



# 加州婴儿-学步儿 学习与 发展框架

加州社会服务处,  
版权所有 2025



(此页为刻意留白)

## 出版资讯

《加州婴儿-学步儿学习与发展框架》由旧金山 WestEd 受加州社会服务处委托编制。本文件重大贡献的人员名单请参阅「致谢」部分。

本出版物由 WestEd 在 Peter L. Mangione 与 Osnat Zur 的指导下编制, 并与以下来自加州社会服务处托儿与发展部门的团队合作完成: 教育管理人员 Nadirah Jones、儿童发展顾问 Lisa Sullivan、儿童发展顾问 Heather McClellan-Brandusa 以及儿童发展顾问 Sandra Gonzales-Pabón。本文件由 WestEd 的工作人员撰写、设计与制作印刷; 封面与内页设计由 Michelle Andrews-Young 创作与制作。

本出版物由加州社会服务处发行, 地址为 744 P Street, Sacramento, CA 95814。根据《图书馆分发法案》及《政府法典》第 11096 条的规定予以发行。

本文件包含的材料包括部分或全部由加州教育部开发的材料或产品, 并由加州社会服务处撰写/制作。

版权所有 © 2025 加州社会服务处。本文件改编自加州教育部于 2012 年编制的《加州婴儿/学步儿课程框架》。

保留所有权利。

## 图片来源

Maria Bernal-Silva, Four Winds Creative

Glynn Butterfield

Jeff Caroli, Four Winds Creative

Lisa Fryklund, Four Winds Creative

## 来自加州社会服务处的讯息

加州社会服务处 (CDSS) 很高兴向您介绍《加州婴儿-学步儿学习与发展框架》(IT 框架)。IT 框架是 CDSS 整体努力的一部分,旨在透过高质量的早期学习和照顾强化幼儿的学习与发展。

超过一半的加州婴儿和学步儿是由家庭托儿所或托儿中心的照顾教育工作者,或由亲戚、朋友、邻居在家庭外照顾。本资源邀请照顾教育工作者在关系与互动、例行活动,以及环境与材料方面,保持反思性与有意图的方式,从而提供具回应性、符合发展的学习经验。本资源并非课程,而是一个支持早期学习与发展的框架。它以照顾教育工作者与家庭合作使用的规划过程为核心。这个规划过程透过观察、记录和反思婴儿和学步儿的游戏与探索,促进其学习与发展。

要规划支持早期学习与发展,照顾教育工作者需要了解并尊重婴儿和学步儿的学习方式。婴儿和学步儿天生就具有追求与理解经验及资讯的动力。在进行游戏或日常例行活动时,他们往往会主动学习。他们积极地建构技能与概念、感到好奇并提出问题,并在各种想法之间建立联系。婴儿和学步儿会运用知识与技能来探索新的概念和行动、将情感融入发展中的自我认同感、结合词语和短语创造新的想法与观念、感知事物并移动身体。照顾教育工作者的角色是支持婴儿和学步儿的学习,透过规划可能性让他们能更深入地探究在游戏与探索中观察到的想法、兴趣与技能。

总的来说,我们希望 IT 框架能为照顾教育工作者提供可以在日常实施的实践做法,藉由回应性的关系与互动、例行活动以及环境与材料,促进婴儿和学步儿的学习与发展。

*Lupe Jaime-Mileham*

Lupe Jaime-Mileham, 教育博士

托儿与发展部门副主任

加州社会服务处

# 致谢

《加州婴儿-学步儿学习与发展框架》的编制汇集了多位人士与团体的宝贵意见。参与贡献的人员包括：项目领导人、主要作者、主题专家、加州社会服务处 (CDSS) 的团队、早期幼儿相关团体与成员、教育工作者焦点小组，以及 WestEd 项目与质量检定工作人员。

## 项目领导人

衷心感谢以下人士的整体领导：加州社会服务处的 **Lupe Jaime-Mileham**、**Nadirah Jones**、**Lisa Sullivan**、**Heather McClellan-Brandusa** 与 **Sandra Gonzales-Pabón**，以及 WestEd 的 **Peter Mangione**、**Osnat Zur** 与 **Ann-Marie Wiese**。

## 主要作者

各章节主要作者如下：

### 简介

**Peter Mangione**, WestEd  
**Ann-Marie Wiese**, WestEd  
**Osnat Zur**, WestEd

### 规划以支持婴儿-学步儿的学习与发展

**Peter Mangione**, WestEd  
**Janis Keyser**, WestEd  
**Ann-Marie Wiese**, WestEd  
**Osnat Zur**, WestEd

### 关系与互动

**Amy Cordier**, WestEd  
**Amy Woodbridge**, WestEd

### 例行活动

**Anabel Castillo**, WestEd  
**Rosalie Odean**, WestEd

## 环境与材料

**Sandy Gonzales**, Nicklaus Health  
**Tatiana Hill-Maini**, WestEd  
**Sophie Savelkouls**, WestEd

## 主题专家

主题专家为《加州婴儿-学步儿学习与发展框架》的编制提供了指导。

**Elita Amini Virmani**, California State University at Sonoma  
**Linda Brault**, WestEd  
**Stephanie De Anda**, University of Oregon  
**Senta Greene**, Full Circle Consulting Systems, Inc.  
**Kathy Hirsh-Pasek**, Temple University and The Brookings Institution  
**Karinna Hurley**, University of California, Davis  
**Marylou Hyson**, Consultant Early Childhood Development and Education  
**Kari Kretch**, University of Southern California  
**Mary Jane Maguire-Fong**, Professor Emerita, American River College  
**Jennifer Marcella-Burdett**, WestEd  
**Emily C. Marcinowski**, Louisiana State University  
**Amber Morabito**, WestEd

**Priya Mariana Shimpi Driscoll**,  
Northeastern University  
**Patricia Snyder**, University of Florida  
**Bonita Thom**, Hoopa Early Head Start  
**Su-hua Wang**, University of California,  
Santa Cruz  
**Gambi White-Tennant**, Montclair State  
University  
**Dawn Yazzie**, Dził Nitsaa Consulting and  
Services, LLC, Founding Director  
**Marlene Zepeda**, California State  
University at Los Angeles

## 加州社会服务处贡献者

以下 CDSS 部门为《加州婴儿-学步儿学习与  
发展框架》内容的审查与编辑提供了贡献：  
托儿与发展部门以及社区照看牌照事务处。

## 特别感谢

### 相关团体与成员

许多全州性组织与倡议机构在焦点小组中  
提供了观点,为《加州婴儿-学步儿学习与发  
展框架》的编制提供了资讯:

**California Association for the  
Education of Young Children**  
**California Autism Professional Training  
and Information Network**  
**California Child Care Coordinators  
Association**  
**California Child Care Resource and  
Referral Network**  
**California Commission on Teacher  
Credentialing**  
**California Community College Early  
Childhood Educators (CCCECE)**

**California Community Colleges  
Chancellor's Office**  
**California Comprehensive System  
of Personnel Development and  
Resources**  
**California Department of  
Developmental Services**  
**California Department of Education**  
**California Division for Early Childhood,  
Council for Exceptional Children**  
**California Early Childhood Mentor  
Program**  
**California Early Education Training and  
Technical Assistance**  
**California Head Start State  
Collaboration Office**  
**California State University Chancellor's  
Office**  
**California State University Early  
Childhood Special Education  
Credentialing**  
**Californians Together**  
**Catalyst California**  
**Child Care Resource Center**  
**Children's Council of San Francisco**  
**Early Edge California**  
**Early Head Start**  
**EveryChild California**  
**First 5 California**  
**Infant Development Association**  
**Learning Policy Institute**  
**Local Planning Council Support**  
**Migrant Head Start**  
**Para Los Niños**  
**Parent Voices of California**  
**Program for Infant Toddler Care**

**Sacramento Black Child Development  
Supporting Inclusive Early Learning  
Tribal Child Care Association of  
California  
UCLA Infant Development Program  
Zero to Three**

### **教育工作者焦点小组**

特别感谢 93 位早期教育工作者和从业人员，他们提供了宝贵的反馈，为《加州婴儿-学步儿学习与发展框架》的编制提供了资讯。

### **婴儿和学步儿照片**

感谢允许我们拍摄本出版物中所用照片的家庭和以下婴儿和学步儿计划：

**Alameda Family Services—Angela  
Aguilar Child Care Center  
Anna Bing Arnold Children’s Center  
Best Beginnings Family Home Day Care  
Cherry Ridge Family Daycare  
Cuesta College Children’s Center  
Educare California at Silicon Valley  
Family F.O.C.U.S. Infant/Toddler Center  
Fremont Unified School District, Parent  
Involvement Project  
Fresno County Superintendent of  
Schools, Lighthouse for Children Child  
Development Center  
Katina Young, The Little’s Daycare  
Luv Muffins Preschool & Childcare  
ME Playschool  
Melo y Reyes Family Child Care  
Michy’s Reggio Family Childcare  
Natural Foundations Preschool  
Natural Resources SF**

**North Bay Children’s Center  
Ready Play & Learn Child Care  
Reyes Family Child Care  
Santa Rosa Junior College, Children’s  
Center  
A Second Home Family Daycare**

### **WestEd**

衷心感谢下列工作人员对《加州婴儿-学步儿学习与发展框架》的编制所做的贡献：

### **项目工作人员**

**Alexandra Le Varrat  
Gina Morimoto  
Erika Vasquez-Chilin  
Amy Yanchik**

### **设计、编辑和质量检定工作人员**

**Michelle Andrews-Young  
Puisana Chau  
Lili Condron  
Sue Kassner  
Charlie Levin  
Mary Tederstrom  
Matthew Thompson**

# 目录

<b>第一章:简介 .....</b>	<b>11</b>
前言 .....	11
婴儿-学步儿学习与发展框架的组织 .....	14
早期学习与发展的背景 .....	19
支持婴儿-学步儿学习与发展计划的特点 .....	28
婴儿-学步儿的学习历程:起点 .....	29
结语 .....	38
<b>第二章: 规划以支持婴儿-学步儿的学习与发展 .....</b>	<b>40</b>
前言 .....	40
规划所根据的学习背景 .....	41
与家庭合作以支持儿童的学习与发展 .....	51
反思性规划循环以支持学习与发展 .....	56
结语 .....	82
<b>第三章:关系与互动 .....</b>	<b>84</b>
前言 .....	84
规划互动 .....	89
结语 .....	130
<b>第四章: 例行活动 .....</b>	<b>132</b>
前言 .....	132
实践范畴 .....	136
结语 .....	168
<b>第五章: 环境与材料 .....</b>	<b>170</b>
前言 .....	170
环境与材料的实践范畴 .....	174
结语 .....	204

<b>附录 .....</b>	<b>206</b>
参考资料.....	206
其他参考资源.....	218
婴儿-学步儿学习与发展基础清单.....	222
实践范例与学习故事清单.....	226
術語表.....	228



# 第一章：简介

## 前言

《婴儿-学步儿学习与发展框架》(简称 IT 框架) 提供了规划关系与互动、**例行活动、环境**与材料的指引, 以支持**婴儿和学步儿**的学习与发展。本框架与《加州婴儿-学步儿学习与发展基础》(ITLDF) 相一致, 说明幼儿如何在社交情感发展、学习方式、语言发展、认知发展, 以及**感知与运动发展**等领域中学习与发展。本文件的主要读者为**照顾者**, 特别是在家庭式与中心式**早期学习和照顾环境**中工作的**婴儿-学步儿照顾教育工作者**。此外, 培训师、辅导员、计划主任、教育协调员、早期干预人员、身心障碍专家、导师及督导人员亦可将之作为参考。家中有婴儿和学步儿的家庭以及高等教育中的幼儿教育教学人员也将会发现这是一份实用的资源。

### 谁是照顾者与婴儿-学步儿照顾教育工作者?

照顾者一词是指负责儿童的照顾、福祉、安全与教育的人士。照顾者可能是儿童的亲戚, 例如直系亲属或延伸家庭的成员, 在**儿童的家**中或照顾者的家中照顾儿童。照顾者也可能是婴儿-学步儿照顾教育工作者, 即在家庭式、中心式或社区式照顾环境中提供早期学习经验以支持幼儿的学习与发展的人士。由于本文件的主要对象是在家庭式和中心式早期学习和照顾环境中工作的照顾者, 因此主要使用**婴儿-学步儿照顾教育工作者**和**照顾教育工作者**这两个术语。当文本提到包括家庭与**婴儿-学步儿照顾教育工作者**的照顾行为时, 则使用照顾者一词。

婴儿和学步儿具有惊人的能力, 能够投入学习, 并组织 and 整合大量新的资讯。当婴儿或学步儿与成人或其他儿童互动, 或探索某件事物的运作方式时, 他们展现出一种主动的心智, 正在发现并理解周遭的人与事物。婴儿和学步儿在游戏、探索, 以及与他人、物品和自然互动的时刻中, 以**整体性**的方式体验世界并建构知识。他们不断地获取新资讯并加以理解。他们的心智会积极处理吸收动作模式、声音、词语, 以及人、动物与物品的行动与反应。随着他们建构日益复杂的理解与认知方式, 他们也会将新资讯与既有的知识建立连结。

随着婴儿扩展与人、物品和自然的互动,他们开始尝试萌发中的技能、发现新的行动方式,并以新的方式体验情绪。在游戏时刻(指儿童能自由参与自主性游戏的时间)以及日常例行活动中(例如更换尿布或喂食),婴儿观察、尝试、探索并发明解决的方法,试图弄清楚事物是如何运作的。几乎在每一个清醒的时刻,婴儿和学步儿都在积极地发展基本的知识与技能。这些基本能力在ITLDF中有所描述(参阅附录B:五个学习与发展领域的基础概览,包括:社交情感发展、学习方式、语言发展、认知发展,以及感知与运动发展)。在生命最初的几年中,儿童开始发展自己的身分认同、理解并调节情感、建立社交知识与技能,并发展熟练地移动身体以探索和实现目标的能力。科学、数学、社会学习、语言、文学与艺术等学科的核心概念,皆植根于婴儿和学步儿所发展出的基础知识与技能。

举例而言,当婴儿探索如何用物品填满、装进空间,以及物品如何在空间中移动时,他们正在建立与**空间思维**相关的概念。当婴儿将一块积木放进篮子里,接着再放入另一块时,他们正在发展**数感**。当他们在游戏中愉快地模仿朋友的表情与动作时,他们正在建立与社会关系和**文化**相关的概念。当他们与照顾教育工作者共读一本书,指着狗的照片说“哒”,然后再说一次“哒”,他们正在扩展对语言的理解与运用,以及对书本的兴趣,这些都是**阅读与识字能力**的根基。在与婴儿和学步儿的关系中,照顾教育工作者可透过当下的**回应性**互动以及对下一步学习的细致反思与规划来支持这类学习经历。本

框架协助教育工作者规划能够连结儿童发展中各种萌发中的概念与技能的学习**可能性**。

规划以支持早期学习与发展的,需要照顾教育工作者了解并尊重婴儿和学步儿的学习方式。婴儿和学步儿天生就具有追求经历与理解资讯的内在驱动力。在参与游戏或日常例行活动时,他们常常主动发起学习,积极建立技能与概念、充满好奇并提出问题,并在各种想法之间建立联系。对儿童来说,他们的学习往往是一种整体的经验。在任何时刻,他们将知识应用于新的概念与行动,将情感融入逐渐发展的**自我认同感**中,结合词汇与语句来创造新的想法与概念,并感知事物与移动身体。在婴儿积极参与这一整体性的学习与发展的过程时,照顾教育工作者的角色就是为他们提供体验、探索和研究的可能性。

在婴儿和学步儿领域中,课程一词通常用来描述教育工作者如何支持早期学习与发展的。然而,本资源并不是一套课程。而是一个框架,用来支持早期学习与发展的。当我们观察

---

**在婴儿和学步儿领域中,课程一词通常用来描述教育工作者如何支持早期学习与发展的。然而,本资源并不是一套课程。而是一个框架,用来支持早期学习与发展的。**

---

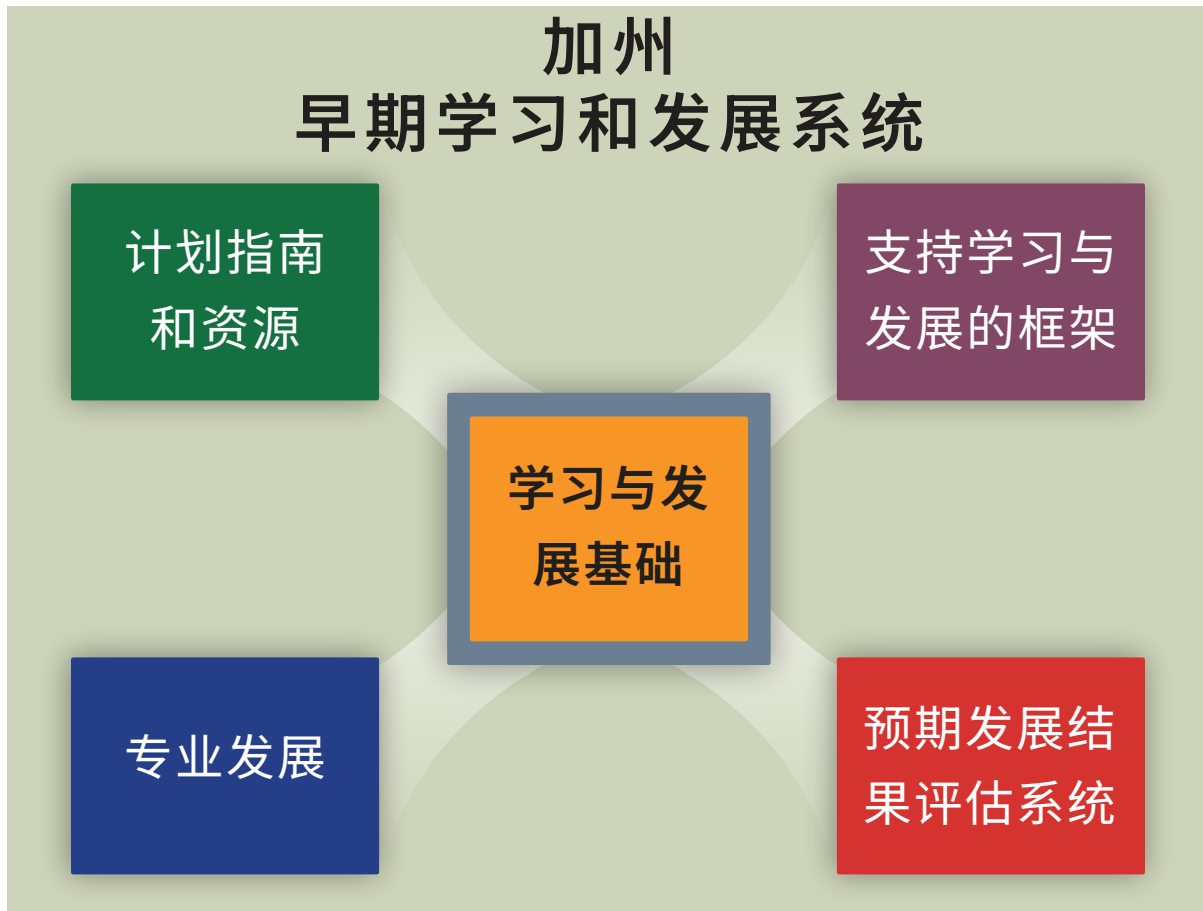
婴儿和学步儿探索并理解人与事物时, 我们开始体会到, 他们正积极地参与我们或许可以称之为他们自己的课程。在前三年中, 儿童学会如何使用语言来沟通, 从一个地方移动到另一个地方, 采用非语言沟通的文化模式, 建立如**因果关系**等概念, 并发展感知与

运动技能。本资源着重于对婴儿和学步儿惊人的发展具回应性, 并与他们建立联系, 鼓励教育工作者在提供符合发展需求的学习体验时, 于〈关系与互动〉、〈例行活动〉、〈环境与材料〉等方面保持反思的态度, 并有意图地加以运用。

加州社会服务处 (CDSS) 邀集了来自发展理论与研究, 以及早期学习与照顾实践两个领域的顶尖专家, 并征询来自加州各地幼儿教育专业人员的意见, 以确保本资源充分反映在婴儿和学步儿领域中当前的研究、理论和广泛推荐的实务做法。

## 婴儿-学步儿学习与发展框架的组织

整体而言, 婴儿-学步儿学习与发展框架描述了能让幼儿参与学习与发展的互动与经历、例行活动、环境与材料的类型。本 IT 框架是加州推动早期学习与发展与《婴儿和学步儿学习与发展基础》保持一致之努力中的重要组成部分。该框架补充并完善了其他与基础相一致的资源, 例如中心式与家庭式托儿指南, 以及“预期发展结果评估系统”。连同这些资源, IT 框架为婴儿和学步儿照顾与教育工作者的专业发展提供了核心内容。



## 引言章节

本引言章节提供整体性的架构与指引,内容涵盖:

- 早期学习与发展的更广泛背景、
- 支持婴儿-学步儿学习与发展的计划特点、
- 婴儿和学步儿如何学习的重要考量, 以及
- 如何规划早期学习与发展可能性的指导原则。

其余各章节提供如何支持婴儿和学步儿学习与发展的指引。在整本IT框架中, 会以短篇章节形式突显关键考量事项及研究应用于实践的考量, 并以下方图例所示的图标标示这些短章节:

### 突显内容的图标



研究应用于实践



关键考量因素

## 规划章节

〈规划以支持婴儿-学步儿学习与发展〉章节(以下简称规划章节)探讨照顾教育工作者如何透过参与规划循环来支持婴儿和学步儿发展:包括观察与记录、个别及与他人一起研究与解读、与他人一起规划以及实施计划。透过在规划循环的每个步骤中都融入反思,照顾教育工作者能持续调整做法,以支持儿童的学习与发展。本章介绍并说明照顾教育工作者如何在三种学习背景中规划支持婴儿和学步儿的发展:〈关系与互动〉、〈例行活动〉与〈环境与材料〉。章节中的讨论与范例说明了在这三种学习背景中的规划循环。

## 学习背景章节

其余的三个章节：〈关系与互动〉、〈例行活动〉与〈环境与材料〉各自聚焦于一种学习背景。每一章节皆以前言说明在该焦点学习背景中支持儿童学习与发展的重要考量，并将规划与该背景联系起来。在前言之后，每一个以学习背景为焦点的章节均组织为数个实践范畴，以说明照顾教育工作者如何支持婴儿和学步儿的学习与发展。每一章节都包含一个与家庭合作的实践范畴，以及一个有关为每个儿童个别化学习背景的实践范畴。其余的实践范畴则探讨与该章节焦点学习背景中的重要主题。每个实践范畴进一步组织为若干具体的实践做法，并附有说明与简短范例，用以说明这些具体的实践做法。尽管简短范例中儿童与成人的大部分语句

是以英文呈现，在早期学习和照顾环境中的实际互动沟通可能会用任何语言来进行。与儿童有共同家庭语言并用该语言与儿童沟通的照顾教育工作者有助于儿童的语言发展。使用家庭语言沟通也能加强儿童与其家庭文化信念、价值观及实践之间的联系。整体而言，虽然这些实践范畴与具体做法展现了照顾教育工作者支持婴儿与学步儿学习与发展的重要方式，但它们可能无法全面涵盖每个方面。

在每一个以学习背景为焦点的章节中，皆设有简短段落，说明与ITLDF的所有五个领域的联系，并使用下方图示中的各领域对应图标来标示。



## 与婴儿-学步儿学习与发展基础建立联系



与社交与情感发展建立联系



与学习方式建立联系



与语言发展建立联系



与认知发展建立联系



与感知与运动发展建立联系

## 焦点:照顾教育工作者的实践

在整个IT框架中,实践做法范例与学习故事聚焦于照顾教育工作者在早期学习与照顾环境中支持儿童学习与发展的做法。实践做法范例提供照顾时刻的描述,并邀请读者反思所展示做法的意义与应用。这些实践做法范例展现了照顾教育工作者如何在家庭式与中心式的早期学习和照顾环境中支持婴儿和学步儿。它们包括照顾教育工作者以儿童的家庭语言与多语言儿童沟通的情境,以及多语言儿童主要接触英语的情境。在各种实践做法范例中也描述了帮助有残疾的儿童充分参与学习经历的调整与支持。除了呈

现最佳实践的不同方面外,这些实践做法范例也突显照顾教育工作者如何有意图地进行观察与记录;个别及与他人一起研究与解读;与他人一起规划;以及实施计划,以支持儿童的学习与发展。许多范例呈现了照顾教育工作者如何与家庭共同反思,规划帮助儿童加深人际关系,这些范例也呈现了他们在社区中的经验与在早期学习和照顾环境中的游戏与探索联系起来的方法。

学习故事为照顾教育工作者提供一种观察、记录并与儿童及其家人分享反思的方式。学

学习故事通常是写给儿童的, 内容包含一则观察记录, 并常包括照片, 呈现照顾教育工作者或家庭成员看到儿童在早期学习和照顾环境或家庭中正在做的事情。在学习故事中, 成人会加入他们对儿童的能力与学习倾向的解读。成人强调的是儿童能做什么、正在做什么, 而不是他们不能做什么。在撰写学习故事时, 照顾教育工作者可以与同事、儿童及儿童的家庭一起反思, 以考量文化、情境与儿童发展。学习故事是对儿童进行真实、基于优势、整体性评量的一部分。“学习故事提供了一种记录儿童优势的方式, 并根据儿童与其家庭的兴趣、才能与专长来改进教学。” (Carr & Lee, 2012, 2019, 转引自 Escamilla, 2021)。学习故事由纽西兰的教育工作者发展, 并为纽西兰幼儿课程 Te Whāriki 的重要组成部分 (Te Tāhuhu o te Mātauraanga, 纽西兰教育部, 2017)。

---

**实践做法范例提供照顾时刻的描述, 并邀请读者反思所展示做法的意义与应用。**

**学习故事为照顾教育工作者提供一种观察、记录并与儿童及其家人分享反思的方式。**

---

## 早期学习与发展的背景

### 社会与环境因素

幼儿的发展受到社会与环境因素的影响,包括生活经历、文化、种族与族裔背景、语言、个人优势、脾性和多元化的需求。儿童的经历通常由相互关联的**社会决定因素**(例如,经济稳定性、教育机会和质量、医疗保健机会和质量、邻里和人造环境以及社会和社区背景)决定(U.S. Department of Health and Human Services, n.d.; World Health Organization, n.d.)。社会决定因素可以创造高质量的学习机会与体验,也可能导致资源不足或无法满足儿童独特优势与需求不公平的学习环境。例如,种族主义导致一些群体拥有更高的地位、更大的权力、更多的特权与更多的教育机会,而其他群体则拥有较少的权力和特权以及较少的机会和资源。另一个例子为残疾,当感官、身体、认知或社交学习差异需要额外的支援而未被提供时,就会造成不公平的情况。针对残疾的负面成见、偏见和歧视会限制人们获得公平的学习机会。

为了向所有儿童提供公平的学习机会,早期学习和照顾应积极、有意识地关注多元化和包容性,并努力纠正不公平的政策、做法和资源分配,例如排斥性纪律或中断照顾服务(California Department of Education [CDE], 2022; Cosse, et al., 2018)。正如在全国幼儿教育协会(NAEYC)关于促进公平的立场声明中所述,“所有儿童都有权获得公平的学习机会,帮助他们充分发挥作为积极学习者和有价值社会成员的潜力”

(NAEYC, 2019, p. 1)。平等意味着每个人都受到同等对待,而公平则不同。公平意味着每个人均得到他们所需的支持,以健康的方式发展,并与他人一起充分参与。

### 家庭与社区历史

儿童及其家庭在早期学习和照顾环境中的经历受到其社区的历史性待遇的影响。**系统性压迫**和不公义的经历对几代人的社区、家庭及其子女产生了负面的影响,并导致了**跨代创伤**(Administration for Children & Families, n.d.; CDE, 2022)。跨代的种族主义经历造成了机会差距和有**偏见的**纪律措施,导致有色人种男孩被开除和停学的比例过高(CDE, 2022; Meek et al., 2020)。一代又一代,有色人种家庭很容易受到种族主义逆境的影响,并努力用自己的力量和**复原力**来应对。对于许多黑人与美国非裔家庭来说,建立文化优势或核心**保护因素**对于理解与支持儿童的发展和福祉至关重要(Lloyd et al., 2022)。

数个世纪以来,部落和部落社区经历了不公现象,这种现象一直持续到今天。从历史上而言,这些社区一直受到州及联邦家庭分离政策与做法的影响。儿童被带离家园及部落社区,不被允许说家乡和社区的**传统语言**,也不被允许参与有意义的文化习俗。这些因素和其他因素导致了历史上和当前的不利条件,从而导致跨代与历史性创伤(Administration for Children & Families, n.d.)。在整个经历中,部落和部落社区依靠丰富的文化价值与实践以加强儿童及家庭的发展与福祉(Wesner et al., 2022)。

家庭被迫重新定居美国的儿童(例如来自中东/北非、东欧、中美洲和东南亚的移民或难民家庭),面临众多威胁其福祉的风险,包括贫困、歧视、**营养不良**、情绪脆弱,以及个人与家庭的心理健康状况(Bouza et al., 2018; Murray, 2019; Scharf et al., 2021)。家庭和社区所面对的这些破坏性经历导致了**创伤**。例如,导致强迫家庭分离的移民执法政策对移民社区儿童的健康、安全感和整体福祉产生了负面影响(Finno-Velasquez et al., 2018)。如同黑人和美国非裔社区以及部落与部落社区,移民家庭利用文化优势促进儿童与家庭的发展及福祉(Brown, 2015)。

照顾教育工作者必须“确保所有儿童看到自己...以及社区内外的其他人,正面地反映在教学法、课程、学习环境、互动与材料的设计及实施中”(NAEYC, 2019, p. 7)。儿童需要看到他们的日常经历以及其他人的日常经历反映在他们的早期学习和照顾环境中。从这样的角度来理解早期发展是至关重要的。当照顾教育工作者“透过肯定彼此相似与差异之处,欣赏和接纳多元化的事物,并从不同的角度来认识差异中的美和价值”(NAEYC, 2019, p. 7),所有婴儿和学步儿都能茁壮成长。接纳儿童与家庭的优势,同时提供温暖、关怀及具回应性的互动,对于儿童的福祉和健康发展至关重要,尤其是那些经历过压力和创伤(包括跨代创伤)的儿童。在充满支持与关怀的环境中,一个能够让儿童感受到自己的身分受到欣赏,并在情感和身体上感到安全与有保障的环境,有助于他们应对压力并增强复原力。为了提供这样的培育环境,照顾教育工作者自身的福祉也需要受到支持。作为这种支持的一部分,

可获得自我照顾的时间和心理健康咨询至关重要,特别是在照顾教育工作者照顾经历创伤的儿童时(CDE, 2019b)。

## 家庭与文化的重要作用

在家中和早期学习和照顾环境中,与照顾者的关系对于婴儿和学步儿的发展至关重要。这些关系所处的社交与环境背景同样产生深远影响。文化价值观和信念影响照顾实践,进而影响儿童的发展。例如,研究表明,家庭的文化价值观和家庭实践可以影响儿童学习技能方法的发展,包括儿童的**主动性**以及他们如何表现好奇心(Bustamante & Hindman, 2020)。

儿童的生活经历影响他们如何参与社交互动和发展人际关系。家庭有自己的方式与儿童互动并进行照顾例行活动。每个家庭的生活经历都是独特的。由于家庭在文化理解与实践上的差异,进入早期学习和照顾环境的每个儿童与其家庭,都与其他儿童与家庭有所不同。换句话说,即使来自相同文化背景的两位儿童,也可能截然不同。只有透过与每个儿童的家庭沟通,照顾教育工作者方可开始理解与支持每个儿童独特的发展(Lang et al., 2016)。

---

**在充满支持与关怀的环境中,一个能够让儿童感受到自己的身分受到欣赏,并在情感和身体上感到安全与有保障的环境,有助于他们应对压力并增强复原力。**

---

进行持续自我反思为照顾教育工作者创造了发现自己的偏好、偏见、信念和期望的机会，这些可能会塑造他们自己对照顾实践的看法。意识到自己的观点有助于照顾教育工作者有效地与家庭合作，学习如何以能够回应每个儿童的优势、兴趣与需求的方式支持处于不同发展道路上的儿童。建立以信任、相互尊重和双向沟通为基础的真诚的**家庭伙伴关系**，能促进家庭与早期学习和照顾环境之间的连续性 (Cook et al., 2024)。这样的伙伴关系创造一个让儿童感到受欢迎且可轻松建立联系的环境，从而提升他们的**归属感**和学习的乐趣。

为儿童及其家人创造安全、情感上感到安稳且受欢迎的空间还包括了解可能影响儿童发展的压力与创伤的潜在源头。这些压力或创伤的来源可能包括但不限于贫穷、粮食和住宿不稳定、家庭暴力、性别暴力、忽视、种族主义、移民和被迫迁徙，以及家庭分离、家长或家庭成员的死亡或疾病。为儿童、家庭和照顾教育工作者实施疗愈方法可以起到缓冲负面经历潜在影响的作用 (Bartlett, 2021)。有关这些疗愈方法的信息，包括心理健康咨询和照顾教育工作者的自我照顾，以帮助他们更好地支持儿童和家庭，可参见全国幼儿教育协会的出版物《创伤与幼儿：

支持与增强能力的教学策略》(*Trauma and Young Children: Teaching Strategies to Support and Empower*) (Erdman et al., 2020)。

婴儿和学步儿在学习与发展的过程中，会在其家庭的文化信念、价值观与实践的背景下建构对自身经验的理解。照顾教育工作者可以在儿童既有的知识与经验基础上加以延伸。加州的ITLDF (CDSS, 2025) 中的范例，肯定并重视来自多元种族-族裔背景、能力、文化与语言的儿童，在展现其发展中技能与知识时可能表现出的各种方式。此外，一些范例指出儿童在学习过程中会运用特定的文化实践与经验来理解事物。

ITLDF指导照顾教育工作者如何以具回应性的方式与他们所服务的儿童、家庭和社区进行积极互动。在实践中，照顾教育工作者需透过与家庭建立基于双向沟通的关系，建立相互理解，为婴儿和学步儿营造一个具文化回应性且能够肯定他们文化的早期学习体验。对于经历过创伤的儿童和家庭，创伤知情照顾可为具文化回应性及肯定的早期学习经验提供额外的支持 (Erdman et al., 2020; Nicholson et al., 2023)。

## 个体差异

家庭和社区中的不同经历极大地造就了每个儿童的独特性。在家庭中, 兄弟姐妹经历某些事情的时间点和影响程度可能会有所不同。此外, 儿童的**脾性倾向**也各不相同, 这是由其自身的生理特质与家庭和社区经历相互影响而形成的。研究表明, 回应性关系对不同儿童的影响各不相同 (Belsky, 2013)。虽然每个儿童都能从让人感到安心且具回应性的关系中受益, 但有些儿童受益更多。此外, 缺乏情感上安全的关系会影响所有儿童, 对其中一些儿童的影响将比对其他儿童更为严重 (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2015)。对于所有儿童来说, 具回应性的关系对于学习和发展十分重要。

以单一的通用方法支持早期学习和发展无法满足所有儿童的需求 (NSCDC, 2024)。在具回应性的关系中, 照顾教育工作者需要因应每一位独特的婴儿或学步儿作出调整。早期学习和照顾的总体发展方法必须具有内在的灵活性, 才能支持和发挥每个儿童的个体优势、兴趣和需求。

每个儿童都会将自己独特的视角带入早期学习和照顾环境中, 这反映了儿童经历和表达学习和发展惊人的多样性。每个儿童都丰富了我们人类潜能的理解。照顾教育工作者

---

**在具回应性的关系中, 照顾教育工作者需要因应每一位独特的婴儿或学步儿作出调整。**

---



者拥有绝佳的机会,透过创造一个具支持性和包容性的环境、重视和鼓励每个儿童的学习和发展方法,来培养每个儿童的学习和发展。在某些情况下,有些儿童可能具有多元的能力,在他们的发展和学习过程中可以从个人化支持中受益。在支持每个儿童的个体优势和需求时,照顾教育工作者通常会受益于与其他专业人士的合作,例如辅导员、顾问或可能正在支持该儿童和家庭的专家。通过支持照顾教育工作者对自身在培育婴儿和学步儿过程中所带来的优势、需求与背景的认识与反思,与这些专业人士合作可以帮助照顾教育工作者了解儿童的优势、需求和背景。

## 早期语言经历

从出生到3岁的幼儿会在家庭、社区以及早期学习和照顾环境中,从接触到的语言和**语言变体**中发展和学习基础语言知识和技能。儿童所经历的口语和手语以及语言变体支持他们在其他领域的发展,因为语言是所有学习的基础。在早期学习和照顾环境中,照顾教育工作者在与婴儿和学步儿沟通及互动时对早期语言发展发挥重要作用。任何语言(无论是口语还是手语)的持续体验对于儿童语言发展都至关重要。无论儿童体验的是西班牙语或普通话等口语的语言互动,还是像美国手语(ASL)的手语互动,这些互动都能为其奠定坚实的基础。此外,照顾教育工作者也培养儿童在家学习语言和语言变体的使用。

能说多种语言的婴儿和学步儿同时在发展两种或多种语言。**多语言儿童**在与家庭和社区的关系中发展基础语言能力。在加州有大约60%的幼儿生活在使用英语以外语言的家庭中(Giang & Park, 2022)。值得注意的是,研究表明,使用多种语言不会让儿童感到困惑,也不会导致或恶化任何现有的沟通或语言学习延迟与障碍(NASEM, 2017; Paradis et al., 2021)。



### 关键考量因素 多语言儿童

在本文件中,术语**多语言儿童**是指在家庭、社区或早期学习和照顾环境中正在发展两种或多种语言的儿童(CDSS, 2025)。多语言儿童一词可能与其他常用术语有所重叠或包含这些术语,例如**双语学习者**或**多语言学习者**。双语学习者是指在继续发展第一语言的同时学习第二语言的儿童。通常用于从出生到5岁的儿童(NASEM, 2017)。多语言学习者是一个广泛的术语,涵盖从出生到小学和中学教育使用多种语言的儿童(CDE, 2020)。研究表明,多语言是一项资产,可为儿童带来语言、社交和认知发展的优势,并成为其终身学习的基础(August et al., 2014; Dickinson et al., 2004; Genesee, 2010, 2016; 国家科学、工程与医学院 [NASEM], 2017)。

生命早期有意义的语言及阅读与识字经历为学校内外的学习奠定了坚实的基础 (Dickinson et al., 2013; NASEM, 2017)。当儿童在早期学习和照顾环境中体验其他语言时, 他们可以不断发展使用家庭语言的能力, 从而受益。在婴儿和学步儿照顾环境中使用儿童的家庭语言有助于家庭与早期学习和照顾环境之间的连续性照顾, 从而增强儿童的归属感。

在某些部落和部落社区, 传统语言是语言振兴工作的重点, 旨在加强与文化知识和实践的联系, 这是力量和复原力的源泉 (Grenoble, 2021; Marshall & Antoine, 2023; Whalen et al., 2022)。在某些社区, 作为文化活动的一部分, 家庭成员或社区中的长辈可能会使用传统语言。此外, 一些部落和部落社区致力于语言振兴工作, 并在早期学习和照顾环境中的文化实践里积极使用传统语言 (Waters et al., 2024)。

### 与家人沟通语言目标与经历

支持所有儿童的关键是在持续了解每个儿童的兴趣、优势、需求、沟通方式以及家庭优先事项与文化体验的基础上, 提供学习体验与环境。照顾教育工作者必须与家庭沟通, 了解他们与儿童一起使用的语言, 以及他们对儿童语言发展的目标。<sup>1</sup>例如, 两个家庭可能有共同的长期目标, 即他们的儿童会说多种语言, 但是对婴儿和学步儿早期学习和照顾做出不同的选择。一个家庭可能会分享说他们在家使用韩语, 但他们选择的婴儿和学步儿照顾中心的照顾教育工作者会用英语与儿童沟通。另一个家庭可能会分享说他

们在家里与孩子说西班牙语, 并选择了一个主要与儿童使用西班牙语的家庭托儿所。

当照顾教育工作者倾听家庭的心声并向他们学习时, 分享有关使用多种语言的好处以及家庭在儿童持续发展家庭语言中所发挥关键作用的资讯是十分重要的。当照顾教育工作者和家庭使用同一种语言时, 他们可以合作, 在家中以及早期学习和照顾环境中提供家庭语言的体验, 这将加强儿童的整体语言发展。当照顾教育工作者和家庭不使用同一种语言时, 他们会使用各种策略来促进沟通和理解。例如, 他们:

- 与说儿童家庭语言的同事或家庭义工合作;
- 向家人学习一些可以与儿童一起使用的单字和短语;
- 使用口译员与家人沟通, 深入了解家庭的目标、优先事项、照顾实践以及儿童知道什么和能够做什么 (此外, 翻译技术工具也很有帮助); 和
- 与儿童和家庭社区合作, 了解更多关于他们的社区、文化和传统。

### 在早期学习和照顾环境中的语言与沟通

幼儿透过在学习以及与家人、社区成员、同伴、照顾教育工作者及其他照顾者的日常互动中使用家庭语言和传统语言来发展他们的多语言能力。随着时间的推移, 透过丰富及持续的语言体验, 幼儿奠定了一种或多种语言的早期基础。儿童与照顾教育工作者在早期学习和照顾环境中使用语言来促进良

<sup>1</sup> 要进一步了解如何倾听并向家庭学习, 照顾教育工作者可参考由开端计划(Head Start)提供的,《搜集和使用家庭分享的语言资讯》(Gathering and Using Language Information That Families Share)。可于以下网址查阅:  
<https://headstart.gov/publication/gathering-using-language-information-families-share>

好儿童发展成果的方式,可能包括以下一种或多种:

- 儿童在早期学习和照顾环境中完全使用其家庭语言进行沟通。当照顾教育工作者不会说该儿童的家庭语言时,他们会以非语言的方式回应,传达关注、注意与温暖。
- 儿童进行**语码转换**,将家庭语言与早期学习和照顾环境中的语言结合,以便与照顾者和同伴沟通。语码转换是儿童进行**跨语言运用**的例子之一。当儿童运用他们正在发展的所有语言资源来学习与沟通时,他们就会运用跨语言能力。
- 儿童与照顾教育工作者使用来自部落及其部落社群的传统语言,进而与其文化信仰与实践建立联系。
- 当照顾教育工作者精通儿童的家庭语言,并能自如地与婴儿和学步儿使用该语言时,他们会以儿童的家庭语言进行沟通。除了与儿童进行双向语言互动外,照顾教育工作者也能以儿童的家庭语言提供多样的学习体验,例如念书、说故事、唱歌与手指游戏等活动。
- 照顾教育工作者以儿童仍在学习的语言提供丰富的语言互动。即使照顾教育工作者不流利使用儿童的家庭语言,他们仍会与家庭合作,找出并使用儿童家

庭语言中与互动、例行活动或环境与材料相关的关键词与短语。

- 照顾教育工作者会邀请家庭提供以文字和语音录制的儿童家庭语言中常用重要词汇的例子,并随着儿童语言发展将词汇新增至这份清单。

与儿童沟通时使用语言需要特别关注每个儿童的语言经验,并理解如何支持其语言发展。婴儿和学步儿在学习一种或多种语言时的进展情况因儿童而异,且差异甚大。举例来说,有些儿童进入早期学习和与照顾环境时尚未开始以语言进行沟通,主要依赖非语言沟通;也有些儿童则已具备稳固的家庭语言基础。照顾教育工作者在支持多语言儿童参与整合性学习体验时,需要有意图地提供**鹰架式引导支持**(scaffolding),并运用非语言方式来促进沟通。在所有情况下,当照顾教育工作者与儿童建立安全、关爱的关系时,儿童便能感到安心,进而发展他们的语言与沟通能力。整体而言,儿童在一种或多种语言中的持续语言发展,可支持他们在以下领域的发展:社交情感发展、学习方式、认知发展,以及感知与运动发展。



### 关键考量因素 婴儿和学步儿如何沟通？

婴儿和学步儿通过各种方式进行语言和非语言的沟通，包括口语、手语、**辅助性与替代性沟通设备 (AAC)**、发声、手势、注视以及脸部表情。

在与儿童沟通时，一项重要的考量是照顾教育工作者应透过运用肯定每个儿童身分的语言来强化他们与婴儿和学步儿的关系经验。为因应不同家庭的偏好，照顾教育工作者会采用两种表述方式：以人为本的语言（例如：一个有视觉障碍的孩子）和以身分为本的语言（例如：一个听障孩子）。与儿童的家庭沟通，了解他们对其婴儿和学步儿身分的表达偏好是非常关键的。

## 包容性与通用学习设计

在规划早期学习支持时，**通用学习设计**对于促进包容性至关重要。通用学习设计是一种通过使用多种参与、表现、行动和表达方式对所有儿童提供支援的方法 (Gordon, 2024)。举例来说，沟通、回应、分享与回答等词语，传达了对婴儿和学步儿以多种方式沟通、理解事物与学习的尊重。这些用语同时也确保包含任何语言和任何形式的沟通，例如口语或手语、手指拼写、图

片、辅助性与替代性沟通 (AAC) 设备、手势或目光注视。词语如识别、表示或指向用于代表指示环境中的物体、人或事件的多种方式。涂鸦、用不同材料建模、假装游戏以及肢体动作等行为可以用来描述儿童如何透过非言语方式展现其理解与技能。这种包容性的方式尊重并肯定每个儿童在与他人及实际环境互动中学习的独特方式。



### 关键考量因素 有残疾或发育迟缓的儿童

使用有残疾或发育迟缓的儿童这个术语是为了维护以人为本的语言，而非仅依据儿童的残疾来识别他们。同时，这个术语并不是指一个同质或单一化的群体 (National Center on Disability and Journalism, 2021)，而是指一群具有个别残疾和不同优势及需求的儿童。发育迟缓的儿童是指三岁以下的婴儿和学步儿，他们可能未被确定为有残疾，但在认知、身体、沟通、社交情感发展和自我照顾能力发展等方面出现发育迟缓，需要早期干预服务以支持他们的学习和发展 (Individuals with Disabilities Education Act, 2004)。照顾教育工作者应该经常与家庭接触，讨论家庭对谈论儿童**个别差异**和需求的用语偏好。

由于每个儿童的能力与需求都是独特的,有些儿童可能受益于额外的支持或调整,例如:透过适应、调整或修改,来帮助他们学习和展现技能:

- 作出适应(例如:限制背景噪音与其他干扰、使用灵活的座椅、使用视觉提示,或透过**示范**或提示等方式提供额外的学习支持);
- 对材料的调整(例如:使用长度较短、握柄较宽的餐具);或
- 修改照顾教育工作者和儿童互动的方式(例如:使用平板电脑中的应用程式与儿童沟通,并支持他们的语言学习)。

当儿童拥有个别化家庭服务计划(IFSP)时,照顾教育工作者应与家庭以及IFSP团队的其他成员进行协商与合作。这种合作能够支持IFSP所列出的成果,并成为包容性学习体验的一部分。照顾教育工作者亦可根据儿童的IFSP中的指示,实施相关的适应、调整和修改措施。<sup>2</sup>



<sup>2</sup> 如欲了解更多关于加州针对有残疾的婴儿和学步儿的早期干预服务,请访问早期开启计划(Early Start)网站(<https://www.dds.ca.gov/services/early-start/>)。

## 支持婴儿-学步儿学习与发展的计划特点

在早期学习和照顾环境中,照顾与学习经验的组织方式会增强或限制规划对支持学习的影响。因此,建立坚实的规划与实施基础是极为重要的。支持有效规划与实施的计划政策包括以下几项:

- 主要照顾 - 为每个儿童与家庭指派一位**主要照顾教育工作者**
- 小团体 - 组成儿童与照顾教育工作者的  
小团体
- 连续性 - 在一段时间内维持照顾教育工作者与团体的稳定安排
- 个别化照顾 - 回应个别儿童的需求、能力与作息安排
- 具文化与语言回应性的照顾 - 透过真实且有意义的双向沟通以及与家庭合作,维持家庭与计划之间的文化与语言连续性
- 包容有残疾的儿童 - 培养归属感,并为有残疾的儿童提供适当的额外支持或调整

虽然婴儿和学步儿中心应有意图地根据主要照顾与连续性照顾的政策来安排照顾,但一些规模较小的家庭式照顾环境通常已经提供了随着时间而发展的主要关系。有大团体的家庭式环境和中心通常都需要有组织地安排其环境与例行活动,以便为婴儿和学步儿提供小团体的照顾体验。此外,家庭式环境和中心皆需审慎思考如何确保儿童获得个别化、具文化与语言回应性,且具有包容性的照顾。

关于上述六项建议之计划政策的更完整说明,请参见《婴儿-学步儿学习与发展计划指南》(*Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines*) (CDE, 2019a), 该指南为ITLDF及本文件的配套资源。

## 婴儿-学步儿的学习历程:起点

研究揭示了大量有关幼儿如何学习以及如何最好地促进其学习的资讯。研究显示, 婴儿从出生起就已准备好学习。他们从周遭的视觉、声音与气味中吸收资讯, 并将资讯储存、整理与运用。这些资讯帮助婴儿理解世界以及周围的人。研究也显示, 婴儿和学步儿在满足情感与身体需求方面相当依赖主要关系。了解婴儿和学步儿的需求后, 照顾教育工作者会规划与他们的互动, 以兼顾婴儿和学步儿的脆弱性与能力。他们同时关注并回应儿童与有爱心的成人建立亲密、稳定关系的需求, 以及儿童积极的好奇心与学习动机。

---

**了解婴儿和学步儿的需求后, 照顾教育工作者会规划与他们的互动, 以兼顾婴儿和学步儿的脆弱性与能力。**

---



## 婴儿和学步儿的发展与其促进方式

由于对婴儿和学步儿而言,接触的一切都是全新的,加上他们的大脑正在迅速发展,婴儿期是生命中一个独特的时期,需要照顾者给予独特的回应。婴儿和学步儿的思考、感受与运作的方式,与处于学前期、中童期或青少年期发展阶段的儿童有所不同。不同发展领域的**突触形成**在出生至三岁之间会在不同时间达到高峰。NSCDC, 2007 对婴儿期的大脑发展归类如下:

由于低阶神经回路(大脑中的连结)较早成熟,而高阶神经回路较晚成熟,不同年龄阶段需要不同类型的经验,这对大脑的最佳发展至关重要。这一概念被称为适龄经验。出生后不久,基本的感官、社交与情感经验对于优化低阶神经回路的结构至关重要。而在较大年龄阶段,更为复杂的经验则对高阶神经回路的塑造至关重要。当成人或社区期望幼儿掌握那些大脑尚未形成的必要神经回路的技能时,不仅会浪费时间与资源,甚至可能因为对儿童造成过度压力而妨碍其健康的大脑发展。(第 4 页)

## 婴儿-学步儿发展的四个方面

婴儿-学步儿的发展有四个主要方面,说明了哪些类型的感官运动、社交、情感,以及语言与沟通等体验对于优化大脑的发展结构是至关重要的。以下四个方面的婴儿-学步儿发展,需要在规划和支持其学习时采取特别的方式:

- 婴儿和学步儿依循自身的发展与学习节奏。
- 婴儿和学步儿的学习是**整体性**的。
- 婴儿和学步儿在生命最初的三年中经历了重大的发展过渡期。
- 婴儿和学步儿处于发展他们最初的**自我意识**的过程中。

以下概述说明了婴儿-学步儿学习与发展的几个独特方面。

## 婴儿和学步儿依循自身的学习与发展节奏

所有人类都受到内在驱动来学习与发展。这种内在驱动力在生命的不同阶段会以略有不同的方式与程度运作。相较于年龄较大的儿童, 婴儿和学步儿的学习重点更专注于基础知识与技能。所有领域日后学习的基础, 都是在生命最初的三年中奠定的。例如, 婴儿和学步儿天生就具备下列倾向:

- 寻求并与关爱和保护他们的人建立关系;
- 发展他们调节自我情感的能力;
- 将他们的注意力专注于探索和理解人与事物上;
- 发展语言, 以便与他人沟通并分享意义;
- 建构基本概念的知识, 例如因果关系、物品如何在空间中移动, 以及如何将物品摆放进空间中;
- 掌握萌发中的小肌肉与大肌肉运动技能; 以及
- 运用身体与感官, 接收关于环境、他人与自身的资讯, 用以进行游戏、探索与学习。

婴儿和学步儿会以大致相同的顺序积极地发展这些能力。然而, 儿童通常经历的学习与发展路径, 是取决于与成人之间的持续互动。若缺乏成人的参与, 婴儿和学步儿便无法推进他们的学习与发展节奏。事实上, 他们的节奏核心就是透过与成人互动, 获得关键的人际关系经验。理解关系对婴儿和学步儿的重要性, 是支持其早期学习与发展的起点。

ITLDF 体现了从出生至三岁的学习与发展节奏。从生命的一开始, 婴儿和学步儿便会寻求关系, 并发展有助于他们在生命最初几个月与几年中生存与茁壮成长的能力。除了具回应性的关系经验外, 照顾者也会透过营造环境与建立例行活动来培育与支持婴儿和学步儿的学习与发展。婴儿和学步儿有与他人沟通、移动、探索和操作物品, 以及解决问题的内在驱动力。他们不需要大人的提示, 就能专注于最重要的主题。婴儿和学步儿所需要的是和他们的学习与发展节奏密切对应的关系与互动、经验、环境及例行活动。

婴儿和学步儿自己的学习节奏构成了其生命前三年中大部分的学习与发展内容。此外, 他们的部分学习也围绕着由成人所引介的经验。这些经验通常具有文化背景。举例来说, 儿童可能学习如何在用餐时使用餐具, 或了解何时以及如何与成人沟通的规则。儿童也可能从家庭成员那里学会特定的技能, 例如如何与人打招呼, 或如何与宠物互动。儿童会透过观察与模仿成人, 以及成人的具体指导, 学习基于文化背景的书本使用方式。这类学习经验在儿童所处的发展背景中是有意义且重要的。这些经验的有效性, 往往取决于婴儿和学步儿透过自主发起、自我引导的游戏和环境探索、与照顾者的自然互动, 以及日常例行活动中所发展出的知识与技能。

