

加州学前/过渡幼儿园

# 学习 基础

## 学习方法



普及学前教育



适合中心式、家庭式和过渡  
幼儿园环境中的  
三岁至五岁半儿童

# 目录

<b>简介</b>	<b>3</b>
学习方法领域的组织	4
分支和子分支	4
基础陈述	5
年龄阶段	5
使用范例	5
儿童学习方法技能的多样性	6
教师如何支持儿童的学习方法技能	8
创造游戏机会	8
营造环境	9
提供支持和鼓励	9
与家庭协作	10
尾注	11
<b>学习方法领域中的学前/过渡幼儿园学习基础</b>	<b>15</b>
<b>分支：1.0 - 学习动机</b>	<b>16</b>
子分支 - 好奇心和兴趣	17
基础 1.1 好奇心和兴趣	17
子分支 - 主动性	21
基础 1.2 主动性	21
子分支 - 参与度	24
基础 1.3 参与度	24
子分支 - 坚持性	27
基础 1.4 克服困难，坚持不懈	27
<b>分支：2.0 - 执行功能</b>	<b>30</b>
子分支 - 工作记忆	31
基础 2.1 工作记忆	31

子分支 - 抑制控制	33
基础 2.2 管理冲动行为	33
基础 2.3 管理注意力和干扰	35
子分支 - 灵活性	37
基础 2.4 灵活性	37
<b>分支：3.0 - 目标导向学习</b>	<b>40</b>
子分支 - 解决问题	41
基础 3.1 规划	41
基础 3.2 反思与分析	43
子分支 - 合作努力	45
基础 3.3 共同解决问题	45
基础 3.4 理解他人	47
<b>术语表</b>	<b>50</b>
<b>参考文献和数据来源</b>	<b>52</b>

## 简介

学习方法领域的学前/过渡幼儿园学习基础 (PTKLF) 描述了有助于儿童参与学习活动、解决问题以及与同伴和成人合作的技能。该领域的基础描述了儿童在学习主动性、展现坚持性、调节自身行为、集中注意力、适应环境中不断变化的要求以及在游戏和日常活动中与他人合作等方面不断增长的能力。这些技能对**入学准备**尤为重要，并有助于儿童在社交和学业方面适应正规学校教育。<sup>1</sup>

随着孩子们过渡到学校，早期学习方法技能会继续发展。这些技能在整个学校教育期间和成年后都很重要。<sup>2</sup> 例如，研究表明，在幼儿园中坚持性、主动性和参与度较高的儿童，在一年级<sup>3</sup>直至五年级的读写能力和数学成绩都较高。<sup>4</sup> 研究还发现，儿童早期学习方法技能与成年后的结果之间存在关联。<sup>5</sup> **执行功能**技能较好的学龄前儿童在成年后更有可能接受更高水平的教育。<sup>6</sup> 早期教育计划与家庭合作，在支持儿童早期学习方法技能的发展方面发挥着重要作用。



PTKLF 为加州的所有早期教育计划提供指导，包括过渡幼儿园 (TK)、联邦和州立学前教育计划（如加州州立学前计划、启蒙计划）、私立学前教育和家庭托儿所，指导内容为 3 至 5 岁半儿童参加优质早期教育计划时通常会掌握的各种学习方法技能。教师可利用 PTKLF 来指导他们的观察，为儿童设定学习目标，并规划适合儿童发展的、公平的、具包容性的实践活动，包括设计学习环境和创造学习经验，以促进儿童在学习方法领域

的学习和发展。早期教育计划可以利用 PTKLF 来选择和实施与 PTKLF 相一致的课程，指导选择与 PTKLF 相一致的评估，为教育工作者设计和提供专业发展和辅导计划，以支持理解和有效使用 PTKLF，并加强学前到三年级 (P-3) 在学习目标和学习方法实践方面的连续性。

## 学习方法领域的组织

### 分支和子分支

学习方法领域的 PTKLF 分为多个分支和子分支，其所涉及的技能在高质量、具回应性的早期教育计划中能得到最有效的支持。

- **学习动机：**该分支主要关注儿童如何继续发展其好奇心和兴趣、主动性、参与度和毅力。
- **执行功能：**该分支涉及儿童**工作记忆、抑制控制和灵活性**的发展。术语“执行功能”是指管理信息、调节注意力、做出决定和计划的能力。<sup>7</sup>工作记忆是指儿童将信息在头脑中保持短暂活跃的能力。<sup>8</sup>抑制控制是指控制冲动和反应的能力，以及**延迟满足**的能力。抑制控制使儿童能够适应早期教育计划中的**社会惯例**或规范，即使这些惯例或规范与他们想做的事情（如需要轮流而不是大声喊叫）或他们不习惯做的事情（如坐在地毯上的指定位置）相冲突。抑制控制还包括儿童面对分心的事情或干扰时管理自己注意力的能力。最后，灵活性是指以新的方式思考和行动的能力。当儿童根据环境的变化**调整**自己的行为、将以前的学习调整应用到新情况、<sup>9</sup>根据以前的经验创造游戏情景或以新的方式使用熟悉的物品时，他们就表现出了灵活性。
- **目标导向学习：**该分支主要关注儿童如何解决问题，包括他们在解决问题过程中执行计划、设定目标、反思和与他人合作的能力。

## 基础陈述

学习方法领域的每个子分支都有单独的基础陈述，描述了儿童在优质早期教育计划中应表现出的能力和技能。儿童在家庭、学校和社区环境中在不同时间以不同方式发展这些能力。基础陈述旨在帮助教师确定他们可以支持哪些学习机会。

## 年龄阶段

基于年龄的基础陈述描述了儿童因其在学习方法技能方面的经历和独特发展历程而通常可能知道和能够做到的事情。这些陈述分为两个重叠的年龄范围，充分认识到每个孩子早年的发展都是随着不同时间点在不同领域透过快速发展期和技能巩固期来逐步达到的。

- “早期基础” 涵盖三岁至四岁半儿童通常表现出的技能。
- “后期基础” 涵盖四岁至五岁半儿童通常表现出的技能。

## 使用范例

对于任何特定基础的每个阶段，都有范例说明儿童以多元化方式展示其技能。早期和后期基础阶段的范例表明这些知识和技能随着时间的推移而发展。每项基础的前一个或两个范例在早期和后期年龄阶段保持一致。范例表明了儿童如何在日常例行活动、学习经历以及与成年人和同伴的互动中展示其不断发展的技能。范例还显示了儿童如何在不同背景下，无论室内还是室外，在全天的一系列活动中以多样化的方式展示他们不断发展的技能。

多语言学习者拥有在家庭和社区关系中发展起来的基础语言能力。在早期教育计划中使用他们的家庭语言是一种强有力的工具，可以增强儿童的归属感、建立与现有知识的联系、并促进与家庭和社区更深层次的联系。多语言学习者的家庭语言范例说明了在早期教育计划中，多语言儿童如何透过在学习和与同伴及成年人的日常互动中使用家庭语言进一步发展这些基础能力。在教师可能无法流利使用儿童家庭语言的情况下，可以采取各种策略来

鼓励多语言学习者使用其家庭语言，让他们充分发挥自己的语言能力。为了促进沟通和理解，教师可以与讲孩子家庭语言的工作人员或家庭志愿者合作。教师还可以利用口译员和翻译技术工具与家人沟通，深入了解孩子的知识和能力。所有教师都应与家人沟通，让他们了解双语语言的好处，以及家庭语言是如何为英语语言发展奠定重要基础的。教师还应鼓励家人倡导孩子继续发展其家庭语言，以此作为整体学习的宝贵资产。

一些范例包括，当儿童的基础技能向下一个阶段发展时，教师如何为他们提供支持。教师可能会提出开放式问题，透过提出建议或提示为学习提供鹰架式支持，或者对孩子的做法做出评价。这些范例应有助于教师判断孩子的发展水平，考虑如何在他们现有的技能水平上支持他们的发展，并在此基础上向下一个技能水平迈进。此外，虽然这些范例可以为教师提供宝贵的想法，让他们知道如何在培养学习方法技能的过程中支持儿童的学习和发展，但这些范例只是教师在支持儿童在这一领域的学习和发展时可以采用的所有不同策略中的一小部分。在本简介的最后，“教师如何支持儿童的学习方法技能”一节介绍了如何支持儿童学习和发展学习方法。此外，在整个基础中还嵌入了提示框，显示教学提示和策略，以指导该领域的实践。

## 儿童学习方法技能的多样性

在考虑儿童学习方法技能的发展时，重要的是要注意儿童的个体差异和家庭经历。儿童的生活环境各不相同，<sup>10</sup>他们的脾性、性格和逆境经历也不尽相同，所有这些都影响到他们适应新的课堂期望的难易程度。睡眠、<sup>11</sup>缺乏粮食保障安全<sup>12</sup>或压力<sup>13</sup>等因素都会影响儿童的学习方法。同样重要的是，要注意儿童表现学习方法技能和能力的各种方式；例如，不同脾性或性格的孩子在接触新的人或新的活动时，表现出来的兴奋程度可能会有所不同。每个孩子展示能力或表达喜好的方式都不尽相同。

研究表明，家庭的文化价值观和家庭的做法会影响孩子的学习方法技能。<sup>14</sup> 儿童学习方法的一个明显差异表现在不同文化背景的儿童表现主动性的方式不同。例如，在原住民社区，儿童从事家务劳动，照顾兄弟姐妹和长辈，<sup>15</sup>这支持了他们的协作主动性。<sup>16</sup> 他们可能更容易注意到自己能做什么来帮助他人，并主动帮助更多人的群体。此外，某些文化背景的儿童在参加活动之前，可能会先观察别人的活动，以展现其主动性，而其他文化背景的儿童则可能会被鼓励自己尝试新事物。<sup>17</sup> 儿童在学习中表现出兴奋和专注的方式也存在文化差异；例如，有些儿童在兴奋和投入学习时，往往会表现出精力充沛和**活力四射**。<sup>18</sup> 参与大动作身体游戏（如打滚、翻滚和跑来跑去）可以提高儿童管理注意力和冲动的能力。<sup>19</sup>



