

加州 婴儿-学步儿 学习与 发展基础

第二版



加州社会服务处,
版权所有 2025



(此页为刻意留白)

出版讯息

加州婴儿-学步儿学习与发展基础(第二版)的 WestEd 为加州社会服务处编制。请参阅“致谢”部分以了解对本文件作出重大贡献的人员名单。

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

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

本文件中包含的材料部分或全部由加州教育部开发,并由加州社会服务处撰写/制作。

版权所有 © 2025 加州社会服务处(第二版)、2009 年(第一版)加州教育部。

保留所有权利。

图片来源

Maria Bernal-Silva, Four Winds Creative

Glynn Butterfield

Jeff Caroli, Four Winds Creative

来自加州社会服务处的讯息

加州社会服务处 (CDSS) 很高兴推出第二版《加州婴儿-学步儿学习与发展基础》。

生命的最初几年对于儿童终身的福祉与成功极为重要。为了达到最佳发展,幼儿必须在与家人和可信赖的照顾者进行回应性互动的背景下成长。加州有一半以上的婴儿和学步儿是由家庭托儿所、幼儿照顾计划中的婴儿-学步儿照顾教育工作者或家庭以外的家人、朋友或邻居照顾的。加州婴儿-学步儿学习与发展基础 (ITLDF) 是加州社会服务处 (CDSS) 全面努力的一部份,旨在透过高质量的早期学习与照顾,强化幼儿的学习与发展。

第二版强调每个儿童如何在家庭与社区的背景下,依据自己的步调与独特的环境发展。为了向婴儿和学步儿提供个人化、以关系为基础的照顾,照顾教育工作者需以真实且有意义的方式与家庭建立伙伴关系。

加州婴儿-学步儿学习与发展基础描述了婴幼儿在出生到三岁期间,在五个领域的学习和发展,这些领域有助于他们的整体就学准备:社交情感发展、学习方式、语言发展、认知发展以及感知和运动发展。学习方式是一个新增的领域,以最近的研究为基础,强调支持任何领域学习的能力的重要性,包括好奇心与主动性、合作努力和执行功能。然而,特别是在生命的最初几年,幼儿的学习和发展是一种整体性的体验。

总而言之,我希望 ITLDF 能为照顾教育工作者和家庭提供指引,以支持婴儿和学步儿在生命最初几年的学习和发展。他们所提供的支持,将引导我们最年幼的学习者走上终身幸福与成功的道路。

Lupe Jaime-Mileham

Lupe Jaime-Mileham, Ed.D.

托儿与发展部门副总监

加州社会服务处

致谢

加州婴儿-学步儿学习与发展基础 (ITLDF) 的编制涉及了多位人士。以下团体做出了贡献：(a)项目领导人, (b) 主要作者, (c) 主题专家, (d) 加州社会服务处 (CDSS) 的团队, (e) 早期幼儿相关团体与成员, (f) 教育工作者焦点小组, 以及 (g) WestEd 项目与质量检定工作人员。

项目领导人

衷心感谢以下人士整体领导的贡献：加州社会服务处 (CDSS) 的 Lupe Jaime-Mileham、Nadirah Jones、Lisa Sullivan、Heather McClellan-Brandusa 与 Sandra Gonzales-Pabón 以及 WestEd 的 Peter Mangione、Osnat Zur 与 Ann-Marie Wiese。

主要作者

各章节的主要作者如下：

简介

Peter Mangione, WestEd
Ann-Marie Wiese, WestEd

学习方式

Anabel Castillo, WestEd

社交情感发展

Tatiana Hill-Maini, WestEd
Amy Cordier, WestEd

语言发展

Rosalie Odean, WestEd
Amy Woodbridge, WestEd
Ann-Marie Wiese, WestEd

认知发展

Sophie Savelkouls, WestEd
Osnat Zur, WestEd

感知与运动发展

Sandy Gonzales, Nicklaus Health

主题专家

主题专家为加州 ITLDF 的编制提供了指导。

Natasha Cabrera, University of Maryland
Alicia F. Lieberman, University of California at San Francisco
Kelsey Lucca, Arizona State University
Charisse Pickron, University of Minnesota
Elita Amini Virmani, California State University at Sonoma
Stephanie De Anda, University of Oregon
Roberta Golinkoff, University of Delaware
Sara Cordes, Boston College
Karinna Hurley, University of California, Davis
Kari Kretch, University of Southern California
Tammy Mann, Campagna Center
Patricia Snyder, University of Florida
Bonita Thom, Hoopa Early Headstart
Dawn Yazzie, Dził Nitsaa Consulting and Services, LLC, 創辦人
Marlene Zepeda, California State University at Los Angeles

加州社會服務處貢獻者

以下 CDSS 部门为加州 ITLDF 内容的审查和编辑提供了贡献：托儿与发展部门以及社区照看牌照事务处。

特别感谢

早期幼儿相关团体与成员

感谢允许我们拍摄本出版物中所用照片的家庭和以下婴幼儿计划：

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 Colleges Chancellor's Office
California Department of Developmental Services
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 Preschool Instructional Network
California State University Chancellor's Office
California State University Early Childhood Special Education Credentialing
Child Care Resource Center
Children's Council of San Francisco
Comprehensive System of Personnel Development and Resources
Early Edge California
Early Head Start
Early Start
EveryChild California
First 5 California
Kidango
Learning Policy Institute
Parent Voices California
PEACH (Partnerships for Education, Articulation, and Coordination Through Higher Education)
Program for Infant Toddler Care
Sacramento Black Child Development
Supporting Inclusive Early Learning
Tribal Child Care Association of California
UCLA Infant Development Program
ZERO TO THREE

教育工作者焦点小组

特别感谢 91 位早期教育工作者和从业人员，他们提供了宝贵的意见，为加州 ITLDF 的编制提供了资讯。

婴儿和学步儿照片

感谢允许我们拍摄本出版物中所用照片的家庭和以下婴儿-学步儿计划：

Alameda Family Services-Angela Aguilar Child Care Center
Anna Bing Arnold Children's Center
Best Beginnings Family Home Day Care
Cuesta College Children's Center
Educare California Silicon Valley
Family F.O.C.U.S. Infant/Toddler Center
Fremont Unified School District, Parent Involvement Project
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
North Bay Children's Center
Ready Play & Learn Child Care
Santa Rosa Junior College, Children's Center

WestEd

感谢下列工作人员对加州 ITLDF 的编制所做的贡献：

项目工作人员

Alexandra Le Varrat
Gina Morimoto
Erika Vasquez-Chilin
Amy Yanchik

设计、编辑和质量检定工作人员

Michelle Andrews-Young
Puisana Chau
Lili Condron
Alex Dang-Lozano
Sue Kassner
Charlie Levin
Lizbeth Medina
Mary Tederstrom
Matthew Thompson

目录

- 加州婴儿-学步儿学习与发展基础简介.....11
 - 协作发展的过程15
 - 早期发展的背景16
 - 指导原则27
 - 学习与发展基础的组织30
 - 运用加州婴儿-学步儿学习与发展基础40
- 社交情感发展43
 - 社交情感发展基础50
 - 分支 1.0: 自我52
 - 分支 2.0: 社交互动61
 - 分支 3.0: 关系67
- 学习方式73
 - 学习方式基础82
 - 分支 1.0: 学习动机84
 - 分支 2.0: 执行功能89
 - 分支 3.0: 目标导向学习98
- 语言发展103
 - 语言发展基础112
 - 分支 1.0: 关注与理解114
 - 分支 2.0: 沟通119
 - 分支 3.0: 早期阅读与识字.....124
- 认知发展131
 - 认知发展基础139
 - 分支 1.0: 探索141
 - 分支 2.0: 萌发的数学思维144
 - 分支 3.0: 模仿与象征性思维150
 - 分支 4.0: 记忆153
- 感知与运动发展157
 - 感知与运动发展的基础168
 - 分支 1.0: 感知发展169
 - 分支 2.0: 运动发展171

目录 (续)

参考资料175

其他参考资源195

 社交情感发展195

 学习方式196

 语言发展200

 認知發展201

 感知与运动发展202

术语表205



加州婴儿-学步儿学习与发展基础 简介

加州婴儿-学步儿学习与发展基础 (ITLDF) 是加州社会服务处 (CDSS) 透过高质量的早期照顾与教育, 加强婴儿和学步儿学习与发展的全面性努力的一部分。这些基础描述了**婴儿和学步儿**在出生至 3 岁期间的发展。为了获得最佳的发展进度, 幼儿需要与家庭成员和**婴儿-学步儿照顾教育工作者**(照顾教育工作者)建立具回应性且能让他们在情感上感到安稳的关系。这些关系能促进幼儿掌握各项基础中所涵盖的知识与技能。婴儿-学步儿在情感安稳且身体安全的环境中茁壮成长, 这些**环境**能促进积极且充满乐趣的探索与实验。

婴儿-学步儿最初的关爱关系体验来自于家庭或他们信任的**照顾者**。在中心式和家庭式照顾环境中提供以关系为基础的照顾时, 照顾教育工作者与幼儿的家庭建立真诚的伙伴关系。这种伙伴关系有助于将儿童在家庭中的经验与他们在婴儿-学步儿照顾环境中的经验联系起来, 并成为具文化回应性照顾的基石。与儿童**文化**和语言相连结的经验, 对于他们的社交情感健康以及自我意识、社会意识、沟通能力与学习的发展至关重要。为每位幼儿提供**具回应性的互动**, 以及适当的个别化支持, 帮助他们沿着ITLDF所描述的发展路径健康成长, 婴儿-学步儿**早期学习与照顾环境**必须与幼儿的家庭共同合作。

谁是照顾者与婴儿-学步儿照顾教育工作者?

照顾者一词是指负责儿童的照顾、福祉、安全与教育的人士。照顾者可能是在**儿童的家**中或照顾者家中照顾儿童的亲戚, 例如直系亲属或延伸家庭的成员。照顾者也可能是**婴儿-学步儿照顾教育工作者**, 即提供早期学习经验以支持幼儿在家庭、中心式或社区式照顾环境中学习与发展的人士。本文件中使用照顾者、婴儿-学步儿照顾教育工作者与**照顾教育工作者**这些词汇。

ITLDF 旨在与加州学前/过渡幼儿园学习基础 (PTKLF) 在五个主要领域上保持一致：

- 社交情感发展
- 学习方式
- 语言发展
- 认知发展
- 感知与运动发展



在深入研究每个领域时，需要牢记，幼儿的学习是一种整体性的体验。基于这一理解，每个领域都代表着早期学习与发展的

一个重要方面，并有助于幼儿为入学做好准备 (Darling-Hammond et al., 2020; Osher et al., 2020; Science of Learning & Development [SoLD] Alliance, 2020)。这些基础呈现每个领域中的关键概念与技能。整体而言，它们提供了发展的概览。婴儿-学步儿的发展可以从单一领域的角度来考虑(如社交情感发展或语言发展)，同时也可以运用其他领域的视角。例如婴儿可能会将哭泣与照顾者的安慰反应联系起来，在认知上发现**因果关系**。这样的发现不仅增强了婴儿的安全感，还有助于幼儿与照顾者之间建立稳固的关系，而这正是儿童社交情感发展的核心。

Bosseler 等人 (2024) 的最新研究进一步加深了该研究领域对生命早期不同发展领域之间相互联系的理解。他们的研究表明，社交互动对婴儿未来语言发展产生影响，五个月大的婴儿在进行面对面的言语互动时，大脑中与注意力和感官运动相关的区域会被激活。Bosseler 等人假设，照顾者生动的面部表情、**儿童导向言语**的使用，以及相对的反应(能够与儿童所传递的讯息相连接的反应)都有助于语言发展。他们的结论是，社交互动可能促进关键领域的发展，包括儿童日后的语言、社交情感和认知发展。

虽然学习是整体性的, ITLDF 根据研究和最佳实践, 确定了五个领域中的关键发展。用于说明这些基础的范例直接来自婴儿-学步儿照顾实践。这些基础和范例的目的是促进对早期学习与发展的理解。这些基础还支持婴儿-学步儿的发展与身心健康提供了基本指导。由于每个儿童以独特的方式发展, 这种支持也会有所不同。



ITLDF 是加州推动早期学习与发展工作的核心。这项工作包括专业发展、评估, 以及与 ITLDF 对应的计划质量与早期教育工作者能力标准等资源。专业发展的目标是帮助照顾教育工作者根据 ITLDF 的描述, 了解如何最佳支持幼儿的学习与发展。加州预期发展结果概况 (DRDP) 评估幼儿在基础知识与技能的发展和学习方面的进展。两套重要且一致的资源 - 加州针对中心式与家庭式托儿服务的指南, 以及照顾教育工作者的能力标准 - 描述了如何

透过高质量且符合专业能力标准的照顾与教育, 为幼儿提供具回应性且基于关系的照顾与学习体验。



与照顾者之间**具回应性的关系**，是得到良好支持的早期学习与发展的核心。当照顾者能够对婴儿-学步儿的兴趣、需求及生活经历作出相对的回应时，ITLDF 所描述的学习与发展才能最有效地展开。ITLDF 是早期学习与发展系统中主要关注儿童学习与发展的资源。基于对具回应性的照顾者至关重要的理解，该系统的其他资源强调对照顾者，特别是照顾教育工作者的发展提供支持。ITLDF 深入探讨照顾者如何透过具回应性的关系促进幼儿的学习与发展，并审视他们在培育婴儿-学步儿过程中需要考虑的因素。

创建 ITLDF 的第一步是充分考虑婴儿-学步儿在关系中的经历。这些关系受到婴儿-学步儿成长的环境的影响，包括他们的生活经历、文化、种族与族裔背景、语言、个人优势、脾性和多元化的需求。在介绍指导 ITLDF 创建的原则之前，本简介将先探讨婴儿-学步儿发展与学习的关系背景。同等重要的是，尽管研究定义了早期发展的一般轨迹，但每个婴儿都会遵循一条独特的发展路径，反映他们的基因、**脾性倾向**和生活经验的综合作用。ITLDF 确定了照顾者可以透过理解每个孩子，将他们视为以自己的节奏在独特环境中成长的个体，从而有意图地为他们的学习和发展提供支持。

协作发展的过程

各领域的专家(包括在早期学习和照顾的公平方法,以及具文化语言回应性实践方面拥有专业知识的专家)担任顾问,为 ITLDF 的发展做出了贡献。他们还审查了草稿,重点关注多语言儿童、有残疾的儿童,以及来自多元文化背景的儿童(包括黑人、非裔美国儿童以及部落与部落社区的儿童)的代表性和包容性。代表加州儿童与家庭多样性的关键群体与幼儿教育从业人员也参与了焦点小组。在过程初期,他们对如何修订 ITLDF 第一版提供了意见,并对 ITLDF 第二版的工作草稿提供了反馈。



早期发展的背景

社会与环境因素

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

为了向所有儿童提供公平的学习机会,早期学习和照顾应积极、有意识地关注多元化和包容性,并努力纠正不公平的政策、做法和资源分配,例如排斥性纪律或中断照顾服务(California Department of Education

[CDE], 2022; Cosse, et al., 2018)。正如在全国幼儿教育协会(NAEYC)关于促进公平的立场声明中所述,“所有儿童都有权获得公平的学习机会,帮助他们充分发挥作为积极学习者和有价值的社会成员的潜力”(NAEYC, 2019, p. 1)。平等意味着每个人都受到同等对待,而公平则不同,公平意味着每个人均得到他们所需的支持,以获得良好的发展并与他人一起充分参与。

家庭与社区历史

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

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

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

庭的发展及福祉 (Brown, 2015)。

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

家庭与文化的重要作用

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

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

进行持续自我反思为照顾教育工作者创造了发现自己的偏好、偏见、信念和期望的机会,这些可能会形成他们自己对照顾实践的看法。意识到自己的观点有助于照顾教育工作者有效地与家庭合作,学习如何

以能够回应每个儿童的优势、兴趣与需求的方式支持处于不同发展道路上的儿童。建立以信任、相互尊重和双向沟通为基础的真诚的**家庭伙伴关系**,能促进家庭与早期学习与照顾环境之间的连续性 (Cook et al., 2024)。这样的伙伴关系创造一个让儿童感到受欢迎且可轻松建立联系的**环境**,从而提升他们的**归属感**和学习的乐趣。

为儿童及其家人创造安全、情感上感到安稳且受欢迎的空间还包括了解可能影响儿童发展的压力与创伤的潜在源头。这些压力或创伤的来源可能包括但不限于贫穷、粮食和住宿不稳定、家庭暴力、性别暴力、忽视、种族主义、移民和被迫迁徙,以及家庭分离、家长或家庭成员的死亡或疾病。为儿童、家庭和照顾教育工作者实施疗愈方法可以起到缓冲负面经历潜在影响的作用 (Bartlett, 2021)。有关这些疗愈方法的信息,包括心理健康咨询和照顾教育工作者的自我照顾,以帮助他们更好地支持儿童和家庭,可参见全国幼儿教育协会的出版物《创伤与幼儿:支持与增强能力的教学策略》(*Trauma and Young Children, Teaching Strategies to Support and Empower*) (Erdman et al., 2020)。

ITLDF 强调婴儿-学步儿在学习与发展过程中,如何在家庭的文化信念、价值观与实践的背景下,透过多样的方式理解自身经验。ITLDF 也探讨了儿童与照顾教育工作者一起的学习经验,如何建立在儿童先前的知识和经验之上。各个领域中的范例承认并重视不同种族-族裔背景、能力、文化和语言的儿童在展现其发展中技能与知识时,可能表现出的各种形式。此外,一些范例指出儿童在学习过程中,如何运用特定的文化实践与经验来理解事物。

尽管我们已尽力谨慎地代表儿童的背景和经历,但这些基础只是丰富多元的幼儿文化、语言和各种发展途径的一些范例。

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



个别差异

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

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

每个儿童都会将自己独特的视角带入早期

学习和照顾环境中,这反映了儿童体验和表达学习和发展的惊人的多样性。每个儿童都丰富了我们对于人类潜能的理解。照顾教育工作者拥有绝佳的机会,透过创造一个具支持性和包容性的环境,重视和鼓励每个儿童的学习和发展方法,以培养每个儿童的学习和发展。在某些情况下,有些儿童可能具有多元的能力,在他们的发展和在学习过程中可以从个人化支持中受益。在支持每个儿童的个人优势和需求时,照顾教育工作者通常会受益于与其他专业人士的合作,例如辅导员、顾问或可能正在支持该儿童和家庭的专家。与这些专业人士合作可以帮助照顾教育工作者了解儿童的优势、需求和背景,也能促进照顾教育工作者对自身在培育婴儿-学步儿过程中所带来的优势、需求与背景的认识与反思。

为了反映儿童之间的差异,ITLDF 提供了针对发展的广泛描述,旨在包容儿童发展的**变异性**。ITLDF 旨在呈现所有儿童的学习与发展。其指标及相应范例涵盖儿童在家庭与社区中的多元经历,并承认儿童在生活经验、文化与语言背景、种族-族裔身份发展及能力上的变异性。

早期语言经历

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

能说多种语言的婴儿-学步儿同时在发展两种或多种语言。**多语言儿童**多语言儿童在家庭和社区的关系中发展基础语言能力。在加州有大约 60% 的幼儿生活在使用英语以外语言的家庭中 (Giang & Park, 2022)。研究表明,多语言能力是一项资产,可以为儿童提供语言、社交和认知发展的优势,并成为终身学习的基础 (August et al., 2014; Dickinson et al., 2004; Genesee, 2010, 2016; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine [NASEM], 2017)。值得注意的是,研究表明,使用多种语言不会让儿童感到困惑,也不会导致或恶化任何现有的沟通或语言学习延迟与障碍 (NASEM, 2017; Paradis et al., 2021)。

多语言儿童

在本文件中,术语**多语言儿童**是指在家庭、社区或早期学习和照顾环境中正在发展两种或多种语言的儿童。多语言儿童一词可能与其他常用术语,例如**双语学习者**或**多语言学习者**,有所重叠或包含这些术语。双语学习者是指在继续发展第一语言的同时学习第二语言的儿童。它通常用于从出生到 5 岁的儿童 (NASEM, 2017)。多语言学习者是一个广泛的术语,涵盖从出生到小学和中学教育使用多种语言的儿童 (CDE, 2020)。

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

在某些部落和部落社区,传统语言是语言振兴工作的重点,旨在加强与文化知识和实践的联系,这是力量和复原力的源泉 (Grenoble, 2021; Marshall & Antoine,

2023; Whalen et al., 2022)。在某些社区,作为文化活动的一部分,家庭成员或社区中的长辈可能会使用传统语言。此外,一些部落和部落社区致力于语言振兴工作,并在早期学习和照顾环境中的文化实践里积极使用传统语言 (Waters et al., 2024)。

与家人沟通语言的目标与经历

支持所有儿童的关键,是在持续了解每个儿童的兴趣、优势、需求、沟通方式以及家庭优先事项与文化体验的基础上,提供学习体验与环境。照顾教育工作者必须与家庭沟通,了解他们与儿童一起使用的语言,



以及他们对儿童语言发展的目标。¹ 例如，两个家庭可能有共同的长期目标，即他们的儿童会说多种语言，但是对婴儿-学步儿早期学习和照顾做出不同的选择。一个家庭可能分享他们在家里说韩语，并且选择了一个婴儿-学步儿照顾中心，那里的照顾教育工作者与儿童们说英语。另一个家庭可能分享他们在家里和儿童一起说西班牙语，并且选择了一个家庭托儿所，那里的照顾教育工作者主要与儿童使用西班牙语。

当照顾教育工作者倾听家庭的心声并向他们学习时，分享有关使用多种语言的好处，以及家庭在儿童持续发展家庭语言中所发挥的关键作用的信息，是十分重要的。当照顾教育工作者和家庭使用同一种语言时，他们可以合作，在家中以及早期学习和照

顾环境中提供家庭语言的体验，这将加强儿童的整体语言发展。当照顾教育工作者和家庭不使用同一种语言时，他们会使用各种策略来促进沟通和理解。例如，他们：

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

¹ 要进一步了解如何倾听并向家庭学习他们对儿童语言发展的目标，照顾教育工作者可参考由启蒙计划 (Head Start) 提供的《收集和使用家庭分享的语言信息》(Gathering and Using Language Information That Families Share)。

ITLDF 范例中所代表的语言

ITLDF 提升儿童家庭语言的方式，代表加州有初生至五岁儿童的家庭最常使用的语言，包括英语、西班牙语、普通话、粤语、他加禄语和越南语 (Giang & Park, 2022)。基础与范例也展示了美国手语 (ASL) 的使用，这是一种广泛应用于加州耳聋儿童及其家庭的语言。ITLDF 还包括代表使用传统语言来促进部落和部落社区文化知识联系的范例。

以下是 ITLDF 的范例包括代表家庭语言与传统语言的方式：

- 儿童完全使用家庭语言来沟通，范例以家庭语言书写。所代表的语言包括英语、西班牙语、普通话、粤语、他加禄语、越南语和 ASL (一种透过手部和面部操作表达的视觉语言)。
- 儿童进行**语码转换**，将家庭语言与早期学习和照顾环境中的语言结合，以便与照顾者和同伴沟通。语码转换为儿童进行**跨语言运用**的例子之一。当儿童使用他们正在发展的所有语言的资源来学习和沟通时，他们就会运用跨语言能力。
- 儿童和照顾者使用部落和部落社区的传统语言，儿童的交流用其家庭或社区的语言或语言变体书写，与社区的文化习俗建立联系。
- 当照顾者精通儿童的家庭语言并能自如地与婴儿-学步儿使用该语言时，他们可以用儿童的家庭语言进行沟通。仅包含照顾者言语的范例提及特定语言，但以英语书写。一些范例的引言部分会提及特定语言，如西班牙语、普通话、粤语、他加禄语、越南语和 ASL。许多照顾者交流范例的引言则仅使用动词，而不指明特定语言，以确保包括所有语言。
- 照顾者运用儿童家庭语言中的关键词与短语，是他们与家庭共同确定有关互动、例行活动或环境与材料的词语，即使他们不流利使用该语言。

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

包容性与通用设计

为了促进包容性，这些基础使用学习的**通用设计**，这种方法为所有儿童提供多种参与、代表、行动和表达方式的指南 (Gordon, 2024)。例如，于基础范例中，除了说一词之外，还使用了沟通、回应、分享与回答等词语，以展现对婴儿-学步儿沟通、理解事物和学习的多种方式的尊重。使用这些词语还确保包含任何语言和任何形式的沟通，例如口语或手语、手指拼写、图

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

婴儿-学步儿如何沟通？

婴儿-学步儿以言语及非言语的多种方式进行沟通，包括口语、手语、辅助性与替代性沟通 (AAC) 设备、发声、手势，目光注视及面部表情。

编写范例的语言也肯定了每个儿童的身份,并包含以人为本的语言(例如,一名有自闭症的儿童)和以身份为本的语言(例如,一名耳聋儿童)。由于每个儿童的能力和需求都是独特的,有些儿童可能会从额外的支持或调整中受益,以学习和展现基础中描述的技能,例如:

- 作出适应(例如,限制背景噪音和其他干扰、使用灵活的座椅、使用视觉提示或透过示范或提示提供额外的学习支持);
- 对材料的调整(例如,使用长度较短、手柄较宽的餐具);或者
- 修改照顾教育工作者和儿童互动的方式(例如,使用平板电脑的应用程序与儿童沟通并支持他们的语言学习)。

当儿童拥有个别化家庭服务计划(IFSP)时,照顾教育工作者应与家庭以及IFSP团队的其他成员进行协商与合作。这种合作能够支持IFSP所列出的成果,并成为包容性学习体验的一部分。照顾教育工作者,可以根据儿童的IFSP²中的指示,实施相关的适应、调整和修改措施。

有殘疾或發育遲緩的兒童

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

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

指导原则

多项指导原则影响了 ITLDF 的创建。这些原则源自于发展理论和研究以及婴儿-学步儿照顾领域的最佳实践。

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

- **婴儿期是人生中一个独特的阶段,本身就是十分重要的。**婴儿-学步儿正在发展他们的第一个关系;他们透过积极的探索 and 发现来理解对他们来说全新的世界、人们与事物;他们的大脑比生命中任何其他时期都发育得更快;他们正在发展令人惊叹的语言沟通能力以及平衡与移动身体的能力。当有一个健康的第一个关系时,婴儿-学步儿也会建立起安全感与稳定感。所有这些全新且具有基础性的学习和发展,使婴儿期成为生命中独特的阶段。
- **对儿童主动探索的回应可促进学习和发展。**研究表明,具回应性的照顾和关怀不仅促进儿童情感安全的发展,而且还促进他们的整体学习和发展。例如,与没有得到回应性照顾的婴儿相比,接受一致、适当和即时回应的婴儿长大后哭泣的频率较低。对儿童在平静状态下的提示做出回应,例如他们对玩耍的兴趣,可能会产生影响。例如,儿童四个月大在平静状态下的提示能获得大量具回应性的照顾时,在十三个月大时的语言发展和玩耍方面会比经历较少具回应性照顾的儿童更为成熟 (Bornstein, 2012)。
- **早期学习和发展是整合的。**婴儿-学步儿以整体的方式学习,而不是一次只学习一个领域。他们是积极、好奇的学习者,有内在的动力去运用自己所有的能力去探索社交和物理环境并与之互动。当他们的互动是具回应性并且支持他们的情感需求时,他们的学习动机就会增强。
- **儿童的家庭语言是一项资产,为所有领域的学习与发展奠定了坚实的基础。**学习多种语言是一种优势,具有涵盖语言、社交和认知发展的广泛益处,即使当儿童有潜在的智力或语言学习迟缓或障碍,也同样受益。培养家庭语言 (包括在多语言家庭中)可以建立与家庭和社区的联系,支持儿童的社交和自我身分认同的发展,并为未来的成功奠定基础。

- **儿童在跨领域的学习和发展中表现出不同的优势与需求。**每个儿童都以自己独特的方式与步调发展。有些儿童可能很早就发展出某种特定技能,而有些儿童可能需要更多时间来发展该技能。儿童的学习方式也因人而异。儿童的个人学习途径受到许多因素的影响,包括他们的脾性;种族-族裔、文化和语言经验;生活条件;个人优势、兴趣、能力和行为倾向;以及他们是否正在经历或曾经历过有害的压力或创伤。具回应性的照顾教育工作者提供的学习体验,以每个儿童的优势为基础、是有意义的,并与每个儿童的不同优势、兴趣及需求相连结。
- **婴儿-学步儿有不同的认知方式,可以透过多种方式表达跨领域的知识与技能。**婴儿-学步儿可以透过各种方式表达他们的理解和沟通,包括发声、面部表情和非语言手势。随着婴儿-学步儿的成长,他们可能会使用自己的家庭语言或他们正在学习的所有语言的组合来表达自己的意思。婴儿-学步儿也可以使用不同的沟通方式,例如非语言手势、图片交换沟通系统或辅助性或替代性沟通 (AAC) 设备。
- **游戏为各领域提供了富有吸引力、愉快的学习与发展机会。**透过支持婴儿-学步儿主动发起及自主的游戏与探索,早期学习和照顾环境为参与社交互动、**建构对事物的理解**、发现、自我表达、解决问题、创造力和学习提供了强而有力的环境。婴儿-学步儿学习和照顾环境透过在高质量的早期学习环境中,提供不间断的游戏时间与多样的选择或可能性,来支持儿童主导的游戏、探索和发现。
- **有意图的规划透过针对个别儿童的优势、兴趣、经验与需求而设计的学习机会来促进儿童的发展。**照顾教育工作者有意图地与家庭沟通,并利用观察、记录与反思以建立对个别儿童的优势、兴趣、问题、经验及需求的了解。随着对每个儿童的了解不断加深,照顾教育工作者会规划适用于互动、可预测的日常作息,以及多元化学习与照顾环境的支持性做法,以促进儿童的游戏、探索、发现及建构对事物的理解。

学习与发展基础的组织

在这五个领域中的每一个领域, ITLDF 被组织成多个分支或主题, 确定围绕相似概念和技能的基础。每个分支都以前四个月 (出生至 4 个月) 部分开始, 该部分确定了萌发的技能与行为, 这些技能和行为对于该领域的学习和发展非常重要。每个分支内有一个或多个基础。每个基础都以概述性声明开始。第二部分介绍了 3 个重叠年龄阶段 (4-11 个月、11-23 个月和 23-36 个月) 中每个阶段的指标。这些指标描述了儿童在特定年龄阶段发展和学习的能力, 包括知识、技能和行为。儿童在家庭、社区和照顾环境中的不同时间、以不同方式发展这些能力。这些指标旨在协助照顾教育工作者识别他们可以支持的早期学习和发展领域。每个年龄阶段的指标后都附有范例。这些范例显示了儿童如何表现出特定指标所描述的能力。

领域



感知与运动发展

分支

分支 1.0: 感知发展

第一个年龄阶段 (显示部分内容)

前四个月

从出生开始, 婴儿每天处理新奇的声音、景象、感觉、气味和味道的经验, 为他们如何了解自己的世界奠定了基础。透过来自感官的讯息, 婴儿了解人物、例行活动、文化、语言等等。在最初的四个月内, 婴儿在经历以下情况时, 可能会表现出与感知发展相关的技能:

基础与说明

基础 1.1: 感知发展

逐渐发展使用感官信息以理解社会和物理环境并与之互动的能力。

年龄阶段

4个月至 11个月

儿童使用来自不同感官的资讯探索与了解环境中的物体与人物。

11个月至 23个月

儿童使用不同感官的资讯来规划行动并调整他们探索以及与物体、人物和环境互动的方式。

23个月至 36个月

儿童可快速、轻松地使用不同感官的资讯来规划和完成任务, 作为游戏、社交互动或日常活动的一部分。

指标

例如, 儿童可能会:

- 将他们的头转向正在用孩子的家庭语言唱著熟悉的温馨歌曲的照顾者。
- 手里拿著一个物件, 在探

例如, 儿童可能会:

- 触摸湿的东西并在衣服上擦干手。
- 随著歌曲的节拍来回摇摆。

例如, 儿童可能会:

- 玩耍时如果噪音太大, 会与另一个儿童大声说话。
- 第一次尝试将物件放入形状分类玩具时, 便成功地放

范例

(显示部分内容)

领域，分支与基础



社交情感发展领域。

社交情感发展领域涵盖以下三个分支与基础：

分支 1.0：自我。此分支包括以下基础：

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

分支 2.0：社交互动。此分支包括以下基础：

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

分支 3.0：关系。此分支包括以下基础：

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



学习方式领域。

学习方式领域涵盖以下三个分支和基础：

分支 1.0: 学习动机。此分支包括以下基础：

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

分支 2.0: 执行功能。此分支包括以下基础：

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

分支 3.0: 目标导向学习。此分支包括以下基础：

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



语言发展领域。

语言发展领域涵盖以下三个分支和基础：

分支 1.0: 关注与理解。此分支包括以下：

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

分支 2.0: 沟通。此分支包括以下基础：

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

分支 3.0: 早期阅读与识字。此分支包括以下基础：

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



认知发展领域。

认知发展领域涵盖以下四个分支和基础。

分支 1.0: 探索。此分支包括以下基础：

1.1: 因果关系。逐渐发展对一种行为会引起另一种行为的逐渐理解。

分支 2.0: 萌发的数学思维。此分支包括以下基础：

2.1: 数感。逐渐发展对数字和数量的理解。

2.2: 空间思维。逐渐发展对事物如何在空间中移动与适应的理解。

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

分支 3.0: 模仿與象徵性思維。此分支包括以下基础：

3.1: 模仿。逐渐发展立即或稍后模仿他人的动作、声音、语言或手势的能力。

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

分支 4.0: 记忆。此分支包括以下基础：

4.1: 记忆。逐渐发展储存并随后回忆有关过去经验的信息的能力。



感知與運動發展領域。

感知與運動發展領域涵蓋以下兩個分支和基础。

分支 1.0: 感知发展。此分支包括以下基础：

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

分支 2.0: 运动发展。此分支包括以下基础：

2.1: 大肌肉运动的发展。逐渐发展控制大肌肉移动与探索的能力。

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

前四个月

在生命的前四个月里，婴儿与照顾他们的人建立了密切的联系。当照顾者透过安抚与关爱回应婴儿时，他们可以帮助幼儿调节情绪和身体状态。在安静而专注的状态，婴儿透过关注照顾者的语言和受文化影响的沟通方式来学习。当婴儿注意到环境中的事物和身体的动作时，他们会注意到模式。一切都是相互连结的，每一个体验都包含情感、社交、身体与认知等层面。当婴儿感觉不适时，他们会哭，照顾者温暖和关爱的回应可让他们感到舒适。当照顾者抱着婴儿时，婴儿发出咕咕声并微笑，照顾者可能会回以微笑。照顾者的回应对社交情感发展有重要意义也是婴儿对因果关系的初次体验。照顾者也可能说一些话来回应，让婴儿体验语言。婴儿注意到并最终能预测接下来会发生什么，并开始对照顾者如何与他们互动形成期望。婴儿也探索如何在与照顾者互动时促使事情的发生。

随着婴儿的成长，每个清醒的时刻都是学习的时刻。他们快速发展的大脑正在为未来各个领域的学习和发展奠定基础，包括社交情感发展、学习方式、语言发展、认知发展、以及感知与运动发展。婴儿的每一个动作均反映了所有五个领域的发展。然而当照顾者观察婴儿时，他们可能会注意到每个领域的早期迹象。他们可以观察每个领域如何开始显现其独立特征，但是依然与其他领域紧密相连。

由于前四个月的类似行为是多个发展领域的基础，因此前四个月的指标是针对每个分支而非针对某个分支内的各个基础而呈现的。此外，在每个领域内，一个分支中的指标通常与其他分支中的指标密切对应。关注照顾者是生命早期在跨领域中的一个相似指标的范例。

- **领域：社交情感发展, 分支：社交互动**
婴儿将目光注视视野中的其他人物和物体, 进行目光接触并追踪它们。
- **领域：学习方式, 分支：学习动机**
婴儿会辨识熟悉的照顾者的声音、脸孔或触摸, 并表现出感到舒适和安心 (例如当听到熟悉而温柔的声音时停止哭泣)。
- **领域：语言发展, 分支：关注与理解**
婴儿会看向或触摸与他们互动的人的脸。
- **领域：认知发展, 分支：模仿与象征性思维**
婴儿会模仿照顾者的脸部表情或简单的动作。
- **领域：感知与运动发展, 分支：感知发展**
婴儿会用眼睛追踪移动的脸部、人物或物体

上述每个范例均表明某种形式的行为, 例如关注成年人是每个领域中的早期基础行为。随着婴儿的发展, 前四个月的基础行为将在所有五个发展领域中表现出越来越大的变化。针对 4 至 36 个月大儿童的基础描述了这种不断增加的多样性。



4 至 36 个月

基础展示了三个年龄阶段 (4 至 11 个月、11 至 23 个月以及 23 至 36 个月) 的发展。对于每个基础的年龄阶段, 指标描述了知识、技能和行为, 显示了跨越各个年龄阶段的发展进程。每个基础中的各个年龄参考指标均透过一些范例来说明。

指标

4 至 11 个月、11 至 23 个月以及 23 至 36 个月重叠年龄阶段的指标被广泛定义来包括以不同速度发展的儿童。基础陈述描述了许多儿童在该年龄阶段可能表现出的知识、技能和行为。个别儿童可能会在某个基础的早期年龄阶段表现出能力, 而其他基础则可能在中期或更后期才逐渐显现。由于每个儿童都以自己独特的方式发展, 他们的发展往往反映出领域内的差异。

需要注意的是, 虽然根据儿童的个人发展历程会存在预期的发展差异, 但如果对特定儿童的发展产生担忧, 照顾教育工作者可以与儿童的家庭合作, 相互分享他们的观察结果并确定是否有需要进行发育筛

检。对家庭而言, 在儿童下一次医疗保健就诊时与医疗人员分享这些观察结果也很重要。他们可能会建议进行发育筛检。筛检可帮助家庭和照顾教育工作者决定应否联系加州早期开启计划。早期开启计划提供适合家庭的联络人员, 以了解婴儿或学步儿是否需要 IFSP 中定义的额外支持或调整与专业服务。

范例

婴儿-学步儿可能会以多种不同的方式展示指标所述的技能、概念或行为。对于跨越 4 至 36 个月的三个年龄阶段, 每个基础至少提供四个范例。这些范例说明了儿童以不同的方式展示他们的知识和技能。有些范例还包括照顾教育工作者如何在儿童迈向下一个阶段时, 支持新技能的萌发。这些范例旨在帮助照顾教育工作者确定儿童的发展程度, 并考虑如何支持他们当前技能水平的学习, 并为基础的下一个技能水平奠定基础。以下是指引范例编写的主要考虑因素:

