



加州嬰兒-學步兒 學習與 發展框架

(此頁為刻意留白)

出版資訊

《加州嬰兒-學步兒學習與發展框架》由舊金山 WestEd 受加州社會服務處委託編製。本文件重大貢獻的人員名單請參閱「致謝」部分。

本出版物由 WestEd 在 Peter L. Mangione 與 Osnat Zur 的指導下編製，並與以下來自加州社會服務處，托兒與發展部門的團隊合作完成：教育管理人員 Nadirah Jones、兒童發展顧問 Lisa Sullivan、兒童發展顧問 Heather McClellan-Brandusa 以及兒童發展顧問 Sandra Gonzales-Pabón。本文件由 WestEd 的工作人員撰寫、設計與製作印刷；封面與內頁設計由 Michelle Andrews-Young 創作與製作。

本出版物由加州社會服務處發行，地址為 744 P Street, Sacramento, CA 95814。根據《圖書館分發法案》及《政府法典》第 11096 條的規定予以發行。

本文件包含的材料包括部分或全部由加州教育部開發的材料或產品，並由加州社會服務處撰寫／製作。

版權所有 © 2025 加州社會服務處。本文件改編自加州教育部於 2012 年編制的《加州嬰兒／學步兒課程框架》。

保留所有權利。

圖片來源

Maria Bernal-Silva, Four Winds Creative

Glynn Butterfield

Jeff Caroli, Four Winds Creative

Lisa Fryklund, Four Winds Creative

來自加州社會服務處的訊息

加州社會服務處 (CDSS) 很高興向您介紹《加州嬰兒-學步兒學習與發展框架》(IT 框架)。IT 框架是 CDSS 整體努力的一部分,旨在透過高質量的早期學習和照顧強化幼兒的學習與發展。

超過一半的加州嬰兒和學步兒是由家庭托兒所或托兒中心的照顧教育工作者,或由親戚、朋友、鄰居在家庭外照顧。本資源邀請照顧教育工作者在關係與互動、例行活動,以及環境與材料方面,保持反思性與有意圖的方式,從而提供具回應性、符合發展的學習經驗。本資源並非課程,而是一個支持早期學習與發展的框架。它以照顧教育工作者與家庭合作使用的規劃過程為核心。這個規劃過程透過觀察、記錄和反思嬰兒和學步兒的遊戲與探索,促進其學習與發展。

要規劃支持早期學習與發展,照顧教育工作者需要瞭解並尊重嬰兒和學步兒的學習方式。嬰兒和學步兒天生就具有追求與理解經驗及資訊的動力。在進行遊戲或日常例行活動時,他們往往會主動學習。他們積極地建構技能與概念、感到好奇並提出問題,並在各種想法之間建立聯繫。嬰兒和學步兒會運用知識與技能來探索新的概念和行動、將情感融入發展中的自我認同感、結合詞語和短語創造新的想法與觀念、感知事物並移動身體。照顧教育工作者的角色是支持嬰兒和學步兒的學習,透過規劃可能性讓他們能更深入地探究在遊戲與探索中觀察到的想法、興趣與技能。

總的來說,我們希望 IT 框架能為照顧教育工作者提供可以在日常實施的實踐做法,藉由回應性的關係與互動、例行活動,以及環境與材料,促進嬰兒和學步兒的學習與發展。

Lupe Jaime-Mileham

Lupe Jaime-Mileham, 教育博士

托兒與發展部門副主任

加州社會服務處

致謝

《加州嬰兒-學步兒學習與發展框架》的編製匯集了多位人士與團體的寶貴意見。參與貢獻的人員包括：項目領導人、主要作者、主題專家、加州社會服務處 (CDSS) 的團隊、早期幼兒相關團體與成員、教育工作者焦點小組，以及 WestEd 項目與質量檢定工作人員。

項目領導人

衷心感謝以下人士的整體領導：加州社會服務處的 **Lupe Jaime-Mileham**、**Nadirah Jones**、**Lisa Sullivan**、**Heather McClellan-Brandusa** 與 **Sandra Gonzales-Pabón**，以及 WestEd 的 **Peter Mangione**、**Osnat Zur** 與 **Ann-Marie Wiese**。

主要作者

各章節主要作者如下：

簡介

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

規劃以支持嬰兒-學步兒的學習與發展

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

關係與互動

Amy Cordier, WestEd
Amy Woodbridge, WestEd

例行活動

Anabel Castillo, WestEd
Rosalie Odean, WestEd

環境與材料

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

主題專家

主題專家為《加州嬰兒-學步兒學習與發展框架》的編製提供了指導。

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

加州社會服務處貢獻者

以下 CDSS 部門為《加州嬰兒-學步兒學習與發展框架》內容的審查與編輯提供了貢獻：托兒與發展部門以及社區照看牌照事務處。

特別感謝

相關團體與成員

許多全州性組織與倡議機構在焦點小組中提供了觀點，為《加州嬰兒-學步兒學習與發展框架》的編製提供了資訊：

**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**

教育工作者焦點小組

特別感謝 93 位早期教育工作者和從業人員，他們提供了寶貴的反饋，為《加州嬰兒-學步兒學習與發展框架》的編製提供了資訊。

嬰兒和學步兒照片

感謝允許我們拍攝本出版物中所用照片的家庭和以下嬰兒和學步兒計劃：

**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

衷心感謝下列工作人員對《加州嬰兒-學步兒學習與發展框架》的編製所做的貢獻：

項目工作人員

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

設計、編輯和質量檢定工作人員

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

目錄

第一章:簡介	11
前言.....	11
嬰兒-學步兒學習與發展框架的組織	14
早期學習與發展的背景	19
支持嬰兒-學步兒學習與發展的計劃特點	28
嬰兒-學步兒的學習歷程:起點.....	29
結語.....	38
第二章: 規劃以支持嬰兒-學步兒的學習與發展	40
前言.....	40
規劃所根據的學習背景	41
與家庭合作以支持兒童的學習與發展	51
反思性規劃循環以支持學習與發展	56
結語.....	82
第三章:關係與互動	84
前言.....	84
規劃互動	89
結語.....	130
第四章: 例行活動	132
前言.....	132
實踐範疇	136
結語.....	168
第五章: 環境與材料	170
前言.....	170
實踐範疇	174
結語.....	204

附錄.....	206
參考資料	206
其他參考資源	218
嬰兒-學步兒學習與發展基礎清單	222
實踐範例與學習故事清單	226
術語表	228



第一章：簡介

前言

《嬰兒-學步兒學習與發展框架》(簡稱 IT 框架) 提供了規劃關係與互動、**例行活動、環境與材料**的指引, 以支持**嬰兒和學步兒**的學習與發展。本框架與《加州嬰兒-學步兒學習與發展基礎》(ITLDF) 相一致, 說明幼兒如何在社交情感發展、學習方式、語言發展、認知發展, 以及**感知與運動發展**等領域中學習與發展。本文件的主要讀者為**照顧者**, 特別是在家庭式與中心式**早期學習和照顧環境**中工作的**嬰兒-學步兒照顧教育工作者**。此外, 培訓師、輔導員、計劃主任、教育協調員、早期干預人員、身心障礙專家、導師及督導人員亦可作為參考。家中有嬰兒和學步兒的家庭以及高等教育中的幼兒教育教學人員也將會發現這是一份實用的資源。

誰是照顧者與嬰兒-學步兒照顧教育工作者？

照顧者一詞是指負責兒童的照顧、福祉、安全與教育的人士。照顧者可能是兒童的親戚, 例如直系親屬或延伸家庭的成員, 在**兒童的家中**或照顧者的家中照顧兒童。照顧者也可能是嬰兒-學步兒照顧教育工作者, 即在家庭式、中心式或社區式照顧環境中提供早期學習經驗以支持幼兒的學習與發展的人士。由於本文件的主要對象是在家庭式和中心式早期學習和照顧環境中工作的照顧者, 因此主要使用嬰兒-學步兒照顧教育工作者和照顧教育工作者這兩個術語。當文本提到包括家庭與嬰兒-學步兒照顧教育工作者的照顧行為時, 則使用照顧者一詞。

嬰兒和學步兒具有驚人的能力, 能夠投入學習, 並組織和整合大量新的資訊。當嬰兒或學步兒與成人或其他兒童互動, 或探索某件事物的運作方式時, 他們展現出一種主動的心智, 正在發現並理解周遭的人與事物。嬰兒和學步兒在遊戲、探索, 以及與他人、物品和自然互動的時刻中, 以**整體性**的方式體驗世界並建構知識。他們不斷地獲取新資訊並加以理解。他們的心智會積極處理吸收動作模式、聲音、詞語, 以及人、動物與物品的行動與反應。隨著他們建構日益複雜的理解與認知方式, 他們也會將新資訊與既有的知識建立連結。

隨著嬰兒擴展與人、物品和自然的互動，他們開始嘗試萌發中的技能、發現新的行動方式，並以新的方式體驗情緒。在遊戲時刻（指兒童能自由參與自主性遊戲的時間）以及日常例行活動中（例如更換尿布或餵食），嬰兒觀察、嘗試、探索並發明解決的方法，試圖弄清楚事物是如何運作的。幾乎在每一個清醒的時刻，嬰兒和學步兒都在積極地發展基本的知識與技能。這些基本能力在ITLDF中有所描述（參閱附錄 B：五個學習與發展領域的基礎概覽，包括：社交情感發展、學習方式、語言發展、認知發展，以及感知與運動發展）。在生命最初的幾年中，兒童開始發展自己的身分認同、理解並調節情感、建立社交知識與技能，並發展熟練地移動身體以探索和實現目標的能力。科學、數學、社會學習、語言、文學與藝術等學科的核心概念，皆植根於嬰兒和學步兒所發展出的基礎知識與技能。

舉例而言，當嬰兒探索如何用物品填滿、裝進空間，以及物品如何在空間中移動時，他們正在建立與**空間思維**相關的概念。當嬰兒將一塊積木放進籃子裡，接著再放入另一塊時，他們正在發展**數感**。當他們在遊戲中愉快地模仿朋友的表情與動作時，他們正在建立與社會關係和**文化**相關的概念。當他們與照顧教育工作者共讀一本書，指著狗的照片說「噯」，然後再說一次「噯」，他們正在擴展對語言的理解與運用，以及對書本的興趣，這些都是**閱讀與識字能力**的根基。在與嬰兒和學步兒的關係中，照顧教育工作者可透過當下的**回應性**互動以及對下一步學習的細緻反思與規劃來支持這類學習經歷。本框架

協助教育工作者規劃能夠連結兒童發展中各種萌發中的概念與技能的學習**可能性**。

規劃以支持早期學習與發展，需要照顧教育工作者瞭解並尊重嬰兒和學步兒的學習方式。嬰兒和學步兒天生就具有追求經歷與理解資訊的內在驅動力。在參與遊戲或日常例行活動時，他們常常主動發起學習，積極建立技能與概念、充滿好奇並提出問題，並在各種想法之間建立聯繫。對兒童來說，他們的學習往往是一種整體的經驗。在任何時刻，他們將知識應用於新的概念與行動，將情感融入逐漸發展的**自我認同感**中，結合詞彙與語句來創造新的想法與概念，並感知事物與移動身體。在嬰兒積極參與這一整體性的學習與發展的過程時，照顧教育工作者的角色就是為他們提供體驗、探索和研究的**可能性**。

在嬰兒和學步兒領域中，課程一詞通常用來描述教育工作者如何支持早期學習與發展。然而，本資源並不是一套課程。而是一個框架，用來支持早期學習與發展。當我們觀察嬰兒和學步兒探索並理解人與事物時，我們開始體會到，他們正積極地參與我們或許可

在嬰兒和學步兒領域中，課程一詞通常用來描述教育工作者如何支持早期學習與發展。然而，本資源並不是一套課程。而是一個框架，用來支持早期學習與發展。

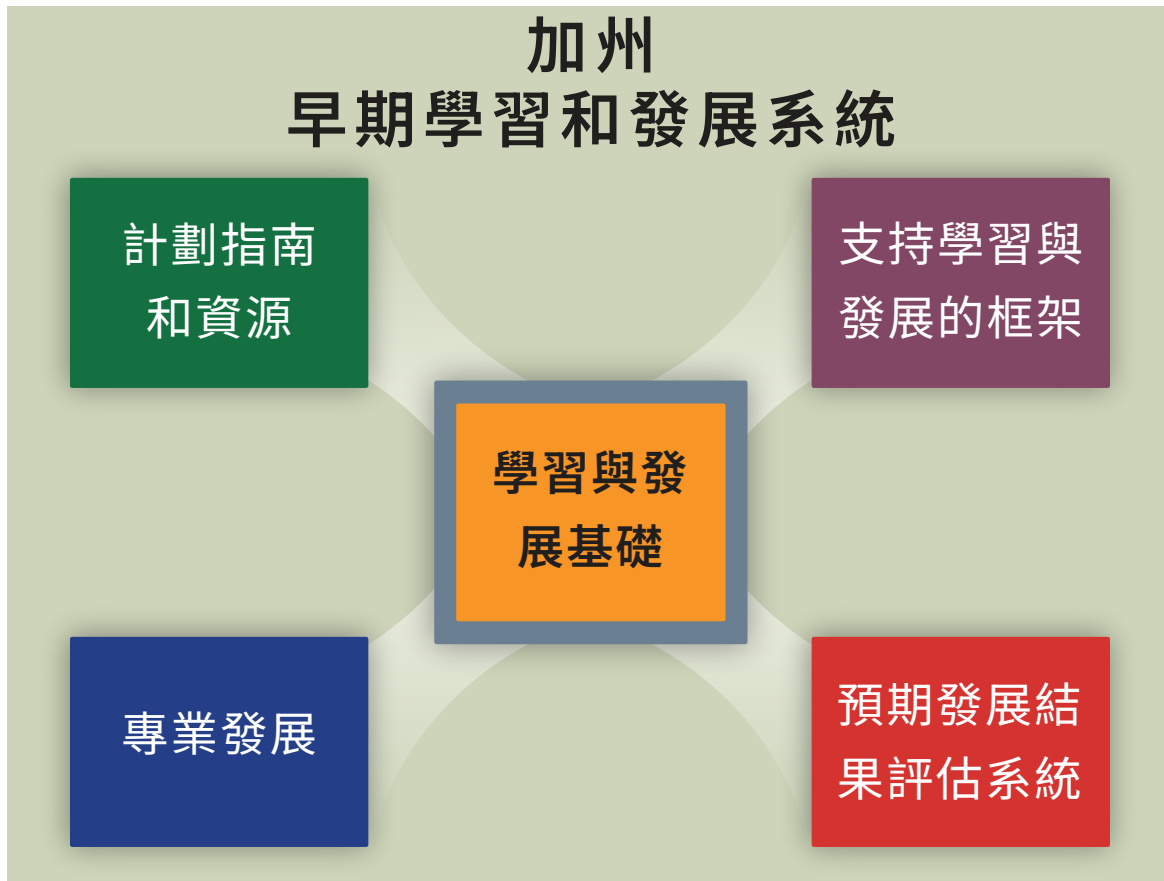
以稱之為他們自己的課程。在前三年中，兒童學會如何使用語言來溝通，從一個地方移動到另一個地方，採用非語言溝通的文化模式，建立如**因果關係**等概念，並發展感知與運動技能。本資源著重於對嬰兒和學步兒驚

人的發展具回應性，並與他們建立聯繫，鼓勵教育工作者在提供符合發展需求的學習體驗時，於〈關係與互動〉、〈例行活動〉、〈環境與材料〉等方面保持反思的態度，並有意圖地加以運用。

加州社會服務處 (CDSS) 邀集了來自發展理論與研究，以及早期學習與照顧實踐兩個領域的頂尖專家，並徵詢來自加州各地幼兒教育專業人員的意見，以確保本資源充分反映在嬰兒和學步兒領域中當前的研究、理論和廣泛推薦的實務做法。

嬰兒-學步兒學習與發展框架的組織

整體而言，嬰兒-學步兒學習與發展框架描述了能讓幼兒參與學習與發展的互動與經歷、例行活動、環境與材料的類型。本 IT 框架是加州推動早期學習與發展與《嬰兒和學步兒學習與發展基礎》保持一致之努力中的重要組成部分。該框架補充並完善了其他與基礎相一致的資源，例如中心式與家庭式托兒指南，以及「預期發展結果評估系統」。連同這些資源，IT 框架為嬰兒和學步兒照顧與教育工作者的專業發展提供了核心內容。



引言章節

本引言章節提供整體性的架構與指引，內容涵蓋：

- 早期學習與發展的更廣泛背景、
- 支持嬰兒-學步兒學習與發展的計劃特點、
- 嬰兒和學步兒如何學習的重要考量，以及
- 如何規劃早期學習與發展可能性的指導原則。

其餘各章節提供如何支持嬰兒和學步兒學習與發展的指引。在整本IT框架中，會以短篇章節形式突顯關鍵考量事項及研究應用於實踐的考量，並以下方圖例所示的圖標標示這些短章節：

突顯內容的圖標



研究應用於實踐



關鍵考量因素

規劃章節

〈規劃以支持嬰兒-學步兒學習與發展〉章節（以下簡稱規劃章節）探討照顧教育工作者如何透過參與規劃循環來支持嬰兒和學步兒發展：包括觀察與記錄、個別及與他人一起研究與解讀、與他人一起規劃以及實施計劃。透過在規劃循環的每個步驟中都融入反思，照顧教育工作者能持續調整做法，以支持兒童的學習與發展。本章介紹並說明照顧教育工作者如何在三種學習背景中規劃支持嬰兒和學步兒的發展：〈關係與互動〉、〈例行活動〉與〈環境與材料〉。章節中的討論與範例說明了在這三種學習背景中的規劃循環。

學習背景章節

其餘的三個章節：〈關係與互動〉、〈例行活動〉與〈環境與材料〉各自聚焦於一種學習背景。每一章節皆以前言說明在該焦點學習背景中支持兒童學習與發展的重要考量，並將規劃與該背景聯繫起來。在前言之後，每一個以學習背景為焦點的章節均組織為數個實踐範疇，以說明照顧教育工作者如何支持嬰兒和學步兒的學習與發展。每一章節都包含一個與家庭合作的實踐範疇，以及一個有關為每個兒童個別化學習背景的實踐範疇。其餘的實踐範疇則探討與該章節焦點學習背景中的重要主題。每個實踐範疇進一步組織為若干具體的實踐做法，並附有說明與簡短範例，用以說明這些具體的實踐做法。儘管簡短範例中兒童與成人的大部分語句

是以英文呈現，在早期學習和照顧環境中的實際互動溝通可能會用任何語言來進行。與兒童有共同家庭語言並用該語言與兒童溝通的照顧教育工作者有助於兒童的語言發展。使用家庭語言溝通也能加強兒童與其家庭文化信念、價值觀及實踐之間的聯繫。整體而言，雖然這些實踐範疇與具體做法展現了照顧教育工作者支持嬰兒與學步兒學習與發展的重要方式，但它們可能無法全面涵蓋每個方面。

在每一個以學習背景為焦點的章節中，皆設有簡短段落，說明與ITLDF的所有五個領域的聯繫，並使用下方圖示中的各領域對應圖標來標示。



與嬰兒-學步兒學習與發展基礎建立聯



與社交與情感發展建立聯繫



與學習方式建立聯繫



與語言發展建立聯繫



與認知發展建立聯繫



與感知與運動發展建立聯繫

焦點：照顧教育工作者的實踐

在整個IT框架中，實踐做法範例與學習故事聚焦於照顧教育工作者在早期學習與照顧環境中支持兒童學習與發展的做法。實踐做法範例提供照顧時刻的描述，並邀請讀者反思所展示做法的意義與應用。這些實踐做法範例展現了照顧教育工作者如何在家庭式與中心式的早期學習和照顧環境中支持嬰兒和學步兒。它們包括照顧教育工作者以兒童的家庭語言與多語言兒童溝通的情境，以及多語言兒童主要接觸英語的情境。在各種實踐做法範例中也描述了幫助有殘疾的兒童充分參與學習經歷的調整與支持。除了呈

現最佳實踐的不同方面外，這些實踐做法範例也突顯照顧教育工作者如何有意圖地進行觀察與記錄；個別及與他人一起研究與解讀；與他人一起規劃；以及實施計劃，以支持兒童的學習與發展。許多範例呈現了照顧教育工作者如何與家庭共同反思，規劃幫助兒童加深人際關係，這些範例也呈現了他們在社區中的經驗與在早期學習和照顧環境中的遊戲與探索聯繫起來的方法。

學習故事為照顧教育工作者提供一種觀察、記錄並與兒童及其家人分享反思的方式。學

學習故事通常是寫給兒童的，內容包含一則觀察記錄，並常包括照片，呈現照顧教育工作者或家庭成員看到兒童在早期學習和照顧環境或家庭中正在做的事情。在學習故事中，成人會加入他們對兒童的能力與學習傾向的解讀。成人強調的是兒童能做什麼、正在做什麼，而不是他們不能做什麼。在撰寫學習故事時，照顧教育工作者可以與同事、兒童及兒童的家庭一起反思，以考量文化、情境與兒童發展。學習故事是對兒童進行真實、基於優勢、整體性評量的一部分。「學習故事提供了一種記錄兒童優勢的方式，並根據兒童與其家庭的興趣、才能與專長來改進教學。」(Carr & Lee, 2012, 2019, 轉引自 Escamilla, 2021)。學習故事由紐西蘭的教育工作者發展，並為紐西蘭幼兒課程Te Whāriki的重要組成部分 (Te Tāhuhu o te Mātauraanga, 紐西蘭教育部, 2017)。

實踐做法範例提供照顧時刻的描述，並邀請讀者反思所展示做法的意義與應用。

學習故事為照顧教育工作者提供一種觀察、記錄並與兒童及其家人分享反思的方式。

早期學習與發展的背景

社會與環境因素

幼兒的發展受到社會與環境因素的影響，包括生活經歷、文化、種族與族裔背景、語言、個人優勢、脾性和多元化的需求。兒童的經歷通常由相互關聯的**社會決定因素**（例如，經濟穩定性、教育機會和質量、醫療保健機會和質量、鄰里和人造環境以及社會和社區背景）決定（U.S. Department of Health and Human Services, n.d.; World Health Organization, n.d.）。社會決定因素可以創造高質量的學習機會與體驗，也可能導致資源不足或無法滿足兒童獨特優勢與需求不公平的學習環境。例如，種族主義導致一些群體擁有更高的地位、更大的權力、更多的特權與更多的教育機會，而其他群體則擁有較少的權力和特權以及較少的機會和資源。另一個例子為殘疾，當感官、身體、認知或社交學習差異需要額外的支援而未被提供時，就會造成不公平的情況。針對殘疾的負面成見、偏見和歧視會限制人們獲得公平的學習機會。

為了向所有兒童提供公平的學習機會，早期學習和照顧應積極、有意識地關注多元化和包容性，並努力糾正不公平的政策、做法和資源分配，例如排斥性紀律或中斷照顧服務（California Department of Education [CDE], 2022; Cosse, et al., 2018）。正如在全國幼兒教育協會（NAEYC）關於促進公平的立場聲明中所述，「所有兒童都有權獲得公平的學習機會，幫助他們充分發揮作為積極學習者和有價值社會成員的潛力」（NAEYC, 2019, p. 1）。平等意味著每個人都受到同等

對待，而公平則不同。公平意味著每個人都得到他們所需的支持，以健康的方式發展，並與他人一起充分參與。

家庭與社區歷史

兒童及其家庭在早期學習和照顧環境中的經歷受到其社區的歷史性待遇的影響。**系統性壓迫**和**不公義**的經歷對幾代人的社區、家庭及其子女產生了負面的影響，並導致了**跨代創傷**（Administration for Children & Families, n.d.; CDE, 2022）。跨代的種族主義經歷造成了機會差距和有**偏見**的紀律措施，導致有色人種男孩被開除和停學的比例過高（CDE, 2022; Meek et al., 2020）。一代又一代，有色人種家庭很容易受到種族主義逆境的影響，並努力用自己的力量和**復原力**來應對。對於許多黑人與美國非裔家庭來說，建立文化優勢或核心**保護因素**對於理解與支持兒童的發展和福祉至關重要（Lloyd et al., 2022）。

數個世紀以來，部落和部落社區經歷了不公現象，這種現象一直持續到今天。從歷史上而言，這些社區一直受到州及聯邦家庭分離政策與做法的影響。兒童被帶離家園及部落社區，不被允許說家鄉和社區的**傳統語言**，也不被允許參與有意義的文化習俗。這些因素和其他因素導致了歷史上和當前的不利條件，從而導致跨代與歷史性創傷（Administration for Children & Families, n.d.）。在整個經歷中，部落和部落社區依靠豐富的文化價值與實踐以加強兒童及家庭的發展與福祉（Wesner et al., 2022）。

家庭被迫重新定居美國的兒童(例如來自中東／北非、東歐、中美洲和東南亞的移民或難民家庭)，面臨眾多威脅其福祉的風險，包括貧困、歧視、**營養不良**、情緒脆弱，以及個人與家庭的心理健康狀況 (Bouza et al., 2018; Murray, 2019; Scharf et al., 2021)。家庭和社區所面對的這些破壞性經歷導致了**創傷**。例如，導致強迫家庭分離的移民執法政策對移民社區兒童的健康、安全感和整體福祉產生了負面影響 (Finno-Velasquez et al., 2018)。如同黑人和美國非裔社區以及部落與部落社區，移民家庭利用文化優勢促進兒童與家庭的發展及福祉 (Brown, 2015)。

照顧教育工作者必須「確保所有兒童看到自己... 以及社區內外的其他人，正面地反映在教學法、課程、學習環境、互動與材料的設計及實施中」(NAEYC, 2019, p. 7)。兒童需要看到他們的日常經歷以及其他人的日常經歷反映在他們的早期學習和照顧環境中。從這樣的角度來理解早期發展是至關重要的。當照顧教育工作者「透過肯定彼此相似與差異之處，欣賞和接納多元化的事物，並從不同的角度來認識差異中的美和價值」(NAEYC, 2019, p. 7)，所有嬰兒和學步兒都能茁壯成長。接納兒童與家庭的優勢，同時提供溫暖、關懷及具回應性的互動，對於兒童的福祉和健康發展至關重要，尤其是那些經歷過壓力和創傷（包括跨代創傷）的兒童。在充滿支持與關懷的環境中，一個能夠讓兒童感受到自己的身分受到欣賞，並在情感和身體上感到安全與有保障的環境，有助於他們應對壓力並增強復原力。為了提供這樣的培育環境，照顧教育工作者自身的福祉也需要受到支持。作為這種支持的一部分，

可獲得自我照顧的時間和心理健康諮詢至關重要，特別是在照顧教育工作者照顧經歷創傷的兒童時 (CDE, 2019b)。

家庭與文化的重要作用

在家中和早期學習和照顧環境中，與照顧者的關係對於嬰兒和學步兒的發展至關重要。這些關係所處的社交與環境背景同樣產生深遠影響。文化價值觀和信念影響照顧實踐，進而影響兒童的發展。例如，研究表明，家庭的文化價值觀和家庭實踐可以影響兒童學習技能方法的發展，包括兒童的**主動性**以及他們如何表現好奇心 (Bustamante & Hindman, 2020)。

兒童的生活經歷影響他們如何參與社交互動和發展人際關係。家庭有自己的方式與兒童互動並進行照顧例行活動。每個家庭的生活經歷都是獨特的。由於家庭在文化理解與實踐上的差異，進入早期學習和照顧環境的每個兒童與其家庭，都與其他兒童與家庭有所不同。換句話說，即使來自相同文化背景的兩位兒童，也可能截然不同。只有透過與每個兒童的家庭溝通，照顧教育工作者方可開始理解與支持每個兒童獨特的發展 (Lang et al., 2016)。

在充滿支持與關懷的環境中，一個能夠讓兒童感受到自己的身分受到欣賞，並在情感和身體上感到安全與有保障的環境，有助於他們應對壓力並增強復原力。

進行持續的自我反思為照顧教育工作者創造了發現自己的偏好、偏見、信念和期望的機會，這些可能會塑造他們自己對照顧實踐的看法。意識到自己的觀點有助於照顧教育工作者有效地與家庭合作，學習如何以能夠回應每個兒童的優勢、興趣與需求的方式支持處於不同發展道路上的兒童。建立以信任、相互尊重和雙向溝通為基礎的真誠的**家庭夥伴關係**，能促進家庭與早期學習和照顧環境之間的連續性 (Cook et al., 2024)。這樣的夥伴關係創造一個讓兒童感到受歡迎且可輕鬆建立聯繫的環境，從而提升他們的**歸屬感**和學習的樂趣。

為兒童及其家人創造安全、情感上感到安穩且受歡迎的空間還包括瞭解可能影響兒童發展的壓力與創傷的潛在源頭。這些壓力或創傷的來源可能包括但不限於貧窮、糧食和住宿不穩定、家庭暴力、性別暴力、忽視、種族主義、移民和被迫遷徙，以及家庭分離、家長或家庭成員的死亡或疾病。為兒童、家庭和照顧教育工作者實施療癒方法可以起到緩衝負面經歷潛在影響的作用 (Bartlett, 2021)。有關這些療癒方法的信息，包括心理健康諮詢和照顧教育工作者的自我照顧，以幫助他們更好地支持兒童和家庭，可參見全國幼兒教育協會的出版物《創傷與幼

兒：支持與增強能力的教學策略》(*Trauma and Young Children: Teaching Strategies to Support and Empower*) (Erdman et al., 2020)。

嬰兒和學步兒在學習與發展的過程中，會在其家庭的文化信念、價值觀與實踐的背景 downstream 建構對自身經驗的理解。照顧教育工作者可以在兒童既有的知識與經驗基礎上加以延伸。加州的ITLDF(CDSS, 2025)中的範例，肯定並重視來自多元種族-族裔背景、能力、文化與語言的兒童，在展現其發展中技能與知識時可能表現出的各種方式。此外，一些範例指出兒童在學習過程中會運用特定的文化實踐與經驗來理解事物。

ITLDF指導照顧教育工作者如何以具回應性的方式與他們所服務的兒童、家庭和社區進行積極互動。在實踐中，照顧教育工作者需透過與家庭建立基於雙向溝通的關係，建立相互理解，為嬰兒和學步兒營造一個具文化回應性且能夠肯定他們文化的早期學習體驗。對於經歷過創傷的兒童和家庭，創傷知情照顧可為具文化回應性及肯定的早期學習經驗提供額外的支持 (Erdman et al., 2020; Nicholson et al., 2023)。

個體差異

家庭和社區中的不同經歷極大地造就了每個兒童的獨特性。在家庭中，兄弟姐妹經歷某些事情的時間點和影響程度可能會有所不同。此外，兒童的**脾性傾向**也各不相同，這是由其自身的生理特質與家庭和社區經歷相互影響而形成的。研究表明，回應性關係對不同兒童的影響各不相同 (Belsky, 2013)。雖然每個兒童都能從讓人感到安心且具回應性的關係中受益，但有些兒童受益更多。此外，缺乏情感上安全的關係會影響所有兒童，對其中一些兒童的影響將比對其他兒童更為嚴重 (National Scientific Council on the Developing Child [NSCDC], 2015)。對於所有兒童來說，具回應性的關係對於學習和發展十分重要。

以單一的通用方法支持早期學習和發展無法滿足所有兒童的需求 (NSCDC, 2024)。在具回應性的關係中，照顧教育工作者需要因應每一位獨特的嬰兒或學步兒作出調整。早期學習和照顧的總體發展方法必須具有內在的靈活性，才能支持和發揮每個兒童的個體優勢、興趣和需求。

每個兒童都會將自己獨特的視角帶入早期學習和照顧環境中，這反映了兒童經歷和表達學習和發展驚人的多樣性。每個兒童都豐富了我們對人類潛能的理解。照顧教育工作者

在具回應性的關係中，照顧教育工作者需要因應每一位獨特的嬰兒或學步兒作出調整。



者擁有絕佳的機會，透過創造一個具支持性和包容性的環境、重視和鼓勵每個兒童的學習和發展方法，來培養每個兒童的學習和發展。在某些情況下，有些兒童可能具有多元的能力，在他們的發展和學習過程中可以從個人化支持中受益。在支持每個兒童的個體優勢和需求時，照顧教育工作者通常會受益於與其他專業人士的合作，例如輔導員、顧問或可能正在支持該兒童和家庭的專家。通過支持照顧教育工作者對自身在培育嬰兒和學步兒過程中所帶來的優勢、需求與背景的認識與反思，與這些專業人士合作可以幫助照顧教育工作者瞭解兒童的優勢、需求和背景。

早期語言經歷

從出生到 3 歲的幼兒會在家庭、社區以及早期學習和照顧環境中，從接觸到的語言和**語言變體**中發展和學習基礎語言知識和技能。兒童所經歷的口語和手語以及語言變體支持他們在其他領域的發展，因為語言是所有學習的基礎。在早期學習和照顧環境中，照顧教育工作者在與嬰兒和學步兒溝通及互動時對早期語言發展發揮重要作用。任何語言（無論是口語還是手語）的持續體驗對於兒童語言發展都至關重要。無論兒童體驗的是西班牙語或普通話等口語的語言互動，還是像美國手語 (ASL) 的手語互動，這些互動都能為其奠定堅實的基礎。此外，照顧教育工作者也培養兒童在家學習語言和語言變體的使用。

能說多種語言的嬰兒和學步兒同時在發展兩種或多種語言。**多語言兒童**在與家庭和社區的關係中發展基礎語言能力。在加州有大約 60% 的幼兒生活在**使用英語以外語言的家庭中** (Giang & Park, 2022)。值得注意的是，研究表明，使用多種語言不會讓兒童感到困惑，也不會導致或惡化任何現有的溝通或語言學習延遲與障礙 (NASEM, 2017; Paradis et al., 2021)。



關鍵考量因素 多語言兒童

在本文件中，術語**多語言兒童**是指在家庭、社區或早期學習和照顧環境中正在發展兩種或多種語言的兒童 (CDSS, 2025)。多語言兒童一詞可能與其他常用術語有所重疊或包含這些術語，例如**雙語學習者**或**多語言學習者**。雙語學習者是指在繼續發展第一語言的同時學習第二語言的兒童。通常用於從出生到 5 歲的兒童 (NASEM, 2017)。多語言學習者是一個廣泛的術語，涵蓋從出生到小學和中學教育使用多種語言的兒童 (CDE, 2020)。研究表明，多語言是一項資產，可為兒童帶來語言、社交和認知發展的優勢，並成為其終身學習的基礎 (August et al., 2014; Dickinson et al., 2004; Genesee, 2010, 2016; 國家科學、工程與醫學院 [NASEM], 2017)。

生命早期有意義的語言及閱讀與識字經歷為學校內外的學習奠定了堅實的基礎 (Dickinson et al., 2013; NASEM, 2017)。當兒童在早期學習和照顧環境中體驗其他語言時，他們可以不斷發展使用家庭語言的能力，從而受益。在嬰兒和學步兒照顧環境中使用兒童的家庭語言有助於家庭與早期學習和照顧環境之間的連續性照顧，從而增強兒童的歸屬感。

在某些部落和部落社區，傳統語言是語言振興工作的重點，旨在加強與文化知識和實踐的聯繫，這是力量和復原力的源泉 (Grenoble, 2021; Marshall & Antoine, 2023; Whalen et al., 2022)。在某些社區，作為文化活動的一部分，家庭成員或社區中的長輩可能會使用傳統語言。此外，一些部落和部落社區致力於語言振興工作，並在早期學習和照顧環境中的文化實踐裡積極使用傳統語言 (Waters et al., 2024)。

與家人溝通語言目標與經歷

支持所有兒童的關鍵是在持續瞭解每個兒童的興趣、優勢、需求、溝通方式以及家庭優先事項與文化體驗的基礎上，提供學習體驗與環境。照顧教育工作者必須與家庭溝通，瞭解他們與兒童一起使用的語言，以及他們對兒童語言發展的目標。¹例如，兩個家庭可能有共同的長期目標，即他們的兒童會說多種語言，但是對嬰兒和學步兒早期學習和照顧做出不同的選擇。一個家庭可能會分享說他們在家裡使用韓語，但他們選擇的嬰兒和學步兒照顧中心的照顧教育工作者會用英語與兒童溝通。另一個家庭可能會分享說他

們在家裡與孩子說西班牙語，並選擇了一個主要與兒童使用西班牙語的家庭托兒所。

當照顧教育工作者傾聽家庭的心聲並向他們學習時，分享有關使用多種語言的好處以及家庭在兒童持續發展家庭語言中所發揮關鍵作用的資訊是十分重要的。當照顧教育工作者和家庭使用同一種語言時，他們可以合作，在家中以及早期學習和照顧環境中提供家庭語言的體驗，這將加強兒童的整體語言發展。當照顧教育工作者和家庭不使用同一種語言時，他們會使用各種策略來促進溝通和理解。例如，他們：

- 與說兒童家庭語言的同事或家庭義工合作；
- 向家人學習一些可以與兒童一起使用的單字和短語；
- 使用口譯員與家人溝通，深入瞭解家庭的目標、優先事項、照顧實踐以及兒童知道什麼和能夠做什麼 (此外，翻譯技術工具也很有幫助)；和
- 與兒童和家庭社區合作，瞭解更多關於他們的社區、文化和傳統。

在早期學習和照顧環境中的語言與溝通

幼兒透過在學習以及與家人、社區成員、同伴、照顧教育工作者及其他照顧者的日常互動中使用家庭語言和傳統語言來發展他們的多語言能力。隨著時間的推移，透過豐富及持續的語言體驗，幼兒奠定了一種或多種語言的早期基礎。兒童與照顧教育工作者在早期學習和照顧環境中使用語言來促進良

¹ 要進一步瞭解如何傾聽並向家庭學習，照顧教育工作者可參考由開端計劃(Head Start)提供的，《蒐集和使用家庭分享的語言資訊》(Gathering and Using Language Information That Families Share)。可於以下網址查閱：
<https://headstart.gov/publication/gathering-using-language-information-families-share>。

好兒童發展成果的方式，可能包括以下一種或多種：

- 兒童在早期學習和照顧環境中完全使用其家庭語言進行溝通。當照顧教育工作者不會說該兒童的家庭語言時，他們會以非語言的方式回應，傳達關注、注意與溫暖。
- 兒童進行**語碼轉換**，將家庭語言與早期學習和照顧環境中的語言結合，以便與照顧者和同伴溝通。語碼轉換是兒童進行**跨語言運用**的例子之一。當兒童運用他們正在發展的所有語言資源來學習與溝通時，他們就會運用跨語言能力。
- 兒童與照顧教育工作者使用來自部落及其部落社群的傳統語言，進而與其文化信仰與實踐建立聯繫。
- 當照顧教育工作者精通兒童的家庭語言，並能自如地與嬰兒和學步兒使用該語言時，他們會以兒童的家庭語言進行溝通。除了與兒童進行雙向語言互動外，照顧教育工作者也能以兒童的家庭語言提供多樣的學習體驗，例如唸書、說故事、唱歌與手指遊戲等活動。
- 照顧教育工作者以兒童仍在學習的語言提供豐富的語言互動。即使照顧教育

工作者不流利使用兒童的家庭語言，他們仍會與家庭合作，找出並使用兒童家庭語言中與互動、例行活動或環境與材料相關的關鍵詞與短語。

- 照顧教育工作者會邀請家庭提供以文字和語音錄製的兒童家庭語言中常用重要詞彙的例子，並隨著兒童語言發展將詞彙新增至這份清單。

與兒童溝通時使用語言需要特別關注每個兒童的語言經驗，並理解如何支持其語言發展。嬰兒和學步兒在學習一種或多種語言時的進展情況因兒童而異，且差異甚大。舉例來說，有些兒童進入早期學習和與照顧環境時尚未開始以語言進行溝通，主要依賴非語言溝通；也有些兒童則已具備穩固的家庭語言基礎。照顧教育工作者在支持多語言兒童參與整合性學習體驗時，需要有意圖地提供**鷹架式引導支持** (scaffolding)，並運用非語言方式來促進溝通。在所有情況下，當照顧教育工作者與兒童建立安全、關愛的關係時，兒童便能感到安心，進而發展他們的語言與溝通能力。整體而言，兒童在一種或多種語言中的持續語言發展，可支持他們在以下領域的發展：社交情感發展、學習方式、認知發展，以及感知與運動發展。



關鍵考量因素 嬰兒和學步兒如何溝通？

嬰兒和學步兒通過各種方式進行語言和非語言的溝通，包括口語、手語、**輔助性與替代性溝通設備 (AAC)**、發聲、手勢、注視以及臉部表情。

在與兒童溝通時，一項重要的考量是照顧教育工作者應透過運用肯定每個兒童身分的語言來強化他們與嬰兒和學步兒的關係經驗。為因應不同家庭的偏好，照顧教育工作者會採用兩種表述方式：以人為本的語言（例如：一個有視覺障礙的孩子）和以身分為本的語言（例如：一個聽障孩子）。與兒童家的庭溝通，瞭解他們對其嬰兒和學步兒身分的表達偏好是非常關鍵的。

包容性與通用學習設計

在規劃早期學習支持時，通用學習設計對於促進包容性至關重要。**通用學習設計**是一種通過使用多種參與、表現、行動和表達方式為所有兒童提供支援的方法 (Gordon, 2024)。舉例來說，溝通、回應、分享與回答等詞語，傳達了對嬰兒和學步兒以多種方式溝通、理解事物與學習的尊重。這些用語同時也確保包含任何語言和任何形式的溝通，例如口語或手語、手指拼寫、圖

片、輔助性與替代性溝通 (AAC) 設備、手勢或目光注視。詞語如識別、表示或指向用於代表指示環境中的物體、人或事件的多種方式。塗鴉、用不同材料建模、假裝遊戲以及肢體動作等行為可以用來描述兒童如何透過非言語方式展現其理解與技能。這種包容性的方式尊重並肯定每個兒童在與他人及實際環境互動中學習的獨特方式。



關鍵考量因素 有殘疾或發育遲緩的兒童

使用有殘疾或發育遲緩的兒童這個術語是為了維護以人為本的語言，而非僅依據兒童的殘疾來識別他們。同時，這個術語並不是指一個同質或單一化的群體 (National Center on Disability and Journalism, 2021)，而是指一群具有個別殘疾和不同優勢及需求的兒童。發育遲緩的兒童是指三歲以下的嬰兒和學步兒，他們可能未被確定為有殘疾，但在認知、身體、溝通、社交情感發展和自我照顧能力發展等方面出現發育遲緩，需要早期干預服務以支持他們的學習和發展 (Individuals with Disabilities Education Act, 2004)。照顧教育工作者應該經常與家庭接觸，討論家庭對談論兒童**個別差異**和需求的用語偏好。

由於每個兒童的能力與需求都是獨特的，有些兒童可能受益於額外的支持或調整，例如：透過適應、調整或修改，來幫助他們學習和展現技能：

- 作出適應 (例如：限制背景噪音與其他干擾、使用靈活的座椅、使用視覺提示，或透過**示範**或提示等方式提供額外的學習支持)；
- 對材料的調整 (例如：使用長度較短、握柄較寬的餐具)；或
- 修改照顧教育工作者和兒童互動的方式 (例如：使用平板電腦中的應用程式與兒童溝通，並支持他們的語言學習)。

當兒童擁有一個別化家庭服務計劃 (IFSP) 時，照顧教育工作者應與家庭以及 IFSP 團隊的其他成員進行協商與合作。這種合作能夠支持 IFSP 所列出的成果，並成為包容性學習體驗的一部分。照顧教育工作者亦可根據兒童的 IFSP 中的指示，實施相關的適應、調整和修改措施。²



²如欲瞭解更多關於加州針對有殘疾的嬰兒和學步兒的早期干預服務，請訪問早期開啓計劃 (Early Start) 網站 (<https://www.dds.ca.gov/services/early-start/>)。

支持嬰兒-學步兒學習與發展的計劃特點

在早期學習和照顧環境中，照顧與學習經驗的組織方式會增強或限制規劃對支持學習的影響。因此，建立堅實的規劃與實施基礎是極為重要的。支持有效規劃與實施的計劃政策包括以下幾項：

- 主要照顧 - 為每個兒童與家庭指派一位**主要照顧教育工作者**
- 小團體 - 組成兒童與照顧教育工作者的**小團體**
- 連續性 - 在一段時間內維持照顧教育工作者與團體的穩定安排
- 個別化照顧 - 回應個別兒童的需求、能力與作息安排
- 具文化與語言回應性的照顧 - 透過真實且有意義的雙向溝通以及與家庭合作，維持家庭與計劃之間的文化與語言連續性
- 包容有殘疾的兒童 - 培養歸屬感，並為有殘疾的兒童提供適當的額外支持或調整

雖然嬰兒和學步兒中心應有意圖地根據主要照顧與連續性照顧的政策來安排照顧，但一些規模較小的家庭式照顧環境通常已經提供了隨著時間而發展的主要關係。有大團體的家庭式環境和中心通常都需要有組織地安排其環境與例行活動，以便為嬰兒和學步兒提供小團體的照顧體驗。此外，家庭式環境和中心皆需審慎思考如何確保兒童獲得個別化、具文化與語言回應性，且具有包容性的照顧。

關於上述六項建議之計劃政策的更完整說明，請參見《嬰兒-學步兒學習與發展計劃指南》(*Infant/Toddler Learning and Development Program Guidelines*) (CDE, 2019a)，該指南為ITLDF及本文件的配套資源。

嬰兒-學步兒的學習歷程：起點

研究揭示了大量有關幼兒如何學習以及如何最好地促進其學習的資訊。研究顯示，嬰兒從出生起就已準備好學習。他們從周遭的視覺、聲音與氣味中吸收資訊，並將資訊儲存、整理與運用。這些資訊幫助嬰兒理解世界以及周圍的人。研究也顯示，嬰兒和學步兒在滿足情感與身體需求方面相當依賴主要關係。瞭解嬰兒和學步兒的需求後，照顧教育者會規劃與他們的互動，以兼顧嬰兒和學步兒的脆弱性與能力。他們同時關注並回應兒童與有愛心的成人建立親密、穩定關係的需求，以及兒童積極的好奇心與學習動機。

瞭解嬰兒和學步兒的需求後，照顧教育者會規劃與他們的互動，以兼顧嬰兒和學步兒的脆弱性與能力。



嬰兒和學步兒的發展與其促進方式

由於對嬰兒和學步兒而言，接觸的一切都是全新的，加上他們的大腦正在迅速發展，嬰兒期是生命中一個獨特的時期，需要照顧者給予獨特的回應。嬰兒和學步兒的思考、感受與運作的方式，與處於學前期、中童期或青少年期發展階段的兒童有所不同。不同發展領域的**突觸形成**在出生至三歲之間會在不同時間達到高峰。NSCDC, 2007 對嬰兒期的大腦發展歸類如下：

由於低階神經迴路（大腦中的連結）較早成熟，而高階神經迴路較晚成熟，不同年齡階段需要不同類型的經驗，這對大腦的最佳發展至關重要。這一概念被稱為**適齡經驗**。出生後不久，基本的感官、社交與情感經驗對於優化低階神經迴路的結構至關重要。而在較大年齡階段，更為複雜的經驗則對高階神經迴路的塑造至關重要。當成人或社區期望幼兒掌握那些大腦尚未形成的必要神經迴路的技能時，不僅會浪費時間與資源，甚至可能因為對兒童造成過度壓力而妨礙其健康的大腦發展。（第 4 頁）

嬰兒-學步兒發展的四個方面

嬰兒-學步兒的發展有四個主要方面，說明了哪些類型的感官運動、社交、情感，以及語言與溝通等體驗對於優化大腦的發展結構是至關重要的。以下四個方面的嬰兒-學步兒發展，需要在規劃和支持其學習時採取特別的方式：

- 嬰兒和學步兒依循自身的發展與學習節奏。
- 嬰兒和學步兒的學習是**整體性**的。
- 嬰兒和學步兒在生命最初的三年中經歷了重大的發展過渡期。
- 嬰兒和學步兒處於發展他們最初的**自我意識**的過程中。

以下概述說明了嬰兒-學步兒學習與發展的幾個獨特方面。

嬰兒和學步兒依循自身的學習與發展節奏

所有人類都受到內在驅動來學習與發展。這種內在驅動力在生命不同階段會以略有不同的方式與程度運作。相較於年齡較大的兒童，嬰兒和學步兒的學習重點更專注於基礎知識與技能。所有領域日後學習的基礎，都是在生命最初的三年中奠定的。例如，嬰兒和學步兒天生就具備下列傾向：

- 尋求並與關愛和保護他們的人建立關係；
- 發展他們調節自我情感的能力；
- 將他們的注意力專注於探索和理解人與事物上；
- 發展語言，以便與他人溝通並分享意義；
- 建構基本概念的知識，例如因果關係、物品如何在空間中移動，以及如何將物品擺放進空間中；
- 掌握萌發中的小肌肉與大肌肉運動技能；以及
- 運用身體與感官，接收關於環境、他人與自身的資訊，用以進行遊戲、探索與學習。

嬰兒和學步兒會以大致相同的順序積極地發展這些能力。然而，兒童通常經歷的學習與發展路徑，是取決於與成人之間的持續互動。若缺乏成人的參與，嬰兒和學步兒便無法推進他們的學習與發展節奏。事實上，他們的節奏核心就是透過與成人互動，獲得關鍵的人際關係經驗。理解關係對嬰兒和學步兒的重要性，是支持其早期學習與發展的起點。

ITLDF 體現了從出生至三歲的學習與發展節奏。從生命的一開始，嬰兒和學步兒便會尋求關係，並發展有助於他們在生命最初幾個月與幾年中生存與茁壯成長的能力。除了具回應性的關係經驗外，照顧者也會透過營造環境與建立例行活動來培育與支持嬰兒和學步兒的學習與發展。嬰兒和學步兒有與他人溝通、移動、探索和操作物品，以及解決問題的內在驅動力。他們不需要大人的提示，就能專注於最重要的主題。嬰兒和學步兒所需要的是和他們的學習與發展節奏密切對應的關係與互動、經驗、環境及例行活動。

嬰兒和學步兒自己的學習節奏構成了其生命前三年中大部分的學習與發展內容。此外，他們的部分學習也圍繞著由成人所引介的經驗。這些經驗通常具有文化背景。舉例來說，兒童可能學習如何在用餐時使用餐具，或瞭解何時以及如何與成人溝通的規則。兒童也可能從家庭成員那裡學會特定的技能，例如如何與人打招呼，或如何與寵物互動。兒童會透過觀察與模仿成人，以及成人的具體指導，學習基於文化背景的書本使用方式。這類學習經驗在兒童所處的發展背景中是有意義且重要的。這些經驗的有效性，往往取決於嬰兒和學步兒透過自主發起、自我引導的遊戲和環境探索、與照顧者的自然互動，以及日常例行活動中所發展出的知識與技能。