学习多种语言的儿童可以透过各种方式展示他们的学习方法技能。例如，多语言学习者可能更乐于与来自多元化种族、文化和语言背景的人交往，<sup>20</sup>这在游戏和学习活动中与同伴合作解决问题时可能是一种优势。在与同伴的日常互动中，以及在活动中表达自己的兴趣和好奇心时，多语言学习者可以使用自己的家庭语言、英语或他们所说的多种语言的组合。学习方法领域中的范例说明了来自多元化文化和语言背景的儿童以多种方式表现出不断增长的学习方法技能。

有残疾的儿童也可能以各种方式展示学习方法基础中描述的技能，并可能需要针对他们的需求提供支持。例如，患有**注意力缺陷/多动症 (ADHD)** 的儿童可能难以控制自己的**冲动行为**，以及面对干扰时难以集中注意力。<sup>21</sup> 增加课堂过渡时间和提醒可能对他们有益。同时，他们可能会表现出强烈的好奇心和主动性，因为较易冲动的儿童也可能有

寻求新信息和探索周围世界的强烈动力。<sup>22</sup> 患有**自闭症**的儿童也可能难以控制自己的冲动行为和注意力，但可能表现出高度的好奇心和毅力。<sup>23</sup> 在帮助儿童学会控制冲动的同时，教师还可以帮助儿童继续发挥他们的优势。

早期教育计划可与家人和专家合作，透过咨询儿童的个别化教育计划 (IEP)，找到支持有残疾的儿童的最佳方式。为了确保所有有残疾的儿童都能获得有效的教学和学习体验，需要家人、教师和其他专家共同努力，制订并实施个别化教育计划，以满足儿童的独特需求。教师还可以为有残疾的儿童提供额外的支持；例如，教师可以鼓励儿童利用自己的感官去探索新的物体或环境，从而激发他们的好奇心；教师还可以为儿童示范某种行为，然后在儿童自己展示该行为时描述他们所观察到的情况。

## 教师如何支持儿童的学习方法技能

能够促进积极的、协作式学习的环境有助于儿童发展学习方法技能。这样的环境为儿童提供了各种机会，可以让他们与他人一起解决问题、发挥创造力、利用感官进行探索，以及与同伴一起参与各种活动或使用各种材料。教师可根据

不同儿童的不同兴趣和需求，透过实际环境创造适合他们的空间，从而支持多元化学习者发展学习方法技能；例如，教师可建立一个安静的区域，提供各种舒适的座位，并在儿童触手可及的地方摆放各种材料。

## 创造游戏机会

游戏是儿童与生俱来的学习方式之一。儿童透过游戏培养自己的好奇心、坚持性、执行功能、解决问题和协作能力。<sup>24</sup> 游戏和玩耍尤其有助于发展执行功能技能。例如，在

“教师”是指在早期教育计划中负责教育和照顾儿童的成年人（例如，主导老师、助理教师、幼儿照顾者），包括加州州立学前计划、过渡幼儿园计划、启蒙计划、其他中心式计划以及家庭托儿所。

想象力游戏中，孩子们会灵活地扮演不同的角色，并以新的方式使用熟悉的物品。游戏也是帮助儿童锻炼执行功能的好方法。当孩子们练习在行动前停顿时，例如在“西蒙说 (Simon Says)”和“红灯/绿灯”游戏中，他们就在使用抑制控制能力。透过与孩子们一起玩各种游戏，以及为孩子们创造参与游戏的机会，教师可以帮助孩子们培养他们的执行功能技能。

当游戏体验是积极参与的、社交互动的且有意义时；游戏体验能引发乐趣，融入大胆尝试，并与儿童现有的知识相关联，那么游戏就可以引导更深层次的学习。<sup>25</sup>重要的是，要支持儿童以游戏为基础开展学习，提供各种活动，既让儿童自由探索，也在教师的促进下提供**引导式游戏**的机会，这些都是积极协作学习环境的重要组成部分，这种环境有助于培养儿童的学习方法。<sup>26</sup>

## 营造环境

教师可以建立促进儿童学习方法技能的环境。例如，教师可以提供物品和材料促使儿童动手探索。教师还可以透过为儿童创造参与特定活动（例如，社交戏剧游戏、艺术表现和科学探索）的空间来支持儿童的好奇心、兴趣和参与度。当儿童拥有各种材料和活动空间时，他们就可以根据自己的兴趣做出选择，并全身心地投入学习。环境的另一个重要方面是一贯且灵活的例行活动，它可以支持儿童的参与并帮助他们克服具有挑战性的行为。例行活动和时间表提供了可预测性，有助于儿童获得安全感、学习自我管理技能并保持学习热情。

为小组活动留出空间和时间也能促进儿童的参与度和好奇心。例如，当孩子们朝着一个明确的目标共同努力时，他们就能参与和坚持更长时间。在计划小组活动时，一定要考虑到孩子们的能力范围，让每个孩子都能有所贡献。

## 提供支持和鼓励

成人与儿童之间的互动是儿童培养学习方法技能不可或缺的一部分。例如，在完成具有挑战性的任务时，透过提供足够的帮助（请勿过多或过少），体贴地为儿童提供帮助，有助于培养儿童的主动性、坚持性、参与性和积极性。观察儿童，等待他们寻求帮助，

或注意他们何时开始感到沮丧，有助于教师确定何时介入提供帮助。教师还可以示范积极的学习方法技能来影响儿童的这些技能；例如，充满热情和好奇心地介绍一项新活动，可提高儿童的兴奋度和好奇心。

教师可以透过在学习活动中考虑儿童的兴趣和偏好，为儿童提供适合其发展的社交情感和学业支持，从而帮助他们积极地应对任务、解决问题、集中注意力并在困难任务中坚持不懈。<sup>27</sup> 当儿童感受到成人在情感上对他们的支持，他们就更有可能会表现出毅力和协作精神。<sup>28</sup> 有关教师如何透过支持儿童的学习体验与儿童积极互动，请参阅社交与情感发展领域了解更多信息。

## 与家庭协作

与家人的互动和伙伴关系在培养儿童的学习方法方面也发挥着重要作用。教师可以了解儿童在家中的互动和行为方式，以便以多种方式吸引多元化学习者。此外，重要的是要认识到，儿童在家中的互动或行为可能与在早期教育计划中不同。当教师就价值观和家庭的做法与家人进行合作和沟通，并将家庭和课堂经验联系起来时，孩子们可能会更有学习动力，并表现出持久性和参与度。<sup>29</sup> 教师可以考虑邀请家人以有意义的方式为课堂活动和环境做出贡献，例如介绍一些孩子在家里最喜欢的书籍、活动或游戏。与家人分享该计划的学习方法和活动，这是鼓励家庭与教师合作的另一种方式。家庭日常例行活动和家庭的做法也有助于孩子做好入学准备。例如，一起玩游戏、一起创作艺术活动或一起参与读写活动，都有助于提高儿童的主动性、坚持性和注意力管理能力。<sup>30</sup> 借助家人的优势，了解他们，并邀请他们参与儿童的学习经历，是儿童发展学习方法技能的重要推动力。<sup>31</sup>

## 尾注

- 1 A. S. Bustamante and A. H. Hindman, “Construyendo en la Fuerza: Approaches to Learning and School Readiness Gains in Latino Children Served by Head Start,” *Early Childhood Research Quarterly* 52 (June 2020): 124-137; P. A. McDermott, S. H. Rikoon, and J. W. Fantuzzo, “Tracing Children’s Approaches to Learning Through Head Start, Kindergarten, and First Grade: Different Pathways to Different Outcomes,” *Journal of Educational Psychology* 106, no. 1 (February 2014): 200-213; C. M. McWayne, J. W. Fantuzzo, and P. A. McDermott, “Preschool Competency in Context: An Investigation of the Unique Contribution of Child Competencies to Early Academic Success,” *Developmental Psychology* 40 (July 2004): 633-645.
- 2 F. Cunha et al., “Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation,” in *Handbook of the Economics of Education*, eds. E. A. Hanushek and F. Welch (Amsterdam, the Netherlands: North-Holland, 2006): 697-812; C. P. Li-Grining et al., “Children’s Early Approaches to Learning and Academic Trajectories Through Fifth Grade,” *Developmental Psychology* 46, no. 5 (September 2010): 1062-1077.
- 3 J. Sung and K. A. Wickrama, “Longitudinal Relationship Between Early Academic Achievement and Executive Function: Mediating Role of Approaches to Learning,” *Contemporary Educational Psychology* 54 (July 2018): 171-183.
- 4 Li-Grining et al., “Children’s Early Approaches to Learning,” 1062.
- 5 T. E. Moffitt et al., “A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety,” *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108, no. 7 (February 2011): 2693-2698.
- 6 S. F. Ahmed et al., “Preschool Executive Function and Adult Outcomes: A Developmental Cascade Model,” *Developmental Psychology* 57, no. 12 (December 2021): 2234-2249.
- 7 C. Blair and C. C. Raver, “School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach,” *Annual Review of Psychology* 66 (January 2015): 711-731; Harvard University Center on the Developing Child, A Guide to Executive Function, <https://developingchild.harvard.edu/guide/a-guide-to-executive-function>; P. D. Zelazo, “Executive Function and Psychopathology: A Neurodevelopmental Perspective,” *Annual Review of Clinical Psychology* 16 (February 2020): 431-454.
- 8 S. Gathercole and T. P. Alloway, *Working Memory and Learning: A Practical Guide for Teachers* (Thousand Oaks, CA: Sage, 2008).
- 9 A. Diamond, “Executive Functions,” *Annual Review of Psychology* 64 (February 2013): 135-168.

