



NAEYC 立场声明

针对零至八岁幼儿的教育课程

于 2009 年采用

本立场声明的目的是希望通过提供一个最佳实践的框架，推动优质的幼儿教育。此框架是建基于幼儿发展及学习的研究以及有关教育成效的知识，其所勾勒的实践有助促进幼儿的佳学习及发展。自从1986首次采用以来，这个框架一直被称为“适合儿童发展的实践。”¹

幼儿专业人士的责任是要推动优质的幼儿保育及教育服务。因此，我们必须定期重新审视现有核心知识和立场的效度及适用程度，本立场声明所述的实践就是一例。随着环境的改变，本立场声明是否需要作出改变？是否有新的知识可以作为立场声明的根据？现有立场声明是否有哪些方面会引致误解，而需要作出修正？

美国全国幼儿教育协会过去几年一直在修订此立场声明。在修订过程中，我们向幼儿教育至小学教育中经验丰富的专业幼儿教育工作者征求意见，当中包括于2006年年底所召开、有多名业界领袖所参与的会议。根据所征集的广泛意见，我们得出了这份最新版本的立场声明，文件一方面探讨了现时的情况及那些“适合儿童发展实践”的相关知识；另一方面这份文件也清晰地说明适合儿童发展实践的本质，使读者能够加以应用。

这份立场声明应与美国全国幼儿教育协会的其他有关幼儿教育实践的立场声明一并使用，包括《幼儿学习水平标准》、《幼儿教育课程、评估及课程评鉴》、《道德操守守则》以及《美国全国幼儿教育协会的幼儿教育课程标准及认证准则》。²

备注：在本声明中，老师、实践者和教育者用以指幼教工作人员。老师通常用以指在任何幼教机构中负责直接照料和教育一群儿童的任何成年人。老师不仅包括课堂教师，还包括婴儿/学步儿童看护者、家庭儿童看护提供者以及履行教师职责的其他学科专家。在更多情况下，实践者还包括课程的管理人员。教育者还包括大学教职工及其他培训师。

现况下的关键议题

自从本立场声明的1996版本推出以来，美国幼儿教育的情况出现了很大改变，某些议题变得日益重要。对处于幼儿期和学步期需要特别照顾的儿童来说，优质的照顾服务非常短缺。³随着美国人口中移民家庭和儿童的持续增长，有关幼儿的母语及文化背景、第二语言学习以及学校文化的问题变得越来越重要。⁴此外，与过往相比，近年有更多有特殊需要的儿童（包括有残障、有残障风险以及问题行为的幼儿）会在主流学前教育的环境中学习。⁵至于教师方面，美国仍需努力去培训合资格教师团队。⁶由于幼儿教育（特别是儿童护理方面）的拨款较为缺乏，困难就特别显著，优秀教师及行政人员以惊人的速度流失。⁷

展望未来，根据人口趋势的预测，幼儿人数仍将继续增长，对幼儿照顾及教育的需求会显著增加，儿童的文化背景和语言将越趋多元化；而除非情况有所改变，贫穷儿童的数目将会上升。在未来二十年内，美国有关儿童的一个最大人口转变就是越来越多儿童的母语并非英语。⁸

此外，政策制定者及公众更为深刻地意识到，对儿童的前途而言，幼儿期是至为关键的。由于幼儿教育的重要性受到广泛认同，再加上现时幼儿教育的情况，本立场声明将会强调以下三大挑战：缩小学习鸿沟和提升所有儿童的成就；加强学前及小学教育的衔接，使两者的联系更加密切；确认教师的知识及决策对教育成效有着非常重要的影响。

缩小学习鸿沟和提升所有儿童的成就

所有家庭、教育工作者以至社会大众都会希望儿童能在学校取得成就，过充实的生活和做个有用的人。但对美国而言，要实现这些目标并不乐观，不是每个学童都有同等的学习机会。最令人担忧的是，在所有年级的标准化学业成就比较中，低收入、非洲裔及墨西哥裔美国学童的分数都要比其同学显著落后，而他们在学校的学习也会遇上更多困难。⁹

造成学习表现差距的主要原因是，儿童在早期是否获得优质课程和学校。许多时候，“学校”文化和儿童的文化背景还会出现错配。¹⁰儿童幼教经历的一项主要差异是他们接触语言的情况，这对其识字发展以至全面思考及学习都是至为关键的。平均而言，在低收入家庭长大的儿童，其在家里所获得的语言接触，远低于中产阶级家庭的儿童。¹¹在较贫穷家庭的儿童所听到的字词少得多，也较少参与长篇的对话。比方说，到了36个月，儿童之间在词汇知识方面已因为社会经济上的差别而出现很大的差距。¹²

来自贫穷家庭的儿童，或其家长教育程度较低者，一般在入学时的基本技能（例如语言、阅读及数学）水平较其他儿童为低。¹³在幼儿园初期，最低社经地位组别儿童的平均认知得分比最富裕组别者低60%。非洲裔美国儿童的平均数学成绩要比白人儿童低21%，而墨西哥裔美国儿童的则比非墨西哥裔白人儿童低19%，这些基本上都可以用族裔社经差异来解释。¹⁴此外，由于社区和学校之间的不公平问题根深蒂固，这些早期的成绩差距随着时间会变得越来越大。¹⁵

不同群组之间成绩差距的持续存在，固然令人关注，但大家更关心的是美国学生的成绩落后于其他国家的人。在这个日益全球化的经济体系当中，这会对美国的经济竞争力造成影响。例如，与其他工业化国家的学生比较，美国学生的学业测试并非一贯表现良好。¹⁶

就是这些忧虑推动了“标准／问责性”这个有力的运动。此运动影响最为深远的行动包括在2001年所通过的“不让一个儿童掉队”(NCLB)法案。根据这个法案，学校需负责消除不同群组儿童于成绩上持续存在的差距，此已成为全国政策。为了确保教育均等，有关法案要求学校上报分数时需以学生组别来分拆。换句话说，经济上处于不利地位的组别、主要种族及少数族裔、接受特殊教育者，与以英语为母语的学习者的分数需要分开报告。¹⁷“不让一个儿童掉队”法案要求以学生组别报告成绩，而所有组别都要求每年在学业上取得进步。因此，所有学校都必须负责有效地教导它们的所有学生。

对于“不让一个儿童掉队”法案及其他相似的“问责性”法令能否取得预期效果，人们有着相当激烈的辩论。虽然大部份美国人支持这个运动所列明的目标，18当中包括所有儿童都应取得高水平的成就。¹⁹但不少批评者指出，这些法令对儿童、教师及学校来说均有非预期的负面结果，包括课程范围变小及测试过多，而测试的方向亦不正确。公众支持有关的目标而非其方法，这意味着公众要求教育工作者要提升学生的学业成绩和缩小他们之间的差距，因为大家都认为学业成绩的差距破坏了许多儿童的前途并浪费了他们的潜质。

学习水平及问责政策直接影响到幼儿园及以后的公办教育，而这对学前教育的影响也越来越大。截至2007年为止，超过四分之三的州都已订定某种形式的早期学习标准（幼儿园以前的学习标准），而其余的州也已开始制订有关标准。²⁰美国“提早教育计划”办公室制订了一个“儿童学习效果框架”，这个框架界定了八个范畴的学习期望。²¹全国报告及公共政策宣言亦支持建立基于该标准的课程，从而通过改善学前儿童的教与学，作为提升儿童入学的准备度。²²至于美国全国幼儿教育协会，其立场声明订定了优质早期学习标准、课程及评估。²³

因此我们必须缩小学习上的现有差距，确保所有儿童在升读到较高年级时都能够取得成功；但问题是，如何能够做到这一点？虽然这并非新的问题，但在现时的环境中，却越来越受到注意。正如我们稍后在“应用新知识探讨关键议题”一节中所勾勒的，现在越来越多的证据和创新实践结果都提供给有关教师以指南，使他们了解在幼教中必须特别努力培养的知识和能力以及相应做法的信息。

加强提高学前及小学教育的衔接

学前教育和小学教育都有其各自的拨款模式、基本架构、价值观以及传统，两者多年来在很大程度上是互不相关的。事实上，教育建制并不认为学前教育构成美国公立教育的一个部分。造成这种观点的主要原因是学前教育并非由公共资金所全面资助，亦不是义务教育的一部分。²⁴此外，学前教育课程的资助和提供方式都没有什么系统，而其教育工作者在资历方面则差异极大。许多所谓的学前课程其实只不过是为企业家长提供子女照顾服务而已。但是，近几年，越来越多人认识到学前教育的目的及潜力，而这种认识使得学前教育及小学教育的界线变得模糊起来。这两个教育界别现时有更实在的原因去加强彼此之间的联系和协作。

其中一项推动因素是问责的要求，特别是在三年级施行的测验。这个测验对幼儿园至二年级的学校及教师造成压力。他们因而寄望学前教育的教师能够协助学生，使其能够在小学阶段展示所要求的能力。另一个相关的因素是出现了越来越多由国家资助的幼儿班，这些幼儿班会设于学校或小区里，一共服务逾一百万名三岁及四岁儿童。而另外数以千万计的儿童参加了“提早教育”计划及托儿计划，这些课程和计划均有资

格取得所属州的学前教育资助。“提早教育”计划在全国服务超过90万名儿童，现时被要求在各州的层面与公营学校衔接。²⁶教育法案第一条所资助的学前教育及服务使约30万儿童受益。在全国而言，大约35%的四岁儿童都有接受公共资金资助的学前教育或服务。²⁷

对托儿服务及学前教育来说，能够与幼儿园至十二年级系统建立更密切关系，将对其有利。由于为五岁以下儿童而设，收费相宜但又优质的课程相当缺乏，而相关员工的薪酬并不高，因此，倡议者认为政府应为更多四岁，甚至可能是三岁儿童提供由公共资金资助的学校教育。他们也希望学前教育与小学教育的关系更加密切，可以使两者更加配合及并且互相学习，²⁸从而使到学前教育至三年级这个阶段有更好的延续性和连贯性。

但与此同时，学前教育工作者某程度上亦忧虑幼儿园至十二年级的教育系统会侵蚀或根本上改变三岁、四岁及五岁儿童的教育。现时，公立教育系统所承受的压力相当庞大，而且往往有违幼儿的需要，这是学前教育最特别的忧虑。现时教育体制有着越来越多的选拔性考试，许多幼儿教育工作者颇为关注这种氛围会对幼儿园至三年级的儿童造成某些负面影响，甚至担心考试文化会进一步延伸到更年幼的儿童。此外，虽然幼儿教育业界原则上都支持订立学习标准，²⁹但有时亦会质疑其实际效用，原因是这些标准有可能带来负面影响。

早期学习的标准仍然是相对新鲜的事物，“良好开端，聪明成长”2002行动计划就指令需在语言、读写及数学方面订立水平区别。有些州在学习及发展的各个领域采取了颇为全面的甄别方式，而其他州就主要针对指令所涉及的领域，特别是读写。当各州所订立的标准并不全面时，建基于这些标准的课程亦不会全面，而任何的协调活动只会针对所定标准中指明的少数课程领域。

如果课程只根据一套标准，范围会变得狭窄，这是其中一个不足之处。除此以外，亦有其他的缺点。如果要对儿童有用，所订立的标准除了需要全面之外，还必须针对儿童必须掌握的知识和能力，而且能与不同的发展阶段及年龄/年级水平相匹配；更要配合儿童的发展与学习需要。可惜的是，许多州订立的标准只针对表面的学习目标，有时会低估幼童的能力，另一些时候学习目标所要求儿童能理解的知识或能完成的任务，并非该年龄的儿童所能实际做到的。³⁰此外，越来越多人关注到，用来评估儿童所掌握知识的测试都是英语的，儿童所拥有但又未能用英语表达出来的重要知识，往往会被忽略。³¹

标准要取得成效，它便应当且必须是匹配的。但是，有效的匹配并不仅仅是将为较长儿童订立的标准简化以适合较年幼的年龄组别。幼儿学习标准的制订者不应依赖这种所谓的向下对应方式去订定标准，而是应该参考某一阶段/年龄、不同背景儿童的研究及实践，以及幼儿学习和发展的过程、次序、变化与长期结果去订立标准。³²

至于州与州之间的协调，现时的情况非常混乱。虽然有关确立某种全国水平框架的讨论日渐热烈，但是现时并没有一套共同的标准。因此，许多出版商在市场上互相竞争，编写针对所有州立的标准课程及课本。教师因而觉得被迫涵盖这许多不同的课题，每个课题只能轻轻带过，往往非常表面化。当使用这些课程和教材时，在不同年级就读的儿童会重复学习一些课题，而往往缺乏深度，又未能针对少数主要学习目标，确保儿童能在升级之时掌握有关课题。³³

过多的标准对于师生来说会形成非常大的压力，并可能导致潜在的实际教学问题。特别对幼儿园至三年级而言，一些教学法非常需要我们去关注，例如：全班授课、只针对个别目标的割裂式教学，以及坚持教师需遵循僵化、紧凑的时间表。此外，人们亦关注到学校停止了一些有价值的学习经验，例如问题解决、有意义的游戏、同学协作、情绪及社交发展的机会、户外/体能活动以及艺术。在高压力的课室中，儿童较难发展出对学习的兴趣，较少感到自己确实能够胜任，也较少自己作决定。他们往往会错过童年的快乐及丰富的学习体验。³⁴

在学前教育及小学教育两个范畴的教育学者都拥有相当的视野和能力，能作出更紧密的协作，以及进行持续对话。要加强学前教育及小学教育的联系，并不是要使学前儿童能够较早学习小学阶段的技能，而是要使教师尽早采取措施，确保幼儿发展及学习，从而在入读小学后能习得所需技能和对相关知识的理解。

正如我们在本文稍后一节“应用新知识处理关键问题”中指出，业界已有越来越多的知识用作交流有关最佳实践的方法。³⁵通过学前及小学教育的沟通和协作，两个阶段的工作者可从中学学习，以期改进所有年幼儿童的教育经验，并使他们的教育经验更为连贯。

认识教师的知识和决策对教育成效的重要性

“水平/问责”运动的开展，使各州政府及其他相关者都清楚儿童在不同年级应该学些什么，应该能表现出什么技能。此外，他们也要求所有学生群组的成绩都能够很快提升。在这个指令下，许多政策制订者及行政人员采取了一系列的措施和策略，以提升教育事业的成效，他们的做法是可以理解的。政策制订者的措施和策略包括：建立“无教师参与”的课程、课堂教学计划和时间表。正因如此，在一些州及校区，受公共资金资助的幼儿教育机构里的教师在课堂内可以作决策的空间，比过往少得多了。³⁶在某些情况下，在选取课程和评估方法方面，教师只能有极少甚至完全没有任何发言权。

教师应该为幼儿提供多少指导和辅助？教师必须享有多少自主权才可以为儿童提供最佳的教与学？对于这两个问题，不同的行政人员和教师，毫无疑问都会有不同的答案。

现时，相当大比例的学校行政人员（小学校长、校监、校区行政人员）缺乏对幼儿教育的了解，他们对幼儿发展和学习的了解也相当有限，这意味着他们对于某一年纪的儿童常常不知道什么是好的教学实践、什么是不好的教学实践。幼儿是怎样学习和发展的？什么是有效的教学方法？修读过什么相关课程的教师才会拥有这些专门知识？此外，每天在课堂里与儿童在一起的也是教师。所以，教师（而不是行政人员或课程专家）最能了解儿童，包括知道他们的兴趣、经历、专长、在学习上的困难、他们最希望和准备学些什么。没有这些知识的人士，是无法决定儿童（无论是整体而言或是个别儿童）应该学些什么。

可是，许多教师本身也不具备所需的最新知识和技能，去为幼儿提供优质的照顾和教育服务，至少在学前教育课程的某些方面是如此。造成这个现象的原因有许多，包括缺乏标准的教师入职要求、学前课程的内容及办学背景有很大差异、教师薪酬偏低以及高流失率。在这种情况下，我们能否期望今时今日的每位教师都能完全克服各种挑战，为幼儿提供优质的照顾和教育服务？

