

学前儿童入学准备研究综述

秦霞

中共岳池县委党校，四川 广安

收稿日期：2026年9月6日；录用日期：2026年10月7日；发布日期：2026年10月14日

摘要

学前儿童入学准备同儿童进入小学之后的学习适应、社会适应和持续发展有关。现有的研究已经对概念界定、测量工具、影响因素等进行了大量的研究，但是理论主线不清晰、工具比较缺乏统一标准、不同层面的影响因素相互割裂等问题仍然存在。本文以生态系统理论为依托，把学前儿童入学准备放在儿童个体与家庭、幼儿园、小学以及社会文化环境不断互动的背景之下加以考察。本文在梳理入学准备的概念以及多维结构的基础上，从理论基础、测量维度、适用年龄、评价主体、信效度和文化适用性等几个方面对主要的测量工具进行比较，并且着重分析早期发展工具EDI和儿童入学准备综合测评工具SRTB-CV的应用价值和不足。文献梳理结果表明，儿童认知、语言、自我调节和社会情绪能力是入学准备的个体基础，家庭、幼儿园是直接作用于儿童的微观系统，家园合作、幼小衔接是中观系统，教育政策、社会文化、资源配置是宏观系统。各个系统之间存在着资源支持、行为引导以及环境适应这三种相互影响的关系。研究者还要加强本土化理论建构，完善多主体、多方法的测量体系，用纵向研究和干预研究检验不同的生态系统作用路径。

关键词

学前儿童，入学准备，生态系统理论，测量工具，幼小衔接

Review of Preschool Children's School Readiness

Xia Qin

Party School of the CPC Yuechi County Committee, Guang'an Sichuan

Received: September 6, 2026; accepted: October 7, 2026; published: October 14, 2026

Abstract

Preschoolers' school readiness affects how well they adapt to school life academically and socially in primary school. Many studies have already obtained some results on conceptual definitions,

measurement tools and influencing factors. There are still some defects; namely, there is no all-encompassing theoretical system, no organised comparison of measurement tools, and scattered explanations for factors at all levels of the ecosystem. Based on the ecological systems theory, this review will study school readiness as the result of prolonged interactions among children, families, preschools, primary schools and the broader sociocultural environment. Based on the theoretical foundation, dimensions, age group, raters, reliability and validity, strengths and weaknesses, and cultural suitability, the main instruments are compared. It also presents the Early Development Instrument and the School Readiness Test Battery, Comprehensive Version as example cases. Cognitive, linguistic, self-regulatory and social-emotional abilities are considered the fundamental qualities of children ready for school. Families and kindergartens are the microsystem; the home-kindergarten and kindergarten-primary school relationships form the mesosystem; educational policy, culture and resource allocation constitute the macrosystem. There are three mutually influencing relationships among these systems: resource support, behavioral guidance, and environmental adaptation. Researchers also need to strengthen the construction of localized theories, improve the measurement system with multiple subjects and methods, and use longitudinal and intervention studies to test different ecosystem pathways.

Keywords

Preschool Children, School Readiness, Ecological Systems Theory, Measurement Instruments, Transition to Primary School

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

儿童从幼儿园进入小学以后,就要适应新的学习方式、新的师生关系、新的课堂规则、新的行为要求。儿童是否能在身体、认知、语言、情绪和社会交往等各方面获得必要的发展基础,将直接决定其是否愿意学习、能否与同伴相处、能否适应课堂。Heckman 认为早期能力投资会对个体以后的教育和社会发展造成持续的影响[1]。Duncan 等人认为入学时的数学、阅读和注意能力可以预测儿童以后的学业表现[2]。以上研究显示,入学准备牵涉到儿童进入小学之后的即时适应,也牵涉到儿童今后发展机会的累积。研究者不能将入学准备简单地看作是识字、计算等学业知识的提前学习,而应该关注儿童多维能力以及外部环境所提供的支持。

国内外的研究大多从三个方面展开。概念研究从学业能力扩大到身体、认知、社会情绪、自我调节、学习品质等各方面。测量研究形成了标准化测验、教师评价、家长报告和行为观察等方法[3][4]。影响因素研究则关注儿童执行功能、家庭经济地位、教养方式和教育环境[2][5]。刘焱、于涛等人认为,入学准备不单是儿童自身发展的问题,也是家庭、学校、社区能否给儿童提供连续的支持的问题[6][7]。