## 婴儿和学步儿学习是整体性的

婴儿和学步儿会持续、自然且流畅地吸收各种资讯。尽管他们常常一次专注于一件事, 但这种注意力也可能迅速转移。透过互动、观察与行动, 他们获取各种资讯, 并用来建立知识与技能。单单一次互动可能促成多个领域的学习。即使儿童可能透过专注于某一

个领域中感兴趣的事物开始一段体验,但他们仍会几乎同时处理该体验中的身体、情感、认知、社交与语言等各个要素。婴儿或学步儿在与人和事物的每一次互动中,都会探索并吸收不同类型的资讯。

由于婴儿和学步儿以整体性的方式学习,他们不一定会专注在成人所希望强调的概念或想法。如果成人以在某一特定内容领域(例如语言或形状)创造特定学习成果为目的来安排互动,他们往往会忽略儿童更广泛的学习经验。相反地,支持婴儿和学步儿学习的最佳规划方式,应以能反映儿童对每个学习经验中所有面向的开放性来设计。例如,一位照顾教育工作者可能认为,为一个约24个月大的孩子设计一个关于颜色的学习体验,会让对孩子对颜色有具体的学习,但孩子可能无法将颜色的资讯与从这段体验中获得的其他资讯区分开来。缩小学习焦点可能不符合两岁儿童当下的学习方式。儿童的注意力可能会转向互动中对他们而言更重要的部分,例如:展示颜色所用材料的质地、将颜料从画笔转移至纸张时的手腕动作、互动中使用的情绪语调,或成人介绍活动时所采用的社交方式。从儿童的角度来看,这个经验最终可能与颜色本身关联不大。成人若能关注婴儿和学步儿每个学习体验中可能产生的众多学习机会,将能更有好地促进他们的学习。

## 生命前三年的发展

在生命的前三年中,儿童的生活多半是围绕着安全感、探索与身分认同这些任务所组织的。虽然儿童在整个婴儿期都会关注这些任务,但每项任务通常会在不同的发展阶段成为关注的焦点。当发展的过渡期出现时,某

项发展任务可能变得更加显著,或暂时退居次位。儿童的行为也会随之改变,并反映出他们重新组织经验的新方式。透过理解这些发展变化,照顾教育工作者便能调整,以回应儿童在游戏、探索与学习中所展现出的不同方式。

## 安全感

从出生至约8个月大,大多数婴儿的注意力与行为都围绕着建立安全感。在生命最初的几个月里,婴儿专注于寻求安全、关爱与保护。他们透过感官及日益增强的移动能力来探索周遭的环境。随着逐渐意识到自己依赖成人的照顾,他们也开始体会到自己是具有独立身分的个体。

照顾年幼婴儿的成人特别需要留意儿童对安全感的需求。能帮助年幼婴儿自我调节的身体安抚与具回应性的照顾,将有助于他们建立对自我以及对他人照顾的信心。

## 探索

婴儿在生命最初几个月对安全感的关注,进而产生了有组织的关系行为。在接下来的几个月里,婴儿会越来越地以亲密关系作为安全基地,来尝试逐渐成长的心智与身体能力进行探索。他们被眼前这个精彩的世界深深吸引,透过移动、观察与操作物品来探索世界。

大约在8个月至18个月之间的儿童,通常会运用其发展中的感知与运动技能,自行短暂地离开成人,探索周遭环境,不再在身体上依附于成人。那些建立了安全依附关系的儿童会有一个安全的基地来积极探索。在探索过程中,这个阶段的儿童仍然需要安全感,并会与照顾者保持联系。他们也像是在

练习独立性,受到强烈探索欲望的驱使,但在需要时仍相当依赖可信赖的成人能够在场。在这个阶段,儿童会期待照顾者认可他们的探索表现,并展现对其逐步发展的能力的信心。

当儿童在这个年龄阶段积极探索时,成人也需要调整照顾婴儿的方式,以提供安全感,并理解和回应其日益增强的自我意识。这个年龄阶段的儿童若能拥有一个安全、稳定的环境,并被允许将照顾者作为一个安全基地,让他们可以从这个基地来回,进行情感补充,并透过眼神接触、脸部表情、声音或口头沟通与照顾者保持联系时,他们将能茁壮成长。

### 身分认同

大约在18个月至36个月之间,儿童的主要关注焦点转向了身分认同。他们开始聚焦于“我”与“我的”问题,“好”与“不好”的想法,以及“自我”与“他人”的概念。与他人的互动促使他们认识到自己在团体中是独立的、依赖的,也可以是互相依存的存在。他们以这些不同的方式来诠释自己的安全感与探索。此时的婴儿不仅探索周遭的环境,也探索自己改变环境的能力。他们经常说“不要”或“停下来”,来抗拒那些一直提供情感安全的人,藉此测试自己可以独立走多远、与对方保持分离。但在其他时刻,他们又会寻求联系与归属感。他们全心投入探索与做选择,并开始认识到自己的选择所带来的后果。

为了协助儿童朝向自我意识与归属感的发展,成人需要转而支持儿童对身分认同的探索。照顾教育工作者透过设立界线,引导儿童学习社交行为的规则,并让每个儿童知

道,在需要时,特别是在充满压力的时刻,有可信赖的成人会在情感上支持他们,藉此帮助这个年龄阶段的儿童建立安全感并进行探索。

这些发展过渡期对照顾教育工作者来说可能具有挑战性,因为在生命的前三年中,随着儿童经历快速的变化,照顾的方式也会随之改变。照顾教育工作者在规划支持儿童于**同理心**、冲动控制、沟通、早期识字、数感及大肌肉动作等领域的学习与发展的同时,也可以留意儿童在各发展阶段的主要关注重点(安全感、探索或身分认同)。

### 婴儿正在发展他们最初的自我意识

在生命的前三年中,儿童发展出对自己是谁的认识。婴儿和学步儿建立最初自我意识的方式之一是透过他人如何对待他们的经验。他们从他人那里接收到重要的讯息:“我是被喜欢、被鼓励、被给予选择、被保护、被倾听的人,或者我不是。”照顾教育工作者的回应深刻地影响儿童的最初的自我意识。他们有助于塑造婴儿和学步儿看待自己的方式。生命之初的儿童是完全信任且敞开心扉的,热切地吸收来自照顾他们的成人所传递的讯息。儿童并不会评断成人对待他们的方式,或成人允许与期望他们做的事情是否恰当,而是以成人对他们的回应来建立对自我的最初“看法”。

在提供照顾时,区分婴儿和学步儿正在建立初始的自我意识与年龄较大的儿童持续界定在婴儿期初始建立的自我意识之间的差异,是一项重要的考量。虽然成人对四岁儿童的自我意识仍有深远影响,但较大的儿童已经对自己作为个体有了一定的认识,能展

现自我主张,并表达自己如何看待事物。例如,他们可能会拒绝吃不喜欢的食物,并评断试图让他们吃这些食物的人很凶或不公平。相比之下,即便婴儿对某些食物表现出抗拒,他们也不会有意识地评判那个试图喂他们的成人。相反地,他们会将他人对待自己的方式内化为事情就是这样运作,然后预期这些行为:“这是人们喂我的方式”,“这是人们表达情绪的方式”,“这些事情会让人对我不高兴”,“这些是接近他人的方式”以及“这就是人们接受或不接受我的好奇心的方式”。因此,与婴儿建立温暖、关爱且具个人连结的关系,不仅仅是一件贴心的事情,更对儿童正在发展的自我意识有深远的贡献。

### **发展的四个方面对支持早期学习的意义**

婴儿和学步儿发展的四个方面,需要提供根据他们现阶段特质与成长方向调整的个别

化支持。由于儿童在生命前三年内会快速经历明确区分的发展阶段,成人应尊重、观察并对每个儿童的学习节奏具回应性。由于早期学习具有整体性,因此,在规划促进婴儿和学步儿学习的体验时,应反映对所有可能构成该体验一部分的发展领域的考量。因为婴儿和学步儿在不同发展阶段对安全感、探索与身分形成的需求和反应方式各不相同,成人若能根据儿童的发展阶段调整回应方式,将能发挥最大的支持效果。最后,因为婴儿和学步儿正处于逐渐意识到自己是独立个体的早期阶段,还不会判断他们从他人接收到的讯息是否合适,成人需要特别细致地意识到自己在塑造每个婴儿和学步儿自我意识方面所扮演的角色。理解这些使婴儿期独特的不同因素,引出了一个根本性的问题:如何规划对早期学习与发展的支持,才能最適切地满足儿童正在萌发的知识、技能、能力、兴趣与需求?

## 支持早期学习与发​​展所依据的原则

为了探讨如何规划早期学习的可能性,我们需首先从一套原则出发。以下原则源自于对早期学习与发​​展,以及其在各种关系与环境中的发生的既有知识。

- **婴儿和学步儿在支持、肯定与关怀的关系和环境中有最好的发展。**婴儿和学步儿在每个发展阶段中,都是有能力的,然而亦很脆弱。与照顾者之间的具支持性、回应性和一致的关系为婴儿和学步儿提供了一个安全基地,让他们可以探索、与他人互动,并在需要时寻求支持。在情感上安全且稳定的关系中,婴儿和学步儿有很多机会追随自己的兴趣、学习如何有效地参与和沟通、建构对事物的理解、表达情感、解决问题并与其他儿童建立关系。具回应性的关系与环境有助于儿童在情感与身体上感到安全,并体验到安全感与归属感。
- **家庭、家庭文化与家庭语言是早期学习与发展的基础。**每个儿童都是独特的,他们的许多优势植根于他们与家人的关系以及他们的社区、文化、语言、实践和经验。婴儿和学步儿来自多元的种族-族裔、文化与语言背景以及生活经验。基于关系、回应性和包容性的婴儿和学步儿早期学习和照顾环境重视、尊重并建立在每个儿童的背景与经验的基础上。与儿童在家庭与社区中的文化、种族-族裔及语言经验真实相关的学习经验可增强儿童的**自我认同感和归属感**。
- **家庭与社区的伙伴关系可建立有意义的联系,并支持儿童及家庭的归属感。**与家庭之间有意义、真实的协作源自于真诚、尊重、互惠的关系。在这样的关系中,家庭与照顾教育工作者共同承担促进儿童福祉、发展和学习的责任。照顾教育工作者透过文化和语言上的肯定互动来促进家庭的参与。他们寻求与家庭一起了解每个家庭对儿童的目标、价值观和愿望。照顾教育工作者和家庭之间的互惠关系可以建立有意义的双向协作,并促进家庭与早期学习和照顾环境之间的联系,从而支持儿童的学习并促进儿童及其家庭的归属感。



- **婴儿期是人生中一个独特的阶段,本身就是十分重要的。**婴儿和学步儿正在发展他们的第一个关系;他们透过积极的探索和发现来理解对他们来说全新的世界、人们与事物;他们的大脑比生命中任何其他时期都发育得更快;他们正在发展令人惊叹的语言沟通能力以及平衡与移动身体的能力。当有一个健康的第一个关系时,婴儿和学步儿也会建立起安全感与稳定感。所有这些全新且具有基础性的学习和发展,使婴儿期成为生命中独特的阶段。
- **对儿童主动探索的回应可促进学习和发展。**研究表明,具回应性的照顾和关怀不仅促进儿童情感安全的发展,而且还促进他们的整体学习和发展。例如,与没有得到回应性照顾的婴儿相比,接受一致、适当和即时回应的婴儿长大后哭泣的频率较低。对儿童在**平静状态下的提示**做出回应,例如他们对玩耍的兴趣,也可能产生影响。例如,儿童四个月大在平静状态下的提示能获得大量具回应性的照顾时,在十三个月大时的语言发展和玩耍方面会比经历较少具回应性照顾的儿童更为成熟 (Bornstein, 2012)。
- **早期学习和发展是整合的。**婴儿和学步儿以整体的方式学习,而不是一次只学习一个领域。他们是积极、好奇的学习者,有内在的动力去运用自己所有的能力去探索社交和物理环境并与之互动。当他们的互动是具回应性并且支持他们的情感需求时,他们的学习动机就会增强。
- **儿童的家庭语言是一项资产,为所有领域的学习与发展奠定了坚实的基础。**学习多种语言是一种优势,具有涵盖语言、社交与认知发展的广泛益处,即使儿童有潜在的智力或语言学习迟缓或障碍,也同样受益。培养家庭语言(包括多语言家庭中)可以建立与家庭和社区的联系,支持儿童的社交和自我身分认同的发展,并为未来的成功奠定基础。
- **儿童在跨领域的学习和发展中表现出不同的优势与需求。**每个儿童都以自己独特的方式与步调发展。有些儿童可能较早就发展出某种特定技能,而有些儿童可能需要更多时间来发展该技能。儿童的学习方式也因人而异。儿童的个人学习途径受到许多因素的影响,包括他们的脾性;种族-族裔、文化和语言经历;生活条件;个人优势、兴趣、能力和行为倾向;以及他们是否正在经历或曾经历过有害的压力或创伤。具回应性的照顾教育工作者提供的学习体验,以每个儿童的优势为基础是有意义的,并与每个儿童的不同优势、兴趣及需求相联结。
- **婴儿和学步儿有不同的认知方式,可以透过多种方式表达其跨领域的知识与技能。**婴儿和学步儿可以透过各种方式表达他们的理解和沟通,包括发声、面部表情和非语言手势。随着婴儿和学步儿的成长,他们可能会使用自己的家庭语言或他们正在学习的所有语言的组合来表达自己的意思。婴儿和学步儿也可能使用不同的沟通方式,例如非语言手势、图片交换沟通系统或辅助性或替代性沟通设备(AAC)。

- **游戏为各领域提供了富有吸引力、愉快的学习与发展机会。**透过支持婴儿和学步儿主动发起及自主的游戏与探索,早期学习和照顾环境为参与社交互动、**建构对事物的理解**、发现、自我表达、解决问题、发挥创造力和进行学习提供了强而有力的环境。婴儿-学步儿学习和照顾环境透过在高质量的早期学习环境中,提供不间断的游戏时间与多样的选择或可能性,来支持儿童主导的游戏、探索与发现。
- **有意图的规划能透过针对个别儿童的优势、兴趣、经验与需求而设计的学习机会,来促进儿童的发展。**照顾教育工作者有意图地与家庭沟通,并利用观察、记录与反思以建立对个别儿童的优势、兴趣、问题、经验及需求的了解。随着对每个儿童的了解不断加深,照顾教育工作者会规划具适用于互动、可预测的例行活动,以及多元化学习与照顾环境的支持性做法,以促进儿童的游戏、探索、发现及建构对事物的理解。
- **反思与规划时间能强化照顾教育工作者的支持性角色。**婴儿-学步儿照顾教育工作者是在社会中担负着重要角色的专业人士。在培育婴儿和学步儿发展的过程中,照顾教育工作者会持续进行观察与记录、个别或与他人一起研究与解读、与他人一起规划、以及实施计划,以提供个别化与小团体的学习体验。随着愈来愈多来自多元背景和具有不同学习支持需求的儿童(包括有残疾的儿童)参与早期学习和照顾环境,为了将优质、公平且具包容性的照顾益处扩展至所有儿童,合作与沟通至关重要。规划对学习与支持,需要给照顾教育工作者时间反思观察与记录,并规划策略,以促进儿童在建立知识与发展技能方面的进步。能有效支持有意图的规划的早期学习和照顾环境,会在照顾教育工作者的工作日程中安排用于个人与团队反思与规划的时间。在适当的支持下,照顾教育工作者能透过持续的共同学习,探索对幼儿学习兴趣和需求具回应性的方法,并在此历程中实现专业成长。

这些原则指导了本文件的发展,并为下一章〈规划以支持婴儿-学步儿的学习与发展〉中所描述的规划流程与实践奠定了基础。

## 结语

在互动、游戏与探索中, 婴儿和学步儿积极地参与学习与发现。当照顾教育工作者与婴儿和学步儿互动时, 他们能亲身体会到幼儿如何在与他人建立关系的过程中建构对事物的理解。在游戏中, 婴儿和学步儿也不断探索, 以理解他们所处世界中的事物是如何运作的。他们在游戏与学习的参与受到他们的家庭以及社会与环境因素的影响, 包括他们的生活经历、文化、种族-族裔背景和语言、个人优势、脾性以及各种需求。在与婴儿和学步儿建立具回应性的关系并支持每一

个幼儿的学习与发展时, 照顾教育工作者会理解每一个儿童都是独立的个体。与家庭建立伙伴关系, 是建立对每个儿童的学习与发展全面了解的关键。随着照顾教育工作者与每个儿童建立关系, 他们会欣赏并爱儿童本来的样子。照顾教育工作者也会与儿童一同分享他们在感受到情感联系、发现新事物、验证想法或接受新挑战时所体验到的喜悦。接下来的章节说明了照顾教育工作者如何持续规划并支持每一个儿童在其精彩的学习与发展旅程中迈向下一步。



# 第二章: 规划以支持婴儿-学步儿的学习与发展

## 前言

在规划以支持出生至 3 岁期间的学习与发​​展时, **婴儿-学步儿照顾教育工作者** (照顾教育工作者) 着重于**婴儿和学步儿**如何与成人和同伴的关系中以及在与物品和**环境**互动时, 参与互动与游戏。婴儿和学步儿正在尝试理解他们周围的世界。他们在大脑中关于人际关系与事物运作方式的连结速度, 比生命中任何其他时期都更快速 (Gilmore et al., 2018; Ilya et al., 2021)。许多婴儿和学步儿尚未开始说话, 但他们都会以非语言方式沟通。为了能支持婴儿和学步儿, 与他们建立关系的**照顾者**需要成为儿童非语言提示的观察者。细心留意每个婴儿或学步儿体验互动和游戏时刻的方式的照顾教育工作者, 能够发现儿童自我引导学习的关注点。照顾教育工作者可以据此规划符合儿童学习与发​​展的进一步探索的**可能性**。

为了支持婴儿-学步儿学习与发​​展, 规划包含两项主要考量因素。第一项考量因素是规划的背景。在婴儿和学步儿**早期学习和照顾环境**中, 照顾教育工作者会围绕三个学习背景进行规划: **关系与互动**、**例行活动**以及**环境与材料**。每个背景都为学习提供了令人兴奋的可能性。第二项考量因素是如何进行持续的规划。有效的规划始于与婴儿或学步儿的家庭建立伙伴关系。透过与每个家庭合作, 照顾教育工作者加深对每个儿童的优势、兴趣、需求与生活经历的理解。照顾教育工作者发现与每个儿童建立安稳的关系的方法, 并以每个儿童带入早期学习和照顾环境中的优势为基础加以发挥。

照顾教育工作者将他们透过**家庭伙伴关系**中所学习到的与包含以下步骤的规划过程循环结合起来: 观察与记录、研究与解读、制定计划以及实施计划。虽然反思并非此过程中的一个步骤, 但它在每一个步骤中都很重要。照顾教育工作者在整个规划过程中会反思他们与儿童的关系以及儿童的游戏、探索与发现所代表的意义。

本章首先描述了规划以支持早期学习与发​​展的三种学习背景。接下来几章将深入探讨这三种学习背景。在介绍学习背景之后, 本章考虑了家庭伙伴关系在规划中的

---

**透过与每个家庭合作, 照顾教育工作者加深对每个儿童的优势、兴趣、需求与生活经历的理解。**

---

角色,接着讨论了反思性的规划循环,以支持婴儿和学步儿参与自我指导游戏、探索与发现(加州教育部,2012)。

## 规划所根据的学习背景

当照顾教育工作者规划以支持早期学习与发展时,他们会深入关注以下背景:关系与互动、例行活动以及环境与材料。这三种背景将在接下来的三个章节中详细讨论。在规划每种背景的同时,照顾教育工作者也会考量这三种背景在婴儿和学步儿的日常经验中如何相互结合。

### 关系与互动

此学习背景着重于婴儿和学步儿与照顾教育工作者和其他儿童之间所建立的关系,以及他们在这些关系中的互动。照顾教育工作者透过非语言和语言的方式与婴儿和学步儿互动,并参与有关期待与规则的社会化。他们的关系是透过发生在日常例行活动中的互动(例如喂食或更换尿布)、有组织的学习经验中的互动(例如唱歌或做手指游戏),以及在婴儿和学步儿表达强烈情绪(例如喜悦、悲伤、愤怒或挫折)时对他们具**回应性**而发展的。在小团体中与婴儿和学步儿建立主要照顾关系,使照顾教育工作者得以建立具回应性的关系,并以促进儿童探索想法和经验的方式与他们互动,进而扩展其学习(加州教育部,2019)。

透过语言与非语言互动,照顾教育工作者扮演婴儿和学步儿的引导者、倾听者与提出问题者的角色。提出问题是照顾教育工作者提供给儿童的一种**激发探索**的方式。激发探索能鼓励儿童探索延伸游戏的新可能性。

照顾教育工作者也会透过互动、观察和情感反应与儿童沟通关于什么是重要的、如何对

待他人,以及做事方式的讯息,而这些都是儿童会从中吸收的内容。在与儿童的互动中,照顾教育工作者可能会传达出自己未曾察觉的、对某些文化、种族或族裔群体的**偏见**(Blackson et al., 2022)。在努力为每一个婴儿或学步儿提供具支持性的关系和具回应性的互动时,照顾教育工作者会独自或与同事一起反思自身的感受与行为,从而觉察自己对个别儿童的情感与对他们的回应。照顾教育工作者也会参与有关提供具文化回应性照顾的专业学习。透过自我反思与专业学习所获得的见解与理解,有助于照顾教育工作者在与每一位儿童建立关爱关系的过程中提供具回应性的照顾。

婴儿或学步儿可能会表现出对熟悉的模式与习俗的偏好,例如他们每天在家庭中接触的语言(Choi & Luo, 2023; Marno et al., 2016; Soley & Sebastián-Gallés, 2015)。发展具回应性关系的一个重要部分是使用简单的语言与照顾模式,为儿童创造经验的连续性并加强他们在家庭中及与照顾教育工作者一起的学习之间的连结。持续的观察与反思可为具回应性的照顾教育工作者如何

与儿童互动和启动学习经验提供依据。例如,照顾教育工作者可能会模仿年幼婴儿的咿呀声、唱一首家庭歌曲或与一个儿童或一小组儿童玩手指游戏。

从生命之初,婴儿和学步儿便经常主动与照顾他们的成人互动。随着婴儿和学步儿的发展,他们会发起愈加复杂的语言互动与经历,例如玩简单的游戏、把一本书拿给大人、指着一张家庭照片或唱一首歌。无论是照顾教育工作者还是儿童主动发起互动游戏,照顾教育工作者的角色都是以好奇的心态观察儿童的反应并注意与倾听他们的想法或兴趣,这些可能透过手势、其他身体动作、脸部表情、声音或语言来表达。透过观察与倾听,照顾教育工作者便能以具回应性的方式与每一个儿童互动。这些观察可以让照顾教育工作者知道何时与专注于探索的儿童互动以及如何做出与儿童游戏相关的评论。

当与婴儿或学步儿互动时,照顾教育工作者会留意参与的提示。儿童可能透过抬头看着照顾教育工作者、发声或指向某人或某物来

邀请照顾教育工作者与他们互动。持续观察的同时,照顾教育工作者可以提出一个肯定的评论或问题以与儿童的沟通建立联系。例如,照顾教育工作者观察到一位儿童正在堆叠积木并在塔愈迭愈高时加入不同形状的积木,当儿童说:“你看!”照顾教育工作者可能会回应:“你把好多积木堆在一起。你盖的塔好高啊。”描述儿童所做的事能促进语言发展,因为这会将语言与行动连结起来。

有时候照顾教育工作者可能会为个别儿童提供**鹰架式引导支持**,例如支持性的语言、想法或动作,这类支持能引导儿童探索更复杂的想法、概念或动作。例如,**开放式问题**是一种鹰架式引导支持,能促使儿童延伸他们的想法并展开新的和更加复杂的探索或思考。当一个儿童一再以相同的方式尝试将拼图拼进去时,照顾教育工作者可能会问:“你还可以怎么做,才能把那块拼图拼进去呢?”以下实践范例说明了一位照顾教育工作者如何透过回应儿童自发的探索延伸儿童对光与颜色反射的兴趣。

## 实践范例

### Lucila、Aidan 和 Qing 对颜色与光的探索

在美术区的一次游戏时刻，照顾教育工作者 Joette 看着两岁的 Lucila 拿起一个木框，里面夹着两片蓝色亚克力板。Lucila 把眼睛凑近亚克力板往里看。她把木框递给 Joette，示意她接过去。

Joette 回应说：“你想让我看看你刚刚看到的，对不对？我很乐意！” Joette 看了看，惊呼：“我看到一切都是蓝色的！来，轮到你了，Lucila。” Lucila 再次透过木框里的亚克力板往外看。另一个两岁的孩子 Aidan 走过来，伸手拿起另一个木框，这个框中装的是黄色亚克力板。两个孩子一边笑着，一边把木框在眼前来回地移动。Joette 看着他们，然后拿起第三个木框，里面是红色塑胶片。她把它举到窗边，地板上出现了一块红色光斑。她用手势示意两个学步儿，说：“哦，看看这边有什么！”孩子们赶紧跑向那块红色光斑。Lucila 踩上那块红色光斑，兴奋地笑着说：“它变红了！”“是的！”Joette 说：“妳的也会在地板上变出颜色吗？你想试试看吗？”Lucila 把自己的木框举向阳光，看到一块蓝光，说：“对，我变出了蓝色！”

Joette 注意到两岁的 Qing 正安静地观察着。Qing 刚加入这个早期学习和照顾环境，第一次接触到英语。透过与 Qing 的家庭交流，Joette 知道 Qing 在家里和社区中接触的是普通话。Joette 一直特别专注于与 Qing 建立具回应性的关系，并已与 Qing 的家人沟通寻找帮助 Qing 适应新方法的方法。Joette 已经学会了一些普通话的关键词和短语，例如 Qing 到达时的“早安”、用餐时的“谢谢”和“需要帮忙吗？”。

本周早些时候，Joette 注意到 Qing 对这些带有颜色亚克力板的木框感兴趣后学了一些普通话的颜色词汇。重新开始活动时，Joette 把红色塑胶片举到窗边。当红色光斑出现在地板上时，Joette 用普通话说：“红”。Qing 走过来，对 Joette 微笑，并和其他儿童一起笑了起来。Lucila 试着用普通话说“红”。Qing 拿起一片蓝色塑胶片，举起来用普通话说：“蓝”。Joette 一边看着 Lucila 和 Aidan 一边做出鼓励的手势，并重复说：“蓝”，接着他们也一起说：“蓝”。Joette 接着伸出手与 Qing 击掌，并用普通话和英语混合地说：“谢谢 Qing！”。

### 实践范例的反思

照顾教育工作者对这一连串互动的反思,可能会激发出一些新的想法来引发儿童的思考。当儿童开始探索色彩与光的过滤时,照顾教育工作者可能会决定在窗台上除了木框透光片之外摆放几种透明、有颜色的物品(例如装有彩色水的塑胶瓶,或半透明的彩色布料),以邀请儿童进一步探索并可能发现光与颜色如何共同作用。根据儿童的反应,照顾教育工作者也可能将一些透明、有颜色的材料加入户外环境中。照顾教育工作者可以持续使用普通话词语与 Qing 建立连结并鼓励三位儿童一起游戏。

## 例行活动

这一背景包含用餐时间、换尿布、小睡、清理和接送等。在这些时段中,有意图的规划与支持能邀请婴儿和学步儿以能加深他们的关系经验与情感安全的方式来参与,并提供发展技能与概念的可能性。例行活动为儿童提供自然的机会去应用正在萌发的知识与技能。照顾教育工作者将具吸引力的学习可能性融入日常作息中,包括接送、用餐、小睡、换尿布、过渡、洗手、准备与清理等,无论室内或户外。例如,一位照顾教育工作者可能会在开始为一个五个月大的婴儿换尿布时,用婴儿的家庭语言唱一首安抚或舒缓的歌曲。

当受到鼓励参与时,婴儿和学步儿通常会对日常例行活动表现出积极的兴趣。例如,当被邀请从两套衣服中做选择时,一个十个月大的婴儿可能会看着一套衣服,再看另一套衣服几次,接着兴奋地指向其中一套。一个正在爬行的婴儿可能会开心地爬上换尿布台的阶梯,而照顾教育工作者则会站在一旁在需要时提供支持。两岁的儿童经常会热情地在日常例行活动中运用他们正在萌发的技能。例如,儿童喜欢把杯子摆到餐桌上或把用过的餐具从餐桌上收起来。正如以下的实践范例所示,日常例行活动为儿童在多个领域中参与学习与发展提供了机会。

## 实践范例 与 Knut、Bella、Luna 和 Grayson 的用餐时间

四个年龄在两到三岁之间的儿童坐在一张矮桌旁吃午餐。他们的**主要照顾教育工作者** Aziza 和他们一起坐在桌边。Aziza 右手边的低矮长凳上面放着一个储物箱，里面装有她用餐所需的一切用品。Aziza 拿出两个碗递给 Knut，并说：“这是给你的。请把另一个传给 Bella。” Aziza 以相同的方式递出另外两个碗。

Aziza 把一盘墨西哥馅饼放在桌上并递给 Grayson 一把小塑胶夹子。“你想要自己夹一块墨西哥馅饼吗？我们来问问 Luna，看她是想让你帮她夹一块，还是想自己夹。” Grayson 拿起夹子，试了几次之后才终于夹起一块墨西哥馅饼并放进自己的碗里。在 Grayson 自己夹食物的同时，Aziza 问道：“Luna, ¿Quieres una quesadilla? Grayson te puede servir. ¿O quieres servirte?” (Luna, 你想吃一块墨西哥馅饼吗？Grayson 可以帮你夹。还是你想自己夹？) Luna 指着夹子并点头回应。Aziza 便请 Grayson 把夹子递给 Luna。孩子们和照顾教育工作者继续交谈，讨论谁想要别人帮忙夹墨西哥馅饼、谁想自己夹。

接着，Aziza 拿出一碗苹果和一块砧板。她一边把苹果切片，一边用夹子把切好的苹果片放进一个碗里，然后将碗传给 Bella。Bella 拿了一片苹果放进自己的碗里，接着又伸手准备拿第二片。照顾教育工作者说：“看起来你很想吃苹果呢。我们来问问你的朋友们，看看有没有人也想吃苹果。”当其他孩子表示对苹果有兴趣时，Bella 把碗递给 Knut。“Bella，谢谢你照顾你的朋友们。”

当孩子们都夹完食物后，Aziza 问道：“有谁口渴了吗？我们来倒水，好吗？”孩子们齐声回答：“好！”Aziza 拿出四个杯子，请孩子们帮忙分发。然后她把一个小水壶装了一半的水，问 Knut：“你想倒水吗？”Knut 用手握住壶把，倾斜水壶把水倒进杯中。一点水洒了出来。Aziza 评论道：“你倒进去了一些喔！这里有一小块布，你可以用来擦桌上的水。”Knut 小心地擦了桌子，然后走过去把湿布放进 Aziza 身旁的篮子里。当 Luna 在倒水时也洒了一些，Knut 马上跳起来说：“我去拿布！”然后回到桌边又擦了一次。Aziza 评论道：“谢谢你 Knut，帮 Luna 清理。”当孩子们吃完饭时，Aziza 指着桌上的厨余桶，告诉他们可以把没吃完食物倒进去。

当孩子们准备离开餐桌时，Aziza 问：“有谁想跟我一起把厨余拿去喂我们蚯蚓箱里的蚯蚓呢？Bella，今天轮到你带桶子出去喔。”Aziza 把小厨余桶挂在 Bella 的治疗用助行器上，然后他们一起往外走。其他孩子也跟着一起去，照顾教育工作者提醒大家：“结束后，我们就可以去洗手喔！”一群人兴奋地朝蚯蚓箱走去，Bella 拿着厨余桶。

### 实践范例的反思

在这段用餐时间里,照顾教育工作者让儿童成为用餐例行活动的主动参与者。她给予儿童时间与空间练习发展身体技能,例如传递碗碟、使用夹子夹食物、从水壶倒水和擦桌子。同时,照顾教育工作者使用语言帮助孩子们建立语言能力。透过照顾教育工作者提出让儿童去看看其他儿童是否想要苹果的建议,他们体验了**同理心**与彼此关爱。透过儿童使用他们的家庭语言并欢迎儿童使用他们在社区中使用的语言,照顾教育工作者促进了**归属感**。这些例子只是这段用餐例行活动中所提供的众多学习可能性的一部分。

## 环境与材料

此背景涵盖对实体空间的设计与使用以及游戏材料的选择,这些材料能反映儿童与家庭的**文化**和生活经历,从而促进有意义的联系并为儿童的游戏增添趣味与复杂性。提供经过深思熟虑且适合发展的材料选择,邀请婴儿与学步儿探索能够肯定并挑战他们萌发的技能、概念与想法的经历。照顾教育工作者以肯定与包容的方式规划安全的室内和室外实体环境,以促进游戏、好奇心、探索、发现与学习。有意图地为儿童设计游戏空间,就像是艺术家的工作室或科学家的实验室。当实体环境的规划考虑到儿童自主发起的学习时,他们接触到能让他们自由探索事物的样态与运作方式的地方。

为了支持儿童自我引导的游戏与学习,照顾教育工作者将相关类型的材料组织在一起创设环境,以提供儿童游戏的选择。一组可预测且摆放有序的、适合儿童发展并易于取用的材料,能为儿童提供延伸他们主动寻找知识的可能性。儿童也能在游戏中运用与练习萌发的技能并发展概念。

婴儿和学步儿需要丰富多样且适合其发展的材料,包括开放式、天然、随手可得以及再利用的物品,这些物品应该是可见且容易取得的。篮子和其他容器(包含可以用来堆迭或爬进去的大箱子)可让幼儿满足他们对收集与搬移物品的喜爱。另一个考量是提供儿童可用来进行标记创作的材料,包括不同尺寸与质地的纸张以及大蜡笔、彩色笔、胶带等各种物品。这类材料通常集中放在某个区域内以方便儿童轻松找到,但随着儿童的游戏、探索和学习展开时,儿童与照顾教育工作者都可能会将这些材料移动至其他区域。艺术材料如颜料、画笔、黏土与胶水可以明显地摆放出来,但应放在儿童拿不到的地方,这样儿童就可以要求使用这些材料并请照顾教育工作者协助。

在组织婴儿和学步儿环境时,照顾教育工作者要记住:儿童是以整合的方式进行学习的(Lally et al., 2009)。儿童的整合式学习可在任何室内或户外空间中发生。举例来说,两个两岁的儿童正和他们的*tía* (阿姨)一起坐

在户外的一大堆落叶里。这位阿姨在他们的父亲上班时照顾他们。他们闻树叶、撕树叶、把树叶抛向空中，一边唱着《¡Qué llueva!》(下雨吧)，一边笑着将更多的树叶抛向空中。这些儿童正在运用他们的大小肌肉、创造力、感官知觉技能、语言和社交情感技能。儿童会在有组织的早期学习和照顾环境中茁壮成长，而这些环境提供了活跃运动、室内与户外游戏、让人感到舒适与放松的地方以及脏乱型游戏 (Messy Play) 的机会。环境中的各区域应可灵活运用以支持多样的学习经历。

为婴儿和学步儿创造环境时的一个令人兴奋的部分是室内环境可以带到户外，而户外环境也能带到室内。例如，在阴凉草地上铺一张毯子，便能成为四或五个月大的婴儿探索物品与尝试以新的方式移动身体的地方。

室内与户外环境都可以提供多种可能性，让儿童延伸游戏、探索以及**建构对事物的理解**。

在照顾教育工作者规划学习的可能性时，他们会考虑对基本材料进行变化、扩充或增添新物品的方式。以环境为重点的规划可以延伸或增加儿童游戏的复杂性。照顾教育工作者也需考虑应进行哪些额外的支持或调整，例如适应、调整和修改，以为有残疾的儿童提供更多参与学习的机会。当照顾教育工作者安排环境时，他们预期会观察并进一步了解儿童，以及他们如何参与游戏、探索以及建构对事物的理解的新可能性。以下的实践范例描述了两个约八个月大的婴儿在照顾教育工作者为他们设置的新游戏空间中游戏和探索的情形。

## 实践范例

### Junlai 和 Andrea 爬行与探索

Junlai、Andrea 和另外两个会爬行的婴儿，一起在户外庭院铺设于地面上的大毯子上。在毯子的一角，照顾教育工作者放置了几个低矮且宽大的篮子，每个篮子里都装有各式各样的物品。照顾教育工作者的用意是创造一个拥有适合发展的材料和玩具的区域，供婴儿抓握与探索。Junlai 爬到其中一个篮子的边缘停下来。他往篮子里面看，看到各种手掌大小的环圈-有些是金属的，有些是光滑的木头材质。另外还有两个圆形篮子，除了颜色不同外其他完全相同。一个是蓝色的，一个是绿色的。Junlai 把手伸进篮子里拿起其中一个木环。他将木环上下挥动，看着它移动，然后翻身侧躺并啃咬木环光滑的边缘。他将目光转回篮子。翻回趴着，放下木环，伸手去拿篮子里另一个环圈（一个大的金属罐头瓶盖环）。他用这个金属环重复了类似的一系列动作。接着，他将目光转向寻找第一个木环，当他这么做的同时，他松开了正在**啃咬**的那个环圈。他爬过去拿回第一个木环。

在这个户外游戏空间的另一个角落，照顾教育工作者设置了一个供活跃动作的区域。Andrea 已经爬行了好几个星期，她爬向一个低矮的软垫，软垫旁边有一个低矮的中空立方块，大小正好适合爬行穿过。Andrea 先将一只手，再将另一只手放在软垫上，开始将身体撑起到柔软的表面。她以有节奏的一阵一阵动作将身体往前挪动，一点一点地爬过软垫。她向侧边倾身，从中空的立方块看过去并轻拍其底部。然后她回到软垫上，再爬下来。她微笑着，转了一整圈，这次从另一侧再次爬上软垫。

## 实践范例的反思

此实践范例展示了为约八个月大的婴儿所设置的两种类型的户外游戏区。在一个角落，照顾教育工作者准备了一系列物件，这些物件经过仔细挑选，提供不同但相似的物理性质与特征供婴儿用眼睛、嘴巴、手以及其他身体部位来探索。Junlai 伸手并抓取一个物件，然后把它放入口中。他在丢下第二个环圈并寻找他先前拿过的第一个环圈时运用了记忆。在另一个角落，照顾教育工作者创造了一个提供多样低矮表面的空间来挑战婴儿以新的爬行方式。Andrea 在垫子上爬上爬下练习她萌发的运动技能。她选择从另一侧再爬上去，可能正在探索自己是否也能从那一侧爬上去或是在预期（预测）她也能从那一侧爬上去。

为了充分发挥组织良好的环境所提供的学习可能性,儿童需要长时间不被打断的自主发起游戏。照顾教育工作者透过周密地组织材料与设置游戏区域来促进他们的自主学习,并以好奇的态度观察儿童的行动。当婴儿和学步儿能有机会在不中断的情况下以自己选择的方式探索和操作材料时,他们会茁壮成长。这些主动游戏与探索的时刻让照顾教育工作者能观察儿童的游戏,从中发现

每位婴儿或学步儿感兴趣的事物。照顾教育工作者也会记录个别儿童的发展进展。这些记录通常在照顾教育工作者完成观察式评估时很有用,例如加州的《预期发展结果概况》(DRDP;加州社会服务处与加州教育部,2025)。<sup>1</sup>以下的实践范例说明了在周密地创建、组织良好的环境中,不被打断的游戏对婴儿与照顾教育工作者双方的价值。



<sup>1</sup> 由于《预期发展结果概况》(DRDP) 在加州的早期学习和照顾环境中被广泛使用,因此本章在讨论儿童学习与发展的正式评估时皆会提及。如本文件所述,其他观察式评估也可按与 DRDP 相同的多种方式来加以运用。

## 实践范例

### 透过不被打断的游戏支持 Jacob 的发展

照顾教育工作者 Angelica 看着九个月大的 Jacob 玩着一个小篮子,这是他从房间一角的一堆小篮子中拿出来。当 Angelica 观察 Jacob 玩耍时,她惊讶于他对这个篮子的探索如此专注,而且他看起来像是在用这个篮子进行各种尝试。她继续观察,然后拿出口袋中的笔记本。写下了以下内容:

**观察记录。** Jacob 趴着,手里拿着一个圆形的塑胶镂空编织篮。他用僵直的手臂挥动篮子。他把篮子丢在地上,看着篮子直立落地,并在圆形底部上摇晃。Jacob 注视着篮子的晃动慢慢减缓,然后停止。他张开手掌,轻拍篮子的边缘,力道刚好让篮子再次摇晃起来。他看着篮子晃动直至停止。他又拍了一下篮子边缘,但这次力道大得多。篮子翻倒了。Jacob 睁大眼睛,仔细观察那个现在倒扣、静静躺在地板上的篮子。Jacob 用手拍打篮子,并将它左右推动。当他这么做时,篮子在地板上发出刮擦声。他笑了,笑出声来。他又推了一次篮子,当听到相同的刮擦声时,再次笑了出来。

**與家庭的对话。** 当天稍晚, Angelica 拿出她写下的关于 Jacob 玩篮子的轶事笔记。她想一天结束时,与前来接 Jacob 的爸爸分享这段观察。她邀请 Jacob 的爸爸听自己讲 Jacob 的小小物理实验,关于物品在空间中如何移动。在她分享完她的观察之后, Jacob 的爸爸也分享了他在家对 Jacob 的类似观察。Jacob 非常喜欢把罐头从厨房里的一个矮柜子中拉出来。他发现当罐头倒下时,他可以把它们在地板上滚动。每当一个罐头开始滚动时,他就会发出咯咯的笑声。他还试着把罐头立起来并尝试用不同的方式推罐头。Angelica 听到爸爸的观察感到非常开心并希望为 Jacob 写一个学习故事,将这两段观察都包含在里面。

## 实践范例的反思

此实践范例展现了 Angelica 对 Jacob 在环境中不被打断的游戏的观察,如何促使她记录 Jacob 对物体如何移动的探索以及他如何使用这些物体让不同的事情发生。这份记录捕捉到了 Jacob 在发现事物时的喜悦。当 Angelica 之后与 Jacob 的爸爸分享这则轶事笔记时,他也分享了对 Jacob 在家玩耍的观察。这些观察的交流加深了他们对 Jacob 的游戏以及他在发现事物时的喜悦的共同欣赏。这也为 Angelica 与 Jacob 的爸爸开启了共同合作的契机,让他们能够一起寻找方法支持 Jacob 在家中与早期学习和照顾环境中继续探索与发现。

## 为每种学习背景进行规划

支持婴儿和学步儿学习与发展的规划着重于在关系与互动、例行活动, 以及环境与材料这些学习背景中规划可能性。当照顾教育工作者开始进行规划时, 他们会反思自己与每位儿童之间正在建立的关系, 并问自己: 每个儿童如何利用这段关系作为学习的基础。他们会寻求方法使自己在与每个受其照顾的儿童的关系中变得更具回应性。照顾教育工作者也会反思儿童提出的问题、儿童主动进行的探索, 以及儿童在游戏与发现过程中所理解和建构的意义。照顾教育工作者观察并记录儿童发展中的关系, 以及在游戏、探索与学习中的参与情况。之后, 照顾教育

工作者会将他们的观察与记录分享给儿童、同事以及儿童的家庭成员, 并一起进行反思。透过持续的反思, 照顾教育工作者发现儿童在互动、游戏和探索中所展现的意义。照顾教育工作者所获得的知识能帮助他们规划新的可能性, 让儿童在继续发展他们的关系、**自我认同感和归属感**或探索某个想法或技能时, 考虑这些可能性。照顾教育工作者所提供的这些新可能性通常会延伸或增加儿童在互动、游戏和探索中的复杂性。有关反思性规划循环的详细说明将于本章稍后呈现。

## 与家庭合作以支持儿童的学习与发展

正如本章各处的实践范例所示, 支持早期学习与发展涉及三个合作伙伴:

- 婴儿或学步儿: 积极地追求自己的学习
- 婴儿或学步儿的家庭成员: 为儿童提供基本的关系经历, 是支持儿童学习与发展的第一位教师
- 照顾教育工作者: 与婴儿及其家庭建立关系, 从他们身上学习, 并提供见解和想法以凝聚伙伴关系。

每个儿童、家庭和照顾教育工作者在创造学习经验中都有其独特的观点, 并且彼此相互依赖以有效地实施下一步。

婴儿和学步儿在家庭与社区中的经历是他们学习的强大来源。照顾教育工作者透过延

伸儿童带入早期学习和照顾环境的知识, 来培养他们对学习的渴望与建构对事物的理解。当照顾教育工作者在早期学习和照顾环境中融入儿童家庭与社区的元素时, 儿童会接触到熟悉的概念、语言与材料。这种熟悉感为建构对事物的理解创造了肥沃的土壤也有助于婴儿和学步儿轻松自在地探索环境与材料。

同样重要的是, 家庭经验与早期学习和照顾环境经验之间的连结能在情感与社交上支持儿童, 并培养他们的自我认同感和归属感。这样的情感支持有助于儿童感到安稳, 使他们能够在新的环境中探索和尝试新的

物品并主动面对和解决问题。关键在于与每个家庭合作,找出哪些物品、事件与经验对每个儿童可能具有意义。发现对儿童可能具有个人意义的事物能增加他们充分参与建构对事物的理解与学习的机会。

当照顾教育工作者在观察和反思儿童在早期学习和照顾环境中的经验时,牢记儿童整体的生活经验是非常重要的。照顾教育工作者在早期学习和照顾环境中所观察到的意义,最能透过他们与儿童家庭合作所学到的知识来了解。

## 支持经历过创伤的儿童时的考量因素

**创伤**可能源自失去挚爱之人或与其分离;也可能源自蓄意的暴力行为,例如身体虐待、性虐待或家庭暴力;亦可能来自天灾、意外或战争。全国儿童创伤压力网络(NCTSN, 2010)报告指出:“年幼的儿童也可能因为痛苦的医疗程序或突然失去父母/照顾者而经历创伤压力”(第2页)。研究也证实,当婴儿和学步儿感知到某些事件可能威胁到自己或其家庭成员与其他照顾者的安全时,他们可能会经历创伤(NCTSN, 2010)。

以下这则实践范例揭示了多项考量因素,有助于照顾教育工作者理解一位可能正经历创伤的儿童如何在环境中互动,照顾教育工作者可能如何支持这位儿童与其家庭,以及这段经历可能对照顾教育工作者本人造成的影响(美国卫生与公共服务部、儿童与家庭管理局、早期开端计划办公室、家长、家庭与社区参与全国中心, 2020)。

## 实践范例

### Junior 想念他的爸爸

两岁半的 Junior 和他的妈妈 Serena 以及爸爸的妹妹 Dorie 姑姑同住。Junior 的爸爸 Kai 在过去四个月一直被关押在距离家约 40 英里的地方。而 Serena 不得不增加工时, 这让 Junior 在托儿所的时间变得更长。Junior、他妈妈与 Dorie 姑姑每个月会搭公车去探望爸爸一次。Junior 自六个月大起便一直在 Claudia 老师的家庭式托儿所接受照顾。他一向是个活泼、有活力且爱社交的学步儿。他非常喜欢攀爬和利用箱子及在 Claudia 老师所创建的学习环境中找到的各种纸板片来堆叠高高的积木。

但最近几个月, Junior 在被送来的时会哭闹, 当 Claudia 老师尝试抱他时, 他会踢她。当其他孩子靠近他正在搭建的东西时, 他会推开他们, 并大喊:“不, 你走开!” 当 Claudia 老师与 Junior 妈妈沟通他情绪低落的状况时, Junior 的妈妈说他在家也总是感到难过和哭泣, 并且不愿让妈妈离开房间。她说 Junior 晚上会醒来, 呼唤着爸爸。当 Claudia 老师问及探访爸爸的情况时, Junior 的妈妈表示, Junior 会先玩耍, 但当他们必须离开时, 就会抱着爸爸哭泣。Claudia 老师表示 Junior 非常爱也非常想念他的爸爸。她询问 Junior 的妈妈与 Dorie 姑姑是否能一起与她见面, 讨论如何携手支持 Junior。Serena 同意这会有帮助, 并询问是否能邀请她的社工一起参加这次会面。Claudia 老师同意这是一个好主意。

Junior 的妈妈还向 Claudia 老师提到, 她担心计划中的其他家庭会知道 Junior 的爸爸被监禁。Claudia 老师向她保证, 这些资讯会保密。当他们与社工会面时, Junior 的妈妈表达了她对 Junior 想念爸爸的担忧。她与 Dorie 分享了最近在家里对 Junior 的观察。Claudia 老师表示, 她希望 Junior 能再次在她的照顾下感到自在、安心, 并恢复和其他孩子一起活跃地玩耍。Junior 正在透过行为表达他的悲伤、困惑、生气、挫折与担忧。

他们一起讨论可以在家庭与家庭托儿所中用来支持 Junior 的策略。Claudia 老师问 Junior 的妈妈与 Dorie 有哪些方法能安抚 Junior。Junior 的妈妈与 Dorie 分享说, Junior 喜欢有人帮他轻揉背部, 也喜欢被包裹在毛毯里。Claudia 老师与社工则分享, Junior 也许会喜欢一些爸爸 Kai 的照片, 包括每月探视时和爸爸的合照, 来帮助 Junior 放松并感受到与爸爸产生更多的连结。她们也询问是否有其他事物能安抚 Junior。Dorie 姑姑建议可以给 Junior 一条爸爸最喜欢的头巾, 让他在家与托儿所中都能带在身边。

Claudia 老师也建议, 由于 Junior 似乎在搭建东西时会想要一些独处的时间, 她可以为他提供一个受保护的空間, 让他进行搭建活动。社工提到, Claudia 老师可以在这个区域为 Junior 加入一些人偶与小型玩具公车。社工认为 Junior 也许会透过玩这些物品来探索与搭车探望爸爸相关的情绪。

社工询问 Junior 的妈妈与 Dorie 是否还有其他建议。Junior 的妈妈分享说,她有时会编一些关于 Junior 爸爸的歌曲,在 Junior 入睡时唱给他听。例如:“爸爸爱他的宝宝,爸爸爱他的宝宝,爸爸他的 Junior,哦,非常非常多地爱。” Junior 总是会说:“再唱一次。” Claudia 老师问 Junior 的妈妈,是否觉得她也唱这首歌给 Junior 听会有帮助。

Claudia 老师也询问 Junior 的妈妈与 Dorie 姑姑, Junior 是否有特别喜欢和爸爸一起做活动。Dorie 姑姑说, Junior 很喜欢用爸爸的棒球帽玩藏脸游戏 (peek-a-boo), 他和爸爸也很喜欢互相滚球玩。Claudia 老师分享了她可以和 Junior 聊他喜欢和爸爸一起玩的的游戏的一些方法。Claudia 老师也建议可以邀请 Junior 画一幅图或彩绘一幅画,下次探望爸爸时送给他。

社工询问是否有可能录制一段爸爸对 Junior 说话或唱歌的音档,好让他们能与 Junior 分享这段录音。她解释说,这样可以让 Junior 在想念爸爸时,就能听到爸爸的声音。

社工也建议,当 Junior 表达他的情绪时,大人可以给予安抚,并在适当的时候说出这些情绪可能的名称和原因。例如:

- “你看起来很伤心。我看到你和妈妈说再见时哭了。”
- “或许你也在想爸爸?”
- “也许和爸爸说再见时,你也会觉得很伤心。”
- “你想让我抱抱你,还是我们一起看看你的家庭相本呢?”
- “等你感觉好一点,我们可以一起到外面去爬你最喜欢的滑梯。”

当天稍晚, Claudia 老师在反思与家庭和社工的会议时,她对大家为支持 Junior 一起想出来点子感到有信心并对这次的合作心怀感激。她也意识到这个情境触动了她自己童年时的一些悲伤记忆。根据创伤知情照顾的专业学习,她了解到练习自我觉察、处理个人问题,以及运用自我照顾技巧有助于与儿童建立肯定且温暖的关系,因此她决定联系心理健康顾问,寻求协助处理这些感受。

### 实践范例的反思

这则实践范例讲述一位因思念父亲而可能经历创伤的两岁半儿童,说明了一位照顾教育工作者如何透过细致的观察及与儿童家庭的沟通来逐步理解儿童的行为。正如这个范例所示,婴儿和学步儿往往无法使用语言来表达他们对压力或创伤的反应,这可能使儿童的压力反应不容易被观察到或不那么明显。

## 创伤知情照顾

儿童发展中心 (Center on the Developing Child) 指出, 对于经历过或正在经历创伤的年幼儿童而言, 拥有至少一段稳定、充满关爱且具支持性的关系是非常必要的。早期学习和照顾环境可以透过实施主要照顾与照顾连续性, 创造与照顾教育工作者建立稳定关系的可能性 (加州教育部, 2019)。儿童发展中心提及的其他实践做法包括: 帮助儿童培养掌控感与自信心、促进执行功能与自我调节能力的发展以及营造一个支持性的氛围, 肯定儿童的信仰与文化传统 (National Scientific Council on the Developing Child, 2015)。

