/团队会议？（包括会议的目的、频率、形式、焦点，参与人员，会议议程，是否有专门探讨家长工作的时间）

c. 解决冲突和问题

（1）你能不能举一个例子说明下列人员之间是如何处理冲突的：

①1 个老师和 1 个家长

②2 个或 2 个以上的教师/员工

（2）当家长出现问题（例如，家长没有遵循机构的有关政策：送孩子迟到、付费不及时等）时，你会坚持按规定行事，还是会对此进行灵活处理？ 你能描述解决的过程是怎样的，能举个例子吗？

d. 监管和评估

（1）描述一下你与上司的关系（如果你的上司和机构主管不是同一人，请你描述一下你和主管的关系）。

（2）监管会议应该是什么样的（会议的频率，你们会做些什么，你们的感受如何等）？

（3）与家长的合作是你工作考核的一部分吗？如果是这样，你们如何评估？如果不是这样，你认为考核为什么不包括这一部分？

（4）与其他员工的合作能力是你工作考核的一部分吗？如果是这样，你们如何评估？ 如果不是这样，你认为考核为什么不包括这一部分？

e. 最后一个问题：关于你的工作，你最喜欢/最不喜欢的是什么？