幼儿园教师实施幼儿发展评价的现状调查与分析*

程　旭，曾　婉

（北京教育督导评估院学前教育督导评估所，北京 100034）

摘要：采用自编问卷对北京市5538名幼儿园教师进行调查，调查发现真实性评价方法被广泛应用，过程性评价与终结性评价兼顾是普遍样态；幼儿发展评价工作实效性较好，与教师认知态度显著相关，公办园、6-15年教龄与本科（含）以上学历教师认知态度与工作实效性更好；教师认为内部评价主体更加重要。调查发现乡村教师认知与工作实效性有待提升、城区教师需重视评价结果运用等问题，并提出了针对性的对策与建议。

关键词：学前教育；幼儿发展评价；幼儿园教师；教师认知

中图分类号：G61，G40-058.1　　**文献标识码：**A　　**文章编号：**2095-3380（2023）03-0073-07

Investigation and Analysis on the Practice of Kindergarten Teachers' Evaluation of Children's Development

CHENG Xu, ZENG Wan

（Institute of Preschool Educational Supervision and Evaluation, Beijing Institute of Educational Supervision and Evaluation, Beijing 100034）

Abstract: This study used self-designed questionnaire to investigate 5538 kindergarten teachers in Beijing. The survey found that authentic assessment methods are widely used, and both process evaluation and summative evaluation are given consideration. The effectiveness of evaluation of preschool children's development is good, and there is a significant correlation between teachers' cognitive level and the effectiveness of their work. Teachers in public kindergartens with 6-15 years' teaching experience and bachelor degree or above have better cognition and work effectiveness. Teachers think that the internal evaluation subject is more important. At the same time, the investigation has found some problems, such as teachers in rural areas need to improve their cognition and work effectiveness, while teachers in urban areas need to pay attention to the use of evaluation results. This study puts forward targeted suggestions in view of these problems.

Keywords: Preschool education; Evaluation of preschool children's development; Kindergarten teachers; Teachers' cognition

***基金项目：**中国学前教育研究会"十四五"滚动研究课题"幼小衔接政策背景下幼儿园大班课程质量研究"（G20220033）。

收稿日期：2023-02-24，**修回日期：**2023-03-28

幼儿发展评价是幼儿园教育工作的重要内容，是科学开展保教活动的重要依据，越来越多的国家将对儿童发展与表现的监测纳入学前教育质量监测中，且多以托幼机构教师开展内部评价的方式来完成。[1]我国目前尚未从国家层面建立学前教育质量监测标准体系，存在学前教育质量监测的具体定位不清、监测的方法与手段不足等问题。[2]随着我国学前教育事业的发展，质量监测视角下的幼儿学习与发展评价研究受到越来越多关注。在实践层面，幼儿发展评价与幼儿园课程密不可分，在幼儿园课程改革越来越突出“儿童为本”的今天，教师对幼儿发展评价的认识与实践情况如何？本研究探究了幼儿园教师实施幼儿发展评价的基本样态、工作实效，以及存在的困难等，深入分析目前幼儿发展评价实践的优势与问题。

一、研究设计

本研究采用问卷调查的方式收集信息，在已有研究的基础上设计问卷题目，请幼儿园教师根据自身幼儿发展评价实践的开展情况填答。

1.研究对象

为使样本更具有代表性，采用分层分组混合抽样方法。样本涵盖北京市17个区（含燕山地区）不同办园类型与地区的幼儿园教师，于2022年10月发放并收取网络调查问卷5580份，得到有效问卷5538份，有效回收率为99.3%（表1）。

表1 调查样本构成情况

变量		样本量/个	所占比重/%
园所类型	公办园	3306	59.7
	民办园	1980	35.8
	社区办园点	252	4.6
园所地区	城区	3495	63.1
	镇区	1643	29.7
	乡村	400	7.2
教师学历	研究生及以上	58	1.0
	本科	3557	64.2
	大专	1753	31.7
	大专以下	170	3.1
教师教龄	1-5年	2361	42.6
	6-10年	1630	29.4
	11-15年	718	13.0
	16-30年	645	11.6
	30年以上	184	3.3