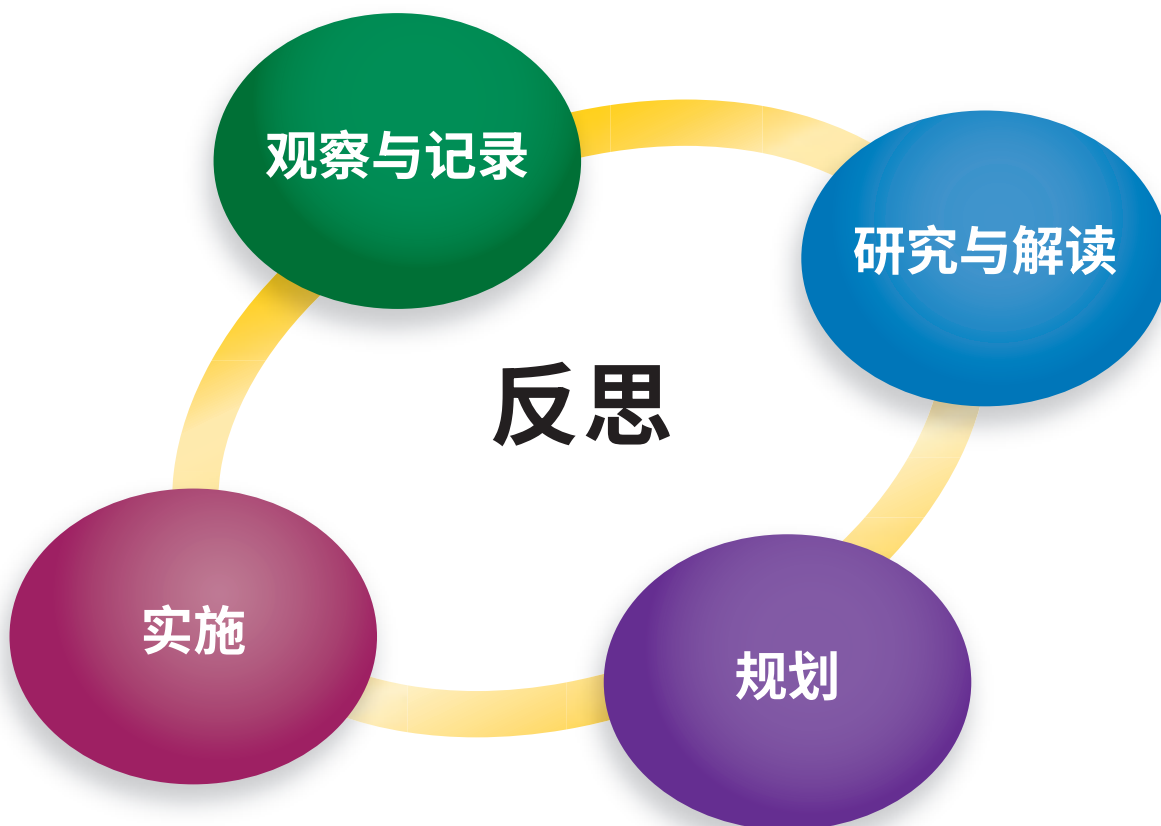
早期学习和照顾环境可以透过确保儿童与照顾教育工作者间的稳定关系、提供安全的环境与可预测的例行活动以及支持游戏作为儿童探索自己情绪的方式来协助经历过创伤的幼儿 (Lieberman, 2006)。照顾教育工作者与家庭成员合作并咨询心理健康专业人员也同样重要。对于照顾教育工作者来说, 在照顾经历过创伤或正在经历创伤的儿童时, 另一个重要的考量是他们自身的情绪与压力。自我照顾和咨询心理健康专业人员是在照顾曾经经历创伤的儿童时管理压力反应的两项建议实践。<sup>2</sup>

<sup>2</sup> 全国儿童创伤压力网络提供了关于创伤知情照顾的实用资源 (<https://www.nctsn.org/trauma-informed-care>) 以及针对 0-6 岁儿童的早期儿童创伤的相关资讯 (<https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/trauma-types/early-childhood-trauma>)

## 反思性规划循环以支持学习与发展

支持早期学习与发展的反思性规划循环包括以下步骤：观察与记录、个别及与他人一起研究与解读、与他人一起规划以及实施计划。在循环中的每个步骤，照顾教育工作者都会进行反思。他们会在以下时刻进行反思：

- 观察儿童互动、游戏与探索时；
- 记录其观察时；
- 个别及与他人一起研究与解读记录时；
- 与他人一起规划学习经验时；以及
- 实施计划以强化与每个儿童的关系，或延伸并增加儿童游戏与探索的复杂性时。



照顾教育工作者发现,将儿童学习的记录与家庭成员分享特别有帮助。这些分享可以透过观察笔记、照片、视频以及儿童的作品样本进行。当家庭与照顾教育工作者共同反思记录,以解读儿童的互动、游戏、探索与学习时,家庭成员能提供关于儿童行为与想法的深入见解,并分享他们在家庭和社区中对孩子的目标与优先事项。家庭与照顾教育工作者能够共同发现和规划方法,将儿童在早期学习和照顾环境中的经验与他们在家庭与社区中的经验连结起来。

## 观察与记录

支持婴儿和学步儿学习与发展规划始于照顾教育工作者透过细心的观察与记录,发现每个儿童的自主学习行为。观察是照顾婴儿和学步儿的一项重要技能,而记录则让照顾教育工作者能够记住观察到的情况。当照顾教育工作者用心观察并记录时,他们能发现个别儿童如何在日常互动、游戏与例行活动中建构对事物的理解并有所发现。

在观察与记录婴儿和学步儿的互动与游戏时,照顾教育工作者会:

- 发现儿童如何理解和构建意义,也就是:儿童如何表达或展现感受,如何回应他人的感受,如何表达想法与追问问题,以及如何回应自己的行动对物体或他人产生的影响,以及
- 收集每个儿童在社交情感发展、学习方式、语言发展、认知发展以及**感知与运动发展**相关的证据。



为了理解而观察与记录是指怀着好奇的态度,带着深思熟虑的意图与反思,仔细观察、倾听并记录个别儿童的行为与学习。当儿童在情绪与身体上感到安全时,照顾教育工作者会发现小科学家正在积极探索:他们透过行动与实验来收集资讯、提出问题、进行比较,做出并评估预测,随着时间推移,逐步建立广泛的概念与技能。

## 观察与聆听

以关怀与专注的态度观察并聆听儿童，我们能够发现真正看见并了解他们的方法。这样做也让我们学会尊重儿童的本质，以及他们想要传达给我们的讯息。我们知道，对于细心观察与聆听的人来说，婴儿在能说话之前，就已经能与我们沟通很多关于他们自己的资讯。在这个阶段，观察与聆听已经是一种互惠的经验，因为在观察儿童如何学习的同时，我们自己也在学习。

– L. Gandini 与 J. Goldhaber, 摘自《Bambini: 义大利婴儿/学步儿照顾方法》  
(*The Italian Approach to Infant/Toddler Care*)

## 观察与记录的过程

照顾教育工作者在观察与记录时，运用自身的知识并调动所有感官，做笔记、反思与解读儿童的行为。他们不断自问：儿童的行为代表什么意思以更好地了解每一个儿童，与家庭分享观察内容并最终规划更多学习的可能性。同样重要的是，照顾教育工作者也会观察早期学习和照顾环境中的人际关系。他们的观察揭示了有关各种关系品质的宝贵资讯（例如：儿童与照顾教育工作者、儿童彼此之间、照顾教育工作者彼此之间、儿童与家庭成员、照顾教育工作者与家庭成员，以及照顾教育工作者与整个儿童团体的关系）。

在观察的同时，照顾教育工作者会进行记录，搜集并保存有关儿童探索与兴趣的证据，以便日后使用。在早期学习和照顾环境中，一种常见的记录形式是书面记录，通常称为观察轶事。其他记录形式还包括照片、视频记录、作品样本（适用于 24 个月以上的儿童）。记录具有双重目的。

- 首先，它保存了照顾教育工作者对儿童学习观察的记忆，即儿童对情感、想法、概念与技能的表达。照顾教育工作者可以运用轶事笔记和其他证据，加深对儿童的学习、发展与身心健康的了解，并支持定期的标准化评量，以了解每个儿童的发展进度。
- 其次，记录也可为照顾教育工作者提供指引，协助他们在日常持续的规划中决定下一步行动，从而提供具回应性的关系经验，并延伸与制造更复杂的学习可能性。

有时候，照顾教育工作者在照顾或与儿童互动的过程中，会在心中记下一些重点。之后，他们可能会写下早些观察到的内容。其他照顾教育工作者则习惯随身携带笔记本。当他们看到值得注意的事情时，会简单记下要点，以便之后再用于完成更完整的记录。他们也可能拍摄照片，或者如果照顾的是将近三岁的儿童，他们可能会保留每个儿童的作品样本。

记录工具包括笔记本(纸本或电子设备)、录音与录影设备,以及相机。为了拍摄照片,照顾教育工作者通常会准备一台小型相机,或是专门使用一部仅用于拍照的手机,避免在照顾儿童时被个人手机分心。照顾教育工作者也会将较大年龄儿童制作的作品,如画作,纳入记录中。

记录提供了一份宝贵的儿童历史,对照顾教育工作者、儿童及其家庭都很有意义。学习

故事是能捕捉儿童成长历史的一种记录形式(有关学习故事的更多资讯,请参见本书简介章节)。例如,根据在“环境与材料”学习背景的实践范例中的观察记录,学习故事“Jacob 探索移动”描述了一个儿童如何通过探索环境中的游戏材料,探究移动的多种可能性。



## 学习故事：“Jacob 探索移动”

亲爱的 Jacob：

今天，我看到你收集有关篮子是什么样子以及它如何移动的信息。当你靠近篮子时，你碰了碰边缘，篮子开始摇晃。我看到你脸上的惊喜和喜悦，好像在说：“哇！它会来回摇晃！看着好有趣喔！我可以再让它摇晃一次吗？”然后你再次伸手碰篮子的边缘，篮子一次又一次地摇晃。你就像科学家一样，不断地探索、观察、预测并反复验证自己的想法，发现自己可以让篮子以某些可预测的方式移动。在你的一次实验中，篮子翻倒了。你看起来很惊讶，好像在说：“哦，我没想到会这样！”接着，你有了新的问题要探索：“现在如果我向下压篮子的边缘，会发生什么事呢？”你脸上的表情和身体的动作都表现出惊讶，好像在说：“嗯。这跟我预期的不一样。我以为它会像之前一样来回摇晃，但它静止不动了。我再试试看。嗯。有声音耶...我喜欢那个声音！看看我能不能再让那个声音发出来。”当我把这个故事分享给你的爸爸时，他告诉我，你在家用橱柜里的罐头做实验。你会从橱柜里把罐头拿出来，注意到有些罐头会滚动，有些不会。你似乎很喜欢测试你对罐头移动的理论，无论是罐头侧躺还是站立的时候。

Jacob，透过观察你的实验，我学到了很多。你正在探索许多关于物理、重力与摩擦力、不同物体的移动方式，以及因果关系。你是一个敏锐的观察者，也是一个认真的科学家，能够一次又一次地做出并验证自己的预测，对于意料之外的结果和如你预期的结果同样感兴趣。当篮子不再摇晃时，你发展出新的方法来测试自己的想法。我很期待你继续探索周遭的世界，也很期待与你一起庆祝未来的发现！

Angelica

每种记录方法所呈现的资讯各有不同。透过使用多种记录工具而非只使用单一工具，照顾教育工作者通常可以更完整地了解儿童的学习与发展。例如，录影不一定能捕捉到完整的资讯，因为重要的行动可能发生在镜头画面之外。因此，在录制视频范例后做笔记可能有助于建立更完整的记录。对于每一种记录方式，照顾教育工作者都应专注于收集观察资料以提供儿童学习与发展的清晰、生动的证据。

观察与记录发生在一整天中：例行照顾活动期间、接送时间、清理与过渡期间，以及儿童自发地进行游戏、探索或互动的时候。观察和反思每一个时刻，意味着与儿童同在并注意他们与他人及环境的互动。这样用心的同在不同于参与儿童的游戏或引导他们的游戏。不论是一分钟还是 15 分钟，专注而用心的同在意味着观察和等待，看看当婴儿和学步儿在游戏、探索环境、参与例行活动、提出问题或寻求情感支持时会发生什么事情。透过观察、好奇与反思，照顾教育工作者可以对儿童的探索和发现获得越来越完整的了解。

每日观察会结合来自儿童家庭的资讯，例如儿童前一天晚上睡得如何或儿童目前在家里的游戏重点。定期观察并记录儿童每日经验的照顾教育工作者，更能够在可预测的关系中提供具回应性的照顾，同时为每个儿童提供具吸引力的延伸学习可能性。

### 在观察与记录时具回应性

照顾教育工作者面临的挑战之一是在观察与记录婴儿和学步儿的行为、互动、游戏与探索的同时，提供细致且具回应性的照顾。学习如何应对这个挑战需要练习和时间。最

重要的是，照顾教育工作者须确保，为了反思性规划的需要而进行的观察，不应妨碍对儿童的关爱。对照顾教育工作者而言，最优先的事项是对儿童的当下的情绪、兴趣与需求具回应性。

在大型家庭式或中心式的环境中，照顾教育工作者可以协调他们如何一起观察和记录儿童的行为、互动与游戏。在大型的早期学习和照顾环境中，一位照顾教育工作者可能会观察和记录，另一位则与儿童互动。两人可以轮流进行每项活动。无论是团队合作还是单独工作，照顾教育工作者都应事先设置好空间，让记录工作变得容易，例如：将相机和笔记卡放置在室内和户外区域或放置在围裙口袋中，这样可以快速且轻松地拍照或书写笔记。

在积极参与儿童照顾的同时进行用心的观察可被视为参与式观察。当照顾教育工作者进行观察与记录时，他们同时积极地提供可预测的照顾并持续在情感上与身体上让儿童感受到可接近与被支持。他们在观察的同时会对儿童做出回应、与儿童互动，并提供情感上的安抚。在观察的过程中，照顾教育工作者会全心专注于儿童正在做的事情。照顾教育工作者的用心同在，让他们能够收集有关婴儿和学步儿的资讯，这有助于理解儿童的发展与福祉并支持儿童的学习。

---

**在积极参与儿童照顾的同时进行用心的观察可被视为参与式观察。**

---

## 具回应性过程:观察、询问、适应

在婴幼儿照顾计划 (PITC) 的方法中,具回应性的照顾教育工作者会持续地观察儿童。“观察”是PITC的三步回应性过程“观察、询问、适应”中的第一步(Lally, 2024)。观察让照顾教育工作者能够解读婴儿或学步儿的提示,更好地理解儿童并时时刻刻满足他们的需求。PITC的核心实践之一是帮助婴儿和学步儿建立探索与学习的安全基地。照顾教育工作者对儿童讯息的时时刻刻观察以及即时且细致的回应,可加强他们与儿童的关系,促进安稳的依恋关系的发展。

PITC的“观察、询问、适应”过程与包含观察、记录与评估的学习可能性规划密切配合。照顾教育工作者透过观察来解读儿童的提示,进行具回应性的互动,并与婴幼儿建立关系。在这个过程中,照顾教育工作者之后也会将观察内容记录下来并加以反思,这有助于他们加深对儿童学习、发展与身心健康的理解,并发现支持儿童的方法。

具回应性的过程

### 第一步:

#### 观察

**一开始只是观察,不要急着为儿童做事。**

注意非语言与语言的提示。

### 第二步:

#### 询问

**问自己:儿童正在传达什么讯息?**

儿童所传达的情感、社交、认知和身体方面的讯息是什么?

儿童此刻是否需要我做些什么?如果是的话,可以用非语言与语言的方式询问儿童:“你在沟通什么呢?”

请注意,询问这一步骤既是反思性地思考并询问自己儿童的讯息代表什么意思,也同样是向儿童发问。

### 第三步:

#### 适应

**根据你认为的儿童的兴趣、想法、问题、请求或需求来调整自己的行动。**

观察儿童对你行动的反应。再根据儿童的回应调整自己的行动并再次进行观察、询问与适应。

例如,在观察、询问、适应的过程中,照顾教育工作者可能会对自己或儿童说:“我看到你伸手抓住我的手,然后把我的手放到你的嘴边。我想,你是不是想要一个啃咬玩具来咬呢。你对这个啃咬玩具好像没兴趣。那我们来看看你会不会想咬一条小毛巾。”或者在另一个时候说:“当我说早安的时候,你转过头去了。我会再给你多一点时间,再靠近你。”又或者在换尿布时说:“你正在伸手摸你的尿布。你想帮我解开尿布吗?”

## 观察与记录的重点

在观察与记录时,照顾教育工作者会记录儿童行为和情境中的非语言与语言方面,包括附近成人的行动、附近的其他儿童、环境的各个方面,以及一天中的时间。照顾教育工作者在观察时会记录婴儿或学步儿投入身心的事物。婴儿或学步儿的手势、目光、声音与行动传达了他们的兴趣,以及他们试图弄清楚的事物。照顾教育工作者会记录他们对婴儿或学步儿与他们认为有意义的人与事物之间互动的观察。

在观察时,照顾教育工作者可能选择聚焦于发展或探索的特定方面,例如:

- 每个儿童的个别特质与脾性倾向,
- 每个儿童的能力与脆弱性,
- 每个儿童与其他儿童或成人的非语言和语言互动,
- 儿童小组运作的方式,和
- 每个儿童对环境中的材料和地方的探索。

照顾教育工作者会专注于儿童的游戏、探索、兴趣与行为,并对所发生的一切保持开放的态度。例如,照顾教育工作者可能会看到一个儿童观察、伸手去拿,最后靠近一些闪闪发亮的物品,例如一个手掌大小的金属铃铛。当儿童拿起铃铛时,铃铛发出声响,儿童很快学会了如何透过摇晃铃铛,多次重复这种声响。在探索这个物品的过程中,儿童发现了因果关系。照顾教育工作者会将这样的观察记在心里并保留在记忆中。之后对这段记忆的书面记录,将有助于规划如何协助儿童进一步探索并发现类似类型的物品。

在同一次观察过程中,照顾教育工作者也可能注意到并应对学习上的障碍。例如,照顾教育工作者可能会发现,当周围有很大的声音时(例如婴儿哭泣或积木塔倒下的声音),这个儿童似乎无法听到铃铛发出的轻微声音。此外,照顾教育工作者可能会注意到某个儿童对声音特别敏感,这使他无法专注于游戏和探索。有关这类障碍的资讯可用于规划如何促进学习。在遇到大声噪音的情况下,可能需要调整环境以创造一些较安静的空间。另一种学习障碍可能与儿童经历过的创伤有关。当儿童曾经或正在经历创伤时,创伤知情照顾的原则为照顾该儿童的家庭成员和照顾教育工作者都提供了极为重要的指导(Bartlett et al., 2016; Nicholson et al., 2023)。

在另一个时候,照顾教育工作者可能会观察到,儿童开始对与照顾教育工作者一起观看事物(共同注意)表现出萌发的兴趣。在与儿童一起阅读书籍时,照顾教育工作者可能会注意到其中两个儿童会花很长的时间观看每一张图片,而另一个儿童则偏好快速翻页。虽然这三个儿童都对书籍感兴趣,但他们探索书籍的方式各不相同。照顾教育工作者会持续观察并记录每个儿童与书籍的互动,记录他们的兴趣和探索如何随着每个儿童在数周或数月间的发展而有所进展。

在观察过程中,照顾教育工作者也可能会观察到一些意想不到的行为或举动,让他们感到担忧,例如一个婴儿拉扯旁边儿童的头发或一个儿童俯身想咬另一个儿童的胳膊。除了以温和的方式靠近儿童创造安全感外,这些时刻对照顾教育工作者来说也很重要,他

们可以仔细观察并问自己：“在咬人之前发生了什么？”“这个孩子正在注意、体验、感受、好奇或感兴趣的是什么？”“这个孩子可能在表达或试探什么？”“这个孩子可能想要或需要我做什么？”照顾教育工作者在观察时，也需要意识到自己的感受和反应，这一点也很重要。为了在这种情况下以充分且具同理心的关注来回应这两个儿童，照顾教育工作者可能会受益于与受过训练的早期幼儿反思导师或顾问一起反思（如果有的话），也可以独自进行或与具支持性的同事一起进行，以了解自己的感受并培养对这两个儿童的同理心和理解。对于独自工作的照

顾教育工作者，他们可以与其他照顾教育工作者建立联系，互相提供支持。在反思自己的感受和两个儿童的感受后，照顾教育工作者将能以平静、舒适、具同理心和支持性的方式回应他们。观察、记录和反思这类互动可以为照顾教育工作者提供宝贵的资讯，包括个别儿童的脆弱性和敏感性，以及什么会激发他们强烈的情感反应。这个过程还有助于照顾教育工作者更好地了解每个儿童的优势、每个儿童的自我安抚能力、每个儿童如何进行自我调节情感，以及影响每个儿童的环境因素。

## 研究与解读

当照顾教育工作者研究他们的观察与记录并与他人分享与讨论时,就会产生关于如何在下一步延伸或扩展儿童探索、解决问题、思考、互动与语言的想法。照顾教育工作者也会发现支持每个儿童身心健康的方法。研究观察与记录,有助于持续评估每个儿童在学习上的进展,并帮助了解每个儿童在与他人的关系中的情感优势与需求。

在研究记录时,照顾教育工作者需要反思自己对每个儿童的回应,并判断自己是否对某些儿童给予了较多的关注却忽略了其他儿童。以下问题可作为照顾教育工作者进行自我反思的引导:对于不同的儿童,他们对于相同行为的解读,是否会因儿童的种族、族裔,或儿童是否有残疾而有所不同?

当照顾教育工作者以反思的方式研究和解读观察与记录时,他们会好奇并自问一些问题,可能包括以下问题:

- 每个儿童正在注意什么、感觉什么、经历什么、理解什么?
- 每个儿童对什么感到好奇?每个儿童正在理解和构建什么意义?
- 每个儿童正在探索什么,或者每个儿童对哪些问题感到好奇?
- 如何描述儿童之间以及每个儿童与照顾教育工作者之间的关系?
- 如何扩展儿童的兴趣以及他们理解和构建意义的时刻?
- 每个儿童在所有发展领域的进展如何?儿童在哪些领域可能需要支持?
- 照顾教育工作者如何影响每一种情境?
- 家庭成员可能想知道儿童或小组的哪些情况?
- 每个儿童如何沟通?什么样的情况和经验会促进对话和复杂的语言?

照顾教育工作者会独立或与同事及家庭成员一起研究他们的观察笔记和其他记录。花时间放慢步调, 审视并以**整体性**的方式思考每个儿童是很重要的, 这包括他们的游戏与探索、生活经历、文化、语言、建构对事物的理解、脾性、兴趣、优势和需求。反思的时间能帮助照顾教育工作者加深对每个儿童的了解, 并引发如何持续支持儿童的学习与发展的想法。

在研究轶事记录、照片、视频与儿童创作的作品样本时, 照顾教育工作者会将这些资讯拼凑起来, 以呈现他们所照顾的婴儿和学步儿的发展历程。照顾教育工作者可以用多种方式汇整这些资讯, 包括以下几种:

- 透过多次观看相同的互动录影来获得深入见解。这种类型的回顾可能引致将视频片段拼接在一起, 创造出一连串的关键时刻。剪辑后的视频素材可能会展现出一个学习经验如何与另一个学习经验相互连结。关于儿童的行为与录影时的情况的笔记, 能为视频内容增添意义。
- 将一组照片并排放置以呈现一连串的动作或学习经历。这种技巧能揭示多样的学习经历(例如: 儿童对例行活动的理解或儿童的小肌肉运动发展)。
- 在完成某个儿童的学习与发展进展的观察评估数周后, 比较当时的观察笔记。这些观察笔记可能揭示某个儿童为什么在某个发展领域进步迅速, 而在另一个领域仍在大致相同的技能阶段持续练习。
- 审视不同的记录(视频、笔记、照片等), 以加深对个别儿童的了解。举例来说, 照顾教育工作者可能会录制一个**多语**

**言儿童**的语音样本或拍摄一段儿童使用美国手语(ASL)的视频。如果照顾教育工作者不是使用儿童的语言来沟通, 他们可以与儿童的家庭或使用该儿童家庭语言的照顾教育工作者一起聆听语音片段或观看视频, 由他们翻译儿童的语言。以这种方式与家庭合作时, 照顾教育工作者可以学习辨认一些关键词汇, 这些词汇可能有助于日后的沟通。

- 使用多种形式的记录撰写学习故事, 该故事是写给儿童的, 内容包括观察笔记、照片、照顾教育工作者的解读, 以及家庭的观点。学习故事也可以将某次观察与过去的观察连结以呈现主题以及儿童的成长。
- 与其他照顾教育工作者、儿童或家庭成员一起回顾记录, 以听取对记录内容的多种解读。这些对记录的不同反思可加深照顾教育工作者对儿童的学习与发展的理解。
- 展示或分享一系列的照片, 邀请家庭一同观察并发现儿童的想法。每个家庭对这一系列照片的诠释都提供了深入的见解, 帮助照顾教育工作者以不同的方式理解儿童的学习经验。

透过对轶事观察、照片、语音记录、视频记录以及儿童创作的作品样本, 有无数种可能性能够提升对早期学习与发展的欣赏与理解。这类记录有可能发挥多种用途:

- 可使用笔记、照片和视频来呈现儿童的学习重点。照顾教育工作者可能会连续几天记录某个儿童对命名物品的兴趣。记录内容可能包括儿童最近学会的新

词汇的笔记、儿童指认事物的照片,以及关于儿童特别感兴趣的事物类型的笔记。

- 角色扮演游戏、积木建构,或是两岁阶段儿童的各种经历照片,整理后可展示在教室四周。儿童可能会观看他们游戏的照片并从照片中获得灵感,激发持续探索。观察儿童与这些记录的互动,也能为照顾教育工作者提供线索,了解儿童如何解读自己的行为、游戏与探索。
- 记录语言发展的笔记或语音样本,可能会显示儿童从使用单词逐渐开始稳定地使用双词短语。
- 一组由会说西班牙语的双语照顾教育工作者与只会说英语的单语照顾教育工作者组成的双语团队,可能会安排由会说西班牙语的照顾教育工作者记录儿童逐步扩展的西班牙语能力,而只会说英语的照顾教育工作者则记录该儿童在英语语言与沟通上的发展。
- 在时间上顺序排列的儿童探索纸张或进行绘画、涂鸦的照片或视频,能够提供对儿童的问题、兴趣以及探索材料方式的更丰富理解。儿童对自己创作的反思能提供有关儿童思维方式的深入理解,这是仅从儿童最终作品无法获得的。

- 以团队方式合作的照顾教育工作者可以根据观察与记录进行规划。他们可能会反思几天内所记录的儿童**侧行**行为。在研究和讨论记录时,照顾教育工作者可能会决定在教室里新增一项设备,让儿童有机会探索他们新发展的运动技能。
- 照顾教育工作者可以提供学习故事或是单纯地将照片与笔记结合,为每个儿童的学习经历制作成一本书与儿童及其家庭分享。他们可以和家庭成员一起翻阅每个儿童的书,分享儿童学习的乐趣。
- 照顾教育工作者所收集的笔记、照片及其他项目可以作为评估的记录使用。例如,一组展示儿童探索物品在空间中如何恰当地摆放与移动的照片,可以用来支持《预期发展结果概况》(DRDP)或其他类似观察性评估工具中空间关系指标的评分。

持续地研究与解读观察和记录能不断加深对每个儿童学习与发展的深入理解。当照顾教育工作者与儿童及其家庭一同进行反思时,所获得的理解会更加丰富。照顾教育工作者与家庭共同发展出的知识能够引导规划,进而在早期学习和照顾环境以及家庭环境中,为儿童的探索提供新的可能性。

## 运用学习与发展的知识来研究与解读记录

努力建立具回应性、肯定性与包容性的学习背景并规划学习的可能性,取决于对学习与发展的基础理解。《加州婴儿-学步儿学习与发展基础》(ITLDF) 是为了支持反思性研究、分析与解读儿童的学习与发展,以及规划如何提供支持所需的准备工作而制定的(加州社会服务处, 2025)。了解学习与发展基础可让照顾教育工作者深入了解婴儿和学步儿的基本能力与发展需求。当照顾教育工作者以《加州婴儿-学步儿学习与发展基

础》为参照来观察儿童时,可以看到并理解更多正在发生的学习与发展。照顾教育工作者在反思自己的观察与记录时,他们可以运用ITLDF来解读婴儿或学步儿的行为、游戏与探索的可能重点。透过这样的方式,照顾教育工作者将自己对早期发展与学习的知识,应用于儿童的互动与游戏中。以下的实践范例以儿童在环境中的游戏为例,聚焦于认知领域中的基础 1.1: 因果关系。



## 实践范例

### 观察 Kaysha 探索因果关系

**观察。**Kaysha 是一个 30 个月大的儿童，她手持一个空杯子，将杯子放在水管下方接水。水管缓缓流出水。水管搁在石板小径上，石缝间长出了一些小植物。Kaysha 把用杯子收集到的水倒在石板上，看着水渗入植物中消失不见。她的目光转向一股细细的水流，水流沿着斜坡泥土地蜿蜒而下，让原本干燥的土壤变得湿润、颜色变深。她弯下身，触摸湿润的泥土。接着，她又把杯子装满水。这一次，她将水倒在泥土上，看着地面吸收水分。她再次装满水并倒在泥土上。她重复了这个动作三次。每一次，当水在泥土表面汇聚成小水洼时，她都会兴奋地发出长长的“耶！”声，但当水渗入泥土时，她就会变得安静。

**记录。**照顾教育工作者以清楚、描述性的轶事方式，记录了这段对 Kaysha 游戏的观察。他们没有对 Kaysha 为什么这么做作出任何假设。例如，他们不假设 Kaysha 是开心的或感到沮丧。他们也不分析游戏中的学习。相反，照顾教育工作者的重点在于准确地捕捉游戏的生动画面。有了这则观察的书面轶事（即他们所观察的简短故事），照顾教育工作者可以日后反思这些记录，并运用认知领域中的基础 1.1 因果关系来解读 Kaysha 的游戏与探索所代表的意义。

### 实践范例的反思

在这则实践范例中，准确的记录保存了对 Kaysha 游戏的记忆，让照顾教育工作者日后能与家庭成员及其他照顾教育工作者分享并讨论。如果没有这样的记录来支持照顾教育工作者的观察，Kaysha 游戏的记忆可能会被他们对什么是重要、什么是不重要的信念所影响。有些部分可能被记住，而其他部分可能会被遗忘。

记录可以更完整、准确地呈现儿童在互动、游戏、探索与学习中的参与情形。记录也为家庭和照顾教育工作者创造了一个共同讨论对儿童行动的记录的机会，并可以运用 ITLDF 中的概念来识别并解读儿童的学习与发展。在 Kaysha 这个关于水的发现中，透过这样的反思与讨论，照顾教育工作者形成了以下对她游戏观察的书面诠释。

## 实践范例

### 反思对 Kaysha 的探索观察

**教育工作者的后续诠释。**Kaysha 似乎在思考：“那么，如果我把这个空杯子装满水，然后倒在石头上会发生什么事呢？”当她看到石头变色时，显得很兴奋。她好像想再让这个现象发生一次，于是重复了她的动作。就像是一个小小的实验。

**照顾教育工作者与家庭一起反思记录。**Kaysha 的家庭表示，Kaysha 在洗澡时很喜欢把水倒进不同的杯子里，因此照顾教育工作者在记录中加上了 Kaysha 对空与满概念的探索兴趣，以及她对如何用杯子把水从一个地方移到另一个地方的兴趣。

从早期学习与照顾环境中的观察来看，Kaysha 似乎也在研究水与石头、植物和泥土之间的互动。也许当她把水倒在泥土上，而水消失了时，她好奇地想发生了什么。好像她在对自己说：“水去哪里了呢？”但接着，她似乎在观察泥土，泥土现在看起来不一样了 - 颜色变得比较深。当她把水倒在泥土上时，仿佛开始进行另一个新的实验：她能不能像让石头变色一样，也让泥土变色呢。她似乎对自己制造出来的小水洼感到一时的兴奋。但当水洼渗入地面消失时，她的兴奋似乎也随之减退。也许她一遍又一遍地重复这些动作，是在试着让那些小水洼不要消失。她的动作变得更加迅速。或许她正在想着：“我试试看很快地倒很多水，看看能不能让水洼留下来。”看起来，Kaysha 正在发现水如何影响物体并改变物体。她也在尝试探索水的量、水的运送、水的转变，以及水的力量。Kaysha 也在持续进行一个循环的科学探索过程：观察、预测、测试，再分析自己行动的结果。她在这场自发性的探索中展现出高度的兴趣、坚持与专注。

**照顾教育工作者将记录加入 Kaysha 的成长档案中。**Kaysha 的照顾教育工作者决定将这份观察轶事放进她的成长档案中。他们把这份观察轶事记录归档到之前记录过 Kaysha 游戏和互动的那一节里。这份有关 Kaysha 对水探索的记录成为了理解她学习方式与认知技能发展的重要证据。

## 实践范例的反思

这则实践范例说明了当照顾教育工作者和儿童的家庭一同研读这些记录，并确认它们能够良好地描述儿童的学习与发展时，便可将这些记录收录进儿童的成长档案，作为儿童发展进步的证据。透过运用这样的观察与记录方式，有助于照顾教育工作者与家庭在日常生活中扩展并加深对每个儿童的学习与发展的理解。

记录让照顾教育工作者能准确记录每一个儿童的兴趣、情感与行为、与他人的关系、学习方式、概念与技能发展, 以及感知与运动发展。这也让他们能为定期评估收集证据并规划儿童在游戏中可以探索的新可能性。

## 基于观察与记录的评估

观察与记录儿童如何探索或玩耍新引入的材料或概念, 通常能帮助照顾教育工作者运用像《预期发展结果概况》(DRDP) 这样的评估工具来评估儿童的发展进度。以下这则实践范例说明了照顾教育工作者如何使用着重于环境与材料学习背景的记录, 来完成 DRDP。

## 实践范例 规划以支持 Li 的学习与发展

Li 是一个 18 个月大的学步儿。每天,她都会带着她最喜欢的一本农场动物书给照顾教育工作者 Carol 看。Li 的妈妈曾告诉 Carol, Li 非常喜欢这本书,因此 Carol 把这本书的副本放在图书兴趣区里。

Carol 开始思考她可以如何支持 Li 的兴趣,并在此基础上为 Li 和教室里的其他学步儿创造越来越复杂的游戏体验。她与另一位照顾教育工作者同事讨论可以为学习环境增添哪些材料。他们决定将 Li 最喜爱的书里面的每页农场动物照片都复制一张彩色照片,将这些复制品放在塑胶封套里,然后在复制品背面贴上粘扣布贴。他们把这些照片放在一个靠近毡板的篮子里,毡板安装在分隔安静区与活动区的书架背面。照顾教育工作者还在附近摆放了一座玩具农场,里面有塑胶农场动物模型。他们收集了农场动物的手偶,放在该区域的另一个篮子里并增添了一些其他有关农场或农场动物的厚纸板书。此外,他们还决定添加一些可以让儿童自由创作的材料,例如积木和布料,希望藉由观察儿童如何将这些材料与动物一起使用,可以让他们获得更多关于儿童如何思考动物以及与动物之间的关系。

在完成添加材料之前,照顾教育工作者先讨论这些新加入的游戏与探索可能性,将如何帮助儿童建立此年龄阶段的部分基础能力。透过反思他们对儿童游戏与探索的记录,照顾教育工作者讨论了这些材料如何支持语言发展,社交与象征性游戏,数量、空间与大小的概念, **分类**与配对,以及对书籍、故事和歌曲的兴趣。照顾教育工作者认为他们的这些想法可以提供观察 18 个月大儿童萌发能力的机会,这些能力与他们希望收集更多《预期发展结果概况》部分测量的证据相关。

### 实践范例的反思

本实践范例说明照顾教育工作者如何定期将轶事记录、照片或儿童创作的作品样本加入到他们的档案中,这些不同类型的记录文件为持续评估每个婴儿或学步儿的发展进度提供证据。

照顾教育工作者可与家庭分享儿童的纸本或数位档案,以支持家庭与照顾教育工作者持续反思并讨论儿童的互动、感受、兴趣、探索与成长。虽然照顾教育工作者可以定期使用档案来完成正式评估,例如每四个月或六个月一次,但定期与儿童的家庭分享更新的档案也很重要。在如何与家庭分享记录文件

的范例中,学习故事“Etta 正在移动了!”描述了一个五个月大的婴儿如何在环境中不受干扰的时间里移动与游戏时,探索她发展中的动作技能。这个学习故事也展示了如何利用记录来完成对儿童在多个领域里发展进度的评估。

### 学习故事:“Etta 正在移动了!”

亲爱的 Etta:

你的五个月大生日就快到了,而你正充满活力地朝着这个生日迈进。大约在你三个月大的时候,你学会了从仰躺翻到趴着。在趴着时,你会蹬腿、踢腿并用双手把头 and 胸部撑离地面。你会这样努力好几分钟,直到感到疲累并开始有些烦躁。你的爸爸和我曾经讨论过,当你这样的时候我们应该怎么做。我们决定要蹲下来和你一起,这样可以看到你的脸,跟你说话并给你多一点时间在这个位置练习。当你明显表现出不想再趴着时,我们就会帮你翻回仰躺。

有时候你会仰躺着踢腿、东张西望,但很快又会再次翻身趴着。我们观察你这个行为时,觉得很有趣,因为看起来你好像并不太想趴着,但你很想要练习翻身的动作。你的妈妈、爸爸、Lola (外婆) 与 Lolo (外公) (他们每周都会来看你) 以及我都一直在观察你趴着时动作的变化。你的外婆形容,你的双腿弯曲再伸直,脚丫子会用力顶住毛毯。你的外公注意到,当你没穿尿布时,你可以更轻松移动。你的爸爸看到你仅用手和脚把身体从地面上撑起。我注意到有几次你会弯曲双膝,用脚一蹬,让自己往前移动一点。你的妈妈还传给我们一张照片,画面里你离原本放你的毯子已经好几英尺了,显然你现在“正在移动了”。

Etta, 看着你带着满满的决心去探索自己的身体如何运作,并几乎不间断地锻炼身体各个部位,真的很有趣。我可以看到你的双腿、手臂、手掌和背部的力量,也注意到你在试着用不同的方法协调自己的动作。我也很欣赏你会和我们沟通,表示你已完成工作并需要休息。我打算试试不同的表面,比如硬垫子、木地板、或是低绒地毯,观察每种表面如何影响你的舒适度和移动能力。

你的家人和我都很享受观察你探索移动的艺术,就像我们很喜欢你在跟我们对视时,总是会慷慨地给我们一个笑容一样。

你的照顾教育工作者，

Issa

以下是 Etta 正在展现的《预期发展结果概况》的发展技能：

**体能发展2:大肌肉移动技能:**Etta 正在探索自己的**大肌肉运动技能**, 学习改变姿势或匍匐前进、爬行或坐着滑行。

**社交情感发展 2:社交意识:**Etta 会透过注视和微笑对熟悉的面孔做出反应。

在完成如《预期发展结果概况》这样的评估时, 照顾教育工作者会将观察与记录以及家庭和其他照顾教育工作者的资讯相结合, 来判断儿童在各个发展领域的进展情况。定期评估可以帮助建立每个儿童的发展进度概况。这些评估概况让照顾教育工作者和家庭

对于支持婴儿和学步儿学习与发展有一个大致的方向。评估资讯同时有助于照顾教育工作者和家庭了解每个儿童在探索与建构对事物的理解的过程中可能采取的下一个步骤。

## 规划

当照顾教育工作者反思对婴儿与学步儿的互动、游戏与探索的记录时,他们会发现继续与每个儿童建立温暖且具肯定性关系,以及维持、延伸并帮助儿童使他们的游戏变得更复杂的可能性。照顾教育工作者会检视有关儿童在努力理解事物、探索问题或解决问题的过程中,可能采取的下一步行动的想法。这些步骤可能包括照顾教育工作者有意图地

- 与婴儿和学步儿互动;
- 鼓励婴儿和学步儿参与例行活动;或
- 引入环境上的变化和新的材料,并提供每个儿童练习与建立萌发技能的机会。

在这些规划中,照顾教育工作者会纳入支持个别儿童学习的方法,并持续调整体验,确保每个儿童都能完全参与到学习环境中。以下这个实践范例说明了一位照顾教育工作者与她的同事如何制定一项以例行活动学习背景为核心的计划。



## 实践范例

### 规划以支持儿童在用餐时使用取餐用具

Sylvia 是一位主要照顾教育工作者，照顾一小组约 15 个月大的儿童，她观察到孩子们对她用来为大家分餐的餐具产生了兴趣，想要自己伸手去拿。Sylvia 认为现在是时候邀请小组中的孩子开始在用餐时使用取餐用具了。当她这么做时，她发现孩子在使用这些工具时有些困难，但他们表现出真诚的兴趣。Sylvia 与她的共同照顾教育工作者 Sandra 和 Tatyana 一起，反思了儿童对使用这些工具的强烈兴趣，但他们的技能还在萌发阶段。照顾教育工作者们讨论如何在环境中不同的地方加入简单的工具以扩展儿童使用的机会。她们收集了各种简单的夹子、短柄汤匙、碗、杯子与锅铲。他们还准备了大握柄或可系在儿童手上的适应性取餐用具。她们将这些新物品放进数个篮子中并提供装有大松果、毛毡球、各式塑胶盖子与木块的容器，让儿童可以用来练习使用取餐用具。她们也计划继续为儿童提供机会，在用餐时使用这些他们练习时使用相同的多种餐具，自行夹取食物。照顾教育工作者计划观察儿童的技能如何发展并在需要时进行调整。

## 实践范例的反思

正如这实践范例所描述的，照顾教育工作者会对记录进行反思并规划为每个儿童的学习可能采取的下一步。在反思过程中，她们会好奇每个儿童会如何玩这些新物品，以及接下来几天或几周，每个儿童可能会对什么感到好奇。

## 怀抱好奇心进行规划

当照顾教育工作者反思记录文件时，通常会提前思考并预测接下来可能会发生的事情。例如，若照顾教育工作者拍下了照片并做了笔记，记录某个儿童开始扶着东西站起来，那么这个儿童的下一个运动发展很可能是侧行，或是站立并扶着东西作为支撑时从一个地方移动到另一个地方。怀着这样的想法，照顾教育工作者可以检视环境中有哪些支撑物可供儿童借力站起并开始侧行。这样的检视可能会促使他们在环境中加入支撑物或调整教室设备与摆设，以支持发展侧行的儿童。

正如下一个有关环境与材料学习背景的实践范例所述，有时候当儿童做出令人惊喜或意料之外的行为时，照顾教育工作者会好奇或试着理解儿童的兴趣所在。

## 实践范例 规划以支持 Emma 对物品的探索

一位照顾教育工作者注意到 Emma 花了很多时间在院子里拔掉植物的叶子。在室内时,照顾教育工作者观察到 Emma 会撕掉桌上的纸,还会把积木篮子倒空。在与同事分享这段观察后,两位照顾教育工作者好奇 Emma 是否正在通过把东西拆开或倒转东西(如倾倒)来探索事物如何改变。照顾教育工作者考虑 Emma 可能正在探索的问题:里面是什么?东西被分开之后会变得不一样吗?可以再把东西组合回去吗?照顾教育工作者们好奇是否可以提供一些让 Emma 可以拆开的物品,以及一些可以重新组装或重新接合的物品。在反思一些可能提供给 Emma 的材料时,照顾教育工作者考虑了不同尺寸与质地的纸张,还有各种无毒植物,包括薄荷和其他有香味的叶子。照顾教育工作者也问自己,Emma 可能会如何操作那些可以粘合又可以拆开的积木以及她会如何使用胶带。

### 实践范例的反思

这个实践范例说明了照顾教育工作者在进行规划时,会如何考虑多种可能性。透过讨论每种可能性,她们决定出下一个规划来支持儿童持续的探索。

长期进行反思性规划的照顾教育工作者会变得更细心、更能回应每个儿童的持续发展。他们也能更配合每个儿童行为的变化,以及儿童是否(以及怎样)以照顾教育工作者的关系作为持续探索的安全基地。在规划为学习增加复杂度的可能性时,照顾教育工作者会持续调整对每个儿童提供的情感支

持,以帮助儿童与其他同伴一起投入游戏和探索。即使聚焦于个别儿童,照顾教育工作者仍会兼顾全体儿童的学习。在 Kaysha 对水的探索这个实践范例的下一步中展示了对一个儿童学习重点的研究,如何扩展到其他儿童身上。

## 实践范例

### 持续规划以支持 Kaysha 和她的同伴对物品的探索

在讨论到 Kaysha 对水的探索观察时,照顾教育工作者开始好奇是否还有其他与 Kaysha 年龄相若的儿童,也会对将水倒入容器再倒出感兴趣,并且好奇当水倒在不同表面时会去哪里。照顾教育工作者集思广益,想出如何加入在沙或是泥土区和院子里的水泥地面倒水的体验。她们考虑在水桶里放入画笔,看看是否能扩展儿童在不同表面上探索水的方式。照顾教育工作者注意到这类经历可能提供面对问题的机会,从而引发儿童对因果关系萌发的兴趣。这些体验可能会促进儿童探索不同表面如何影响水的流动方式。照顾教育工作者也会好奇自己是否能在这样的游戏中观察儿童如何与别人合作。照顾教育工作者反思既有的词汇和新的词汇,这些可能会成为儿童探索水的过程中的一部分。

## 实践范例的反思

这个实践范例聚焦于互动及环境与材料,提出了延伸和增加儿童在多个发展领域学习的复杂度的可能性。照顾教育工作者好奇有关他们所引入的这些可能性会如何激发与认知发展、社交情感发展以及语言发展相关的学习。在关系与互动、例行活动、以及环境与材料学习背景中,可能会出现下一步的想法,让每个儿童参与到他们的学习与发展中。

## 支持学习的规划策略

有时照顾教育工作者会把集思广益的各种想法汇整成一个包含多种可能性的计划。在扩展学习经历的规划中,照顾教育工作者会将一系列的想法精简到一个或两个,这些想法与儿童或一小组的儿童的兴趣和能力直接相关。在设定了支持儿童学习与发展的下一步计划时,照顾教育工作者会让儿童可以自主选择,并与环境中的经历、材料或变化自由且富有创意的互动方式引入这个新的可能性。

新的学习经历可能包含鹰架式引导支持,以帮助儿童持续探索某个概念或技能。照顾教育工作者对个别儿童或小组的儿童的支持,有助于他们学习新的概念或技能。鹰架式引导支持可能包括提供适合发展的引导、鼓励或示范。这项支持以一种让一个或多个儿童能够积极参与学习体验的方式提供。随着一个或多个儿童逐渐能够自行应用概念或练习技能,协助会逐步减少。

有些照顾教育工作者将以儿童正在探索的想法或技能作为基础的有规划的学习体验,称之为激发探索。例如,照顾教育工作者可

能观察到儿童对反复把塑胶球放进小盒子里再倒出来感兴趣。隔天,照顾教育工作者在户外提供了一个激发探索的环境,在沙箱里放置不同大小的桶,并在儿童使用的水龙头附近放置其他桶。照顾教育工作者好奇儿童是否会把桶装满沙或水,然后倒出来,或者用这些桶做些其他的事情。

规划可以是简短且具灵活性的,因为照顾教育工作者下一步要做的事,是以回应婴儿或学步儿的兴趣和需求为一般原则。计划的实施过程可能会出现意想不到或令人惊喜的结果。这样的惊喜反过来能带来新的见解:让照顾教育工作者有机会对儿童的探索与意义构建的理解进行微调。

## 与家庭共同规划

照顾教育工作者经常会根据与儿童家庭共同的反思后,规划如何延伸或支持儿童的探索与建构对事物的理解。规划过程为加强照顾教育工作者与家庭关系提供机会,同时能促进家庭参与儿童照顾。在整个规划阶段中,照顾教育工作者可以与家庭成员沟通与协作。在大型的家庭式或中心式环境中,合作关系也可以延伸到其他照顾教育工作者之间。在所有环境中,例行活动的改变可能是与家庭成员及同事沟通时的重点。

在规划时纳入家庭成员能够建立伙伴关系、肯定家庭作为儿童主要教育者的角色,并为家庭提供机会交流关于儿童的情况。家庭成员也可能会有兴趣留意在环境调整后,儿童行为上出现的变化。沟通规划内容是照顾教育工作者与家庭携手合作的强有力方法,分享观察并支持儿童学习与发展的珍贵经验。

## 实施规划

规划完成后,照顾教育工作者便开始实施规划。在实施规划的过程中,照顾教育工作者持续观察、记录并反思。规划循环持续进行的同时,照顾教育工作者会进行观察从而发现儿童如何回应并在经历中展现的学习与发展证据。

对于互动、例行活动以及环境与材料的规划调整,必须以关系为经验的核心。同时也要尊重婴儿和学步儿在每一次互动或例行活动中所展现的能力。为了良好地运作,实施过程中应随着婴儿或学步儿每天变化的兴趣与需求进行调整。这样,所提供的支持才能回应婴儿和学步儿所带来的,以及他们从中所寻求的。有效的实施方法

- 让照顾教育工作者兼具观察者与学习促进者的双重角色;
- 让照顾教育工作者解读每一位婴儿或学步儿的提示,并做出具回应性的互动;
- 针对每个儿童的整体学习经验;以及
- 考虑到发展水平,但也允许个人在脾性、文化与语言、生活经验,以及所需支持(如鹰架式引导支持、方式与节奏)的差异。

照顾教育工作者实施的方式透过提供以下各项得到补充:

- 一个安全且有趣的学习环境;
- 为所有儿童营造归属感;
- 各式各样的材料,特别是**开放式材料**,

确保安全且适合每个婴儿和学步儿在发展上的个别兴趣与需求；

- 以小组形式组织学习与照顾；
- 遵循支持与一位或多位照顾教育工作者保持连续性关系的政策；
- 反映儿童家庭语言与文化的材料、例行活动和互动；以及
- 与儿童家庭强大的双向联系。

怀着好奇心向一个儿童或小组儿童提供激发探索,有助于照顾教育工作者专注于一个儿童或多个儿童对此激发探索的反应,而非照顾教育工作者对该经历的预期。对于儿童以意想不到的方式使用材料,包括那些未包括在规划中的探索和学习保持开放的态度,有助于照顾教育工作者专注于儿童的兴趣、想法和问题。

## 对实施过程进行反思

在实施规划之后,照顾教育工作者会反思观察与记录以评估规划的影响。他们的反思可能带来更多支持儿童学习的想法。同时,他

们会评估每个儿童的学习与发展进度。例如,照顾教育者可能会反思以下问题:

- 儿童的反应是否如我们预测的那样,还是出现了令人意外的情况?
- 儿童的反应揭示了什么?可以如何描述儿童的兴趣或意图?儿童在游戏中正在探索哪些问题、理论、概念或想法?
- 儿童是否展现出在观察式评估,例如《预期发展结果概况》中某些测量上的进步迹象?
- 我的观察和评估方法如何记录了儿童的优势和学习方式?
- 我该如何调整我的方式以更好地支持每个儿童的发展?
- 我还可以了解什么或者有哪些额外的资源可能有帮助?