- 10 M. K. Georgieff, K. E. Brunette, and P. V. Tran, “Early Life Nutrition and Neural Plasticity,” *Development and Psychopathology* 27, no. 2 (May 2015): 411-423; E. L. Prado and K. G. Dewey, “Nutrition and Brain Development in Early Life,” *Nutrition Reviews* 72, no. 4 (April 2014): 267-284; M. Teicher et al., “The Effects of Childhood Maltreatment on Brain Structure, Function and Connectivity,” *Nature Reviews Neuroscience* 17 (October 2016): 652-666.
- 11 A. Bernier et al., “Sleep and Cognition in Preschool Years: Specific Links to Executive Functioning,” *Child Development* 84, no. 5 (February 2013): 1542-1553; G. Curcio, M. Ferrara, and L. De Gennaro, “Sleep Loss, Learning Capacity and Academic Performance,” *Sleep Medicine Reviews* 10, no. 5 (March 2006): 323-337; C. Hoyniak et al., “Sleep Across Early Childhood: Implications for Internalizing and Externalizing Problems, Socioemotional Skills, and Cognitive and Academic Abilities in Preschool,” *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 61, no. 10 (October 2020): 1080-1091.
- 12 C. Blair, “Stress Relief Can Be the Key to Success in School,” *Scientific American Mind* 23, no. 4 (August 2012): 64-67; P. Shankar, R. Chung, and D. A. Frank, “Association of Food Insecurity with Children’s Behavioral, Emotional, and Academic Outcomes: A Systematic Review,” *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 38, no. 2 (March 2017): 135-150.
- 13 Blair, “Stress Relief Can Be the Key,” 64-67; J. E. Finch and J. Obradovic ´, “Adversity and Stress: Implications for the Development of Executive Functions,” in *Executive Function: Development Across the Life Span* (New York, NY: Routledge, 2017), 147-159.
- 14 Bustamante and Hindman, “Construyendo en la Fuerza,” 124-137.
- 15 L. Alcalá et al., “Children’s Initiative in Contributions to Family Work in Indigenous-Heritage and Cosmopolitan Communities in Mexico,” *Human Development* 57, no. 2-3 (June 2014): 96-115; A. D. Coppens et al., “Two Cultural Paradigms of Children’s Contributions in Family Work,” in *Familial and Friendship Relations and Spatial Socialities: Vol. 5*, eds. S. Punch, R. M. Vanderbeck, and T. Skelton (Heidelberg: Springer, 2015): 187-213.
- 16 A. D. Coppens and L. Alcalá, “Supporting Children’s Initiative: Appreciating Family Contributions or Paying Children for Chores,” *Advances in Child Development and Behavior* 49 (November 2015): 91-112.
- 17 See, for example, R. Paradise and B. Rogoff, “Side by Side: Learning by Observing and Pitching In,” *Ethos* 37, no. 1 (March 2009): 102-138.
- 18 B. L. Wright and S. L. Counsell, *The Brilliance of Black Boys: Cultivating School Success in the Early Grades* (New York, NY: Teachers College Press, 2018).

- 19 California Department of Education, *Creating Equitable Early Learning Environments for Young Boys of Color: Disrupting Disproportionate Outcomes* (Sacramento, CA: California Department of Education, 2022); F. Carlson, *Big Body Play: Why Boisterous, Vigorous, and Very Physical Play Is Essential to Children's Development and Learning* (Washington, DC: National Association for the Education of Young Children, 2011).
- 20 K. Byers - Heinlein et al., "Monolingual and Bilingual Children's Social Preferences for Monolingual and Bilingual Speakers," *Developmental Science* 20, no. 4 (July 2017): e12392; L. Singh et al., "Bilingualism Is Associated with Less Racial Bias in Preschool Children," *Developmental Psychology* 56, no. 5 (May 2020): 888-896; L. Singh et al., "Cognitive Flexibility and Parental Education Differentially Predict Implicit and Explicit Racial Biases in Bilingual Children," *Journal of Experimental Child Psychology* 204 (April 2021): 105059.
- 21 National Institute of Mental Health, Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd>.
- 22 C. B. Marvin, E. Tedeschi, and D. Shohamy, "Curiosity as the Impulse to Know: Common Behavioral and Neural Mechanisms Underlying Curiosity and Impulsivity," *Current Opinion in Behavioral Sciences* 35 (October 2020): 92-98.
- 23 K. T. Cost et al., "'Best Things' : Parents Describe Their Children with Autism Spectrum Disorder Over Time," *Journal of Autism and Developmental Disorders* 51 (December 2021): 4560-4574.
- 24 J. Fantuzzo, E. Tighe, and S. Childs, "Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education," *Journal of Educational Psychology* 92, no. 2 (June 2000): 367-376; R. Gibb et al., "Promoting Executive Function Skills in Preschoolers Using a Play-Based Program," *Frontiers in Psychology* (December 2021): 5843; M. Yogman et al., "The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children," *Pediatrics* 142, no. 3 (September 2018): 1-17.
- 25 R. Parker, B. S. Thomsen, and A. Berry, "Learning Through Play at School - A Framework for Policy and Practice," *Frontiers in Education* 7 (February 2022): 751801; C. Sinnema, A. Sewell, and A. Milligan, "Evidence-Informed Collaborative Inquiry for Improving Teaching and Learning," *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39, no. 3 (August 2011): 247-261; J. M. Zosh et al., "Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum," *Frontiers in Psychology* 9 (August 2018): 1124.
- 26 R. Parker, B. S. Thomsen, and A. Berry, "Learning Through Play at School," 751801.

- 27 B. Y. Hu et al., “Teacher-Child Interactions and Children’s Cognitive and Social Skills in Chinese Preschool Classrooms,” *Children and Youth Services Review* 79 (August 2017): 78-86; A. J. Mashburn et al., “Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children’s Development of Academic, Language, and Social Skills,” *Child Development* 79, no. 3 (May 2008): 732-749; S. E. Rimm-Kaufman et al., “The Contribution of Classroom Setting and Quality of Instruction to Children’s Behavior in Kindergarten Classrooms,” *The Elementary School Journal* 105, no. 4 (March 2005): 377-394.
- 28 J. N. Futterer, R. J. Bulotsky-Shearer, and R. L. Gruen, “Emotional Support Moderates Associations Between Preschool Approaches to Learning and Academic Skills,” *Journal of Applied Developmental Psychology* 80 (April 2022): 101413.
- 29 S. N. Lang, S. Jeon, and E. Tebben, “Relationships Between Families and Head Start Staff: Associations with Children’s Academic Outcomes Through Home Involvement and Approaches to Learning,” *Early Education and Development* (January 2023): 1-18; S. Jeon et al., “Profiles of Family Engagement in Home- and Center-Based Early Head Start Programs: Associations with Child Outcomes and Parenting Skills,” *Early Childhood Research Quarterly* 53 (April 2020): 108-123; J. Fantuzzo, M. A. Perry, and P. McDermott, “Preschool Approaches to Learning and Their Relationship to Other Relevant Classroom Competencies for Low-Income Children,” *School Psychology Quarterly* 19, no. 3 (September 2004): 212-230.
- 30 K. L. Turnbull et al., “Family Routines and Practices That Support the School Readiness of Young Children Living in Poverty,” *Early Childhood Research Quarterly* 58 (October 2022): 1-13.
- 31 N. Forry et al., *Family-Provider Relationship Quality: Review of Conceptual and Empirical Literature of Family-Provider Relationships*, OPRE Report #2012-46 (Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 2012); S. N. Lang, S. Jeon, and E. Tebben, “Relationships Between Families and Head Start Staff: Associations with Children’s Academic Outcomes Through Home Involvement and Approaches to Learning,” *Early Education and Development* (January 2023): 1-18.

## 学习方法领域中的学前/过渡幼儿园学习基础

儿童可以透过各种方式（包括语言和非语言）来沟通他们的学习方法技能。他们的沟通方式可能包括家庭语言、教学语言、多种语言的结合，或使用辅助和替代性沟通工具。也可能包括非语言的沟通方式，如使用不同的材料绘画和制作模型，或透过动作、行为或角色扮演来表达。



## 分支：1.0 - 学习动机

当儿童努力完成并掌握具有挑战性的任务或活动时，他们就会表现出**掌握动机**。掌握动机对儿童的入学准备和学业技能起着重要作用。它包括一系列支持学习的能力，如好奇心、主动性、坚持性和参与性。**成长心态**也有助于儿童探索如何对待学习。认为能力不是固定不变的，可以透过练习来改变的信念被称为成长心态。当孩子们相信努力、勤奋、犯错和承担风险可以提高他们的能力和学习水平时，他们就更有可能会发展成长心态，并更有动力去学习。

## 子分支 - 好奇心和兴趣

## 基础 1.1 好奇心和兴趣

## 早期

3 至 4 ½ 岁

对周围环境中一些熟悉的和新奇的物体、人和活动表现出兴趣。透过感官探索、描述观察结果和提出简单的问题来寻求信息。

## 后期

4 至 5 ½ 岁

透过更广泛地运用感官进行探索、更详细地描述观察结果和提出更详细的问题，对更广泛的、熟悉的和新奇的物体、人和活动表示兴趣。

儿童可能会以不同的方式表现出好奇心和兴趣，这取决于个体差异和文化差异。在有些文化中，不希望儿童向成人提问，而在另一些文化中，则鼓励他们这样做。

## 早期范例

■ 孩子会透过仔细观察一朵花，同时触摸花瓣、叶子和茎来探索花朵。

## 后期范例

■ 孩子透过仔细观察花朵并触摸花叶来探索花朵，同时比较花朵并注意它们之间的异同。孩子对同伴说：“这些花是毛茸茸的、白色的，这些花是黄色、平滑的。”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

## 基础 1.1 好奇心和兴趣

早期  
3 至 4½ 岁

## 早期范例 (续)

● 当教师拿出邦戈鼓 (bongos) 并开始演奏时, 一名盲童表现得很兴奋, 并问道: “那是什么?” 孩子伸出双臂并说: “它们是什么样子的?”, 这表明他想用手触摸和探索邦戈鼓。

一个独自玩耍的孩子听到另一个孩子在谈论周末去公园的事。他转过头对同伴说: “我也去公园。和我的表兄弟一起去! 你和谁一起去?”

一个孩子和教师一起翻阅一本新书, 并指著书中的一幅图片。孩子说: “看! 东贝克鼓 (doubek)”\*, 然后开始跳舞。教师问: “这是什么? 哇, 我不知道! 你是怎么知道的?” 孩子回答说: “我 amty (阿拉伯语) 就有一个!” 教师问孩子是否愿意问问他们的 amty, 是否可以带东贝克鼓来展示和讲述。

\* 东贝克鼓是一种类似于鼓的中东乐器。

后期  
4 至 5½ 岁

## 后期范例 (续)

● 当教师在音乐课上拿出笛子\*\*时, 孩子表现得很兴奋。孩子问: “那是什么? 长笛吗? 它是怎么发出声音的?” 教师回答说: “你提出的问题很有想法。你想不想拿着它, 试试怎么用它发出声音?”

在自由游戏时间, 一名患有自闭症的儿童连续第二天玩玩具青蛙, 并用沟通性平板电脑提问“青蛙吃什么?”