- 每个范例均描绘了一个时刻,说明儿童如何在具有支持性的早期学习环境中展示基础知识中所述的技能或理解力。
- 范例显示儿童如何在日常照顾活动、学习经验以及与照顾者和其他儿童的互动中展示正在发展的技能或知识。
- 总体而言,每个年龄阶段的范例只是儿童展示指标中概述的知识、技能或行为的无数方式中的一小部分,而非详尽的清单。
- 大多数基础的第一个范例在三个年龄阶段是一致的,以说明儿童的发展如何从一个年龄阶段进展到另一个年龄阶段。此方法说明儿童的知识、技能和行为如何随着时间的推移而发展。
- 范例的编写反映了儿童展示其学习和发展的多种方式,同时包容了加州儿童和家庭的多种文化和语言背景。这些范

例也反映了儿童如何以一系列言语和非言语方式交流他们的知识或使用其他方式来展示他们知道或能做什么。

- 范例说明,儿童可在不同的环境中(无论是室内还是室外)以及全天的各种活动和例行活动中,以多样化的方式展示他们发展中的技能(例如使用辅助性行动装置如助行器来展示行走的技能)。

即使这些范例可为照顾教育工作者提供应注意的事项以及如何支持儿童学习和发展的有价值的意见,但它们只是儿童展示其知识和技能的所有不同方式的一小部分。为了更全面地理解婴儿-学步儿的学习和发展,照顾教育工作者可参与专业发展和辅导。他们亦可学习使用与 ITLDF 配合使用的资源以理解和支持婴儿与学步儿跨领域的学习与发展。。

学习与发展的整合性特质

虽然 ITLDF 为单独领域所组合,但儿童从出生到三岁的学习和发展是跨领域整合的。婴儿-学步儿经常同时多个领域中学习。他们也运用自己在一个领域中学习到的知识和技能,来协助学习其他领域的知识和技能。例如,当他们学习语言时,他们用它来表达自己的情感并理解事物。当他们探索新事

物并将新的经验与以前的经验联系起来时,他们会透过使用所有的感官和技能来学习。照顾教育工作者需要对儿童在每次学习经验中带来的发展优势保持敏锐的察觉,并支持儿童将已有的知识与能力与其他发展领域中的新学习建立联系。

运用加州婴儿-学步儿学习与发展基础

ITLDF 识别了大多数儿童在出生至三岁期间学习的关键知识、技能和行为。加州的婴儿-学步儿照顾领域可利用 ITLDF 来

- 了解早期发展与学习;
- 与家庭建立对 ITLDF 的共同理解,并向他们学习有关他们孩子独特的学习和发展方式;
- 将儿童与照顾者之间具回应性的关系置于所有领域学习与发展的核心;
- 指导适合发展的、公平的、包容性的实践,包括规划互动体验、例行照顾活动和学习环境,以促进儿童跨领域的整合式学习;
- 选择并实施与 ITLDF 一致的课程;
- 设计与使用与 ITLDF 一致的观察评估方法;
- 指导专业发展与辅导,以支持对 ITLDF 的理解和有效的使用;
- 加强出生至三岁儿童在家庭和照顾环境之间以及不同时间的照顾的连续性;和
- 为婴儿-学步儿及其家庭的早期学习和照顾环境的规划和持续质量改进提供信息。



与儿童已有的知识建立联系

当早期照顾和学习经验建立在儿童所知道的基础上,并鼓励他们在玩耍和探索的过程中运用跨领域的技能和知识时,他们就会充分投入到愉悦的学习中。他们的知识和技能发展植根于他们的文化和语言资产,照顾教育工作者透过与家庭的合作伙伴关系,与儿童的文化和语言联系在一起。协作让照顾教育工作者有机会向家庭学习,并彼此分享他们对婴儿-学步儿学习

和发展方式的理解和观察。当家庭和照顾教育工作者共同努力,在儿童的家庭经验与他们在照顾环境中的经验之间建立联系时,儿童可建立起作为积极学习者的信心,并与照顾者共同分享他们对事物的理解。儿童在各个学习领域之间建立联系,并以真实的方式练习他们的技能,为终身发展、学习与福祉奠定基础。

基础作为指引

ITLDF 提供指引,协助照顾教育工作者与家庭识别他们可以支持的关键学习和发展。然而 ITLDF 仅描述了每个儿童独特发展历程的概要。这种独特性源自于他们的生活经历、文化、种族背景、语言、个人优势、脾性和多样化的学习方式。照顾教育工作者可利用他们的早期学习和发展知识作为了解每个儿童独特旅程的起点。他们可透过向家庭学习和观察儿童以加深理解。

当照顾教育工作者逐渐了解儿童时,他们就能保持敏锐并回应个别儿童发展的需要,对该儿童的发展提供最理想的支持。在了解儿童正在成为独一无二的人的基础上,建立一种具回应性的关系,为早期学习和发展提供了最重要的基础。透过在支持性且具回应性的关系中学习,婴儿和学步儿将愉悦地投入 ITLDF 所描述的丰富学习与发展历程。





社交情感发展

婴儿和学步儿的社交情感发展在与照顾者的关系中发生,并由**文化**所塑造。前三年的社交情感发展包括婴儿和学步儿的**自我意识**、在环境中使事情发生的**自主性**、对情感和行为的表达与调节,以及他们的社交互动技能。在婴儿和学步儿早期,社交与情感发展高度融合,因为婴儿和学步儿会在与照顾者**照顾者**、同伴以及其他人的关系中探索自己的世界。婴儿和学步儿的社交情感发展对其心理健康以及整体福祉与发展至关重要。

在**家**内外与照顾者的互动为婴儿和学步儿社交情感的健康发展奠定了重要基础。从生命开始,婴儿就与照顾者建立了密切且重要的关系。这些关系是依恋以及塑造儿童新兴社交情感发展的互动的基础。婴儿和学步儿与提供主要照顾者建立**依恋关系**。依恋关系为婴儿和学步儿与他人互动和关系的模式 (Dagan & Sagi-Schwartz, 2020)。

最初,新生儿的行为围绕着向照顾者表达基本的身体需求。例如,张开嘴期待喂食或困倦时表现烦躁。随着他们的身份认同和关系的发展,儿童的需求变得更加复杂 (Maslow, 1943)。例如,学步儿在照顾者离开**早期学习和照顾环境**之前或对某种食物表示“不”,可能需要额外的拥抱以获得安慰。在与他人社交互动中,婴儿从他人,主要是照顾者的行为中,学习如何有效地传达他们的需求,从他人那里引发想要的回应,并表达一系列的情感。随着婴儿的成长,他们的社交环境变得更加多样化,最初的兴趣或好奇心逐渐发展为与不同的人 and 同伴之间活跃的互动,以及与特定的人及同伴之间的亲密关系。



前四个月的社交情感发展

婴儿出生后的最初几个月是一段探索如何表达自己以及了解他们新兴的感觉、感受和需求的旅程。从婴儿的第一声啼哭, 以及到照顾者回应并安抚他们哭闹的那一刻起, 婴儿就是社交情感的生物 (Rosenblum et al., 2019)。哭泣只是婴儿向他人表达感受和需求的几种方式之一。这些早期经验是在与受文化影响的照顾者互动中所发生。





社交情感发展与其他领域发展的关连性

社交情感发展会影响其他领域的发展，也受到其他领域发展的影响，包括认知、学习方式 (ATL)、语言和**感知与运动发展** (Immordino-Yang et al., 2019)。婴儿的大脑发展建立了社交互动与关系的基本能力。例如，大脑的**执行功能**是一种 ATL 技能，可调节情感与行为。当儿童学习如何在互动和关系的环境中调节自己时，新的大脑连结开始发展。认知发展让儿童能够理解他人的观点，这是对他人的感受、意图和行为的社交理解的一部分。随着儿童社交情感上的发展，他们与他人的社交互动有助于他们发展对他人观点的认知理解。儿童也透过**模仿**他人的认知能力以学习社交互动与行为。婴儿的早期语言发展会影响他们表达自己的方式；传达他们的需求、感受和感觉；与他人互动；并理解他们世界中的人与事。随着婴儿在社交情感上的发展，他们会体验到语言，这为他们提供了继续发展语言所需之信息。婴儿移动和运动技能的发展会影响他们如何透过身体动作和非语言暗示 (例如面部表情、身体触摸、指



点、动作游戏) 与他人沟通和互动。婴儿有动力利用他们正在发展的运动技能来建立社交联系并加强他们的社交关系。他们不断发展的情感帮助他们判断什么样的动作是有风险。



早期社交情感发展的背景

婴儿和学步儿社交情感的发展以人际关系与文化为基础 (Vélez-Agosto et al., 2017)。在人际关系中,家庭的信念、文化价值和偏好会影响与孩子之间的实践、经验和互动。此外,儿童在成长过程中会经历一系列的生活经验。人际关系的存在和品质,以及更广泛的背景塑造了儿童的社交情感发展 (Li & Ramirez, 2023)。在可预测的培育环境中,透过一致、敏感和具回应性的照顾,儿童与主要照顾者形成安全的依恋关系。然而,儿童在成长过程中也可能面临早期逆境与**创伤**的经验。了解儿童的生活经验对于支持他们在早期学习和照顾环境中的发展至关重要。根据婴儿和学步儿的关系经历、他们的文化、以及他们在家庭和社

区中的生活经历,儿童的技能 and 社交情感发展轨迹会有所不同,并且可能需要不同的支持来确保他们的健康发展和福祉。为了有效支持婴儿的社交情感发展,**婴儿-学步儿照顾教育工作者** (照顾教育工作者) 应从倾听和了解儿童家庭环境的角度来照顾儿童。照顾教育工作者也可以认识到,只要照顾者与儿童之间存在互动和关系,社交情感发展就会发生。

经历创伤的儿童可能会在他们的行为、玩耍、饮食和睡眠以及他们对一天中过渡的反应中表现出创伤性压力的迹象。照顾教育工作者可以根据需要寻找婴儿心理健康资源,以认识儿童的差异,认可他们的价





值, 并了解可能启动个别儿童创伤性压力反应的因素。作为创伤知情方法的一部分, 照顾教育工作者可以透过与婴儿和学步儿建立牢固的情感联系, 并提供策略来管理对照顾教育工作者来说可能具有挑战性的强烈情感与行为, 支持婴儿和学步儿的社交情感发展 (Nicholson et al., 2023)³。

照顾教育工作者可以透过创造一个肯定文化和包容的环境来培养婴儿和学步儿的自我认同感和归属感。照顾教育工作者可以加入反映儿童所说或沟通的文化和语言的活动和**材料**。例如, 照顾教育工作者可以让儿童聆听与文化相关的歌曲和童谣。它们还可以在房间里放置肯定文化的游戏材料、书籍与视觉材料。

照顾教育工作者可以与家庭建立关系。

此外, 照顾教育工作者可以与家庭建立关系,了解家庭的文化价值和对照顾孩子的偏好, 以及他们与孩子分享的故事、**例行活动**和做法。来自家庭的见解将帮助照顾教育工作者了解儿童的行为。照顾教育工作者也必须愿意检视他们支持儿童发展的价值观、态度和信念。这项检视可以揭示影响照顾教育工作者感知与应对儿童行为方式的偏见。为了支持这项反思性工作, 我们在基础中加入了关于发展和表达基础的文化差异的说明。

³ 如需有关创伤与疗愈知情照顾的其他资源和实践, 照顾教育工作者可参考启蒙计划有关实施创伤知情实践的资源、[安全空间: 教育照顾环境创伤知情实践基础](https://osg.ca.gov/safespaces/) (https://osg.ca.gov/safespaces/) 培训, 可从加州卫生局局长办公室取得, 以及积极与负面经验 (PACES) 连结资源中心线上提供的资料。



社交情感发展的个别差异

这些基础的编写旨在说明儿童发展的**变异性**，并承认儿童在同一发展领域内及不同发展领域之间，以不同的速度学习和发展。此外，每个儿童都是独特的，并会以不同方式展现他们的发展。在某些情况下，有些儿童可能具有不同的能力，可从展示其发展的替代方法中获益。

除了人际关系与环境的作用外，婴儿和学步儿还透过独特的身份、能力和优势与他们的世界建立联系。从出生起，儿童就表现出一些独特的脾性倾向，例如活动量和对意想不到的事件或情境的反应。**脾性倾向**在婴儿时期出现，影响婴儿在不同情况下表达情感、行为与焦虑的时间和程度，以及

人们对他们的反应 (Virmani et al., 2023)。对于照顾教育工作者来说，将脾性倾向视为了解儿童行为以及儿童如何与周围世界联系的窗口，可能会有所帮助。照顾教育工作者可怀着好奇心接触儿童的脾性倾向，识别和理解儿童的行动与行为的差异，并欣赏儿童为社交互动带来的价值与天赋。了解儿童的脾性倾向也有助于照顾教育工作者识别儿童的需求，以及如何以最佳方式回应儿童。

儿童身份认同的另一个方面是他们的种族、族裔、文化以及他们在家庭中使用的语言。婴幼儿的种族、族裔和语言经验具有优势，可帮助他们在新的早期学习和照顾环





境中发展和学习。他们也表现出不同的能力,包括发育迟缓或残疾。当儿童接受照顾计划的服务时,他们可能需要个人化的发展支持,以反映他们的优势或价值,并能回应他们的环境与需求。与儿童建立信任、安全的关系,并满足他们的需求,可让婴儿成为独特的个体。创造一个让儿童安全、自由地探索的环境,将增强他们的自主性与对自己能力的信心。

与儿童建立信任、安全的关系,并满足他们的需求,可让婴儿成为独特的个体。

早产儿以及在新生儿加护病房度过较长时间的婴儿,可能在调节情感和行为上有困难,通常需要照顾者提供额外的「安抚或镇静」支持(例如,更多时间与照顾者有身体

接触)(Browne, 2004)。对于被确定有发育迟缓的幼儿,照顾教育工作者可以与家人联系并与照顾团队合作。照顾团队可能包括婴儿心理健康顾问、区域中心以及早期识别和介入服务。早期识别可以帮助照顾者为有残疾和发育迟缓的儿童创造包容性的环境和支援,使他们茁壮成长。

当儿童拥有个别化家庭服务计划 (IFSP) 时,照顾教育工作者应与家庭及 IFSP 团队成员进行咨询和合作。此合作将支持 IFSP 中包含的成果,作为包容性学习体验的一部分。照顾教育工作者可以按照儿童 IFSP 中的规定进行调整和修改。如果儿童没有 IFSP,而照顾教育工作者担心儿童的社交情感发展迟缓,他们可以与儿童的家人联系并合作,为儿童转介进行全面的发展评估。与家庭建立信任关系有助于照顾教育工作者更好地了解儿童的个别发展和支持儿童的方法。透过这样做,家庭和照顾教育工作者可以识别早期介入可能有益的地方。



社交情感发展基础

这些基础声明旨在帮助照顾教育工作者识别如何支持儿童在特定领域的成长。儿童在不同的时间,以不同的方式,在家中、各种托儿环境和社区环境中发展这些基础中所描述的行为与技能。尽管基础着重于儿童的发展,但每个基础都应被视为在与提供关爱与支持的照顾者的关系的背景下发展。重要的是要记住,这些基础彼此相关并共同发挥作用,而非独立发展。社交情感发展领域中所描述的技能 and 知识分为以下三个分支:



- **自我:** 自我分支包括婴儿和学步儿作为个体以及与他人关系的**自我认同感**,以及他们的自主性与新兴能力。自我分支也涉及婴幼儿的表达方式以及学习如何共同调节和调节情感与行为。



- **社交互动:** 社交互动分支包括婴儿和学步儿与照顾者及他人以及同伴之间的互动。这分支还涉及参与有意义的社交互动的技能,例如社交理解、**同理心**与关怀。



- **关系:** 关系分支包括婴儿和学步儿与其照顾者及同伴的亲密关系,例如与主要照顾者的依恋关系以及与同伴的早期友谊关系。

虽然将基础分为不同分支是有帮助的,但在婴儿和学步儿的发展中,自我、社交互动和关系这些分支是相互关联的。例如,儿童的**自我认同感和归属感**以及情感表达会影响他们如何与他人进行社交互动。在审视这些基础时,照顾者和照顾教育工作者可考虑这些分支在实践中是如何相互连结的。

尽管这些基础专注于儿童的发展,但每一个基础都应被视为是在与提供关爱与支持的照顾者关系的背景下发展的。儿童在家庭、各种早期学习和照顾环境以及社区中,会在不同的时间以不同的方式发展这些社交情感发展基础中所描述的行为与技能。



每个分支都从前四个月的基础技能和能力的描述开始,随后列出与该分支相关的具体基础内容。每个基础都包含适用于三个年龄阶段(从婴儿期到学步儿期)的指标与范例:4至11个月、11至23个月和23至36个月。表1概述了针对4至36个月儿童的社交情感发展基础,并依各分支分类。

表1. 社交情感发展分支与基础(4至36个月)

分支	基础
1.0: 自我	<ul style="list-style-type: none"> • 1.1: 自我认同感和归属感。逐渐发展的自我概念,认识到作为个体在社交关系中与他人共享共同点。 • 1.2: 认知自主性。逐渐发展的理解,即自己可采取行动影响环境。 • 1.3: 情感表达。逐渐发展的能力,透过面部表情、动作、手势、声音或言语来表达各种情感。 • 1.4: 调节情感与行为。逐步发展的能力,不论是否有照顾者的帮助,能够管理情绪和行为反应、沟通感受,以及根据社交期望采取行动。
2.0: 社交互动	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1: 社交理解。逐渐发展的能力,能理解他人的意图、反应、沟通和行为。 • 2.2: 同理心。逐渐发展的能力,能感同身受他人的情感体验。 • 2.3: 与照顾者及他人的互动。逐渐发展的能力,能对照顾者及他人做出回应并进行互动。 • 2.4: 与同伴的互动。逐渐发展的能力,能对其他儿童做出回应并进行互动。
3.0: 关系	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1: 与照顾者的关系。与提供持续关爱的特定照顾者建立亲密关系的发展。 • 3.2: 与同伴的关系。通过一段时间的互动与特定同伴建立关系的发展。



分支 1.0：自我

此分支包含以下基础：

- [基础 1.1：自我认同感和归属感](#)
- [基础 1.2：认知自主性](#)
- [基础 1.3：情感表达](#)
- [基础 1.4：调节情感与行为](#)



前四个月

在早期，婴儿是环境中的行动者，表达快乐与恐惧等基本情感，并表达自己的兴趣和需求。婴儿的情感表达、互动方式和经历也受到其文化背景的影响，这反映在他们的家庭和社区实践和价值观中。在最初几个月里，婴儿会表现出以下行为：

- 通过各种非语言暗示、发声和苦恼迹象（例如哭泣或不看照顾者的脸）来表达他们的基本需求（例如饥饿、缓解不适）
- 表现出分明的情感表达（例如微笑、大笑）
- 在活动水平、对意想不到的事情或情境的反应、专注力和调节、愤怒/急躁/沮丧以及精力充沛/热情/开朗等方面表现出不同的脾性倾向
- 在学习如何使用自己的身体时表现出对手和脚的认知（例如，将手放入嘴中、抓住照顾者的手指）



基础 1.1：自我认同感和归属感

逐渐发展的自我概念,认识到作为个体在社交关系中与他人共享共同点。

前四个月

请参阅[分支 1.0：自我](#)。

4个月至11个月

儿童逐渐展现出对他人与自己既不同又相互联系的理解,并关注与种族、族裔和性别相关的身体特征(例如脸部特征)。

11个月至23个月

儿童表现出对自身特征的意识,并表达自己作为具有特征、想法和感受的独特个体。儿童在与照顾者建立关系的过程中也会表现出对他人行为、反应和特征的察觉。

23个月至36个月

儿童识别自己的感受、需求和兴趣,有时会通过提及社会类别(例如种族、族裔、性别)或文化习俗,将自己和他人视为一个或多个群体的成员。

例如,儿童可能会:

- 转向叫他们名字的人。
- 当他们看到或听到熟悉的人进入房间时挥舞手臂并踢腿。
- 当他们喜欢的照顾者离开房间时哭泣。
- 饶有兴趣地看着墙上照顾者面孔的照片。
- 当他们听到亲戚说他们的母语时会加以留意。

例如,儿童可能会:

- 提及自己时使用名字或其他家庭称呼(例如昵称、出生顺序、“小妹”)。
- 认出镜子中的自己,并理解那是自己。
- 被问到时,指着或示意身体的某些部位。例如,他们用胡帕语(*Hupa*)说“*whe: da'ay*”,并指向自己的头部。
- 当经常活跃玩耍的人接近时,会兴奋地动起来。

例如,儿童可能会:

- 说出自己的名字。
- 使用代名词,如我、你、我们、他们、他和她。
- 在自己与他人之间做出一些简单的比较。例如,他们会说:“Lucas和我一样是男孩。”
- 比较家人与其他人。例如,看到一个穿着纱丽的人,他们会说:“她的裙子像奶奶的。”
- 表现出对特定物品(例如拼图、汽车、角色扮演服装)或活动的偏好。



基础 1.1：自我认同感和归属感（续）

逐渐发展的自我概念，认识到作为个体在社交关系中与他人共享共同点。

4个月至11个月

11个月至23个月

23个月至36个月

- 与讲不熟悉语言的人相比，从讲熟悉语言的人那里，可以更好地模仿和/或学习新的动作或单字。
- 表现出与熟悉年龄、性别或种族的儿童，和/或说相同语言的儿童一起玩耍的偏好。
- 指向书中与家人有相似特征的图片，例如性别或肤色。(例如，指着一位戴围巾的女性，并用家庭语言说“妈妈”。)。

环境对儿童群体成员意识的影响

儿童会根据他们在日常不同类型的环境中(例如照顾场所、办公室、媒体和社区)经常见到和未见到的人来了解群体成员的概念。周围的人用来描述个人或群体的语言类型(例如与肤色有关的语言)会影响儿童的群体成员意识。儿童从逐渐熟悉与自己不同的人的过程中受益，因为这些经历塑造了儿童对他人相似性和差异性的理解能力(Ellis et al., 2017; Hwang et al., 2021)。



基础 1.2：认知自主性

逐渐发展的理解，即自己可采取行动影响环境。

前四个月

请参阅[分支 1.0：自我](#)。

4个月至11个月

儿童表现出对自己能使事情发生的理解。

例如，儿童可能会：

- 举起他们的手臂，示意让照顾者抱起并放在尿布台上。
- 摇晃音乐玩具（例如摇铃），试着让音乐再次响起。
- 主动发起喜爱的游戏。例如，向照顾者伸出一只脚，开始玩“这只小猪”的游戏。
- 朝一本书做手势，并在有人从书架上拿下那本书后露出满意的微笑。
- 有意地、反复地丢下物品，观察发生了什么，每次都露出快乐的神情。

11个月至23个月

儿童尝试以不同的方式让事情发生，即使面临困难仍会**坚持**尝试，并对自己能做到的事情表现出满足感。

例如，儿童可能会：

- 向照顾者示意他们的尿布脏了，在照顾者帮助更换尿布后，用家庭语言说：“现在都干净了！”并一起欢呼。
- 用颜料印出手印后开心地跳起来。
- 在地上来回滚动一辆小汽车，然后用力推它再放开，看看会发生什么。
- 以不同的方式挤压玩具，听听它发出的声音。
- 在走上陡峭的斜坡而不摔倒，或将装满沙子的桶子从一处搬到另一处而不洒落后，露出满意的微笑。

23个月至36个月

儿童表现出对自己使事情发生的能力的理解，有时在描述自己时会提到这些能力。

例如，儿童可能会：

- 即使照顾者试图提供协助也坚持自己上厕所。
- 通过说“我在做这个”来表达自己的能力。
- 在帮助自己穿上运动鞋后，用西班牙语说：“*Me puse los zapatos*”（我穿上了鞋子）。
- 完成一幅画并将其举起来给另一个人看。
- 首次完成一个有挑战性的拼图后鼓掌，或用粤语说：“我好叻砌图。”



基础 1.3：情感表达

逐渐发展的能力，透过面部表情、动作、手势、声音或言语来表达各种情感。

前四个月

请参阅[分支 1.0：自我](#)。

4个月至11个月

儿童会针对不同的经历表达多种基本情感，例如满足、快乐、悲伤、兴趣、惊讶、厌恶、愤怒和恐惧。

11个月至23个月

儿童以清晰且有意图的方式表达情感，并透过各种行为表达一些继发的情感，例如自豪感。

23个月至36个月

儿童会表达继发的、自觉情感，如自豪、尴尬、羞耻和内疚。儿童透过言语或手势向他人描述自己的情感，或在假装游戏中表演情感，来展现对自己情感的认知。

例如，儿童可能会：

- 当另一个孩子拿走他们的安慰物时，会愤怒地哭泣。
- 当陌生人靠近时表现出警惕、哭泣或转过身去。
- 当照顾者唱歌给他们听时，挥舞着他们的手臂和腿。
- 被照顾者抱起后停止哭泣并依偎在一起。
- 当一个人拿开盖在他们脸上的毯子开始玩躲猫猫游戏时，他们会惊讶地张开嘴。
- 当有人将他们举过头顶时，他们会开心地大笑。

例如，儿童可能会：

- 当玩具被拿走时，通过从另一个孩子手中夺回玩具或打他来表达愤怒。
- 透过拥抱来表达对某个人的喜爱。
- 当另一个孩子已经坐在某人膝上时，试图挤上去来表达嫉妒。
- 在与其他孩子互动时，直接对他们微笑。
- 当用他们的家庭语言正确辨识一个物品时，拍手或微笑。

例如，儿童可能会：

- 使用沟通板表达“我很生气”，并在另一个孩子从他们手中拿走玩具时握紧拳头。
- 感到尴尬时用手遮住脸。
- 通过用西班牙语说“*No me gusta*”（我不喜欢那个）来表达情绪。
- 在与祖母通电话后，用他加禄语说“*Miss ko si Lola*”（我想念奶奶）。
- 在假装游戏中表演不同的情感，例如假装悲伤时“哭泣”，假装高兴时“轻声咕咕笑”。



基础 1.3：情感表达（续）

逐渐发展的能力，透過面部表情、動作、手勢、聲音或言語來表達各種情感。

4个月至11个月

- 尝试新食物并做出厌恶的脸部表情。

11个月至23个月

23个月至36个月

- 在未经允许从另一个孩子的储物柜中拿走玩具后，试图偷偷地把玩具放回去来表达内疚。

文化与儿童情感表达

儿童情感的表达由他们的文化背景所塑造。照顾者可以根据他们的文化价值观和实践，以不同的方式培养情感表达。例如，儿童可能被教导用较外向或较内向的方式来表达情感。表达某些情感而避免表达其他情感，或等待权威人士的暗示或许可，才表达自己的情感。家庭和文化的期望也可能基于性别的角色期待，影响儿童是否被鼓励表达某些情感或压抑其他情感。照顾教育工作者可以与家庭建立关系，以了解家庭的文化价值观及其对儿童照顾的偏好，以及他们与儿童分享的故事、例行活动和做法。考虑到文化的影响，照顾教育工作者也应注意自己的信念与价值观如何塑造儿童的情感表达和行为。



基础 1.4：调节情感与行为

逐步发展的能力,不论是否有照顾者的帮助,能够管理情绪和行为反应、沟通感受,以及根据社交期望采取行动。

前四个月

请参阅[分支 1.0：自我](#)。

4个月至11个月

儿童会用简单的自我安抚行为来让自己感到舒适。儿童经常需要帮助来管理自己的情感和行为,并逐渐表现出在不适或痛苦时表达需要帮助的新能力。

例如,儿童可能会:

- 当照顾者提供安慰物品时停止哭泣。
- 被放在毯子上时感到烦躁,而当照顾者表现得平静、专注时,会开始微笑并发出满足的声音。
- 转身或爬离发出可怕噪音的物体。
- 吸吮他们的拇指让自己感觉好一点。
- 吃完后将头转开或将奶瓶推开。
- 当被照顾者来回摇晃时,停止哭泣。

11个月至23个月

儿童表现出多种方式来安慰自己,或避免或忽略引起不适的情况。儿童需要支持来管理强烈的情感,并对照顾者设定的选择和期望做出回应。儿童们还会通过言语和手势来表达感受和需求。

例如,儿童可能会:

- 使用安慰物品,例如婴儿毯或毛绒玩具来帮助自己平静下来。
- 玩玩具以分散自己对不适的注意力。
- 在感到不安时,寻求靠近照顾者。
- 当被激怒或受到挫折时,会做出激烈反应,例如扔东西、打人,或关闭自己(无法表达自己或变得无反应)。

23个月至36个月

儿童能预见需要安慰,并尝试为过渡期做好准备。儿童有时在很少或没有照顾者支持的情况下管理行为与情感。儿童们根据具体情况表现出多种自我安慰的行为,并表达特定的感受。

例如,儿童可能会:

- 在准备长途乘车时,进入安全座椅前,通过手势要求照顾者提供一个安慰物品。
- 在午睡时,躺在床上哼着歌曲的旋律,向照顾教育工作者表达他们对某首特定歌曲的喜爱。
- 当有咀嚼项鍊时,减少咬其他孩子的意图。
- 对于有发育迟缓的儿童,如果有提前做好准备或对发生的事情有一些选择时,可以更容易应对过渡。



基础 1.4：调节情感与行为 (续)

逐步发展的能力,不论是否有照顾者的帮助,能够管理情绪和行为反应、沟通感受,以及根据社交期望采取行动。

4个月至11个月

11个月至23个月

23个月至36个月

- 当照顾者解释他们可以在纸上或画架上着色,但不能在墙上着色时,停止在墙上着色并选择在画架上着色。
- 走向照顾教育工作者寻求拥抱,并用普通话说“奶奶上班”,然后指向门口,表达他们想念奶奶的情感。
- 到达后,立即在房间舒适的角落安静地玩耍,直到准备好与其他孩子一起玩耍。
- 透过在玩耍时表演情感经历或创伤事件来分享或处理情感,试图掌握或应对自己的感受。

注:此基础与ATL领域基础 2.2**抑制控制**密切相关。这两个基础在儿童学习如何管理自己的行为和情感方面发挥着重要作用。



基础 1.4：调节情感与行为 (续)

逐步发展的能力,不论是否有照顾者的帮助,能够管理情绪和行为反应、沟通感受,以及根据社交期望采取行动。

儿童行为调节的差异

儿童的行为和行为调节受到个人因素(例如脾性倾向)和环境因素(例如文化信念和实践以及与照顾者的关系)的影响。照顾者可能会对儿童的行为表现出不同的期望与目标。在家里,一个儿童可能会被鼓励自由活动。而另一个儿童可能会被鼓励保持安静,以表示对权威人物的尊重或保持群体内的和谐。

儿童独特的脾性倾向影响他们在不同情境下的行为,包括他们主动调节情感和行为的方式。婴儿根据需要集中、转移和维持注意力的能力各不相同,从而影响他们表现情感和行为自我调节的程度。(有关脾性倾向发展的信息,请参阅本章简介)。

重要的是,儿童在与照顾者的关系中发展调节情感和行为的技能和策略。照顾者可以透过对儿童的情感和行为表现出关爱和回应性,示范如何觉察自身的情感反应与行为,以及如何调节它们。这样,照顾者为共同调节创造了良好的条件,并在婴儿和学步儿练习调节情感和行为时,为其提供**示范**和支持。经历过创伤的儿童可能会对一天中的特定事件、变化或过渡表现出高度的压力与激活反应。婴儿心理健康资源可以帮助照顾教育工作者学习如何支持儿童调节其对行为和压力的反应。



分支 2.0：社交互动

此分支包含以下基础：

- [基础 2.1：社交理解](#)
- [基础 2.2：同理心](#)
- [基础 2.3：与照顾者及他人的互动](#)
- [基础 2.4：与同伴的互动](#)



前四个月

作为在早期社交互动的一部分，婴儿会观察和回应社交环境中的刺激，最初从他人的社交示意中学习，例如家长针对他们的面部表情、手势或言语 (Rosenblum et al., 2019)。婴儿与生活中的照顾者之间的互动越具回应性和互惠性，他们就越能学会如何有效地传达自己的需求，从他人那里引出想要的回应并表达一系列的情感。在最初几个月里，婴儿会表现出以下行为：

- 使用他们可用的感官来感知环境中的脸、声音与物体 (例如，将**啃咬**、触摸、聆听、观看)
- 将目光注视视野内的他人与物体，与他们进行目光接触并追踪
- 感知人的声音、气味与他人的言语 (例如，辨识照顾者的声音)



基础 2.1：社交理解

逐渐发展的能力，能理解他人的意图、反应、沟通和行为。

前四个月

请参阅[分支 2.0：社交互动](#)。

4个月至11个月

儿童对熟悉的人正在关注的物体或正在做的动作表现出兴趣。儿童有时会表现出理解如何吸引他人的注意力，与他人进行来回互动，并模仿他人的简单动作或脸部表情。

例如，儿童可能会：

- 与照顾者进行嬉戏形式的面对面互动，例如在做出脸部表情或发声时进行来回沟通。
- 在躲猫猫游戏中，因预期照顾者会露出眼睛而尖叫。
- 通过模仿熟悉的人的表情、手势或声音来学习简单的行为（例如，飞吻）。
- 试著通过提示对方以启动熟悉的游戏或日常活动。

11个月至23个月

儿童们表现出知道如何通过手势、发声和共同关注来让熟悉的人以特定的方式做出回应；利用他人的社交提示来指导自己对事件的反应；并表现出通过**模仿**和观察，学习如何以更复杂与亲社交的方式（例如帮助和阻碍的行为）与熟悉的人互动。

例如，儿童可能会：

- 参与有目的的来回游戏，例如轻拍他人的鼻子。
- 向想要的物品或食物做出手势，同时伸手、发出声音（“呀、呀！”），并看向照顾者。
- 当面临选择读哪个睡前故事时，反复表达“不！”
- 朝某人的手势或手指指向的方向看，特别是当该人与儿童有共同的文化语言和语言时。

23个月至36个月

儿童有时会表达自己以及他人的需求、感受和意图，并与其他人进行更广泛的互动和共同活动（例如，以目标为导向的活动、对话）。作为理解他人需求的一部分，儿童还对他人如何被对待以及资源如何分配和使用表现出兴趣（例如轮流）。

例如，儿童可能会：

- 进入或退出假装游戏的角色，告诉别人在他们的角色中应该做什么，或扩展情节，例如扮演服务员时，将假装的食物端上桌后，用越南语问：“*Uống gì không?*”（想喝点什么吗？）。
- 说出他们自己的感受或愿望，明确地将自己的感受或愿望与他人的进行对比，或描述为什么他们会有这样的感受。



基础 2.1：社交理解（续）

逐渐发展的能力，能理解他人的意图、反应、沟通和行为。

4个月至11个月

- 展示**社交参照**能力-在不确定的情况下 (例如, 听到不熟悉的声音), 通过依赖他人的脸部、声音或手势来决定该怎么做。
- 随着照顾者的目光看向一个玩具。

11个月至23个月

- 捡起照顾者掉落的钥匙, 然后交给照顾者。
- 通过模仿学习更复杂的行为, 例如观看年龄较大的儿童将玩具放在一起, 然后尝试自己做。

23个月至36个月

- 描述在就寝时间或其他熟悉的日常活动中发生的事情。
- 当注意到婴儿妹妹在哭泣时, 用西班牙语说: “*Manita* (西班牙语中“小妹妹”的近义词) 需要牛奶!”
- 帮助照顾者在一天结束时清洁并将玩具放回通常的位置。
- 当发现同伴没有玩具时, 拿一个玩具递给同伴。

注：此基础与ATL领域中的基础2.1注意力和基础3.2协作努力密切相关。这些基础共同描述了儿童如何通过个人与共享物体或事件之间建立共同关注焦点来进行学习。

社交参照与相似性

当婴儿和学步儿通过追随视线和模仿等策略来理解他们的环境与社交行为时, 他们往往依赖与自己背景相似的照顾者。因此, 婴儿可能更倾向于模仿使用其家庭语言的照顾者 (Altinok et al., 2022, Marno et al., 2016) 或同一种族的照顾者 (Dillmann et al., 2024)。



基础 2.2：同理心

逐渐发展的能力，能感同身受他人的情感体验。

前四个月

请参阅[分支 2.0：社交互动](#)。

4个月至11个月

儿童通过模仿他人的情感表达或对他人的情感表达作出反应，展现其对他人感受的意识。

11个月至23个月

儿童会根据他人的感受改变自己的行为，即使这种行为并不总能让对方感觉更好。儿童对他人感受的原因表现出更多理解，并根据他人的情绪体验做出相应的情绪反应（例如，因他人的苦恼而感到苦恼）。

23个月至36个月

儿童表现出对他人的感受与自身不同的理解。儿童会表现出对他人的关切，有时会以可能让他人感觉更好的方式回应他人的情感需求。

例如，儿童可能会：

- 当另一个孩子哭泣时皱眉或哭泣。
- 停止玩耍，将头转向正在哭泣的孩子。
- 当年长的兄弟姐妹或同伴做鬼脸时大笑。
- 对熟悉的人回以微笑。
- 当另一个孩子大笑与尖叫时，也跟着大笑与尖叫。

例如，儿童可能会：

- 当注意到玩伴在哭泣时，拉著照顾者的衣服让他过来。
- 当另一个孩子发脾气时感到不安。
- 轻拍着哭泣同伴的背，就像照顾者当天早些时候所做的那样。
- 尝试拥抱看起来不安或紧张的同伴。
- 停止玩耍并担忧地看着正在尖叫的孩子。
- 将毛绒动物或安慰物品递给看起来沮丧的孩子。

例如，儿童可能会：

- 做鬼脸，试图让哭泣的兄弟姐妹笑起来。
- 说道：“Erin 生气了，因为Alma 没分享”。
- 看到阿姨因看电影而哭泣时，用**美国手语 (ASL)**比划“阿姨伤心”。
- 根据故事图片描述角色的情感，用西班牙语说：“¡Oso está feliz!”（小熊很开心）。
- 用共同的家庭语言对摔倒并哭泣的孩子说“没事的”，并请照顾者帮忙。



基础 2.3：与照顾者及他人的互动

逐渐发展的能力，能对照顾者及他人做出回应并进行互动。

前四个月

请参阅[分支 2.0：社交互动](#)。

4个月至11个月

儿童有目的地进行互惠式互动，并跟随熟悉的人的目光看向某个物体或人（例如照顾教育工作者）。他们对陌生的人既感兴趣又保持谨慎。

11个月至23个月

儿童参与日常活动与复杂的来回互动，并有意图地与熟悉的人互动，以获得满足自己需求的协助。他们持续对陌生人表现出兴趣，并在熟悉的人陪伴下逐渐与陌生人互动。当对某事或某人不确定时，儿童也会向熟悉的人询问。