现有的成果还有三个方面需要加深。第一,有些研究虽然涉及到了儿童、家庭、幼儿园、社会环境等各方面,但是没有形成一个连续的理论脉络,研究者把各个因素并列出来,没有很好地解释各个因素是如何相互影响的。第二,测量工具研究大多只介绍工具名称及测量内容,很少按理论基础、适用对象、评价主体、信效度、文化适用性等进行统一比较,研究者很难根据研究目的选择合适的工具。第三,有些研究把儿童个体、家庭背景和社会条件当作彼此独立的变量,很少考察家庭和幼儿园、幼儿园和小学、政策环境和教育资源之间的互动联系。因此,综述研究要从系统整理已有的结论入手进行比较、反思。

Bronfenbrenner 和 Morris 认为儿童的发展是个人同多个环境不断互动的结果,家庭、学校、社会关

系以及文化制度一起构成儿童发展的生态环境[8]。因此，本文就建立学前儿童入学准备的整合性分析框架(如图1)。该框架把身体、认知、语言、自我调节和社会情绪能力当作儿童个体的基础，把家庭、幼儿园、教师和同伴当作直接作用于儿童的微观系统，把家园合作、幼小衔接和家庭与社区的联系当作中观系统，把教育政策、社会文化观念和公共资源配置当作宏观系统。不同的系统从资源供给、教育行为、关系支持、文化规范四个方面影响儿童。儿童也会通过自身的言行举止来影响到家长和教师的教育反应。本文从入学准备概念内涵、测量工具、影响机制、促进策略、研究展望五个方面进行梳理，把系统之间的交互作用作为分析的重点。

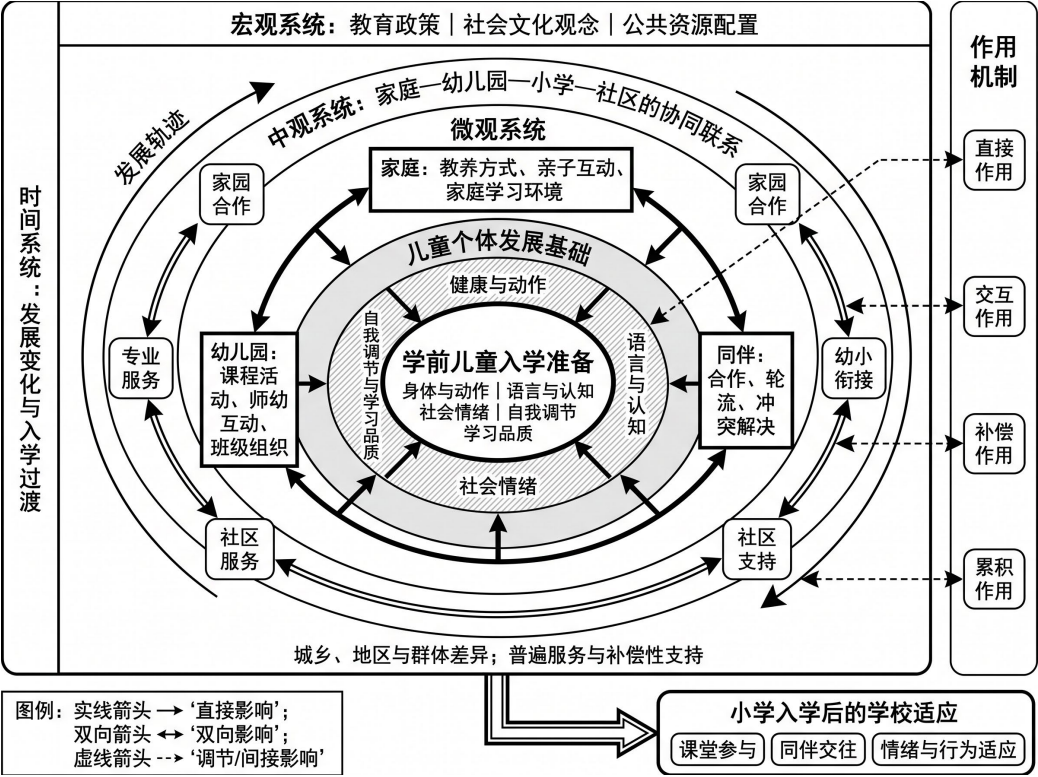


Figure 1. An integrated ecosystem analysis framework for pre-school children's school readiness
图1. 学前儿童入学准备的生态系统整合性分析框架