嬰兒和學步兒學習是整體性的

嬰兒和學步兒會持續、自然且流暢地吸收各種資訊。儘管他們常常一次專注於一件事，但這種注意力也可能迅速轉移。透過互動、觀察與行動，他們獲取各種資訊，並用來建立知識與技能。單單一次互動可能促成多個領域的學習。即使兒童可能透過專注於某一

個領域中感興趣的事物開始一段體驗，但他們仍會幾乎同時處理該體驗中的身體、情感、認知、社交與語言等各個要素。嬰兒或學步兒在與人和事物的每一次互動中，都會探索並吸收不同類型的資訊。

由於嬰兒和學步兒以整體性的方式學習，他們不一定會專注在成人所希望強調的概念或想法。如果成人以在某一特定內容領域（例如語言或形狀）創造特定學習成果為目的來安排互動，他們往往會忽略兒童更廣泛的學習經驗。相反地，支持嬰兒和學步兒學習的最佳規劃方式，應以能反映兒童對每個學習經驗中所有面向的開放性來設計。例如，一位照顧教育工作者可能認為，為一個約 24 個月大的孩子設計一個關於顏色的學習體驗，會讓孩子對顏色有具體的學習，但孩子可能無法將顏色的資訊與從這段體驗中獲得的其他資訊區分開來。縮小學習焦點可能不符合兩歲兒童當下的學習方式。兒童的注意力可能會轉向互動中對他們而言更重要的部分，例如：展示顏色所用材料的質地、將顏料從畫筆轉移至紙張時的手腕動作、互動中使用的情緒語調，或成人介紹活動時所採用的社交方式。從兒童的角度來看，這個經驗最終可能與顏色本身關聯不大。成人若能關注嬰兒和學步兒每個學習體驗中可能產生的眾多學習機會，將能更有好地促進他們的學習。

生命前三年的發展

在生命的前三年中，兒童的生活多半是圍繞著安全感、探索與身分認同這些任務所組織的。雖然兒童在整個嬰兒期都會關注這些任務，但每項任務通常會在不同的發展階段成為關注的焦點。當發展的過渡期出現時，某

項發展任務可能變得更加顯著，或暫時退居次位。兒童的行為也會隨之改變，並反映出他們重新組織經驗的新方式。透過理解這些發展變化，照顧教育工作者便能調整，以回應兒童在遊戲、探索與學習中所展現出的不同方式。

安全感

從出生至約 8 個月大，大多數嬰兒的注意力與行為都圍繞著建立安全感。在生命最初的幾個月裡，嬰兒專注於尋求安全、關愛與保護。他們透過感官及日益增強的移動能力來探索周遭的環境。隨著逐漸意識到自己依賴成人的照顧，他們也開始體會到自己是具有獨立身分的個體。

照顧年幼嬰兒的成人特別需要留意兒童對安全感的需求。能幫助年幼嬰兒自我調節的身體安撫與具回應性的照顧，將有助於他們建立對自我以及對他人照顧的信心。

探索

嬰兒在生命最初幾個月對安全感的關注，進而產生了有組織的關係行為。在接下來的幾個月裡，嬰兒會越來越多地以親密關係作為安全基地，來嘗試逐漸成長的心智與身體能力進行探索。他們被眼前這個精彩的世界深深吸引，透過移動、觀察與操作物品來探索世界。

大約在 8 個月至 18 個月之間的兒童，通常會運用其發展中的感知與運動技能，自行短暫地離開成人，探索周遭環境，不再在身體上依附於成人。那些建立了安全依附關係的兒童會有一個安全的基地來積極探索。在探索過程中，這個階段的兒童仍然需要安全感，並會與照顧者保持聯繫。他們也像是在

練習獨立性，受到強烈探索慾望的驅使，但在需要時仍相當依賴可信賴的成人能夠在場。在這個階段，兒童會期待照顧者認可他們的探索表現，並展現對其逐步發展的能力的信心。

當兒童在這個年齡階段積極探索時，成人也需要調整照顧嬰兒的方式，以提供安全感，並理解和回應其日益增強的自我意識。這個年齡階段的兒童若能擁有一個安全、穩定的環境，並被允許將照顧者作為一個安全基地，讓他們可以從這個基地來回，進行情感補充，並透過眼神接觸、臉部表情、聲音或口頭溝通與照顧者保持聯繫時，他們將能茁壯成長。

身分認同

大約在 18 個月至 36 個月之間，兒童的主要關注焦點轉向了身分認同。他們開始聚焦於「我」與「我的」問題，「好」與「不好」的想法，以及「自我」與「他人」的概念。與他人的互動促使他們認識到自己在團體中是獨立的、依賴的，也可以是互相依存的存在。他們以這些不同的方式來詮釋自己的安全感與探索。此時的嬰兒不僅探索周遭的環境，也探索自己改變環境的能力。他們經常說「不要」或「停下來」，來抗拒那些一直提供情感安全的人，藉此測試自己可以獨立走多遠、與對方保持分離。但在其他時刻，他們又會尋求聯繫與歸屬感。他們全心投入探索與做選擇，並開始認識到自己的選擇所帶來的後果。

為了協助兒童朝向自我意識與歸屬感的發展，成人需要轉而支持兒童對身分認同的探索。照顧教育工作者透過設立界線，引導兒童學習社交行為的規則，並讓每個兒童知道，在需要時，特別是在充滿壓力的時刻，有

可信賴的成人會在情感上支持他們，藉此幫助這個年齡階段的兒童建立安全感並進行探索。

這些發展過渡期對照顧教育工作者來說可能具有挑戰性，因為在生命的前三年間中，隨著兒童經歷快速的變化，照顧的方式也會隨之改變。照顧教育工作者在規劃支持兒童於**同理心**、衝動控制、溝通、早期識字、數感及大肌肉動作等領域的學習與發展的同時，也可以留意兒童在各發展階段的主要關注重點（安全感、探索或身分認同）。

嬰兒正在發展他們最初的自我意識

在生命的前三年中，兒童發展出對自己是誰的認識。嬰兒和學步兒建立最初自我意識的方式之一是透過他人如何對待他們的經驗。他們從他人那裡接收到重要的訊息：「我是被喜歡、被鼓勵、被給予選擇、被保護、被傾聽的人，或者我不是。」照顧教育工作者的回應深刻地影響兒童的最初的自我意識。他們有助於塑造嬰兒和學步兒看待自己的方式。生命之初的兒童是完全信任且敞開心扉的，熱切地吸收來自照顧他們的成人所傳遞的訊息。兒童並不會評斷成人對待他們的方式，或成人允許與期望他們做的事情是否恰當，而是以成人對他們的回應來建立對自我的最初「看法」。

在提供照顧時，區分嬰兒和學步兒正在建立初始的自我意識與年齡較大的兒童持續界定在嬰兒期初始建立的自我意識之間的差異，是一項重要的考量。雖然成人對四歲兒童的自我意識仍有深遠影響，但較大的兒童已經對自己作為個體有了一定的認識，能展現自我主張，並表達自己如何看待事物。例

如，他們可能會拒絕吃不喜歡的食物，並評斷試圖讓他們吃這些食物的人很兇或不公平。相比之下，即便嬰兒對某些食物表現出抗拒，他們也不會有意識地評判那個試圖餵他們的成人。相反地，他們會將他人對待自己的方式內化為事情就是這樣運作，然後預期這些行為：「這是人們餵我的方式」，「這是人們表達情緒的方式」，「這些事情會讓人對我不高興」，「這些是接近他人的方式」以及「這就是人們接受或不接受我的好奇心的方式」。因此，與嬰兒建立溫暖、關愛且具個人連結的關係，不僅僅是一件貼心的事情，更對兒童正在發展的自我意識有深遠的貢獻。

發展的四個方面對支持早期學習的意義

嬰兒和學步兒發展的四個方面，需要提供根據他們現階段特質與成長方向調整的個別

化支持。由於兒童在生命前三年內會快速經歷明確區分的發展階段，成人應尊重、觀察並對每個兒童的學習節奏具回應性。由於早期學習具有整體性，因此，在規劃促進嬰兒和學步兒學習的體驗時，應反映對所有可能構成該體驗一部分的發展領域的考量。因為嬰兒和學步兒在不同發展階段對安全感、探索與身分形成的需求和反應方式各不相同，成人若能根據兒童的發展階段調整回應方式，將能發揮最大的支持效果。最後，因為嬰兒和學步兒正處於逐漸意識到自己是獨立個體的早期階段，還不會判斷他們從他人接收到的訊息是否合適，成人需要特別細緻地意識到自己在塑造每個嬰兒和學步兒自我意識方面所扮演的角色。理解這些使嬰兒期獨特的不同因素，引出了一個根本性的問題：如何規劃對早期學習與發展的支持，才能最適切地滿足兒童正在萌發的知識、技能、能力、興趣與需求？

支持早期學習與發展所依據的原則

為了探討如何規劃早期學習的可能性，我們需首先從一套原則出發。以下原則源自於對早期學習與發展，以及其在各種關係與環境中發生的既有知識。

- **嬰兒和學步兒在支持、肯定與關懷的關係和環境中有最好的發展。**嬰兒和學步兒在每個發展階段中，都是有能力的，然而亦很脆弱。與照顧者之間的具支持性、回應性和一致的關係為嬰兒和學步兒提供了一個安全基地，讓他們可以探索、與他人互動，並在需要時尋求支持。在情感上安全且穩定的關係中，嬰兒和學步兒有很多機會追隨自己的興趣、學習如何有效地參與和溝通、建構對事物的理解、表達情感、解決問題並與照顧者及其他兒童建立關係。具回應性的關係與環境有助於兒童在情感與身體上感到安全，並體驗到安全感與歸屬感。
- **家庭、家庭文化與家庭語言是早期學習與發展的基礎。**每個兒童都是獨特的，他們的許多優勢植根於他們與家人的關係以及他們的社區、文化、語言、實踐和經驗。嬰兒和學步兒來自多元的種族-族裔、文化與語言背景以及生活經驗。基於關係、回應性和包容性的嬰兒和學步兒早期學習和照顧環境重視、尊重並建立在每個兒童的背景與經驗的基礎上。與兒童在家庭與社區中的文化、種族-族裔及語言經驗真實相關的學習經驗可增強兒童的**自我認同感和歸屬感**。
- **家庭與社區的夥伴關係可建立有意義的聯繫，並支持兒童及家庭的歸屬感。**與家庭之間有意義、真實的協作源自於真誠、尊重、互惠的關係。在這樣的關係中，家庭與照顧教育工作者共同承擔促進兒童福祉、發展和學習的責任。照顧教育工作者透過文化和語言上的肯定互動來促進家庭的參與。他們尋求與家庭一起瞭解每個家庭對兒童的目標、價值觀和願望。照顧教育工作者和家庭之間的互惠關係可以建立有意義的雙向協作，並促進家庭與早期學習和照顧環境之間的聯繫，從而支持兒童的學習並促進兒童及其家庭的歸屬感。



- **嬰兒期是人生中一個獨特的階段，本身就是十分重要的。**嬰兒和學步兒正在發展他們的第一個關係；他們透過積極的探索和發現來理解對他們來說全新的世界、人們與事物；他們的大腦比生命中任何其他時期都發育得更快；他們正在發展令人驚嘆的語言溝通能力以及平衡與移動身體的能力。當有一個健康的第一个關係時，嬰兒和學步兒也會建立起安全感與穩定感。所有這些全新且具有基礎性的學習和發展，使嬰兒期成為生命中獨特的階段。
- **對兒童主動探索的回應可促進學習和發展。**研究表明，具回應性的照顧和關懷不僅促進兒童情感安全的發展，而且還促進他們的整體學習和發展。例如，與沒有得到回應性照顧的嬰兒相比，接受一致、適當和即時回應的嬰兒長大後哭泣的頻率較低。對兒童在**平靜狀態下的提示**做出回應，例如他們對玩耍的興趣，也可能會產生影響。例如，兒童四個月大在平靜狀態下的提示能獲得大量具回應性的照顧時，在十三個月大時的語言發展和玩耍方面會比經歷較少具回應性照顧的兒童更為成熟 (Bornstein, 2012)。
- **早期學習和發展是整合的。**嬰兒和學步兒以整體的方式學習，而不是一次只學習一個領域。他們是積極、好奇的學習者，有內在的動力去運用自己所有的能力去探索社交和物理環境並與之互動。當他們與照顧者的互動是具回應性並且支持他們的情感需求時，他們的學習動機就會增強。
- **兒童的家庭語言是一項資產，為所有領域的學習與發展奠定了堅實的基礎。**學習多種語言是一種優勢，具有涵蓋語言、社交與認知發展的廣泛益處，即使兒童有潛在的智力或語言學習遲緩或障礙，也同樣受益。培養家庭語言（包括多語言家庭中）可以建立與家庭和社區的聯繫，支持兒童的社交和自我身分認同的發展，並為未來的成功奠定基礎。
- **兒童在跨領域的學習和發展中表現出不同的優勢與需求。**每個兒童都以自己獨特的方式與步調發展。有些兒童可能較早就發展出某種特定技能，而有些兒童可能需要更多時間來發展該技能。兒童的學習方式也因人而異。兒童的個人學習途徑受到許多因素的影響，包括他們的脾性；種族-族裔、文化和語言經歷；生活條件；個人優勢、興趣、能力和行為傾向；以及他們是否正在經歷或曾經歷過有害的壓力或創傷。具回應性的照顧教育工作者提供的學習體驗，以每個兒童的優勢為基礎是有意義的，並與每個兒童的不同優勢、興趣及需求相連結。
- **嬰兒和學步兒有不同的認知方式，可以透過多種方式表達其跨領域的知識與技能。**嬰兒和學步兒可以透過各種方式表達他們的理解和溝通，包括發聲、面部表情和非語言手勢。隨著嬰兒和學步兒的成長，他們可能會使用自己的家庭語言或他們正在學習的所有語言的組合來表達自己，並讓他人理解自己的意思。嬰兒和學步兒也可能使用不同的溝通方式，例如非語言手勢、圖片交換溝通系統或輔助性或替代性溝通設備 (AAC)。

- **遊戲為各領域提供了富有吸引力、愉快的學習與發展機會。**透過支持嬰兒和學步兒主動發起及自主的遊戲與探索，早期學習和照顧環境為參與社交互動、**建構對事物的理解**、發現、自我表達、解決問題、發揮創造力和進行學習提供了強而有力的環境。嬰兒-學步兒學習和照顧環境透過在高質量的早期學習環境中，提供不間斷的遊戲時間與多樣的選擇或可能性，來支持兒童主導的遊戲、探索與發現。
- **有意圖的規劃能透過針對個別兒童的優勢、興趣、經驗與需求而設計的學習機會，來促進兒童的發展。**照顧教育工作者有意圖地與家庭溝通，並利用觀察、記錄與反思以建立對個別兒童的優勢、興趣、問題、經驗及需求的瞭解。隨著對每個兒童的瞭解不斷加深，照顧教育工作者會規劃具適用於互動、可預測的例行活動，以及多元化學習與照顧環境的支持性做法，以促進兒童的遊戲、探索、發現及建構對事物的理解。
- **反思與規劃時間能強化照顧教育工作者的支持性角色。**嬰兒-學步兒照顧教育工作者是在社會中擔負著重要角色的專業人士。在培育嬰兒和學步兒發展的過程中，照顧教育工作者會持續進行觀察與記錄、個別或與他人一起研究與解讀、與他人一起規劃、以及實施計劃，以提供個別化與小團體的學習體驗。隨著愈來愈多來自多元背景和具有不同學習支持需求的兒童（包括有殘疾的兒童）參與早期學習和照顧環境，為了將優質、公平且具包容性的照顧益處擴展至所有兒童，合作與溝通至關重要。規劃對學習與發展的支持，需要給照顧教育工作者時間反思觀察與記錄，並規劃策略，以促進兒童在建立知識與發展技能方面的進步。能有效支持有意圖的規劃的早期學習和照顧環境，會在照顧教育工作者的工作時程中安排用於個人與團隊反思與規劃的時間。在適當的支持下，照顧教育工作者能透過持續的共同學習，探索對幼兒學習興趣和需求具回應性的方法，並在此歷程中實現專業成長。

這些原則指導了本文件的發展，並為下一章〈規劃以支持嬰兒-學步兒的學習與發展〉中所描述的規劃流程與實踐奠定了基礎。

結語

在互動、遊戲與探索中，嬰兒和學步兒積極地參與學習與發現。當照顧教育工作者與嬰兒和學步兒互動時，他們能親身體會到幼兒如何在與他人建立關係的過程中建構對事物的理解。在遊戲中，嬰兒和學步兒也不斷探索，以理解他們所處世界中的事物是如何運作的。他們在遊戲與學習的參與受到他們的家庭以及社會與環境因素的影響，包括他們的生活經歷、文化、種族-族裔背景和語言、個人優勢、脾性以及各種需求。在與嬰兒和學步兒建立具回應性的關係並支持每一

個幼兒的學習與發展時，照顧教育工作者會理解每一個兒童都是獨立的個體。與家庭建立夥伴關係，是建立對每個兒童的學習與發展全面瞭解的關鍵。隨著照顧教育工作者與每個兒童建立關係，他們會欣賞並愛兒童本來的樣子。照顧教育工作者也會與兒童一同分享他們在感受到情感聯繫、發現新事物、驗證想法或接受新挑戰時所體驗到的喜悅。接下來的章節說明了照顧教育工作者如何持續規劃並支持每一個兒童在其精彩的學習與發展旅程中邁向下一步。



第二章: 規劃以支持嬰兒-學步兒的學習與發展

前言

在規劃以支持出生至 3 歲期間的學習與發展時，**嬰兒-學步兒照顧教育工作者**（照顧教育工作者）著重於**嬰兒和學步兒**如何與成人和同伴的關係中以及在與物品和**環境**互動時，參與互動與遊戲。嬰兒和學步兒正在嘗試理解他們周圍的世界。他們在大腦中關於人際關係與事物運作方式的連結速度，比生命中任何其他時期都更快速 (Gilmore et al., 2018; Ilya et al., 2021)。許多嬰兒和學步兒尚未開始說話，但他們都會以非語言方式溝通。為了能支持嬰兒和學步兒，與他們建立關係的**照顧者**需要成為兒童非語言提示的觀察者。細心留意每個嬰兒或學步兒體驗互動和遊戲時刻的方式的照顧教育工作者，能夠發現兒童自我引導學習的關注點。照顧教育工作者可以據此規劃符合兒童學習與發展的進一步探索的**可能性**。

為了支持嬰兒-學步兒學習與發展，規劃包含兩項主要考量因素。第一項考量因素是規劃的背景。在嬰兒和學步兒**早期學習和照顧環境**中，照顧教育工作者會圍繞三個學習背景進行規劃：**關係與互動**、**例行活動**以及**環境與材料**。每個背景都為學習提供了令人興奮的可能性。第二項考量因素是如何進行持續的規劃。有效的規劃始於與嬰兒或學步兒的家庭建立夥伴關係。透過與每個家庭合作，照顧教育工作者加深對每個兒童的優勢、興趣、需求與生活經歷的理解。照顧教育工作者發現與每個兒童建立安穩的關係的方法，並以每個兒童帶入早期學習和照顧環境中的優勢為基礎加以發揮。

照顧教育工作者將他們透過**家庭夥伴關係**中所學習到的與包含以下步驟的規劃過程循環結合起來：觀察與記錄、研究與解讀、制定計劃以及實施計劃。雖然反思並非此過程中的一個步驟，但它在每一個步驟中都很重要。照顧教育工作者在整個規劃過程中會反思他們與兒童的關係以及兒童的遊戲、探索與發現所代表的意義。

本章首先描述了規劃以支持早期學習與發展的三種學習背景。接下來幾章將深入探討這三種學習背景。在介紹學習背景之後，本章考慮了家庭夥伴關係在規劃中的

透過與每個家庭合作，照顧教育工作者加深對每個兒童的優勢、興趣、需求與生活經歷的理解。

角色，接著討論了反思性的規劃循環，以支持嬰兒和學步兒參與自我指導遊戲、探索與發現 (加州教育部, 2012)。

規劃所根據的學習背景

當照顧教育工作者規劃以支持早期學習與發展時，他們會深入關注以下背景：關係與互動、例行活動以及環境與材料。這三種背景將在接下來的三個章節中詳細討論。在規劃每種背景的同時，照顧教育工作者也會考量這三種背景在嬰兒和學步兒的日常經驗中如何相互結合。

關係與互動

此學習背景著重於嬰兒和學步兒與照顧教育工作者和其他兒童之間所建立的關係，以及他們在這些關係中的互動。照顧教育工作者透過非語言和語言的方式與嬰兒和學步兒互動，並參與有關期待與規則的社會化。他們的關係是透過發生在日常例行活動中的互動 (例如餵食或更換尿布)、有組織的學習經驗中的互動 (例如唱歌或做手指遊戲)，以及在嬰兒和學步兒表達強烈情緒 (例如喜悅、悲傷、憤怒或挫折) 時對他們具**回應性**而發展的。在小團體中與嬰兒和學步兒建立主要照顧關係，使照顧教育工作者得以建立具回應性的關係，並以促進兒童探索想法和經驗的方式與他們互動，進而擴展其學習 (加州教育部, 2019)。

透過語言與非語言互動，照顧教育工作者扮演嬰兒和學步兒的引導者、傾聽者與提出問題者的角色。提出問題是照顧教育工作者提供給兒童的一種**激發探索**的方式。激發探索能鼓勵兒童探索延伸遊戲的新可能性。

照顧教育工作者也會透過互動、觀察和情感反應與兒童溝通關於什麼是重要的、如何對

待他人，以及做事方式的訊息，而這些都是兒童會從中吸收的內容。在與兒童的互動中，照顧教育工作者可能會傳達出自己未曾察覺的、對某些文化、種族或族裔群體的**偏見** (Blackson et al., 2022)。在努力為每一個嬰兒或學步兒提供具支持性的關係和具回應性的互動時，照顧教育工作者會獨自或與同事一起反思自身的感受與行為，從而覺察自己對個別兒童的情感與對他們的回應。照顧教育工作者也會參與有關提供具文化回應性照顧的專業學習。透過自我反思與專業學習所獲得的見解與理解，有助於照顧教育工作者在與每一位兒童建立關愛關係的過程中提供具回應性的照顧。

嬰兒或學步兒可能會表現出對熟悉的模式與習俗的偏好，例如他們每天在家庭中接觸的語言 (Choi & Luo, 2023; Marno et al., 2016; Soley & Sebastián-Gallés, 2015)。發展具回應性關係的一個重要部分是使用簡單的語言與照顧模式，為兒童創造經驗的連續性並加強他們在家庭中及與照顧教育工作者一起的學習之間的連結。持續的觀察與反思可為具回應性的照顧教育工作者如何

與兒童互動和啟動學習經驗提供依據。例如，照顧教育工作者可能會模仿年幼嬰兒的咿呀聲、唱一首家庭歌曲或與一個兒童或一小組兒童玩手指遊戲。

從生命之初，嬰兒和學步兒便經常主動與照顧他們的成人互動。隨著嬰兒和學步兒的發展，他們會發起愈加複雜的語言互動與經歷，例如玩簡單的遊戲、把一本書拿給大人、指著一張家庭照片或唱一首歌。無論是照顧教育工作者還是兒童主動發起互動遊戲，照顧教育工作者的角色都是以好奇的心態觀察兒童的反應並注意與傾聽他們的想法或興趣，這些可能透過手勢、其他身體動作、臉部表情、聲音或語言來表達。透過觀察與傾聽，照顧教育工作者便能以具回應性的方式與每一個兒童互動。這些觀察可以讓照顧教育工作者知道何時與專注於探索的兒童互動以及如何做出與兒童遊戲相關的評論。

當與嬰兒或學步兒互動時，照顧教育工作者會留意參與的提示。兒童可能透過抬頭看著照顧教育工作者、發聲或指向某人或某物來

邀請照顧教育工作者與他們互動。持續觀察的同時，照顧教育工作者可以提出一個肯定的評論或問題以與兒童的溝通建立聯繫。例如，照顧教育工作者觀察到一位兒童正在堆疊積木並在塔愈疊愈高時加入不同形狀的積木，當兒童說：「你看！」照顧教育工作者可能會回應：「你把好多積木堆在一起。你蓋的塔好高啊。」描述兒童所做的事能促進語言發展，因為這會將語言與行動連結起來。

有時候照顧教育工作者可能會為個別兒童提供**鷹架式引導支持**，例如支持性的語言、想法或動作，這類支持能引導兒童探索更複雜的想法、概念或動作。例如，**開放式問題**是一種鷹架式引導支持，能促使兒童延伸他們的想法並展開新的和更加複雜的探索或思考。當一個兒童一再以相同的方式嘗試將拼圖拼進去時，照顧教育工作者可能會問：「你還可以怎麼做，才能把那塊拼圖拼進去呢？」以下實踐範例說明了一位照顧教育工作者如何透過回應兒童自發的探索延伸兒童對光與顏色反射的興趣。

實踐範例

Lucila、Aidan 和 Qing 對顏色與光的探索

在美術區一個遊戲時刻，照顧教育工作者 Joette 看著兩歲的 Lucila 拿起一個木框，裡面夾著兩片藍色壓克力板。Lucila 把眼睛湊近壓克力板往裡看。她把木框遞給 Joette，示意她接過去。

Joette 回應說：「妳想讓我看妳剛剛看到的，對不對？我很樂意！」Joette 看了看，驚呼：「我看到一切都是藍色的！來，輪到妳了，Lucila。」Lucila 再次透過木框裡的壓克力板往外看。另一個兩歲的孩子 Aidan 走過來，伸手拿起另一個木框，這個框中裝的是黃色壓克力板。兩個孩子一邊笑著，一邊把木框在眼前來回地移動。Joette 注視著，然後拿起第三個木框，裡面是紅色塑膠片。她把它舉到窗邊，地板上出現了一塊紅色光斑。她用手勢示意兩個學步兒，說：「哦，看看這邊有什麼！」孩子們趕緊跑向那塊紅色光斑。Lucila 踩上那塊紅色光斑，興奮地笑著說：「它變紅了！」「是的！」Joette 說：「妳的也會在地板上變出顏色嗎？妳想試試看嗎？」Lucila 把自己的木框舉向陽光，看到一塊藍光，說：「對，我變出了藍色！」

Joette 注意到兩歲的 Qing 正安靜地觀察著。Qing 剛加入這個早期學習和照顧環境，第一次接觸到英語。透過與 Qing 的家庭交流，Joette 知道 Qing 在家裡和社區中接觸的是普通話。Joette 一直特別專注於與 Qing 建立具回應性的關係，並已與 Qing 的家人溝通尋找幫助 Qing 適應新環境的方法。Joette 已經學會了一些普通話的關鍵詞和短語，例如 Qing 到達時的「早安」、用餐時的「謝謝」和「需要幫忙嗎？」。

本週早些時候，Joette 注意到 Qing 對這些帶有顏色壓克力板的木框感興趣後學了一些普通話的顏色詞彙。重新開始活動時，Joette 把紅色塑膠片舉到窗邊。當紅色光斑出現在地板上時，Joette 用普通話說：「紅」。Qing 走過來，對 Joette 微笑，並和其他兒童一起笑了起來。Lucila 試著用普通話說「紅」。Qing 拿起一片藍色塑膠片，舉起來用普通話說：「藍」。Joette 一邊看著 Lucila 和 Aidan 一邊做出鼓勵的手勢，並重複說：「藍」，接著他們也一起說：「藍」。Joette 接著伸出手與 Qing 擊掌，並用普通話和英語混合地說：「謝謝 Qing！」。

實踐範例的反思

照顧教育工作者對這一連串互動的反思，可能會激發出一些新的想法來引發兒童的思考。當兒童開始探索色彩與光的過濾時，照顧教育工作者可能會決定在窗台上除了木框透光片之外擺放幾種透明、有顏色的物品（例如裝有彩色水的塑膠瓶，或半透明的彩色布料），以邀請兒童進一步探索並可能發現光與顏色如何共同作用。根據兒童的反應，照顧教育工作者也可能將一些透明、有顏色的材料加入戶外環境中。照顧教育工作者可以持續使用普通話詞語與 Qing 建立連結並鼓勵三位兒童一起遊戲。

例行活動

這一背景包含用餐時間、換尿布、小睡、清理和接送等。在這些時段中，有意圖的規劃與支持能邀請嬰兒和學步兒以能加深他們的關係經驗與情感安全的方式來參與，並提供發展技能與概念的可能性。例行活動為兒童提供自然的機會去應用正在萌發的知識與技能。照顧教育工作者將具吸引力的學習可能性融入日常作息中，包括接送、用餐、小睡、換尿布、過渡、洗手、準備與清理等，無論室內或戶外。例如，一位照顧教育工作者可能會在開始為一個五個月大的嬰兒換尿布時，用嬰兒的家庭語言唱一首安撫或舒緩的歌曲。

當受到鼓勵參與時，嬰兒和學步兒通常會對日常例行活動表現出積極的興趣。例如，當被邀請從兩套衣服中做選擇時，一個十個月大的嬰兒可能會看著一套衣服，再看另一套衣服幾次，接著興奮地指向其中一套。一個正在爬行的嬰兒可能會開心地爬上換尿布台的階梯，而照顧教育工作者則會站在一旁在需要時提供支持。兩歲的兒童經常會熱情地在日常例行活動中運用他們正在萌發的技能。例如，兒童喜歡把杯子擺到餐桌上或把用過的餐具從餐桌上收起來。正如以下的實踐範例所示，日常例行活動為兒童在多個領域中參與學習與發展提供了機會。

實踐範例 與 Knut、Bella、Luna 和 Grayson 的用餐時間

四個年齡在兩到三歲之間的兒童坐在一張矮桌旁吃午餐。他們的主要照顧教育工作者 Aziza 和他們一起坐在桌邊。Aziza 右手邊的低矮長凳上面放著一個儲物箱，裡面裝有她用餐所需的一切用品。Aziza 拿出兩個碗遞給 Knut，並說：「這是給你的。請把另一個傳給 Bella。」Aziza 以相同的方式遞出另外兩個碗。

Aziza 把一盤墨西哥餡餅放在桌上並遞給 Grayson 一把小塑膠夾子。「你想要自己夾一塊墨西哥餡餅嗎？我們來問問 Luna，看她是想讓你幫她夾一塊，還是想自己夾。」Grayson 拿起夾子，試了幾次之後才終於夾起一塊墨西哥餡餅並放進自己的碗裡。在 Grayson 自己夾食物的同時，Aziza 問道：「Luna, ¿Quieres una quesadilla? Grayson te puede servir. ¿O quieres servirte?」（Luna，妳想吃一塊墨西哥餡餅嗎？Grayson 可以幫妳夾。還是妳想自己夾？）Luna 指著夾子並點頭回應。Aziza 便請 Grayson 把夾子遞給 Luna。孩子們和照顧教育工作者繼續交談，討論誰想要別人幫忙夾墨西哥餡餅、誰想自己夾。

接著，Aziza 拿出一碗蘋果和一塊砧板。她一邊把蘋果切片，一邊用夾子把切好的蘋果片放進一個碗裡，然後將碗傳給 Bella。Bella 拿了一片蘋果放進自己的碗裡，接著又伸手準備拿第二片。照顧教育工作者說：「看起來妳很想吃蘋果呢。我們來問問你的朋友們，看看有沒有人也想吃蘋果。」當其他孩子表示對蘋果有興趣時，Bella 把碗遞給 Knut。「Bella，謝謝妳照顧你的朋友們。」

當孩子們都夾完食物後，Aziza 問道：「有誰口渴了嗎？我們來倒水，好嗎？」孩子們齊聲回答：「好！」Aziza 拿出四個杯子，請孩子們幫忙分發。然後她把一個小水壺裝了一半的水，問 Knut：「你想倒水嗎？」Knut 用手握住壺把，傾斜水壺把水倒進杯中。一點水灑了出來。Aziza 評語道：「你倒進去了一些喔！這裡有一小塊布，你可以用來擦桌上的水。」Knut 小心地擦了桌子，然後走過去把濕布放進 Aziza 身旁的籃子裡。當 Luna 在倒水時也灑了一些，Knut 馬上跳起來說：「我去拿布！」然後回到桌邊又擦了一次。Aziza 評語道：「謝謝你 Knut，幫 Luna 清理。」當孩子們吃完飯時，Aziza 指著桌上的廚餘桶，告訴他們可以把沒吃完食物倒進去。

當孩子們準備離開餐桌時，Aziza 問：「有誰想跟我一起把廚餘拿去餵我們蚯蚓箱裡的蚯蚓呢？Bella，今天輪到妳帶桶子出去喔。」Aziza 把小廚餘桶掛在 Bella 的治療用助行器上，然後他們一起往外走。其他孩子也跟著一起去，照顧教育工作者提醒大家：「結束後，我們可以去洗手喔！」一群人興奮地朝蚯蚓箱走去，Bella 拿著廚餘桶。

實踐範例的反思

在這段用餐時間裡，照顧教育工作者讓兒童成為用餐例行活動的主動參與者。她給予兒童時間與空間練習發展身體技能，例如傳遞碗碟、使用夾子夾食物、從水壺倒水和擦桌子。同時，照顧教育工作者使用語言幫助孩子們建立語言能力。透過照顧教育工作者提出讓兒童去看看其他兒童是否想要蘋果的建議，他們體驗了**同理心**與彼此關愛。透過兒童使用他們的**家庭語言**並歡迎兒童使用他們在社區中使用的語言，照顧教育工作者促進了**歸屬感**。這些例子只是這段用餐例行活動中所提供的眾多學習可能性的一部分。

環境與材料

此背景涵蓋對實體空間的設計與使用以及遊戲材料的選擇，這些材料能反映兒童與家庭的**文化**和生活經歷，從而促進有意義的聯繫並為兒童的遊戲增添趣味與複雜性。提供經過深思熟慮且適合發展的材料選擇，邀請嬰兒與學步兒探索能夠肯定並挑戰他們萌發的技能、概念與想法的經歷。照顧教育工作者以肯定與包容的方式規劃安全的室內和室外實體環境，以促進遊戲、好奇心、探索、發現與學習。有意圖地為兒童設計遊戲空間，就像是藝術家的工作室或科學家的實驗室。當實體環境的規劃考慮到兒童自主發起的學習時，他們接觸到能讓他們自由探索事物的樣態與運作方式的地方。

為了支持兒童自我引導的遊戲與學習，照顧教育工作者將相關類型的材料組織在一起創設環境，以提供兒童遊戲的選擇。一組可預測且擺放有序的、適合兒童發展並易於取用的材料，能為兒童提供延伸他們主動尋找知識的可能性。兒童也能在遊戲中運用與練習萌發的技能並發展概念。

嬰兒和學步兒需要豐富多樣且適合其發展的材料，包括開放式、天然、隨手可得以及再利用的物品，這些物品應該是可見且容易取得的。籃子和其他容器（包含可以用來堆疊或爬進去的大箱子）可讓幼兒滿足他們對收集與搬移物品的喜愛。另一個考量是提供兒童可用來進行標記創作的材料，包括不同尺寸與質地的紙張以及大蠟筆、彩色筆、膠帶等各種物品。這類材料通常集中放在某個區域內以方便兒童輕鬆找到，但隨著兒童的遊戲、探索和學習展開時，兒童與照顧教育工作者都可能將這些材料移動至其他區域。藝術材料如顏料、畫筆、黏土與膠水可以明顯地擺放出來，但應放在兒童拿不到的地方，這樣兒童就可以要求使用這些材料並請照顧教育工作者協助。

在組織嬰兒和學步兒環境時，照顧教育工作者要記住：兒童是以整合的方式進行學習的 (Lally et al., 2009)。兒童的整合式學習可在任何室內或戶外空間中發生。舉例來說，兩個兩歲的兒童正和他們的 *tía* (阿姨) 一起坐

在戶外的一大堆落葉裡。這位阿姨在他們的父親上班時照顧他們。他們聞樹葉、撕樹葉、把樹葉拋向空中，一邊唱著《¡Qué llueva!》(下雨吧)，一邊笑著將更多的樹葉拋向空中。這些兒童正在運用他們的大小肌肉、創造力、感官知覺技能、語言和社交情感技能。兒童會在有組織的早期學習和照顧環境中茁壯成長，而這些環境提供了活躍運動、室內與戶外遊戲、讓人感到舒適與放鬆的地方以及髒亂型遊戲 (Messy Play) 的機會。環境中的各區域應可靈活運用以支持多樣的學習經歷。

為嬰兒和學步兒創造環境時的一個令人興奮的部分是室內環境可以帶到戶外，而戶外環境也能帶到室內。例如，在陰涼草地上鋪一張毯子，便能成為四或五個月大的嬰兒探索物品與嘗試以新的方式移動身體的地方。

室內與戶外環境都可以提供多種可能性，讓兒童延伸遊戲、探索以及**建構對事物的理解**。

在照顧教育工作者規劃學習的可能性時，他們會考慮對基本材料進行變化、擴充或增添新物品的方式。以環境為重點的規劃可以延伸或增加兒童遊戲的複雜性。照顧教育工作者也需考慮應進行哪些額外的支持或調整，例如適應、調整和修改，以為有殘疾的兒童提供更多參與學習的機會。當照顧教育工作者安排環境時，他們預期會觀察並進一步了解兒童，以及他們如何參與遊戲、探索以及建構對事物的理解的新可能性。以下的實踐範例描述了兩個約八個月大的嬰兒在照顧教育工作者為他們設置的新遊戲空間中遊戲和探索的情形。

實踐範例

Junlai 和 Andrea 爬行與探索

Junlai、Andrea 和另外兩個會爬行的嬰兒，一起在戶外庭院鋪設於地面上的大毯子上。在毯子的一角，照顧教育工作者放置了幾個低矮且寬大的籃子，每個籃子裡都裝有各式各樣的物品。照顧教育工作者的用意是創造一個擁有適合發展的材料和玩具的區域，供嬰兒抓握與探索。Junlai 爬到其中一個籃子的邊緣停下來。他往籃子裡面看，看到各種手掌大小的環圈-有些是金屬的，有些是光滑的木頭材質。另外還有兩個圓形籃子，除了顏色不同外其他完全相同。一個是藍色的，一個是綠色的。Junlai 把手伸進籃子裡拿起其中一個木環。他將木環上下揮動，看著它移動，然後翻身側躺並啃咬木環光滑的邊緣。他將目光轉回籃子。翻回趴著，放下木環，伸手去拿籃子裡另一個環圈（一個大的金屬罐頭瓶蓋環）。他用這個金屬環重複了類似的一系列動作。接著，他將目光轉向尋找第一個木環，當他這麼做的同時，他鬆開了正在**啃咬**的那個環圈。他爬過去拿回第一個木環。

在這個戶外遊戲空間的另一個角落，照顧教育工作者設置了一個供活躍動作的區域。Andrea 已經爬行了好幾個星期，她爬向一個低矮的軟墊，軟墊旁邊有一個低矮的中空立方塊，大小正好適合爬行穿過。Andrea 先將一隻手，再將另一隻手放在軟墊上，開始將身體撐起到柔軟的表面。她以有節奏的一陣一陣動作將身體往前挪動，一點一點地爬過軟墊。她向側邊傾身，從中空的立方塊看過去並輕拍其底部。然後她回到軟墊上，再爬下來。她微笑著，轉了一整圈，這次從另一側再次爬上軟墊。

實踐範例的反思

此實踐範例展示了為約八個月大的嬰兒所設置的兩種類型的戶外遊戲區。在一個角落，照顧教育工作者準備了一系列物件，這些物件經過仔細挑選，提供不同但相似的物理性質與特徵供嬰兒用眼睛、嘴巴、手以及其他身體部位來探索。Junlai 伸手並抓取一個物件，然後把它放入口中。他在丟下第二個環圈並尋找他先前拿過的第一個環圈時運用了記憶。在另一個角落，照顧教育工作者創造了一個提供多樣低矮表面的空間來挑戰嬰兒以新的爬行方式。Andrea 在墊子上爬上爬下練習她萌發的運動技能。她選擇從另一側再爬上去，可能正在探索自己是否也能從那一側爬上去或是在預期（預測）她也能從那一側爬上去。

為了充分發揮組織良好的環境所提供的學習可能性，兒童需要長時間不被打斷的自主發起遊戲。照顧教育工作者透過周密地組織材料與設置遊戲區域來促進他們的自主學習，並以好奇的態度觀察兒童的行動。當嬰兒和學步兒能有機會在不中斷的情況下以自己選擇的方式探索和操作材料時，他們會茁壯成長。這些主動遊戲與探索的時刻讓照顧教育工作者能觀察兒童的遊戲，從中發現

每位嬰兒或學步兒感興趣的事物。照顧教育工作者也會記錄個別兒童的發展進展。這些記錄通常在照顧教育工作者完成觀察式評估時很有用，例如加州的《預期發展結果概況》(DRDP；加州社會服務處與加州教育部，2025)。¹以下的實踐範例說明了在周密地創建、組織良好的環境中，不被打斷的遊戲對嬰兒與照顧教育工作者雙方的價值。



¹由於《預期發展結果概況》(DRDP) 在加州的早期學習和照顧環境中被廣泛使用，因此本章在討論兒童學習與發展的正式評估時皆會提及。如本文件所述，其他觀察式評估也可按與 DRDP 相同的多種方式來加以運用。

實踐範例 透過不被打斷的遊戲支持 Jacob 的發展

照顧教育工作者 Angelica 看著九個月大的 Jacob 玩著一個小籃子，這是他從房間一角的一堆小籃子中拿出來的。當 Angelica 觀察 Jacob 玩耍時，她驚訝於他對這個籃子的探索如此專注，而且他看起來像是在用這個籃子進行各種嘗試。她繼續觀察，然後拿出口袋中的筆記本。寫下了以下內容：

觀察記錄。 Jacob 趴著，手裡拿著一個圓形的塑膠鏤空編織籃。他用僵直的手臂揮動籃子。他把籃子丟在地上，看著籃子直立落地，並在圓形底部上搖晃。Jacob 注視著籃子的晃動慢慢減緩，然後停止。他張開手掌，輕拍籃子的邊緣，力道剛好讓籃子再次搖晃起來。他看著籃子晃動直至停止。他又拍了一下籃子邊緣，但這次力道大得多。籃子翻倒了。Jacob 睜大眼睛，仔細觀察那個現在倒扣、靜靜躺在地板上的籃子。Jacob 用手拍打籃子，並將它左右推動。當他這麼做時，籃子在地板上發出刮擦聲。他笑了，笑出聲來。他又推了一次籃子，當聽到相同的刮擦聲時，再次笑了出來。

與家庭的對話。 當天稍晚，Angelica 拿出她寫下的關於 Jacob 玩籃子的軼事筆記。她想在一天結束時，與前來接 Jacob 的爸爸分享這段觀察。她邀請 Jacob 的爸爸聽自己講 Jacob 的小小物理實驗，關於物品在空間中如何移動。在她分享完她的觀察之後，Jacob 的爸爸也分享了他在家對 Jacob 的類似觀察。Jacob 非常喜歡把罐頭從廚房裡的一個矮櫃子中拉出來。他發現當罐頭倒下時，他可以把它們在地板上滾動。每當一個罐頭開始滾動時，他就會發出咯咯的笑聲。他還試著把罐頭立起來並嘗試用不同的方式推罐頭。Angelica 聽到爸爸的觀察感到非常開心並希望為 Jacob 寫一個學習故事，將這兩段觀察都包含在裡面。

實踐範例的反思

此實踐範例展現了 Angelica 對 Jacob 在環境中不被打斷的遊戲的觀察，如何促使她記錄 Jacob 對物體如何移動的探索以及他如何使用這些物體讓不同的事情發生。這份記錄捕捉到了 Jacob 在發現事物時的喜悅。當 Angelica 之後與 Jacob 的爸爸分享這則軼事筆記時，他也分享了對 Jacob 在家玩耍的觀察。這些觀察的交流加深了他們對 Jacob 的遊戲以及他在發現事物時的喜悅的共同欣賞。這也為 Angelica 與 Jacob 的爸爸開啟了共同合作的契機，讓他們能夠一起尋找方法支持 Jacob 在家中與早期學習和照顧環境中繼續探索與發現。

為每種學習背景進行規劃

支持嬰兒和學步兒學習與發展的規劃著重於在關係與互動、例行活動，以及環境與材料這些學習背景中規劃可能性。當照顧教育工作者開始進行規劃時，他們會反思自己與每位兒童之間正在建立的關係，並問自己：每個兒童如何利用這段關係作為學習的基礎。他們會尋求方法使自己在與每個受其照顧的兒童的關係中變得更具回應性。照顧教育工作者也會反思兒童提出的問題、兒童主動進行的探索，以及兒童在遊戲與發現過程中所理解和建構的意義。照顧教育工作者觀察並記錄兒童發展中的關係，以及在遊戲、探索與學習中的參與情況。之後，照顧教育

工作者會將他們的觀察與記錄分享給兒童、同事以及兒童的家庭成員，並一起進行反思。透過持續的反思，照顧教育工作者發現兒童在互動、遊戲和探索中所展現的意義。照顧教育工作者所獲得的知識能幫助他們規劃新的可能性，讓兒童在繼續發展他們的關係、**自我認同感和歸屬感**或探索某個想法或技能時，考慮這些可能性。照顧教育工作者所提供的這些新可能性通常會延伸或增加兒童在互動、遊戲和探索中的複雜性。有關反思性規劃循環的詳細說明將於本章稍後呈現。

與家庭合作以支持兒童的學習與發展

正如本章各處的實踐範例所示，支持早期學習與發展涉及三個合作夥伴：

- 嬰兒或學步兒：積極地追求自己的學習
- 嬰兒或學步兒的家庭成員：為兒童提供基本的關係經歷，是支持兒童學習與發展的第一位教師
- 照顧教育工作者：與嬰兒及其家庭建立關係，從他們身上學習，並提供見解和想法以凝聚夥伴關係。

每個兒童、家庭和照顧教育工作者在創造學習經驗中都有其獨特的觀點，並且彼此相互依賴以有效地實施下一步。

嬰兒和學步兒在家庭與社區中的經歷是他們學習的强大來源。照顧教育工作者透過延

伸兒童帶入早期學習和照顧環境的知識，來培養他們對學習的渴望與建構對事物的理解。當照顧教育工作者在早期學習和照顧環境中融入兒童家庭與社區的元素時，兒童會接觸到熟悉的概念、語言與材料。這種熟悉感為建構對事物的理解創造了肥沃的土壤也有助於嬰兒和學步兒輕鬆自在地探索環境與材料。

同樣重要的是，家庭經驗與早期學習和照顧環境經驗之間的連結能在情感與社交上支持兒童，並培養他們的自我認同感和歸屬感。這樣的情感支持有助於兒童感到安穩，使他們能夠在新的環境中探索和嘗試新的

物品並主動面對和解決問題。關鍵在於與每個家庭合作，找出哪些物品、事件與經驗對每個兒童可能具有意義。發現對兒童可能具有個人意義的事物能增加他們充分參與建構對事物的理解與學習的機會。

當照顧教育工作者在觀察和反思兒童在早期學習和照顧環境中的經驗時，牢記兒童整體的生活經驗是非常重要的。照顧教育工作者在早期學習和照顧環境中所觀察到的意義，最能透過他們與兒童家庭合作所學到的知識來瞭解。

支持經歷過創傷的兒童時的考量因素

創傷可能源自失去摯愛之人或與其分離；也可能源自蓄意的暴力行為，例如身體虐待、性虐待或家庭暴力；亦可能來自天災、意外或戰爭。全國兒童創傷壓力網絡 (NCTSN, 2010) 報告指出：「年幼的兒童也可能因為痛苦的醫療程序或突然失去父母／照顧者而經歷創傷壓力」(第2頁)。研究也證實，當嬰兒和學步兒感知到某些事件可能威脅到自己或其家庭成員與其他照顧者的安全時，他們可能會經歷創傷 (NCTSN, 2010)。

以下這則實踐範例揭示了多項考量因素，有助於照顧教育工作者理解一位可能正經歷創傷的兒童如何在環境中互動，照顧教育工作者可能如何支持這位兒童與其家庭，以及這段經歷可能對照顧教育工作者本人造成的影響 (美國衛生與公共服務部、兒童與家庭管理局、早期開端計劃辦公室、家長、家庭與社區參與全國中心, 2020)。

實踐範例

Junior 想念他的爸爸

兩歲半的 Junior 和他的媽媽 Serena 以及爸爸的妹妹 Dorie 姑姑同住。Junior 的爸爸 Kai 在過去四個月一直被關押在距離家約 40 英里的地方。而 Serena 不得不增加工時，這讓 Junior 在托兒所的時間變得更長。Junior、他媽媽與 Dorie 姑姑每個月會搭公車去探望爸爸一次。Junior 自六個月大起便一直在 Claudia 老師的家庭式托兒所接受照顧。他一向是個活潑、有活力且愛社交的學步兒。他非常喜歡攀爬和利用箱子及在 Claudia 老師所創建的學習環境中找到的各種紙板片來堆疊高高的積木。

但最近幾個月，Junior 在被送來的時會哭鬧，當 Claudia 老師嘗試抱他時，他會踢她。當其他孩子靠近他正在搭建的東西時，他會推開他們，並大喊：「不，你走開！」當 Claudia 老師與 Junior 媽媽溝通他情緒低落的狀況時，Junior 的媽媽說他在家也總是感到難過和哭泣，並且不願讓媽媽離開房間。她說 Junior 晚上會醒來，呼喚著爸爸。當 Claudia 老師問及探訪爸爸的情況時，Junior 的媽媽表示，Junior 會先玩耍，但當他們必須離開時，就會抱著爸爸哭泣。Claudia 老師表示 Junior 非常愛也非常想念他的爸爸。她詢問 Junior 的媽媽與 Dorie 姑姑是否能一起與她見面，討論如何攜手支持 Junior。Serena 同意這會有幫助，並詢問是否能邀請她的社工一起參加這次會面。Claudia 老師同意這是一個好主意。

Junior 的媽媽還向 Claudia 老師提到，她擔心計劃中的其他家庭會知道 Junior 的爸爸被監禁。Claudia 老師向她保證，這些資訊會保密。當他們與社工會面時，Junior 的媽媽表達了她對 Junior 想念爸爸的擔憂。她與 Dorie 分享了最近在家裡對 Junior 的觀察。Claudia 老師表示，她希望 Junior 能再次在她的照顧下感到自在、安心，並恢復和其他孩子一起活躍地玩耍。大家一致認為 Junior 正在透過行為表達他的悲傷、困惑、生氣、挫折與擔憂。

