

融合教育背景下的师幼互动研究述评*

吴扬^{1,2**} 王雁^{2***}

(1. 中国教育科学研究院心理与特殊教育研究所,北京,100088;

2. 北京师范大学教育学部,北京,100875)

摘要 本文系统梳理了学前融合教育背景下国内外师幼互动相关实证研究。首先,高质量的师幼互动对儿童的语言、认知、学业及社会性发展等具有显著的促进作用,这一结论在普通幼儿及特殊需要幼儿群体中均得到验证。其次,在融合教育环境中,现有研究多集中于对教师与特殊需要幼儿互动现状的描述,普遍存在教师主导性强、特殊需要幼儿主动参与不足等现实困境。最后,本文指出现有研究在深度与广度上的不足,建议未来应进一步丰富研究对象和情境,关注师幼互动的质量评估、影响机制以及干预策略等研究。

关键词 融合教育 特殊需要幼儿 师幼互动 质量评估

分类号 G760

1 引言

教育公平与质量是国际社会共同追求的核心目标。联合国《2030年可持续发展议程》将“确保包容、公平的优质教育,促进全民享有终身学习机会”作为重要目标^[1]。2025年1月,中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》,强调“坚持党对教育事业的全面领导,突出促进公平、提高质量”^[2],将教育公平与质量提升作为教育强国建设的核心任务。融合教育是实现教育公平的必由之路^[3],各国相继出台政策推进融合教育发展。教育部2019至2023年统计数据显示,在普通幼儿园就读的残疾幼儿人数分别为34072人、36832人、33076人、28635人、26310人;同期在特教学校接受学前教育的残疾幼儿人数则稳定在较低规模,分别为4993人、4620人、5264人、5062人、4553人^[4]。数据显示,近五年在普通幼儿园接受融合教育的残疾幼儿数量始终远高于特教学校,前者约为后者的5.65至7.97倍,表明普通幼儿园已成为我国残疾幼儿接受学前教育的主要场所,学前融合教育实践规模持续扩大。2024年,全国人大常务委员会表决通过《中华人民共和国学前教育法》,明确要求普通幼儿园接收残疾儿童,标志着学前融合教育进入法治化新阶段。

随着学前教育进入“质量时代”^[5],师幼互动作为学前教育过程性质量的核心要素,一直是早期教育研究领域的焦点^[6]。师幼互动是指发生在幼儿园内部的、贯穿于幼儿一日生活的教师与幼儿之间相互作用、相互影响的行为和过程^[7]。B. K. 哈姆雷(B. K. Hamre)等人提出的“互动教学”框架认为,师幼互动是推动儿童学习的核心动力^[8]。2022年,教育部正式颁布《幼儿园保育教育质量评估指南》,将“师幼互动”列为衡量教育过程的关键指标,进一步凸显其政策与实践意义。近年来,国内外学者围绕师幼互动开展了大量实证研究,积累了丰富证据。然而,这些研究结论较为分散,且基于融合教育环境的相关研究进展尚需系统梳理。因此,本文旨在通过对国内外师幼互动相关实证研究的系统梳理,厘清高质量师幼互动对儿童发展的促进作用及师幼互动的质量研究,以期为我国学前融合教育质量提升提供理论参考和实践启示。

2 师幼互动对儿童发展的促进作用

2.1 理论基础

依恋理论指出,人类为在“进化适应性环境”中生存,天生具有寻求并与主要照顾者保持亲近的倾向。婴幼儿通过与照顾者的日常互动,形成一种促使其维持亲近的行为系统,该行为系统的核心功能在于建立

* 本文是中国教育科学研究院中央级公益性科研院所基本科研业务费专项“融合教育背景下基于师幼互动质量的幼儿园教学变革研究”(项目批准号:GYD2022014)的研究成果。

** 吴扬,博士,助理研究员,研究方向:学前特殊儿童教育。E-mail:460576626@qq.com。

*** 通讯作者:王雁,博士,教授,研究方向:特殊教育师资培养。E-mail:sdwang@bnu.edu.cn。

婴幼儿与照顾者之间的情感纽带,使其获得安全感^[9]。符号互动论则以处于社会实时互动中的个体为逻辑起点,阐释个人与社会的关系,并进一步说明个体发展及社会形成与演变的机制^[10]。根据该理论,互动不仅是人类生存与发展的先决条件,也是社会存在与运作的根基。符号作为人际交往的中介,个体通过运用并解读符号来理解彼此行为的含义,从而实现有效互动。在这一过程中,儿童通过识别符号并运用其回应他人行为,逐步构建自我认知;教师也在与幼儿的互动中持续实现专业成长与自我完善。

2.2 师幼互动促进儿童发展

研究表明,班级与家庭环境对儿童的学习与发展至关重要,其关键驱动力在于他们与成人及同伴的互动。在幼儿园中,与教师的互动经验构成了幼儿学习的核心,为其社会、情绪与学业发展提供了坚实支持^[11]。大量研究一致表明,高质量的师幼互动对儿童的学业与入学准备、社会性能力发展等具有显著的积极影响,是支撑儿童全面成长的关键因素。