2. 学前儿童入学准备的概念与理论内涵

2.1. 学业能力取向

学业能力取向就是根据语言、阅读、数字、基本概念来判断儿童是否做好入学准备。Panter 和 Bracken 认为基本概念、接受性语言可以体现儿童对学校任务的理解基础[9]。Duncan 等认为儿童入学时的数学、阅读、注意等能力可以预测其以后的学习成绩[2]。该取向便于标准化评价，但是容易忽略情绪调节、行为控制、同伴交往等，因此不能用单项学业成绩来代替整体入学准备。

2.2. 多维发展取向

多维发展取向重视儿童完成学校过渡所必需的各方面的能力。Blair 把社会情绪和自我调节包含在入学准备之中[10]，Kagan 从整体发展的角度来关注身体、社会、情绪、学习能力[11]。盖笑松根据中国儿童的特点把认知、学习方式、语言、运动、情绪和社会性纳入综合测评[12]。上述研究丰富了入学准备的

内涵,但是如果只评价儿童内部的能力,就会忽略家庭、学校环境对能力表现的影响。

2.3. 生态互动取向

生态互动取向把入学准备看成儿童同环境一起完成的一个过渡过程。刘焱(2006)认为学校准备是儿童发展准备和学校、家庭、社区提供支持的总和[6]。儿童能力暂时不足的时候,稳定的家庭支持、合适的幼儿园教育和小学的接纳措施可以降低适应的风险;环境要求与儿童的发展不匹配的时候,已有的学业知识也不能保证顺利适应。该取向重视儿童和环境之间的双向影响。儿童的气质、语言、行为调节特点会决定家长和教师的回应方式,而成人对儿童的回应又会继续影响儿童的能力发展。因此研究者既要看儿童在某一时刻已经具备了哪些能力,也要看环境是否给儿童提供与其发展水平相适应的要求、关系和资源。

2.4. 本文的概念界定

本文把学前儿童入学准备定义为儿童进入小学前形成的身体、认知与语言、社会情绪、自我调节、学习品质以及家庭、幼儿园、小学和社会环境对其顺利过渡的支持条件。此界定重视儿童能力和环境的适应程度。

3. 学前儿童入学准备的测量工具及其评价

3.1. 单项能力测量工具

单项能力工具主要是用来评价语言、数学、认知或者执行功能。皮博迪图片词汇测验第四版(Peabody Picture Vocabulary Test, Fourth Edition, PPVT-4)用于评价接受性词汇,郭璇等人已检验其汉语版和哈萨克语版的信效度。数学、一般认知可以用适龄的标准化任务来抑制控制等执行功能任务也可以补充儿童完成课堂活动所需要的行为信息[13]。单项测验只能发现具体的能力,不能单独决定整体的入学准备。

3.2. 综合性测量工具

布雷肯入学准备评估第三版(Bracken School Readiness Assessment, Third Edition, BSRA-3)由Bracken编制,主要测量颜色、字母、数字、大小、比较和形状等基本概念。Shah 等人报告,不同年龄组的分半信度为 0.82 至 0.97,平均值为 0.95 [14]。该工具适合识别概念基础,但对社会情绪和环境支持覆盖不足。