他們一起討論可以在家庭與家庭托兒所中用來支持 Junior 的策略。Claudia 老師問 Junior 的媽媽與 Dorie 有哪些方法能安撫 Junior。Junior 的媽媽與 Dorie 分享說，Junior 喜歡有人幫他輕揉背部，也喜歡被包裹在毛毯裡。Claudia 老師與社工則分享，Junior 也許會喜歡一些爸爸 Kai 的照片，包括每月探視時和爸爸的合照，來幫助 Junior 放鬆並感受到與爸爸產生更多的連結。她們也詢問是否有其他事物能安撫 Junior。Dorie 姑姑建議可以給 Junior 一條爸爸最喜歡的頭巾，讓他在家與托兒所中都能帶在身邊。

Claudia 老師也建議，由於 Junior 似乎在搭建東西時會想要一些獨處的時間，她可以為他提供一個受保護的空間，讓他進行搭建活動。社工提到，Claudia 老師可以在這個區域為 Junior 加入一些人偶與小型玩具公車。社工認為 Junior 也許會透過玩這些物品來探索與搭車探望爸爸相關的情緒。

社工詢問 Junior 的媽媽與 Dorie 是否還有其他建議。Junior 的媽媽分享說，她有時會編一些關於 Junior 爸爸的歌曲，在 Junior 入睡時唱給他聽。例如：「爸爸愛他的寶寶，爸爸愛他的寶寶，爸爸他的 Junior，哦，非常非常多地愛。」 Junior 總是會說：「再唱一次。」 Claudia 老師問 Junior 的媽媽，是否覺得她也唱這首歌給 Junior 聽會有幫助。

Claudia 老師也詢問 Junior 的媽媽與 Dorie 姑姑，Junior 是否有特別喜歡和爸爸一起做活動。Dorie 姑姑說，Junior 很喜歡用爸爸的棒球帽玩藏臉遊戲(peek-a-boo)，他和爸爸也很喜歡互相滾球玩。Claudia 老師分享了 she 可以和 Junior 聊他喜歡和爸爸一起玩的遊戲的一些方法。Claudia 老師也建議可以邀請 Junior 畫一幅圖或彩繪一幅畫，下次探望爸爸時送給他。

社工詢問是否有可能錄製一段爸爸對 Junior 說話或唱歌的音檔，好讓他們能與 Junior 分享這段錄音。她解釋說，這樣可以讓 Junior 在想念爸爸時，就能聽到爸爸的聲音。

社工也建議，當 Junior 表達他的情緒時，大人可以給予安撫，並在適當的時候說出這些情緒可能的名稱和原因。例如：

- 「你看起來很傷心。我看到你和媽媽說再見時哭了。」
- 「或許你也在想爸爸？」
- 「也許和爸爸說再見時，你也會覺得很傷心。」
- 「你想讓我抱抱你，還是我們一起看看你的家庭相本呢？」
- 「等你感覺好一點，我們可以一起到外面去爬你最喜歡的滑梯。」

當天稍晚，Claudia 老師在反思與家庭和社工的會議時，她對大家為支持 Junior 一起想出來點子感到有信心並對這次的合作心懷感激。她也意識到這個情境觸動了她自己童年時的一些悲傷記憶。根據創傷知情照顧的專業學習，她瞭解到練習自我覺察、處理個人問題，以及運用自我照顧技巧有助於與兒童建立肯定且溫暖的關係，因此她決定聯繫心理健康顧問，尋求協助處理這些感受。

實踐範例的反思

這則實踐範例講述一位因思念父親而可能經歷創傷的兩歲半兒童，說明了一位照顧教育工作者如何透過細緻的觀察及與兒童家庭的溝通來逐步理解兒童的行為。正如這個範例所示，嬰兒和學步兒往往無法使用語言來表達他們對壓力或創傷的反應，這可能使兒童的壓力反應不容易被觀察到或不那麼明顯。

創傷知情照顧

兒童發展中心 (Center on the Developing Child) 指出，對於經歷過或正在經歷創傷的年幼兒童而言，擁有至少一段穩定、充滿關愛且具支持性的關係是非常必要的。早期學習和照顧環境可以透過實施主要照顧與照顧連續性，創造與照顧教育工作者建立穩定關係的可能性 (加州教育部, 2019)。兒童發展中心提及的其他實踐做法包括：幫助兒童培養掌控感與自信心、促進執行功能與自我調節能力的發展以及營造一個支持性的氛圍，肯定兒童的信仰與文化傳統 (National Scientific Council on the Developing Child, 2015)。

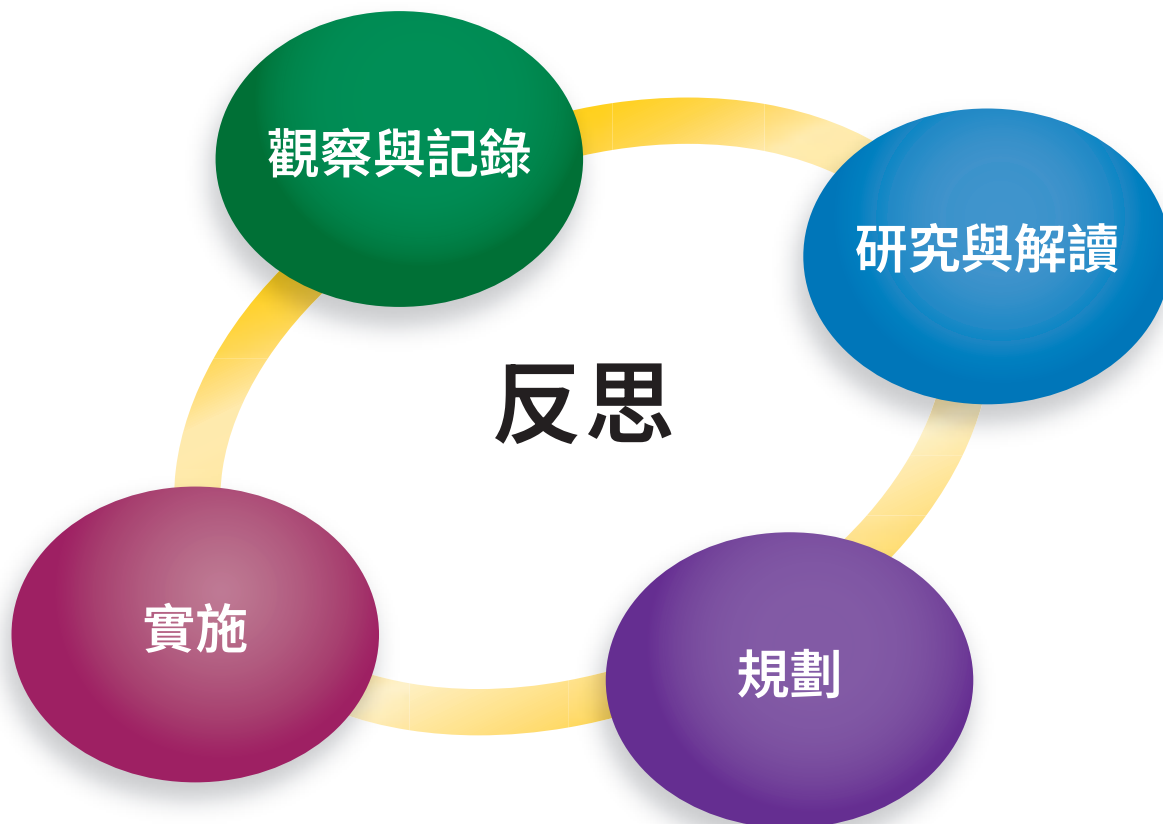
早期學習和照顧環境可以透過確保兒童與照顧教育工作者間的穩定關係、提供安全的環境與可預測的例行活動以及支持遊戲作為兒童探索自己情緒的方式來協助經歷過創傷的幼兒 (Lieberman, 2006)。照顧教育工作者與家庭成員合作並諮詢心理健康專業人員也同樣重要。對於照顧教育工作者來說，在照顧經歷過創傷或正在經歷創傷的兒童時，另一個重要的考量是他們自身的情緒與壓力。自我照顧和諮詢心理健康專業人員是在照顧曾經經歷創傷的兒童時管理壓力反應的兩項建議實踐²

² 全國兒童創傷壓力網絡提供了關於創傷知情照顧的實用資源 (<https://www.nctsn.org/trauma-informed-care>) 以及針對 0-6 歲兒童的早期兒童創傷的相關資訊 (<https://www.nctsn.org/what-is-child-trauma/trauma-types/early-childhood-trauma>)。

反思性規劃循環以支持學習與發展

支持早期學習與發展的反思性規劃循環包括以下步驟：觀察與記錄、個別及與他人一起研究與解讀、與他人一起規劃以及實施計劃。在循環中的每個步驟，照顧教育工作者都會進行反思。他們會在以下時刻進行反思：

- 觀察兒童互動、遊戲與探索時；
- 記錄其觀察時；
- 個別及與他人一起研究與解讀記錄時；
- 與他人一起規劃學習經驗時；以及
- 實施計劃以強化與每個兒童的關係，或延伸並增加兒童遊戲與探索的複雜性時。



照顧教育工作者發現，將兒童學習的記錄與家庭成員分享特別有幫助。這些分享可以透過觀察筆記、照片、視頻以及兒童的作品樣本進行。當家庭與照顧教育工作者共同反思記錄，以解讀兒童的互動、遊戲、探索與學習時，家庭成員能提供關於兒童行為與想法的深入見解，並分享他們在家庭和社區中對孩子的目標與優先事項。家庭與照顧教育工作者能夠共同發現和規劃方法，將兒童在早期學習和照顧環境中的經驗與他們在家庭與社區中的經驗連結起來。

觀察與記錄

支持嬰兒和學步兒學習與發展的規劃始於照顧教育工作者透過細心的觀察與記錄，發現每個兒童的自主學習行為。觀察是照顧嬰兒和學步兒的一項重要的技能，而記錄則讓照顧教育工作者能夠記住觀察到的情況。當照顧教育工作者用心觀察並記錄時，他們能發現個別兒童如何在日常互動、遊戲與例行活動中建構對事物的理解並有所發現。

在觀察與記錄嬰兒和學步兒的互動與遊戲時，照顧教育工作者會：

- 發現兒童如何理解和構建意義，也就是：兒童如何表達或展現感受，如何回應他人的感受，如何表達想法與追問問題，以及如何回應自己的行動對物體或他人產生的影響，以及
- 收集每個兒童在社交情感發展、學習方式、語言發展、認知發展以及**感知與運動發展**相關的證據。



為了理解而觀察與記錄是指懷著好奇的態度，帶著深思熟慮的意圖與反思，仔細觀察、傾聽並記錄個別兒童的行為與學習。當兒童在情緒與身體上感到安全時，照顧教育工作者會發現小科學家正在積極探索：他們透過行動與實驗來收集資訊、提出問題、進行比較，做出並評估預測，隨著時間推移，逐步建立廣泛的概念與技能。

觀察與聆聽

以關懷與專注的態度觀察並聆聽兒童，我們能夠發現真正看見並瞭解他們的方法。這樣做也讓我們學會尊重兒童的本質，以及他們想要傳達給我們的訊息。我們知道，對於細心觀察與聆聽的人來說，嬰兒在能說話之前，就已經能與我們溝通很多關於他們自己的資訊。在這個階段，觀察與聆聽已經是一種互惠的經驗，因為在觀察兒童如何學習的同時，我們自己也在學習。

– L. Gandini 與 J. Goldhaber，摘自《Bambini: 義大利嬰兒/學步兒照顧方法》
(*The Italian Approach to Infant/Toddler Care*)

觀察與記錄的過程

照顧教育工作者在觀察與記錄時，運用自身的知識並調動所有感官，做筆記、反思與解讀兒童的行為。他們不斷自問：兒童的行為代表什麼意思以更好地瞭解每一個兒童，與家庭分享觀察內容並最終規劃更多學習的可能性。同樣重要的是，照顧教育工作者也會觀察早期學習和照顧環境中的人際關係。他們的觀察揭示了有關各種關係品質的寶貴資訊（例如：兒童與照顧教育工作者、兒童彼此之間、照顧教育工作者彼此之間、兒童與家庭成員、照顧教育工作者與家庭成員，以及照顧教育工作者與整個兒童團體的關係）。

在觀察的同時，照顧教育工作者會進行記錄，蒐集並保存有關兒童探索與興趣的證據，以便日後使用。在早期學習和照顧環境中，一種常見的記錄形式是書面記錄，通常稱為觀察軼事。其他記錄形式還包括照片、視頻記錄、作品樣本（適用於 24 個月以上的兒童）。記錄具有雙重目的。

- 首先，它保存了照顧教育工作者對兒童學習觀察的記憶，即兒童對情感、想法、概念與技能的表達。照顧教育工作者可以運用軼事筆記和其他證據，加深對兒童的學習、發展與身心健康的瞭解，並支持定期的標準化評量，以瞭解每個兒童的發展進度。
- 其次，記錄也可為照顧教育工作者提供指引，協助他們在日常持續的規劃中決定下一步行動，從而提供具回應性的關係經驗，並延伸與製造更複雜的學習可能性。

有時候，照顧教育工作者在照顧或與兒童互動的過程中，會在心中記下一些重點。之後，他們可能會寫下早些觀察到的內容。其他照顧教育工作者則習慣隨身攜帶筆記本。當他們看到值得注意的事情時，會簡單記下要點，以便之後再用於完成更完整的記錄。他們也可能拍攝照片，或者如果照顧的是將近三歲的兒童，他們可能會保留每個兒童的作品樣本。

記錄工具包括筆記本(紙本或電子設備)、錄音與錄影設備,以及相機。為了拍攝照片,照顧教育工作者通常會準備一台小型相機,或是專門使用一部僅用於拍照的手機,避免在照顧兒童時被個人手機分心。照顧教育工作者也會將較大年齡兒童製作的作品,如畫作,納入記錄中。

記錄提供了一份寶貴的兒童歷史,對照顧教育工作者、兒童及其家庭都很有意義。學習

故事是能捕捉兒童成長歷史的一種記錄形式。(有關學習故事的更多資訊,請參見本書簡介章節)。例如,根據在「環境與材料」學習背景的實踐範例中的觀察記錄,學習故事「Jacob 探索移動」描述了一個兒童如何透過探索環境中的遊戲材料,探究移動的多種可能性。



學習故事：「Jacob 探索移動」

親愛的 Jacob：

今天，我看到你收集有關籃子是什麼樣子以及它如何移動的資訊。當你靠近籃子時，你碰了碰邊緣，籃子開始搖晃。我看到你臉上的驚喜和喜悅，好像在說：「哇！它會來回搖晃動！看著好有趣喔！我可以再讓它搖晃一次嗎？」然後你再次伸手碰籃子的邊緣，籃子一次又一次地搖晃。你就像科學家一樣，不斷地探索、觀察、預測並反覆驗證自己的想法，發現自己可以讓籃子以某些可預測的方式移動。在你的一次實驗中，籃子翻倒了。你看起來很驚訝，好像在說：「哦，我沒想到會這樣！」接著，你又有了新的問題要探索：「現在如果我向下壓籃子的邊緣，會發生什麼事呢？」你臉上的表情和身體的動作都表現出驚訝，好像在說：「嗯。這跟我預期的不一樣。我以為它會像之前一樣來回搖晃，但它靜止不動了。我再試試看。嗯。有聲音耶...我喜歡那個聲音！看看我能不能再讓那個聲音發出來。」當我把這個故事分享給你的爸爸時，他告訴我，你在家裡用櫥櫃裡的罐頭做實驗。你會從櫥櫃裡把罐頭拿出來，注意到有些罐頭會滾動，有些不會。你似乎很喜歡測試你對罐頭移動的理論，無論是罐頭側躺還是站立的時候。

Jacob，透過觀察你的實驗，我學到了很多。你正在探索許多關於物理、重力與摩擦力、不同物體的移動方式，以及**因果關係**。你是一個敏銳的觀察者，也是一個認真的科學家，能夠一次又一次地做出並驗證自己的預測，對於意料之外的結果和如你預期的結果同樣感興趣。當籃子不再搖晃時，你發展出新的方法來測試自己的想法。我很期待你繼續探索周遭的世界，也很期待與你一起慶祝未來的發現！

Angelica

每種記錄方法所呈現的資訊各有不同。透過使用多種記錄工具而非只使用單一工具，照顧教育工作者通常可以更完整地瞭解兒童的學習與發展。例如，錄影不一定能捕捉到完整的資訊，因為重要的行動可能發生在鏡頭畫面之外。因此，在錄製視頻範例後做筆記可能有助於建立更完整的記錄。對於每一種記錄方式，照顧教育工作者都應專注於收集觀察資料以提供兒童學習與發展的清晰、生動的證據。

觀察與記錄發生在一整天中：例行照顧活動期間、接送時間、清理與過渡期間，以及兒童自發地進行遊戲、探索或互動的時候。觀察和反思每一個時刻，意味著與兒童同在並注意他們與他人及環境的互動。這樣用心的同在不同於參與兒童的遊戲或引導他們的遊戲。不論是一分鐘還是 15 分鐘，專注而用心的同在意味著觀察和等待，看看當嬰兒和學步兒在遊戲、探索環境、參與例行活動、提出問題或尋求情感支持時會發生什麼事情。透過觀察、好奇與反思，照顧教育工作者可以對兒童的探索和發現獲得越來越完整的瞭解。

每日觀察會結合來自兒童家庭的資訊，例如兒童前一天晚上睡得如何或兒童目前在家裡的遊戲重點。定期觀察並記錄兒童每日經驗的照顧教育工作者，更能夠在可預測的關係中提供具回應性的照顧，同時為每個兒童提供具吸引力的延伸學習可能性。

在觀察與記錄時具回應性

照顧教育工作者面臨的挑戰之一是在觀察與記錄嬰兒和學步兒的行為、互動、遊戲與探索的同時，提供細緻且具回應性的照顧。學習如何應對這個挑戰需要練習和時間。最

重要的是，照顧教育工作者須確保，為了反思性規劃的需要而進行的觀察，不應妨礙對兒童的關愛。對照顧教育工作者而言，最優先的事項是對兒童的當下的情緒、興趣與需求具回應性。

在大型家庭式或中心式的環境中，照顧教育工作者可以協調他們如何一起觀察和記錄兒童的行為、互動與遊戲。在大型的早期學習和照顧環境中，一位照顧教育工作者可能會觀察和記錄，另一位則與兒童互動。兩人可以輪流進行每項活動。無論是團隊合作還是單獨工作，照顧教育工作者都應事先設置好空間，讓記錄工作變得容易，例如：將相機和筆記卡放置在室內和戶外區域或放置在圍裙口袋中，這樣可以快速且輕鬆地拍照或書寫筆記。

在積極參與兒童照顧的同時進行用心的觀察可被視為參與式觀察。當照顧教育工作者進行觀察與記錄時，他們同時積極地提供可預測的照顧並持續在情感上與身體上讓兒童感受到可接近與被支持。他們在觀察的同時會對兒童做出回應、與兒童互動，並提供情感上的安撫。在觀察的過程中，照顧教育工作者會全心專注於兒童正在做的事情。照顧教育工作者的用心同在，讓他們能夠收集有關嬰兒和學步兒的資訊，這有助於理解兒童的發展與福祉並支持兒童的學習。

在積極參與兒童照顧的同時進行用心的觀察可被視為參與式觀察。

具回應性過程：觀察、詢問、適應

在嬰幼兒照顧計劃 (PITC) 的方法中，具回應性的照顧教育工作者會持續地觀察兒童。「觀察」是PITC的三步回應性過程「觀察、詢問、適應」中的第一步 (Lally, 2024)。觀察讓照顧教育工作者能夠解讀嬰兒或學步兒的提示，更好地理解兒童並時時刻刻滿足他們的需求。PITC的核心實踐之一是幫助嬰兒和學步兒建立探索與學習的安全基地。照顧教育工作者對兒童訊息的時時刻刻觀察以及即時且細緻的回應，可加強他們與兒童的關係，促進安穩的依戀關係的發展。

PITC的「觀察、詢問、適應」過程與包含觀察、記錄與評估的學習可能性規劃密切配合。照顧教育工作者透過觀察來解讀兒童的提示，進行具回應性的互動，並與嬰幼兒建立關係。在這個過程中，照顧教育工作者之後也會將觀察內容記錄下來並加以反思，這有助於他們加深對兒童學習、發展與身心健康的理解，並發現支持兒童的方法。

具回應性的過程

第一步：

觀察

一開始只是觀察，不要急著為兒童做事。

注意非語言與語言的提示。

第二步：

詢問

問自己：兒童正在傳達什麼訊息？

兒童所傳達的情感、社交、認知和身體方面的訊息是什麼？

兒童此刻是否需要我做些什麼？如果是的話，可以用非語言與語言的方式詢問兒童：「你在溝通什麼呢？」

請注意，詢問這一步驟既是反思性地思考並詢問自己兒童的訊息代表什麼意思，也同樣是向兒童發問。

第三步：

適應

根據你認為的兒童的興趣、想法、問題、請求或需求來調整自己的行動。

觀察兒童對你行動的反應。再根據兒童的回應調整自己的行動並再次進行觀察、詢問與適應。

例如，在觀察、詢問、適應的過程中，照顧教育工作者可能會對自己或兒童說：「我看到你伸手抓住我的手，然後把我的手放到你的嘴邊。我想，你是不是想要一個啃咬玩具來咬呢。你對這個啃咬玩具好像沒興趣。那我們來看看你會不會想咬一條小毛巾。」或者在另一個時候說：「當我說早安的時候，你轉過頭去了。我會再給你多一點時間，再靠近你。」又或者在換尿布時說：「你正在伸手摸你的尿布。你想幫我解開尿布嗎？」

觀察與記錄的重點

在觀察與記錄時，照顧教育工作者會記錄兒童行為和情境中的非語言與語言方面，包括附近成人的行動、附近的其他兒童、環境的各個方面，以及一天中的時間。照顧教育工作者在觀察時會記錄嬰兒或學步兒投入身心的事物。嬰兒或學步兒的手勢、目光、聲音與行動傳達了他們的興趣，以及他們試圖弄清楚的事物。照顧教育工作者會記錄他們對嬰兒或學步兒與他們認為有意義的人與事物之間互動的觀察。

在觀察時，照顧教育工作者可能選擇聚焦於發展或探索的特定方面，例如：

- 每個兒童的個別特質與脾性傾向，
- 每個兒童的能力與脆弱性，
- 每個兒童與其他兒童或成人的非語言和語言互動，
- 兒童小組運作的方式，和
- 每個兒童對環境中的材料和地方的探索。

照顧教育工作者會專注於兒童的遊戲、探索、興趣與行為，並對所發生的一切保持開放的態度。例如，照顧教育工作者可能會看到一個兒童觀察、伸手去拿，最後靠近一些閃閃發亮的物品，例如一個手掌大小的金屬鈴鐺。當兒童拿起鈴鐺時，鈴鐺發出聲響，兒童很快學會了如何透過搖晃鈴鐺，多次重複這種聲響。在探索這個物品的過程中，兒童發現了因果關係。照顧教育工作者會將這樣的觀察記在心裡並保留在記憶中。之後對這段記憶的書面記錄，將有助於規劃如何協助兒童進一步探索並發現類似類型的物品。

在同一次觀察過程中，照顧教育工作者也可能注意到並應對學習上的障礙。例如，照顧教育工作者可能會發現，當周圍有很大的聲音時（例如嬰兒哭泣或積木塔倒下的聲音），這個兒童似乎無法聽到鈴鐺發出的輕微聲音。此外，照顧教育工作者可能會注意到某個兒童對聲音特別敏感，這使他無法專注於遊戲和探索。有關這類障礙的資訊可用於規劃如何促進學習。在遇到大聲噪音的情況下，可能需要調整環境以創造一些較安靜的空間。另一種學習障礙可能與兒童經歷過的創傷有關。當兒童曾經或正在經歷創傷時，創傷知情照顧的原則為照顧該兒童的家庭成員和照顧教育工作者都提供了極為重要的指導 (Bartlett et al., 2016; Nicholson et al., 2023)。

在另一個時候，照顧教育工作者可能會觀察到，兒童開始對與照顧教育工作者一起觀看事物（共同注意）表現出萌發的興趣。在與兒童一起閱讀書籍時，照顧教育工作者可能會注意到其中兩個兒童會花很長的時間觀看每一張圖片，而另一個兒童則偏好快速翻頁。雖然這三個兒童都對書籍感興趣，但他們探索書籍的方式各不相同。照顧教育工作者會持續觀察並記錄每個兒童與書籍的互動，記錄他們的興趣和探索如何隨著每個兒童在數週或數月間的發展而有所進展。

在觀察過程中，照顧教育工作者也可能會觀察到一些意想不到的行為或舉動，讓他們感到擔憂，例如一個嬰兒拉扯旁邊兒童的頭髮或一個兒童俯身想咬另一個兒童的胳膊。除了以溫和的方式靠近兒童創造安全感外，這些時刻對照顧教育工作者來說也很重要，他

們可以仔細觀察並問自己：「在咬人之前發生了什麼？」「這個孩子正在注意、體驗、感受、好奇或感興趣的是什麼？」「這個孩子可能在表達或試探什麼？」「這個孩子可能想要或需要我做什麼？」照顧教育工作者在觀察時，也需要意識到自己的感受和反應，這一點也很重要。為了在這種情況下以充分且具同理心的關注來回應這兩個兒童，照顧教育工作者可能會受益於與受過訓練的早期幼兒反思導師或顧問一起反思（如果有的話），也可以獨自進行或與具支持性的同事一起進行，以瞭解自己的感受並培養對這兩個兒童的同理心和理解。對於獨自工作的照

顧教育工作者，他們可以與其他照顧教育工作者建立聯繫，互相提供支持。在反思自己的感受和兩個兒童的感受後，照顧教育工作者將能以平靜、舒適、具同理心和支持性的方式回應他們。觀察、記錄和反思這類互動可以為照顧教育工作者提供寶貴的資訊，包括個別兒童的脆弱性和敏感性，以及什麼會激發他們強烈的情感反應。這個過程還有助於照顧教育工作者更好地瞭解每個兒童的優勢、每個兒童的自我安撫能力、每個兒童如何進行自我調節情感，以及影響每個兒童的環境因素。

研究與解讀

當照顧教育工作者研究他們的觀察與記錄並與他人分享與討論時，就會產生關於如何在下一步延伸或擴展兒童探索、解決問題、思考、互動與語言的想法。照顧教育工作者也會發現支持每個兒童身心健康的方法。研究觀察與記錄，有助於持續評估每個兒童在學習上的進展，並幫助瞭解每個兒童在與他人的關係中的情感優勢與需求。

在研究記錄時，照顧教育工作者需要反思自己對每個兒童的回應，並判斷自己是否對某些兒童給予了較多的關注卻忽略了其他兒童。以下問題可作為照顧教育工作者進行自我反思的引導：對於不同的兒童，他們對於相同行為的解讀，是否會因兒童的種族、族裔，或兒童是否有殘疾而有所不同？

當照顧教育工作者以反思的方式研究和解讀觀察與記錄時，他們會好奇並自問一些問題，可能包括以下問題：

- 每個兒童正在注意什麼、感覺什麼、經歷什麼、理解什麼？
- 每個兒童對什麼感到好奇？每個兒童正在理解和構建什麼意義？
- 每個兒童正在探索什麼，或者每個兒童對哪些問題感到好奇？
- 如何描述兒童之間以及每個兒童與照顧教育工作者之間的關係？
- 如何擴展兒童的興趣以及他們理解和構建意義的時刻？
- 每個兒童在所有發展領域的進展如何？兒童在哪些領域可能需要支持？
- 照顧教育工作者如何影響每一種情境？
- 家庭成員可能想知道兒童或小組的哪些情況？
- 每個兒童如何溝通？什麼樣的情況和經驗會促進對話和複雜的語言？

照顧教育工作者會獨立或與同事及家庭成員一起研究他們的觀察筆記和其他記錄。花時間放慢步調，審視並以**整體性**的方式思考每個兒童是很重要的，這包括他們的遊戲與探索、生活經歷、文化、語言、建構對事物的理解、脾性、興趣、優勢和需求。反思的時間能幫助照顧教育工作者加深對每個兒童的瞭解，並引發如何持續支持兒童的學習與發展的想法。

在研究軼事記錄、照片、視頻與兒童創作的作品樣本時，照顧教育工作者會將這些資訊拼湊起來，以呈現他們所照顧的嬰兒和學步兒的發展歷程。照顧教育工作者可以用多種方式彙整這些資訊，包括以下幾種：

- 透過多次觀看相同的互動錄影來獲得深入見解。這種類型的回顧可能引致將視頻片段拼接在一起，創造出一連串的關鍵時刻。剪輯後的視頻素材可能會展現出一個學習經驗如何與另一個學習經驗相互連結。關於兒童的行為與錄影時的情況的筆記，能為視頻內容增添意義。
- 將一組照片並排放置以呈現一連串的动作或學習經歷。這種技巧能揭示多樣的學習經歷(例如：兒童對例行活動的理解或兒童的小肌肉運動發展)。
- 在完成某個兒童的學習與發展進展的觀察評估數週後，比較當時的觀察筆記。這些觀察筆記可能揭示某個兒童為什麼在某個發展領域進步迅速，而在另一個領域仍在大致相同的技能階段持續練習。
- 審視不同的記錄(視頻、筆記、照片等)，以加深對個別兒童的瞭解。舉例來說，照顧教育工作者可能會錄製一個**多語**

言兒童的語音樣本或拍攝一段兒童使用美國手語(ASL)的視頻。如果照顧教育工作者不是使用兒童的語言來溝通，他們可以與兒童的家庭或使用該兒童家庭語言的照顧教育工作者一起聆聽語音片段或觀看視頻，由他們翻譯兒童的語言。以這種方式與家庭合作時，照顧教育工作者可以學習辨認一些關鍵詞彙，這些詞彙可能有助於日後的溝通。

- 使用多種形式的記錄撰寫學習故事，該故事是寫給兒童的，內容包括觀察筆記、照片、照顧教育工作者的解讀，以及家庭的觀點。學習故事也可以將某次觀察與過去的觀察連結以呈現主題以及兒童的成長。
- 與其他照顧教育工作者、兒童或家庭成員一起回顧記錄，以聽取對記錄內容的多種解讀。這些對記錄的不同反思可加深照顧教育工作者對兒童的學習與發展的理解。
- 展示或分享一系列的相片，邀請家庭一同觀察並發現兒童的想法。每個家庭對這一系列照片的詮釋都提供了深入的見解，幫助照顧教育工作者以不同的方式理解兒童的學習經驗。

透過對軼事觀察、照片、語音記錄、視頻記錄以及兒童創作的作品樣本，有無數種可能性能夠提升對早期學習與發展的欣賞與理解。這類記錄有可能發揮多種用途：

- 可使用筆記、照片和視頻來呈現兒童的學習重點。照顧教育工作者可能會連續幾天記錄某個兒童對命名物品的興趣。記錄內容可能包括兒童最近學會的新

詞彙的筆記、兒童指認事物的照片，以及關於兒童特別感興趣的事物類型的筆記。

- 角色扮演遊戲、積木建構，或是兩歲階段兒童的各種經歷照片，整理後可展示在教室四周。兒童可能會觀看他們遊戲的照片並從照片中獲得靈感，激發持續探索。觀察兒童與這些記錄的互動，也能為照顧教育工作者提供線索，瞭解兒童如何解讀自己的行為、遊戲與探索。
- 記錄語言發展的筆記或語音樣本，可能會顯示兒童從使用單詞逐漸開始穩定地使用雙詞短語。
- 一組由會說西班牙語的雙語照顧教育工作者與只會說英語的單語照顧教育工作者組成的雙語團隊，可能會安排由會說西班牙語的照顧教育工作者記錄兒童逐步擴展的西班牙語能力，而只會說英語的照顧教育工作者則記錄該兒童在英語語言與溝通上的發展。
- 在時間上順序排列的兒童探索紙張或進行繪畫、塗鴉的照片或視頻，能夠提供對兒童的問題、興趣以及探索材料方式的更豐富理解。兒童對自己創作的反思能提供有關兒童思維方式的深入理解，這是僅從兒童最終作品無法獲得的。

- 以團隊方式合作的照顧教育工作者可以根據觀察與記錄進行規劃。他們可能會反思幾天內所記錄的兒童**側行**行為。在研究和討論記錄時，照顧教育工作者可能會決定在教室裡新增一項設備，讓兒童有機會探索他們新發展的運動技能。
- 照顧教育工作者可以提供學習故事或是單純地將照片與筆記結合，為每個兒童的學習經歷製作成一本書與兒童及其家庭分享。他們可以和家庭成員一起翻閱每個兒童的書，分享兒童學習的樂趣。
- 照顧教育工作者所收集的筆記、照片及其他項目可以作為評估的記錄使用。例如，一組展示兒童探索物品在空間中如何恰當地擺放與移動的照片，可以用來支持《預期發展結果概況》(DRDP) 或其他類似觀察性評估工具中空間關係指標的評分。

持續地研究與解讀觀察和記錄能不斷加深對每個兒童學習與發展的深入理解。當照顧教育工作者與兒童及其家庭一同進行反思時，所獲得的理解會更加豐富。照顧教育工作者與家庭共同發展出的知識能夠引導規劃，進而在早期學習和照顧環境以及家庭環境中，為兒童的探索提供新的可能性。

運用學習與發展的知識來研究與解讀記錄

努力建立具回應性、肯定性與包容性的學習背景並規劃學習的可能性，取決於對學習與發展的準確理解。《加州嬰兒 - 學步兒學習與發展基礎》(ITLDF) 是為了支持反思性研究、分析與解讀兒童的學習與發展，以及規劃如何提供支持所需的準備工作而制定的（加州社會服務處, 2025）。瞭解學習與發展基礎可讓照顧教育工作者深入瞭解嬰兒和學步兒的基本能力與發展需求。當照顧教育工作者以《加州嬰兒 - 學步兒學習與發展基

礎》為參照來觀察兒童時，可以看到並理解更多正在發生的學習與發展。照顧教育工作者在反思自己的觀察與記錄時，他們可以運用ITLDF來解讀嬰兒或學步兒的行為、遊戲與探索的可能重點。透過這樣的方式，照顧教育工作者將自己對早期發展與學習的知識，應用於兒童的互動與遊戲中。以下的實踐範例以兒童在環境中的遊戲為例，聚焦於認知領域中的基礎 1.1：因果關係。



實踐範例

觀察 Kaysha 探索因果關係

觀察。 Kaysha 是一個 30 個月大的兒童，她手持一個空杯子，將杯子放在水管下方接水。水管緩緩流出水。水管擱在石板小徑上，石縫間長出了一些小植物。Kaysha 把用杯子收集到的水倒在石板上，看著水滲入植物中消失不見。她的目光轉向一股細細的水流，水流沿著斜坡泥土地蜿蜒而下，讓原本乾燥的土壤變得濕潤、顏色變深。她彎下身，觸摸濕潤的泥土。接著，她又把杯子裝滿水。這一次，她將水倒在泥土上，看著地面吸收水分。她再次裝滿水並倒在泥土上。她重複了這個動作三次。每一次，當水在泥土表面匯聚成小水窪時，她都會興奮地發出長長的「耶！」聲，但當水滲入泥土時，她就會變得安靜。

記錄。 照顧教育工作者以清楚、描述性的軼事方式，記錄了這段對 Kaysha 遊戲的觀察。他們沒有對 Kaysha 為什麼這麼做作出任何假設。例如，他們不假設 Kaysha 是開心的或感到沮喪。他們也不分析遊戲中的學習。相反，照顧教育工作者的重點在於準確地捕捉遊戲的生動畫面。有了這則觀察的書面軼事（即他們所觀察的簡短故事），照顧教育工作者可以日後反思這些記錄，並運用認知領域中的基礎 1.1 因果關係來解讀 Kaysha 的遊戲與探索所代表的意義。

實踐範例的反思

在這則實踐範例中，準確的記錄保存了對 Kaysha 遊戲的記憶，讓照顧教育工作者日後能與家庭成員及其他照顧教育工作者分享並討論。如果沒有這樣的記錄來支持照顧教育工作者的觀察，Kaysha 遊戲的記憶可能會被他們對什麼是重要、什麼是不重要的信念所影響。有些部分可能被記住，而其他部分可能會被遺忘。

記錄可以更完整、準確地呈現兒童在互動、遊戲、探索與學習中的參與情形。記錄也為家庭和照顧教育工作者創造了一個共同討論對兒童行動的記錄的機會，並可以運用 ITLDF 中的概念來識別並解讀兒童的學習與發展。在 Kaysha 這個關於水的發現中，透過這樣的反思與討論，照顧教育工作者形成了以下對她遊戲觀察的書面詮釋。

實踐範例

反思對 Kaysha 的探索觀察

教育工作者的後續詮釋。 Kaysha 似乎在思考：「那麼，如果我把這個空杯子裝滿水，然後倒在石頭上會發生什麼事呢？」當她看到石頭變色時，顯得很興奮。她好像想再讓這個現象發生一次，於是重複了她的動作。就像是一個小小的實驗。

照顧教育工作者與家庭一起反思記錄。 Kaysha 的家庭表示，Kaysha 在洗澡時很喜歡把水倒進不同的杯子裡，因此照顧教育工作者在記錄中加上了 Kaysha 對空與滿概念的探索興趣，以及她對如何用杯子把水從一個地方移到另一個地方的興趣。

從早期學習與照顧環境中的觀察來看，Kaysha 似乎也在研究水與石頭、植物和泥土之間的互動。也許當她把水倒在泥土上，而水消失了時，她好奇地想發生了什麼。好像她在對自己說：「水去哪裡了呢？」但接著，她似乎在觀察泥土，泥土現在看起來不一樣了 - 顏色變得比較深。當她把水倒在泥土上時，彷彿開始進行另一個新的實驗：她能不能像讓石頭變色一樣，也讓泥土變色呢。她似乎對自己製造出來的小水窪感到一時的興奮。但當水窪滲入地面消失時，她的興奮似乎也隨之減退。也許她一遍又一遍地重複這些動作，是在試著讓那些小水窪不要消失。她的動作變得更加迅速。或許她正在想著：「我試試看很快地倒很多水，看看能不能讓水窪留下來。」看起來，Kaysha 正在發現水如何影響物體並改變物體。她也在嘗試探索水的量、水的運送、水的轉變，以及水的力量。Kaysha 也在持續進行一個循環的科學探索過程：觀察、預測、測試，再分析自己行動的結果。她在這場自發性的探索中展現出高度的興趣、堅持與專注。

照顧教育工作者將記錄加入 Kaysha 的成長檔案中。 Kaysha 的照顧教育工作者決定將這份觀察軼事放進她的成長檔案中。他們把這份觀察軼事記錄歸檔到之前記錄過 Kaysha 遊戲和互動的那一節裡。這份有關 Kaysha 對水探索的記錄成為了理解她學習方式與認知技能發展的重要證據。

實踐範例的反思

這則實踐範例說明了當照顧教育工作者和兒童的家庭一同研讀這些記錄，並確認它們能夠良好地描述兒童的學習與發展時，便可將這些記錄收錄進兒童的成長檔案，作為兒童發展進步的證據。透過運用這樣的觀察與記錄方式，有助於照顧教育工作者與家庭在日常生活中擴展並加深對每個兒童的學習與發展的理解。

記錄讓照顧教育工作者能準確記錄每一個兒童的興趣、情感與行為、與他人的關係、學習方式、概念與技能發展，以及感知與運動發展。這也讓他們能為定期評估收集證據並規劃兒童在遊戲中可以探索的新可能性。

基於觀察與記錄的評估

觀察與記錄兒童如何探索或玩耍新引入的材料或概念，通常能幫助照顧教育工作者運用像《預期發展結果概況》(DRDP) 這樣的評估工具來評估兒童的發展進度。以下這則實踐範例說明了照顧教育工作者如何使用著重於環境與材料學習背景的記錄，來完成 DRDP。

實踐範例 規劃以支持 Li 的學習與發展

Li 是一個 18 個月大的學步兒。每天，她都會帶著她最喜歡的一本農場動物書給照顧教育工作者 Carol 看。Li 的媽媽曾告訴 Carol，Li 非常喜歡這本書，因此 Carol 把這本書的副本放在圖書興趣區裡。

Carol 開始思考她可以如何支持 Li 的興趣，並在此基礎上為 Li 和教室裡的其他學步兒創造越來越複雜的遊戲體驗。她與另一位照顧教育工作者同事討論可以為學習環境增添哪些材料。他們決定將 Li 最喜愛的書裡面的每頁農場動物照片都複製一張彩色照片，將這些複製品放在塑膠封套裡，然後在複製品背面貼上黏扣布貼。他們把這些照片放在一個靠近氈板的籃子裡，氈板安裝在分隔安靜區與活動區的書架背面。照顧教育工作者還在附近擺放了一座玩具農場，裡面有塑膠農場動物模型。他們收集了農場動物的手偶，放在該區域的另一個籃子裡並增添了一些其他有關農場或農場動物的厚紙板書。此外，他們還決定添加一些可以讓兒童自由創作的材料，例如積木和布料，希望藉由觀察兒童如何將這些材料與動物一起使用，可以讓他們獲得更多關於兒童如何思考動物以及與動物之間的關係。

在完成添加材料之前，照顧教育工作者先討論這些新加入的遊戲與探索可能性，將如何幫助兒童建立此年齡階段的部分基礎能力。透過反思他們對兒童遊戲與探索的記錄，照顧教育工作者討論了這些材料如何支持語言發展，社交與象徵性遊戲，數量、空間與大小的概念，**分類**與配對，以及對書籍、故事和歌曲的興趣。照顧教育工作者認為他們的這些想法可以提供觀察 18 個月大兒童萌發能力的機會，這些能力與他們希望收集更多《預期發展結果概況》部分測量的證據相關。

實踐範例的反思

本實踐範例說明照顧教育工作者如何定期將軼事記錄、照片或兒童創作的作品樣本加入到他們的檔案中，這些不同類型的記錄文件為持續評估每個嬰兒或學步兒的發展進度提供證據。

照顧教育工作者可與家庭分享兒童的紙本或數位檔案，以支持家庭與照顧教育工作者持續反思並討論兒童的互動、感受、興趣、探索與成長。雖然照顧教育工作者可以定期使用檔案來完成正式評估，例如每四個月或六個月一次，但定期與兒童的家庭分享更新的檔案也很重要。在如何與家庭分享記錄文件

的範例中，學習故事「Etta 正在移動了！」描述了一個五個月大的嬰兒如何在環境中不受干擾的時間裡移動與遊戲時，探索她發展中的動作技能。這個學習故事也展示了如何利用記錄來完成對兒童在多個領域裡發展進度的評估。

學習故事：「Etta 正在移動了！」

親愛的 Etta：

你的五個月大生日就快到了，而你正充滿活力地朝著這個生日邁進。大約在你三個月大的時候，你學會了從仰躺翻到趴著。在趴著時，你會蹬腿、踢腿並用雙手把頭和胸部撐離地面。你會這樣努力好幾分鐘，直到感到疲累並開始有些煩躁。你的爸爸和我曾經討論過，當你這樣的時候我們應該怎麼做。我們決定要蹲下來和你一起，這樣可以看到你的臉，跟你說話並給你多一點時間在這個位置練習。當你明顯表現出不想再趴著時，我們就會幫你翻回仰躺。

有時候你會仰躺著踢腿、東張西望，但很快又會再次翻身趴著。我們觀察你這個行為時，覺得很有趣，因為看起來你好像並不太想趴著，但你很想要練習翻身的動作。你的媽媽、爸爸、Lola (外婆) 與 Lolo (外公) (他們每週都會來看你) 以及我都一直在觀察你趴著時動作的變化。你的外婆形容，你的雙腿彎曲再伸直，腳丫子會用力頂住毛毯。你的外公注意到，當你沒穿尿布時，你可以更輕鬆地移動。你的爸爸看到你僅用手和腳把身體從地面上撐起。我注意到有幾次你會彎曲雙膝，用腳一蹬，讓自己往前移動一點。你的媽媽還傳給我們一張照片，畫面裡你離原本放你的毯子已經好幾英尺了，顯然你現在「正在移動了」。

Etta，看著你帶著滿滿的決心去探索自己的身體如何運作，並幾乎不間斷地鍛鍊身體各個部位，真的很有趣。我可以看到你的雙腿、手臂、手掌和背部的力量，也注意到你在試著用不同的方法協調自己的動作。我也很欣賞你會和我們溝通，表示你已完成工作並需要休息。我打算試試不同的表面，比如硬墊子、木地板、或是低絨地毯，觀察每種表面如何影響你的舒適度和移動能力。

你的家人和我都很享受觀察你探索移動的藝術，就像我們很喜歡你在跟我們對視時，總是會慷慨地給我們一個笑容一樣。

你的照顧教育工作者，

Issa

以下是 Etta 正在展現的《預期發展結果概況》的發展技能：

體能發展2:大肌肉移動技能： Etta 正在探索自己的**大肌肉運動技能**，學習改變姿勢或匍匐前進、爬行或坐著滑行。

社交情感發展 2:社交意識： Etta 會透過注視和微笑對熟悉的面孔做出反應。

在完成如《預期發展結果概況》這樣的評估時，照顧教育工作者會將觀察與記錄以及家庭和其他照顧教育工作者的資訊相結合，來判斷兒童在各個發展領域的進展情況。定期評估可以幫助建立每個兒童的發展進度概況。這些評估概況讓照顧教育工作者和家庭

對於支持嬰兒和學步兒學習與發展有一個大致的方向。評估資訊同時有助於照顧教育工作者和家庭瞭解每個兒童在探索與建構對事物的理解的過程中可能採取的下一個步驟。

規劃

當照顧教育工作者反思對嬰兒與學步兒的互動、遊戲與探索的記錄時，他們會發現繼續與每個兒童建立溫暖且具肯定性關係，以及維持、延伸並幫助兒童使他們的遊戲變得更複雜的可能性。照顧教育工作者會檢視有關兒童在努力理解事物、探索問題或解決問題的過程中，可能採取的下一步行動的想法。這些步驟可能包括照顧教育工作者有意圖地

- 與嬰兒和學步兒互動；
- 鼓勵嬰兒和學步兒參與例行活動；或
- 引入環境上的變化和新的材料，並提供每個兒童練習與建立萌發技能的機會。

在這些規劃中，照顧教育工作者會納入支持個別兒童學習的方法，並持續調整體驗，確保每個兒童都能完全參與到學習環境中。以下這個實踐範例說明了一位照顧教育工作者與她的同事如何制定一項以例行活動學習背景為核心的計劃。



實踐範例

規劃以支持兒童在用餐時使用取餐用具

Sylvia 是一位主要照顧教育工作者，照顧一小組約 15 個月大的兒童，她觀察到孩子們對她用來為大家分餐的餐具產生了興趣，想要自己伸手去拿。Sylvia 認為現在是時候邀請小組中的孩子開始在用餐時使用取餐用具了。當她這麼做時，她發現孩子在使用這些工具時有些困難，但他們表現出真誠的興趣。Sylvia 與她的共同照顧教育工作者 Sandra 和 Tatyana 一起，反思了兒童對使用這些工具的強烈興趣，但他們的技能還在萌發階段。照顧教育工作者們討論如何在環境中不同的地方加入簡單的工具以擴展兒童使用的機會。她們收集了各種簡單的夾子、短柄湯匙、碗、杯子與鍋鏟。他們還準備了大握柄或可繫在兒童手上的適應性取餐用具。她們將這些新物品放進數個籃子中並提供裝有大松果、毛氈球、各式塑膠蓋子與木塊的容器，讓兒童可以用來練習使用取餐用具。她們也計劃繼續為兒童提供機會，在用餐時使用這些他們練習時使用相同的多種餐具，自行夾取食物。照顧教育工作者計劃觀察兒童的技能如何發展並在需要時進行調整。

實踐範例的反思

正如這實踐範例所描述的，照顧教育工作者會對記錄進行反思並規劃為每個兒童的學習可能採取的下一步。在反思過程中，她們會好奇每個兒童會如何玩這些新物品，以及接下來幾天或幾週，每個兒童可能會對什麼感到好奇。

懷抱好奇心進行規劃

當照顧教育工作者反思記錄文件時，通常會提前思考並預測接下來可能會發生的事情。例如，若照顧教育工作者拍下了照片並做了筆記，記錄某個兒童開始扶著東西站起來，那麼這個兒童的下一個運動發展很可能是側行，或是站立並扶著東西作為支撐時從一個地方移動到另一個地方。懷著這樣的想法，照顧教育工作者可以檢視環境中有哪些支撐物可供兒童借力站起並開始側行。這樣的檢視可能會促使他們在環境中加入支撐物或調整教室設備與擺設，以支持發展側行的兒童。

正如下一個有關環境與材料學習背景的實踐範例所述，有時候當兒童做出令人驚喜或意料之外的行為時，照顧教育工作者會好奇或試著理解兒童的興趣所在。

實踐範例 規劃以支持 Emma 對物品的探索

一位照顧教育工作者注意到 Emma 花了很多時間在院子裡拔掉植物的葉子。在室內時，照顧教育工作者觀察到 Emma 會撕掉桌上的紙，還會把積木籃子倒空。在與同事分享這段觀察後，兩位照顧教育工作者好奇 Emma 是否正在通過把東西拆開或倒轉東西 (如傾倒) 來探索事物如何改變。照顧教育工作者考慮 Emma 可能正在探索的問題：裡面是什麼？東西被分開之後會變得不一樣嗎？可以再把東西組合回去嗎？照顧教育工作者們好奇是否可以提供一些讓 Emma 可以拆開的物品，以及一些可以重新組裝或重新接合的物品。在反思一些可能提供給 Emma 的材料時，照顧教育工作者考慮了不同尺寸與質地的紙張，還有各種無毒植物，包括薄荷和其他有香味的葉子。照顧教育工作者也問自己，Emma 可能會如何操作那些可以黏合又可以拆開的積木以及她會如何使用膠帶。

實踐範例的反思

T 這個實踐範例說明了照顧教育工作者在進行規劃時，會如何考慮多種可能性。透過討論每種可能性，她們決定出下一個規劃來支持兒童持續的探索。

長期進行反思性規劃的照顧教育工作者會變得更細心、更能回應每個兒童的持續發展。他們也能更配合每個兒童行為的變化，以及兒童是否 (以及怎樣) 以照顧教育工作者的關係作為持續探索的安全基地。在規劃為學習增加複雜度的可能性時，照顧教育工作者會持續調整對每個兒童提供的情感支

持，以幫助兒童與其他同伴一起投入遊戲和探索。即使聚焦於個別兒童，照顧教育工作者仍會兼顧全體兒童的學習。在 Kaysha 對水的探索這個實踐範例的下一步中展示了對一個兒童學習重點的研究，如何擴展到其他兒童身上。