在绘画活动中, 一个孩子透过混合黄色和蓝色来探索颜料, 并用阿拉伯语和英语交流: “我混合了黄色和蓝色来画我最喜欢的鸟! 现在它是绿色的了!”

\*\* 笛子是一种中国横笛。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

### 基础 1.1 好奇心和兴趣

**早期**  
3 至 4½ 岁

**后期**  
4 至 5½ 岁

#### 早期范例 (续)

在教师的帮助下制作橡子粉时\*，一个孩子摸了摸经过研磨过筛后的橡子粉，说道：“现在很光滑了”。

\*橡子粉历来是加州一些原住民民族和部落社区的主食。它是用研钵和研杵将橡子磨碎制成。



科学 - 上述基础与科学基础 1.3 关于提问的部分相似。这两个领域都意图明确地包含了透过积极探索、观察和提问来表现好奇心和兴趣的基础。学习方法基础描述了儿童探索世界和了解周围环境中的物体、人和活动的倾向。

## 培养好奇的学习者

儿童在探索周围环境和发现新事物的过程中会表现出天生的好奇心。教师可以透过营造安全、温馨、重视好奇心和探索的环境，支持儿童发展和保持好奇心。以下是支持儿童好奇心的一些想法：

- 定期介绍新的互动物品、材料和体验，让儿童有机会自己探索。当孩子们在探索时有安全感，并有机会进行探索时，他们就能找到创新方法来使用物品或材料。
- 承认和扩展儿童的兴趣。当孩子们对某一主题或活动表现出兴趣时，教师可以提供材料和书籍，或专门为他们设计关注这一主题的学习体验。例如，如果一群孩子对丛林动物感兴趣，教师可以在房间的图书室里增添相关书籍，或开展有关丛林动物的美术活动。与孩子的家人建立联系，进一步了解他们的兴趣爱好也很有帮助。
- 尽可能用孩子的家庭语言提出“是什么”、“为什么”和“怎么做”等问题，以激发他们的好奇心，并对他们的问题报以热情的回应。当教师不知道儿童问题的答案时，可以为儿童示范如何面对好奇心。例如，教师可以说：“这个问题问得好。我也很想知道。让我们读读这本书就知道了”，或者“让我们去问问别人，请人帮我们弄明白这个问题”。示范解决方法可以帮助孩子们在下次遇到问题时开始确定自己的策略。
- 与家人联络，了解儿童的文化和背景，鼓励儿童与他人分享自己的文化的各个方面（如音乐、舞蹈或家庭传统）。当孩子们看到自己在学习经历中有代表性，他们就会被吸引并有兴趣学习更多。了解他人也能激发同伴的好奇心和惊奇感。例如，孩子们可能会觉得另一个孩子的文化令人着迷，并想进一步了解这种文化。

## 子分支 - 主动性

## 基础 1.2 主动性

## 早期

## 3 至 4 ½ 岁

透过启动活动（如简单的游戏场景）、发起社交互动（如帮助他人）和寻求问题的解决方法来展现主动性。

## 后期

## 4 至 5 ½ 岁

透过启动活动（如详细和更复杂的游戏场景）、更频繁地发起社交互动（如帮助他人）和更坚持不懈地寻求问题的解决方法来展现主动性。

根据个体和文化差异，儿童可能会以不同的方式表现出主动性。在某些文化中，儿童学会观察他人，然后加入进来一起合作。而在另一些文化中，则鼓励儿童独立表现出主动性。

## 早期范例

- 在清理时间里，一个孩子收拾完自己玩的积木，并在教师的鼓励下，开始帮助同伴把玩具车放入箱中。
- 在户外游戏时，一个孩子走近他的同伴，告诉他们：“我是一只 *hunwut*”。（*hunwut* 在原住民语言 Luiseño 中是熊的意思），并开始学熊的样子。“你是什么？”

## 后期范例

- 在清理时间里，一个孩子观察到同伴正在费力地打开抽屉放玩具车。看了一分钟后，这个孩子也加入进来，他们一起打开抽屉放玩具车。
- 在游戏过程中，孩子主动与同伴玩游戏。孩子混合使用他加禄语和英语交流：“我们来玩僵尸游戏吧。你戴上绿色面具，试着抓我们。如果我们跑到城堡里，我们就安全了。”

(接下页)

(续)

## 基础 1.2 主动性

**早期**  
**3 至 4½ 岁****早期范例 (续)**

教师宣布：“该去外面玩了！让我们穿上外套！”教师注意到一个孩子在反复尝试拉上外套的拉链，于是就等着看孩子是否需要帮助（而不是立即介入提供帮助）。孩子开始表示出有些沮丧，并向教师求助，这时教师将拉链拉上一部分，并请孩子拉上其余的部分。

当教师问谁愿意第一个帮助准备音乐活动用的沙槌\*时，一个孩子举手并大喊“我！”

\*沙槌是一种敲击乐器，摇动时会发出声音。在一些拉丁和加勒比音乐流派中使用。

**后期**  
**4 至 5½ 岁****后期范例 (续)**

一名患有脑瘫的儿童在自由活动时走近教师，并向教师询问：“我能玩什么？”教师拿出活动选择板，帮助他们锻炼主动性。\*\*孩子指着画笔的图片回答说：“我要画一头大象。我妈妈说大象很幸运”。然后，孩子向教师要来他们的特制（适应性）画笔来画画。

一个孩子尝试拉开外套的拉链，但拉链卡住了。孩子试着把拉链拉开，如果拉不开，他们就把外套从头上脱下来。

\*\*选择板是一个可视化辅助活动列表，上面显示各种活动选项，能让儿童表达他们想参加什么活动。

## 鼓励儿童成为自我启动者

儿童以各种方式表现出主动性：启动活动、发起互动、为小组项目做贡献。教师可透过以下方式鼓励儿童继续成为自我启动者：

- 定期为儿童提供有意义的选择，帮助他们练习自己做决定。例如，自由选择时间让孩子有机会决定他们想参与什么活动、如何参与以及与谁一起参与。选择过少可能会对某些儿童造成太大的限制，而选择过多则可能会削弱其他儿童坚持和深入参与某项任务的能力。
- 给孩子足够的时间尝试自己做事。例如，如果孩子刚开始学习系鞋带，他们可能需要一段时间才能完成这项任务。即便如此，自己完成这件事也会让他们觉得自己有能力。
- 为孩子们提供承担各种责任和角色的机会，如成为队伍领队或分发零食。

## 子分支 - 参与度

## 基础 1.3 参与度

## 早期

## 3 至 4 ½ 岁

在成年人的支持下，透过短时间集中精力和注意力来积极参与活动。

## 后期

## 4 至 5 ½ 岁

在成人给予少量支持的情况下，透过长时间集中精力和注意力来积极参与活动。

一般来说，在早期基础年龄段，儿童可参与某项活动 3 至 12 分钟，在后期基础年龄段，参与时间可长达 8 至 20 分钟。儿童的参与度取决于多种因素，包括个性、对活动的兴趣水平、学习环境和成人给予的支持。

## 早期范例

- 一个孩子会花大约 10 分钟的游戏时间与同伴一起搭积木塔。
- 一个孩子投入地听一个小故事，并回答教师关于该故事的简单问题。

一个孩子在分类活动中专注于给彩色小熊分类，但几分钟后开始失去兴趣，直到教师问他：“你能把蓝色的小熊放回原来那堆小熊里吗？”，孩子才重新被吸引，把蓝色小熊放到了那堆蓝色小熊里。教师热情地回应：“就是蓝色的那堆！我们来试试黄色的小熊。黄色小熊放在哪里？”孩子和教师一起继续进行活动。

## 后期范例

- 孩子会花大约 15 分钟的自由游戏时间来玩磁性积木，并密切关注他们正在搭建的房屋结构。
- 孩子经常会投入到较长的故事中，并就故事中的人物和场景向教师提问。

一个孩子在串学前班毕业项链时专注于自己的图案，并经常向教师展示自己的进步。第二天的自由选择时间，孩子问教师他们是否可以继续串项链。

(接下页)

- 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

### 基础 1.3 参与度

**早期**  
3 至 4½ 岁

#### 早期范例 (续)

一个孩子在 10 分钟的音乐时间里，大部分时间都在跟着 *folklórico*\* 音乐跳舞。孩子用西班牙语说：“这是我妈妈教我的。”

\**Folklórico* 是一个西班牙语术语，意思是民俗。它指的是墨西哥不同文化和地区的传统舞蹈。

**后期**  
4 至 5½ 岁

#### 后期范例 (续)

一个孩子玩了几分钟恐龙，并说出了恐龙的名字。孩子们发现了一只他们无法分类的恐龙，停下来盯着它看了一会儿，然后用英语和家庭语言问同伴：“这是什么类型的恐龙？三角龙吗？”

一个有发育迟缓的孩子将石头从小到大排列起来，以完成一个艺术项目，但有两块石头大小相似。孩子盯着这两块石头看了一会儿，并四处寻找可以寻求帮助的人，但没有找到。然后，孩子把两块石头并排放在一起，并能判断出哪块石头更大。

## 支持投入的学习者

学习环境通常饶有趣味，但当有大量视觉或听觉输入或者缺乏吸引人的材料时，有些孩子很容易分心。不过，可以透过设计活动和环境来最大限度地提高儿童的参与度。以下是一些教师可以用来提高儿童参与度的策略：

- 建立明确的例行活动和可预测的环境，以帮助孩子集中精力并投入学习；例如，制订可预测的时间表，并提供视觉提示，让孩子全天都能遵守该时间表。
- 提供各种空间，明确提示每个区域可以做什么，最好还能限制小组人数，这样孩子们就不会感到拥挤。例如，指定一个美术区，并贴有显示如何使用不同美术用品的照片，可以让孩子们使用各种可用材料充分参与美术制作。当孩子们觉得需要远离干扰以集中注意力时，为他们创造一个独立的空间也可能会有所帮助，例如，一个铺有毯子的枕头区或一张位于角落的桌子。
- 定期轮换材料，提高孩子对新材料的兴趣和兴奋度，例如，一周在音乐时间玩锅碗瓢盆，另一周在室外玩雨棒。
- 策划目标明确的小组活动，让每个孩子都能有意义地参与其中。如果没有明确的目标或角色，孩子们可能很容易脱离这项活动。有残疾的儿童可能需要特定的适应措施，例如辅助设备或材料（适应性铅笔或沟通性设备），才能充分参与小组活动。