23个月至36个月

儿童与熟悉和不熟悉的人互动，玩耍、解决问题或交流经验或想法。

例如，儿童可能会：

- 当访客进入教室时，依偎在照顾教育工作者的怀里，但同时好奇地看着访客。
- 参与拍手和躲猫猫等游戏。
- 握住熟悉的人的手前后摇晃，表达想让对方唱一首他们最喜欢的歌曲。
- 用声音吸引熟悉的人的注意。
- 当熟悉的人伸手拿最喜欢的摇铃时，好奇地跟随他的视线。

例如，儿童可能会：

- 观察照顾者如何与陌生人互动，并逐渐接近该陌生人，向他展示最喜欢的玩具。
- 当不确定某个东西是否安全时，会寻求熟悉的人的确认。
- 当熟悉的人口头提示并指着毛巾时，将毛巾递给对方。
- 只有当陌生人对孩子也感兴趣的木勺表现出兴趣后，才允许陌生人靠近。
- 观察后帮助熟悉的人准备点心。

例如，儿童可能会：

- 使用文字或图片符号询问课堂访客的姓名。
- 与访客一起参与讲故事活动。
- 指着彩虹对他人用普通话说：“彩虹”。
- 与熟悉的人一起解决如何装满浇植物用的水壶的问题。
- 告诉隔壁教室的照顾教育工作者有关即将到来的生日聚会。



基础 2.4：与同伴的互动

逐渐发展的能力，能对其他儿童做出回应并进行互动。

前四个月

请参阅[分支 2.0：社交互动](#)。

4个月至11个月

儿童对熟悉和不熟悉的同伴表现出兴趣。他们盯着其他孩子看，探索其他孩子的面孔与身体，或者对兄弟姐妹和年长的同伴做出反应。

例如，儿童可能会：

- 当兄弟姐妹与自己互动时发出咕咕声或其他声音。
- 观察哭泣的同伴，表情严肃。
- 好奇地观察其他孩子。
- 如果婴儿主要依赖触觉，他们会触摸同伴的眼睛或头发。
- 当年长的兄弟姐妹做鬼脸时大笑。

11个月至23个月

儿童会与同伴进行简单且短暂的来回互动。

例如，儿童可能会：

- 轮流与兄弟姐妹依偎着一个有重量的毛绒动物。
- 从拿走玩具的孩子手中夺回玩具。
- 在照顾者的鼓励下，将零食分给另一个孩子。
- 挠另一个孩子痒，对方笑了，然后被对方挠回来并一起大笑，接着再挠对方痒。
- 把一个篮子放在头上，然后当同伴用自己的篮子做同样的事情时一起大笑。

23个月至36个月

儿童围绕共同的目标或活动与同伴进行简单的合作游戏。

例如，儿童可能会：

- 在玩具厨房与两个同伴分享物品，作为模拟家务活动的一部分。
- 在一起玩户外材料时，与同伴交流他们正在做什么。
- 与同伴一起扮演不同的角色，有时会变换角色。
- 与另外一两个孩子一起搭建一座高塔。
- 一起建造东西时，给同伴一块积木或一段铁轨。

注：此基础与 ATL 领域中的基础 3.2 协作努力密切相关。这两个基础均描述了儿童如何通过与他人的互动来学习。



分支 3.0：关系

此分支包含以下基础：

- [基础 3.1：与照顾者的关系](#)
- [基础 3.2：与同伴的关系](#)



前四个月

年幼的婴儿会依恋提供身体亲近和关爱的照顾者，特别是当照顾能够持续地回应婴儿的需求和兴趣，并帮助调节他们不安情绪。婴儿从出生后最初几个月所建立的关系中学习如何与他人互动。在最初的几个月里，婴儿会经历以下情况：

- 在醒着的时候，被抱着或与主要照顾者身体接近时，通常会表现出最大的快乐或最少的苦恼迹象
- 对他人的行为和情感表达做出回应（例如，当熟悉的人伸出舌头时也伸出舌头，或模仿声音的音调）
- 以社交微笑等互动信号回应他人的社交示意（例如，对照顾者以微笑或大笑做出回应）



基础 3.1：与照顾者的关系

与提供持续关爱的特定照顾者建立亲密关系的发展。

前四个月

请参阅[分支 3.0：關係](#)。

4个月至11个月

儿童会主动发起互动并寻求与熟悉的照顾者接近，这些照顾者与他们已经建立了依恋关系（依恋对象）。

11个月至23个月

儿童在依恋对象在场时探索环境。儿童更喜欢由他信任的人提供安抚。当感到苦恼时，儿童通常会寻求与依恋对象的身体亲近。

23个月至36个月

在探索环境时，儿童会偶尔与依恋对象重新建立联系（例如，通过眼神接触、面部表情，以及通过谈论共同的感受、活动或计划来分享关注的事情）。当感到苦恼时，儿童可能会寻求与这些照顾者的身体亲近。

例如，儿童可能会：

- 当家庭成员离开托儿环境时，大声喊叫或尾随其后，并通过哭泣和寻找照顾者来寻求安慰。
- 在家长离开后继续哭泣几分钟，最终在照顾教育工作者摇动婴儿篮时得到安抚。
- 举起手臂，让照顾者把他抱起来。
- 受到巨响惊吓时，迅速爬向照顾者。
- 在接送时间兴奋地转身并举起双臂迎接家人。

例如，儿童可能会：

- 当家庭成员离开托儿环境时会哭泣，但当该成员回来再抱一次并在窗外站几分钟时，孩子会平静下来。
- 绕着户外游乐区跑一大圈，每次跑回来并拥抱照顾教育工作者的腿，然后再次跑开。
- 从游乐设施的高处向照顾者挥手，以确保他正在观看。
- 跟随照顾者在房间内四处走动。
- 远离照顾者玩耍，然后不时靠近他们取得联系。

例如，儿童可能会：

- 在家庭成员离开托儿环境后，喊叫该家庭成员，并短暂地望向窗外寻找他们。
- 用西班牙语向照顾者表达“*Nos gusta este*”（我们喜欢这个），同时指着他们一起阅读的有趣故事中的一幅图片。
- 将照顾者喜爱的书拿给他们，并用广东话说“再多一本？”试探照顾者是否会再读一本书，尽管照顾者刚用广东话对孩子说：“我地睇完书。依家系时候去瞓觉啦。”

(续下页)



基础 3.1：与照顾者的关系（续）

与提供持续关爱的特定照顾者建立亲密关系的发展。

4个月至11个月

11个月至23个月

23个月至36个月

- 在游戏场的另一边玩耍，远离照顾教育工作者，但摔倒后会哭着要求被抱起来。。
- 在房间的一角玩耍时，喊“妈妈！”，以确保母亲注意到自己。
- 寻求照顾者的注意，并用西班牙语说“¡Míra!”（看！），然后自豪地展示一项新技能。
- 当看到多辆汽车停下来接人时，焦急地环顾四周；当此照顾教育工作者用图卡指出不同颜色的汽车并说“你妈妈有一辆白色卡车，我们来说出汽车的颜色吧！”时，孩子会平静下来。

多个依恋对象

婴儿和学步儿可能会与多个依恋对象建立关系，包括家长、延伸家庭成员、亲戚以及照顾教育工作者 (Cassidy & Shaver, 2008; De Schipper, 2008)。当儿童能获得灵敏和具回应性的照顾时，无论是在家中还是来自家庭外的亲属或照顾者，他们都能从中受益。值得注意的是，在早期教育和照顾中，与照顾教育工作者建立灵敏、具回应性且一致的关系，可能为儿童提供机会，建立家中无法获得的替代或新的实用关系模式 (Howes & Ritchie, 2002)。



基础 3.2：与同伴的关系

通过一段时间的互动与特定同伴建立关系的发展。

前四个月

请参阅[分支 3.0：關係](#)。

4个月至11个月

对其他儿童的行为、感觉和兴趣表现出好奇。

例如，儿童可能会：

- 当同伴用物件敲打他们坐的桌子时笑出声来。
- 表情严肃地关注哭泣的同伴。
- 有兴趣地观察其他孩子。
- 伸出脚去触碰同伴。
- 尝试通过对其他孩子微笑或咿呀学语来引起他们的注意。

11个月至23个月

儿童更喜欢在共享空间中与一两个熟悉的儿童互动，并且在与这些儿童互动时，会更频繁地进行相同类型的来回式游戏。

例如，儿童可能会：

- 敲打桌上的物品时，附近的同伴依次兴奋地尖叫。
- 选择与其他同伴在同一区域玩耍。
- 向同伴展示一个玩具。
- 几乎每天与同一个同伴玩同一种游戏，例如奔跑与追逐。
- 模仿兄弟姐妹用他加禄语读给他听的熟悉故事中的部分内容。
- 当同伴在有监督的情况下开始堆积小棍子时，在堆里添加一根棍子，当这堆小棍子倒塌时感到沮丧。

23个月至36个月

儿童更喜欢与群体中固定的少数几个孩子互动，并且与这些孩子的游戏互动比其他同伴的游戏更加复杂。(例如，延长角色扮演游戏、包含动作的游戏)。

例如，儿童可能会：

- 观察并靠近两个正在玩邦戈鼓的朋友，如果没有被邀请玩，就会皱起眉头。
- 选择与兄弟姐妹一起玩，而不是与不太熟悉的孩子一起玩。
- 当他最喜欢的朋友有一天没上学时，表现出悲伤。
- 找一位朋友来玩奔跑游戏，找另一位对感官敏感的朋友在沙桌玩。
- 与一两个朋友一起进行社交假装游戏 (例如，假装自己是一匹马，而一个朋友假装是农夫)。



(此页为刻意留白)





学习方式

学习方式 (ATL) 领域描述了帮助**婴儿和学步儿**, 学习、游戏及与他人互动的重要技能与行为的发展。此领域分为三个主要部分: 学习动机, 包括好奇心、**主动性**、参与度和坚持性; **执行功能**, 包括注意力、**抑制控制**、**工作记忆**和**认知灵活性**, 目标导向学习, 包括解决问题与合作努力。

当我们观察婴儿和学步儿婴儿和学步儿的日常活动与互动时, 我们可以注意到 ATL 技能和行为的发展。想象一个婴儿在**婴儿-学步儿照顾教育工作者**的鼓励下, 正兴奋地朝着一个球移动。这个婴儿是如何展现他们的好奇心和主动性的? 现在再想象这个婴儿尝试从盘子里拿食物。他们如何表现出参与、坚持和解决问题的能力? 另一个值得考虑的例子是一个学步儿与他们的**照顾者**玩藏物寻找游戏。照顾者将一个物品藏在毯子下, 并要求学步儿找到它。当学步儿记住该物品是被藏起来, 并伸手到毯子下面去拿它时, 他们正在运用发展中的工作记忆。抑制控制涉及行为、冲动和注意力的管理, 并在来回互动中逐渐发展。一个例子是当婴儿注意到照顾者过来安抚他们时, 他们停止哭泣并冷静下来。随着婴儿和学步儿在一天中学习、游戏并与他人互动, 我们可以注意到他们如何学习, 并支持他们增强这些技能和行为。



什么是执行功能？

执行功能是有助于解决问题、计划、专注和管理行为的认知过程 (Miyake et al., 2000; Zelazo, 2020; Zelazo et al., 2003)。执行功能包括以下几个方面：

- 工作记忆，帮助儿童短暂记住信息并在日常活动中运用。例如，当儿童在藏物寻找游戏中搜寻并伸手拿取玩具，或遵循单一步骤的指令时，他们正在运用工作记忆。
- **认知灵活性**或灵活性，包括转换注意力、思维和行为。当儿童改变解决问题的方法，或在假扮游戏中以新的方式使用物品时，他们展现了灵活性。例如，当儿童改变握住形状玩具的方式以将其放入形状分类玩具时。
- 抑制控制，涉及管理行为、冲动与注意力。抑制控制帮助儿童适应不同的**环境**或情境，例如新的或不同的**例行活动**。儿童需要耐心且具支持性的照顾者来帮助他们发展抑制控制。例如，当儿童在游戏中与他人互动，或适应新环境时，他们可能需要支持以管理自己的行为与冲动。



ATL 技能与行为为终身学习的习惯奠定了基础。ATL 的早期发展影响儿童如何继续学习、解决问题、克服挑战以及与他人合作。例如，学步儿的执行功能可以预测他们在四岁与九岁时的执行功能发展。儿童在过渡到学校生活、面对挑战以及建立人际关系时，都依赖执行功能 (Broomell & Bell, 2022; Li-Grining et al., 2010; Spiegel et al., 2021; Vitiello et al., 2017)。



前四个月的学习方式发展

从出生的那一刻起, 婴儿就对周遭的世界充满好奇。在发展的早期, 婴儿开始好奇地注视周围环境, 甚至能注意到熟悉的声音 (Kuhl et al., 2014; Mai et al., 2012; Partanen et al., 2013)。出生不久后, 婴儿便学会识别照顾者的气味, 并在几周内就能识别照顾者的面孔 (Bushnell et al., 1989; Doucet et al., 2007; Field et al., 1984; Pascalis et al., 1995; Rekow et al., 2024)。尽管婴儿天生具有学习的能力, 但他们需要温暖且具回应性的照顾者来支持他们持续成长为学习者。例如, 婴儿并非天生就具备执行功能, 他们依赖照顾者来帮助安抚情绪并提供可预测的环境, 而这些经验将继续塑造他们发展执行功能的方式 (Fay-Stammbach et al., 2014; Ramos et al., 2023)。

在生命的第一年, 婴儿的大脑体积增长至原来的两倍 (Gilmore et al., 2018, 2020)。婴儿学习和成长的速度很快。早期的关爱体验和回应性互动有助于塑造婴儿的大脑和神经连结 (Kok et al., 2015; Rifkin-Graboi et al., 2015; Sethna et al., 2017)。对于正在发展中的婴儿心智与身体而言, 每一天都是新的探索历程, 也是成人与他们建立联系的机会。婴儿的**前额叶皮质**在他们的 ATL 技能 (如执行功能) 的发展中发挥着关键的作用。前额叶皮质是大脑中成熟最慢的区域之一 (Sowell et al., 2003; Tsujimoto, 2008)。在婴儿和学步儿的前额叶皮质发展过程中, 支持他们需要极大的耐心、关怀与照顾。神经影像学研究显示, 前额叶皮质在生命的最初几年生长迅速 (Hodel, 2018)。透过观察儿童在幼儿期逐渐提升管理冲动、行为和注意力的能力, 我们可以清楚看到这一快速发展的过程。

照顾者在儿童 ATL 技能和行为方面的发展发挥着不可或缺的作用。例如, 儿童透过观察他人如何应对日常问题, 来发展自己的学习方式。当婴儿观察到照顾者坚持并运用不同策略解决问题时, 他们也更有可能在解决问题时尝试不同的策略并坚持下去 (Leonard et al., 2017; Lucca et al., 2020)。这项研究结果并不意味着照顾者不应该犯错; 而是表明婴儿和学步儿已经在思考哪些方法有效, 哪些无效, 并透过观察他人如何应对挑战来学习。

儿童也依赖照顾者提供安全并且可预测的环境。当儿童积极投入到他们的环境里时, 他们的 ATL 技能和行为也会增强。最重要的是, 儿童需要与照顾者建立可预测且令人安心的关系, 以便他们能够尽情探索和学习。与照顾者的**具回应性互动**能帮助儿童投入其中, 并逐步建立早期的 ATL 技能和行为。



学习方式发展与其他领域发展的关连性



ATL 技能和行为支持社交情感发展、语言发展、认知发展以及感知与运动发展等领域的学习和成长。研究发现, 支持学习方式的技能和行为对儿童早期的科学、数学、语言及社交情感发展产生正面影响 (Bustamante et al., 2018, 2020; Fantuzzo et al., 2007; Razza et al., 2015; Ten Braak et al., 2022)。ATL 领域

描述了儿童用于参与学习的核心技能和行为, 例如好奇心与主动性、参与度和坚持性、工作记忆和抑制控制。

好奇心和主动性在儿童的学习、游戏、探索和试验中发挥不可或缺的作用, 并支持跨领域的学习。在认知发展领域, 儿童透过探索**因果关係**儿童透过探索因果关系来展现好奇心。例如一个儿童好奇地走近一个透明的容器, 将球放进去, 然后把容器翻过来看着球掉出来。在社交情感发展领域, 儿童在照顾者的支持下, 透过管理情绪和感受来运用抑制控制。例如儿童在适应新的**早期学习和照顾环境**时, 他们会运用抑制控制。儿童在建立人际关系和游戏时, 也展现了ATL中跨领域合作努力基础。最后, 在感知与运动发展领域, 我们可以观察到儿童在掌握**小肌肉运动技能**和**大肌肉运动技能**的过程中, 坚持克服挑战。例如, 一名儿童可能会不断尝试抓住托盘上的一块食物。当这块食物不断从他们的手中滑落, 但他们仍持续尝试时, 他们正在展现**坚持**的能力。



早期学习方式发展的背景

可靠且具回应性的关系是幼儿在任何领域发展的基础, 包括学习方式。透过可预测且值得信任的关系, 婴儿和学步儿能够建立安全的基础, 以发展学习方式的技能和行为。儿童在早期与照顾者建立的关系, 是他们生命中最重要的人际关系之一。儿童在日常经验中发展出的早期关系对他们的发展产生长久深远的影响, 包括大脑如何发展 (Hofer, Hofer, 2006; Kraemer, 1992)。与照顾者建立稳固且安心的关系的儿童, 更有可能对学习充满热情、坚持, 成为灵活的学习者 (Sroufe 2005; Sroufe et al., 2005)。当照顾者能够以可预测且富有关爱的方式与婴儿和学步儿互动时, 婴儿和学步儿更容易专注于练习执行功能技能、探索环境并进行试验 (Landry & Smith, 2010)。

家庭与文化影响儿童学习方式技能与行为的发展与表达。婴儿和学步儿透过与家庭成员和照顾教育工作者的互动和经验来发展 ATL 技能和行为。家庭对儿童有自己的价值观、期望或规范, 这些都受到他们**文化**这些都受到他们文化背景与生活经验的影响。由于文化价值、家庭互动模式以及更广泛社区的社会影响, 一些家庭可能会更加关注儿童在生命早期如何学习管理自身行为 (Fung et al., 2018; McGuire et al., 2022)。理解并适当地回应家庭对儿童行为的期望, 对于支持儿童的学习方式技能和行为至关重要。

婴儿和学步儿通过与他人的互动 (例如与家庭以及在早期照顾和学习环境中) 学习管理自己的冲动和行为。我们在婴儿学习管理冲动和行为的过程中如何回应, 会影响他们这一技能的发展。对于照顾教育工作者来说, 与家庭建立并保持开放的沟通渠道极为重要, 以确保**家庭**和早期学习与照顾环境在培养儿童抑制控制能力方面的方式保持一致。与家庭合作能帮助婴儿和学步儿管理冲动和行为。

婴儿和学步儿通过
与他人的互动 (例
如与家庭以及在早
期照顾和学习环境
中) 学习管理自己的
冲动和行为。

儿童对周围环境中的事物关注的内容和方式也存在文化差异。研究发现, 在重视持续参与家庭和社区活动的文化中成长的儿童, 即使是学步儿, 也更有可能会同时关注多个正在发生的事情, 因为在这些文化中, 儿童被期望能够以有意义的方式参与这些



活动,并在其中发挥一定作用。例如,儿童可能会注意照顾者如何准备餐点或喂养年幼的孩子,然后在协助进行类似活动时应用他们学到的知识。研究还发现,学步儿对物件和事件的注意力方式存在文化差异(Waxman et al., 2016)。在某些文化中,学步儿可能更关注物件而不是行动,而在其他文化中,学步儿可能更关注行动而不是物件。这些不同的关注方式都是适应儿童成长环境的适当方式,没有哪一种比另一种更优越。然而,这些知识对于照顾教育工作者来说十分重要,因为它显示出儿童的专注方式与学习方式各有不同。

儿童会以多种方式表达他们的 ATL 技能和行为。例如,儿童通常会学习使用其家庭语言中的词汇和短语来帮助自己游戏和探索。如果儿童的语言表达能力有限,他们则会透过行为或其他非语言暗示来展现 ATL

这些不同的关注方式都是适应儿童成长环境的适当方式,没有哪一种比另一种更优越。

技能。虽然每个照顾者都会与儿童建立独特的关系,但与家庭合作以更好地了解儿童及其家庭的价值观、目标、偏好和做法亦十分重要。与家庭分享共同的目标和做法,有助于照顾教育工作者为婴儿和学步儿提供一致的照顾。家庭与团体照顾之间的一致性,能够支持儿童 ATL 技能的发展。



创伤经历与学习方式

情感上令人痛苦的经历可能会造成创伤,并对儿童学习方式的发展产生负面影响 (Kavanaugh et al., 2017; Park et al., 2014; Wilson et al., 2011)。当儿童经历过度的压力时,他们在管理自身行为和冲动、探索事物或解决问题方面的能力可能会下降 (Skowron et al., 2014; Vasilevski & Tucker, 2016)。可能造成创伤的经历包括但不限于贫困、种族主义与歧视、家庭暴力,以及情感或身体上的忽视 (Office of Head Start, Early Childhood Learning & Knowledge Center, 2024)。照顾教育工作者可以透过了解**创伤**的影响并实施创伤知情实践,来营造最有利于支持儿童 ATL 技能的环境。例如,具回应性的实践被发现对有创伤风险的儿童是一种**保护因素**,否则,他们的执行功能水平可能会较低 (Dryer et al., 2022; Ku & Blair, 2023)。具回应性的实践包括在情感上给予支持,并对儿童的暗示或行为做出一致且可预测的回应。对于经历创伤或生活在资源有限社区的儿童,能够促进ATL发展的其他保护因素包括:

- 在早期学习和照顾环境中与照顾教育工作者建立支持性关系,并与同伴建立积极的关系 (Yule et al., 2019)
- 与家庭的文化历史和文化资产建立联系,并拥有一个安全的环境来分享情感 (Afifi & MacMillan, 2011; Racine et al., 2020)
- 体验社区参与和凝聚力 (Jean-Thorn et al., 2023)
- 优质的睡眠 (Beaugrand et al., 2023; El-Sheikh et al., 2022; Mindell et al., 2018)
- 参与游戏 (Thibodeau-Nielsen et al., 2020)
- 提供**鹰架式支持**,并随着儿童能力的发展逐步减少指导 (Obradović et al., 2019)



学习方式的个别差异

这些基础的编写旨在说明儿童发展的**变异性**，并承认儿童在同一发展领域内及不同发展领域之间，以不同的速度学习和发展。此外，即使在相同的社会和环境背景下，每个儿童都是独特的，并会以不同方式展现他们的发展。在某些情况下，有些儿童可能具有不同的能力，可从展示其发展的替代方法中获益。例如，婴儿和学步儿在表达和发展学习技能和行为的方式存在差异。所有儿童在获得具回应性且充满关爱的支持下，都能成为充满好奇心、积极投入且持之以恒的学习者。然而他们发展 ATL 技能的方式各不相同，而展示这些 ATL 技能的方式也会根据**个别差异**而有所不同。

儿童在与人和事物的关系中所表现出的脾性倾向，亦可能影响其 ATL 技能发展与表现方式。例如，一些婴儿和学步儿在探索新环境和接触新的人时可能比其他婴儿和学步儿更为谨慎。有些可能需要更多的安抚才能放心探索新环境，或需要额外的时间来适应新的变化。虽然所有婴儿和学步儿都有自己的活动方式，但有些会表现出强烈的反应，并热切地面对各种情境，因此可能需要更多帮助来管理自身行为和冲动。当照顾者能够回应每位儿童独特的特质时，婴儿和学步儿便能更好地调节行为和冲动，从而更有效地解决问题。所有儿童都是充满好奇心的学习者，而他们表现好奇心的方式会因个体和文化差异以及经验而有所不同。例如，有些儿童可能会先仔细地

所有儿童都是充满好奇心的学习者，而他们表现好奇心的方式会因个体和文化差异以及经验而有所不同。

用视觉探索一个物体，而其他儿童可能会直接用手探索一个物体。研究还发现，儿童在表达好奇心或寻求新信息时，所提出的问题类型也存在差异。在某些文化中，儿童更常被鼓励提出“为什么”问题，而在其他文化中，则更常被鼓励询问“是什么”的问题 (Callanan et al., 2020)。因此，了解家庭如何看待提问作为促进好奇心的机会极其重要。

有残疾的儿童可能需要额外支持来发展或展现他们的 ATL 技能和行为。例如，耳聋婴儿可能不会表现出与听力正常婴儿相同的听觉注意模式，但可能表现出更强的视觉注意力 (Brooks et al., 2020)。另一个需要考虑的例子是患有身体残疾 (例如脑性麻痹) 的婴儿或学步儿。他们可能需要额外的帮助来移动或站立，以支持他们对环境中的人物和事物的好奇心和参与度。此



外,有发展性障碍的儿童之间也存在差异。例如,一些患有唐氏症的婴儿在物件游戏时较为被动,更多地注视玩具而较少进行实际操作,而其他婴儿则表现出更主动的物件游戏,透过手部、视觉和口腔探索进行多模式互动 (Fidler et al., 2019)。发展迟缓可能会影响 ATL 技能和行为出现的时间。家庭和照顾教育工作者如果注意到或怀疑儿童有发展迟缓,应与医疗保健专业人员及早期儿童干预专家分享观察结果,确定是否存在发展迟缓,并寻求适当的干预措施。当儿童拥有个别化家庭服务计划 (IFSP) 时,照顾教育工作者应与家庭以及

IFSP 团队的其他成员进行咨询与合作。这种合作能够支持 IFSP 所列出的成果,并成为包容性学习体验的一部分。照顾教育工作者可以根据儿童的 IFSP,实施相应的适应与调整措施。如果儿童没有 IFSP,但照顾教育工作者担心儿童在学习方式领域存在延迟,他们可与儿童的家人联系,并共同协作,为儿童转介全面的发展评估。与家庭建立信任关系有助于照顾教育工作者更好地了解儿童的个别发展情况,以及如何提供适当的支持。透过这样做,家庭和照顾教育工作者可识别出哪些领域可能受益于早期干预。





学习方式基础

这些基础声明旨在帮助照顾教育工作者识别如何支持儿童在特定领域的成长。儿童在不同的时间,以不同的方式,在家中、各种托儿环境和社区环境中发展这些基础中所描述的行为与技能。尽管基础着重于儿童的发展,但每个基础都应被视为在与提供关爱与支持的照顾者的关系的背景下发展。重要的是要记住,这些基础彼此相关并共同发挥作用,而非独立发展。学习方式领域中所描述的技能 and 行为分为以下三个分支:

- **学习动机機:** 本分支描述婴儿和学步儿如何发展好奇心、主动性、参与度与坚持性。这些技能和行为激励儿童持续学习新事物。婴儿和学步儿透过行动、视觉偏好和发声来展现这些技能和行为。
- **执行功能:** 本分支描述婴儿和学步儿如何发展其执行功能、抑制控制、工作记忆和认知灵活性。这些技能支持儿童在解决问题、规划和实现目标方面的能力。儿童透过与他人的互动、游戏和日常活动来展现他们的执行功能。
- **目标导向学习:** 本分支描述婴儿和学步儿如何发展解决问题与合作技能。这些技能帮助儿童在学习过程中设定目标、与他人合作并找到解决问题的方法。



每个分支都从前四个月的基础技能描述开始,随后列出与该分支相关的具体基础内容。每个基础都包含适用于三个年龄阶段(从婴儿期到学步儿期)的指标与范例:4至11个月、11至23个月和23至36个月。表2概述了针对4至36个月儿童的学习方法基础,并依各分支分类。

表 2. 学习方式分支与基础(4至36个月)

分支	基础
1.0: 学习动机	<ul style="list-style-type: none"> • 1.1: 好奇心和主动性。逐渐发展探索环境的能力,以学习关于物体、人物和事件的相关知识。 • 1.2: 参与度和坚持性。逐渐发展参与活动的技能,并在面对挑战与挫折时仍能坚持参与并持续努力。
2.0: 执行功能	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1: 注意力。逐渐发展在活动和互动中参与并持续保持注意力的技能。 • 2.2: 抑制控制。逐渐发展管理冲动和行为的技能。 • 2.3: 工作记忆。逐渐发展将讯息记在心中(短期记忆),并加以运用以达成目标和计划的能力。 • 2.4: 认知灵活性。逐渐发展能够在注意力、思维和行为上灵活调整的技能。
3.0: 目标导向学习	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1: 解决问题。逐渐发展运用不同策略来解决问题或满足需求的技能。 • 3.2: 合作努力。逐渐发展与他人共同努力以达成目标的技能。



分支 1.0：学习动机

此分支包含以下基础：

- [基础 1.1：好奇心和主动性。](#)
- [基础 1.2：参与度和坚持性。](#)



前四个月

在生命的最初几周内，婴儿的行为让我们深入了解与学习动机相关的早期技能和行为。我们可以从婴儿逐渐发展的好奇心、主动性、投入度和坚持性中，看见他们对学习的动力。例如，当年幼的婴儿在生命早期凝视照顾者的眼睛时，我们可以窥见好奇心和主动性的发展。他们开始透过对周围的世界表现出兴趣来展现这些技能。在生命的前四个月内，婴儿可能透过以下行为表现出学习动机：

- 注视熟悉照顾者的脸孔或以其他方式转向他们 (例如，转动他们的头以更清楚地观看熟悉的照顾者)
- 对巨大声响或突然的动作做出反应
- 探索自己可以用嘴巴和手做什么
- 跟随或追踪物体
- 透过挥动手臂试图触及玩具
- 尝试用身体撑起自己



基础 1.1：好奇心與主動性

逐渐发展探索环境的能力，以学习关于物体、人物和事件的相关知识。

前四个月

请参阅[分支 1.0：学习动机](#)。

4个月至11个月

儿童用他们的感官 (**啃咬**、触摸、观看、聆听) 来探索物体或**材料**，并重复相同的动作多次。儿童也会密切注意周遭事物的细节。

例如，儿童可能会：

- 凝视并微笑或大笑，以回应熟悉人物夸张的表情 (如语调变化或新的手势)。
- 将玩具水果从篮子里倒出，然后再倒出另一个篮子里的东西来探索会发生什么。
- 抓起不同质地的书并将其放入口中。
- 将吸管杯从高脚椅上扔下来，看着它掉到地板上，当照顾者递回来时，再次将其扔下。

11个月至23个月

儿童透过寻找资讯 (使用手势或一些单字或发声) 来探索，并透过简单的动作有目的地测试因果关系。他们也会表现出对参与新体验或活动的兴趣。

例如，儿童可能会：

- 指向正在玩玩具消防车的年龄较大的儿童，加入并观察他们如何玩玩具消防车，然后模仿对方。
- 将沙桶倒扣过来，向熟悉的人展示自己的沙桶，并说“鼓”然后开始像打鼓一样敲击它。
- 拿起一个球放入滚球道，接着寻找其他物品 (如玩具车或形状分类玩具中的物件) 放入滚球道。当物件卡住时，做出“帮助”的手势，然后与照顾者一起继续尝试将物件放入滚球道。

23个月至36个月

儿童使用各种策略来探索与寻求资讯，例如观察周围环境并提出问题。儿童也会更关注周遭的事物。

例如，儿童可能会：

- 当看到 Ricardo 被家人接走时，问：“Ricardo 去哪里了？”
- 在户外游戏时，举起一片大木屑向同伴展示，并用美国手语 (ASL) 比划：“石头？”。
- 看到图画书里的一只狗正在吃东西后，问照顾者狗是不是饿了。
- 在受监督情的游戏中，把石头、树枝和树叶丢进水里，观察它们是浮起来还是会沉下去。



基础 1.1：好奇心與主動性（续）

逐渐发展探索环境的能力，以学习关于物体、人物和事件的相关知识。

4个月至11个月

- 将玩具水果从篮子中倒出，再放回一些水果，然后再次倒出，以探索会发生什么。
- 当听到年龄较大的儿童Y用普通话唱“七色光之歌”或“Wheels on the Bus”（公交车上的车轮）时，转头看向对方，微笑并拍手。

11个月至23个月

- 将新的儿童安全磁力动物贴从冰箱上逐一取下，再贴回冰箱，接着尝试把磁铁贴在木制橱柜上。当磁铁从橱柜上掉落时，孩子又回去将它们贴回冰箱。
- 走向正在准备点心的人，并拿起锅子和汤匙，模仿“准备点心”。
- 兴致勃勃地尝试新活动，使用蜡笔在纸上做记号。。

23个月至36个月

- 与同伴一起观赏户外花园中盛开的花朵，并用自己的家庭语言说：“看！一只瓢虫！”
- 问问题，例如：“那是什么？”

所有儿童都是充满好奇心的学习者

要了解婴儿和学步儿发展的进步，重要的是认识到他们表达好奇心和主动性的不同方式。例如，倾向于透过视觉观察来探索世界的婴儿，并不比透过触摸探索的婴儿缺乏好奇心。有些学步儿对人更感兴趣，而有些学步儿则对探索物理世界更好奇 (Lee et al., 2023)。每位儿童都是独特的，他们以自己的方式展现各种技能。



基础 1.2：参与度和坚持性

逐渐发展参与活动的技能，并在面对挑战与挫折时仍能坚持参与并持续努力。

前四个月

请参阅[分支 1.0：学习动机](#)。

4个月至11个月

儿童试图让事情发生，并重复他们认为有趣的动作。他们在被阻止做某件事情时会表现出不安，而当成功达成简单目标时，则会表现出愉悦。

例如，儿童可能会：

- 不断尝试伸手去拿照顾者放在他们面前的物品。
- 用塑料玩具锤，反复推动网球。
- 将玩具放入小容器中摇晃，当玩具掉出来时，表现出沮丧并把容器丢掉。随后，孩子可能会捡起玩具再放回容器，并表现出喜悦。

11个月至23个月

儿童花时间尝试完成目标，并在成功时表现出快乐或自豪。儿童有时也会在照顾者的支持下继续完成一项活动。

例如，儿童可能会：

- 持续尝试伸手去够沙发下的球，尽可能地伸手然后哭泣。照顾者伸手拿起球并将其放在儿童够得着的地方，当儿童抓到球时，他们拍手并微笑。
- 花时间将大部分形状物件放入形状分类玩具中，当试图将星形物件放入时遇到困难，继续尝试插入该物件。照顾者稍微转动星形物件后，孩子最终成功推入物件并露出笑容。

23个月至36个月

儿童花更多时间练习，以掌握各种任务。在照顾者的引导下，儿童能够找到多种方法来应对挑战带来的挫折感。

例如，儿童可能会：

- 因为无法拿到家具下方的积木而感到沮丧。照顾者问：“你们可以用什么来拿到积木呢？”孩子随后去拿玩具扫帚，将积木从家具下推出来。
- 在户外玩耍之前，在照顾者的支持下，反复尝试把脚塞进鞋里。
- 花时间重新搭建倒塌的积木结构，当照顾者试图帮忙时，他们用粤语回应，“唔驶！我可以”。



基础 1.2：参与度和坚持性（续）

逐渐发展参与活动的技能，并在面对挑战与挫折时仍能坚持参与并持续努力。

4个月至11个月

- 大声哭泣，并试图伸手去拿被照顾者拿走的玩具，因为它已损坏，玩起来不安全。
- 打开抽屉，并反复拿出塑胶盖。
- 对熟悉的人微笑，当对方回以微笑时，表示兴奋并继续微笑。当熟悉的人转身与另一个人交谈时，儿童会发出响亮的声音，试图再次吸引对方的注意。

11个月至23个月

- 继续在玩具篮底部寻找特定的球，将大小玩具逐一拿出来，直到找到他们正在寻找的球。
- 反覆尝试抓起一块卡在泥土中的手掌大小的石头。当成功拿到石头后，兴奋地向另一个孩子展示。
- 当他们正在建造的沙塔不断倒塌时感到沮丧，几乎想要放弃。在照顾者的帮助下，他们将水与沙子混合，并继续建造高塔。
- 将一勺食物送往嘴巴，但食物在到达前掉落，他们会再试一次。当他们把食物放进嘴里时，他们会看着一个人并做出手势，“嗯，好吃！”

23个月至36个月

- 回到前一天搭建的积木作品，尝试让它变得更大。
- 在找了几分钟仍未找到遗失的拼图块后，使用**辅助性与替代性沟通(AAC)**设备请求帮助。
- 爬上滑梯时不断滑下来，在继续尝试时表现出挫败感；然后他们可能会抓着滑梯边缘，尝试在攀爬时把自己拉上去。



分支 2.0：执行功能

此分支包含以下基础：

- [基础 2.1：注意力。](#)
- [基础 2.2：抑制控制。](#)
- [基础 2.3：工作记忆。](#)
- [基础 2.4：认知灵活性。](#)

前四个月

在早期的回应性互动中，例如因饥饿或寻求安慰而哭泣并得到满足时，婴儿会建立起重要的人际关系。而这些关系为执行功能的发展奠定基础。例如，透过**共同调节**，婴儿会因照顾者的安抚而感到平静。婴儿也会在适应例行活动并进行简单的来回互动时，展现出早期的执行功能。在生命的前四个月内，婴儿可能透过以下方式展现执行功能的基础发展 共同调节：

- 注意熟悉照顾者的脸孔和声音，或以其他方式转向他们（例如，转头朝向传来熟悉照顾者声音的房间）
- 注意周围环境中的事物（例如，较喜欢观看具有视觉对比的物体，如书本中的黑白瓢虫图片）
- 辨识熟悉照顾者的声音、脸孔或触摸并因此显得平静（例如，听到熟悉的轻柔声音时停止哭泣）
- 记住照顾者的声音（例如当他们听到照顾者唱歌给他们听时会微笑）





基础 2.1：注意力

逐渐发展在活动和互动中参与并持续保持注意力的技能。

前四个月

请参阅[分支 2.0：执行功能](#)。

4个月至11个月

儿童很容易分心，并会将注意力转移到不同的事物或人身上。他们也会跟随他人的注意力，关注环境中的事物。

例如，儿童可能会：

- 在换尿布时，注视着正在对他们唱歌的熟悉照顾者。
- 透过敲打、啃咬或观察来探索玩具。当注意到其他孩子正在玩球时，便放下玩具。
- 顺着照顾者的目光看向婴儿健身地垫后，开始在其中玩耍。
- 专注于刚好触及不到的颜色鲜艳的毛绒玩具，并反复地伸手去拿。但当看到一辆亮眼的玩具车时，便停止伸手。

11个月至23个月

儿童在高度可预测的日常活动中展现出一定程度的专注能力。他们能来回关注对方和对方指向的事物。

例如，儿童可能会：

- 将一本书交给照顾者，看一眼书，坐在照顾者的腿上，再次看向书本，然后再看向照顾者。当照顾者请他们翻页时，孩子可能会翻开书页。
- 专注于用杯子搭建一座塔，小心翼翼地一个接一个地放上去。
- 期待自己喜爱的歌曲，例如西班牙语歌曲“*Pin Pon es un muñeco*”（Pin Pon 是个娃娃）或英语童谣“*Humpty Dumpty*”（跌倒的蛋先生），每次都相同的方式演唱，如果熟悉的人改变歌词，则会表示抗议。