實踐範例

持續規劃以支持 Kaysha 和她的同伴對物品的探索

在討論到 Kaysha 對水的探索觀察時，照顧教育工作者開始好奇是否還有其他與 Kaysha 年齡相若的兒童，也會對將水倒入容器再倒出感興趣，並且好奇當水倒在不同表面時會去哪裡。照顧教育工作者集思廣益，想出如何加入在沙或是泥土區和院子裡的水泥地面倒水的體驗。她們考慮在水桶裡放入畫筆，看看是否能擴展兒童在不同表面上探索水的方式。照顧教育工作者注意到這類經歷可能提供面對問題的機會，從而引發兒童對因果關係萌發的興趣。這些體驗可能會促進兒童探索不同表面如何影響水的流動方式。照顧教育工作者也會好奇自己是否能在這樣的遊戲中觀察兒童如何與別人合作。照顧教育工作者反思既有的詞彙和新的詞彙，這些可能會成為兒童探索水的過程中的一部分。

實踐範例的反思

這個實踐範例聚焦於互動及環境與材料，提出了延伸和增加兒童在多個發展領域學習的複雜度的可能性。照顧教育工作者好奇有關他們所引入的這些可能性會如何激發與認知發展、社交情感發展以及語言發展相關的學習。在關係與互動、例行活動、以及環境與材料學習背景中，可能會出現下一步的想法，讓每個兒童參與到他們的學習與發展中。

支持學習的規劃策略

有時照顧教育工作者會把集思廣益的各種想法彙整成一個包含多種可能性的計劃。在擴展學習經歷的規劃中，照顧教育工作者會將一系列的想法精簡到一個或兩個，這些想法與兒童或一小組的兒童的興趣和能力直接相關。在設定了支持兒童學習與發展的下一步計劃時，照顧教育工作者會以讓兒童可以自主選擇，並與環境中的經歷、材料或變化自由且富有創意的互動方式引入這個新的可能性。

新的學習經歷可能包含鷹架式引導支持，以幫助兒童持續探索某個概念或技能。照顧教育工作者對個別兒童或小組的兒童的支持，有助於他們學習新的概念或技能。鷹架式引導支持可能包括提供適合發展的引導、鼓勵或**示範**。這項支持以一種讓一個或多個兒童能夠積極參與學習體驗的方式提供。隨著一個或多個兒童逐漸能夠自行應用概念或練習技能，協助會逐步減少。

有些照顧教育工作者將以兒童正在探索的想法或技能作為基礎的有規劃的學習體驗，稱之為激發探索。例如，照顧教育工作者可

能觀察到兒童對反覆把塑膠球放進小盒子裡再倒出來感興趣。隔天，照顧教育工作者在戶外提供了一個激發探索的環境，在沙箱裡放置不同大小的桶，並在兒童使用的水龍頭附近放置其他桶。照顧教育工作者好奇兒童是否會把桶裝滿沙或水，然後倒出來，或者用這些桶做些其他的事情。

規劃可以是簡短且具靈活性的，因為照顧教育工作者下一步要做的事，是以回應嬰兒或學步兒的興趣和需求為一般原則。計劃的實施過程可能會出現意想不到或令人驚喜的結果。這樣的驚喜反過來能帶來新的見解：讓照顧教育工作者有機會對兒童的探索與意義構建的理解進行微調。

與家庭共同規劃

照顧教育工作者經常會根據與兒童家庭共同的反思後，規劃如何延伸或支持兒童的探索與建構對事物的理解。規劃過程為加強照顧教育工作者與家庭關係提供機會，同時能促進家庭參與兒童照顧。在整個規劃階段中，照顧教育工作者可以與家庭成員溝通與協作。在大型的家庭式或中心式環境中，合作關係也可以延伸到其他照顧教育工作者之間。在所有環境中，例行活動的改變可能是與家庭成員及同事溝通時的重點。

在規劃時納入家庭成員能夠建立夥伴關係、肯定家庭作為兒童主要教育者的角色，並為家庭提供機會交流關於兒童的情況。家庭成員也可能會有興趣留意在環境調整後，兒童行為上出現的變化。溝通規劃內容是照顧教育工作者與家庭攜手合作的強有力方法，分享觀察並支持兒童學習與發展的珍貴經驗。

實施規劃

規劃完成後，照顧教育工作者便開始實施規劃。在實施規劃的過程中，照顧教育工作者持續觀察、記錄並反思。規劃循環持續進行的同時，照顧教育工作者會進行觀察從而發現兒童如何回應並在經歷中展現的學習與發展證據。

對於互動、例行活動以及環境與材料的規劃調整，必須以關係為經驗的核心。同時也要尊重嬰兒和學步兒在每一次互動或例行活動中所展現的能力。為了良好地運作，實施過程中應隨著嬰兒或學步兒每天變化的興趣與需求進行調整。這樣，所提供的支持才能回應嬰兒和學步兒所帶來的，以及他們從中所尋求的。有效的實施方法

- 讓照顧教育工作者兼具觀察者與學習促進者的雙重角色；
- 讓照顧教育工作者解讀每一位嬰兒或學步兒的提示，並做出具回應性的互動；
- 針對每個兒童的整體學習經驗；以及
- 考慮到發展水平，但也允許個人在脾性、文化與語言、生活經驗，以及所需支持(如鷹架式引導支持、方式與節奏)的差異。

照顧教育工作者實施的方式透過提供以下各項得到補充：

- 一個安全且有趣的學習環境；
- 為所有兒童營造歸屬感；
- 各式各樣的材料，特別是**開放式材料**，

確保安全且適合每個嬰兒和學步兒在發展上的個別興趣與需求；

- 以小組形式組織學習與照顧；
- 遵循支持與一位或多位照顧教育工作者保持連續性關係的政策；
- 反映兒童家庭語言與文化的材料、例行活動和互動；以及
- 與兒童家庭強大的雙向聯繫。

懷著好奇心向一個兒童或小組兒童提供激發探索，有助於照顧教育工作者專注於一個兒童或多個兒童對此激發探索的反應，而非照顧教育工作者對該經歷的預期。對於兒童以意想不到的方式使用材料，包括那些未包括在規劃中的探索和學習保持開放的態度，有助於照顧教育工作者專注於兒童的興趣、想法和問題。

對實施過程進行反思

在實施規劃之後，照顧教育工作者會反思觀察與記錄以評估規劃的影響。他們的反思可能帶來更多支持兒童學習的想法。同時，他

們會評估每個兒童的學習與發展進度。例如，照顧教育者可能會反思以下問題：

- 兒童的反應是否如我們預測的那樣，還是出現了令人意外的情況？
- 兒童的反應揭示了什麼？可以如何描述兒童的興趣或意圖？兒童在遊戲中正在探索哪些問題、理論、概念或想法？
- 兒童是否展現出在觀察式評估，例如《預期發展結果概況》中某些測量上的進步跡象？
- 我的觀察和評估方法如何記錄了兒童的優勢和學習方式？
- 我該如何調整我的方式以更好地支持每個兒童的發展？
- 我還可以瞭解什麼或者有哪些額外的資源可能有幫助？

以下這個實踐範例描述了照顧教育工作者 Sandra、Sylvia 和 Tatyana 如何反思他們對所實施的一項想法的觀察和記錄。

實踐範例 在一個 16 個月大兒童的小組中實施後的反思

在下一次規劃會議中，Sandra、Sylvia 和 Tatyana 聚在一起，分享各自針對新增餐具所寫的觀察筆記。Sylvia 注意到 17 個月大的 Germaine 將一個大湯匙放入裝有毛氈球的高筒中。他像是攪拌一些東西那樣地移動湯匙。Sylvia 決定將這一觀察記錄放進 Germaine 的檔案，在**模仿**、**象徵性遊戲**和**小肌肉運動技能**部分中。

照顧教育者們好奇如何讓 16 個月大、需使用餵食管的 Leah 參與其中。他們與 Leah 的家人會面，探討以下問題：有什麼方法可以融入 Leah 的進食方式？在與 Leah 家長的合作下，照顧教育工作者決定找來兩個布娃娃，並在娃娃的腹部縫上自黏布貼，讓兒童可以貼上模擬用餵食管和注射器。他們特意選用兩個娃娃，以便 Leah 的朋友也能一起探索並與 Leah 建立聯繫。

照顧教育工作者們還好奇如何引入非塑膠材質的廚房用具，例如竹製或金屬製的器具，以擴展兒童對這些材料物理特性的體驗。照顧教育工作者們決定在簽到區附近張貼一則簡短的照片記錄，展示兒童玩餐具的情況並邀請兒童的家庭帶來適合遊玩的安全餐具。作為請求的一部分，他們鼓勵家庭帶來各家庭平常使用的餐具。

實踐範例的反思

這個實踐範例介紹了照顧教育工作者如何每天實施各種可能性，以延伸兒童的學習和發展。這個範例說明了他們的規劃包括在環境中引入材料以鼓勵不同的技能發展，社交認知以及與兒童在家中經歷的聯繫。

每個兒童獨特的經歷、想法、感受、興趣和需求都會影響實施方式的發生。每個嬰兒或學步兒對照顧教育工作者激發探索的反應是不可預測的。一旦引入某個激發探索或可能性，照顧教育工作者會觀察每個兒童所做的事，並對個別兒童的想法和持續參與學習作出回應。兒童經常會遇到新的問題、提出問題或探索他們當下想到的想法。透過持續的觀察與反思，照顧教育工作者可以發現當兒童將遊戲和探索帶向新的、未預期的方向時，持續支持兒童的方法。

成功實施的關鍵：支持規劃過程的資源

實施取決於反思性規劃過程中的所有步驟都得到充分支持。照顧教育工作者需要支持、時間和設備來進行觀察、收集和整理記錄。觀察通常在主要照顧系統中進行，且常常發生在照顧的瞬間（例如，換尿布、餵食幼兒或安撫一個憂愁的兒童時）。持續的觀察、記錄和反思有助於照顧教育工作者更深入瞭解每個兒童，並為照顧教育工作者的日常工作帶來好奇心、發現與喜悅。在家庭式照顧環境中獨自工作的照顧教育工作者可

以加入網絡，與其他照顧教育工作者分享經驗。在大型早期學習與照顧環境中，共同合作的照顧教育工作者通常會安排工作時間表，讓其中一人有時間收集和審查記錄。隨著對從觀察和記錄中學習的重視程度日益增加，大型的早期學習與照顧環境的管理者會在照顧教育工作者的工作時間表中分配時間，專門用於觀察和記錄、研究與解讀記

錄、評估發展、為個別兒童的學習制定規劃以及實施規劃。管理者還會為照顧教育工作者提供設備支持，以記錄觀察結果並使學習和發展可視化。支持家庭式照顧教育工作者的組織和網絡可以幫助他們使用、甚至有時取得設備，以觀察和記錄兒童的互動、遊戲、探索及意義構建。

結語

在充分的支持下，照顧教育工作者能夠與嬰兒和學步兒建立敏感且具回應性的關係。他們也能與家庭建立相互尊重關係並與他們合作，為兒童在家庭與早期學習和照顧環境之間的經歷建立連貫性。當照顧教育工作者接納每個兒童作為個體，具有他們獨特的脾性、文化與語言、生活經驗、優勢、興趣和脆弱性時，他們的工作會變得有價值。考慮到全人兒童，照顧教育工作者回應每個兒童對溫暖、肯定、可預測的關係的需求，這樣能夠

提供遊戲和探索的安全基礎。照顧教育工作者觀察、記錄並反思每個兒童在關係與互動、例行活動以及環境與材料背景中如何與他人及事物互動。他們滿足嬰兒和學步兒情感與發展上的需要，幫助他們度過困難時刻，並培養他們的好奇心與驚奇感。透過反思和研究，照顧教育工作者會發現兒童試圖理解的事物，並創造可能性讓兒童帶著興奮與喜悅來追求他們的興趣、想法和問題。



第三章：關係與互動

前言

嬰兒和學步兒在多種背景中學習與發展。本章探討了在**早期學習和照顧環境**中，如何在關係與互動的背景支持下學習與發展的關鍵考量因素和實踐方法。

關係與互動作為學習與發展的背景

關係與互動是早期學習與發展的核心。兒童透過與成人及同伴的互動來學習與成長。這些互動通常是持續且有意義的關係的一部分。當嬰兒和學步兒由家庭以外的個別人士照顧時，與具**回應性的嬰兒-學步兒照顧教育工作者**（照顧教育工作者）建立穩定的主要關係將有助於他們的發展。透過持續一致且具回應性的互動，照顧教育工作者能夠建立兒童的自信心並支持他們的學習。儘管每個兒童都會透過與他人互動來學習與發展，但每個兒童的學習與發展狀況會因其生活經驗、文化身分、家庭語言、種族-族裔身分等諸多因素而有所不同。

互動一詞是指兒童與他人接觸的時刻。互動可能發生在日常**例行活動**、室內和戶外遊戲，或一天當中兒童清醒且可作出回應的任何時刻。在上述每種情況下，照顧教育工作者會以多種方式與兒童互動，包括：

- 像對話一樣來回溝通。這種溝通可以是語言的、非語言的，或兩者兼有。
- 觀察單獨或與他人一起進行遊戲與探索的兒童並保持情感上與身體上的支持與陪伴。在這種情況下，照顧教育工作者會留意兒童的提示，例如眼神、發聲（咕咕聲、咿咿呀呀聲、嗚咽聲）或想與照顧者互動的手勢。
- 為兒童提供**示範**或**鷹架式引導支持 (scaffolding)**。鷹架式引導支持是指照顧教育工作者為了幫助幼兒學習新技能而提供的有意圖的支持或幫助。鷹架式引導支持可能包括給予引導、提供鼓勵或在需要時進行示範。隨著兒童能力的提升，照顧教育工作者會逐步減少這些幫助。
- 主動發起充滿趣味的體驗，如唱歌或手指遊戲、像藏臉 (peek-a-boo) 這類的遊戲、圖畫書，或是室內和戶外的身體活動遊戲。

作為關愛和尊重的關係的一部分，照顧教育工作者應努力對兒童就其經驗、興趣、想法、願望或需求所溝通的內容具回應性。照顧教育工作者藉由有意圖地規劃和參與與嬰兒和學步兒的具回應性互動，來支持幼兒對自我以及他們與**環境**中人與事物關係的理解。(全國幼兒教育協會 [NAEYC], 2020)。



支持學習與發展的互動關鍵考量因素

關愛、一致且具回應性的互動，能夠支持兒童在社交情感發展、學習方式、語言發展、認知發展、**感知與動作發展**等領域的學習與發展。照顧教育工作者透過互動來支持兒童的學習與發展：

- **以符合家庭偏好與優先事項的方式與兒童互動。**互動方式因家庭和文化而異 (例如, Jukes et al., 2024; Paradise & Rogoff, 2009)。照顧教育工作者與家庭之間關於兒童照顧實踐與文化中的偏好、期望和優先事項的對話有助於建立共同理解。透過對話與觀察，照顧教育工作者瞭解家庭如何與兒童互動並努力提供符合家庭偏好與目標的具回應性互動。

例如，六個月大的 Etta 的家庭表達了他們希望在早上抵達時照顧教育工作者可以抱起 Etta 或用擁抱來迎接她。相反地，照顧教育工作者可能觀察到，九個月大的 Soleil 的家庭早上則會和 Soleil 退後站著一起揮手打招呼，然後將她放下等待她自己走向照顧教育工作者。在可能的情況下，採用家庭的作法能為兒童在早期學習和照顧環境中提供有尊重且熟悉的經驗。

- **針對每個兒童個別化互動。**個別化互動是必要的，因為每個兒童都有不同的優勢、需求、興趣與生活經驗。兒童在進入照顧環境時也可能是第一次接觸另一種語言，這可能會影響他們與他人互動的方式。照顧教育工作者不會以相同的方式自動回應來自不同兒童的相同提示或溝通，而是會根據他們所觀察到和瞭解到的兒童情況來進行個別化的互動。

兒童參與互動的程度也因其**脾性傾向**而有所不同；脾性傾向是指嬰兒和幼兒與人、事物和情境產生聯繫與回應的方式。脾性傾向包括兒童通常有多活躍、他們對預料之外的情境的反應程度以及在有干擾時的專注程度。例如，照顧教育工作者可能觀察到一個 34 個月大的兒童在面對令人興奮的體驗時表現得非常愉悅和興奮。對此，照顧教育工作者可以建立平靜的語氣，並以低調的方式引入可能令人興奮的學習機會，讓該兒童能夠調節自己對情境的反應 (Virmani et al., 2023)。

另一個影響兒童如何參與互動的因素是兒童是否經歷過**創傷**。



研究應用於實踐 以創傷知情實踐方式進行互動

在與照顧教育工作者及同伴的互動情境中，經歷過創傷（例如：虐待、忽視、失去家庭成員）的兒童可能會在遊戲或其他互動中表現出由創傷經驗所激發的行為。經歷過創傷的兒童可能會對一天中的特定事件、變化或過渡表現出較強烈的壓力反應。例如，經歷過創傷的兒童可能會退縮、遠離照顧教育工作者與同伴、出現強烈的情感反應或突然變得更加黏人。照顧教育工作者可以瞭解兒童的行為及其處境與經歷，以瞭解他們為何出現可能的跡象。照顧教育工作者可能會發現兒童會在玩耍時把自身的情感經歷或創傷事件表演出來以應對自己的感覺 (Kurtz, 2023; Nicholson, Kurtz, et al., 2023)。

嬰兒心理健康資源可幫助照顧教育工作者學習如何個別化互動以支持兒童調節他們的行為和對壓力的反應。照顧教育工作者可視需要尋求嬰兒心理健康資源以認識兒童的差異、欣賞他們的優勢，並瞭解可能激發個別兒童創傷壓力反應的因素 (Bartlett, 2021; Martin et al., 2021)。照顧教育工作者可以在與嬰兒和學步兒互動時，採取創傷知情的方式，透過傾聽、觀察兒童行為、與兒童建立並維持安全且穩固的情感聯繫以及進行共同調節，以管理兒童強烈的情緒與行為 (Kurtz, 2023; Nicholson, Perez, et al., 2023)。¹這些策略也支持兒童的社交情感發展。

¹ 如需更多關於創傷知情和療癒知情照顧的資源與實踐做法，照顧教育工作者可參考以下資源：開端計劃 (Head Start) 的有關實施創傷知情實踐的資源、加州醫務總監辦公室提供的「安全的空間：教育照顧環境中創傷知情實踐基礎」培訓，以及來自正面與負面童年經歷 (PACEs) 聯繫資源中心提供的線上資料。

- **透過包容性互動支持全面參與。**通用學習設計 (UDL) 是一個照顧教育工作者用來支持每個兒童充分參與互動的框架。UDL 鼓勵照顧教育工作者提供多種方式，讓兒童參與互動並支持兒童的溝通和表達。有些兒童可能需要額外的支持或調整，例如適應、調整和修改，以確保他們充分參與學習機會 (CAST, 2024)。
- **進行細緻且具回應性的互動。**嬰兒和學步兒會透過面部表情、注視、手勢、發聲與言語來溝通。觀察、回應這些提示並在這些提示的基礎上加以擴展能讓照顧教育工作者為兒童提供溫暖、尊重且具回應性的互動。具回應性的互動可能包括採取行動 (例如注意到六個月大的嬰兒對某個物品感興趣並將該物品移至兒童可抓取的位置)、針對兒童的需

求溝通 (例如確認學步兒餓了並告知點心時間快到了) 或僅僅是觀察並陪伴兒童以提供安全感。這些互動支持嬰兒和學步兒在所有學習與發展領域的成長 (Wittmer & Honig, 2020)。

- **以充滿趣味與快樂的互動為中心。**與照顧教育工作者和同伴之間充滿快樂與趣味的互動可促進嬰兒-學步兒在各個領域的發展。例如，當照顧教育工作者與四個月大嬰兒進行有趣的互動時，重複他們的咿呀聲、模仿他們的面部表情，能夠建立並強化彼此的關係並促進兒童最初的自我意識與歸屬感。同樣地，幼兒與其他嬰兒和學步兒的互動也有能培養早期關係，進而建立兒童與社區的聯繫、社會理解能力與**同理心** (NAEYC, 2020)。

規劃互動

觀察與記錄、研究與解讀，以及制定與實施計劃的規劃循環，使照顧教育工作者能持續調整並參與具回應性的互動以支持兒童的學習與發展。觀察是指在兒童與照顧教育工作者、家庭成員、其他兒童、**材料與環境**互動時保持專注且投入。觀察的主要目的是更好地理解兒童的興趣、想法、優勢和需求、他們探索的重點，以及他們正在學習的技能。觀察可以聚焦於個別兒童，也可針對小組兒童的興趣與互動進行。照顧教育工作者會以多種方式記錄他們的觀察內容，包括做筆記、錄影與錄音、拍照及保存由兒童製作的創意作品樣本。記錄可讓照顧教育工作者於日後反思觀察內容。

當照顧教育工作者研究他們的觀察結果並與同事及兒童家庭分享時，他們會發展出

未來互動的想法，以擴展兒童的探索、學習與發展。照顧教育工作者隨後會規劃學習體驗以延伸或增加個別兒童或小組兒童的興趣與複雜性。他們努力瞭解兒童如何展現興趣、探索他們的世界以及溝通他們的想法、願望與需求。照顧教育工作者也會研究和反思自身的感受與行為，作為培養同理心與理解力的方法。他們會運用所有這些資訊，在未來的互動中以能促進兒童參與學習的方式來支持並回應兒童。

互動可能是事先規劃的，也可能發生在當下。即便是當下的互動，也會以先前的觀察、記錄與反思為基礎。所有互動，無論是有計劃的或即興發生的，若能在與兒童進行來回溝通時具回應性，都是最有效的。

照顧教育工作者規劃全天中的多樣學習機會與互動活動。這些機會包括：讓兒童與同伴進行互動、有趣的開放式探索、**閱讀與識字**體驗以及身體活動。透過書籍、遊戲和傳統與兒童的文化與語言背景建立聯繫是規劃互動的重要部分。規劃互動的例子包括：邀請兒童閱讀書籍、提供有趣材料、讓兒童單獨或與他人一起延伸對某個概念的探索，或一起玩遊戲。

互動可能是事先規劃的，也可能發生在當下。即便是當下的互動，也會以先前的觀察、記錄與反思為基礎。

觀察、反思、修改和適應，是規劃能與每個兒童建立聯繫的互動的關鍵。例如：照顧三個月大兒童的照顧教育工作者，可能會熟悉表示兒童已疲倦並準備過渡至小睡時段的行為。照顧 24 個月大兒童的照顧教育工作者，可能會瞭解該幼兒最喜歡的歌曲，並規劃在日常例行活動中納入該歌曲作為互動的一部分。另一位照顧教育工作者可能觀察到 32 個月大兒童對工程車有興趣，並在當天稍晚的時間邀請該幼兒一起探索相關的圖畫書。對於剛學會投擲的兒童，照顧教育工作者可以邀請兒童來回拋接一個柔軟的物品，並與兒童溝通物品的形狀和運動軌跡，以及兒童的動作。

在提供規劃的互動時，照顧教育者會觀察兒童如何參與學習體驗，並作出相應的回應。例如，照顧教育者可能規劃使用道具來介紹一個新的故事或歌曲，或準備材料時大致想一下兒童可能會如何與材料互動。兒童可能會對此不感興趣，或者他們可能會

將學習體驗引向不同的方向。這些情況可成為照顧教育者的機會，讓他們瞭解兒童當下想要探索的概念或假設，並轉而回應兒童的興趣。這些合作探索的時刻，對於兒童和照顧教育者而言，都可能充滿樂趣。



實踐範疇

有關支持關係與互動的資訊被組織為六個實踐範疇。每個範疇進一步細組織為具體的實踐做法，並附有說明與範例。表一 提供了本章所涵蓋的實踐概述。

表一。關係與互動的實踐範疇

實踐範疇	實踐做法
與家庭合作以支持互動	觀察家庭如何與兒童互動並溝通共同的理解 與家庭合作，規劃支持兒童學習與發展的方法 與家庭合作，支持兒童在家庭語言方面的發展 與家庭合作，與兒童進行具文化回應性及肯定性的互動
個別化互動以滿足每個兒童的需求	提供多樣的互動選擇 為有殘疾的兒童提供額外的支持或調整
對兒童的提示和溝通表現出細緻且具回應性	回應兒童的語言與非語言溝通 承認兒童的感受 提供鼓勵

在互動中溝通，以引發思考與新的學習

將語言與兒童環境中的人、事物與行動聯繫起來

引發兒童的思考、並擴展其想法

參與來回式互動

就期望與過渡進行溝通

以遊戲與社交互動為中心

與兒童進行愉快、有趣的互動

創造同伴互動機會

鷹架式引導支持與示範新的技能和行為

接納兒童模仿的傾向

透過與他人互動進行學習

鷹架式引導支持兒童習得新技能

許多實踐做法都附有簡短範例。此外，本章中的實踐範例說明了照顧教育工作者如何透過關係與互動來支持嬰兒和學步兒的發展。儘管範例中兒童與成人的語言多以英語呈現，但在早期學習和照顧環境中實際互動過程中的溝通可能以任何語言進行。當照顧教育工作者使用兒童的家庭語言與其溝通時，他們支持了兒童的語言發展，也強化了兒童與其家庭與社區的聯繫。

實踐範疇

與家庭合作以支持互動

家庭提供兒童最重要的人際關係，而且家庭最瞭解他們的孩子。與家庭建立並維持溫暖、正面且尊重的關係是支持兒童學習、發展與建立信任的重要部分。照顧教育工作者運用從家庭瞭解到的內容來規劃、發起並參與兒童的互動。與兒童和家庭的豐富關係，可支持兒童在各方面的學習與發展 (Mason et al., 2025; Murphy et al., 2021)。

實踐做法

觀察家庭如何與兒童互動，並溝通共同的理解。

由於每段關係都是獨特的，在**兒童的家**和在早期學習和照顧環境中的互動會有所不同，特別是在幼兒與成人互動的方式上。照顧教育工作者可以留意家庭與兒童互動的方式，從中瞭解兒童生活中的文化與語言經歷與實踐做法的寶貴資訊。當注意到家庭的互動時，照顧教育工作者可以瞭解家庭成員與兒童如何互動，並瞭解他們偏好的照顧行為。即使照顧教育工作者與家庭不使用相同的語言也能透過觀察學習到許多資訊。

當照顧教育工作者與每個家庭建立關係時，他們與家庭成員共同努力以達成對兒童在家庭和早期學習和照顧環境中的經歷的共同理解。發展這種關係的一部分需要照顧教育工作者反思自身的**偏見**與觀點。這樣做有助於照顧教育工作者理解每個家庭的觀點、培養對家庭的同理心，並與每個家庭建立聯繫。以下是照顧教育工作者與家庭互動以達成共同理解的一些方法：

- 讓家庭知道照顧教育工作者非常期待能與家庭合作、照顧和教育他們的孩子。這包括邀請家庭成員分享有關他們孩子，以及有關他們的家庭、文化和語言的資訊。這些資訊將有助於照顧教育工作者瞭解該家庭，並為他們的孩子提供優質的照顧。照顧教育工作者也會溝通表示，他們期待與家庭持續進行關於孩子在家庭及早期學習和照顧環境中的經歷、學習與成長的對話。照顧教育工作者與家庭分享各種可使用的溝通方式 (例如簡訊、面談、電子郵件、電話) ，並瞭解每個家庭的偏好是非常重要的。
- 分享他們的孩子在照顧環境中的體驗資訊。照顧教育工作者可以描述自己如何與所照顧的兒童互動。例如，照顧教育工作者可以解釋自己如何回應哭泣的兒童，或說明觀察並與正在探索與遊戲中的兒童溝通的方式。照顧教育工作者同樣有必要與家庭分享之所以提供這種照顧方式的原因。在此對話中，照顧教育工作者邀請提問也很重要，並且

對於可能存在不同觀點需要討論的地方，保持細緻周到的態度。

- 共同努力，以識別並減少兒童在家庭與早期學習和照顧環境之間所做的調整。在可能的情況下，照顧教育工作者會做出調整以提供與家庭的照顧方式更一致的照顧。當不同環境中的照顧方式有所差異時，照顧教育工作者會努力為兒童提供跨環境的連續性，並以尊重家庭與早期學習和照顧環境的方式向兒童說明這些差異。例如，照顧教育工作者可能會說：「我知道你在家時，爸爸會搖搖你、把你抱在懷裡，並唱歌哄你入睡。在這裡，我們讓你躺在舒服的小床上，

一邊唱歌一邊陪你入睡。」

- 努力就行為、對自我調節的期望、對兒童行為的限制或界限以及支持兒童行為的方式達成共同的理解。這些協議和共識可能有助於最小化兒童在不同環境之間所需的調整並增加兒童的安全感和可預測性。例如，一個 28 個月大兒童的家庭與照顧教育工作者可以討論當兒童出現強烈情緒時他們通常是怎麼回應的。這些對話為照顧教育工作者提供了檢視其做法的機會，在與家庭分享觀點時保持開放的心態並努力理解家庭的觀點。

實踐做法

與家庭合作規劃支持兒童學習與發展的方法。

家庭與照顧教育工作者可共同努力來規劃兒童的學習體驗，並強化家庭與照顧教育工作者之間的夥伴關係。定期與家庭成員進行交談可以讓照顧教育工作者瞭解兒童生活中的日常經歷，從而豐富照顧教育工作者與兒童之間的互動。與家庭合作的一些做法包括：

- 彼此分享有關兒童溝通方式的資訊，例如兒童是否主要透過非語言方式溝通，或是否也會使用詞語（無論是口語、手語，或透過**輔助性與替代性溝通(AAC)設備**表達。照顧教育工作者亦可從家庭瞭解兒童是否有自己表達某些概念的方式。例如，一個16個月大的兒童可能會說「dogo」來要求酸奶，這是他最喜歡的點心。
- 與家庭溝通兒童如何體驗與表達他們的情緒，包括情緒通常的持續時間與強度以及不同情緒在何種刺激強度下會被激發。例如，一個兒童可能容易感到沮喪但很快能恢復平靜；另一個兒童即使在面對輕微的刺激或挫折時也能保持相對平靜。
- 來回分享家庭與照顧教育工作者所注意到的有關兒童的興趣和探索行為，以幫助與家庭共同規劃在家庭及早期學習和照顧環境中的學習體驗。照顧教育工作者可以瞭解家庭喜歡一同參與的活動、兒童與家人一起的經驗以及拜訪親友的情況。相應地，照顧教育工作者可分享自己在照顧兒童時所注意到的

情況。照顧教育工作者亦可瞭解家庭的文化傳承並規劃能反映家庭文化實踐與活動的兒童互動。

- 與家庭分享早期學習和照顧環境中的圖畫書。家庭成員可用自己最熟悉的語

言閱讀書籍或描述圖片。照顧教育工作者與家庭也可以一起合作，為兒童製作簡單結實內含家庭成員照片的兒童圖書。

實踐做法

與家庭合作支持兒童在家庭語言方面的發展。

早在他們說出第一句話之前，嬰兒和學步兒與家庭一起學習的語言就已經在塑造他們的發展。當早期學習和照顧環境中使用的語言與兒童在家使用的語言不同時，照顧教育工作者可透過與家庭合作並在必要時聯繫其他社區成員，瞭解兒童在家庭中體驗的語言。透過合作，照顧教育工作者與家庭能夠支持兒童同時發展家庭語言和照顧環境中所使用的語言，不論這些語言是否相同。照顧教育工作者與家庭合作支持兒童家庭語言發展的一些方法包括：

- 在早期學習與照顧環境中提供家庭語言的書籍與其他書面材料。若照顧教育工作者與兒童的語言不同，他們可以與兒童的家庭溝通，尋找歌曲、童謠或有聲書的錄音讓兒童體驗。照顧教育工作者可以觀察並記錄兒童對特定歌曲、童謠或有聲書的興趣，並向家庭瞭解兒童的特定興趣，以便找到類似的素材並在這些興趣的基礎上發展。
- 鼓勵並支持家庭在家中以及早期學習和照顧環境中使用其家庭語言與他們的孩子互動。在可能的情況下，可以邀請會說兒童家庭語言的家庭成員或其他社區成員到早期學習和照顧環境中與兒童一起唱歌、讀書或分享故事。
- 學習並使用一些與照顧實踐相關的關鍵詞，例如奶瓶、尿布，或是熟悉的搖籃曲。學習這些關鍵詞可以與兒童的家庭語言建立聯繫，幫助兒童從家庭過渡到早期學習和照顧環境。展現對家庭語言的尊重、重視與興趣，向兒童及其家庭傳達了他們和他們的語言是重要且受到重視的。

實踐做法

與家庭合作，與兒童進行具文化回應性及肯定性的互動。

照顧教育工作者對嬰兒和學步兒萌發中的種族-族裔身分認同有著深遠影響。照顧教育工作者應有意圖地傾聽與觀察家庭，並學習那些肯定身分且與各個家庭做法一致的互動方式。照顧教育工作者也應努力理解並重視個別家庭的文化做法。支持兒童種族-族裔身分認同與文化做法的方式包括：

- 學習如何正確發音每個兒童的名字，以及所有會與照顧教育工作者互動的家庭成員的名字。照顧教育工作者學習兒童對家人的稱呼也很有幫助，例如 *mama*、*baba*、「*tía*」(阿姨) 等。
 - 規劃學習機會，邀請兒童瞭解並表達他們的種族-族裔身分與文化做法。這可能包括分享反映兒童及其家庭多元性的圖書或邀請兒童透過藝術或動作表達自己。照顧教育工作者也會學習和使用每個家庭偏好的種族與族裔標籤。
 - 邀請家庭分享能反映家庭文化的材料、歌曲或故事，並將這些材料融入與兒童的日常互動中。還可以邀請家庭來審閱
- 早期學習與照顧環境中正在使用的材料、歌曲和故事。但是，家庭若選擇不分享或不審閱這些材料，照顧教育工作者需尊重他們的決定。
- 觀察並記錄兒童如何回應照顧教育工作者為支持他們發展身分所做的努力。在反思觀察和記錄兒童如何表達他們的種族-族裔身分和文化做法時，照顧教育工作者可能會向家庭提出問題或徵詢家庭如何支持兒童身分的想法。同時，照顧教育工作者也需要記住每個家庭都有自己的偏好和做法，不論其文化、種族或族裔背景為何。

實踐範例

Chloe 的睡眠時間書

Veronica 老師是一位經營家庭托兒所的嬰兒照顧教育工作者。她觀察到15個月大的 Chloe 最近在小睡時間很難安穩下來。Chloe 最近剛加入 Veronica 老師的家庭托兒所。Chloe 的家人會說英語和普通話，但在與 Chloe 互動時只使用普通話。Chloe 正在適應新的環境與例行活動，這也是她第一次在新的早期學習和照顧環境中接觸英語。在一次小睡時間的互動中，Veronica 老師觀察到 Chloe 在哭泣，並重複說著一個聽起來像「jia-shoo」的詞，同時用手臂比劃，但 Veronica 老師無法理解 Chloe 在溝通什麼。她用安靜平和的聲音對 Chloe 說：「今晚點爸爸來接妳時，我們會問他的。爸爸可以幫助我們。我們會一起解決問題。」同時，她抱著 Chloe，輕拍她的背，幫助她入睡。

那天下午，當 Chloe 的爸爸來接她時，Veronica 老師告訴他：「小睡時間時，Chloe 一直在說一個聽起來像「jia-shoo」的詞。我不確定她在告訴我什麼。你知道那可能是什麼嗎？」Chloe 的爸爸告訴 Veronica 老師，他們家中有一個被稱為「睡覺覺書」的東西，在晚上和 Chloe 的睡前活動中，他們經常稱它為「覺覺書」。這本「睡覺覺書」是一冊小小的毛氈相冊，裡面有住在遠方的家人的照片。每天在 Chloe 入睡之前，她和爸爸會一起翻看相冊，並說出家人的名字。Veronica 老師邀請 Chloe 的爸爸將「睡覺覺書」帶到托兒所來，以緩和 Chloe 在早期學習和照顧環境中的小睡過渡。Veronica 老師還和 Chloe 的爸爸練習「覺覺書」的發音並詢問他是否可以在相冊中的照片旁邊貼上標籤，寫上家庭成員的名字及其發音，這樣 Veronica 老師就可以和 Chloe 談論在相冊中看到的家人。

反思問題

請自己或與同事一起思考下列問題：

1. 關於你對 Veronica 老師與 Chloe 家庭的溝通及她在溝通後所採取的行動，你覺得哪些地方對你具有意義？
2. 你對於 Veronica 老師支持 Chloe 調節情緒，以及與他人發展關係的方式有何想法？
3. 如果你是照顧 Chloe 的人，在接下來的幾週或幾個月中，你在與 Chloe 的互動中，你還會做些什麼來支持她的表達自己和調節情感的能力？

實踐範疇

個別化互動以滿足每個兒童的需求

每一個嬰兒和學步兒都是不斷學習與發展各種技能的獨立個體。照顧教育工作者會透過與兒童建立關係，仔細考慮每個兒童的觀點、偏好、優勢與需求，並根據這些考量因素調整互動方式來個別化互動。例如，照顧教育工作者可能會調整自己所使用語言的複雜程度、與兒童之間的身體接近程度、眼神接觸、互動的節奏，以及與兒童一起進行的遊戲類型。觀察兒童對這些互動的反應，能為照顧教育工作者提供有關如何進一步個別化互動，以及加強他們與兒童之間關係的資訊。個別化互動需要持續觀察與記錄每個兒童的發展情況，以及與該兒童家庭的持續溝通 (加州社會服務處和 WestEd, 2024; NAEYC, 2020; National Scientific Council on the Developing Child, 2004)。



與社交情感發展的聯繫

- 互動是嬰兒和學步兒與**照顧者**及同伴建立親密關係的核心。細緻且具回應性的互動支持他們與主要照顧者建立安全的**依戀關係**，無論是家庭中主要照顧嬰兒和學步兒的人，還是在早期學習和照顧環境中主要照顧嬰兒和學步兒的人。溫暖、關愛的情感氛圍支持與同伴建立早期的友誼。
- 對兒童文化與語言背景具回應性的互動能促進**歸屬感**，這有助於兒童的身分認同發展。這些互動可以包括使用熟悉的歌曲、討論反映兒童家庭與社區的書籍或其他視覺材料，以及提供機會讓兒童使用其家庭語言進行互動。
- 從生命的最初時刻開始，與照顧者、其他成人和同伴的互動，對於兒童情緒意識與**情感調節**技能的發展至關重要。社交理解技能，包括同理心與關愛，也是在與他人互動中逐漸發展而來的。
- 照顧者透過來回式的互動，支持兒童正在發展中的**自我認同感**和**自主性**以及對自己能力的逐漸認識。

實踐做法

提供多樣的互動選擇。

兒童參與互動是基於他們的偏好、發展階段、情緒狀態、脾性傾向及其他多種因素。脾性傾向包括兒童的活動量、對非預期狀況的反應、注意力與調節能力，以及情緒傾向例如憤怒、易怒、挫折、興奮、熱情和開朗等。反映對每個兒童細緻考量的一些互動參與想法包括：

- 提供多種方式讓兒童參與互動與學習體驗。例如，當一起唱一首歌時，照顧教育工作者可以提供不同的方式建議兒童參與，例如唱出歌詞、搖動像沙鈴 (maraca) 這樣的發聲樂器，或在歌曲的某些段落跺腳。照顧教育工作者鼓勵並規劃讓兒童能使用他們正在發展的所有語言進行互動同樣非常重要。
- 專注於每個兒童的優勢、興趣和成長領域，而不將他們的發展與其他兒童相比。例如，若某個兒童最近學會用杯子喝水，照顧教育工作者可以透過說：「你真的很努力，學會用杯子喝水啦！這是一件需要很多練習的大事喔！」來讚賞他的堅持不懈。
- 考慮小組中兒童的年齡範圍與發展水平，並確保個別兒童或較小組別的兒童能依其能力與技能水平參與其中。例如，若一組混齡兒童正在探索如何將球放上斜坡，照顧教育工作者可能會為一個尚未熟悉這些材料，或仍在發展必要動作技能的十個月大兒童示範如何放置球。對於同組中 28 個月大的兒童，照顧教育工作者則可以透過提問，來支持兒童對**因果關係**、空間概念、問題解決能力及好奇心的發展，例如：「如果你像這樣傾斜坡道，你覺得會發生什麼？」或「如果你用這顆小球而不是大球，可能會發生什麼事？」
- 利用過去對兒童脾性傾向的觀察來規劃未來的互動。例如，有些兒童活動量較高，可能偏好在戶外遊戲時進行互動而非在閱讀或聽故事時互動。然而，有時可能需要調整規劃，因為在特定時刻，嬰兒和學步兒可能會以出人意料的新方式參與互動或學習經驗。



關鍵概念 多語言兒童的語言運用

兒童會使用與家庭互動時的語言、照顧環境中的語言，或混合語言來表達自己。**多語言兒童**會運用他們正在發展的所有語言進行溝通 (Espinosa, 2015; García, 2011)。當照顧教育工作者與兒童有相同的家庭語言時，在早期學習和照顧環境中使用該語言有助於兒童發展語言的重要基礎、促進歸屬感、並加強兒童與其家庭及社區的連結。若照顧教育工作者與兒童沒有相同的家庭語言，則特別需要與家庭或社區成員溝通，以學習與照顧實踐相關的關鍵詞彙。

許多嬰兒和學步兒在進入早期學習與照顧環境時，會首次接觸到另一種語言。兒童從幼時起就能夠區分他們所接觸的不同語言 (Byers-Heinlein et al., 2010)。在某些情況下，當照顧教育工作者使用與嬰兒或學步兒家庭語言不同的語言與他們交談時，兒童可能會以自己的家庭語言回應，或透過非語言互動進行溝通 (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013)。即使照顧教育工作者不會說該語言，認可並回應兒童的溝通，仍有助於建立細緻且尊重的關係，並向兒童傳達他們在互動中是被重視的參與者。



實踐做法

為有殘疾的兒童提供額外的支持或調整。

與所有兒童一樣，有殘疾或發展遲緩的嬰兒和學步兒也會根據他們的脾性傾向、偏好、優勢與需求參與互動。照顧教育工作者需確保每個兒童都能在參與日常互動與學習經驗（包括與同伴的互動）時，都能獲得支持（Phillips et al., 2022）。例如，照顧教育工作者可能會與一個特別愛說話的兩歲兒童和另一個尚未會說話的兒童互動。這兩個兒童都需要得到支持，以便進行來回互動、回答問題並溝通他們的興趣、願望和需求，無論他們使用的是語言、其他發聲方式、手勢、眼神或 AAC 設備。有助於所有兒童充分參與互動的包容性實踐範例包括：

- 根據兒童的優勢和額外的支持需求，調整互動與學習體驗。例如，有些兒童可能需要較長的時間才能在沒有支持的情況下坐好，並可能需要額外的支持來維持坐直。當提供額外支持時，照顧教育工作者可以安排情境，在他們與兒童說話或唱歌時，讓兒童能夠看到照顧教育工作者的臉。照顧教育工作者也可以確保在適當的時候為兒童提供透過拿取、觀看和啃咬來探索物品的機會。
- 確保所有兒童皆能獲得有效支持來參與與同伴及照顧教育工作者的互動。由於有殘疾或發展遲緩的兒童可能面臨被排除在互動之外的風險，照顧教育工作者必須有意圖地採取行動以降低此風險。例如，當照顧一位尚未開始使用語言進行溝通的 30 個月大兒童時，照顧教育工作者可以提供積木等材料，讓兒童能一同參與，這樣該兒童就能與其他兒童一起遊戲，同時接觸其他兒童正在使用的語言。照顧教育工作者可以支持該兒童使用手勢或 AAC 設備。例如，照顧教育工作者可以鼓勵該兒童選擇一張他們想要搭建的簡單積木結構圖片，這可以支持其與另一個兒童的互動。照顧教育工作者鼓勵來回互動，例如：「Jaime 正在給你看這張橋的圖片。你想和 Jaime 一起搭橋嗎？我們需要哪些積木呢？」
- 與家庭以及透過個別化家庭服務計劃（IFSP）提供服務的早期干預專業人員密切合作，將他們所採用的支持與調整納入早期學習和照顧環境中。

對於可能受益於早期識別與干預服務的兒童，照顧教育工作者在轉介流程中通常扮演重要的角色。如果照顧教育工作者對兒童的發展產生擔憂，建議的做法是與家庭聯繫並合作轉介以接受全面的發展評估。與家庭建立互信關係的另一項重要益處是能更好地瞭解兒童的個別發展，以及支持兒童的方法。若兒童被確認符合資格並制定了 IFSP，照顧教育工作者會與家庭溝通，說明他們可採取哪些行動，以確保他們能提供兒童充分參與互動所需的額外支持與調整。家庭也可能會與照顧教育工作者分享 IFSP 內容或來自專家的其他資訊。同樣適當的做法是詢問家庭早期干預專業人員是否能到早期學習和照顧環境提供額外的指導。

實踐範例

Flora 和 Julian 的音樂歷險記

Ray 老師拍下了一張照片，畫面中七個月大的 Julian 坐在他阿姨的腿上，隨著音樂搖擺頭部與肩膀。那週稍晚的時候，Juana 老師錄製了一段影片，28 個月大的 Flora 在同伴彈奏木琴上的音符時轉圈和跺腳。在規劃時間裡，Ray 老師和 Juana 老師探討了如何為他們的混齡小組規劃與音樂和動作有關的互動。他們決定安排時段，讓孩子們同時聽錄製的音樂和使用適合其發展的樂器。在與家庭分享他們觀察到的孩子們聽音樂時的動作以及延展此學習經驗的規劃之後，他們會詢問家庭對播放清單的建議，以反映孩子或家庭最喜愛的歌曲。

在他們的第一次音樂學習體驗中，照顧教育工作者將樂器分散擺放於遊戲區四周，播放他們從播放清單中挑選的歌曲，音量要夠大讓四個孩子都能聽見，但又不至於大到讓他們感到不適。

Juana 老師記下了 Julian 對音樂的反應：當他跟上節奏時會擺動身體並露出燦爛的笑容。她微笑回應，將沙鈴 (maraca) 移到他伸手可及的地方，說「沙鈴」，同時自己也搖晃一個類似的樂器。Flora 拿起一個鈴鼓，在桌上輕輕敲打，接著一邊跳舞，一邊用力地搖晃鈴鼓。Ray 老師用錄影記錄了 Flora 的動作，並記下她握著鈴鼓好幾分鐘。隨後，他加入孩子們的行列，跟著一些重複的歌詞一起唱。Juana 老師在孩子們創作音樂和律動身體時鼓勵他們並評論他們的創意和熱情。歌曲結束後，有些孩子繼續探索這些樂器，另一些則轉向其他感興趣的活動。

在當天下午的對話中，照顧教育工作者反思並討論了 Flora 和 Julian 參與這次學習體驗的方式。Juana 老師指出，兩個孩子在這次學習體驗中都練習了他們的**大肌肉運動技能**，並同意加入絲巾，讓 Julian 和其他尚未能自主移動的孩子揮動；同時加入一個大彈力球，讓 Flora 和其他已能行動的嬰兒拍打或推著玩，以鼓勵更多全身性的動作。照顧教育工作者計劃在整週持續融入音樂，並為隔天挑選了一首新歌。他們也計畫觀察孩子們對新音樂的反應，以及他們如何使用添加進學習體驗的物品。

反思問題

請自己或與同事一起思考下列問題：

1. 關於照顧教育工作者在觀察與記錄、研究與解讀記錄，以及規劃與實施的循環中所進行的方式，哪些部分讓你印象深刻？
2. 你對照顧教育工作者共同規劃新的學習體驗有何看法？
3. 基於他們對兒童在音樂與律動方面興趣的觀察，照顧教育工作者還可用哪些方式來擴展學習體驗？
4. 想一想你自己的做法，你會如何繼續讓 Julian、Flora 和其他孩子們投入音樂與律動活動？

實踐範疇

對兒童的提示與溝通展現細緻且具回應性

優質的互動以及與嬰兒和學步兒建立穩固、關愛的關係，是以細緻與具回應性為基礎。這意味著留意兒童透過表情、手勢、言語和行動所傳達的訊息，並提供與兒童的提示相聯繫的回應 (Bornstein, 2012; Masek et al., 2021)。

有時回應意味著採取行動，例如與孩子談話或提供孩子所需的幫助。例如，若照顧教育工作者注意到孩子在嘗試穿襪子時感到受挫，便可說：「看起來你對這隻襪子感到有點受挫。我可以幫你拿著它，讓你把腳伸進去嗎？」

在其他時候，具回應性意味著照顧教育工作者知道兒童的興趣、需求或渴望並請兒童等到照顧教育工作者有空時再做。例如，如果孩子拉著照顧教育工作者的手臂並舉著他

們的襪子咿咿呀呀，照顧教育工作者可能會回應：「我看到你想要我幫你穿襪子。現在我正在幫 Benjamin 換尿布。等我換完了就來幫你。」這類互動肯定了兒童的自主性，並支持他們的社交情感發展、語言發展及管理衝動和行為的能力 (**抑制控制**; Dombro et al., 2020)。

最後，回應有時僅意味著繼續觀察。例如，照顧教育工作者可能會注意到一個兒童正在嘗試用不同的方法穿自己的襪子，如果他看起來很投入，照顧教育工作者可能會選擇讓該兒童自己堅持下去並留在附近，以防兒童最終表達出想要幫忙。記錄兒童的努力可能有助於照顧教育工作者更瞭解兒童的**堅持性**、對挫折的反應、動作技能、感知技能、**認知靈活性** (我該從哪個方向拿襪子，襪子才會穿到我的腳上?) 及溝通技能等。持續進

行觀察與記錄，然後再進行研究與解讀，可讓照顧教育工作者瞭解兒童的脾性傾向和發展程度，有助於照顧教育工作者在當下以適合兒童的方式作出回應。

當嬰兒和學步兒開始使用語言時，照顧教育工作者可能會難以理解兒童的表達。在這種情況下，照顧教育工作者仍需要讓兒童知道自己對他們所說的內容感興趣並且尚未理

解他們的意思。照顧教育工作者也可以表達他們會繼續留意，看看是否能弄清楚兒童的意思。若兒童能行動或會指東西，照顧教育工作者可請兒童示意或做動作說明他在說什麼。照顧教育工作者亦可將兒童說的話與家庭分享，詢問家人是否知道這個新詞的意思。細心關注與投入能向兒童展現他們的想法是很重要的。