学前学习行为量表(Preschool Learning Behaviors Scale, PLBS)由 McDermott 等人(2002)编制,是一项 29 题教师评价工具,主要测量能力动机、注意与坚持及学习态度[4]。原研究选取 100 名 3 岁到 5 岁半的儿童作为规范样本,经过因素分析得到三个相对稳定的维度,并用社会技能、问题行为等外部变量来检验效度。儿童行为评定量表(Child Behavior Rating Scale, CBRS)由 Bronson 等人(1990)编制,用于评价儿童的任务行为和社会行为[15]。Lim 等对 117 个 3 到 6 岁的新加坡儿童做了 Rasch 分析,得出结果为人际技能、学习相关社会技能两个维度[16]。两种工具都可以反映课堂上的日常表现,但是版本不同、教师的参照标准以及文化期望都会影响到评分的解释。

早期发展工具(EDI)是由 Janus 和 Offord (2007)开发的,是教师填写的群体监测工具,有身体健康与幸福感、社会能力、情绪成熟、语言和认知发展、沟通能力和一般知识五个方面[3]。教师根据儿童在班级中持续的表现来完成评价,原研究报告各个领域内部一致性系数为 0.84 到 0.96,给出同时效度、外部效度和预测效度的证据。EDI 的设计目的就是描述社区或者地区的儿童发展分布情况,并不能把群体层面的脆弱临界值直接用来诊断或者筛选单个儿童。

儿童入学准备综合测评工具(School Readiness Test Battery, Comprehensive Version, SRTB-CV)由盖笑松编制, 适用于 4 至 7 岁汉语儿童, 包括认知与一般知识、学习方式、言语能力、运动技能、情绪与社会性五个领域。原研究报告内部一致性为 0.78, 重测信度为 0.87 [12]。钱志亮、丁攀攀(2010)编制的儿童入学成熟度评定量表有知觉、运动、语言、数学、情绪和社会性、学习品质六个方面[17]。两项本土工具符合中国的教育环境, 但是跨地区常模还需要更新。

3.3. 行为观察工具

行为观察就是对儿童在课堂活动、任务完成、同伴交往等各方面表现进行直接的记录。Rimm-Kaufman 等把儿童自我调节、课堂质量、适应行为三者联系起来进行分析, 发现情境行为资料可以补充直接测验 [18]。观察法具有较高的情境真实性, 但是研究者必须对观察时段、编码标准、培训程序等作出统一的规定, 并且要报告观察者的可靠性。

3.4. 主要测量工具的系统比较

上述工具在正文中已经一一说明。表 1 从理论基础、维度、年龄、评价主体、信效度、文化适用性等几个方面进行了比较。

Table 1. Comparison of main measurement tools for preschool children’s school readiness
表 1. 学前儿童入学准备主要测量工具比较

工具	理论基础	测量维度	适用年龄	评价主体	主要信效度证据	优势与局限	文化适用性
PPVT-4	接受性语言发展	图片词汇理解	2 岁 6 个月至 7 岁半的中国修订样本	专业人员直接测验	汉族样本 619 人、哈萨克族样本 315 人; 研究报告效度与信度证据	施测简便, 但只能反映词汇理解	已有中国修订, 民族语言版本需分别建模
BSRA-3	基本概念与学校任务准备	颜色、字母、数字、大小、比较、形状	3 至 6 岁为主	专业人员直接测验	分半信度 0.82 至 0.97, 平均 0.95	便于识别概念基础, 但社会情绪覆盖不足	语言和概念内容需要本土修订
PLBS	学习品质理论	能力动机、注意与坚持、学习态度	3 岁至 5 岁半	教师评价	规范样本 N = 100; 三因素结构及外部效度获支持	贴近课堂, 但存在教师评分偏差	课堂规范差异可能影响评分
CBRS	行为调节与社会能力	任务行为、行为调节、社会行为	3 至 6 岁为主	教师评价	新加坡样本 N = 117; Rasch 分析支持两维结构	能反映日常行为, 但版本较多	主动表达和服从题项需检验等值性
EDI	发展生态学与群体监测	身体、社会、情绪、语言认知、沟知识	入学当年的学前班或幼儿园儿童	教师评价	五领域内部一致性为 0.84 至 0.96, 并有多类效度证据	维度全面, 适合群体监测, 不适合个体筛选	需建立地区常模和文化临界标准
SRTB-CV	美国国家教育目标委员会五领域框架与本土发展	认知、学习方式、语言、运动、情绪社会性	4 至 7 岁	专业人员个别测验	内部一致性 0.78, 重测 0.87, 分半 0.68, RMSEA 为 0.034	本土性强, 施测约 30 分钟	需更新跨地区常模并检验群体等值性
入学成熟量表	多维入学成熟理论	知觉、运动、语言、数学、情绪社会性、学习品质	入学前儿童	专业人员综合评价	原研究报告信效度达到心理测量可接受标准	维度完整, 但实施成本较高	国内编制, 需扩大常模覆盖范围