2.研究工具

采用自编调研问卷。问卷由三部分组成，第一部分是引导语和调查对象基本信息，第二部分是现状调查，第三部分是评价工作实效性与教师认知水平。工作实效性的评价设9个题目，包括评价开展过程、评价结果分析与评价结果运用三方面。教师认知水平的评价设11个题目，包括对评价目的、评价结果运用重要性的认识。问卷的信度系数（Cronbach’s Alpha）是0.955，结构效度（KMO和Bartlett的检验）为0.970，表明该部分问卷具有良好的信度和效度。

3.数据统计与分析方法

问卷第二、三部分主要采用李克特式5分评分标准。按照发生频率或重要（困难）程度赋分，“从不”或“完全不重要（困难）”为1分，“很少”或“不重要（困难）”为2分，“有时”或“一般”为3分，“经常”或“比较重要（困难）”为4分，“总是”或“非常重要（困难）”为5分。总体均值越高，说明发生频率或教师认为的重要（困难）程度越高。本研究采用SPSS 22.0软件对问卷数据进行分析。

二、幼儿园教师实施幼儿发展评价的现状

本研究对幼儿园教师实施幼儿发展评价的类型、方法、频次、工作实效及认知态度等进行描述分析，并与国内外已有研究结果相比较，从而更好把握目前幼儿发展评价实践的现状；对不同幼儿园教师实施幼儿发展评价的差异进行分析，从而更深入了解不同教师群体的实践现状。

1.真实性评价方法被广泛应用，描述记录是最常见的方式

调查发现，教师经常使用的评价方法为观察记录法（4.51）、谈话法（4.37）与学习故事评价法（4.03），均是在自然、真实的情境中评价幼儿的方法。使用频率介于“一般”与“经常”之间的方法为

测试法(3.71)、问卷调查法(3.70)、档案袋评价法(3.62)。值得注意的是,档案袋评价法同样作为一种真实性评价方法,在所调查的评价方法中应用频率最低,这可能与其需要系统设计、需要教师投入较多时间精力等因素有关。

评价信息的记录方法方面,教师经常使用的方法是描述记录法(4.07),属叙事评估方法,相较而言,行为检核表、等级评定量表两种观察评估方法应用频率不高,均值为3.67、3.57,均未达到4("经常")。这与OECD的调查结果有一定差异:在一项关于监测早期儿童学习与发展工具的调查中,21个国家和地区中有18个采用行为检核表或等级评定量表的方法,15个国家和地区采用故事讲述或档案袋的方法。[3]

评价信息的记录媒介方面,教师经常使用的媒介是照相(4.49)、文字(4.44)、录像(4.16),录音的使用频率最低(3.12)。

2.过程性评价与终结性评价兼顾是普遍样态,终结性评价开展频率较高

调查显示,77.5%的教师以终结性和过程性评价兼顾的方式进行幼儿发展评价,20.3%的教师以过程性评价为主,2.2%的教师以终结性评价为主。这一结果与高敬等人[4]的研究结果较一致。

在教师开展终结性评价的频次上,46.1%的教师每学期开展1次,42.2%的教师每学期开展2次,9.2%的教师每学年开展3次,2.0%的教师不开展,0.5%的教师以其他频次开展。可以看出,约88%的教师每学期开展1-2次终结性评价,这一频率较高。OECD一项调查显示,各个国家在幼儿入小学前开展终结性评价的现象较普遍。在法国的调查中发现,尽管家长经常了解到幼儿进步的信息,但在5岁前不开展针对其行为表现的标准评估;英国在幼儿2至3岁中间做一次进步检核(Progress Check),用于发现有特殊需要的幼儿,在幼儿最后一个学期开展一次终结性评价(满5岁),用以全面了解幼儿的入学准备情况。[3]与之相比,北京市幼儿园普遍以较高频次开展幼儿发展终结性评价,这会占用教师大量时间精力。