與學習方式的聯繫

- 回應兒童的語言與非語言溝通，能讓他們安心，明白自己的興趣、願望和需求會在何時以及如何得到回應。透過提供這種安心感，照顧教育工作者支持兒童正在發展的適應變化以及管理自身行為與衝動（抑制控制）的能力。
- 在兒童學習新技能時，肯認兒童的情感並為他們提供鷹架式引導支持，以支持兒童在面對挑戰時堅持下去。
- 與嬰兒和學步兒進行有關其周遭環境的來回互動，可幫助照顧教育工作者瞭解和支持兒童對周遭世界的好奇心，並為兒童提供與他們興趣相關的新想法。
- 當帶領嬰兒和學步兒進行互動時，例如搭配簡單手部動作的歌曲，照顧教育工作者可支持兒童的**工作記憶**。兒童能記住歌曲的順序而且通常會興奮地參與這些手部動作。

實踐做法

回應兒童的語言與非語言溝通。

雖然許多學步兒會說話，但任何年齡的幼兒經常會透過發聲、手勢、目光與臉部表情進行非語言溝通。承認並回應兒童的溝通，認可和肯定了他們在互動中的參與。例如，一個 15 個月大的兒童，在成人說該吃點心了之後，可能會朝向櫥櫃移動，然後回頭看向成人。對孩子的回應，例如：「對，那是我們放麥片的地方！」，認可了兒童理解接下來是點心時間並且記得點心食物是放在哪裡。回應兒童的語言與非語言溝通的努力，可以強化他們日益成長的對話、認知和人際關係技能及他們的自主性。回應兒童的溝通時需要考慮的一些方面包括：

- 注意兒童對特定人物、物品或行動的好奇心和**主動性**。例如，六個月大的兒童可能會透過拍打和嘗試用嘴啃咬布料來探索枕頭。照顧教育工作者在觀察兒童時注意到這一點，就可以跟隨兒童的引導，觸摸布料並評論：「你找到了一個很好的大枕頭。那邊非常柔軟又光滑，對不對？你摸的時候感覺怎麼樣呢？」在這個當下的互動中，照顧教育工作者回應了兒童的好奇心與主動性，邀請兒童反思並透過標示物品和描述其大小和質地提供了新詞彙。
- 回應兒童的溝通。例如，如果照顧教育工作者觀察到一個三個月大的嬰兒在雙方面對面互動幾分鐘後移開視線，照顧教育工作者可能會意識到，嬰兒正在溝通他們需要從刺激中休息一下。或是在年齡稍大時，兒童可能會伸出雙手朝香蕉伸去，同時發出聲音表示他們想要香蕉。承認並回應兒童的請求，即使回應是現在還不是吃香蕉的時間，有助於兒童的參與和社交理解能力。例如，照顧教育工作者可回應：「我知道你很喜欢吃香蕉。我現在把一些香蕉放進碗裡，你很快就可以吃了！」
- 根據觀察結果來判斷是否需要積極的回應，或在當時的情境中僅需在情感上與身體上保持陪伴即可。在某些情況下，讓兒童自己或與其他兒童一起投入一項任務，可以支持兒童的毅力和解決問題的能力。即使兒童對任務感到沮喪，他們也可能不會尋求或想要幫助。保持陪伴在旁並平靜地承認兒童的感受和他們的努力，能夠傳達出挫折與掙扎可能是學習新事物的重要部分。照顧教育工作者可能會說：「你已經試過了那麼多方法想把那個娃娃放進籃子裡，但他一直掉出來。試著解決那樣的問題真的會讓人覺得沮喪。」
- 認識到兒童的行為，即使是照顧教育工作者認為具有挑戰性的行為也是兒童的一種溝通方式。兒童可能是在溝通一個想法、一種情緒、一項需求或是一個請求。努力理解兒童所要表達的內容，有助於照顧教育工作者承認兒童的想法並找出原因。如此一來，照顧教育工作者是在回應兒童並幫助解決問題，而非僅僅試圖制止該行為。當照顧教育工作者像回應其他溝通方式一樣來認識並細緻地回應孩子的行為時，他們便有

助於促進兒童早期的社交互動與建立關係的技能。例如，若照顧教育工作者察覺到一個八個月大的兒童最近更常哭泣且更想要被抱著，是因為早期學習和照顧環境中有許多不熟悉的人進入，讓這個兒童感到不安。這個兒童正在展

現他們區分熟悉和不熟悉的人的新能力，並表達他們對一致性與安全感的需要。作為對兒童行為的回應，照顧教育工作者可以減少兒童接觸不熟悉的人並在兒童感到不安時給予安撫與安慰。



關鍵概念 嬰兒和學步兒如何溝通

嬰兒和學步兒以多種語言和非語言方式溝通。例如，他們透過口語、手語、AAC 設備、發聲（如咕咕聲、咿呀學語、嗚咽聲）、手勢、注視和臉部表情來溝通。AAC 設備可涵蓋許多不同的物件或設備，例如圖卡溝通系統、視覺選擇板，或平板電腦上的溝通系統。

當照顧教育工作者承認並回應兒童的溝通提示時，他們讓兒童知道自己在互動中是被重視的參與者。他們也能增強兒童的對話技巧、認知發展以及與他人的關係。

學習故事：「我們做朋友吧！」

學習故事是照顧教育工作者觀察、記錄，然後與兒童及其家庭分享他們反思的一種方式。學習故事包括一則觀察記錄，並常包括照片，呈現照顧教育工作者或家庭成員看到的兒童在早期學習和照顧環境或家中正在做的事情。在學習故事中，成人會加入他們對兒童能力與學習傾向的解讀，如兒童的同伴互動、人際關係、以及溝通提示。以下的學習故事展現一位照顧教育工作者 Janelle 如何觀察與記錄 12 個月大的 Jerrick 的學習與發展。

親愛的 Jerrick，

今天早上你坐在戶外的墊子上，面前擺著一些球、幾條圍巾、一些樹葉和幾個碗。你小心翼翼地將樹葉放進碗裡，然後開心地把它們倒出來，當葉子從碗裡傾瀉而出時，你發出「咿---」的聲音。你重複了幾次這個動作後，躺在你旁邊的 Shawntika 也重複了類似的聲音。你看向她，笑了，然後又發出一聲「咿---」的聲音。Shawntika 再次用她的聲音回應你。接著，你伸手拿起一條圍巾，蓋在自己頭上。Shawntika 看著你把圍巾拉下來，說：「啊 - 布！」Shawntika 踢了踢腿，笑了，並用她自己的「嗚」聲回應你。你微笑著，反覆用圍巾蓋住頭又掀開，Shawntika 看著你，也興奮地做出回應。

Jerrick，在過去的幾個月裡，隨著我逐漸認識你，我看見你對身邊人的興趣。有時你靜靜地觀察。當有一群人在一起時，我注意到你會仔細看著團體中每一個孩子和成人。我有時候稱這是「點名」。就好像你在觀察並認識你周圍的人。你也會透過你的表情和發聲邀請他人與你互動。我認識你沒多久後，你就開始對我微笑，當我回以微笑時，你整張臉都會亮起來。當有新的人進入房間時，你總是第一個注意到，會看向他們的方向，充滿好奇地看著。當我把這個觀察結果分享給你的「meme」（祖母）時，她笑著說她觀察到，當有人走進房間卻沒有跟你打招呼時，你會朝他們的方向發聲，好像在說：「嘿，我在這裡！」今天，我觀察到你和 Shawntika 的「對話」。我看見，當你注意到她有回應你的聲音時，你發明了一個遊戲並邀請她一起玩，她也做出了回應。你運用了對藏臉遊戲 (peek-a-boo) 的記憶，我曾看過你和你的阿姨一起玩這個有趣的遊戲。你邀請 Shawntika 一起玩，並用身邊的圍巾即興發揮。我看到你做出了一個預測：如果你躲進圍巾裡再露出來，Shawntika 會有反應。當你的預測成真時，我看見了你開心的神情！

Jerrick, 我很期待繼續看見你發展出自己與他人溝通、建立人際關係、進行遊戲互動以及認識身邊的人的方式。我也很好奇你將如何持續運用觀察力, 做出並驗證你的預測, 來瞭解有關你所處世界的一切。

你的照顧教育工作者,
Janelle



實踐做法

承認兒童的情緒。

向兒童溝通所有的情緒包括憤怒和受挫都是重要且合理的，能夠支持兒童萌發的情感理解與自我調節能力。透過細緻且肯定的互動，兒童會學習到所有情緒都是生活中健康的一部分，並且可以用安全且令人滿意的方式表達出來。

透過共同調節（指照顧教育工作者提供平靜、關愛和支持性的互動，幫助兒童調節自身的情緒與行為的過程），兒童會學習自我安撫與情感調節的策略。照顧教育工作者透過保持冷靜與同理心、提供安慰，以及為兒童的情緒提供簡單的詞彙來支持他們的情感調節。這種與照顧教育工作者的共同調節，幫助幼兒開始理解、管理和表達自己的情緒，並在需要時尋求安慰。透過這些互動，兒童會逐漸學會如何在較少的支持下調節自己的情緒與行為（King 和 La Paro, 2018; Schoppmann et al., 2022）。

一些承認與回應兒童的情感的一般指引包括：

- 提供**等待時間**，並跟隨兒童的引導。每個兒童都會以自己的方式和步調體驗情感。當照顧教育工作者根據兒童的行為做出回應時，能讓兒童感到安心，知道照顧教育工作者會幫助他們處理那些可能讓人感到難以承受的情感。等待並跟隨兒童的引導，也有助於培養兒童管理自身行為與衝動（抑制控制）的能力。
- 承認所有情緒都是關愛且具回應性的互動的一部分。尊重地描述兒童的行為並推測可能的情感，而不是直接為他們的情緒貼上標籤，能幫助兒童開始識別自己的情緒。例如，照顧教育工作者可能會說：「我看到你在哭，還抱著你的毛絨動物。看起來你覺得有點難過。」而不是直接說「你很難過。」
- 肯定所有的情緒，並在需要時提醒可接受的行為（同時考量兒童的年齡與發展）。
- 肯定兒童的情緒並引導他們的行為，可能有助於兒童學習調節自己情緒的方法並增進他們對情緒的理解。例如，如果一個 15 個月大的兒童在從戶外遊戲過渡時表現出憤怒，照顧教育工作者可能會回應：「看起來你很不高興我們要進去了。我知道離開沙坑很難受。你要不要抱抱，好讓你感覺比較平靜一點？」如果照顧教育工作者觀察到一個 35 個月大的兒童把彩色筆丟在地上，照顧教育工作者可能會說：「我看到你把彩色筆丟在地上。看起來你現在有點不高興。當你不高興的時候，可以對著枕頭大聲叫喔。」當孩子感覺比較平靜之後，再跟進孩子的情況，試著瞭解造成他感到沮喪的原因，可能會有幫助。
- 為兩歲以上的兒童示範並參與適合其發展階段的情緒與行為調節方式，例如緩慢呼吸、轉移注意力或依偎。大約在 24 至 36 個月大之間，兒童通常會在較

少成人幫助下學習調節自己的情緒與行為，照顧教育工作者會示範並支持兒童學習管理自己情緒的策略。

- 在兒童玩耍、探索和嘗試新事物時，將關於情緒的溝通與支持兒童的情緒調

節作為全天自發性互動的一部分。除了這些支持兒童情緒調節的自發性機會之外，溝通情緒、閱讀關於情緒的書籍、參與角色扮演、使用玩偶以及練習情緒調節策略都會有所幫助。

在兒童經歷強烈情緒時，進行觀察和記錄有助於照顧教育工作者理解兒童的情感與行為。當觀察內容包含有關情境、時間、參與的人、兒童所獲得的回應以及哪些類型的引導能有效支持他們的資訊時，照顧教育工作者能更好地理解兒童及其情緒與行為。對這些記錄進行反思能幫助照顧教育工作者規劃如何支持兒童的情感調節。



研究應用於實踐 兒童導向言語

細緻、具回應性的互動通常會包含一種稱為**兒童導向言語**的語言，可支持兒童的早期語言學習。兒童導向言語一詞適用於口語與手語。照顧教育工作者使用兒童導向言語時，會比與成人溝通時說話或打手語的速度更慢、語調非常富有表現力、詞彙更簡單和誇張的面部表情。兒童導向言語還包含較短的句子，通常會重複數次 (Schick et al., 2022; Singh et al., 2009; Song et al., 2010)。

在全世界幾乎所有的文化中，照顧者與嬰兒和學步兒溝通時都會自然地使用兒童導向言語 (Hilton et al., 2022)。當照顧教育工作者注意到兒童的提示，也就是兒童在互動過程中如何參與和回應，他們會轉而使用兒童導向言語，這能幫助兒童專注和理解語言並支持兒童參與互動。

實踐做法

提供鼓勵。

正面且具鼓勵性的互動讓兒童確信他們在嘗試新技能和探索自己的世界時是安全且有保障的。探索時的安全感有助於兒童嘗試新的動作技能、支持其認知發展，並鼓勵他們培養好奇心和主動性、堅持力以及解決問題的能力。照顧教育工作者會在以下情況在互動中提供鼓勵，當他們：

- 在兒童展現新技能時，以言語、觸碰或行為正面地回應。例如，當一個五個月大的嬰兒成功找到自己的腳時，照顧教育工作者可能會鼓掌；或當一位年齡較大的兒童小心翼翼地練習爬樓梯時，他們可能會微笑並傳達鼓勵。當照顧教育工作者對兒童的成就做出回應時，他們傳達出兒童被看見，並且可以提供與兒童成就相關的語言。例如，照顧教育工作者可能會說：「你抓到你的腳了！你一直在看、伸手去抓它，現在你抓到了！」
- 跟隨兒童的引導來回應他們的成就。照顧教育工作者回應的時機很重要。等待幾個片刻能讓剛剛完成某項成就的兒童有時間享受與反思他們的成就。等待並觀察兒童是否透過眼神或發聲邀請照顧教育工作者回應可以確保兒童已準備好參與互動。
- 使用即時觀察結合以往的觀察及記錄來判斷所需的支持程度。提供恰到好處的支持（不過多、也不少）能促進兒童的毅力，這是一種取決於兒童及其發展的平衡。透過在提供適當支持的同時，為兒童提供挑戰自我的新機會，照顧教育工作者讓嬰兒和學步兒能自由且充滿熱情地探索，進而發展新技能。照顧教育工作者可以保持在足夠近的距離，對兒童的努力與感受給予肯定與鼓勵，讓兒童相信自己的能力和對自發性挑戰的興趣。

實踐範疇

在互動過程中進行溝通，促進思考與新學習

使用語言、手勢和臉部表情來敘事、描述和提供提示，能支持兒童在所有學習領域的發展，並幫助他們理解自己的世界 (Daneri et al., 2019; Deák et al., 2018; Shablack & Lindquist, 2019; Vouloumanos & Waxman, 2014)。照顧教育工作者與兒童一整天都會進行語言豐富的互動。這類型的互動可能包括對話、觀察環境中的某些事物，或提供安慰。透過以語言豐富的互動為基礎的關係，兒童學習認識自己、他人，以及周遭的世界。在早期學習和照顧環境中，當照顧教育工作者與兒童有共同的語言時，豐富的互動可能會以兒童的家庭語言進行；或者，這些互動可能會以兒童在早期教育和照顧環境中正在發展的語言進行。無論互動的語言為何，嬰兒和學步兒都需要等待時間來處理他們所接觸的語言訊息並構思回應。

照顧教育工作者當下與兒童互動時會運用過去的觀察結果，包括兒童的發展程度、興趣和**注意力提示**。例如，觀察並記錄過兒童注意力提示的照顧教育工作者可能會注意到兒童正在表現出對環境中某個物品的關注，並與兒童談論該物品。相反，他們可能會注意到兒童已對某個物品失去興趣，並調整他們的談話與行動來回應兒童的提示。



與語言發展的聯繫

- 來回互動有助於兒童發展與他人對話的能力。即使是不會說話的嬰兒也會透過發聲、面部表情或手勢學習與他人輪流互動。照顧教育工作者除了口語或手語外，也可以使用發聲、面部表情和手勢。
- 在與嬰兒和學步兒互動時，使用清楚且適合其發展的語言，支持他們理解越來越多的詞彙與句子。
- 對兒童的溝通具回應性，無論他們的溝通是語言或非語言的，都能支持他們表達自我以及與他人溝通的能力。



實踐做法

將語言與兒童環境中的人物、事物與動作聯繫起來。

描述環境中的人物、動物、事件與物品可以引介新詞彙和幫助兒童理解這些新詞的意義。例如，照顧教育工作者在以下情況中，會將語言與兒童環境中的具體事物連結：

- 用簡單的詞彙描述兒童正在經歷或探索的事物。例如，照顧教育工作者可能會對兒童說：「我要把有花的盤子收起來了，」同時舉起盤子然後將它們放進櫥櫃中。照顧教育工作者也可以描述兒童的動作，例如：「你正在撿葉子！我看到你有一片紅色的、一片棕色的，還有一片黃色。」
- 一起使用非語言與語言的溝通。在幫一個六個月大的嬰兒穿衣時，照顧教育工作者可以一邊舉起上衣，一邊說：「現在讓我們穿上你的上衣吧。」與兩歲幼兒互動時，照顧教育工作者可能一邊張開雙臂做出詢問的手勢並環顧四周，一邊問：「水桶在哪裡呀？」以幫助幼兒理解他們正在被請求一起找尋某個物品。
- 指出嬰兒和學步兒正在探索或操作的物品的大小、數量、位置或其他特徵並引介相關詞彙。例如，照顧教育工作者可能會說：「你正在抱著一隻大泰迪熊，還把它放進被子下面了。」

實踐做法

啟發兒童思考，並擴展想法。

照顧教育工作者可以主動發起與嬰兒和學步兒的互動，以引導他們探索與觀察。透過與兒童談論他們的環境，照顧教育工作者能激發好奇心，並鼓勵他們注意周遭世界中的各個方面，例如空間、顏色、大小，或因果關係。這些互動也能提供自然的機會，以擴展兒童的來回對話能力，並提升他們對新詞彙和句子的理解與使用。觀察和記錄哪些環境中特別引起兒童興趣的事物，能引導照顧者反思性地規劃建立在兒童興趣之上的互動。以下是一些啟發兒童思考並擴展想法的建議：

- 向兒童提出簡單的問題。例如，當一個十個月大的嬰兒看見一隻貓走到沙發後方時，照顧教育工作者可能會問：「貓咪去哪裡了呢？」當一個 26 個月大的幼兒正在用積木搭建時，照顧教育工作者可能會問：「你覺得如果再加一塊積木會發生什麼事呢？」，以擴展他們的好奇心並支持他們靈活思考的能力。為了鼓勵兒童注意物品的特性或進行數學思考，照顧教育工作者可能會評論說：「你收集了這麼多大松果！我想知道它們是不是都裝得進你正在裝的那個籃子裡呢？」
- 詢問兒童有關同伴或其他人正在做什麼以及他們可能有什麼感受的問題。例如：「Karlynn 正在滑向午餐桌。你覺得她為什麼這麼興奮呢？」以鼓勵社交關係的發展及對情感的認識。
- 重複並擴展兒童所溝通的內容。例如，當一個 20 個月大的幼兒舉起幾朵蒲公英並溝通說「哇哇」（接近「花」的發音）時，照顧教育工作者可以回應：「你有三朵花喔！一、二、三！」



研究應用於實踐 科技對嬰兒和學步兒互動的影響

具回應性、關愛且個別化的互動，能最佳地支持嬰兒和學步兒的學習與發展。電子媒體、玩具和應用程式在日常生活中很常見。在考慮是否使用螢幕或科技產品時，重要的是要思考科技取代了什麼。例如，它是否取代了原本用來與同伴或照顧教育工作者互動的時間。由於嬰兒和學步兒的大腦尚在發展中，他們從媒體中學習的方式並不同於從與人互動中學習，而且尚無法完全將媒體經驗應用到自己的生活中 (Kirkorian et al., 2025; Strouse & Samson, 2021)。鼓勵照顧教育工作者為兒童提供以人際關係為核心的支持性互動，這些互動能回應兒童的情緒，包含多樣的語言與溝通，並鼓勵兒童探索周遭的物理世界。

在某些情況下，科技是一項必要的工具。例如，有殘疾的兒童可能會使用平板電腦上的程式進行溝通。然而，無論兒童是否透過科技進行溝通，當溝通發生在與具回應性的照顧教育工作者的互動中時，他們的發展才能得到最好的支持。

美國兒科學會 (2002) 根據近期研究提供了關於嬰兒和學步兒的螢幕使用時間指引。本資源中「環境與材料」一章概述了這些指引。

實踐做法

進行來回互動。

即使在嬰兒還不會用語言溝通之前，他們也可以透過與照顧教育工作者來回地發出咕咕聲、咯咯笑或咿咿呀呀來參與「對話」(Bornstein et al., 2015)。學習如何來回地與他人對話，為兒童正在發展中的與成人及其他兒童互動的能力奠定基礎。發展中的嬰兒最終會分享興趣、情緒和慾望，這有助於他們與他人建立聯繫。

- 與照顧教育工作者一致且可預期的互動能提供安心感，並有助於建立安穩的關係。這些互動也幫助嬰兒發展參與來回溝通的能力。透過細緻、具回應性的互動，嬰兒學會信任這種關係。例如，當嬰兒爬離照顧教育工作者去探索時，重要的是讓嬰兒知道，當他們回頭看時，照顧教育工作者會在場，並會以熟悉的方式回應，例如透過眼神接觸或微笑。進行來回互動時的一些考量包括：
- 在對話中承認和回應兒童的溝通，即使在兒童開始使用語言之前。例如，當一個八個月大的嬰兒拍著書頁並咿咿呀呀地說著「啊-嘎」時，照顧教育工作者可能會回應：「我明白了，這本書裡有一隻北極熊！」接著雙方可以繼續這樣的對話，嬰兒咿咿呀呀地發出聲音，照顧教育工作者則等待輪到自己回應。
- 鼓勵兒童使用自己的家庭語言進行來回互動，即使照顧教育工作者不會說兒

童的語言。例如，當照顧教育工作者用英語建議：「讓我們去外面吧」時，兒童可能會用西班牙語回答「Pa」(*pájaro* 的近似音，意為鳥)，同時指向窗外。即使照顧教育工作者與兒童沒有相同的語言，他們也可能會用英語回應：「我可以看出你對外面的東西很興奮。你可以帶我去看看嗎？」

- 提供等待時間。幼兒處理資訊的速度比成人慢。因此，當與嬰兒和學步兒溝通時，照顧教育工作者給予兒童時間來處理照顧教育工作者所說的內容，以及額外的時間來處理他們準備進行溝通的回應內容，是很重要的。

與照顧教育工作者一致且可預期的互動能提供安心感，並有助於建立安穩的關係。

實踐範例

與 Darius 的日常互動時刻

Imara 白天照顧她五個月大的外甥孫 Darius。Darius 小睡醒來後，Imara 把他抱在懷裡。由於 Imara 先前觀察到 Darius 在午睡過後通常很平靜且專注，她就利用這些時刻與 Darius 進行來回互動。Imara 坐在沙發上，將雙腿抬起，把 Darius 放在她的腿上，讓兩人面對面。Darius 伸手去抓 Imara 的手，Imara 就把手伸給他。「這是我的手指。」她對 Darius 說，一邊晃動著手指。她讓 Darius 拉著她的手指，還把手指拉到嘴邊。過了一會兒，Darius 抬頭看著 Imara 的臉，Imara 輕輕地搖晃 Darius 的手。「我們來看看你的手指，」她說。「哦！我找到了！看看這些小小的手指！」她把 Darius 的手舉到他眼前，Darius 笑了。她評論道：「你也可以晃動你的手指喔。」這時 Darius 興奮地揮舞著雙手。Imara 給 Darius 時間來回看著自己的手和她的手。「你想讓我數數看你有幾根手指嗎？」她停頓了一下，Darius 輕輕點了點頭，咿咿呀呀地說：「嘎」。「你想數數它們嗎？」Imara 問，Darius 回答「啊-嘎」。「好啊，我們來看看。我看到一根小手指...兩根小手指...」Imara 慢慢地數著 Darius 的手指，一邊數一邊輕輕觸碰每一根手指。

反思問題

請自己或與同事思考下列問題：

1. 在 Imara 與 Darius 的雙向互動中，你覺得哪些地方具有意義？
2. 關於 Darius 正在發展的專注力與好奇心，你對哪些部分感到特別有興趣？
3. 在你與嬰兒和學步兒的互動中，此範例中的哪些部分可能對你有幫助？

實踐做法

就期望與過渡進行溝通。

作為與兒童互動的一部分，就期望和過渡進行溝通，能為兒童帶來可預期性和穩定感。這種安全感進而營造出一個環境，讓兒童感到安全，並能安心地運用身心去探索、學習，並嘗試新事物。知道接下來會發生什麼事，也有助於兒童管理自己的行為與衝動，並能在不同的學習經驗之間轉換注意力。照顧教育工作者就期望和過渡進行溝通的一些範例包括：

- 與兒童溝通即將發生的事情，以表示尊重並讓他們為互動和過渡做好準備。例如，照顧教育工作者觀察到兒童需要換尿布時，可能會蹲下來，確保自己在兒童的視線範圍內，然後溝通說：「快到換尿布的時間了。等你把下一塊積木放到塔上後，我會抱你起來。」同時伸出雙臂來幫助傳達訊息。有些有處理差異的兒童可能會使用觸覺溝通提示。照顧教育工作者可能會輕柔地拂過兒童的手，然後引導他們看溝通板上的圖片，幫助兒童過渡到互動中。
- 規劃學習體驗，提供兒童關於社交與行為期望的資訊。例如，照顧教育工作者觀察到一個 30 個月大的兒童因為感到挫折而試圖拉扯同伴的頭髮，他可能會邀請兒童一起探索如何在不傷害他人的情況下說「停」。兒童展現出適當行為時，給予肯定也是很有影響力的。例如，照顧教育工作者可以說：「你和 Nathan 玩的時候，好溫柔的摸他喔。」

每個兒童會以自己的方式回應期望與過渡。觀察並記錄個別兒童在過渡期間的行為有助於針對每個兒童的需要提供個別化支持。

實踐範疇

以遊戲和社交互動為中心

在日常例行活動之外，幼兒的互動主要圍繞遊戲展開。嬰兒和學步兒強烈傾向於透過遊戲來學習與發展 (Shin, 2024)。幼兒的遊戲源自於與他人的關係和社交互動，同時也受到家庭與文化的影響 (Hännikäinen & Munter, 2018)。

兒童喜歡有機會與照顧教育工作者或同伴一對一互動、與照顧教育工作者和其他兒童一起在小組中互動，以及與其他兒童在小組中互動。每種互動方式都能提供嬰兒和學步兒不同的機會，讓他們學習認識自我與他人以及合作與解決問題的方法。嬰兒和學步兒受益於在室內和戶外環境中進行遊戲的機會，並參與學習體驗，包括大肌肉動作遊戲、

小肌肉動作遊戲、感官遊戲、戲劇性遊戲與社交遊戲。這些經驗讓嬰兒和學步兒有機會練習和發展廣泛的技能，並支持兒童各方面的發展 (NAEYC, 2020)。

幼兒受到好奇心、新奇的互動與經驗的激發而學習。他們也會在熟悉的互動與經驗中找到安全感並感到舒適。研究與解讀過去觀察到的兒童對不同類型互動的興趣，並在規劃和實施未來互動時以他們的好奇心為基礎是提供具吸引力的學習體驗的關鍵。在為兒童提供規劃好的學習機會時，保持彈性並回應他們的提示非常重要。兒童可能會將互動帶向一個令他們更感興趣而且學習體驗豐富的出人意料的方向。



與認知發展的聯繫

- 透過一致且持續的互動，並融入豐富的語言輸入，照顧教育工作者能支持兒童注意到環境中的特徵，例如**空間特性**、顏色、大小或數量。當照顧教育工作者在觀察的過程中，會留意每個兒童正在探索什麼，並提供適切的描述性詞彙，例如數字、形容大小的詞語（如「大」或「小」），或描述空間位置的詞語（如「在。。。裡面」或「在。。。下面」）。有關物體的顏色、質地或形狀所提供的描述性詞彙，也能支持兒童逐漸發展察覺異同與將物體**分類**的能力。
- 透過提問，照顧教育工作者能啟發兒童思考與探索，即便他們並不期待兒童一定會作答。例如，照顧教育工作者可能會問：「如果我們很輕地敲這個鼓，你覺得會發生什麼？」，來引導兒童思考因果關係。
- 給予鼓勵和進行愉快、有趣的互動，能讓兒童在測試與探索環境時感到安心。



實踐做法

與兒童進行愉快、有趣的互動。

嬰兒和學步兒主要透過探索與遊戲來學習。透過愉快、有趣的互動，幼兒能運用他們的好奇心、解決問題、靈活思考、與他人合作和互動，並探索他們的環境等許多技能。嬰兒和學步兒通常會樂在其中一遍又一遍地唱歌或重複玩同一個遊戲。以下是在進行歡快、有趣的互動時可參考的做法：

- 玩藏臉遊戲或藏東西遊戲（例如將玩具藏在布或杯子下面），是一種幫助兒童運用他們正在發展的記憶力、模式的理解能力與持續注意力的方法。例如，在玩藏東西遊戲時，嬰兒會學習理解遊戲中的一系列步驟，並在記住物件藏在哪裡時練習運用他們的工作記憶。
- 包括唱歌、說故事、背誦押韻童謠，讓兒童在一對一的情境中或作為小團體的一員，參與語言和閱讀與識字活動。兒童學習詞語與聲音，並運用他們的工作記憶與注意力技能來預測歌曲中的某些段落，或與聲音搭配的動作。兒童也有機會透過唱歌或吟唱，搭配手指遊戲、跳舞或隨著韻律律動，參與有趣的身體活動。照顧教育工作者也會在描述兒童的經歷或遊戲時自創歌曲或押韻童謠。例如，照顧教育工作者在抱著嬰兒尋找孩子的毛絨玩具時，可能會一邊隨著自創歌曲的節奏移動，一邊唱道：「小熊藏起來了，她藏在哪裡？她在枕頭底下嗎？她在椅子上嗎？她在那邊嗎？小熊藏起來了，她藏在哪裡？」
- 為兒童提供數量適中的、符合其發展的選擇，以支持他們的主動性、自我導向學習與決策能力。例如，照顧教育工作者可能會提供機會讓兒童在兩到三件玩具或物品中做選擇。

透過研究和解讀兒童在互動過程中的選擇，照顧教育工作者可以瞭解兒童的興趣，並依此規劃未來的互動。例如，如果某個兒童經常主動要求唱某首歌，照顧教育工作者就可以規劃在遊戲或日常例行活動中納入這首歌曲。

實踐做法

創造同伴互動的機會。

幼兒通常會被其他兒童吸引，可能會對同伴微笑或主動與他們互動。照顧教育工作者會以這種自然的興趣為基礎，提供機會讓兒童享受彼此玩耍的樂趣，同時也作為他們與自己的世界互動並加以理解的一種方式。當嬰兒和學步兒彼此互動時，他們有機會發展語言、合作、解決問題，以及與同伴建立社交理解和關係。隨著時間的推移，他們發展出發起互動、輪流、幫助他人、協商與合作的能力 (Hay et al., 2019; Williams et al., 2010)。創造同伴互動機會的一些想法包括：

- 將尚未能自主移動的嬰兒放在彼此附近，讓他們能夠看到和聽到對方。嬰兒從出生後的第一週開始就會對同伴表現出興趣。隨著嬰兒成長，他們會注意並回應其他兒童的情緒與行為，這是發展同理心的基礎。他們也正逐漸學習社交互動並發展同伴關係。
- 提供材料與環境，讓嬰兒和學步兒能探索他們對同伴的興趣，並開始與彼此進行有意義的社交互動。嬰兒和學步兒可能會進行**平行遊戲**，即他們在做相同的事情但彼此不直接互動。他們可能會觀察、跟隨或**模仿**另一個兒童。
- 從兩歲左右開始，為兒童提供更有組織的學習機會，包括需要輪流的學習機會。三至四個兩歲兒童組成的小組可以在戲劇遊戲、建構活動或美術活動中進行合作。到了兩歲，兒童通常已具備進行簡單合作的能力，即參與共同的行動以達成共同的目標。例如，他們可能會一起合作將沙子裝滿小推車，或假裝用花瓣餵娃娃吃東西。
- 透過讓兩個兒童安全地以同一個物品進行互動與協商（語言或非語言），來支持早期社交理解與關係技能。例如，幼兒在尋求與同伴圍繞某個物品互動時，當他們將物品遞給同伴、用正向方式與同伴溝通，或輕輕碰觸一個他們感興趣、同伴正在玩的物品時，最容易成功。
- 在提供幫助兒童解決問題的建議之前，先觀察兒童是否能自己解決社交衝突。給予兒童自行解決衝突的機會，有助於發展他們的社交、同伴關係和解決問題的技能。

實踐範例

Jun 與 Lucas 一起畫畫

Helene 老師一直在觀察並記錄她所照顧的孩子之間的社交互動。她觀察到 32 個月大的 Jun 會接近其他正在遊戲中的孩子，拿走材料或打斷他們的假裝遊戲。在反思她的筆記時，Helene 老師想知道 Jun 是否能從更多與其他孩子一對一遊戲的機會中受益。因此，Helene 老師規劃在週一早上設置並介紹一個繪畫中心，裡面有一個畫架和一卷畫紙、多種尺寸的畫筆，以及小杯裝的顏料。就像環境裡的其他部分一樣，她也會張貼一張視覺指南，說明這個空間同一時間僅限兩個孩子使用。

週二下午的自由遊戲時間，Helene 老師觀察到 Jun 在畫架附近，當時 Lucas 另一位年齡相仿的孩子正在那裡忙著畫畫。Helene 老師知道 Jun 和 Lucas 有共同的家庭語言，粵語，她也意識到這是一個讓兩人用他們的家庭語言互動的機會。她說道：「Jun，我看到 Lucas 在畫畫。你想加入他嗎？」她走近一點，以防需要她幫忙，但也提醒自己，Jun 和 Lucas 看上去相處融洽，Jun 有時會模仿 Lucas 的話語和行為。

Lucas 注意到 Jun，使用粵語問道：「畫畫？一齊畫？」當 Jun 拿起一支畫筆並伸手去拿 Lucas 的顏料杯時，Lucas 提醒他先穿上罩衫，並幫助他把罩衫套過頭。

Helene 老師寫下筆記，記錄 Jun 接受了 Lucas 的幫助，並繼續觀察兩人的互動。Lucas 拿起一杯紅色顏料和一支細畫筆，繼續畫畫。Jun 說：「要畫畫。」

「Okay，邊個？」Lucas 用粵語和英語回答，並指著那些顏料杯。「呢個 red。」，他一邊說，一邊指著在紅色顏料。Jun 選擇了一杯藍色顏料後，Lucas 又說：「還有一枝畫筆」，同時舉起自己的畫筆，藉此作為與 Jun 溝通他也該選一支畫筆的方式。

當 Jun 和 Lucas 一起在畫架前畫畫時，Helene 老師反思她還可以創造什麼樣的機會，讓孩子們在嘗試新體驗和學習彼此相處的過程中互相支持。她想知道，讓兒童配對進行小任務是否可行，或是否會引發更多的衝突。

反思問題

請自己或與同事一起思考下列問題：

1. 在 Helene 老師支持 Jun 的社交情感發展的方法中，你覺得有哪些地方對你有啟發？
2. 在 Helene 老師的支持下，Jun 與 Lucas 的同伴互動有哪些地方讓你印象深刻？
3. 想想您的做法，你可能會採取哪些行動來支持兒童的社交情感發展及同伴互動技能？

實踐範疇

鷹架式引導支持與示範新技能和行為

透過互動，照顧教育工作者通常會進行鷹架式引導支持，即有意圖的支持，引導兒童學習與發展邁向下一步。這種支持的目的是讓兒童盡可能自己完成任務。這讓兒童有機會體驗自己的成就感。

鷹架式引導支持包括瞭解兒童正在嘗試學習的新技能，並創造情境讓他們自己完成或嘗試完成。鷹架式引導支持可以有多種形式，包括：**以開放式問題**提示兒童、邀請兒童探索材料、以及示範。例如，提醒兒童洗手的每個步驟，當兒童試著自己穿衣服時，指出領口的孔在哪裡，或在要求兒童在換尿布台上抬起腿時，輕拍他們的腿。

示範是鷹架式引導支持中的重要部分，因為幼兒會透過觀察、研究和模仿他人來學習並實踐周遭社會的行為規範 (Hardecker & Tomasello, 2017; Over & Carpenter, 2013)。示範可以為兒童提供一個想法或做

某件事的方法，但並不期望兒童完全模仿成人的示範行為。

照顧教育工作者需要留意自己的言語和行為，並有意圖地讓兒童從中學習。例如，當一個兩歲大的幼兒把水灑在地上時，照顧教育工作者可以指出問題（「哎呀，地上有水了」），和自己的關切（「我不希望有任何人在濕滑的地板上滑倒」）。在給兒童一些時間處理這些訊息之後，照顧教育工作者可以建議：「我去拿幾條毛巾來清理。你想幫忙嗎？」並伸出手邀請兒童跟隨。透過冷靜且尊重的互動，照顧教育工作者為兒童示範如何管理自己的情緒與解決問題。

持續、仔細地研究和解讀觀察與記錄，能讓照顧教育工作者識別出幾乎在兒童掌握之內的學習與發展領域，並規劃適當的互動來為兒童的發展提供鷹架式引導支持。例如，當照顧教育工作者觀察到兒童對分類表現

出興趣時，可以在他們收拾圍兜和毛巾時示範和敘述分類的過程：「這是圍兜。我要把它和其他圍兜放在一起。這條是毛巾。我們應該把毛巾放在哪裡呢？」兒童可能會注意照

顧教育工作者所使用的語言或他們所做的動作，或嘗試自己模仿照顧教育工作者的動作。



與感知與運動發展的聯繫

- 在日常互動中透過鷹架式引導支持與示範不同的動作技能，能讓兒童觀察並練習小肌肉和大肌肉動作技能，例如使用餐具、打開水龍頭，或外出前戴上帽子。
- 當照顧教育工作者在兒童移動身體時使用語言，例如「喔，看看你是怎麼疊起來的！」，能傳達對兒童行動的關注，並引導他們持續探索。
- 嬰兒和學步兒的身體正在快速變化和成長。有意識地留意嬰兒實際能夠感知到的事物（例如確保他們能看到與自己說話者的臉，或確保物品在他們可觸及的範圍內），能支持他們的感知與動作發展。

實踐做法

接納兒童模仿的傾向。

從出生的最初幾天和幾週起，嬰兒就會觀察和模仿他人。**模仿**有助於嬰兒和學步兒在**象徵性思維**、記憶與辨識、溝通、社會理解及同理心等方面基礎的發展。以下是一些如何支持兒童的發展模仿能力的做法：

- 瞭解兒童模仿他人的傾向。六個月以下的嬰兒可能會模仿照顧教育工作者的臉部表情，並用咕咕聲回應他人的發聲。吸引六個月以下的嬰兒參與面對面的互動，能讓他們有機會模仿他人，並支持他們辨識熟悉的人的能力。
- 觀察並記錄兒童透過模仿所展現出的興趣。嬰兒和學步兒樂於模仿照顧教育工作者與同伴在互動中經歷過的手勢、詞語和臉部表情。例如，兒童可能會一邊翻書一邊咿咿呀呀地「讀」書，或在觀察到照顧教育工作者用海綿擦桌子後，用附近的碎布學著擦桌子。反思這些觀察與記錄能讓照顧教育工作者規劃新的體驗，以支持進一步的創造力與探索行為。
- 辨識到兒童在互動中逐漸增加的參與度。兒童在與照顧教育工作者和同伴的互動時，會使用他們在之前的互動中所學到的資訊。照顧教育工作者若能辨識兒童日益增長的互動興趣，就能記錄並研究這個進展，規劃和實施越來越複雜的互動，並反思兒童如何回應。



實踐做法

透過與他人互動來學習。

與周遭人的互動可以支持嬰兒和學步兒學習和發展語言與社交行為，包括如何發起互動、合作，以及協商衝突 (Phillips et al., 2022)。幼兒透過在與他人的互動中從被友善且尊重地對待，來學習善意與同理心。嬰兒和學步兒也透過經歷來自家庭和社區中他人的語言而學習語言。以下是照顧教育工作者有意圖地與嬰兒和學步兒互動，促進學習與發展的一些方法：

- 透過建議適當的言語和動作，協助兒童加入同伴的遊戲。例如，如果一個 16 個月大的幼兒正在接近一個在玩拼圖的同伴，照顧教育工作者可能會坐在兒童旁邊，拿起一塊拼圖開始玩。接著，照顧教育工作者可以遞給這個 16 個月大的幼兒一塊拼圖，並說：「我們倆都在玩拼圖。」這類互動為兒童提供了如何加入遊戲或邀請他人一起玩的示範與指導。
- 在進行溫暖、關愛的互動時，描述自己的情緒與想法。這種互動方式可以幫助兒童與照顧教育工作者建立聯繫，並學習社交情感技能及相關詞彙。例如，照顧教育工作者可能會在哄嬰兒入睡時，輕輕地撫摸他們的手，並說：「你看起來快要睡著了。看到你這麼放鬆和平靜，我感到很開心。」
- 在不糾正兒童的情況下示範語言。當學步兒學習將詞語組合成句子時，他們可能會說出像是「他倒倒了。」這樣的話。照顧教育工作者無需評論兒童的語言，只需以回應的方式示範，例如說：「他跌倒了嗎？他需要幫忙嗎？」用這種方式回應，可以為兒童提供支持其語言發展的語言輸入，同時讓他們在互動中仍被視為是有價值的對話夥伴。

實踐做法

鷹架式引導支持兒童習得新技能。

兒童透過探索以及與成人互動，學習體驗和操作物品與材料的新方法，例如使用湯匙、關門、穿衣服或打開蓋子。照顧教育工作者在互動中支持兒童學習的一種方式是提供鷹架式引導支持。提供鷹架式引導支持的照顧教育工作者會在一開始提供剛剛足夠的支持，以協助兒童習得新技能，並提供充分的機會讓兒童練習並掌握這些技能。以下是在互動中提供鷹架式引導支持，幫助兒童習得新技能的一些建議：

- 描述如何將一個動作分解為較小的部分，或是提出問題來啟發兒童思考，例如說：「這些貼紙不好從紙上撕下來哦。你覺得如果試著抓住貼紙的一個小角會怎麼樣呢？」兒童也需要許多機會反覆練習新技能。
- 藉由敘述兒童的行動，提供鷹架式支持，逐步引導兒童的思考歷程與堅持力。例如，兒童可能會嘗試將一個物品放進太小的容器裡，然後停下來又再試一次。如果照顧教育工作者觀察片刻後察覺兒童不確定接下來該怎麼做，就可能藉由敘述來提供鷹架式引導支持，說：「鏟子好像放不進水桶裡呢。」然後照顧教育工作者可以暫停一下，讓兒童思考物品的空間屬性並思考解決方案。
- 透過提供邁向兒童正在努力掌握的技能的下一步，來支持其發展。照顧教育工作者可以透過研究與解讀之前對兒童發展的觀察及記錄來預期並辨識這些下一步。例如，照顧教育工作者可能會觀察到某名兒童對於在點心時間學習使用水壺感興趣，照顧教育工作者可以在兒童從水壺倒水時，藉由扶著杯子來提供鷹架式引導支持。這樣可以讓兒童專注於握住水壺和倒水，而不必擔心杯子會移動。

實踐範例

Gwen 的大小和形狀實驗

Adrian 每週有幾天在自己家中照顧他們 22 個月大的鄰居 Gwen。Gwen 還不會說話，主要用手勢、目光和臉部表情與 Adrian 溝通。午餐後，Adrian 請 Gwen 幫忙收拾一些吃剩的食物。Adrian 把手伸進一個矮櫃，拿出兩個小食物儲存盒，把它們放到桌子上。Adrian 和 Gwen 把吃剩的蔬菜裝進一個盒子裡。當 Adrian 把剩下的米飯舀到另一個盒子時，他們觀察到 Gwen 正從櫃子裡拿出不同形狀和大小的盒蓋。Adrian 和 Gwen 把幾個盒蓋拿到桌上，Adrian 把 Gwen 抱到椅子上，讓她能伸手夠到這些盒子。他們讓 Gwen 檢查幾個盒蓋，把盒蓋蓋在保鮮盒上，就像她多次觀察到 Adrian 那樣做。

Gwen 反覆按下一個蓋子，然後把它放在桌上，皺起眉頭。「嗯，」Adrian 說，拿起蓋子，舉到他們面前，說：「這個蓋子好大哦，對不對？如果我們試著找個小的呢？」Adrian 觀察到 Gwen 有點不確定該做什麼，於是選了兩個蓋子來簡化任務。「這裡有一個大蓋子，這裡有一個小蓋子。」Adrian 指著每一個蓋子說。Adrian 強調大和小這兩個詞，以支持 Gwen 正在發展中的使用詞語的能力。「哪一個會比較適合試試呢？」Adrian 問。Gwen 拿起一個蓋子放在盒子上。看到大小很合適，她高興地朝 Adrian 微笑，然後比了個手勢，指向盒子。「剛剛好！」Adrian 回答。Gwen 比了個手勢，指向 Adrian 的手。「你想要我幫你按下去嗎？」Adrian 問道。Gwen 點點頭，然後兩人一起把蓋子按緊。

反思問題

請自己或與同事一起思考下列問題：

1. 對於 Adrian 使用日常物品和動作來支持 Gwen 理解大小和形狀的方式，你有什麼想法？
2. 你可能會使用哪些日常物品和動作來支持兒童理解大小和形狀？
3. 當你想到你照顧的兒童時，你可能會如何運用這個範例中的想法，在他們努力解決問題時，為他們的學習提供鷹架式支持？

結語

在關愛的關係中，一致且具回應性的互動可支持嬰兒和學步兒在所有領域的學習與發展。這些支持性的互動強化了與兒童之間安全且有意義的關係。互動是以與家庭的對話，以及細心的觀察、記錄與規劃為依據的。本章介紹的實踐強調規劃循環的重要性。這些實踐提供指引，說明如何以符合家庭的偏好和優先事項的方式進行互動，並根據兒童的能力、需求和興趣，進行個別化互動以支持他們的充分參與。此外，這些實踐也鼓勵所有照顧教育工作者進行細緻、有趣和愉悅的互動。照顧教育工作者透過互動來支持嬰兒和學步兒的學習與發展：他們鼓勵兒童探索周遭的世界、注意環境中新事物，並與他人分享資訊。互動也能支持兒童正在發展中的與成人和同伴之間的關係，並肯定兒童是這些關係中的重要成員。與兒童的互動必須回應他們的溝通、興趣、優勢與需求，這一點至關重要。

反思問題

以下是一些問題，可幫助你作為照顧教育工作者反思自己與嬰兒及學步兒的互動：

- 當你思考本章所介紹的實踐時，哪些與你和嬰兒和學步兒互動的方式相似？哪些又有所不同？
- 在有關與兒童互動和與家庭合作的描述中，你覺得哪些內容讓你受到啟發？
- 你可能會如何將對你來說是新的實踐融入你的反思性規劃中，以支持兒童的學習？



第四章: 例行活動

前言

嬰兒和學步兒在多種情境中學習與發展。本章將討論在**早期學習和照顧環境**的**例行活動**中，支持學習與發展的關鍵考慮因素和實踐做法。

例行活動作為學習與發展的背景

例行活動為嬰兒和學步兒的成長與學習奠定了重要的基礎。例行活動是指一天當中在可預測時間內發生的可預測事件的順序 (Gillespie & Petersen, 2012)。例行活動包括滿足兒童基本需求的例行照顧活動，如換尿布、睡眠與餵食。此外，例行活動還包括一些重要的過渡，例如每日**照顧者**交接時的迎接與道別以及進入與結束例行照顧活動的過渡。例行活動提供了可預測的聯繫時刻，支持建立關係中的安全感。表面上，例行活動看似只是為了完成一天所需的任務。然而，例行活動提供了獨特的機會讓嬰兒和學步兒學習與發展，包括建立關係、溝通技能、身體意識、身體技能，以及健康與安全概念。例行活動提供寶貴時刻，可對兒童的整體發展與學習產生有意義的影響。可預測且一致的日常時刻能為嬰兒和學步兒帶來安全感與舒適感 (La Paro & Gloeckler, 2016; Laurin et al., 2021)。例行活動可滿足兒童的基本照顧需求並幫助他們養成健康的生活習慣。例行活動還能幫助嬰兒和學步兒預期一天的結構，例如到達、送托和活動之間的過渡。當嬰兒和學步兒能預期每天將會發生什麼事情時，他們便能專注於學習，過渡也會更加順利。當**嬰兒-學步兒照顧教育工作者** (照顧教育工作者) 設計的例行活動具有良好的規劃性和目的性時，他們就能對個別嬰兒和學步兒的興趣、優勢與需求做出**回應**，從而創造豐富的學習體驗。

例行活動提供寶貴時刻，可對兒童的整體發展與學習產生有意義的影響。

照顧教育工作者在提供可預測、一致且具回應性的日常例行活動中扮演重要角色，這些活動可為嬰兒和學步兒提供安全感和舒適感 (La Paro & Gloeckler, 2016; Laurin et al., 2021)。當兒童的**主要照顧教育工作者**能持續細心回應兒童的提示時，兒童就會與他們的照顧教育工作者建立起安全的**依戀關係**。當嬰兒和學步兒的主要照顧教育工作者與兒童一起做大部分的例行活動時，例如換尿布、餵食及午睡，是非常有益的。在早期學習和照顧環境中，由主要照顧教育工作者負責大部分的例行照顧活動，有助於建立兒童與照顧教育

工作者之間的信任關係。當兒童與照顧教育工作者建立安全的依戀關係時，就能為遊戲、探索與學習提供安全的基礎。

支持學習與發展的例行活動的關鍵考慮因素

例行活動為照顧教育工作者提供了支持早期發展和兒童跨領域學習的機會 (Degotardi et al., 2016; Konishi et al., 2018, Palmér et al., 2016)。透過例行活動中重複的一對一互動，照顧教育工作者能更深入瞭解兒童，例如兒童的感覺如何、他們的優勢、興趣、需求是什麼，以及他們通常如何回應某些情況。然後，照顧教育工作者會根據嬰兒和學步兒的感受和反應來調整互動。他們也可開始讓兒童參與例行活動的準備過程並邀請他們幫忙。當兒童是例行活動準備過程的一份子時，他們可能會更熱衷於參與。為了支持例行活動中的學習與發展，照顧教育工作者應考慮以下幾點：