## 子分支 - 坚持性

## 基础 1.4 克服困难，坚持不懈

## 早期

## 3 至 4 ½ 岁

在成人的支持下，参与某项活动时，尽管遇到挫折或感到无聊，仍能表现出坚持不懈的精神。在成人的支持下，努力应对出现的情绪（如沮丧、悲伤、愤怒、兴奋等），尽管可能过不了多久就会转向另一项活动。

## 早期范例

- 一个孩子开始玩有挑战性的拼图游戏，但几分钟后就会感到沮丧或厌烦。当教师提出帮忙找到几块匹配的拼图时，孩子又花了一分钟拼图，然后宣布他想做别的事情。
- 一个孩子因为他们搭建的火车轨道的某个部分不合适而表示沮丧。孩子试了几次后，转而去玩木头圆木。

## 后期

## 4 至 5 ½ 岁

在参与某项活动时，尽管遇到挫折或感到无聊，但仍能长时间坚持。能更稳定地应对出现的情绪（如沮丧、愤怒、悲伤、兴奋），并能在成人支持较少的情况下继续参与某项活动。

## 后期范例

- 一个孩子努力完成自己感兴趣的艺术项目。尽管这个项目需要很长时间才能完成，而且还会遇到挫折，但他们还是在两天内把所有的自由玩耍时间都花在了这个项目上。
- 在户外，一个孩子因呼啦圈屡屡掉落而表示沮丧。教师说：“我喜欢你不断尝试的精神”。孩子拿起了一个较小的呼啦圈，不用教师再帮忙，也能使用呼啦圈了。

(接下页)

(续)

**基础 1.4 克服困难，坚持不懈****早期**  
**3 至 4½ 岁****早期范例 (续)**

在外面为一项艺术活动寻找石头时，一个孩子觉得无聊，便走到秋千旁。教师知道这个孩子喜欢唱歌跳舞，于是建议他们一边一起跳着唱歌，一边寻找石头，以此吸引他们重新参与活动。孩子表现得兴奋不已，开始和教师一起唱跳，同时继续为艺术活动收集石头。

一个孩子尝试给娃娃穿上毛衣，但他们无法将娃娃的头穿过毛衣的领口。几分钟后，他们用西班牙语和英语向教师求助。

在用裁剪好的纸巾卷制作拟建的独木舟时，一个孩子因胶水黏不住而感到沮丧并开始哭泣。教师主动帮他拿着纸卷，两人一起把纸卷重新黏在一起。孩子随后表示，他们想休息一下，稍后再继续这个项目。

**后期**  
**4 至 5½ 岁****后期范例 (续)**

在一次室内形状寻宝游戏中，一个孩子因为同伴找到的形状比自己多而感到沮丧。这个孩子离开那个同伴，和另一个同伴一起寻找形状，直到他们完成寻宝游戏。

在户外游戏期间，一个有肢体障碍的孩子坐着轮椅进入篮球场。他们投篮不中，然后将坐姿调整到另一个角度，继续一遍又一遍地投篮。

## 培养坚持不懈的学习者

在教师的支持下，孩子们可以学会坚持克服困难并寻求挑战，因为他们喜欢学习和掌握技能。以下是一些帮助孩子提高坚持能力的方法：

- 根据孩子的能力，为他们提供参与具有挑战性的活动机会。例如，一个孩子可能觉得用剪刀剪纸很困难，而另一个孩子可能用剪刀很容易。教师可以为第一个孩子提供更多机会，让他练习直线剪纸，而让第二个孩子剪有弧度或角度的图案。
- 为孩子们提供足够的支持和鼓励，帮助他们取得学习进步。教师可以在孩子需要时（当他们寻求帮助或表现出沮丧时）给予帮助，然后慢慢地让他们在支持减少的情况下也能坚持下去。
- 即使孩子们遇到困难，教师也可以肯定他们的努力，并描述孩子们坚持完成具有挑战性任务的策略和行动，例如，“我看到你停顿了一会儿。这有助于你想出其他的解决办法”。

## 分支：2.0 - 执行功能

执行功能的早期发展对儿童的学习以及他们如何适应各种环境非常重要。执行功能是一种认知过程，在儿童解决问题、制订计划和做出决策的过程中发挥着重要作用。执行功能的组成部分包括本分支中关于工作记忆、抑制控制和灵活性的基础。抑制控制包括两个认知过程：(1) 控制冲动行为和反应；(2) 在干扰的情况下管理注意力。

压力和强烈的情绪会扰乱儿童的工作记忆能力、控制冲动行为的能力和认知灵活性，从而使儿童难以进行反思和运用执行功能来追求目标和解决问题。睡眠不足、饥饿、生病或经历创伤都会导致不同程度的压力。强烈的情绪包括愤怒、悲伤、恐惧、兴奋或沮丧。

## 子分支 - 工作记忆

## 基础 2.1 工作记忆

## 早期

3 至 4 ½ 岁

在成人的支持下，在短时间内将大约一到两条信息牢记于心，并在执行任务和进行游戏时利用这些信息指导自己的行为。

## 早期范例

- 在教师的指导下玩“红灯绿灯”游戏时，一个孩子听到“红灯”就跑。教师提醒他们“红灯”意味着停止。提醒之后，孩子听到“绿灯”就跑，听到“红灯”就停。
- 在讲故事时间，教师翻开一本书，问：“小兔子生气了还是伤心了？他们说了什么？”一个孩子用他们的家庭语言回答道：“他很伤心，因为他的冰淇淋掉了。”

## 后期

4 至 5 ½ 岁

在成人支持较少的情况下，在长时间内将大约两到三条信息牢记于心，并在执行多步骤任务和进行更复杂的游戏时利用这些信息指导自己的行为。

## 后期范例

- 在教师的指导下玩“西蒙说”游戏时，孩子能够在指令从一步增加到多步时准确地跟随指令做动作（例如，从“西蒙说，‘拍拍你的头’”到“西蒙说，‘拍拍你的肚子，摸摸你的脚趾，然后跳’”）。教师一边说短语，一边示范动作。
- 故事结束时，教师问孩子们：“我们刚才读的故事里发生了什么？”孩子们回答，并在彼此回答的基础上，按照故事发生的顺序解释故事中的三个主要事件，同时突出主要角色。

(接下页)

(续)

**基础 2.1 工作记忆****早期**  
**3 至 4½ 岁****早期范例 (续)**

自由绘画时间结束后，教师让孩子们收起美术用品，洗手后再坐在地毯上。一个孩子收起美术用品，走到地毯前，忘记了洗手。在教师的视觉提示下，孩子去洗手了。

一个孩子主动去取球和交通锥，与同伴踢足球。然后，孩子走近装球的箱子，抓起一个足球，再从另一个地方拿起交通锥。

一个孩子用六对配对的卡片玩记忆游戏。当轮到他们的同伴时，孩子会观察同伴翻开一张上面有苹果的卡片。在孩子的下一轮游戏中，他们会翻开另一张上面有苹果的卡片。他们会记住第一张苹果卡片的位置，并拿起卡片进行配对。

**后期**  
**4 至 5½ 岁****后期范例 (续)**

一个孩子利用关于洗手顺序的视觉图片向同伴展示洗手的四个步骤。然后，他们向同伴展示自己如何洗手，而不会回头看视觉图片。

玩积木时，孩子把一些积木擦起来，数一数有四块。然后，他们在另一摞积木中叠放一些积木，并数出有三块。孩子走近同伴并说：“给我一块积木。我还需要一块，这样它们才能相等”。

一个孩子在玩蛇梯游戏 (Snakes and Ladders)，一边数着梯子上的特定数量的阶梯，一边记录下一个轮到谁。孩子用阿拉伯语和英语向同伴交流：“现在轮到你了”。

当孩子们过渡到早期教育计划时，他们可能需要获得支持来调整自己的行为，以满足新环境的期望。孩子们来自多元化家庭环境、文化背景，和能力，这些因素可能会影响他们在新环境中如何调节自己的冲动和反应，以及如何延迟满足感。教师可以透过了解孩子的个人情况（例如，他们的喜好、脾性、家庭），并与他们进行富有同理心和温暖的互动来帮助孩子适应新环境。

## 子分支 - 抑制控制

### 基础 2.2 管理冲动行为

#### 早期 3 至 4 ½ 岁

在成人的支持下，展现出管理习惯性反应（在特定环境下无用的习惯）、冲动行为（一时兴起的行爲）和延迟满足（抵制实时奖励的诱惑）的新能力。

#### 早期范例

- 在教师的提醒下，孩子会举起手，等待被叫到后再分享答案。
- 一个孩子在户外游戏前感到非常兴奋，刚开始跑着去排队，但在成人的提醒下又改为走路去排队。

#### 后期 4 至 5 ½ 岁

在成人支持较少的情况下，管理习惯性反应（在特定情况下无用的习惯）、冲动行为（一时兴起的行爲）和延迟满足（抵制实时奖励的诱惑）。

#### 后期范例

- 孩子在故事时间举手并等待分享答案，而无需教师提醒。
- 一个孩子在户外游戏前感到非常兴奋，走着去排队，一边大声告诉自己：“要走路。要走路”。

(接下页)

- 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

## 基础 2.2 管理冲动行为

**早期**  
3 至 4½ 岁**早期范例 (续)**

一个孩子等着轮到自己玩新的玩具机器人，却跳到了下一个排队孩子的前面。教师提醒他们前面还有几个孩子。“很快就轮到你们了。让我们再等一会儿”。然后，孩子们重新排队，等待轮到他们。

当教师宣布自由游戏时间结束时，一个孩子很不高兴，扔下了正在玩的玩具。了解到孩子的沮丧情绪后，教师向孩子表示，他们会把玩具放在一个特定的地方，下午再玩。一分钟后，孩子把玩具收拾好，放进篮子里。

一个孩子在故事时间大喊：“接下来会发生什么？”教师提醒他们，要再读几页才能知道。在教师的提醒下，孩子们耐心等待着。

**后期**  
4 至 5½ 岁**后期范例 (续)**

在与同伴排队外出时，一个好动的孩子会走到队尾，以便靠近教师。他们用越南语交流，“我回到这里。他们走得很慢。”教师回答说：“你记得你可以走在我身边，而不是推你的同伴。你想得真周到！”