专业的决策是高效能教学的核心所在。教学实践太复杂，也太个人化，我们根本不可能为教师列出教学的每个步骤。具备技能、知识和判断力的教师，并且有机会自由发挥和运用他们的能力，才可以让孩子获得最大裨益。

虽然高效能的教师应该能作出好的决策，但却不意味着他们应该孤立地作出所有决策。如果教师没有所需的资源、工具和支援却被要求去作出好的教学决策，这对他们并不公平，而儿童的学习也必定受到负面影响。

在理想的情况下，合适的标准或学习目标（正如前述）可成为学校选取或发展全面和合适课程的指引。课程框架是一个起点，教师需要继而运用其专业知识，配合有关儿童的独特情况，根据需要作出调整。此外，课程指引能够给予教师一些方向，协助他们发展最能有效实现学习目标的教材、学习经验和教学策略。这样，教师便能够专注于决定教学策略，而无需自行制订整个课程。

要从无到有设计一个全面的课程，以针对政府所规定的标准和重要学习目标，并且设计相应的评估方法和学习经验，即使对资深的教师来说，也是非常困难的。对那些经验较浅的教师而言，更是一项极之艰巨的任务。因此，为教师提供一个行之有效的课程框架以及相关的专业发展计划，是相当值得做的事情，而前提是教师需有机会为他们所教的不同学生作出相应的调整。³⁸

优质教学需要专业的决策。这意味着教师需要有充实的专业准备、持续的专业发展，以及定期的协作机会。³⁹在幼儿教育团队中，许多人并未具备足够的准备和培训，怎样才能够最恰当地装备及支持准备不足的教师，是一个有待深思的问题。在本立场声明的下一部份，我们将会探讨有关优质教学关键因素的研究，这些研究结果可为我们提供一定的启示。

应用新知识探讨关键问题

值得庆幸的是，有关幼儿的知识持续增长，我们这个领域因而可以改进、修正或确认对最佳实践的了解。整体上这份立场声明反映了这几年的最新研究结果，以及据此而发展出的观点和应处理事项的优先次序。本节将探讨数个研究领域的新知识，并将之具体应用以解决本立场声明所提出的三个关键问题。

首先，这些新研究结果有利缩小学习鸿沟、消除学习障碍，以及提升所有儿童的学业成绩。现时，我们已知道幼儿哪方面的社交、情绪、认知、体能及学术能力可协助他们实现其发展及学习潜质。这些研究结果有助我们决定为所有儿童而设的课程内容及教学次序。但除此以外，此等研究结果对帮助那些入学时最有可能拥有较低基础技能水平、最有可能在往后日子于学业上会落后于同学的儿童特别有用；而这些儿童包括众多的有色人种儿童、贫穷儿童以及英语并非其母语的儿童。研究结果的另一个重要影响是确保那些有学习困难及残障的儿童，能尽早获得介入服务，从而可以在课堂中有效地学习和生活。

研究结果持续证实早期介入（某些情况下实行强化干预）比起实施补救措施和其他“太少”或“太迟”的干预是更有效的。改变幼儿所取得的教育经验，可以显著影响他们的发展和学业，特别是当我们在较早的幼儿期就开始实施一系列广泛和有系统（而非单独）的干预策略。⁴⁰“早期教育计划”就是一个例子。这个计划是一个全面、涉及两代、为三岁以下儿童及其家庭而设的，计划的结果显示早期教育能够促进儿童的认知、语

言、合群性及情绪发展。⁴¹“早期教育计划”的成功说明了为婴幼儿提供优质服务能对他们的发展、学习能力及情绪管理能力有着长远及正面的影响；可惜现时这种计划在美国实在太少了。⁴²

虽然优质的学前计划比那些普通或差劣的计划更能为儿童带来好处（特别是对低收入家庭的儿童而言），⁴³但是与高收入家庭的儿童比较，贫穷儿童入读优质学前教育课程的机会较低。⁴⁴有关教学质素对低年级学童的影响之研究结果，亦显示类似的情况。学前课程及学前教育机构的整体素质对儿童日后在学校的成就是有关联的。⁴⁵此外，研究亦预测了若干儿童日后成就的因素。此等因素某些是关于语文／读写和数学，另一些则是与儿童所表现的合群性、情绪能力以及认知能力有关。

在语言文及读写的领域中，幼儿在词汇认识和口语等方面的能力可用来预测他们日后在阅读理解方面的表现。⁴⁶虽然幼童的词汇有限但他们仍然能够习得基本的解码技能，但当他们到了三、四年级开始需要在阅读不同科目较高层次的书本时，⁴⁷词汇不足往往会阻碍他们的阅读理解能力，继而影响知识的习得直至他们在各个科目中的成绩。⁴⁸显然，在家中少听英语甚至从没有机会听到英语的儿童，他们在开始要用英语去理解时会遇到更大的困难。

因此，为了缩小儿童之间的成就差距，幼儿课程需要尽早开始促进幼儿的词汇发展，使那些在词汇及口语上发展迟缓的幼儿能追上来自富裕、有教养家庭儿童的发展轨迹。⁴⁹前者如要能习得相当的词汇和高层次语言结构，使他们能应付小学时的需要，他们的老师就必须在课堂中不断使幼儿投入各种语言互动，包括老师向小组的幼儿阅读以及向他们讲故事。与幼儿进行较长的对话特别能够提升他们的语文能力，换句话说，我们要让儿童与成人就特定课题进行持续的交谈。⁵⁰

研究已提供了令人信服的证据，显示幼童对字母认识和他们语言的意识，与他们日后的阅读及写作能力有很大的关联。⁵¹十年前，许多学前教育工作者认为他们无须协助幼儿进行读写活动，包括无须使他们熟习字母的语音和让他们熟习文字媒体。幼儿教育界现已认识到让幼儿建立读写基础是他们入读正规教育前应有的重要学习体验，⁵²尽管于读写方面，学前教育仍然有许多地方需要改善。

像读写教学一样，幼儿期的数学教育亦可帮助所有儿童准备入读小学，也是缩小他们之间成就差距的关键因素。⁵³在数学这个领域里，幼儿对数及数列的知识很大程度上可以用来预测他们日后的数学学习甚至是读写的能力。⁵⁴尽管如此，数学一般在幼儿园并未受到重视。⁵⁵其中一个原因是幼儿教师自身常常缺乏能力和信心在幼儿课程中增加数学学习的元素。⁵⁶

我们可以设计适合幼儿发展的方法去教导幼儿与数学和读写有关的概念和技能，使他们能够投入学习中并有助其发展。⁵⁷事实上，课程中所有的内容都可以这样做。这是可能做到的，但事实上往往并没有这样做。要在这方面有所改进，幼儿课程及教学需要作出大的改进。如果我们未能应付这项挑战，即改善所有儿童的成就水平及为他们准备好入读小学的话，儿童之间成就差距的不平等情况将会持续，而美国学生的整体表现也必然继续欠佳。

除了数学及读写能力可以用来预测幼儿日后成就之外，最新的研究亦指出，儿童的合群性及情绪发展，以及与这两方面相关的认知能力，亦可用来预测幼儿日后在课堂上的表现。毫无疑问，儿童在合群性、情绪和行为这三方面的适应能力无论在课室内外都是非常重要的。此外，现时似乎已有证据显示这三方面包含了一些因子可以影响

幼儿日后在学校的成就。举例来说，有研究指出，管理情绪的能力可提升认知表现和学业成就。⁵⁸情绪及合群性两方面的一些可以用来预测在多大程度上儿童能够顺利过渡到学校的阶段以及他们在小学时的表现。这些因素包括儿童的独立性、责任感、自我调控以及合作性。⁵⁹

一项特别有力的情绪因素是自我调控，幼儿教育领域过往其实已经一直强调这是幼儿阶段的一项主要发展目标。⁶⁰越来越多的研究结果证实了它的重要性，更显示幼儿的自我调控能力可预测其日后在多个领域的表现，包括问题解决、策划、专注力以及后设认知，因而对幼儿在学习上的成功有一定的影响。⁶¹此外，协助生活有困难的儿童发展自我调控能力，亦证明可以协助儿童日后在学校取得成功。⁶²

为学前儿童（六岁以下）提供优质课程对他们有很大的益处，但是如果他们在之后的几年（幼儿园至三年级）没有继续接受优质教育，研究发现之前所得到的益处将会减退。⁶³众多的研究结果清楚说明，为零岁至八岁幼儿持续改善教育素质是非常重要的。正如前述，要制订一个有连贯性的学前至小学教育的衔接框架，就必须协调学前教育与小学教育的成就水平、课程以及评估方法，使之能够衔接。⁶⁴（在理想情况下，这个框架需要向前延伸至婴儿至学步儿童阶段。）

此外，教育工作者及研究者亦正在考虑如何将学前教育的最重要及有效元素衔接到幼儿园至三年级。⁶⁵在找寻学前及小学教育都适用的最佳方法时，政策制订者及教育工作者可以参考日益丰富有关幼儿学习和发展的知识，好使儿童能够在学校学习中取得更好成就，他们亦应研究那些在整个学前班至三年级阶段中常用的教学实践。⁶⁶

首先，有关预测儿童成就的因素之研究结果，显示有些学习目标和经验应该包含学前班至三年级阶段的课程。这些主要因素包括：充实的课程内容；经谨慎考虑的学习次序（在阅读、数学、科学、体育及其他领域）；并着重发展儿童的自我调控、投入感和专注力。此外，研究已证实以下的会为儿童带来效益，例如重视师生关系的教与学；与家庭建立伙伴关系；为来自不同背景及个别儿童作出教学上的调整；推动主动学习；实施有意义和连贯性的学习；⁶⁷以及小班教学。⁶⁸已有证据显示上述这些实践应该更广泛地引进小学教育中去。

第二，现时所试验的一些教育创新也使我们更加了解如何衔接学前班至三年级的教育阶段。在全国，包含学前班至三年级的学校正细心思考如何提升各年级之间的延续性、协调性及连贯性，而研究人员已经探讨当中的某些个案。⁶⁹

在全国，P-16 或P-20 委员会正在扩充，尽管这些委员会并没有怎样留意学前班的教育，⁷⁰但却提供了一个对话的渠道，使各个教育阶段有更好的衔接。虽然把学前班的教育与幼儿园至三年级的教育分开，是一个根深蒂固的做法，但是我们注意到有一股力量正推动业界建立一个协调及衔接得更好的学前班至三年级阶段的教育。

教师对建立优质学前教育的重要性不言而喻（其实这个说法也适用于所有教育阶段）。虽然基于不同教师的精明管理及课程决策能够显著影响课堂的情况，但它们并不能确保儿童的学习。研究显示，儿童是否能够学习、他们学得到什么，最有力的影响来自师生互动，以及教师在课堂中所作出的实时决策。⁷¹因此，教育策略要成功，就不能忽略教师决策及行动的重要性。

教师的课堂计划及组织，他们对儿童需要的敏感度及能否作出迅速响应，以及他们与儿童每一刻的互动，对儿童的发展及学习有着最大的影响。⁷²教师怎样设计学习经验，

他们如何使儿童投入其中，他们对儿童所作出的响应，他们怎样根据儿童的背景调整自己的教学与儿童互动的方法，以及他们给予的回馈，对儿童的学习都是至为关键的。没有人能够预设课程或教案，由教师毫不偏离地推行。教师往往在每一堂课中都要自己作出适时的决定。

要确保这些决定建基于坚实的理据，教师需要有以下几方面的知识：儿童的一般发展及学习，任教班级中个别学生的特点，以及学习领域中个别概念及技能学习的先后次序。此外，教师亦需要有一系列设计得宜的教学策略，针对不同教学目的加以运用。⁷³

从这一点我们可以很直接引伸出第二点：应该把发展教师的素质及效率作为最优先处理的事项。这些投入一定要包括：优质的职前培训、持续的专业发展、在职的支持和指导。举例来说，优质的课程资源能够确定儿童所需的主要技能及概念，并提供某程度上的教学指引，但又不会过于指导性。新教师、未受充分培训的教师，以及那些必须面对新课程或标准要求的教师，特别需要这种辅导式的协助。⁷⁴

对教师而言另一种重要的辅助作用是与导师及同事的互动。教师有需要抽出许多时间与同事协作，讨论与观察最佳实践，尤其是参与有意义的专业发展，在教学实践时才能切合不同学习需要的儿童，并促进所有儿童的发展和 Learning。事实上，大部分教师，特别是“新入职”教师，都没有足够时间去参与上述活动。行政人员要为教师提供时间和机会参加上述活动，这个安排虽不容易，但却是必须要做的。⁷⁵

这里所指出的第二点，就是要把教学质量和效率成为最优先处理的事项，这意味着我们需要改变课堂的情况。但这也表示联邦、州以及地方政府，都需要制订政策及拨出资金。本立场声明的总结部分“政策考虑”将会对此加以详述。

适合儿童发展实践的核心考虑

每一天，幼儿教育工作者都需要作出许多决策，有些是长期的，另一些则属短期。在他们作出这些决策的同时也需要注意已界定的儿童学习和发展目标，并要有意识地协助儿童实现这些目标。适合儿童发展实践的核心就是要具备这一意识。换句话说，幼儿教育工作者在作出决策时需要留意所应用的知识，也应经常协助学生取得具挑战性但又能达到目标。

作出决策时需考虑的知识

幼儿教育工作者在进行任何与儿童有关的工作时，必须考虑以下三方面的知识：

1. 有关儿童发展及学习的现有知识—这是指各年龄阶段的儿童之特征，这方面的知识可让我们预测哪些经验最能促进儿童的学习及发展。

对儿童发展及学习有深入认识的教师，往往能够对以下几方面作出概括的预测：某一年龄组群的儿童一般会是什么样的；他们一般能够做到什么、没有能力做什么；哪些策略及取向最能促进他们的最佳学习及发展。教师具备这种知识，便能够较有信心地对环境的安排、教材、互动方法和活动作出初步决策。与此同时，这方面的知识亦可以使教师知道某些组群的学生以及任何组群内的个别学生，在某些方面是相同的，但在另一些方面却是不同的。

2. 有关每个儿童作为个体的知识—这是指幼儿教育工作者对每个儿童的认识，这些知识协助教师作出最佳的调整，以响应个别儿童的差异。

要成为高效率的教师，他们必须非常熟悉每个儿童。他们可以通过一系列的方法做到这点，包括观察、临床面谈（成人与儿童的较长对话，以找出儿童的观念或策略）、检查学生的功课、对儿童进行个别评估，以及与家长倾谈。从所收集到的数据和观点，教师就可以作出计划及调整，尽力促进每个儿童的发展和 Learning。其实，儿童在发展上的差异是常规，而个别儿童在不同的范畴、学科、环境和时间，也有不同的进展。此外，儿童在其他许多方面也有差异，包括长处、兴趣及喜好；性格及学习取向；以至建基于过往经验的知识、技能和能力。儿童也会有特别的学习需要；有时这些需要会被诊断，有时却不能诊断得到。教师在尝试优化儿童对学校生活的适应及他们的学习时，需要考虑以下的因素：他们是否处于贫穷或无家可归的情况；他们是否要经常搬家；以及是否遭逢其他的挑战。能够回应每个儿童作为个体的需要，是实施适合儿童发展实践的必要条件。

3. 有关儿童居住的社会及文化背景—这是指塑造儿童家庭及小区生活的价值观、期望以及行为和语言常规。幼儿教育工作者必须致力了解这些背景，才能确保课程或学校的学习经验对每个儿童和家庭是有意义的、相关的及尊重这些社会文化差异。

在成长中，我们的家庭以至社会及文化共同体，使我们了解到所处社群的期望以及所推崇、认为合适和有价值的东西。通过家长或其他重要人物的直接教导，或者是观察我们身旁的其他人，我们开始理解这一切。通过这些理解，我们掌握了有关行为的一些“规则”，例如怎样表示尊敬，怎样与我们熟悉的人和初相识的人互动，如何处理时间和个人空间，如何穿着，以及其他许许多多的态度和行为。在一般情况下，我们在很早期就会吸收这些规则，并且吸收得非常深入，所以往往内化了此等规则而不自知。当幼儿身处家庭以外的环境时，他们觉得什么是合理的、他们如何使用语言去互动，以及他们怎样去经历自己不熟悉的世界，都会受到其所熟悉的社会及文化环境所影响。一个技巧娴熟的教师往往能够在儿童年龄及个体差异以外，将这些环境因素加以考虑，然后再塑造合适的学习环境。