3.5. 测量工具的综合评述

入学准备测量没有适合所有目的的单一工具。群体监测可以用 EDI, 个体能力研究可以用标准化直接测验, 本土综合评价可以用 SRTB-CV 等工具。教师评价的实施效率较高, 但是容易受到评价者的印象以及班级的参照标准的影响; 直接测验可以统一任务条件, 但是不能反映儿童在熟悉的情境中真实的水平; 行为观察有较高的生态效度, 但是对观察者的要求高、成本大。因此选择的工具要考虑研究目的、评价层次、儿童年龄、文化环境。多主体、多方法评价不是简单地把分数相加, 而是在不同的信息来源之间进行比较, 从而得出更加谨慎的解释。

4. 生态系统理论下学前儿童入学准备的影响机制

4.1. 儿童个体发展基础

儿童身体状况、动作发展、语言能力、执行功能、自我调节以及社会情绪水平共同组成了入学准备的个体根基。马瑞等人认为动作技能会影响行为自我调节, 焦小燕等人认为抑制控制可以预测言语理解、数学认知[19]。执行功能的工作记忆可以维持并完成多个步骤的指令, 抑制控制可以减少冲动和无关行为, 认知灵活性可以使儿童根据任务的变化而改变策略[14]。语言能力既影响着阅读的学习, 又影响着儿童对教师要求的理解、对同伴协商的参与[20]。社会情绪能力影响儿童识别情绪、处理挫折、建立关系。以上能力互相联系, 任何一个都不能完全代表儿童的入学准备。

个体差异要放到具体的环境里去解释。自我调节能力差的儿童, 在规则不明、等待时间长或者情绪支持缺乏的课堂里容易产生适应上的问题, 不过教师给予视觉提示、分步骤教导并保持稳定的回馈之后, 他们的表现会变得较好。特殊需要儿童的发展速度、表达方式同普通儿童有差别, 评价者要重视他们的进步程度和支援需求, 不能用同样的临界标准去衡量。个体因素是入学准备形成的根基, 但是它并不是一成不变的决定性条件。

4.2. 微观系统的直接作用

家庭、幼儿园、教师、同伴属于儿童直接参与的微观系统。家庭经济社会地位经由学习资源, 亲子互动以及家长压力来影响儿童[5]。家庭读写、数学环境研究发现家庭资源、家长观念、学习活动一起影响儿童早期发展。经济条件不能自动变成儿童的能力, 资源能否起作用, 取决于家长与儿童之间是否经常交流、给予探索的机会并建立稳定的规则。父母过度控制会减少儿童独立解决问题的机会, 没有边界教养又会使儿童不能适应集体规则。研究家庭因素的时候, 要将收入、学历这些结构条件同亲子互动、情绪氛围以及家庭学习活动区分开来。

幼儿园课程、师幼互动、同伴交往给儿童提供练习表达、合作、遵守规则、解决问题的环境。教师可以利用提问、反馈、任务支架来促进儿童的思维发展, 也可以用情绪回应帮助儿童克服挫折。相反, 过分看重统一的结果、知识的记忆, 会把儿童的自主探索、同伴协商等机会压缩掉。同伴关系给轮流、分享、冲突解决、观点理解提供真实的练习。微观系统研究不能只看儿童是否入园, 还要看儿童实际参与的互动质量与活动机会。

4.3. 中观系统的协同作用

中观系统即家庭、幼儿园、小学和社区之间的联系。Dearing 等对低收入家庭儿童进行纵向研究, 结果表明家庭学校参与度提高和儿童读写能力提高有关, 说明家庭和学校之间稳定的联系有利于儿童的学习[21]。家园合作的质量不能用活动次数来衡量, 教师要向家长反馈儿童在园的表现, 家长也要向教师说明儿童的生活经验及适应困难, 双方根据一致的规则、情绪支持、学习期待来达成一致。