2.2.1 对儿童学业与入学准备的预测作用

多项追踪研究和观察研究表明,高质量的师幼互动能够正向预测儿童后续的学业成就,且这一结论在不同文化背景下得到验证。例如,A. J. 马什本(A. J. Mashburn)等人对美国多州学前班的研究发现,高质量的师幼互动对幼儿学业、语言、社交技能有显著的正向作用^[12]。C. 阿劳霍(C. Araujo)等人的研究同样发现,在厄瓜多尔的450所幼儿园中,师幼互动质量较高的班级,幼儿在语言、数学和执行功能方面表现得更好^[13]。D. 莱瓦(D. Leyva)等人对智利91所公立幼儿园师幼互动质量与儿童发展之间的关系进行研究,发现在师幼互动质量高的班级,儿童在语言、学业和认知抑制控制方面发展水平更高^[14]。李莉等人通过对国内外师幼互动的元分析发现,师幼互动质量与儿童的学业能力之间存在不同程度的相关^[15]。

入学准备作为衔接学前教育与义务教育阶段学校教育的关键阶段,同样受到师幼互动质量的显著影响。如,A. P. 威利福德(A. P. Williford)等人的研究将幼儿的课堂参与和师幼互动质量作为预测幼儿入学准备能力的关键因素。结果发现,师幼互动质量在幼儿课堂参与对入学准备能力的影响中起到调节作用^[16]。宋爱芬等人研究发现,师幼互动质量能够正向预测幼儿的认知、一般知识、学习方式、言语准备等入学准备能力^[17]。值得注意的是,师幼互动质量对于处于风险环境中的儿童影响可能更为显著。J. 卡迪马(J. Cadima)等人研究指出,师幼互动质量与儿童进入一年级后的学业成就有关,特别是对于那些具有确定风险因素的学生^[18]。

同时,还有研究者发现,在师幼互动的三维结构中,教学支持维度对于儿童的学业和认知发展作用更为明显。M. 伯奇纳尔(M. Burchinal)等对美国6个州240个学前班的课堂互动质量与儿童学业成就进行评估,结果显示,教师敏感的、激励性的互动反应以及有质量的教学引导,对儿童的语言、前学习和社会技能的习得具有显著的预测作用^[19]。

2.2.2 对儿童社会性能力发展的促进作用

除了学业认知领域,高质量的师幼互动同样是儿童社会性能力发展的重要促进因素,高质量的师幼互动能够促进儿童的社交技能、亲社会行为发展,并对问题行为具有一定的抑制作用。T. W. 柯比(T. W. Curby)等人对美国692个班级的师幼互动观察结果进行聚类分析,将师幼互动质量分成五个剖面,并对不同质量组幼儿发展情况进行分析,结果显示,师幼互动质量较高的两组幼儿不仅学业成就更高,其社会性发展也更好^[20]。胡碧颖等人采用层次线性模型分析表明,师幼互动质量对幼儿发展的影响体现出积极的促进作用,具体来说,师幼互动质量高的班级儿童在语言、数学、科学成就以及执行功能和问题行为抑制方面表现出更高的水平^[21]。同时,T. W. 柯比等研究进一步发现,教师在与儿童的互动过程中提供温暖的情感支持,对于儿童的社会性发展和亲社会行为具有促进作用^[22]。

2.2.3 对儿童不同领域发展的作用机制

美国弗吉尼亚大学著名发展心理学家、教育家R. C. 皮安塔(R. C. Pianta)等人提出“互动教学”(Teaching Through Interactions, TTI)理论框架,认为师幼互动是影响学生学习和发展的核心机制,有效教学不仅取决于课程内容,更取决于日常师生互动的质量,并从情感支持、班级组织与教学支持三个维度系统阐释师幼互动对儿童社会性、情感发展、自我调节能力、注意力及学业成就的影响机制^[23]。基于该框架,R. C. 皮安塔等人进一步开发了“课堂互动评估系统”(Classroom Assessment Scoring System, CLASS),作为衡量师幼互动质量的重要工具,广泛应用于课堂教育质量评估与实践改进研究中。

以往研究不仅考察了师幼互动对儿童发展的整体影响,还深入探讨了师幼互动的不同维度如何影响儿童的语言、认知、社会性及学习品质等具体领域发展。例如,A. J. 马什本等人对美国671个学前班的研究发现,教师的教学支持水平能够预测幼儿的学业和语言能力,而情感支持水平则与幼儿的社交能力发展密切相关^[24]。A. E. 拉克纳(A. E. Luckner)等人的研究则发现,课堂组织维度分数越高,学生与同伴互动表现得越积极,攻击行为分数越低;情感支持维度分数越高,学

生的亲社会行为分数越高^[25]。B. 哈姆雷(B. Hamre)等人研究发现,高水平的响应式教学能够促进儿童的语言、读写、工作记忆等领域发展,其中,积极的班级管理能够预测幼儿的抑制控制能力,教学支持则能够预测儿童的早期语言和读写能力发展^[26]。胡碧颖等人的研究发现,情感支持能促进儿童的学习策略与专注力,而僵化的课堂组织则会抑制这些能力,课堂质量与儿童的能力动机之间则无明显联系^[27]。C. 豪斯(C. Howes)等人对美国多项国家级研究项目中4000多个班级样本进行了大规模观察评估,分析结果表明,师幼互动质量对儿童的学业成就和发展表现具有显著的预测作用,具体而言,教学支持维度的得分与儿童在语言表达、逻辑推理等高级认知能力方面的发展呈正向关联;而情感支持维度的质量不仅对语言发展具有促进作用,还与儿童行为问题的改善存在明显相关性。这一发现证实了高质量的师幼互动对儿童发展的多维度积极影响,特别是教学支持对儿童认知发展的促进作用以及情感支持对行为适应的调节功能^[28]。近期,李莉等人对45项实证研究的元分析进一步明确了师幼互动对于儿童不同领域发展的作用机制:组织支持与儿童执行功能、教学支持与儿童语言发展之间均存在领域内显著正相关;情感支持和组织支持与儿童语言发展、情感支持与儿童数学发展之间均存在跨领域显著正相关^[29]。