3.幼儿发展评价工作实效性较好,与教师认知态度显著相关

将幼儿发展评价工作的实效性分为评价开展过程、评价结果分析、评价结果运用三个维度,结果见表2。幼儿发展评价工作实效性的均值较高,达4.332,评价开展过程、结果分析、结果运用三个维度的均值为4.340、4.326、4.333。其中,"面向所有幼儿"与"考虑幼儿年龄特征"两项均值较高,与高敬等人的研究结果较一致。[4]

表2　幼儿发展评价工作实效性情况

		样本量	均值	标准差
评价开展过程	是否会面向班级所有的幼儿	5538	4.45	0.787
	评价内容是否和幼儿一日活动相融合	5538	4.37	0.732
	评价时是否会使用评价指标	5538	4.20	0.890
评价结果分析	是否对评价的结果进行整理分析	5538	4.34	0.746
	是否将评价结果与《3-6岁儿童学习与发展指南》中的指标相比较	5538	4.36	0.738
	分析评价结果时是否考虑幼儿的家庭环境	5538	4.10	0.942
	分析评价结果时是否考虑幼儿的年龄特征	5538	4.50	0.653
评价结果运用	班级教师之间是否交流评价的结果	5538	4.44	0.702
	是否将评价的结果反馈给幼儿家长	5538	4.23	0.831

在评价结果分析时,教师对幼儿年龄特征的关注(4.50)要高于《3-6岁儿童学习与发展指南》中的指标(4.36),这也与实践中教师经常提到幼儿年龄特点的现状相吻合。幼儿年龄特征是一个重要的分析维度,但每个教室中都有不同年龄段的幼儿,教师对幼儿某一领域(或技能)连续发展过程的理解同样重要,对幼儿的评价更多应基于发展过程。[5]《3-6岁儿童学习与发展指南》中描述了幼儿在不同领域成长的"里程碑",应该成为教师重要的参照。

调查发现,教师对评价目的与结果运用重要性的评分分别为4.61、4.63,可以看出教师普遍认同这一工作的重要性。通过相关分析发现,幼儿发展评价工作实效与教师认知总体水平存在显著性相关关系(R=0.614,P<0.001),且在不同维度上均存在显著性相关关系。

4.公办园、6-15年教龄与本科(含)以上学历教师认知态度与工作实效性更好

对不同教师对幼儿发展评价的认知差异进行单因素分析，发现不同幼儿园类型、教龄与学历的教师认知水平存在显著差异（F=26.048，P<0.001；F=12.510，P<0.001；F=7.482，P<0.001）。通过事后双重比较（LSD）发现，公办园教师总体均值显著高于民办园、社区办园点教师，民办园教师总体均值显著高于社区办园点教师；6-10年与11-15年教龄教师总体均值较高，没有显著差异。1-5年、16-30年教龄教师总体均值显著低于最优组（6-10年教龄），30年以上教龄教师总体均值显著低于其他四个年龄组；本科（含）以上学历教师总体均值显著高于大专、大专以下学历教师，大专学历教师总体均值显著高于大专以下学历教师。可以看出，公办园、6-15年教龄与本科（含）以上学历教师对幼儿发展评价的认知水平更高。

对不同教师开展幼儿发展评价工作的实效性差异进行单因素分析，发现不同幼儿园类型、教龄与学历的教师工作实效性存在显著差异（P<0.001）。通过事后双重比较发现，公办园教师总体均值显著高于民办园、社区办园点教师，民办园教师总体均值显著高于社区办园点教师；6-10年与11-15年教龄教师总体均值较高，没有显著差异。1-5年教龄教师总体均值显著低于6-10、11-15年教龄教师，16-30年教龄教师总体均值较之最优组（6-10年教龄）有显著差异，30年教龄以上教师总体均值显著低于其他教龄组；本科（含）以上学历教师总体均值显著高于大专、大专以下学历教师。可以看出，公办园、6-15年教龄与本科（含）以上学历教师的工作实效性更好。