23个月至36个月

在照顾者的引导下，儿童表现出一定的管理分心与维持专注的能力。在有序和可预测的环境中，儿童会更加细心观察，并能同时关注多个事物。

例如，儿童可能会：

- 在年长者或照顾者朗读短篇故事时，透过提问来参与互动。
- 与其他孩子一起搭建积木塔时保持专注，等待并观察对方放置积木的位置后，再决定如何摆放自己的积木。
- 当照顾者因准备点心而无法陪他们玩耍，并请他们自己找游戏活动时，他们会寻找其他活动，例如在玩具厨房玩耍或玩玩具车。



基础 2.1：注意力（续）

逐渐发展在活动和互动中参与并持续保持注意力的技能。

4个月至11个月

- 在被送到托儿所时盯着年纪较大的孩子玩耍，没有立即注意到家人离开。
- 当听到声音时停止进食，转头朝向声音的方向，然后再重新开始进食。

11个月至23个月

- 当听到“清理时间到了”时，暂时停止玩玩具车来帮忙收拾，然后回去继续玩。经过另一个提醒后，他们会与照顾者一起帮忙收拾玩具车。
- 消防演习后感到不安，难以重新回到之前的活动，需要熟悉的照顾教育工作者安抚。随后，他们会像往常一样，回到活动中。
- 专注于用玩具汽车穿过一座假想的桥一段时间后，再转向另一项活动。

23个月至36个月

- 花时间在一张纸上涂鸦，并告诉照顾者自己画了一只狗，当附近的孩子在画画时，他们匆忙完成最后部分的涂鸦，以便加入其他孩子的绘画活动。
- 在户外继续玩最喜欢的球时，仍能同时回应照顾者的提问，例如是否想喝水。



基础 2.2：抑制控制

逐渐发展管理冲动和行为的技能。

前四个月

请参阅[分支 2.0：执行功能](#)。

4个月至11个月

儿童在不得不等待需求被满足时会做出反应（例如拱起背部、哭泣或表现出不适或痛苦的迹象）。儿童也会对照顾者的安抚做出回应。

例如，儿童可能会：

- 在等待熟悉的照顾者准备奶瓶时大声哭泣。一旦拿到奶瓶后停止哭泣。
- 伸手去拿桌子上的吸管杯，当有人叫他们的名字时，他们会停顿一会儿，然后继续伸手去拿杯子。
- 当另一个孩子被接回家时，爬向门口。照顾教育工作者叫他们的名字并说：“等一等。你阿姨还没来哦。”孩子停了一下，回头看向照顾者，然后继续向门口爬去。

11个月至23个月

儿童会根据他人的提示（例如面部表情或手势）停止或调整自己的行为，并在照顾者的支持下考虑选择，以帮助管理自身的冲动和行为。

例如，儿童可能会：

- 将食物丢在地板上。当照顾者说：“请把食物留在盘子里。你吃完了还是想再吃一点？”孩子摇摇头，然后等到照顾者转身后才继续后把食物丢到地板上。一旦孩子注意到照顾者转回来，就会立即停止丢食物。
- 试图从另一个孩子手中抢玩具。照顾者拿来一本书和一个球，问孩子想玩哪一个。孩子先冷静了一下，拿起球，然后开始与照顾者一起玩球。

23个月至36个月

儿童能够更具体地表达自己需求或想要事物的资讯，并在照顾者的引导下调整行动，以管理自身的冲动与行为。

例如，儿童可能会：

- 当照顾者要求时，停止弄乱他们的食物。照顾者转身去帮助另一个孩子。即使照顾者没有看着他，孩子仍继续遵从指示，没有再玩弄食物。
- 透过手势或简短的语句，让照顾者知道自己何时感到疲倦或口渴。
- 走向在地板上玩耍的婴儿，同时看着照顾者，一边说：“看看我！”并轻轻地碰触婴儿的手和打招呼。“嗨，宝宝！”照顾者说：“做得很好！你记得要温柔对待宝宝。”



基础 2.2：抑制控制（续）

逐渐发展发理衝動和行為的技能。

4个月至11个月

- 走近另一个孩子并试图触碰对方,当熟悉的人说“轻点,轻轻地摸宝宝”时,短暂停顿一下。
- 当等待食物时,把汤匙丢在地板上并哭泣。当照顾者端来装有食物的餐盘时,他们就会停止哭泣。
- 在被送到时哭泣。透过熟悉的照顾者的安抚平静下来。

11个月至23个月

- 在涂防晒霜之前就急着开始往外跑。照顾者用普通话说:“等一下。我们需要帮你涂点防晒霜,现在外面阳光灿烂。”孩子停下来等待照顾者找防晒霜,并跟随在照顾者身边。
- 注意到家人在送自己到托儿环境后离开,并开始哭泣。照顾教育工作者安抚孩子,并拿出昨天他们玩过的球,问:“想玩球吗?等爷爷回来,他也可以跟你一起玩哦!现在可以让我陪你玩吗?”孩子点点头,慢慢适应并与照顾者一起玩。
- 摇头并说“不要,不要”。同时走近照顾者不让他们爬上的小凳子。照顾者说:“凳子不是用来玩的。當你要洗手時,你可以使用它。你想玩做飯遊戲嗎?你的鍋和鏟子在哪裡?”孩子随后寻找锅和铲子来玩。
- 拿起杯子喝水。当照顾者说:“等等,你的杯子需要一个盖子。”孩子停下来,看着杯子,然后递给照顾者,让照顾者帮忙盖上盖子。

23个月至36个月

- 等待轮到自己吹泡泡,照顾者告诉他们再等一个小朋友就轮到他了。孩子在结束时有点舍不得,但在照顾者的支持下,还是将泡泡瓶传给下一个孩子。
- 玩一个游戏,他们必须听从小熊手偶的指令,但不能听从小龙手偶的指令。孩子大部分时候听从小熊的指令,但有时也会听从小龙的指令。
- 走向照顾者,说:“我要上厕所。”

注意：此基础与社交情感发展领域中的基础 1.4调节情感与行为密切相关。这些基础共同在儿童如何学习管理自身行为和情感方面发挥着重要作用。



基础 2.3：工作记忆

逐渐发展将讯息记在心中(短期记忆)，并加以运用以达成目标和计划的能力。

前四个月

请参阅[分支 2.0：执行功能](#)。

4个月至11个月

儿童寻找在他们面前被藏起来的人或物品。

例如，儿童可能会：

- 寻找某人藏在他们面前的毯子下的球，但在短时间内找不到时便容易放弃。
- 在躲猫猫游戏中，拉开某人用来遮住脸部的毯子。
- 看到有人把玩具放进小篮子后，拿起篮子并仔细观察。
- 把勺子从高脚椅托盘上掉下去，然后低头在地上寻找它。
- 将玩具放在毯子下面，然后掀起毯子，看看玩具是否还在。
- 玩躲猫猫游戏时大笑。

11个月至23个月

儿童能记住即使不在视线范围内的人或物品的资讯。儿童也能在照顾者的支持下，遵循简单的单一步骤指示。

例如，儿童可能会：

- 当有人说：“那个球！你能把球拿给我吗？”时，孩子拿起球（尽管球并不在清晰可见的范围内），但没有将球交给照顾者，而是开始自己玩起来。
- 继续寻找丢失的拼图块。他们找了找，最终找到了缺失的拼图块。
- 当照顾者用他加禄语说“该洗手了！我们要准备吃饭了”。时，孩子便走向厨房洗手。

23个月至36个月

在照顾者的支持下，儿童展现出记住简单规则或概念的能力。

例如，儿童可能会：

- 走向放球的箱子，当照顾者请求时，拿一个球给照顾者。
- 模仿成人将不同的玩具分类放入不同的箱子。当成人说：“积木放在那里，球放在这里。”儿童成功地模仿并将积木和球放入对应的箱子内。
- 当照顾教育工作者请他们拿衣服准备到户外时，孩子从自己的储物格中拿出外套和帽子。
- 在外面玩玩具车时，用美国手语 (ASL) 与照顾教育工作者表达“我家里有这辆车”。



基础 2.3：工作记忆（续）

逐渐发展将讯息记在心中(短期记忆)，并加以运用以达成目标和计划的能力。

4个月至11个月

11个月至23个月

23个月至36个月

- 模仿成人将书放到书架上,当成人询问“你能帮我把这些书放回去吗?”时,孩子也将书放到书架上。
- 当照顾教育工作者用西班牙语说:“午睡前是阅读时间。你能选一本书吗?”时,孩子便走向阅读区。
- 当照顾者说:“你能把尿布给我吗?该帮你换尿布了!”时,孩子在换尿布台上拿起一片尿布。
- 哼唱新的歌曲节奏,如“ABC之歌”或“Soualle”(晚安),一首非洲摇篮曲,并尝试学习对应的歌词。
- 记住“freeze dance”(冻结舞)游戏的规则。当音乐停止时,孩子就停止跳舞。

注意:此基础与认知发展领域中的基础 4.1记忆密切相关。这两个基础都是记忆与学习的重要组成部分。



基础 2.4：认知灵活性

逐渐发展能够在注意力、思维和行为上灵活调整的技能。

前四个月

请参阅[分支 2.0：执行功能](#)。

4个月至11个月

儿童探索物体并专注环境中的事物，当注意到他们感兴趣的事物时，就会改变他们探索的焦点。

例如，儿童可能会：

- 玩玩具电话。
- 摇晃一个球，然后试着推动它。
- 摘下熟悉的人的眼镜，并放进嘴里。
- 将盛有食物的汤匙放到嘴里，然后将汤匙丢到地板上。当照顾者做出反应时，孩子就会大笑。
- 翻身去抓玩具。当孩子翻身时，注意到另一个玩具，便改为尝试拿那个玩具。
- 把积木从透明容器里倒出来后，然后把容器推过地毯。

11个月至23个月

儿童的注意力和行为很灵活，并在照顾者的支持下适应日常生活中的变化。儿童也会在假装游戏中探索简单的想法。

例如，儿童可能会：

- 将玩具积木放在耳边，假装是电话。
- 假装吃食物或用杯子喝水。
- 用餐时使用自己喜欢的杯子，但当杯子不在时，改用一个类似但不同的杯子。
- 在照顾者的支持下，从玩耍和攀爬玩具坡道转换为与同伴一起坐下来唱歌。
- 将正在使用的吸管杯倒过来，看着水或牛奶流出来。当他们注意到有几滴时，便开始摇晃它。
- 用木匙在沙上玩耍，然后注意到另一个孩子正在用手挖沙，于是也开始用手挖。

23个月至36个月

儿童会在不同的情况下转移注意力并调整行为。儿童也会参与更复杂的假装游戏。

例如，儿童可能会：

- 假装拿着一支看不见的电话，与爸爸通话，并用西班牙语说：“¡Hola papi! ¿Vamos a tienda?” (嗨，爸爸！去商店吗?)。
- 到达托儿环境时，用家庭语言与家人道别，然后开始与另一个孩子玩耍，并用他们共同的家庭语言交流。
- 使用**辅助行动设备** (例如自适应助行器) 调整自己的动作，将一个大球传给另一个孩子。当大球被卡住而无法捡起时，他们会寻求帮助。



基础 2.4：認知靈活性（续）

逐渐发展能够在注意力、思维和行为上灵活调整的技能。

4个月至11个月

11个月至23个月

23个月至36个月

- 用玩具扫帚假装在天空中飞翔,然后用同一把扫帚尝试取出卡在沙发下的球。当扫帚不起作用时,孩子会向照顾者寻求帮助。
- 将红色积木放入红色容器中,然后改为将蓝色积木放入蓝色容器中。
- 专注于用积木搭建一个“坡道”。当坡道崩塌时,他们拿起一本书,并像前几天看到同伴那样,把书当作坡道来使用。



分支 3.0：目标导向学习

此分支包含以下基础：

- [基础 3.1：解决问题。](#)
- [基础 3.2：合作努力。](#)



前四个月

在生命的最初几周内，婴儿的行为让我们能了解目标导向学习的早期发展。年幼的婴儿用简单的动作和发声来探索世界，并表达自己的需求。他们会伸手去拿周围环境中的东西。当他们想要某些事物或需要帮助时，可能会哭泣或发出不安的声音以获得他们想要的东西。随着身体的移动，他们逐渐学会如何透过动作来影响周围环境。这些早期的动作和发声是发展目标导向学习的基础。在最初的四个月内，婴儿可能会透过以下方式展现初步的目标导向学习：

- 将自己的手或物品放入口中
- 透过挥动手臂试图触碰玩具
- 扭动身体，透过移动手腿来了解自己的空间和身体
- 当感到饥饿、疲倦、需要安慰或想要某样物品时，会哭泣或发声



基础 3.1：解决问题

逐渐发展运用不同策略来解决问题或满足需求的技能。

前四个月

[请参阅分支 3.0：目标导向学习。](#)

4个月至11个月

儿童使用一到两个简单的动作来达成简单的目标或满足自身需求。

例如，儿童可能会：

- 拉动木制玩具的绳子让它靠近，即使绳子暂时卡在某物品上。
- 用义肢手去拿杯子。当发现无法用那只手够到杯子时，他们会改用另一只手。
- 当雨声棒滚走时，伸手去拿它。
- 转动吸管杯，把吸嘴放入口中。
- 提起rebozo (类似墨西哥披肩的布) 寻找藏在下面的玩具。

11个月至23个月

在照顾者的支持下，儿童透过反复尝试来解决日常问题。当儿童需要帮助时，他们会使用手势或简单的词语来表达。

例如，儿童可能会：

- 伸手去拿书架下的一个球。当他们无法用手够到球时，照顾者建议他们使用玩具扫把的柄将球拨出。在照顾者的帮助下，他们成功将球取出。
- 递给照顾教育工作者一块他们在拼图中遇到困难的拼图。
- 爬上椅子后将腿向下移动，尝试下椅子。当他们发现无法触及地面时，便寻求照顾教育工作者的帮助。
- 尝试将玩具放入大碗里。当玩具从碗口溢出时，在照顾者建议后，他们将多出的玩具放入另一个碗中。
- 看着一盘够不到的食物，然后看向照顾者并表达“还要”。

23个月至36个月

儿童使用各种策略来解决问题，例如在需要时寻求帮助，以及将先前学到的策略应用于熟悉和新的情况中。

例如，儿童可能会：

- 忽略一块明显太短、无法够到目标物的积木，而是选择一块看起来可能够长的积木。当长积木成功发挥作用时，表达喜悦。
- 只将带有孔洞的方块叠在堆叠杆上，忽略混入箱中的无孔方块。
- 使用他们的辅助性/替代性沟通设备 (AAC)，请求照顾者帮忙移动火车轨道，以便在地板上搭建一座积木塔。
- 在与照顾者一起进行配对游戏时，将相似颜色和形状的物品配对成功，并表达喜悦。
- 观察另一个孩子小心地爬上游乐设备后，爬上一个新的、安全、适合其年龄的攀爬设备。。



基础 3.2：合作努力

逐渐发展与他人共同努力以达成目标的技能。

前四个月

[请参阅分支 3.0：目标导向学习。](#)

4个月至11个月

儿童与照顾者互动并对其其他儿童表现出兴趣。儿童也表现出对他人意图和目标的早期理解。

例如，儿童可能会：

- 注意到照顾者正在为一个哭泣的孩子拿奶瓶。
- 朝着熟悉的照顾者移动，对方正在向他们展示一个毛绒玩具。
- 爬向一个趴着的孩子，并观察他们。
- 当有人向他们挥手时笑，并继续挥手让对方再次挥手。
- 当有人做出滑稽且夸张的表情时大笑。
- 与照顾教育工作者和其他孩子一起拍手。

11个月至23个月

儿童与照顾者互动，以达成简单目标。在照顾者的支持下，他们有时能够与其他儿童协调地一起玩耍。

例如，儿童可能会：

- 在整理时间时，捡起照顾者在前往玩具收纳箱途中不小心掉落的玩具，并将其放入指定的收纳箱。
- 与另一个孩子和照顾者一起来回滚球。
- 当照顾者将积木放入形状分类玩具时，递给他们需要的形状积木。
- 当照顾者惊呼“糟糕！洒出来了，我需要一条毛巾。”时，拿起一条毛巾。在照顾者清理完后鼓掌。

23个月至36个月

儿童一起玩耍，并参与共同活动来完成简单的目标或任务，且逐渐展现更高的独立性。

例如，儿童可能会：

- 与另一个孩子一起在整理时间将积木收好。
- 与另一位孩子合作将三轮车从草地上拉出来，让他们能更轻松地骑行。
- 当他们试图与另一个孩子一起拉开抽屉时，表达：“让我试试！”
- 将玩具车推下斜坡，同时另一个孩子在斜坡底部等待接住它。
- 尽力扭开容器盖子，当打不开时，他们将容器拿给年龄较大的孩子寻求帮助。
- 当另一个孩子表示需要更多积木时，递给他一块积木，并一起搭建积木塔。



基础 3.2：合作努力（续）

逐渐发展與他人共同努力以達成目標的技能。

4个月至11个月

11个月至23个月

23个月至36个月

- 当照顾者对孩子说：“我们一起来挖洞，你有两把铲子。请给你的朋友一把”时，孩子将沙箱里的一把铲子递给另一个孩子。
- 当照顾者开始扫地并说：“整理时间到了！”时，拿起玩具扫把帮忙扫地。

注意：此基础与社交情感发展领域中的基础 2.1 社交理解和基础 2.4 与同伴的互动密切相关。这些基础对儿童学习如何积极与他人合作以达成目标至关重要。





语言发展

婴儿和学步儿天生具有沟通的动机,他们透过与**照顾者**及社区的互动来表达需求、与他人分享意义并探索世界。语言为儿童提供了一个强大的工具,使他们能够表达自己的想法,并从他人那里获取资讯。在生命的最初三年中,儿童学习理解在他们身边使用的语言,并透过面部表情、手势、语言及其他方式进行沟通。

语言是沟通的重要方式。婴儿的大脑自出生起便具备发展语言的能力。他们已经准备好学习照顾者使用的任何语言,并且能够同时学习多种语言。婴儿和学步儿透过聆听声音、观察照顾者,并在声音与动作之间建立联系来发展语言,并使用语言进行沟通。随着成长,婴儿与学步儿学会将语言与周围的人、物件和动作联系起来。他们还发展出发出口语声音或手势动作的能力,从而产生他们第一个词语。语言是人类沟通的核心,而语言发展领域的基础则描述了儿童在生命最初三年内如何学习理解和运用语言。

婴儿与学步儿透过与周围的人们互动以发展语言和早期**阅读与识字**技能。他们可能会观察家长用手语表达他们最喜爱的食物和玩具,聆听祖母讲故事,或与信任的照顾者一起翻阅纸板书,并探索其中的图片、符号和页面。这些日常经历,以及许多其他互动,共同构成幼儿语言发展的基础。



前四个月的语言发展

婴儿在尚未出生时就能听见声音,并开始学习子宫里所体验的语言。(DeCasper & Fifer, 1980; Kisilevsky et al., 2003; May et al., 2011)。在生命的最初几个月,婴儿会感受到周遭人的声音、手语、手势和脸部表情。这些经历作为温暖且**具回应性的互动**这些经历作为温暖且具回应性的互动的一部分,教导儿童如何与他人沟通和做出回应 (Golinkoff et al., 2000)。有些婴儿在**家**中的环境可能只经历一种语言,而另一些则可能会经历不只一种语言。儿童的语言发展会因他们所经历的语言数量、语言种类,以及家庭与文化中与语言和读写相关的做法而有所不同。尽管如此,语言发展的许多方面在不同的**文化**、语言和**语言变体**之间仍具有相似性。儿童在生命最初四个月的语言发展,奠定了他们未来学习任何语言的基础。





前四个月的早期阅读与识字发展

婴儿即使尚未理解故事或歌曲背后的含义,也会对早期阅读与识字体验做出回应。歌曲、押韵的童谣和手指游戏能够为年幼婴儿带来富有吸引力的阅读与识字体验。照顾者也可以在生命最初几个月向婴儿展示书籍和沟通有关书籍的内容。由于这一阶段婴儿的视力仍在发展 (Banks & Salapatek, 1978), 他们通常更喜欢色彩对比鲜明并带有感官刺激的书籍。年幼婴儿的阅读体验可能包含很少的文字, 主要以色彩鲜明、高对比度的图像为主, 或是带有不同质感、可供触摸探索的“触感书”。





语言发展与其他领域发展领域的关联性

语言发展是早期发展中的重要层面之一，并与其他关键领域密切相关，例如社交情感发展、学习方式、认知发展以及感知与运动发展。儿童透过早期的人际关系发展语言，以表达需求并与照顾者分享讯息。随着儿童学习使用语言，他们逐渐发展出向他人传达社交与情感需求的能力 (Irwin et al., 2002)。此外，语言发展与幼儿调节情绪的能力 (Roben et al., 2013; Vallotton & Ayoub, 2011)，以及对他人表现出**同理心**的能力有关 (Ornaghi et al., 2020; Rhee et al., 2013)。理解并运用语言能够帮助儿童与家庭成员、同伴及其他人建立友谊。早期语言发展还有助于**执行功能**的发展，例如**认知灵活性**、**抑制控制**和注意力转移 (Kuhn et al., 2014; Romeo et al., 2022)，这些都是儿童在发展学习方式过程中的重要技能。

语言发展也与儿童的**运动发展**与认知发展密切相关。随着儿童获得运动技能，他们的好奇心会导致他们对**环境**的探索。在探索环境时，儿童会体验描述新物件和新动作的语言 (Iverson, 2021)。他们经常以手势请求照顾者标注他们看到的新事物。学习词汇可帮助儿童学会将世界中的事物**分类**，这是一项关键的认知技能。例如，为了理解乌龟与狗均为动物，婴儿必须建立“动物”这一认知类别 (Nazzi & Gopnik, 2001)。





早期语言发展的背景

儿童发展语言的动力来自于与照顾他们的人建立联系。语言使儿童能够表达需求,并与周围世界建立共同理解。照顾者将语言、文化与自身的生活经验结合,与婴儿与学步儿建立共享的理解。这种在重要的照顾关系中产生的共同意义,影响着儿童如何理解新的关系与经历。

语言由一连串的声音或动作组成。婴儿透过与照顾者一起互动的体验来识别他们语言的语音 (或是手语的手形与位置), 区分单词, 并运用句子中词序规则。当人们与婴儿与学步儿交流时, 通常会使用抑扬顿挫的语调、更简单的句子, 以及较慢的语速或手语节奏 (Schick et al., 2022; Singh et al., 2009; Song et al., 2010)。这种言语方式通常被称为**儿童导向言语**。世界各地说不同语言的人都会使用儿童导向言语。它有助于婴儿学习辨识单词及语言的结构。除了使用儿童导向言语之外, 照顾者亦可透过回应儿童的暗示, 以及关注孩子注意的方向来支持其学习。例如, 当孩子指向

房间另一端的一个物件时, 照顾者可以顺应婴儿的指向来回应这一沟通行为, 然后与婴儿互动, 例如说: “哦, 对! 那是你家人的照片! 你想看看吗?”

婴儿和学步儿如何沟通?

婴儿与学步儿以多种方式进行沟通, 包括口语、手语、**辅助性与替代性沟通设备 (AAC)**、发声、手势以及脸部表情。。

所有儿童都在其家庭与社区的文化背景中发展语言。在某些文化中, 照顾者经常直接与儿童交谈。而在其他文化中, 儿童则主要透过观察照顾者彼此交流来学习语言 (Ochs & Schieffelin, 2011; Padilla-Iglesias et al., 2024, Shneidman & Goldin-Meadow, 2012)。不同文化对于眼神接触、身体语言、手势的使用有不同的规范, 这些差异也体现在语言与沟通的许多其他方面。



文化差异也清楚地体现在语言的多样变体上。没有任何语言只有唯一正确的版本,每种语言都有多样的变体,这些变体在词汇、语音和语法上各有差异 (Christodoulou & Tsimpli, 2023; Craig & Washington, 1994; Lee-James & Washington, 2018)。例如,一些家庭可能会根据他们居住的地区或文化社区,使用不同的英语变体。儿童与家人交流的**语言变体**是他们理解世界并感受到安心、安全与被爱的方式。重视家庭使用的不同语言变体,有助于支持婴儿与学步儿学习理解并与对他们最重要的人沟通。

儿童的阅读与识字经验也会因家庭的文化传统和实践而有所不同。例如,儿童接触的故事、童谣和歌曲会根据其文化和语言背景而有所差异。此外,许多文化中的儿童主要透过口述故事来建立早期阅读与识字知识,而不是透过书本(Heath, 1982; McCarty & Watahomigie, 2004; Piquemal, 2003)。**婴儿-学步儿照顾教育工作者** (照顾教育工作者) 应与家庭合作,以对家庭有意义的方式支持儿童发展语言和阅读与识字能力,并且保持与儿童家庭文化的连结。

多语言儿童是指在其家庭、社区或早期学习与照顾环境中学习和使用一种以上语言的儿童。多语言儿童在每个家庭中的语言发展方式都不尽相同,照顾教育工作者应向家庭了解儿童在家中使用的语言。以下是儿童可能经历的多样化多语言环境的一些例子:

- 某些儿童可能会从家里的不同照顾者身上接触到不同的语言。例如,孩子在家长工作时由祖母照顾,可能会听到祖母使用越南语,而与家长交流时则听到英语。
- 另一个儿童可能会从同一位家庭成员那里接触不同的语言。例如,儿童的母亲、父亲和兄弟姐妹可能都会说印地语和马拉地语,并且可能全天使用这两种语言。另一个家庭可能同时使用Mam (玛雅语系的一种) 语和西班牙语,但在家中主要使用Mam语,在社区则使用西班牙语。
- 另一个儿童可能在家中体验一种语言,而在**早期学习和照顾环境**中体验另一种语言。例如,儿童可能会从家长那里听到韩语,而在家庭托儿所主要听到英语,或者可能在家中听到粤语而在托儿中心听到普通话。



儿童在学习另一种语言时，会运用他们在已有语言中的知识。与仅学习单一语言的儿童相比，正在学习和发展多种语言的儿童可能会在不同的时间展现各种技能与行为。他们会使用自己会的所有语言来与照顾者沟通 (Espinosa, 2015; García, 2011)。例如，他们可能在同一个句子中使用两种语言的词汇。**多语言儿童**在某种语言中的词汇量可能较多，或者可能会先在一种语言中学会组词造句，而在另一种语言中则稍晚。例如，一名同时接触普通话和英语的儿童可能会理解两种语言，但主要以普通话进行沟通。随着时间推移，儿童在不同语言中的使用比例可能会发生变化。



跨语言运用

儿童学习运用自己会的所有语言，被称为**跨语言运用**。儿童可能使用所有语言的一种方式是在一个短语、句子或对话中融合不同语言所学的内容，这被称为**语码转换**。例如，儿童可能会说：“I need ayuda”（我需要帮助），将西班牙语与英语结合使用。

由于儿童的大脑能够学习多种语言，因此体验多种语言不会让婴儿与学步儿感到困惑。支持并回应儿童使用家庭语言有助于建立语言和识字发展的重要基础。同时亦加强他们与家人及社区的联系。

有些儿童可能在生命最初三年内经历过创伤，例如在社区中经历暴力、失去或与重要照顾者分离、家庭遭遇重大医疗危机，或面临其他不稳定的情境。照顾者在为经历过**创伤**的儿童创造安全的学习环境方面发挥着重要作用。他们可以建立稳定的**例行活动**，并参与回应式的照顾互动。经历过创伤的儿童可能会出现语言发展迟缓，甚至停止说话 (De Bellis et al., 2009; Yehuda, 2005; Zajicek-Farber, 2010)。安全稳定的学习环境的一个重要方面是持续提供丰富的语言输入，包括与情感相关的语言，以支持儿童的语言发展，并帮助他们在充满关爱的关系中沟通与表达自己的想法与感受。



语言发展的个别差异

这些基础的编写旨在说明儿童发展的**变异性**，并承认儿童在同一发展领域内及不同发展领域之间，以不同的速度学习和发展。此外，每个儿童都是独特的，并会以不同方式展现他们的发展。在某些情况下，有些儿童可能具有多样的能力，可藉着替代方法来展现其发展，从而获益。

儿童使用语言来学习与沟通，而每个儿童的语言发展速度因各种原因而有所不同。

儿童使用语言来学习与沟通，而每个儿童的语言发展速度因各种原因而有所不同。例如，有残疾的儿童或早产婴儿可能需要较长的时间来理解语言，或透过说话或手语来表达自己的 (Ionio et al., 2016)。尚无法使用言语或手势表达自己的儿童通常会以其他方式沟通。例如，婴儿和较年幼的学步儿可能会注视、伸手触碰或移向他们感兴趣的人或物。藉此表达需求，而不需要开口说话。年龄较大的学步儿也可能透过移动、伸手及手势来进行沟通。他们还可能使用 ACC 设备，例如卡片系统或平板电脑上的

沟通程式。回应儿童的沟通方式，可以支持他们的语言发展，并促进其他领域的持续发展。

当儿童拥有个别化家庭服务计划 (IFSP) 时，照顾教育工作者应与家庭以及 IFSP 团队的其他成员进行协商与合作。这种合作能够支持 IFSP 中包含的成果，并成为包容性学习体验的一部分。照顾教育工作者可以根据儿童的 IFSP，采取相应的适应与调整措施。如果儿童没有 IFSP，但照顾教育工作者担心其语言发展可能迟缓，他们可与儿童的家人联系，并共同协作，为儿童转介全面的发展评估。对于可能受益于早期识别和干预服务的儿童，照顾教育工作者在转介过程中通常发挥重要的作用。

研究显示，有残疾的儿童同样能够学习一种以上语言，而成为多语言儿童并不会导致或加重语言发展迟缓 (Byers-Heinlein & Lew-Williams, 2013)。为了支持儿童的语言发展，照顾教育工作者应与家庭沟通，了解儿童在家庭及早期学习与照顾环境中使用的语言。与家庭建立信任关系，有助于照顾教育工作者更好地了解儿童的个别发展情况，以及可以支持他们的方法。如此，家庭和照顾教育工作者可以识别出可能受益于早期干预的地方。



耳聋与重听儿童的语言发展

耳聋与重听儿童在语言发展上有不同的经验。本文件中的基础内容具包容性，涵盖多样的语言经验。然而，在阅读这些基础内容时，仍需考虑耳聋与重听儿童在语言发展上的独特之处。

一些耳聋或重听的儿童可能配戴助听器或**人工耳蜗**，让他们能够听到说话声音，而有些儿童则可能无法接收到足够的声音，甚至完全无法听见。对于使用助听器或人工耳蜗的儿童，有些家庭可能选择让孩子仅发展口语。这些儿童的首次听觉体验可能比其他婴儿来得晚，具体时间取决于他们何时开始使用助听设备，这可能会影响他们语言发展的进程。

其他家庭可能会教导孩子手语，例如**美国手语 (ASL)**。有些儿童可能会只使用ASL作为其唯一的语言，而其他儿童则可能同时发展 ASL 和口语。ASL是一种透过手部与脸部动作来表达的语言，与英语、越南语或西班牙语一样，都是一种语言。它有自己的词汇、词序与语法规则。如同口语，ASL 是一种复杂的语言，儿童可以用它来表达他们所有的需求、想法和观点。它的复杂性使其不同于使用“婴儿手语”，后者是许多照顾教育工作者用来帮助婴儿（包括听力正常的儿童）沟通简单词语或短语的方法。由于大多数耳聋儿童出生于听力正常的家庭 (Mitchell & Karchmer, 2004)，因此家庭通常需要与孩子一起学习 ASL。由于家人仍在学习ASL，相较在幼婴期的阶段，儿童随着年龄的增长可能接收到更多的语言输入，这亦可能会对他们语言发展进程的时间有影响。



语言发展基础

这些基础声明旨在帮助照顾教育工作者识别如何支持儿童在特定领域的成长。儿童在不同的时间,以不同的方式,在家中、各种托儿环境和社区环境中发展这些基础中所描述的行为与技能。尽管基础着重于儿童的发展,但每个基础都应被视为在与提供关爱与支持的照顾者的关系的背景下发展。重要的是要记住,这些基础彼此相关并共同发挥作用,而非独立发展。语言发展领域中所描述的技能与知识分为以下三个分支:

- **关注与理解:** 本分支描述儿童如何发展理解语言的能力。
- **沟通:** 本分支描述儿童如何透过声音、手势与词语 (口语和手语) 进行交流,并与其他人进行互动式沟通。
- **早期阅读与识字:** 本分支描述婴儿和学步儿如何学习与书籍、故事、歌曲和押韵童谣互动,并开始理解这些识字活动的意义。虽然婴儿和学步儿还没有学习阅读,但他们正在学习印刷材料以及故事、歌曲和押韵童谣如何成为创造共享经验与知识的方式。

多语言儿童的代表性

在多语言环境中发展的幼儿,可能会更频繁地使用其中一种语言或另一种语言来理解或表达自己,并可能在不同的环境中或与不同的人使用不同的语言。所有基础和范例都是为了代表儿童用至少一种语言发展的技能和概念所编写。



每个分支都从前四个月的基础技能描述开始，随后列出与该分支相关的具体基础内容。每个基础都包含适用于三个年龄阶段（从婴儿期到学步儿期）的指标与范例：4 至 11 个月、11 至 23 个月和 23 至 36 个月。表 3 概述了针对 4 至 36 个月儿童的语言发展基础，并依各分支分类。。

表 3. 语言发展分支与基础 (4 至 36 个月)

分支	基础
1.0: 关注与理解	<ul style="list-style-type: none"> • 1.1: 关注沟通。 逐渐发展注意对话中的沟通线索的能力，并透过与他人互动来学习语言。这种发展可发生于任何语言，例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。 • 1.2: 理解语言。 逐渐发展理解越来越多词汇（口语、手语或两者）及语句的能力。这种发展可发生于任何语言，例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。
2.0: 沟通	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1: 沟通与口语表达。 逐渐发展发出声音、做出手势并表达词语（口语或手语），并加以组合的能力。这种发展发生在任何语言中，例如儿童的家庭语言或其他正在学习的任何语言。 • 2.2: 萌发的对话能力。 逐渐发展来回沟通的能力。这种发展可发生于任何语言，例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。
分支 3.0: 早期阅读与识字	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1: 参与书籍、故事、歌曲与押韵童谣的互动。 逐渐发展对于如何参与书籍和阅读与识字活动的理解。这种发展可发生于任何语言，例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。 • 3.2: 理解书籍与故事的意义。 逐渐发展理解书籍与故事内容的能力。这种发展可发生于任何语言，例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。



分支 1.0: 关注与理解

此分支包含以下基础:

- [基础 1.1: 关注沟通](#)
- [基础 1.2: 理解语言](#)



前四个月

婴儿透过与照顾者的最初互动, 逐步发展理解语言的能力。他们学习区分环境中的各种刺激, 随着时间的推移, 能够判断来自他们身边的人的沟通讯息之意义。婴儿在前四个月展现其逐渐发展的注意力和理解能力的一些方式包括:

- 转头看向或触摸与自己互动的人的脸 (例如: 当照顾者一边喂奶一边与婴儿说话时, 他们可能会凝视照顾者的脸)
- 辨识照顾他们的熟悉人物的声音 (例如, 当听到家长一边轻轻摇晃婴儿一边唱歌时, 他们可能会微笑)
- 察觉环境中的声音 (例如, 当门被关上时, 婴儿可能会转头看向门口, 或在物品掉落发出巨大声响时被吓到)



基础 1.1：关注沟通

逐渐发展注意对话中的沟通线索的能力，并透过与他人互动来学习语言。这种发展可发生于任何语言，例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。

前四个月

请参阅[分支 1.0：关注与理解](#)。

4个月至11个月

儿童会专注于与他们沟通的人的脸部、手部或声音。他们也会越来越多地跟随他人的目光或手势，来观看物件和他人。

失明的儿童可能会依循视觉以外的线索，例如声音或触觉。

11个月至23个月

儿童跟随他人的目光或手势来观察物件和他人，并在对方与共同关注的物件之间来回查看。儿童透过互动，以及观看或聆听他人来展现对新词汇的理解。

失明的儿童可能会依循视觉以外的线索，例如声音或触觉。

23个月至36个月

儿童透过聆听口语或观看手语来学习物件、动作、人物与概念。

儿童逐渐展现出理解词汇、短语和句子的能力，即使所指的物件、动作、人物或概念不在眼前，他们仍能理解。

失明的儿童可能会依循视觉以外的线索，例如声音或触觉。

例如，儿童可能会：

- 对递上帽子并说“我们戴上帽子再出去吧！”的成人微笑并看向其脸部。
- 观看正在使用美国手语 (ASL) 为他们阅读的成人的脸部与手势。

例如，儿童可能会：

- 在照顾者询问“你要蓝色帽子还是黄色帽子？”并展示两顶帽子时，先看向照顾者，再看向蓝色帽子，接着看向黄色帽子，最后伸手拿取蓝色帽子。

例如，儿童可能会：

- 在游戏时，当年纪较大的孩子说“我要当厨师，厨师帽在哪里？”时，移动到房间的另一侧，从游戏服装盒子里拿出一顶帽子。
- 在听到两位照顾教育工作者的对话后，以他加禄语和英语说：“*Nawala ni Dina jacket niya*” (Dina 弄丢了她的外套)。



基础 1.1: 关注沟通 (续)

逐渐发展注意对话中的沟通线索的能力,并透过与他人互动来学习语言。这种发展可发生于任何语言,例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。

4个月至11个月

- 当一个年纪较大的孩子用他们共同的语言(越南语)指着房间另一侧并说“那边有只狗!”时,看向该方向。
- 当祖母以唱歌般的语调用库梅亚语 (*Kumeyaay*) 说“你叫什么名字?”并用库梅亚语说出孩子的名字时,孩子发出咕咕声。

11个月至23个月

- 当年龄较大的孩子用他们共同的语言(西班牙语)指着置物架上的一块石头并问:“你想看我的新石头吗”时,来回看着年龄较大的孩子和置物架上的一块手掌大小的石头。
- 在照顾教育工作者使用孩子的家庭语言与他沟通:“来看看毛毛虫!”并指着地上的毛毛虫时,移动身体来观看毛毛虫。
- 当照顾教育工作者与孩子沟通说“我们要用这个桶和铲子玩吗?”并举起这些物品时,孩子来回看著照顾者、水桶和铲子。当照顾教育工作者接著问:“我可以拿铲子吗?”并指向铲子时,孩子说“铲子”,并将铲子递给照顾者。

23个月至36个月

- 观察到两个孩子把围巾披在肩上,假装它们是披风。稍后,这个孩子拿起一条围巾递给照顾教育工作者,并请求道:“我要一件披风。”
- 当照顾者用西班牙语手势指向一片草地和花朵,并说“看,雏菊!”时,孩子转头看向那片草地。当照顾者接著问“雏菊闻起来怎么样”时,他走向花朵,嗅闻一朵雏菊,然后转身对照顾者微笑。
- 观察到一名成人试图打开盖子时沟通说:“这个好难打开!”当天晚些时候,当自己试图拿取一样物件时,这名孩子表达:“这个好难!”