让我们再重述这个决策过程：高效率的教师首先会考虑儿童所属群组的年龄及发展阶段会是怎样的。这种认识能够使教师概括地知道哪些活动、常规、互动和课程对此群组是有效的。此外，教师亦必须考虑每个儿童的情况，包括视他们每个人为个体，并考虑其所属家庭、小区、文化、语言常规、社会群组、过往经验（包括学习及行为）以及现时的情况。只有这样，教师才能够重视儿童各自情况，才能为每个儿童作出适合其发展的决策。

具挑战而又可达致的目标

切合儿童的现有需要固然重要，但好的教师更会推进他们的未来发展。教师必须谨记所欲实现的目标以及儿童作为一个整体及个体的分别，并相应地计划其学习经验，来促进儿童的学习和发展。

要学生在学习及发展方面有所进展，新的学习经验必须建基于儿童的已有知识、他们所能做到的事情，并且更要让儿童接受适度的挑战，从而习得新的技能、能力和

知识。当儿童的技能或理解层次得到提升时，教师就要思考新的目标应该是什么。而这个循环应该继续下去，根据适合儿童发展的方法去推进他们的学习。

明显地，这种高效率教学的出现并非偶然。适合儿童发展教学的一个显著特点是教师的意识。优秀教师所做的任何事情都是有意识的，包括课堂的摆设、课程规划、运用多样化的教学策略、评估儿童的表现、与他们的互动，以及和家长的互动。有意识的教师的所有行动都经过深思熟虑，都有其目的，而他们的教学会针对课程的预期目标而进行。

有助实践的儿童发展及学习原则

本立场声明对适合儿童发展的实践所作出的定义并不是根据我们认为可能是正确的想法，也不是因为我们相信幼儿是这样的。我们的定义是根据儿童如何发展和学习的现有理论和文献。更确切地说，文献查阅让我们得出一系列有理据的通则或原则。

如果我们只简单地列出一些原则（包括以下的原则）并不能如实表明儿童发展及学习的复杂性。尽管我们可以列出相当全面的原则，却无法做到无所不包。每个原则只能描述个别的单一因素；但正如所有发展及学习的领域都互有关联，各个原则之间也有一定的联系。举例来说，文化差异和个体差异既是两个独立的原则，但与儿童发展和学习有关的其他原则都包含文化差异和个体差异这两个因素。换句话说，每项原则都会因为不同的文化和个体差异而带出不同的含义。

全面地讨论有助于制订适合儿童发展实践的知识基础，并不在本文件的范围之内。以下每个原则建基于非常广泛的研究基础，此处只能举出部分用作参考的研究。⁷⁶

虽然这些原则有着各种限制，但它们结合起来可以成为决策的坚实基础。这包括不同层次的决策，使我们能够知道一般而言可以怎样切合幼儿的需要。这些儿童在过往经验、能力、天赋、母语和英语能力、性格和气质，以及社区和文化背景都各有差异。根据这些原则，教师、课程规划者和家庭可以知道如何因应个别儿童的长处和需要作出决定。

1. 发展及学习的所有领域，包括体能、合群性、情绪及认知，都非常重要，而且彼此之间有着紧密联系。儿童某一领域的发展和学习的进步，往往会影响到其他领域的发展和进步又同时受到其他领域发展的影响。

儿童是可思、可动、可感又会互动的人。要教好他们，必须考虑和培养其在所有领域的发展和学习的进步。由于这种全面的发展和学习的进步对儿童的生命与未来在社会中的参与非常关键，为幼儿提供的早期照顾和教育必须考虑所有的领域。

此外，一个领域的转变往往会有助或限制其他领域的发展和进步。⁷⁸举例来说，当儿童开始学爬或学步，他们便开始探索世界，而他们能爬能走则影响到其认知发展和自主感。同样地，儿童的语言发展会左右到他们与成人和其他儿童进行社群互动；而这种互动反过来又会有助他们在语言方面进一步发展。⁷⁹越来越多的研究展示了情绪和合群性因素与儿童的学习能力⁸⁰是有关系的，因此要培育幼儿在所有这些领域得以发展是相当重要的。简单来说，这些基础知识说明了设置一个全面的课程以及互相紧扣的发展领域，对儿童的福祉及取得成功是非常重要的。

2. 儿童学习和发展的许多方面都遵循已获广泛证明的次序，其后发展出来的能力、技能和知识都建基于先前所习得的。

有关人类发展的研究指出，在零岁至九岁期间，儿童的成长和转变都是相对稳定和按照可预测的次序而进行的。⁸¹在所有发展领域里，儿童的转变都是可预测的。虽然这些成长转变的形式以及对其含义，都会因儿童的不同文化和语言背景，有着相当大的差异。⁸²有关儿童在某一年龄阶段一般怎样发展和学习的知识，可以为教师提供一个通用的框架，指引他们去安排学习环境、考虑课程特色、设计学习经验、教学方法以及与儿童进行互动。

此外，教育工作者亦需要知道儿童怎样根据已达到的发展和已有的学习，先后习得特定的概念、技能和能力。以数学作为例子，儿童学习数数，是他们日后了解数学的基础。⁸³如果能够熟悉儿童的学习次序，应该有助课程的发展和教学的实践。

3. 不同儿童的发展及学习速度有所不同，而在个别儿童的表现方面，不同领域发展速度也不一致。

个体差异有至少两个维度：一是一般或正常发展历程上无可避免的、个别儿童之间的差异，二是每个儿童作为个体的独特性。儿童的发展会依循个人的规律和时机，而他们的脾性、性格、能力以及他们在家庭和社会文化环境所学到的东西都会影响其学习经验。

所有儿童都有其各自的长处、需要和兴趣。由于同一年龄的儿童往往有很大的差异，所以儿童的年龄只可以概括显示他们的发展能力和兴趣。对于有特别学习需要或能力的儿童，我们需要投入额外的精力和资源，使他们的发展及学习达到最佳效果。同样地，当儿童的过往经验未能使他们具备所需的知识和技能，协助他们在特定的学习环境中取得成功时，我们也需要为这些儿童付出额外的精力和资源。

由于儿童之间的差异是常规现象，我们在决定课程、教学和师生互动时，需尽量个人化。僵化地期望每个儿童都跟随常规发展，并不反映现时已知的有关儿童发展和学习的真实差异。与此同时，我们需要对所有儿童都有高的期望，并运用所需策略、提供所需资源，协助他们达到我们的期望。

4. 发展和学习是生理成熟和经验累积的动态和持续互动的结果。

发展是由正在成长、转变中的儿童与他们在社会和物质世界所取得的经验两者互动的结果。⁸⁴举例来说，一个儿童的基因构造可使他们健康成长，但这个儿童在年幼时如果营养不足，他们成长潜能将无法得以发挥。相反，如果能够提供系统性和个性化的介入，幼儿的营养情况对其学习和发展的影响就能减至最小。同样地，一个儿童天生的脾性（例如有些儿童倾向慎重，而另一些则较外向），能够影响该儿童与其他儿童和成人的互动，但反过来他们的脾性也会受其他人所影响。由于生理因素及儿童过往经验对他们有着重大的影响，幼儿教育工作者需要维持高期望，并应用他们的所有知识和才能，坚毅地找出合适的方法协助所有儿童取得成功。

5. 儿童的早期经验对其发展和学习有着累积性及深远的影响，有些影响将在较后期才出现。而儿童在某些方面的发展和学习的，都存在着所谓的关键期。

儿童的早期经验，无论是正面抑或负面的，都是会累积的。举例来说，儿童在学前教育阶段与其他儿童的社交经验，将有助他们在日后培养出结识朋友所需的社交技能

和信心；而这些经验更会进一步提升儿童的社交能力及学业成绩。相反地，如果儿童未能培养出所需要的社交技能，并因而受到同学的忽略和拒绝，他们将较有可能在日后出现辍学、逃学和精神健康问题。同样地，早期的刺激能够促进脑部发展及形成更多的神经连接，并继而有助儿童进一步的发展和 Learning。但是，如果年幼的儿童未能获得所需刺激，他们将较难在日后的学习中获益，而这种负面影响甚至会是累积性的。

儿童的发展和 Learning 问题能够越早得到处理，介入和支持便越有机会成功。例如，避免出现阅读困难比补救这方面的匮乏来得容易及需要较少的资源。⁸⁶此外，研究文献亦显示儿童某些方面的发展在生命的某些时间是特别理想的。举例来说，在生命的最初三年，就似乎是口语发展的最理想时期。在这些“黄金时间”，⁸⁷确保儿童能够获得某种 Learning 和发展所需的环境和支持，是获取理想效果的最可靠途径。

6. 儿童的发展朝着可预测的方向迈向更高的复杂性、更多的自我调控，以及更强的符号和表象运用能力。

发展的一个常见特征是儿童的运作会越来越复杂，无论在语言、合群性互动、身体运动、问题解决以及其他几乎所有方面都是这样。随着年龄渐长、脑部得以发展，儿童的组织能力和记忆能力越高，他们便能够将简单的常规结合成较繁复的策略。⁸⁸儿童的年纪越少，越倾向于进行具体思考而且是此时此地的思维。但是，在某些情况下，幼儿的思考却可以是相当抽象的。举例来说，学前幼童知道“加”数一定意味着“增加”，而“减”数则意味着“减少”，而他们在数对象时，也能掌握背后的抽象理念，即“一一对应”原理。⁸⁹

所有儿童从出生（这时完全依赖其他人）到发展出各种能力和内在控制能力（包括控制其情绪、行为和注意力），不是简单没有波折的过程。对非常年幼的婴儿来说，他们需要学习怎样在被吵醒时使自己安静下来。在幼年期，他们需要能够自我调控，以能管理自己的情绪和保持自己的专注力。在幼儿期，成人在协助儿童学习自我调控中扮演重要的角色。对于年纪很少的幼儿，照顾者应协助他们控制情绪，例如安抚婴儿，然后协助他们学习安抚自己。⁹⁰在学前教育阶段中，教师可以通过鹰架作用协助幼儿进行高层次的表演游戏⁹¹、协助他们学习表达情感，以及让儿童参与策划和作出决定。凡此种种都可协助幼儿发展自我调控的能力。⁹²

在人生的最初几年，儿童会从运用感官或行为对外界事物作出回应，并逐渐转变成运用符号和表述知识作出响应。⁹³举例来说，年幼儿童能够通过回忆和感官在家中和其他熟悉环境中走动，但其后他们能够理解和运用“左”和“右”等抽象概念以至能够阅读一份家居平面图。到了大约两岁，儿童便能够重新建构和表达自己的经验和已有知识。⁹⁴例如，在游戏中儿童可能会用一个物体去代表另一个物体，例如用一块积木去代表电话或用一个匙羹来代表吉他。⁹⁵他们逐渐能够运用更多的不同形式和媒介去传达自己的意思。到了学前教育时期，这些形式包括口语、姿势及身体运动、视觉艺术（图画及雕塑）、积木建构、表演游戏和写作等。他们在通过运用任何这些形式去表达自己意念和概念的过程时，便能增加自己的知识。⁹⁶

7. 儿童如果与能积极作出响应的成人建立安全、持续的关系，以及获得机会与同龄人建立正面关系，他们的发展就会较好。

在幼儿最初几年的人生中，若能与对其作出积极响应的成人建立温暖的培育关系，将有助他们在许多主要领域的发展，包括同情心、合作性、自我调控、在所处文化背景中的社会化过程、语言及沟通、同伴关系以及身份形成。⁹⁷

当儿童和负责照顾他的成人能互相了解，他们彼此就可以学会预测对方所发出的讯息和表现的行为，从而确立协调的方法和互信。⁹⁸对于儿童来说，与家长或其他主要照顾者所建立的关系至为重要，因为这些都是他们最早接触的人物。儿童能够形成一个或多个的依附关系，可以成为他们日后在家庭以外的世界建立其他关系的基础。⁹⁹幼儿如果能够有机会与家庭以外的成人和儿童建立持续、互信的关系，将可从中获益。我们需要特别指出的是，正向的师生关系，将能促进儿童的学习和成就，以及社交能力和情绪发展。¹⁰⁰

成人与儿童的良好培育关系对建立以下的特质有着重要影响：高自尊和自我效用感、通过合作化解人际冲突的能力，以及与其他人建立联系和友谊的社交能力。此外，为幼儿提供楷模以及让他们在有安全感和有信心 的情况下尝试新经验和 使用新技能，都能支持儿童学习和习得多方面的能力。¹⁰¹

8. 发展和学习将在多类型的社会和文化环境中发生，并受到这些环境所影响。

要了解儿童的发展，我们需要从每个儿童所生活的社会文化环境来探讨，这些环境包括儿童的家庭、教育情境、所属小区，以及较宏观的社会。¹⁰²这些不同环境是互有关联的，全部都会有力地影响到发展中的儿童。举例来说，即使儿童生长在一个充满关爱和支持的家庭，而家庭又处于一个强势和健康的小区，儿童仍然会受到较宏观社会中的一些偏见所影响，例如宏观社会若存在种族主义、性别歧视，都可能使儿童发展出负面模式化和歧视态度。

在这里，**文化**一词意指一个社会灌输给其成员的常见信念和行为模式，它们可以是外显或内隐的；文化也可以由社会内某一社群、宗教或种族群体灌输给其成员。虽然在讨论文化时，我们都会谈到多元化、新移民或少数族裔的情况，但其实我们所有人都是处于文化中的成员，并受其影响。每个文化都会以其不同的方法塑造儿童的行为和发展并对儿童的表现作出不同的诠释。¹⁰³幼儿教师需要了解社会文化环境和家庭情况对学习的影响，意识到儿童的发展能力，以及熟悉儿童用来表现其发展成就的多种方法。¹⁰⁴最重要的是，教育工作者必须了解其本身的文化经验如何塑造了自己的观点，了解到具备多元化观点对儿童发展和学习的重要性。

随着儿童的成长，他们需要学习在社会及日益全球化的经济中有效运作，并在与其有相似背景或不同背景的组群中从容地与人交往。幸运的是，儿童是有能力学习如何在不同的社会或文化环境中运作，并学会当他们从一个环境转移到另一个环境时，相应作出行为或语言调整。尽管如此，这种复杂的能力并不会一夜之间出现，而是需要成人给予支持。要儿童习得一种新语言或者能够在一个新的文化环境中运作，应该是一种渐进和附加的过程，而不应以能代替儿童学习第一语言和自己的文化。¹⁰⁵举例来说，新移民的儿童能够不需要放弃本身的语言而去学习英语。儿童必须保存自己家庭和社区所用的语言，这是非常重要的。同样地，只会说英语的儿童，也能从学习另一语言中得益，而他们也无须牺牲其英语能力。¹⁰⁶

9. 儿童在思想方面往往非常活跃，寻求理解身边的世界，他们会通过不同的方式来学习；要能运用多样化的教学策略和互动方法，方可有效地支持儿童的各种学习方式。

多个主要理论和许多研究文献都从建构主义、互动的观点去观察认知发展。¹⁰⁷换句话说，幼儿会从自己的经验，从教师、家庭成员、同龄人和较年长的儿童，以及从书本和其他媒体中建构自己对世界的知识和理解。他们会从具体事物（例如可操作的对

象)中学习;此外,他们亦显然对抽象理念感兴趣,并能加以理解,他们在这方面的能力及兴趣远超于我们以往所认知的。¹⁰⁸ 儿童会吸收这些外界信息,从而建立自己对世界的理解和假设。他们会通过与成人和其他儿童的互动、实际操作、游戏和他们自己的思考去测试自己所建构的理解和假设。进行测试的时候,儿童会观察周遭发生的事情、反思他们的发现、想象不同的可能性、提出问题以及建立答案。当儿童通过这些方法去建立自己的知识时,他们对事物会有深入的理解,并且更能够把所建立的知识转移和应用到这情境中进行学习。¹⁰⁹