调查发现，处于教龄“两端”——即较短（5年以下）或较长教龄（30年以上）的教师工作实效相对较弱，已有研究也有类似的结论，如周兴平发现教师课堂教学行为有效性随教龄的增长呈“倒U型”变化趋势。[6]

5.教师认为内部评价主体更加重要，民办园、教龄短与大专（含）以下学历教师相对更认同外部评价主体

幼儿发展评价主体分为内部与外部两类，本研究中内部评价主体包括幼儿自己、幼儿同伴、班级教师与家长，外部评价主体包括幼儿园领导与外部专家。教师对不同主体重要性的评价依次为幼儿自己（4.67）、教师（4.64）、家长（4.55）、幼儿同伴（4.44）、幼儿园领导（4.22）、外部专家（4.07），均值为4.432。以均值为比对值进行单样本t检验，发现教师对内部评价主体重要性的评价显著高于均值（t=21.342，P<0.001），对外部评价主体重要性的评价显著低于均值（t=-28.058，P<0.001）。

对教师对外部评价主体的认知差异进行单因素分析，发现不同幼儿园类型、教龄与学历的教师对外部评价主体的认知存在显著差异（F=5.678，P<0.01；F=20.731，P<0.001；F=14.238，P<0.001）。通过事后双重比较发现，公办园教师总体均值显著低于民办园教师；1-5年与6-10年教龄教师总体均值没有显著差异，但均显著高于其他三个教龄组；本科及以上学历教师总体均值显著低于大专、大专以下学历教师。可以看出，民办园、10年（含）以下教龄与大专（含）以下学历教师更加认同外部评价主体的作用。

6.教师认为客观因素是主要困难因素，用于观察评价幼儿的时间精力不足

教师对影响幼儿发展评价工作的困难因素进行评价，以均值3.011作为比对值进行单样本t检验，发现“时间精力有限”“评价对象太多”两项客观因素较为突出，显著高于均值（t=20.198，P<0.001；t=19.518，P<0.001），而评价指标和标准理解不够、评价方法掌握不够、评价信息分析能力不够、评价结果运用到实践不够四项主观因素显著低于均值。这与苏婧等人的研究结果较为一致。[7]幼儿发展评价工作开展的难度与班额大、教师配备不足等因素有关，也与教师所处的教育生态环境息息相关。有学者提出，观察评价工作在教育中的地位与教育整体改革、学习者地位的变化紧密相连，单纯在原有的教育体系中加强这项工作，就会造成“无处安放”的局面。[8]从调查结果看，教师仍然“不堪重负”，用于观察评价幼儿的时间精力仍然不足。

三、幼儿园教师实施幼儿发展评价的问题分析

在对调查内容进行全面描述分析的基础上，对幼儿园教师实施幼儿发展评价存在的突出问题加以概括，具体如下。

1.乡村教师认知态度与工作实效有待提升,城区教师需重视评价结果运用

通过单因素分析可知,不同地区幼儿园教师对幼儿发展评价工作的认知具有显著差异(F=12.53, P<0.001),事后双重比较发现,城区与镇区教师认知水平差异不显著,但均显著高于乡村教师。在评价工作实效方面也有显著的地区差异(F=26.881, P<0.001),事后双重比较发现,镇区教师显著高于城区、乡村教师,城区教师显著高于乡村教师。可以看出,乡村幼儿园教师在评价认知与工作实效方面均为"短板"。这与吴佳莉等人提出的"乡村小规模园教学实施效果一般""乡村教师更多重视幼儿的集体教学活动,对幼儿的个性发展有所忽视"的调研结论一致。[9]