一个孩子注意到，今天有他们最喜欢的零食蒸豆布丁 (*moi moi*)\*。在等待零食的过程中，孩子们跳起了欢快的舞蹈，以此来分散注意力。

\* 蒸豆布丁是一种尼日利亚人喜欢吃的蒸黑眼豆。

### 基础 2.3 管理注意力和干扰

#### 早期 3 至 4 ½ 岁

在独立或小组活动中，表现出忽略干扰和打断的新兴能力；但在被干扰和打断时，往往需要成人的支持来管理注意力。

#### 后期 4 至 5 ½ 岁

在成人支持较少的情况下，在独立或小组活动中，表现出忽略干扰和打断的新兴能力。

年龄较小的孩子可以在较短时间内管理注意力和干扰，尤其是在他们喜欢和感兴趣的活动中，而年龄较大的孩子则可以在较长时间内管理注意力和干扰，即使是在他们可能觉得不太愉快或不太感兴趣的活动中。

#### 早期范例

- 一个孩子在自由游戏时间因为注意到房间里来了一个新的成年人而停止玩积木。教师提醒孩子他们只有五分钟的自由游戏时间，于是他们又继续玩积木。
- 在讲故事时间，一个孩子被窗外的垃圾车吸引了注意力。收集完垃圾后，为了重新集中孩子的注意力，教师请孩子帮忙翻页。孩子翻过书页，重新投入到故事中。

#### 后期范例

- 一个孩子在自由游戏时注意到同伴的祖父母提前来接孙子。孩子抬头瞥了一眼他们的交接，但作为美术活动的一部分，他还是继续摆弄树枝和树叶。
- 在故事时间，一个孩子抬头指着窗外的垃圾车。教师点点头，然后轻轻地把手放在孩子的肩膀上，孩子很快就把注意力转回到故事上。

(接下页)

- 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

**基础 2.3 管理注意力和干扰****早期**  
**3 至 4½ 岁****早期范例 (续)**

一个患有脑外伤的孩子在自由游戏时参与其中，然后开始哭闹，跑到教室后面，独自坐在那里。教师跟在后面问他怎么了。孩子抱怨房间里太吵了，应该停止。教师安排助教把孩子带到外面安静的地方，让他们玩一会儿再回到教室。

一个孩子在假装用橡皮泥做玉米粽(tamales)\*时，听到外面有两个孩子在玩捉人游戏，便停下来，试着往窗外看。教师用他们的家庭语言告诉他们，“吃完零食后我们就到外面去。现在是自由游戏时间”。然后孩子又继续玩橡皮泥。

\* 玉米粽是一种中美洲菜肴，用玉米面(masa, 研磨的玉米粉)放在玉米壳或香蕉叶中蒸熟而成。

**后期**  
**4 至 5½ 岁****后期范例 (续)**

当一个孩子正在专心致志地画爸爸纹身上的一个符号时，另一个孩子敲打着桌子。于是，这个孩子就挪到附近的一张小桌旁边，解释说那里太吵了，他们想画完自己的画作。

尽管其他孩子们在他们周围走来走去，并抢夺其他游戏食品，但一个孩子仍继续游戏，说他们正在游戏厨房里和同伴一起做火锅(hot pot)\*\*。

\*\*火锅是东亚和东南亚地区的一种菜肴。其制作方法是将肉或蔬菜放入持续炖煮的汤锅中。

## 子分支 - 灵活性

## 基础 2.4 灵活性

## 早期

3 至 4 ½ 岁

在成人的支持下，展现转变行为和以新方式思考事物的新兴能力。

## 后期

4 至 5 ½ 岁

在成人支持较少的情况下，更加一致地改变行为，并以新的方式思考事物。

## 早期范例

■ 在反复按颜色对一副卡片进行分类后，孩子在成人的示范下按形状对卡片进行分类。

● 一个孩子在玩洋娃娃时说：“啊，宝宝在哭！他饿了。”教师给了孩子一个滚筒，问：“你想用这个奶瓶喂宝宝吗？”，以此推动孩子的游戏。孩子抓起滚筒，假装它是一个奶瓶。

在搭桥时，孩子想把桥搭得更高。教师指着架子上的材料问他们，除了积木，还能用什么把桥搭高？孩子从箱子里拿出木头和木塞，把桥搭得更高了。

## 后期范例

■ 在反复按颜色对一副卡片进行分类后，孩子开始在没有成人示范的情况下按形状对卡片进行分类。

● 一个孩子在玩洋娃娃时说：“啊，宝宝在哭！他困了”。孩子收集一些树叶做成假床，然后把洋娃娃放上去。

在一项旨在提高儿童灵活性的音乐活动中，一个孩子跟着教师做动作。当教师左右移动指挥棒时，孩子也跟着左右移动他们的指挥棒，持续了几分钟。教师告诉孩子们：“现在，当我左右移动时，你们上下移动；当我慢慢移动时，你们快速移动”。孩子们很快就能将之前的指挥棒移动方式转变为做与教师相反的动作。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

**基础 2.4 灵活性****早期**  
**3 至 4½ 岁****早期范例 (续)**

一个孩子与教师和其他孩子一起用英语唱“头、肩膀、膝盖和脚趾”。当教师再次用卡鲁克语 (Karuk, 一种原住民语言) 开始唱歌时, 孩子就会灵活地用卡鲁克语跟着歌曲一起做动作。

**后期**  
**4 至 5½ 岁****后期范例 (续)**

听到同伴说“lápiz” (普通话中的铅笔), 一个孩子问: “什么? 你叫它什么?” 同伴重复这个词, 孩子举起一支铅笔问: “你是说铅笔吗?” 孩子告诉同伴, “我妈妈说 lápiz” (西班牙语中的铅笔), 然后两人来回重复普通话和西班牙语。

## 支持儿童的执行功能技能

所有儿童都有发展执行功能技能的潜力。教师可以透过提供各种练习机会，来帮助儿童培养这些技能。教师可以用以下方法为儿童创造情境，练习执行功能技能：

- 打造一个鼓励想象游戏的环境。在想象游戏中，孩子们会利用工作记忆将符号或角色牢记在心，以扮演某个角色，例如，假装自己是医生，听泰迪熊的心跳声。当他们用熟悉的物品代表新的物品时，例如用耳机当听诊器，他们的行为也展现出灵活性。
- 给孩子读书，鼓励孩子讲故事。当孩子们牢记故事或书中的部分内容（如场景、人物、物品）并与他人分享细节时，他们就运用了工作记忆。
- 提供符合儿童能力的各种游戏机会（请勿太难或太容易）。儿童在与他人一起玩耍时，如分享玩具或排队等候滑滑梯时，会锻炼自己抑制行为或冲动的能力。在玩“西蒙说”和“我发现 (I Spy)”等游戏、进行配对和分类活动、拼图和玩桌上游戏时，儿童也会运用抑制能力、灵活性和工作记忆。
- 透过滚动、奔跑、攀爬、追逐、翻滚和嬉闹混战等大的肢体动作，为儿童提供各种机会来调节自己的行为。参与活跃的身体游戏能增强儿童的抑制控制能力，尤其是对精力旺盛的儿童而言。

## 分支：3.0 - 目标导向学习

执行功能技能是儿童目标导向学习的重要基础。儿童的工作记忆是他们制订计划能力的基础。透过使用工作记忆，儿童可以牢记步骤和目标。他们还能学会控制自己的冲动，抵制干扰，从而专注于问题的解决，并灵活运用自己的思维，想出有创意的有效解决方法。儿童的执行功能技能还能帮助他们与他人一起玩耍和解决问题。

## 子分支 - 解决问题

## 基础 3.1 规划

## 早期

## 3 至 4 ½ 岁

在成人的支持下，表现出制订和执行简单目标（如一至两步的计划和目标）的新兴能力。

## 早期范例

- 孩子收集制作自己喜欢的动物栖息地所需的材料（如树叶、玩具动物和泥土），但需要提醒他拿一个鞋盒来放置栖息地。
- 在厨房游戏区玩耍时，一个孩子说：“要做乔洛夫 (jollof) 米饭了”<sup>\*</sup>，并把玩具锅放在炉子上。

<sup>\*</sup>乔洛夫米饭是西非的一种米饭，用长粒米、西红柿、洋葱、香料、蔬菜和肉做成。

## 后期

## 4 至 5 ½ 岁

在成人较少支持的情况下，表现出制订和执行较复杂计划的能力（如两至三步的计划和目标）。

## 后期范例

- 一个孩子说他们想做一条项链。教师问：“做项链需要什么材料”？孩子在选择用品前停顿了一下。他们决定用绳子、珠子和盘子。
- 在游戏过程中，一个孩子想要创作一场木偶剧。他们召集同伴，告诉他们需要毛绒动物来观看木偶剧，还需要一个盒子作为木偶的支架，以及木偶。

一个孩子计划把玩具车带到外面从滑梯上滑下来。然后，孩子拿起自己的外套、帽子和一个篮子，把小汽车放进去，并用自己的家庭语言告诉教师：“我准备好了”。

一个孩子决定在自由游戏时间画画，并收集了画笔、颜料、画纸和杯子。然后，孩子请教师帮忙往杯子里注水和拿纸巾。

(接下页)

- 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

### 基础 3.1 规划

**早期**  
**3 至 4½ 岁**

**后期**  
**4 至 5½ 岁**

#### 早期范例 (续)

一个孩子决定用橡皮泥制作星星和树，然后找到了教师。教师用他们的家庭语言问他们：“如果你要做一颗星星和一棵树，你需要什么形状？”在教师的帮助下，孩子开始收集橡皮泥，寻找星星和树形状的橡皮泥切刀，然后开始做出形状。

在游戏过程中，一名佩戴助听器的有听力损失的儿童向教师表示，他们想和同伴一起玩乐队游戏。教师问他们：“你们要弹吉他吗？谁来当歌手？”孩子指着一个同伴说：“Tatiana 来当歌手”，然后告诉同伴去哪里拿麦克风。

## 基础 3.2 反思与分析

### 早期

3 至 4 ½ 岁

在成人的支持下，尝试透过反思和分析自己目前的方法来调整解决问题的方法或策略。

### 早期范例

■ 在和教师一起玩拼图游戏时，一个孩子随意选择拼图块，并尝试把拼图块拼在一起。这种方法行不通，于是教师建议他们试着寻找相同颜色的拼图块。孩子选择了相同颜色的拼图块，但仍然无法拼在一起。这时，教师建议他们放慢速度，观察拼图块的边缘。孩子在选择下一个拼图块之前观察了边缘，只试了几次就拼好了。