以下这个实践范例描述了照顾教育工作者 Sandra、Sylvia 和 Tatyana 如何反思他们对所实施的一项想法的观察和记录。

## 实践范例

### 在一个 16 个月大儿童的小组中实施后的反思

在下次规划会议中, Sandra、Sylvia 和 Tatyana 聚在一起, 分享各自针对新增餐具所写的观察笔记。Sylvia 注意到 17 个月大的 Germaine 将一个大汤匙放入装有毛毡球的高筒中。他像是搅拌一些东西那样地移动汤匙。Sylvia 决定将这一观察记录放进 Germaine 的档案, 在**模仿**、**象征性游戏**和**小肌肉运动技能**部分中。

照顾教育工作者们好奇如何让 16 个月大、需使用喂食管的 Leah 参与其中。他们与 Leah 的家人会面, 探讨以下问题: 有什么方法可以融入 Leah 的进食方式? 在与 Leah 家长的合作下, 照顾教育工作者决定找来两个布娃娃, 并在娃娃的腹部缝上自粘布贴, 让儿童可以贴上模拟用喂食管和注射器。他们特意选用两个娃娃, 以便 Leah 的朋友也能一起探索并与 Leah 建立联系。

照顾教育工作者们还好奇如何引入非塑胶材质的厨房用具, 例如竹制或金属制的器具, 以扩展儿童对这些材料物理特性的体验。照顾教育工作者们决定在签到区附近张贴一则简短的照片记录, 展示儿童玩餐具的情况并邀请儿童的家庭带来适合游玩的安全餐具。作为请求的一部分, 他们鼓励家庭带来各家庭平常使用的餐具。

## 实践范例的反思

这个实践范例介绍了照顾教育工作者如何每天实施各种可能性, 以延伸儿童的学习和发展。这个范例说明了他们的规划包括在环境中引入材料以鼓励不同的技能发展, 社交认知以及与儿童在家中经历的联系。

每个儿童独特的经历、想法、感受、兴趣和需求都会影响实施方式的发生。每个婴儿或学步儿对照顾教育工作者激发探索的反应是不可预测的。一旦引入某个激发探索或可能性, 照顾教育工作者会观察每个儿童所做的事, 并对个别儿童的想法和持续参与学习作出回应。儿童经常会遇到新的问题、提出问题或探索他们当下想到的想法。透过持续的观察与反思, 照顾教育工作者可以发现当儿童将游戏和探索带向新的、未预期的方向时, 持续支持儿童的方法。

## 成功实施的关键: 支持规划过程的资源

实施取决于反思性规划过程中的所有步骤都得到充分支持。照顾教育工作者需要支持、时间和设备来进行观察、收集和整理记录。观察通常在主要照顾系统中进行, 且常常发生在照顾的瞬间(例如, 换尿布、喂食幼儿或安抚一个忧愁的儿童时)。持续的观察、记录和反思有助于照顾教育工作者更深入了解每个儿童, 并为照顾教育工作者的日常工作带来好奇心、发现与喜悦。在家庭式照顾环境中独自工作的照顾教育工作者可

以加入网络,与其他照顾教育工作者分享经验。在大型早期学习与照顾环境中,共同合作的照顾教育工作者通常会安排工作时间表,让其中一人有时间收集和审查记录。随着对从观察和记录中学习的重视程度日益增加,大型的早期学习与照顾环境的管理者会在照顾教育工作者的工作时间表中分配时间,专门用于观察和记录、研究与解读记

录、评估发展、为个别儿童的学习制定规划以及实施规划。管理者还会为照顾教育工作者提供设备支持,以记录观察结果并使学习和发展可视化。支持家庭式照顾教育工作者的组织和网络可以帮助他们使用、甚至有时取得设备,以观察和记录儿童的互动、游戏、探索及意义构建。

## 结语

在充分的支持下,照顾教育工作者能够与婴儿和学步儿建立敏感且具回应性的关系。他们也能与家庭建立相互尊重关系并与合作,为儿童在家庭与早期学习和照顾环境之间的经历建立连贯性。当照顾教育工作者接纳每个儿童作为个体,具有他们独特的脾性、文化与语言、生活经验、优势、兴趣和脆弱性时,他们的工作会变得有价值。考虑到全人儿童,照顾教育工作者回应每个儿童对温暖、肯定、可预测的关系的需求,这样能够

提供游戏和探索的安全基础。照顾教育工作者观察、记录并反思每个儿童在关系与互动、例行活动以及环境与材料背景中如何与他人及事物互动。他们满足婴儿和学步儿情感与发展上的需要,帮助他们度过困难时刻,并培养他们的好奇心与惊奇感。透过反思和研究,照顾教育工作者会发现儿童试图理解的事物,并创造可能性让儿童带着兴奋与喜悦来追求他们的兴趣、想法和问题。



# 第三章：关系与互动

## 前言

婴儿和学步儿在多种背景中学习与发展。本章探讨了在**早期学习和照顾环境**中，如何在**关系与互动**的背景下支持学习与发展的关键考量因素和实践方法。

### 关系与互动作为学习与发展的背景

关系与互动是早期学习与发展的核心。儿童透过与成人及同伴的互动来学习与成长。这些互动通常是持续且有意义的关系的一部分。当婴儿和学步儿由家庭以外的个别人士照顾时，与具**回应性的婴儿-学步儿照顾教育工作者**（照顾教育工作者）建立稳定的主要关系将有助于他们的发展。透过持续一致且具回应性的互动，照顾教育工作者能够建立儿童的自信心并支持他们的学习。尽管每个儿童都会透过与他人互动来学习与成长，但每个儿童的学习与发展状况会因其生活经验、文化身分、家庭语言、种族-族裔身分等诸多因素而有所不同。

互动一词是指儿童与他人接触的时刻。互动可能发生在日常**例行活动**、室内和户外游戏，或一天当中儿童清醒且可作出回应的任何时刻。在上述每种情况下，照顾教育工作者会以多种方式与儿童互动，包括：

- 像对话一样来回沟通。这种沟通可以是语言的、非语言的，或两者兼有。
- 观察单独或与他人一起进行游戏与探索的儿童并保持情感上与身体上的支持与陪伴。在这种情况下，照顾教育工作者会留意儿童的提示，例如眼神、发声（咕咕声、咿咿呀呀声、呜咽声）或想与照顾者互动的手势。
- 为儿童提供示范或**鹰架式引导支持 (scaffolding)**。鹰架式引导支持是指照顾教育工作者为了帮助幼儿学习新技能而提供的有意图的支持或帮助。鹰架式引导支持可能包括给予引导、提供鼓励或在需要时进行示范。随着儿童能力的提升，照顾教育工作者会逐步减少这些帮助。
- 主动发起充满趣味的体验，如唱歌或手指游戏、像藏脸 (peek-a-boo) 这类的游戏、图画书，或是室内和户外的身体活动游戏。

作为关爱和尊重的关系的一部分，照顾教育工作者应努力对儿童就其经验、兴趣、想法、愿望或需求所沟通的内容具回应性。照顾教育工作者藉由有意图地规划和参与与婴儿和学步儿的具回应性互动，来支持幼儿对自我以及他们与**环境**中人与事物关系的理解。(全国幼儿教育协会 [NAEYC], 2020)。



## 支持学习与发展的互动关键考量因素

关爱、一致且具回应性的互动，能够支持儿童在社交情感发展、学习方式、语言发展、认知发展、**感知与运动发展**等领域的学习与发展。照顾教育工作者透过互动来支持儿童的学习与发展：

- **以符合家庭偏好与优先事项的方式与儿童互动。**互动方式因家庭和文化而异（例如，Jukes et al., 2024; Paradise & Rogoff, 2009）。照顾教育工作者与家庭之间关于儿童照顾实践与文化中的偏好、期望和优先事项的对话有助于建立共同理解。透过对话与观察，照顾教育工作者了解家庭如何与儿童互动并努力提供符合家庭偏好与目标的具回应性互动。

例如，六个月大的 Etta 的家庭表达了他们希望在早上抵达时照顾教育工作者可以抱起 Etta 或用拥抱来迎接她。相反地，照顾教育工作者可能观察到，九个月大的 Soleil 的家庭早上则会和 Soleil 退后站着一起挥手打招呼，然后将她放下等待她自己走向照顾教育工作者。在可能的情况下，采用家庭的做法能为儿童在早期学习和照顾环境中提供有尊重且熟悉的经验。

- **针对每个儿童个别化互动。**个别化互动是必要的，因为每个儿童都有不同的优势、需求、兴趣与生活经验。儿童在进入照顾环境时也可能是第一次接触另一种语言，这可能会影响他们与他人互动的方式。照顾教育工作者不会以相同的方式自动回应来自不同儿童的相同提示或沟通，而是会根据他们所观察到和了解到的儿童情况进行个别化的互动。

儿童参与互动的程度也因其**脾性倾向**而有所不同；脾性倾向是指婴儿和幼儿与人、事物和情境产生联系与回应的方式。脾性倾向包括儿童通常有多活跃、他们对预料之外的情境的反应程度以及在有干扰时的专注程度。例如，照顾教育工作者可能观察到一个 34 个月大的儿童在面对令人兴奋的体验时表现得非常愉悦和兴奋。对此，照顾教育工作者可以建立平静的语气，并以低调的方式引入可能令人兴奋的学习机会，让该儿童能够调节自己对情境的反应 (Virmani et al., 2023)。

另一个影响儿童如何参与互动的因素是儿童是否经历过**创伤**。



## 研究应用于实践 以创伤知情实践方式进行互动

在与照顾教育工作者及同伴的互动情境中,经历过创伤(例如:虐待、忽视、失去家庭成员)的儿童可能会在游戏或其他互动中表现出由创伤经验所激发的行为。经历过创伤的儿童可能会对一天中的特定事件、变化或过渡表现出较强烈的压力反应。例如,经历过创伤的儿童可能会退缩、远离照顾教育工作者与同伴、出现强烈的情感反应或突然变得更加黏人。照顾教育工作者可以了解儿童的行为及其处境与经历,以了解他们为何出现可能的迹象。照顾教育工作者可能会发现儿童会在玩耍时把自身的情感经历或创伤事件表演出来以应对自己的感觉 (Kurtz, 2023; Nicholson, Kurtz, et al., 2023)。

婴儿心理健康资源可帮助照顾教育工作者学习如何个别化互动以支持儿童调节他们的行为和对压力的反应。照顾教育工作者可视需要寻求婴儿心理健康资源以认识儿童的差异、欣赏他们的优势,并了解可能激发个别儿童创伤压力反应的因素 (Bartlett, 2021; Martin et al., 2021)。照顾教育工作者可以在与婴儿和学步儿互动时,采取创伤知情的方式,透过倾听、观察儿童行为、与儿童建立并维持安全且稳固的情感联系以及进行**共同调节**,以管理儿童强烈的情绪与行为 (Kurtz, 2023; Nicholson, Perez, et al., 2023)。<sup>1</sup>这些策略也支持儿童的社交情感发展。

<sup>1</sup> 如需更多关于创伤知情和疗愈知情照顾的资源与实践做法,照顾教育工作者可参考以下资源:开端计划 (Head Start) 的有关实施创伤知情实践的资源、加州医务总监办公室提供的“安全的空间:教育照顾环境中创伤知情实践基础”培训,以及来自正面与负面童年经历 (PACEs) 联系资源中心提供的线上资料。

- **透过包容性互动支持全面参与。通用学习设计 (UDL)** 是一个照顾教育工作者用来支持每个儿童充分参与互动的框架。UDL 鼓励照顾教育工作者提供多种方式, 让儿童参与互动并支持儿童的沟通和表达。有些儿童可能需要额外的支持或调整, 例如适应、调整和修改, 以确保他们充分参与学习机会 (CAST, 2024)。
- **进行细致且具回应性的互动。** 婴儿和学步儿会透过面部表情、注视、手势、发声与言语来沟通。观察、回应这些提示并在这些提示的基础上加以扩展能让照顾教育工作者为儿童提供温暖、尊重且具回应性的互动。具回应性的互动可能包括采取行动 (例如注意到六个月大的婴儿对某个物品感兴趣并将该物品移至儿童可抓取的位置)、针对儿童的需

求沟通 (例如确认学步儿饿了并告知点心时间快到了) 或仅仅是观察并陪伴儿童以提供安全感。这些互动支持婴儿和学步儿在所有学习与发展领域的成长 (Wittmer & Honig, 2020)。

- **以充满趣味与快乐的互动为中心。** 与照顾教育工作者和同伴之间充满快乐与趣味的互动可促进婴儿-学步儿在各个领域的发展。例如, 当照顾教育工作者与四个月大婴儿进行有趣的互动时, 重复他们的咿呀声、模仿他们的面部表情, 能够建立并强化彼此的关系并促进儿童最初的自我意识与归属感。同样地, 幼儿与其他婴儿和学步儿的互动也有能培养早期关系, 进而建立儿童与社区的联系、社会理解能力与**同理心** (NAEYC, 2020)。

## 规划互动

观察与记录、研究与解读,以及制定与实施计划的规划循环,使照顾教育工作者能持续调整并参与具回应性的互动以支持儿童的学习与发展。观察是指在儿童与照顾教育工作者、家庭成员、其他儿童、**材料**与环境互动时保持专注且投入。观察的主要目的是更好地理解儿童的兴趣、想法、优势和需求、他们探索的重点,以及他们正在学习的技能。观察可以聚焦于个别儿童,也可针对小组儿童的兴趣与互动进行。照顾教育工作者会以多种方式记录他们的观察内容,包括做笔记、录影与录音、拍照及保存由儿童制作的创意作品样本。记录可让照顾教育工作者于日后反思观察内容。

当照顾教育工作者研究他们的观察结果并与同事及儿童家庭分享时,他们会发展出

未来互动的想法,以扩展儿童的探索、学习与发展。照顾教育工作者随后会规划学习体验以延伸或增加个别儿童或小组儿童的兴趣与复杂性。他们努力了解儿童如何展现兴趣、探索他们的世界以及沟通他们的想法、愿望与需求。照顾教育工作者也会研究和反思自身的感受与行为,作为培养同理心与理解力的方法。他们会运用所有这些资讯,在未来的互动中以能促进儿童参与学习的方式来支持并回应儿童。

互动可能是事先规划的,也可能发生在当下。即便是当下的互动,也会以先前的观察、记录与反思为基础。所有互动,无论是计划的或即兴发生的,若能在与儿童进行来回沟通时具回应性,都是最有效的。

照顾教育工作者规划全天中的多样学习机会与互动活动。这些机会包括:让儿童与同伴进行互动、有趣的开放式探索、**阅读与识字**体验以及身体活动。透过书籍、游戏和传统与儿童的文化与语言背景建立联系是规划互动的重要部分。规划互动的例子包括:邀请儿童阅读书籍、提供有趣材料、让儿童单独或与他人一起延伸对某个概念的探索,或一起玩游戏。

---

**互动可能是事先规划的,也可能发生在当下。即便是当下的互动,也会以先前的观察、记录与反思为基础。**

---

观察、反思、修改和适应,是规划能与每个儿童建立联系的互动的关键。例如:照顾三个月大儿童的照顾教育工作者,可能会熟悉表示儿童已疲倦并准备过渡至小睡时段的行为。照顾24个月大儿童的照顾教育工作者,可能会了解该幼儿最喜欢的歌曲,并规划在日常例行活动中纳入该歌曲作为互动的一部分。另一位照顾教育工作者可能观察到32个月大儿童对工程车有兴趣,并在当天稍晚的时间邀请该幼儿一起探索相关的图画书。对于刚学会投掷的儿童,照顾教育工作者可以邀请儿童来回抛接一个柔软的物品,并与儿童沟通物品的形状和运动轨迹,以及儿童的动作。

在提供规划的互动时,照顾教育工作者会观察儿童如何参与学习体验,并作出相应的回应。例如,照顾教育工作者可能规划使用道具来介绍一个新的故事或歌曲,或准备材料时大致想一下儿童可能会如何与材料互动。儿童可能会对此不感兴趣,或者他们可能会

将学习体验引向不同的方向。这些情况可成为照顾教育工作者的机会,让他们了解儿童当下想要探索的概念或假设,并转而回应儿童的兴趣。这些合作探索的时刻,对于儿童和照顾教育工作者而言,都可能充满乐趣。



## 实践范畴

有关支持关系与互动的资讯被组织为六个实践范畴。每个范畴进一步细组织为具体的实践做法, 并附有说明与范例。表一提供了本章所涵盖的实践概述。

**表一。关系与互动的实践范畴**

实践范畴	实践做法
与家庭合作以支持互动	观察家庭如何与儿童互动并沟通共同的理解 与家庭合作, 规划支持儿童学习与发展的方法 与家庭合作, 支持儿童在家庭语言方面的发展 与家庭合作, 与儿童进行具文化回应性及肯定性的互动
个别化互动以满足每个儿童的需求	提供多样的互动选择 为有残疾的儿童提供额外的支持或调整
对儿童的提示和沟通表现出细致且具回应性	回应儿童的语言与非语言沟通 承认儿童的感受 提供鼓励

## 在互动中沟通, 以引发思考与新的学习

将语言与儿童环境中的人、事物与行动联系起来

引发儿童的思考, 并扩展其想法

参与来回式互动

就期望与过渡进行沟通

## 以游戏与社交互动为中心

与儿童进行愉快、有趣的互动

创造同伴互动机会

## 鹰架式引导支持与示范新的技能和行为

接纳儿童模仿的倾向

透过与他人互动进行学习

鹰架式引导支持儿童习得新技能

许多实践做法都附有简短范例。此外, 本章中的实践范例说明了照顾教育工作者如何透过关系与互动来支持婴儿和学步儿的发展。尽管范例中儿童与成人的语言多以英语呈现, 但在早期学习和照顾环境中实际互动过程中的沟通可能以任何语言进行。当照顾教育工作者使用儿童的家庭语言与其沟通时, 他们支持了儿童的语言发展, 也强化了儿童与其家庭与社区的联系。

## 实践范畴

### 与家庭合作以支持互动

家庭提供儿童最重要的人际关系,而且家庭最了解他们的孩子。与家庭建立并维持温暖、正面且尊重的关系是支持儿童学习、发展与建立信任的重要部分。照顾教育工作者运用从家庭了解到的内容来规划、发起并参与儿童的互动。与儿童和家庭的丰富关系可支持儿童在各方面的学习与发展 (Mason et al., 2025; Murphy et al., 2021)。

## 实践做法

### 观察家庭如何与儿童互动,并沟通共同的理解。

由于每段关系都是独特的,在**儿童的家**和在早期学习和照顾环境中的互动会有所不同,特别是在幼儿与成人互动的方式上。照顾教育工作者可以留意家庭与儿童互动的方式,从中了解儿童生活中的文化与语言经历与实践做法的宝贵资讯。当注意到家庭的互动时,照顾教育工作者可以了解家庭成员与儿童如何互动,并了解他们偏好的照顾行为。即使照顾教育工作者与家庭不使用相同的语言也能透过观察学习到许多资讯。

当照顾教育工作者与每个家庭建立关系时,他们与家庭成员共同努力以达成对儿童在家庭和早期学习和照顾环境中的经历的共同理解。发展这种关系的一部分需要照顾教育工作者反思自身的**偏见**与观点。这样做有助于照顾教育工作者理解每个家庭的观点、培养对家庭的同理心,并与每个家庭建立联系。以下是照顾教育工作者与家庭互动以达成共同理解的一些方法:

- 让家庭知道照顾教育工作者非常期待能与家庭合作、照顾和教育他们的孩子。这包括邀请家庭成员分享有关他们孩子,以及有关他们的家庭、文化和语言的资讯。这些资讯将有助于照顾教育工作者了解该家庭,并为他们的孩子提供优质的照顾。照顾教育工作者也会沟通表示,他们期待与家庭持续进行关于孩子在家庭及早期学习和照顾环境中的经历、学习与成长的对话。照顾教育工作者与家庭分享各种可使用的沟通方式(例如简讯、面谈、电子邮件、电话),并了解每个家庭的偏好是非常重要的。
- 分享他们的孩子在照顾环境中的体验资讯。照顾教育工作者可以描述自己如何与所照顾的儿童互动。例如,照顾教育工作者可以解释自己如何回应哭泣的儿童,或说明观察并与正在探索与游戏中的儿童沟通的方式。照顾教育工作者同样有必要与家庭分享之所以提供这种照顾方式的原因。在此对话中,照顾教育工作者邀请提问也很重要,并且

对于可能存在不同观点需要讨论的地方,保持细致周到的态度。

- 共同努力,以识别并减少儿童在家庭与早期学习和照顾环境之间所做的调整。在可能的情况下,照顾教育工作者会做出调整以提供与家庭的照顾方式更一致的照顾。当不同环境中的照顾方式有所差异时,照顾教育工作者会努力为儿童提供跨环境的连续性,并以尊重家庭与早期学习和照顾环境的方式向儿童说明这些差异。例如,照顾教育工作者可能会说:“我知道你在家时,爸爸会摇摇你、把你抱在怀里,并唱歌哄你入睡。在这里,我们让你躺在舒服的小床上,

一边唱歌一边陪你入睡。”

- 努力就行为、对自我调节的期望、对儿童行为的限制或界限以及支持儿童行为的方式达成共同的理解。这些协议和共识可能有助于最小化儿童在不同环境之间所需的调整并增加儿童的安全感和可预测性。例如,一个28个月大儿童的家庭与照顾教育工作者可以讨论当儿童出现强烈情绪时他们通常是如何回应的。这些对话为照顾教育工作者提供了检视其做法的机会,在与家庭分享观点时保持开放的心态并努力理解家庭的观点。

## 实践做法

### 与家庭合作规划支持儿童学习与发展的方法。

家庭与照顾教育工作者可共同努力来规划儿童的学习体验,并强化家庭与照顾教育工作者之间的伙伴关系。定期与家庭成员进行交谈可以让照顾教育工作者了解儿童生活中的日常经历,从而丰富照顾教育工作者与儿童之间的互动。与家庭合作的一些做法包括:

- 彼此分享有关儿童沟通方式的资讯,例如儿童是否主要透过非语言方式沟通,或是否也会使用词语(无论是口语、手语,或透过**辅助性与替代性沟通(AAC)设备**表达)。照顾教育工作者亦可从家庭了解儿童是否有自己表达某些概念的方式。例如,一个16个月大的儿童可能会说“dogo”来要求酸奶,这是他最喜欢的点心。
- 与家庭沟通儿童如何体验与表达他们的情绪,包括情绪通常的持续时间与强度以及不同情绪在何种刺激强度下会被激发。例如,一个儿童可能容易感到沮丧但很快能恢复平静;另一个儿童即使在面对轻微的刺激或挫折时也能保持相对平静。
- 来回分享家庭与照顾教育工作者所注意到的有关儿童的兴趣和探索行为,以帮助与家庭共同规划在家庭及早期学习和照顾环境中的学习体验。照顾教育工作者可以了解家庭喜欢一同参与的活动、儿童与家人一起的经验以及拜访亲友的情况。相应地,照顾教育工作者可分享自己在照顾儿童时所注意到的

情况。照顾教育工作者亦可了解家庭的  
文化传承并规划能反映家庭文化实践  
与活动的儿童互动。

- 与家庭分享早期学习和照顾环境中的  
图画书。家庭成员可用自己最熟悉的语

言阅读书籍或描述图片。照顾教育工作  
者与家庭也可以一起合作,为儿童制作  
简单结实内含家庭成员照片的儿童图  
书。

## 实践做法

### 与家庭合作支持儿童在家庭语言方面的发展。

早在他们说出第一句话之前,婴儿和学步儿与家庭一起学习的语言就已经在塑造他们的发展。当早期学习和照顾环境中使用的语言与儿童在家使用的语言不同时,照顾教育工作者可透过与家庭合作并在必要时联系其他社区成员,了解儿童在家庭中体验的语言。透过合作,照顾教育工作者与家庭能够支持儿童同时发展家庭语言和照顾环境中所使用的语言,不论这些语言是否相同。照顾教育工作者与家庭合作支持儿童家庭语言发展的一些方法包括:

- 在早期学习与照顾环境中提供家庭语  
言的书籍与其他书面材料。若照顾教育  
工作者与儿童的语言不同,他们可以与  
儿童的家庭沟通,寻找歌曲、童谣或有  
声书的录音让儿童体验。照顾教育工作  
者可以观察并记录儿童对特定歌曲、童  
谣或有声书的兴趣,并向家庭了解儿童  
的特定兴趣,以便找到类似的素材并在  
这些兴趣的基础上发展。
- 鼓励并支持家庭在家中以及早期学习  
和照顾环境中使用其家庭语言与他们的  
孩子互动。在可能的情况下,可以邀  
请会说儿童家庭语言的家庭成员或其  
他社区成员到早期学习和照顾环境中  
与儿童一起唱歌、读书或分享故事。
- 学习并使用一些与照顾实践相关的关  
键词,例如奶瓶、尿布,或是熟悉的摇篮  
曲。学习这些关键词可以与儿童的家庭  
语言建立联系,帮助儿童从家庭过渡到  
早期学习和照顾环境。展现对家庭语言  
的尊重、重视与兴趣,向儿童及其家庭  
传达了他们和他们的语言是重要且受  
到重视的。

## 实践做法

### 与家庭合作,与儿童进行具文化回应性及肯定性的互动。

照顾教育工作者对婴儿和学步儿萌发中的种族-族裔身分认同有着深远影响。照顾教育工作者应有意图地倾听与观察家庭,并学习那些肯定身分且与各个家庭做法一致的互动方式。照顾教育工作者也应努力理解并重视个别家庭的文化做法。支持儿童种族-族裔身分认同与文化做法的方式包括:

- 学习如何正确发音每个儿童的名字,以及所有会与照顾教育工作者互动的家庭成员的名字。照顾教育工作者学习儿童对家人的称呼也很有帮助,例如 *mama*、*baba*、“*tía*”(阿姨)等。
- 规划学习机会,邀请儿童了解并表达他们的种族-族裔身分与文化做法。这可能包括分享反映儿童及其家庭多元性的图书或邀请儿童透过艺术或动作表达自己。照顾教育工作者也会学习和使用每个家庭偏好的种族与族裔标签。
- 邀请家庭分享能反映家庭文化的材料、歌曲或故事,并将这些材料融入与儿童的日常互动中。还可以邀请家庭来审阅早期学习与照顾环境中正在使用的材料、歌曲和故事。但是,家庭若选择不分享或不审阅这些材料,照顾教育工作者需尊重他们的决定。
- 观察并记录儿童如何回应照顾教育工作者为支持他们发展身分所做的努力。在反思观察和记录儿童如何表达他们的种族-族裔身分和文化做法时,照顾教育工作者可能会向家庭提出问题或征询家庭如何支持儿童身分的想法。同时,照顾教育工作者也需要记住每个家庭都有自己的偏好和做法,不论其文化、种族或族裔背景为何。

## 实践范例

## Chloe 的睡眠时间书

Veronica 老师是一位经营家庭托儿所的婴儿照顾教育工作者。她观察到15个月大的 Chloe 最近在小睡时间很难安稳下来。Chloe 最近刚加入 Veronica 老师的家庭托儿所。Chloe 的家人会说英语和普通话,但在与 Chloe 互动时只使用普通话。Chloe 正在适应新的环境与例行活动,这也是她第一次在新的早期学习和照顾环境中接触英语。在一次小睡时间的互动中,Veronica 老师观察到 Chloe 在哭泣,并重复说着一个听起来像“jia-shoo”的词,同时用手臂比划,但 Veronica 老师无法理解 Chloe 在沟通什么。她用安静平和的声音对 Chloe 说:“今天晚点爸爸来接你时,我们会问他的。爸爸可以帮助我们。我们会一起解决问题。”同时,她抱着 Chloe,轻拍她的背,帮助她入睡。

那天下午,当 Chloe 的爸爸来接她时,Veronica 老师告诉他:“小睡时间时,Chloe 一直在说一个听起来像“jia-shoo”的词。我不确定她在告诉我什么。你知道那可能是什么吗?”Chloe 的爸爸告诉 Veronica 老师,他们家中有一个被称为“睡觉觉书”的东西,在晚上和 Chloe 的睡前活动中,他们经常称它为“觉觉书”。这本“睡觉觉书”是一册小小的毛毡相册,里面有住在远方的家人的照片。每天在 Chloe 入睡前,她和爸爸会一起翻看相册,并说出家人的名字。Veronica 老师邀请 Chloe 的爸爸将“睡觉觉书”带到托儿所来,以缓和 Chloe 在早期学习和照顾环境中的小睡过渡。Veronica 老师还和 Chloe 的爸爸练习“觉觉书”的发音并询问他是否可以在相册中的照片旁边贴上标签,写上家庭成员的名字及其发音,这样 Veronica 老师就可以和 Chloe 谈论在相册中看到的家人。

## 反思问题

请自己或与同事一起思考下列问题:

1. 关于你对 Veronica 老师与 Chloe 家庭的沟通及她在沟通后所采取的行动,你觉得哪些地方对你具有意义?
2. 你对于 Veronica 老师支持 Chloe 调节情绪,以及与他人发展关系的方式有何想法?
3. 如果你是照顾 Chloe 的人,在接下来的几周或几个月中,你在与 Chloe 的互动中,你还会做些什么来支持她的表达自己和调节情感的能力?

## 实践范畴

### 个别化互动以满足每个儿童的需求

每一个婴儿和学步儿都是不断学习与发展各种技能的独立个体。照顾教育工作者会透过与儿童建立关系, 仔细考虑每个儿童的观点、偏好、优势与需求, 并根据这些考量因素调整互动方式来个别化互动。例如, 照顾教育工作者可能会调整自己所使用语言的复杂程度、与儿童之间的身体接近程度、眼神接触、互动的节奏, 以及与儿童一起进行的游戏类型。观察儿童对这些互动的反应, 能为照顾教育工作者提供有关如何进一步个别化互动, 以及加强他们与儿童之间关系的资讯。个别化互动需要持续观察与记录每个儿童的发展情况, 以及与该儿童家庭的持续沟通 (加州社会服务处和 WestEd, 2024; NAEYC, 2020; National Scientific Council on the Developing Child, 2004)。



#### 与社交情感发展的联系

- 互动是婴儿和学步儿与**照顾者**及同伴建立亲密关系的核心。细致且具回应性的互动支持他们与主要照顾者建立安全的**依恋关系**, 无论是家庭中主要照顾婴儿和学步儿的人, 还是在早期学习和照顾环境中主要照顾婴儿和学步儿的人。温暖、关爱的情感氛围支持与同伴建立早期的友谊。
- 对儿童文化与语言背景具回应性的互动能促进**归属感**, 这有助于儿童的身分认同发展。这些互动可以包括使用熟悉的歌曲、讨论反映儿童家庭与社区的书籍或其他视觉材料, 以及提供机会让儿童使用其家庭语言进行互动。
- 从生命的最初时刻开始, 与照顾者、其他成人和同伴的互动, 对于儿童情绪意识与**情感调节**技能的发展至关重要。社交理解技能, 包括同理心与关爱, 也是在与他人互动中逐渐发展而来的。
- 照顾者透过来回式的互动, 支持儿童正在发展中的**自我认同感**和**自主性**以及对自己能力的逐渐认识。

## 实践做法

### 提供多样的互动选择。

儿童参与互动是基于他们的偏好、发展阶段、情绪状态、脾性倾向及其他多种因素。脾性倾向包括儿童的活动量、对非预期状况的反应、注意力与调节能力，以及情绪倾向例如愤怒、易怒、挫折、兴奋、热情和开朗等。反映对每个儿童细致考量的一些互动参与想法包括：

- 提供多种方式让儿童参与互动与学习体验。例如，当一起唱一首歌时，照顾教育工作者可以提供不同的方式建议儿童参与，例如唱出歌词、摇动像沙铃(maraca)这样的发声乐器，或在歌曲的某些段落跺脚。照顾教育工作者鼓励并规划让儿童能使用他们正在发展的所有语言进行互动同样非常重要。
- 专注于每个儿童的优势、兴趣和成长领域，而不将他们的发展与其他儿童相比。例如，若某个儿童最近学会用杯子喝水，照顾教育工作者可以透过说：“你真的很努力，学会用杯子喝水啦！这是一件需要很多练习的大事喔！”来赞赏他的坚持不懈。
- 考虑小组中儿童的年龄范围与发展水平，并确保个别儿童或较小组别的儿童能依其能力与技能水平参与其中。例如，若一组混龄儿童正在探索如何将球放上斜坡，照顾教育工作者可能会为一个尚未熟悉这些材料，或仍在发展必要动作技能的十个月大儿童示范如何放置球。对于同组中28个月大的儿童，照顾教育工作者则可以透过提问，来支持儿童对**因果关系**、空间概念、问题解决能力及好奇心的发展，例如：“如果你像这样倾斜坡道，你觉得会发生什么？”或“如果你用这颗小球而不是大球，可能会发生什么事？”
- 利用过去对儿童脾性倾向的观察来规划未来的互动。例如，有些儿童活动量较高，可能偏好在户外游戏时进行互动而非在阅读或听故事时互动。然而，有时可能需要调整规划，因为在特定时刻，婴儿和学步儿可能会以出人意料的新方式参与互动或学习经验。



## 关键概念 多语言儿童的语言运用

儿童会使用与家庭互动时的语言、照顾环境中的语言，或混合语言来表达自己的。**多语言儿童**会运用他们正在发展的所有语言进行沟通 (Espinosa, 2015; García, 2011)。当照顾教育工作者与儿童有相同的家庭语言时，在早期学习和照顾环境中使用该语言有助于儿童发展语言的重要基础、促进归属感、并加强儿童与其家庭及社区的连结。若照顾教育工作者与儿童没有相同的家庭语言，则特别需要与家庭或社区成员沟通，以学习与照顾实践相关的关键词汇。

许多婴儿和学步儿在进入早期学习与照顾环境时，会首次接触到另一种语言。儿童从幼时起就能够区分他们所接触的不同语言 (Byers-Heinlein et al., 2010)。在某些情况下，当照顾教育工作者使用与婴儿或学步儿家庭语言不同的语言与他们交谈时，儿童可能会以自己的家庭语言回应，或透过非语言互动进行沟通 (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013)。即使照顾教育工作者不会说该语言，认可并回应儿童的沟通，仍有助于建立细致且尊重的关系，并向儿童传达他们在互动中是被重视的参与者。



## 实践做法

### 为有残疾的儿童提供额外的支持或调整。

与所有儿童一样，有残疾或发展迟缓的婴儿和学步儿也会根据他们的脾性倾向、偏好、优势与需求参与互动。照顾教育工作者需确保每个儿童都能在参与日常互动与学习经验（包括与同伴的互动）时，都能获得支持（Phillips et al., 2022）。例如，照顾教育工作者可能会与一个特别爱说话的两岁儿童和另一个尚未会说话的儿童互动。这两个儿童都需要得到支持，以便进行来回互动、回答问题并沟通他们的兴趣、愿望和需求，无论他们使用的是语言、其他发声方式、手势、眼神或 AAC 设备。有助于所有儿童充分参与互动的包容性实践范例包括：

- 根据儿童的优势和额外的支持需求，调整互动与学习体验。例如，有些儿童可能需要较长的时间才能在没有支持的情况下坐好，并可能需要额外的支持来维持坐直。当提供额外支持时，照顾教育工作者可以安排情境，在他们与儿童说话或唱歌时，让儿童能够看到照顾教育工作者的脸。照顾教育工作者也可以确保在适当的时候为儿童提供透过拿取、观看和啃咬来探索物品的机会。
- 确保所有儿童皆能获得有效支持来参与与同伴及照顾教育工作者的互动。由于有残疾或发展迟缓的儿童可能面临被排除在互动之外的风险，照顾教育工作者必须有意图地采取行动以降低此风险。例如，当照顾一位尚未开始使用语言进行沟通的 30 个月大儿童时，照顾教育工作者可以提供积木等材料，让儿童能一同参与，这样该儿童就能与其他儿童一起游戏，同时接触其他儿童正在使用的语言。照顾教育工作者可以支持该儿童使用手势或 AAC 设备。例如，照顾教育工作者可以鼓励该儿童选择一张他们想要搭建的简单积木结构图片，这可以支持其与另一个儿童的互动。照顾教育工作者鼓励来回互动，例如：“Jaime 正在给你看这张桥的图片。你想和 Jaime 一起搭桥吗？我们需要哪些积木呢？”
- 与家庭以及透过个别化家庭服务计划（IFSP）提供服务的早期干预专业人员密切合作，将他们所采用的支持与调整纳入早期学习和照顾环境中。

对于可能受益于早期识别与干预服务的儿童，照顾教育工作者在转介流程中通常扮演重要的角色。如果照顾教育工作者对儿童的发展产生担忧，建议的做法是与家庭联系并合作转介以接受全面的发展评估。与家庭建立互信关系的另一项重要益处是能更好地了解儿童的个别发展，以及支持儿童的方法。若儿童被确认符合资格并制定了 IFSP，照顾教育工作者会与家庭沟通，说明他们可采取哪些行动，以确保他们能提供儿童充分参与互动所需的额外支持与调整。家庭也可能与照顾教育工作者分享 IFSP 内容或来自专家的其他资讯。同样适当的做法是询问家庭早期干预专业人员是否能到早期学习和照顾环境提供额外的指导。

### 实践范例

#### Flora 和 Julian 的音乐历险记

Ray 老师拍下了一张照片，画面中七个月大的 Julian 坐在他阿姨的腿上，随着音乐摇摆头部与肩膀。那周稍晚的时候，Juana 老师录制了一段影片，28 个月大的 Flora 在同伴弹奏木琴上的音符时转圈和跺脚。在规划时间里，Ray 老师和 Juana 老师探讨了如何为他们的混龄小组规划与音乐和动作有关的互动。他们决定安排时段，让孩子们同时听录制的音乐和使用适合其发展的乐器。在与家庭分享他们观察到的孩子们听音乐时的动作以及延展此学习经验的规划之后，他们会询问家庭对播放清单的建议，以反映孩子或家庭最喜爱的歌曲。

在他们的第一次音乐学习体验中，照顾教育工作者将乐器分散摆放于游戏区四周，播放他们从播放清单中挑选的歌曲，音量要够大让四个孩子都能听见，但又不至于大到让他们感到不适。

Juana 老师记下了 Julian 对音乐的反应：当他跟上节奏时会摆动身体并露出灿烂的笑容。她微笑回应，将沙铃 (maraca) 移到他伸手可及的地方，说“沙铃”，同时自己也摇晃一个类似的乐器。Flora 拿起一个铃鼓，在桌上轻轻敲打，接着一边跳舞，一边用力地摇晃铃鼓。Ray 老师用录影记录了 Flora 的动作，并记下她握着铃鼓好几分钟。随后，他加入孩子们的行列，跟着一些重复的歌词一起唱。Juana 老师在孩子们创作音乐和律动身体时鼓励他们并评论他们的创意和热情。歌曲结束后，有些孩子继续探索这些乐器，另一些则转向其他感兴趣的 活动。

在当天下午的对话中，照顾教育工作者反思并讨论了 Flora 和 Julian 参与这次学习体验的方式。Juana 老师指出，两个孩子在这次学习体验中都练习了他们的**大肌肉运动技能**，并同意加入丝巾，让 Julian 和其他尚未能自主移动的孩子挥动；同时加入一个大弹力球，让 Flora 和其他已能行动的婴儿拍打或推着玩，以鼓励更多全身性的动作。照顾教育工作者计划在整周持续融入音乐，并为隔天挑选了一首新歌。他们也计划观察孩子们对新音乐的反应，以及他们如何使用添加进学习体验的物品。

## 反思问题

请自己或与同事一起思考下列问题：

1. 关于照顾教育工作者在观察与记录、研究与解读记录, 以及规划与实施的循环中所进行的方式, 哪些部分让你印象深刻?
2. 你对照顾教育工作者共同规划新的学习体验有何看法?
3. 基于他们对儿童在音乐与律动方面兴趣的观察, 照顾教育工作者还可用哪些方式来扩展学习体验?
4. 想一想你自己的做法, 你会如何继续让 Julian、Flora 和其他孩子们投入音乐与律动活动?

## 实践范畴

## 对儿童的提示与沟通展现细致且具回应性

优质的互动以及与婴儿和学步儿建立稳固、关爱的关系, 是以细致与具回应性为基础。这意味着留意儿童透过表情、手势、言语和行动所传达的讯息, 并提供与儿童的提示相联系的回应 (Bornstein, 2012; Masek et al., 2021)。

有时回应意味着采取行动, 例如与孩子谈话或提供孩子所需的帮助。例如, 若照顾教育工作者注意到孩子在尝试穿袜子时感到受挫, 便可说: “看起来你对这只袜子感到有点受挫。我可以帮你拿着它, 让你把脚伸进去吗?”

在其他时候, 具回应性意味着照顾教育工作者知道儿童的兴趣、需求或渴望并请儿童等到照顾教育工作者有空时再做。例如, 如果孩子拉着照顾教育工作者的手臂并举着他

们的袜子咿咿呀呀, 照顾教育工作者可能会回应: “我看到你想要我帮你穿袜子。现在我正在帮 Benjamin 换尿布。等我换完了就来帮你。”这类互动肯定了儿童的自主性, 并支持他们的社交情感发展、语言发展及管理冲动和行为的能力 (**抑制控制**; Dombro et al., 2020)。

最后, 回应有时仅意味着继续观察。例如, 照顾教育工作者可能会注意到一个儿童正在尝试用不同的方法穿自己的袜子, 如果他看起来很投入, 照顾教育工作者可能会选择让该儿童自己坚持下去并留在附近, 以防儿童最终表达出想要帮忙。记录儿童的努力可能有助于照顾教育工作者更了解儿童的**坚持性**、对挫折的反应、动作技能、感知技能、**认知灵活性**(我该从哪个方向拿袜子, 袜子才会穿到我的脚上?) 及沟通技能等。持续进行

观察与记录,然后再进行研究与解读,可让照顾教育工作者了解儿童的脾性倾向和发展程度,有助于照顾教育工作者在当下以适合儿童的方式作出回应。

当婴儿和学步儿开始使用语言时,照顾教育工作者可能会难以理解儿童的表达。在这种情况下,照顾教育工作者仍需要让儿童知道自己对他们所说的内容感兴趣并且尚未理

解他们的意思。照顾教育工作者也可以表达他们会继续留意,看看是否能弄清楚儿童的意思。若儿童能行动或会指东西,照顾教育工作者可请儿童示意或做动作说明他在说什么。照顾教育工作者亦可将儿童说的话与家庭分享,询问家人是否知道这个新词的意思。细心关注与投入能向儿童展现他们的想法是很重要的。



## 与学习方式的联系

- 回应儿童的语言与非语言沟通,能让他们安心,明白自己的兴趣、愿望和需求会在何时以及如何得到回应。透过提供这种安心感,照顾教育工作者支持儿童正在发展的适应变化以及管理自身行为与冲动(抑制控制)的能力。
- 在儿童学习新技能时,肯认儿童的情感并为他们提供鹰架式引导支持,以支持儿童在面对挑战时坚持下去。
- 与婴儿和学步儿进行有关其周遭环境的来回互动,可帮助照顾教育工作者了解和支支持儿童对周遭世界的好奇心,并为儿童提供与他们兴趣相关的新想法。
- 当带领婴儿和学步儿进行互动时,例如搭配简单手部动作的歌曲,照顾教育工作者可支持儿童的**工作记忆**。儿童能记住歌曲的顺序而且通常会兴奋地参与这些手部动作。

## 实践做法

### 回应儿童的语言与非语言沟通。

虽然许多学步儿会说话,但任何年龄的幼儿经常会透过发声、手势、目光与脸部表情进行非语言沟通。承认并回应儿童的沟通,认可和肯定了他们在互动中的参与。例如,一个15个月大的儿童,在成人说该吃点心了之后,可能会朝向橱柜移动,然后回头看向成人。对孩子的回应,例如:“对,那是我们放麦片的地方!”,认可了儿童理解接下来是点心时间并且记得点心食物是放在哪里。回应儿童的语言与非语言沟通的努力,可以强化他们日益成长的对话、认知和人际关系技能及他们的自主性。回应儿童的沟通时需要考虑的一些方面包括:

- 注意儿童对特定人物、物品或行动的好奇心和**主动性**。例如,六个月大的儿童可能会透过拍打和尝试用嘴啃咬布料来探索枕头。照顾教育工作者在观察儿童时注意到这一点,就可以跟随儿童的引导,触摸布料并评论:“你找到了一个很好的大枕头。那边非常柔软又光滑,对不对?你摸的时候感觉怎么样呢?”在这个当下的互动中,照顾教育工作者回应了儿童的好奇心与主动性,邀请儿童反思并透过标示物品和描述其大小和质地提供了新词汇。
- 回应儿童的沟通。例如,如果照顾教育工作者观察到一个三个月大的婴儿在双方面对面互动几分钟后移开视线,照顾教育工作者可能会意识到,婴儿正在沟通他们需要从刺激中休息一下。或是在年龄稍大时,儿童可能会伸出双手朝香蕉伸去,同时发出声音表示他们想要香蕉。承认并回应儿童的请求,即使回应是现在还不是吃香蕉的时间,有助于儿童的参与和社交理解能力。例如,照顾教育工作者可回应:“我知道你很喜欢吃香蕉。我现在把一些香蕉放进碗里,你很快就可以吃了!”
- 根据观察结果来判断是否需要积极的回应,或在当时的情境中仅需在情感上与身体上保持陪伴即可。在某些情况下,让儿童自己或与其他儿童一起投入一项任务,可以支持儿童的毅力和解决问题的能力。即使儿童对任务感到沮丧,他们也可能不会寻求或想要帮助。保持陪伴在旁并平静地承认儿童的感受和他们的努力,能够传达出挫折与挣扎可能是学习新事物的重要部分。照顾教育工作者可能会说:“你已经试过了那么多方法想把那个娃娃放进篮子里,但他一直掉出来。试着解决那样的问题真的会让人觉得沮丧。”
- 认识到儿童的行为,即使是照顾教育工作者认为具有挑战性的行为也是儿童的一种沟通方式。儿童可能是在沟通一个想法、一种情绪、一项需求或是一个请求。努力理解儿童所要表达的内容,有助于照顾教育工作者承认儿童的想法并找出原因。如此一来,照顾教育工作者是在回应儿童并帮助解决问题,而非仅仅试图制止该行为。当照顾教育工作者像回应其他沟通方式一样来认识并细致地回应孩子的行为时,他们便有

助于促进儿童早期的社交互动与建立关系的技能。例如,若照顾教育工作者察觉到一个八个月大的儿童最近更常哭泣且更想要被抱着,是因为早期学习和照顾环境中有许多不熟悉的人进入,让这个儿童感到不安。这个儿童正在展

现他们区分熟悉和不熟悉的人的新能力,并表达他们对一致性与安全感的需求。作为对儿童行为的回应,照顾教育工作者可以减少儿童接触不熟悉的人并在儿童感到不安时给予安抚与安慰。



### 关键概念 婴儿和学步儿如何沟通

婴儿和学步儿以多种语言和非语言方式沟通。例如,他们透过口语、手语、AAC 设备、发声(如咕咕声、咿呀学语、呜咽声)、手势、注视和脸部表情来沟通。AAC 设备可涵盖许多不同的物件或设备,例如图卡沟通系统、视觉选择板,或平板电脑上的沟通系统。

当照顾教育工作者承认并回应儿童的沟通提示时,他们让儿童知道自己在互动中是被重视的参与者。他们也能增强儿童的对话技巧、认知发展以及与他人的关系。

## 学习故事：“我们做朋友吧！”

学习故事是照顾教育工作者观察、记录，然后与儿童及其家庭分享他们反思的一种方式。学习故事包括一则观察记录，并常包括照片，呈现照顾教育工作者或家庭成员看到的儿童在早期学习和照顾环境或家中正在做的事情。在学习故事中，成人会加入他们对儿童能力与学习倾向的解读，如儿童的同伴互动、人际关系、以及沟通提示。以下的学习故事展现一位照顾教育工作者 Janelle 如何观察与记录 12 个月大的 Jerrick 的学习与发展。

亲爱的 Jerrick,

今天早上你坐在户外的垫子上，面前摆着一些球、几条围巾、一些树叶和几个碗。你小心翼翼地把树叶放进碗里，然后开心地把它倒出来，当叶子从碗里倾泻而出时，你发出“咿---”的声音。你重复了几次这个动作后，躺在你旁边的 Shawntika 也重复了类似的声音。你看向她，笑了，然后又发出一次“咿---”的声音。Shawntika 再次用她的声音回应你。接着，你伸手拿起一条围巾，盖在自己头上。Shawntika 看着你把围巾拉下来，说：“啊 - 布！” Shawntika 踢了踢腿，笑了，并用她自己的“呜”声回应你。你微笑着，反复用围巾盖住头又掀开，Shawntika 看着你，也兴奋地做出回应。

Jerrick, 在过去的几个月里，随着我逐渐认识你，我看见你对身边人的兴趣。有时你静静地观察。当有一群人在一起时，我注意到你会仔细看着团体中每一个孩子和成人。我有时候称这是“点名”。就好像你在观察并认识你周围的人。你也会透过你的表情和发声邀请他人与你互动。我认识你没多久后，你就开始对我微笑，当我回以微笑时，你整张脸都会亮起来。当有新的人进入房间时，你总是第一个注意到，会看向他们的方向，充满好奇地看着。当我把这个观察结果分享给你的“meme”（祖母）时，她笑着说她观察到，当有人走进房间却没有跟你打招呼时，你会朝他们的方向发声，好像在说：“嘿，我在这里！”今天，我观察到你和 Shawntika 的“对话”。我看见，当你注意到她有回应你的声音时，你发明了一个游戏并邀请她一起玩，她也做出了回应。你运用了对藏脸游戏(peek-a-boo)的记忆，我曾看过你和你的阿姨一起玩这个有趣的游戏。你邀请 Shawntika 一起玩，并用身边的围巾即兴发挥。我看到你做出了一个预测：如果你躲进围巾里再露出来，Shawntika 会有反应。当你的预测成真时，我看见了你开心的神情！

Jerrick, 我很期待继续看见你发展出自己与他人沟通、建立人际关系、进行游戏互动以及认识身边的人的方式。我也很好奇你将如何持续运用观察力, 做出并验证你的预测, 来了解有关你所处世界的一切。

你的照顾教育工作者,  
Janelle



## 实践做法

### 承认儿童的情绪。

向儿童沟通所有的情绪包括愤怒和受挫都是重要且合理的,能够支持儿童萌发的情感理解与自我调节能力。透过细致且肯定的互动,儿童会学习到所有情绪都是生活中健康的一部分,并且可以用安全且令人满意的方式表达出来。

透过共同调节(指照顾教育工作者提供平静、关爱和支持性的互动,帮助儿童调节自身的情绪与行为的过程),儿童会学习自我安抚与情感调节的策略。照顾教育工作者透过保持冷静与同理心、提供安慰,以及为儿童的情绪提供简单的词汇来支持他们的情感调节。这种与照顾教育工作者的共同调节,帮助幼儿开始理解、管理和表达自己的情绪,并在需要时寻求安慰。透过这些互动,儿童会逐渐学会如何在较少的支持下调节自己的情绪与行为(King 和 La Paro, 2018; Schoppmann et al., 2022)。

一些承认与回应儿童的情感的一般指引包括:

- 提供**等待时间**,并跟随儿童的引导。每个儿童都会以自己的方式和步调体验情感。当照顾教育工作者根据儿童的行为做出回应时,能让儿童感到安心,知道照顾教育工作者会帮助他们处理那些可能让人感到难以承受的情感。等待并跟随儿童的引导,也有助于培养儿童管理自身行为与冲动(抑制控制)的能力。
- 承认所有情绪都是关爱且具回应性的互动的一部分。尊重地描述儿童的行为并推测可能的情感,而不是直接为他们的行为贴上标签,能帮助儿童开始识别自己的情绪。例如,照顾教育工作者可能会说:“我看到你在哭,还抱着你的毛绒动物。看起来你觉得有点难过。”而不是直接说“你很难过。”
- 肯定所有的情绪,并在需要时提醒可接受的行为(同时考量儿童的年龄与发展)。肯定儿童的情绪并引导他们的行为,可能有助于儿童学习调节自己情绪的方法并增进他们对情绪的理解。例如,如果一个15个月大的儿童在从户外游戏过渡时表现出愤怒,照顾教育工作者可能会回应:“看起来你很不高兴我们要进去了。我知道离开沙坑很难受。你要不要抱抱,好让你感觉比较平静一点?”如果照顾教育工作者观察到一个35个月大的儿童把彩色笔丢在地上,照顾教育工作者可能会说:“我看到你把彩色笔丢在地上。看起来你现在有点不高兴。当你不高兴的时候,可以对着枕头大声叫喔。”当孩子感觉比较平静之后,再跟进孩子的情况,试着了解造成他感到沮丧的原因,可能会有帮助。
- 为两岁以上的儿童示范并参与适合其发展阶段的情绪与行为调节方式,例如缓慢呼吸、转移注意力或依偎。大约在

24 至 36 个月大之间, 儿童通常会在较少成人帮助下学习调节自己的情绪与行为, 照顾教育工作者会示范并支持儿童学习管理自己情绪的策略。

- 在儿童玩耍、探索和尝试新事物时, 将

关于情绪的沟通与支持儿童的情绪调节作为全天自发性互动的一部分。除了这些支持儿童情绪调节的自发性机会之外, 沟通情绪、阅读关于情绪的书籍、参与角色扮演、使用玩偶以及练习情绪调节策略都会有所帮助。

在儿童经历强烈情绪时, 进行观察和记录有助于照顾教育工作者理解儿童的情感与行为。当观察内容包含有关情境、时间、参与的人、儿童所获得的回应以及哪些类型的引导能有效支持他们的资讯时, 照顾教育工作者能更好地理解儿童及其情绪与行为。对这些记录进行反思能帮助照顾教育工作者规划如何支持儿童的情感调节。



## 研究应用于实践 儿童导向言语

细致、具回应性的互动通常会包含一种称为**儿童导向言语**的语言, 可支持儿童的早期语言学习。儿童导向言语一词适用于口语与手语。照顾教育工作者使用儿童导向言语时, 会比与成人沟通时说话或打手语的速度更慢、语调非常富有表现力、词汇更简单和夸张的面部表情。儿童导向言语还包含较短的句子, 通常会重复数次 (Schick et al., 2022; Singh et al., 2009; Song et al., 2010)。

在全世界几乎所有的文化中, 照顾者与婴儿和学步儿沟通时都会自然地使用儿童导向言语 (Hilton et al., 2022)。当照顾教育工作者注意到儿童的提示, 也就是儿童在互动过程中如何参与和回应, 他们会转而使用儿童导向言语, 这能帮助儿童专注和理解语言并支持儿童参与互动。

## 实践做法

### 提供鼓励。

正面且具鼓励性的互动让儿童确信他们在尝试新技能和探索自己的世界时是安全且有保障的。探索时的安全感有助于儿童尝试新的动作技能、支持其认知发展,并鼓励他们培养好奇心和主动性、坚持力以及解决问题的能力。照顾教育工作者会在以下情况在互动中提供鼓励,当他们:

- 在儿童展现新技能时,以言语、触碰或行为正面地回应。例如,当一个五个月大的婴儿成功找到自己的脚时,照顾教育工作者可能会鼓掌;或当一位年龄较大的儿童小心翼翼地练习爬楼梯时,他们可能会微笑并传达鼓励。当照顾教育工作者对儿童的成就做出回应时,他们传达出儿童被看见,并且可以提供与儿童成就相关的语言。例如,照顾教育工作者可能会说:“你抓到你的脚了!你一直在看、伸手去抓它,现在你抓到了!”
- 跟随儿童的引导来回应他们的成就。照顾教育工作者回应的时机很重要。等待几个片刻能让刚刚完成某项成就的儿童有时间享受与反思他们的成就。等待并观察儿童是否透过眼神或发声邀请照顾教育工作者回应可以确保儿童已准备好参与互动。
- 使用即时观察结合以往的观察及记录来判断所需的支持程度。提供恰到好处的支持(不过多、也不少)能促进儿童的毅力,这是一种取决于儿童及其发展的平衡。透过在提供适当支持的同时,为儿童提供挑战自我的新机会,照顾教育工作者让婴儿和学步儿能自由且充满热情地探索,进而发展新技能。照顾教育工作者可以保持在足够近的距离,对儿童的努力与感受给予肯定与鼓励,让儿童相信自己的能力和对自发性挑战的兴趣。

## 實踐範疇

### 在互动过程中进行沟通, 促进思考与新学习

使用语言、手势和脸部表情来叙事、描述和提供提示, 能支持儿童在所有学习领域的发展, 并帮助他们理解自己的世界 (Daneri et al., 2019; Deák et al., 2018; Shablack & Lindquist, 2019; Vouloumanos & Waxman, 2014)。照顾教育工作者与儿童一整天都会进行语言丰富的互动。这类型的互动可能包括对话、观察环境中的某些事物, 或提供安慰。透过以语言丰富的互动为基础的关系, 儿童学习认识自己、他人, 以及周遭的世界。在早期学习和照顾环境中, 当照顾教育工作者与儿童有共同的语言时, 丰富的互动可能会以儿童的家庭语言进行; 或者, 这些互动可能会以儿童在早期教育和照顾环境中正在发展的语言进行。无论互动的语言为何, 婴儿和学步儿都需要等待时间来处理他们所接触的语言讯息并构思回应。

照顾教育工作者当下与儿童互动时会运用过去的观察结果, 包括儿童的发展程度、兴趣和**注意力提示**。例如, 观察并记录过儿童注意力提示的照顾教育工作者可能会注意到儿童正在表现出对环境某个物品的关注, 并与儿童谈论该物品。相反, 他们可能会注意到儿童已对某个物品失去兴趣, 并调整他们的谈话与行动来回应儿童的提示。



### 与语言发展的联系

- 来回互动有助于儿童发展与他人对话的能力。即使是不会说话的婴儿也会透过发声、面部表情或手势学习与他人轮流互动。照顾教育工作者除了口语或手语外, 也可以使用发声、面部表情和手势。
- 在与婴儿和学步儿互动时, 使用清楚且适合其发展的语言, 支持他们理解越来越多的词汇与句子。
- 对儿童的沟通具回应性, 无论他们的沟通是语言或非语言的, 都能支持他们表达自我以及与他人沟通的能力。



## 实践做法

**将语言与儿童环境中的人物、事物与动作联系起来。。**

描述环境中的人物、动物、事件与物品可以引介新词汇和帮助儿童理解这些新词的意义。例如，照顾教育工作者在以下情况中，会将语言与儿童环境中的具体事物连结：

- 用简单的词汇描述儿童正在经历或探索的事物。例如，照顾教育工作者可能会对儿童说：“我要把有花的盘子收起来了，”同时举起盘子然后将它们放进橱柜中。照顾教育工作者也可以描述儿童的动作，例如：“你正在捡叶子！我看到你有一片红色的、一片棕色的，还有一片黄色。”
- 一起使用非语言与语言的沟通。在帮一个六个月大的婴儿穿衣时，照顾教育工作者可以一边举起上衣，一边说：“现在让我们穿上你的上衣吧。”与两岁幼儿互动时，照顾教育工作者可能一边张开双臂做出询问的手势并环顾四周，一边问：“水桶在哪里呀？”以帮助幼儿理解他们正在被请求一起找寻某个物品。
- 指出婴儿和学步儿正在探索或操作的物品的大小、数量、位置或其他特征并引介相关词汇。例如，照顾教育工作者可能会说：“你正在抱着一只大泰迪熊，还把它放进被子下面了。”

## 实践做法

### 启发儿童思考,并扩展想法。

照顾教育工作者可以主动发起与婴儿和学步儿的互动,以引导他们探索与观察。透过与儿童谈论他们的环境,照顾教育工作者能激发好奇心,并鼓励他们注意周遭世界中的各个方面,例如空间、颜色、大小,或因果关系。这些互动也能提供自然的机会,以扩展儿童的来回对话能力,并提升他们对新词汇和句子的理解与使用。观察和记录哪些环境中特别引起儿童兴趣的事物,能引导照顾者反思性地规划建立在儿童兴趣之上的互动。以下是一些启发儿童思考并扩展想法的建议:

- 向儿童提出简单的问题。例如,当一个十个月大的婴儿看见一只猫走到沙发后方时,照顾教育工作者可能会问:“猫咪去哪里了呢?” 当一个26个月大的幼儿正在用积木搭建时,照顾教育工作者可能会问:“你觉得如果再加一块积木会发生什么事呢?”,以扩展他们的好奇心并支持他们灵活思考的能力。为了鼓励儿童注意物品的特性或进行数学思考,照顾教育工作者可能会评论说:“你收集了这么多大松果!我想知道它们是不是都装得进你正在装的那个篮子里呢?”
- 询问儿童有关同伴或其他人正在做什么以及他们可能有什么感受的问题。例如:“Karlynn正在滑向午餐桌。你觉得她为什么这么兴奋呢?” 以鼓励社交关系的发展及对情感的认识。
- 重复并扩展儿童所沟通的内容。例如,当一个20个月大的幼儿举起几朵蒲公英并沟通说“哇哇”(接近“花”的发音)时,照顾教育工作者可以回应:“你有三朵花喔!一、二、三!”