对工作实效性的地区差异的进一步分析,可以发现在评价开展过程、评价结果分析与评价结果运用上均有显著的地区差异(F=20.484,P<0.001;F=26.865,P<0.001;F=20.474,P<0.001)。事后双重比较发现,城区与镇区教师在评价开展过程、评价结果分析上没有显著差异,在评价结果运用方面,镇区教师显著优于城区教师。可以看出,城区幼儿园教师在评价结果运用方面有待进一步提升。

2.逾30年教龄教师的认知态度与工作实效均需提升,1-5年教龄教师需加强评价结果分析

由上文对教师认知差异的分析可知,逾30年教龄教师的认知水平显著低于其他教龄组,说明其对幼儿发展评价的作用与意义认识不全面或有偏差,需加强培训指导。对不同教龄教师的工作实效性差异做进一步分析,可以发现在评价开展过程、评价结果分析、评价结果运用上均具有显著差异(F=9.112, P<0.001; F=9.591, P<0.001; F=8.902, P<0.001),事后双重比较发现,在评价开展过程方面,逾30年教龄教师整体均值显著低于其他教龄组;在评价结果分析方面,1-5年教龄与逾30年教龄组教师整体均值没有显著差异,但均显著低于其他教龄组;在评价结果运用方面,逾30年教龄教师整体均值显著低于1-5年、6-10年、11-15年教龄组教师。可以看出,1-5年教龄教师在评价结果分析维度表现较弱,而逾30年教龄组教师在工作实效的三个维度上表现均较弱。

3.教师需提高对家长评价主体的重视程度

幼儿发展评价作为多元主体民主参与的生态评价系统,教师与家长应处于平等地位。[10]调查发现,教师对内部评价主体重要性的评分均值为4.576,教师对自身重要性的评分均值为4.64,显著高于均值(T=7.852,P<0.001),而对家长重要性的评分均值为4.55,显著低于均值(T=-2.685,P<0.01),可见教师并未从思想上充分尊重、平等对待家长的主体地位。

调查发现,教师开展幼儿发展评价工作的整体实效性均值为4.332,而在评价结果分析方面,"是否考虑幼儿的家庭环境"一项均值为4.10,显著低于均值(t=-18.034,P<0.001);在评价结果运用方面,"是否将评价的结果反馈给幼儿家长"一项均值为4.23,显著低于均值(t=-9.261,P<0.001),可见家庭在幼儿发展评价结果分析及应用环节的参与仍有不足,家园在幼儿发展评价信息双向互动、高效流通上有待提高。

四、对策与建议

针对调查发现的幼儿发展评价实践现状与突出问题,对教育行政管理部门、区域教研部门、幼儿园三个主体提出改进对策与建议。

1.教育行政管理部门要关注薄弱幼儿园的幼儿发展评价质量

从地域上要重点关注乡村幼儿园。调查发现,城区与镇区幼儿园教师在认知与评价开展过程、结果分析上没有显著差异,但乡村幼儿园教师在评价认知与工作实效方面均显著低于城区、镇区教师。幼儿发展评价质量是幼儿园保教质量的一个缩影,反映出乡村幼儿园保教质量存在一定短板。学前教育管理部门要在兜底线、补短板上下功夫,重点关注乡村幼儿园质量建设,在财政投入、队伍保障、专业引领等方面给予政策倾斜,带动乡村幼儿园质量提升。

从办园类型上要重点关注民办幼儿园、社区办园点。调查发现,民办园教师更认同外部评价主体对于提升幼儿发展评价工作的意义,一定程度上说明其对外部专家支持的需求更为迫切,但民办园、社区办园点教师在工作实效上相较公办园教师均

有一定差距。教育管理部门需要以整体视角、系统思维协同推进不同类型幼儿园发展，在区域教研引领、教师培训、教师继续教育等方面给予民办幼儿园、社区办园点教师足够的支持，引导其在幼儿发展评价等方面能力与水平的提高。