要切合儿童的不同学习需要,使用多元化的教学策略是非常重要的。《渴望学习:教育我们的学前儿童》这份报告就给出了以下结论:

优秀的教师能够认同儿童所付出的努力并鼓励他们这样做,教师亦会成为儿童的楷模和作出表率,也会设计具挑战的任务给儿童和支持他们发展其能力,更会为儿童提供特定的方向和指示。无论是推行游戏或结构性活动,教师都可以使用所有这些教学策略。高效能的教师往往也能够组织课堂的环境,并在儿童自发的活动或教师所设计的活动中,计划一些方法使儿童能够达成有关的教育目标。¹¹⁰

因此,教师如果具备一系列多样化的教学策略,并能视学习目标、特定情境和个别儿童(包括那些在探索活动和游戏中,可能需要较多支持的儿童)的情况,在适当时刻选择并使用最恰当的教学策略,儿童将获益良多。¹¹¹

10. 游戏是很重要的手段,可以帮助儿童发展自我调控能力,也可以促进他们在语言、认知和社交方面的能力。

所有年龄的儿童都喜欢游戏,游戏亦可以提供机会使他们发展体能,享受户外的空气、了解他们的世界、与其他人互动、表达和控制情绪、发展使用符号的能力和问题解决能力,以及练习新近习得的技能。研究显示,游戏与记忆力、自我调控能力、口语能力、社交能力等基础能力以至学业成绩都有关联。¹¹²

儿童会参与不同种类的游戏,例如体能游戏、对象游戏、假想或表演游戏、建构性游戏以及有规则的游戏。其实我们在所有幼小动物身上也观察到相似情况,游戏明显能够对人类和其他物种提供体能、心理、情绪和社交的功能,而每种游戏都有其独特的好处及特征。从婴儿期开始,儿童已经会在周遭世界中作出一些举动,然后看看会发生什么事情,这对他们来说是很有趣的。例如,他们会重复把一支调羹抛在地上或拉家里那只猫的尾巴。在大约两岁时,儿童开始懂得运用符号来代表物件,例如,把一个贝壳拾起来,以它作为杯子并假装喝水。当然他们需要曾经观察过其他人进行这些假装的行为。¹¹³

开始做出假装行为后,儿童就会逐渐投入较成熟的表演游戏。在三至五岁时,他们会假扮某个角色,并通过这些角色与人互动,以及计划游戏会怎样进行下去。这些游戏对于自我调控发展的影响是特别大的,原因是儿童会紧随所选角色和游戏的规则。他们因而能够发展压抑自身冲动的能力,与其他人协调,以及作出有关的计划。¹¹⁴ 研究结果发现,高层次的表演游戏能够帮助认知、群性和情绪上的发展。¹¹⁵ 但是,随着儿童花越来越多的时间进行由成人指导的活动和使用各种媒体,他们已减少进行那些充满想象力和丰富社交互动的儿童游戏。¹¹⁶ 如果要儿童发展出持续和成熟的戏剧游戏,以能在自我调控及认知、语言、群性及情绪能力方面有所获益,我们就需要为进行假想游戏的儿童主动提供鹰架作用。成人可以用行之有效的办法去推动儿童长时间投入假想游戏和有规则的游戏以及其他高层次的游戏。¹¹⁷ 游戏不会使儿童分心、不能专注于学业,反而会辅助那些对学习有用的能力,从而使儿童能在学校里取得成功。¹¹⁸

11. 让儿童接受一些挑战，使他们可以超越现有的水平，并且让他们有许多机会去实践新近习得的技能，儿童便可在发展和学习上都向前迈进。

人类特别是儿童，往往有一种动机，去了解或实践一些超越现有水平的事物和任务。¹¹⁹高效的教师会创造一个丰富的学习环境，去激活这一动机，他们会运用不同的策略，去促使儿童尝试并继而掌握新的和循序渐进的较高层次能力或技能。¹²⁰

当儿童面对一项刚刚超越他能独立完成任务时，旁边的成人和较有能力的同伴可以提供支持或协助，使该儿童可以成功完成任务，这样他们的发展就能大大得益。当儿童在得到协助下提升到一个较高层次时，他们就能在日后独立地在各种环境中使用相关的技能，并为更高层次的挑战作好准备。这种支持称之为“鹰架”，¹²¹是高效能教学的一个主要特征。¹²²

与此同时，儿童需要经常能够成功完成新任务，才会保持他们的动机和毅力。¹²³如果接二连三遇到失败，大部份儿童都会停止尝试新事物。儿童要有很多机会去重复练习才可巩固新学到的技能和概念，这样他们便可掌握所需的阈限，使其可以在新的情况中运用学过的知识和技能。在游戏和其他以儿童为主的活动中，幼儿往往有许多机会去练习他们的技能。¹²⁴

为儿童制订有挑战性但又可达成的目标，以及为他们提供适当程度的各类鹰架作用，我们必须具备儿童发展和学习的知识，包括熟悉儿童在习得个别技能、概念及能力时，所会依循的途径和先后次序。这些知识，再加上教师通过细心观察和试探个别儿童所建立的知识，都是非常重要的。因为这些知识协助我们制订配合儿童能力的、具挑战性、但又不会使儿童感到挫败的课程和教学经验。

12. 儿童的经验会塑造他们的动机和学习取向，例如他们的毅力、主动性及灵活性；这些倾向和行为又会影响他们的学习和发展。

美国全国教育目标委员会及其头号目标技术规划小组指出“学习取向”是入学准备程度所包含的五个范畴的其中一个。¹²⁵学习取向的概念针对“怎样”学习而不是学习了“什么”，这包含儿童对学习的感觉（包括其对学习的兴趣、愉悦和动机）以及儿童的学习行为（包括专注力、毅力、弹性以及自我调控）。¹²⁶

即使是在幼儿期，儿童的学习取向都已有差别。这些差别会影响儿童的入学准备程度和在学校的成績。例如，在开始入学时，如果儿童比较热衷学习，往往会比积极性较低的儿童在阅读和数学方面有较佳表现。¹²⁷有着主动、专注、坚毅等较正面学习行为的儿童，日后较有可能发展出较好的语言能力。¹²⁸此外，在幼儿园时已有着较好的自我调控和其他“与学习有关技能”的儿童，在较高班时其阅读和数学能力都会较好。¹²⁹

虽然脾性和其他内在差异亦有可能影响儿童的学习取向，但是他们的家庭和幼儿教育课程经验的影响力更大。其实，幼儿课程可以包括一些已被证实为有效的策略，从而推动儿童建立正面的学习取向。这些有效的策略包括：儿童建立更紧密的关系；家校合作；选择有效的课程、评估策略以及教学方法。¹³⁰

适合儿童发展的实践指导方针

促进幼儿获取最佳学习和发展效果的实践(即本声明所说的“适合儿童发展的实践”)是基于对儿童发展和学习的研究以及早期护理和教育的教育有效性相关的知识库。

但是,课堂中实际发生的是否适合儿童发展则取决于幼儿护理和教育相关的各个层面的种种决策,包括政策制定者、管理者、教师和家长。高效的幼儿教育专业人员借鉴所列的儿童发展和学习的所有原则以及基于有效实践的知识库,并将该信息应用到实践中。

以下指导方针列出了幼儿教育专业人员在五个关键(并相互关联)的实践领域做出的决策:(1)创建关爱的学习者社区;(2)促进发展和学习的教育;(3)规划课程以实现重要目标;(4)评估儿童的发展和学习的;(5)与家长建立相互促进的关系。

1. 创建关爱的学习者社区

由于幼儿教育环境很可能是儿童在家庭之外的第一个社区,这些社区的特征对其发展有非重要的影响。儿童所期待的接纳方式和他们对待其他人的方式很大程度上是在幼儿教育环境中塑造的。在适合儿童发展的实践中,教育工作者创建并维持一个支持所有儿童发展和学习的“学习者社区”。该社区的作用就是提供一个有利于儿童发展和学习的生理、情感和认知环境。该社区植根于成人和儿童之间、儿童之间、教师之间以及教师和家长之间的稳定、积极和相互关怀的关系。为彼此的福祉和学习而思索和贡献,是学习社区所有成员的责任。

为了创建一个关爱的学习者社区,教育工作者在儿童从出生到小学阶段需要确保以下事项。

- A. 社区的每位成员都受到其他人的重视。通过观察和参与社区,儿童学习了解自我、世界以及如何同他人建立积极和建设性的关系。每位儿童都有可以贡献的独特长处、兴趣和观点。儿童学习尊重并领会各种差异,并尊重每个个体。
- B. 关系是贯彻儿童发展和学习过程中的重要一环。通过跟社区其他成员的互动(包括成人和同龄人),儿童建立起对周围世界的理解。共同游戏的机会、调查和项目上的协作以及跟同龄人和成人的谈话,促进了儿童的发展和学习的。小组内的互动为儿童提供了扩展思维、借鉴彼此理念和协作解决问题的环境。(另请参阅指导方针5,“与家长建立相互促进的关系”。)
- C. 每位社区成员需要尊重他人并对他人负责,其行为要有利于所有人的学习和福祉。
 1. 教师帮助儿童建立责任感和自我管理。在认识到这种能力和行为随着经历和时间而发展之后,教师们考虑如何在与每位儿童的互动及其课程设计中促进这种发展。
 2. 教师始终负责将所有儿童纳入其监管之下,监控、预测、防止和改变对学习不利的行为或对社区不敬的行为,并教导利他行为。
 3. 教师对儿童行为设定清晰合理的限制,并始终如一的实践这些限制。教师帮助儿童确保其对自己的行为和他人负责。对于学龄前和年龄更大的儿童,教师鼓励儿童建立自己的社区行为准则。

4. 教师倾听和了解儿童的感受和挫折，并以儿童能够理解的方式进行礼貌的回应，指导儿童解决冲突，并示范帮助儿童解决他们自己问题的技巧。
5. 教师在与其它成人（同事和家庭成员）和儿童的互动中表现出高度的责任感和自我管理。

D. 教育工作者设计和维持能够保障学习社区健康和安全的物理环境，具体表现为支持幼儿在活动、感官刺激、新鲜空气、休息和营养等方面的生理需求。日常安排提供休息和活动的良好平衡。为各年龄的儿童提供户外体验，包含跟自然世界互动的机会。

E. 教育工作者确保社区成员感到心理安全。整个社会和情感气氛是积极的。

1. 社区成员（管理者、教师、家长和儿童）之间的互动以及教师提供的活动，让参与者感觉安全、放松和舒适，而不是孤立、恐惧、担忧或过度紧张。
2. 教师培养儿童对学习的享受和投入。
3. 教师确保环境秩序良好且日程遵循有序的日常安排，以提供发展和学习所需的稳定架构。尽管环境元素是动态和变化的，但从儿童的角度来看其总体上仍然是可预测和可理解的。
4. 儿童听到和看到其家庭语言和文化反映在日常互动和课堂活动中。

2. 促进发展和学习的教育

从出生起，儿童与成人的关系和互动即成为发展和学习的关键决定因素。同时，儿童也积极的构建对周围世界的理解。同样，他们从发起和管理自己的学习活动以及与同龄人互动中获益。适合儿童发展的教育实践在成人主导和儿童主导的活动之间提供了最佳平衡。“成人主导的活动主要根据教师的目标进行，但也受儿童主动参与的影响；儿童主导的活动主要根据儿童的兴趣和活动进行，同时辅以教师的策略支持。”¹³¹但无论学习活动中是成人还是儿童主导，在适合儿童发展的实践中教师为主导者。他们通过提供每位儿童所需的，负责激发、指导和支持学生的发展和学习的活动。

A. 下面描述了幼儿从出生至小学阶段适合发展的教育实践。

B. 教师负责通过教学建立关爱的学习社区。教师将深入了解每位儿童以及对儿童生活最为关键的人员作为首要任务。

1. 教师跟每位儿童以及儿童的家长建立积极的人际关系，以更好的了解儿童的个体需要、兴趣、能力和家长的目标、价值、期望和养育儿童的实践。（另请参阅指导方针 5，“与家长建立相互促进的关系”。）教师跟每位儿童和家长（根据需要借助社区翻译以实现彼此沟通）谈话，并利用所了解的内容调整其教育活动和规划。
2. 教师不断以各种方式收集关于儿童的信息，监控每个儿童的学习和发展，以制定计划帮助儿童进步。（另请参阅指导方针 4，“评估儿童的发展和学习的”。）
3. 教师对每位儿童生活中的过度压力和创伤性事件的征兆加以注意，并采取策略减轻压力和支持恢复性发展。

C. 教师负责了解项目的预期目标，以及为实现这些目标的课程设计方法。他们将课程贯彻在教学实践中，其方式既要满足幼儿整体需要，又要适应个别儿童。这包括

遵循儿童以可预见的顺序和基于之前经验和理解掌握具体概念、技巧和能力。（另请参阅指导方针3，“规划课程以实现重要目标”。）

D. 教师规划能够有效实现综合课程的学习活动，使儿童在各领域（生理、社交、情感和认知）和各学科（语文素养，包括英语习得、数学、社会研究、科学、艺术、音乐、体育和健康）达成关键目标。

E. 教师规划环境、日程和日常活动，以促进每位儿童的学习和发展。

1. 教师组织原创的有意义的活动，能启发儿童的智力和创意，吸引儿童探索和研究，并促使儿童积极持续的参与。为此，他们要提供能够吸引儿童注意的多种多样的材料、挑战和创意。

2. 教师为儿童提供进行有意义的选择的机会，尤其在儿童选择活动期间。对于尚不能享受和充分利用该期间的儿童，进行协助和指导。

3. 教师组织每日和每周的日程，为儿童提供额外的时间段，使其进行可持续的游戏、研究、探索和互动（与成人和同龄人）。

4. 教师提供活动、材料和互动，促使儿童参与到游戏中，最大程度的拓展他们的想象力、语言、互动、自我管理以及练习新掌握的技能。

F. 教师拥有充足的技能和策略，能够借鉴并了解从中选择的方法和时机，以有效的促进每位儿童当前的学习和发展。这些技能包括调整课程、活动和材料的能力，以确保所有儿童的完全参与。这些策略包括（但不限于）认可、鼓励、提供具体反馈、示范、展示、增加挑战、给予提示或其他帮助、提供信息和给出指示。