幼儿园与小学之间还存在课程、作息、行为要求、儿童信息的连续性。Schulting 等人(2005)用大规模的纵向数据得出结论,学校所采取的入学过渡措施同儿童入学后学业表现有关,这种影响对社会经济条件较差的儿童更为明显[22]。幼儿园与小学可以借助教师交流、儿童体验、家长沟通以及必要的信息交接来缩小环境差异,但是不能用提前教授小学课程来代替衔接。不同的主体没有交流的时候,儿童就会遇到互相矛盾的要求,家庭资源缺乏或者需要特殊照顾的儿童,在过渡过程中更易出现服务断层的情况。

4.4. 宏观系统的结构性作用

宏观系统经由教育政策、社会文化观念以及公共资源的分配来左右家庭及教育机构。防止幼儿园教育小学化只有和小学起始课程、教师培训、家长指导一起落实,才能减少学业抢跑。政策目标如果不能转化为班级活动、家庭指导和小学接纳措施,那么它就不能真正改变儿童实际获得的支持。史瑾认为流动儿童的家庭和教育条件都会影响儿童的入学准备[23]。城乡、地区、群体的差异也同师资、班级规模、语言环境、公共服务等有关,不能简单地归结为儿童的能力或者家庭的态度。宏观系统研究要区分文化价值、制度安排、资源分配的作用,考察政策怎样经由幼儿园、学校、家庭产生影响。

4.5. 不同生态系统之间的交互作用

不同的生态系统通过补偿、调节和累积三种方式来相互补充。Mashburn 等(2008)认为教师教学支持与儿童学业、语言发展有关,情绪支持与儿童社会能力有关,说明课堂互动质量可以影响儿童个体能力的表现[24]。Weiland 和 Yoshikawa 发现有教师指导、一致课程的学前教育项目可以改善幼儿的语言、阅读、写作、数学以及执行功能[25]。从以上证据可以看出,高质量的学前教育可以对家庭资源缺乏起到一定的补偿作用,但是补偿的程度会受到儿童起点、项目质量、参与时间的影响。

家庭资源还会经由中观系统来改变作用方式。家庭学校联系可以使得教师了解儿童的经验,也能使家长改变对入学准备的认知。宏观政策要以课程、培训、家庭服务、资源配置等形式,把儿童需要支持转化为实际支持。所以同一个家庭条件或者个体能力不能造成同样的结果。生态系统框架的价值就在于解释各个层次的因素之间作用的路径、条件的不同以及反馈的过程,而不能把影响因素再罗列一遍。

5. 生态系统视角下学前儿童入学准备的促进策略

5.1. 根据儿童发展差异实施综合培养

根据个体能力和环境支持共同影响的研究结果,幼儿园应该在日常活动中持续对儿童身体、语言、自我调节、社会情绪、学习品质进行观察。教师用规则游戏训练抑制控制,用故事讲述促进语言表达,用合作任务培养轮流、协商、解决问题的能力。教师要记载儿童在各种情境中出现的变化,对那些持续存在语言、动作、注意或者情绪方面的困难儿童及时同家长联系,依照情况转介到专业的机构做进一步的检查。评价结果要服务于教育调整,不能用作给儿童贴标签。

5.2. 提高家庭入学准备支持能力

家庭支持要从抽象的要求变成可以执行的日常活动。Cheung 等认为家庭资源、家长观念、学习活动一起构成了家庭读写和数学环境。家长可以通过亲子阅读、日常生活交流、一起做游戏、整理物品、做一些简单的家务等方式来培养儿童的语言表达能力、规则意识、独立性[26]。幼儿园每周制定一次活动计划并给出儿童的评价结果,社区给需要照顾老人或工作时间比较忙的、缺少图书、活动等资源家庭提供阅读资源、亲子活动和咨询帮助。家庭支持的重点不是增加书面练习,而是形成稳定的互动、发展合适的学学习机会。