2.3 师幼互动对特殊需要幼儿发展的作用

师幼互动对特殊需要幼儿的发展具有预测与促进作用。B. 哈姆雷和R. C. 皮安塔研究表明,班级情感支持水平对儿童的学业发展具有重要调节作用。当存在情绪行为问题的儿童被安置在情感支持水平较高的班级时,其学业进步程度与低风险儿童基本相当;反之,若将高风险儿童置于情感支持匮乏的环境中,他们的学业表现则会显著落后于正常发育的同龄人^[30]。E. 比斯(E. Buyse)等人发现,提供更多情感支持的教师更有可能与有行为问题的儿童建立积极的师幼关系^[31]。在葡萄牙进行的一项研究中,J. 卡迪马等人发现,师幼互动质量与儿童进入一年级的学业成就有关,特别是对于那些具有确定风险因素的儿童^[32]。T. W. 柯比等人进一步的研究发现,并非情感支持的整体质量影响了儿童发展,而是情感支持的一致性对儿童发展起着至关重要的作用^[33]。L. L. 布洛克(L. L. Brock)和T. W. 柯比对694个学前班的观察发现,教师情感支持一致性通过师幼关系冲突性对儿童的社会性能力和问题行为起间接影响,且存在性别差异,对存在问题行为的男童影响更大^[34]。可见,高质量的师幼互动对于特殊需要幼儿学业和社交发展均具有促进作用,尤其是情感支持这一重要因素对于特殊需要幼儿的发展具有很

好的预测作用。

同时,特殊需要幼儿的存在可能也会正向影响班级的师幼互动质量。2012—2015年,美国开端计划办公室采用CLASS互动评估系统对1370个班级的课堂互动质量进行评估,数据表明,班级内拥有IEPs的特殊需要幼儿比例越高,其互动总分及各维度得分也越高。另外,高质量的师幼互动不仅促进了特殊需要幼儿学业和社交技能的发展,也可能大大减少特殊需要幼儿后期对于特殊教育服务的需求^[35]。

3 师幼互动的质量评估研究

对师幼互动这一复杂教育现象的评估,依赖于多元研究方法的互补。现有研究可大致划分为两种路径:一是以深度描述与意义阐释为主的非标准化评估研究,侧重于揭示互动过程的复杂性与情境性;二是以量化测量与横向比较为主的标准化质量评估研究。

3.1 非标准化评估路径:师幼互动行为的深度描摹与理论阐释

非标准化评估主要采用质性或混合研究方法,通过对自然情境下师幼互动事件的深度观察与分析,旨在揭示师幼互动的动态过程、内在逻辑与深层意义。国外以标准化的量化研究居多,我国此类研究经历了从现象描述到理论深化的演进过程。

3.1.1 早期探索:聚焦师幼互动行为及其结构性特征

20世纪90年代初期,研究者开始关注师幼互动的在外在行为表现。例如,在1990年至1994年,联合国儿童基金会与中国国家教委共同开展“幼儿园与小学衔接研究”合作项目,通过大样本实地观察发现:教师对儿童持中性态度的行为比例为39.79%,以否定态度为主的批评和指责占29.21%,而体现为肯定态度的表扬与鼓励仅占26.59%^[36]。1993年,李生兰在一项中澳师幼互动比较研究中进一步刻画了当时我国师幼互动行为的结构性特征,研究指出,相较于澳大利亚教师,中国教师倾向于使用控制性指令;互动高度集中在集体教学环节,小组与个别互动匮乏;教师角色固化为“指导者”与“照顾者”,幼儿自主探索与表达的空间有限。这些研究初步揭示了以教师为中心、重管控轻支持的师幼互动格局^[37]。

3.1.2 范式转折:社会学理论的引入与系统化分析框架

1997年,刘晶波的研究实现了关键的方法论突破。她首次系统地将社会学理论框架引入该领域,通过“定量描述与定性分析相结合”的混合研究设计,对互动关键事件进行深描,系统剖析了师幼互动的行为模式、社会功能与形成机制^[38]。这一研究标志着我国师幼互动行为研究从零散的现象记录,走向了系统化、理论化的分析阶段。