1. 为帮助儿童培养主动性，教师鼓励他们选择并规划自己的学习活动。

2. 为激励儿童的思维和拓展其学习，教师提出问题、询问问题、做出评论并提出建议。

3. 为扩展儿童的兴趣范围和思考范畴，教师提供新颖的活动，引入启发性的理念、问题、活动或假说。

4. 为调整活动的复杂性和难度以适应儿童的技能和知识水平，教师随儿童能力和理解力的增强而提高难度。

5. 为增强儿童作为学习者的胜任感和信心、坚持的激励和承担风险的意愿，教师为儿童提供感受真正成功和面对挑战的活动。

6. 为加强儿童的概念理解，教师使用各种策略，包括精心的采访和谈话，以鼓励儿童回顾和“重温”他们的经历。

7. 为鼓励和培养儿童的学习和发展，教师避免一般性的表扬（“真棒！”），而是给予具体的反馈（“你两次数豆子的结果相同！”）。

G. 教师了解如何和何时对儿童的学习提供“支架”，也就是说，为每位儿童提供恰到好处的好处，令其完成任务的技能水平刚好在自己独立完成的水平之上，然后随着儿童开始掌握技能而减少协助，并为下一次挑战做好准备。

1. 对于任何群体，儿童的技能会存在差异并需要不同程度的帮助。教师应认识到这一事实并进行应对。同时，教师也应认识到任何儿童的技能水平和帮助需求会随时间而改变。

2. 支架式教育可以呈现多种形式，例如，给予儿童提示、补充线索、示范技能或调整材料和活动。它可以在各种环境下提供，不仅是计划学习活动，也可以在游戏、日常生活和户外活动中实施。
 3. 教师可以提供协助（例如，教师示范技能），同龄人也可以（例如，儿童的学习伙伴示范）。无论哪一种情形，教师必须知道每位儿童的需求以规划支持和协助。
- H. 教师应了解如何和何时使用各种学习形式/环境最具策略性。
1. 教师了解每种主要的学习形式或环境（例如，大组、小组、学习中心或常规形式）都有自己的特点、功能和价值。
 2. 根据儿童的年龄、发展、能力和性情等，教师仔细思考哪种学习形式最有利于帮助儿童实现预期的目标。
- I. 当儿童错失学业成功所需的一些学习机遇时（通常这些儿童来自低收入家庭），项目和教师为他们提供较其同龄人时间更长、更丰富和强化的学习活动。
1. 教师注意不要让这些儿童承受额外的压力。对于已经处于不利位置的儿童，这些压力会使他们视学校为挫败和沮丧的体验，而不是享受学习和取得成功的机会。
 2. 为使这些儿童获得长足进步，教师必须高度针对性的利用时间，通过非常有吸引力的活动来聚焦关键技能和能力。
 3. 认识到高质量游戏所带来的自我管控、语言、认知和社交益处后，教师不应减少这些儿童尤为需要的游戏机会。反之，教师支持丰富和成熟的游戏并进行示范。
- J. 教师使其课堂活动对所有儿童开放并考虑其需求，包括英语语言学习者、有特殊需求或残疾者、生活在贫困或其他不利环境，或来自不同文化的儿童。
1. 教师融合各种各样的活动、材料、设备和教学策略，以适应儿童在发展、技能和能力、之前的经历、需求和兴趣方面的个体差异。
 2. 教师将每位儿童的家庭文化和语言带入学习社区的共享文化，于是该家庭文化和语言的独特贡献将被其他社区成员认识和尊重，同时也加强了儿童与家长和家庭的联系纽带。
 3. 教师将所有儿童纳入全部的课堂活动，鼓励他们在举止和与同龄人互动时能够体现包容性。
 4. 教师做好满足个别儿童特殊需求的准备，包括有身心障碍的儿童和表现出异常兴趣和技能的儿童。教师利用这里列出的所有策略，咨询相应的专家和儿童家长，以确保儿童在早期儿童阶段取得成功所需的调整和专门服务。

3. 规划课程以实现重要目标

课程包含儿童需要掌握的知识、技能、能力和理解力，以及为实现这些而开展的学习活动。课程的实施总会产生某种结果，但何种结果和如何实现至关重要。在适合儿童发展的实践中，课程帮助幼儿实现发展和教育意义的目标。通过反映对幼儿整体了解和个体需求的学习活动（包括游戏、小组、大组、兴趣中心和日常活动），以及儿童在之前经验的基础上掌握具体概念、技能和能力的顺序，课程实现以上目的。

由于儿童在规划和实施良好的项目中学习到更多内容，所以所有学校和幼儿项目将课程以书面形式呈现非常重要。教师在规划相关的儿童参与学习活动中，应利用课程和对儿童兴趣的了解。在与儿童互动的一天当中，他们将课程铭记心中。如此，他们确保儿童的学习活动——无论是成人主导还是儿童主导——跟儿童项目的目标保持一致并在组织框架内紧密关联。同时，适合儿童发展的实践意味着教师在设计课程和在课堂内实现课程活动时拥有灵活性，以及有效实现这种灵活性的专业知识。¹³²

下面描述了对幼儿从出生贯穿小学阶段的适合儿童发展的课程规划。

- A. 这里已经列出并明确表达了对幼儿学习和发展非常关键的预期目标。
 - 1. 教师应考虑儿童在生理、社交、情感和认知发展领域以及语言、读写、数学、社会研究、科学、艺术、音乐、体育和健康等学科应该了解、理解和实现的内容。
 - 2. 如果已有声明的标准或其他要求，教师要对其彻底熟悉。如果标准分配的权重不适当，教师应添加到目标中去。
 - 3. 无论目标来源如何，教师和管理者须确保目标对所有利益相关者（包括家长）定义清晰、沟通良好和完全理解。
- B. 项目拥有面向所列目标的全面有效的课程。这些目标包括以后学习和学业成功所需的全部基础内容。
 - 1. 无论教师是否参与课程的决策，他们要熟悉课程并考虑其实现所有重要目标的全面性。
 - 2. 如果项目使用已出版的课程产品，教师对其进行修改以满足所教育儿童的学习需要。
 - 3. 如果教育工作者自己开发课程，他们要确保课程面向确定的目标，使用来自专家的最新可靠资源，以确保课程内容具有生命力和全面性。
- C. 教师在规划时使用课程框架，以确保充分注意重要的学习目标，并加强儿童课堂活动的连贯性。
 - 1. 教师熟悉每个领域（生理、社交、情感和认知）内对特定年龄群体重要的理解和技能，包括某一领域的学习和发展如何影响其他领域。
 - 2. 在规划和贯彻实施过程中，教师结合运用课程框架和对儿童的兴趣、进步、语言能力和学习需求的了解（通过观察和其他评估方式）。他们认真设计和修改为儿童提供的学习活动，确保每位儿童实现课程列出的目标。
 - 3. 在确定学习活动的顺序和速度时，教师考虑儿童通常遵循的发展路径以及技能和概念学习的典型顺序。教师对以上方法加以利用，促使所有儿童在各方面取得进步，并在必要时为个别儿童进行修改。当儿童错失某些能够促进学业成功的学习机会时，教师必须修改课程，以帮助儿童快速进步。
- D. 教师为儿童提供学习活动中将有意义的联系作为重点，使所有学习者（尤其是幼儿）在遇到跟已了解的内容相关联的概念、语言和技能，或新学习内容自身存在有意义和连贯的关系时，获得最佳的学习效果。
 - 1. 教师规划的课程活动应整合儿童在各领域（生理、社交、情感和认知）以及在各学科（语言、读写、数学、社会研究、科学、艺术、音乐、体育和健康）的学习。

2. 教师规划课程活动时应考虑儿童自身的兴趣，为儿童介绍他们可能感兴趣的内容，应意识到开发和拓展儿童的兴趣在学龄前的几年尤为重要。在这一阶段初期儿童的注意力能够集中。

3. 教师按照逻辑顺序规划课程活动，同时有一定的深度和重点。也就是说，这些活动并非在很多内容领域浅尝辄止，而是让儿童更持久的专注在一个选择领域。

E. 教师跟高/低年级的同事协作，分享儿童的信息，努力实现跨年龄/年级的持续性和连贯性，同时保护各阶段实践的完整性和适宜性。

F. 在护理婴儿和学步儿童时，教育工作者也规划课程（尽管他们通常不称为课程）。他们为重要的日常安排和活动制定计划，以促进儿童的学习和发展，使他们实现预期目标。

4. 评估儿童的发展和学习的

为了计划、实施和评价所提供课堂活动的有效性，评估儿童的发展和学习的对教师和项目至关重要。评估也是监测儿童朝着项目预定目标取得进步的工具。在适合儿童发展的实践中，活动和评估是关联的（活动是发展正在评估的内容，反之亦然），两者都服务于项目为儿童设置的预期结果或目标。如果不清楚每位儿童相对于学习目标所处的位置，教师无法针对性的帮助儿童取得进步。

幼儿的有效评估比较困难，因为他们的发展和学习方式非常不均衡，并且处于所生活的特定文化和语言环境下。例如，有效评估考虑了儿童的英语熟练程度和母语语言的发展阶段等因素。不可靠、无效或用于区分、跟踪或其他伤害幼儿的评估均不是适合儿童发展的实践。

下面描述了幼儿从出生贯穿小学阶段的适合发展的有效评估。

A. 幼儿的进步和成就评估是不间断的、具备策略性和目的性的。评估的结果用于了解活动的规划和实施、跟儿童家长沟通以及评价和改善教师和项目的有效性。

B. 评估聚焦儿童朝着具有发展和教育意义的目标取得的进步。

C. 有现成的系统可以收集、理解和使用评估信息，以指导课堂进展情况（形成性评估）。教师利用该信息规划课程和学习活动以及与儿童的即时沟通，也就是说，教师不断进行评估以改善教学和学习。

D. 评估方法要适合幼儿的发展状态和经历，教师认识到学习者之间的个体差异，允许儿童以不同的方式展示其能力。因此，适合幼儿课堂评估的方法包括教师对儿童的观察结果、临床面谈、儿童作业样本收集以及儿童在真实活动中的表现。

E. 评估不仅考察儿童能够独立完成任务，而且还考虑他们能够借助其他儿童或成人而完成任务。因此，教师在儿童参与小组活动和其他提供支架式教育的情形下进行评估。

F. 除了教师的评估，家长的意见以及儿童对其作业的自我评价也是项目整体评估策略的一部分。

G. 评估针对具体目的设计，且仅用于为该目的生成可靠和有效的信息。

H. 对儿童产生重大影响的决定（比如招生或安置）不能基于单个的发展评估或筛选工具/设备，而是基于多个相关信息来源，包括教师、家长和专家（根据需要）对儿童的观察和互动。

I. 当筛选或其他评估确认儿童可能存在特殊的学习或发展需求时，需要有适当的跟进措施、评估和转介（如指明）。不能根据短暂的筛选或一次性评估而做出诊断或分类。家长应作为重要的信息来源。

5. 与家长建立相互促进的关系

适合儿童发展的实践应源自对儿童发展原则、项目的特定儿童和每位儿童生活环境的深入了解。儿童年龄越小，教育工作者就越需要通过儿童家长的关系获取上面的具体信息。

如果项目将“家长参与”限定在一些计划活动（尽管这些活动或许很重要），或者项目/家长的关系具有强烈的“家长教育”倾向，这种实践就不是适合儿童发展的实践。如果教育工作者将自己视为拥有关于儿童的全部了解和洞见，而认为家长缺少这些了解，那么儿童父母在这种关系中没有合作伙伴的感觉。

这种态度没有充分体现教师和家长相互合作的复杂性，而这恰恰是良好实践的基本元素。下面描述了适合儿童（从出生贯穿至小学阶段）发展的关系类型，其中家庭成员和教育工作者作为学习社区成员共同协作。

- A. 在教育工作者和家长的相互促进关系中，双方需要为实现共同的目标相互尊重、合作、责任分担和协调冲突。（另请参阅指导方针1，“创建关爱的学习者社区”。）
- B. 教育工作者应跟家长协作，建立和维持定期和频繁的双向沟通（对不能英语交流的家长，教师应使用他们的母语或者请求双语志愿者的帮助）。
- C. 应欢迎家庭成员的参与，并且存在大量家长参与的机会。家长参加关于他们孩子的护理和教育的项目决策。
- D. 教师了解家长为儿童进行的选择和设定的目标，并对他们的偏好和关心表示关注和尊重，但同时不能放弃教育工作者通过适合儿童发展的实践来支持儿童学习和发展的责任。
- E. 教师和家长彼此分享对特定儿童的了解和对儿童发展和教育的理解，并将其作为日常沟通和定期会谈的一部分。教师支持家长工作，最大程度的提升家长决策能力。
- F. 教育工作者将家长作为儿童相关信息来源之一（项目开始前和定期进行），并使其参与对他们孩子的规划。
- G. 基于确定的资源、重点和关注点，项目将家长和一系列的服务联系起来。

政策考虑

在塑造我们未来的公民和民主中，幼儿教育的教师和管理者扮演了重要角色。他们无时无刻、长年累月的提供儿童所需的始终如一的、热诚和尊敬的关系，帮助儿童打下早期学习的坚实基础。通过关注多个发展领域和儿童的个体需求，采用适合儿童发展的实践的幼儿教育专业人员使儿童参与家庭之外的丰富早期学习活动，为未来的学习和人生成功做好准备。

无论可用的资源如何，幼儿教育专业人员具有按照其职业准则实践的伦理责任。幼儿教育系统立足于为所有儿童提供高质量适合发展的活动，倘若没有公共政策和资金的支持，期待幼儿教育专业人员完全实现这些准则和实践是不现实的。

目标是在两个方面取得进展：更多的幼儿教育专业人员加入适合儿童发展的实践，和更多的政策制定者制定相关政策和投入公共资金支持这种实践。

适合儿童发展的实践的很多元素应反映在我们的联邦、州和地方政策上。对建立一个高质量和资金充沛的早期儿童教育系统（包括实施适合发展的实践）至关重要的政策领域，至少应包括以下：早期儿童学习标准和相关/对应的课程和评估；全面的职业发展和报酬体系；项目质量评级和改善体系，以改善项目质量并使家长、公众和政策制定者了解项目质量；全面和协调的儿童服务；对项目评估的关注；支持项目在各种环境下的支付能力和质量的补充公共资金投入。

美国全国幼儿教育协会定期向倡导者和政策制定者提供信息，促使他们在这些领域制定有效的政策。

为确保这些信息和建议保持最新，美国全国幼儿教育协会的政策相关的摘要和信息未出现在本立场声明，而是单独出现在本协会的网址（www.naeyc.org）。

备注

- 1NAEYC.1986.面向四岁至五岁儿童项目中适合儿童发展的实践的立场声明。《幼儿》第41卷第6期:20-29; Bredekamp, S., ed. 1987.《面向从出生至八岁儿童的幼儿教育项目中适合儿童发展的实践》,增订版。华盛顿哥伦比亚特区:NAEYC; NAEYC.1996.面向从出生至八岁儿童的幼儿教育项目中适合儿童发展的实践。美国幼儿教育协会的立场声明。摘自《幼儿教育项目中适合儿童发展的实践》修订版,编辑:S. Bredekamp & C. Copple, 3-30。华盛顿哥伦比亚特区:作者。
- 2NAEYC & NAECS/SDE (州教育部国家幼儿教育专家协会)。2002.《早期学习准则:为成功创造条件》。联合立场声明。在线发布:www.naeyc.org/dap; NAEYC & NAECS/SDE (州教育部国家幼儿教育专家协会)。2003.《幼儿教育课程评估和项目评价:在面向从出生至八岁儿童的项目中建立高效可靠的体系》。联合立场声明。在线发布:www.naeyc.org/dap; NAEYC.2005.伦理行为准则和承诺声明。立场声明。在线发布:www.naeyc.org/dap; NAEYC.2005.《NAEYC 幼儿教育项目准则和认证标准》,第11卷,华盛顿哥伦比亚特区:作者。