### 研究应用于实践 科技对婴儿和学步儿互动的影响

具回应性、关爱且个别化的互动，能最佳地支持婴儿和学步儿的学习与发展。电子媒体、玩具和应用程序在日常生活中很常见。在考虑是否使用萤幕或科技产品时，重要的是要思考科技取代了什么。例如，它是否取代了原本用来与同伴或照顾教育工作者互动的的时间。由于婴儿和学步儿的大脑尚在发展中，他们从媒体中学习的方式并不等同于从与人互动中学习，而且尚无法完全将媒体经验应用到自己的生活中 (Kirkorian et al., 2025; Strouse & Samson, 2021)。鼓励照顾教育工作者为儿童提供以人际关系为核心的支持性互动，这些互动能回应儿童的情绪，包含多样的语言与沟通，并鼓励儿童探索周遭的物理世界。

在某些情况下，科技是一项必要的工具。例如，有残疾的儿童可能会使用平板电脑上的程式进行沟通。然而，无论儿童是否透过科技进行沟通，当沟通发生在与具回应性的照顾教育工作者的互动中时，他们的发展才能得到最好的支持。

美国儿科学会 (2002) 根据近期研究提供了关于婴儿和学步儿的萤幕使用时间指引。本资源中“环境与材料”一章概述了这些指引。

## 实践做法

### 进行来回互动。

即使在婴儿还不会用语言沟通之前，他们也可以透过与照顾教育工作者来回地发出咕咕声、咯咯笑或咿咿呀呀来参与“对话” (Bornstein et al., 2015)。学习如何来回地与他人对话，为儿童正在发展中的与成人及其他儿童互动的能力奠定基础。发展中的婴儿最终会分享兴趣、情绪和欲望，这有助于他们与他人建立联系。

与照顾教育工作者一致且可预期的互动能提供安心感，并有助于建立安稳的关系。这些互动也帮助婴儿发展参与来回沟通的能力。透过细致、具回应性的互动，婴儿学会信任这种关系。例如，当婴儿爬离照顾教育工作者去探索时，重要的是让婴儿知道，当他们回头看时，照顾教育工作者会在场，并会以熟悉的方式回应，例如透过眼神接触或微笑。进行来回互动时的一些考量包括：

- 在对话中承认和回应儿童的沟通，即使在儿童开始使用语言之前。例如，当一个八个月大的婴儿拍着书页并咿咿呀呀地说着“啊-嘎”时，照顾教育工作者可能会回应：“我明白了，这本书里有一只北极熊！”接着双方可以继续这样的对话，婴儿咿咿呀呀地发出声音，照顾教育工作者则等待轮到自己回应。
- 鼓励儿童使用自己的家庭语言进行来回互动，即使照顾教育工作者不会说儿童的语言。例如，当照顾教育工作者用英语建议：“让我们去外面吧”时，儿童可能会用西班牙语回答“Pa” (pájaro 的近似音，意为鸟)，同时指向窗外。即使照顾教育工作者与儿童没有相同的语言，他们也可能用英语回应：“我可以看出你对外面的东西很兴奋。你可以带我去看看吗？”
- 提供等待时间。幼儿处理资讯的速度比成人慢。因此，当与婴儿和学步儿沟通时，照顾教育工作者给予儿童时间来处理照顾教育工作者所说的内容，以及额外的时间来处理他们准备进行沟通的回应内容，是很重要的。

---

**与照顾教育工作者一致且可预期的互动能提供安心感，并有助于建立安稳的关系。**

---

## 实践范例

### 与 Darius 的日常互动时刻

Imara 白天照顾她五个月大的外甥孙 Darius。Darius 小睡醒来后, Imara 把他抱在怀里。由于 Imara 先前观察到 Darius 在午睡过后通常很平静且专注, 她就利用这些时刻与 Darius 进行来回互动。Imara 坐在沙发上, 将双腿抬起, 把 Darius 放在她的腿上, 让两人面对面。Darius 伸手去抓 Imara 的手, Imara 就把手伸给他。“这是我的手指。”她对 Darius 说, 一边晃动着手指。她让 Darius 拉着她的手指, 还把手指拉到嘴边。过了一会儿, Darius 抬头看着 Imara 的脸, Imara 轻轻地摇晃 Darius 的手。“我们来看看你的手指,” 她说。“哦! 我找到了! 看看这些小小的手指!” 她把 Darius 的手举到他眼前, Darius 笑了。她评论道: “你也可以晃动你的手指喔。”这时 Darius 兴奋地挥舞着双手。Imara 给 Darius 时间来回看着自己的手和她的手。“你想让我数数看你有几根手指吗?” 她停顿了一下, Darius 轻轻点了点头, 咿咿呀呀地说: “嘎”。“你想数数它们吗?” Imara 问, Darius 回答“啊-嘎”。“好啊, 我们来看看。我看到一根小手指...两根小手指...” Imara 慢慢地数着 Darius 的手指, 一边数一边轻轻触碰每一根手指。

## 反思问题

请自己或与同事思考下列问题:

1. 在 Imara 与 Darius 的双向互动中, 你觉得哪些地方具有意义?
2. 关于 Darius 正在发展的专注力与好奇心, 你对哪些部分感到特别有兴趣?
3. 在你与婴儿和学步儿的互动中, 此范例中的哪些部分可能对你有帮助?

## 实践做法

### 就期望与过渡进行沟通。

作为与儿童互动的一部分，就期望和过渡进行沟通，能为儿童带来可预期性和稳定感。这种安全感进而营造出一个环境，让儿童感到安全，并能安心地运用身心去探索、学习，并尝试新事物。知道接下来会发生什么事，也有助于儿童管理自己的行为与冲动，并能在不同的学习经验之间转换注意力。照顾教育工作者就期望和过渡进行沟通的一些范例包括：

- 与儿童沟通即将发生的事情，以表示尊重并让他们为互动和过渡做好准备。例如，照顾教育工作者观察到儿童需要换尿布时，可能会蹲下来，确保自己在儿童的视线范围内，然后沟通说：“快到换尿布的时间了。等你把下一块积木放到塔上后，我会抱你起来。”同时伸出双臂来帮助传达讯息。有些有处理差异的儿童可能会使用触觉沟通提示。照顾教育工作者可能会轻柔地拂过儿童的手，然后引导他们看沟通板上的图片，帮助儿童过渡到互动中。
- 规划学习体验，提供儿童关于社交与行为期望的资讯。例如，照顾教育工作者观察到一个 30 个月大的儿童因为感到挫折而试图拉扯同伴的头发，他可能会邀请儿童一起探索如何在不伤害他人的情况下说“停”。儿童展现出适当行为时，给予肯定也是很有影响力的。例如，照顾教育工作者可以说：“你和 Nathan 玩的时候，好温柔的摸他喔。”

每个儿童会以自己的方式回应期望与过渡。观察并记录个别儿童在过渡期间的行为有助于针对每个儿童的需要提供个别化支持。

## 实践范畴

### 以游戏和社交互动为中心

在日常例行活动之外,幼儿的互动主要围绕游戏展开。婴儿和学步儿强烈倾向于透过游戏来学习与发展(Shin, 2024)。幼儿的游戏源自于与他人的关系和社交互动,同时也受到家庭与文化的影响(Hännikäinen & Munter, 2018)。

儿童喜欢有机会与照顾教育工作者或同伴一对一互动、与照顾教育工作者和其他儿童一起在小组中互动,以及与其他儿童在小组中互动。每种互动方式都能提供婴儿和学步儿不同的机会,让他们学习认识自我与他人以及合作与解决问题的方法。婴儿和学步儿受益于在室内和户外环境中进行游戏的机会,并参与学习体验,包括大肌肉动作游戏、

**小肌肉动作游戏、感官游戏、戏剧性游戏与社交游戏。**这些经验让婴儿和学步儿有机会练习和发展广泛的技能,并支持儿童各方面的发展(NAEYC, 2020)。

幼儿受到好奇心、新奇的互动与经验的激发而学习。他们也会在熟悉的互动与经验中找到安全感并感到舒适。研究与解读过去观察到的儿童对不同类型互动的兴趣,并在规划和实施未来互动时以他们的好奇心为基础是提供具吸引力的学习体验的关键。在为儿童提供规划好的学习机会时,保持弹性并回应他们的提示非常重要。儿童可能会将互动带向一个令他们更感兴趣而且学习体验丰富的出人意料的方向。



## 与认知发展的联系

- 透过一致且持续的互动,并融入丰富的语言输入,照顾教育工作者能支持儿童注意到环境中的特征,例如**空间特性**、颜色、大小或数量。当照顾教育工作者在观察的过程中,会留意每个儿童正在探索什么,并提供适切的描述性词汇,例如数字、形容大小的词汇“大”或“小”,或描述空间位置的词语(如“在。。。里面”或“在。。。下面”)。有关物体的颜色、质地或形状所提供的描述性词汇,也能支持儿童逐渐发展察觉异同与将物体**分类**的能力。
- 透过提问,照顾教育工作者能启发儿童思考与探索,即便他们并不期待儿童一定会作答。例如,照顾教育工作者可能会问:“如果我们很轻地敲这个鼓,你觉得会发生什么?”,来引导儿童思考因果关系。
- 给予鼓励和进行愉快、有趣的互动,能让儿童在测试与探索环境时感到安心。



## 实践做法

### 与儿童进行愉快、有趣的互动。

婴儿和学步儿主要透过探索与游戏来学习。透过愉快、有趣的互动,幼儿能运用他们的好奇心、解决问题、灵活思考、与他人合作和互动,并探索他们的环境等许多技能。婴儿和学步儿通常会乐在其中一遍又一遍地唱歌或重复玩同一个游戏。以下是在进行欢快、有趣的互动时可参考的做法:

- 玩藏脸游戏或藏东西游戏(例如将玩具藏在布或杯子下面),是一种帮助儿童运用他们正在发展的记忆力、模式的理解能力与持续注意力的方法。例如,在玩藏东西游戏时,婴儿会学习理解游戏中的一系列步骤,并在记住物件藏在哪儿时练习运用他们的工作记忆。
- 包括唱歌、说故事、背诵押韵童谣,让儿童在一对一的情境中或作为小团体的一员,参与语言和阅读与识字活动。儿童学习词语与声音,并运用他们的工作记忆与注意力技能来预测歌曲中的某些段落,或与声音搭配的动作。儿童也有机会透过唱歌或吟唱,搭配手指游戏、跳舞或随着韵律律动,参与有趣的身体活动。照顾教育工作者也会在描述儿童的经历或游戏时自创歌曲或押韵童谣。例如,照顾教育工作者在抱着婴儿寻找孩子的毛绒玩具时,可能会一边随着自创歌曲的节奏移动,一边唱道:“小熊藏起来了,她藏在哪儿?她在枕头底下吗?她在椅子上吗?她在那边吗?小熊藏起来了,她藏在哪儿?”
- 为儿童提供数量适中的一遍又一遍地、符合其发展的选择,以支持他们的主动性、自我导向学习与决策能力。例如,照顾教育工作者可能会提供机会让儿童在两到三件玩具或物品中做选择。

透过研究和解读儿童在互动过程中的选择,照顾教育工作者可以了解儿童的兴趣,并依此规划未来的互动。例如,如果某个儿童经常主动要求唱某首歌,照顾教育工作者就可以规划在游戏或日常例行活动中纳入这首歌曲。

## 实践做法

### 创造同伴互动的机会。

幼儿通常会被其他儿童吸引,可能会对同伴微笑或主动与他们互动。照顾教育工作者会以这种自然的兴趣为基础,提供机会让儿童享受彼此玩耍的乐趣,同时也作为他们与自己的世界互动并加以理解的一种方式。当婴儿和学步儿彼此互动时,他们有机会发展语言、合作、解决问题,以及与同伴建立社交理解和关系。随着时间的推移,他们发展出发起互动、轮流、帮助他人、协商与合作的能力 (Hay et al., 2019; Williams et al., 2010)。创造同伴互动机会的一些想法包括:

- 将尚未能自主移动的婴儿放在彼此附近,让他们能够看到和听到对方。婴儿从出生后的第一周开始就会对同伴表现出兴趣。随着婴儿成长,他们会注意并回应其他儿童的情绪与行为,这是发展同理心的基础。他们也正逐渐学习社交互动并发展同伴关系。
- 提供材料与环境,让婴儿和学步儿能探索他们对同伴的兴趣,并开始与彼此进行有意义的社交互动。婴儿和学步儿可能会进行**平行游戏**,即他们在做相同的事情但彼此不直接互动。他们可能会观察、跟随或**模仿**另一个儿童。
- 从两岁左右开始,为儿童提供更有组织的学习机会,包括需要轮流的学习机会。三至四个两岁儿童组成的小组可以在戏剧游戏、建构活动或美术活动中进行合作。到了两岁,儿童通常已具备进行简单合作的能力,即参与共同的行动以达成共同的目标。例如,他们可能会一起合作将沙子装满小推车,或假装用花瓣喂娃娃吃东西。
- 透过让两个儿童安全地以同一个物品进行互动与协商(语言或非语言),来支持早期社交理解与关系技能。例如,幼儿在寻求与同伴围绕某个物品互动时,当他们将物品递给同伴、用正向方式与同伴沟通,或轻轻碰触一个他们感兴趣、同伴正在玩的物品时,最容易成功。
- 在提供帮助儿童解决问题的建议之前,先观察儿童是否能自己解决社交冲突。给予儿童自行解决冲突的机会,有助于发展他们的社交、同伴关系和解决问题的技能。

## 实践范例

## Jun 与 Lucas 一起画画

Helene 老师一直在观察并记录她所照顾的孩子之间的社交互动。她观察到 32 个月大的 Jun 会接近其他正在游戏中的孩子, 拿走材料或打断他们的假装游戏。在反思她的笔记时, Helene 老师想知道 Jun 是否能从更多与其他孩子一对一游戏的机会中受益。因此, Helene 老师规划在周一早上设置并介绍一个绘画中心, 里面有一个画架和一卷画纸、多种尺寸的画笔, 以及小杯装的颜料。就像环境里的其他部分一样, 她也会张贴一张视觉指南, 说明这个空间同一时间仅限两个孩子使用。

周二下午的自由游戏时间, Helene 老师观察到 Jun 在画架附近, 当时 Lucas 另一位年龄相仿的孩子正在那里忙着画画。Helene 老师知道 Jun 和 Lucas 有共同的家庭语言, 粤语, 她也意识到这是一个让两人用他们的家庭语言互动的机会。她说道: “Jun, 我看到 Lucas 在画画。你想加入他吗?” 她走近一点, 以防需要她帮忙, 但也提醒自己, Jun 和 Lucas 看上去相处融洽, Jun 有时会模仿 Lucas 的话语和行为。

Lucas 注意到 Jun, 便用粤语问道: “画画? 一齐画?” 当 Jun 拿起一支画笔并伸手去拿 Lucas 的颜料杯时, Lucas 提醒他要先穿上罩衫, 并帮助他把罩衫套过头。

Helene 老师写下笔记, 记录 Jun 接受了 Lucas 的帮助, 并继续观察两人的互动。Lucas 拿起一杯红色颜料和一支细画笔, 继续画画。Jun 说: “要画画。”

“Okay, 边个?” Lucas 用粤语和英语回答, 并指着那些颜料杯。“呢个 red。”, 他一边说, 一边指着在红色颜料。Jun 选择了一杯蓝色颜料后, Lucas 又说: “还有一枝画笔”, 同时举起自己的画笔, 藉此作为与 Jun 沟通他也该选一支画笔的方式。

当 Jun 和 Lucas 一起在画架前画画时, Helene 老师反思她还可以创造什么样的机会, 让孩子们在尝试新体验和学习彼此相处的过程中互相支持。她想知道, 让儿童配对进行小任务是否可行, 或是否会引发更多的冲突。

## 反思问题

请自己或与同事一起思考下列问题：

1. 在 Helene 老师支持 Jun 的社交情感发展的方法中, 你觉得有哪些地方对你有启发?
2. 在 Helene 老师的支持下, Jun 与 Lucas 的同伴互动有哪些地方让你印象深刻?
3. 想想您的做法, 你可能会采取哪些行动来支持儿童的社交情感发展及同伴互动技能?

## 实践范畴

## 鹰架式引导支持与示范新技能和行为

透过互动, 照顾教育工作者通常会进行鹰架式引导支持, 即有意图的支持, 引导儿童学习与发展迈向下一步。这种支持的目的是让儿童尽可能自己完成任务。这让儿童有机会体验自己的成就感。

鹰架式引导支持包括了解儿童正在尝试学习的新技能, 并创造情境让他们自己完成或尝试完成。鹰架式引导支持可以有多种形式, 包括: 以**开放式问题**提示儿童、邀请儿童探索材料、以及示范。例如, 提醒儿童洗手的每个步骤, 当儿童试着自己穿衣服时, 指出领口的孔在哪里, 或在要求儿童在换尿布台上抬起腿时, 轻拍他们的腿。

示范是鹰架式引导支持中的重要部分, 因为幼儿会透过观察、研究和模仿他人来学习并实践周遭社会的行为规范 (Hardecker & Tomasello, 2017; Over & Carpenter, 2013)。示范可以为儿童提供一个想法或做

某件事的方法, 但并不期望儿童完全模仿成人的示范行为。

照顾教育工作者需要留意自己的言语和行为, 并有意图地让儿童从中学习。例如, 当一个两岁大的幼儿把水洒在地上时, 照顾教育工作者可以指出问题 (“哎呀, 地上有水了”), 和自己的关切 (“我不希望有任何人在湿滑的地板上滑倒”)。在给儿童一些时间处理这些讯息之后, 照顾教育工作者可以建议: “我去拿几条毛巾来清理。你想帮忙吗?” 并伸出手邀请儿童跟随。透过冷静且尊重的互动, 照顾教育工作者为儿童示范如何管理自己的情绪与解决问题。

持续、仔细地研究和解读观察与记录, 能让照顾教育工作者识别出几乎在儿童掌握之内的学习与发展领域, 并规划适当的互动来为儿童的发展提供鹰架式引导支持。例如, 当照顾教育工作者观察到儿童对分类表现

出兴趣时,可以在他们收拾围兜和毛巾时示范和叙述分类的过程:“这是围兜。我要把它和其他围兜放在一起。这条是毛巾。我们应该把毛巾放在哪里呢?”儿童可能会注意照

顾教育工作者所使用的语言或他们所做的动作,或尝试自己模仿照顾教育工作者的动作。



## 与感知与运动发展的联系

- 在日常互动中透过鹰架式引导支持与示范不同的动作技能,能让儿童观察并练习小肌肉和大肌肉动作技能,例如使用餐具、打开水龙头,或外出前戴上帽子。
- 当照顾教育工作者在儿童移动身体时使用语言,例如“喔,看看你是怎么迭起来的!”,能传达对儿童行动的关注,并引导他们持续探索。
- 婴儿和学步儿的身体正在快速变化和成长。有意识地留意婴儿实际能够感知到的事物(例如确保他们能看到与自己说话者的脸,或确保物品在他们可触及的范围内),能支持他们的感知与动作发展。

## 实践做法

### 接纳儿童模仿的倾向。

从出生的最初几天和几周起, 婴儿就会观察和模仿他人。**模仿**有助于婴儿和学步儿在**象征性思维**、记忆与辨识、沟通、社会理解及同理心等方面基础的发展。以下是一些如何支持儿童的发展模仿能力的做法:

- 了解儿童模仿他人的倾向。六个月以下的婴儿可能会模仿照顾教育工作者的脸部表情, 并用咕咕声回应他人的发声。吸引六个月以下的婴儿参与面对面的互动, 能让他们有机会模仿他人, 并支持他们辨识熟悉的人的能力。
- 观察并记录儿童透过模仿所展现出的兴趣。婴儿和学步儿乐于模仿照顾教育工作者与同伴在互动中经历过的手势、词语和脸部表情。例如, 儿童可能会一边翻书一边咿咿呀呀地“读”书, 或在观察到照顾教育工作者用海绵擦桌子后, 用附近的碎布学着擦桌子。反思这些观察与记录能让照顾教育工作者规划新的体验, 以支持进一步的创造力与探索行为。
- 辨识到儿童在互动中逐渐增加的参与度。儿童在与照顾教育工作者和同伴的互动时, 会使用他们在之前的互动中所学到的资讯。照顾教育工作者若能辨识儿童日益增长的互动兴趣, 就能记录并研究这个进展, 规划和实施越来越复杂的互动, 并反思儿童如何回应。



## 实践做法

### 透过与他人互动来学习。

与周遭人的互动可以支持婴儿和学步儿学习和发展语言与社交行为,包括如何发起互动、合作,以及协商冲突 (Phillips et al., 2022)。幼儿透过在与他人的互动中从被友善且尊重地对待,来学习善意与同理心。婴儿和学步儿也透过经历来自家庭和社区中他人的语言而学习语言。以下是照顾教育工作者有意图地与婴儿和学步儿互动,促进学习与发展的一些方法:

- 透过建议适当的言语和动作,协助儿童加入同伴的游戏。例如,如果一个 16 个月大的幼儿正在接近一个在玩拼图的同伴,照顾教育工作者可能会坐在儿童旁边,拿起一块拼图开始玩。接着,照顾教育工作者可以递给这个 16 个月大的幼儿一块拼图,并说:“我们俩都在玩拼图。”这类互动为儿童提供了如何加入游戏或邀请他人一起玩的示范与指导。
- 在进行温暖、关爱的互动时,描述自己的情绪与想法。这种互动方式可以帮助儿童与照顾教育工作者建立联系,并学习社交情感技能及相关词汇。例如,照顾教育工作者可能会在哄婴儿入睡时,轻轻地抚摸他们的手,并说:“你看起来快要睡着了。看到你这么放松和平静,我感到很开心。”
- 在不纠正儿童的情况下示范语言。当学步儿学习将词语组合成句子时,他们可能会说出像是“他倒倒了。”这样的话。照顾教育工作者无需评论儿童的语言,只需以回应的方式示范,例如说:“他跌倒了吗?他需要帮忙吗?”用这种方式回应,可以为儿童提供支持其语言发展的语言输入,同时让他们在互动中仍被视为是有价值的对话伙伴。

## 实践做法

### 鹰架式引导支持儿童习得新技能。

儿童透过探索以及与成人互动,学习体验和操作物品与材料的新方法,例如使用汤匙、关门、穿衣服或打开盖子。照顾教育工作者在互动中支持儿童学习的一种方式提供鹰架式引导支持。提供鹰架式引导支持的照顾教育工作者会在一开始提供刚刚足够的支持,以协助儿童习得新技能,并提供充分的机会让儿童练习并掌握这些技能。以下是在互动中提供鹰架式引导支持,帮助儿童习得新技能的一些建议:

- 描述如何将一个动作分解为较小的部分,或是提出问题来启发儿童思考,例如说:“这些贴纸不好从纸上撕下来哦。你觉得如果试着抓住贴纸的一个小角会怎么样呢?”儿童也需要许多机会反复练习新技能。
- 藉由叙述儿童的行动,提供鹰架式支持,逐步引导儿童的思考历程与坚持力。例如,儿童可能会尝试将一个物品放进太小的容器里,然后停下来又再试一次。如果照顾教育工作者观察片刻后察觉儿童不确定接下来该怎么做,就可能藉由叙述来提供鹰架式引导支持,说:“铲子好像放不进水桶里呢。”然后照顾教育工作者可以暂停一下,让儿童思考物品的空间属性并思考解决方案。
- 透过提供迈向儿童正在努力掌握的技能的下一步,来支持其发展。照顾教育工作者可以透过研究与解读之前对儿童发展的观察及记录来预期并辨识这些下一步。例如,照顾教育工作者可能会观察到某名儿童对于在点心时间学习使用水壶感兴趣,照顾教育工作者可以在儿童从水壶倒水时,藉由扶着杯子来提供鹰架式引导支持。这样可以让孩子专注于握住水壶和倒水,而不必担心杯子会移动。

## 实践范例

## Gwen 的大小和形状实验

Adrian 每周有几天在自己家中照顾他们 22 个月大的邻居 Gwen。Gwen 还不会说话, 主要用手势、目光和脸部表情与 Adrian 沟通。午餐后, Adrian 请 Gwen 帮忙收拾一些吃剩的食物。Adrian 把手伸进一个矮柜, 拿出两个小食物储存盒, 把它们放到桌子上。Adrian 和 Gwen 把吃剩的蔬菜装进一个盒子里。当 Adrian 把剩下的米饭舀到另一个盒子时, 他们观察到 Gwen 正从柜子里拿出不同形状和大小的盒盖。Adrian 和 Gwen 把几个盒盖拿到桌上, Adrian 把 Gwen 抱到椅子上, 让她能伸手够到这些盒子。他们让 Gwen 检查几个盒盖, 把盒盖盖在保鲜盒上, 就像她多次观察到 Adrian 那样做。

Gwen 反复按下一个盖子, 然后把它放在桌上, 皱起眉头。“嗯,” Adrian 说, 拿起盖子, 举到他们面前, 说:“这个盖子好大哦, 对不对?如果我们试着找个小的呢?” Adrian 观察到 Gwen 有点不确定该做什么, 于是选了两个盖子来简化任务。“这里有一个大盖子, 这里有一个小盖子。” Adrian 指着每一个盖子说。Adrian 强调大和小这两个词, 以支持 Gwen 正在发展中的使用词语的能力。“哪一个会比较适合试试呢?” Adrian 问。Gwen 拿起一个盖子放在盒子上。看到大小很合适, 她高兴地朝 Adrian 微笑, 然后比了个手势, 指向盒子。“刚刚好!” Adrian 回答。Gwen 比了个手势, 指向 Adrian 的手。“你想要我帮你按下去吗?” Adrian 问道。Gwen 点点头, 然后两人一起把盖子按紧。

## 反思问题

请自己或与同事一起思考下列问题:

1. 对于 Adrian 使用日常物品和动作来支持 Gwen 理解大小和形状的方式, 你有什么想法?
2. 你可能会使用哪些日常物品和动作来支持儿童理解大小和形状?
3. 当你想到你照顾的儿童时, 你可能会如何运用这个范例中的想法, 在他们努力解决问题时, 为他们的学习提供鹰架式支持?

## 结语

在关爱的关系中，一致且具回应性的互动可支持婴儿和学步儿在所有领域的学习与发展。这些支持性的互动强化了与儿童之间安全且有意义的关系。互动是以与家庭的对话，以及细心的观察、记录与规划为依据的。本章介绍的实践强调规划循环的重要性。这些实践提供指引，说明如何以符合家庭的偏好和优先事项的方式进行互动，并根据儿童的能力、需求和兴趣，进行个别化互动以支持他们的充分参与。此外，这些实践也鼓励所有照顾教育工作者进行细致、有趣和愉悦的互动。照顾教育工作者透过互动来支持婴儿和学步儿的学习与发展：他们鼓励儿童探索周遭的世界、注意环境中新事物，并与他人分享资讯。互动也能支持儿童正在发展中的与成人和同伴之间的关系，并肯定儿童是这些关系中的重要成员。与儿童的互动必须回应他们的沟通、兴趣、优势与需求，这一点至关重要。

### 反思问题

以下是一些问题，可帮助你作为照顾教育工作者反思自己与婴儿及学步儿的互动：

- 当你思考本章所介绍的实践时，哪些与你和婴儿和学步儿互动的方式相似？哪些又有所不同？
- 在有关与儿童互动和与家庭合作的描述中，你觉得哪些内容让你受到启发？
- 你可能会如何将对你来说是新的实践融入你的反思性规划中，以支持儿童的学习？



# 第四章: 例行活动

## 前言

婴儿和学步儿在多种背境中学习与发展。本章将讨论在**早期学习和照顾环境的例行活动**中,支持学习与发展的关键考虑因素和实践做法。

### 例行活动作为学习与发展的背景

例行活动为婴儿和学步儿的成长与学习奠定了重要的基础。例行活动是指一天当中在可预测时间内发生的可预测事件的顺序 (Gillespie & Petersen, 2012)。例行活动包括满足儿童基本需求的例行照顾活动,如换尿布、睡眠与喂食。此外,例行活动还包括一些重要的过渡,例如每日**照顾者**交接时的迎接与道别以及进入与结束例行照顾活动的过渡。例行活动提供了可预测的联系时刻,支持建立关系中的安全感。表面上,例行活动看似只是为了完成一天所需的任务。然而,例行活动提供了独特的机会让婴儿和学步儿学习与发展,包括建立关系、沟通技能、身体意识、身体技能,以及健康与安全概念。例行活动提供宝贵时刻,可对儿童的整体发展与学习产生有意义的影响。可预测且一致的日常时刻能为婴儿和学步儿带来安全感与舒适感 (La Paro & Gloeckler, 2016; Laurin et al., 2021)。例行活动可满足儿童的基本照顾需求,并帮助他们养成健康的生活习惯。例行活动还能帮助婴儿和学步儿预期一天的结构,例如到达、送托和活动之间的过渡。当婴儿和学步儿能预期每天将会发生什么事情时,他们便能专注于学习,过渡也会更加顺利。当**婴儿-学步儿照顾教育工作者** (照顾教育工作者)设计的例行活动具有良好的规划性和目的性时,他们就能对个别婴儿和学步儿的兴趣、优势与需求做出回应,从而创造丰富的学习体验。

---

**例行活动提供宝贵时刻,可对儿童的整体发展与学习产生有意义的影响。**

---

照顾教育工作者在提供可预测、一致且具回应性的日常例行活动中扮演重要角色,这些活动可为婴儿和学步儿提供安全感和舒适感 (La Paro & Gloeckler, 2016; Laurin et al., 2021)。当儿童的**主要照顾教育工作者**能持续细心回应儿童的提示时,儿童就会与他们的照顾教育工作者建立起安全的**依恋关系**。当婴儿和学步儿的主要照顾教育工作者与儿童一起做大部分的例行活动时,例如换尿布、喂食及午睡,是非常有益的。在早期学习和照顾环境中,由主要照顾教育工作者负责大部分的例行照顾活动,有助于建立儿童与照顾教育

工作者之间的信任关系。当儿童与照顾教育工作者建立安全的依恋关系时，就能为游戏、探索与学习提供安全的基础。

## 支持学习与发展的例行活动的关键考虑因素

例行活动为照顾教育工作者提供了支持早期发展和儿童跨领域学习的机会 (Degotardi et al., 2016; Konishi et al., 2018, Palmér et al., 2016)。透过例行活动中重复的一对一互动，照顾教育工作者能更深入了解儿童，例如儿童的感觉如何、他们的优势、兴趣、需求是什么，以及他们通常如何回应某些情况。然后，照顾教育工作者会根据婴儿和学步儿的感受和反应来调整互动。他们也可开始让儿童参与例行活动的准备过程并邀请他们帮忙。当儿童是例行活动准备过程的一份子时，他们可能会更热衷于参与。为了支持例行活动中的学习与发展，照顾教育工作者应考虑以下几点：

- **让例行活动与家庭偏好和价值观保持一致。**与家庭合作，能支持照顾教育工作者建立儿童熟悉的例行活动，并在家庭例行活动方式与早期学习与照顾环境的例行活动方式之间建立联系 (Lang et al., 2016)。例行活动应与家庭合作建立以反映家庭的文化实践、偏好以及儿童的个别化需求。当儿童已经熟悉例行活动的时候，他们能发展出安全的自我认同感与归属感，并与照顾教育工作者发展有意义的关系。
- **个别化的例行活动。**个别化的例行活动是支持婴儿和学步儿个人优势和需求以及家庭偏好与价值观的关键 (Gillespie & Petersen, 2012)。例行活动是要全神贯注的时刻，从而理解并重视每个儿童的独特性。婴儿和学步儿在进食、换尿布或如厕以及睡眠方面各有自己的节奏，需要在个别化的时间表中得到满足。了解这些例行活动在家庭是如何发生的，对于在早期学习和照顾环境中提供个别化照顾是非常重要的。举例来说，照顾教育工作者可以学习家庭在例行照顾活动中使用的单词或短语，以儿童熟悉的方式向他们提示例行活动即将开始。
- **创造具包容性的例行活动。**将**通用学习设计 (UDL)** 应用到例行活动中，能让例行活动对每个儿童而言更具包容性、可及性，学习内容更丰富。照顾教育工作者使用 UDL 框架来支持每个儿童充分参与互动。在例行活动中应用 UDL 的一种方法是保持例行活动的可预测性与一致性，因为可预测且一致的例行活动能帮助所有婴儿和学步儿认识自己的身体，理解身体所需的照顾。学会预期他们的照顾需求会得到满足能为儿童带来安全感。照顾教育工作者可透过为个别儿童与团体的需求进行规划，为所有儿童建立可预测且一致的例行活动。同样重要的是建立灵活的例行活动，为儿童提供明确的选择与多种表达方式，支持他们以最适合自己的方式参与例行活动 (CAST, 2024)。

- **在例行活动中具回应性。**随着婴儿和学步儿的发展与成长,他们的需求会发生变化,因此例行活动也常常会因日而异,随时间的推移而改变。例行活动的改变有时会对儿童造成挑战。在例行活动中,尤其是在改变时,具回应性有助于顺利的过渡 (Selman & Dilworth-Bart, 2024)。在当下展现回应性包括顺应婴儿和学步儿的提示,并根据他们的需求与偏好调整互动。在例行活动中展现回应性也创造了建立沟通的机会,既支持了婴儿和学步儿对日常生活的理解,也建立了他们对表达自身经历的能力。
- **在例行活动中将欢乐与游戏列为优先事项。**游戏支持学习与发展 (Pellegrini et al., 2007)。例行活动可以成为婴儿和学步儿一天中的欢乐时刻,例如在开始换尿布前玩躲猫猫游戏或唱歌来为户外的过渡做准备。例行活动提供了支持婴儿和学步儿以欢乐和游戏的方式发展各种技能的机会。当照顾教育工作者热情地支持儿童自行完成例行活动的一部分时,他们会帮助儿童建立自信心,享受乐趣,并觉得自己有能力应付挑战。



## 规划例行活动

使用反思性规划循环(观察与记录、研析与解读,以及制定与实施计划)来安排例行活动,可支持照顾教育工作者根据儿童的发展优势与不断变化的需求来量身打造例行活动。透过规划循环能让照顾教育工作者根据需要调整例行活动,并寻求改善例行活动的方法,使其符合个别儿童的发展、优势与需求。照顾教育工作者透过观察个别儿童及团体如何参与例行活动,观察并进行记录,并对自身实践进行反思,调整例行活动,使其能更具回应性。例如,照顾教育工作者可能会观察一个星期的午睡时间,记录睡床的摆放方式及儿童入睡的时间。透过反思记录,照顾教育工作者可能会决定重新安排睡床的位置,在午睡时间将浅眠的儿童与较爱说话的儿童分开。这样的改变可以同时满足浅眠的儿童与较爱说话的儿童的需求。透过对观察与记录进行反思,照顾教育工作者能识别出在例行活动中维持、延展和支持每个儿童体验的机会。

观察与反思有助于照顾教育工作者规划出最适合个别儿童及整个团体的例行活动。此外,观察与记录也能用来与家庭分享与反思,促进家庭参与。照顾教育工作者可以与家庭讨论他们对儿童的观察并询问家庭观察到了什么。例如,照顾教育工作者可能与家庭分享一个20个月大的儿童在早期学习和照顾环境中不太会说话。然后,他们可能

会邀请家庭分享他们在与儿童互动时观察到的情况。一位家庭成员可能会分享说,儿童通常是在与家人进行一对一的例行活动时较常开口说话。反思家庭的经验,照顾教育工作者可能会将重点放在一天中一对一互动的时刻,例如在换尿布或午睡前让儿童参与对话。

当照顾教育工作者观察儿童的行为时,反思也可能在当下发生。例如,照顾教育工作者可能会观察到,在过渡到户外活动时,儿童非常渴望参与活跃的游戏。照顾教育工作者在此时展现回应性,决定儿童都在门边等待外出时与他们一起举行跳舞派对。观察儿童在例行活动中如何互动也能帮助照顾教育工作者思考如何让例行活动更具回应性。举例来说,一名照顾教育工作者观察到一个28个月大的儿童在家人来接他时不愿意中断游戏,为了提供更多的过渡时间,照顾教育工作者回应的方式是在看到家长的车子停在窗外时,事先告知该儿童。

在团体照顾环境中,照顾教育工作者要平衡团体内个别婴儿和学步儿的需求。照顾教育工作者透过观察、记录与反思,规划出能回应团体中每个儿童的个别优势与需求的例行活动。规划能满足个别需求的例行活动,可提供一致性与可预测性,让儿童能够参与例行活动并获得丰富的学习体验。

## 实践范畴

有关支持例行活动的资讯，分为六个实践范畴。每个范畴进一步组织成具体的实践做法，并附带说明与范例。表二概述了本章节所涵盖的实践做法。

**表二。例行活动的实践范畴**

实践范畴	实践做法
与家庭建立伙伴关系	促进与家庭的伙伴关系  将儿童在家庭中使用的 <b>文化</b> 与语言融入例行活动中
建立可预测且一致的例行活动	建立并遵循简单的事件顺序
具回应性, 并根据观察和儿童需求的变化修改例行活动	在例行活动中的具回应性时刻  慢慢转换例行活动以支持儿童学习
个别化的例行活动以满足每个儿童的需求	回应儿童发展中的能力、不断转变的兴趣和需求  通过例行活动支持有残疾或有发展迟缓的儿童
鼓励婴儿和学步儿积极参与例行活动	提供机会让儿童参与并投入例行活动  注意儿童何时可能已准备好练习新技能, 何时可能需要更多时间来尝试新技能

## 在例行活动中与婴儿和学步儿进行沟通

描述你正在做什么以及儿童正在经历什么

在例行活动中扩展儿童的思维与沟通

鼓励在例行活动中的来回对话

## 实践范畴

### 与家庭建立伙伴关系

家庭是支持儿童例行活动的重要伙伴，因为他们是最了解自己孩子的专家。从家庭那里了解儿童能帮助照顾教育工作者就例行活动做出明智的决定。家庭参与例行活动的方式为儿童提供了可预测性，从而支持他们的发展 (Spagnola & Fiese, 2007)。因此，保持早期学习和照顾环境中的例行活动与家庭中的例行活动之间的连续性非常重要。例行活动也提供了一个机会，将家庭的语言、实践与偏好融入儿童的日常体验中。将家庭的家庭语言与实践融入例行活动中，能支持婴儿和学步儿的**自我认同感**、被接纳感以及归属感。照顾教育工作者可能会请家庭协助他们学习家庭在家中常用的童谣、关键词或短语，以帮助儿童在适应新环境的同时，仍能感受到与家庭的连结。例如，一个家庭可能会分享他们的孩子会说“呐呐” (nana) 来表示想要香蕉 (banana)。这对于家庭语言与早期学习和照顾环境语言不一样的儿童来说尤其重要，这样照顾教育工作者才能理解儿童早期的语言。

---

**家庭是支持儿童例行活动的重要伙伴，因为他们是最了解自己孩子的专家。**

---

## 实践做法

### 促进与家庭的伙伴关系。

家庭与照顾教育工作者之间建立的积极关系,有助于婴儿和学步儿的发展与学习 (Lang et al., 2016)。建立并维持双向沟通,支持照顾教育工作者与家庭讨论家庭环境与早期学习和照顾环境中例行活动的变化。例如,照顾教育工作者必须了解早期学习和照顾环境以外发生的事件,包括重大的生活变化或家庭例行活动的变化,这些事件可能会影响儿童的行为。例如,家庭可能会分享家长失业或儿童从睡婴儿床过渡到其他睡眠方式的情况。也应鼓励家庭分享他们与孩子一起参与例行活动和实践的偏好。照顾教育工作者与家庭合作,以具回应性的方式调整例行活动。例如,照顾教育工作者通过以下方式与家庭共同创建例行活动:

- 在根据儿童萌发的技能与兴趣规划例行活动或时间表变更时,记录并与家庭分享观察。照顾教育工作者与家庭一起反思儿童如何适应变化并持续共同制定规划。例如,照顾教育工作者与家庭分享他们对儿童在早期学习和照顾环境中第一次午睡的观察,并讨论如何支持儿童在家和在早期学习和照顾环境中午睡的连续性。
- 与家庭合作寻找帮助婴儿和学步儿适应午睡例行活动的安抚方法。例如,在一个早期学习和照顾环境中,每个儿童的睡眠区上方会张贴一张家人抱着儿童的照片。在另一个环境中,照顾教育工作者准备了祖母唱孩子最喜欢的摇篮曲的录音,可以在孩子进入睡眠状态时播放。
- 与家庭就儿童的习惯进行对话,如他们的睡眠暗示、他们如何入睡、他们在哪里入睡,以及他们的自然睡眠周期(例如,他们通常在何时较为活跃或较为平静而准备入睡)。了解儿童的**自然睡眠和醒来周期**,能帮助照顾教育工作者规划并个别化安排午睡时间及其他活动。



- 邀请家庭参与早期学习和照顾环境中的照顾活动。观察家庭成员照顾儿童时的互动方式与细节能为照顾教育工作者提供参考,包括如何为孩子提供照顾以及如何与孩子沟通他们家庭提供照顾的方式。例如,在观察了祖父在接孩子时如何在换尿布例行活动中与孩子互动后,照顾教育工作者可能会用类似的方式与该儿童互动并说:“当外公帮你换尿布时,会唱那首有关鸭子的歌,还会像这样用手指在你肚子上走动。”
- 分享儿童在家庭与早期学习和照顾环境中的重要最新经验,以支持家庭和照顾教育工作者之间持续的伙伴关系。如果一个家庭正在考虑帮助儿童过渡到使用厕所,讨论在早期学习和照顾环境中以及在家中支持这一做法的方法,可以支持孩子在两个环境中的一致性。
- 与家庭沟通,了解他们希望从早期学习和照顾环境中获得哪些发展进展的资讯,以支持家庭决定是否希望得知儿童在早期学习和照顾环境中首次达成里程碑的资讯。例如,有些家庭可能会表示不希望得知儿童在早期学习和照顾环境中第一次走路或说单词等主要里程碑,但希望知道儿童学会了哪些其他单词的最新情况。
- 分享儿童在早期学习和照顾环境与家庭中的成就,以增进家庭与教育工作者之间的合作。一个家庭可能会分享儿童开始自己拿汤匙,或者照顾教育工作者可能会分享儿童**主动**将所有椅子搬到桌边准备吃点心。这种关于儿童技能发展的沟通能帮助家庭与照顾教育工作者了解他们如何能同时支持儿童的学习与发展。
- 与家庭建立沟通系统。对于家庭与照顾教育工作者之间的合作以提供个别化照顾而言,一个适用于每个人的沟通系统也同样重要。例如,使用类似“照顾记录表”的工具,让家庭与照顾教育工作者共同记录儿童上一次睡觉、换尿布、喝奶或进食的时间,让每个人都知道儿童下一次需要照顾的时间。

## 实践范例

## Amara 不太舍得跟阿姨说再见

Antwon 老师每天都会花时间记录他对每个孩子的观察,并且每周与同事 Cynthia 老师会面,讨论他们的观察结果,并为下一周做规划。Antwon 老师注意到,新来两岁大的 Amara,在阿姨送来的时候会哭泣,但爸爸送来的时候不会。Cynthia 老师询问 Amara 的爸爸与阿姨在送托时的例行活动。

Antwon 老师看着他的笔记,反思 Amara 的爸爸总会先和 Amara 在积木区玩几分钟,然后给她一个拥抱,告诉她午睡后爸爸会回来接她。而 Amara 的阿姨通常很匆忙,送 Amara 来的时候没有陪她玩。

Cynthia 老师建议和 Amara 的阿姨商量一下,他们可以一起制定一个既快捷又一致的送托时的例行活动。Antwon 老师规划在 Amara 阿姨星期二接 Amara 时与她谈谈,因为这天阿姨接 Amara 时不会那么匆忙。

在他们的谈话中,Amara 的阿姨坦言,她大多数天都是在上班途中送 Amara,没有时间像她儿子那样玩五或十分钟。Antwon 老师建议 Amara 的阿姨借阅《再见时间》这本书,回家读给 Amara 听。Antwon 老师告诉 Amara 的阿姨,这本书可能会帮助 Amara 知道将会发生什么,并建立一个道别习惯。

在接下来的一次接送时,Amara 的阿姨告诉 Amara:“记得《再见时间》中的拥抱和挥手。让我们试着像故事里的小女孩那样说再见。”Amara 哭着问:“再来一次?”阿姨说:“你好像有点难过。说再见真的很难。一个拥抱和一个吻,然后我们就挥手说再见。”

经过一个星期新的送托例行活动后,Amara 一进门就跑去拿《再见时间》。阿姨离开后,Amara 望着门口,然后和同伴一起去画画。

Antwon 老师想肯定这个家庭的合作以及 Amara 通过这次经历所学到的知识。他在周末发电子邮件给 Amara 的爸爸与阿姨:

“亲爱的 Chris 和 Adele:

感谢您们的合作,帮助 Amara 学习道别。我很感谢爸爸您在 Amara 放学时陪伴她。我也要感谢您,阿姨,和她一起分享《再见时光》这本书,并在道别时候肯定她的感受。在送托过渡期中,我观察到 Amara 发展了很多技能。她透过对爸爸与阿姨的信任,以及与照顾教育工作者之间建立的信任,向我们展示了她的社交情感技能。她透过阅读并记住书中内容,正在

进行前识字技能的学习。当她学会一种新的说再见的方式时，她的思维和记忆能力得到了锻炼。当她在早期学习和照顾环境中主动加入活动时，她展示了正在发展的自我调节能力。再次感谢您与我们合作，帮助 Amara 学习这项新技能。我们期待看到她继续学习与探索！”

## 反思问题

请你自己或与同事一起思考下列问题：

1. 对于 Antwon 老师与 Amara 的阿姨支持 Amara 在送托时调节情感的方式，你有什么看法？
2. 根据你的经验，Antwon 老师的做法还可以如何支持 Amara 在送托例行活动中获得安全感，并管理她的情感？
3. 考虑到你自己的实践，当规划送托例行活动时，你可能会向家庭成员提出哪些问题？

## 实践做法

### 将家庭文化实践融入例行活动中。

照顾教育工作者可与家庭持续进行讨论，寻找将儿童的文化（如家庭实践与家庭语言）融入例行活动的方法。维持家庭与早期学习和照顾环境之间文化与语言上的一致性，在儿童形成自我认同感与归属感的早期发展阶段尤为重要。例行活动每天都能提供机会，有意向地联系家庭文化实践如价值观、信念与家庭语言。以下是一些将儿童的文化与和家人一起使用的语言融入例行活动的一些建议：

- 与家庭沟通，整理出儿童家庭语言的单词与短语清单，以便在例行活动中使用。使用儿童家庭语言中的一些关键词能帮助儿童识别在照顾环境中使用的语言中的新词汇。例如，照顾教育工作者在为 14 个月大的 Julian 换尿布时，可能会使用西班牙语中的“*pañal*”（尿布）一词：“Julian，该换尿布了，你的 *pañal*。”透过使用他家庭语言中的单词，Julian 能理解例行活动的来临并支持他辨认中文里尿布这个单词。
- 与儿童家庭就他们在家中对孩子的做法进行对话。了解儿童家庭的实践方式与价值观，有助于建立家庭与早期学习和照顾环境之间的联系。这些对话有助于确定什么对家庭最重要。有些家庭可能有强烈的信念或实践，希望将其融入儿童的日常例行活动中。例如，有些家庭可能会重视照顾教育工作者喂食儿童，藉此培养**相互依赖**的关系。其他家庭可能会重视照顾教育工作者支持儿童尽早自主进食。家庭也可能有特定的饮食信念。了解家庭对于照顾实践的价

价值观,对于为儿童规划符合家庭实践的喂食计划非常重要。

- 提供到家庭环境中探访家庭与儿童。<sup>1</sup> 照顾教育工作者在家庭的环境中探访家庭,能让家庭选择在更舒适的环境中与教育工作者交谈。家庭可能会分享对他们来说重要的事情,照顾教育工作者可以观察家庭互动及儿童的活动空间。对儿童而言,在家庭环境中看到照顾教育工作者与家庭在一起,可能是一件很重要的事。照顾教育工作者可征得家庭同意,拍摄一些照片在早期学习和照顾环境中与儿童分享。
- 利用从家庭谈话或家庭探访中对儿童家庭的了解,支持家庭与早期学习和照顾环境之间的联系。例如,照顾教育工作者可能会问一个 34 个月大的儿童:“你今天早上带小狗 Enzo 出去散步了吗?”或说:“我们今天早餐吃地瓜。妳奶奶用她菜园里的南瓜做特别的南瓜泥。”

---

<sup>1</sup> 在某些环境中,如启蒙计划(Head Start),家庭探访是必须安排的。在其他环境(如家庭、朋友和邻居照顾),照顾本身就在家庭环境内进行。若在某些环境中家庭探访并非惯例,照顾教育工作者可与家庭(及其计划,如适用)合作,共同规划家庭探访。

## 实践范例

## Camila 和 Mateo 的接回时间

10 个星期大的 Camila 和 22 个月大的 Mateo 是 Elsa 老师家庭托儿环境中的一对兄妹。他们的家人告诉 Elsa 老师, 选择她来照顾孩子, 是因为她在照顾儿童时使用西班牙语, 和他们在家中的语言相同。Mateo 自八个月大起就由 Elsa 老师照顾, Camila 则是刚开始几星期。Elsa 老师观察到, 自从妹妹开始来托儿照顾环境后, Mateo 在接回时出现了苦恼的情况, 哭泣, 有时还会丢玩具。

Elsa 老师知道妈妈 Carla 接 Mateo 和 Camila 时, 赶着回家准备晚餐, 因此她询问 Carla 是否有适合的时间讨论如何帮助 Mateo 适应接回的例行活动。该星期稍后在电话通话时, Elsa 老师分享了对儿童的一些观察与儿童正在发展的技能。她分享到 Mateo 很喜欢在户外活动时推玩具卡车, Camila 则会观看年纪较大的儿童玩耍。她也询问 Carla 在家中观察到孩子们的互动情况。Carla 分享在家里, Mateo 很喜欢帮忙照顾妹妹 Camila (他叫妹妹“Mimi”)。当 Carla 洗衣服时, Mateo 会帮忙拿洗衣篮里妹妹的衣服。妹妹哭时, Mateo 会说: “*Mamá, Mimi leche*” (妈妈, Mimi 牛奶)。Carla 也观察到, 最近家中有位年纪较大的堂兄来访时, 堂兄只想和妹妹玩, 没有和 Mateo 一起玩, Mateo 便哭了。Carla 与 Elsa 老师决定尝试一种新方法, 在 Carla 接孩子时一到达就先迎接 Mateo, 她与 Elsa 老师一起让 Mateo 参与接回的例行活动, 让他有机会帮忙。

在接下来的一次接回中, Carla 先向 Mateo 打招呼, 蹲下来与他平视, 说道: “*Mijo, ¿cómo te fue hoy?*” (宝贝, 今天过得怎么样?)。Carla 拥抱 Mateo 后, Elsa 老师把 Camila 交给她。Carla 继续与 Mateo 说话并问他: “*¿Me puedes ayudar con tus cosas?*” (你可以帮妈妈拿你的东西吗?)。Mateo 点头回应: “*Mateo ayuda*” (Mateo 帮忙)。Mateo 在收拾他们的物品时紧抓着妈妈的腿, 但情绪似乎比最近几次接送时没有那么痛苦。Elsa 老师与 Carla 决定几星期后再进行后续通话, 讨论这个接回的例行活动是否仍然有效, 并考虑是否需要进一步调整。

## 反思问题

请你自己或与同事一起思考下列问题:

1. 你对于 Elsa 老师如何运用观察来与 Camila 和 Mateo 的妈妈沟通, 有何想法?
2. 在此范例中, 家庭与照顾教育工作者都说西班牙语。若双方语言不同, 照顾教育工作者可以如何邀请家庭一起规划例行活动?
3. 考虑到你自己的实践, 若要在早期学习和照顾环境中支持 Mateo 和 Camila, 你还会向家庭询问哪些有关家庭例行活动的问题?