3.1.3 持续深化:微观情境剖析与互动细节聚焦

后续研究在刘晶波建立的范式基础上不断细化与拓展。学者们开始深入特定教育情境,并聚焦于提问、对话,及非言语行为等微观层面。例如,石特对幼儿园中的新手和熟手教师在与幼儿的互动中的体态语、情绪行为、倾听等非言语行为进行研究,分析两类教师在非言语行为中的具体表现、功能类型、基本特征等^[39]。张馨月围绕幼儿园建构游戏情境,针对教师在促进幼儿深度学习过程中的师幼互动状况,系统考察了其现实表现、典型特征、存在问题及相应改进策略,发现存在教师提问不能有效激发幼儿深度学习,幼儿缺乏探究式提问,教师指令性语言多、对话性语言少,教师缺乏情感性、教育性、支持性行为等特征^[40]。梁思桐对0~3岁婴幼儿托育机构的师幼互动进行研究,从互动主体、互动方式、互动情感、互动主题四个方面对师幼互动事件进行分析,发现存在教师缺乏双向主体观念,教师对互动对象存在“可爱”偏好,婴幼儿倾向于与能够提供安全感的教师互动,互动方式单一,教师缺乏对婴幼儿的情感支持,教师注重规则约束、忽视婴幼儿主体性等特征^[41]。

3.2 标准化评估路径:基于CLASS的师幼互动质量评估

与行为研究的阐释取向不同,标准化评估研究旨在通过信效度良好的评估工具,对师幼互动质量进行测量评估,其核心是标准化的评估工具与科学严谨的评估实践。

3.2.1 评估工具的演进

教育质量评估是指在特定教育价值观的引导下,依据既定标准或采用科学评估工具,对教育机构的教育实践进行系统考察并形成价值判断的过程^[42]。学前教育质量评价主要包含两个维度,一是结构性质量,指托幼机构和班级两个层面的可调节的静态质量,机构层面质量包括空间设施、师幼比、财政投入等,班级层面质量包括设施与材料、班级规模、师幼比等;二是过程性质量,指与儿童学习和生活经历直接相关的人际互动的质量,包括师幼互动、同伴互动、课程教学、游戏活动、家长参与等^[43-46]。学前教育质量评估经历了从关注“结构性质量”到聚焦“过程性质量”的范式转变。其中,师幼互动被公认为过程性质量的核心指标^[47]。相应的评估工具也经历了类似的范式变迁。

早期,在各国的教育实践中,对托幼机构教育质量的评估普遍采用经过信度与效度检验的科学评价工具,依托班级观察、问卷调查等研究方法系统开展评估。典型的学前教育质量评估工具有“幼儿学习环境评价量表”(Early Childhood Environmental Rating Scale, ECERS)、“幼儿班级观察量表”(Early Childhood

Classroom Observation Measure, ECCOM)等。其中,ECERS是全球范围内应用最广的学前教育质量评估工具之一。该量表初版发行于1980年,后于1998年推出修订版ECERS-R,主要用于评估托幼机构的整体教育环境质量。修订后的量表涵盖七大领域、43个评价项目,其中“互动”子量表包括对大肌肉活动的导护、对一般活动的导护、纪律、师幼互动、同伴互动5个项目,其中“师幼互动”强调教师对幼儿的温和态度、尊重和爱^[48]。我国学者刘焱等在ECERS-R与ECERS-E的结构框架基础上,初步研制了“中国托幼机构教育质量评价量表”。该量表主要聚焦于物质环境、保教活动与课程内容,对师幼互动等过程性质量的关注不够^[49]。李克建等人综合参考ECERS-R、CLASS等国际主流评估工具,研制出“中国托幼机构教育质量评价量表”。该量表在结构上更为系统,尤其在过程性质量方面如人际互动、教学支持等维度有显著加强,体现出对托幼机构教育质量多维度、深层次评价的特征^[50]。

之后,为评估互动而开发的工具应运而生,如“教师互动问卷”(Questionnaire on Teacher Interaction, QTI)、“照顾者互动量表”(Caregiver Interaction Scale, CIS),以及“课堂互动评估系统”(Classroom Assessment Scoring System, CLASS)。其中,CLASS互动评估系统被全球公认为最具代表性和影响力的师幼互动质量评估工具,被广泛用于各国的学前教育质量评估项目中^[51]。

3.2.2 基于CLASS的师幼互动质量评估

自2011年,美国开端计划项目定期公布其使用CLASS互动评估系统对项目机构进行评估的数据报告^[52],2012—2015年报告显示,对全美50个州1370个教学班级的师幼互动质量进行了系统评估,情感支持领域得分为6.0,班级组织领域得分为5.7,教学支持领域得分为2.9;2016—2020年报告显示,美国开端计划项目机构的课堂互动质量基本保持稳定,情感支持领域得分介于6.00~6.08之间,班级组织领域得分介于5.72~5.83之间,教学支持领域得分介于2.83~3.00之间。

芬兰学者E.帕卡里宁(E. Pakarinen)等人采用CLASS互动评估系统,对国内49个幼儿园班级的师幼互动质量进行评估,研究结果显示,情感支持(平均得分4.75~5.31)与班级组织(平均得分4.89~5.67)领域得分处于中高等水平;而教学支持(平均得分3.76~4.27)领域得分处于中等水平^[53]。泰国学者P.乌敦曼纳(P. Udommana)运用CLASS互动评估系统,对曼谷地区12所私立托幼机构中的26个班级的师幼互动质量展开实证研究,数据显示,情感支持(平均得分为4.95)和班级组织(平均得分为4.56)两个领域均处于中等至中上水平;而教学支持领域平均得分仅为2.63,明显低