5.3. 提升幼儿园教育与教师支持质量

幼儿园应该把入学准备融入到一日生活中、游戏之中，而不能开设小学化的训练课程。Mashburn 等认为教学支持和情绪支持分别与儿童不同的领域发展有关[24]。教师可以在区域游戏里布置语言、合作、问题解决的任务，在集体活动中逐渐发展儿童的注意维持和规则意识，用有回应的互动帮助儿童控制情绪。园所还要加强儿童发展评价、师幼互动以及融合教育的培训工作，让教师能依据儿童的不同给予分层帮助。

5.4. 建立家园校协同衔接机制

幼儿园与小学应当就作息、课堂参与、同伴交往、自我管理衔接任务达成一致。按照 Schulting 等人的研究发现，学校过渡措施应该包括儿童、家庭以及教师这三个方面，不能只进行一次参观活动[22]。双方可以进行教师互访、儿童体验、家长说明会和重点儿童信息交接，小学在入学之初要安排适应性活动，对需要支持的儿童要持续跟踪。衔接工作评价标准应该是儿童是否能够逐渐适应，而不是儿童提前掌握了多少小学知识。

5.5. 完善弱势儿童支持与资源保障

教育主管部门依照群体监测成果来安排师资培训，家庭服务以及专业支援。农村儿童、流动儿童、少数民族儿童、家庭经济困难儿童、特殊需要儿童需要有相应的资源。区域监测可以发现发展差异集中的地方和人群，但是结果不能用作儿童排名或者入学选拔。管理部门还要跟踪资源投入是否真正转化为师幼互动、家庭参与、衔接服务，不能用活动数量来评价政策的落实情况。

6. 研究不足与未来展望

首先，本土理论建构还要对家庭学习环境、幼儿园质量、家园合作三者间的作用路径进行检验，同时也要考虑中国的家庭结构、班级组织、城乡差异以及教育期待。生态系统理论不能只用作变量分类，还要提出可以检验的中介、调节以及跨层的关系。

其次，测量研究要创建本土常模，考察城乡、民族以及特殊需求群体的测量等值情况，还要对总量表以及各个领域实施内部一致性、重测信度、评分者一致性、结构效度和预测效度的评价。直接测验、教师评价、家长报告和行为观察要互相补充。

再次，横断面研究不能确定发展的先后顺序以及持续的影响，也无法区分儿童能力对环境的选择和环境对儿童能力的塑造这两种方向。研究者可以用追踪研究来比较儿童的能力、家庭的支持、课堂的质量、入学的适应等各方面变化，用家长指导、教师培训、衔接课程的干预研究来检验作用机制和持续效果，不能只依靠短期显著差异来判断方案是否有效。

最后，儿童处在家庭、班级、幼儿园、地区之中，研究者可以借助多层模型、结构方程模型、访谈以及课堂观察等手段来探究各个层次是直接效应、间接效应以及交互效应，并且还要考虑儿童的发展状况给家长和教师行为带来的回馈。

参考文献

- [1] Heckman, J.J. (2000) Policies to Foster Human Capital. *Research in Economics*, 54, 3-56. <https://doi.org/10.1006/reec.1999.0225>
- [2] Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., et al. (2007) School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- [3] Janus, M. and Offord, D.R. (2007) Development and Psychometric Properties of the Early Development Instrument