## 实践范畴

### 建立可预测且一致的例行活动

规划良好的例行活动为婴儿和学步儿的日常经验提供可预测性与一致性。当儿童可以预期到可预测且一致的例行活动时,就能学习了解一天的生活结构(Selman & Dilworth-Bart, 2024)。由同一位具回应性的主要照顾教育工作者一贯地与儿童一起完成例行照顾活动,支持儿童与照顾教育工作者之间建立安全的依恋关系。安全且可预测的依恋关系为学习与探索提供了一个安全的基础。



#### 与社交情感发展的联系

- 例行活动能提供安全感,支持婴儿和学步儿的社交情感发展。当儿童能预期每日将会发生的事情时,例如知道照顾教育工作者总是在同一张舒适的椅子上喂奶,或知道每天午睡开始时会听到同一首歌,便能更容易管理他们的情感与预期。
- 儿童学习如何照顾自己的过程中,例行活动支持他们**自主性**的发展。随着他们的成长与发展,儿童可能会尝试自己拿奶瓶或在用餐时自己拿碗与杯子到餐桌上。
- 在例行活动中融入家庭照顾实践,通过培养家庭与早期学习和照顾环境之间的一致性,支持人际关系与**自我认同感**。例如,在以英语为主的早期学习和照顾环境中,为了支持说英语以外的家庭语言的家庭,照顾教育工作者可以用孩子的家庭语言分享他们知道的词汇,或请家庭用家庭语言分享一些常见的食物词汇,在谈论儿童在家中也会吃的食物时使用。
- 例行活动提供儿童与同伴及照顾教育工作者进行社交互动的持续机会。例如,在点心时间发杯子时,照顾教育工作者会给一个儿童两个杯子并请他将其中一个杯子递给旁边的朋友。当他们绕着餐桌分发餐具时,每个儿童都有机会将杯子递给朋友,或从朋友手中接过杯子。

## 实践做法

### 建立并遵循简单的事件顺序。

将婴儿和学步儿的例行活动分解成简单的步骤，能帮助儿童学会预测例行活动并理解例行活动中的步骤。以下是建立可预测且一致的例行活动的一些具体范例与考量因素：

- 观察是否有特定的例行活动较具挑战性，或是某些儿童可能需要额外支持的例行活动。例如，若一个 26 个月大的儿童在过渡时经常感到沮丧，肯定他们的感受并使用视觉辅助工具来显示接下来会发生什么活动，可能会帮助儿童更容易处理过渡。
- 为儿童建立一致的提示。照顾教育工作者可能会在入睡或午睡例行活动开始时，播放柔和的音乐或调暗灯光。照顾教育工作者可能会在用餐时间准备洗手时，唱一首歌或念一首童谣。照顾教育工作者会反思哪些提示对他们所照顾的儿童最有效，并与家庭沟通在家中与早期学习和照顾环境都有效的提示。这些提示能帮助儿童了解接下来会发生什么。观察不同儿童对提示的反应是很有帮助的。反思这些观察可以让照顾教育工作者了解如何帮助不同的儿童适应提示及接下来会发生什么。有些儿童可能会对视觉提示做出反应，而有些儿童则会对口头提醒做出反应。
- 使用视觉提示来呈现一天的流程或特定的例行活动以支持儿童的理解。例如，照顾教育工作者与一群 18 至 36 个月大的儿童一起时，可能会制作一个可视化的时间表，显示所发生的主要例行活动，如接回、用餐、洗手、午睡与游戏。使用视觉提示可以帮助儿童追踪下一步要发生的事情或提示例行活动的变化，例如在室外活动需要穿雨靴的日子，可以用标志来提醒儿童。照顾教育工作者在照顾六个月大的婴儿时，可能会给孩子看一些提示例行活动的物件，如奶瓶提示喂奶，或睡袋提示午睡。
- 使用“首先...，然后...”的概念来描述例行活动中的过渡或步骤，帮助儿童预测例行活动。例如，照顾教育工作者可对 21 个月大的儿童说：“首先我们要洗手，然后我们吃点心。”
- 用儿童的家庭语言提示例行活动的部分内容，以支持儿童的理解。若儿童转换到一个新的早期学习和照顾环境，可能对例行活动和语言都不熟悉，这一点尤其重要。
- 使用反思规划来决定何时为个别儿童或一小组儿童增加例行活动的复杂性。当照顾教育工作者把灯光调暗时，儿童可能学会是时候该睡觉了。两岁和三岁的孩子知道这个提示的意思，他们会去拿睡垫或睡床。最后，照顾工作者会播放柔和的音乐或白噪音，提示儿童可以放松入睡。



## 与认知发展的联系

- 例行活动中的可预测性与重复性(例如每次吃完点心后总会到室外),能帮助儿童理解自己的世界并注意到顺序。
- 照顾教育工作者在例行活动中使用数学语言,可支持儿童对数字、大小与位置等概念的理解。例如,在用餐时间,照顾教育工作者可能会问一个 30 个月大的儿童想要几块鸡肉,或问一个四个月大的婴儿是否还想要牛奶。即使儿童还没有回应所需的语言能力,类似的问题可以支持他们发展**数感**。
- 学习并回想起例行活动中的步骤的机会,可支持儿童记忆力的发展,例如在准备外出玩耍时记得外套放在自己的储物柜里。
- 照顾教育工作者可以设计用餐时间,为两至三岁的儿童提供建立因果关系与**空间思维**概念的机会。例如,在家庭式用餐时,照顾教育工作者可邀请儿童自己倒饮料,或将不同类型的餐具进行分类,如“盛菜勺”与“餐用汤匙”。对于仍使用奶瓶的儿童,照顾教育工作者可能会使用“满的”、“空的”单词,并让儿童有机会学习自己拿奶瓶。



## 实践范畴

## 具回应性,并根据观察和儿童需求的变化修改例行活动

例行活动为儿童与照顾教育工作者提供一天的结构。拥有可预测的例行活动与可预测的时间表,有助于儿童了解他们的世界并应对挑战,但照顾教育工作者也会根据儿童不断变化的需求、当下的反应或情境的变化来调整与改变例行活动 (Costa et al., 2023)。可预测的例行活动与时间表因儿童的年龄与环境而异。例如,三个月大的婴儿的作息表可能包括每次小睡后换尿布,若家人在半小时内来接,则延后喂食时间;而照顾一组24至36个月大儿童的照顾教育工作者,可能有点心、用餐、午睡与过渡等主要例行活

动,每天都会按照规划好的相同顺序进行。调整例行活动可能意味着某个例行活动发生的时间与平常不同,引入新的**材料**或活动或甚至对例行活动做持久的改变。透过在既定的例行活动中引入变化,儿童在学习和探索对他们来说新的事物时会有熟悉的安全感。在例行活动之前给予儿童有关改变的资讯,能帮助他们预期改变并做好准备。透过观察儿童对日常例行活动的理解并记录例行活动中如何发生变化,照顾教育工作者可以规划例行活动的转变,同时考量儿童的个别需求。



## 与学习方式的联系

- 例行活动为跨发展领域的学习提供了稳定的结构。当儿童开始参与例行活动时,他们会遇到坚持去克服挑战的机会,例如在用餐时反复尝试使用夹子自行夹取食物,或在学习使用厕所时尝试自己拉上裤子。
- 将例行活动拆解成不同的步骤,尤其是透过视觉提示或重复的语言来审视这些步骤时,儿童可以学习在他们的**工作记忆**中保存资讯,例如**示范**如何在用餐后将餐具分类放入盆中或是自己穿鞋。
- 例行活动中充满了让儿童练习等待的时刻。重要的是,透过确认儿童的愿望和需求来支持儿童对等待的意识。例如,照顾教育工作者可能会告诉儿童,在更换尿布时,他们需要等待几秒钟,因为照顾教育工作者要去拿湿纸巾,或在家庭式用餐时告诉儿童他们需要等待食物递到他们面前。在照顾教育工作者的支持下,婴儿和学步儿学会管理自己的行为与冲动,因为他们会意识到只要照顾教育工作者能够帮助他们的时候,自己的需求和愿望就会得到满足。

## 实践做法

### 在例行活动中的具回应性时刻。

当照顾教育工作者观察到儿童的行为和情感转变时，例行活动也应能灵活回应孩子当下的需求。例行活动提供了一对一回应性互动的机会，可支持建立安全感。例如，注意儿童的动作与发声并以与儿童同步的方式回应他们。以下是平衡一致性与回应性时的具体范例与考虑因素：

- 在例行活动中留意婴儿和学步儿当下的肢体语言、表情与发声，以建立联系和关系。例如，一个14个月大的幼儿在早上送来的时候可能会哭泣表达苦恼的情绪，然后会得到拥抱或坐在教育工作者腿上得到安慰。另一个幼儿可能会在苦恼时变得安静不动，然后会因为照顾教育工作者坐在旁边一起看他们的家庭相簿而得到安慰。照顾教育工作者透过确认和回应儿童当下的需求，为每个儿童提供参与例行活动所需的支持。
- 与儿童沟通，让他们知道照顾教育工作者理解并重视他们的兴趣、优势与需求。有时，儿童可能会有当下无法立即被满足的需求，或儿童可能会要求照顾

教育工作者无法提供的事物。即使照顾教育工作者无法立刻帮助他们，若照顾教育工作者透过语言或非语言表达他们认同儿童的需求时，儿童也会在当下感到受肯定。例如，一个35个月大的儿童可能会在午餐开始时要求到外面去。对儿童的回应可以是：“我知道你现在想到外面去。我们现在要留在室内吃午餐，但午餐后，我们可以在午睡前去外面玩一会。你到外面时想要做些什么？”当儿童了解到照顾教育工作者正在关注他们的需求，即使他们必须稍为等待一下，他们就有机会建立管理自己的行为 and 冲动的技能（也称为**抑制控制基础**）。



### 研究应用于实践 如何将游戏融入到例行活动中？

婴儿和学步儿的游戏活动提供了丰富的机会来支持他们的学习与发展 (Zosh et al., 2017)。游戏时刻发生在例行活动中, 如换尿布前后的躲猫猫游戏或洗手时唱歌。然而, 照顾教育工作者为儿童在例行活动之间安排一些时间段, 让儿童进行各种自主发起和自我引导的游戏, 是非常重要的。当婴儿和学步儿有充足的时间在不同的环境中 (如室内与室外) 使用各种材料进行游戏时, 他们便能茁壮成长。有关游戏如何支持婴儿和学步儿学习与发展的更多资讯, 请参阅本资源中的其他章节。



## 实践做法

### 慢慢转换例行活动以支持儿童学习。

有些时候必须调整或改变既定的例行活动。例行活动的改变有许多原因。例如,当儿童开始进食固体食物时,他的喂食例行活动可能会改变;两岁的儿童可能会从穿尿布过渡到学习如何使用厕所。在中心式照顾环境中,当儿童升到较大的年龄组时,可能会有新的例行活动。无论儿童正在经历哪一种过渡,慢慢地在既有的例行活动中引入变化都能支持更轻松的过渡。在照顾教育工作者的支持下,儿童会发展出更大的灵活性,以适应熟悉模式的变化。以下是转换例行活动时可以考虑的一些策略:

- 认识各领域的发展变化,为例行活动和发展的转变提供资讯。例如,在从使用尿布过渡到使用厕所的过程中,照顾教育工作者可能会先支持儿童运用动作技能将衣服拉下和拉上时学习因果关系:先学习自己脱下与拉起衣物,然后才介绍如何使用厕所。与家庭合作,了解他们如何在家中帮助儿童学习使用厕所,可能学到一些方法,让儿童在早期学习与照顾环境中获得更一致的体验。举例来说,一个30个月大儿童的家庭可能会在一天中预留一些上厕所的时间。同样地,在学习与照顾环境中,照顾教育工作者也能持续提供使用厕所的机会。
- 观察并反思现有的例行活动,可支持照顾教育工作者决定何时转换例行活动,并决定在过渡到新的例行活动之前,是否需要介绍新的例行活动中的任何技能。例如,在中心式环境中的照顾教育工作者,可能会在团体环境中与一个23个月大儿童练习洗手,因为该儿童即将转换到通常由儿童自己洗手的教室。此外,在照顾教育工作者陪同下参观新的教室让儿童能在熟悉的照顾教育工作者的安抚下,尝试新的材料和环境。
- 当例行活动必须突然转变时尽可能维持其可预测性,有助于让儿童感到安全与安心。举例来说,如果儿童因为天气原因有几天无法外出,尽可能保持大部分原本日程安排,将有助于儿童感到安全并维持可预测性。
- 与家庭沟通例行活动的转变并在可能的情况下协调过渡。在支持儿童转变例行活动时,考虑家庭环境的变化也很重要。例如,对于家中有新兄弟姐妹或最近搬到新家的儿童,延迟过渡可能会有所帮助。

## 学习故事：“献给 Ashan - 来自他的家庭托儿照顾者”

学习故事是照顾教育工作者观察、记录，然后与儿童及其家庭分享反思的一种方式。学习故事包括观察记录，通常也包括照顾教育工作者或家庭成员看到儿童在早期学习与照顾环境或家中所做事情的图片。在学习故事中，成人会加入他们对儿童的能力和倾向的诠释，例如儿童如何适应例行活动的转变。以下的学习故事说明了六个月大的 Ashan 如何在照顾教育工作者的支持下过渡到食用固体食物的过程。

亲爱的 Ashan：

今天是我们第一次开始一起探索固体食物。我看见你越来越积极地参与喝奶的过程，会伸手拿奶瓶、自己握着，喝完后再把奶瓶递给我。我一直在和你妈妈讨论，你什么时候可以开始吃固体食物。她说你在家人吃饭的时候都专注地看着他们，而且她已经开始让你吃一点点软的马铃薯和煮熟的扁豆了。我们认为这些食物也适合你在这里开始进食，所以你妈妈带了一些过来，让你可以在我这里试吃。我们决定在你午睡醒后、年纪较大的孩子放学回来时给你吃，因为他们都很期待看看你第一次吃固体食物的反应。

喜欢帮你拿奶瓶的 Amani 问他可不可以帮你喂食物。由于我们观察到你会拿起很多东西放入口中，所以我们决定在你的托盘上放几小块软的马铃薯，让你可以自己拿起。我们也把一些扁豆放进小碗里并准备了两把汤匙，让你可以自己握着一把。Amani 洗完手后，我们也帮你洗手，然后让你坐到桌边的小椅子上。Amani 帮你戴上围兜，并告诉你妈妈在 Erma 家做了一些马铃薯和扁豆给你吃。你一坐下就开始伸手去拿马铃薯。你用一根手指触摸它们，然后用整个拳头抓起一块送到嘴边。当你吃到一点时，你发出“嗯”的声音，微笑着拍拍桌子。你把另一块送到嘴边，但掉了。你再试一次，更多的马铃薯进了你的嘴巴。Amani 很想喂你吃扁豆，所以他把载有扁豆的小汤匙递给你。你很兴奋，用手拍了拍汤匙。扁豆洒了出来，Amani 笑着再喂你一口。他给你看汤匙上的扁豆，然后你张开嘴巴，把扁豆吃掉了！没多久，你开始伸手去拿 Amani 喂你的汤匙，我给你递一把汤匙，让你自己拿着。你把汤匙沾了一点扁豆，在 Amani 喂你吃的空档，也把汤匙送进自己的嘴巴里。

你所有的朋友都为你感到兴奋，Jalliyah 跑去拿相机，好拍一些照片给你的家人看。

Ashan，你在我家第一次吃固体食物的方式，就像你参与其他的新活动一样。你很好奇、感兴趣，并且渴望自己动手做。就像你在几个月大时便开始自己拿奶瓶一样，你也马上拿起自己的汤匙。你对探索世界充满好奇心，即使遇到困难也会坚持到底，这让你发展了很多技

能,像是自己拿起汤匙和奶瓶、拿起东西放进口中,以及用笑容和声音来表达你的喜悦。你对周围的人非常感兴趣,也非常投入,因此你和我们小组的每个孩子都建立了特别的关系,他们都对你的每个新发展感到兴奋。

我们很高兴你与我们在一起。

你的照顾教育工作者,

Erma

### 实践范畴

## 个别化的例行活动以满足每个儿童的需求

在婴儿和学步儿的团体照顾中进行个别化的例行活动,有助于满足个人和团体的偏好、优势与需求。个别化的例行活动支持婴儿和学步儿的学习与发展。个别化的目标是在建立可预测且一致的例行活动的同时,回应每个儿童的兴趣、优势与需求 (Gillespie & Petersen, 2012)。个别化是一个持续的过程,取决于照顾教育工作者对儿童的观察、与家庭的沟通以及对儿童发展的理解。

---

**在婴儿和学步儿的团体照顾中进行个别化的例行活动,有助于满足个人和团体的偏好、优势与需求。**

---

## 实践做法

### 回应儿童发展中的能力、不断转变的兴趣和需求。

在最初的三年里，儿童的需求与能力变化迅速，随着他们需求和能力的变化，照顾他们的例行活动也会发生变化。例如，儿童可能会表现出一些迹象，显示他们已经准备好自己做一些原本需要协助的例行活动。规划调整例行活动，可能包括给予儿童更多时间来学习例行活动的步骤。规划调整也可能包括与家庭沟通，讨论如何改变例行活动的某些方面，让儿童练习自己做更多的事情，如果这也是家庭的共同目标。以下是一些支持儿童发展能力以及转变中的兴趣与需求的考虑因素：

- 观察与记录儿童的技能发展，并规划能帮助他们提升技能的改变。例如，当儿童听到“该洗手了！”时，会主动走向洗手槽，这表明他们已经准备好开始自己进行一些洗手步骤，或者当他们使用脚踏凳练习运动技能时，他们可能会自己伸手拿肥皂。
- 将用品安全地放在儿童拿得到的地方，并帮助他们学习使用新工具，以支持其主动性。照顾教育工作者会观察并记录儿童已经可以做的事情，并反思和规划如何帮助他们。在个别化例行活动的过程中，照顾教育工作者可能会观察到某个儿童可能需要更多的身体支持，而另一个儿童可能需要一些视觉提示。
- 当儿童可能已准备好在例行活动中拥有更多**自主性**时，与家庭进行协调。例如，照顾教育工作者可能会与家庭一起讨论，当儿童开始学习使用厕所时，哪种衣服可能会让他们更容易自己拉下来，或者当儿童从流质饮食转为较多固体食物时，应该提供哪些食物。
- 在例行活动之间的过渡时期，为那些可能会从活跃的活动中获益的儿童安排动作活动。例如，一些两岁和三岁的儿童可能在进屋或准备午睡时，可以透过跳舞等活动释放能量是很有帮助的。而四个月大的婴儿可能需要额外的拥抱，让他们进入小睡状态。若能支持儿童意识到自己的感受并给予他们表达这些感受的机会，儿童就能学会调节自己的情感和行为。
- 根据儿童睡眠习惯的改变调整例行活动。当儿童从一天多次小睡过渡为一天一次小睡时，观察他们在日间的适应状况是很重要的。有些儿童在原本小睡的时间里，可能仍需要安静的时间来放松，例如 18 个月大的儿童可能会做安静的活动，像是听成人讲故事，而六个月大的婴儿可能希望被摇晃并听别人唱歌。
- 观察儿童如何学习新的技能。让儿童尝试新技能的机会可以培养他们对例行活动的参与和毅力。照顾教育工作者反思观察与记录以确定不同儿童在学习新技能时可能需要的各种支持。例如，当一个 36 个月大的儿童学习在到户外前先穿上外套，他们可能会在鼓励下继续尝试。在儿童学习自己穿衣服时，安排充足的过渡时间十分重要，这样他们就有足够的时间多次尝试。



## 研究应用于实践 例行活动与经历过创伤的儿童

例行活动对曾经历过**创伤**的儿童而言可能具有挑战性。透过例行活动培养并支持儿童,可以帮助建立可预测性与安全感。对婴儿和学步儿来说,创伤事件可能包括虐待与忽视、家庭暴力,或与父母分离 (Bartlett & Smith, 2019; Fraser et al., 2019)。在早期学习与照顾环境中采取创伤知情的观点,可以帮助缓解早期创伤带来的一些影响 (Bartlett & Smith, 2019)。创伤知情照顾包括支持儿童、家庭与照顾教育工作者建立稳固、积极、具回应性的关系和安全感的策略 (Infant Early Childhood Mental Health Consultation Network, 2025; Nicholson et al., 2023)。例如,一些策略包括识别创伤,并通过调整儿童的环境及照顾教育工作者与儿童互动的方式做出回应,以支持儿童从创伤中恢复过来。

请参阅本资源中的〈规划以支持婴儿-学步儿学习与发展〉与〈人际关系与互动〉,以了解更多有关创伤知情实践的讨论。

## 实践做法

### 通过例行活动支持有残疾或有发展迟缓的儿童。

支持所有儿童投入和参与例行活动非常重要。额外的支持可能会帮助有残疾、发展迟缓或有其他个别化需求的儿童,使他们能够以自己的方式充分参与并投入例行活动。以下是通过例行活动支持各种能力儿童的一些考虑因素:

- 与家庭分享儿童在实现目标方面的进展,并与家庭合作,征求他们的意见,共同讨论可以支持儿童充分参与和投入例行活动的策略。例行活动提供了许多与家庭合作设定并实现目标的机会。例如,照顾教育工作者与家庭都可以采取类似的策略,来支持儿童学习自己穿上外套。
- 预留时间与家庭讨论发展上的问题或重大事件(如有需要),避免匆忙的谈话影响到达或离开的例行活动。家庭也可能会更愿意在私密的环境中进行这些对话。咨询资源与早期干预专家并与家庭分享资讯,以寻找通过例行活动支持儿童的方式也可能会有所帮助。(如需更多资讯,请参阅 *Inclusion Works!*, 2025。)
- 使用额外的支持或调整,以促进儿童充分参与及投入例行活动。对例行活动进行调整以确保儿童参与和投入例行活动。若家庭有个别化的家庭服务计划,这些额外的支持或调整也可与该计划配合。有小肌肉运动障碍的儿童可能会使用适应性的餐具握把来参与用餐时间。重要的是,要鼓励儿童**坚持**与主动使用这些工具来参与他喜爱的例行活动。

## 实践范例

## Nolan 坚持完成用餐过程

Ana 老师是中心式托儿所学步儿班的照顾教育工作者。她观察到 22 个月大患有运动障碍的 Nolan, 在用餐时开始使用适应性餐具 (有固定带的餐具) 进食。Nolan 使用的适应性餐具具有粗大的环状手柄, 让他可以更容易地握住餐具, 能够将食物舀起送入口中。Ana 老师与 Nolan 的家庭及职业治疗师密切合作, 为 Nolan 引入新的适应性工具。

Ana 老师注意到, 和其他孩子一样, Nolan 在使用他的适应性汤匙舀湿滑的食物时会遇到困难。在一次家庭式用餐时间中, Nolan 尝试着用他的适应性餐具去拿桃子。当装着桃子的碟子掉到地上时, 他表现很沮丧。Ana 老师与共同照顾教育工作者讨论如何帮助 Nolan 处理用餐时的沮丧情绪。他们讨论了确认他当下感受的方法。他们想出一个计划来肯定他的感受, 方法是先识别他的挫折感以及他对什么感到沮丧, 然后再为他提供帮助或选择, 例如, 让他选择较容易拿起的食物。

Ana 老师也询问 Nolan 的家人是否可以联络他的职业治疗师, 讨论他们可以如何促进用餐时间, 让 Nolan 可以继续练习使用他的适应性餐具。职业治疗师建议他们考虑提供给 Nolan 的食物质地, 并且使用碗来盛某些食物, 而使用碟子来盛其他食物。

在下一餐时, Ana 老师将碟子换成了碗。她观察 Nolan 在操作着碗, 经过几次尝试之后, 他终于能够用汤匙舀起食物。他们肯定了 Nolan 的成就: “哇, Nolan! 你做到了!” Nolan 抬头看着她们, 微笑着说: “好好吃!”

## 反思问题

请你自己或与同事一起思考下列问题:

1. 在 Nolan 不断努力学习使用适应性餐具的过程中, 有哪些地方让你印象深刻?
2. Ana 老师可以用哪些其他方法可以支持 Nolan 应付挫折的能力?
3. 回想到你自己的实践, 当一个孩子有残疾时, 你如何与其家庭联系以了解更多有关如何支持他们孩子的资讯?

## 实践范畴

### 鼓励婴儿和学步儿积极参与例行活动

儿童喜欢被纳入其中!与其将例行活动视为发生在儿童身上的事情,不如思考例行活动如何成为儿童共同完成的活动。鼓励儿童积极参与例行活动,让他们对自己发展中的能力与成就感到有自信 (Laurin et al., 2021)。透过观察与反思儿童的技能与兴趣,照顾教育工作者规划让儿童参与既有意义又符合儿童的发展水平的例行活动的机会。随着儿童技能、能力与知识的成长,照顾教育工作者会规划新的方式,继续支持儿童的成长。



## 实践做法

### 提供机会让儿童参与并投入例行活动。

婴儿和学步儿以许多方式参与并投入例行活动,并建立起自主性。当婴儿和学步儿有机会积极参与并投入例行活动时,他们会发展各种技能。例如他们会发展小肌肉与**大肌肉运动技能**、学会积极主动、体验**因果关系**、透过**模仿**学习以及更容易与人合作。以下是一些鼓励儿童参与并投入例行活动的建议:

- 观察儿童在例行活动中的好奇心及兴趣,并反思问自己:“我该如何根据儿童的兴趣与能力来吸引他们?”你可能会注意到五个月大的婴儿在换尿布时试图拍打自己的脚,于是尝试吸引他的参与,说:“你在抓自己的脚!让我们试试看把脚穿过尿布”。同时引导他把双腿穿过尿布。
- 提供**鹰架式引导支持 (scaffolding)** 让儿童可以独立完成例行活动的一部分。这可能看起来像是示范或展示如何完成例行活动中的某个步骤,以鼓励儿童模仿这些动作。儿童可能会模仿照顾教育工作者,尝试在用餐时以相同的方式使用餐具进食。儿童也可能在用餐后拿起玩具扫帚帮忙扫地,因为他们观察到照顾教育工作者在用餐后会把手地板上的食物扫干净。一个让儿童容易获得东西的环境会鼓励儿童在准备好时主动使用这些物品。
- 透过提问来让儿童有参与的机会,例如问他们是否要先喝奶,或是否要先涂防晒乳,或问他们是否愿意帮忙擦拭午餐桌或自己盛装食物。在换尿布的例行活动中,当问到下一个步骤是什么时,12个月大的儿童可能会指着湿纸巾来回回应。
- 提出简单的要求有助于儿童参与。例如:“该涂防晒乳了。可以让我看看你的左手臂吗?这是你的左手臂!把它伸出来,像这样。”或是“爸爸今天带了更多的尿布过来。你可以把它们放进你身后的篮子里吗?”使用空间语言来帮助儿童参与例行活动,有助于他们理解自己的身体如何移动以及物体在空间中的位置。



## 与感知与运动发展的联系

- 例行活动提供儿童探索不同质地、声音和景象的机会,例如在洗手时感受肥皂与水或在用餐时尝试不同的食物。
- 许多例行活动都支持学习各种动作技能,例如握住奶瓶、脱衣服与穿衣服。照顾教育工作者可规划在儿童刚开始学习某项技能时安排额外的时间,并等到儿童提出要求或看起来像已经不再尝试的迹象时再提供帮助,以支持儿童练习大小肌肉运动技能。例如,六个月大的婴儿可能会尝试自己拿起奶瓶喝奶。
- 例行活动可为儿童提供一致且安全的时间,让他们练习新的感知与运动技能。举例来说,在例行活动之间安排有一段固定的时间,让八个月大的儿童在户外玩耍,可以让他们探索不同触感(如草地)、聆听声音(如鸟叫声或弹跳球的声音)。户外游戏也可以鼓励两岁大的儿童练习新动作技能,例如从一个地方移动到另一个地方、攀爬、跳跃或溜行等。



## 实践做法

**注意儿童何时可能已准备好练习新技能,何时可能需要更多时间来尝试新技能。**

儿童以自己的速度发展,因此按照他们自己的时间表在例行活动中练习新技能是非常重要的。以下是一些建议,用于识别儿童何时可能已准备好学习新技能,或何时可能需要更多时间来尝试新技能:

- 记录儿童在学习新技能方面的进展并反思如何扩展他们的能力,以帮助确定儿童是否准备就绪。例如,儿童将双手放在流水下搓洗需要很多协调能力。一开始,儿童可能需要协助,直到他们可以自己做到为止。照顾教育工作者可以鼓励儿童做例行活动中他们有能力做的其他部分,例如拿取擦手纸或将水关掉。透过记录与反思儿童的进展,照顾教育工作者可以想出一些方法来帮助儿童巩固他们的技能。照顾教育工作者也可以判断儿童可能需要多少协助。
- 注意并适应**个体差异**。准备好学习新技能的儿童可能会坚持自己的想法,例如伸手去拿东西或坚持不懈地自己尝试。相反,如果他们需要更多时间,他们可能会在例行活动中表现出苦恼。照顾教育工作者可透过观察儿童的主动性或苦恼程度,识别例行活动中额外的步骤,帮助儿童达成他们的目标。
- 鼓励儿童努力学习新技能。例如,照顾教育工作者可能会邀请 28 个月大的儿童在家庭式用餐时帮忙把餐巾递给他的同伴,或可能会邀请一岁大的儿童在用餐时自己拿汤匙或杯子。
- 保持耐心,因为婴儿和学步儿需要时间练习新技能。练习新技能提供让他们坚持去克服挑战的机会,也让他们学会管理自己的行为 and 冲动的机会,这样他们才能在活动中与他人合作。

## 实践范例

### Jacob 准备好上厕所

Hadid 老师正在她的家庭托儿所里为儿童准备午睡时间。在午睡前,有些儿童会上厕所,有些则会换尿布。Hadid 老师观察到 28 个月大的 Jacob 对上厕所感到兴趣。因为他会注意年纪较大的孩子在做什么,他也开始在尿布弄脏时告诉她。Hadid 老师向 Jacob 的家人提及这些新行为,并询问 Jacob 是否也会告诉家人他准备好换干净尿布的时间。Jacob 的家人表示他在家也有这样做。Hadid 老师还告诉他们, Jacob 可能已经准备好开始尝试学习使用马桶了。Jacob 的家人同意提供机会让 Jacob 学习这项新技能。Hadid 老师与 Jacob 的家人讨论了如何鼓励 Jacob 对厕所这个新的的好奇心,他们一起规划了继续鼓励 Jacob 的好奇心,开始介绍在厕所小便的方法。

第二天, Hadid 老师问 Jacob: “你今天想不想试试坐在马桶上?”

Jacob 跑到马桶前。Hadid 老师说: “首先,你要把裤子脱下来。” Jacob 把裤子全部拉下来。

她接着说: “现在我要把你的尿布拿下来。” 然后她帮他坐到马桶上。她提醒他: “确保你的尿尿是尿进马桶里。”

当 Jacob 尿尿时, Hadid 老师说: “你听到那个声音了吗?你尿在马桶里!”

“哇!” Jacob 回答。“我做到了!”

Hadid 老师帮 Jacob 换上干净的尿布。然后问: “你想自己拉起裤子吗?” Jacob 把裤子拉到一半, 然后说: “帮忙。” Hadid 老师帮他帮把裤子拉上来, 然后他们一起去洗手。

## 反思问题

请你自己或与同事一起思考下列问题:

1. 想想你自己的做法, 你可能会寻找哪些迹象来证明孩子已经准备好使用厕所了?
2. 在与孩子沟通之前, 你可以如何开始与家庭讨论孩子学习使用厕所的问题?
3. Hadid 老师是如何利用如厕时间让 Jacob 练习技能, 有什么让你印象深刻的地方?

## 实践范畴

## 在例行活动中与婴儿和学步儿进行沟通

例行活动提供每天与儿童沟通的机会并支持他们的语言学习 (Tamis-LeMonda & Masek, 2023)。在例行照顾活动过程中与婴儿和学步儿沟通也有助于他们参与例行活动。指出例行活动中的关键事物也能支持婴儿和学步儿注意到一致的动作,并将之与话语联系起来。照顾教育工作者在例行活动中与儿童互动时应观察并反思自己的语言和语气,以及儿童对所使用的语言与语气的反应。照顾教育工作者可能会问自己:“我跟孩子说话时,孩子是否平静并专心聆听?”或“孩子是否看着我,并试图以咿咿呀呀的声音回应我?”这些资讯能帮助照顾教育工作者调整与儿童互动的方式,以促进儿童参与例行活动。



## 与语言发展的联系

- 在例行活动中使用一致的语言来命名周围的事物并谈论自己的行为,有助于促进词汇的发展。
- 对于家庭语言与早期学习和照顾环境中使用的语言不同的儿童,照顾教育工作者可以学习儿童家庭语言中的一些单词以支持儿童在学习新语言时理解例行活动。
- 在例行活动中加入手指游戏、歌曲和押韵童谣,可支持早期**阅读与识字**的发展。故事、歌曲和押韵童谣也是将儿童的家庭语言带入照顾环境中的机会。
- 例行照顾活动,例如喂奶、用餐时间、更换尿布与洗手,都可用作为一对一来回对话的机会。为了鼓励来回对话,照顾教育工作者要回应儿童的声音、说话与手势。
- 在例行照顾活动中进行来回沟通有助于儿童在运用萌发的沟通技巧的同时练习轮流沟通。例如,当照顾教育工作者为一个七个月大的婴儿准备奶瓶时,他们可能会说:“I have your milk!”(我有你的牛奶!)他们会将奶瓶放在婴儿面前。婴儿咿咿呀呀地叫着“Babababa”(吧吧吧吧),然后照顾教育工作者说:“Yes, I have your ba ba ba bottle. Are you ready for some milk?”(对呀,我有你的吧吧吧奶瓶。你准备好喝奶了吗?)婴儿咿咿呀呀地回答。照顾教育工作者随后回答:“You are ready! Okay! Here you go.”(你准备好了!好的!来,给你。)

## 实践做法

## 描述你正在做什么以及儿童正在经历什么。

谈论当下发生的具体事情与经验可以支持语言学习与参与。在例行照顾活动中，照顾教育工作者会一步一步地解释正在发生的事情，听起来可能有点像运动赛事中的解说员。一次提供一个步骤是很重要的，因为一次提供过多资讯可能会让儿童不知所措且难以跟上。例如，当照顾教育工作者逐步描述出门前涂抹防晒乳的过程时，儿童就有机会学习复杂的语言，例如：“现在我要把防晒乳涂在你的手臂上。”当有防晒乳涂在手臂上后，照顾教育工作者就可以开始描述下一个步骤。以下是描述例行活动中的事件时可使用的语言的一些建议：

- 解释即将发生或正在发生的事情而不是刚刚已经发生了的事情。这可让儿童学会预测事件，并逐渐预测接下来会发生什么事情。使用可预测的语言也可以支持对过渡的理解，并在较具挑战性的例行活动（如午睡时间）中提供情感上的安全感。
- 如果儿童的家庭语言与照顾环境中所使用的语言不同时，使用儿童家庭语言中的几个关键词，同时用照顾教育工作者的语言描述经历以支持理解与学习。例如，照顾教育工作者可能对六个月大的婴儿说：“你好像还想要牛奶，*leche*（牛奶）？”然后，照顾教育工作者举起奶瓶表示奶瓶已空，再说：“没有牛奶了，没有 *leche* 了。我得再去拿一些。”将儿童的家庭语言融入例行照顾活动中，可支持儿童自我认同的发展与建立自信心。
- 以歌曲或描述儿童正在进行的活动示意过渡时间。儿童甚至可能在学会歌词之前就投入旋律中。或者，他们可能会在适当的时候唱出关键字或重复歌曲中的某句歌词。例如，照顾教育工作者可能会唱洗手歌来帮助儿童了解洗手要洗多久，或是在全班一起清理时唱清理歌。当儿童在学习旋律时，他们正在运用工作记忆。同样地，押韵童谣可以帮助儿童了解单字是如何由不同的声音组成的。
- 在当下使用描述性语言，并经常重复词汇以支持词汇发展。例如，在用餐时说：“你要蓝色的杯子吗？这是你的杯子。你看，你的杯子是蓝色的。”或“那是我的大叉子。你有你的小叉子。”
- 在例行活动中藉由分享婴儿和学步儿的成就来展现回应性。一个 32 个月大的儿童可能在换尿布前拉下了自己的裤子；或者一个五个月大的婴儿可能第一次自己把奶瓶举起来。当照顾教育工作者为儿童欢呼时（“你把你的奶瓶举起来了！”），儿童可能会为自己的成就感到开心与骄傲。在肯定与庆祝一项新的技能时，重要的是使用描述性的语言而不是称赞的说话。这样可以让儿童感受到自己被看见。例如，说：“我注意到你今天自己把衣服拿出来了！”而不是“做得好！”

- 在过渡期间提供简单明确的语句来支持儿童做好准备。例如,当儿童从游戏过渡到换尿布,如果儿童没有选择权,照顾教育者可以说:“是时候换尿布了。”这样的语句。如果需要选择,照

顾教育者可能会问,例如:“你想自己走去厕所,还是要我抱你过去?”或“你想自己从储物柜子里拿尿布,还是要我帮你拿?”



## 实践范例

### Zuri 的换尿布时间

Luisa 老师是一家托儿中心婴儿室的照顾教育工作者。她观察到 10 个月大的 Zuri 在换尿布时非常专注。Luisa 老师利用他们每天都会进行数次的例行活动,作为进行有意义互动的机会。当 she 将 Zuri 放到换尿布台上之后,Luisa 老师拿出干净的尿布并用英文问:“你可以帮我拿这片干净的尿布吗?” Zuri 抓起尿布,并咿咿呀呀地回应。Luisa 老师告诉她:“谢谢你。我现在要把你的紧身裤脱下来,然后我就可以把湿尿布脱掉了。妳可以帮我吗?” Zuri 为 Luisa 老师抬起双腿。“抬高、抬高、抬高!” Luisa 老师边说边抬起 Zuri 的腿,把湿尿布拿下来,Zuri 重复说“嗯嗯”。Luisa 老师问:“你还记得接下来要做什么吗?”她停顿了一下,然后说:“换上干尿布的时间!” Zuri 看了看她手上的尿布,然后看向 Luisa 老师。Luisa 老师温柔地接过尿布,并帮 Zuri 穿上。“好了,Zuri,穿上裤子,然后你就大功告成了!” Luisa 老师拉起 Zuri 的裤子,然后重复说一次:“完成了!”她看着 Zuri,等待她的回应,Zuri 微笑着,发出咿咿呀呀的声音。

## 反思问题

请你自己或与同事一起思考下列问题:

1. 在 Luisa 老师与 Zuri 的对话中,有哪些地方让你印象深刻?
2. 当你想到 Luisa 老师如何与 Zuri 开始对话时,你可以如何与你所照顾的儿童展开类似的对话?
3. 想想你自己的做法,你还可以如何运用换尿布的机会来支持 Zuri 的发展?

## 实践做法

### 在例行活动中扩展儿童的思维与沟通。

例行活动占据了一天中的许多时间,因此充满了丰富互动的机会。观察儿童在例行活动中对哪些部分感兴趣并透过谈论他们感兴趣的事物来回应。以下是一些能延伸儿童兴趣与扩展其思考的范例:

- 观察儿童在例行活动中注意的事物,并提供机会让他们发挥自己的技能和兴趣,从而扩展他们的学习。例如,一个36个月大的儿童可能对使用小水壶自己倒水表现出兴趣。照顾教育工作者可以在游戏时给孩子机会培养这项技能,例如在水桌中放置小水壶。照顾教育工作者也可以在点心时间提供最初只装有少量水的小水壶,并提供小抹布让儿童练习自己擦掉洒出的水。在适合发展的支持下,儿童会学会使用水壶。
- 进行温馨的互惠互动并讲述你正在做的事情,以支持婴儿和学步儿语言学习的发展。例如,在用餐的例行活动中,儿童可能会学习更多、空的、柔软、快、慢或甜等词汇。在与儿童的持续对话中使用这些和其他类似的词汇是很有效的,例如:“你还想要更多吗?”或“喝完了。你的杯子是空的。”
- 在例行活动中示范并引导儿童,支持他们发展大小肌肉运动技能。儿童在学习搓洗与冲洗双手、练习拿汤匙或用杯子喝水时,会练习**小肌肉运动技能**。
- 在洗手例行活动中学习开关或冷热等概念以支持对因果关系的理解。例如,照顾教育工作者可能会观察18个月大的儿童理解了什么,并支持他们的学习,方法是用类似“你能想到还有什么东西是冷的吗?”这样的问题来延展谈话,或是用“你感觉到水有多冷吗?当我转动这个旋钮,水就会变暖了。”
- 考虑如何在日常例行活动中引入数学概念。在换尿布时,照顾教育工作者可能会示范数数(“你有两只脚。我们来数数看:一、二!”)或者谈论重量:(“这片尿布很重。”)。在准备用餐时,照顾教育工作者对两岁的儿童说:“今天我们的桌上会有四个孩子。你可以帮我把椅子搬过来吗?我们一起数数看。”或“你是第一个洗手的!”了解每个儿童的兴趣并与这些兴趣建立连结,在例行活动中引入数学概念。

## 实践做法

### 鼓励在例行活动中的来回对话。

即使还不会说话,儿童就已经透过咿呀学语、做手势、咕咕声或微笑等方式参与对话,对照顾教育工作者的说话作出回应。与婴儿和学步儿的对话是一种来回的互动。照顾教育工作者会在例行活动中鼓励婴儿和学步儿进行多次的轮流对话,从而促进他们的语言、沟通与社交参与。这可能看起来像是照顾教育工作者说了一些话,等待一个反应,然后再回应儿童。也可能像是重复儿童发出的声音,进行来回的模仿。例行照顾活动中的语言使用支持关系的建立。例行照顾活动是照顾教育工作者与儿童一对一或与一小组儿童在一起的时间,这就创造了对话的机会。以下是例行活动中对话的一些范例:

- 与婴儿进行类似对话的沟通。例如,观察六个月大婴儿的行为,并对面部表情、发声和手势作出回应或问儿童有关他们的要求和需要的问题。例如,照顾教育工作者可以在帮四个月大的婴儿拍嗝后,停一下再问他们是否还饿或是问18个月大的幼儿是否还要吃点心或喝水。儿童可能会用声音、动作或手势来回答你的问题。儿童打嗝后可能会伸手去拿奶瓶或比出“更多”的手语,如果他们学会当他们比出“更多”的时候,他们会得到更多点心。
- 当儿童需要做出选择时透过提问来支持他们发展中的主动性,以及管理行为与冲动的能力。例如,20个月大的幼儿可能会选择是否要再吃一块起司,或在户外玩耍时选择是在沙箱中玩还是荡秋千。提供选择可以帮助儿童表达自己的喜好。当儿童有所选择时能帮助他们感到有掌控感,从而更好地管理自己的行为与冲动。
- 在用餐时向儿童提出**开放式问题**。用餐时的对话内容可以是关于食物本身,也可以是两岁儿童感兴趣的话题。例如,一组快三岁的儿童可能会在午餐时讨论他们最喜欢的动物。

---

**例行照顾活动中的语言使用支持关系的建立。**

---

## 结语

本章强调例行活动不仅对于满足婴儿和学步儿的基本需求非常重要,同时也为照顾教育工作者提供每天持续的机会以支持婴儿和学步儿互动、学习、游戏与成长。例行照顾活动,如换尿布、喂食与睡眠等为照顾教育工作者提供了每天全心投入并专注于当下,与婴儿和学步儿面对面互动的机会。特别是在生命最初的几个月里,例行照顾活动提供了建立联系的机会为照顾教育工作者与婴儿之间建立一段关爱的关系奠定了基础。在照顾教育工作者的支持下,婴儿和学步儿能在例行活动中学到很多东西。例如,婴儿和学步儿能学习新词汇、理解因果关系和数量等概念、练习动作技能、学习调节情感与行为,以及面对挑战和挫折时仍能坚持下去。本章中的实践范例强调了与婴儿和学步儿共处的典型一天中可能发生的事情。这些实践范例以一个照顾教育工作者和一个儿童为焦点,说明了例行活动中发生的各种学习情况。关键的实践做法展示了例行活动如何在创造重要的学习机会的同时,又能充满乐趣且引人入胜。

简单、可预测且一致的例行活动,能让婴儿和学步儿更容易学习在例行活动中和一整天的预期。因此,在**儿童的家庭**例行活动与早期学习和照顾环境中的例行活动之间建立相似性是至关重要的。例行活动为照顾教育工作者提供了观察与了解他们所照顾的婴儿和学步儿的机会。本章所介绍的实践做法强调规划循环的重要性,包括观察、记录、反思,以及规划与实施。当照顾教育工作者花时间注意到儿童在传达什么讯息、他们的感受如何,或儿童在发展哪些新技能时,照顾教育工作者可以规划儿童例行活动中有意义的改变,或改变照顾教育工作者在特定例行活动中的互动方式。本章还强调了与家庭建立联系的重要性,并从家庭中了解他们在家的例行活动,以帮助在早期学习和照顾环境中为儿童规划个别化的例行活动。从而,这有助于在早期学习和照顾环境与家庭环境之间建立连续性。

### 反思问题

以下是一些问题,可帮助身为照顾教育工作者的你反思与婴儿和学步儿之间的互动:

- 在你的早期学习和照顾环境中,你如何与家庭就例行活动进行联系?
- 你如何让婴儿和学步儿成为例行活动中的积极参与者?
- 让例行活动充满乐趣与游戏性,以哪些方式支持学习与发展?



Be sure seat legs are properly installed. Place child in the chair with one leg on each restraint around child's waist and fasten buckle. Pull the end of the strap to adjust for a secure, comfortable fit and to confirm that the tray is securely installed.

chair back and the tray to be sure the tray is installed securely.

**To Remove the Tray:**  
The release mechanism is designed for single-handed use. To remove the tray, reach underneath the tray and pull the release mechanism.