本文中的重大议题

- ³儿童保护基金,2005.《美国儿童状况》,2005.华盛顿哥伦比亚特区:作者。
- ⁴Cochran, M. 2007.《寻找我们的出路:美国幼儿护理和教育的未来》,华盛顿哥伦比亚特区:Zero to Three 出版社。
- ⁵Sandall, S., M.L.Hemmeter, B.J.Smith, & M.E.McLean 等编辑。2005.DEC 推荐的实践:《早期干预/幼儿教育特殊教育实际应用全面指南》。科罗拉多州蒙特市:Sopris West 出版社,和蒙大纳州米苏拉市:幼教部;特殊儿童理事会; Hemmeter, M.L., L. Fox, & S. Doubet.2006.我们共同努力:解决不当行为的项目方法。摘自《社会情感发展》,编辑:E. Horn & H. Jones,《特殊幼儿专题丛书》,第8卷。蒙大纳州米苏拉市:幼教部。
- ⁶Gitomer, D.H.2007.《政策持续改变环境下的教师质量:教师人才库的改善》。新泽西州普林斯顿:美国教育考试服务中心。在线发布:www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/TQ_full_report.pdf。
- ⁷Whitebook, M., C. Howes, & D. Phillips.1990.《全国儿童护理人员研究:谁在关注?美国儿童护理教师和护理质量》最终报告。加利福尼亚州奥克兰:儿童关爱雇员项目。
- ⁸Cochran, M. 2007.《寻找我们的出路:美国幼儿护理和教育的未来》,华盛顿哥伦比亚特区:Zero to Three 出版社。
- ⁹Klein, L.G., & J. Knitzer.2006.高效的学前教育课程和教学策略。《早期学校教育成功之路》,第二次发行摘要,纽约:哥伦比亚大学,国家贫困儿童中心; Brooks-Gunn, J., C.E.Rouse, & S. McLanahan.2007.入学准备中的种族和民族鸿沟。摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》,编辑:R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 283-306.巴尔的摩:Paul H. Brookes 出版社。
- ¹⁰Heath, S.B.1983.《讲话的方式:社区和教室中的语言、生活和工作》。纽约:哥伦比亚大学出版社; Vogt, L., C. Jordan, & R. Tharp.1993.阐释学校的失败,打造学校的成功。摘自《人类学视角的少数民族教育》,编辑E. Jacob & C. Jordan, 53-65.新泽西州诺伍德:Ablex 出版社。
- ¹¹Hart, B., & T.R.Risley.1995.《美国幼儿日常活动中有意义的差异》。巴尔的摩:Paul H. Brookes; Hart, B., & T.R.Risley.1999.《儿童学语的社交世界》,巴尔的摩:Paul H. Brookes 出版社。
- ¹²Farkas, G., & K. Beron.2004.口语词汇知识的具体年龄轨迹:班级和种族之间的差异。《社会科学研究》第33卷,464-97。
- ¹³Barbarin, O., D. Bryant, T. McCandies, M. Burchinal, D. Early, R. Clifford, & R. Pianta.2006.进入公立学前班到幼儿园的儿童:家庭生活、街坊质量和社会经济资源和早期能力的关系。《美国精神卫生学杂志》第76卷,265-76; Zill, N., & J. West.2001.《进入幼儿园:从教育条件得出的发现》,2000。华盛顿哥伦比亚特区:美国教育部、国家教育统计中心。
- ¹⁴Lee, V.E., & D.T. Burkam.2002.《起点的平等性:儿童入学后社会背景造成的成绩差异》。纽约:经济政策研究所。
- ¹⁵Aber, L., K. Burnley, D.K.Cohen, D.L.Featherman, D. Phillips, S. Raudenbush, & B. Rowan.2006.《学校改革之外:改善来自低收入家庭儿童的教育成果》。给斯宾塞基金会的报告。密歇根州安阿伯市:密歇根大学、社会进步研究和解决方案中心; Klein, L.G., & J. Knitzer.2006.高效的学前教育课程和教学策略。《早期学校教育成功之路》,第二次发行摘要,纽约:哥伦比亚大学、国家贫困儿童中心。
- ¹⁶请参阅(如) Mullis, I.V.S., M.O.Martin, & P. Foy.2009,即将出版。《TIMSS 2007 国际报告和技术报告》。马萨诸塞州栗树山:林奇教育学院、波士顿学院、TIMSS & PIRLS 国际研究中心、NCES (国家教育统计中心)。2006.《美国国家教育进展评估 (NAEP) 的比较教学内容、国际数学和科学研究的趋势 (TIMSS) 和国际学生评估项目 (PISA) 的 2003 评估:技术报告》。华盛顿哥伦比亚特区:美国教育部、国家教育统计中心、教育科学研究所。在线发布:purl.access.gpo.gov/GPO/LPS70522。

- ¹⁷美国教育部、中小学教育办公室。2007.标题 I—提高弱势学生的学习成绩;《残障者教育法》(IDEA):最终条例。《联邦公报》72(67):17747-81。在线发布:www.ed.gov/legislation/FedRegister/finrule/2007-2/040907a.html.
- ¹⁸Johnson, J., A.M. Arumi, & A. Ott.2006.《现实核查 2006—教育洞察:确立改善美国学校势头的公共议程》。纽约:公众议程。
- ¹⁹“不让一个孩子掉队”(NCLB)法案—目标 1:为加强学校的核心课程体系,截至 2013-2014 年,所有学生(全体和每个小组)的学习技能水平要在“熟练”水平或在州评估水平之上,并参加高质量的教学。目标 2:增加在学校之间和学校层次之间成功过渡的学生数量。目标 3:通过学校和学生家庭之间的沟通,提高家长支持学习过程的参与水平。目标 4:使教员能力、学校流程和职业发展有利于实施基于科学研究的高效教学方法和教学实践。目标 5:招聘、雇佣和保留高水平的教育工作者,以实行高效的方法和教学实践。
- ²⁰国家早期教育研究中心(NIEER)。2007.《学前教育状况 2007:学前教育年鉴》。新泽西州新不伦瑞克:美国罗格斯大学,教育学研究生学院。在线发布:nieer.org/yearbook/pdf/yearbook.pdf.
- ²¹美国卫生及公共服务部、儿童青年和家长管理机构 and 儿童启蒙方案计划局。2003.《从启蒙之路到积极的儿童成果》。华盛顿哥伦比亚特区:作者在线发布:www.headstartinfo.org/pdf/hsout-comespath28ppREV.pdf.
- ²²Bowman, B.T., S. Donovan, & M.S.Burns.2000.《渴望学习:学前儿童教育》。华盛顿哥伦比亚特区:国家学术出版社;Shonkoff, J.P., & D.A.Phillips 等编辑。2000.《从神经元到社区:幼儿发展科学》。国家研究理事会的报告。华盛顿哥伦比亚特区:国家学术出版社。
- ²³NAEYC & NAECS/SDE(州教育部国家幼儿教育专家协会)。2002.《早期学习准则:为成功创造条件》。联合立场声明。在线发布:www.naeyc.org/dap;NAEYC & NAECS/SDE(州教育部国家幼儿教育专家协会)。2003.《幼儿教育课程评估和项目评价:在面向从出生至八岁儿童的项目中建立高效可靠的体系》。联合立场声明。在线发布:www.naeyc.org/dap.
- ²⁴Takanishi, R., & K. Kauerz.2008.幼儿国学前班的内涵:认真对待 P-16 的教育系统。《Phi Delta Kappan》第 89 卷,第 7 期:480-87。
- ²⁵Pedulla, J.J.2003.州授权测试:教师在思考什么?《教育领导力》第 61 卷第 3 期:42-46;Goldstein, L.S.2007.拥抱多样性:两位教育工作者对美国幼儿园教学需求不断变化的教学应对。《儿童教育研究期刊》第 21 卷第 4 期:378-99;Goldstein, L.S.2007b.对幼儿园教学极端复杂性的研究。《幼教研究季刊》22:39-54。
- ²⁶美国众议院和参议院。2007.Bill H.R.1429.“入学准备法案-不断改善的启蒙教育”(P.L.110-34)。在线发布:www.washingtonwatch.com/bills/show/110_PL_110-134.html.
- ²⁷Takanishi, R., & K. Kauerz.2008.幼儿国学前班的内涵:认真对待 P-16 的教育系统。《Phi Delta Kappan》第 89 卷,第 7 期:480-87。
- ²⁸Graves, B. 2006.PK-3:这是什么?我们如何了解其效果?《儿童发展基金政策简报,前进的 PK-3 4》;Ritchie, S., K. Maxwell, & R.M.Clifford.2007.第一所学校:教育新视野。摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》,编辑:R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 85-96.巴尔的摩:Paul H. Brookes 出版社;Takanishi, R., & K. Kauerz.2008.幼儿国学前班的内涵:认真对待 P-16 的教育系统。《Phi Delta Kappan》第 89 卷,第 7 期:480-87。
- ²⁹NAEYC & NAECS/SDE(州教育部国家幼儿教育专家协会)。2003.《幼儿教育课程评估和项目评价:在面向从出生至八岁儿童的项目中建立高效可靠的体系》。联合立场声明。在线发布:www.naeyc.org/dap.
- ³⁰Neuman, S.B., K. Roskos, C. Vukelich, & D. Clements.2003.《2003 年州学前教育标准状况》。对早期阅读成就改善中心(CIERA)的报告。密歇根州安阿伯市:密歇根大学。
- ³¹NAEYC.2005.《英语青少年学习者的筛选和评估》。对 NAEYC 和 NAECS/SDE 关于幼教课程、评估和项目评价的联合立场声明的补充。华盛顿哥伦比亚特区:作者。在线发布:www.naeyc.org/dap.
- ³²NAEYC & NAECS/SDE(州教育部国家幼儿教育专家协会)。2002.《早期学习准则:为成功创造条件》。联合立场声明。在线发布:www.naeyc.org/dap.
- ³³国家教学教师理事会(NCTM)。2006.《从学前教育至八岁的教学课程焦点:寻求连贯性》。维吉尼亚州莱斯顿:作者。
- ³⁴Wien, C.A.2004.《小学课堂的协商标准:教师的困境》。纽约:教师学院出版社。
- ³⁵请参阅(如)Kagan, S.L., & K. Kauerz.2007.全面覆盖:早期教育政策的融合与匹配。摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》,编辑:R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 11-30.巴尔的摩:Paul H. Brookes 出版社;Ritchie, S., K. Maxwell, & R.M.Clifford.2007.第一所学校:教育新视野。摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》,编辑:R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 85-96.巴尔的摩:Paul H. Brookes 出版社。
- ³⁶Goldstein, L.S.2007a.拥抱多样性:两位教育工作者对美国幼儿园教学需求不断变化的教学应对。《儿童教育研究期刊》第 21 卷第 4 期:378-99;Goldstein, L.S.2007b.对幼儿园教学极端复杂性的研究。《幼教研究季刊》22:39-54。

- ³⁷Barnett, W.S.2004.更优秀的教师, 更好的学前教育: 跟教师资质关联的学生成绩。《学前政策事项》第2卷: 2-7。在线发布: nieer.org/docs/?DocID=62。
- ³⁸NAEYC & NAECS/SDE (州教育部国家幼儿教育专家协会)。2003.《幼儿教育课程评估和项目评价: 在面向从出生至八岁儿童的项目中建立高效可靠的体系》。联合立场声明。在线发布: www.naeyc.org/dap。
- ³⁹Darling-Hammond, L., & J. Bransford.2005.《让教师为不断变化的世界做好准备: 教师应学习什么和做到什么》。旧金山: Jossey-Bass 出版社。

将新知识应用到重要问题

- ⁴⁰Klein, L.G., & J. Knitzer.2006.高效的学前教育课程和教学策略。《早期学校教育成功之路》, 第二次发行摘要, 纽约: 哥伦比亚大学、国家贫困儿童中心。
- ⁴¹美国卫生及公共服务部、儿童青年和家长管理机构 and 儿童启蒙方案计划局。2003.《从启蒙之路到积极的儿童成果》。华盛顿哥伦比亚特区: 作者在线发布: www.headstartinfo.org/pdf/hsout-comespath28ppREV.pdf。
- ⁴²美国儿童健康与人类发展研究所 (NICHD)。2003.NICHD 对幼儿教育的研究: 发展环境和人生中前七年的发展结果。摘自《21世纪幼儿教育》, 编辑: J. Brooks-Gunn, A.S.Fuligni, & L.J.Berlin, 181-201.纽约: 教师学院出版社。
- ⁴³美国儿童健康与人类发展研究所 (NICHD)。2001.《儿童护理质量和儿童护理结果》。儿童发展研究协会双年会议上发表的论文。四月19-22号, 明尼苏达州明尼阿波利斯市; Klein, L.G., & J. Knitzer.2006.高效的学前教育课程和教学策略。《早期学校教育成功之路》, 第二次发行摘要, 纽约: 哥伦比亚大学、国家贫困儿童中心; Schweinhart, L.J., J. Montic, & Z. Xiang, W.S.Barnett, C.R.Belfield, & M. Mores.2005.《终生效用: High/Scope 学前教育至四十岁的研究》。《High/Scope 教育研究专题丛书》第14卷。密歇根州伊普斯兰蒂: High/Scope 出版社。
- ⁴⁴Loeb, S., B. Fuller, S.L.Kagan, & B. Carrol.2004.贫困社区的儿童护理: 类型、质量和稳定性的早期学习效果。《儿童发展》, 第75卷, 第1期: 47-65。
- ⁴⁵Hamre, B.K., & R.C.Pianta.2001.八年纪之前教师-儿童早期关系和儿童学校成果的轨迹。《儿童发展》, 第72卷, 第2期: 625-38; Hamre, B.K., & R.C.Pianta.2005.一年级课堂的教育和情感支持是否能挽救处于学业失败风险儿童? 《儿童发展》, 第76卷, 第5期: 949-67。
- ⁴⁶Dickinson, D.K., & P.O.Tabors.2001.《从语言开始培养读写能力: 幼儿在家庭和学校的学习》。巴尔的摩: Paul H. Brookes 出版社; 国家儿童早期读写能力小组 (NELP)。即将出版。《发展幼儿读写能力: 国家幼儿读写能力小组的报告: 幼儿读写能力发展和对干预启示的科学合集》。华盛顿哥伦比亚特区: 国家读写能力研究所。
- ⁴⁷Snow, C.E.2007.《读写能力是否足够? 青少年学业成功之路》巴尔的摩: Paul H. Brookes 出版社。
- ⁴⁸Snow, C.E.2005.从读写能力到学习。《哈佛教育信笺》(七月/八月)。在线发布: www.edletter.org/current/snow.shtml; Snow, C.E.2007.《读写能力是否足够? 青少年学业成功之路》巴尔的摩: Paul H. Brookes 出版社。
- ⁴⁹Snow, C.E.2005.从读写能力到学习。《哈佛教育信笺》(七月/八月)。在线发布: www.edletter.org/current/snow.shtml。
- ⁵⁰Dickinson, D.K., & P.O.Tabors.2001.《从语言开始培养读写能力: 幼儿在家庭和学校的学习》。巴尔的摩: Paul H. Brookes 出版社。
- ⁵¹国家幼儿读写能力小组。即将出版。《发展幼儿读写能力: 国家幼儿读写能力小组的报告: 幼儿读写能力发展和对干预启示的科学合集》。华盛顿哥伦比亚特区: 国家读写能力研究所。
- ⁵²请参阅(如)国际阅读协会 (IRA) & NAEYC.1998.《学习读和写: 适合幼儿发展的实践》。联合立场声明。在线发布: www.naeyc.org/dap; NAEYC & NAECS/SDE (美国教育部幼儿教育专家协会)。2002.《早期学习准则: 为成功创造条件》。联合立场声明。在线发布: www.naeyc.org/dap; Snow, C.E., M.S.Burns, & P. Griffin.1998.《不让幼儿出现阅读困难》。华盛顿哥伦比亚特区: 国家学术出版社。
- ⁵³NAEYC & NCTM (国家数学教师理事会)。2004.《幼教教学: 提倡好的开始》。联合立场声明。在线发布: www.naeyc.org/dap; Ginsburg, H.P., J.S.Lee, & J.S.Boyd.2008.幼儿数学教学: 这是什么和如何改善。《社会政策报告》第22卷第1期: 3-11, 14-22。
- ⁵⁴Duncan, G.J., C.J.Dowsett, A. Claessens, K. Magnuson, A.C.Huston, P. Klebanov, L.S.Pagani, L. Feinstein, M. Engel, & J. Brooks-Gunn.2007.入学准备和后期成就。《发展心理学》第43卷第6期: 1428-46。
- ⁵⁵Early, D.M., O. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, F. Chang, R. Clifford, G. Crawford, 等。2005.十一个州的学前教育: NCDL 对多个州的学前教育研究和全州的幼儿教育项目研究 (SWEEP): 初步描述报告。纽约: 儿童发展基金会。在线发布: www.fcd-us.org/usr_doc/Prekindergartenin11States.pdf; Ginsburg, H.P., J.S.Lee, & J.S.Boyd.2008.幼儿数学教学: 这是什么和如何改善。《社会政策报告》第22卷第1期: 3-11, 14-22。