- **讓例行活動與家庭偏好和價值觀保持一致。**與家庭合作，能支持照顧教育工作者建立兒童熟悉的例行活動，並在家庭例行活動方式與早期學習與照顧環境的例行活動方式之間建立聯繫 (Lang et al., 2016)。例行活動應與家庭合作建立以反映家庭的文化實踐、偏好以及兒童的個別化需求。當例行活動是熟悉的時候，兒童能發展出安全的自我認同感與歸屬感，並與照顧教育工作者發展有意義的關係。
- **個別化的例行活動。**個別化的例行活動是支持嬰兒和學步兒個人優勢和需求以及家庭偏好與價值觀的關鍵 (Gillespie & Petersen, 2012)。例行活動是要全神貫注的時刻，從而理解並重視每個兒童的獨特性。嬰兒和學步兒在進食、換尿布或如廁以及睡眠方面各有自己的節奏，需要在個別化的時間表中得到滿足。瞭解這些例行活動在家庭是如何發生的，對於在早期學習和照顧環境中提供個別化照顧是非常重要的。舉例來說，照顧教育工作者可以學習家庭在例行照顧活動中使用的單詞或短語，以兒童熟悉的方式向他們提示例行活動即將開始。
- **創造具包容性的例行活動。**將**通用學習設計 (UDL)** 應用到例行活動中，能讓例行活動對每個兒童而言更具包容性、可及性，學習內容更豐富。照顧教育工作者使用 UDL 框架來支持每個兒童充分參與互動。在例行活動中應用 UDL 的一種方法是保持例行活動的可預測性與一致性，因為可預測且一致的例行活動能幫助所有嬰兒和學步兒認識自己的身體，理解身體所需的照顧。學會預期他們的照顧需求會得到滿足能為兒童帶來安全感。照顧教育工作者可透過為個別兒童與團體的需求進行規劃，為所有兒童建立可預測且一致的例行活動。同樣重要的是建立靈活的例行活動，為兒童提供明確的選擇與多種表達方式，支持他們以最適合自己的方式參與例行活動 (CAST, 2024)。

- **在例行活動中具回應性。**隨著嬰兒和學步兒的發展與成長，他們的需求會發生變化，因此例行活動也常常會因日而異，隨時間的推移而改變。例行活動的改變有時會對兒童造成挑戰。在例行活動中，尤其是在改變時，具回應性有助於順利的過渡 (Selman & Dilworth-Bart, 2024)。在當下展現回應性包括順應嬰兒和學步兒的提示，並根據他們的需求與偏好調整互動。在例行活動中展現回應性也創造了建立溝通的機會，既支持了嬰兒和學步兒對日常生活的理解，也建立了他們對表達自身經歷的能力。
- **在例行活動中將歡樂與遊戲列為優先事項。**遊戲支持學習與發展 (Pellegrini et al., 2007)。例行活動可以成為嬰兒和學步兒一天中的歡樂時刻，例如在開始換尿布前玩躲貓貓遊戲或唱歌來為戶外的過渡做準備。例行活動提供了支持嬰兒和學步兒以歡樂和遊戲的方式發展各種技能的機會。當照顧教育工作者熱情地支持兒童自行完成例行活動的一部分時，他們會幫助兒童建立自信心，享受樂趣，並覺得自己有能力應付挑戰。



規劃例行活動

使用反思性規劃循環(觀察與記錄、研析與解讀,以及制定與實施計劃)來安排例行活動,可支持照顧教育工作者根據兒童的發展優勢與不斷變化的需求來量身打造例行活動。透過規劃循環能讓照顧教育工作者根據需要調整例行活動,並尋求改善例行活動的方法,使其符合個別兒童的發展、優勢與需求。照顧教育工作者透過觀察個別兒童及團體如何參與例行活動,觀察並進行記錄,並對自身實踐進行反思,調整例行活動使其能更具回應性。例如,照顧教育工作者可能會觀察一個星期的午睡時間,記錄睡床的擺放方式及兒童入睡的時間。透過反思記錄,照顧教育工作者可能會決定重新安排睡床的位置,在午睡時間將淺眠的兒童與較愛說話的兒童分開。這樣的改變可以同時滿足淺眠的兒童與較愛說話的兒童的需求。透過對觀察與記錄進行反思,照顧教育工作者能識別出在例行活動中維持、延展和支持每個兒童體驗的機會。

觀察與反思有助於照顧教育工作者規劃出最適合個別兒童及整個團體的例行活動。此外,觀察與記錄也能用來與家庭分享與反思,促進家庭參與。照顧教育工作者可以與家庭討論他們對兒童的觀察並詢問家庭觀察到了什麼。例如,照顧教育工作者可能與家庭分享一個20個月大的兒童在早期學習和照顧環境中不太會說話。然後,他們可能

會邀請家庭分享他們在與兒童互動時觀察到的情況。一位家庭成員可能會分享說,兒童通常是在與家人進行一對一的例行活動時較常開口說話。反思家庭的經驗,照顧教育工作者可能會將重點放在一天中一對一互動的時刻,例如在換尿布或午睡前讓兒童參與對話。

當照顧教育工作者觀察兒童的行為時,反思也可能在當下發生。例如,照顧教育工作者可能會觀察到,在過渡到戶外活動時,兒童非常渴望參與活躍的遊戲。照顧教育工作者在此時展現回應性,決定兒童都在門邊等待外出時與他們一起舉行跳舞派對。觀察兒童在例行活動中如何互動也能幫助照顧教育工作者思考如何讓例行活動更具回應性。舉例來說,一名照顧教育工作者觀察到一個28個月大的兒童在家人來接他時不願意中斷遊戲,為了提供更多的過渡時間,照顧教育工作者回應的方式是在看到家長的車子停在窗外時,事先告知該兒童。

在團體照顧環境中,照顧教育工作者要平衡團體內個別嬰兒和學步兒的需求。照顧教育工作者透過觀察、記錄與反思,規劃出能回應團體中每個兒童的個別優勢與需求的例行活動。規劃能滿足個別需求的例行活動,可提供一致性與可預測性,讓兒童能夠參與例行活動並獲得豐富的學習體驗。

實踐範疇

有關支持例行活動的資訊，分為六個實踐範疇。每個範疇進一步組織成具體的實踐做法，並附帶說明與範例。表二概述了本章節所涵蓋的實踐做法。

表二。例行活動的實踐範疇

實踐範疇	實踐做法
與家庭建立夥伴關係	<p>促進與家庭的夥伴關係</p> <p>將兒童在家庭中使用的文化與語言融入例行活動中</p>
建立可預測且一致的例行活動	<p>建立並遵循簡單的事件順序</p>
具回應性，並根據觀察和兒童需求的變化修改例行活動	<p>在例行活動中的具回應性時刻</p> <p>慢慢轉換例行活動以支持兒童學習</p>
個別化的例行活動以滿足每個兒童的需求	<p>回應兒童發展中的能力、不斷轉變的興趣和請求</p> <p>通過例行活動支持有殘疾或有發展遲緩的兒童</p>
鼓勵嬰兒和學步兒積極參與例行活動	<p>提供機會讓兒童參與並投入例行活動</p> <p>注意兒童何時可能已準備好練習新技能，何時可能需要更多時間來嘗試新技能</p>

在例行活動中與嬰兒和學步兒進行溝通

描述你正在做什麼以及兒童正在經歷什麼

在例行活動中擴展兒童的思維與溝通

鼓勵在例行活動中的來回對話

實踐範疇

與家庭建立夥伴關係

家庭是支持兒童例行活動的重要夥伴，因為他們是最瞭解自己孩子的專家。從家庭那裡瞭解兒童能幫助照顧教育工作者就例行活動做出明智的決定。家庭參與例行活動的方式為兒童提供了可預測性，從而支持他們的發展 (Spagnola & Fiese, 2007)。因此，保持早期學習和照顧環境中的例行活動與家庭中的例行活動之間的連續性非常重要。例行活動也提供了一個機會，將家庭的語言、實踐與偏好融入兒童的日常體驗中。將家庭的語言與實踐融入例行活動中，能支持嬰兒和學步兒的**自我認同感**、被接納感以及歸屬感。照顧教育工作者可能會請家庭協助他們學習家庭在家中常用的童謠、關鍵詞或短語，以幫助兒童在適應新環境的同時，仍能感受到與家庭的連結。例如，一個家庭可能會分享他們的孩子會說「吶吶」(nana) 來表示想要香蕉 (banana)。這對於家庭語言與早期學習和照顧環境語言不一樣的兒童來說尤其重要，這樣照顧教育工作者才能理解兒童早期的語言。

家庭是支持兒童例行活動的重要夥伴，因為他們是最瞭解自己孩子的專家。

實踐做法

促進與家庭的夥伴關係

家庭與照顧教育工作者之間建立的積極關係有助於嬰兒和學步兒的發展與學習 (Lang et al., 2016)。建立並維持雙向溝通，支持照顧教育工作者與家庭討論家庭環境與早期學習和照顧環境中例行活動的變化。例如，照顧教育工作者必須瞭解早期學習和照顧環境以外發生的事件，包括重大的生活變化或家庭例行活動的變化，這些事件可能會影響兒童的行為。例如，家庭可能會分享家長失業或兒童從睡嬰兒床過渡到其他睡眠方式的情況。也應鼓勵家庭分享他們與孩子一起參與例行活動和實踐的偏好。照顧教育工作者與家庭合作，以具回應性的方式調整例行活動。例如，照顧教育工作者通過以下方式與家庭共同創建例行活動：

- 在根據兒童萌發的發展技能與興趣規劃例行活動或時間表變更時，記錄並與家庭分享觀察。照顧教育工作者與家庭一起反思兒童如何適應變化並持續共同制定規劃。例如，照顧教育工作者與家庭分享他們對兒童在早期學習和照顧環境中第一次午睡的觀察，並討論如何支持兒童在家和在早期學習和照顧環境中午睡的連續性。
- 與家庭合作尋找幫助嬰兒和學步兒適應午睡例行活動的安撫方法。例如，在一個早期學習和照顧環境中，每個兒童的睡眠區上方會張貼一張家人抱著兒童的照片。在另一個環境中，照顧教育工作者準備了祖母唱孩子最喜歡的搖籃曲的錄音，可以在孩子進入睡眠狀態時播放。
- 與家庭就兒童的習慣進行對話，如他們的睡眠暗示、他們如何入睡、他們在哪裡入睡，以及他們的自然睡眠週期（例如，他們通常在何時較為活躍或較為平靜而準備入睡）。瞭解兒童的**自然睡眠和醒來週期**，能幫助照顧教育工作者規劃並個別化安排午睡時間及其他活動。



- 邀請家庭參與早期學習和照顧環境中的照顧活動。觀察家庭成員照顧兒童時的互動方式與細節能為照顧教育工作者提供參考，包括如何為孩子提供照顧以及如何與孩子溝通他們家庭提供照顧的方式。例如，在觀察了祖父在接孩子時如何在換尿布例行活動中與孩子互動後，照顧教育工作者可能會用類似的方式與該兒童互動並說：「當外公幫你換尿布時，會唱那首有關鴨子的歌，還會像這樣用手指在你肚子上走動。」
- 分享兒童在家庭與早期學習和照顧環境中的重要最新經驗，以支持家庭和照顧教育工作者之間持續的夥伴關係。如果一個家庭正在考慮幫助兒童過渡到使用廁所，討論在早期學習和照顧環境中以及在家中支持這一做法的方法，可以支持孩子在兩個環境中的一致性。
- 與家庭溝通，瞭解他們希望從早期學習和照顧環境中獲得哪些發展進展的資訊，以支持家庭決定是否希望得知兒童在早期學習和照顧環境中首次達成里程碑的資訊。例如，有些家庭可能會表示不希望得知兒童在早期學習和照顧環境中第一次走路或說單詞等主要里程碑，但希望知道兒童學會了哪些其他單詞的最新情況。
- 分享兒童在早期學習和照顧環境與家庭中的成就，以增進家庭與教育工作者之間的合作。一個家庭可能會分享兒童開始自己拿湯匙，或者照顧教育工作者可能會分享兒童**主動**將所有椅子搬到桌邊準備吃點心。這種關於兒童技能發展的溝通能幫助家庭與照顧教育工作者瞭解他們如何能同時支持兒童的學習與發展。
- 與家庭建立溝通系統。對於家庭與照顧教育工作者之間的合作以提供個別化照顧而言，一個適用於每個人的溝通系統也同樣重要。例如，使用類似「照顧記錄表」的工具，讓家庭與照顧教育工作者共同記錄兒童上一次睡覺、換尿布、喝奶或進食的時間，讓每個人都知道兒童下一次需要照顧的時間。

實踐範例

Amara 不太捨得跟阿姨說再見

Antwon 老師每天都會花時間記錄他對每個孩子的觀察，並且每週與同事 Cynthia 老師會面，討論他們的觀察結果，並為下一週做規劃。Antwon 老師注意到，新來兩歲的 Amara，在阿姨送來的時候會哭泣，但爸爸送來的時候不會。Cynthia 老師詢問 Amara 的爸爸與阿姨在送托時的例行活動。

Antwon 老師看著他的筆記，反思 Amara 的爸爸總會先和 Amara 在積木區玩幾分鐘，然後給她一個擁抱，告訴她午睡後爸爸會回來接她。而 Amara 的阿姨通常很匆忙，送 Amara 來的時候沒有陪她玩。

Cynthia 老師建議和 Amara 的阿姨商量一下，他們可以一起制定一個既快捷又一致的送托時的例行活動。Antwon 老師規劃在 Amara 阿姨星期二接 Amara 時與她談談，因為這天阿姨接 Amara 時不會那麼匆忙。

在他們的談話中，Amara 的阿姨坦言，她大多數天都是在上班途中送 Amara，沒有時間像她兒子那樣玩五或十分鐘。Antwon 老師建議 Amara 的阿姨借閱《再見時間》這本書回家讀給 Amara 聽。Antwon 老師告訴 Amara 的阿姨，這本書可能會幫助 Amara 知道將會發生什麼，並建立一個道別習慣。

在接下來的一次接送時，Amara 的阿姨告訴 Amara：「記得《再見時間》中的擁抱和揮手。讓我們試著像故事裡的小女孩那樣說再見。」Amara 哭著問：「再來一次？」阿姨說：「妳好像有點難過。說再見真的很難。一個擁抱和一個吻，然後我們就揮手說再見。」

經過一個星期新的送托例行活動後，Amara 一進門就跑去拿《再見時間》。阿姨離開後，Amara 望著門口，然後和同伴一起去畫畫。

Antwon 老師想肯定這個家庭的合作以及 Amara 通過這次經歷所學到的知識。他在週末發電子郵件給 Amara 的爸爸與阿姨：

「親愛的 Chris 和 Adele：感謝您們的合作，幫助 Amara 學習道別。我很感謝爸爸您在 Amara 放學時陪伴她。我也要感謝您，阿姨，和她一起分享《再見時光》這本書並在道別時候肯定她的感受。在送托過渡期中，我觀察到 Amara 發展了很多技能。她透過對爸爸與阿姨的信任，以及與照顧教育工作者之間建立的信任，向我們展示了她的社交情感技能。她透過閱讀並記住書中內容，正在進行前識字技能的學習。當她學會一種新的說再見的方式時，她的思維和記憶能力得到了鍛煉。當她在早期學習和照顧環境中主動加入活動時，她展示

了正在發展的自我調節能力。再次感謝您與我們合作，幫助 Amara 學習這項新技能。我們期待看到她繼續學習與探索！」

反思問題

請你自己或與同事一起思考下列問題：

1. 對於 Antwon 老師與 Amara 的阿姨支持 Amara 在送托時調節情感的方式，你有什麼看法？
2. 根據你的經驗，Antwon 老師的做法還可以如何支持 Amara 在送托例行活動中獲得安全感，並管理她的情感？
3. 考慮到你自己的實踐，當規劃送托例行活動時，你可能會向家庭成員提出哪些問題？

實踐做法

將家庭文化實踐融入例行活動中

照顧教育工作者可與家庭持續進行討論，尋找將兒童的文化（如家庭實踐與家庭語言）融入例行活動的方法。維持家庭與早期學習和照顧環境之間文化與語言上的一致性，在兒童形成自我認同感與歸屬感的早期發展階段尤為重要。例行活動每天都能提供機會，有意向地聯繫家庭文化實踐如價值觀、信念與家庭語言。以下是一些將兒童的文化和與家人一起使用的語言融入例行活動的一些建議：

- 與家庭溝通，整理出兒童家庭語言的單詞與短語清單，以便在例行活動中使用。使用兒童家庭語言中的一些關鍵詞能幫助兒童識別在照顧環境中使用的語言中的新詞彙。例如，照顧教育工作者在為 14 個月大的 Julian 換尿布時，可能會使用西班牙語中的「pañal」（尿布）一詞：「Julian，該換尿布了，你的 pañal。」透過使用他家庭語言中的單詞，Julian 能理解例行活動的來臨並支持他辨認中文裡尿布這個單詞。
- 與兒童家庭就他們在家中對孩子的做法進行對話。瞭解兒童家庭的實踐方式與價值觀，有助於建立家庭與早期學習和照顧環境之間的聯繫。這些對話有助於確定什麼對家庭最重要。有些家庭可能有強烈的信念或實踐，希望將其融入兒童的日常例行活動中。例如，有些家庭可能會重視照顧教育工作者餵食兒童，藉此培養**相互依賴**的關係。其他家庭可能會重視照顧教育工作者支持兒童儘早自主進食。家庭也可能有特定的飲食信念。瞭解家庭對於照顧實踐的價

值觀，對於為兒童規劃符合家庭實踐的餵食計劃非常重要。

- 提供到家庭環境中探訪家庭與兒童。¹ 照顧教育工作者在家庭的環境中探訪家庭，能讓家庭選擇在更舒適的**環境**中與教育工作者交談。家庭可能會分享對他們來說重要的事情，照顧教育工作者可以觀察家庭互動及兒童的活動空間。對兒童而言，在家庭環境中看到照顧教育工作者與家庭在一起，可能是一件很重要的事。照顧教育工作者可徵得家庭
- 同意，拍攝一些照片在早期學習和照顧環境中與兒童分享。
- 利用從家庭談話或家庭探訪中對兒童家庭的瞭解，支持家庭與早期學習和照顧環境之間的聯繫。例如，照顧教育工作者可能會問一個 34 個月大的兒童：「你今天早上帶小狗 Enzo 出去散步了嗎？」或說：「我們今天早餐吃地瓜。妳奶奶用她菜園裡的南瓜做特別的南瓜泥。」

¹ 在某些環境中，如啓蒙計劃 (Head Start)，家庭探訪是必須安排的。在其他環境 (如家庭、朋友和鄰居照顧)，照顧本身就在家庭環境內進行。若在某些環境中家庭探訪並非慣例，照顧教育工作者可與家庭 (及其計劃，如適用) 合作，共同規劃家庭探訪。

實踐範例

Camila 和 Mateo 的接回時間

10 個星期大的 Camila 和 22 個月大的 Mateo 是 Elsa 老師家庭托兒環境中的一對兄妹。他們的家人告訴 Elsa 老師，選擇她來照顧孩子，是因為她在照顧兒童時使用西班牙語和他們在家中的語言相同。Mateo 自八個月大起就由 Elsa 老師照顧，Camila 則是剛開始幾星期。Elsa 老師觀察到，自從妹妹開始來托兒照顧環境後，Mateo 在接回時出現了苦惱的情況，哭泣，有時還會丟玩具。

Elsa 老師知道媽媽 Carla 接 Mateo 和 Camila 時，趕著回家準備晚餐，因此她詢問 Carla 是否有適合的時間討論如何幫助 Mateo 適應接回的例行活動。該星期稍後在電話通話時，Elsa 老師分享了對兒童的一些觀察與兒童正在發展的技能。她分享到 Mateo 很喜歡在戶外活動時推玩具卡車，Camila 則會觀看年紀較大的兒童玩耍。她也詢問 Carla 在家中觀察到孩子們的互動情況。Carla 分享在家裡，Mateo 很喜歡幫忙照顧妹妹 Camila (他叫妹妹「Mimi」)。當 Carla 洗衣服時，Mateo 會幫忙拿洗衣籃裏妹妹的衣服。妹妹哭時，Mateo 會說：「*Mamá, Mimi leche*」(媽媽，Mimi 牛奶)。Carla 也觀察到，最近家中有位年紀較大的堂兄來訪時，堂兄只想和妹妹玩，沒有和 Mateo 一起玩，Mateo 便哭了。Carla 與 Elsa 老師決定嘗試一種新方法，在 Carla 接孩子時一到達就先迎接 Mateo，她與 Elsa 老師一起讓 Mateo 參與接回的例行活動，讓他有機會幫忙。

在接下來的一次接回中，Carla 先向 Mateo 打招呼，蹲下來與他平視，說道：「*Mijo, ¿cómo te fue hoy?*」(寶貝，今天過得怎麼樣?)。Carla 擁抱 Mateo 後，Elsa 老師把 Camila 交給她。Carla 繼續與 Mateo 說話並問他：「*¿Me puedes ayudar con tus cosas?*」(你可以幫媽媽拿你的東西嗎?)。Mateo 點頭回應：「*Mateo ayuda*」(Mateo 幫忙)。Mateo 在收拾他們的物品時緊抓著媽媽的腿，但情緒似乎比最近幾次接送時沒有那麼痛苦。Elsa 老師與 Carla 決定幾星期後再進行後續通話，討論這個接回的例行活動是否仍然有效並考慮是否需要進一步調整。

反思問題

請你自己或與同事一起思考下列問題：

1. 你對於 Elsa 老師如何運用觀察來與 Camila 和 Mateo 的媽媽溝通，有何想法？
2. 在此範例中，家庭與照顧教育工作者都說西班牙語。若雙方語言不同，照顧教育工作者可以如何邀請家庭一起規劃例行活動？
3. 考慮到你自己的實踐，若要在早期學習和照顧環境中支持 Mateo 和 Camila，你還會向家庭詢問哪些有關家庭例行活動的問題？

實踐範疇

建立可預測且一致的例行活動

規劃良好的例行活動為嬰兒和學步兒的日常經驗提供可預測性與一致性。當兒童可以預期到可預測且一致的例行活動時，就能學習瞭解一天的生活結構 (Selman & Dilworth-Bart, 2024)。由同一位具回應性的主要照顧教育工作者一貫地與兒童一起完成例行照顧活動，支持兒童與照顧教育工作者之間建立安全的依戀關係。安全且可預測的依戀關係為學習與探索提供了一個安全的基礎。



與社交情感發展的聯繫

- 例行活動能提供安全感，支持嬰兒和學步兒的社交情感發展。當兒童能預期每日將會發生的事情時，例如知道照顧教育工作者總是在同一張舒適的椅子上餵奶，或知道每天午睡開始時會聽到同一首歌，便能更容易管理他們的情感與預期。
- 兒童學習如何照顧自己的過程中，例行活動支持他們**自主性**的發展。隨著他們的成長與發展，兒童可能會嘗試自己拿奶瓶或在用餐時自己拿碗與杯子到餐桌上。
- 在例行活動中融入家庭照顧實踐，通過培養家庭與早期學習和照顧環境之間的一致性，支持人際關係與**自我認同感**。例如，在以英語為主的早期學習和照顧環境中，為了支持說英語以外的家庭語言的家庭，照顧教育工作者可以用孩子的家庭語言分享他們知道的詞彙，或請家庭用家庭語言分享一些常見的食物詞彙，在談論兒童在家中也會吃的食物時使用。
- 例行活動提供兒童與同伴及照顧教育工作者進行社交互動的持續機會。例如，在點心時間發杯子時，照顧教育工作者會給一個兒童兩個杯子並請他將其中一個杯子遞給旁邊的朋友。當他們繞著餐桌分發餐具時，每個兒童都有機會將杯子遞給朋友或從朋友手中接過杯子。

實踐做法

建立並遵循簡單的事件順序

將嬰兒和學步兒的例行活動分解成簡單的步驟，能幫助兒童學會預測例行活動並理解例行活動中的步驟。以下是建立可預測且一致的例行活動的一些具體範例與考量因素：

- 觀察是否有特定的例行活動較具挑戰性，或是某些兒童可能需要額外支持的例行活動。例如，若一個 26 個月大的兒童在過渡時經常感到沮喪，肯定他們的感受並使用視覺輔助工具來顯示接下來會發生什麼活動，可能會幫助兒童更容易處理過渡。
- 為兒童建立一致的提示。照顧教育工作者可能會在入睡或午睡例行活動開始時，播放柔和的音樂或調暗燈光。照顧教育工作者可能會在用餐時間準備洗手時，唱一首歌或念一首童謠。照顧教育工作者會反思哪些提示對他們所照顧的兒童最有效，並與家庭溝通在家中與早期學習和照顧環境都有效的提示。這些提示能幫助兒童瞭解接下來會發生什麼。觀察不同兒童對提示的反應是很有幫助的。反思這些觀察可以讓照顧教育工作者瞭解如何幫助不同的兒童適應提示及接下來會發生什麼。有些兒童可能會對視覺提示做出反應，而有些兒童則會對口頭提醒做出反應。
- 使用視覺提示來呈現一天的流程或特定的例行活動以支持兒童的理解。例如，照顧教育工作者與一群 18 至 36 個月大的兒童一起時，可能會製作一個可視化的時間表，顯示所發生的主要例行活動，如接回、用餐、洗手、午睡與遊戲。使用視覺提示可以幫助兒童追蹤下一步要發生的事情或提示例行活動的變化，例如在室外活動需要穿雨靴的日子，可以用標誌來提醒兒童。照顧教育工作者在照顧六個月大的嬰兒時，可能會給孩子看一些提示例行活動的物件，如奶瓶提示餵奶，或睡袋提示午睡。
- 使用「首先...，然後...」的概念來描述例行活動中的過渡或步驟，幫助兒童預測例行活動。例如，照顧教育工作者可對 21 個月大的兒童說：「首先我們要洗手，然後我們吃點心。」
- 用兒童的家庭語言提示例行活動的部分內容以支持兒童的理解。若兒童轉換到一個新的早期學習和照顧環境，可能對例行活動和語言都不熟悉，這一點尤其重要。
- 使用反思規劃來決定何時為個別兒童或一小組兒童增加例行活動的複雜性。當照顧教育工作者把燈光調暗時，兒童可能學會是時候該睡覺了。兩歲和三歲的孩子知道這個提示的意思，他們會去拿睡墊或睡床。最後，照顧教育工作者會播放柔和的音樂或白噪音，提示兒童可以放鬆入睡。



與認知發展的聯繫

- 例行活動中的可預測性與重複性（例如每次吃完點心後總會到室外），能幫助兒童理解自己的世界並注意到順序。
- 照顧教育工作者在例行活動中使用數學語言，可支持兒童對數字、大小與位置等概念的理解。例如，在用餐時間，照顧教育工作者可能會問一個 30 個月大的兒童想要幾塊雞肉，或問一個四個月大的嬰兒是否還想要牛奶。即使兒童還沒有回應所需的語言能力，類似的問題可以支持他們發展**數感**。
- 學習並回想起例行活動中的步驟的機會，可支持兒童記憶力的發展，例如在準備外出玩耍時記得外套放在自己的儲物櫃裡。
- 照顧教育工作者可以設計用餐時間，為兩至三歲的兒童提供建立因果關係與**空間思維**概念的**機會**。例如，在家庭式用餐時，照顧教育工作者可邀請兒童自己倒飲料，或將不同類型的餐具進行分類，如「盛菜勺」與「餐用湯匙」。對於仍使用奶瓶的兒童，照顧教育工作者可能會使用「滿的」、「空的」單詞，並讓兒童有機會學習自己拿奶瓶。



實踐範疇

具回應性並根據觀察和兒童需求的變化修改例行活動

例行活動為兒童與照顧教育工作者提供一天的結構。擁有可預測的例行活動與可預測的時間表，有助於兒童瞭解他們的世界並應對挑戰，但照顧教育工作者也會根據兒童不斷變化的需求、當下的反應或情境的變化來調整與改變例行活動 (Costa et al., 2023)。可預測的例行活動與時間表因兒童的年齡與環境而異。例如，三個月大的嬰兒的作息表可能包括每次小睡後換尿布，若家人在半小時內來接則延後餵食時間；而照顧一組 24 至 36 個月大兒童的照顧教育工作者，可能有點心、用餐、午睡與過渡等主要例行活

動，每天都會按照規劃好的相同順序進行。調整例行活動可能意味著某個例行活動發生的時間與平常不同，引入新的**材料**或活動或甚至對例行活動做持久的改變。透過在既定的例行活動中引入變化，兒童在學習和探索對他們來說新的事物時會有熟悉的安全感。在例行活動之前給予兒童有關改變的資訊，能幫助他們預期改變並做好準備。透過觀察兒童對日常例行活動的理解並記錄例行活動中如何發生變化，照顧教育工作者可以規劃例行活動的轉變，同時考量兒童的個別需求。



與學習方式的聯繫

- 例行活動為跨發展領域的學習提供了穩定的結構。當兒童開始參與例行活動時，他們會遇到堅持去克服挑戰的機會，例如在用餐時反覆嘗試使用夾子自行夾取食物，或在學習使用廁所時嘗試自己拉上褲子。
- 將例行活動拆解成不同的步驟，尤其是透過視覺提示或重複的語言來審視這些步驟時，兒童可以學習在他們的**工作記憶**中保存資訊，例如**示範**如何在用餐後將餐具分類放入盆中或是自己穿鞋。
- 例行活動中充滿了讓兒童練習等待的時刻。重要的是，透過確認兒童的願望和需求來支持兒童對等待的意識。例如，照顧教育工作者可能會告訴兒童，在更換尿布時，他們需要等待幾秒鐘，因為照顧教育工作者要去拿濕紙巾，或在家庭式用餐時告訴兒童他們需要等待食物遞到他們面前。在照顧教育工作者的支持下，嬰兒和學步兒學會管理自己的行為與衝動，因為他們會意識到只要照顧教育工作者能夠幫助他們的時候，自己的需求和願望就會得到滿足。

實踐做法

在例行活動中的具回應性時刻

當照顧教育工作者觀察到兒童的行為和情感轉變時，例行活動也應能靈活回應孩子當下的需求。例行活動提供了一對一回應性互動的機會，可支持建立安全感。例如，注意兒童的動作與發聲並以與兒童同步的方式回應他們。以下是平衡一致性與回應性時的具體範例與考慮因素：

- 在例行活動中留意嬰兒和學步兒當下的肢體語言、表情與發聲，以建立聯繫和關係。例如，一個 14 個月大的幼兒在早上送來的時候可能會哭泣表達苦惱的情緒，然後會得到擁抱或坐在教育工作者腿上得到安慰。另一個幼兒可能會在苦惱時變得安靜不動，然後會因為照顧教育工作者坐在旁邊一起看他們的家庭相簿而得到安慰。照顧教育工作者透過確認和回應兒童當下的需求，為每個兒童提供參與例行活動所需的支持。
- 與兒童溝通，讓他們知道照顧教育工作者理解並重視他們的興趣、優勢與需求。有時，兒童可能會有當下無法立即被滿足的需求，或兒童可能會要求照顧

教育工作者無法提供的事物。即使照顧教育工作者無法立刻幫助他們，若照顧教育工作者透過語言或非語言表達他們認同兒童的需求時，兒童也會在當下感到受肯定。例如，一個 35 個月大的兒童可能會在午餐開始時要求到外面去。對兒童的回應可以是：「我知道你現在想到外面去。我們現在要留在室內吃午餐，但午餐後，我們可以在午睡前到外面玩一會。你到外面時想要做些什麼？」當兒童瞭解到照顧教育工作者正在關注他們的需求，即使他們必須稍為等待一下，他們就有機會建立管理自己的行為和衝動的技能（也稱為**抑制控制基礎**）。



研究應用於實踐 如何將遊戲融入到例行活動中？

嬰兒和學步兒的遊戲活動提供了豐富的機會來支持他們的學習與發展 (Zosh et al., 2017)。遊戲時刻發生在例行活動中，如換尿布前後的躲貓貓遊戲或洗手時唱歌。然而，照顧教育工作者為兒童在例行活動之間安排一些時間段，讓兒童進行各種自主發起和自我引導的遊戲是非常重要的。當嬰兒和學步兒有充足的時間在不同的環境中（如室內與室外）使用各種材料進行遊戲時，他們便能茁壯成長。有關遊戲如何支持嬰兒和學步兒學習與發展的更多資訊，請參閱本資源中的其他章節。



實踐做法

慢慢轉換例行活動以支持兒童學習

有些時候必須調整或改變既定的例行活動。例行活動的改變有許多原因。例如，當兒童開始進食固體食物時，他的餵食例行活動可能會改變；兩歲的兒童可能會從穿尿布過渡到學習如何使用廁所。在中心式照顧環境中，當兒童升到較大的年齡組時，可能會有新的例行活動。無論兒童正在經歷哪一種過渡，慢慢地在既有的例行活動中引入變化都能支持更輕鬆的過渡。在照顧教育工作者的支持下，兒童會發展出更大的靈活性，以適應熟悉模式的變化。以下是轉換例行活動時可以考慮的一些策略：

- 認識各領域的發展變化，為例行活動和發展的轉變提供資訊。例如，在從使用尿布過渡到使用廁所的過程中，照顧教育工作者可能會先支持兒童運用動作技能將衣服拉下和拉上時學習因果關係：先學習自己脫下與拉起衣物，然後才介紹如何使用廁所。與家庭合作，瞭解他們如何在家中幫助兒童學習使用廁所，可能學到一些方法讓兒童在早期學習與照顧環境中獲得更一致的體驗。舉例來說，一個 30 個月大兒童的家庭可能會在一天中預留一些上廁所的時間。同樣地，在學習與照顧環境中，照顧教育工作者也能持續提供使用廁所的機會。
- 觀察並反思現有的例行活動，可支持照顧教育工作者決定何時轉換例行活動，並決定在過渡到新的例行活動之前，是否需要介紹新的例行活動中的任何技能。例如，在中心式環境中的照顧教育工作者，可能會在團體環境中與一個 23 個月大兒童練習洗手，因為該兒童即將轉換到通常由兒童自己洗手的教室。此外，在照顧教育工作者陪同下參觀新的教室讓兒童能在熟悉的照顧教育工作者的安撫下，嘗試新的材料和環境。
- 當例行活動必須突然轉變時盡可能維持其可預測性，有助於讓兒童感到安全與安心。舉例來說，如果兒童因為天氣原因有幾天無法外出，盡可能保持大部分原本日程安排，將有助於兒童感到安全並維持可預測性。
- 與家庭溝通例行活動的轉變並在可能的情况下協調過渡。在支持兒童轉變例行活動時，考慮家庭環境的變化也很重要。例如，對於家中有新兄弟姐妹或最近搬到新家的兒童，延遲過渡可能會有所幫助。

學習故事：「獻給 Ashan - 來自他的家庭托兒照顧者」

學習故事是照顧教育工作者觀察、記錄，然後與兒童及其家庭分享反思的一種方式。學習故事包括觀察記錄，通常也包括照顧教育工作者或家庭成員看到兒童在早期學習與照顧環境或家中所做事情的圖片。在學習故事中，成人會加入他們對兒童的能力和學習傾向的詮釋，例如兒童如何適應例行活動的轉變。以下的學習故事說明了六個月大的 Ashan 如何在照顧教育工作者的支持下過渡到食用固體食物的過程。

親愛的 Ashan：

今天我們第一次開始一起探索固體食物。我看見你越來越積極地參與喝奶的過程，會伸手拿奶瓶、自己握著，喝完後把奶瓶遞給我。我一直在和你媽媽討論，你什麼時候可以開始吃固體食物。她說你在家人吃飯的時候都專注地看著他們，而且她已經開始讓你吃一點點軟的馬鈴薯和煮熟的扁豆了。我們認為這些食物也適合你在這裡開始進食，所以你媽媽帶了一些過來，讓你可以在我這裡試吃。我們決定在你午睡醒後、年紀較大的孩子放學回來時給你吃，因為他們都很期待看看你第一次吃固體食物的反應。

喜歡幫你拿奶瓶的 Amani 問他可不可以幫你餵食物。由於我們觀察到你會拿起很多東西放入口中，所以我們決定在你的托盤上放幾小塊軟的馬鈴薯，讓你可以自己拿起。我們也把一些扁豆放進小碗裡並準備了兩把湯匙，讓你可以自己握著一把。Amani 洗完手後，我們也幫你洗手，然後讓你坐到桌邊的小椅子上。Amani 幫你戴上圍兜，並告訴你媽媽在 Erma 家做了一些馬鈴薯和扁豆給你吃。你一坐下就開始伸手去拿馬鈴薯。你用一根手指觸摸它們，然後用整個拳頭抓起一塊送到嘴邊。當你吃到一點時，你發出「嗯」的聲音，微笑著拍拍桌子。你把另一塊送到嘴邊，但掉了。你再試一次，更多的馬鈴薯進了你的嘴巴。Amani 很想餵你吃扁豆，所以他把載有扁豆的小湯匙遞給你。你很興奮，用手拍了拍湯匙。扁豆灑了出來，Amani 笑著再餵你一口。他給你展示湯匙上的扁豆，然後你張開嘴巴，把扁豆吃掉了！沒多久，你開始伸手去拿 Amani 餵你的湯匙，我給你遞一把湯匙讓你自己拿著。你把湯匙沾了一點扁豆，在 Amani 餵你吃的空檔，也把湯匙送進自己的嘴巴裡。

你所有的朋友都為你感到興奮，Jalliyah 跑去拿相機，好拍一些照片給你的家人看。

Ashan，你在我家第一次吃固體食物的方式，就像你參與其他的新活動一樣。你很好奇、感興趣，並且渴望自己動手做。就像你在幾個月大時便開始自己拿奶瓶一樣，你也馬上拿起自己的湯匙。你對探索世界充滿好奇心，即使遇到困難也會堅持到底，這讓你發展了很多技

能，像是自己拿起湯匙和奶瓶、拿起東西放進口中，以及用笑容和聲音來表達你的喜悅。你對周圍的人非常感興趣，也非常投入，因此你和我們小組的每個孩子都建立了特別的關係，他們都對你的每個新發展感到興奮。

我們很高興你與我們在一起。

你的照顧教育工作者，

Erma

實踐範疇

個別化的例行活動以滿足每個兒童的需求

在嬰兒和學步兒的團體照顧中進行個別化的例行活動，有助於滿足個人和團體的偏好、優勢與需求。個別化的例行活動支持嬰兒和學步兒的學習與發展。個別化的目標是在建立可預測且一致的例行活動的同時，回應每個兒童的興趣、優勢與需求 (Gillespie & Petersen, 2012)。個別化是一個持續的過程，取決於照顧教育工作者對兒童的觀察、與家庭的溝通以及對兒童發展的理解。

在嬰兒和學步兒的團體照顧中進行個別化的例行活動，有助於滿足個人和團體的偏好、優勢與需求。

實踐做法

回應兒童發展中的能力、不斷轉變的興趣和需求

在最初的三年裡，兒童的需求與能力變化迅速，隨著他們需求和能力的變化，照顧他們的例行活動也會發生變化。例如，兒童可能會表現出一些跡象，顯示他們已經準備好自己做一些原本需要協助的例行活動。規劃調整例行活動，可能包括給予兒童更多時間來學習例行活動的步驟。規劃調整也可能包括與家庭溝通，討論如何改變例行活動的某些方面讓兒童練習自己做更多的事情，如果這也是家庭的共同目標。以下是一些支持兒童發展能力以及轉變中的興趣與需求的考慮因素：

- 觀察與記錄兒童的技能發展，並規劃能幫助他們提升技能的改變。例如，當兒童聽到「該洗手了！」時會主動走向洗手槽，這表明他們已經準備好開始自己進行一些洗手步驟，或者當他們使用踏腳凳練習運動技能時，他們可能會自己伸手拿肥皂。
- 將用品安全地放在兒童拿得到的地方並幫助他們學習使用新工具，以支持其主動性。照顧教育工作者會觀察並記錄兒童已經可以做的事情，並反思和規劃如何幫助他們。在個別化例行活動的過程中，照顧教育工作者可能會觀察到某個兒童可能需要更多的身體支持，而另一個兒童可能需要一些視覺提示。
- 當兒童可能已準備好在例行活動中擁有更多**自主性**時，與家庭進行協調。例如，照顧教育工作者可能會與家庭一起討論，當兒童開始學習使用廁所時，哪種衣服可能會讓他們更容易自己拉下來，或者當兒童從流質飲食轉為較多固體食物時，應該提供哪些食物。
- 在例行活動之間的過渡時期，為那些可能會從活躍的活動中獲益的兒童安排動作活動。例如，一些兩歲和三歲的兒童可能在進屋或準備午睡前，可以透過跳舞等活動釋放能量是很有幫助的。而四個月大的嬰兒可能需要額外的擁抱讓他們進入小睡狀態。若能支持兒童意識到自己的感受並給予他們表達這些感受的機會，兒童就能學會調節自己的情感和行為。
- 根據兒童睡眠習慣的改變調整例行活動。當兒童從一天多次小睡過渡為一天一次小睡時，觀察他們在日間的適應狀況是很重要的。有些兒童在原本小睡的時間裡，可能仍需要安靜的時間來放鬆，例如 18 個月大的兒童可能會做安靜的活動，像是聽成人講故事，而 6 個月大的嬰兒可能希望被搖晃並聽別人唱歌。
- 觀察兒童如何學習新的技能。讓兒童嘗試新技能的機會可以培養他們對例行活動的參與和毅力。照顧教育工作者反思觀察與記錄以確定不同兒童在學習新技能時可能需要的各種支持。例如，當一個 36 個月大的兒童學習在到戶外前先穿上外套，他們可能會在鼓勵下繼續嘗試。在兒童學習自己穿衣服時，安排充足的過渡時間十分重要，這樣他們就有足夠的時間多次嘗試。



研究應用於實踐 例行活動與經歷過創傷的兒童

例行活動對曾經歷過**創傷**的兒童而言可能具有挑戰性。透過例行活動培養並支持兒童，可以幫助建立可預測性與安全感。對嬰兒和學步兒來說，創傷事件可能包括虐待與忽視、家庭暴力，或與父母分離 (Bartlett & Smith, 2019; Fraser et al., 2019)。在早期學習與照顧環境中採取創傷知情的觀點，可以幫助緩解早期創傷帶來的一些影響 (Bartlett & Smith, 2019)。創傷知情照顧包括支持兒童、家庭與照顧教育工作者建立穩固、積極、具回應性的關係和安全感的策略 (Infant Early Childhood Mental Health Consultation Network, 2025; Nicholson et al., 2023)。例如，一些策略包括識別創傷，並通過調整兒童的環境及照顧教育工作者與兒童互動的方式做出回應，以支持兒童從創傷中恢復過來。

請參閱本資源中的〈規劃以支持嬰兒-學步兒學習與發展〉與〈人際關係與互動〉，以瞭解更多有關創傷知情實踐的討論。

實踐做法

通過例行活動支持有殘疾或有發展遲緩的兒童

支持所有兒童投入和參與例行活動非常重要。額外的支持可能會幫助有殘疾、發展遲緩或有其他個別化需求的兒童，使他們能夠以自己的方式充分參與並投入例行活動。以下是通過例行活動支持各種能力兒童的一些考慮因素：

- 與家庭分享兒童在實現目標方面的進展，並與家庭合作，徵求他們的意見，共同討論可以支持兒童充分參與和投入例行活動的策略。例行活動提供了許多與家庭合作設定並實現目標的機會。例如，照顧教育工作者與家庭都可以採取類似的策略來支持兒童學習自己穿上外套。
- 預留時間與家庭討論發展上的問題或重大事件（如有需要），避免匆忙的談話影響到達或離開的例行活動。家庭也可能會更願意在私密的環境中進行這些對話。諮詢資源與早期干預專家並與家庭分享資訊，以尋找通過例行活動支持兒童的方式也可能會有所幫助。（如需更多資訊，請參閱 *Inclusion Works!*, 2025。）
- 使用額外的支持或調整以促進兒童充分參與及投入例行活動。對例行活動進行調整以確保兒童參與和投入例行活動。若家庭有個別化的家庭服務計劃，這些額外的支持或調整也可與該計劃配合。有小肌肉運動障礙的兒童可能會使用適應性的餐具握把來參與用餐時間。重要的是，要鼓勵兒童**堅持**與主動使用這些工具來參與他喜愛的例行活動。

實踐範例

Nolan 堅持完成用餐過程

Ana 老師是中心式托兒所學步兒班的照顧教育工作者。她觀察到 22 個月大患有運動障礙的 Nolan，在用餐時開始使用適應性餐具 (有固定帶的餐具) 進食。Nolan 使用的適應性餐具有粗大的環狀手柄，讓他可以更容易地握住餐具，能夠將食物舀起送入口中。Ana 老師與 Nolan 的家庭及職業治療師密切合作，為 Nolan 引入新的適應性工具。

Ana 老師注意到，和其他孩子一樣，Nolan 在使用他的適應性湯匙舀濕滑的食物時會遇到困難。在一次家庭式用餐時間中，Nolan 嘗試著用他的適應性餐具去拿桃子。當裝著桃子的碟子掉到地上時他表現很沮喪。Ana 老師與共同照顧教育工作者討論如何幫助 Nolan 處理用餐時的沮喪情緒。他們討論了確認他當下感受的方法。他們想出一個計劃來肯定他的感受，方法是先識別他的挫折感以及他對什麼感到沮喪，然後再為他提供幫助或選擇，例如，讓他選擇較容易拿起的食物。

Ana 老師也詢問 Nolan 的家人是否可以聯絡他的職業治療師，討論他們可以如何促進用餐時間，讓 Nolan 可以繼續練習使用他的適應性餐具。職業治療師建議他們考慮提供給 Nolan 的食物質地，並且使用碗來盛某些食物，而使用碟子來盛其他食物。

在下一餐時，Ana 老師將碟子換成了碗。她觀察 Nolan 在操作著碗，經過幾次嘗試之後，他終於能夠用湯匙舀起食物。他們肯定了 Nolan 的成就：「哇，Nolan! 你做到了！」Nolan 抬頭看著她們，微笑著說：「好好吃！」

反思問題

請你自己或與同事一起思考下列問題：

1. 在 Nolan 不斷努力學習使用適應性餐具的過程中，有哪些地方讓你印象深刻？
2. Ana 老師可以用哪些其他方法可以支持 Nolan 應付挫折的能力？
3. 回想到你自己的實踐，當一個孩子有殘疾時，你如何與其家庭聯繫以瞭解更多有關如何支持他們孩子的資訊？

實踐範疇

鼓勵嬰兒和學步兒積極參與例行活動

兒童喜歡被納入其中!與其將例行活動視為發生在兒童身上的事情,不如思考例行活動如何成為與兒童共同完成的活動。鼓勵兒童積極參與例行活動,讓他們對自己發展中的能力與成就感感到有自信 (Laurin et al., 2021)。透過觀察與反思兒童的技能與興趣,照顧教育工作者規劃讓兒童參與既有意義又符合兒童的發展水平的例行活動的機會。隨著兒童技能、能力與知識的成長,照顧教育工作者會規劃新的方式,繼續支持兒童的成長。



實踐做法

提供機會讓兒童參與並投入例行活動

嬰兒和學步兒以許多方式參與並投入例行活動，並建立起自主性。當嬰兒和學步兒有機會積極參與並投入例行活動時，他們會發展各種技能。例如他們會發展小肌肉與**大肌肉運動技能**、學會積極主動、體驗**因果關係**、透過**模仿**學習以及更容易與人合作。以下是一些鼓勵兒童參與並投入例行活動的建議：

- 觀察兒童在例行活動中的好奇心及興趣，並反思問自己：「我該如何根據兒童的興趣與能力來吸引他們？」你可能會注意到五個月大的嬰兒在換尿布時試圖拍打自己的腳，於是嘗試吸引他的參與，說：「你在抓自己的腳！讓我們試試看把腳穿過尿布」。同時引導他把雙腿穿過尿布。
- 提供**鷹架式引導支持** (scaffolding) 讓兒童可以獨立完成例行活動的一部分。這可能看起來像是示範或展示如何完成例行活動中的某個步驟，以鼓勵兒童模仿這些動作。兒童可能會模仿照顧教育工作者，嘗試在用餐時以相同的方式使用餐具進食。兒童也可能會在用餐後拿起玩具掃帚幫忙掃地，因為他們觀察到照顧教育工作者在用餐後會把地板上的食物掃乾淨。一個讓兒童容易獲得東西的環境會鼓勵兒童在準備好時主動使用這些物品。
- 透過提問來讓兒童有參與的機會，例如問他們是否要先喝奶或是否要先塗防曬乳，或問他們是否願意幫忙擦拭午餐桌或自己盛裝食物。在換尿布的例行活動中，當問到下一個步驟是什麼時，12個月大的兒童可能會指著濕紙巾來回應。
- 提出簡單的要求有助於兒童參與。例如：「該塗防曬乳了。可以讓我看看你的左手臂嗎？這是你的左手臂！把它伸出來，像這樣。」或是「爸爸今天帶了更多的尿布過來。你可以把它們放進你身後的籃子裡嗎？」使用空間語言來幫助兒童參與例行活動，有助於他們理解自己的身體如何移動以及物體在空間中的位置。



與感知與運動發展的聯繫

- 例行活動提供兒童探索不同質地、聲音和景象的機會，例如在洗手時感受肥皂與水或在用餐時嘗試不同的食物。
- 許多例行活動都支持學習各種動作技能，例如握住奶瓶、脫衣服與穿衣服。照顧教育工作者可規劃在兒童剛開始學習某項技能時安排額外的時間，並等到兒童提出要求或看起來像已經不再嘗試的跡象時再提供幫助，以支持兒童練習大小肌肉運動技能。例如，六個月大的嬰兒可能會嘗試自己拿起奶瓶喝奶。
- 例行活動可為兒童提供一致且安全的時間，讓他們練習新的感知與運動技能。舉例來說，在例行活動之間安排有一段固定的時間，讓八個月大的兒童在戶外玩耍，可以讓他們探索不同觸感（如草地）、聆聽聲音（如鳥叫聲或彈跳球的聲音）。戶外遊戲也可以鼓勵兩歲大的兒童練習新動作技能，例如從一個地方移動到另一個地方、攀爬、跳躍或溜行等。



實踐做法

注意兒童何時可能已準備好練習新技能，何時可能需要更多時間來嘗試新技能

兒童以自己的速度發展，因此按照他們自己的時間表在例行活動中練習新技能是非常重要的。以下是一些建議，用於識別兒童何時可能已準備好學習新技能，或何時可能需要更多時間來嘗試新技能：