基础 1.2：理解语言

逐渐发展理解越来越多词汇（口语、手语或两者）及语句的能力。这种发展可发生于任何语言，例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。

前四个月

请参阅[分支 1.0：关注与理解](#)。

4个月至11个月

儿童能理解几个熟悉的词汇，并对照顾者的整体语气做出反应。

例如，儿童可能会：

- 当照顾教育工作者用西班牙语说：“我有你的奶瓶。”时，兴奋地挥动手臂并踢腿。
- 当照顾教育工作者用孩子的家庭语言说：“看，爸爸来了！”时，微笑并看向门口。
- 当家人问“你想要被抱起来吗？”时，举起双手。
- 当听到有人叫自己的名字时，转头看向对方。
- 当照顾教育工作者在物品掉到脚趾上后大喊“哎哟！”时，开始哭泣。

11个月至23个月

儿童能理解许多与熟悉的物件、人物和动作相关的词汇，并展现理解指令的能力。

例如，儿童可能会：

- 当照顾教育工作者在准备午餐时用西班牙语问：“你想喝什么？”时，孩子指向牛奶盒。
- 照顾教育工作者用粤语沟通：“看！一只松鼠！”时，看向树木。
- 当照顾教育工作者用孩子的家庭语言说：“该进屋了。”时，迅速跑过院子逃开。
- 当照顾教育工作者在孩子最喜欢的西班牙语图画书中读到“肚脐在哪里？”时，孩子指着自己的肚脐。

23个月至36个月

儿童能理解与各种主题相关的许多词汇，并在仅经历一两次后就能学会新词汇。

儿童能理解他人的评论、问题、请求或故事。

例如，儿童可能会：

- 当照顾教育工作者在午餐时用西班牙语问：“轮到你选择了，你想喝什么？”时，孩子从托盘上拿起牛奶盒。
- 在帮忙准备点心时，当照顾教育工作者和孩子沟通：“我洗完苹果后，把它放进大碗里。”孩子将苹果放入两个碗中较大的那一个。
- 当照顾教育工作者问：“你在图画里看到水桶了吗？它看起来就像我们的橙色水桶！”时，孩子指着图画书中的水桶回答：“对，这里！”



基础 1.2：理解语言（续）

逐渐发展理解越来越多词汇（口语、手语或两者）及语句的能力。这种发展可发生于任何语言，例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。

4个月至11个月

11个月至23个月

- 当大一点的孩子问：“球在哪里？”时，捡起一个球并回应：“这里，球！”

23个月至36个月

- 在成人问：“你在动物园看到了什么动物？”后，使用辅助性/替代性沟通设备(AAC)表达“大象”与“企鹅”。
- 当照顾教育工作者用他加禄语说：“外面下雨了，我们需要穿上外套和靴子才能去玩。”时，去拿自己的靴子和外套。
- 当观察到照顾教育工作者对另一个人说：“我要准备点心了。”后，移动到点心桌旁。

耳聋与重听儿童的语言输入

所有儿童从婴儿期起就需要经历丰富的语言输入。对耳聋或重听的儿童来说，确保他们在婴儿期早期获得语言输入尤为重要。耳聋与重听的儿童可能透过手语获得早期语言输入，即使他们的照顾者仍在学习这种语言。选择为儿童配戴助听器或人工耳蜗的家庭，可能会同时使用手语和口语，但如果儿童在婴儿期早期开始使用助听器或人工耳蜗，他们可能选择仅使用口语。



分支 2.0：沟通

此分支包含以下基础：

- [基础 2.1：沟通与口语表达](#)
- [基础 2.2：萌发的对话能力](#)



前四个月

从出生开始，儿童会发出声音，如哭声和呜咽声，以表达他们的需求 (Harding & Golinkoff, 1979; Zeskin & Lester, 1981)。随着儿童的成长，他们学习使用手势和语言与他人进行交流，并参与对话。在达到这一发展阶段之前，出生到四个月的婴儿与他人交流和互动的一些方式包括：

- 哭泣以表达自己的需求或不适 (例如，他们可能会在饥饿或疲累时哭泣)
- 用嘴巴发出咿呀声，无论是回应他人还是自己独处时 (例如，他们可能会在照顾者说“你好，宝宝”时，咿呀回应“啊”，或在自己躺在毯子上时发出“哦”)
- 以来回的方式回应另一个人，几乎就像一场对话 (例如，他们可能会尖叫或咯咯地笑以回应照顾者与他们交谈或做鬼脸，或者他们可能会在照顾者说“啊”后回应“啊”，就像在进行对话一样)



基础 2.1：沟通与口语表达

逐渐发展发出声音、做出手势并表达词语(口语或手语),并加以组合的能力。这种发展发生在任何语言中,例如儿童的家庭语言或其他正在学习的任何语言。

前四个月

请参阅[分支 2.0：沟通](#)。

4个月至11个月

儿童会实验并练习发出声音或手势。儿童使用声音或手势来表达需求、想要的事物或兴趣。

正在发展手语的儿童会做出像手语一样的手势来学呀学语。

11个月至23个月

儿童使用几个与认识的人、使用的物件以及日常生活中进行的动作相关的词汇。儿童使用手势和一些词语来告诉他人他们的需求、想要的事物和兴趣。

尚未使用语音或手势表达自己的儿童可能会使用辅助性/替代性沟通设备(AAC) 例如卡片系统、通讯板或适用于平板电脑的程式。

23个月至36个月

儿童使用与各种主题相关的词汇。儿童以能被熟悉的人理解的方式进行沟通,这些人会说或使用儿童的语言或手语。

儿童还会将单词组合成两个或三个词的句子,并修改一些词语(例如,将动词变为过去式),但仍有许多不准确之处。

尚未使用语音或手势表达自己的儿童可能会使用AAC设备,例如卡片系统、通讯板或适用于平板电脑的程式。

例如,儿童可能会:

- 当照顾者用美国手语(ASL)与他们交流时,婴儿会开合手掌作为回应。
- 举起手臂并发出声音,向照顾者表达想要被抱。。

例如,儿童可能会:

- 用ASL比划“饼干”,在点心时间来要求更多饼干。
- 在月亮可见时,指向天空并用他们的AAC设备表达“月亮”。

例如,儿童可能会:

- 使用ASL比划“请给我更多饼干”,在点心时间来要求更多饼干。
- 用粤语问照顾教育工作者“呢个系乜野?”,并指向花园里的昆虫。



基础 2.1: 沟通与口语表达 (续)

逐渐发展发出声音、做出手势并表达词语(口语或手语),并加以组合的能力。这种发展发生在任何语言中,例如儿童的家庭语言或其他正在学习的任何语言。

4个月至11个月

- 发出声音来引起家人的注意。
- 在玩耍时发出“哒哒哒”的咿呀声。
- 从容器中倒出物件后拍手。

11个月至23个月

- 用Samala语说“Swe’ swe”(睡觉,睡觉),同时用被子盖住泰迪熊。
- 用西班牙语说“¿Vamos parque?”(去公园?),并指向一张家人在公园的照片。
- 说“See Pampa”(孩子用来表示“Grandpa”的词)并拉着照顾者的手,表示想去找在另一个房间的祖父。

23个月至36个月

- 解释另一个孩子为什么在哭时,说“她摔倒了”。
- 在滑梯顶端用越南语对另一个孩子大喊“Tôi phiên tớ”(轮到我了!)?
- 在挑选颜料颜色时,用西班牙语告诉照顾教育工作者“Me gusta rojo”(我喜欢红色)。
- 用英语和西班牙语说“I need ayuda”(我需要帮助),向家长提出请求。



基础 2.2：萌发的对话能力

逐渐发展来回沟通的能力。这种发展可发生于任何语言，例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。

前四个月

请参阅[分支 2.0：沟通](#)。

4个月至11个月

儿童透过手势、脸部表情以及有时候有限的口头回应来参与来回的沟通。

例如，儿童可能会：

- 当照顾者面对面抱着儿童并与他们说话时，儿童重复发出咿呀声。
- 在换尿布时与照顾者来回发出咿呀声。
- 当照顾者用越南语说“好大喔！”时，高举双臂。
- 透过将脸藏在毯子后面，再露出脸并笑，试图让照顾者玩捉迷藏游戏。

11个月至23个月

儿童使用手势、词语或咿呀声来回应他人的沟通，或与他人开始对话。

尚未使用语音或手势表达自己的儿童可能会使用辅助性/替代性沟通设备(AAC)，例如卡片系统、通讯板或适用于平板电脑的程式。

例如，儿童可能会：

- 当照顾者问孩子是否准备好回到室内时，摇头或表示“不”。
- 把最喜爱的玩具递给照顾者，仿佛在请求一起玩耍。当照顾者问“我们来玩这个吗？”时，兴奋地上下跳动来回应。
- 当照顾教育工作者用孩子的家庭语言问“你今天想吃什么点心，起司还是奶酪？”时，使用卡片沟通系统表达“起司”。

23个月至36个月

儿童进行来回对话，通常会针对相同的对话主题回应他人。

尚未使用语音或手势表达自己的儿童可能会使用辅助性/替代性沟通设备(AAC)，例如卡片系统、通讯板或适用于平板电脑的程式。

例如，儿童可能会：

- 告诉照顾者，“它飞了”。当照顾者回应孩子“它飞了吗？什么飞了？”时，孩子回答：“那只鸟”。
- 当被问到“*Ano yang drawing mo?*” (你能告诉我你的画是什么吗?) 时，用他加禄语和英语说“*Pusa ko yan. At rainbow. Love ko ang rainbow*” (那是我的小猫。还有彩虹。我喜欢彩虹)，并指着自己的涂鸦。



基础 2.2: 萌发的对话能力 (续)

逐渐发展来回沟通的能力。这种发展可发生于任何语言,例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。

4个月至11个月

- 试著拍手,让照顾者继续玩英语的“拍手游戏”(Pat-a-Cake)或西班牙语的手指游戏童谣“*Cuando vayas a la carnicería*”(当你去肉店时)。
- 当照顾者唱手指歌,如用普通话唱“包饺子”或用英语唱“The Itsy Bitsy Spider”(小小蜘蛛)时,挥动双手。
- 在照顾者伸出舌头吹气(伸出舌头并吹气发出的声音)后,婴儿张开和闭合嘴巴,尝试模仿照顾者。

11个月至23个月

- 用西班牙语说“*Adios, mamá*”(再见,妈妈)和“*Adios, papá*”(再见,爸爸)。
- 拿起玩具电话咿呀地讲话,偶尔停顿,仿佛在听电话另一端的人说话。
- 对照顾者关于某物的评论做出相关的动作或回应。例如,在照顾者用他加禄语说“好狗狗”并拍打玩具狗时,发出狗吠声。
- 当照顾者问“你想看书吗?”时,用普通话回答“熊”来请求最喜爱的故事,《棕熊,棕熊,你看到了什么?》(*Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*)。

23个月至36个月

- 当照顾教育工作者问“*¿Adónde está?*”(它在哪里?)时,用西班牙语回答“*Allí*”(在那里),并指向角落。当照顾教育工作者接着问“*¿Vamos a buscarlo?*”(我们去找它吗?)时,孩子回答:“*Sí, vamos*”(是的,我们走吧),并伸出手让照顾教育工作者牵手。
- 当照顾教育工作者问孩子是否想用桌上的颜料时,点头表示“是的”。当照顾教育工作者问孩子想选择什么颜色时,孩子指向蓝色颜料。当照顾教育工作者确认“你想要蓝色颜料吗?”时,孩子再次点头。
- 问坐在旁边吃橙子的孩子:“你喜欢橙子吗?”当第二个孩子回答“是的”时,第一个孩子回答:“我有奶酪”。



分支 3.0：早期阅读与识字

此分支包含以下基础：

- [基础 3.1：参与书籍、故事、歌曲与押韵童谣的互动](#)
- [基础 3.2：理解书籍与故事的意义](#)

前四个月

在生命的前四个月，儿童对书籍、故事、歌曲和押韵童谣的反应，与他们在关注与理解方面，对其他语言相关经历的反应类似。婴儿在早期接触阅读与识字的方式包括以下几种：

- 观看或聆听照顾者使用手语或讲故事、为他们朗读，或展示并与他们交流关于书籍的内容（例如，他们可能会注视正在讲故事或读书的照顾者的脸，或者他们可能会伸手去触摸书本）
- 对唱给他们听的歌曲做出反应（例如，他们可能会因歌曲而发出咿呀声，或在听到摇篮曲时变得放松）





基础 3.1：参与书籍、故事、歌曲与押韵童谣的互动

逐渐发展对于如何参与书籍和阅读与识字活动的理解。这种发展可发生于任何语言，例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。

前四个月

请参阅[分支 3.0：早期阅读与识字](#)。

4个月至11个月

儿童观看或聆听照顾者用手语或口语讲述简短的故事、朗读小故事、或用手语或背诵歌曲或押韵童谣。儿童与照顾者一起探索书籍和图片。

11个月至23个月

儿童观看或聆听照顾者用手语或口语讲述故事、朗读故事书、或用手语或背诵歌曲或押韵童谣。儿童与书籍互动（例如拿着、探索封面及页面，或向照顾者展示书籍）。他们也会通过指着书本、翻页或发表一两个字的意见来参与。

23个月至36个月

儿童透过观看或聆听、提出简短问题和发表意见来参与说故事、阅读书籍、吟唱歌曲或儿歌。他们展示出对如何与书籍互动的基本理解，例如翻页。儿童也展现出萌发的理解，即书写文本代表着词语。

例如，儿童可能会：

- 当照顾者背诵歌曲或童谣时，兴奋地发出声音并挥动双臂。
- 当照顾者描述书页上的内容时，拿着书并触摸书页。
- 观看照顾者在用美国手语（ASL）讲故事。
- 当照顾者唱摇篮曲或为儿童说故事时，以咿呀声来回应。
- 当照顾者阅读书籍时，咀嚼纸板书。

例如，儿童可能会：

- 在互动韵律童谣活动中做手势动作，例如在西班牙语童谣“*Tortillitas para mamá*”（给妈妈玉米饼）中拍手，或在英语童谣“The Wheels on the Bus”（公车上的车轮）中随着音乐挥动双手。
- 尝试翻书页，但一次翻多页，并将书页翻到不同的方向。
- 把一本最喜爱的书拿给照顾者读。

例如，儿童可能会：

- 跟着熟悉的歌曲副歌部分唱，重复其中几个歌词。
- 用手指在他们正在学习使用的无障碍装置的萤幕上来回翻页。
- 在玩押韵童谣游戏时，使用毛毡板数数，和照顾者及其他孩子一起用普通话数“一二三”。
- 照顾者讲故事时，当停顿在孩子已听过多次的片段时，孩子表达自己最喜欢的部分。



基础 3.1: 参与书籍、故事、歌曲与押韵童谣的互动 (续)

逐渐发展对于如何参与书籍和阅读与识字活动的理解。这种发展可发生于任何语言,例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。

4个月至11个月

- 在照顾者读书时,用手摩擦触摸触感书的页面。

11个月至23个月

- 使用照顾者为帮助孩子发展**小肌肉运动技能**而贴在书封面上的工艺棒来打开书。
- 在触摸触感书的毛茸茸页面时说“软”,表达感觉。
- 当讲故事的照顾者说“告诉我,你觉得鱼有多大?”时,伸出双臂表示“大”。
- 读一本“找找看”(seek-and-find)的书,当照顾者用普通话问“你看到贝壳了吗?贝壳在哪里?”时,孩子指着贝壳。

23个月至36个月

- 假装给年幼的婴儿或玩具动物读书,通过描述每一页的图片并把书翻转来展示图片。
- 检查麦片盒背面的文字并问:“这写的是什么?”表现出他们理解文字代表词汇。

提供无障碍印刷材料

失明或低视力的儿童应当有每天接触书籍和印刷品的机会。照顾者可以通过使用触感书、带有大字体或**盲文**的书籍、配有与书中图片相符的实物的大图画书,或者有声书来提供这些机会。



基础 3.2：理解书籍与故事的意义

逐渐发展理解书籍与故事内容的能力。这种发展可发生于任何语言，例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。

前四个月

请参阅[分支 3.0：早期阅读与识字](#)。

4个月至11个月

儿童观看或聆听照顾者用手语或口语讲述简短的故事、朗读短书，或用手语或背诵歌曲或押韵童谣。儿童在照顾者朗读时探索书本的图片和页面。

例如，儿童可能会：

- 当照顾者读书时轻拍书页。
- 观看或聆听照顾者用手语或口语讲述故事。
- 当照顾者朗读时，举起互动书的翻页，尽管不一定是在书中的适当时机。
- 在照顾者唱着西班牙语的熟悉儿歌“*Este dedito compró un huevito*”（这只小手买了个蛋）并摇动孩子的手指时，孩子专心看着照顾者。

11个月至23个月

儿童将故事或书中的词语或事件与现实生活建立联系。儿童在讲故事和阅读中参与，通过发表一两个词语的评论或在咿呀声中指着书页，显示出对故事中元素的理解。

例如，儿童可能会：

- 拍拍插图内人物的帽子并表达“帽子”，然后拍拍自己的头。
- 在熟悉故事的最喜爱部分跳跃。
- 在查看书中的插图时，用家庭语言说出或以手语表达熟悉的词汇，例如“杯子”或“床”。
- 当熟悉故事中的角色跌倒时，孩子假装跌倒并在地板上翻滚。

23个月至36个月

儿童对他们已经重复听过或读过多次的故事或书籍的主题或主要思想表现出基本理解。

例如，儿童可能会：

- 当照顾者在读书时，孩子指向熟悉书籍中的角色插图，并表达“他不喜欢蛋”，表现出对书中反复出现的信息的理解。
- 用家庭语言请照顾者读《芭蕾舞女孩的书》(The ballerina book)，一本关于一个正在学习芭蕾舞的女孩的书，这是孩子最喜欢的书之一。
- 在多次阅读关于交通工具的书后，模仿引擎的声音。



基础 3.2: 理解书籍与故事的意义 (续)

逐渐发展理解书籍与故事内容的能力。这种发展可发生于任何语言,例如儿童的家庭语言或其他正在学习的语言。

4个月至11个月

- 当照顾者读书时,看着他指向的图片。

11个月至23个月

- 当照顾者指向书中有关身体和面部的插图中的每个部位时,指着自已的耳朵、鼻子和嘴巴。
- 当指向显示窗外月亮的插图并表达“月亮”时,接着看向自己房间的窗户寻找月亮。

23个月至36个月

- 在多次阅读一个有趣的故事后,用西班牙语表达“¡Chistoso!”(好笑!)
- 当照顾者讲述一个有关熊的民间故事时,孩子模仿咆哮声,这是他们之前多次听过的故事。
- 当照顾者读到《棕糖宝宝》(Brown Sugar Baby)书中“舞动的腿”(legs that dance away)这一句时,孩子咯咯地笑并摇动腿,这是他们一起读过多次的。

讲故事的传统

许多文化都有丰富的讲故事传统。通过体验故事、民间故事和押韵童谣,儿童能够以一种与文化实践相联系的方式参与阅读与识字活动。讲故事的传统通常被称为“口述故事”,以强调故事是通过口头讲述方式传承下来的,但讲故事也可以通过口语或手语进行。



(此页为刻意留白)





认知发展

婴儿和学步儿透过日常互动、体验与玩耍来发展认知技能。例如，想象一个婴儿反复从高脚椅上掉下汤匙，着迷地看着汤匙掉到地板上，然后等待**照顾者**再把汤匙捡起来。想象一个学步儿拿起不同形状的积木并将它们推下斜坡，注意积木是如何移动的。透过这些有趣的探索，婴儿和学步儿学习到关于物体和人物的知识、不同物体如何在空间中配合与移动，以及**因果关系**。他们也在学习“多”和“少”等数学概念。

随着他们的成长，婴儿和学步儿学会依靠他们的记忆来区分熟悉和不熟悉的人物和物体。他们会把过去的经验联系起来，并学会预测熟悉的**例行活动**。婴儿-学步儿透过**模仿**过去的经验来探索行动或想法。模仿是婴儿-学步儿获取知识和发展对社会情境的理解的方式之一。模仿可以在**象征性思维**活动(如假装游戏)中进行。在假装游戏中，幼儿可能会模仿或重演过去的经验、日常活动或与人或事物的互动。例如，一个学步儿可能会模仿摆早餐餐具的习惯，同时在**戏剧游戏**区照顾娃娃。



出生至四个月的认知发展

即使在出生之前, 婴儿就已经开始学习, 从出生那一刻起, 他们就积极地理解周遭的人物与事物。子宫内的婴儿可以听到某些声音 (Carvalho et al., 2019), 注意到光线的模式 (Reid et al., 2017), 并体验某些味道和气味 (Ustun et al., 2022)。这些在子宫中的早期体验使婴儿能够了解他们出生后将会体验到的周围世界。婴儿出生后, 会继续注意透过感官获得的资讯, 例如照顾者的脸孔或房间里的声音。他们透过注意模式并整合各种感官的资讯来处理这些感官讯息。例如, 他们可能会注意到脸孔和非脸孔之间的差异 (Easterbrook et al., 1999; Simion & Giorgio, 2015)。他们透过听到照顾者的声音与看到他们的脸来辨认他们的照顾者, 同时发展记忆能力 (Bushnell, 2001; Sai, 2005)。

当儿童继续透过感官了解环境时, 他们逐渐建立对物体如何运动或行为的预测, 这对于他们发展对因果关系的理解非常重要。例如, 年幼的婴儿明白, 当物体经过窗帘后面时, 它就会从视野中消失 (Lin et al., 2022; Mayer & Liszkowski, 2025)。他们对数量也有基本的了解。例如, 当他们看到呈现给他们的四个物体时, 他们期望听到四种声音 (Izard et al., 2009)。前四个月为儿童未来几年的认知发展奠定了基础。





什么是认知发展以及它的重要性？

认知发展描述婴儿和学步儿如何思考、推理与理解。它包括知识和技能的发展，让儿童能够理解周围的世界并与之建立联系。儿童透过探索、观察、推理、实验以及与环境中的物体和人物互动以了解世界。当婴儿和学步儿探索他们的环境时，他们的大脑会处理和组织新的资讯、注意到模式并形成记忆，从而支持他们持续的学习。婴儿和学步儿与物体互动、测试想法或探索新环境的机会越多，大脑中的连结就越牢固，同时学习效果也就越强 (Casey et al., 2000, 2005)。

认知发展对于儿童的整体学习和发展至关重要。例如，象征性思维为早期**阅读与识字**奠定了基础。认知技能也为日后 STEM (科学、技术、工程和数学) 方面日益复杂的技能奠定了基础。儿童对因果关系的理解对于他们理解物体如何运作、做出预测和解决问题的能力非常重要。儿童理解数量、计算和在空间中操纵物体的能力的发展对于他们的数学学习很重要。此外，儿童的象征性思维能力最终让他们能够解决更抽象的数学问题，例如代数方程式。

游戏的重要性

游戏为幼儿提供了有意义及愉快的机会来认识世界与自己。透过游戏儿童可以发展认知发展的概念与技能 (Zosh et al., 2017)。例如，当儿童在推倒物件堆砌的高塔时，可以学习到因果关系，或在戏剧游乐区玩耍时记住和重演日常活动的某些部分。游戏鼓励儿童在真实世界情景中练习

重要的认知技能，例如注意力、预测、解决问题和空间意识。例如，当儿童试图将不同形状和大小的物件放入容器时，他们可能会注意到物件的大小、形状和数量，并在尝试调整物件的方向使其能通过容器的开口时，参与问题解决。



认知发展与其他领域发展的关联性

婴儿和学步儿的认知发展与他们在其他领域的发展密切相关,包括社交情感发展、学习方式(ATL)、语言发展以及感知与运动发展。儿童利用感官和身体探索环境的能力对于认知发展非常重要。当儿童获得学习爬行或走路等运动技能时,他们也能够以新的方式从环境中学习。例如,他们可移动去靠近滚到桌子下方的物体。一旦儿童能够自己在空间中移动,他们也能够将物品带到其他人面前,从而创造与照顾者及同伴互动的机会。ATL 中的技能和行为,例如好奇心、注意力和解决问题的能力,也支持儿童的认知发展。儿童的好奇心和**主动性**对于儿童有探索和理解环境的动力至关重要。同样,儿童的注意力、解决问题和坚持的能力也是他们学习的关键。例如,当解决问题时,如尝试用不同的方法将一个物件放进另一个物件时,他们会表现出毅力。

儿童的认知发展也透过他们不断增长的社交技能来培养。他们在安全、稳定和充满关爱的关系中茁壮成长。模仿是幼儿最早的学习机制之一,它取决于儿童与照顾者和同伴之间的早期关系。婴儿会观察他们的照顾者或同伴并模仿他们的行为来学习。婴儿也会出于社交原因而模仿。婴儿会与模仿他们的人有更紧密的联系,因为这表示这些人与他们相似且熟悉(Powell & Spelke, 2018)。例如,照顾者模仿婴儿发出的牙牙学语的声音或对婴儿报以微笑,都是照顾者和婴儿进行社交模仿的方式。



最后,认知发展与儿童的语言发展密切相关。儿童不断增长的词汇量支持他们的认知发展。婴儿天生就有能力透过**分类**等认知过程,对环境中的物体和人物建立概念 (Spelke, 2000)。例如,当儿童在环境中遇到新的物体和人物时,他们学会分类和形成概念,如“妈妈”、“书”或“狗”等。在帮助幼儿完善他们正在发展的概念,语言发挥着非常重要的作用 (LaTourrette & Waxman, 2020)。例如,他们可能会注意到照顾者仅对某些有四条腿的动物使用“狗”一词,而不是所有的动物。这可以帮助儿童完善他们对“狗”的概念。同样地,学习数字单词(一、二、三)可以帮助儿童理解数量和早期数数。



早期认知发展的背景

具回应性的关系是幼儿在所有领域 (包括认知发展) 发展的基础。早期经验以及与照顾者之间充满关爱的关系塑造婴儿和学步儿的大脑发展 (Center on the Developing Child, 2007; Schore, 2005)。当照顾者提供健康的人际关系或社交情感环境时,他们在支持婴儿和学步儿的认知发展方面发挥着至关重要的作用,让认知发展得以展开。充满爱心、积极回应的照顾者,无论是家长、养父母还是延伸家庭,均为儿童提供了一个基础,让他们能够以最佳的方式参与促进学习和发展的行为和互动。当幼儿知道有一个可靠、具回应性的照顾者在情感上和身体上都可以为他们提供帮助时,他们就更有可能是对新奇的环境感到好奇并与之互动。在探索中更有自信的儿童更有可能以新的方式与环境互动、实验和解决问题,这些技能对儿童的认知发展十分重要 (Lally & Mangione, 2017)。

所有儿童都是在家庭和社区文化的背景中发展认知知识和技能。人们对环境的感知方式以及在探索与调查时选择把注意力集中到哪些方面存在差异。例如,来自某些文化的人更有可能关注物体的特征,而来自其他文化的人则更有可能注意到物体之间的关系 (Boduroglu et al., 2009; Nisbett & Miyamoto, 2005)。人们在观察和推理环境的方式上的差异很早就出现了,并且受到照顾者与儿童互动与说话方式的影响 (Kuwabara & Smith, 2012)。有些照顾者更倾向于让儿童主动探索环境,而有些照顾者则更有可能引导儿童注意和观察环境的特定方面。研究表明,照顾者将自己的注意力集中在哪里 (物体或物体之间的关系) 以及照顾者与儿童互动的方式 (照顾者主导的互动与儿童主导的互动相比) 可影响儿童对环境的关注与学习。



儿童的语言背景会影响他们发展及表达认知知识和技能的方式。不同的语言用于描述概念的词语可能有所不同。例如，西班牙语使用几个单词来描述距离。西班牙语使用 *ahí* 来表示近距离，而 *allí* 和 *allá* 则表示较远的距离，在英语中，这些单词都被描述为“那里”或“那边”。由于这些差异，儿童所学习的语言会影响他们思考某些概念的方式。

多语言儿童是指同时发展两种或两种以上语言的儿童。多语言儿童在学习新的技能和行为或与他人沟通时，会运用他们所有语言的知识。例如，在分类或因果关系等认知过程中，多语言儿童可以使用他们从所有语言中学到的知识来强化他们正在发展

的概念 (LaTourrette & Waxman, 2020)。多语言儿童也可能用一种以上的语言来沟通他们的知识，并且他们在一种语言中的词汇量可能比另一种语言更多。例如，对多语言儿童数数技能的研究显示，当儿童开始学习背诵数字单词时，他们可能不知道每种语言中相同的数字单词 (Wagner et al., 2015)。一个儿童可能能够用韩语背诵“一、二、三、四、五”，但在英语中只知道描述他们年龄的数字单词“三”。在儿童发展概念的过程中，也可能发生**跨语言运用**的情况。跨语言运用是指儿童使用其语言库中的所有语言。例如，在玩拼图时，会说越南语和英语的儿童可能会用英语说“圆形”，但用越南语说“方形”。





儿童的生活经验影响他们的认知发展。幼儿需要始终如一并充满爱心的照顾者,为他们的探索提供安全可靠的基础。他们在允许他们发现和探索的学习环境中茁壮成长。环境可以包括在**家**中找到的物品(例如,锅碗瓢盆、装物品的盒子和衣服),让儿童参与和探索。每个家庭环境都可以提供参与、探索及互动的可能性,从而促进儿童的认知发展。家庭与照顾者之间的伙伴关系可以帮助支持共同合作的最佳方式,以确保无论是在家里还是在照顾环境中,婴儿和学步儿都能拥有安全和具支持性的环境,鼓励他们去探索与发现。

创伤是对于身体忽视、自然灾害、经历或暴露于暴力或住房无保障等事件的情感和生理反应 (American Psychological Association, n.d.)。当儿童经历长时间的创伤或压力时,可能会对儿童的大脑发展和认知发展产生负面影响 (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2019)。反复经历创伤会影响儿童的长期认知发展 (Enlow et al., 2012; Pechtel & Pizzagalli, 2011; Wang et al. 2024)。**婴儿-学步儿照顾教育工作者**(照顾教育工作者)实施创伤知情实践并创造一个让幼儿感到安全、被爱护与被照顾的环境,可成为有创伤风险儿童的**保护因素** (Bhushan et al., 2020)。



认知发展的个别差异

这些基础的编写旨在说明儿童发展的**变异性**，并承认儿童在同一发展领域内及不同发展领域之间，以不同速度发展。此外，每个儿童都是独特的，并会以不同方式展现他们的发展。在某些情况下，有些儿童可能具有不同的能力，可从展示其发展的替代方法中获益。

婴儿和学步儿在表达和发展认知知识和技能的方式上各不相同。所有婴儿和学步儿均会发展认知知识与技能，但他们的兴趣和机会的差异可能会导致个别儿童以不同的方式探索他们的环境。例如，有些儿童可能会对探索物体的移动方式表现出兴趣，因此可能会被滚动或带有轮子的物体所吸引。其他儿童可能对物体的不同质地感兴趣，并喜欢用嘴巴**啃咬**和触摸带有有趣质地的物体。

儿童可能拥有不同的资产，这些资产会影响他们如何发展和展示他们的认知知识和技能。失明的婴儿或学步儿可能主要透过触摸或聆听摇晃、投掷或挤压物体时发出的声音来探索物体。尚未使用语言或手势表达自己的婴儿和学步儿通常会以其他方式沟通。例如，幼儿可能会透过观看照顾者用汤匙敲打锅底，然后触摸照顾者的手要

求他们再做一次来展示他们对因果关系的了解。透过此方式，他们不用说话就能表达自己的理解。

有残疾或发育迟缓的婴儿和学步儿或早产婴儿，可能会在年龄较大的时候或非预期的方式表现出模仿、长期记忆和解决问题的能力 (Ledford & Wolery, 2011; Martínez-Nadal & Bosch, 2021; Vicari et al., 2016)。在包容性的**早期学习和照顾环境**中，儿童受益于个人化的支持，这些支持针对他们的兴趣、优势与需求，并能优化他们的参与以及同伴的互动。当儿童拥有个别化家庭服务计划时 (IFSP)，照顾教育工作者应与家庭及 IFSP 的团员进行谘询并合作。此合作将支持 IFSP 中包含的成果，作为包容性学习体验的一部分。照顾教育工作者可按照儿童 IFSP 中的规定进行调整与修改。如果儿童没有 IFSP，而照顾者担心儿童的认知发展迟缓，他们可以与儿童的家人联系并合作，为儿童转介进行全面的发展评估。与家庭建立信任关系有助于照顾教育工作者更好地了解儿童的个别发展和支持儿童的方式。透过这样做，家庭和照顾教育工作者可以识别早期介入可能有益的地方。



认知发展基础

这些基础声明旨在帮助照顾教育工作者识别如何支持儿童在特定领域的成长。儿童在不同的时间、以不同的方式,在家中、各种托儿环境和社区环境中发展这些基础中所描述的行为与技能。尽管基础着重于儿童的发展,但每个基础都应被视为在与提供充满关爱和支持的照顾者的关系的背景下发展。重要的是要记住,这些基础彼此相关并共同发挥作用,而非独立发展。认知发展领域中所描述的技能 and 知识分为以下四个分支:

- **探索:** 本分支着重于婴儿和学步儿如何透过探索环境来了解因果关系。ATL 学习方式领域中讨论了相关的技能和行为,例如儿童的好奇心、主动性和解决问题的能力。
- **萌发的数学思维:** 本分支着重于婴儿和学步儿对数字与空间关系的理解,以及他们根据相似性和差异性将物体分类之能力。
- **模仿与象征性思维:** 本分支着重于婴儿和学步儿如何模仿他人的动作或声音,以及儿童对某些物体或动作可以代表其他物体或动作的理解。
- **记忆力:** 本分支着重于婴儿和学步儿辨认熟悉的人物和物体、更长时间记住资讯以及记得如何执行熟悉的动作或日常活动的 ability。

每个分支都从前四个月的基础技能与能力的描述开始,随后列出与该分支相关的具体基础内容。每个基础都包含适用于三个年龄阶段(从婴儿期到学步儿期)的指标与范例:4至11个月、11至23个月和23至36个月。表4概述了针对4至36个月儿童的认知发展基础,并依各分支分类。

表 4. 认知发展分支与基础 (4 至 36 个月)

分支	基础
1.0: 探索	<ul style="list-style-type: none"> • 1.1: 因果关系。逐渐发展对一种行为会引起另一种行为的理解。
2.0: 萌发的数学思维	<ul style="list-style-type: none"> • 2.1: 数感。逐渐发展对数字和数量的理解。 • 2.2: 空间思维。逐渐发展对事物如何在空间中移动与适应的理解。 • 2.3: 分类。逐渐发展对物体或人物之间的相似性与差异性的注意,并根据物体的特征进行分类的能力。
3.0: 模仿与象征性思维	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1: 模仿。逐渐发展立即或稍后模仿他人的动作、声音、语言或手势的能力。 • 3.2: 象征性思维。逐渐发展使用动作、物件或想法来代表其他动作、物件或想法的能力。
4.0: 记忆	<ul style="list-style-type: none"> • 4.1: 记忆。逐渐发展储存并随后回忆有关过去经验的资讯的能力。



分支 1.0：探索

此分支包含以下基础：

- [基础 1.1：因果关系](#)



前四个月

婴儿天生就对探索周遭的世界充满好奇心。他们透过感官来了解物体、人物和事件。年幼的婴儿在经历以下情况时会探索他们的环境并发展对因果关系的理解：

- 听到巨大声音而惊吓时，踢腿、挥舞手臂、拱背或哭泣
- 特别注意照顾者的脸孔或声音 (例如，他们可能在喂食时看着照顾者的脸孔，或在听到照顾者说话时微笑)
- 将他们的视线集中在对比强烈的区域，以视觉追踪他们视野内的物体或人物 (例如，他们的视线可能会跟随照顾者从婴儿床的一边走到另一边)
- 透过将物体拿在手中、触摸它们、看着它们、听听它们发出的声音或将物体放到嘴里来探索它们
- 触碰他们伸手可及的物体，来探索因果关系 (例如，婴儿可能会踢腿或移动手臂使婴儿健身地垫 (baby gym) 移动，或将物体推离身体来观察它们如何移动)

基础 1.1：因果关系

逐渐发展对一种行为会引起另一种行为的理解。

前四个月

请参阅[分支 1.0：探索](#)。

4个月至11个月

儿童透过执行简单的动作来导致事情发生。儿童可能会重复同一动作多次。

例如，儿童可能会：

- 从高脚椅上扔下一个物体，着迷地看着它掉落，等待照顾者将物体交还给他们，然后再次将物体扔到地板上。
- 摇动摇铃，听听它发出的声音，然后再摇动。
- 微笑回应正在轻轻摇晃摇铃的家人，并聆听摇铃发出的声音。
- 用手大力敲击桌子，注意到响亮的声音，然后重复一次。
- 将一块水果挤在手中，观察它如何变软，然后抓起另一块水果并再次挤压。

11个月至23个月

儿童有意图地重复执行简单的动作来导致事情发生。儿童改变他们执行这些动作或与物体和人互动的方式，以观察它如何改变结果。

例如，儿童可能会：

- 将一个球丢下斜坡，看看它能走多远，然后将一个方块积木丢下同一斜坡。
- 反复的用手拨水，观察他们的脸如何被弄湿，然后更加用力地用手拨水，观察水如何溅得更高。
- 按下最喜欢的音乐玩具上的按钮，开始随着音乐摇摆，然后在音乐停止时再次按下按钮。
- 用物体搭建一座塔，然后将其踢倒，接着再次搭建并用手将其推倒。

23个月至36个月

儿童对将要发生的事情做出简单的预测并反思导致事情发生的原因。

例如，儿童可能会：

- 将不同的玩具，如球和车子，丢到斜坡上，然后指着一个球，用西班牙语说：“*Este va más rápido*”（这个球走得更快）。
- 当照顾者问“你认为接下来会发生什么？”时，预测故事中接下来会发生什么？
- 观察小鸟从地上吃些种子，然后告诉照顾者小鸟饿了。
- 观察同伴膝盖上的绷带，并用普通话问“怎么了”。
- 将沙子舀入筛子中，观察沙子从筛子中落到地面上，然后将筛子移到桶上，将桶装满。