- ⁵⁶Clements, D.H.2004.重要主题和建议。摘自《让儿童学习数学：幼教数学教育标准》，编辑：D.H.Clements, J. Sarama, & A.M. DiBiase, 7-72.新泽西州莫瓦市：Lawrence Erlbaum; Ginsburg, H.P., J.S.Lee, & J.S.Boyd.2008.幼儿数学教学：这是什么和如何改善。《社会政策报告》第22卷第1期：3-11, 14-22。
- ⁵⁷Roskos, K.A., J.F.Christie, & D.J.Richgels.2003.幼儿读写能力教育的要素。《幼儿》第58卷第2期：52-60; Worth, K., & S. Grollman.2003.《虫子、影子和漩涡：幼儿教育课堂中的科学》。美国新罕布什尔州朴茨茅斯市：Heinemann出版社; Bennett-Armistead, V.S., N.K.Duke, & A.M. Moses.2005.《读写能力和最小的学习者：出生至五岁儿童教育者的最佳实践》。纽约：Scholastic出版社; Ginsburg, H.P., J.S.Lee, & J.S.Boyd.2008.幼儿数学教学：这是什么和如何改善。《社会政策报告》第22卷第1期：3-11, 14-22。
- ⁵⁸请参阅(如) Linares, L.O., N. Rosbruch, M.B.Stern, M.E.Edwards, G. Walker, H.B.Abikoff, & J.M.J. Alvir.2005.发展认知-社交-情感能力以提高学业成绩。《学校心理学》第42卷第4期：405-17; Raver, C.C., P.W.Garner, & R. Smith-Donald.2007.情感管理和情感知识在儿童学业准备中的角色：是否存在因果关系? 摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》，编辑：R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 121-48.巴尔的摩：Paul H. Brookes出版社。
- ⁵⁹McClelland, M.M., A.C.Acock, & F.J.Morrison.2006.幼儿园与学习相关的技能对小学末期学业轨迹的影响。《幼儿教育研究季刊》第21卷第4期：471-90; McClelland, M., C. Cameron, C.M.Connor, C.L.Farris, A.M. Jewkes, & F.J.Morrison.2007.行为管理和学前儿童读写能力、词汇和数学技能之间的关系。《发展心理学》第43卷第4期：947-59; Snow, K.L.2007.儿童活动领域的综合观点：统一的入学准备。摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》，编辑：R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 197-214.巴尔的摩：Paul H. Brookes出版社。
- ⁶⁰请参阅(如) Montessori, M. 1949.《吸收性心智》。马德拉斯：Theosophical出版社; Hymes, J.L.1955/1995.《儿童发展观：教师行动指南》修订版，罗得岛州西格林威治：Consortium出版社; Bredekamp, S., ed. 1987.《面向从出生至八岁儿童的幼儿教育项目中适合儿童发展的实践》，增订版。华盛顿哥伦比亚特区：NAEYC。
- ⁶¹DeLoache, J.S., & A.L.Brown.1987.延迟和正常发育幼儿的基于记忆搜索的差异，《Intelligence》第11卷第4期：277-89; Flavell, J.H.1987.《关于外表-现实差异了解的发展》，《儿童发展研究协会专题丛书》第51卷第1期，芝加哥：芝加哥大学出版社; Zimmerman, B.J., S. Bonner, & R. Kovach.1996.《自我调节学习：实现自我效能的超越》华盛顿哥伦比亚特区：美国心理协会; Ladd G.W., S.H.Birch, & E.S.Buhs.1999.儿童在幼儿园的社交和学习生活：有哪些相关的影响领域?《儿童发展》，第70卷，第6期：1373-400; McClelland, M.M., A.C.Acock, & F.J.Morrison.2006.幼儿园与学习相关的技能对小学末期学业轨迹的影响，《幼儿教育研究季刊》第21卷第4期：471-90; Blair, C., H. Knipe, E. Cummings, D.P.Baker, D. Gamson, P. Eslinger, & S.L.Thorne.2007.对入学准备研究的发展性神经科学方法。摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》，编辑：R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 149-74.巴尔的摩：Paul H. Brookes出版社。
- ⁶²Bodrova, E., & D.J.Leong.2001.《思维项目的工具：在美国幼儿教育和小學课堂中实施维果茨基方法的案例研究》瑞士日内瓦：国际教育局、联合国教科文组织; Bodrova, E., & D.J.Leong.2003.筷子和计数芯片《幼儿》第58卷第3期：10-17; Diamond, A., W.S.Barnett, J. Thomas, & S. Munro.2007.学前项目改善认知控制《科学》第318卷第5855期：1387-88。
- ⁶³Rathbun, A., J. West, & E.G.Hausken.2004.《从幼儿园至三年级：儿童的学校初始经历》华盛顿哥伦比亚特区：国家教育统计中心。
- ⁶⁴Bogard, K., & R. Takanishi.2005.“PK-3:面向三岁至八岁儿童教育的针对性和协调性方法，《社会政策报告》第19卷第3期：
- ⁶⁵请参阅(例如) Graves, B. 2006.PK-3:这是什么? 我们如何了解其效果?《儿童发展基金政策简报，前进的PK-3 4》; Sadowski, M. 2006.PK-3教学的核心知识：有效教学的十个要素，《儿童发展基金政策简报，前进的PK-3 5》; Ritchie, S., K. Maxwell, & R.M.Clifford.2007.第一所学校：教育新视野。摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》，编辑：R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 85-96.巴尔的摩：Paul H. Brookes出版社。
- ⁶⁶Takanishi, R., & K.L.Bogard.2007.面向幼儿的高效教育项目：我们需要了解的内容。《儿童发展视角》第1卷：40-45; Kauerz, K. Forthcoming.《P-3:从州政策角度出发的观点》科罗拉多州丹佛市：州教育委员会。
- ⁶⁷Katz, L.G., & S.C.Chard.2000.《吸引儿童的注意力：项目教学法》，第二版，新泽西州诺伍德：Ablex出版社。
- ⁶⁸美国教育研究协会(AERA)。2003.课堂大小：常数数的孩子算数好。《研究要点：教育政策的关键信息》第1卷第2期。在线发布：www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Research_Points/RP_Fall03.pdf。
- ⁶⁹请参阅(例如) Maeroff, G.I.2006.《搭积木：让儿童在教育初期取得成功》，纽约：Palgrave Macmillan出版社; Ritchie, S., K. Maxwell, & R.M.Clifford.2007.第一所学校：教育新视野。摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》，编辑：R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 85-96.巴尔的摩：Paul H. Brookes出版社。
- ⁷⁰Takanishi, R., & K. Kauerz.2008.幼儿园学前班的内涵：认真对待P-16的教育系统。《Phi Delta Kappan》第89卷，第7期：480-87。

- ⁷¹Bowman, B.T., S. Donovan, & M.S.Burns.2000.《渴望学习：学前儿童教育》。华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社；Hamre, B.K., & R.C.Pianta.2007.在学前教育和小学初期课堂中的学习机会，摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》，编辑：R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 49-83.巴尔的摩：Paul H. Brookes; Pianta, R.C.2008.既非艺术也非偶然：与罗伯特·皮亚塔的谈话，《哈佛教育信笺》（一月/二月），在线发布：www.edletter.org/insights/pianta.shtml.
- ⁷²Hamre, B.K., & R.C.2007.在学前教育和小学初期课堂中的学习机会。摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》，编辑：R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 49-83.巴尔的摩：Paul H. Brookes 出版社。
- ⁷³Horowitz, F.D., L. Darling-Hammond, J. Bransford., et al.2005.教育教师适合儿童发展的实践，摘自《让教师为不断变化的世界做好准备：教师应学习什么和做到什么》，编辑：L. Darling- Hammond & J. Bransford, 88 - 125.旧金山：Jossey-Bass 出版社。
- ⁷⁴Layzer, J.I., C.J.Layzer, B.D.Goodson, & C. Price.2007.《儿童护理津贴策略的评估：在迈阿密-戴德县项目更新中的发现》，华盛顿哥伦比亚特区：美国卫生及公共服务部、儿童和家长管理局、计划研究和评估办公室。
- ⁷⁵Reeves, C., S. Emerick, & E. Hirsch.2006.《为小学教师安排非教学时间：来自北卡罗来纳州学校的策略》，北卡罗来纳州希尔斯伯勒：教学质量中心。

实践可以借鉴的儿童发展和学习原则

- ⁷⁶更加完整的评论，请参阅（例如）Snow, C.E., M.S.Burns, & P. Griffin.1998.《不让幼儿出现阅读困难》。华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社；Bowman, B.T., S. Donovan, & M.S.Burns.2000.《渴望学习：学前儿童教育》。华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社；Bransford, J., A.L.Brown, & R.R.Cocking.1999.《人如何学习：大脑、思维、经验和学校》，华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社；Shonkoff, J.P., & D.A.Phillips 等编辑。2000.《从神经元到社区：幼儿发展科学》。国家研究理事会的报告。华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社；Kilpatrick, J., J. Swafford, & B. Findell 等编辑。2001.《点滴累加：帮助儿童学习数学》，华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社；Renninger, K.A., & I.E.Sigel 等编辑，2006.《儿童心理学手册》第4卷：儿童心理学实践》，第6版。纽约：John Wiley & Sons 出版社。
- ⁷⁷Bransford, J., A.L.Brown, & R.R.Cocking.1999.《人如何学习：大脑、思维、经验和学校》，华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社；Shonkoff, J.P., & D.A.Phillips 等编辑。2000.《从神经元到社区：幼儿发展科学》。国家研究理事会的报告。华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社；监督和课程发展协会（ASCD）。2006.《破碎世界的完整孩子》，由 H. Hodgkinson 筹备。维吉尼亚州亚历山大市：作者。在线发布：www.ascd.org/ascd/pdf/fracturedworld.pdf.
- ⁷⁸Shonkoff, J.P., & D.A.Phillips 等编辑。2000.《从神经元到社区：幼儿发展科学》。国家研究理事会的报告。华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社。
- ⁷⁹Pellegrini, A.D., L. Galda, M. Bartini, & D. Charak.1998.情景中的口语和读写能力学习：社会关系的角色。《Merrill-Palmer Quarterly》第44卷第1期：38 - 54；Dickinson, D.K., & P.O.Tabors.2001.《从语言开始培养读写能力：幼儿在家庭和学校的学习》。巴尔的摩：Paul H. Brookes 出版社。
- ⁸⁰La Paro, K.M., & R.C.Pianta.2000.预测儿童在学校初期的能力：元分析评论。《教育研究评论》第70卷第4期：443 - 84；Howes, C., & K. Sanders.2006.面向幼儿的儿童护理，摘自《幼儿教育研究手册》第2版，编辑：B. Spodek & O.N.Saracho, 375 - 92.新泽西州莫瓦市：Lawrence Erlbaum 出版社；Raver, C.C., P.W.Garner, & R. Smith-Donald.2007.情感管理和情感知识在儿童学业准备中的角色：是否存在因果关系？摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》，编辑：R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 121-48.巴尔的摩：Paul H. Brookes; Snow, K.L.2007.儿童活动领域的综合观点：统一的入学准备。摘自《问责制时代的入学准备和向幼儿园的转变》，编辑：R.C.Pianta, M.J.Cox, & K.L.Snow, 197-214.巴尔的摩：Paul H. Brookes; Pianta, R.C., K.M.La Paro, & B.K.Hamre.2008.课堂评估计分系统（CLASS）。巴尔的摩：Paul H. Brookes 出版社。
- ⁸¹请参阅（例如）Erikson, E. 1963.《儿童和社会》，纽约：Norton 出版社；Sameroff, A.J., & M.M.Haith.1996.《五岁到七岁的转变：理智和责任的年龄》，芝加哥：芝加哥大学出版社；Bransford, J., A.L.Brown, & R.R.Cocking.1999.《人如何学习：大脑、思维、经验和学校》，华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社；Shonkoff, J.P., & D.A.Phillips 等编辑。2000.《从神经元到社区：幼儿发展科学》。国家研究理事会的报告。华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社。
- ⁸²Lynch, E., & M. Hanson.2004.《发展跨文化能力：与儿童和家长的相处指南》，第3版，巴尔的摩：Paul H. Brookes 出版社。
- ⁸³Wang, M.C., L.B.Resnick, & R.F.Boozer.1970.《某些早期数学行为发展顺序》，宾夕法尼亚州匹茨堡市：匹茨堡大学，学习研究和发展中心；Clements, D.H., J. Sarama, & A.M. DiBiase.2004.《让儿童学习数学：幼教数学教育标准》新泽西州莫瓦市：Lawrence Erlbaum 出版社。

- ⁸⁴Scarr, S., & K. McCartney.1983.人如何打造自己的环境: 基因型理论——环境效应, 《儿童发展》, 第54卷, 第2期: 425-35; Plomin, R. 1994.《遗传学和经验: 先天和后天的相互作用》, 加利福尼亚州千橡市: Sage Publications 出版社; Plomin, R. 1994b.自然、培养和社会发展, 《社会发展》第3卷: 37-53; Shonkoff, J.P., & D.A.Phillips 等编辑. 2000.《从神经元到社区: 幼儿发展科学》。国家研究理事会的报告。华盛顿哥伦比亚特区: 国家学术出版社。
- ⁸⁵Asher, S., S. Hymel, & P. Renshaw.1984.儿童的孤独, 《儿童发展》, 第55卷, 第4期: 1456-64; Parker, J.G., & S.R.Asher.1987.同龄人关系和后期个人适应: 低接受度的儿童是否处于风险中? 《Psychology Bulletin》第102卷第3期: 357-89。
- ⁸⁶Snow, C.E., M.S.Burns, & P. Griffin.1998.《不让幼儿出现阅读困难》。华盛顿哥伦比亚特区: 国家学术出版社。
- ⁸⁷Kuhl, P. 1994.言语和语言的学习和表达, 《神经生物学的现代观点》第4期: 812-22。
- ⁸⁸Nelson, C.A., & M. Luciana, eds.2001.《发展性认知神经科学手册》, 马萨诸塞州坎布里奇市: 麻省理工学院出版社; Ornstein, P.A., C.A.Haden, & A.M. Hedrick.2004.学会记忆: 社会交流沟通和儿童记忆技能的发展, 《发展评论》第24期: 374-95。
- ⁸⁹Seo, K.H., & H.P.Ginsburg.2004.什么是幼教数学教育中适合儿童发展的实践? 来自新研究的学习内容。摘自《让儿童学习数学: 幼教数学教育标准》, 编辑: D.H.Clements, J. Sarama, & A.M. DiBiase, 91-104.Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum; Gelman, R., & C.R.Gallistel.1986.《儿童对数字的理解》, 马萨诸塞州坎布里奇市: 哈佛大学出版社。
- ⁹⁰Thompson, R.A.1994.情绪调节: 需要进行定义的主题。《儿童发展研究协会专题丛书》第59卷多期, 2-3。芝加哥: 芝加哥大学出版社。
- ⁹¹Bodrova, E., & D.J.Leong.2005.自我调节: 早期学习的基础, 《原则》第85卷第1期: 30-35; Diamond, A., W.S.Barnett, J. Thomas, & S. Munro.2007.学前项目改善认知控制《科学》第318卷第5855期: 1387-88。
- ⁹²Kendall, S. 1992.《儿童自主性的发展: 对蒙特梭利教育模型的审查》, 博士论文, 明尼苏达州明尼阿波利斯市: 瓦尔登大学出版社; Palfrey, J., M.B.Bronson, M. Erickson-Warfield, P. Hauser-Cram, & S.R.Sirin.2002.《达到年龄的寻呼机: 布鲁克莱恩市幼儿教育项目的后续研究》, 向 Robert Wood Johnson Foundation 基金会作的最终报告, 马萨诸塞州栗树山: 波士顿大学。
- ⁹³Bruner, J.S.1983.《儿童谈话: 学习使用语言》, 纽约: Norton 出版社。
- ⁹⁴Piaget, J. 1952.《儿童智力的起源》, 纽约: 国际大学出版社; Piaget, J. 1962.《童年时的游戏、梦想和模仿》, 纽约: Norton 出版社; Uzgiris, I.C., & J.M.Hunt.1975.《处于婴儿期的评估: 心理发展的顺序量表》, 美国伊利诺伊州乌尔班纳市: 伊利诺伊大学出版社。
- ⁹⁵Fein, G. 1981.儿童时期的假装游戏: 综述。《儿童发展》, 第52卷, 第4期: 1095-118; Fenson, L., P.S.Dale, J.S.Reznick, E. Bates, D.J.Thal, & S.J.Pethick.1994.早期沟通发展的变异性, 《儿童发展研究协会专题丛书》第59卷第5期, 芝加哥: 芝加哥大学出版社。
- ⁹⁶Copple, C., I.E.Sigel, & R. Saunders.1984.《教育年轻的思想家: 认知成长的课堂策略》, 新泽西州希尔斯代尔市: Lawrence Erlbaum 出版社; Edwards, C.P., L. Gandini, & G. Forman, eds.1998.《儿童的一百种语言: 瑞吉欧方法——先进的思索》。第2版, 新泽西州格林威治: Ablex 出版社; Epstein, A.S.2007.《有目的性的教师: 为幼儿学习选择最佳策略》, 华盛顿哥伦比亚特区: NAEYC。
- ⁹⁷请参阅(例如) Dunn, J. 1993.《幼儿的紧密关系: 超越依附》, 加利福尼亚州纽贝利公园: Sage Publications 出版社; Denham, S.A. 1998.《幼儿的情绪发展》, 纽约: Guilford 出版社; Shonkoff, J.P., & D.A.Phillips 等编辑. 2000.《从神经元到社区: 幼儿发展科学》。国家研究理事会的报告。华盛顿哥伦比亚特区: 国家学术出版社。
- ⁹⁸Fein, G., A. Gariboldi, & R. Boni.1993.从婴儿和学步者调整到群体护理: 前六个月, 《幼教研究季刊》8: 1-14; Honig, A.S.2002.《确立关系: 在早期护理环境下培养婴儿/学步者的依赖关系》, 华盛顿哥伦比亚特区: NAEYC。
- ⁹⁹Bowlby, J. 1969.《依附和失去》第1卷: 《依附》纽约: Basic 出版社; Stern, D. 1985.《人类婴儿的心理世界》, 纽约: Basic 出版社; Garbarino, J., N. Dubrow, K. Kostelny, & C. Pardo.1992.《处于危险的儿童: 解决社区暴力的影响》, 旧金山: Jossey-Bass 出版社; Bretherton, I., & K.A. Munholland.1999.依附关系中的内部工作原型: 重新架构, 摘自《依附理论、研究和临床应用手册》, 编辑: J. Cassidy & P.R.Shaver, 89-114.纽约: Guilford 出版社。
- ¹⁰⁰Pianta, R.C.1999.《加强儿童和教师之间的关系》, 华盛顿哥伦比亚特区: 美国心理协会; Howes, C., & S. Ritchie.2002.《信任问题: 在幼儿教育课堂中连接教师和学习者》, 纽约: 教师学院出版社。
- ¹⁰¹Shonkoff, J.P., & D.A.Phillips 等编辑. 2000.《从神经元到社区: 幼儿发展科学》。国家研究理事会的报告。华盛顿哥伦比亚特区: 国家学术出版社。