- (EDI): A Measure of Children's School Readiness. *Canadian Journal of Behavioural Science*, **39**, 1-22. <https://doi.org/10.1037/cjbs2007001>
- [4] McDermott, P.A., Leigh, N.M. and Perry, M.A. (2002) Development and Validation of the Preschool Learning Behaviors Scale. *Psychology in the Schools*, **39**, 353-365. <https://doi.org/10.1002/pits.10036>
 - [5] Sirin, S.R. (2005) Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, **75**, 417-453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
 - [6] 刘焱. 入学准备在美国: 不仅仅是入学准备[J]. 比较教育研究, 2006, 27(11): 28-32.
 - [7] 于涛, 邵宇, 盖笑松. 儿童入学准备的评估与促进[J]. 心理科学进展, 2010, 18(1): 9.
 - [8] Bronfenbrenner, U. and Morris, P.A. (1998) The Ecology of Developmental Processes. In: Damon, W. and Lerner, R.M., *Handbook of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development*, Wiley, 9963-1028.
 - [9] Panter, J.E. and Bracken, B.A. (2010) Validity of the Bracken School Readiness Assessment for Predicting First Grade Readiness. *Psychology in the Schools*, **46**, 397-409. <https://doi.org/10.1002/pits.20385>
 - [10] Blair, C. (2002) School Readiness: Integrating Cognition and Emotion in a Neurobiological Conceptualization of Children's Functioning at School Entry. *American Psychologist*, **57**, 111-127. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.57.2.111>
 - [11] Kagan, S.L. (1992) Readiness Past, Present, and Future: Shaping the Agenda. *Young Children*, **48**, 48-53.
 - [12] 盖笑松. 儿童入学准备研究与实践[M]. 长春: 吉林教育出版社, 2007.
 - [13] 郭璇, 朱远来, 焦小燕, 等. 汉语版、哈萨克语版皮博迪图片词汇测验第四版的效度与信度[J]. 中国心理卫生杂志, 2019, 33(11): 845-850.
 - [14] Shah, M.B., Arora, A., Bhatia, T. and Malhotra, S. (2013) Reliability of Bracken School Readiness Assessment, Third Edition Scores with Indian Children. *Journal of Applied School Psychology*, **29**, 367-397.
 - [15] Bronson, M.B., Goodson, B.D., Layzer, J.I., et al. (1990) Child Behavior Rating Scale. Abt Associates.
 - [16] Lim, S.M., Rodger, S. and Brown, T. (2010) Validation of Child Behavior Rating Scale in Singapore (Part 1): Rasch Analysis. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, **20**, 52-62. [https://doi.org/10.1016/s1569-1861\(11\)70004-3](https://doi.org/10.1016/s1569-1861(11)70004-3)
 - [17] 钱志亮, 丁攀攀. 《儿童入学成熟水平诊断量表》的研制[J]. 学前教育研究, 2010(2): 41-45+51.
 - [18] Rimm-Kaufman, S.E., Curby, T.W., Grimm, K.J., Nathanson, L. and Brock, L.L. (2009) The Contribution of Children's Self-Regulation and Classroom Quality to Children's Adaptive Behaviors in the Kindergarten Classroom. *Developmental Psychology*, **45**, 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
 - [19] 马瑞, 蔺梦科, 宋珩, 庞静怡, 马丹丹, 张黎, 王晓艳. 动作技能发展对学前儿童行为自我调节能力的影响[J]. 体育科学, 2019, 39(11): 40-47.
 - [20] 焦小燕, 盖笑松, 郭璇. 学前儿童抑制控制的发展趋势及其对言语理解和数学认知的预测作用[J]. 心理科学, 2017, 40(2): 373-379.
 - [21] Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S. and Weiss, H.B. (2006) Family Involvement in School and Low-Income Children's Literacy: Longitudinal Associations between and within Families. *Journal of Educational Psychology*, **98**, 653-664. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
 - [22] Schulting, A.B., Malone, P.S. and Dodge, K.A. (2005) The Effect of School-Based Kindergarten Transition Policies and Practices on Child Academic Outcomes. *Developmental Psychology*, **41**, 860-871. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.6.860>
 - [23] 史瑾. 北京市流动儿童入学准备的调查研究[J]. 上海教育科研, 2016(3): 22-25.
 - [24] Mashburn, A.J., Pianta, R.C., Hamre, B.K., Downer, J.T., Barbarin, O.A., Bryant, D., et al. (2008) Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, **79**, 732-749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
 - [25] Weiland, C. and Yoshikawa, H. (2013) Impacts of a Prekindergarten Program on Children's Mathematics, Language, Literacy, Executive Function, and Emotional Skills. *Child Development*, **84**, 2112-2130. <https://doi.org/10.1111/cdev.12099>
 - [26] Cheung, S.K., Dulay, K.M., Yang, X., Mohseni, F. and McBride, C. (2021) Home Literacy and Numeracy Environments in Asia. *Frontiers in Psychology*, **12**, Article 578764. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.578764>