# 第五章: 环境与材料

## 前言

婴儿和学步儿在多种背境中学习与发展。本章将讨论在**早期学习和照顾环境**中,如何透过**环境与材料**来支持学习与发展的关键考虑因素与实践做法。

### 环境与材料作为学习与发展的背景

丰富的学习和照顾环境为婴儿和学步儿与其他儿童和成人互动、游戏和探索、参与学习体验及**例行活动**奠定了基础。在此,环境一词是指**婴儿-学步儿照顾教育工作者**(照顾教育工作者)有意向的规划,以支持儿童学习与发展的培育和安全空间。材料一词是指学习与照顾环境中的物品与设备。规划完善的学习与照顾环境包括多样化的材料和空间,并根据每个独特照顾环境的多种需求而灵活变通。例如:环境与材料可以包括带有斜坡的开放空间、供阅读和讲故事的舒适区域、用餐时的桌子和椅子、以及户外的自然探索区域等许多其他的日常空间与材料。

学习与照顾环境为婴儿和学步儿提供了一个安全的空间,让儿童在这里玩耍、探索和发展新技能。照顾教育工作者需要考虑如何调整环境与材料,以保持其趣味性、可获得性,并适合儿童的发展需求。准备一个满足儿童优势和需求的学习与照顾环境,首先要选择能让儿童安全探索的空间和材料(Evans, 2006; Ferguson et al., 2013)。无论是家庭式照顾或中心式照顾,以安全为前提规划环境与材料有助于保护婴儿和学步儿免受身体伤害,并支持他们的最佳发展。<sup>1</sup>例如提供稳固的家具(如沙发或矮桌)可以支持正在学习扶站或练习**侧行**的儿童。

照顾教育工作者在设置环境方面扮演重要的角色,他们会邀请和提供机会让婴儿和学步儿与其他儿童及成人进行丰富的互动。一个提供儿童活动机会,让他们接触各种材料和区域,鼓励他们与物品和人互动的学习环境,能支持儿童学习和发展(Hoch et al., 2024;

<sup>1</sup> 如需规划和创造安全环境的进一步指引,请参考

[加州社会服务处\(California Department of Social Services\) 儿童照顾与发展法规资源网页](https://www.cdss.ca.gov/inforesources/child-care-and-development/laws-and-regulations) (英文版本)。  
<https://www.cdss.ca.gov/inforesources/child-care-and-development/laws-and-regulations>

Hospodar et al., 2021; Maxwell, 2007)。儿童的学习与照顾环境及材料就像是艺术家的工作室或科学家的实验室。有效的学习与照顾环境能够在可预测性和新颖性之间取得平衡。在空间的组织上提供可预测性,能让儿童感到安全、舒适和自信。提供新奇有趣的区域与材料让儿童接触,可以激发儿童的好奇心并引发他们的思考。

当照顾教育工作者在规划环境时考虑儿童的学习与发展,儿童将置身于能自由运用其不断成长的能力来移动和探索事物的属性及其运作方式的空间。

妥善规划的环境能为婴儿和学步儿提供获得新技能与知识的机会和体验。在这样的环境中,儿童会注意、探究、实验并发展有意义的关系。当婴儿和学步儿有机会以各种方式探索和操作材料、将好奇心与学习结合时,他们会茁壮成长。

---

**儿童的学习与照顾环境及材料就像是艺术家的工作室或科学家的实验室。**

---



## 支持学习与发展的环境与材料的关键考虑因素

学习与照顾环境及材料对儿童在所有领域的学习和发展至关重要：社交情感发展、学习方式、语言发展、认知发展、**感知与运动发展**。照顾教育工作者可透过以下方式来创造一个具培育性和支持性的学习与照顾环境：

- **与家庭建立伙伴关系。**照顾教育工作者与家庭合作，共同创造能反映婴儿和学步儿在家庭与社区生活经历的照顾环境 (Buchanan & Buchanan, 2017; Iruka et al., 2022)。包括来自儿童家庭与**文化**的材料可支持建立**归属感**并促进积极的身份认同发展。一个让幼儿与自己和他人的生活经历、家庭及文化建立联系的环境与材料，可为儿童的社交情感发展奠定基础。照顾教育工作者可与家庭沟通，了解对儿童或家庭具有重要意义材料并可能会带入环境中，例如具文化意义的衣服、可供儿童探索的物品、或展示于儿童视线高度的家庭照片。
- **以游戏形式和欢乐为主的环境与材料。**儿童的工作就是游戏。游戏是儿童学习与发展中自然且必要的一部分 (Pellegrini et al., 2007)。因此，学习与照顾环境应该邀请所有儿童愉快地参与游戏。当儿童可以追随自己的好奇心与兴趣，并能自主控制如何探索他们的环境时，他们的发展是最好的。当学习与照顾环境充满游戏性时，儿童会更有动力去发现和探索、他们会变得更加专注、学习也会更深入 (Australian Education Research Organisation, 2023; Yogman et al., 2018; Zosh et al., 2017)。
- **对儿童不断变化的优势、需求和兴趣保持回应性。**学习与照顾环境及材料应**回应**婴儿和学步儿不断变化的优势、需求与兴趣。儿童持续在学习与发展，他们的兴趣在改变，他们的需求也有改变。当照顾教育工作者将学习与照顾环境视为灵活的空间，可以根据儿童不断变化的兴趣进行调整时，儿童就会保持好奇心与参与度 (Berris & Miller, 2011)。
- **个别化的环境与材料。**儿童在**脾性倾向**、能力、兴趣和经历上有**个体差异**，这些差异会影响他们与环境互动的方式。重要的是照顾教育工作者需根据他们观察到的情况，为每个儿童提供个别化的环境与材料。由于许多早期照顾环境包括不同年龄与能力的儿童，照顾教育工作者经常需要兼顾每个儿童的优势与需求，同时又要确保照顾环境对所有儿童都是可及和具吸引力的 (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2020)。
- **融入包容性设计。**每个儿童的能力与需求都是独特的，有些儿童会受益于额外的支持。**通用学习设计 (UDL)**是照顾教育工作者用来支持每个儿童充分参与学习和照顾环境的框架

(CAST, 2024)。UDL 方法可以是确保环境帮助所有儿童茁壮成长的重要组成部分。UDL 框架帮助照顾教育工作者创造材料与环境,以接纳儿童的发展差异并将障碍减至最低。例如,宽敞和开放的

区域让儿童能够活动和移动,对于正在学习爬行、走路或使用额外的支持(如移动装置或协助有运动残疾儿童的治疗助行器)来移动的婴儿和学步儿很有益处。

## 规划环境与材料

观察与记录、研析与解读记录文件,以及制定与实施计划的反思性规划循环,让婴儿照顾教育工作者持续调整环境与材料,以支持儿童的学习与发展。当照顾教育工作者进行观察时,他们会了解儿童的兴趣、探索重点、优势、需求以及儿童积极发展中的技能。透过记录,照顾教育工作者可将观察结果保存下来,作为日后研析与规划的依据。在循环中的每个阶段,照顾教育工作者也会进行反思。当照顾教育工作者观察儿童在环境中的表现时,可能会注意到儿童在练习不同技能或使用材料时存在差异。例如,14个月大的幼儿可能喜欢按压音乐玩具上的按钮听音乐并探索**因果关系**;而28个月大的幼儿则可能使用相同的物件作为假装游戏的一部分。照顾教育工作者也可能观察到儿童以成人未曾预见的创意和想象力的方式使用材料。例如,在照顾教育工作者的照看下,一个开始学习洗手的儿童可能会透过反复开关水龙头来探索因果关系。

照顾教育工作者会根据观察到个别儿童及团体中的儿童如何运用空间与物件的情形,来规划对环境与材料的调整。透过研析与解读观察记录,照顾教育工作者能深入了解如何规划改变环境或材料,以吸引婴儿和学步儿持续探索某种想法或发展某种技能。举例来说,照顾教育工作者可能会观察到在计划中一些婴儿表现出对扶着物体站立兴趣,因此可能会决定重新布置环境,使稳固的家具(如沙发)可供儿童在撑扶时使用。

当研析与解读记录文件时,照顾教育工作者可能会问:什么材料能支持儿童发展新的概念或技能?而当教育工作者实施他们的规划并调整学习与照顾环境时,他们会继续进行观察、记录与研析,同时进行持续的规划循环。

## 环境与材料的实践范畴

有关支持环境与材料设置的资讯,分为五个实践范畴。每个范畴进一步组织成具体的实践做法,并附带说明与范例。表三概述了本章节所涵盖的实践做法。



## 表三。环境与材料的实践范畴

### 实践范畴

与家庭合作安排环境与材料

### 实践做法

与家庭合作, 促进与文化相关的环境与材料

安排环境, 设置可预测的区域

安排环境, 让儿童有游戏、探索和与他人互动的空间

提供可预测的学习体验与例行活动, 以支持儿童在各领域的学习与发展

个别化的环境与材料, 以满足每个儿童的优势和需求

为儿童提供适合的挑战, 以支持儿童萌发的概念或技能

提供能满足有残疾或发展迟缓的儿童的优势与需求的材料和空间

提供各种材料供儿童探索

提供能鼓励探索、解决问题和创造力的材料

提供可让儿童运用所有感官的材料

根据儿童的兴趣规划和更新环境与材料

规划儿童每天可探索的材料、区域与学习体验

将熟悉的材料与新的材料搭配使用, 以支持可预测性和新颖性之间的平衡

提供能延伸儿童兴趣的物件

## 实践范畴

## 与家庭合作安排环境与材料

每个儿童都有其个别的身份认同与生活经历。照顾教育工作者安排环境,以支持并呈现出儿童在家庭、社区与文化背景下的各种生活经历,包括语言、种族、身份认同与家庭结构。与家庭共同规划及讨论照顾教育工作者如何在学习与照顾环境中建立与家庭优先事项及儿童文化经历之间的联系,从而促进与家庭之间建立牢固的伙伴关系 (Buchanan & Buchanan, 2017; Iruka et al., 2022; Pearson et al., 2019)。在环境中加入能够反映婴儿和学步儿家庭与社区特色的材料,有助于儿童发展**自我认同感与归属感**,从而支持他们的社交情感发展。透过设置能够突显家庭环境的共通点与联系的环境与材料,也可以帮助儿童在家庭环境以及学习与照顾环境中积极发展技能。此外,透过邀请家庭在学习与照顾空间中参与创造儿童的环境,照顾教育工作者能持续培养家庭之间的社区感与归属感。在进行观察与记录以规划环境和材料时,照顾教育工作者可能会将记录与儿童的家庭成员分享并一起反思记录内容,以了解儿童在与环境及材料互动的过程中如何学习与成长。



## 与社交情感发展的联系

- 展示儿童家庭的照片、书籍及其他物件,可以支持儿童的归属感。
- 提供能够反映儿童文化与当地社区的装扮游戏材料,有助于加强儿童对自己文化与社区身份认同的连结 - 例如,与家庭合作,提供干净、安全且可回收的家庭常用食品包装,让照顾教育工作者可将它包括与其他装扮游戏材料一起使用。
- 提供与理解以及表达情感相关的材料(如图片、书籍、故事、歌曲、布偶、镜子)可帮助儿童学习识别自己及他人的情感并进行沟通。
- 在环境中设置可以让儿童安静玩耍或坐着的空间,或让儿童与同伴、照顾教育工作者互动的区域,可以让儿童在各种空间与情境中练习自我调节、社交情感技能与行为。

## 实践做法

### 与家庭合作，促进与文化相关的环境与材料。

让家庭参与早期照顾环境，并包容他们的各种文化实践和传统，可加强家庭与照顾教育工作者之间的沟通 (Iruka et al., 2022)。以团队形式与家庭合作，提供能够反映儿童家庭语言、文化、种族 - 族裔身份认同、家庭结构与社区的材料，可为每个儿童创造一个温馨的环境并加强他们的归属感。以下是一些照顾教育工作者与家庭合作，在环境中加入多元化材料的一些范例：

- 规划机会，让家庭讨论他们希望加入环境中的具文化意义的材料。照顾教育工作者邀请家庭分享家居用品和衣物，供婴儿和学步儿探索和游戏使用。
- 与家庭一起参观环境，并邀请他们反思环境中哪些地方能够展现出其家庭与社区的语言与文化实践。邀请家庭分享他们对于如何强化家庭与社区语言及文化实践呈现方式的想法。
- 将儿童及其家庭的照片展示于墙上低处，方便儿童观看，以支持儿童的归属感以及与家庭的联系。这做法可以帮助照顾教育工作者及同伴理解儿童所拥有的多元化家庭经历。例如，照顾教育工作者可在婴儿床附近展示一张父亲的照片，让五个月大的幼儿在入睡前可看见。
- 融入与使用多元作者与艺术家创作的美术、音乐和书籍，这些材料代表儿童、家庭与社区的各种身份认同。加入代表多元化背景人士创作的材料，有助于儿童发展**自我认同感**并提供学习其他社群的机会。
- 在特定区域或时间段，例如在早上接送时段，提供儿童的个人物品与安抚用品。在特定时间内获得这些物品，有助于确保物品的安全性并为儿童建立可预测性。与家人沟通有关这些物品的资讯，让家庭感觉即使不在照顾环境中，也能感受到是儿童照顾过程中的一份子。
- 在照顾环境中融入儿童的家庭语言。照顾教育工作者邀请家庭在早期照顾环境中与儿童分享书籍、口述故事、印刷材料、歌曲与童谣。家庭也可分享他们的录音作为替代。照顾教育工作者将这

---

**以团队形式与家庭合作，提供能够反映儿童家庭语言、文化、种族 - 族裔身份认同、家庭结构与社区的材料，可为每个儿童创造一个温馨的环境并加强他们的归属感。**

---

些录音加入在有成人照看的游戏体验中,有助于进一步加强家庭与早期学习环境之间的联系。提供儿童接触家庭语言的材料与体验,可支持其身份认同发展与语言发展。这种做法也帮助儿童保持与他们的文化和社区的联系 (Castro et al., 2011)。

- 展示家庭语言的视觉图像,营造欢迎的环境。邀请家庭在环境中提供他们的语言范例。例如,家庭可用家庭语言书写问候语,展示于早期学习与照顾环境的入口处附近。



## 实践范例

## Thomas 从家中带来玩具

Naiomi 老师注意到, 20 个月大的 Thomas 最近在奶奶送到照顾中心时感到难过。他常紧紧抱着奶奶哭泣, 而且对过渡到游戏或团体互动缺乏兴趣。在过去几个星期里, Naiomi 老师尝试了多种方法帮助 Thomas 在过渡时不那么难过, 但他依然不愿让奶奶离开。作为与 Thomas 的奶奶持续对话的一部分, Naiomi 老师询问是否有让 Thomas 感到安心并可带来照顾中心保存的物品。

第二天早上, Thomas 的奶奶从家里带来了他最喜爱的绒毛玩具狗。送孩子来的时候, Thomas 开心地对 Naiomi 老师说: “¡Mira, Cancan!” (看! 是 Cancan!) 并兴奋地向 Naiomi 老师展示这只玩具狗。Thomas 的奶奶告诉老师, 这只绒毛玩具狗长得像他们家的宠物狗 Canelita (中文意思是“小肉桂”), Thomas 亲昵地称之为 Cancan。

当 Thomas 的奶奶说再见并离开后, Thomas 开始显得难过, 并紧紧地抱着绒毛玩具狗。Naiomi 老师花了一点时间来认可 Thomas 的情绪, 用英文说: “你看起来很难过, 或许还有点害怕。当有人离开时, 感到难过是可以的。Abuela (奶奶) 会在户外活动结束后回来接你。我们要不要一起给 Cancan 读故事书呢?” Naiomi 老师也趁此机会跟 Thomas 谈起他与 Canelita 和他的绒毛玩具玩耍时感到多高兴。她告诉 Thomas, 他可以把他的绒毛玩具留在照顾中心, 并且可以决定是要把玩具放在他的储物柜中, 还是放在舒适角落里。Thomas 兴奋地把绒毛玩具放在舒适角落, 并独自在哪里待了一会儿, 然后才转移到与同伴一起。

在接下来的几天里, 当 Thomas 被送到照顾中心时, 他的奶奶会问他绒毛玩具在哪里, 他会兴奋地带着奶奶走到舒适角落。并在奶奶说再见时与她分享绒毛玩具。当奶奶离开后, 他会紧紧抱着绒毛玩具, 但也会开心地向 Naiomi 老师和同伴展示这玩具。

## 反思问题

自己或与同事一起思考以下问题:

1. 你认为 Naiomi 老师在送托时间帮助 Thomas 调节情绪的方式, 有哪些地方你感到有趣的?
2. 你是如何运用环境或材料来支持儿童在送托时间的过渡? 你还可以做些什么?

## 实践范畴

## 安排环境, 设置可预测的区域

环境在支持婴儿和学步儿游戏与探索方面扮演至关重要的角色。它向儿童传递有关机会与期望的讯息。环境可以向儿童传递的一项讯息是:邀请儿童**主动**进行自己的探索和游戏。儿童获得游戏材料与探索机会的情况因环境而异。设置促进儿童游戏、探索及与他人互动的环境能推动儿童在各领域的发展 (Oakes, 2023)。儿童也需要可预测的空间, 来进行例行活动, 例如用餐时的桌子, 或午睡时的安静空间。空间与区域可以是多变和灵活的, 视乎学习与照顾环境中的实际设置及日常需求, 但应该提供某种程度的一致性。例如, 照顾教育工作者规划了一个学习与照顾环境, 在一个户外空间中有一张桌子, 每日固定用作点心时间的区域并在部分日子作为**感官游戏**使用。照顾教育工作者观察并记录儿童如何运用与探索材料及环境, 以及在不同区域中正在进行哪些类型的游戏与探索。观察与记录有助于照顾教育工作者规划如何在环境安排上做出改变, 以发挥儿童的优势, 扩展并增加游戏与探索的复杂性, 并最好地满足儿童的需求。可预测性与一致性在培养安全感方面扮演重要角色, 而安全感是社交情感发展的必要条件。



## 与学习方式的联系

- 儿童可以用各种方式与**开放式材料**, 或没有单一预期目的的材料, 例如积木、球、水、沙与橡皮泥等互动。这可让儿童解决问题、练习**认知灵活性**, 并取得坚持去克服挑战的经验。
- 引入新的材料, 并轮换可供儿童使用的材料, 可以提升他们的好奇心与探索兴趣, 并应用这些支持他们发展认知的材料。在移除材料前, 确保儿童已有充分机会探索这些材料, 必要时成人可提供支持。考虑新的材料如何延伸儿童既有熟悉材料的游戏。例如, 教育工作者可添加各式篮子与手提包, 让儿童与既有熟悉的丝巾、软球、娃娃与积木一起使用。
- 较小的特定区域可让儿童在干扰最少的情况下探索特定的材料。例如, 在小肌肉游戏区放置积木、盒子及感官物品 (如沙), 有助于儿童保持参与度和专注力。



### 实践做法

#### 安排环境, 让儿童有游戏、探索和与他人互动的空间。

一个规划良好的照顾环境为儿童的游戏和与他人互动奠定了基础。提供婴儿和学步儿容易与照顾教育工作者及同伴互动、沟通与游戏的空间, 有助于促进儿童在各领域的发展 (Yogman et al., 2018)。开放的区域支持各种身体活动, 随着儿童年龄增长, 这些区域可进一步促进儿童与同伴的游戏和参与小组活动。拥有可以让多名儿童与同伴及照顾教育工作者互动和沟通的空间, 还可以支持儿童的会话技能, 并带来练习合作和互相学习的机会。以下是一些创造支持儿童发展空间的建议:

- 观察婴儿和学步儿如何运用其照顾环境中的空间。留意是否需要根据儿童的兴趣、年龄与发展技能水平、脾性倾向以及个别优势和需求, 对材料或空间进行调整。在混龄团体照顾环境中, 儿童需要有机会在适当的支持与照看下, 根据自己的技能水平探索空间与材料。
- 规划可加入到环境中的体验与材料, 以延伸儿童的探索活动或增加游戏的复杂性。例如, 若照顾教育工作者观察到一个 26 个月大的幼儿对于在水桌中装满与倒空容器感兴趣, 照顾教育工作者会提供不同形状与大小的容器, 以及不同的物品用来倒水和装水。

- 设置环境与材料,创造让婴儿可以观察年长同伴如何与材料互动的情境,从中获得更多想法。例如,在一个放置水与冰块的感官游戏桌旁,一个能扶站的12个月大幼儿可拍打水花,同时观看一个26个月大的同伴用铲子将水和冰块铲进水桶中。这或许会鼓励12个月大的幼儿去拿铲子尝试。
- 安排在不杂乱的区域游戏的机会。当婴儿和学步儿在某个区域玩耍时,他们会将物品分散开,这是符合发展阶段的行为。开始时一个有秩序的区域,有助于儿童长时间专注于不同的物品。当然,开放式的地面空间因照顾环境而异。照顾教育工作者可移动家具与材料,腾出更开放的地面空间让儿童练习特定的技能(如**大肌肉运动技能**、**空间思维**、团体游戏、合作与沟通)。
- 在室内和室外创造游戏区域,让学步儿能够轻松地与他人互动和面对面的沟通。与他人互动及沟通通常需要身体上的接近,并有机会看到对方在做什么。照顾教育工作者可设置沙发垫、游戏垫或儿童尺寸的桌椅,让小组的儿童能聚集在一起,从而支持这种参与方式。对于还不会移动探索环境的婴儿,照顾教育工作者可将他们放在足够近的地方让他们可以看见彼此,并伸手去拿放在他们中间的材料。在为鼓励同伴互动的区域中,观察并记录儿童在该区域中如何互动和对话行为是十分重要的。研析这些记录可以激发一些想法,进一步提升儿童之间互动的机会。
- 于较大范围的环境中放置游戏材料,以鼓励儿童在不同区域间移动。改变儿童玩耍物品的位置与类型能鼓励更多身体移动与新奇探索,这对于儿童的感知与大小肌肉发展十分重要(Hoch et al., 2024)。例如,将有趣的物品放置在儿童可容易获得的低架上,或将现有物品移至环境中新的位置。
- 为尚未自行移动的婴儿创造受保护的**游戏区域**,但允许在照顾教育工作者的照看下进行游戏与探索。这可能包括在室外地面铺上毛毯,或放置家具以创造一个较为封闭的空间。尚未自行移动的婴儿在探索与游戏时,通常需要照顾教育工作者更多的关注与支持,以协助他们持续与材料与环境互动,并坚持克服挑战。提供隔开或独立的空间,让儿童在更多的照看下安全地探索并与在移动方面经验较多的儿童进行有限度的互动,有助于促进其**情感调节**能力的发展。

## 学习故事：“我来做！”

学习故事是照顾教育工作者观察、记录，然后与儿童及其家庭分享反思的一种方式。学习故事包括一个观察的记录，通常也包括照顾教育工作者或家人看到儿童在早期学习和照顾环境或家中所做事情的图片。在学习故事中，成人会加入他们对儿童能力与学习倾向的解读，例如儿童如何使用环境中的材料来展现探索、**自主性**与协作。以下的学习故事说明了 Andeya 如何主动运用**日常材料**，无论是独立进行，还是与环境中的其他人协作，启发照顾教育工作者安排环境与材料，使其更容易获得并促进与其他人的更多互动。

亲爱的 Andeya：

今天当照顾教育工作者为点心时间准备餐桌，用喷水瓶和抹布清洁桌面时，你跑过来用英文宣布：“我来做！”我们递给你一瓶装有清水的喷水瓶，你立刻开始动手喷桌子和椅子，并忙着用抹布擦拭桌椅。点心时间结束后，当照顾教育工作者用刷子和簸箕扫地时，你又跑了过来，伸手去拿刷子和簸箕。之后，当你看到我拿出四弦琴邀请我们的朋友一起唱歌时，你多次尝试去拿孩子们坐在上面听音乐时用的地毯方块。你的观察力非常敏锐，也很有兴趣参与今天所有的工作。当我在接送时间和你的奶奶聊天时，她也分享了你在家里如何用海绵帮忙清洁橱柜，和喜欢用喷水瓶喷玻璃窗帮忙清洁的故事。

我注意到你对周围发生的一切都观察入微，也注意到成为团队的一员对你来说是多么重要。很明显你喜欢使用清洁工具，但你也喜欢合作完成照顾环境的任务。你似乎喜欢与他人一起工作。而且你正在学习一天的节奏，当你知道四弦琴示意我们要把地毯铺好来邀请小朋友唱歌时，我就看到了这一点。你渴望采取主动，当你开始某项任务时，其他小朋友经常会加入你的行列。

Andeya，你带给我一个主意！我打算和其他照顾教育工作者讨论如何让儿童更容易获取工具。我们可以将喷水瓶和装有抹布的篮子摆放出来供儿童使用；我们可以将小刷子和簸箕挂在儿童可自行取用的地方；我们也可以将地毯方块放在低架上，方便你和朋友们一起帮忙摆放。当我们做出这些改变时，我们会继续观察你和小朋友们如何使用这些工具，看看

我们是否可以想出其他方法邀请你主动参与团队工作。

谢谢你帮助我们让环境变得对每个人都更具包容性！

你的照顾教育工作者，

Mateo



## 实践做法

## 提供可预测的学习体验与例行活动,以支持儿童在各领域的学习与发展。

为不同的学习体验与例行活动组织环境,有助于为儿童设定可预测的模式 (Selman & Dilworth-Bart, 2024)。这让儿童学会在何时、在哪里发生某些学习体验与例行活动,以及从一种体验过渡到另一种体验的时间。以下是一些创造支持不同学习体验与例行活动的婴儿和学步儿环境的建议:

- 设置日常例行活动的区域,如用餐、睡觉和卫生。例行活动是儿童发展的重要部分,通常发生在特定的区域或空间,对年长的儿童来说,可能在特定的时间发生。让婴儿和学步儿在指定的空间进行特定的例行活动,有助于儿童发展重要的技能。他们可以预期不同区域会发生什么并学习参与、甚至主动发起每个区域的例行活动。为不同例行活动设置指定空间的环境,能支持儿童养成健康的习惯并帮助他们预测一天中即将发生的变化。
- 为儿童提供安全可及的区域(室内与室外)来进行身体活动与大肌肉游戏。这些区域可包括不同高度与质地的表面(如草地、人行道、地板软垫、台阶和小板凳、软沙发和枕头、可在下面探索的坚固桌子、滑梯)。提供各种身体活动机会,有助于婴儿和学步儿安全地尝试各种动作,练习较难掌握的技能并成功地穿梭各个空间。移动和身体活动也能帮助儿童自我调节情感。
- 创造一个安静的空间或角落,配备具有安抚感和舒适的材料,如柔软的布料和软垫表面。当儿童感到苦恼或不知所措时,安静区域有助于照顾教育工作者与儿童进行**共同调节**,对于那些喜欢独处的儿童也非常重要。安静区域也可以让婴儿和学步儿在一对一和小组互动中更好地听到同伴和照顾教育工作者的声音,从而支持语言发展。一个井然有序且没有杂物、并配备舒适的成人尺寸座椅的安静区域,可为家人与照顾教育工作者提供一个平静的空间,可以在此喂食、沟通、安慰、共同调节和与儿童互动。
- 将书籍和其他材料(如图片、音乐或木偶)纳入一个区域,以支持早期语言和**阅读与识字**的发展。例如,对于九个月大的婴儿,可将一些坚固的书籍或裱好的图片放置于小篮子中,让婴儿能自行或在成人协助下触摸及探索。对于18个月大的幼儿来说,这可能是一个低矮的架子或篮子,以及一个舒适的地方,让儿童坐在那里看书或使用其他讲故事的材料。此外,将书籍放置于环境各处也很重要 - 例如,在低矮的窗户旁放置关于鸟类与蝴蝶的书籍,或在家庭带来分享的各种树叶展示旁摆放与植物相关的书籍。
- 在整个环境中组织适合发展的开放式材料。这可以包括配置有桌子、平台或

地毯的空间,供儿童自由探索材料,如积木、球、容器、橡皮泥或塑型粘土、彩带、丝巾与乐器等。在环境中的不同部分提供开放式材料可以让儿童探索因果关系、解决问题与创造力并发展数学技能、探索关系,并练习**小肌肉运动技能**。

- 安排环境中的一部分以鼓励装扮游戏,这对儿童的**象征性思维**、萌发的会话技巧及理解与表达情感的能力均至关重要。尽管装扮游戏可以随时随地发生,

但提供一个有材料的空间,例如穿着打扮的衣服、娃娃、动物或人物模型、碗具与厨具,以及回收材料(如用来搭建假想建筑的纸箱与毯子),可以支持儿童的想象力游戏。在这个区域摆放儿童家庭照片也能支持儿童的“家庭角色装扮游戏”。邀请家庭提供熟悉的物品摆放在这个区域,可以帮助邀请所有儿童参与并延长他们的游戏。



## 与语言发展的联系

- 融入儿童家庭语言的材料(如书籍、其他印刷媒体、音乐与录音)能鼓励儿童与其家庭语言及文化保持联系。包括家庭语言材料也为照顾教育工作者提供了一个有意义、情境化的方式,让他们可以用儿童的家庭语言与儿童互动。
- 为儿童提供坚固的书籍,或他们可以透过触摸、翻阅、指着图片、甚至**啃咬**的布料书籍,有助于儿童发展早期阅读与识字能力。在早期学习和照顾环境中加入有关儿童家庭或儿童探索的耐用手制书籍,能促进儿童的自我反思和与家庭的联系。
- 在环境和材料中提供有利于与同伴及照顾教育工作者玩耍和交谈的区域(如座位或地毯区域),可鼓励与同伴及照顾教育工作者在一起面对面互动。照顾教育工作者可提供适合小数目儿童一起玩的材料。

## 实践范畴

### 个别化的环境与材料, 以满足每个儿童的优势和需求

每个儿童都以自己的速度和方式发展。儿童之间的个别差异受到经验与个人特质(如脾性倾向)等因素影响 (NAEYC, 2020)。考虑到儿童之间的差异, 照顾教育工作者可运用观察与记录来规划与调整环境, 以支持每个儿童的学习与发展。照顾教育工作者可透过深思熟虑地规划环境与材料并考量个别儿童的发展历程, 以提升他们对每个儿童的回应性, 并使每个儿童的学习体验更具个人意义。



## 实践做法

## 为儿童提供适合的挑战, 以支持儿童萌发的概念或技能。

婴儿和学步儿在兼具熟悉感、新奇感与适合其发展的挑战的环境中茁壮成长。透过观察儿童并提供略高于其现有能力水平的挑战, 儿童有机会练习坚持性与解决问题的能力 (Vygotsky, 1980)。适当地挑战儿童能支持他们发展自主性, 即能够使事情发生的能力以及他们对这种能力的认知。为儿童提供恰到好处的挑战和适当的支持 (或**鹰架式引导支持 (scaffolding)**), 可以让儿童在培育和安全的环境中将犯错视为成长的一部分。例如, 一个 25 个月大的幼儿尝试用小壶倒牛奶进杯子, 可能会将牛奶洒在桌上或倒得太满。在照顾教育工作者的鼓励与指导下, 儿童有机会从错误中学习 (例如, 用双手握壶会更为稳定), 同时他们会反复尝试。以下是选择材料以支持儿童发展萌发的概念与技能时的一些考虑因素:

- 观察儿童在环境中游戏及与材料互动时, 正在接近掌握哪些新技能。然后, 照顾教育工作者可依据他们的观察, 及时支持儿童正在萌发的技能。例如, 当一个三个月大的婴儿首次表现出想要伸手抓取物品的行为时, 照顾教育工作者会将物品放置在伸手可及的距离内让儿童可以抓住物品, 以支持这项新技能。这让婴儿在协调眼睛、手臂、手与手指, 与物品互动方面获得经验。婴儿在面对挑战时所付出的体力, 将帮助他们强化掌握伸手和抓握技能所需的肌肉。他们的努力可帮助他们建立一种感觉, 就是他们可以自己采取行动, 让事情发生或用自己的身体做一些新的事情。
- 熟悉不同年龄与发展阶段的儿童如何以不同方式使用同一物件 (Lobo et al., 2014)。在儿童探索并玩弄物品的过程中, 照顾教育工作者会观察儿童的探索与游戏如何随着他们的发展而变得更加复杂, 照顾教育工作者会在儿童发展的每个阶段提供支持他们的游戏材料。例如, 六个月大的婴儿可能会把书放进嘴里啃咬, 而 22 个月大的幼儿则可能会翻动书页并自言自语、触摸图片并说出图片的名称, 或将书本排列或堆迭起来。

## 实践范例

## Jayden 学习翻身

Carlos 老师观察到, 当他将四个月大的 Jayden 放在游戏垫上仰躺时, 他尝试翻身至趴下来。Jayden 踢腿、挥动手臂, 并将头转向一侧。有时 Jayden 甚至能够将身体晃动至侧身, 但无法完全翻身。Carlos 老师翻阅了他的记录, 并思考如何继续提供挑战与鼓励, 帮助 Jayden 翻身。有一天, 在和 Jayden 一起玩他妈妈带来的绒毛动物后, Jayden 仰面躺着, Carlos 老师将玩具放在 Jayden 身旁, 稍微超出他手能触及的距离。他观察到 Jayden 如何将头转向一边看着绒毛动物, 并伸手试图抓取, 但却拿不到。他继续尝试, 甚至翻到了侧身, 但没有完全翻过来。结果, Jayden 沮丧地哭喊着, 踢着腿。面对 Jayden 的沮丧情绪, Carlos 老师摇晃着绒毛动物并说: “哦, 你看, 你已经翻到侧身了! 快抓到小熊了!” 当 Carlos 老师将小熊拿得更靠近他, Jayden 看着小熊微笑。几天后, Carlos 老师再次将绒毛动物放在 Jayden 身旁, 这次 Jayden 成功地完全翻身趴下, 并触摸到小熊。

## 反思问题

自己或与同事一起思考以下问题:

1. Jayden 的学习经历中, 对你来说有什么特别有意义的地方?
2. 你会如何将此经验应用于自己的实践中?

## 实践做法

## 提供能满足有残疾或发展迟缓儿童的优势与需求的材料和空间。

有残疾或发展迟缓的儿童具有自身的优势与需求并可能有不同的发展历程。透过额外的支持或调整,包括调整、适应或修改环境与材料,可以让儿童运用他们的发展资产并充分利用环境中的学习机会。结合 UDL 的原则,为包容不同能力的儿童提供良好的起点 (CAST, 2024)。对于已确诊有残疾或发展迟缓的婴儿和学步儿来说,与家庭及正在协助家庭的专业人员建立定期的沟通,讨论任何可以支持儿童全面参与学习和照顾环境的额外支持或调整,以配合他们的个别家庭服务计划 (IFSP) 是很有帮助的 (Pearson et al., 2019)。组成儿童教育团队 (例如 IFSP) 的相关专业人员可包括早期干预专家、语言治疗师、物理与职业治疗师等。专家通常会建议符合成本效益且发展需要的方法,以确保材料与空间能满足儿童的支持需求,让他们能参与和投入互动、例行活动与游戏,并获

得公平的学习体验。此外,值得注意的是,对于有残疾或发展迟缓的婴儿和学步儿,在支持他们的学习与日常生活活动时,可能需要对材料与环境进行一些调整。这些调整可能包括来自照顾教育工作者提供的身体引导或支持,例如,对于无法自己坐着的学步儿,可让他们靠在照顾教育工作者身上,或在互动、游戏或例行活动中需要坐起时,将他们放在有支持性的座位上或靠在有支持性的靠垫上。

在有需要时,并经由家庭及 IFSP 团队共同决定下,必须尽早支持有残疾的儿童获得**辅助性科技设备<sup>2</sup>**,让他们可以与同伴一起参与并能公平地使用实体与社交环境。以下是照顾教育工作者可透过环境与材料提供支持的具体做法:

2 《辅助科技法》要求美国每个州与地区都必须设有辅助科技中心。Ability Tools (<https://www.abilitytools.org/>) (英文版本) 为服务加州的辅助科技中心,也是照顾教育工作者与家庭的有用资源。

- 提供适合婴儿和学步儿的椅子或靠垫形式的身体支持, 或对于因有残疾而需要额外协助独立坐着的儿童, 让他们靠在照顾教育工作者身上 (Kretch et al., 2023)。
- 提供具有不同触感的材料, 供低视力的儿童探索
- 在书本的封面与页面上粘贴手工棒, 或提供平板形式的书本, 协助有小肌肉动作障碍的儿童更容易探索
- 提供大字体书籍或并排印刷与**盲文**的书籍, 供失明或低视力的儿童探索
- 如果儿童在握力方面需要额外的支持, 可将画笔或大蜡笔等美术材料直接固定在儿童的手上。照顾教育工作者也可加入具不同握柄形式的美术与书写材料, 以适应各种握持的需求。
- 探索如何调整环境以支持有特定感官需求的儿童。例如, 适应措施可能包括必要时提供降噪耳机来抑制嘈杂的声音、柔软的绒毛动物供儿童抱着、适合咬且安全的玩具、在空间中使用低亮度灯光、限制或避免使用香水或其他香料

## 实践范例

## Aalayah 老师为 Amir 改装书籍以供探索

照顾教育工作者 Aalayah 老师会根据孩子的兴趣,在她的家庭式托儿计划中为儿童引入相应的学习体验。在一次社区中的散步时,她观察并记录到孩子们对于街区里飘落的树叶及天气变化产生了兴趣,于是她在阅读区增添了以秋季为主题的书籍。到了星期五接送孩子的时间,她询问孩子的家庭是否有任何关于秋天的书籍,希望能借来让孩子们阅读使用。

到了下周二,34个月大的 Amir 在妈妈的陪同下来到托儿所,妈妈带来一本书加入儿童可阅读的书籍中。Aalayah 老师知道 Amir 有运动障碍,在翻阅书本时需要支持。她询问 Amir 的母亲是否可以联系 Amir 的职业治疗师,希望能一起想办法支持 Amir 更容易获得并探索书籍。

在与职业治疗师的会议中,他们讨论了几种支持 Amir 与书本互动的方法,包括在书本每页上粘贴手工棒,帮助 Amir 抓着书页从而翻书。Aalayah 老师认为这个主意很好,并告知 Amir 的妈妈,她也会在她的学习与照顾环境中的所有书本上添加手工棒。在接下来的一周,Aalayah 老师调整了环境,在她提供给孩子们的书上加上了手工棒。她还决定将书本放置于较低的架子上,这样就更容易拿得到。

数天后,Aalayah 老师在她的环境中观察孩子们探索新书的情况。她注意到平时对书本兴趣不高的 Amir,对这些新书表现非常兴奋。Amir 拿起妈妈带来的书,小心翼翼地抓住手工棒,一页一页翻阅。他指着一张有很多南瓜的图片用英文说:“好多南瓜。”

## 反思问题

自己或与同事一起思考以下问题:

1. 在支持 Amir 的学习与发展中如何调整学习与照顾环境及材料,哪些做法让你感兴趣?
2. 当在照顾环境中对环境和材料提供额外的支持和调整时,这个范例中的想法对你与家庭和专家的合作有什么帮助?

## 实践范畴

## 提供各种材料供儿童探索

有意识地挑选游戏材料是设置婴儿和学步儿环境的主要组成部分。提供能够刺激各感官,且能以不同方式探索的材料,有助于引发儿童的兴趣与动机。这些材料可包括开放式材料与日常材料。开放式材料(如积木、球、水、沙、橡皮泥)鼓励儿童自由探索,且没有单一目的。日常材料可能包括家庭或照顾环境中常见物品(如餐具与厨具、可嵌套的碗、容器、锅具、篮子、布料),回收材料(如纸箱、蛋盒、纸巾筒),或天然材料(如松果、贝壳、无毒树叶)(Herzberg et al., 2022)。照顾教育工作者应时刻注意材料的安全性,确保物品适合儿童的发展并照看儿童的游戏。照顾教育工作者可透过观察儿童对不同材料的兴趣,并反思儿童在探索过程中展现出的知识与技能的发展,从而规划如何提供可支持婴儿和学步儿跨领域学习与发展的材料。



## 与认知发展的联系

- 开放式的日常材料(如积木、球、彩带、纸箱、蛋盒、纸巾筒和量杯)能邀请儿童探索、研究并学习物品的特性。
- 由颜色、大小、形状的物品组成的材料组合(如形状分类盒、大型积木、堆迭杯、堆迭环和拼图),让儿童透过数数、分类、堆迭、装填与倒空等活动,探索**数感**、空间思维与**分类**等概念。
- 在环境中的不同学习体验与例行活动的独立空间(如故事角、装扮游戏区、大肌肉游戏区和用餐时间的餐桌),为儿童设定了可预测的模式,支持儿童理解事件发生的顺序。当学习如何在环境中穿梭时,这些区域也支持儿童空间思维的发展。

## 实践做法

## 提供能鼓励探索、解决问题和创造力的材料。

对婴儿和学步儿而言,一些最好和最具趣味性的物件和材料是开放式材料与日常材料 (Swirbul et al., 2022)。开放式材料可邀请儿童解决问题,并进行他们感兴趣的探索。同样地,照顾教育工作者可能认为日常材料有明显的预期用途,但这些材料亦可支持婴儿和学步儿的游戏式探索。例如,一个 27 个月大的幼儿可能将空的洗衣篮当作赛车、娃娃推车、丢球的容器,或拉着在后面到处走的东西。这些用途并非大多数成人认为洗衣篮应有的用途,但却证明了日常材料如何鼓励儿童发挥创意并显示出他们思考上的灵活性。这种使用开放式材料的游戏,也能让照顾教育工作者了解儿童在想什么,以及什么对他们是很重要的。以开放式与日常材料为中心的互动,也可促使与他人的对话,支持语言发展与社交情感的发展 (Schatz et al., 2022)。在选择鼓励探索、解决问题与创造力的材料时,以下是一些考虑因素:

- 包括由颜色、大小、质地或形状各不相同的物品组成的材料组合,让儿童探索物品属性(如圆形、柔软、沉重、红色、大)。随着儿童的发展,他们可能会使用这些材料来探索数感、空间思维与分类等概念。例如,在有成人照看的游戏中,儿童可利用手掌大小的石头、木头圆片、数数小熊、形状积木、大纽扣或袜子来数数、分类或堆迭。
- 提供适合儿童发展的材料,这些材料有多个部分,可以透过各种动作来操作。这些材料可能包括有按钮或滑动部件的物品、有盖的物品、堆迭杯、嵌套碗、

不同形状的木块、大木珠、拼图或形状分类盒。这些类型的材料可让儿童在解决问题的同时,练习小肌肉技能。例如,当一个 21 个月大的幼儿将积木放入形状分类盒时,他们会在尝试将积木放入不同的孔洞时进行问题解决,并且在将积木以不同方向转动时运用小肌肉动作技能。

- 设置配备装扮游戏物品(如玩偶、人物模型、不同大小的容器、装扮衣服、布袋和各种布料)或美术材料(如大蜡笔、粗铅笔、手指画颜料和纸张)的区域。这些类型的材料对于促进儿童的创造力、象征性思维、小肌肉发展,以及透过艺术表达发展中的**自我认同感**都非常重要。
- 鼓励儿童以新的方式或在新的环境中使用熟悉的物件。例如,在有成人照看的游戏中,照顾教育工作者可在不同区域提供树叶、花朵、石头与树枝,供 30 个月大的幼儿用来做手工艺;或是摆放书本而非积木,让 18 个月大的幼儿用来搭建。使用这些类型的材料进行游戏与试验,可让儿童发展认知灵活性。
- 以儿童对日常材料的兴趣为基础来支持他们的语言发展,透过与他们讨论他

---

**开放式材料可邀请儿童解决问题,并进行他们感兴趣的探索。**

---

们正在使用的物品的不同属性, (“你推的那个箱子看起来很重。你要怎么移动它呢?”), 或使用方式 (“你按了手电筒上的按钮! 发生了什么事?”)。这样的经验让幼儿接触到新的词汇, 支持他们与物品互动的好奇心, 并邀请他们与照顾教育工作者互动。

- 记录儿童如何使用开放式与日常材料、他们正在探索什么问题, 以及他们正在学习与发展哪些概念与技能。反思早期照顾教育工作者如何调整所提供的材料, 让儿童探索新的概念或技能。



## 实践范例

## Liam 和 Izumi 探索纸箱

照顾教育工作者 Gabriela 老师观察到,在她的家庭托儿计划中,13个月大的 Liam 对于装填与倒空容器非常感兴趣,并正在探索因果关系概念。Gabriela 老师决定摆放几个纸箱以及一些球、铃铛与松果。Liam 爬到其中一个纸箱旁,捡起一颗松果丢进箱内。Gabriela 老师用英文说:“你把松果放进箱子里。”接着,Liam 捡起一个铃铛,丢进箱内。当他听到铃铛掉到底部时发出的声音时,他笑了。Gabriela 老师用英文问:“你听到铃铛的声音了吗?”Liam 咿呀作响地回应,Gabriela 老师用英文回答:“是的,铃铛发出声音了!”Liam 捡起另一个铃铛丢进箱中,并再次笑了。

稍后,34个月大的 Izumi 走到其中一个较大的纸箱旁。Izumi 走进纸箱里坐下来,一边假装开车一边说:“呜呜”。Gabriela 老师用英文问:“你在开车吗?还是开公车?”Izumi 用英文回答:“我开公车。”Gabriela 老师拿起一只绒毛小狗,把它带到公车旁,然后用假装游戏的语气用英文问:“对不起,司机先生,请问车上还有座位吗?”Izumi 假装打开车门,Gabriela 老师将小狗放在 Izumi 身后的纸箱里。

## 反思问题

自己或与同事一起思考以下问题:

1. 你觉得 Gabriela 老师为 Liam 和 Izumi 设置的材料,对你有什么启发?
2. 这些儿童在认知发展与语言发展上,有哪些方面你感兴趣?
3. 这个范例中,有哪些做法你可能会应用于自己的教学实践中?

## 实践做法

## 提供可让儿童运用所有感官的材料。

婴儿每日体验到新奇的声音、影像、感觉、气味和味道，为他们如何理解世界、展现好奇心与主动性奠定了基础。在为儿童游戏选择材料时，必须考虑这些材料如何刺激儿童的感官（如视觉、听觉、触觉、味觉、嗅觉及**本体感知**）。在儿童探索活动时让他们的多种感官参与，可以支持他们灵活学习（Bahrick & Lickliter, 2003, 2009）。为了刺激儿童的多种感官，照顾教育工作者提供各种不同的质地、颜色、形状、大小与声音。以下是一些加入可邀请感官探索材料的建议：

- 提供可安全地用嘴探索的物品，例如具触感的物品、牙胶、形状有趣的物品与柔软绒毛动物。在出生后最初的几年中，婴儿探索物品的主要方式之一就是嘴巴。此外，啃咬也能安抚婴儿的情绪，帮助他们平静下来。照顾教育工作者应确保儿童用嘴巴探索的物品大小安全并由无毒材料制成。每次儿童使用物品后，都应进行消毒清洁。
- 提供对比鲜明的图案或形状的物品，让婴儿在最初几个月能透过正在发展的视力加以感知。在环境中加入对婴儿具有视觉刺激的物品与材料，有助于支持他们的感知发展。
- 提供由木头、布、石头、塑胶与金属等各种材料制成的物品。这可以鼓励儿童自然探索物品的特性。
- 为能够安全享用固体食物的儿童规划用餐环境，让他们能探索适合过敏症儿童的食物，鼓励儿童探索新食物的味道、气味与质地，并使用他们的双手或锻炼他们使用餐具的初步技能。照顾教育工作者与儿童家庭沟通，了解他们对食物的喜好，并在儿童早期发展过程中介绍不同食物时的情况与家庭分享。食物探索的机会可包括介绍各种文化的食物，这样能提供新的感官刺激，同时也展现儿童家庭与社区的多元性。
- 选择坚固的书籍，书页要有不同的触感或其他物理特征，让婴儿和学步儿可透过感官探索。儿童在早期可能会选择用口咬、触摸或摇晃的方式来探索书本，因此照顾教育工作者应为他们提供坚固的纸板书或布书，这些书可以被丢落而不会撕破。随着年龄的增长，婴儿和学步儿可能会翻页和看图片。这些探索活动对儿童的早期阅读与识字发展十分重要。对于不会移动的婴儿，可将打开的书本放在他们躺着的附近。也可在书架的背面或靠近婴儿的方格柜上展示家庭照片。
- 提供感官游戏的机会，如水桌、沙箱、泥巴厨房、粘土或橡皮泥。儿童对感官的需求各不相同，他们可能不喜欢与所有感官材料互动。观察每个儿童对这些学习体验的反应十分重要。不会移动的婴儿可在成人照看下，使用烤盘盛少量的水，放在他们伸手可及的地方进行对水的探索。感官游戏能鼓励儿童探索不同

材料的特性并练习小肌肉技能。感官游戏可以舒缓和安抚情绪,帮助儿童调节自己的情感。

- 观察儿童如何运用他们的感官探索周遭的材料与环境。照顾教育工作者可能会注意到儿童主要使用哪些感官,以及

较少使用哪些感官。然后照顾教育工作者规划如何引入能鼓励儿童运用较少使用的感官进行探索的材料。例如,在一次前往附近自然区的旅程中,一个18个月大的幼儿可能会采集一束束不同种类的无毒花朵来嗅闻与触摸。



## 与感知与运动发展的联系

- 让儿童探索不同质地(柔软绒毛动物、硬纸箱)、大小(小杯子、大积木)、重量(空水瓶与装满水的水瓶)以及形状(圆形、三角形、正方形的木块或塑胶片)的日常材料,对于支持儿童感知技能发展非常重要。
- 较小、开放式与日常材料如积木、蜡笔、杯子与餐具,或小块食物等,有助于儿童发展对手部与手指肌肉控制,以支持他们的小肌肉发展。
- 能接触到不同表面与物品,如柔软地垫、地毯、平台、人行道、草地、小台阶、椅子或沙发及滑梯,可让儿童练习不同的大肌肉动作,如躺下、翻身、坐下、爬行、扶站、走路、攀爬与滑行。

## 实践范畴

## 根据儿童的兴趣规划和更新环境与材料

儿童的技能和行为会随着他们的发展而不断改变。当婴儿和学步儿学会新技能时，他们的兴趣也会随之改变。儿童需要与他们的身体成长、萌发技能、发展中的身份认同与兴趣相匹配的空间与材料 (NAEYC, 2020)。因此，定期规划空间和材料，邀请儿童参与日益复杂的游戏、接受新挑战和练习新技能是一个持续的过程。照顾教育工作者以持续观察与记录儿童的探索与游戏作为规划的基础。

## 实践做法

## 规划儿童每天可探索的材料、区域与学习体验。

观察和记录儿童的行为、发展中的技能、学习方式与不断变化的兴趣，可帮助照顾教育工作者反思材料与环境如何满足儿童发展中的技能、优势与需求。这可让教育工作者规划如何调整材料、区域与学习体验，以支持儿童迈向下一阶段的学习 (Scientific Council on the Developing Child, 2004)。以下是规划材料与学习体验的一些做法建议，能持续吸引儿童投入学习：

- 结合常见的事件，例如天气的变化、预期的例行活动或新的访客，作为规划材料和学习体验的中心点。例如，若当天室外天气炎热，可在阴凉的室外空间摆放装有浅水的水桶、平底锅与水杯，供儿童泼水与倒水。这些类型的材料能提供丰富的感官机会，让儿童在照看下进行感官游戏，并研究水的特性。
- 在规划材料与学习体验时，寻找机会延展婴儿和学步儿不断变化的兴趣为基础的方法。例如，一个 22 个月大的幼儿

每天走路来到早期学习与照顾环境途中都会看到卡车，他可能会表达出对卡车的兴趣。照顾教育工作者在反思这个孩子的兴趣时，可能会思考如何将卡车融入游戏和日常例行活动中，以鼓励孩子进一步探索他们的兴趣（例如玩具卡车、相关书籍、在户外散步时，或在与同伴的装扮游戏中）。除了在中环境中加入实际的玩具卡车外，还可将卡车照片或卡车书籍摆放在建构材料旁，激发儿童的创造力并促进装扮游戏。



## 研究应用于实践 科技作为环境与材料的一部分

当婴儿和学步儿主动探索真实世界中的地方与事物时，他们的学习效果最佳。科技产品如智慧型手机、平板电脑、电视等是现代生活中常见的部分，经常出现在我们的日常环境、材料、互动与例行活动中。**照顾者**必须知道，由于婴儿和学步儿的大脑仍在发育中，他们通常还无法理解萤幕上所看到的事物 (Hill et al., 2016)。美国儿科学会 (American Academy of Pediatrics) (2022) 有关萤幕时间的指导方针建议，对于婴儿和学步儿来说，媒体的使用应该非常有限。因此，照顾教育工作者应以限制其照顾的婴儿和学步儿接触萤幕的方式来设定环境 (Hill et al., 2016)。

对家庭而言，在家中使用萤幕应只限于与家人视讯通话聊天，或一起简短地观赏高质量的节目并与儿童就萤幕上发生的事情进行沟通 (美国儿科学会, 2022)。关键是在孩子观看时，必须有照顾者在场、看管孩子并与孩子互动。在使用媒体与萤幕时，有目的和共同的互动，可帮助儿童理解他们所看到的内容。

### 实践做法

**将熟悉的材料与新的材料搭配使用，以支持可预测性和新颖性之间的平衡。**

改变儿童所接触的环境、材料与学习体验，可为他们提供新探索的**可能性**；同时，熟悉且可预测的环境与材料能帮助儿童在探索新奇事物时保持专注并持续学习 (La Paro & Gloeckler, 2016)。以下是一些介绍新材料与熟悉材料的建议：

- 在环境中保留某些材料的一致性，同时改变其他物品和材料。例如将物品移到不同的位置、将它们收起来、或在熟悉的材料中加入新的材料，如在熟悉的积木组合中加入动物模型与小块布料。教育工作者也可重新放置近期未被使用的物品，这些物品对儿童而言会再次产生“新鲜感”。透过观察儿童与不同材料的互动并反思儿童发展中的知识与技能，照顾教育工作者可规划如何改变环境中的材料。
- 发掘新材料并引入环境中。新颖的材料可能包括儿童最近未曾探索和玩耍过的日常用品、回收材料与天然材料。轮流提供给儿童的物品，可提升儿童的兴趣与好奇心。照顾教育工作者也可将熟悉的材料置于新区域或新情境中使用 (例如在感官游戏桌上提供装扮游戏材料，供 18 个月大幼儿探索；或在室内的小桌上展示附近花树的树枝 [无毒]；在装扮游戏区提供蜡笔或铅笔，供 33 个月大幼儿涂鸦或画出购物清单；或在室外的毯子上为会爬行的幼儿提供建构材料)。

## 实践做法

## 提供能扩展儿童兴趣的物件。

每个儿童都会发展出独特的兴趣。他们的兴趣通常与他们正在努力克服的新挑战与新技能有关。来自家庭与社区的生活经历对儿童的兴趣也有重要影响。作为定期规划和更新环境与材料的一部分,与家庭沟通儿童的经历与兴趣,观察儿童在早期学习与照顾环境中的兴趣,以及注意这些兴趣在他们学习发展新技能与行为的过程中,可能发生的变化是非常重要的。以下是选择能引发儿童兴趣的材料时的一些考虑因素:

- 考虑儿童正在探究的想法或问题,并提供能支持儿童探索这些想法与解决问题的物品。例如,对于15个月大的幼儿有兴趣将物品从斜坡上丢下并观察结果,则可提供不同形状、大小、质地的物品,让他们从斜坡、滑梯或小山坡上丢下来。照顾教育工作者会为这类探索增加各种斜坡。这可让儿童继续探索因果关系、重力、摩擦力与物品的大小或形状等特性。这类探索体验通常还涉及社交、感知、动作、语言与创意技能的发展。儿童在尝试新想法时,喜欢互相合作与交流,测试自己使用材料的实际与创意的方式。例如,同伴可能会选择与15个月大的幼儿一起将球从斜坡上丢下,当球再度滚下时,他们会兴奋地尖叫。
- 观察儿童对不同材料的兴趣,并规划学习与发展的机会。例如,一个32个月大的幼儿喜欢玩动物玩具发出动物的声音,他们也可能对照顾教育工作者为他们朗读关于动物的书籍或假扮兽医的游戏物品感兴趣。提供以儿童的兴趣为基础的材料,也能让儿童透过与照顾教育工作者的互动有学习新词汇的机会。
- 在提供物品时考虑儿童的脾性与学习方式。儿童对类似的材料与环境有不同的反应:有些儿童可能会马上展现出好奇心,而有些儿童可能比较慢热,他们会花时间先观察,然后才开始探索并与可用的材料互动。照顾教育工作者在规划时要考虑到这些差异。

## 实践范例

## 让 Eliza 玩耍的安静区域

Mira 老师每天都会花时间记录她对每个儿童的观察,并与同事/共教老师 Malik 老师每周会面,讨论他们的观察结果并规划未来一周的活动。Mira 老师正在记录她对 Eliza 的观察,Eliza 是一个 29 个月大的孩子,她的家人会说英语和越南语。Mira 老师会说英语和越南语,她注意到 Eliza 喜欢使用各种材料进行建构,当她可以在不太嘈吵或拥挤的环境中进行建构时,她的坚持性最强。Mira 老师也注意到,在比较嘈吵或有其他儿童频繁走动的游戏区,Eliza 更容易分心,也更容易因为挫折而感到沮丧,例如当她的塔倒下时。

Mira 老师与 Malik 老师讨论他们该如何支持与鼓励 Eliza 对建构的兴趣。他们查看 Mira 老师的笔记,回想起有一次 Eliza 在沙池中玩耍的情形,当她看到身旁有同伴从滑梯上滑下来时,便分心了。当 Eliza 转头看滑梯上的儿童时,她撞翻了自己盖的沙塔。Eliza 感到沮丧,将水桶摔到地上。

Malik 老师与 Mira 老师决定在照顾环境内设置一个安静、干扰较少的空间。他们在室内环境的一个角落设置了安静区,并放了一个靠垫和一些泡沫块。可以理解的是,Eliza 很可能会继续遇到安静区以外的热闹区域。因此,Malik 老师也建议 Mira 老师可以在 Eliza 遇到挫折时,提供一些指导,让她学习如何应对挑战。

第二天早餐后,Mira 老师向儿童介绍了他们环境中新的游戏区域。她让他们知道这里是安静时间可用的空间。Eliza 几乎立刻就走到安静区,开始用泡棉积木搭建塔,并保持专注力和注意力。当她的塔倒下时,Mira 老师注意到 Eliza 冷静地捡起积木,重新开始搭建。Mira 老师与 Eliza 分享她的观察结果,用英文说:“看起来你要盖另一栋建筑物了。这次会和刚才那一座一样还是不一样呢?” Eliza 笑着用越南语回答:“Lần này, lớn hơn!”(这个会更大的!)。Mira 老师也微笑用英文回应:“我很期待看到妳搭建的下一座塔!”

接下来的一周,Mira 老师每天都在安静区设置不同的开放式材料,让 Eliza 继续探索她对搭建的兴趣。据 Mira 老师的观察,Eliza 几乎每天都在那里玩,有一天还与另一个加入建构的孩子一起平静地玩。她在记录文件中指出,Eliza 在使用这些开放式材料时会很专心并会花更多时间去克服挑战。

## 反思问题

自己或与同事一起思考以下问题：

1. 你注意到这个例子有哪些地方对你来说是有意义的？
2. Mira 老师调整环境与材料的方式让你有哪些启发？
3. 这个范例中有哪些做法，你可以应用于自己的教学实践中？



## 结语

创建一个安全且充满关爱的学习与照顾环境,对于婴儿和学步儿的成长与发展至关重要。照顾教育工作者一个极其重要的角色是在照顾环境中设置并规划环境与材料。本章提供的整体方法与实践,强调了规划循环的重要性,即观察与记录、研析与解读、以及制定并实施计划,作为为所有儿童创造具包容性、具回应性且愉悦的环境与材料的一部分。

本章介绍的实践强调与家庭建立合作伙伴关系的重要性、安排环境为儿童提供可预测且容易获得的游戏与探索选择、个别化环境以满足儿童的发展需要、提供各种探索材料、以及定期规划并更新环境与材料。这些实践范畴提供了一个起点,照顾教育工作者可以从中调整学习和照顾环境,以支持他们照顾的所有儿童。

### 反思问题

以下是一些问题,可帮助身为照顾教育工作者的你反思学习与照顾环境及材料:

1. 你对哪些实践策略有了更多认识,并希望将其纳入你的持续规划循环中?
  - a. 你计划如何观察与记录儿童在你的学习与照顾环境中如何使用空间?
  - b. 在你的学习与照顾环境中,已使用了哪些开放式材料与日常材料?你还会使用哪些其他材料?
2. 在组织环境以提供多样材料时,有哪些方法可以根据儿童的兴趣更新学习与照顾环境及材料,也建立可预测性与熟悉感?
3. 你可以实施哪些策略,使学习和照顾环境及材料个别化,以满足儿童的发展需求?如何使环境和材料更具包容性和文化相关性?