- ¹⁰²Bronfenbrenner, U. 1979.《人类发展的生态学：自然和设计的实验》，马萨诸塞州坎布里奇市：哈佛大学出版社；Bronfenbrenner, U. 1989.生态系统理论，摘自《儿童发展年鉴》，第6卷，编辑：R. Vasta, 187-251.康涅狄格州格林尼治：JAI Press 出版社；Bronfenbrenner, U. 1993.《认知发展的生态学：研究模型和偶然的发现》，摘自《情景中的发展：特定环境的行动和思想》，编辑：R.H.Wozniak & K.W.Fischer, 3-44.新泽西州希尔斯代尔市：Lawrence Erlbaum 出版社；Bronfenbrenner, U., & P.A.Morris.2006.人类发展的生物生态模型，《儿童心理学手册》第1卷：《人类发展的理论模型》第6版，编辑：R.M.Lerner & W. Damon, 793-828.新泽西州霍博肯市：John Wiley & Sons 出版社。
- ¹⁰³Tobin, J., D. Wu, & D. Davidson.1989.《三种文化下的学前教育：日本、中国和美国》，康涅狄格州纽黑文市：耶鲁大学出版社；Rogoff, B. 2003.《人类发展的文化性质》，牛津：牛津大学出版社。
- ¹⁰⁴Bowman, B.T., & F. Stott.1994.在文化情境下理解发展：教师面临的挑战，摘自《多样性和适合儿童发展的实践：幼儿教育挑战》，编辑：B. Mallary & R. New, 119-34.纽约：教师学院出版社。
- ¹⁰⁵Gonzales-Mena, J. 2008.《早期护理和教育的多样性：尊重差异》第5版，波士顿：McGraw-Hill 出版社；Tabors, P.O.2008.《一个儿童，两种语言：面向学习英语作为第二语言的儿童的教育工作者指南》，第2版，巴尔的摩：Paul H. Brookes 出版社。
- ¹⁰⁶Hakuta, K., & E.E.Garcia.1989.双语和教育，《American Psychologist》第44卷第2期：374-79；Krashen, S.D.1992.《语言教育基础》，美国加利福尼亚州托伦斯市：Laredo Publishing 出版社。
- ¹⁰⁷Dewey, J. 1916.《民主和教育：教育心理学入门》，纽约：Macmillan 出版社；Piaget, J. 1952.《儿童智力的起源》，纽约：国际大学出版社；Vygotsky, L. 1978.《社会思维：高级心理过程的发展》，马萨诸塞州坎布里奇市：哈佛大学出版社；Fosnot, C.T., ed. 1996.《构建主义：理论、观点和实践》，纽约：教师学院出版社；Malaguzzi, L. 1998.历史、思想和基本哲学，摘自《儿童的一百种语言：瑞吉欧方法—进阶思考》，第2版，编辑：C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, 49-97.新泽西州格林威治：Ablex 出版社。
- ¹⁰⁸Gelman, R., & C.R.Gallistel.1986.《儿童对数字的理解》，马萨诸塞州坎布里奇市：哈佛大学出版社；Seo, K.H., & H.P.Ginsburg.2004.什么是幼教数学教育中适合儿童发展的实践？来自新研究的学习内容。摘自《让儿童学习数学：幼教数学教育标准》，编辑：D.H.Clements, J. Sarama, & A.M. DiBiase, 91-104.Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum 出版社。
- ¹⁰⁹Bransford, J., A.L.Brown, & R.R.Cocking.1999.《人如何学习：大脑、思维、经验和学校》，华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社。
- ¹¹⁰Bowman, B.T., S. Donovan, & M.S.Burns.2000.《渴望学习：学前儿童教育》。华盛顿哥伦比亚特区：国家学术出版社。8。
- ¹¹¹Sandall, S., M.L.Hemmeter, B.J.Smith, & M.E.McLean 等编辑。2005.DEC 推荐的实践：《早期干预/幼儿教育特殊教育实际应用全面指南》。科罗拉多州蒙特市：Sopris West 出版社，和蒙大纳州米苏拉市：幼儿教育部、残障儿童理事会。
- ¹¹²Davidson, J.I.F.1998.语言和游戏：天生搭配。摘自《从出生玩到十二岁及以后：情景、观点和意义》，编辑：D.P.Fromberg & D. Bergen, 175-83.纽约：Garland 出版社；Bronson, M.B.2000.《幼儿的自我调节：天性和培养》，纽约：Guilford 出版社；Elias, C., & L.E.Berk.2002.幼儿的自我调节：是否存在社交表演游戏角色？《幼儿教育研究季刊》第17卷第1期：216-38；Clawson, M. 2002.语言的游戏：幼儿教育环境下的少数民族儿童，摘自《游戏和文化研究》第4卷：“游戏领域内的概念、社会认知和情景问题”，编辑：J.L.Roopnarine, 93-110.康涅狄格州韦斯特波特市：Ablex 出版社。Fantuzzo, J., & C. McWayne.2002.来自低收入家庭的儿童在家庭环境下与同龄人游戏互动和入学准备度的关系，《教育心理学期刊》第94卷第1期：79-87；Duncan, R.M., & D. Tarulli.2003.游戏是学前阶段的首要活动：来自维果斯基、列昂季耶夫和巴赫金的思想，《早期教育和发展》第14期：271-92；Lindsey, E.W., & M.J.Colwell.2003.学前儿童的情感能力：跟假装游戏和体育游戏相关，《儿童研究期刊》第33卷第1期：39-52；Zigler, E.F., D.G.Singer, & S.J.Bishop-Josef 等编辑。2004.《儿童的游戏：阅读的根源》华盛顿哥伦比亚特区：Zero to Three 出版社；Johnson, J.E., J.F.Christie, & F. Wardle.2005.《游戏、发展和早期教育》波士顿：Pearson 出版社；Diamond, A., W.S.Barnett, J. Thomas, & S. Munro.2007.学前项目改善认知控制《Science》第318卷第5855期：1387-88；Hirsh-Pasek, K., R.M.Golinkoff, L.E.Berk, & D.G.Singer.2009.《对学前教育在游戏中学习的要求：提供证据》，纽约：牛津大学出版社。
- ¹¹³Fein, G. 1981.儿童时期的假装游戏：综述。《儿童发展》，第52卷，第4期：1095-118。
- ¹¹⁴Vygotsky, L. 1966/1977.游戏和它在儿童智力发展中的角色，摘自《苏维埃发展心理学》，编辑：M. Cole, 76-99.纽约州阿蒙克市：M.E.Sharpe 出版社；Bronson, M.B.2000.《幼儿的自我调节：天性和培养》，纽约：Guilford 出版社；Elias, C., & L.E.Berk.2002.幼儿的自我调节：是否存在社交表演游戏的角色？《幼儿教育研究季刊》第17卷第1期：216-38。
- ¹¹⁵Isenberg, J.P., & N. Quisenberry.2002.游戏：对所有儿童都必不可少，国际儿童教育协会的立场书，《儿童教育》第79卷第1期33-39；Fromberg, D.P., & D. Bergen 等编辑。2006.《从出生玩到十二岁：情景、观点和意义》，第2版，纽约：劳特里奇出版社；Diamond, A., W.S.Barnett, J. Thomas, & S. Munro.2007.学前项目改善认知控制《科学》第318卷第5855期：1387-88。

- ¹¹⁶Golinkoff, R.M., K. Hirsh-Pasek, & D.G.Singer.2006.为什么游戏=学习:对家长和教育工作者的挑战。摘自《游戏=学习:如何激励和促进儿童的认知、社交和情感成长》,编辑: D. Singer, R.M.Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek, 3-12.纽约:牛津大学出版社; Chudacoff, H.P.2007.《游戏中的儿童:一部美国历史》,纽约:纽约大学出版社。
- ¹¹⁷Smilansky, S., & L. Shefatya.1990.《倡导游戏:促进幼儿的认知、社会情感和学业发展的媒介》。马里兰州盖瑟斯堡市:社会心理学与教育出版社; DeVries, R., B. Zan, & C. Hildebrandt.2002.小组游戏。摘自《在幼儿教育课程中发展构建主义者:实用原则和活动》,编辑: R. DeVries, B. Zan, C. Hildebrandt, R. Edmiaston, & C. Sales, 181-91.纽约:教师学院出版社; Bodrova, E., & D.J.Leong.2007.《思想的工具:维果斯基对幼儿教育的态度》,第2版,新泽西州上萨德德里弗: Pearson/Merrill Prentice Hall 出版社。
- ¹¹⁸Bodrova, E., & D.J.Leong.2001.《思维项目的工具:在美国幼儿教育和小学课堂中实施维果茨基方法的案例研究》瑞士日内瓦:国际教育部、联合国教科文组织; Zigler, E.F., D.G.Singer, & S.J.Bishop-Josef 等编辑。2004.《儿童的游戏:阅读的根源》,华盛顿哥伦比亚特区: Zero to Three 出版社。
- ¹¹⁹White, S.H.1965.学习过程渐进安排的证据,摘自《儿童发展和行为中的进步》,编辑: L.P.Lipsitt & C.C.Spiker, 187-220.纽约:学术出版社; Vygotsky, L. 1978.《社会思维:高级心理过程的发展》,马萨诸塞州坎布里奇市:哈佛大学出版社。
- ¹²⁰Bodrova, E., & D.J.Leong.2006.维果斯基关于早期读写能力教育和学习的观点,《早期读写能力研究手册》第2卷,编辑: D.K.Dickinson & S.B.Neuman, 243-56.纽约: Guilford 出版社; Berk, L.E., & A. Winsler.2009,即将出版。支架式辅助儿童学习:维果斯基和幼儿教育。修订版,华盛顿哥伦比亚特区: NAEYC.
- ¹²¹Wood, D., J. Bruner, & G. Ross.1976.辅导在解决问题中的角色。《儿童心理学、精神病学和相关学科期刊》,第17期: 89-100。
- ¹²²Vygotsky, L. 1978.《社会思维:高级心理过程的发展》,马萨诸塞州坎布里奇市:哈佛大学出版社; Bodrova E., & D.J.Leong.2006.维果斯基关于早期读写能力教育和学习的观点,《早期读写能力研究手册》第2卷,编辑: D.K.Dickinson & S.B.Neuman, 243-56.纽约: Guilford 出版社; Berk, L.E., & A. Winsler.2009,即将出版。支架式辅助儿童学习:维果斯基和幼儿教育。修订版,华盛顿哥伦比亚特区: NAEYC.
- ¹²³Sanders, S.W.2006.幼儿园的体育教学。摘自《今日幼儿园:幼儿园的教学和学习》,编辑 D.F.Gullo, 127-37.华盛顿哥伦比亚特区: NAEYC; Lary, R.T.1990.成功的学生。《教育问题》第3卷第2期: 11-17; Brophy, J. 1992.主旨教学微妙探讨。《教育领导力》第49卷第7期: 4-8。
- ¹²⁴Garner, B.P., & D. Bergen.2006.从出生至四岁的游戏发展。摘自《从出生玩到十二岁:情景、观点和意义》,第2版,编辑: D.P.Fromberg & D. Bergen, 3-12.纽约:劳特里奇出版社; Johnson, J.E.2006.从四岁到八岁的游戏发展。摘自《从出生玩到十二岁:情景、观点和意义》,第2版,编辑: D.P.Fromberg & D. Bergen, 13-20.纽约:劳特里奇出版社。
- ¹²⁵Kagan, S.L., E. Moore, & S. Bredekamp, eds.1995.重新思考儿童的早期学习和发展:面向普遍价值观和词汇。国家教育目标小组的报告,目标1技术计划小组。ERIC, ED391576.华盛顿哥伦比亚特区:美国政府印刷局; 国家教育目标小组 (NEGP)。1997.国家教育目标报告:建设一个学习国度。华盛顿哥伦比亚特区:美国政府印刷局。
- ¹²⁶Hyson, M. 2008.《热情投入的学习者:早期儿童教育课堂中的学习方法》,纽约:教师学院出版社。
- ¹²⁷国家教育统计中心 (NCES)。2002.《儿童在幼儿园和一年级的阅读和数学成就》,华盛顿哥伦比亚特区:作者。在线发布: nces.ed.gov/pubs2002/kindergarten/24.asp?nav=4.
- ¹²⁸Fantuzzo, J., M.A. Perry, & P. McDermott.2004.低收入家庭儿童的学前教育方法及其与其他相关课堂能力的关系。《学校心理学季刊》第19卷第3期: 212-30。
- ¹²⁹McClelland, M.M., A.C.Acock, & F.J.Morrison.2006.The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school.《幼儿教育研究季刊》第21卷第4期: 471-90。
- ¹³⁰弗兰克·珀特·格雷厄姆儿童发展中心。2001.《质量和投入研究,最终报告》,R.A.McWilliam, 主要调查员。北卡罗来纳州教堂山: Author; Stipek, D. 2002.《学习动机:集成理论和实践》第4版 波士顿: Allyn & Bacon 出版社; Rimm-Kaufman, S.E., K.M.La Paro, J.T.Downer, & R.C.Pianta.2005.幼儿园课堂中课堂环境和教学质量对幼儿行为的影响。《小学期刊》第105卷第4期: 377-94; Hyson, M. 2008.《热情投入的学习者:早期儿童教育课堂中的学习方法》,纽约:教师学院出版社。

适合儿童发展的实践指导方针

- ¹³¹Epstein, A.S.2007.《有目的性的教师:为幼儿学习选择最佳策略》,华盛顿哥伦比亚特区: NAEYC.3.
- ¹³²关于适当课程和评估原则与指标的更完整讨论,请查看 NAEYC & NAECS/SDE (州教育部国家幼儿教育专家协会)。2003.《幼儿教育课程评估和项目评价:在面向从出生至八岁儿童的项目中建立高效可靠的体系》。联合立场声明。在线发布: www.naeyc.org/dap.