- 記錄兒童在學習新技能方面的進展並反思如何擴展他們的能力，以幫助確定兒童是否準備就緒。例如，兒童將雙手放在流水下搓洗需要很多協調能力。一開始，兒童可能需要協助，直到他們可以自己做到為止。照顧教育工作者可以鼓勵兒童做例行活動中他們有能力做的其他部分，例如拿取擦手紙或將水關掉。透過記錄與反思兒童的進展，照顧教育工作者可以想出一些方法來幫助兒童鞏固他們的技能。照顧教育工作者也可以判斷兒童可能需要多少協助。
- 注意並適應**個體差異**。準備好學習新技能的兒童可能會堅持自己的想法，例如伸手去拿東西或堅持不懈地自己嘗試。相反，如果他們需要更多時間，他們可能會在例行活動中表現出苦惱。照顧教育工作者可透過觀察兒童的主動性或苦惱程度，識別例行活動中額外的步驟，幫助兒童達成他們的目標。
- 鼓勵兒童努力學習新技能。例如，照顧教育工作者可能會邀請 28 個月大的兒童在家庭式用餐時幫忙把餐巾遞給他的同伴，或可能會邀請一歲大的兒童在用餐時自己拿湯匙或杯子。
- 保持耐心，因為嬰兒和學步兒需要時間練習新技能。練習新技能提供讓他們堅持去克服挑戰的機會，也讓他們學會管理自己的行為和衝動的機會，這樣他們才能在活動中與他人合作。

實踐範例

Jacob 準備好上廁所

Hadid 老師正在她的家庭托兒所裡為兒童準備午睡時間。在午睡前，有些兒童會上廁所，有些則會換尿布。Hadid 老師觀察到 28 個月大的 Jacob 對上廁所感到興趣。因為他會注意年紀較大的孩子在做什麼，他也開始在尿布弄髒時告訴她。Hadid 老師向 Jacob 的家人提及這些新行為，並詢問 Jacob 是否也會告訴家人他準備好換乾淨尿布的時間。Jacob 的家人表示他在家裡也有這樣做。Hadid 老師還告訴他們，Jacob 可能已經準備好開始嘗試學習使用馬桶了。Jacob 的家人同意提供機會讓 Jacob 學習這項新技能。Hadid 老師與 Jacob 的家人討論了如何鼓勵 Jacob 對廁所這個新的的好奇心，他們一起規劃了繼續鼓勵 Jacob 的好奇心，開始介紹在廁所小便的方法。

第二天，Hadid 老師問 Jacob：「你今天想不想試試坐在馬桶上？」

Jacob 跑到馬桶前。Hadid 老師說：「首先，你要把褲子脫下來。」Jacob 把褲子全部拉下來。

她接著說：「現在我要把你的尿布拿下來。」然後她幫他坐到馬桶上。她提醒他：「確保你的尿尿是尿進馬桶裡。」

當 Jacob 尿尿時，Hadid 老師說：「你聽到那個聲音了嗎？你尿在馬桶裡！」

「哇！」Jacob 回答。「我做到了！」

Hadid 老師幫 Jacob 換上乾淨的尿布。然後問：「你想自己拉起褲子嗎？」Jacob 把褲子拉到一半，然後說：「幫忙。」Hadid 老師幫他把褲子拉上來，然後他們一起去洗手。

反思問題

請你自己或與同事一起思考下列問題：

1. 想想你自己的做法，你可能會尋找哪些跡象來證明孩子已經準備好使用廁所了？
2. 在與孩子溝通之前，你可以如何開始與家庭討論孩子學習使用廁所的問題？
3. Hadid 老師是如何利用如廁時間讓 Jacob 練習技能，有什麼讓你印象深刻的地方？

實踐範疇

在例行活動中與嬰兒和學步兒進行溝通

例行活動提供每天與兒童溝通的機會並支持他們的語言學習 (Tamis-LeMonda & Masek, 2023)。在例行照顧活動過程中與嬰兒和學步兒溝通也有助於他們參與例行活動。指出例行活動中的關鍵事物也能支持嬰兒和學步兒注意到一致的動作，並將之與話語聯繫起來。照顧教育工作者在例行活動中與兒童互動時應觀察並反思自己的語言和語氣，以及兒童對所使用的語言與語氣的反應。照顧教育工作者可能會問自己：「我跟孩子說話時，孩子是否平靜並專心聆聽？」或「孩子是否看著我，並試圖以咿咿呀呀的聲音回應我？」這些資訊能幫助照顧教育工作者調整與兒童互動的方式，以促進兒童參與例行活動。



與語言發展的聯繫

- 在例行活動中使用一致的語言來命名周圍的事物並談論自己的行為，有助於促進詞彙的發展。
- 對於家庭語言與早期學習和照顧環境中使用的語言不同的兒童，照顧教育工作者可以學習兒童家庭語言中的一些單詞以支持兒童在學習新語言時理解例行活動。
- 在例行活動中加入手指遊戲、歌曲和押韻童謠，可支持早期**閱讀與識字**的發展。故事、歌曲和押韻童謠也是將兒童的家庭語言帶入照顧環境中的機會。
- 例行照顧活動，例如餵奶、用餐時間、更換尿布與洗手，都可用作為一對一來回對話的機會。為了鼓勵來回對話，照顧教育工作者要回應兒童的聲音、說話與手勢。
- 在例行照顧活動中進行來回溝通有助於兒童在運用萌發的溝通技巧的同時練習輪流溝通。例如，當照顧教育工作者為一個七個月大的嬰兒準備奶瓶時，他們可能會說：「I have your milk!」（我有你的牛奶!）他們會將奶瓶放在嬰兒面前。嬰兒咿咿呀呀地叫著「Babababa」（吧吧吧吧），然後照顧教育工作者說：「Yes, I have your ba ba ba bottle. Are you ready for some milk?」（對呀，我有你的吧吧吧奶瓶。你準備好喝奶了嗎？）嬰兒咿咿呀呀地回答。照顧教育工作者隨後回答：「You are ready! Okay! Here you go.」（你準備好了!好的!來，給你。）

實踐做法

描述你正在做什麼以及兒童正在經歷什麼

談論當下發生的具體事情與經驗可以支持語言學習與參與。在例行照顧活動中，照顧教育工作者會一步一步地解釋正在發生的事情，聽起來可能有點像運動賽事中的解說員。一次提供一個步驟是很重要的，因為一次提供過多資訊可能會讓兒童不知所措且難以跟上。例如，當照顧教育工作者逐步描述出門前塗抹防曬乳的過程時，兒童就有機會學習複雜的語言，例如：「現在我要把防曬乳塗在你的手臂上。」當有防曬乳塗在手臂上後，照顧教育工作者就可以開始描述下一個步驟。以下是描述例行活動中的事件時可使用的語言的一些建議：

- 解釋即將發生或正在發生的事情而不是剛剛已經發生了的事情。這可讓兒童學會預測事件並逐漸預測接下來會發生什麼事情。使用可預測的語言也可以支持對過渡的理解，並在較具挑戰性的例行活動（如午睡時間）中提供情感上的安全感。
- 如果兒童的家庭語言與照顧環境中所使用的語言不同時，使用兒童家庭語言中的幾個關鍵詞，同時用照顧教育工作者的語言描述經歷以支持理解與學習。例如，照顧教育工作者可能對六個月大的嬰兒說：「你好像還想要牛奶，*leche*（牛奶）？」然後，照顧教育工作者舉起奶瓶表示奶瓶已空，再說：「沒有牛奶了，沒有 *leche* 了。我得再去拿一些。」將兒童的家庭語言融入例行照顧活動中，可支持兒童自我認同的發展與建立自信心。
- 以歌曲或描述兒童正在進行的活動示意過渡時間。兒童甚至可能在學會歌詞之前就投入旋律中。或者，他們可能會在適當的時候唱出關鍵字或重複歌曲中的某句歌詞。例如，照顧教育工作者可能會唱洗手歌來幫助兒童瞭解洗手要洗多久，或是在全班一起清理時唱清理歌。當兒童在學習旋律時，他們正在運用工作記憶。同樣地，押韻童謠可以幫助兒童瞭解單字是如何由不同的聲音組成的。
- 在當下使用描述性語言並經常重複詞彙以支持詞彙發展。例如，在用餐時說：「你要藍色的杯子嗎？這是你的杯子。你看，你的杯子是藍色的。」或「那是我的大叉子。你有你的小叉子。」
- 在例行活動中藉由分享嬰兒和學步兒的成就來展現回應性。一個 32 個月大的兒童可能在換尿布前拉下了自己的褲子；或者一個五個月大的嬰兒可能第一次自己把奶瓶舉起來。當照顧教育工作者為兒童歡呼時（「你把你的奶瓶舉起來了！」），兒童可能會為自己的成就感到開心與驕傲。在肯定與慶祝一項新的技能時，重要的是使用描述性的語言而不是稱讚的說話。這樣可以讓兒童感受到自己被看見。例如，說：「我注意到你今天自己把衣服拿出來了！」而不是「做得好！」

- 在過渡期間提供簡單明確的語句來支持兒童做好準備。例如，當兒童從遊戲過渡到換尿布，如果兒童沒有選擇權，照顧教育工作者可以說：「是時候換尿布了。」這樣的語句。如果需要選擇，照

顧教育工作者可能會問，例如：「你想自己走去廁所，還是要我抱你過去？」或「你想自己從儲物櫃子裡拿尿布，還是要我幫你拿？」



實踐範例

Zuri 的換尿布時間

Luisa 老師是一家托兒中心嬰兒室的照顧教育工作者。她觀察到 10 個月大的 Zuri 在換尿布時非常專注。Luisa 老師利用他們每天都會進行數次的例行活動，作為進行有意義互動的機會。當她將 Zuri 放到換尿布台上之後，Luisa 老師拿出乾淨的尿布並用英文問：「妳可以幫我拿這片乾淨的尿布嗎？」Zuri 抓起尿布，並咿咿呀呀地回應。Luisa 老師告訴她：「謝謝妳。我現在要把你的緊身褲脫下來，然後我就可以把濕尿布脫掉了。妳可以幫我嗎？」Zuri 為 Luisa 老師抬起雙腿。「抬高、抬高、抬高！」Luisa 老師邊說邊抬起 Zuri 的腿，把濕尿布拿下來，Zuri 重複說「嗯嗯」。Luisa 老師問：「妳還記得接下來要做什麼嗎？」她停頓了一下，然後說：「換上乾尿布的時間！」Zuri 看了看她手上的尿布，然後看向 Luisa 老師。Luisa 老師溫柔地接過尿布，並幫 Zuri 穿上。「好了，Zuri，穿上褲子，然後你就大功告成了！」Luisa 老師拉起 Zuri 的褲子，然後重複說一次：「完成了！」她看著 Zuri，等待她的回應，Zuri 微笑著，發出咿咿呀呀的聲音。

反思問題

請你自己或與同事一起思考下列問題：

1. 在 Luisa 老師與 Zuri 的對話中，有哪些地方讓你印象深刻？
2. 當你想到 Luisa 老師如何與 Zuri 開始對話時，你可以如何與你所照顧的兒童展開類似的對話？
3. 想想你自己的做法，你還可以如何運用換尿布的機會來支持 Zuri 的發展？

實踐做法

在例行活動中擴展兒童的思維與溝通

例行活動佔據了一天中的許多時間，因此充滿了豐富互動的機會。觀察兒童在例行活動中對哪些部分感興趣並透過談論他們感興趣的事物來回應。以下是一些能延伸兒童興趣與擴展其思考的範例：

- 觀察兒童在例行活動中注意的事物並提供機會讓他們發揮自己的技能和興趣，從而擴展他們的學習。例如，一個36個月大的兒童可能對使用小水壺自己倒水表現出興趣。照顧教育工作者可以在遊戲時給孩子機會培養這項技能，例如在水桌中放置小水壺。照顧教育工作者也可以在點心時間提供最初只裝有少量水的小水壺，並提供小抹布讓兒童練習自己擦掉灑出的水。在適合發展的支持下，兒童會學會使用水壺。
- 進行溫馨的互惠互動並講述你正在做的事情，以支持嬰兒和學步兒語言學習的發展。例如，在用餐的例行活動中，兒童可能會學習更多、空的、柔軟、快、慢或甜等詞彙。在與兒童的持續對話中使用這些和其他類似的詞彙是有效的，例如：「你還想要更多嗎？」或「喝完了。你的杯子是空的。」
- 在例行活動中示範並引導兒童，支持他們發展大小肌肉運動技能。兒童在學習搓洗與沖洗雙手、練習拿湯匙或用杯子喝水時，會練習**小肌肉運動技能**。
- 在洗手例行活動中學習開關或冷熱等概念以支持對因果關係的理解。例如，照顧教育工作者可能會觀察18個月大的兒童理解了什麼並支持他們的學習，方法是用類似「你能想到還有什麼東西是冷的嗎？」這樣的問題來延展談話，或是用「你感覺到水有多冷嗎？當我轉動這個旋鈕，水就會變暖了。」
- 考慮如何在日常例行活動中引入數學概念。在換尿布時，照顧教育工作者可能會示範數數（「你有兩隻腳。我們來數數看：一、二！」）或者談論重量：（「這片尿布很重。」）。在準備用餐時，照顧教育工作者對兩歲的兒童說：「今天我們的桌上會有四個孩子。你可以幫我把椅子搬過來嗎？我們一起數數看。」或「你是第一個洗手的！」瞭解每個兒童的興趣並與這些興趣建立連結，在例行活動中引入數學概念。

實踐做法

鼓勵在例行活動中的來回對話。

即使還不會說話，兒童就已經透過咿呀學語、做手勢、咕咕聲或微笑等方式參與對話，對照顧教育工作者的說話作出回應。與嬰兒和學步兒的對話是一種來回的互動。照顧教育工作者會在例行活動中鼓勵嬰兒和學步兒進行多次的輪流對話，從而促進他們的語言、溝通與社交參與。這可能看起來像是照顧教育工作者說了一些話，等待一個反應，然後再回應兒童。也可能像是重複兒童發出的聲音，進行來回的模仿。例行照顧活動中的語言使用支持關係的建立。例行照顧活動是照顧教育工作者與兒童一對一或與一小組兒童在一起的時間，這就創造了對話的機會。以下是例行活動中對話的一些範例：

- 與嬰兒進行類似對話的溝通。例如，觀察六個月大嬰兒的行為並對面部表情、發聲和手勢作出回應或問兒童有關他們的要求和需要的問題。例如，照顧教育工作者可以在幫四個月大的嬰兒拍嗝後，停一下再問他們是否還餓或是問 18 個月大的幼兒是否還要吃點心或喝水。兒童可能會用聲音、動作或手勢來回答你的問題。兒童打嗝後可能會伸手去拿奶瓶或比出「更多」的手語，如果他們學會當他們比出「更多」的時候，他們會得到更多點心。
- 當兒童需要做出選擇時透過提問來支持他們發展中的主動性，以及管理行為與衝動的能力。例如，20 個月大的幼兒可能會選擇是否要再吃一塊起司，或在戶外玩耍時選擇是在沙箱中玩還是盪鞦韆。提供選擇可以幫助兒童表達自己的喜好。當兒童有所選擇時能幫助他們感到有掌控感，從而更好地管理自己的行為與衝動。
- 在用餐時向兒童提出**開放式問題**。用餐時的對話內容可以是關於食物本身，也可以是兩歲兒童感興趣的話題。例如，一組快三歲的兒童可能會在午餐時討論他們最喜歡的動物。

例行照顧活動中的語言使用支持關係的建立。

結語

本章強調例行活動不僅對於滿足嬰兒和學步兒的基本需求非常重要，同時也為照顧教育工作者提供每天持續的機會以支持嬰兒和學步兒互動、學習、遊戲與成長。例行照顧活動，如換尿布、餵食與睡眠等為照顧教育工作者提供了每天全心投入並專注於當下，與嬰兒和學步兒面對面互動的機會。特別是在生命最初的幾個月裡，例行照顧活動提供了建立聯繫的機會為照顧教育工作者與嬰兒之間建立一段關愛的關係奠定了基礎。在照顧教育工作者的支持下，嬰兒和學步兒能在例行活動中學到很多東西。例如，嬰兒和學步兒能學習新詞彙、理解因果關係和數量等概念、練習動作技能、學習調節情感與行為，以及面對挑戰和挫折時仍能堅持下去。本章中的實踐範例強調了與嬰兒和學步兒共處的典型一天中可能發生的事情。這些實踐範例以一個照顧教育工作者和一個兒童為焦點，說明了例行活動中發生的各種學習情況。關鍵的實踐做法展示了例行活動如何在創造重要的學習機會的同時，又能充滿樂趣且引人入勝。

簡單、可預測且一致的例行活動，能讓嬰兒和學步兒更容易學習在例行活動中和一整天的預期。因此，在**兒童的家庭**例行活動與早期學習和照顧環境中的例行活動之間建立相似性是至關重要的。例行活動為照顧教育工作者提供了觀察與瞭解他們所照顧的嬰兒和學步兒的機會。本章所介紹的實踐做法強調規劃循環的重要性，包括觀察、記錄、反思，以及規劃與實施。當照顧教育工作者花時間注意到兒童在傳達什麼訊息、他們的感受如何，或兒童在發展哪些新技能時，照顧教育工作者可以規劃兒童例行活動中有意義的改變，或改變照顧教育工作者在特定例行活動中的互動方式。本章還強調了與家庭建立聯繫的重要性，並從家庭中瞭解他們在家的例行活動，以幫助在早期學習和照顧環境中為兒童規劃個別化的例行活動。從而，這有助於在早期學習和照顧環境與家庭環境之間建立連續性。

反思問題

以下是一些問題，可幫助身為照顧教育工作者的你反思與嬰兒和學步兒之間的互動：

- 在你的早期學習和照顧環境中，你如何與家庭就例行活動進行聯繫？
- 你如何讓嬰兒和學步兒成為例行活動中的積極參與者？
- 讓例行活動充滿樂趣與遊戲性，在哪些方面支持學習與發展？



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

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

第五章: 環境與材料

前言

嬰兒和學步兒在多種背境中學習與發展。本章將討論在**早期學習和照顧環境**中,如何透過**環境與材料**來支持學習與發展的關鍵考慮因素與實踐做法。

與材料作為學習與發展的背景

豐富的學習和照顧環境為嬰兒和學步兒與其他兒童和成人互動、遊戲和探索、參與學習體驗及**例行活動**奠定了基礎。在此,環境一詞是指**嬰兒-學步兒照顧教育工作者**(照顧教育工作者)有意向的規劃,以支持兒童學習與發展的培育和安全空間。材料一詞是指學習與照顧環境中的物品與設備。規劃完善的學習與照顧環境包括多樣化的材料和空間,並根據每個獨特照顧環境的多種需求而靈活變通。例如:環境與材料可以包括帶有斜坡的開放空間、供閱讀和講故事的舒適區域、用餐時的桌子和椅子、以及戶外的自然探索區域等許多其他的日常空間與材料。

學習與照顧環境為嬰兒和學步兒提供了一個安全的空間,讓兒童在這裡玩耍、探索和發展新技能。照顧教育工作者需要考慮如何調整環境與材料,以保持其趣味性、可獲得性,並適合兒童的發展需求。準備一個滿足兒童優勢和需求的學習與照顧環境,首先要選擇能讓兒童安全探索的空間和材料(Evans, 2006; Ferguson et al., 2013)。無論是家庭式照顧或中心式照顧,以安全為前提規劃環境與材料有助於保護嬰兒和學步兒免受身體傷害,並支持他們的最佳發展。¹例如提供穩固的家具(如沙發或矮桌)可以支持正在學習扶站或練習**側行**的兒童。

照顧教育工作者在設置環境方面扮演重要的角色,他們會邀請和提供機會讓嬰兒和學步兒與其他兒童及成人進行豐富的互動。一個提供兒童活動機會,讓他們接觸各種材料和區域,鼓勵他們與物品和人互動的學習環境,能支持兒童學習和發展(Hoch et al., 2024;

¹ 如需規劃和創造安全環境的進一步指引,請參考加州社會服務處(California Department of Social Services) 兒童照顧與發展法規資源網頁(英文版本)。

<https://www.cdss.ca.gov/inforesources/child-care-and-development/laws-and-regulations>

Hospodar et al., 2021; Maxwell, 2007)。兒童的學習與照顧環境及材料就像是藝術家的工作室或科學家的實驗室。有效的學習與照顧環境能夠在可預測性和新穎性之間取得平衡。在空間的組織上提供可預測性，能讓兒童感到安全、舒適和自信。提供新奇有趣的區域與材料讓兒童接觸，可以激發兒童的好奇心並引發他們的思考。

當照顧教育工作者在規劃環境時考慮兒童的學習與發展，兒童將置身於能自由運用其不斷成長的能力來移動和探索事物的屬性及其運作方式的空間。

妥善規劃的環境能為嬰兒和學步兒提供獲得新技能與知識的機會和體驗。在這樣的環境中，兒童會注意、探究、實驗並發展有意義的關係。當嬰兒和學步兒有機會以各種方式探索和操作材料、將好奇心與學習結合時，他們會茁壯成長。

兒童的學習與照顧環境及材料就像是藝術家的工作室或科學家的實驗室。



支持學習與發展的環境與材料的關鍵考慮因素

學習與照顧環境及材料對兒童在所有領域的學習和發展至關重要：社交情感發展、學習方式、語言發展、認知發展、**感知與運動發展**。照顧教育工作者可透過以下方式來創造一個具培育性和支持性的學習與照顧環境：

- **與家庭建立夥伴關係**。照顧教育工作者與家庭合作，共同創造能反映嬰兒和學步兒在家庭與社區生活經歷的照顧環境 (Buchanan & Buchanan, 2017; Iruka et al., 2022)。包括來自兒童家庭與**文化**的材料可支持建立**歸屬感**並促進積極的身份認同發展。一個讓幼兒與自己和他人的生活經歷、家庭及文化建立聯繫的環境與材料，可為兒童的社交情感發展奠定基礎。照顧教育工作者可與家庭溝通，瞭解對兒童或家庭具重要意義的材料並可能會帶入環境中，例如具文化意義的衣服、可供兒童探索的物品、或展示於兒童視線高度的家庭照片。
- **以遊戲形式和歡樂為主的環境與材料**。兒童的工作就是遊戲。遊戲是兒童學習與發展中自然且必要的一部分 (Pellegrini et al., 2007)。因此，學習與照顧環境應該邀請所有兒童愉悅地參與遊戲。當兒童可以追隨自己的好奇心與興趣，並能自主控制如何探索他們的環境時，他們的發展是最好的。當學習與照顧環境充滿遊戲性時，兒童會更有動力去發現和探索、他們會變得更加專注、學習也會更深入 (Australian Education Research Organisation, 2023; Yogman et al., 2018; Zosh et al., 2017)。
- **對兒童不斷變化的優勢、需求和興趣保持回應性**。學習與照顧環境及材料應**回應**嬰兒和學步兒不斷變化的優勢、需求與興趣。兒童持續在學習與發展，他們的興趣在改變，他們的需求也有改變。當照顧教育工作者將學習與照顧環境視為靈活的空間，可以根據兒童不斷變化的興趣進行調整時，兒童就會保持好奇心與參與度 (Berris & Miller, 2011)。
- **個別化的環境與材料**。兒童在**脾性傾向**、能力、興趣和經歷上有**個體差異**，這些差異會影響他們與環境互動的方式。重要的是照顧教育工作者需根據他們觀察到的情況，為每個兒童提供個別化的環境與材料。由於許多早期照顧環境包括不同年齡與能力的兒童，照顧教育工作者經常需要兼顧每個兒童的優勢與需求，同時又要確保照顧環境對所有兒童都是可及和具吸引力的 (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2020)。
- **融入包容性設計**。每個兒童的能力與需求都是獨特的，有些兒童會受益於額外的支持。**通用學習設計 (UDL)** 是照顧教育工作者用來支持每個兒童充分參與學習和照顧環境的框架 (CAST, 2024)。UDL 方法可以是確保環境幫助所有兒童茁壯成長的重要部分。UDL 框

架幫助照顧教育工作者創造材料與環境，以接納兒童的發展差異並將障礙減至最低。例如，寬敞和開放的區域讓兒童能夠活動和移動，對於正在學習爬

行、走路或使用額外的支持（如移動裝置或協助有運動殘疾兒童的治療助行器）來移動的嬰兒和學步兒很有益處。

規劃環境與材料

觀察與記錄、研析與解讀記錄文件，以及制定與實施計劃的反思性規劃循環，讓嬰兒照顧教育工作者持續調整環境與材料，以支持兒童的學習與發展。當照顧教育工作者進行觀察時，他們會瞭解兒童的興趣、探索重點、優勢、需求以及兒童積極發展中的技能。透過記錄，照顧教育工作者可將觀察結果保存下來，作為日後研析與規劃的依據。在循環中的每個階段，照顧教育工作者也會進行反思。當照顧教育工作者觀察兒童在環境中的表現時，可能會注意到兒童在練習不同技能或使用材料時存在差異。例如，14 個月大的幼兒可能喜歡按壓音樂玩具上的按鈕聽音樂並探索**因果關係**；而 28 個月大的幼兒則可能使用相同的物件作為假裝遊戲的一部分。照顧教育工作者也可能觀察到兒童以成人未曾預見的創意和想象力的方式使用材料。例如，在照顧教育工作者的照看下，一個開始學習洗手的兒童可能會透過反覆開關水龍頭來探索因果關係。

照顧教育工作者會根據觀察到個別兒童及團體中的兒童如何運用空間與物件的情形，來規劃對環境與材料的調整。透過研析與解讀觀察記錄，照顧教育工作者能深入瞭解如何規劃改變環境或材料，以吸引嬰兒和學步兒持續探索某種想法或發展某種技能。舉例來說，照顧教育工作者可能會觀察到在計劃中一些嬰兒表現出對扶著物體站立的興趣，因此可能會決定重新佈置環境，使穩固的家具（如沙發）可供兒童在撐扶時使用。

當研析與解讀記錄文件時，照顧教育工作者可能會問：什麼材料能支持兒童發展新的概念或技能？而當教育工作者實施他們的規劃並調整學習與照顧環境時，他們會繼續進行觀察、記錄與研析，同時進行持續的規劃循環。

實踐範疇

有關支持環境與材料設置的資訊，分為五個實踐範疇。每個範疇進一步組織成具體的實踐做法，並附帶說明與範例。表三概述了本章節所涵蓋的實踐做法。



表三。環境與材料的實踐範疇

實踐範疇	實踐做法
與家庭合作安排環境與材料	與家庭合作，促進與文化相關的环境與材料
安排環境，設置可預測的區域	安排環境，讓兒童有遊戲、探索和與他人互動的空間 提供可預測的學習體驗與例行活動，以支持兒童在各領域的學習與發展
個別化的環境與材料，以滿足每個兒童的優勢和需求	為兒童提供適合的挑戰，以支持兒童萌發的概念或技能 提供能滿足有殘疾或發展遲緩的兒童的優勢與需求的材料和空間
提供各種材料供兒童探索	提供能鼓勵探索、解決問題和創造力的材料 提供可讓兒童運用所有感官的材料
根據兒童的興趣規劃和更新環境與材料	規劃兒童每天可探索的材料、區域與學習體驗 將熟悉的材料與新的材料搭配使用，以支持可預測性和新穎性之間的平衡 提供能延伸兒童興趣的物件

實踐範疇

與家庭合作安排環境與材料

每個兒童都有其個別的身份認同與生活經歷。照顧教育工作者安排環境，以支持並呈現出兒童在家庭、社區與文化背景下的各種生活經歷，包括語言、種族、身份認同與家庭結構。與家庭共同規劃及討論照顧教育工作者如何在學習與照顧環境中建立與家庭優先事項及兒童文化經歷之間的聯繫，從而促進與家庭之間建立牢固的夥伴關係 (Buchanan & Buchanan, 2017; Iruka et al., 2022; Pearson et al., 2019)。在環境中加入能夠反映嬰兒和學步兒家庭與社區特色的材料，有助於兒童發展**自我認同感與歸屬感**，從而支持他們的社交情感發展。透過設置能夠突顯家庭環境的共通點與聯繫的環境與材料，也可以幫助兒童在家庭環境以及學習與照顧環境中積極發展技能。此外，透過邀請家庭在學習與照顧空間中參與創造兒童的環境，照顧教育工作者能持續培養家庭之間的社區感與歸屬感。在進行觀察與記錄以規劃環境和材料時，照顧教育工作者可能會將記錄與兒童的家庭成員分享並一起反思記錄內容，以瞭解兒童在與環境及材料互動的過程中如何學習與成長。



與社交情感發展的聯繫

- 展示兒童家庭的照片、書籍及其他物件，可以支持兒童的歸屬感。
- 提供能夠反映兒童文化與當地社區的裝扮遊戲材料，有助於加強兒童對自己文化與社區身份認同的連結 - 例如，與家庭合作，提供乾淨、安全且可回收的家庭常用食品包裝，讓照顧教育工作者可將它包括與其他裝扮遊戲材料一起使用。
- 提供與理解以及表達情感相關的材料 (如圖片、書籍、故事、歌曲、布偶、鏡子) 可幫助兒童學習識別自己及他人的情感並進行溝通。
- 在環境中設置可以讓兒童安靜玩耍或坐著的空間，或讓兒童與同伴、照顧教育工作者互動的區域，可讓兒童在各種空間與情境中練習自我調節、社交情感技能與行為。

實踐做法

與家庭合作，促進與文化相關的環境與材料

讓家庭參與早期照顧環境，並包容他們的各種文化實踐和傳統，可加強家庭與照顧教育工作者之間的溝通 (Iruka et al., 2022)。以團隊形式與家庭合作，提供能夠反映兒童家庭語言、文化、種族 - 族裔身份認同、家庭結構與社區的材料，可為每個兒童創造一個溫馨的環境並加強他們的歸屬感。以下是一些照顧教育工作者與家庭合作，在環境中加入多元化材料的一些範例：

- 規劃機會，讓家庭討論他們希望加入環境中的具文化意義的材料。照顧教育工作者邀請家庭分享家居用品和衣物，供嬰兒和學步兒探索和遊戲使用。
- 與家庭一起參觀環境，並邀請他們反思環境中哪些地方能夠展現出其家庭與社區的語言與文化實踐。邀請家庭分享他們對於如何強化家庭與社區語言及文化實踐呈現方式的想法。
- 將兒童及其家庭的照片展示於牆上低處，方便兒童觀看，以支持兒童的歸屬感以及與家庭的聯繫。這做法可以幫助照顧教育工作者及同伴理解兒童所擁有的多元化家庭經歷。例如，照顧教育工作者可在嬰兒床附近展示一張父親的照片，讓五個月大的幼兒在入睡時可看見。
- 融入與使用多元作者與藝術家創作的藝術、音樂和書籍，這些材料代表兒童、家庭與社區的各種身份認同。加入代表多元化背景人士創作的材料，有助於兒童發展**自我認同感**並提供學習其他社群的機會。
- 在特定區域或時間段，例如在早上接送時段，提供兒童的個人物品與安撫用品。在特定時間內獲得這些物品，有助於確保物品的安全性並為兒童建立可預測性。與家人溝通有關這些物品的資訊，讓家庭感覺即使不在照顧環境中，也能感受到是兒童照顧過程中的一份子。
- 在照顧環境中融入兒童的家庭語言。照顧教育工作者邀請家庭在早期照顧環境中與兒童分享書籍、口述故事、印刷材料、歌曲與童謠。家庭也可分享他們的錄音作為替代。照顧教育工作者將這

以團隊形式與家庭合作，提供能夠反映兒童家庭語言、文化、種族 - 族裔身份認同、家庭結構與社區的材料，可為每個兒童創造一個溫馨的環境並加強他們的歸屬感。

些錄音加入在有成人照看的遊戲體驗中，有助於進一步加強家庭與早期學習環境之間的聯繫。提供兒童接觸家庭語言的材料與體驗，可支持其身份認同發展與語言發展。這種做法也幫助兒童保持與他們的文化和社區的聯繫 (Castro et al., 2011)。

- 展示家庭語言的視覺圖像，營造歡迎的環境。邀請家庭在環境中提供他們的語言範例。例如，家庭可用家庭語言書寫問候語，展示於早期學習與照顧環境的入口處附近。



實踐範例

Thomas 從家中帶來玩具

Naiomi 老師注意到，20 個月大的 Thomas 最近在奶奶送到照顧中心時感到難過。他常緊緊抱著奶奶哭泣，而且對過渡到遊戲或團體互動缺乏興趣。在過去幾個星期裡，Naiomi 老師嘗試了多種方法幫助 Thomas 在過渡時不那麼難過，但他依然不願讓奶奶離開。作為與 Thomas 的奶奶持續對話的一部分，Naiomi 老師詢問是否有讓 Thomas 感到安心並可帶來照顧中心保存的物品。

第二天早上，Thomas 的奶奶從家裏帶來了他最喜愛的絨毛玩具狗。送孩子來的時候，Thomas 開心地對 Naiomi 老師說：「¡Mira, Cancan!」（看！是 Cancan!）並興奮地向 Naiomi 老師展示這隻玩具狗。Thomas 的奶奶告訴老師，這隻絨毛玩具狗長得像他們家的寵物狗 Canelita（中文意思是「小肉桂」），Thomas 親暱地稱之為 Cancan。

當 Thomas 的奶奶說再見並離開後，Thomas 開始顯得難過，並緊緊地抱著絨毛玩具狗。Naiomi 老師花了一點時間來認可 Thomas 的情緒，用英文說：「你看起來很難過，或許還有點害怕。當有人離開時，感到難過是可以的。Abuela（奶奶）會在戶外活動結束後回來接你。我們要不要一起給 Cancan 讀故事書呢？」Naiomi 老師也趁此機會跟 Thomas 談起他與 Canelita 和他的絨毛玩具玩耍時感到多高興。她告訴 Thomas，他可以把他的絨毛玩具留在照顧中心，並且可以決定是要把玩具放在他的儲物櫃中，還是放在舒適角落裡。Thomas 興奮地把絨毛玩具放在舒適角落，並獨自在哪裡待了一會兒，然後才轉移到與同伴一起。

在接下來的幾天裡，當 Thomas 被送到照顧中心時，他的奶奶會問他絨毛玩具在哪裡，他會興奮地帶著奶奶走到舒適角落。並在奶奶說再見時與她分享絨毛玩具。當奶奶離開後，他會緊緊抱著絨毛玩具，但也會開心地向 Naiomi 老師和同伴展示這玩具。

反思問題

自己或與同事一起思考以下問題：

1. 你認為 Naiomi 老師在送托時間幫助 Thomas 調節情緒的方式，有哪些地方你感到有趣的？
1. 你是如何運用環境或材料來支持兒童在送托時間的過渡？你還可以做些什麼？

實踐範疇

安排環境，設置可預測的區域

環境在支持嬰兒和學步兒遊戲與探索方面扮演至關重要的角色。它向兒童傳遞有關機會與期望的訊息。環境可以向兒童傳遞的一項訊息是：邀請兒童**主動**進行自己的探索和遊戲。兒童獲得遊戲材料與探索機會的情況因環境而異。設置促進兒童遊戲、探索及與他人互動的環境能推動兒童在各領域的發展 (Oakes, 2023)。兒童也需要可預測的空間來進行例行活動，例如用餐時的桌子，或午睡時的安靜空間。空間與區域可以是多變和靈活的，視乎學習與照顧環境中的實際設置及日常需求，但應該提供某種程度的一致性。例如，照顧教育工作者規劃了一個學習與照顧環境，在一個戶外空間中有一張桌子，每日固定用作點心時間的區域並在部分日子作為**感官遊戲**使用。照顧教育工作者觀察並記錄兒童如何運用與探索材料及環境，以及在不同區域中正在進行哪些類型的遊戲與探索。觀察與記錄有助於照顧教育工作者規劃如何在環境安排上做出改變，以發揮兒童的優勢，擴展並增加遊戲與探索的複雜性，並最好地滿足兒童的需求。可預測性與一致性在培養安全感方面扮演重要角色，而安全感是社交情感發展的必要條件。



與學習方式的聯繫

- 兒童可以用各種方式與**開放式材料**，或沒有單一預期目的的材料，例如積木、球、水、沙與橡皮泥等互動。這可讓兒童解決問題、練習**認知靈活性**，並取得堅持去克服挑戰的經驗。
- 引入新的材料，並輪換可供兒童使用的材料，可以提升他們的好奇心與探索興趣，並應用這些支持他們發展認知的材料。在移除材料前，確保兒童已有充分機會探索這些材料，必要時成人可提供支持。考慮新的材料如何延伸兒童既有熟悉材料的遊戲。例如，教育工作者可添加各式籃子與手提包，讓兒童與既有熟悉的絲巾、軟球、娃娃與積木一起使用。
- 較小的特定區域可讓兒童在干擾最少的情況下探索特定的材料。例如，在小肌肉遊戲區放置積木、盒子及感官物品（如沙），有助於兒童保持參與度和專注力。



實踐做法

安排環境，讓兒童有遊戲、探索和與他人互動的空間

一個規劃良好的照顧環境為兒童的遊戲和與他人互動奠定了基礎。提供嬰兒和學步兒容易與照顧教育工作者及同伴互動、溝通與遊戲的空間，有助於促進兒童在各領域的發展 (Yogman et al., 2018)。開放的區域支持各種身體活動，隨著兒童年齡增長，這些區域可進一步促進兒童與同伴的遊戲和參與小組活動。擁有可以讓多名兒童與同伴及照顧教育工作者互動和溝通的空間，還可以支持兒童的會話技能，並帶來練習合作和互相學習的機會。以下是一些創造支持兒童發展空間的建議：

- 觀察嬰兒和學步兒如何運用其照顧環境中的空間。留意是否需要根據兒童的興趣、年齡與發展技能水平、脾性傾向以及個別優勢和需求，對材料或空間進行調整。在混齡團體照顧環境中，兒童需要有機會在適當的支持與照看下，根據自己的技能水平探索空間與材料。
- 規劃可加入到環境中的體驗與材料，以延伸兒童的探索活動或增加遊戲的複雜性。例如，若照顧教育工作者觀察到一個 26 個月大的幼兒對於在水桌中裝滿與倒空容器感興趣，照顧教育工作者會提供不同形狀與大小的容器，以及不同的物品用來倒水和裝水。

- 設置環境與材料，創造讓嬰兒可以觀察年長同伴如何與材料互動的情境，從中獲得更多想法。例如，在一個放置水與冰塊的感官遊戲桌旁，一個能扶站的 12 個月大幼兒可拍打水花，同時觀看一個 26 個月大的同伴用鏟子將水和冰塊鏟進水桶中。這或許會鼓勵 12 個月大的幼兒去拿鏟子嘗試。
- 安排在不雜亂的區域遊戲的機會。當嬰兒和學步兒在某個區域玩耍時，他們會將物品分散開，這是符合發展階段的行為。開始時一個有秩序的區域，有助於兒童長時間專注於不同的物品。當然，開放式的地面空間因照顧環境而異。照顧教育工作者可移動家具與材料，騰出更開放的地面空間讓兒童練習特定的技能(如**大肌肉運動技能**、**空間思維**、**團體遊戲**、**合作與溝通**)。
- 在室內和室外創造遊戲區域，讓學步兒能夠輕鬆地與他人互動和面對面的溝通。與他人互動及溝通通常需要身體上的接近，並有機會看到對方在做什麼。照顧教育工作者可設置沙發墊、遊戲墊或兒童尺寸的桌椅，讓小組的兒童能聚集在一起，從而支持這種參與方式。對於還不會移動探索環境的嬰兒，照顧教育工作者可將他們放在足夠近的地方，讓他們可以看見彼此並伸手去拿放在他們中間的材料。在為鼓勵同伴互動的區域中，觀察並記錄兒童在該區域中如何互動和對話行為是十分重要的。研析這些記錄可以激發一些想法，進一步提升兒童之間互動的機會。
- 於較大範圍的環境中放置遊戲材料，以鼓勵兒童在不同區域間移動。改變兒童玩耍物品的位置與類型能鼓勵更多身體移動與新奇探索，這對於兒童的感知與大小肌肉發展十分重要 (Hoch et al., 2024)。例如，將有趣的物品放置在兒童可容易獲得的低架上，或將現有物品移至環境中新的位置。
- 為尚未自行移動的嬰兒創造受保護的遊戲區域，但允許在照顧教育工作者的照看下進行遊戲與探索。這可能包括在室外地面鋪上毛毯，或放置家具以創造一個較為封閉的空間。尚未自行移動的嬰兒在探索與遊戲時，通常需要照顧教育工作者更多的關注與支持，以協助他們持續與材料與環境互動並堅持克服挑戰。提供隔離或獨立的空間，讓兒童在更多的照看下安全地探索並與在移動方面經驗較多的兒童進行有限度的互動，有助於促進其**情感調節**能力的發展。

學習故事：「我來做！」

學習故事是照顧教育工作者觀察、記錄，然後與兒童及其家庭分享反思的一種方式。學習故事包括一個觀察的記錄，通常也包括照顧教育工作者或家人看到兒童在早期學習和照顧環境或家中所做的事情的照片。在學習故事中，成人會加入他們對兒童能力與學習傾向的解讀，例如兒童如何使用環境中的材料來展現探索、**自主性**與協作。以下的學習故事說明了 Andeya 如何主動運用**日常材料**，無論是獨立進行，還是與環境中的其他人協作，啟發照顧教育工作者安排環境與材料，使其更容易獲得並促進與其他人的更多互動。

親愛的 Andeya：

今天當照顧教育工作者為點心時間準備餐桌，用噴水瓶和抹布清潔桌面時，你跑過來用英文宣布：「我來做！」我們遞給你一瓶裝有清水的噴水瓶，你立刻開始動手噴桌子和椅子，並忙著用抹布擦拭桌椅。點心時間結束後，當照顧教育工作者用刷子和簸箕掃地時，你又跑了過來，伸手去拿刷子和簸箕。之後，當你看到我拿出四絃琴邀請我們的朋友一起唱歌時，你多次嘗試去拿孩子們坐在上面聽音樂時用的小地毯方塊。你的觀察力非常敏銳，也很有興趣參與今天所有的工作。當我在接送時間和你的奶奶聊天時，她也分享了你在家裡如何用海綿幫忙清潔櫥櫃，和喜歡用噴水瓶噴玻璃窗幫忙清潔的故事。

我注意到你對周圍發生的一切都觀察入微，也注意到成為團隊的一員對你來說是多麼重要。很明顯你喜歡使用清潔工具，但你也喜歡合作完成照顧環境的任務。你似乎喜歡與他人一起工作。而且你正在學習一天的節奏，當你知道四絃琴示意我們要把地毯鋪好來邀請小朋友唱歌時，我就看到了這一點。你渴望採取主動，當你開始某項任務時，其他小朋友經常會加入你的行列。

Andeya，你帶給我一個主意！我打算和其他照顧教育工作者討論如何讓兒童更容易獲取工具。我們可以將噴水瓶和裝有抹布的籃子擺放出來供兒童使用；我們可以將小刷子和簸箕掛在兒童可自行取用的地方；我們也可以將小地毯方塊放在低架上，方便你和朋友們一起幫忙擺放。當我們做出這些改變時，我們會繼續觀察你和小朋友們如何使用這些工具，看看

我們是否可以想出其他方法邀請你主動參與團隊工作。

謝謝你幫助我們讓環境變得對每個人都更具包容性！

你的照顧教育工作者，

Mateo



實踐做法

提供可預測的學習體驗與例行活動，以支持兒童在各領域的學習與發展

為不同的學習體驗與例行活動組織環境，有助於為兒童設定可預測的模式 (Selman & Dilworth-Bart, 2024)。這讓兒童學會在何時、在哪裡發生某些學習體驗與例行活動，以及從一種體驗過渡到另一種體驗的時間。以下是一些創造支持不同學習體驗與例行活動的嬰兒和學步兒環境的建議：

- 設置日常例行活動的區域，如用餐、睡覺和衛生。例行活動是兒童發展的重要部分，通常發生在特定的區域或空間，對年長的兒童來說，可能在特定的時間發生。讓嬰兒和學步兒在指定的空間進行特定的例行活動，有助於兒童發展重要的技能。他們可以預期不同區域會發生什麼並學習參與、甚至主動發起每個區域的例行活動。為不同例行活動設置指定空間的環境，能支持兒童養成健康的習慣並幫助他們預測一天中即將發生的變化。
- 為兒童提供安全可及的區域(室內與室外)來進行身體活動與大肌肉遊戲。這些區域可包括不同高度與質地的表面(如草地、人行道、地板軟墊、台階和小板凳、軟沙發和枕頭、可在下面探索的堅固桌子、滑梯)。提供各種身體活動機會，有助於嬰兒和學步兒安全地嘗試各種動作，練習較難掌握的技能並成功地穿梭各個空間。移動和身體活動也能幫助兒童自我調節情感。
- 創造一個安靜的空間或角落，配備具有安撫感和舒適的材料，如柔軟的布料和軟墊表面。當兒童感到苦惱或不知所措時，安靜區域有助於照顧教育工作者與兒童進行**共同調節**，對於那些喜歡獨處的兒童也非常重要。安靜區域也可以讓嬰兒和學步兒在一對一和小組互動中更好地聽到同伴和照顧教育工作者的聲音，從而支持語言發展。一個井然有序且沒有雜物、並配備舒適的成人尺寸座椅的安靜區域，可為家人與照顧教育工作者提供一個平靜的空間，可以在此餵食、溝通、安慰、共同調節和與兒童互動。
- 將書籍和其他材料(如圖片、音樂或木偶)納入一個區域，以支持早期語言和**閱讀與識字**的發展。例如，對於九個月大的嬰兒，可將一些堅固的書籍或裱好的圖片放置於小籃子中，讓嬰兒能自行或在成人協助下觸摸及探索。對於18個月大的幼兒來說，這可能是一個低矮的架子或籃子，以及一個舒適的地方，讓兒童坐在那裡看書或使用其他講故事的材料。此外，將書籍放置於環境各處也很重要 - 例如，在低矮的窗戶旁放置關於鳥類與蝴蝶的書籍，或在家庭帶來分享的各種樹葉展示旁擺放與植物相關的書籍。
- 在整個環境中組織適合發展的開放式材料。這可以包括配置有桌子、平台或

地毯的空間，供兒童自由探索材料，如積木、球、容器、橡皮泥或塑型黏土、彩帶、絲巾與樂器等。在環境中的不同部分提供開放式材料可讓兒童探索因果關係、解決問題與創造力並發展數學技能、探索關係，並練習**小肌肉運動技能**。

- 安排環境中的一部分以鼓勵裝扮遊戲，這對兒童的**象徵性思維**、萌發的會話技巧及理解與表達情感的能力均至關重要。儘管裝扮遊戲可以隨時隨地發生，

但提供一個有材料的空間，例如穿著打扮的衣服、娃娃、動物或人物模型、碗具與廚具，以及回收材料（如用來搭建假想建築的紙箱與毯子），可以支持兒童的想像力遊戲。在這個區域擺放兒童家庭照片也能支持兒童的「家庭角色裝扮遊戲」。邀請家庭提供熟悉的物品擺放在這個區域，可以幫助邀請所有兒童參與並延長他們的遊戲。



與語言發展的聯繫

- 融入兒童家庭語言的材料（如書籍、其他印刷媒體、音樂與錄音）能鼓勵兒童與其家庭語言及文化保持聯繫。包括家庭語言材料也為照顧教育工作者提供了一個有意義、情境化的方式，讓他們可以用兒童的家庭語言與兒童互動。
- 為兒童提供堅固的書籍，或他們可以透過觸摸、翻閱、指著圖片、甚至**啃咬**的布料書籍，有助於兒童發展早期閱讀與識字能力。在早期學習和照顧環境中加入有關兒童家庭或兒童探索的耐用手製書籍，能促進兒童的自我反思和與家庭的聯繫。
- 在環境和材料中提供有利於與同伴及照顧教育工作者玩耍和交談的區域（如座位或地毯區域），可鼓勵與同伴及照顧教育工作者在一起面對面互動。照顧教育工作者可提供適合小數目的兒童一起玩的材料。

實踐範疇

個別化的環境與材料以滿足每個兒童的優勢和需求

每個兒童都以自己的速度和方式發展。兒童之間的個體差異受到經驗與個人特質（如脾性傾向）等因素影響。（NAEYC, 2020）。考慮到兒童之間的差異，照顧教育工作者可運用觀察與記錄來規劃與調整環境，以支持每個兒童的學習與發展。照顧教育工作者可透過深思熟慮地規劃環境與材料並考量個別兒童的發展歷程，以提升他們對每個兒童的回應性，並使每個兒童的學習體驗更具個人意義。



實踐做法

為兒童提供適合的挑戰，以支持兒童萌發的概念或技能

嬰兒和學步兒在兼具熟悉感、新奇感與適合其發展的挑戰的環境中茁壯成長。透過觀察兒童並提供略高於其現有水平能力的挑戰，兒童有機會練習堅持性與解決問題的能力 (Vygotsky, 1980)。適當地挑戰兒童能支持他們發展自主性，即能夠使事情發生的能力以及他們對這種能力的認知。為兒童提供恰到好處的挑戰和適當的支持(或**鷹架式引導支持** (scaffolding))，可讓兒童在培育和安全的環境中將犯錯視為成長的一部分。例如，一個 25 個月大的幼兒嘗試用小壺倒牛奶進杯子，可能會將牛奶灑在桌上或倒得太滿。在照顧教育工作者的鼓勵與指導下，兒童有機會從錯誤中學習(例如，用雙手握壺會更為穩定)，同時他們會反覆嘗試。以下是選擇材料以支持兒童發展萌發的概念與技能時的一些考慮因素：

- 觀察兒童在環境中遊戲及與材料互動時，正在接近掌握哪些新技能。然後，照顧教育工作者可依據他們的觀察，及時支持兒童正在萌發的技能。例如，當一個三個月大的嬰兒首次表現出想要伸手抓取物品的行為時，照顧教育工作者會將物品放置在伸手可及的距離內讓兒童可以抓住物品，以支持這項新技能。這讓嬰兒在協調眼睛、手臂、手與手指，與物品互動方面獲得經驗。嬰兒在面對挑戰時所付出的體力，將幫助他們強化掌握伸手和抓握技能所需的肌肉。他們的努力可幫助他們建立一種感覺，就是他們可以自己採取行動，讓事情發生或用自己的身體做一些新的事情。
- 熟悉不同年齡與發展階段的兒童如何以不同方式使用同一物件 (Lobo et al., 2014)。在兒童探索並玩弄物品的過程中，照顧教育工作者會觀察兒童的探索與遊戲如何隨著他們的發展而變得更加複雜，照顧教育工作者會在兒童發展的每個階段提供支持他們的遊戲材料。例如，六個月大的嬰兒可能會把書放進嘴裡啃咬，而 22 個月大的幼兒則可能會翻動書頁並自言自語、觸摸圖片並說出圖片的名稱，或將書本排列或堆疊起來。