于其他维度^[54]。

国内学者亦广泛采用CLASS互动评估系统对我国师幼互动质量展开实证研究。例如,张文洁^[55]、韩春红^[56]、胡碧颖^[57]的研究均采用CLASS对幼儿园的师幼互动质量进行观察评估,得到了较为一致的结果,即师幼互动各维度的水平从高到低依次为:情感支持、班级组织、教学支持。刘畅采用CLASS评估工具对上海地区41所幼儿园的161名教师进行系统观察,研究发现师幼互动质量在三大领域均处于中等水平。具体而言:情感支持领域表现相对较好,其下属的积极氛围、教师敏感性和尊重儿童视角三个维度得分区间为4.26~5.39,而消极氛围维度得分达6.63;班级组织领域各维度总分保持在4.50~4.78之间;教学支持领域各维度总分则介于3.63~4.10之间^[58]。

此外,幼儿园一日生活涵盖集体活动、自由活动、过渡环节及用餐时间等多种组织形式,学者们也针对不同活动情境下的师幼互动质量展开了比较研究。S. Q. 卡贝尔(S. Q. Cabell)等学者通过实证研究,系统探讨了教学指导互动在不同活动情境(包括集体教学、自由活动、午餐时间和常规过渡环节)以及不同学科领域(如阅读、语言、数学、科学、社会和艺术)中的实施效果差异。研究结果显示,与餐点和常规活动相比,教师在集体活动和自由活动中的互动更为有效;在集体活动情境中,教师的教学指导互动水平显著高于自由活动、午餐及常规活动;在自由选择与集体活动两种情境中,教师的回应质量与语言示范水平相近;而在概念发展方面,集体活动情境的表现优于自由活动;餐点时间则是教师提供教育指导最少的环节^[59]。T. 卡伦(T. Karen)等人基于CLASS评估系统对澳大利亚2306个从学前班(3~4岁)至二年级(7~8岁)的代表性样本进行分析发现,无论是学前班还是小学低年级,在集体活动与小组活动,以及在科学、数学和社会科学教学过程中的师生互动质量较高;而在用餐时间、体育活动及过渡环节中的互动质量普遍偏低^[60]。刘畅亦对国内不同教育情境中的师幼互动质量进行了比较,结果显示,集体活动与区角活动情境下的师幼互动在教学安排、概念发展、回应质量及语言示范四个维度上存在极其显著的差异^[61]。

3.2.3 教师自评与自动化观察评估的尝试

当前对师幼互动质量评估的研究以外部评估为主,较少关注幼儿教师的自我评估。传统的师幼互动质量评估主要依靠专业人员入班评分等方式,对评分者专业技能和经验的依赖度高,难以确保相对客观和评分者一致性,且评分过程耗时耗力,因而在群体性评估、质量监测等方面存在明显局限^[62]。因此,随着2022年教育部《幼儿园保育教育质量评估指南》的颁

布,“过程性评估”与“自我评价”愈发受到重视,研究者开始尝试通过教师自评的方式开展师幼互动质量评估。如原燕等对山西省各级各类幼儿园教师进行问卷调查,进而建构出了师幼互动质量教师自评内容指标体系,包括对互动情境(游戏活动、生活活动、教学活动、户外活动),互动策略(尊重与关注、观察与支持、捕捉与发现、回应与拓展、提问与应答、倾听与对话、反思与反馈、常规与管理、表达与表征),互动结果(幼儿发展、幼儿表现),互动质量(有效性、深度)四个维度的直接评估,以及对教育质量整体评估、教师素养、师幼关系三个维度的间接评估^[63]。

另外,随着人工智能、大数据等现代信息技术的发展,传统的教育质量评估方式亟须改革创新,自动化班级观察评估应运而生。自动化班级观察(Automated Classroom Observation)是指利用多模态数据自动化提取课堂音视频的关键信息特征、挖掘课堂活动中潜在互动的一种新型教育质量智能化评估技术。美国等发达国家已经开始利用自动化语音识别、人脸识别等技术实现自动化班级观察^[64]。王楠等人对国际上采用自动化班级观察的师幼互动质量评估应用研究进行综述,发现自动化观察评估综合采用面部表情、语言、眼动等多模态数据,评估范围涵盖情感支持、课堂组织、教学支持三个领域^[65]。

3.3 融合教育环境中的师幼互动研究

目前,国内围绕学前融合教育环境中师幼互动开展的专门研究相对有限,已有文献主要包含两类:一是对学前融合教育环境中的师幼互动整体状况的调查;二是聚焦于教师与某类特殊需要幼儿(以孤独症儿童为主)的互动特征分析。

3.3.1 师幼互动整体现状研究

在该领域,任贝贝以上海市3所幼儿园的8个融合集体教学活动作为观察对象,借鉴《上海市学前特殊教育指南》与《长宁区融合教育调研》的原有编码体系,优化形成《融合教育集体教学活动幼儿教师教育支持编码表》,采用微观分析法对师幼互动行为进行系统编码,重点考察教师在情绪支持、言语支持及行为支持三个维度上对特殊需要幼儿采取的互动策略。研究发现:教师主动发起互动的比例显著高于特殊需要幼儿发起的互动;情绪支持在各类支持中表现最为不足;全融合班级教师虽更频繁发起互动,但对特殊需要幼儿主动行为的积极回应程度反而低于半融合班级^[66]。

此外,张晓亚^[67]、吴小妮^[68]和邹桥^[69]分别以1所融合幼儿园为个案,依据刘晶波的师幼互动研究框架,结合观察法与访谈法,从互动主体、互动主题、互动方式、互动频率、互动性质、互动结果等多个维度,探究教师和特殊需要幼儿互动的现状、问题和影响因素。研