基础 1.1：因果关系（续）

逐渐发展对一种行为会引起另一种行为的理解。

4个月至11个月

- 将物体放入容器中，将容器翻转并观察物体掉出，然后再次将容器装满。

11个月至23个月

23个月至36个月

- 当孩子在早上妈妈离开后哭泣时，用他们的家庭语言表达：“她想妈妈了”。

儿童的兴趣和好奇心驱动他们的探索

ATL 中的好奇心和主动性、技能和行为支持儿童的认知发展。婴儿和学步儿天生好奇，想要探索他们的环境。他们透过探索来了解物体与人物。儿童探索的方式可能会因个人与文化差异及经验而有所不同。例如，有些儿童对人物比较好奇，而有些儿童对物体较好奇 (Lee et al., 2023)。有些儿童可能对视觉探索物体感到兴趣 (Piccardi et al., 2020) 而其他儿童可能喜欢用手探索。儿童的兴趣和好奇心推动他们的探索。



分支 2.0:萌发的数学思维

此分支包含以下基础：

- [基础 2.1：数感](#)
- [基础 2.2：空间思维](#)
- [基础 2.3：分类](#)

前四个月

当婴儿探索他们的世界时，他们会遇到各种各样的物体和人物。透过与物体的互动，婴儿注意到它们之间的相似性与差异性。他们注意到物体的大小、形状、颜色或数量。他们还探索物体和自己的身体如何在空间中移动。这些技能是婴儿新兴数学思维的重要先兆。婴儿发展早期数学知识和技能的一些方式包括：

- 注意到当熟悉的人物进入房间时 (例如, 对他们微笑)
- 在两个物体之间来回移动他们的视线, 从而注意到相似和差异之处 (例如, 他们可能会 在两个不同形状的物件之间来回查看)
- 视线跟随着空间中物体的移动, 例如婴儿床移动挂饰
- 握住物体并透过触摸它们、将它们放入嘴中、看着它们、听它们发出的声音以及移 动它们来探索物体 (例如, 他们可能会将摇铃放入嘴中或摇晃它)
- 同时与两个物体互动, 例如每只手握住一个物体或一次将一个物体放入口中
- 当环境中的物体数量发生变化时, 他们会注意到或表现出兴趣 (例如, 他们会注意 到当照顾者在游戏垫上添加了两个新的物体)





基础 2.1：数感

逐渐发展对数字和数量的理解。

前四个月

请参阅[分支 2.0：萌发的数学思维](#)。

4个月至11个月

儿童透过感官或与物体的实际互动来注意到环境中的数量。

例如，儿童可能会：

- 关注挂在婴儿健身地垫移动挂饰上的四个动物角色，然后跟随其中一只移动的动物而伸手。
- 观察一个人将一个接一个的环状套圈堆叠到柱子上。
- 透过握住、摇晃或放入口中，一次只探索一个物体。
- 选择有更多饼干的盘子。

11个月至23个月

儿童在玩耍和与物体互动时会注意到数量。儿童理解并有时使用语言来表示数量（例如“更多”和“全部”）。

例如，儿童可能会：

- 注意到地毯另一边的另一个动物玩具，同时玩两个动物玩具。移动过去抓第三只动物玩具，并用粤语与照顾者沟通说：“睇吓，多啲”。
- 当家人用他们的家庭语言问“你几多岁？”时，举起两根手指。
- 捡起地上像手掌大小的石头，然后拿起每块石头，交给照顾者放入桶中。
- 堆出一大堆物体和一小堆物体。
- 当他们吃完午餐时，用他加禄语沟通说：“*Ubos na*”（都吃完了）。
- 沟通“更多”并指着一碗水果。

23个月至36个月

儿童使用数字单词来表示数量或回答“多少？”的问题。儿童会背诵部分数数列表，尽管他们可能会出错（例如，“一、二、四、五”）。

例如，儿童可能会：

- 当照顾者用粤语问“你有几多只动物？”时，开始数一组三只动物玩具。指着同一只动物两次，然后用粤语沟通说：“一、二、四、五。”
- 与照顾者一起读书一同数数字一到十，然后重复一些但不是全部的数字单词，“一，二，三，五，五，……十！”。
- 在唱一首熟悉的数数歌曲时，背诵一到十的数字。
- 在比较自己和同伴篮子中的物品时，用西班牙语沟通说：“*Tienes más*”（你有更多）。
- 当有人问“你能给我两只汤匙吗？”后，抓起两只汤匙递给他们。



基础 2.2：空间思维

逐渐发展对事物如何在空间中移动与适应的理解。

前四个月

请参阅[分支 2.0：萌发的数学思维](#)。

4个月至11个月

儿童探索自己身体的移动、人物和物体如何在空间中移动，以及物体的大小和形状。

例如，儿童可能会：

- 当一个人在房间里走动时，用眼神跟随他。
- 抓起一块水果放入口中，然后将其转移到另一只手上，然后再次放入口中。
- 将毛绒动物放入篮子中，倒出来，然后再把它放回篮子中。
- 丢下一个球，看着它滚到椅子底下。
- 将一个物体叠在另一个物体上，然后在尝试将第三个物体添加到塔上时，观察物体翻倒的情况。

11个月至23个月

儿童表现出对物体在空间中的位置的理解，并透过反复试验来发现物体或自己的身体如何在空间中移动与适应。

例如，儿童可能会：

- 观察一个人在障碍赛道中跳过障碍物，然后在儿童尝试跳过几次障碍物后，他们转移在障碍物下方爬行。
- 注意有物体滚到椅子下面，移近到椅子那边去抓它。
- 当路面不平坦时，尝试将**辅助性行动装置**(例如适应助行器)从草地移至柏油路面。
- 在尝试过一些不成功的组合后，成功地将三个不同尺寸的容器堆叠在一起。

23个月至36个月

儿童无需尝试所有可能的解决方法即可预测物体在空间中适应与移动的方式。儿童表现出对用来描述空间中的大小(例如，大、小、细小)、位置(例如，里面、上面、底下)或方向(例如，向上、向下)单词的理解。

例如，儿童可能会：

- 爬过隧道，跳进障碍赛道中的圆圈。到达一个障碍物时，孩子用普通话沟通说“太高了”，然后在障碍物下方爬行，而不是跳过障碍物。
- 转动拼图块，使其适合拼图的正确位置。
- 当照顾者用**美国手语(ASL)**问“今天午餐你可以帮忙拿大盘子吗？”后，儿童从橱柜中取出大盘子。
- 当照顾者表示“我认为你的杯子掉到桌子底下了”时，检查桌子下方。

(续下页)



基础 2.2: 空间思维 (续)

逐渐发展对事物如何在空间中移动与适应的理解。

4个月至11个月

11个月至23个月

- 爬进在地上的洗衣篮, 再爬出来。
- 尝试将形状物件放入形状分类玩具中, 当物件不能通过洞口时, 转动物件直至能够成功放进洞口中。

23个月至36个月

- 与同伴在玩“这是大, 还是小?” 游戏时, 使用使用**辅助性/替代性沟通设备 (AAC)** 沟通是大还是小。
- 假装做饭时, 遵循他人用越南语的指示, “首先将这些放入锅中, 然后搅拌它, 然后盖上盖子”。

基础 2.3：分类

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

前四个月

请参阅[分支 2.0：萌发的数学思维](#)。

4个月至11个月

儿童会注意到并专注于物体之间的相似性与差异性 (例如, 基于颜色、形状、大小或纹理), 并区分熟悉与不熟悉的人物、地点或物体。

例如, 儿童可能会:

- 选择玩他们昨天玩过的同一个毛绒动物, 即使附近还有其他毛绒动物。
- 将各种物件放入口中, 探索它们的感受。
- 当他们听到一个陌生的声音进入房间时, 会朝那个声音的方向看。
- 从一堆不同颜色的玩具汽车中选择两辆红色的。
- 在午餐时间透过触摸、挤压、品尝和观看水果来探索一种新的水果。

11个月至23个月

儿童根据某个特征 (例如颜色、形状、大小或质地) 的相似性与差异性来配对相同的物件或将物件分为两组。

例如, 儿童可能会:

- 注意到摆放玩具车的篮子里有一个动物玩具, 并用西班牙语沟通说: “*Mira*” (看), 然后把动物玩具从篮子里拿出来, 和其他动物玩具放在一起。
- 只吃水果沙拉中的蜜瓜片, 其余水果留在盘子里。
- 当照顾者用西班牙语问“你能找到另一辆像这样的消防车吗?” 时, 环顾四周并指着一辆玩具消防车。

23个月至36个月

儿童根据某个特征 (例如颜色、形状、大小或功能) 的相似性与差异性来将物体分成两三组。儿童有时会为组别标示, 尽管这些标示可能过于笼统 (例如, 将所有水果标示为“香蕉”)。

例如, 儿童可能会:

- 将所有的动物玩具放在一堆, 所有的汽车放在另一堆, 并用西班牙语标示 “*animales*” 和 “*carros*” (动物和汽车)。
- 在戏剧游戏区玩耍时, 将所有杯子放在一个架子上, 将所有盘子放在另一个架子上。
- 用卡鲁克语 “*músmus*” (牛) 说出农场中所有四脚动物的名称, 尽管有些是羊, 有些是马。
- 将所有大的树叶放在一堆, 将所有小的树叶放在第二堆。



基础 2.3：分类（续）

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

4个月至11个月

11个月至23个月

- 将所有小袜子放入一个篮子,将所有成人袜子放入另一个篮子。
- 当照顾者询问“帽子在哪里?”时,指着书中的牛仔帽、棒球帽与冬季帽。

23个月至36个月

- 不论形状如何,都按颜色将积木分为三堆:红色、黄色和蓝色。



分支 3.0：模仿与象征性思维

此分支包含以下基础：

- [基础 3.1：模仿](#)
- [基础 3.2：象征性思维](#)

前四个月

婴儿以照顾者为榜样，学习如何表现以及如何与物件和环境互动。婴儿会留意照顾者的行为并模仿他们。模仿是学习认知与社交最早的工具之一。模仿对于儿童日后象征性思维的发展也很重要。在最初的四个月里，儿童透过以下活动逐渐发展对物体、人物与行为的理解：

- 发出咕咕声来回应他人，有时以来回的方式，几乎就像对话一样（例如，他们可能会发出“啊”的声音来回应照顾者的“早安！”）
- 模仿照顾者的脸部表情或简单动作（例如，他们可能会微笑或伸出舌头来回应做同样事情的照顾者）
- 握住物体并透过触摸它们、将它们放入嘴中、看着它们、听到它们发出的声音以及移动它们来探索物体（例如，他们可能会将摇铃放入嘴中或摇晃它）



基础 3.1：模仿

逐渐发展立即或稍后模仿他人的动作、声音、语言或手势的能力。

前四个月

请参阅[分支 3.0：模仿与象征性思维](#)。

4个月至11个月

儿童在互动过程中模仿他人简单的动作、声音或脸部表情。

例如，儿童可能会：

- 当家人对他们说“再见”时，会发出“吧吧吧吧”的咿呀声。
- 以微笑回应熟悉的人的微笑。
- 模仿照顾者玩躲猫猫时的动作。
- 听到照顾者拍手时，他们会一起拍手。
- 首先观看其他人按下音乐玩具上的按钮，然后自己去按按钮。

11个月至23个月

儿童会模仿他们观察到他人当时或较早时间做的简单动作、声音或手势。

例如，儿童可能会：

- 从戏剧游戏区拿一个皮包，然后边说“拜拜”边走向门口。
- 在几个小时前看到家人打电话后，将家人的手机放在耳边。
- 轻轻摇晃娃娃使其入睡并拍拍它的背部。
- 翻动书页，然后合上，用他们的家庭语言沟通说“好了”。
- 观看建筑工人在外面使用工具后，模仿使用玩具锤。

23个月至36个月

儿童会模仿他们较早时间或在不同情境中观察到他人所做的多个步骤的动作、语言或手势。

例如，儿童可能会：

- 在听过照顾者对他们说这句话后，与另外一个人道别时沟通说“See you later alligator”（等一会再见）。
- 拿起玩具电话，假装拨打电话号码，将电话放在他们耳边，并用尤洛克语热情地打招呼：“Aiy-ye-kwee”（你好，我好想你！）。然后在电话上假装对话。
- 玩一个舞蹈游戏，其中包括模仿一个人跳跃、旋转和拍手。
- 重演生日庆祝活动的一部分，假装吹熄蛋糕上的蜡烛。
- 假装帮娃娃刷牙、换衣服，准备上床睡觉，并用他们的家庭语言沟通说“晚安”。

基础 3.2：象征性思维

逐渐发展使用动作、物件或想法来代表其他动作、物件或想法的能力。

前四个月

请参阅[分支 3.0：模仿与象征性思维](#)。

4个月至11个月

儿童透过积极探索来熟悉物体和动作。儿童也透过观察建立关于人物、行为、物件与想法的知识。

例如，儿童可能会：

- 握住一辆玩具巴士并探索车轮如何移动。
- 透过握住物体并将其放入口中来探索物体。
- 摇晃摇铃和在地面上敲击摇铃来发出声音。
- 在地板上来回滚动物体。

11个月至23个月

儿童用一个物件来代表另一个物件。儿童会进行一两个简单的假装游戏动作。

例如，儿童可能会：

- 在地毯上移动玩具巴士并发出“轰隆轰隆”的声音。
- 假装用奶瓶喝奶，然后用越南语说“*uống hết rồi*”（喝光了）。
- 将叶子放入锅中，开始用木匙搅拌，假装做汤。
- 在纸上做记号并用美国手语 (ASL) 表达“爸爸”。
- 将洋娃娃放在床上，并在洋娃娃身上盖上毛毯，然后用家庭语言沟通说“晚安”。

23个月至36个月

儿童在假装游戏中使用物件来代表其他物件。有时，儿童会想象一个物体来假装，而不需要实质的物体。

例如，儿童可能会：

- 在戏剧游戏区玩耍，坐在椅子上假装自己是巴士司机。
- 在张纸上画了一些圆形并表示他们画了一个雪人。
- 用物体搭建一个结构，然后使用玩具恐龙将结构击倒，当恐龙破坏结构时，会发出不同的恐龙声音。
- 指着书中的图片，用西班牙语说：“*¡Se escondió!*”（他躲起来了！）。
- 与另一个人一起计划假装成狗，然后开始四肢爬行、伸出舌头并发出吠叫声。



分支 4.0：记忆

此分支包含以下基础：

- [基础 4.1：记忆](#)

前四个月

婴儿很早就形成对照顾者的记忆。从出生起他们就注意到日常生活中的规律与模式，例如，喂食和睡眠作息的模式。婴儿会记住这些模式，这使他们能够预测未来的惯例和行动。在前四个月内，婴儿会在参与以下的活动时，形成对照顾者与日常活动的记忆：

- 表现能够辨认出熟悉的照顾者 (例如，他们可能会因看到或听到熟悉的照顾者进入房间而露出微笑)
- 以行动预测简单的日常活动 (例如，他们可能会在奶瓶或乳房接近时把嘴张开)



基础 4.1：记忆

逐渐发展储存并随后回忆有关过去经验的资讯的能力。

前四个月

请参阅[分支 4.0：记忆](#)。

4个月至11个月

儿童能够认出环境中熟悉的人物、物件与惯例。儿童会意识到，即使熟悉的人不在眼前，他们依然存在。

例如，儿童可能会：

- 当照顾者用西班牙语说“你准备好出去散步了吗？”后，举起双臂让照顾者抱起他们。
- 在熟悉的人停止玩躲猫猫后继续玩。
- 腿踢挂在婴儿健身地垫上的玩具使其摇摆。
- 当他们看到或听到熟悉的人走进房间时，微笑并踢腿。
- 当家人离开房间后，爬向门口。
- 听到门铃响时，将头转向前门。

11个月至23个月

儿童会记住人们典型的行为、物件的位置以及日常活动的步骤。儿童在与人物或物件互动时，或参与日常活动中的一至两个步骤时，会运用这些资讯。

例如，儿童可能会：

- 在照顾者用西班牙语说“我们要出去，你的鞋子在哪里？”儿童移向鞋柜。
- 与人玩捉迷藏游戏，在看到对方将球藏在三个容器之一内后，伸手到正确的容器中找到球，并用家庭语言说“球！”
- 观察外婆的照片，并用粤语说“婆婆”。
- 当注意到照顾者正在准备午餐时，坐在桌边。
- 午睡时走到他们的储物柜，从包包里取出毯子。

23个月至36个月

儿童会预测熟悉的日常活动或活动中的一系列步骤，记住环境或环境中的人物的特征，有时会描述最近发生的事件或将其表演出来。

例如，儿童可能会：

- 在户外玩耍后脱掉鞋子并将外套挂在储物柜里，然后走到水槽处洗手。
- 在戏剧游戏区玩耍时表演有一次到杂货店的经历；拿一辆推车把食物放进去，然后在收银台支付食物费用。
- 坐在他们的篮子或躺在他们的小床上，等待午睡时间。
- 透过用美国手语 (ASL) 向照顾者表达“大积木”，要求玩储存柜中的大泡棉积木。

基础 4.1：记忆（续）

逐渐发展储存并随后回忆有关过去经验的资讯的能力。

4个月至11个月

11个月至23个月

- 在前一天第一次玩音乐玩具后，记得如何按下琴键来玩音乐玩具。

23个月至36个月

- 当他们在托儿所中被接走时，用家庭语言告诉他们的家人“我们跳进了外面的水坑里”。
- 唱他们最喜欢的歌曲或调子的部分歌词。

注：此基础与 ATL 领域的基础 2.3 工作记忆密切相关。认知发展领域的基础描述了儿童储存和记住过去事件或经历的能力。ATL 领域的基础描述了儿童在参与日常互动与活动时，在特定时刻牢记讯息的能力。这两个基础均为记忆与学习的重要部分。





感知与运动发展

对于观察儿童早期成长和发展的**照顾者**来说，一些最难忘的时刻都是围绕著**婴儿和学步儿**新的感知与运动技能的发展。当婴儿开始辨识照顾者的声音或脸孔时，他们正在运用发展中的感知技能来辨识脸孔或声音。当婴儿成功地自己翻身或学会在没有帮助的情况下坐起来时，就表明他们对颈部、手臂、躯干和腿部肌肉的控制力已逐渐增强，从而完成这项新的**大肌肉运动技能**。同样地，当一个学步儿有能力握住蜡笔来涂画他们的第一件作品时，他们正在展示对手部和手指肌肉更好的控制能力，这是发展**小肌肉运动技能**的一部分。这些只是从出生到 36 个月在感知与运动发展领域中所看到的显著而巨大变化的一些例子。

感知发展是指儿童选择、组织和解读透过感官获得的资讯以了解世界的能力。当谈论感官时，大多数人都会指出触觉、视觉、嗅觉、听觉和味觉。此外，大多数人还具有平衡感与动作感，这有助於他们意识到自己身体相对于其他事物的位置 (**本体感知**)，以及感知疼痛、饥饿和温度的能力 (**内感知**)。所有这些感官系统都是感知发展的一部分。

婴儿和学步儿在日常探索以及与他人互动时，会使用感知资讯。例如，儿童在辨识脸孔 (Reynolds & Roth, 2018)、物体、声音以及歌曲和吟唱的声音时会使用各种感官；他们在辨认自己最喜欢的食物时会使用味觉与嗅觉 (Beauchamp & Mennella, 2014; Forestell, 2017; Werner & Lipsitt, 1981)；在他们喜欢温暖的触摸或柔软的衣服时使用触觉 (Bremner & Spence, 2017, Johnson & Hannon, 2015; Piek, 2006)。这些在日常经验中识别一致模式和**例行活动**的早期能力，有助於婴儿了解周围的世界 (Bahrick & Lickliter, 2003)。



感知发展的一个主要方面是整合各种感官的讯息 (Bahrick & Lickliter, 2003; Johnson, 2011, Watson et. al., 2014)。例如, 婴儿早期看到和触摸不同形状的积木的经验有助於他们识别积木的大小、哪些表面是光滑的以及哪个部分有角。在大脑中整合这些资讯可以帮助他们日后将积木正确地放置在形状分类器中。同样地, 失明或低视力的儿童可能会在玩耍时整合声音、触觉和本体感知来玩物件或寻找同伴。

运动发展描述儿童控制与移动身体的能力不断增强。运动发展技能通常被描述为大肌肉或小肌肉运动技能。儿童的早期大肌肉运动发展包括使用大肢体 (包括头部、颈部、手臂、躯干和腿部) 或整个身体的运动技能。趴著抬头、翻身、坐著、爬行和走路

等技能是儿童在嬰兒期和学步兒期学习的常見大肌肉运动技能。每一项新的大肌肉运动技能都提供了新的学习机会。嬰兒姿势的改变, 例如坐著、爬行或站立, 会大幅度影响嬰兒在其**环境**中的体验 (Franchak et al., 2018; Kretch et al., 2014; Soska et al., 2015)。當儿童可以透過滑行、爬行、步行或使用**辅助性科技设备** (帮助维持、获得或改善日常功能的设备或工具, 如滑行板、轮椅或助行器) 移动更远的距离時, 他們的移动能力可以扩大他們接触更远的地方、人与事物的机会 (Adolph & Tamis-LeMonda, 2014)。

小肌肉运动技能是指使用手部和手指中较小的肌肉。整只手抓握或仅使用几根手指更精确地拿起小东西、涂鸦和绘画以及使





用餐具等技能都是小肌肉运动发展的一部分。早期的小肌肉运动技能如抓握让婴儿能够探索物件并了解它们：它们看起来像什么、听起来像什么、感觉如何以及可以做什么。探索可以包括用嘴巴**啃咬**、敲击、掉落和抛掷等行为。随著经验的累积和时间的推移，婴儿会同时使用双手来了解物件的功能。例如，儿童在游戏中假装烹饪时，

摇晃一个有旋盖的塑胶罐子，可能会用一只手握住罐子，然后用另一只手尝试拧开盖子。学会控制手部肌肉有助於儿童进行**日常生活活动**（日常生活中的基本与例行活动）。例如，当儿童用手指拿起一小块食物吃时，这个动作就涉及小肌肉运动技能的运用。需要额外支持小肌肉运动技能的婴儿与学步儿，可以从可获得的适应性材料或辅助性科技设备中受益，例如握柄较粗的蜡笔或铅笔、环形剪刀或页面较厚的书籍。

尽管感知、大肌肉运动及小肌肉运动的发展通常是被分开描述，但这三个领域的发展是相辅相成的。运动动作由感知资讯引导并产生。这意味著伸手、爬行或走路等运动动作经常受到我们的感官引导。例如，婴儿听到附近的物体发出声音（感知），并根据这些感官资讯，他们转动头部和身体（运动）以寻找声音的来源。同时，这一连串的运动动作提供了一系列新的感知资讯。一旦婴儿转身，他们就可直视物体并确定它离自己有多近。然后，婴儿可以同时运用他们的感知和小肌肉运动技能（也称为**手眼协调**）来伸出手并抓住物体。



前四个月的感知与运动发展

出生前，婴儿在子宫内已经历了多个月的感知与运动体验 (Johnson & Hannon, 2015; Piek, 2006)。踢腿、手臂动作、位置变化，甚至对声音、味道和光线的反应，都是子宫内感知和运动发展的根源。出生后，婴儿会继续使用他们的感官与动作来探索他们的社会与物理环境。婴儿最早期的动作，例如自发性地挥动手脚、将头从一侧转到另一侧或是趴著时抬起头，都有助于奠定日后运动技能的基础，包括坐、伸手、抓握、爬行、或走路 (Adolph & Berger, 2007; Michel et al., 2013)。这些早期的感官和运动经验为儿童日后的感知与运动发展技能奠定了基础。





感知与运动发展和其他领域发展的关連性

感知与运动发展和婴儿和学步儿学习与发展基础 (ITLDF) 中描述的其他领域关系密切。婴儿和学步儿使用他们所有可用的感知与运动技能来探索和理解日常物品、参与游戏和其他活动、探索环境以及与他人的互动。

对于语言发展而言，与视线和声音相关的感知资讯是儿童如何理解、说出或用手势表达的关键部分。最近的研究发现，运动技能的变化，例如学习走路与学习新单字相关 (Gonzalez et al., 2019; Libertus & Violi, 2016; Walle, 2016)。尽管研究人员仍在研究这些变化之间的确切关系，但儿童学习的新运动技能可能为听力和学习单字提供新的机会。例如，当婴儿可以伸手抓住一个物件时，照顾者可能会谈论儿童正在做什么。例如，照顾者可能会说：“你抓住了积木！”或“看来你要把杯子叠起来”，或者通过谈论物件的形状或颜色来描述物件，这有助于支持婴儿的语言发展 (West & Iverson, 2017; West et al., 2022, 2023)。婴儿和学步儿不断变化的感知和运动技能也可以支持社交情感发展。视觉、听觉、甚至嗅觉的变化让婴儿能够辨认出照顾者熟悉的脸孔、抚慰的声音与令人安



心的气味。儿童运动技能的改变可让他们在日常游戏中，以新的方式与其他人互动。最近的研究表明，当婴儿学习走路时，他们更有可能移动更远的距离与照顾者互动，并分享物品或与他们互动 (Karasik et al., 2012; Walle, 2016)。同样地，小肌肉运动技能可以促进婴儿在日常活动和作息中与同伴和照顾者的互动，例如吃东西或穿衣服，这些经验可以强化婴儿与成人和同伴的关系。



感知与运动发展也是儿童探索物理世界、支持学习和解决问题的核心。例如，婴儿透过感官和积极的小肌肉运动探索 (抓握、戳碰、敲击) 来感知物件不同特征的能力，对于了解物件的属性 (如形状、数量、大小和颜色) 及其功能非常重要。(Eppler, 1995; Soska et al., 2010)。运用感知和运动技能解决日常问题和探索实体物件，有助于儿童的认知发展与学习方法。例如，当儿童探

索“有风险”的情况时，例如从滑梯上滑下来，他们会同时使用他们的感知和运动技能来决定使用滑梯是否安全 (Adolph et al., 1993)。学步儿可能会观察、触摸滑梯并敲击它，来了解滑梯是否坚固且安全。他们也可能使用他们的运动技能，选择滑行、爬行或步行来靠近滑梯，从而判断滑梯是否安全。





早期感知与运动发展的背景

与照顾者的关系对儿童的感知与运动发展有重要的影响。在发展初期，婴儿最显著的一些感知技能围绕著学习识别熟悉的照顾者的脸孔、声音或气味。儿童日常对照顾者持续的感官体验，例如经常看到最亲近的照顾者的脸孔或反复听到他们的声音，让儿童能够快速区分陌生人与熟悉的照顾者的脸孔或声音。利用听觉资讯，他们甚至可以区分熟悉的人的声音与以前从未听过的声音。



与照顾者的关系也会影响儿童的运动发展。为了让儿童自信地探索及练习他们的大肌肉与小肌肉运动技能，他们需要充满关爱与支持他们的照顾者，为婴儿和学步儿提供情感和身体上的安全感，同时让他们探索和练习他们的技能。例如当儿童们在**侧行**时，透过扶著稳定的物件（如桌子或沙发），向侧面迈出早期的步伐，与照顾者的支持性关系能够提供安全的环境，让儿童安心探索这项新能力。当婴儿开始学习新技能时，照顾者会保护他们远离危险的情况。例如，一个刚学会爬行，好奇地想要运用他们新的大肌肉运动技能上楼梯的幼儿，在照顾者的引导下离开楼梯，因为楼梯不安全。或者，照顾者可能会利用这个机会帮助儿童练习上楼梯，在保持警觉、注意安全的同时，指导儿童该做什么以及如何上楼梯。善用每个机会向儿童展示如何确保安全，为儿童创造更多机会建立对自己能力的信心。照顾者也有助于培养儿童的小肌肉运动技能。例如，在参与日常和作息活动（如吃饭或穿衣）时，照顾者为儿童提供言语和身体上的支持，让儿童成功运用他们的小肌肉运动技能，例如向他们展示如何扣上衬衫的扣子或拧开盖子 (Kaplan et al., 2023)。



感知与运动技能的发展与文化及语言

密切相关。学习口语的一部分需要我们感知和区分特定的声音。这称为**语音感知** (Werker, 2018)。不同的语言会分类和使用不同的声音。随著婴儿接触家庭语言和社区语言的机会增加, 婴儿会更善於感知他们最常听到的语言所特有的类别和声音模式。这个过程称为**感知窄化** (Byers-Heinlein & Fennell, 2014; Werker, 2018)。对于听到多种语言的儿童来说, 这种感知窄化发生在他们每天听到的所有语言中。事实上, 注意到他们所有语言中独特的声音类别的能力是一种优势, 可帮助他们在学新语言的同时保持自己的家庭语言。这种**认知灵活性**可能有助於未来的认知上的好处 (Bialystok, 2020; Brito et al., 2021), 并可以帮助儿童保持与不同文化和身份的联系。

文化规范和家庭实践的差异意味著儿童的日常经验会有所不同, 这可能会影响儿童学习和展示其感知和运动技能的时间或方式 (Sara et al., 2013)。例如, 家庭或文化对

运动和探索的偏好可能与儿童何时学会不同大肌肉运动技能 (例如坐或走路) 的差异有关 (Adolph & Hoch, 2019)。关于喂养的期望和做法也因家庭和文化而异。有些家庭可能喜欢让照顾者在用餐时喂养儿童, 而有些家庭可能更喜欢鼓励儿童在发育的早期自行进食。不同文化的人们在用餐时使用的餐具类型或是否用手进食也可能有所不同。这些因文化差异而不同的经验意味著儿童不一定会展现出大多数文化所期望的特定技能 (例如, 如果他们的家庭文化不鼓励使用叉子, 但大多数文化都是使用叉子时)。然而, 他们可能会以其他方式展示基本的感知和运动技能 (例如在抓住小物件堆叠成塔时表现出更高的精确度)。重要的是以开放的态度了解每个儿童的家庭传统和偏好, 以了解整个儿童, 特别是他们的文化和经验如何影响他们的发展。

对儿童感知与运动发展的重要影响是他们能够探索、练习与发展技能的环境、物件和活动。支持使用某些大肌肉运动技能的安全和受监督的环境, 如小楼梯、滑梯和简洁



的开放空间,可帮助支持儿童的学习与练习。虽然拥有充足的活动空间很重要,但在整个游戏空间内拥有鼓励活动的玩具或日常物品也同样重要 (Hoch et al., 2019, 2024)。即使在空间有限的环境中,将对婴儿和学步儿有吸引力的玩具和物品散佈在整个游戏空间中 (例如放在显眼的矮架上或简洁的地板上),也可以鼓励婴儿和学步儿从一个地方移动到另一个地方。要成功地运用自己的小肌肉运动技能,所有儿童都需要容易获得大小合适的物品,例如适合年龄的饮水杯、牙刷和衣服。铅笔、蜡笔和画笔可以有更粗的握把,以便幼儿更容易使用它们进行涂鸦、画画和绘画。同样重要的是要注意,婴儿与学步儿利用他们的感知和运动技能来玩一些照顾者可能不认为是玩具的日常物品,例如盒子、食物、杯子、锅子或平底锅,这类物品不胜枚举 (Herzberg et al., 2022)! 儿童的游戏并不总是局限於玩具。在有人监督的环境中接触日常物品可帮助儿童了解物品的特性与在日常生活中的用途,作为感知和运动发展的一部分。

创伤或贫穷相关的生活经验会影响儿童的身体和大脑发育,进而对感知和运动发展产生持久的影响。**营养不良**,即缺乏适当的营养,会导致身体生长迟缓,并对发育产生其他的影响。最近的研究表明,营养不良与某些运动技能的发展迟缓 (如坐、爬和走) 有关 (Cavagnari et al., 2023)。持续提供健康的点心与饮食有助於减轻营养不良对贫困儿童的影响。

来自各种社会经济背景的儿童均需获得各种机会以运用他们的感知和运动技能。这些学习机会每天发生在日常环境和活动中 (喂食时间、在人行道上行走、在杂货店购物)。丰富的感知和动作学习机会可以发生在日常物品 (盒子、杯子、纸) 上,而不需要复杂的或高科技的玩具 (Herzberg et al., 2022)。家长与**婴儿-学步儿照顾教育工作者** (照顾教育工作者) 之间的伙伴关系特别有助於了解共同合作的最佳方式,以确保无论是在**家里**还是在**早期学习和照顾环境**中,都鼓励婴儿与学步儿探索他们的环境,以利於儿童运动和感知技能的发展。



感知与运动发展的个别差异

这些基础的编写旨在说明儿童发展的变异性,并承认儿童在同一发展领域内及不同发展领域之间,以不同的速度学习和发展。此外,每个儿童都是独特的,并会以不同方式展现他们的发展。在某些情况下,有些儿童可能具有不同的能力,可从展示其发展的替代方法中获益。

发展的变异性

婴儿与学步儿在感知与运动发展过程中学习的技能有时被称为“里程碑”。**里程碑**是指在发展或获得某项技能(例如爬行或走路)方面发生显著的质量变化(Adolph & Robinson, 2013)。大多数照顾者都知道,所有的儿童都以不同的方式并以自己独特的速度成长。然而,有时人们很容易将一个儿童学习技能的时间和类型与其他儿童进行比较。重要的是照顾者必须知道,儿童达到里程碑的时间会有很大的预期**变异性**。变异性意味著发展不可一概而论!