實踐範例 Jayden 學習翻身

Carlos 老師觀察到，當他將四個月大的 Jayden 放在遊戲墊上仰躺時，他嘗試翻身至趴下來。Jayden 踢腿、揮動手臂，並將頭轉向一側。有時 Jayden 甚至能夠將身體晃動至側身，但無法完全翻身。Carlos 老師翻閱了他的記錄，並思考如何繼續提供挑戰與鼓勵，幫助 Jayden 翻身。有一天，在和 Jayden 一起玩他媽媽帶來的絨毛動物後，Jayden 仰面躺著，Carlos 老師將玩具放在 Jayden 身旁，稍微超出他手能觸及的距離。他觀察到 Jayden 如何將頭轉向一邊看著絨毛動物，並伸手試圖抓取，但卻拿不到。他繼續嘗試，甚至翻到了側身，但沒有完全翻過來。結果，Jayden 沮喪地哭喊著，踢著腿。面對 Jayden 的沮喪情緒，Carlos 老師搖晃著絨毛動物並說：「哦，你看，你已經翻到側身了！快抓到小熊了！」當 Carlos 老師將小熊拿得更靠近他，Jayden 看著小熊微笑。幾天後，Carlos 老師再次將絨毛動物放在 Jayden 身旁，這次 Jayden 成功地完全翻身趴下，並觸摸到小熊。

反思問題

自己或與同事一起思考以下問題：

1. Jayden 的學習經歷中，對你來說有什麼特別有意義的地方？
2. 你會如何將此經驗應用於自己的實踐中？

實踐做法

提供能滿足有殘疾或發展遲緩的兒童的優勢與需求的材料和空間

有殘疾或發展遲緩的兒童具有自身的優勢與需求並可能有不同的發展歷程。透過額外的支持或調整，包括調整、適應或修改環境與材料，可以讓兒童運用他們的發展資產並充分利用環境中的學習機會。結合 UDL 的原則，為包容不同能力的兒童提供良好的起點 (CAST, 2024)。對於已確診有殘疾或發展遲緩的嬰兒和學步兒來說，與家庭及正在協助家庭的專業人員建立定期的溝通，討論任何可以支持兒童全面參與學習和照顧環境的額外支持或調整，以配合他們的個別家庭服務計劃 (IFSP) 是很有幫助的 (Pearson et al., 2019)。組成兒童教育團隊 (例如 IFSP) 的相關專業人員可包括早期干預專家、語言治療師、物理與職業治療師等。專家通常會建議符合成本效益且發展需要的方法，以確保材料與空間能滿足兒童的支持需求，讓他們

能參與和投入互動、例行活動與遊戲，並獲得公平的學習體驗。此外，值得注意的是，對於有殘疾或發展遲緩的嬰兒和學步兒，在支持他們的學習與日常生活活動時，可能需要對材料與環境進行一些調整。這些調整可能包括來自照顧教育工作者提供的身體引導或支持，例如，對於無法自己坐著的學步兒，可讓他們靠在照顧教育工作者身上，或在互動、遊戲或例行活動中需要坐起時，將他們放在有支持性的座位上或靠在有支持性的靠墊上。

在有需要時，並經由家庭及 IFSP 團隊共同決定下，必須儘早支持有殘疾的兒童獲得**輔助性科技設備**²，讓他們可以與同伴一起參與並能公平地使用實體與社交環境。以下是照顧教育工作者可透過環境與材料提供支持的具體做法：

² 《輔助科技法》要求美國每個州與地區都必須設有輔助科技中心。Ability Tools(<https://www.abilitytools.org/>) (英文版本) 為服務加州的輔助科技中心，也是照顧教育工作者與家庭的有用資源。

- 提供適合嬰兒和學步兒的椅子或靠墊形式的身體支持，或對於因有殘疾而需要額外協助獨立坐著的兒童，讓他們靠在照顧教育工作者身上 (Kretch et al., 2023)。
- 提供具有不同觸感的材料，供低視力的兒童探索。
- 在書本的封面與頁面上黏貼手工棒，或提供平板形式的書本，協助有小肌肉動作障礙的兒童更容易探索。
- 提供大字體書籍或並排印刷與**盲文**的書籍，供失明或低視力的兒童探索。
- 如果兒童在握力方面需要額外的支持，可將畫筆或大蠟筆等美術材料直接固定在兒童的手上。照顧教育工作者也可加入具不同握柄形式的美術與書寫材料，以適應各種握持的需求。
- 探索如何調整環境以支持有特定感官需求的兒童。例如，適應措施可能包括必要時提供降噪耳機來抑制嘈雜的聲音、柔軟的絨毛動物供兒童抱著、適合咬且安全的玩具、在空間中使用低亮度燈光、限制或避免使用香水或其他香料。

實踐範例**Aalayah 老師為 Amir 改裝書籍以供探索**

照顧教育工作者 Aalayah 老師會根據孩子的興趣，在她的家庭式托兒計劃中為兒童引入相應的學習體驗。在一次社區中的散步時，她觀察並記錄到孩子們對於街區裡飄落的樹葉及天氣變化產生了興趣，於是她在閱讀區增添了以秋季為主題的書籍。到了星期五接送孩子的時間，她詢問孩子的家庭是否有任何關於秋天的書籍，希望能借來讓孩子們閱讀使用。

到了下週二，34 個月大的 Amir 在媽媽的陪同下來到托兒所，媽媽帶來一本書加入兒童可閱讀的書籍中。Aalayah 老師知道 Amir 有運動障礙，在翻閱書本時需要支持。她詢問 Amir 的母親是否可以聯繫 Amir 的職業治療師，希望能一起想辦法支持 Amir 更容易獲得並探索書籍。

在與職業治療師的會議中，他們討論了幾種支持 Amir 與書本互動的方法，包括在書本每頁上黏貼手工棒，幫助 Amir 抓著書頁從而翻書。Aalayah 老師認為這個主意很好，並告知 Amir 的媽媽，她也會在她的學習與照顧環境中的所有書本上添加手工棒。在接下來的一週，Aalayah 老師調整了環境，在她提供給孩子們的書上加上了手工棒。她還決定將書本放置於較低的架子上，這樣就更容易拿得到。

數天後，Aalayah 老師在她的環境中觀察孩子們探索新書的情況。她注意到平時對書本興趣不高的 Amir，對這些新書表現非常興奮。Amir 拿起媽媽帶來的書，小心翼翼地抓住手工棒，一頁一頁翻閱。他指著一張有很多南瓜的圖片用英文說：「好多南瓜。」

反思問題

自己或與同事一起思考以下問題：

1. 在支持 Amir 的學習與發展中如何調整學習與照顧環境及材料，哪些做法讓你感興趣？
2. 當在照顧環境中對環境和材料提供額外的支持和調整時，這個範例中的想法對你與家庭和專家的合作有什麼幫助？

實踐範疇

提供各種材料供兒童探索

有意識地挑選遊戲材料是設置嬰兒和學步兒環境的主要組成部分。提供能夠刺激各感官，且能以不同方式探索的材料，有助於引發兒童的興趣與動機。這些材料可包括開放式材料與日常材料。開放式材料(如積木、球、水、沙、橡皮泥)鼓勵兒童自由探索，且沒有單一目的。日常材料可能包括家庭或照顧環境中常見物品(如餐具與廚具、可嵌套的碗、容器、鍋具、籃子、布料)，回收材料(如紙箱、蛋盒、紙巾筒)，或天然材料(如松果、貝殼、無毒樹葉)(Herzberg et al., 2022)。照顧教育工作者應時刻注意材料的安全性，確保物品適合兒童的發展並照看兒童的遊戲。照顧教育工作者可透過觀察兒童對不同材料的興趣，並反思兒童在探索過程中展現出的知識與技能的發展，從而規劃如何提供可支持嬰兒和學步兒跨領域學習與發展的材料。



與認知發展的聯繫

- 開放式的日常材料(如積木、球、彩帶、紙箱、蛋盒、紙巾筒和量杯)能邀請兒童探索、研究並學習物品的特性。
- 由顏色、大小、形狀的物品組成的材料組合(如形狀分類盒、大型積木、堆疊杯、堆疊環和拼圖)，讓兒童透過數數、分類、堆疊、裝填與倒空等活動，探索**數感**、空間思維與**分類**等概念。
- 在環境中不同學習體驗與例行活動的獨立空間(如故事角、裝扮遊戲區、大肌肉遊戲區和用餐時間的餐桌)，為兒童設定了可預測的模式，支持兒童理解事件發生的順序。當學習如何在環境中穿梭時，這些區域也支持兒童空間思維的發展。

實踐做法

提供能鼓勵探索、解決問題和創造力的材料

對嬰兒和學步兒而言，一些最好和最具趣味性的物件和材料是開放式材料與日常材料 (Swirbul et al., 2022)。開放式材料可邀請兒童解決問題，並進行他們感興趣的探索。同樣地，照顧教育工作者可能認為日常材料有明顯的預期用途，但這些材料亦可支持嬰兒和學步兒的遊戲式探索。例如，一個 27 個月大的幼兒可能將空的洗衣籃當作賽車、娃娃推車、丟球的容器，或拉著在後面到處走的東西。這些用途並非大多數成人認為洗衣籃應有的用途，但卻證明了日常材料如何鼓勵兒童發揮創意並顯示出他們思考上的靈活性。這種使用開放式材料的遊戲，也能讓照顧教育工作者瞭解兒童在想什麼，以及什麼對他們是重要的。以開放式與日常材料為中心的互動，也可促使與他人的對話，支持語言發展與社交情感的發展 (Schatz et al., 2022)。在選擇鼓勵探索、解決問題與創造力的材料時，以下是一些考慮因素：

- 包括由顏色、大小、質地或形狀各不相同的物品組成的材料組合，讓兒童探索物品屬性 (如圓形、柔軟、沉重、紅色、大)。隨著兒童的發展，他們可能會使用這些材料來探索數感、空間思維與分類等概念。例如，在有成人照看的遊戲中，兒童可利用手掌大小的石頭、木頭圓片、數數小熊、形狀積木、大鈕扣或襪子來數數、分類或堆疊。
- 提供適合兒童發展的材料，這些材料有多個部分，可以透過各種動作來操作。這些材料可能包括有按鈕或滑動部件的物品、有蓋的物品、堆疊杯、嵌套碗、

不同形狀的木塊、大木珠、拼圖或形狀分類盒。這些類型的材料可讓兒童在解決問題的同時，練習小肌肉技能。例如，當一個 21 個月大的幼兒將積木放入形狀分類盒時，他們會在嘗試將積木放入不同的孔洞時進行問題解決，並且在將積木以不同方向轉動時運用小肌肉動作技能。

- 設置配備裝扮遊戲物品 (如玩偶、人物模型、不同大小的容器、裝扮衣服、布袋和各種布料) 或美術材料 (如大蠟筆、粗鉛筆、手指畫顏料和紙張) 的區域。這些類型的材料對於促進兒童的創造力、象徵性思維、小肌肉發展，以及透過藝術表達發展中的**自我認同感**都非常重要。
- 鼓勵兒童以新的方式或在新的環境中使用熟悉的物件。例如，在有成人照看的遊戲中，照顧教育工作者可在不同區域提供樹葉、花朵、石頭與樹枝，供 30 個月大的幼兒用來做手工藝；或是擺放書本而非積木，讓 18 個月大的幼兒用來搭建。使用這些類型的材料進行遊戲與試驗，可讓兒童發展認知靈活性。
- 以兒童對日常材料的興趣為基礎來支持他們的語言發展，透過與他們討論他

開放式材料可邀請兒童解決問題，並進行他們感興趣的探索。

們正在使用的物品的不同屬性，(「你推的那個箱子看起來很重。你要怎麼移動它呢?」)，或使用方式(「你按了手電筒上的按鈕!發生了什麼事?」)。這樣的經驗讓幼兒接觸到新的詞彙，支持他們與物品互動的好奇心，並邀請他們與照顧教育工作者互動。

- 記錄兒童如何使用開放式與日常材料、他們正在探索什麼問題，以及他們正在學習與發展哪些概念與技能。反思早期照顧教育工作者如何調整所提供的材料，讓兒童探索新的概念或技能。



實踐範例

Liam 和 Izumi 探索紙箱

照顧教育工作者 Gabriela 老師觀察到，在她的家庭托兒計劃中，13 個月大的 Liam 對於裝填與倒空容器非常感興趣，並正在探索因果關係概念。Gabriela 老師決定擺放幾個紙箱以及一些球、鈴鐺與松果。Liam 爬到其中一個紙箱旁，撿起一顆松果丟進箱內。Gabriela 老師用英文說：「你把松果放進箱子裡。」接著，Liam 撿起一個鈴鐺，丟進箱內。當他聽到鈴鐺掉到底部時發出的聲音時，他笑了。Gabriela 老師用英文問：「你聽到鈴鐺的聲音了嗎？」Liam 咿呀作響地回應，Gabriela 老師用英文回答：「是的，鈴鐺發出聲音了！」Liam 撿起另一個鈴鐺丟進箱中，並再次笑了。

稍後，34 個月大的 Izumi 走到其中一個較大的紙箱旁。Izumi 走進紙箱裡坐下來，一邊假裝開車一邊說：「嗚嗚」。Gabriela 老師用英文問：「你在開車嗎？還是開公車？」Izumi 用英文回答：「我開公車。」Gabriela 老師拿起一隻絨毛小狗，把它帶到公車旁，然後用假裝遊戲的語氣用英文問：「對不起，司機先生，請問車上還有座位嗎？」Izumi 假裝打開車門，Gabriela 老師將小狗放在 Izumi 身後的紙箱裡。

反思問題

自己或與同事一起思考以下問題：

1. 你覺得 Gabriela 老師為 Liam 和 Izumi 設置的材料，對你有什麼啟發？
2. 這些兒童在認知發展與語言發展上，有哪些方面你感興趣？
3. 這個範例中，有哪些做法你可能會應用於自己的教學實踐中？

實踐做法

提供可讓兒童運用所有感官的材料

嬰兒每日體驗到新奇的聲音、影像、感覺、氣味和味道，為他們如何理解世界、展現好奇心與主動性奠定了基礎。在為兒童遊戲選擇材料時，必須考慮這些材料如何刺激兒童的感官（如視覺、聽覺、觸覺、味覺、嗅覺及**本體感知**）。在兒童探索活動時讓他們的多種感官參與，可以支持他們靈活學習 (Bahrick & Lickliter, 2003, 2009)。為了刺激兒童的多種感官，照顧教育工作者提供各種不同的質地、顏色、形狀、大小與聲音。以下是一些加入可邀請感官探索材料的建議：

- 提供可安全地用嘴探索的物品，例如具觸感的物品、牙膠、形狀有趣的物品與柔軟絨毛動物。在出生後最初的幾年中，嬰兒探索物品的主要方式之一就是嘴巴。此外，啃咬也能安撫嬰兒的情緒，幫助他們平靜下來。照顧教育工作者應確保兒童用嘴巴探索的物品大小安全並由無毒材料製成。每次兒童使用物品後都應進行消毒清潔。
 - 提供對比鮮明的圖案或形狀的物品，讓嬰兒在最初幾個月能透過正在發展的視力加以感知。在環境中加入對嬰兒具有視覺刺激的物品與材料，有助於支持他們的感知發展。
 - 提供由木頭、布、石頭、塑膠與金屬等各種材料製成的物品。這可以鼓勵兒童自然探索物品的特性。
 - 為能夠安全享用固體食物的兒童規劃用餐環境，讓他們能探索適合過敏症兒童的食物，鼓勵兒童探索新食物的味道、氣味與質地，並使用他們的雙手或鍛鍊他們使用餐具的初步技能。照顧教育工作者與兒童家庭溝通，瞭解他們對食物的喜好，並在兒童早期發展過程中
- 介紹不同食物時的情況與家庭分享。食物探索的機會可包括介紹各種文化的食物，這樣能提供新的感官刺激，同時也展現兒童家庭與社區的多元性。
- 選擇堅固的書籍，書頁要有不同的觸感或其他物理特徵，讓嬰兒和學步兒可透過感官探索。兒童在早期可能會選擇用口咬、觸摸或搖晃的方式來探索書本，因此照顧教育工作者應為他們提供堅固的紙板書或布書，這些書可以被丟落而不會撕破。隨著年齡的增長，嬰兒和學步兒可能會翻頁和看圖片。這些探索活動對兒童的早期閱讀與識字發展十分重要。對於不會移動的嬰兒，可將打開的書本放在他們躺著的附近。也可在書架的背面或靠近嬰兒的方格櫃上展示家庭照片。
 - 提供感官遊戲的機會，如水桌、沙箱、泥巴廚房、黏土或橡皮泥。兒童對感官的需求各不相同，他們可能不喜歡與所有感官材料互動。觀察每個兒童對這些學習體驗的反應十分重要。不會移動的嬰兒可在成人照看下，使用烤盤盛少量的水，放在他們伸手可及的地方進行對水的探索。感官遊戲能鼓勵兒童探索不同

材料的特性並練習小肌肉技能。感官遊戲可以舒緩和安撫情緒，幫助兒童調節自己的情感。

- 觀察兒童如何運用他們的感官探索周遭的材料與環境。照顧教育工作者可能會注意到兒童主要使用哪些感官，以及

較少使用哪些感官。然後照顧教育工作者規劃如何引入能鼓勵兒童運用較少使用的感官進行探索的材料。例如，在一次前往附近自然區的旅程中，一個 18 個月大的幼兒可能會採集一束束不同種類的無毒花朵來嗅聞與觸摸。



與感知與運動發展的聯繫

- 讓兒童探索不同質地（柔軟絨毛動物、硬紙箱）、大小（小杯子、大積木）、重量（空水瓶與裝滿水的水瓶）以及形狀（圓形、三角形、正方形的木塊或塑膠片）的日常材料，對於支持兒童感知技能發展非常重要。
- 較小、開放式與日常材料如積木、蠟筆、杯子與餐具，或小塊食物等，有助於兒童發展對手部與手指肌肉控制，以支持他們的小肌肉發展。
- 能接觸到不同表面與物品，如柔軟地墊、地毯、平台、人行道、草地、小台階、椅子或沙發及滑梯，可讓兒童練習不同的大肌肉動作，如躺下、翻身、坐下、爬行、扶站、走路、攀爬與滑行。

實踐範疇

根據兒童的興趣規劃和更新環境與材料

兒童的技能和行為會隨著他們的發展而不斷改變。當嬰兒和學步兒學會新技能時，他們的興趣也會隨之改變。兒童需要與他們的身體成長、萌發技能、發展中的身份認同與興趣相匹配的空間與材料 (NAEYC, 2020)。因此，定期規劃空間和材料，邀請兒童參與日益複雜的遊戲、接受新挑戰和練習新技能是一個持續的過程。照顧教育工作者以持續觀察與記錄兒童的探索與遊戲作為規劃的基礎。

實踐做法

規劃兒童每天可探索的材料、區域與學習體驗

觀察和記錄兒童的行為、發展中的技能、學習方式與不斷變化的興趣，可幫助照顧教育工作者反思材料與環境如何滿足兒童發展中的技能、優勢與需求。這可讓教育工作者規劃如何調整材料、區域與學習體驗，以支持兒童邁向下一階段的學習 (Scientific Council on the Developing Child, 2004)。以下是規劃材料與學習體驗的一些做法建議，能持續吸引兒童投入學習：

- 結合常見的事件，例如天氣的變化、預期的例行活動或新的訪客，作為規劃材料和學習體驗的中心點。例如，若當天室外天氣炎熱，可在陰涼的室外空間擺放裝有淺水的水桶、平底鍋與水杯，供兒童潑水與倒水。這些類型的材料能提供豐富的感官機會，讓兒童在照看下進行感官遊戲，並研究水的特性。
- 在規劃材料與學習體驗時，尋找機會延展嬰兒和學步兒不斷變化的興趣為基礎的方法。例如，一個 22 個月大的幼兒

每天走路來到早期學習與照顧環境途中都會看到卡車，他可能會表達出對卡車的興趣。照顧教育工作者在反思這個孩子的興趣時，可能會思考如何將卡車融入遊戲和日常例行活動中，以鼓勵孩子進一步探索他們的興趣 (例如玩具卡車、相關書籍、在戶外散步時，或在與同伴的裝扮遊戲中)。除了在環境中加入實際的玩具卡車外，還可將卡車照片或卡車書籍擺放在建構材料旁，激發兒童的創造力並促進裝扮遊戲。



研究應用於實踐 科技作為環境與材料的一部分

當嬰兒和學步兒主動探索真實世界中的地方與事物時，他們的學習效果最佳。科技產品如智慧型手機、平板電腦、電視等是現代生活中常見的部分，經常出現在我們的日常環境、材料、互動與例行活動中。**照顧者**必須知道，由於嬰兒和學步兒的大腦仍在發育中，他們通常還無法理解螢幕上所看到的事物 (Hill et al., 2016)。美國兒科學會 (American Academy of Pediatrics) (2022) 有關螢幕時間的指導方針建議，對於嬰兒和學步兒來說，媒體的使用應該非常有限。因此，照顧教育工作者應以限制其照顧的嬰兒和學步兒接觸螢幕的方式來設定環境 (Hill et al., 2016)。

對家庭而言，在家中使用螢幕應只限於與家人視訊通話聊天，或一起簡短地觀賞高質量的節目並與兒童就螢幕上發生的事情進行溝通 (美國兒科學會，2022)。關鍵是在孩子觀看時，必須有照顧者在場、看管孩子並與孩子互動。在使用媒體與螢幕時，有目的和共同的互動，可幫助兒童理解他們所看到的內容。

實踐做法

將熟悉的材料與新的材料搭配使用，以支持可預測性和新穎性之間的平衡

改變兒童所接觸的環境、材料與學習體驗，可為他們提供新探索的**可能性**；同時，熟悉且可預測的環境與材料能幫助兒童在探索新奇事物時保持專注並持續學習 (La Paro & Gloeckler, 2016)。以下是一些介紹新材料與熟悉材料的建議：

- 在環境中保留某些材料的一致性，同時改變其他物品和材料。例如將物品移到不同的位置、將它們收起來、或在熟悉的材料中加入新的材料，如在熟悉的積木組合中加入動物模型與小塊布料。教育工作者也可重新放置近期未被使用的物品，這些物品對兒童而言會再次產生「新鮮感」。透過觀察兒童與不同材料的互動並反思兒童發展中的知識與技能，照顧教育工作者可規劃如何改變環境中的材料。
- 發掘新材料並引入環境中。新穎的材料可能包括兒童最近未曾探索和玩耍過的日常用品、回收材料與天然材料。輪流提供給兒童的物品，可提升兒童的興趣與好奇心。照顧教育工作者也可將熟悉的材料置於新區域或新情境中使用 (例如在感官遊戲桌上提供裝扮遊戲材料，供 18 個月大幼兒探索；或在室內的小桌上展示附近花樹的樹枝 [無毒]；在裝扮遊戲區提供蠟筆或鉛筆，供 33 個月大幼兒塗鴉或畫出購物清單；或在室外的毯子上為會爬行的幼兒提供建構材料)。

實踐做法

提供能擴展兒童興趣的物件

每個兒童都會發展出獨特的興趣。他們的興趣通常與他們正在努力克服的新挑戰與新技能有關。來自家庭與社區的生活經歷對兒童的興趣也有重要影響。作為定期規劃和更新環境與材料的一部分，與家庭溝通兒童的經歷與興趣，觀察兒童在早期學習與照顧環境中的興趣，以及注意這些興趣在他們學習發展新技能與行為的過程中，可能發生的變化是非常重要的。以下是選擇能引發兒童興趣的材料時的一些考慮因素：

- 考慮兒童正在探究的想法或問題，並提供能支持兒童探索這些想法與解決問題的物品。例如，對於 15 個月大的幼兒有興趣將物品從斜坡上丟下並觀察結果，則可提供不同形狀、大小、質地的物品，讓他們從斜坡、滑梯或小山坡上丟下來。照顧教育者會為這類探索增加各種斜坡。這可讓兒童繼續探索因果關係、重力、摩擦力與物品的大小或形狀等特性。這類探索體驗通常還涉及社交、感知、動作、語言與創意技能的發展。兒童在嘗試新想法時，喜歡互相合作與交流，測試自己使用材料的實際與創意的方式。例如，同伴可能會選擇與 15 個月大的幼兒一起將球從斜坡上丟下，當球再度滾下時，他們會興奮地尖叫。
- 觀察兒童對不同材料的興趣，並規劃學習與發展的機會。例如，一個 32 個月大的幼兒喜歡玩動物玩具發出動物的聲音，他們也可能會對照顧教育者為他們朗讀關於動物的書籍或假扮獸醫的遊戲物品感興趣。提供以兒童的興趣為基礎的材料，也能讓兒童透過與照顧教育者的互動有學習新詞彙的機會。
- 在提供物品時考慮兒童的脾性與學習方式。兒童對類似的材料與環境有不同的反應：有些兒童可能會馬上展現出好奇心，而有些兒童可能比較慢熱，他們會花時間先觀察，然後才開始探索並與可用的材料互動。照顧教育者在規劃時要考慮到這些差異。

實踐範例

讓 Eliza 玩耍的安靜區域

Mira 老師每天都會花時間記錄她對每個兒童的觀察，並與同事/共教老師 Malik 老師每週會面，討論他們的觀察結果並規劃未來一週的活動。Mira 老師正在記錄她對 Eliza 的觀察，Eliza 是一個 29 個月大的孩子，她的家人會說英語和越南語。Mira 老師會說英語和越南語，她注意到 Eliza 喜歡使用各種材料進行建構，當她可以在不太嘈吵或擁擠的環境中進行建構時，她的堅持性最強。Mira 老師也注意到，在比較嘈吵或有其他兒童頻繁走動的遊戲區，Eliza 更容易分心，也更容易因為挫折而感到沮喪，例如當她的塔倒下時。

Mira 老師與 Malik 老師討論他們該如何支持與鼓勵 Eliza 對建構的興趣。他們查看 Mira 老師的筆記，回想起有一次 Eliza 在沙池中玩耍的情形，當她看到身旁有同伴從滑梯上滑下來時，便分心了。當 Eliza 轉頭看滑梯上的兒童時，她撞翻了自己蓋的沙塔。Eliza 感到沮喪，將水桶摔到地上。

Malik 老師與 Mira 老師決定在照顧環境內設置一個安靜、干擾較少的空間。他們在室內環境的一個角落設置了安靜區，並放了一個靠墊和一些泡沫塊。可以理解的是，Eliza 很可能會繼續遇到安靜區以外的熱鬧區域。因此，Malik 老師也建議 Mira 老師可以在 Eliza 遇到挫折時，提供一些指導，讓她學習如何應對挑戰。

第二天早餐後，Mira 老師向兒童介紹了他們環境中新的遊戲區域。她讓他們知道這裡是安靜時間可用的空間。Eliza 幾乎立刻就走到安靜區，開始用泡棉積木搭建塔，並保持專注力和注意力。當她的塔倒下時，Mira 老師注意到 Eliza 冷靜地撿起積木，重新開始搭建。Mira 老師與 Eliza 分享她的觀察結果，用英文說：「看起來妳要蓋另一棟建築物了。這次會和剛才那一座一樣還是不一樣呢？」Eliza 笑著用越南語回答：「Lần này, lớn hơn!」（這個會更大的!）。Mira 老師也微笑用英文回應：「我很期待看到妳搭建的下一座塔!」

接下來的一週，Mira 老師每天都在安靜區設置不同的開放式材料，讓 Eliza 繼續探索她對搭建的興趣。據 Mira 老師的觀察，Eliza 幾乎每天都在那裡玩，有一天還與另一個加入建構的孩子一起平靜地玩。她在記錄文件中指出，Eliza 在使用這些開放式材料時會很專心，並會花更多時間去克服挑戰。

反思問題

自己或與同事一起思考以下問題：

1. 你注意到這個例子有哪些地方對你來說是有意義的？
2. Mira 老師調整環境與材料的方式讓你有何啟發？
3. 這個範例中有哪些做法，你可以應用於自己的教學實踐中？



結語

創造一個安全且充滿關愛的學習與照顧環境，對於嬰兒和學步兒的成長與發展至關重要。照顧教育工作者一個極其重要的角色是在照顧環境中設置並規劃環境與材料。本章提供的整體方法與實踐，強調了規劃循環的重要性，即觀察與記錄、研析與解讀、以及制定並實施計劃，作為為所有兒童創造具包容性、具回應性且愉悅的環境與材料的一部分。

本章介紹的實踐強調與家庭建立合作夥伴關係的重要性、安排環境為兒童提供可預測且容易獲得的遊戲與探索選擇、個別化環境以滿足兒童的發展需要、提供各種探索材料、以及定期規劃並更新環境與材料。這些實踐範疇提供了一個起點，照顧教育工作者可以從中調整學習和照顧環境，以支持他們照顧的所有兒童。

反思問題

以下是一些問題，可幫助身為照顧教育工作者的你反思學習與照顧環境及材料：

1. 你對哪些實踐策略有了更多認識，並希望將其納入你的持續規劃循環中？
 - a. 你計劃如何觀察與記錄兒童在你的學習與照顧環境中如何使用空間？
 - b. 在你的學習與照顧環境中，已使用了哪些開放式材料與日常材料？你還會使用哪些其他材料？
2. 在組織環境以提供多樣材料時，有哪些方法可以根據兒童的興趣更新學習與照顧環境及材料，也建立可預測性與熟悉感？
3. 你可以實施哪些策略，使學習和照顧環境及材料個別化，以滿足兒童的發展需求？如何使環境和材料更具包容性和文化相關性？



附錄

參考資料

- 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.srkd.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
- 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/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. (2025). *Infant–toddler learning and development foundations*.
- California Department of Social Services & California Department of Education. (2025). *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
- 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
- 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
- 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., Jevgiovikj, 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.

其他參考資源

關係與互動

- 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>

例行活動

- 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.

環境與材料

- 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.



嬰兒-學步兒學習與發展基礎清單

領域, 分支與基礎



社交情感發展領域

社交情感發展領域涵蓋以下三個分支與基礎:

分支 1.0: 自我。此分支包括以下基礎:

- 1.1: 自我認同感和歸屬感。**逐漸發展的自我概念, 認識到作為個體在社交關係中與他人共享共同點。
- 1.2: 認知自主性。**逐漸發展的理解, 即自己可以採取行動影響環境。
- 1.3: 情感表達。**逐漸發展的能力, 透過面部表情、動作、手勢、聲音或言語來表達各種情感。
- 1.4: 調節情感和行為。**逐漸發展的能力, 不論是否有照顧者的幫助, 能夠管理情緒和行為反應、溝通感受, 以及根據社交期望採取行動。

分支 2.0: 社交互動。此分支包括以下基礎:

- 2.1: 社交理解。**逐漸發展的能力, 能理解他人的意圖、反應、溝通和行為。
- 2.2: 同理心。**逐漸發展的能力, 能感同身受他人的情感體驗。
- 2.3: 與照顧者及他人的互動。**逐漸發展的能力, 能對照顧者及他人做出回應並進行互動。
- 2.4: 與同伴的互動。**逐漸發展的能力, 能對其他兒童做出回應並進行互動。

分支 3.0: 關係。此分支包括以下基礎:

- 3.1: 與照顧者的關係。**與提供持續關愛的特定照顧者建立親密關係的發展。
- 3.2: 與同伴的關係。**通過一段時間的互動與特定同伴建立關係的發展。



學習方式領域

學習方式領域涵蓋以下三個分支和基礎：

分支 1.0: 學習動機。此分支包括以下基礎：

- 1.1: 好奇心和主動性。**逐漸發展探索環境的能力，以學習關於物體、人物和事件的知識。
- 1.2: 參與度和堅持性。**逐漸發展參與活動的技能，並在面對挑戰與挫折時仍能堅持參與並持續努力。

分支 2.0: 執行功能。此分支包括以下基礎：

- 2.1: 注意力。**逐漸發展在活動和互動中參與並持續保持注意力的技能。
- 2.2: 抑制控制。**逐漸發展管理衝動和行為的技能。
- 2.3: 工作記憶。**逐漸發展將訊息記在心中 (短期記憶)，並加以運用以達成目標和計劃的能力。
- 2.4: 認知靈活性。**逐漸發展能夠在注意力、思維和行為上靈活調整的技能。

分支 3.0: 目標導向學習。此分支包括以下基礎：

- 3.1: 解決問題。**逐漸發展運用不同策略來解決問題或滿足需求的技能。
- 3.2: 合作努力。**逐漸發展與他人共同努力以達成目標的技能。



語言發展領域

語言發展領域涵蓋以下三個分支和基礎：

分支 1.0: 關注與理解。此分支包括以下基礎：

- 1.1: **關注溝通**。逐漸發展注意對話中的溝通線索的能力，並透過與他人互動來學習語言。這種發展可發生於任何語言，例如兒童的家庭語言或其他正在學習的語言。
- 1.2: **理解語言**。逐漸發展理解越來越多詞彙（口語、手語或兩者）及語句的能力。這種發展可發生於任何語言，例如兒童的家庭語言或其他正在學習的語言。

分支 2.0: 溝通。此分支包括以下基礎：

- 2.1: **溝通與口語表達**。逐漸發展發出聲音、做出手勢並表達詞語（口語或手語），並加以組合的能力。這種發展發生在任何語言中，例如兒童的家庭語言或其他正在學習的任何語言。
- 2.2: **萌發的對話能力**。逐漸發展來回溝通的能力。這種發展可發生於任何語言，例如兒童的家庭語言或其他正在學習的語言。

分支 3.0: 早期閱讀與識字。此分支包括以下基礎：

- 3.1: **參與書籍、故事、歌曲與押韻童謠的互動**。逐漸發展對於如何參與書籍和閱讀與識字活動的理解。這種發展可發生於任何語言，例如兒童的家庭語言或其他正在學習的語言。
- 3.2: **理解書籍與故事的意義**。逐漸發展理解書籍與故事內容的能力。這種發展可發生於任何語言，例如兒童的家庭語言或其他正在學習的語言。



認知發展領域

認知發展領域涵蓋以下四個分支和基礎。

分支 1.0: 探索。此分支包括以下基礎：

1.1: 因果關係。逐漸發展對一種行為會引起另一種行為的理解。

分支 2.0: 萌發的數學思維。此分支包括以下基礎：

2.1: 數感。逐漸發展對數字和數量的理解。

2.2: 空間思維。逐漸發展對事物如何在空間中移動與適應的理解。

2.3: 分類。逐漸發展對物體或人物之間的相似性與差異性的注意，並根據物體的特徵進行分類的能力。

分支 3.0: 模仿與象徵性思維。此分支包括以下基礎：

3.1: 模仿。逐漸發展立即或稍後模仿他人的動作、聲音、語言或手勢的能力。

3.2: 象徵性思維。逐漸發展使用動作、物件或想法來代表其他動作、物件或想法的能力。

分支 4.0: 記憶。此分支包括以下基礎：

4.1: 記憶。逐漸發展儲存並隨後回憶有關過去經驗的資訊的能力。



感知與運動發展領域

感知與運動發展領域涵蓋以下兩個分支和基礎。

分支 1.0: 感知發展。此分支包括以下基礎：

1.1: 感知發展。逐漸發展使用感官資訊以理解社會和物理環境並與之互動的能力。

分支 2.0: 運動發展。此分支包括以下基礎：

2.1: 大肌肉運動的發展。逐漸發展控制大肌肉移動與探索的能力。

2.2: 小肌肉運動的發展。逐漸發展使用手指的小肌肉和手部探索物體以及完成任務的能力。

實踐範例與學習故事清單

第二章：規劃以支持嬰兒-學步兒的學習與發展

實踐範例：Lucila、Aidan 和 Qing 對顏色與光的探索.....	43
實踐範例：與 Knut、Bella、Luna 和 Grayson 的用餐時間.....	45
實踐範例：Junlai 和 Andrea 爬行與探索.....	48
實踐範例：透過不被打斷的遊戲支持 Jacob 的發展.....	50
實踐範例：Junior 想念他的爸爸.....	53
學習故事：「Jacob 探索移動」.....	60
實踐範例：觀察 Kaysha 探索因果關係.....	69
實踐範例：反思對 Kaysha 的探索觀察.....	70
實踐範例：規劃以支持 Li 的學習與發展.....	72
學習故事：「Etta 正在移動了！」.....	73
實踐範例：規劃以支持兒童在用餐時使用取餐用具.....	76
實踐範例：規劃以支持 Emma 對物品的探索.....	77
實踐範例：持續規劃以支持 Kaysha 和她的同伴對物品的探索.....	78
實踐範例：在一個 16 個月大兒童的小組中實施後的反思.....	81

第三章：關係與互動

實踐範例：Chloe 的睡眠時間書.....	97
實踐範例：Flora 和 Julian 的音樂歷險記.....	102
學習故事：「我們做朋友吧！」.....	107
實踐範例：與 Darius 的日常互動時刻.....	117
實踐範例：Jun 與 Lucas 一起畫畫.....	123
實踐範例：Gwen 的大小和形狀實驗.....	129

第四章：例行活動

實踐範例：Amara 不太捨得跟阿姨說再見.....	140
實踐範例：Camila 和 Mateo 的接回時間.....	143
學習故事：「獻給 Ashan - 來自他的家庭托兒照顧者」.....	151
實踐範例：Nolan 堅持完成用餐過程.....	156
實踐範例：Jacob 準備好上廁所.....	161
實踐範例：Zuri 的換尿布時間.....	165

第五章：環境與材料

實踐範例：Thomas 從家中帶來玩具	179
學習故事：「我來做！」	183
實踐範例：Jayden 學習翻身	189
實踐範例：Aalayah 老師為 Amir 改裝書籍以供探索	192
實踐範例：Liam 和 Izumi 探索紙箱.....	196
實踐範例：讓 Eliza 玩耍的安靜區域.....	202

術語表

自主性:兒童主動發起並使事情發生的能力。

輔助性科技設備:幫助個人維持、獲得或提升日常功能的設備或工具(如輪椅、眼鏡、助聽器、坡道);設備從泡棉握筆套等低科技選項,到語音識別設備等高科技工具不等。

依戀關係:兒童在嬰幼兒時期與主要照顧者建立的關係,這種關係為嬰幼兒與他人互動和建立關係提供了模式。

注意力提示:嬰兒發出的訊號,表明他們對某樣事物感興趣或正在專注於某樣事物。這些訊號可能包括注視某樣事物、觸摸或啃咬某物、指向某樣事物或發出聲音。

輔助性與替代性溝通(AAC)設備:有語音表達和/或有理解障礙的個人使用的工具,以改善日常生活功能。AAC 使用多種技術和工具,包括但不限於圖片溝通板和語音生成設備。

自主性:嬰兒或學步兒根據自身興趣與價值觀做出選擇並自主行動的能力。

偏見:對某個人、群體或觀點的偏好或傾向。偏見可能是個人有意識地持有的信念,或是未察覺、並影響其信念或態度的偏好或傾向。

盲文:一種使用凸點代表字母的書寫系統,供視力受損者透過觸覺閱讀。點字不是一種語言,而是一種觸覺系統,用於表示英文中的每個字母、數字和標點符號。

照顧者:負責兒童的照顧、福祉、安全與教育的人士。照顧者可能是嬰兒照顧教育者,在中心或照顧者家中提供照顧。照顧者也可能是親戚,例如直系親屬或延伸家庭成員,或者是被視為家庭成員的人,在兒童家中或自己家中照顧兒童。

因果關係:一個事件(原因)導致另一個事件(結果)發生的關係。

兒童導向言語:人們在與嬰兒和學步兒交流時自然使用的一種語言方式。兒童導向言語通常語速較慢,誇大元音的發音,並使用如唱歌般的語調。語句通常簡短、簡單且重複。

兒童的家:兒童生活並受到家人照顧的地方。

分類:根據物件或項目的質量或特徵的相似性進行分組的過程。

語碼轉換:在一個詞組、句子或對話中使用兩種或多種語言的行為。語碼轉換是一種跨語言運用的形式。

認知靈活性:能夠以新的或替代的方式思考,並根據需求和目標調整行為的能力。

共同調節:為兒童提供支持性與安撫性的互動,幫助他們調節情緒和行為的過程。共同調節包括照顧者對兒童的需求做出細緻周到且適當的回應,例如提供安慰、舒緩和關注,這有助於兒童感到安心和受支持。

側行:一種大肌肉運動技能,指嬰兒和學步兒能站立,但需扶著穩定的物體(如桌子或沙發)或他人,才能側向行走。

文化:一群人的習俗、價值觀、信仰和實踐。文化價值觀和規範會影響家庭角色、儀式、溝通方式、情感表達、社會互動和後天學習的行為。

戲劇性遊戲:想像性或扮演性的遊戲。這類遊戲有助於兒童理解世界、發展語言能力,並培養如分享與合作等社交技能。

雙語學習者:從出生到5歲的兒童,同時學習兩種或以上語言,或在持續發展第一語言的同時學習第二語言的兒童。

早期學習和照顧環境:照顧者提供早期學習體驗和關愛,以支持幼兒發展與身心健康的地方。這些環境可能包括家庭式、中心式或社區式的照顧環境。

情感調節:管理自身情感的能力。

同理心:能夠理解或感受他人情感的能力。

環境:由照顧教育工作者有意設置的空間,供兒童接受照顧、學習與發展。

日常材料:在家中或早期學習和照顧環境中可容易取得的物品(如餐具、容器、鍋碗、籃子)、回收材料(如紙箱、蛋盒、紙巾捲筒)或自然材料(如松果、貝殼)。

家庭夥伴關係:家庭與照顧教育工作者之間的關係,雙方在支持幼兒在家中以及早期學習與照顧環境中的經驗中各有角色。照顧教育工作者負責與家庭建立關係,並從家庭那裡瞭解有關孩子及其照顧方式的資訊。根據家庭分享的內容,照顧教育工作者會努力讓孩子在早期學習與照顧環境中的經驗與在家庭中的經驗一致。在這種關係中,家庭與照顧教育工作者彼此分享想法與經驗,並一起學習,持續支持孩子的發展。

小肌肉運動技能:一類運動技能,使用手部和手指的小肌肉。

大肌肉運動技能:一類運動技能,使用大的四肢(包括頸部、手臂、軀幹和腿部)或整個身體。

整體性:理解人的所有方面是整合為一個整體的,包括社交情感、學習方式、語言、認知和感知與運動發展領域,以及個人的生活經歷、家庭、文化、語言、興趣、優勢和需求。

模仿:模仿他人言語或行為的能力。

個體差異:藉以區分個體的特徵或其他特性。

嬰兒和學步兒:年齡範圍從出生到三歲的兒童。嬰兒是指出生至 12個月大的兒童。學步兒是指 12 至 36 個月大的兒童。

嬰兒-學步兒照顧教育工作者:負責早期學習和照顧環境中嬰幼兒的照顧、福祉、安全和教育的人。

抑制控制:管理衝動、反應、情緒和注意力的能力。包括延遲滿足需求以及調整行為以符合情境期望的能力。

主動性:嬰兒或幼兒主動探索和嘗試新事物的動力,例如主動開始遊戲、提問或解決問題。

相互依賴:兩個或兩個以上的人或事物之間的相互依賴。

跨代創傷:由某個群體或社群經歷強烈負面經驗而導致的、跨世代累積的情緒和心理影響。

語言變體:一種特定形式的語言,可能在語法、發音和詞彙上有所不同。語言變體是由於地理、人口和語境差異自然產生的。

閱讀與識字:通過閱讀和寫作進行溝通的能力。幼兒閱讀與識字活動包括與照顧者一起體驗書籍、故事、歌曲以及押韻童謠。

營養不良:缺乏適當的營養。

材料:擺放在學習與照顧環境中,供兒童探索和互動的物件與設備。

建構對事物的理解:人們理解事物、行為和事件的過程。嬰兒和學步兒透過探索、觀察以及與他們的環境中的人和事物互動來進行這個過程。

示範:一種鷹架式引導支持 (scaffolding) 的方式,兒童通過觀察照顧者或同伴來學習如何做某件事。示範者可能會有意识地展示這個動作,讓對方透過觀察學習。

運動發展:兒童隨著時間推移,在控制和移動自己身體方面能力的變化。

啃咬: 啃咬: 嬰兒將物件或身體的一部分 (如手或腳) 放入口中, 以感覺物件或身體部分的質地、味道、硬度、溫度和其他方面的探索形式。

多語言兒童: 兒童在家庭、社區或早期學習與照顧環境的背景下, 發展一種或以上語言。

多語言學習者: 一個廣義術語, 用來指稱從出生到小學與中學階段的兒童之多語使用情況。

自然睡眠和醒來周期: 指調節身體機能的 24 小時週期, 例如睡眠與清醒的模式。

平靜狀態下的提示: 嬰兒傳達感到舒適或滿足狀態的訊號或行為, 而非表達不安或需求。這些訊號可能包括咿呀聲、微笑、眼神接觸, 或身體處於放鬆狀態, 這些通常表示嬰兒感到滿足, 或準備好與他們的社交或實體環境互動。

數感: 對數量與數字的理解, 包括更多或更少等概念。

開放式材料: 讓兒童可以自由探索、不具有單一且被狹義限定的目的或用途的材料。示例包括積木、球、水、沙子和橡皮泥。

開放式問題: 一種需要被問者提供更詳細資訊、說明或闡述, 而非簡單回答「是」或「否」的問題。

平行遊戲: 嬰兒和學步兒的遊戲, 涉及兒童在彼此旁邊玩耍, 通常做著類似的活動, 但彼此之間沒有直接互動。在平行遊戲中, 每個兒童進行自己的活動, 但彼此相鄰。

感知發展: 透過感官持續吸收、整理並理解資訊的過程。

堅持性: 即使面對挑戰或挫折, 仍持續嘗試進行某個行動或做某種行為。

可能性: 在特定情境中可能出現的潛在選項或結果。

主要照顧教育工作者: 在早期學習和照顧環境中, 負責或被指派照顧特定兒童的特定照顧教育工作者, 理想情況下, 會從每個兒童進入該環境開始, 直到三歲為止。主要照顧教育工作者會與每個兒童及其家庭建立密切、互信的關係, 提供一致且具回應性的照顧。透過持續的照顧, 照顧教育工作者瞭解每個兒童的個別優勢、需求和興趣, 並個別化照顧方式以支持每個兒童的學習與發展。

本體感知: 一個人的平衡感和動作感, 使人能意識到身體相對於其他人和事物的位置。

保護因素: 降低負面結果可能性的條件或個人特質。

激發探索:由照顧教育工作者提供的體驗與材料,用以激發兒童對其遊戲中所顯現的想法、疑問或問題的進一步理解與構建意義或探索的興趣。激發探索可以包括有趣的開放式物品或設置,或具吸引力的問題,用以引導兒童透過遊戲與探索來理解與構建意義、進行探究並持續學習。

復原力:當面對挑戰和壓力時,能適應情況並變得更強的能力。隨著個人成長,他們會學習運用支持與策略,即使在困難情況下也能維持自身的身心健康。

回應性:指當照顧者通過細緻地觀察兒童的興趣、情感和行為提示與兒童互動,並根據兒童的需求做出及時回應時。如果第一次回應未能與兒童的信息產生聯繫,照顧者會繼續觀察並回應兒童的提示,直到照顧者的回應與兒童的興趣或需求協調一致。在關係中體驗到具回應性且充滿關愛的養育,有助於兒童感到安全、被支持和被理解,從而促進他們的社交情感發展以及整體身心健康和學習。

例行活動:一連串一致且可預測的事件或行動,能滿足個別嬰兒或學步兒在照顧與學習方面的需求。例行活動包括餵食/用餐、換尿布、小睡、迎接與道別等。

鷹架式引導支持:照顧者提供給兒童的支持,以幫助他們學習新技能、解決問題或完成任務。鷹架式引導支持可能包括給予指導、提出問題、提供建議,或示範某個步驟,並以能讓兒童能夠自行繼續進行的方式,提供剛好足夠的支持。這種支持根據對每個兒童學習與發展的理解做個別化調整。

歸屬感:嬰兒和學步兒在進入新的社群時(特別是早期學習與照顧環境中)所感受到的被接納、被重視與以及與他人產生聯繫的感覺。這種感受透過關愛的關係、包容性的實踐,以及能反映並尊重其背景與身分的環境所培養。

自我認同感和歸屬感:在社會關係中,兒童對自己是與他人有共同之處的個體的正在發展的概念。相關詞語包括「自我意識」以及「自我意識和歸屬感」。

自我和自我認同感:嬰兒和學步兒對自己作為在社會關係中與他人有共同之處的個體的正在發展的意識。這包括認識自己的想法、感受和能力,並透過與照顧者的互動以及探索環境而逐步培養。

感官遊戲:讓兒童運用視覺、聽覺、觸覺、味覺和嗅覺等感官的活動。感官遊戲是幼兒探索並認識周遭世界的一種方式。

社會決定因素:社會決定因素,也稱為健康的社會決定因素,是指人們出生、成長、生活和老化的環境條件,以及塑造這些條件的更大系統,這些因素會影響各種健康風險與結果。例如教育、糧食保障與住房保障。

空間特性:物體的特徵,例如形狀、大小、位置與方向。

空間思維:理解和視覺化空間的能力,包括對空間中物體和人物的位置、距離與方向進行推理和溝通的能力。

象徵性思維:使用動作、物件或想法來代表其他動作、物件或想法的能力。

突觸形成:指兩個神經元之間形成連結的過程,使神經元(大腦或神經系統中的細胞)能夠傳送和接收訊息或資訊。透過這些連結,神經元共同運作,使人能夠感知事物、移動、感覺、思考和說話。隨著幼兒的發展與學習,大腦細胞間的連結在數量和複雜性上都會成長。

系統性壓迫:系統基於個人或群體的社會身份,對其進行不公義且不平等的對待。這種壓迫源於歷史上的不當對待,而社會至今仍持續助長這些模式。系統性壓迫的例子包括種族歧視、性別歧視、能力歧視和社會階級歧視。

脾性傾向:嬰幼兒在生理、情緒和行為上與人、事與情境產生聯繫與回應的方式。脾性傾向包括:孩子通常有多活躍、對預料之外的情境的反應程度,以及在有干擾時的專注程度。

傳統語言:來自家庭文化或原生國家的語言。

跨語言運用:多語言使用者對其完整語言知識與能力的運用與理解 - 對語言的所有知識 - 不區分各種語言。跨語言運用包含多種技能與行為,例如語碼轉換,這使多語言使用者能夠流暢地使用語言。

創傷:由於負面環境或壓力事件(包括但不限於情感或身體忽視、自然災害、住房不穩定、成長時家長被監禁,或生活在有藥物濫用和/或家庭暴力的家庭中)引起的有害、有時候是持久的心理和/或生理壓力反應。

通用學習設計:一種透過多種參與、代表、行動和表達方式,為所有兒童的學習提供支持指導原則的方法。

等待時間:照顧者在傳達輕鬆有趣的訊息、回應兒童的溝通、提供想法、提出建議、提問或給予提示之後的有意圖的停頓。這讓兒童能夠接收資訊、思考或加以處理,並作出回應。

工作記憶:在短時間內保留並操作必要信息,以執行複雜的認知任務,如學習、推理和語言理解的能力。