2.区域教研部门要强化分层培训与过程性评价研究

要给教师赋能，针对不同教师群体开展分层培训。调查发现，不同学历与教龄教师对幼儿发展评价的认知与工作实效有差异，因此，应针对不同教师群体开展有针对性的培训。如对学历层次较低、教龄在5年以内或30年以上的教师要重点加强幼儿发展评价基本内涵、功能与方法的培训，使其能够更加认同幼儿发展评价的意义，同时提高幼儿发展评价工作实效；对6-15年教龄、学历层次较高的教师要加强对幼儿发展评价前沿理论与实践的培训，使其能充分吸收、借鉴国内外先进做法，在较好的工作基础上进一步提升。

要加强评价研究，引导与支持教师以自然的方法开展终结性评价。《幼儿园教育指导纲要（试行）》中提出，“对幼儿发展状况的评估，要注意在日常活动与教育教学过程中采用自然的方法进行”，而调查发现，测试法在实践中的应用较为普遍，且几乎所有教师都需要进行终结性评价，以自然的方法开展终结性评价是实践中的难点，不仅要在理念上鼓励与引导教师，还要给予教师系统性的工具与方法支持。如英国教育部、地方政府或早期教育机构会设计观察记录工具，供教师在儿童5岁时进行终结性评价时选择使用。

3.幼儿园要创造适宜教师观察评价的生态环境

要给教师减负，优化班额设置与保教工作管理。调查发现，教师普遍认为“评价对象太多”“时间精力有限”是影响幼儿发展评价工作的最大困难因素。“评价对象太多”属客观因素，适宜的班额与保教人员配备是保证保教质量的重要前提，应优化班额设置，避免“大班额”现象。同时，还要优化园所内部保教工作管理，避免使教师陷入繁杂的事务性工作中，让教师能够安心、静心从教，有充足的时间和精力观察与评价幼儿。

要引导教师重视家长的作用，营造平等对话、积极沟通的家园共育环境。调查发现，教师对家长这一评价主体的重视程度不够，在分析幼儿发展评价结果时，常能考虑到幼儿年龄特点，而对幼儿家庭环境的关注相对较弱。家庭环境是影响幼儿个体差异的关键变量，已有很多研究发现，家庭环境与幼儿心理、社会性、学习品质、入学准备、语言等诸多方面发展有着密切的联系。幼儿园要引导教师认识到，家长在幼儿发展评价系统中具有与教师同等重要的地位，要在幼儿家庭、社区背景下理解和评价幼儿。

参考文献

[1] 刘颖，李晓敏.OECD国家学前教育质量监测系统分析及其对我国的启示[J].学前教育研究，2016(3):3-14.
LIU Ying, LI Xiaomin. On the Quality Monitor Systems of Early Childhood Education and Care in OECD Countries and the Inspiration to China [J]. Studies in Early Childhood Education, 2016(3):3-14.

[2] 辛涛，乐美玲.学前教育质量监测的几个问题[J].学前教育研究，2013(9):3-7.
XIN Tao, LE Meiling. On Preschool Education Quality Monitoring [J]. Studies in Early Childhood Education，2013(9):3-7.

[3] OECD. Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care [M]. Paris: OECD Publishing，2015.

[4] 高敬，汪光珩，王梳园，等.幼儿园教师幼儿发展评价实践的调查研究[J].上海教育科研，2017(10):40-44.
GAO Jing, WANG Guangheng, WANG Shuyuan, et al. Investigation Research on the Practice of Kindergarten Teachers' Assessment of Children's Development [J]. Journal of Shanghai Educational Research，2017(10):40-44.

[5] GRISHAM-BROWN J, HALLAM R, BROOLSHIRE R. Using Authentic Assessment to Evidence Children's Progress Toward Early Learning Standards [J]. Early Childhood Education Journal, 2006, 34(1):48.

[6] 周兴平.农村教师教学行为与教龄的关系研究——基于浙西H县281位教师教学行为的观测[J].教育评论，2020(9):132-137.