# 附录

## 参考资料

- Administration for Children & Families. (n.d.). *Trauma*. U.S. Department of Health & Human Services. <https://www.acf.hhs.gov/trauma-toolkit/historical-trauma-concept>
- American Academy of Pediatrics. (2022, July 20). *Beyond screen time: Help your kids build healthy media use habits*. [HealthyChildren.org. https://www.healthychildren.org/English/family-life/Media/Pages/healthy-digital-media-use-habits-for-babies-toddlers-preschoolers.aspx](https://www.healthychildren.org/English/family-life/Media/Pages/healthy-digital-media-use-habits-for-babies-toddlers-preschoolers.aspx)
- August, D., McCardle, P., & Shanahan, T. (2014). Developing literacy in English language learners: Findings from a review of the experimental research. *School Psychology Review*, 43(4), 490–498.
- Australian Education Research Organisation. (2023). *Introduction: Play-based learning and intentionality*. <https://www.edresearch.edu.au/guides-resources/practice-resources/introduction-pblai>
- Bahrick, L. E., & Lickliter, R. (2003). Intersensory redundancy guides early perceptual and cognitive development. *Advances in Child Development and Behavior*, 30, 153–187. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(02\)80041-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(02)80041-6)
- Bahrick, L., & Lickliter, R. (2009). Perceptual development: Intermodal perception. In *Encyclopedia of perception* (Vol. 2, pp. 753–756). Sage Publishers.
- Bartlett, J. D. (2021) Trauma-informed practices in early childhood education. *ZERO TO THREE*, 41(3), 24–34. <https://www.zerotothree.org/resource/journal/trauma-informed-practices-in-early-childhood-education>
- Bartlett, J. D., & Smith, S. (2019). The role of early care and education in addressing early childhood trauma. *American Journal of Community Psychology*, 64(3–4), 359–372.
- Bartlett, J. D., Wilson, A., Moore, K. A., & Reed, Z. (2016, April 19). 5 ways trauma-informed care supports children’s development. *Child Trends*. <https://www.childtrends.org/publications/5-ways-trauma-informed-care-supports-childrens-development>
- Belsky, J. (2013). Differential susceptibility to environmental influences. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 7, 15–31. <https://doi.org/10.1007/2288-6729-7-2-15>
- Berris, R., & Miller, E. (2011). How design of the physical environment impacts on early learning: Educators’ and parents’ perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 102–110.

- Blackson, E. A., Gerdes, M., Segan, E., Anokam, C., & Johnson, T. J. (2022). Racial bias toward children in the early childhood education setting. *Journal of Early Childhood Research, 20*(3), 277–292.
- Bornstein, M. (2012). Caregiver responsiveness and child development and learning: From theory to research to practice. In P. L. Mangione (Ed.), *Infant/toddler caregiving: A guide to cognitive development and learning* (2nd ed., pp. 11–25). California Department of Education.
- Bornstein, M. H., Putnick, D. L., Cote, L. R., Haynes, O. M., & Suwalsky, J. T. (2015). Mother–infant contingent vocalizations in 11 countries. *Psychological Science, 26*(8), 1272–1284.
- Bouza, J., Camacho-Thompson, D. E., Carlo, G., Franco, X., Coll, C. G., Halgunseth, L., Marks, A., Stein, G. L., Suárez-Orozco, C., & White, R. M. (2018). *The science is clear: Separating families has long-term damaging psychological and health consequences for children, families, and communities*. Society for Research in Child Development. <https://www.srcd.org/briefs-fact-sheets/the-science-is-clear>
- Brown, C. S. (2015). *The educational, psychological, and social impact of discrimination on the immigrant child*. Migration Policy Institute.
- Buchanan, K., & Buchanan, T. (2017, January/February). Six steps to partner with diverse families. *Principal, 46–47*. [https://www.naesp.org/sites/default/files/Buchanan\\_JF17.pdf](https://www.naesp.org/sites/default/files/Buchanan_JF17.pdf)
- Bustamante, A. S., & Hindman, A. H. (2020). Construyendo en la fuerza: Approaches to learning and school readiness gains in Latino children served by Head Start. *Early Childhood Research Quarterly, 52*, 124–137.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., & Werker, J. F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science, 21*(3), 343–348.
- Byers-Heinlein, K., & Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNING Landscapes, 7*(1), 95.
- California Department of Education. (2012). *California infant/toddler curriculum framework*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/itcurriculumframework.pdf>
- California Department of Education. (2019a). *Infant/toddler learning and development program guidelines*.
- California Department of Education. (2019b). *Responsive early education for young children and families experiencing homelessness*. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/earlyedhomelessness2020.pdf>
- California Department of Education. (2020). *Improving education for multilingual and English learner students: Research to practice*. <https://www.cde.ca.gov/sp/ml/documents/mleeducation.pdf>

- California Department of Education. (2022). *Creating equitable early learning environments for young boys of color: Disrupting disproportionate outcomes*.  
<https://www.cde.ca.gov/sp/cd/Re/documents/boysofcolor.pdf>
- California Department of Social Services. (in press). *Infant–toddler learning and development foundations*.
- California Department of Social Services & California Department of Education. (in press). *Desired results developmental profile (2025)*. California Department of Social Services & California Department of Education.
- California Department of Social Services & WestEd. (2024). *Inclusive strategies for infants and toddlers*. Beginning Together.
- Carr, M., & Lee, W. (2012). *Learning stories: Constructing learner identities in early education*. SAGE Publications.
- Carr, M., & Lee, W. (2019). *Learning stories in practice*. SAGE Publications.
- CAST. (2024). *Universal Design for Learning guidelines version 3.0*. <https://udlguidelines.cast.org>
- Castro, D. C., Espinosa, L. M., & Páez, M. M. (2011). Defining and measuring quality in early childhood practices that promote dual language learners' development and learning. In M. Zaslow (Ed.), *Quality measurement in early childhood settings* (pp. 257–280). Paul H. Brookes Publishing Company.
- Choi, Y., & Luo, Y. (2023). Understanding preferences in infancy. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 14(4), Article e1643.
- Cook, K. D., Fisk, E., Lombardi, C. M., & Ferreira van Leer, K. (2024). Caring for whole families: Relationships between providers and families during infancy and toddlerhood. *Early Childhood Education Journal*, 52(5), 921–933. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01491-x>
- Cosse, R., Schmit, S., Ulrich, R., Cole, P., Colvard, J., & Keating, K. (2018). *Building strong foundations: Racial inequity in policies that impact infants, toddlers, and families* [Policy brief]. Center for Law and Social Policy and Zero to Three. <https://www.zerotothree.org/wp-content/uploads/2018/11/Building-Strong-Foundations-Racial-Equity-Brief.pdf>
- Costa, N. M. S., Dentz, M. V., & Amorim, K. D. S. (2023). While you were (not) asleep: Negotiation of times, routines, and rhythms through the infant's transition process to early childhood and care. *Revista Brasileira de Educação*, 27, Article e270116.
- Daneri, M. P., Blair, C., Kuhn, L. J., & FLP Key Investigators. (2019). Maternal language and child vocabulary mediate relations between socioeconomic status and executive function during early childhood. *Child Development*, 90(6), 2001–2018. <https://doi.org/10.1111/cdev.13065>

- Deák, G. O., Krasno, A. M., Jasso, H., & Triesch, J. (2018). What leads to shared attention? Maternal cues and infant responses during object play. *Infancy, 23*(1), 4–28.
- Degotardi, S., Torr, J., & Nguyen, N. T. (2016). Infant–toddler educators’ language support practices during snack-time. *Australasian Journal of Early Childhood, 41*, 52–62.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., Clark-Chiarelli, N., & Wolf, A. (2004). Cross-language transfer of phonological awareness in low-income Spanish and English bilingual preschool children. *Applied Psycholinguistics, 25*(3), 323–347.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., & Essex, M. J. (2013). A window of opportunity we must open to all: The case of preschool with high-quality support for language and literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 11–28). Guilford Publications.
- Dombro, A. L., Jablon, J., & Stetson, C. (2020). *Powerful interactions: How to connect with children to extend their learning* (2nd ed.) NAEYC.
- Erdman, S., Colker, L., & Winter, E. C. (2020). *Trauma and young children: Teaching strategies to support and empower*. National Association for the Education of Young Children.
- Escamilla, I. M. (2021). Learning stories: Observation, reflection, and narrative in early childhood education. *Young Children, 76*(2). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/summer2021/learning-stories>
- Espinosa, L. M. (2015). Challenges and benefits of early bilingualism in the U.S. context. *Global Education Review, 2*(1), 14–31.
- Evans, G. (2006). Child development and the physical environment. *Annual Review of Psychology, 57*, 423–451.
- Ferguson, K. T., Cassells, R. C., MacAllister, J. W., & Evans, G. W. (2013). The physical environment and child development: An international review. *International Journal of Psychology, 48*(4), 437–468. <https://doi.org/10.1080/00207594.2013.804190>
- Finno-Velasquez, M., Cahill, B., Ullrich, R., & Matthews, H. (2018). Heightened immigration enforcement and the well-being of young children in immigrant families: Early childhood program responses. *ZERO TO THREE, 39*(1), 27–32.
- Fraser, J. G., Noroña, C. R., Bartlett, J. D., Zhang, J., Spinazzola, J., Griffin, J. L., Montagna, C., Todd, M., Bodian, R., & Barto, B. (2019). Screening for trauma symptoms in child welfare-involved young children: Findings from a statewide trauma-informed care initiative. *Journal of Child & Adolescent Trauma, 12*(3), 399–409. <https://doi.org/10.1007/s40653-018-0240-x>

- Gandini, L., & Goldhaber, J. (2001.) Two reflections about documentation: Documentation as a tool for promoting the construction of respectful learning. In L. Gandini & J. Goldhaber (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 124–145). Teachers College Press.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Genesee, F. (2010). Dual language development in preschool children. In E. C. Frede, E. E. García, & S. Ryan (Eds.), *Young English language learners: Current research and emerging directions for practice and policy* (pp. 59–79). Teachers College Press.
- Genesee, F. (2016). Rethinking early childhood education for English language learners: The role of language. In V. A. Murphy & M. Evangelou (Eds.), *Early childhood education in English for speakers of other languages* (pp. 21–42). British Council.
- Giang, I. T. N., & Park, M. (2022). *California’s dual language learners: Key characteristics and considerations for early childhood programs*. Migration Policy Institute. [https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/mpi-nciip\\_dll-fact-sheet2022\\_ca-final.pdf](https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/mpi-nciip_dll-fact-sheet2022_ca-final.pdf)
- Gillespie, L., & Petersen, S. (2012). Rituals and routines: Supporting infants and toddlers and their families. *Young Children*, 67(4), 76.
- Gilmore, J. H., Knickmeyer, R. C., & Gao, W. (2018). Imaging structural and functional brain development in early childhood. *Nature Reviews Neuroscience*, 19(3), 123–137.
- Gordon, D. (Ed.). (2024). *Universal design for learning: Principles, framework, and practice*. Center for Applied Special Technology.
- Grenoble, L. A. (2021). Why revitalize? In J. Olko & J. Sallabank (Eds.), *Revitalizing endangered languages: A practical guide* (pp. 9–31). Cambridge University Press.
- Hännikäinen, M., & Munter, H. (2018). Toddlers’ play in early childhood education settings. In P. K. Smith & J. L. Roopnarine (Eds.), *The Cambridge handbook of play: Developmental and disciplinary perspectives* (pp. 491–510). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108131384.027>
- Hardecker, S., & Tomasello, M. (2017). From imitation to implementation: How two- and three-year-old children learn to enforce social norms. *British Journal of Developmental Psychology*, 35(2), 237–248.
- Hay, D. F., Caplan, M., & Nash, A. (2019). The beginnings of peer relationships. In W. M. Bukowski, B. Laursen, & K. H. Rubin (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 200–221). Guilford Press.

- Head Start. (2020). *Gathering and using language information that families share*. Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.  
<https://headstart.gov/publication/gathering-using-language-information-families-share>
- Herzberg, O., Fletcher, K. K., Schatz, J. L., Adolph, K. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2022). Infant exuberant object play at home: Immense amounts of time-distributed, variable practice. *Child Development, 93*(1), 150–164. <https://doi.org/10.1111/cdev.13669>
- Hill, D., Ameenuddin, N., Reid Chassiakos, Y. L., Cross, C., Hutchinson, J., Levine, A., Boyd, R., Mendelson, R., Moreno, M., & Swanson, W. S. (2016). Media and young minds. *Pediatrics, 138*(5), Article e20162591. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-2591>
- Hilton, C. B., Moser, C. J., Bertolo, M., Lee-Rubin, H., Amir, D., Bainbridge, C. M., Simson, J., Knox, D., Glowacki, L., Alemu, E., Galbarczyk, A., Jasienska, G., Ross, C. T., Neff, M. B., Martin, A., Cirelli, L. K., Trehub, S. E., Song, J., Kim, M., ... Mehr, S. (2022). Acoustic regularities in infant-directed speech and song across cultures. *Nature Human Behavior, 6*, 1545–1556.  
<https://doi.org/10.1038/s41562-022-01410-x>
- Hoch, J., Hospodar, C., Koch da Costa Aguiar Alves, G., & Adolph, K. (2024). Variations in infants' physical and social environments shape spontaneous locomotion. *Developmental Psychology, 60*(6), 991–1001.  
<https://dx.doi.org/10.1037/dev0001745>
- Hospodar, C. M., Hoch, J. E., Lee, D. K., Shrout, P. E., & Adolph, K. E. (2021). Practice and proficiency: Factors that facilitate infant walking skill. *Developmental Psychobiology, 63*(7), Article e22187.
- Ilyka, D., Johnson, M. H., & Lloyd-Fox, S. (2021). Infant social interactions and brain development: A systematic review. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 130*, 448–469.
- Inclusion Works! (2025). Training materials and resources. <https://www.inclusiveece.org/Training-Material-and-Resources/Inclusion-Works/Inclusion-Works-Resources>
- Individuals with Disabilities Education Act, 20 U.S.C. § 1400 et seq. (2004).  
<https://sites.ed.gov/idea/statute-chapter-33>
- Infant Early Childhood Mental Health Consultation Network. (2025). <https://iecmhcnetwork.org/>
- Iruka, I. U., Cabrera, N., & Páez, M. (2022). Supporting and engaging with diverse families during the early years: Emerging approaches that matter for children and families. In *Early Childhood Research Quarterly, 60*, 390–393. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2022.04.001>
- Jukes, M. C. H., Ahmed, I., Baker, S., Draper, C. E., Howard, S. J., McCoy, D. C., Obradović, J., & Wolf, S. (2024). Principles for adapting assessments of executive function across cultural contexts. *Brain Sciences, 14*(4), 318. <https://doi.org/10.3390/brainsci14040318>

- King, E. K., & La Paro, K. M. (2018). Teachers' emotion minimizing language and toddlers' social emotional competence. *Early Education and Development, 29*(8), 989–1003.  
<https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1510214>
- Kirkorian, H., Barr, R., Coyne, S. M., Munzer, T. G-C., Paulus, M., & Thomason, M. E. (2025). Digital media, cognition, and brain development in infancy and childhood. In D. A. Christakis & L. Hale (Eds.), *Handbook of children and screens: Digital media, development, and well-being from birth through adolescence* (pp. 13–20). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-69362-5>
- Konishi, H., Karsten, A., & Vallotton, C. D. (2018). Toddlers use of gesture and speech in service of emotion regulation during distressing routines. *Infant Mental Health Journal, 39*(6), 730–750.
- Kretch, K. S., Marcinowski, E. C., Hsu, L. Y., Koziol, N. A., Harbourne, R. T., Lobo, M. A., & Dusing, S. C. (2023). Opportunities for learning and social interaction in infant sitting: Effects of sitting support, sitting skill, and gross motor delay. *Developmental Science, 26*(3), Article e13318.  
<https://doi.org/10.1111/desc.13318>
- Kurtz, J. (2023). *Supporting young children to cope, build resilience, and heal from trauma through play*. Inclusion Collaborative Conference.
- Lally, J. R. (2024). Creating nurturing relationships with infants and toddlers. In P. L. Mangione & J. Marcella-Burdett (Eds.), *Infant/toddler caregiving: Social–emotional growth and socialization* (pp. 35–42). WestEd.
- Lally, J. R., Stewart, J., & Greenwald, D. (2009). *Infant/toddler caregiving: A guide to setting up environments* (2nd ed.). California Department of Education.
- Lang, S. N., Tolbert, A. R., Schoppe-Sullivan, S. J., & Bonomi, A. E. (2016). A cocaring framework for infants and toddlers: Applying a model of coparenting to parent–teacher relationships. *Early Childhood Research Quarterly, 34*, 40–52. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.004>
- La Paro, K. M., & Gloeckler, L. (2016). The context of child care for toddlers: The “experience expectable environment.” *Early Childhood Education Journal, 44*(2), 147–153.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-015-0699-0>
- Laurin, D. E., Guss, S. S., & Horm, D. (2021). Care educator–infant and toddler interactions during diapering: Care educator responsiveness and child well-being and involvement. *Infant Mental Health Journal, 42*(4), 546–559.
- Lieberman, A. F. (2006). Working with traumatized young children in child care and education settings. In J. R. Lally, P. L. Mangione, & D. Greenwald (Eds.), *Concepts for care: Essays on infant/toddler development and learning* (pp. 77–83). WestEd.

- Lloyd, C. M., Shaw, S., Sanders, M., Abdul-Masih, M., & Schaefer, C. (2022). *Reimagining Black families' cultural assets can inform policies and practices that enhance their well-being* (Research brief). *Child Trends*. <https://www.childtrends.org/publications/reimagining-black-families-cultural-assets-can-inform-policies-and-practices-that-enhance-their-well-being>
- Lobo, M. A., Kokkoni, E., de Campos, A. C., & Galloway, J. C. (2014). Not just playing around: Infants' behaviors with objects reflect ability, constraints, and object properties. *Infant Behavior and Development*, 37(3), 334–351. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2014.05.003>
- Marno, H., Guellai, B., Vidal, Y., Franzoi, J., Nespor, M., & Mehler, J. (2016). Infants' [sic] selectively pay attention to the information they receive from a native speaker of their language. *Frontiers in Psychology*, 7, 1150.
- Marshall, N., & Antoine, J. (2023). Healing, support, empowerment: How language revitalizations can mitigate trauma. *Tribal College Journal*, 34(4), 34–38.
- Martin, C. P., Russo, J., Goldenthal, H., Holley, C., Gouze, K. R., & Williford, A. (2021). Supporting young children exposed to potentially traumatic events: Implications for early care and education policy. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences*, 8(2), 119–126. <https://doi.org/10.1177/23727322211033880>
- Masek, L. R., McMillan, B. T., Paterson, S. J., Tamis-LeMonda, C. S., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2021). Where language meets attention: How contingent interactions promote learning. *Developmental Review*, 60, Article 100961.
- Mason, K., Brown, A., & Carter, S. (2025). Capturing the complexities of collaborative partnerships in early childhood through metaphor. *Early Childhood Education Journal*, 53(1), 221–231. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01580-x>
- Maxwell, L. (2007). Competency in child care settings: The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229–245.
- Meek, S., Blevins, D., Catherine, E., & Alexander, B. (2020). *Start with equity: California*. Children's Equity Project. <https://cep.asu.edu/sites/default/files/2020-11/CA-equity-brief-111020.pdf>
- Murphy, C., Matthews, J., Clayton, O., & Cann, W. (2021). Partnership with families in early childhood education: Exploratory study. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(1), 93–106. <https://doi.org/10.1177/1836939120979067>
- Murray, J. S. (2019). War and conflict: Addressing the psychosocial needs of child refugees. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 40(1), 3–18.

- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2017). *Promoting the educational success of children and youth learning English: Promising futures*. The National Academies Press. <https://nap.nationalacademies.org/catalog/24677/promoting-the-educational-success-of-children-and-youth-learning-english>
- National Association for the Education of Young Children. (2019). *Advancing equity in early childhood education position statement*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/equity>
- National Association for the Education of Young Children. (2020). *Developmentally appropriate practice (DAP) position statement*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/dap/contents>
- National Center on Disability and Journalism. (2021). *Disability language style guide*. <https://ncdj.org/style-guide/>
- The National Child Traumatic Stress Network. (2010, August). *Early childhood trauma*. [https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//early\\_childhood\\_trauma.pdf](https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources//early_childhood_trauma.pdf)
- National Scientific Council on the Developing Child. (2004). *Young children develop in an environment of relationships* (Working Paper No. 1). <https://developingchild.harvard.edu/resources/working-paper/wp1/>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The timing and quality of early experiences combine to shape brain architecture* (Working Paper No. 5). [https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/10/Timing\\_Quality\\_Early\\_Experiences-1.pdf](https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/10/Timing_Quality_Early_Experiences-1.pdf)
- National Scientific Council on the Developing Child. (2015). *Supportive relationships and active skill-building strengthen the foundations of resilience* (Working Paper No. 13). <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/10/The-Science-of-Resilience2.pdf>
- National Scientific Council on the Developing Child. (2024). *A world of differences: The science of human variation can drive early childhood policies and programs to bigger impacts* (Working Paper No. 17). <https://developingchild.harvard.edu/wp-content/uploads/2024/05/WP17-Final.pdf>
- Nicholson, J., Kurtz, J., Edwards, L., Iris-Wilbanks, J., Watson-Alvarado, S., Jevgjavikj, M., & Torres, V. (2023). *Supporting young children to cope, build resilience, and heal from trauma through play: A practical guide for early childhood educators* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003326113>
- Nicholson, J., Perez, L., Kurtz, J., Bryant, S., & Giles, D. (2023). *Trauma-informed practices for early childhood educators: Relationship-based approaches that reduce stress, build resilience and support healing in young children* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003302575>
- Oakes, L. M. (2023). Understanding developmental cascades and experience: Diversity matters. *Infancy*, 28(3), 492–506. <https://doi.org/10.1111/infa.12539>

- Over, H., & Carpenter, M. (2013). The social side of imitation. *Child Development Perspectives*, 7(1), 6–11. <https://doi.org/10.1111/cdep.12006>
- Palmér, H., Henriksson, J., & Hussein, R. (2016). Integrating mathematical learning during caregiving routines: A study of toddlers in Swedish preschools. *Journal of Early Childhood Education*, 44, 79–87.
- Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2021). *Dual language development and disorder: A handbook on bilingualism and second language learning* (3rd ed.). Brookes Publishing.
- Paradise, R., & Rogoff, B. (2009). Side by side: Learning by observing and pitching in. *Ethos*, 37(1), 102–138. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2009.01033.x>
- Pearson, J. N., Akamoglu, Y., Chung, M., & Meadan, H. (2019). Building family–professional partnerships with culturally, linguistically, and economically diverse families of young children. *Multicultural Perspectives*, 21(4), 208–216. <https://doi.org/10.1080/15210960.2019.1686381>
- Pellegrini, A. D., Dupuis, D., & Smith, P. K. (2007). Play in evolution and development. *Developmental Review*, 27(2), 261–276. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2006.09.001>
- Phillips, D. A., Johnson, A. D., & Iruka, I. U. (2022). Early care and education settings as contexts for socialization: New directions for quality assessment. *Child Development Perspectives*, 16(3), 127–133. <https://doi.org/10.1111/cdep.12460>
- Scharf, R. J., Zheng, C., Abath, C., & Martin-Herz, S. (2021). Developmental concerns in children coming to the United States as refugees. *Pediatrics*, 147(6), 1–4.
- Schatz, J. L., Suarez-Rivera, C., Kaplan, B. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2022). Infants’ object interactions are long and complex during everyday joint engagement. *Developmental Science*, 25(4). <https://doi.org/10.1111/desc.13239>
- Schick, J., Fryns, C., Wegdell, F., Laporte, M., Zuberbühler, K., van Schaik, C. P., Townsend, S. W., & Stoll, S. (2022). The function and evolution of child-directed communication. *PloS Biology*, 20(5), Article e3001630. <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3001630>
- Schoppmann, J., Schneider, S., & Seehagen, S. (2022). Can you teach me not to be angry? Relations between temperament and the emotion regulation strategy distraction in 2-year-olds. *Child Development*, 93(1), 165–179. <https://doi.org/10.1111/cdev.13682>
- Selman, S. B., & Dilworth-Bart, J. E. (2024). Routines and child development: A systematic review. *Journal of Family Theory and Review*, 16(2), 272–328. <https://doi.org/10.1111/jftr.12549>
- Shablack, H., & Lindquist, K. A. (2019). The role of language in emotional development. In V. LoBue, K. Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 451–478). Springer.

- Shin, M. (2024). Fostering play in the COVID crisis: Insights from infant–toddler teachers. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01742-5>
- Singh, L., Nestor, S., Parikh, C., & Yull, A. (2009). Influences of infant-directed speech on early word recognition. *Infancy*, 14(6), 654–666. <https://doi.org/10.1080/15250000903263973>
- Soley, G., & Sebastián-Gallés, N. (2015). Infants prefer tunes previously introduced by speakers of their native language. *Child Development*, 86(6), 1685–1692.
- Song, J. Y., Demuth, K., & Morgan, J. L. (2010). Effects of the acoustic properties of infant-directed speech on infant word recognition. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 128(1), 389–400. <https://doi.org/10.1121/1.3419786>
- Spagnola, M., & Fiese, B. H. (2007). Family routines and rituals: A context for development in the lives of young children. *Infants & Young Children*, 20(4), 284–299.
- Strouse, G. A., & Samson, J. E. (2021). Learning from video: A meta-analysis of the video deficit in children ages 0 to 6 years. *Child Development*, 92(1), Article e20–e38.
- Swirbul, M. S., Herzberg, O., & Tamis-LeMonda, C. S. (2022). Object play in the everyday home environment generates rich opportunities for infant learning. *Infant Behavior and Development*, 67, 101712. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2022.101712>
- Tamis-LeMonda, C. S., & Masek, L. R. (2023). Embodied and embedded learning: Child, care educator, and context. *Current Directions in Psychological Science*, 32(5), 369–378.
- Te Tāhuhu o te Mātauraanga Ministry of Education, New Zealand. (2017). *Te Whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum*. <https://tewhariki.tahurangi.education.govt.nz/te-whariki-online/our-curriculum/te-wh-riki/te-wh-riki-early-childhood-curriculum-document/5637184332.p>
- U.S. Department of Health and Human Services. (n.d.). *Social determinants of health*. Healthy People 2030. <https://odphp.health.gov/healthypeople/priority-areas/social-determinants-health>
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Head Start, National Center on Parent, Family, and Community Engagement. (2020). *Understanding trauma and healing in adults: Brief 5. Creating a program-wide trauma-informed culture*.
- Virmani, E. A., Newton, E., & Mangione, P. (2023). Viewing temperament as a window for understanding how young children relate to the world around them. In P. Mangione & J. Marcella-Burdett (Eds.), *Infant/toddler caregiving: A guide to social–emotional growth and socialization* (3rd ed., pp. 58–79). California Department of Social Services & WestEd.

- Vouloumanos, A., & Waxman, S. R. (2014). Listen up! Speech is for thinking during infancy. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(12), 642–646.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.  
<https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Waters, S. F., Richardson, M., Mills, S. R., Marris, A., Harris, F., & Parker, M. (2024). Beyond attachment theory: Indigenous perspectives on the child–caregiver bond from a northwest tribal community. *Child Development*, 95(6), 1829–1884.
- Wesner, C., Around Him, D., & Sarche, M. (2022, November). Child development in Indigenous communities: *Promoting equity and resilience across a continuum of Tribal early childhood programs and services*. Tribal Early Childhood Research Center Brief.
- Whalen, D. H., Lewis, M. E., Gillson, S., McBeath, B., Alexander, B., & Nyhan, K. (2022). Health effects of Indigenous language use and revitalization: A realist review. *International Journal for Equity in Health*, 21(169), 1–14.
- Williams, S. T., Mastergeorge, A. M., & Ontai, L. L. (2010). Caregiver involvement in infant peer interactions: Scaffolding in a social context. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 251–266.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.11.004>
- Wittmer, D. S., & Honig, A. S. (2020). *Day to day the relationship way: Creating responsive programs for infants and toddlers*. NAEYC. <https://www.naeyc.org/resources/pubs/books/day-to-day>
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Michnick Golinkoff, R. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), Article e20182058.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>
- Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. (2017). *Learning through play: A review of the evidence* [White paper]. The LEGO Foundation, DK.

## 其他参考资源

### 关系与互动

- Denham, S. A. (2023). *The development of emotional competence in young children*. Guilford Publications.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology, 6*, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>
- Gillespie, L. G., & Greenberg, J. D. (2017). Rocking and rolling: Empowering infants' and toddlers' learning through scaffolding. *Young Children, 72*(2), 90–93.
- Honig, A. (2006). What infants, toddlers, and preschoolers learn from play. *Montessori Life, 18*(1), 5–20.
- Kretch, K. S., Willett, S. L., Hsu, L. Y., Sargent, B. A., Harbourne, R. T., & Dusing, S. C. (2022). “Learn the signs. Act early.”: Updates and implications for physical therapists. *Pediatric Physical Therapy, 34*(4), 440–448. <https://doi.org/10.1097/pep.0000000000000937>
- Liming, K. W., & Grube, W. A. (2018). Wellbeing outcomes for children exposed to multiple adverse experiences in early childhood: A systematic review. *Child and Adolescent Social Work Journal, 35*(4), 317–335. <https://doi.org/10.1007/s10560-018-0532-x>
- Manning-Morton, J., & Thorp, M. (2003). *Key times for play: The first three years*. Open University Press.
- Reynolds, G. D., & Romano, A. C. (2016). The development of attention systems and working memory in infancy. *Frontiers in Systems Neuroscience, 10*(15). <https://doi.org/10.3389/fnsys.2016.00015>
- Shin, M., & Partyka, T. (2017). Empowering infants through responsive and intentional play activities. *International Journal of Early Years Education, 25*(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/09669760.2017.1291331>
- Tronick, E., & Beeghly, M. (2011). Infants' meaning-making and the development of mental health problems. *American Psychologist, 66*(2), 107–119. <https://doi.org/10.1037/a0021631>
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2010). The development of peer interaction in infancy: Exploring the dyadic processes. *Social Development, 19*(2), 348–368. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00542.x>

## 例行活动

- Axelsson, E. L., Williams, S. E., & Horst, J. S. (2016). The effect of sleep on children's word retention and generalization. *Frontiers in Psychology, 7*, 1192.
- Bernier, A., Carlson, S. M., Bordeleau, S., & Carrier, J. (2010). Relations between physiological and cognitive regulatory systems: Infant sleep regulation and subsequent executive functioning. *Child Development, 81*(6), 1739–1752.
- Degotardi, S. (2010). High-quality interactions with infants: Relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. *International Journal of Early Years Education, 18*(1), 27–41.
- Hemmeter, M. L., Ostrosky, M., & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review, 35*(4), 583–601.
- Laurin, D. E., & Goble, C. B. (2018). Enhancing the diapering routine: Caring, communication, and development. *Young Children, 73*, 18–25.
- Mason, G. M., Lokhandwala, S., Riggins, T., & Spencer, R. M. (2021). Sleep and human cognitive development. *Sleep Medicine Reviews, 57*, 101472.
- Prokasky, A., Fritz, M., Molfese, V. J., & Bates, J. E. (2019). Night-to-night variability in the bedtime routine predicts sleep in toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 49*, 18–27.
- Zaslow, M., Halle, T., Martin, L., Cabrera, N., Calkins, J., Pitzer, L., & Margie, N. G. (2006). Child outcome measures in the study of childcare quality. *Evaluation Review, 30*, 577–610.

## 环境与材料

- Canfield, C. F., Miller, E. B., Shaw, D. S., Morris, P., Alonso, A., & Mendelsohn, A. L. (2020). Beyond language: Impacts of shared reading on parenting stress and early parent-child relational health. *Developmental Psychology, 56*(7), 1305–1315. <https://doi.org/10.1037/dev0000940>
- Cankaya, O., Rohatyn-Martin, N., Leach, J., Taylor, K., & Bulut, O. (2023). Preschool children's loose parts play and the relationship to cognitive development: A review of the literature. *Journal of Intelligence, 11*(8), 151. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11080151>
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language, 32*(3), 343–364.

- Lariviere, J., & Rennick, J. E. (2011). Parent picture-book reading to infants in the neonatal intensive care unit as an intervention supporting parent–infant interaction and later book reading. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 32*(2), 146–152. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e318203e3a1>
- Maich, K., Davies, A. W. J., & van Rhijn, T. (2019). A relaxation station in every location. *Intervention in School and Clinic, 54*(3), 160–165. <https://doi.org/10.1177/1053451218767916>
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent–child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7–26.
- Pepler, D. J., & Ross, H. S. (1981). The effects of play on convergent and divergent problem solving. *Child Development, 52*(4), 1202–1210.
- Segatti, L., Brown-DuPaul, J., & Keyes, T. L. (2003). Using everyday materials to promote problem solving in toddlers. *Young Children, 58*(5), 12.



# 婴儿-学步儿学习与发展基础清单

## 领域, 分支与基础



### 社交情感发展领域。

社交情感发展领域涵盖以下三个分支与基础：

**分支 1.0: 自我。**此分支包括以下基础：

- 1.1: 自我认同感和归属感。**逐渐发展的自我概念, 认识到作为个体在社交关系中与他人共享共同点。
- 1.2: 认知自主性。**逐渐发展的理解, 即自己可以采取行动影响环境。
- 1.3: 情感表达。**逐渐发展的能力, 透过面部表情、动作、手势、声音或言语来表达各种情感。
- 1.4: 调节情感和行为。**逐步发展的能力, 不论是否有照顾者的帮助, 能够管理情绪和行为反应、沟通感受, 以及根据社交期望采取行动。

**分支 2.0: 社交互动。**此分支包括以下基础：

- 2.1: 社交理解。**逐渐发展的能力, 能理解他人的意图、反应、沟通和行为。
- 2.2: 同理心。**逐渐发展的能力, 能感同身受他人的情感体验。
- 2.3: 与照顾者及他人的互动。**逐渐发展的能力, 能对照顾者及他人做出回应并进行互动。
- 2.4: 与同伴的互动。**逐渐发展的能力, 能对其他儿童做出回应并进行互动。

**分支 3.0: 关系。**此分支包括以下基础：

- 3.1: 与照顾者的关系。**与提供持续关爱的特定照顾者建立亲密关系的发展。
- 3.2: 与同伴的关系。**通过一段时间的互动与特定同伴建立关系的发展。



## 学习方式领域。

学习方式领域涵盖以下三个分支和基础：

### 分支 1.0: 学习动机。此分支包括以下基础：

- 1.1: **好奇心和主动性。**逐渐发展探索环境的能力,以学习关于物体、人物和事件的相关知识。
- 1.2: **参与度和坚持性。**逐渐发展参与活动的技能,并在面对挑战与挫折时仍能坚持参与并持续努力。

### 分支 2.0: 执行功能。此分支包括以下基础：

- 2.1: **注意力。**逐渐发展在活动和互动中参与并持续保持注意力的技能。
- 2.2: **抑制控制。**逐渐发展管理冲动和行为的技能。
- 2.3: **工作记忆。**逐渐发展将讯息记在心中 (短期记忆),并加以运用以达成目标和计划的能力。
- 2.4: **认知灵活性。**逐渐发展能够在注意力、思维和行为上灵活调整的技能。

### 分支 3.0: 目标导向学习。此分支包括以下基础：

- 3.1: **解决问题。**逐渐发展运用不同策略来解决问题或满足需求的技能。
- 3.2: **合作努力。**逐渐发展与他人共同努力以达成目标的技能。



## 语言发展领域。

语言发展领域涵盖以下三个分支和基础：

**分支 1.0: 关注与理解。**此分支包括以下：

- 1.1: 关注沟通。**逐渐发展注意对话中的沟通线索的能力, 并透过与他人互动来学习语言。这种发展可发生于任何语言, 例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。
- 1.2: 理解语言。**逐渐发展理解越来越多词汇(口语、手语或两者)及语句的能力。这种发展可发生于任何语言, 例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。

**分支 2.0: 沟通。**此分支包括以下基础：

- 2.1: 沟通与口语表达。**逐渐发展发出声音、做出手势并表达词语(口语或手语), 并加以组合的能力。这种发展发生在任何语言中, 例如儿童的家庭语言或其他正在学习的任何语言。
- 2.2: 萌发的对话能力。**逐渐发展来回沟通的能力。这种发展可发生于任何语言, 例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。

**分支 3.0: 早期阅读与识字。**此分支包括以下基础：

- 3.1: 参与书籍、故事、歌曲与押韵童谣的互动。**发展对于如何参与书籍和阅读与识字活动的理解。这种发展可发生于任何语言, 例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。
- 3.2: 理解书籍与故事的意义。**逐渐发展理解书籍与故事内容的能力。这种发展可发生于任何语言, 例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。



## 认知发展领域。

认知发展领域涵盖以下四个分支和基础。

**分支 1.0: 探索。**此分支包括以下基础：

**1.1: 因果关系。**逐渐发展对一种行为会引起另一种行为的逐渐理解。

**分支 2.0: 萌发的数学思维。**此分支包括以下基础：

**2.1: 数感。**逐渐发展对数字和数量的理解。

**2.2: 空间思维。**逐渐发展对事物如何在空间中移动与适应的理解。

**2.3: 分类。**逐渐发展对物体或人物之间的相似性与差异性的注意,并根据物体的特征进行分类的能力。

**分支 3.0: 模仿与象征性思维。**此分支包括以下基础：

**3.1: 模仿。**逐渐发展立即或稍后模仿他人的动作、声音、语言或手势的能力。

**3.2: 象征性思维。**逐渐发展使用动作、物件或想法来代表其他动作、物件或想法的能力。

**分支 4.0: 记忆。**此分支包括以下基础：

**4.1: 记忆。**逐渐发展储存并随后回忆有关过去经验的信息的能力。



## 感知与运动发展领域。

感知与运动发展领域涵盖以下两个分支和基础。

**分支 1.0: 感知发展。**此分支包括以下基础：

**1.1: 感知发展。**逐渐发展使用感官信息以理解社会和物理环境并与之互动的能力。

**分支 2.0: 运动发展。**此分支包括以下基础：

**2.1: 大肌肉运动的发展。**逐渐发展控制大肌肉移动与探索的能力。

**2.2: 小肌肉运动的发展。**逐渐发展使用手指的小肌肉和手部探索物体以及完成任务的能力。

# 实践范例与学习故事清单

## 第二章: 规划以支持婴儿-学步儿的学习与发展

实践范例: Lucila、Aidan 和 Qing 对颜色与光的探索.....	43
实践范例: 与 Knut、Bella、Luna 和 Grayson 的用餐时间 .....	45
实践范例: Junlai 和 Andrea 爬行与探索 .....	48
实践范例: 透过不被打断的游戏支持 Jacob 的发展 .....	50
实践范例: Junior 想念他的爸爸.....	53
学习故事:“Jacob 探索移动” .....	60
实践范例: 观察 Kaysha 探索因果关系 .....	69
实践范例: 反思对 Kaysha 的探索观察 .....	70
实践范例: 规划以支持 Li 的学习与发展.....	72
学习故事:“Etta 正在移动了!” .....	73
实践范例: 规划以支持儿童在用餐时使用取餐用具 .....	76
实践范例: 规划以支持 Emma 对物品的探索.....	77
实践范例: 持续规划以支持 Kaysha 和她的同伴对物品的探索 .....	78
实践范例: 在一个 16 个月大儿童的小组中实施后的反思.....	81

## 第三章: 关系与互动

实践范例: Chloe 的睡眠时间书.....	97
实践范例: Flora 和 Julian 的音乐历险记.....	102
学习故事:“我们做朋友吧!” .....	107
实践范例: 与 Darius 的日常互动时刻.....	117
实践范例: Jun 与 Lucas 一起画画.....	123
实践范例: Gwen 的大小和形状实验 .....	129

## 第四章: 例行活动

实践范例: Amara 不太舍得跟阿姨说再见.....	140
实践范例: Camila 和 Mateo 的接回时间 .....	143
学习故事: “献给 Ashan - 来自他的家庭托儿照顾者” .....	151
实践范例: Nolan 坚持完成用餐过程 .....	156
实践范例: Jacob 准备好上厕所 .....	161
实践范例: Zuri 的换尿布时间 .....	165

## 第五章: 环境与材料

实践范例: Thomas 从家中带来玩具 .....	179
学习故事: “我来做!” .....	183
实践范例: Jayden 学习翻身 .....	189
实践范例: Aalayah 老师为 Amir 改装书籍以供探索 .....	192
实践范例: Liam 和 Izumi 探索纸箱.....	196
实践范例: 让 Eliza 玩耍的安静区域.....	202

# 术语表

**自主性:**儿童主动发起并使事情发生的能力。

**辅助性科技设备:**帮助个人维持、获得或提升日常功能的设备或工具(如轮椅、眼镜、助听器、坡道);设备从泡棉握笔套等低科技选项,到语音识别设备等高科技工具不等。

**依恋关系:**儿童在婴幼儿时期与主要照顾者建立的关系,这种关系为婴幼儿与他人互动和建立关系提供了模式。

**注意力提示:**婴儿发出的讯号,表明他们对某样事物感兴趣或正在专注于某样事物。这些讯号可能包括注视某样事物、触摸或啃咬某物、指向某样事物或发出声音。

**辅助性与替代性沟通(AAC)设备:**有语音表达和/或有理解障碍的个人使用的工具,以改善日常生活功能。AAC使用多种技术和工具,包括但不限于图片沟通板和语音生成设备。

**自主性:**婴儿或学步儿根据自身兴趣与价值观做出选择并自主行动的能力。

**偏见:**对某个人、群体或观点的偏好或倾向。偏见可能是个人有意识地持有的信念,或是未察觉、并影响其信念或态度的偏好或倾向。

**盲文:**一种使用凸点代表字母的书写系统,供视力受损者通过触觉阅读。盲文不是一种语言,而是一种触觉系统,用于表示英文中的每个字母、数字和标点符号。

**照顾者:**负责儿童的照顾、福祉、安全与教育的人士。照顾者可能是婴儿照顾教育者,在中心或照顾者家中提供照顾。照顾者也可能是亲戚,例如直系亲属或延伸家庭成员,或者是被视为家庭成员的人,在儿童家中或自己家中照顾儿童。

**因果关系:**一个事件(原因)导致另一个事件(结果)发生的关系。

**儿童导向言语:**人们在与婴儿和学步儿交流时自然使用的一种语言方式。儿童导向言语通常语速较慢,夸大元音的发音,并使用如唱歌般的语调。语句通常简短、简单且重复。

**儿童的家:**儿童生活并受到家人照顾的地方。

**分类:**根据物件或项目的质量或特征的相似性进行分组的过程。

**语码转换:**在一个词组、句子或对话中使用两种或多种语言的行为。语码转换是一种跨语言运用的形式。

**认知灵活性:** 能够以新的或替代的方式思考, 并根据需求和目标调整行为的能力。

**共同调节:** 为儿童提供支持性与安抚性的互动, 帮助他们调节情绪回和行为的过程。共同调节包括照顾者对儿童的需求做出细致周到且适当的响应, 例如提供安慰、舒缓和关注, 这有助于儿童感到安心和受支持。

**侧行:** 一种大肌肉运动技能, 指婴儿和学步儿能站立, 但需扶着稳定的物体 (如桌子或沙发) 或他人, 才能侧向行走。

**文化:** 一群人的习俗、价值观、信仰和实践。文化价值观和规范会影响家庭角色、仪式、沟通方式、情感表达、社会互动和后天学习的行为。

**戏剧性游戏:** 想象性或扮演性的游戏。这类游戏有助于儿童理解世界、发展语言能力, 并培养如分享与合作等社交技能。

**双语学习者:** 从出生到5岁的儿童, 同时学习两种或以上语言, 或在持续发展第一语言的同时学习第二语言的儿童。

**早期学习和照顾环境:** 照顾者提供早期学习体验和关爱, 以支持幼儿发展与身心健康的地方。这些环境可能包括家庭式、中心式或社区式的照顾环境。

**情感调节:** 管理自身情感的能力。

**同理心:** 能够理解或感受他人情感的能力。

**环境:** 由照顾教育工作者有意设置的空间, 供儿童接受照顾、学习与发展。

**日常材料:** 在家中或早期学习和照顾环境中可容易取得的物品 (如餐具、容器、锅碗、篮子)、回收材料 (如纸箱、蛋盒、纸巾卷筒) 或自然材料 (如松果、贝壳)。

**家庭伙伴关系:** 家庭与照顾教育工作者之间的关系, 双方在支持幼儿在家中以及早期学习与照顾环境中的经验中各有角色。照顾教育工作者负责与家庭建立关系, 并从家庭那里了解有关孩子及其照顾方式的资讯。根据家庭分享的内容, 照顾教育工作者会努力让孩子在早期学习与照顾环境中的经验与在家庭中的经验一致。在这种关系中, 家庭与照顾教育工作者彼此分享想法与经验, 并一起学习, 持续支持孩子的发展。

**小肌肉运动技能:** 一类运动技能, 使用手部和手指的小肌肉。

**大肌肉运动技能:** 一类运动技能, 使用大的四肢 (包括颈部、手臂、躯干和腿部) 或整个身体。

**整体性:**理解人的所有方面是整合为一个整体的,包括社交情感、学习方式、语言、认知和感知与运动发展领域,以及个人的生活经历、家庭、文化、语言、兴趣、优势和需求。

**模仿:**模仿他人言语或行为的能力。

**个体差异:**藉以区分个体的特征或其他特性。

**婴儿和学步儿:**年龄范围从出生到三岁的儿童。婴儿是指出生至 12个月大的儿童。学步儿是指 12 至 36 个月大的儿童。

**婴儿-学步儿照顾教育工作者:**负责早期学习和照顾环境中婴幼儿的照顾、福祉、安全和教育的人。

**抑制控制:**管理冲动、反应、情绪和注意力的能力。包括延迟满足需求以及调整行为以符合情境期望的能力。

**主动性:**婴儿或幼儿主动探索和尝试新事物的动力,例如主动开始游戏、提问或解决问题。

**相互依赖:**两个或两个以上的人或事物之间的相互依赖。

**跨代创伤:**由某个群体或社群经历强烈负面经验而导致的、跨世代累积的情绪和心理影响。

**语言变体:**一种特定形式的语言,可能在语法、发音和词汇上有所不同。语言变体是由于地理、人口和语境差异自然产生的。

**阅读与识字:**通过阅读和写作进行沟通的能力。幼儿阅读与识字活动包括与照顾者一起体验书籍、故事、歌曲以及押韵童谣。

**营养不良:**缺乏适当的营养。

**材料:**摆放在学习与照顾环境中,供儿童探索和互动的物件与设备。

**建构对事物的理解:**人们理解事物、行为和事件的过程。婴儿和学步儿通过探索、观察,以及与他们的环境中的人和事物互动来进行这个过程。

**示范:**一种鹰架式引导支持(scaffolding)的方式,儿童通过观察照顾者或同伴来学习如何做某件事。示范者可能会有意地展示这个动作,让对方通过观察学习。

**运动发展:**儿童随着时间推移,在控制和移动自己身体方面能力的变化。

**啃咬:** 婴儿将物件或身体的一部分 (如手或脚) 放入口中, 以感觉物件或身体部分的质地、味道、硬度、温度和其他方面的探索形式。

**多语言儿童:** 儿童在家庭、社区或早期学习与照顾环境中发展一种以上语言的儿童。

**多语言学习者:** 一个广义术语, 用来指称从出生到小学与中学阶段的儿童之多语使用情况。

**自然睡眠和醒来周期:** 指调节身体机能的 24 小时周期, 例如睡眠与清醒的模式。

**平静状态下的提示:** 婴儿传达感到舒适或满足状态的讯号或行为, 而非表达不安或需求。这些讯号可能包括咿呀声、微笑、眼神接触, 或身体处于放松状态, 这些通常表示婴儿感到满足, 或准备好与他们的社交或实体环境互动。

**数感:** 对数量与数字的理解, 包括更多或更少等概念。

**开放式材料:** 让儿童可以自由探索、不具有单一且被狭义限定的目的或用途的材料。示例包括积木、球、水、沙子和橡皮泥。

**开放式问题:** 一种需要被问者提供更详细资讯、说明或阐述, 而非简单回答「是」或「否」的问题。

**平行游戏:** 婴儿和学步儿的游戏, 涉及儿童在彼此旁边玩耍, 通常做着类似的活动, 但彼此之间没有直接互动。在平行游戏中, 每个儿童进行自己的活动, 但彼此相邻。

**感知发展:** 通过感官持续吸收、整理并理解信息的过程。

**坚持性:** 即使面对挑战或挫折, 仍持续尝试进行某个行动或做某种行为。

**可能性:** 在特定情境中可能出现的潜在选项或结果。

**主要照顾教育工作者:** 在早期学习和照顾环境中, 负责或被指派照顾特定儿童的特定照顾教育工作者, 理想情况下, 会从每个儿童进入该环境开始, 直到三岁为止。主要照顾教育工作者会与每个儿童及其家庭建立密切、互信的关系, 提供一致且具回应性的照顾。透过持续的照顾, 照顾教育工作者了解每个儿童的个别优势、需求和兴趣, 并个别化照顾方式以支持每个儿童的学习与发展。

**本体感知:** 一个人的平衡感和动作感, 使人能意识到身体相对于其他人和事物的位置。

**保护因素:** 降低负面结果可能性的条件或个人特质。

**激发探索:**由照顾教育工作者提供的体验与材料,用以激发儿童对其游戏中所显现的想法、疑问或问题的进一步理解与构建意义或探索的兴趣。激发探索可以包括有趣的开放式物品或设置,或具吸引力的问题,用以引导儿童透过游戏与探索来理解与构建意义、进行探究并持续学习。

**复原力:**当面对挑战和压力时,能适应情况并变得更强的能力。随着个人成长,他们会学习运用支持与策略,即使在困难情况下也能维持自身的身心健康。

**回应性:**指当照顾者通过细致地观察儿童的兴趣、情感和行为提示与儿童互动,并根据儿童的需求做出及时回应时。如果第一次回应未能与儿童的信息产生联系,照顾者会继续观察并回应儿童的提示,直到照顾者的回应与儿童的兴趣或需求协调一致。在关系中体验到具回应性且充满关爱的养育,有助于儿童感到安全、被支持和被理解,从而促进他们的社交情感发展以及整体身心健康和学习。

**例行活动:**一连串一致且可预测的事件或行动,能满足个别婴儿或学步儿在照顾与学习方面的需求。例行活动包括喂食/用餐、换尿布、小睡、迎接与道别等。

**鹰架式引导支持:**照顾者提供给儿童的支持,以帮助他们学习新技能、解决问题或完成任务。鹰架式引导支持可能包括给予指导、提出问题、提供建议,或示范某个步骤,并以能让儿童能够自行继续进行的方式,提供刚好足够的支持。这种支持根据对每个儿童学习与发展的理解做个别化调整。

**归属感:**婴儿和学步儿在进入新的社群时(特别是早期学习与照顾环境中)所感受到的被接纳、被重视与以及與他人產生聯繫的感覺。这种感受通过关爱的关系、包容性的实践,以及能反映并尊重其背景与身份的环境所培养。

**自我认同感和归属感:**在社会关系中,对自己是与他人有共同之处的个体的正在发展的概念。相关词语包括“自我意识”以及“自我意识和归属感”。

**自我和自我认同感:**婴儿和学步儿对自己作为在社会关系中与他人有共同之处的个体的正在发展的意识。这包括认识自己的想法、感受和能力,并通过与照顾者的互动以及探索环境而逐步培养。

**感官游戏:**让儿童运用视觉、听觉、触觉、味觉和嗅觉等感官的活动。感官游戏是幼儿探索并认识周遭世界的一种方式。

**社会决定因素:**社会决定因素,也称为健康的社会决定因素,是指人们出生、成长、生活和老化的环境条件,以及塑造这些条件的更大系统,这些因素会影响各种健康风险与结果。例如教育、粮食保障与住房保障。

**空间思维：**理解和视觉化空间的能力，包括对空间中物体和人物的位置、距离与方向进行推理和沟通的能力。

**空间特性：**物体的特征，例如形状、大小、位置与方向。

**象征性思维：**使用动作、对象或想法来代表其他动作、对象或想法的能力。

**突触形成：**指两个神经元之间形成连结的过程，使神经元（大脑或神经系统中的细胞）能够传送和接收讯息或资讯。透过这些连结，神经元共同运作，使人能够感知事物、移动、感觉、思考和说话。随着幼儿的发展与学习，大脑细胞间的连结在数量和复杂性上都会成长。

**系统性压迫：**系统基于个人或群体的社会身份，对其进行不公义且不平等的对待。这种压迫源于历史上的不当对待，而社会至今仍持续助长这些模式。系统性压迫的例子包括种族歧视、性别歧视、能力歧视和阶级歧视。

**脾性倾向：**婴幼儿在生理、情绪和行为上与人、事与情境产生联系与回应的方式。脾性倾向包括：孩子通常有多活跃、对预料之外的情境的反应程度，以及在有干扰时的专注程度。

**传统语言：**来自家庭文化或原生国家的语言。

**跨语言运用：**多语言使用者对其完整语言知识与能力的运用与理解 - 对语言的所有知识 - 不区分各种语言。跨语言运用包含多种技能与行为，例如语码转换，这使多语言使用者能够流畅地使用语言。

**创伤：**由于负面环境或压力事件（包括但不限于情感或身体忽视、自然灾害、住房不稳定、成长时家长被监禁，或生活在有药物滥用和/或家庭暴力的家庭中）引起的有害、有时候是持久的心理和/或生理压力反应。

**通用学习设计：**一种通过多种参与、代表、行动和表达方式，为所有儿童的学习提供支持指导原则的方法。

**等待时间：**照顾者在传达轻松有趣的讯息、回应儿童的沟通、提供想法、提出建议、提问或给予提示之后的有意图的停顿。这让儿童能够接收资讯、思考或加以处理，并作出回应。

**工作记忆：**在短时间内保留并操作必要信息，以执行复杂的认知任务，如学习、推理和语言理解的能力。