● 一个孩子尝试去拿水槽后面的纸巾。当他们够不到时，会尝试伸展手臂。但还是够不到，于是教师建议他站在凳子上。站在凳子上再次伸展手臂后，他们成功拿到了纸巾。

一个孩子搭建了一个弹珠轨道，在教师的帮助下，他改变了轨道的倾斜度，看看是否会改变弹珠前进的距离。

### 后期

4 至 5 ½ 岁

在成人较少支持的情况下，尝试透过反思和分析他们目前的方法来调整解决问题的方法或策略。

### 后期范例

■ 一个孩子尝试拼出一幅拼图，他先用了所有黄色的拼图块。他们发现这些拼图块并不能拼在一起。教师注意到孩子卡住了，于是回应说：“嗯。这很难！你观察了颜色，下一步该怎么做？”孩子换了一种方法，观察拼图块的边缘，终于把拼图块拼好了。

● 一辆玩具车卡在了阅读柜下面。一个孩子尝试用手臂伸到柜子下面。结果这种方法行不通，他们停下来环顾房间。他们看到一把玩具扫帚，于是用扫帚把玩具车从阅读柜下面弄出来。

一个孩子在玩小球迷宫玩具，当他们调整角度让球穿过迷宫时，球被卡住了。孩子继续将玩具转到新的方向，让球穿过迷宫。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

## 基础 3.2 反思与分析

**早期**  
3 至 4½ 岁

**后期**  
4 至 5½ 岁

**后期范例 (续)**

---

一个正在剥树枝皮的孩子因树皮总是断开而感到沮丧。这个孩子观察同样在剥树枝皮的教师，然后把自己的树枝转过来，一下子就能剥下长长的树皮。

---

## 子分支 - 合作努力

## 基础 3.3 共同解决问题

## 早期

3 至 4 ½ 岁

在游戏和学习活动中与同伴合作解决问题，有时时间短，有时时间长。

## 早期范例

- 与同伴一起堆塔时，一个孩子拿了一块新的积木放到塔上，而他们的同伴正在堆积木。孩子花几分钟时间与同伴一起堆塔，然后再去参加新的活动。
- 在小组活动中，一个孩子很难从一小组字母中找出字母“B”。教师请其他孩子帮助他的同伴。另一个孩子举起写有“B”的字母卡，说：“它看起来像这个”。这个孩子寻找后找到了匹配的字母“B”，并举起来让大家看。教师表扬孩子们说：“团队合作太棒了！”

## 后期

4 至 5 ½ 岁

在游戏和学习活动中，参与扩展协作解决问题。与同伴交流如何解决问题，并在需要时帮助同伴。

## 后期范例

- 一组孩子经过多天的合作，搭建了一座有多个塔楼的城堡。一个孩子问：“我们走了城堡会倒吗？”另一个孩子建议在城堡周围设置一道屏障。然后，他们一起合作，组成了屏障。
- 在教师为帮助孩子们与同伴合作解决问题而设立的数学活动中，一个孩子尝试弄清楚如何让食物秤达到 5 磅的重量。为了帮助同伴，一个孩子带来了铅笔、蜡笔和玩具食品，另一个孩子带来了书本，尝试让秤上有足够的重量。

(接下页)

(续)

## 基础 3.3 共同解决问题

**早期**  
3 至 4½ 岁**早期范例 (续)**

与同伴一起玩拼图游戏时，一个孩子尝试决定用哪块拼图。同伴选取一块说：“就是这块。就是这块！”

在阁楼区游戏时，三个孩子一起搭建堡垒。两个孩子拉起一条毯子，另一个孩子尝试把毯子夹在椅子中间。

**后期**  
4 至 5½ 岁**后期范例 (续)**

一个孩子注意到一个同伴很不高兴，因为另一个同伴抢了他们在阅读毯上的位置。孩子问那个不高兴的同伴：“你告诉她是你先到的吗？”然后，孩子又问抢了别人位置的同伴：“你知道是他先到的这个位置吗？”接下来，孩子建议不高兴的同伴可以告诉教师发生了什么事。

一个孩子与其他孩子一起决定如何分担教室杂务，例如擦桌子、把椅子放到桌子上、卷垫子等。



历史-社会科学 - 之前的基础与历史-社会科学基础 3.7 中关于合作解决问题的内容相似。这两个领域都意图明确地包含了与他人共同解决问题的基础。在学习方法方面，该基础描述了儿童在与他人合作解决问题时如何运用主动性、坚持性和执行功能技能。

### 基础 3.4 理解他人

#### 早期

3 至 4 ½ 岁

在成人的支持下，注意到他人有不同的方式和喜好，尽管他们往往难以接受他人的方式或喜好。

#### 后期

4 至 5 ½ 岁

表现出理解并解释他人可以有不同的方式和喜好，并在成人支持较少的情况下，更持续一致地接受他人的方式和喜好。

#### 早期范例

■ 在家庭式用餐时间里，一个孩子的任务是给同伴分发香蕉和苹果。一开始，这个孩子主要分发苹果，因为他喜欢苹果。然后，一个同伴告诉他，他们更喜欢香蕉，于是这个孩子开始询问同伴喜欢什么，然后再递给他们香蕉或苹果。

● 一个孩子和同伴一起为他们的玩具车搭桥。同伴用积木把自己这边的桥搭高。这个孩子继续用书来搭自己的那一边。教师指出桥可能会不平，于是孩子改用积木。

#### 后期范例

■ 一名聋哑儿童在零食时间帮忙。在把牛奶袋递给同伴之前，他们会对每个孩子打手势：“你喝牛奶吗？”，然后把牛奶袋交给说“是”或表示“是”的同伴。

● 在沙池里堆沙堡时，一个同伴走近一个孩子并沟通说：“我们堆一个最大的沙堡吧！用大杯子，别用小杯子，这样沙堡才会大。”那个孩子一直用小杯子，但当他们发现大杯子能堆出更大的沙堡时，就改用大杯子了。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

## 基础 3.4 理解他人

**早期**  
3 至 4½ 岁**早期范例 (续)**

一个孩子早上看到同伴与叔叔击拳和拥抱道别后问：“你为什么用手那样做？”然后，教师向孩子说明各个家庭会以不同的方式互相道别，孩子听得很认真。

无意中听到同伴在玩玩具狗时说“*guau, guau*”（西班牙语“汪汪”）。孩子告诉同伴：“不，狗叫声是‘汪汪’！”教师解释说，人们用不同的词语来发出动物的声音，孩子回答说：“好吧，我的狗是‘汪汪’叫”，然后拿起另一只狗和同伴一起玩。

在去不同的活动中心之前，一个孩子对同伴说：“你又要去玩积木吗？我要去学美术！”

准备在地毯上开始围圈时间时，一个孩子用西班牙语和英语与同伴交流：“你总是坐在那里。我坐这里。”

**后期**  
4 至 5½ 岁**后期范例 (续)**

一个孩子注意到同伴在用绳子把预先剪好的动物形状系到一起，但没有按照“从一头系到另一头”的指示，导致绳子交叉。他们用同伴的家庭语言提醒同伴，“不，不，你必须从一头系到另一头”。同伴回答说：“不，我要这样”。孩子向教师展示同伴的新系法。教师回答说：“没关系！我们都可以用不同的方式来系动物。”

在戏剧游戏中，一个孩子向同伴描述自己的计划：“你又要当妈妈了吗？你总是妈妈。”同伴点头说：“是的”，孩子回答说：“好吧，我当医生，你当妈妈”。一个新同伴加入，也想当妈妈。孩子对新同伴说：“你不能当妈妈，也不能当医生。他每次都当妈妈。你可以当奶奶或者当宝宝。”

## 支持儿童解决问题的技能

暂停和反思是儿童计划和解决问题的重要技能。暂停可以打断他们凭冲动行事的行为，让他们对当前的情况进行反思。反思包括关注和理解手边的问题，从而提出有效的计划。在成人的支持下，儿童可以学会有效地解决问题。以下是一些可以帮助儿童提高解决问题技能的策略：

- 为儿童提供一起游戏和合作的机会，尤其是完成一些能激发他们想象力的具有挑战性的任务，例如，用各种材料搭建一座建筑物，或一起计算需要多少硬币或豆子才能使玩具船沉没。孩子们在与他人合作的过程中学会沟通、讨论方案和妥协。
- 示范解决问题的方法，例如：“嗯。我计划今天进行户外活动，但现在下雨了。我们本来打算踢足球的！我们现在该怎么办？[暂停]。如果明天不下雨，我们明天可以踢足球。今天我们可以在室内踢螃蟹足球 (crab soccer)，或者玩烫手山芋 (hot potato)”。
- 当孩子们遇到问题时，给他们时间并温和地提醒他们暂停。提供适合儿童发展的指导，例如，在描述他们正在做的事情时，提出一个开放式的问题，帮助他们想出解决办法，例如：“你尝试用较小的积木把塔搭高。我们还可以用什么积木让塔更稳固呢？”如有必要，教师还可以示范如何解决问题。