例如,一个婴儿可能比同年龄的孩子更早学会坐。一个孩子可能会用手和膝盖爬行,而另一个孩子喜欢用屁股匍匐爬行,而另一个孩子则用手臂和上半身从一个地方移动到另一个地方。有些孩子可能会完全跳过爬行,当他们可以自己站立时就开始走路。

儿童的感知与运动发展各不相同。他们的身体和生理特征、脾性、文化及其他独特的生活经验,都会造成儿童感知和运动发展的**个体差异**。

对于照顾者而言,重要的是需要知道在儿童的发展过程中,变异性是很普遍的,而且事实上这是可以预期的。了解这一点,我们就可以更全面地支持每个儿童的独特需求与发展。





虽然所有儿童的感知和运动发展都会存在差异,然而在某些情况下,儿童在出生时或出生后就被明确诊断出有感知或运动障碍。当儿童拥有个别化家庭服务计划 (IFSP) 时,照顾教育工作者应与家庭和 IFSP 团队的其他成员进行咨询并合作。这种合作将支持 IFSP 中包含的成果,作为包容性学习体验的一部分。照顾教育工作者可按照儿童的 IFSP 中的规定进行调整与修改。如果儿童没有 IFSP,而照顾教育工作者担心儿童的感知或运动发展迟缓,他们可以与儿童的家人联系并合作,为儿童转介进行全面的发展评估。有残疾的儿童的发展可能遵循不同的轨迹。如同所有儿童,有残疾的儿童在可以运用感知和运动技能,与照顾者和同伴互动并探索环境和环境中的物件的条件下,仍然可以茁壮成长。这些行为和技能可能只是看起来不同或需要不同类型的支持。与家庭建立信任关系有助于照顾教育工作者更好地了解儿童的个别发展和支持儿童的方法,透过这样做,家庭和照顾教育工作者可以识别早期介入可能有益的地方。

越来越多的辅助性科技和应用程式可以帮助各种有残疾的儿童。⁴ 耳聋或重听的儿童可使用手语或辅助性与替代性沟通设备

(AAC) 来支援。有视力障碍的儿童在发育早期可能需要眼镜、放大镜或其他辅助性科技设备来帮助他们融入环境。其他的辅助性技术 (如移动装置) 可以为有大肌肉运动障碍的儿童提供展示移动性运动技能的机会。对于使用辅助性设备移动的儿童而言,重要的是透过确保他们能够获得适当的技术和安全的空间以支持他们的探索与玩耍。对于与小肌肉运动发展相关的有残疾的儿童而言,三维印刷的最新进展,使许多人能够获得根据其独特的小肌肉运动发展进行特定调整的日常生活物品。有感官问题的儿童可能还需要对环境进行调整,例如改变照明或噪音水平,这取决于他们独特的发展状况。同样的,有视力障碍或失明的儿童也可能受益于环境的调整,例如减少杂乱的区域,让他们可以不中断地安全移动,并维持家具和物品位置的一致性。

总而言之,与熟悉儿童的团队 (家庭、早期干预提供者、医疗保健提供者) 合作,可以帮助照顾教育工作者调整早期照顾计划环境和活动,以更加包容有残疾的儿童。重要的是尽早透过提供对环境的调整和无障碍技术来支持有残疾的儿童,让他们能够与同伴一起参与并更公平地接触实体与社会世界。

⁴ 如需其他与辅助性科技相关的资源,照顾教育工作者可参考他们的州辅助性科技中心。辅助性科技法案要求美国各州和地区必须设立辅助性科技中心。[能力工具](https://www.abilitytools.org/) (<https://www.abilitytools.org/>) 是为加州提供服务的辅助性科技中心,也是照顾教育工作者和家庭的有用的资源。



感知与运动发展的基础

这些基础声明旨在帮助照顾教育工作者识别如何支持儿童在特定领域的成长。儿童在不同的时间,以不同的方式、在家中、各种托儿环境和社区环境中发展这些基础中所描述的行为和技能。尽管基础著重於儿童的发展,但每个基础都应被视为在与提供充满关爱和支持的照顾者的关系的背景下发展。重要的是要记住,这些基础彼此相关并共同发挥作用,而非独立发展。感知与运动发展领域中所描述的技能 and 知识分为以下两分支:

- **感知发展:** 本分支描述了从感官中接收、组织和解读资讯的持续过程。
- **运动发展:** 本分支描述了儿童随著时间的推移在控制和移动身体能力上的变化。

尽管将基础分成单独的分支是有帮助的,但感知与运动发展分支中描述的技能和行为是密切相关的。例如儿童的感知能力,如使用触觉或视觉来了解环境中的物体,也会引导他们的动作行为。同样地,当儿童学习新的运动技能(如坐或抓握)时,他们的感知技能也会转换和改变。在检视基础时,照顾教育工作者可以考虑这些因素在实践中如何连结在一起。

每个分支都从前四个月的基础技能描述开始,随后列出与该分支相关的具体基础内容。每个基础都包含适用于三个年龄阶段(从婴儿期到学步儿期)的指标与范例: 4 至 11 个月、11 至 23 个月和 23 至 36 个月。表 5 概述了针对 4 至 36 个月儿童感知与运动发展的基础,并依各分支分类。

表 5. 感知与运动发展分支与基础(4至 36 个月)

分支	基础
1.0: 感知发展	<ul style="list-style-type: none">• 1.1: 感知发展。 逐渐发展使用感官资讯以理解社会和物理环境并与之互动的能力。
2.0: 运动发展	<ul style="list-style-type: none">• 2.1: 大肌肉运动的发展。 逐渐发展控制大肌肉移动与探索的能力。• 2.2: 小肌肉运动的发展。 逐渐发展使用手指的小肌肉和手部探索物体以及完成任务的能力。



分支 1.0：感知发展

此分支包含以下基础：

- [基础 1.1：感知发展](#)



前四个月

从出生开始，婴儿每天处理新奇的声音、景象、感觉、气味和味道的经验，为他们如何了解自己的世界奠定了基础。透过来自感官的讯息，婴儿了解人物、例行活动、文化、语言等等。在最初的四个月内，婴儿在经历以下情况时，可能会表现出与感知发展相关的技能：

- 当被轻轻地摇晃、触摸或襁褓包裹时，会做出平静下来的反应
- 用眼睛追踪移动的脸部、人物或物体
- 将头转向响亮声音的方向
- 对温度变化做出反应 (例如，被冷水吓到)
- 保持对高对比度物体的注意力，例如带有黑白图片或图案的书籍



基础1.1：感知发展

逐渐发展使用感官资讯以理解社会和物理环境并与之互动的能力。

前四个月

请参阅 [分支 1.0：感知发展](#)。

4个月至11个月

儿童使用来自不同感官的资讯探索与了解环境中的物体与人物。

例如，儿童可能会：

- 将他们的头转向正在用孩子的家庭语言唱著熟悉的温馨歌曲的照顾者。
- 手里拿著一个物件，在探索物件时，从触摸切换到用嘴巴啃咬再到看著物件。
- 爬行或将身体转向正在呼唤孩子名字的熟悉的人。
- 将手放在摸摸看 (touch-and feel) 的书上，感受不同的质地。
- 在品尝新食物时，用脸部表情和身体动作做出反应。

11个月至23个月

儿童使用不同感官的资讯来规划行动并调整他们探索以及与物体、人物和环境互动的方式。

例如，儿童可能会：

- 触摸湿的东西并在衣服上擦干手。
- 随著歌曲的节拍来回摇摆。
- 在平坦的表面 (如地板) 上无需帮助行走，但在柔软且不平坦的表面 (如垫子或沙发坐垫) 上移动时会改为爬行。
- 停止将沙子倒入已装满的桶子中。
- 尝试将一个物件放入形状分类玩具上正确的洞口中，有时在将物件转向正确方向后会成功。

23个月至36个月

儿童可快速、轻松地使用不同感官的资讯来规划和完成任务，作为游戏、社交互动或日常活动的一部分。

例如，儿童可能会：

- 玩耍时如果噪音太大，会与另一个儿童大声说话。
- 第一次尝试将物件放入形状分类玩具时，便成功地放入正确的洞口中。
- 握住装满了的杯子时慢慢移动。
- 按压黏土的力度要比按压橡皮泥的力度大。
- 如果儿童失明或有视觉障碍，在伸手拿水瓶时，用他们的手和手臂触摸并检测路上的障碍物，相应地调整他们的触及范围。



分支 2.0：运动发展

此分支包含以下基础：

- [基础 2.1：大肌肉运动的发展](#)
- [基础 2.2：小肌肉运动的发展](#)

前四个月

在早期，婴儿的运动技能著重於透过自发性、重复、不受控制的运动（扭动、摇晃和弹跳）以获得对大肌肉（头部、手臂和躯干）的基本控制和力量。这些动作有助於强化肌肉，并让婴儿探索自己身体的能力。同时，婴儿也逐渐获得对小肌肉（手部和手指）的控制。出生时，婴儿的拳头通常紧握。随著时间的推移，他们会更频繁地张开双手，并且慢慢地对个别手指有更多的控制能力。在最初的四个月内，婴儿可能会在以下活动中展现早期的运动技能：

- 自发性地移动双臂和双腿
- 更频繁地张开双手（从通常是紧握的拳头）
- 在有支撑的情况下，坐著时保持头部稳定
- 挥动手臂时用手触摸附近的物件
- 抓住并握住直接放在手中的物件
- 将手和物件放到嘴里，探索这些物体的感受
- 趴著时抬起头（或用手肘向上推）





基础2.1：大肌肉运动的发展

逐渐发展控制大肌肉移动与探索的能力。

前四个月

请参阅 [基础2.0：运动发展](#)。

4个月至11个月

儿童对大肌肉群 (例如颈部、手臂、躯干和腿部) 的控制能力越来越强,帮助他们保持或改变姿势或进行短距离移动。

例如,儿童可能会:

- 在没有帮助的情况下,从仰卧翻身到趴著或从趴著翻身到仰卧。
- 坐直,最初是在物件或人的支持下坐著。
- 表现出想要短距离移动的迹象,例如在地板上屁股蹭地,或是葡萄在垫子上拉著自己。
- 用手和膝盖爬行一段短距离。
- 抓住附近的家具或熟悉的人,来帮助自己站起来并走几步。

11个月至23个月

儿童协调大肌肉群,从一个地方移动到另一个地方,并根据需要调整他们的动作以适应不同的表面与环境。

例如,儿童可能会:

- 用手和膝盖爬过房间去找一个熟悉的人。
- 扶著家具或熟悉的人的手走路或“侧行”。
- 使用辅助性移动设备 (例如辅助步行器) 在人行道上行走。
- 不扶著任何东西的情况下走过房间。
- 在熟悉的人的帮助下在沙发上爬上爬下。
- 在玩耍中短暂奔跑。

23个月至36个月

儿童表现出越来越复杂的协调大肌肉群的方式,以各种方式移动和探索 (例如跑、跳、跳舞)。

例如,儿童可能会:

- 在操场的阶梯上来回上下。双脚离地跳跃。
- 透过挥舞手臂、摇头和/或向不同方向移动轮椅来参与跳舞时间。
- 尝试将球踢向朋友,并取得了一些成功。
- 在玩耍中跑更长的距离。
- 使用辅助性移动设备 (例如辅助步行器) 在不平坦的室外表面,例如草地上行走。



基础2.2：小肌肉运动的发展

逐渐发展使用手指的小肌肉与手部探索物体以及完成任务的能力。

前四个月

请参阅 [基础2.0：运动发展](#)。

4个月至11个月

儿童使用手和手指通过伸手、抓握、摇晃、敲打和戳碰等行为以探索物件。

11个月至23个月

儿童同时使用双手操纵物件。

23个月至36个月

儿童同时使用双手以复杂的方式操纵物件及工具，使他们能够在玩耍和学习的过程中更精确、更有效地完成任务。

例如，儿童可能会：

- 将摇铃放在儿童手中后，抓著摇铃并摇动它以发出声音。
- 伸出一只手抓住前面的一块积木。
- 将双手放在胸前，握住一个大的毛绒动物。
- 用一只手握住一个小杯子，通过在表面上敲击、转动、用嘴啃咬或将杯子移到另一只手上来进行探索。
- 用整只手按下弹出玩具盒的按钮。
- 用整只手拿起大块的食物来吃。
- 用一只手拿著一个物件，然后用另一只手触摸或戳碰它。

例如，儿童可能会：

- 用大拇指和食指夹起小块食物来吃。
- 翻动纸板的页面，有时一次会翻动超过一页。
- 按下适应性开关，启动会移动和发出声音的玩具。
- 一只手拿著杯子，然后用另一只手拉出卡在杯子里的东西。
- 使用粗蜡笔或带有适应性泡棉握把的蜡笔在纸上涂鸦，有时会用另一只手按住纸张。
- 用一只手将圆环叠放在柱子上，同时用另一只手握住柱子。
- 用双手握住杯子喝水，有时杯子里的水会溢出来。

例如，儿童可能会：

- 用一只手握住瓶子，另一只手拧开盖子。
- 一次翻一页书。
- 使用适合年龄的汤匙或适应性握把汤匙自己喂食。
- 使用多块积木搭高塔。
- 将一张纸对折，折出折痕。
- 画一些简单的形状，例如线条或圆圈。
- 随著歌曲用鼓敲打，一只手握住鼓棒，另一只手拿著鼓。



参考资料

- Administration for Children & Families. (n.d.). *Trauma*. U.S. Department of Health & Human Services. <https://www.acf.hhs.gov/trauma-toolkit/historical-trauma-concept>
- Adolph, K. E., & Berger, S. E. (2007). Motor development. In D. Kuhn, R. S. Siegler, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (pp. 161–213). John Wiley & Sons.
- Adolph, K. E., Eppler, M. A., & Gibson, E. J. (1993). Crawling versus walking infants' perception of affordances for locomotion over sloping surfaces. *Child Development*, 64(4), 1158–1174. <https://doi.org/10.2307/1131332>
- Adolph, K. E., & Hoch, J. E. (2019). Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology*, 70, 141–164. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102836>
- Adolph, K. E., & Robinson, S. R. (2013). The road to walking: What learning to walk tells us about development. In P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford handbook of developmental psychology (Vol. 1): Body and mind* (pp. 403–443). Oxford University Press.
- Adolph, K. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2014). The costs and benefits of development: The transition from crawling to walking. *Child Development Perspectives*, 8(4), 187–192. <https://doi.org/10.1111/cdep.12085>
- Afifi, T. O., & MacMillan, H. L. (2011). Resilience following child maltreatment: A review of protective factors. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 266–272.
- Altınok, N., Király, I., & Gergely, G. (2022). The propensity to learn shared cultural knowledge from social group members: Selective imitation in 18-month-olds. *Journal of Cognition and Development*, 23(2), 273–288. <https://doi.org/10.1080/15248372.2021.1966013>
- American Psychological Association. (n.d.). *Trauma*. <https://www.apa.org/topics/trauma>
- 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.
- 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)
- Banks, M. S., & Salapatek, P. (1978). Acuity and contrast sensitivity in 1-, 2-, and 3-month-old human infants. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 17(4), 361–365.

- Bartlett, J. D. (2021). *Trauma-informed practices in early childhood educator* [Policy brief]. ZERO TO THREE. <https://www.zerotothree.org/resource/journal/trauma-informed-practices-in-early-childhood-education/>
- Beauchamp, G. K., & Mennella, J. A. (2011). Flavor perception in human infants: Development and functional significance. *Digestion*, 83(Suppl.1), 1–6. <https://doi.org/10.1159/000323397>
- Beaugrand, M., Muehlematter, C., Markovic, A., Camos, V., & Kurth, S. (2023). Sleep as a protective factor of children’s executive functions: A study during COVID-19 confinement. *PLoS ONE*, 18(1), Article e0279034.
- Belsky, J. (2013). Differential susceptibility to environmental influences. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 7(2), 15–31. <https://ijccep.springeropen.com/articles/10.1007/2288-6729-7-2-15>
- Bhushan, D., Kotz, K., McCall, J., Wirtz, S., Gilgoff, R., Dube, S. R., Powers, C., Olson-Morgan, J., Galeste, M., Patterson, K., Harris, L., Mills, A., Bethell, C., Burke Harris, N., & Office of the California Surgeon General. (2020). *Roadmap for resilience: The California Surgeon General’s report on Adverse Childhood Experiences, toxic stress, and health*. Office of the California Surgeon General.
- Bialystok, E. (2020). Bilingual effects on cognition in children. In *Oxford research encyclopedia of education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.962>
- Boduroglu, A., Shah, P., & Nisbett, R. E. (2009). Cultural differences in allocation of attention in visual information processing. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 349–360. <https://doi.org/10.1177/0022022108331005>
- Bornstein, M. H. (2012). Caregiver responsiveness and child development and learning: From theory to research to practice. In P. Mangione (Ed.), *A guide to cognitive development and learning* (pp. 11–25). California Department of Education.
- Bosseler, A. N., Meltzoff, A. N., Bierer, S., Huber, E., Mizrahi, J. C., Larson, E., Endevelt-Shapira, Y., Taulu, S., & Kuhl, P. K. (2024). Infants’ brain responses to social interaction predict future language growth. *Current Biology*, 34, 1731–1738.
- Bouza, J., Camacho-Thompson, D. E., Carlo, G., Franco, X., García Coll, C., Halgunseth, L. C., Marks, A., Stein, G. L., Suárez-Orozco, C., & White, R. M. B. (2018). *The science is clear: Separating families has long-term damaging psychological and health consequences for children, families, and communities* [Fact sheet]. Society for Research in Child Development. <https://www.srcd.org/briefs-fact-sheets/the-science-is-clear>
- Bremner, A. J., & Spence, C. (2017). The development of tactile perception. In J. B. Benson (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 52, pp. 227–268). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2016.12.002>

- Brito, N. H., Greaves, A., Leon-Santos, A., Fifer, W. P., & Noble, K. G. (2021). Associations between bilingualism and memory generalization during infancy: Does socioeconomic status matter? *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(2), 231–240. <https://doi.org/10.1017/S1366728920000334>
- Brooks, R., Singleton, J. L., & Meltzoff, A. N. (2020). Enhanced gaze-following behavior in Deaf infants of Deaf parents. *Developmental Science*, 23(2), Article e12900.
- Broomell, A. P., & Bell, M. A. (2022). Longitudinal development of executive function from infancy to late childhood. *Cognitive Development*, 63, Article 101229.
- Brown, C. S. (2015). *The educational, psychological, and social impact of discrimination on the immigrant child*. Migration Policy Institute.
- Browne, J. V. (2004). New perspectives on premature infants and their parents. *ZERO TO THREE Journal*, 24(2), 4–12.
- Bushnell, I. W. R. (2001). Mother's face recognition in newborn infants: Learning and memory. *Infant and Child Development*, 10(1–2), 67–74. <https://doi.org/10.1002/icd.248>
- Bushnell, I. W. R., Sai, J., & Mullin, J. T. (1989). Neonatal recognition of mother's photographed face by the 3-month-old infant. *Child Development*, 52, 203–206.
- 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.
- Bustamante, A. S., White, L. J., & Greenfield, D. B. (2018). Approaches to learning and science education in Head Start: Examining bidirectionality. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 34–42.
- Byers-Heinlein, K., & Fennell, C. T. (2014). Perceptual narrowing in the context of increased variation: Insights from bilingual infants. *Developmental Psychobiology*, 56(2), 274–291. <https://doi.org/10.1002/dev.21167>
- 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. (2019). *Infant/Toddler Learning & Development Program Guidelines*, 2nd Edition. Sacramento: CDE.
- California Department of Education. (2020). *Improving education for multilingual and English learner students: Research to Practice*. <https://www.cde.ca.gov/sp/ml/documents/mleleducation.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>

- Callanan, M., Solis, G., Castañeda, C., & Jipson, J. (2020). Children's question-asking across cultural communities. In L. P. Butler, S. Ronfard, & K. H. Corriveau (Eds.), *The questioning child: Insights from psychology and education* (pp. 73–88). Cambridge University Press.
- Carvalho, M. E., de Miranda Justo, J. M. R., Gratier, M., & da Silva, H. M. F. R. (2019). The impact of maternal voice on the fetus: A systematic review. *Current Women's Health Reviews*, 15(3), 196–206.
- Casey, B. J., Giedd, J. N., & Thomas, K. M. (2000). Structural and functional brain development and its relation to cognitive development. *Biological Psychology*, 54(1–3), 241–257.
- Casey, B. J., Tottenham, N., Liston, C., & Durston, S. (2005). Imaging the developing brain: What have we learned about cognitive development? *Trends in Cognitive Sciences*, 9(3), 104–110.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2008). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Cavagnari, B. M., Guerrero-Vaca, D. J., Carpio-Arias, T. V., Duran-Aguero, S., Vinueza-Veloz, A. F., Robalino-Valdivieso, M. P., Morejón-Terán, Y. A., & Vinueza-Veloz, M. F. (2023). The double burden of malnutrition and gross motor development in infants: A cross-sectional study. *Clinical Nutrition*, 42(7), 1181–1188. <https://doi.org/10.1016/j.clnu.2023.05.001>
- Center on the Developing Child. (2007). *InBrief: The impact of early adversity on children's development*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-the-impact-of-early-adversity-on-childrens-development/>
- Christodoulou, C., & Tsimpli, I. M. (2023). Linguistic illusions and misconceptions: The role of language variation in language development across three varieties of American English. *Proceedings of the Linguistic Society of America*, 8(1), 5532.
- 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>
- Correa-Chávez, M., & Rogoff, B. (2009). Children's attention to interactions directed to others: Guatemalan Mayan and European American patterns. *Developmental Psychology*, 45(3), 630.
- Cosse, R., Schmit, S., Ullrich, 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; ZERO TO THREE. <https://www.zerotothree.org/wp-content/uploads/2018/11/Building-Strong-Foundations-Racial-Equity-Brief.pdf>
- Craig, H. K., & Washington, J. A. (1994). The complex syntax skills of poor, urban, African-American preschoolers at school entry. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 25(3), 181–190.

- Dagan, O., & Sagi-Schwartz, A. (2020). Infant attachment (to mother and father) and its place in human development: Five decades of promising research (and an unsettled issue). In J. J. Lockman & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The Cambridge handbook of infant development: Brain, behavior, and cultural context* (pp. 687–714). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108351959.025>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science, 24*(2), 97–140. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/10888691.2018.1537791?needAccess=true>
- De Bellis, M. D., Hooper, S. R., Spratt, E. G., & Woolley, D. P. (2009). Neuropsychological findings in childhood neglect and their relationships to pediatric PTSD. *Journal of the International Neuropsychological Society, 15*(6), 868–878.
- DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science, 208*(4448), 1174–1176.
- De Schipper, J. C., Tavecchio, L. W. C., & Van IJzendoorn, M. H. (2008). Children's attachment relationships with day care caregivers: Associations with positive caregiving and the child's temperament. *Social Development, 17*(3), 454–470. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00448.x>
- 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 Dickinson, D. K., & Neuman, S. B. (Eds.), *Handbook of early literacy research, Volume 2*. (pp. 11–28). Guilford Publications.
- Dillmann, J., Evertz, J., Krasotkina, A., Clerc, O., Pascalis, O., & Schwarzer, G. (2024). Older infants' social learning behavior under uncertainty is modulated by the interaction of face and speech processing. *Infancy, 29*(1), 56–71. <https://doi.org/10.1111/infa.12566>
- Doucet, S., Soussignan, R., Sagot, P., & Schaal, B. (2007). The “smellscape” of mother's breast: Effects of odor masking and selective unmasking on neonatal arousal, oral, and visual responses. *Developmental Psychobiology, 49*(2), 129–138.
- Dryer, A., Zhang, X., England-Mason, G., Atkinson, L., & Gonzalez, A. (2022). Maternal sensitivity moderates the association between maternal history of childhood maltreatment and child executive function. *Child Abuse & Neglect, 134*, Article 105933.
- Easterbrook, M. A., Kisilevsky, B. S., Muir, D. W., & Laplante, D. P. (1999). Newborns discriminate schematic faces from scrambled faces. *Canadian Journal of Experimental Psychology/Revue canadienne de psychologie expérimentale, 53*(3), 231–241.

- Ellis, A. E., Xiao, N. G., Lee, K., & Oakes, L. M. (2017). Scanning of own- versus other-race faces in infants from racially diverse or homogenous communities. *Developmental Psychobiology*, 59(5), 613–627. <https://doi.org/10.1002/dev.21527>
- El-Sheikh, M., Gillis, B. T., Saini, E. K., Erath, S. A., & Buckhalt, J. A. (2022). Sleep and disparities in child and adolescent development. *Child Development Perspectives*, 16(4), 200–207.
- Enlow, M. B., Egeland, B., Blood, E. A., Wright, R. O., & Wright, R. J. (2012). Interpersonal trauma exposure and cognitive development in children to age 8 years: A longitudinal study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66(11), 1005–1010. <https://doi.org/10.1136/jech-2011-200727>
- Eppler, M. A. (1995). Development of manipulatory skills and the deployment of attention. *Infant Behavior and Development*, 18(4), 391–405. [https://doi.org/10.1016/0163-6383\(95\)90029-2](https://doi.org/10.1016/0163-6383(95)90029-2)
- 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.
- Espinosa, L. M. (2015). Challenges and benefits of early bilingualism in the U.S. context. *Global Education Review*, 2(1), 14–31.
- Fantuzzo, J., Bulotsky-Shearer, R., McDermott, P. A., McWayne, C., Frye, D., & Perlman, S. (2007). Investigation of dimensions of social–emotional classroom behavior and school readiness for low-income urban preschool children. *School Psychology Review*, 36(1), 44–62.
- Fay-Stammbach, T., Hawes, D. J., & Meredith, P. (2014). Parenting influences on executive function in early childhood: A review. *Child Development Perspectives*, 8(4), 258–264.
- Fidler, D. J., Schworer, E., Prince, M. A., Will, E. A., Needham, A. W., & Daunhauer, L. A. (2019). Exploratory behavior and developmental skill acquisition in infants with Down syndrome. *Infant Behavior and Development*, 54, 140–150.
- Field, T. M., Cohen, D., Garcia, R., & Greenberg, R. (1984). Mother–stranger face discrimination by the newborn. *Infant Behavior and Development*, 7(1), 19–25.
- 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 Journal: Family Separation and Parental Loss in Early Childhood*, 39(1), 27–32.
- Forestell, C. A. (2017). Flavor perception and preference development in human infants. *Annals of Nutrition and Metabolism*, 70(Suppl. 3), 17–25. <https://doi.org/10.1159/000478759>
- Franchak, J. M., Kretch, K. S., & Adolph, K. E. (2018). See and be seen: Infant–caregiver social looking during locomotor free play. *Developmental Science*, 21(4), Article e12626. <https://doi.org/10.1111/desc.12626>

- Fung, J., Wong, M. S., & Park, H. (2018). Cultural background and religious beliefs. In M. R. Sanders & A. Morawska (Eds.), *Handbook of parenting and child development across the lifespan*, 469–494. Springer.
- 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* [Fact sheet]. Migration Policy Institute. https://www.migrationpolicy.org/sites/default/files/publications/mpii-nciip_dll-fact-sheet2022_ca-final.pdf
- 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.
- Gilmore, J. H., Langworthy, B., Girault, J. B., Fine, J., Jha, S. C., Kim, S. H., Cornea, E., & Styner, M. (2020). Individual variation of human cortical structure is established in the first year of life. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 5(10), 971–980.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Bloom, L., Smith, L. B., Woodward, A. L., Akhtar, N., Tomasello, M., & Hollich, G. (2000). *Becoming a word learner: A debate on lexical acquisition*. Oxford University Press.
- Gonzalez, S. L., Alvarez, V., & Nelson, E. L. (2019). Do gross and fine motor skills differentially contribute to language outcomes? A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2670. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.004>
- Gordon, D. (2024). *Universal design for learning: Principles, framework, and practice*. CAST.
- Grenoble, L. A. (2021). Why revitalize? In J. Olko & J. Sallabank (Eds.), *Revitalizing endangered languages: A practical guide* (pp. 9–31). Cambridge University Press.
- Harding, C. G., & Golinkoff, R. M. (1979). The origins of intentional vocalizations in prelinguistic infants. *Child Development*, 50(1), 33–40.
- Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: Narrative skills at home and school. *Language in Society*, 11(1), 49–76.
- 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>

- 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://doi.org/10.1037/dev0001745>
- Hoch, J. E., O'Grady, S. M., & Adolph, K. E. (2019). It's the journey, not the destination: Locomotor exploration in infants. *Developmental Science*, 22(2), Article e12740. <https://doi.org/10.1111/desc.12740>
- Hodel, A. S. (2018). Rapid infant prefrontal cortex development and sensitivity to early environmental experience. *Developmental Review*, 48, 113–144.
- Hofer, M. A. (2006). Psychobiological roots of early attachment. *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 84–88.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom*. Teachers College Press.
- Hwang, H. G., Debnath, R., Meyer, M., Salo, V. C., Fox, N. A., & Woodward, A. (2021). Neighborhood racial demographics predict infants' neural responses to people of different races. *Developmental Science*, 24(4), Article e13070. <https://doi.org/10.1111/desc.13070>
- Immordino-Yang, M. H., Darling-Hammond, L., & Krone, C. R. (2019). Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, 54(3), 185–204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
- Individuals with Disabilities Education Act. (2017). Sec. 303.21 Infant or toddler with a disability. U.S. Department of Education. <https://sites.ed.gov/idea/regs/c/a/303.21>
- Ionio, C., Riboni, E., Confalonieri, E., Dallatamasina, C., Mascheroni, E., Bonanomi, A., Natali Sora, M. G., Falautano, M., Poloniato, A., Barera, G., & Comi, G. (2016). Paths of cognitive and language development in healthy preterm infants. *Infant Behavior and Development*, 44, 199–207.
- Irwin, J. R., Carter, A. S., & Briggs-Gowan, M. J. (2002). The social–emotional development of “late-talking” toddlers. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(11), 1324–1332.
- Iverson, J. M. (2021). Developmental variability and developmental cascades: Lessons from motor and language development in infancy. *Current Directions in Psychological Science*, 30(3), 228–235.
- Izard, V., Sann, C., Spelke, E. S., & Streri, A. (2009). Newborn infants perceive abstract numbers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(25), 10382–10385.
- Jean-Thorn, A., Tremblay-Perreault, A., Dubé, V., & Hébert, M. (2023). A systematic review of community-level protective factors in children exposed to maltreatment. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(4), 2827–2842.

- Johnson, S. P. (2011). Development of visual perception. *WIREs Cognitive Science*, 2(5), 515–528.
<https://doi.org/10.1002/wcs.128>
- Johnson, S. P., & Hannon, E. E. (2015). Perceptual development. In L. S. Line, U. Müller, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 2, pp. 63–112). Wiley.
- Kaplan, B. E., Kasaba, I., Rachwani, J., Adolph, K. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2023). How mothers help children learn to use everyday objects. *Developmental Psychobiology*, 65(8), Article e22435.
<https://doi.org/10.1002/dev.22435>
- Karasik, L. B., Adolph, K. E., Tamis-LeMonda, C. S., & Zuckerman, A. L. (2012). Carry on: Spontaneous object carrying in 13-month-old crawling and walking infants. *Developmental Psychology*, 48(2), 389–397.
<https://doi.org/10.1037/a0026040>
- Kavanaugh, B. C., Dupont-Frechette, J. A., Jerskey, B. A., & Holler, K. A. (2017). Neurocognitive deficits in children and adolescents following maltreatment: Neurodevelopmental consequences and neuropsychological implications of traumatic stress. *Applied Neuropsychology: Child*, 6(1), 64–78.
- Kisilevsky, B. S., Hains, S. M. J., Lee, K., Xie, X., Huang, H., Ye, H. H., Zheng, K., & Wang, Z. (2003). Effects of experience on fetal voice recognition. *Psychological Science*, 14(3), 220–224.
- Kok, R., Thijssen, S., Bakermans-Kranenburg, M. J., Jaddoe, V. W., Verhulst, F. C., White, T., van IJzendoorn, M. H., & Tiemeier, H. (2015). Normal variation in early parental sensitivity predicts child structural brain development. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(10), 824–831.
- Kraemer, G. W. (1992). A psychobiological theory of attachment. *Behavioral Brain Science*, 15(3), 493–511.
- Kretch, K. S., Franchak, J. M., & Adolph, K. E. (2014). Crawling and walking infants see the world differently. *Child Development*, 85(4), 1503–1518. <https://doi.org/10.1111/cdev.12206>
- Ku, S., & Blair, C. (2023). Profiles of early family environments and the growth of executive function: Maternal sensitivity as a protective factor. *Development and Psychopathology*, 35(1), 314–331.
- Kuhl, P. K., Ramírez, R. R., Bosseler, A., Lin, J. F. L., & Imada, T. (2014). Infants’ brain responses to speech suggest analysis by synthesis. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(31), 11238–11245.
- Kuhn, L. J., Willoughby, M. T., Wilbourn, M. P., Vernon-Feagans, L., Blair, C. B., & Family Life Project Key Investigators. (2014). Early communicative gestures prospectively predict language development and executive function in early childhood. *Child Development*, 85(5), 1898–1914.
- Kuwabara, M., & Smith, L. B. (2012). Cross-cultural differences in cognitive development: Attention to relations and objects. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113(1), 20–35.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.04.009>

- Lally, J. R., & Mangione, P. (2017). Caring relationships: The heart of early brain development. *Young Children*, 72(2), 17–24.
- Landry, S. H., & Smith, K. E. (2010). Early social and cognitive precursors and parental support for self-regulation and executive function: Relations from early childhood into adolescence. In B. W. Sokol, U. Müller, J. I. M. Carpendale, A. R. Young, & G. Iarocci (Eds.), *Self and social regulation: Social interaction and the development of social understanding and executive functions* (pp. 386–417). Oxford University Press.
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.004>
- LaTourrette, A. S., & Waxman, S. R. (2020). Naming guides how 12-month-old infants encode and remember objects. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(35), 21230–21234.
- Ledford, J. R., & Wolery, M. (2011). Teaching imitation to young children with disabilities: A review of the literature. *Topics in Early Childhood Special Education*, 30(4), 245–255. <https://doi.org/10.1177/0271121410363831>
- Lee, N., Lazaro, V., Wang, J. J., Şen, H. H., & Lucca, K. (2023). Exploring individual differences in infants’ looking preferences for impossible events: The Early Multidimensional Curiosity Scale. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 1015649.
- Lee-James, R., & Washington, J. A. (2018). Language skills of bidialectal and bilingual children: Considering a strengths-based perspective. *Topics in Language Disorders*, 38(1), 5–26.
- Leonard, J. A., Lee, Y., & Schulz, L. E. (2017). Infants make more attempts to achieve a goal when they see adults persist. *Science*, 357(6357), 1290–1294.
- Li, J., & Ramirez, T. (2023). *Early relational health: A review of research, principles, and perspectives*. The Burke Foundation. <https://burkefoundation.org/burke-portfolio/reports/early-relational-health-a-review-of-research-principles-and-perspectives/>
- Libertus, K., & Violi, D. A. (2016). Sit to talk: Relation between motor skills and language development in infancy. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 475. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00475>
- Li-Grining, C. P., Votruba-Drzal, E., Maldonado-Carreño, C., & Haas, K. (2010). Children’s early approaches to learning and academic trajectories through fifth grade. *Developmental Psychology*, 46(5), Article 1062.
- Lin, Y., Stavans, M., & Baillargeon, R. (2022). Infants’ physical reasoning and the cognitive architecture that supports it. In O. Houdé & G. Borst (Eds.), *The Cambridge handbook of cognitive development* (pp. 168–194). Cambridge University Press.

- 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. *Child Trends*. <https://www.childtrends.org/publications/reimagining-black-families-cultural-assets-can-inform-policies-and-practices-that-enhance-their-well-being>
- López, A., Correa-Chávez, M., Rogoff, B., & Gutiérrez, K. (2010). Attention to instruction directed to another by U.S. Mexican-heritage children of varying cultural backgrounds. *Developmental Psychology*, 46(3), 593–601.
- Lucca, K., Horton, R., & Sommerville, J. A. (2020). Infants rationally decide when and how to deploy effort. *Nature Human Behavior*, 4(4), 372–379.
- Mai, X., Xu, L., Li, M., Shao, J., Zhao, Z., deRegnier, R. A., Nelson, C. A., & Lozoff, B. (2012). Auditory recognition memory in 2-month-old infants as assessed by event-related potentials. *Developmental Neuropsychology*, 37(5), 400–414.
- Marno, H., Guellai, B., Vidal, Y., Franzi, 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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01150>
- Marshall, N., & Antoine, J. (2023). Healing, support, empowerment: How language revitalizations can mitigate trauma. *Tribal College Journal*, 34(4).
- Martínez-Nadal, S., & Bosch, L. (2021). Cognitive and learning outcomes in late preterm infants at school age: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 74.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- May, L., Byers-Heinlein, K., Gervain, J., & Werker, J. F. (2011). Language and the newborn brain: Does prenatal language experience shape the neonate neural response to speech? *Frontiers in Psychology*, 2, Article 222.
- Mayer, M., & Liszkowski, U. (2025). Out of sight, not out of mind: New pupillometric evidence on object permanence in a sample of 10- and 12-month-old German infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 249, 106060.
- McCarty, T. L., & Watahomigie, L. J. (2004). Language and literacy in American Indian and Alaska Native communities. In B. Pérez (Ed.), *Sociocultural contexts of language and literacy* (pp. 79–110). Lawrence Erlbaum Associates.
- McGuire, S. N., Folkerts, R., Meadan, H., Adams, N. B., Lee, J. D., & Kaza, M. (2022). Cross cultural caregiver perceptions of challenging behaviors and responses. *Early Childhood Education Journal*, 50(8), 1343–1354.
- 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>

- Michel, G. F., Nelson, E. L., Babik, I., Campbell, J. M., & Marcinowski, E. C. (2013). Multiple trajectories in the developmental psychobiology of human handedness. In R. M. Lerner & J. B. Benson (Eds.), *Advances in child development and behavior: Vol. 45. Embodiment and epigenesis: Theoretical and methodological issues in understanding the role of biology within the relational developmental system* (pp. 227–260). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397946-9.00009-9>
- Mindell, J. A., Leichman, E. S., DuMond, C., & Sadeh, A. (2018). Sleep and social–emotional development in infants and toddlers. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 46(2), 644–652.
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of Deaf and hard of hearing students in the United States. *Sign Language Studies*, 4(2), 138–163.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
- Morelli, G., Rogoff, B., & Angelillo, C. (2003). Cultural variation in young children’s access to work or involvement in specialised child-focused activities. *International Journal of Behavioral Development*, 27(3), 264–274.
- 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 Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2019). *Vibrant and healthy kids: Aligning science, practice, and policy to advance health equity*. The National Academies Press.
- 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 Center on Disability and Journalism. (2021). *Disability Language Style Guide*. Arizona State University. <https://ncdj.org/style-guide/#disabledpeople>
- 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/resources/working-paper/supportive-relationships-and-active-skill-building-strengthen-the-foundations-of-resilience/>

- 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://harvardcenter.wpenginpowered.com/wp-content/uploads/2023/03/HCDC_WP17_R3C-final.pdf
- Nazzi, T., & Gopnik, A. (2001). Linguistic and cognitive abilities in infancy: When does language become a tool for categorization? *Cognition*, 80(3), B11–B20.
- 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>
- Nisbett, R. E., & Miyamoto, Y. (2005). The influence of culture: Holistic versus analytic perception. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(10), 467–473.
- Obradović, J., Finch, J. E., Portilla, X. A., Rasheed, M. A., Tirado-Strayer, N., & Yousafzai, A. K. (2019). Early executive functioning in a global context: Developmental continuity and family protective factors. *Developmental Science*, 22(5), Article e12795.
- Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (2011). The theory of language socialization. In A. Duranti, E. Ochs, & B. B. Schieffelin (Eds.), *The handbook of language socialization* (pp. 1–21). Wiley-Blackwell.
- Office of Disease Prevention and Health Promotion. (n.d.). Healthy People 2030: *Social determinants of health*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://odphp.health.gov/healthypeople/priority-areas/social-determinants-health>
- Office of 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>
- Ornaghi, V., Conte, E., & Grazzani, I. (2020). Empathy in toddlers: The role of emotion regulation, language ability, and maternal emotion socialization style. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 586862.
- Osher, D., Cantor, P., Berg, J., Steyer, L., & Rose, T. (2020). Drivers of human development: How relationships and context shape learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(1), 6–36.
- Padilla-Iglesias, C., Basargekar, A., Woodward, A. L., & Shneidman, L. A. (2024). Exploring intra- and inter-cultural differences in toddlers' time allocation in a Yucatec Maya and U.S. community. *Social Development*, 33(1), Article e12703.
- 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.

- Park, S., Kim, B.-N., Choi, N.-H., Ryu, J., McDermott, B., Cobham, V., Song, S.-H., Kim, J.-W., Shin, M.-S., Yoo, H.-J., & Cho, S.-C. (2014). The effect of persistent posttraumatic stress disorder symptoms on executive functions in preadolescent children witnessing a single incident of death. *Anxiety, Stress, & Coping, 27*(3), 241–252.
- Partanen, E., Kujala, T., Näätänen, R., Liitola, A., Sambeth, A., & Huotilainen, M. (2013). Learning-induced neural plasticity of speech processing before birth. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 110*(37), 15145–15150.
- Pascalis, O., de Schonen, S., Morton, J., Deruelle, C., & Fabre-Grenet, M. (1995). Mother’s face recognition by neonates: A replication and an extension. *Infant Behavior and Development, 18*(1), 79–85.
- Pechtel, P., & Pizzagalli, D. A. (2011). Effects of early life stress on cognitive and affective function: An integrated review of human literature. *Psychopharmacology, 214*, 55–70.
- Piccardi, E. S., Johnson, M. H., & Gliga, T. (2020). Explaining individual differences in infant visual sensory seeking. *Infancy, 25*(5), 677–698.
- Piek, J. P. (2006). *Infant motor development* (Vol. 10). Human Kinetics.
- Piquemal, N. (2003). From Native North American oral traditions to Western literacy: Storytelling in education. *Alberta Journal of Educational Research, 49*(2), 113–122.
- Powell, L. J., & Spelke, E. S. (2018). Human infants’ understanding of social imitation: Inferences of affiliation from third party observations. *Cognition, 170*, 31–48.
- Racine, N., Eirich, R., Dimitropoulos, G., Hartwick, C., & Madigan, S. (2020). Development of trauma symptoms following adversity in childhood: The moderating role of protective factors. *Child Abuse & Neglect, 101*, Article 104375.
- Ramos, C., Pereira, A. F., Feher, A., & Baptista, J. (2023). How does sensitivity influence early executive function? A critical review on hot and cool processes. *Infant Behavior and Development, 73*, Article 101895.
- Razza, R. A., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2015). Are approaches to learning in kindergarten associated with academic and social competence similarly? *Child & Youth Care Forum, 44*(6), 757–776.
- Reid, V. M., Dunn, K., Young, R. J., Amu, J., Donovan, T., & Reissland, N. (2017). The human fetus preferentially engages with face-like visual stimuli. *Current Biology, 27*(12), 1825–1828.
- Rekow, D., Baudouin, J. Y., Kiseleva, A., Rossion, B., Durand, K., Schaal, B., & Leleu, A. (2024). Olfactory-to-visual facilitation in the infant brain declines gradually from 4 to 12 months. *Child Development, 95*(6), 1967–1981.