究普遍指出,教师与特殊需要幼儿的互动存在地位不对等、教师互动策略欠缺等现象;同时,教师的融合教育素养与接纳态度、教育支持质量、同伴接纳以及社会文化环境等因素均对互动质量具有重要影响。

3.3.2 教师与孤独症儿童的互动研究

李艳玮等人借鉴刘晶波的师幼互动研究框架,对学前融合教育环境中教师与孤独症儿童之间的互动事件频次与特征进行了分析。研究表明,教师与孤独症儿童互动质量整体偏低,教师在互动过程中明显居于主导地位;教师发起的互动以纪律控制型为主,而孤独症儿童所发起的互动则多旨在寻求教师的肯定或关注。另外,研究还指出,互动质量不高与师资力量不足、孤独症儿童自身的社交与情感交流障碍密切相关^[70]。

贺晓旭运用CLASS评估系统中情感支持领域的相关指标构建评估框架,考察教师对孤独症儿童的情感支持水平。研究发现,教师情感支持总体处于中等偏上水平,其中“积极氛围”和“消极氛围”维度得分处于中等偏上水平,而“教师敏感性”与“关注儿童视角”维度则表现为中等偏下水平^[71]。

综合现有研究可发现,目前国内对学前融合教育环境中师幼互动的研究主要聚焦于互动现状描述,揭示了当前学前融合教育中师幼互动的现实困境,无论是对师幼互动状况的考察,还是针对孤独症儿童的具体分析,均表明互动质量总体偏低,体现出鲜明的“教师主导”特征,教师发起的互动远多于特殊需要幼儿,且互动内容多偏向纪律约束与管理,而非基于特殊需要幼儿个体发展需求的支持与引导。同时,情感支持维度普遍薄弱,教师的敏感性、回应性及对特殊需要幼儿主体视角的关注明显不足。

4 研究不足与展望

4.1 研究不足

尽管已有研究取得了初步成果,但整体仍处于探索阶段,存在若干局限。一是研究对象和研究情境较为单一。在研究对象上,现有文献高度集中于孤独症儿童,对其他类型特殊需要幼儿的关注不足。对互动情境的分析多聚焦于集体教学活动,而对游戏活动、区域活动、生活活动等场域的师幼互动研究不足,而这些场域恰恰能够发生更自然、更频繁的师幼互动。二是研究视角有待拓展。多数研究以教师行为为焦点,考察教师如何作用于特殊需要幼儿,而对特殊需要幼儿作为互动主体的主动性表达及对教师行为的影响反馈研究不足,对教师与特殊需要幼儿“双向互动”的动态过程与机制剖析不够深入。三是研究方法相对单一。现有研究多为横断面的现状调查与问题描述,对教师

与特殊需要幼儿的动态互动过程、内在机制及长期效应的挖掘不足。四是研究深度有待加强。例如,互动策略如何具体影响特殊需要幼儿的社会性发展?不同互动模式背后的教师认知与决策过程是怎样的?等等。这些问题尚未得到充分解答。

4.2 未来展望

在未来的研究中,需要不断加强研究广度与深度,在师幼互动质量评估、影响机制研究以及干预研究等方面不断深化和拓展。具体如下:

一是要进一步拓展研究的广度与深度。第一,丰富研究对象,开展针对不同类型、不同障碍程度特殊需要幼儿的互动研究,为精准支持提供依据。第二,延伸研究情境,加强对游戏、生活环节、个别化学习等多元情境中师幼互动的研究,关注自然情境下的互动。第三,深化机制探索,采用纵向追踪、混合研究等方法,深入探究高质量师幼互动影响特殊需要幼儿认知、社会性、情绪发展的中介机制与路径。

二是要推动师幼互动质量评估工具与方法的创新。在借鉴国际成熟工具的基础上,结合中国融合教育实践与特殊需要幼儿的特点,开发与验证具有文化适宜性的师幼互动评估工具。同时,重视动态与双向评估,利用视频分析、社会网络分析、穿戴式设备等技术,更精细地捕捉和分析互动中教师与特殊需要幼儿的双向、实时动态过程,关注特殊需要幼儿发起的行为及其对教师的影响作用。

三是要关注师幼互动的影响机制和干预研究。可以采用生态系统理论视角对教师与特殊需要幼儿的互动进行研究,构建整合儿童特征、教师实践、同伴互动、班级氛围、家园协作、学校文化及政策支持等多层次因素的师幼互动影响模型。另外,目前绝大多数关于教师与特殊需要幼儿互动的研究止步于“发现问题”与“分析原因”,极少涉及“如何改进”,未来可开展基于实证的干预研究与实践探索,设计并验证能够有效提升教师互动能力、促进特殊需要幼儿发展与活动参与的互动课程或干预方案。

参考文献

- 1 联合国大会. 变革我们的世界:2030年可持续发展议程. https://www.mfa.gov.cn/web/ziliao_674904/zt_674979/dnzt_674981/qtzt/2030kcxzfzyc_686343/zw/201601/t20160113_9279987.shtml, 2016-01-13
- 2 教育部. 教育强国建设规划纲要(2024—2035年). http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html, 2025-01-19
- 3 邓猛. 融合教育是实现教育公平的必由之路. 平安校园, 2015, (16): 12-13