ZHOU Xingping. On the Relationship of Rural Teachers' Teaching Behavior and Teaching Years[J]. Education Review,2020(9):132-137.

[7] 苏婧,顾春晖,孙璐.学前儿童学习与发展评价实施现状的调查与分析——以北京市为例[J].教育科学研究,2018(5):44-47.

SU Jing, GU Chunhui, SUN Lu. A Current Situation Survey and Analysis on Early Childhood Assessment [J].Educational Science Research,2018(5):44-47.

[8] 郭良菁.社会认知视野中的儿童观察评价[M].南京:南京师范大学出版社,2020.

GUO Liangjing. Children Observation Evaluation in a Social Cognitive Perspective [M]. Nanjing: Nanjing Normal University Press,2020.

[9] 吴佳莉,孙雨萌,吴霓.乡村小规模幼儿园保教质量存在的问题、成因及提升策略[J].上海教育评估研究,2022,11(4):45-50.

WU Jiali, SUN Yumeng, WU Ni. Problems, Causes and Strategies for Improving the Quality of Care and Education in Rural Small-scale Kindergartens [J]. Shanghai Journal of Educational Evaluation, 2022, 11 (4):45-50.

[10] 高敬.多元主体参与的幼儿发展评价——基于系统协同理论的思考[J].现代基础教育研究,2022,48(4):47-53.

GAO Jing. Child Development Assessment with Participation of Multiple Subjects - Consideration based on Systematic Theories of Synergy [J]. Research on Modern Basic Education, 2022, 48 (4): 47-53.

(上接第72页)

抓共管、部门各负其责的教育领导体制,要用新的评价体系与原则方法进行导航;学生必须树立"我是评价主体"的意识,主动参与到对自己的评价中;教师要紧跟时代,从思想上接受新教育理念,并据此调节自己的评价行为;第三方评价机构要能全面、客观、公正地评价教育质量,保证评价的真实性。

四要完善教育评价,从促进学生全面发展、保障学生平等权益、引领教师专业发展、提升教育教学水平、营造和谐育人环境、建设现代学校制度以及减轻学业负担、提升社会满意度等方面出发提供客观的评价结果。

参考文献

[1] 袁正守.教育大辞典[J].辞书研究,1992(6):1.

YUAN Zhengshou. Dictionary of Education [J]. Dictionary Research,1992(6):1.

[2] [英]斯蒂芬·J·鲍尔.教育改革:批判和后结构主义的视角[M].侯定凯,译.上海:华东师范大学出版社,2002.

[UK]BALL S J. Educational Reform: a Critical and Post-structural Approach [M]. HOU Dingkai, trans. Shanghai: East China Normal University Press,2002.

[3] 吴宏超,冯梅.城市义务教育家长满意度影响因素研究——基于Ordered Logit回归模型的分析[J].教育发展研究,2015,35(10):26-31.

WU Hongchao, FENG Mei. Influential Factors of Parents' Satisfaction with Urban Compulsory Education: An Ordered Logit Regression Analysis[J]. Research in Education Development, 2015, 35 (10): 26-31.

[4] [美]爱普斯坦,桑德斯,谢尔顿.学校、家庭和社区合作伙伴: 行动手册[M].吴重涵,薛惠娟,译.南昌:江西教育出版社,2012.

[US]EPSTEIN L, SANDERS M G, SHELDON S B. School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action [M]. WU Chonghan, XUE Huijuan, trans. Nanchang: Jiangxi Education Press, 2012.

[5] 刘远杰.场域概念的教育学建构[J].教育学报,2018,14(6):21-33

LIU Yuanjie. Constructing the Concept of Field in Education[J].Journal of Educational Studies, 2018,14 (6):21-33

[6] 刘生全.论教育场域[J].北京大学教育评论,2006,4(1):78-91.

LIU Shengquan. On Educational Field [J]. Peking University Education Review,2006,4(1):78-91.

[7] JEYNES W H. The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis [J]. Urban Education,2007(1):82-110.