- Reynolds, G. D., & Roth, K. C. (2018). The development of attentional biases for faces in infancy: A developmental systems perspective. *Frontiers in Psychology, 9*, 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00222>
- Rhee, S. H., Boeldt, D. L., Friedman, N. P., Corley, R. P., Hewitt, J. K., Young, S. E., Knafo, A., Robinson, J., Waldman, I. D., Van Hulle, C. A., & Zahn-Waxler, C. (2013). The role of language in concern and disregard for others in the first years of life. *Developmental Psychology, 49*(2), 197.
- Rifkin-Graboi, A., Kong, L., Sim, L. W., Sanmugam, S., Broekman, B. F. P., Chen, H., Wong, E., Kwek, K., Saw, S.-M., Chong, Y.-S., Gluckman, P. D., Fortier, M. V., Pederson, D., Meaney, M. J., & Qiu, A. (2015). Maternal sensitivity, infant limbic structure volume and functional connectivity: A preliminary study. *Translational Psychiatry, 5*(10), Article e668.
- Roben, C. K., Cole, P. M., & Armstrong, L. M. (2013). Longitudinal relations among language skills, anger expression, and regulatory strategies in early childhood. *Child Development, 84*(3), 891–905.
- Rogoff, B., Dahl, A., & Callanan, M. (2018). The importance of understanding children’s lived experience. *Developmental Review, 50*, 5–15.
- Romeo, R. R., Flournoy, J. C., McLaughlin, K. A., & Lengua, L. J. (2022). Language development as a mechanism linking socioeconomic status to executive functioning development in preschool. *Developmental Science, 25*(5), Article e13227.
- Rosenblum, K. L., Dayton, C. J., & Muzik, M. (2019). Infant social and emotional development: Emerging competence in a relational context. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (4th ed., pp. 95–119). The Guilford Press.
- Sai, F. Z. (2005). The role of the mother’s voice in developing mother’s face preference: Evidence for intermodal perception at birth. *Infant and Child Development, 14*(1), 29–50.
- Sara, H., Super, C. M., Mavridis, C. J., Barry, O., & Zeitlin, M. (2013). Culture and early childhood development: Implications for policy and programs. In P. R. Britto, P. L. Engle, & C. M. Super (Eds.), *Handbook of early childhood development research and its impact on global policy* (pp. 142–160). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199922994.003.0007>
- 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.
- 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.
- Schore, A. N. (2005). Back to basics: Attachment, affect regulation, and the developing right brain: Linking developmental neuroscience to pediatrics. *Pediatrics in Review, 26*(6), 204–217.

- Science of Learning & Development Alliance. (2020). *How the science of learning and development can transform education: Initial findings*. https://soldalliance.org/wp-content/uploads/2021/12/SoLD-Science-Translation_May-2020_FNL.pdf
- Senzaki, S., & Shimizu, Y. (2022). Different types of focus: Caregiver–child interaction and changes in preschool children’s attention in two cultures. *Child Development*, 93(3), Article e348–e356.
- Sethna, V., Pote, I., Wang, S., Gudbrandsen, M., Blasi, A., McCusker, C., Daly, E., Perry, E., Adams, K. P. H., Kuklisova-Murgasova, M., Busuulaw, P., Lloyd-Fox, S., Murray, L., Johnson, M. H., Williams, S. C. R., Murphy, D. G. M., Craig, M. C., & McAlonan, G. M. (2017). Mother–infant interactions and regional brain volumes in infancy: An MRI study. *Brain Structure and Function*, 222, 2379–2388.
- Shneidman, L. A., & Goldin-Meadow, S. (2012). Language input and acquisition in a Mayan village: How important is directed speech? *Developmental Science*, 15(5), 659–673.
- Simion, F., & Giorgio, E. D. (2015). Face perception and processing in early infancy: Inborn predispositions and developmental changes. *Frontiers in Psychology*, 6, 969.
- Singh, L., Nestor, S., Parikh, C., & Yull, A. (2009). Influences of infant-directed speech on early word recognition. *Infancy*, 14(6), 654–666.
- Skowron, E. A., Cipriano-Essel, E., Gatzke-Kopp, L. M., Teti, D. M., & Ammerman, R. T. (2014). Early adversity, RSA, and inhibitory control: Evidence of children’s neurobiological sensitivity to social context. *Developmental Psychobiology*, 56(5), 964–978.
- Song, J. Y., Demuth, K., & Morgan, J. (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.
- Soska, K. C., Adolph, K. E., & Johnson, S. P. (2010). Systems in development: Motor skill acquisition facilitates three-dimensional object completion. *Developmental Psychology*, 46(1), 129–138. <https://doi.org/10.1037/a0014618>
- Soska, K. C., Robinson, S. R., & Adolph, K. E. (2015). A new twist on old ideas: How sitting reorients crawlers. *Developmental Science*, 18(2), 206–218. <https://doi.org/10.1111/desc.12205>
- Sowell, E. R., Peterson, B. S., Thompson, P. M., Welcome, S. E., Henkenius, A. L., & Toga, A. W. (2003). Mapping cortical change across the human life span. *Nature Neuroscience*, 6(3), 309–315.
- Spelke, E. S. (2000). Core knowledge. *American Psychologist*, 55(11), 1233.
- Spiegel, J. A., Goodrich, J. M., Morris, B. M., Osborne, C. M., & Lonigan, C. J. (2021). Relations between executive functions and academic outcomes in elementary school children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 147(4), 329–351.
- Sroufe, L. A. (2005). Attachment and development: A prospective, longitudinal study from birth to adulthood. *Attachment & Human Development*, 7(4), 349–367.

- Sroufe, L. A., Egeland, B., Carlson, E., & Collins, W. A. (2005). Placing early attachment experiences in developmental context: The Minnesota Longitudinal Study. In K. E. Grossmann, K. Grossmann, & E. Waters (Eds.), *Attachment from infancy to adulthood: The major longitudinal studies* (pp. 48–70). Guilford Publications.
- Ten Braak, D., Lenes, R., Purpura, D. J., Schmitt, S. A., & Størksen, I. (2022). Why do early mathematics skills predict later mathematics and reading achievement? The role of executive function. *Journal of Experimental Child Psychology*, 214, Article 105306.
- Thibodeau-Nielsen, R. B., Gilpin, A. T., Palermo, F., Nancarrow, A. F., Farrell, C. B., Turley, D., DeCaro, J. A., Lochman, J. E., & Boxmeyer, C. L. (2020). Pretend play as a protective factor for developing executive functions among children living in poverty. *Cognitive Development*, 56, Article 100964.
- Trommsdorff, G., & Rothbaum, F. (2008). Development of emotion regulation in cultural context. In M. Vandekerckhove, C. von Scheve, S. Ismer, S. Jung, & S. Kronast (Eds.), *Regulating emotions: Culture, social necessity, and biological inheritance* (pp. 85–120). Blackwell Publishing.
- Tsujimoto, S. (2008). The prefrontal cortex: Functional neural development during early childhood. *The Neuroscientist*, 14(4), 345–358.
- Ustun, B., Reissland, N., Covey, J., Schaal, B., & Blissett, J. (2022). Flavor sensing in utero and emerging discriminative behaviors in the human fetus. *Psychological Science*, 33(10), 1651–1663.
- Vallotton, C., & Ayoub, C. (2011). Use your words: The role of language in the development of toddlers' self-regulation. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 169–181.
- Vasilevski, V., & Tucker, A. (2016). Wide-ranging cognitive deficits in adolescents following early life maltreatment. *Neuropsychology*, 30(2), 239–246.
- Vélez-Agosto, N. M., Soto-Crespo, J. G., Vizcarrondo-Oppheimer, M., Vega-Molina, S., & García Coll, C. (2017). Bronfenbrenner's bioecological theory revision: Moving culture from the macro into the micro. *Perspectives on Psychological Science*, 12(5), 900–910. <https://doi.org/10.1177/1745691617704397>
- Vicari, S., Costanzo, F., & Menghini, D. (2016). Memory and learning in intellectual disability. In R. M. Hodapp & D. J. Fidler (Eds.), *International review of research in developmental disabilities: Vol. 50. Fifty years of research in intellectual and developmental disabilities* (pp. 119–148). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/bs.irrdd.2016.05.003>
- Virmani, E. A., Newton, E., & Mangione, P. L. (2023). Viewing temperament as a window for understanding how young children relate to the world around them. In P. L. Mangione & J. Marcella-Burdett (Eds.), *A guide to social-emotional growth and socialization* (3rd ed., pp. 46–63). California Department of Social Services.
- Vitiello, V. E., & Greenfield, D. B. (2017). Executive functions and approaches to learning in predicting school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 53, 1–9.

- Wagner, K., Kimura, K., Cheung, P., & Barner, D. (2015). Why is number word learning hard? Evidence from bilingual learners. *Cognitive Psychology*, 83, 1–21.
- Walle, E. A. (2016). Infant social development across the transition from crawling to walking. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00960>
- Wang, H.-H., Moon, S.-Y., Kim, H., Kim, G., Ahn, W.-Y., Joo, Y. Y., & Cha, J. (2024). Early life stress modulates the genetic influence on brain structure and cognitive function in children. *Heliyon*, 10(1), Article e23345. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23345>
- 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.
- Watson, T. L., Robbins, R. A., & Best, C. T. (2014). Infant perceptual development for faces and spoken words: An integrated approach. *Developmental Psychobiology*, 56(7), 1454–1481. <https://doi.org/10.1002/dev.21243>
- Waxman, S. R., Fu, X., Ferguson, B., Geraghty, K., Leddon, E., Liang, J., & Zhao, M. F. (2016). How early is infants’ attention to objects and actions shaped by culture? New evidence from 24-month-olds raised in the U.S. and China. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 97.
- Werker, J. F. (2018). Perceptual beginnings to language acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 39(4), 703–728. <https://doi.org/10.1017/S0142716418000152>
- Werner, J. S., & Lipsitt, L. P. (1981). The infancy of human sensory systems. In E. S. Gollin (Ed.), *Developmental plasticity: Behavioral and biological aspects of variations in development* (pp. 35–68). Academic Press.
- Wesner, C., Around Him, D., & Sarche, M. (2022). Child development in Indigenous communities: Promoting equity and resilience across a continuum of Tribal early childhood programs and services. Tribal Early Childhood Research Center (TRC) Brief, November 2022.
- West, K. L., Fletcher, K. K., Adolph, K. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2022). Mothers talk about infants’ actions: How verbs correspond to infants’ real-time behavior. *Developmental Psychology*, 58(3), 405–416. <https://doi.org/10.1037/dev0001285>
- West, K. L., & Iverson, J. M. (2017). Language learning is hands-on: Exploring links between infants’ object manipulation and verbal input. *Cognitive Development*, 43, 190–200. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2017.05.004>
- West, K. L., Saleh, A. N., Adolph, K. E., & Tamis-LeMonda, C. S. (2023). “Go, go, go!” Mothers’ verbs align with infants’ locomotion. *Developmental Science*, 26(6), Article e13397. <https://doi.org/10.1111/desc.13397>

- 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.
- Wilson, K. R., Hansen, D. J., & Li, M. (2011). The traumatic stress response in child maltreatment and resultant neuropsychological effects. *Aggression and Violent Behavior*, 16(2), 87–97.
- World Health Organization. (n.d.). *Social determinants of health*.
https://www.who.int/health-topics/social-determinants-of-health#tab=tab_1
- Yehuda, N. A. (2005). The language of dissociation. *Journal of Trauma & Dissociation*, 6(1), 9–29.
- Yule, K., Houston, J., & Grych, J. (2019). Resilience in children exposed to violence: A meta-analysis of protective factors across ecological contexts. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22, 406–431.
- Zajicek-Farber, M. L. (2010). The contributions of parenting and postnatal depression on emergent language of children in low-income families. *Journal of Child and Family Studies*, 19, 257–269.
- Zelazo, P. D. (2020). Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16(1), 431–454.
- Zelazo, P. D., Müller, U., Frye, D., Marcovitch, S., Argitis, G., Boseovski, J., Chiang, J.-K., Hongwanishkul, D., Schuster, B. V., & Sutherland, A. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 68(3), vii–151.
- Zeskind, P. S., & Lester, B. M. (1981). Analysis of cry features in newborns with differential fetal growth. *Child Development*, 52(1), 207–212.
- 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.



其他参考资源

社交情感发展

- Bornstein, M. H., & Esposito, G. (2020). Cross-cultural perspectives on parent–infant interactions. In J. J. Lockman & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *The Cambridge handbook of infant development: Brain, behavior, and cultural context* (pp. 805–832). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108351959.029>
- Davis, B., & Degotardi, S. (2015). Educators’ understandings of, and support for, infant peer relationships in early childhood settings. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 64–78. <https://doi.org/10.1177/1476718X14538600>
- Gaither, S. E., Pauker, K., & Johnson, S. P. (2012). Biracial and monoracial infant own-race face perception: An eye tracking study. *Developmental Science*, 15(6), 775–782. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01170.x>
- Harris, P. L., & Corriveau, K. H. (2011). Young children’s selective trust in informants. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 366(1567), 1179–1187. <https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0321>
- Head Start Early Childhood Learning & Knowledge Center. (n.d). *Trauma-informed practices*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/browse/tag/trauma-informed-practices>
- Lam, V. L. (2023). Gender-based reasoning about novel toys: The role of child and parental factors. *Infant and Child Development*, 32(4), Article e2423. <https://doi.org/10.1002/icd.2423>
- Lee, K., Quinn, P. C., & Pascalis, O. (2017). Face race processing and racial bias in early development: A perceptual-social linkage. *Current Directions in Psychological Science*, 26(3), 256–262. <https://doi.org/10.1177/0963721417690276>
- Martinez, S., Hahn, A., Leytze, M., Lucier, K., Amir-Brownstein, B., & Jantzen, K. J. (2020). Preferential attention to same- and other-ethnicity infant faces does not fully overcome the other-race effect. *Ethology*, 126(4), 423–435. <https://doi.org/10.1111/eth.12987>
- Mcquaid, N. E., Bibok, M. B., & Carpendale, J. I. (2009). Relation between maternal contingent responsiveness and infant social expectations. *Infancy*, 14(3), 390–401. <https://doi.org/10.1080/15250000902839955>
- Office of the California Surgeon General. (2024). Safe spaces: Foundations of trauma-informed practice for educational and care settings. <https://osg.ca.gov/safespaces/>
- PACEs Connection. (2024, October 14). PACEs Connection resource center. <https://pacesconnection.libguides.com/resourcecenter>

- Planalp, E. M., & Braungart-Rieker, J. M. (2015). Trajectories of regulatory behaviors in early infancy: Determinants of infant self-distraction and self-comforting. *Infancy*, 20(2), 129–159. <https://doi.org/10.1111/infa.12068>
- Rogers, A. A., Shawcroft, J., Stockdale, L. A., Coyne, S. M., & Fraser, A. M. (2024). Trajectories of parents' gendered play attitudes during early childhood and implications for children's gender development. *Child Development*, 95(2), 428–446. <https://doi.org/10.1111/cdev.13989>
- Stipek, D. J., Gralinski, J. H., & Kopp, C. B. (1990). Self-concept development in the toddler years. *Developmental Psychology*, 26(6), 972.
- Thompson, R. A., & Newton, E. K. (2013). Baby altruists? Examining the complexity of prosocial motivation in young children. *Infancy*, 18(1), 120–133. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2012.00139.x>
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675–691. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Vallotton, C. D., Mortensen, J. A., Burnham, M. M., Decker, K. B., & Beeghly, M. (2021). Becoming a better behavior detective: Applying a developmental and contextual lens on behavior to promote social and emotional development. *Young Children*, 76(1). <https://www.jstor.org/stable/27011144>
- Zeanah, C. H. & Zeanah, P. D. (2019). Infant mental health: The clinical science of early experience. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of infant mental health* (4th ed., pp. 5–24). The Guilford Press.

学习方式

- Amso, D., & Johnson, S. P. (2006). Learning by selection: Visual search and object perception in young infants. *Developmental Psychology*, 42(6), 1236–1245.
- Amso, D., & Scerif, G. (2015). The attentive brain: Insights from developmental cognitive neuroscience. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(10), 606–619.
- Banerjee, P. N., & Tamis-LeMonda, C. S. (2007). Infants' persistence and mothers' teaching as predictors of toddlers' cognitive development. *Infant Behavior and Development*, 30(3), 479–491.
- Begus, K., Gliga, T., & Southgate, V. (2014). Infants learn what they want to learn: Responding to infant pointing leads to superior learning. *PLoS ONE*, 9(10), Article e108817.
- Blakey, E., Visser, I., & Carroll, D. J. (2016). Different executive functions support different kinds of cognitive flexibility: Evidence from 2-, 3-, and 4-year-olds. *Child Development*, 87(2), 513–526.
- Brandes-Aitken, A., Braren, S., Swingler, M., Voegtline, K., & Blair, C. (2019). Sustained attention in infancy: A foundation for the development of multiple aspects of self-regulation for children in poverty. *Journal of Experimental Child Psychology*, 184, 192–209.

- Bulf, H., Johnson, S. P., & Valenza, E. (2011). Visual statistical learning in the newborn infant. *Cognition*, 121(1), 127–132.
- Carlson, S. M., Mandell, D. J., & Williams, L. (2004). Executive function and theory of mind: Stability and prediction from ages 2 to 3. *Developmental Psychology*, 40(6), 1105–1122.
- Chen, X., Twomey, K. E., & Westermann, G. (2022). Curiosity enhances incidental object encoding in 8-month-old infants. *Journal of Experimental Child Psychology*, 223, Article 105508.
- Colombo, J. (2001). The development of visual attention in infancy. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 337–367.
- Cuevas, K., & Bell, M. A. (2014). Infant attention and early childhood executive function. *Child Development*, 85(2), 397–404.
- Cuevas, K., Rajan, V., & Bryant, L. J. (2017). Emergence of executive function in infancy. *Child Development*, 85(2), 397–404.
- Dannemiller, J. L. (2005). Motion popout in selective visual orienting at 4.5 but not at 2 months in human infants. *Infancy*, 8(3), 201–216.
- Deák, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior* (Vol. 31, pp. 271–327). Academic Press.
- Diamond, A. (1985). Development of the ability to use recall to guide action, as indicated by infants' performance on AB. *Child Development*, 56(4), 868–883.
- Diamond, A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: Cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In D. Stuss, & R. Knight (Eds.), *Principles of frontal lobe function* (pp. 466–503). Oxford.
- Flom, R., Deák, G. O., Phill, C. G., & Pick, A. D. (2004). Nine-month-olds' shared visual attention as a function of gesture and object location. *Infant Behavior and Development*, 27(2), 181–194.
- Forest, T. A., & Amso, D. (2023). Neurodevelopment of attention, learning, and memory systems in infancy. *Annual Review of Developmental Psychology*, 5(1), 45–65.
- Frank, M. C., Amso, D., & Johnson, S. P. (2014). Visual search and attention to faces during early infancy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 118, 13–26.
- Frantz, R. L., Ord, J. M., & Udelf, M. S. (1962). Maturation of pattern vision in infants during the first six months. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 55(6), 907–917.
- Gottwald, J. M., Achermann, S., Marciszko, C., Lindskog, M., & Gredebäck, G. (2016). An embodied account of early executive-function development: Prospective motor control in infancy is related to inhibition and working memory. *Psychological Science*, 27(12), 1600–1610.
- Goupil, L., Romand-Monnier, M., & Kouider, S. (2016). Infants ask for help when they know they don't know. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(13), 3492–3496.

- Hendry, A., Jones, E. J., & Charman, T. (2016). Executive function in the first three years of life: Precursors, predictors and patterns. *Developmental Review, 42*, 1–33.
- Hofstadter, M., & Reznick, J. S. (1996). Response modality affects human infant delayed-response performance. *Child Development, 67*(2), 646–658.
- Hurley, K. B., & Oakes, L. M. (2015). Experience and distribution of attention: Pet exposure and infants' scanning of animal images. *Journal of Cognition and Development, 16*(1), 11–30.
- Johansson, M., Marciszko, C., Brocki, K., & Bohlin, G. (2016). Individual differences in early executive functions: A longitudinal study from 12 to 36 months. *Infant and Child Development, 25*(6), 533–549.
- Johnson, M. H., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1991). Components of visual orienting in early infancy: Contingency learning, anticipatory looking, and disengaging. *Journal of Cognitive Neuroscience, 3*(4), 335–344.
- Káldy, Z., & Leslie, A. M. (2003). Identification of objects in 9-month-old infants: Integrating “what” and “where” information. *Developmental Science, 6*(3), 360–373.
- Káldy, Z., & Sigala, N. (2004). The neural mechanisms of object working memory: What is where in the infant brain? *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 28*(2), 113–121.
- Köster, M., Kayhan, E., Langeloh, M., & Hoehl, S. (2020). Making sense of the world: Infant learning from a predictive processing perspective. *Perspectives on Psychological Science, 15*(3), 562–571.
- Kovack-Lesh, K. A., & Oakes, L. M. (2007). Hold your horses: How exposure to different items influences infant categorization. *Journal of Experimental Child Psychology, 98*(2), 69–93.
- Kraybill, J. H., & Bell, M. A. (2013). Infancy predictors of preschool and post-kindergarten executive function. *Developmental Psychobiology, 55*(5), 530–538.
- Kwon, M. K., Setoodehnia, M., Baek, J., Luck, S. J., & Oakes, L. M. (2016). The development of visual search in infancy: Attention to faces versus salience. *Developmental Psychology, 52*(4), 537.
- Marcovitch, S., Clearfield, M. W., Swingle, M., Calkins, S. D., & Bell, M. A. (2016). Attentional predictors of 5-month-olds' performance on a looking A-not-B task. *Infant and Child Development, 25*(4), 233–246.
- Markant, J., & Amso, D. (2013). Selective memories: Infants' encoding is enhanced in selection via suppression. *Developmental Science, 16*(6), 926–940.
- Markant, J., Worden, M. S., & Amso, D. (2015). Not all attention orienting is created equal: Recognition memory is enhanced when attention orienting involves distractor suppression. *Neurobiology of Learning and Memory, 120*, 28–40.
- Messer, D. J., McCarthy, M. E., McQuiston, S., MacTurk, R. H., Yarrow, L. J., & Vietze, P. M. (1986). Relation between mastery behavior in infancy and competence in early childhood. *Developmental Psychology, 22*(3), 366–372.

- Miyake, A., & Friedman, N. P. (2012). The nature and organization of individual differences in executive functions: Four general conclusions. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 8–14.
- Morales, M., Mundy, P., Crowson, M., Neal, A. R., & Delgado, C. (2005). Individual differences in infant attention skills, joint attention, and emotion regulation behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 259–263.
- Orr, E., & Kashy Rosenbaum, G. (2024). “My baby is ready to learn”—The role of infant pointing in redirecting maternal responses to be more informative. *Infancy*, 29(6), 908–932.
- Pelphrey, K. A., Reznick, J. S., Davis Goldman, B., Sasson, N., Morrow, J., Donahoe, A., & Hodgson, K. (2004). Development of visuospatial short-term memory in the second half of the 1st year. *Developmental Psychology*, 40(5), 836–851.
- Poli, F., Serino, G., Mars, R. B., & Hunnius, S. (2020). Infants tailor their attention to maximize learning. *Science Advances*, 6(39), Article eabb5053.
- Rakison, D. H. (2004). Infants’ sensitivity to correlations between static and dynamic features in a category context. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(1), 1–30.
- Raz, G., & Saxe, R. (2020). Learning in infancy is active, endogenously motivated, and depends on the prefrontal cortices. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 247–268.
- Reznick, J. S., Morrow, J. D., Goldman, B. D., & Snyder, J. (2004). The onset of working memory in infants. *Infancy*, 6(1), 145–154.
- Richards, J. E. (2000). Localizing the development of covert attention in infants with scalp event-related potentials. *Developmental Psychology*, 36(1), 91–108.
- Schröer, L., Cooper, R. P., & Mareschal, D. (2022). Left, right, left, right: 24–36-months-olds’ planning and execution of simple alternating actions. *Infancy*, 27(6), 1104–1115.
- Skoczenski, A. M., & Norcia, A. M. (1998). Neural noise limitations on infant visual sensitivity. *Nature*, 391(6668), 697–700.
- Smith, L. B., Jayaraman, S., Clerkin, E., & Yu, C. (2018). The developing infant creates a curriculum for statistical learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 22(4), 325–336.
- Twomey, K. E., & Westermann, G. (2018). Curiosity-based learning in infants: A neurocomputational approach. *Developmental Science*, 21(4), Article e12629.
- Ursache, A., Blair, C., Stifter, C., & Voegtline, K. (2013). Emotional reactivity and regulation in infancy interact to predict executive functioning in early childhood. *Developmental Psychology*, 49(1), 127–137.
- Xie, W., Mallin, B. M., & Richards, J. E. (2019). Development of brain functional connectivity and its relation to infant sustained attention in the first year of life. *Developmental Science*, 22(1), Article e12703.

- Yarrow, L. J., Morgan, G. A., Jennings, K. D., Harmon, R. J., & Gaiter, J. L. (1982). Infants' persistence at tasks: Relationships to cognitive functioning and early experience. *Infant Behavior and Development*, 5(2–4), 131–141.
- Yuan, L., Xu, T. L., Yu, C., & Smith, L. B. (2019). Sustained visual attention is more than seeing. *Journal of Experimental Child Psychology*, 179, 324–336.

语言发展

- 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.
- Edwards, C. M. (2014). Maternal literacy practices and toddlers' emergent literacy skills. *Journal of Early Childhood Literacy*, 14(1), 53–79.
- Ganea, P. A., Pickard, M. B., & DeLoache, J. S. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of Cognition and Development*, 9(1), 46–66.
- Geambaşu, A., Scheel, M., & Levelt, C. C. (2016). Cross-linguistic patterns in infant babbling. In *Proceedings of the 40th Annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 155–168). Cascadia Press.
- Geraghty, K., Waxman, S. R., & Gelman, S. A. (2014). Learning words from pictures: 15- and 17-month-old infants appreciate the referential and symbolic links among words, pictures, and objects. *Cognitive Development*, 32, 1–11.
- González-Peña, P., Doherty, M. J., & Guijarro-Fuentes, P. (2020). Acquisition of demonstratives in English and Spanish. *Frontiers in Psychology*, 11, 1778.
- Hoyne, C., & Egan, S. M. (2019). Shared book reading in early childhood: A review of influential factors and developmental benefits. *An Leabhbh Og*, 12(1), 77–92.
- Lee, S. A. S., Davis, B., & MacNeilage, P. (2010). Universal production patterns and ambient language influences in babbling: A cross-linguistic study of Korean- and English-learning infants. *Journal of Child Language*, 37(2), 293–318.
- Lewis, K. (2022). *Brown sugar baby*. Cottage Door Press.
- Makin, L. (2006). Literacy 8–12 months: What are babies learning? *Early Years*, 26(3), 267–277.
- Martin, B. (2003). *Brown bear, brown bear, what do you see?* [Chinese edition]. Mantra Lingua.
- Mayberry, R. I., & Squires, B. (2006). Sign language acquisition. *Encyclopedia of Language and Linguistics*, 11, 739–743.
- Mennen, I. (2011). Speech production in simultaneous and sequential bilinguals. *Multilingual Aspects of Fluency Disorders*, 5, 24.

- Mirolli, M., & Parisi, D. (2009). Language as a cognitive tool. *Minds and Machines*, 19, 517–528.
- Morgan, L., & Wren, Y. E. (2018). A systematic review of the literature on early vocalizations and babbling patterns in young children. *Communication Disorders Quarterly*, 40(1), 3–14.
- Mundy, P., Block, J., Delgado, C., Pomares, Y., Van Hecke, A. V., & Parlade, M. V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78(3), 938–954.
- O’Farrelly, C., Doyle, O., Victory, G., & Palamaro-Munsell, E. (2018). Shared reading in infancy and later development: Evidence from an early intervention. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 54, 69–83.
- Petitto, L. A., & Marentette, P. F. (1991). Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language. *Science*, 251(5000), 1493–1496.
- Petitto, L. A., Holowka, S., Sergio, L. E., Levy, B., & Ostry, D. J. (2004). Baby hands that move to the rhythm of language: Hearing babies acquiring sign languages babble silently on the hands. *Cognition*, 93(1), 43–73.
- Pizer, G., Meier, R. P., & Points, K. S. (2011). Child-directed signing as a linguistic register. *Formational Units in Sign Languages*, 3, 65.
- Stark, R. E. (1978). Features of infant sounds: The emergence of cooing. *Journal of Child Language*, 5(3), 379–390.
- Stephens, G., & Matthews, D. (2014). The communicative infant. In D. Matthews (Ed.), *Pragmatic development in first language acquisition* (pp. 13–36). John Benjamins.
- Tardif, T., Fletcher, P., Liang, W., Zhang, Z., Kaciroti, N., & Marchman, V. A. (2008). Baby’s first 10 words. *Developmental Psychology*, 44(4), 929.
- Tardif, T., Gelman, S. A., & Xu, F. (1999). Putting the “noun bias” in context: A comparison of English and Mandarin. *Child Development*, 70(3), 620–635.

認知發展

- Clements, D. H., & Sarama, J. (2020). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach*. Routledge.
- Gunderson, E. A., & Levine, S. C. (2011). Some types of parent number talk count more than others: Relations between parents’ input and children’s cardinal-number knowledge. *Developmental Science*, 14(5), 1021–1032. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2011.01050.x>
- Hespos, S., Gentner, D., Anderson, E., & Shivaram, A. (2021). The origins of same/different discrimination in human infants. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 37, 69–74.

- Jones, S. S. (2007). Imitation in infancy: The development of mimicry. *Psychological Science*, 18(7), 593–599.
- Jones S. S. (2009). The development of imitation in infancy. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, 364(1528), 2325–2335. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0045>
- Levine, S. C., Suriyakham, L. W., Rowe, M. L., Huttenlocher, J., & Gunderson, E. A. (2010). What counts in the development of young children's number knowledge? *Developmental Psychology*, 46(5), 1309.
- Libertus, M. E., & Brannon, E. M. (2010). Stable individual differences in number discrimination in infancy. *Developmental Science*, 13(6), 900–906.
- Meltzoff, A. N., & Marshall, P. J. (2018). Human infant imitation as a social survival circuit. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 24, 130–136.
- Muentener, P., & Bonawitz, E. (2017). The development of causal reasoning. In M. R. Waldmann (Ed.), *The Oxford handbook of causal reasoning* (pp. 677–698). Oxford University Press.
- Rochat, P., & Hespos, S. J. (1996). Tracking and anticipation of invisible spatial transformations by 4- to 8-month-old infants. *Cognitive Development*, 11(1), 3–17.
- Silver, A. M., Elliott, L., Braham, E. J., Bachman, H. J., Votruba-Drzal, E., Tamis-LeMonda, C. S., Cabrera, N., & Libertus, M. E. (2021). Measuring emerging number knowledge in toddlers. *Frontiers in Psychology*, 12, 703598.
- Sobel, D. M., & Legare, C. H. (2014). Causal learning in children. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 5(4), 413–427.
- Starr, A., Libertus, M. E., and Brannon, E. M. (2013). Number sense in infancy predicts mathematical abilities in childhood. *Proceedings of the National Academy of Sciences in the United States of America*, 110, 18116–18120. <https://doi.org/10.1073/pnas.1302751110>
- Wang, J., & Feigenson, L. (2019). Infants recognize counting as numerically relevant. *Developmental Science*, 22(6), e12805. <https://doi.org/10.1111/desc.12805>

感知与运动发展

- Barrera, M. E., & Maurer, D. (1981). Recognition of mother's photographed face by the three-month-old infant. *Child Development*, 52(2), 714–716. <https://doi.org/10.2307/1129196>
- Byers-Heinlein, K., Burns, T. C., & Werker, J. F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science*, 21(3), 343–348. <https://doi.org/10.1177/0956797609360758>
- DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208(4448), 1174–1176. <https://doi.org/10.1126/science.7375928>

- Folio, M. R., & Fewell, R. R. (2000). *Peabody Developmental Motor Scales: Examiner's manual* (2nd ed.). Pro-Ed.
- Gibson, E. J. (1988). Exploratory behavior in the development of perceiving, acting, and the acquiring of knowledge. *Annual Review of Psychology*, 39, 1–42.
<https://doi.org/10.1146/annurev.ps.39.020188.000245>
- Karasik, L. B., Adolph, K. E., Fernandes, S. N., Robinson, S. R., & Tamis-LeMonda, C. S. (2023). Gahvora cradling in Tajikistan: Cultural practices and associations with motor development. *Child Development*, 94(4), 1049–1067. <https://doi.org/10.1111/cdev.13919>
- Karasik, L. B., & Robinson, S. R. (2022). Milestones or millstones: How standard assessments mask cultural variation and misinform policies aimed at early childhood development. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 9(1), 57–64. <https://doi.org/10.1177/23727322211068546>
- Lobo, M. A., & Galloway, J. C. (2012). Enhanced handling and positioning in early infancy advances development throughout the first year. *Child Development*, 83(4), 1290–1302.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01772.x>
- Lockman, J. J., Fears, N. E., & Jung, W. P. (2018). The development of object fitting. In J. B. Benson & J. M. Plumert (Eds.), *Advances in Child Development and Behavior* (pp. 31–72).
<https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2018.05.001>
- Ossmy, O., Han, D., Cheng, M., Kaplan, B. E., & Adolph, K. E. (2020). Look before you fit: The real-time planning cascade in children and adults. *Journal of Experimental Child Psychology*, 189, 104696.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104696>
- Rochat, P. (1987). Mouthing and grasping in neonates: Evidence for the early detection of what hard or soft substances afford for action. *Infant Behavior and Development*, 10(4), 435–449.
[https://doi.org/10.1016/0163-6383\(87\)90041-5](https://doi.org/10.1016/0163-6383(87)90041-5)
- Rochat, P. (1989). Object manipulation and exploration in 2- to 5-month-old infants. *Developmental Psychology*, 25(6), 871–884. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.6.871>
- Sexton, D., Lobman, M., & Oremland, J. (1999). Learning Accomplishment Profile-Diagnostic standardized assessment (LAP-D). *Diagnostique*, 24(1–4), 183–196.
<https://doi.org/10.1177/153450849902401-416>
- WHO Multicentre Growth Reference Study Group, & de Onis, M. (2006). WHO Motor Development Study: Windows of achievement for six gross motor development milestones. *Acta Paediatrica*, 95(S450), 86–95. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2006.tb02379.x>
- World Health Organization. (2024, January 2). *Assistive technology*.
<https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/assistive-technology>



术语表

日常生活活动: 构成日常生活的一部分的基本活动和常规事务。

自主性: 儿童主动发起行动并使事情发生的能力。

美国手语 (ASL): 在美国和加拿大大部分地区通用的手语。世界上存在许多不同的手语 (如墨西哥手语、尼加拉瓜手语)。手语具有独立的词汇和语法系统, 并不是口语的“手语版本”。

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

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

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

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

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

因果关系: 一个事件 (原因) 导致另一个事件 (结果) 发生的关系。

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

儿童的家: 儿童生活并受到家人照顾的地方。

分类: 根据物件或项目的质量或特征的相似性进行分组的过程。

人工耳蜗: 一种藉着外科手术安装在内耳的装置, 其外部处理器放置在耳朵内部或周围。人工耳蜗让耳聋或重听的人能够感知声音。

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

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

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

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

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

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

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

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

同理心: 能够理解或感受他人情感的能力。

环境: 由照顾教育工作者有意设置的空间, 供儿童接受照顾、学习与发展。

执行功能: 有助于规划、解决问题、管理行为和注意力、记住信息并应用信息以完成任务和目标的神经认知技能。这些技能包括抑制控制、工作记忆和认知灵活性的处理过程。

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

小肌肉运动技能: 一类使用手部和手指的小肌肉的运动技能。

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

手眼协调: 结合感官与小肌肉运动技能来察觉并调整手和手指的动作,以操作日常物品的能力。

模仿: 模仿他人言语或行为的能力。

个体差异: 藉以区分个体的特征或其他特性。

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

婴儿和学步儿: 年龄范围从出生到 3 岁的儿童。婴儿是指出生至 12 个月大的儿童。学步儿是指 12 至 36 个月大的儿童。

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

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

跨代创伤: 由某个群体或社群经历强烈负面经验而导致的跨世代情绪和心理影响。

内感知: 一个人感知疼痛、饥饿和温度的能力。

语言变体: 语言的一种特定形式,可能在语法、发音和词汇上有所不同。语言变体是由于地理、人口和语境差异自然产生的。

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

营养不良: 缺乏适当的营养。

材料: 摆放在学习与照顾环境中,供儿童探索和互动的物件与设备。

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

里程碑: 在发展或达到某种技能 (例如爬行或走路) 方面有显著的质量变化。

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

运动发展: 儿童随着时间推移, 在控制和移动自己身体方面能力的变化。

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

多语言儿童: 儿童在家庭、社区或早期学习与照顾环境的背景下, 发展两种或以上语言。

多语言儿童: 儿童在家庭、社区或早期学习与照顾环境的背景下, 发展多于一种语言。

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

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

数感: 对数量与数字的理解, 包括更多或更少等概念。

感知发展: 通过感官持续吸收、整理并理解资讯的过程。

感知窄化: 婴儿对经常感知到的事物, 其感知能力变得更集中、更专门和更具体的过程。

前额叶皮质: 位于大脑额叶前部, 对认知、情绪和行为功能的调节起着重要作用。

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

保护因素: 降低负面结果可能性的条件或个人特质。

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

回应性互动: 照顾者与儿童之间的来回互动中,照顾者会留意儿童的兴趣,以及其情绪和行为线索,并根据儿童的需要及时作出回应。在一段时间内始终如一地进行回应性互动有助于与儿童建立信任且让其在情感上感到安心的关系,同时支持儿童的学习与发展。

回应性关系: 在这种关系中,照顾者会关注婴儿或学步儿,细心观察其行为线索。根据儿童的线索,照顾者会及时作出与其兴趣相关或能满足其需求的回应。若初次回应未能与儿童产生连结,照顾者会持续观察并回应儿童的线索,直到回应与其兴趣或需求相契合。经历回应性的关爱照顾能让儿童感到安心、被支持和被理解,进而促进其社交情感发展,以及整体的身心健康与学习。

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

归属感: 婴儿和学步儿在进入新的社群时(特别是早期学习与照顾环境中)所感受到的被接纳、被重视以及与他人产生联系的感觉。这种感受通过关爱的关系、包容性的实践,以及能反映并尊重其背景与身份的环境所培养。

自我认同感和归属感: 对自己在社会关系中是与他人有共同之处的个体的概念,这是发展中的概念。相关词语包括“自我意识”以及“自我意识和归属感”。

自我意识和自我认同感: 婴儿和学步儿正在发展的一项意识,认识到自己是社会关系中与他人有共同之处的个体。这包括认识自己的想法、感受和能力,并通过与照顾者的互动以及探索环境而逐步培养。

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

社交参照: 当一个人有意地以别人的动作、面部表情、手势或声音作为自己在某种情境中如何应对的指导。

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

语音感知: 感知和区分口语中特定声音的能力。

象征性思维: 使用动作、物件或想法来代表其他动作、物件或想法的能力。

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

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

传统语言: 来自家庭文化或原生国家的语言。

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

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

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

变异性: 儿童学习和发展的时间和方式种类的广泛差异。

工作记忆: 简要地记住并操作必要信息, 以执行复杂的认知任务, 如学习、推理和语言理解的能力。

(此页为刻意留白)



加州社会服务处，
版权所有 2025