- 4 教育部. 教育统计数据. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/moe_560/2023/, 2025-12-20
- 5 Dahlberg G, Moss P, Pence A R. *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (2nd ed.). London, New York: Routledge, 2007. 3
- 6 胡碧颖, 李克建. 学前融合教育质量: 相关概念解析与评价工具的理论构想. *中国特殊教育*, 2012, (5): 3-7
- 7 刘晶波. 师幼互动的总体特征及其功能. *幼儿教育*, 1998, (11): 4-6
- 8 23 Hamre B K, Pianta R C, Downer J T, et al. Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4000 classrooms. *Elementary School Journal*, 2013, 113 (4): 461-487
- 9 李同归, 加藤和生. 成人依恋的测量——亲密关系经历量表(ECR): 中文版. *心理学报*, 2006, 38(3): 399-406
- 10 Kuhn M H. Major trends in symbolic interaction theory in the past twenty-five years. *Sociological Quarterly*, 1964, 5(1): 61-68
- 11 Hamre B K, Pianta R C. *Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms*. Baltimore: Brookes. 2017
- 12 24 Mashburn A J, Pianta R C, Hamre B K, et al. Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 2008, 79(3): 732-749
- 13 Araujo C, Carneiro P, Cruz-Aguayo Y, et al. A helping hand? Teacher quality and learning outcomes in kindergarten. In *Banco interamericano de desarrollo*. Washington, DC: Inédito. 2016
- 14 Leyva D, Weiland C, Barata M C, et al. Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child Development*, 2015, 86(3): 781-799
- 15 李莉, 王楠, 张李斌, 等. 师幼互动质量与学前儿童学业能力之间关系的三水平元分析. *学前教育研究*, 2024, (6): 58-72
- 16 Williford A P, Maier M F, Downer J T, et al. Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2013, (34): 299-309
- 17 宋爱芬, 盖笑松, 王国霞, 等. 师幼互动与教师资质对幼儿入学准备的影响. *教育研究与实验*, 2023, (2): 129-136
- 18 32 Cadima J, Leal T, Burchinal M. The quality of teacher-student interactions: Associations with first graders' academic and behavioral outcomes. *Journal of School Psychology*, 2010, 48(6): 457-482
- 19 Burchinal M, Howes C, Pianta R, et al. Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 2008, 12(3): 140-153
- 20 Curby T W, LoCasale-Crouch J, Konold T R, et al. The relations of observed pre-k classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early Education and Development*, 2009, 20(2): 346-372
- 21 Hu B, Fan X, Wu Z, et al. The relationship between teacher-child interaction and child outcomes in China. *PESD Prekindergarten Programs*. 2016
- 22 Curby T W, Brock L L, Hamre B. Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 2013, (24): 292-309
- 25 Luckner A E, Pianta R C. Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: relations with children's peer behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 2011, (32): 257-266
- 26 Hamre B, Hatfield B, Pianta R, et al. Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 2014, 85(3): 1257-1274
- 27 Hu B Y, Teo T, Nie Y, et al. Classroom quality and Chinese preschool children's approaches to learning. *Learning and Individual Differences*, 2017, (54): 51-59
- 28 Howes C, Burchinal M, Pianta R C, et al. Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 2008, (1): 27-50
- 29 李莉, 李倩倩, 阮世芳, 等. 师幼互动质量与儿童发展的领域内和跨领域关联——基于国内外45项实证研究的元分析. *心理发展与教育*, 2025, 41(3): 332-347
- 30 Hamre B K, Pianta R C. Can instructional and

- emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 2005, 76:949-967
- 31 Buysse E, Verschueren K, Doumen S, et al. Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology*, 2008, 46: 367-391
- 33 Curby T W, Brock L L, Hamre B. Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 2013, 24:292-309
- 34 Brock L L, Curby T W. Emotional support consistency and teacher-child relationships forecast social competence and problem behaviors in prekindergarten and kindergarten. *Early Education and Development*, 2014, 25:661-680
- 35 Linda Nugent. Predictors of special education referral: child characteristics and state pre-kindergarten quality. Carolina: University of North Carolina, 2007
- 36 朱慕菊. 幼儿园与小学衔接的研究. 北京: 中国少年儿童出版社, 1995:50
- 37 李生兰. 澳大利亚教师参与幼儿游戏的方式. *早期教育*, 1993, (9):2
- 38 刘晶波. 师幼互动行为研究——我在幼儿园里看到了什么. 南京: 南京师范大学出版社, 1999. 23, 78
- 39 石特. 新手-熟手幼儿教师师幼互动中非言语行为的个案研究. 硕士论文. 济南: 山东师范大学, 2018
- 40 张馨月. 建构游戏中促进大班幼儿深度学习的师幼互动研究. 硕士论文. 济南: 山东师范大学, 2020
- 41 梁思桐. 0-3岁婴幼儿托育机构师幼互动的个案研究——以韶关市C园B班为例. 硕士论文. 广州: 广州大学, 2022
- 42 刘占兰等. 中国幼儿园教育质量评价. 北京: 教育科学出版社, 2011. 7
- 43 Burchinal M R, Roberts J E, Bryant D M. Relating quality of center care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 1998, 21(98):317
- 44 Cryer D, Tietze W, Burchinal M, et al. Predicting process quality from structural quality in preschool program: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 1999, 14(3):339-361
- 45 Cassidy D J, Hestenes L L, Hansen J K, et al. Revisiting the two faces of child care quality: structure and process. *Early Education and Development*, 2005, 16(4):505-520
- 46 胡碧颖, 王双. 学前教育质量评价: 研究与实践. 北京: 北京师范大学出版社, 2021. 4
- 47 胡碧颖, 李克建. 学前融合教育质量: 相关概念解析与评价工具的理论构想. *中国特殊教育*, 2012, (5):3-7
- 48 50 李克建等. 中国托幼机构教育质量评价研究. 北京: 北京师范大学出版社, 2017
- 49 刘焱. 学前一年纳入义务教育的条件保障研究. 北京: 北京师范大学出版社, 2014:81-84
- 51 蒋路易, 郭力平, 吕雪. CLASS视角下师幼互动研究的元分析——基于中国14省市892名教师的师幼互动质量评估结果. *学前教育研究*, 2019, (4): 32-43
- 52 U. S. Department of Health & Human Services. Report on Head Start CLASS® Data (Fiscal Years 2012—2015). <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/publication/report-head-start-classroom-assessment-scoring-system-class-data>. 2022-1-11
- 53 Pakarinen E, Lerkkanen M K, Poikkeus A M, et al. A validation of the Classroom Assessment Scoring System in Finnish kindergartens. *Early Education and Development*, 2010, 21(1):95-124
- 54 Udommana P. Measuring classroom quality: lessons learned from applying western measures in Thai early childhood classrooms. Los Angeles: University of California, 2011
- 55 张文洁. 新疆双语幼儿园集体活动课堂互动质量的现状研究. 硕士论文. 上海: 华东师范大学, 2013
- 56 韩春红. 上海市二级幼儿园师幼互动质量研究. 博士论文. 上海: 华东师范大学, 2015
- 57 Hu B Y, Teo T, Nie Y, et al. Classroom quality and Chinese preschool children's approaches to learning. *Learning and Individual Differences*, 2017, (54): 51-59
- 58 61 刘畅. 两种教育情境下的师幼互动研究. 硕士论文. 上海: 华东师范大学, 2012
- 59 Cabell S Q, DeCoster J, LoCasale-Crouch J, et al. Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly*, 2013, 28(4):820-830
- 60 Karen Thorpe, Peter Rankin, Tony Beaton, et al. The

- when and what of measuring ECE quality: analysis of variation in the Classroom Assessment Scoring System (CLASS) across the ECE day. *Early Childhood Research Quarterly*, 2020(53):274-286
- 62 辛涛,乐美玲. 学前教育质量监测的几个问题. *学前教育研究*, 2013, (9):72-80
- 63 原燕,付玉蕊. 陕西省幼儿园师幼互动质量评估调查研究. *教育理论与实践*, 2024, 44(35):61-84
- 64 Ramakrishnan A, Zylich B, Ottmar E, et al. Toward automated classroom observation: Multimodal machine learning to estimate CLASS positive climate and negative climate. *IEFE Transactions on Affective Computing*, 2020, 14(1):664-679
- 65 王楠,张云运,Nguyun Thi Phuong,等. 自动化班级观察在师幼互动质量评估中的应用与展望. *北京师范大学学报(社会科学版)*, 2024, (3):72-80
- 66 任贝贝. 学前融合教育集体教学活动中教师与特殊幼儿师幼互动现状的分析与思考. 硕士学位论文. 上海:华东师范大学, 2014
- 67 张晓亚. 幼儿园融合教育中师幼互动研究. 硕士学位论文. 济南:山东师范大学, 2018
- 68 吴小妮. 融合幼儿园集体教学活动中教师与特殊幼儿互动研究——以成都市A幼儿园为例. 硕士学位论文. 成都:四川师范大学, 2021
- 69 邹桥. 昆明市M融合幼儿园集体教学活动中教师与特殊幼儿的互动研究. 硕士学位论文. 昆明:云南师范大学, 2021
- 70 张艳伟,张雨祺,傅佳玥,等. 学前融合教育背景下自闭症幼儿师幼互动现状及改进策略. *南京晓庄学院学报*, 2021, (1):52-58
- 71 贺晓旭. 自闭症儿童学前融合教育中教师情感支持的研究. 硕士学位论文. 沈阳:沈阳师范大学, 2018

A Review of Research on Teacher-Child Interactions in the Context of Inclusive Education

WU Yang^{1,2} WANG Yan²

(1. Institute of Psychology and Special Education, China National Academy of Educational Sciences, Beijing, 100088;

2. Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing, 100875)

Abstract This paper systematically reviews empirical research on teacher-child interactions in the context of inclusive early childhood education. First, high-quality teacher-child interactions have been shown to significantly promote children's language, cognitive, academic, and social-emotional development, a finding validated among both typically developing children and those with special needs. Second, within inclusive educational settings, existing studies predominantly focus on describing the current state of interactions between teachers and children with special needs, revealing practical challenges such as teacher-dominated interactions, insufficient active participation of children with special Finally, the paper points out the limitations of current research in depth and breadth, and recommends that future studies should broaden the scope of research subjects and contexts, with a focus on assessing the quality of teacher-child interactions, mechanisms of influence, and intervention strategies.

Key words inclusive education young children with special education needs teacher-child interactions quality assessment

(责任编辑:冯雅静)