## 术语表

**适应。** 修改或调整行为，以适应情况的要求。

**注意力缺陷/多动症 (ADHD)。** 一种神经发育障碍，其特征是持续的注意力不集中和/或多动-冲动模式，干扰功能和发展。这些症状会影响社交、求学或工作功能的质量。

**自闭症。** 一种严重影响沟通和社交互动的发育性障碍。与自闭症相关的其他特征通常包括表现出重复性活动和刻板动作、抗拒环境变化或日常例行活动的改变，以及对感官体验的异常反应。

**延迟满足。** 调整自己的行为 and 冲动，推迟实时获得奖励，以便在未来获得更大、更渴望或更愉快的奖励。

**执行功能。** 计划、管理行为和注意力、将信息牢记于心并运用信息完成任务和目标的认知过程。这包括抑制控制、工作记忆和认知灵活性等过程。

**灵活性。** 根据需要以新的方式思考和调整行为的能力。

**成长心态。** 相信能力不是固定不变的，可以透过练习而改变。

**引导式游戏。** 以儿童为主导的探索和游戏，在成人的鹰架式指导和支持下实现学习目标。

**冲动行为。** 很少或没有预先考虑或当前思量行动结果或后果的行为。

**抑制控制。** 控制冲动、反应、情绪和注意力的能力。能够延迟满足并调整行为以满足对某种情况的期望。

**掌握动机。** 持续参与具有挑战性的任务或活动、解决问题或掌握技能的动机。

**入学准备。** 从出生到入学年龄，在身体、认知、语言、读写能力和社交情感发展等方面形成的技能、知识和态度，是在学校取得成功的必要条件。

**社会惯例。** 在一个环境中作为行为规范而确立的规则和做法。

**脾性。** 与一个人的活动水平、自我调节能力、社交能力、情绪和分心程度有关的情感、行为和生理素质以及与世界相处的方式。

**活力。** 喜欢和热爱充满互动和各种活动的活跃的环境。

**工作记忆。** 在短时间内保持和处理头脑中信息的能力。

## 参考文献和数据来源

- Ahmed, S. F., M. Kuhfeld, T. W. Watts, P. E. Davis-Kean, and D. L. Vandell. 2021. “Preschool Executive Function and Adult Outcomes: A Developmental Cascade Model.” *Developmental Psychology* 57 (12): 2234.
- Alcalá, L., B. Rogoff, R. Mejía-Arauz, A. D. Coppens, and A. L. Dexter. 2014. “Children’s Initiative in Contributions to Family Work in Indigenous-Heritage and Cosmopolitan Communities in Mexico.” *Human Development* 57 (2-3): 96-115.
- Bernier, A., M. H. Beauchamp, A. A. Bouvette - Turcot, S. M. Carlson, and J. Carrier. 2013. “Sleep and Cognition in Preschool Years: Specific Links to Executive Functioning.” *Child Development* 84 (5): 1542-1553.
- Blair, C. 2012. “Stress Relief Can Be the Key to Success in School.” *Scientific American Mind* 23 (4).
- Blair, C., and C. C. Raver. 2015. “School Readiness and Self-Regulation: A Developmental Psychobiological Approach.” *Annual Review of Psychology* 66: 711-731.
- Brown, S., and C. Vaughan. 2009. *Play: How It Shapes the Brain, Opens the Imagination, and Invigorates the Soul*. New York, NY: Avery/Penguin Group USA.
- Bustamante, A. S., and A. H. Hindman. 2020. “Construyendo en la Fuerza: Approaches to Learning and School Readiness Gains in Latino Children Served by Head Start.” *Early Childhood Research Quarterly* 52: 124-137.
- Byers - Heinlein, K., D. A. Behrend, L. M. Said, H. Girgis, and D. Poulin - Dubois. 2017. “Monolingual and Bilingual Children’s Social Preferences for Monolingual and Bilingual Speakers.” *Developmental Science* 20 (4): e12392.
- California Department of Education. 2022. *Creating Equitable Early Learning Environments for Young Boys of Color: Disrupting Disproportionate Outcomes*. Sacramento, CA: California Department of Education. <https://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/documents/boysofcolor.pdf>.
- Carlson, F. 2011. *Big Body Play: Why Boisterous, Vigorous, and Very Physical Play Is Essential to Children’s Development and Learning*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Carlson, S. M. 2005. “Developmentally Sensitive Measures of Executive Function in Preschool Children.” *Developmental Neuropsychology* 28 (2): 595-616.

- Coppens, A. D., and L. Alcalá. 2015. “Supporting Children’s Initiative: Appreciating Family Contributions or Paying Children for Chores.” *Advances in Child Development and Behavior* 49: 91-112.
- Coppens, A. D., L. Alcalá, R. Mejía-Arauz, and B. Rogoff. 2015. “Two Cultural Paradigms of Children’s Contributions in Family Work.” In *Familial and Friendship Relations and Spatial Socialities: Vol. 5*, edited by S. Punch, R. M. Vanderbeck, and T. Skelton. Heidelberg, Germany: Springer.
- Cost, K. T., A. Zaidman-Zait, P. Mirenda, E. Duku, L. Zwaigenbaum, I. M. Smith, W. J. Ungar, C. Kerns, T. Bennett, P. Szatmari, S. Georgiades, C. Waddell, M. Elsabbagh, and T. Vaillancourt. 2021. “‘Best Things’: Parents Describe Their Children with Autism Spectrum Disorder Over Time.” *Journal of Autism Developmental Disorders* 51: 4560-4574.
- Cunha, F., J. J. Heckman, L. Lochner, and D. V. Masterov. 2006. “Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation.” In *Handbook of the Economics of Education*, edited by E. A. Hanushek and F. Welch. Amsterdam, the Netherlands: North-Holland.
- Curcio, G., M. Ferrara, and L. De Gennaro. 2006. “Sleep Loss, Learning Capacity and Academic Performance.” *Sleep Medicine Reviews* 10 (5): 323-337.
- Dewey, J. 1910. *How We Think*. D. C. Heath.
- Diamond, A. 2013. “Executive Functions.” *Annual Review of Psychology* 64: 135-168.
- Fantuzzo, J., M. A. Perry, and P. McDermott. 2004. “Preschool Approaches to Learning and Their Relationship to Other Relevant Classroom Competencies for Low-Income Children.” *School Psychology Quarterly* 19 (3): 212-230.
- Fantuzzo, J., E. Tighe, and S. Childs. 2000. “Family Involvement Questionnaire: A Multivariate Assessment of Family Participation in Early Childhood Education.” *Journal of Educational Psychology* 92 (2): 367-376.
- Finch, J. E., and J. Obradović. 2017. “Adversity and Stress: Implications for the Development of Executive Functions.” In *Executive Function: Development Across the Life Span*, edited by S. A. Wiebe and J. Karch. New York, NY: Routledge.
- Forry, N., J. Bromer, A. Chrisler, L. Rothenberg, S. Simkin, and P. Daneri. 2012. *Family-Provider Relationship Quality: Review of Conceptual and Empirical Literature of Family-Provider Relationships* (OPRE Report #2012-46). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.

- Futterer, J. N., R. J. Bulotsky-Shearer, and R. L. Gruen. 2022. “Emotional Support Moderates Associations Between Preschool Approaches to Learning and Academic Skills.” *Journal of Applied Developmental Psychology* 80: 101413.
- Gathercole, S., and T. P. Alloway. 2008. *Working Memory and Learning: A Practical Guide for Teachers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Georgieff, M. K., K. E. Brunette, and P. V. Tran. 2015. “Early Life Nutrition and Neural Plasticity.” *Development and Psychopathology* 27 (2): 411-423.
- Gibb, R., L. Coelho, N. A. Van Rootselaar, C. Halliwell, M. MacKinnon, I. Plomp, and C. L. R. Gonzalez. 2021. “Promoting Executive Function Skills in Preschoolers Using a Play-Based Program.” *Frontiers in Psychology* 12: 720225.
- Harvard University Center on the Developing Child. 2023. *A Guide to Executive Function*. <https://developingchild.harvard.edu/guide/a-guide-to-executive-function>.
- Hoyniak, C. P., J. E. Bates, M. E. McQuillan, A. D. Staples, I. T. Petersen, K. M. Rudasill, and V. J. Molfese. 2020. “Sleep Across Early Childhood: Implications for Internalizing and Externalizing Problems, Socioemotional Skills, and Cognitive and Academic Abilities in Preschool.” *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 61 (10): 1080-1091.
- Hu, B. Y., X. Fan, Z. Wu, J. LoCasale-Crouch, N. Yang, and J. Zhang. 2017. “Teacher-Child Interactions and Children’s Cognitive and Social Skills in Chinese Preschool Classrooms.” *Children and Youth Services Review* 79: 78-86.
- Jeon, S., K. A. Kwon, S. Guss, and D. Horm. 2020. “Profiles of Family Engagement in Home- and Center-Based Early Head Start Programs: Associations with Child Outcomes and Parenting Skills.” *Early Childhood Research Quarterly* 53: 108-123.
- Lang, S. N., S. Jeon, and E. Tebben. 2023. “Relationships Between Families and Head Start Staff: Associations with Children’s Academic Outcomes Through Home Involvement and Approaches to Learning.” *Early Education and Development* 1-18.
- Li-Grining, C. P., E. Votruba-Drzal, C. Maldonado-Carreño, and K. Haas. 2010. “Children’s Early Approaches to Learning and Academic Trajectories Through Fifth Grade.” *Developmental Psychology* 46 (5): 1062.
- Marvin, C. B., E. Tedeschi, and D. Shohamy. 2020. “Curiosity as the Impulse to Know: Common Behavioral and Neural Mechanisms Underlying Curiosity and Impulsivity.” *Current Opinion in Behavioral Sciences* 35: 92-98.

- Mashburn, A. J., R. C. Pianta, B. K. Hamre, J. T. Downer, O. A. Barbarin, D. Bryant, M. Burchinal, D. M. Early, and C. Howes. 2008. “Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children’s Development of Academic, Language, and Social Skills.” *Child Development* 79 (3): 732-749.
- McDermott, P. A., S. H. Rikoon, and J. W. Fantuzzo. 2014. “Tracing Children’s Approaches to Learning Through Head Start, Kindergarten, and First Grade: Different Pathways to Different Outcomes.” *Journal of Educational Psychology* 106 (1): 200.
- McWayne, C. M., J. W. Fantuzzo, and P. A. McDermott. 2004. “Preschool Competency in Context: An Investigation of the Unique Contribution of Child Competencies to Early Academic Success.” *Developmental Psychology* 40: 633-645.
- Moffitt, T. E., L. Arseneault, D. Belsky, N. Dickson, R. J. Hancox, H. Harrington, R. Houts, R. Poulton, B. W. Roberts, S. Ross, M. R. Sears, W. M. Thomson, and A. Caspi. 2011. “A Gradient of Childhood Self-Control Predicts Health, Wealth, and Public Safety.” *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108 (7): 2693-2698.
- Mokrova, I. L., M. O’ Brien, S. D. Calkins, E. M. Leerkes, and S. Marcovitch. 2013. “The Role of Persistence at Preschool Age in Academic Skills at Kindergarten.” *European Journal of Psychology of Education* 28: 1495-1503.
- National Institute of Mental Health. 2023. Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. National Institutes of Health, U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd>.
- Paradise, R., and B. Rogoff. 2009. “Side by Side: Learning by Observing and Pitching In.” *Ethos* 37 (1): 102-138.
- Parker, R., B. S. Thomsen, and A. Berry. 2022. “Learning Through Play at School - A Framework for Policy and Practice.” *Frontiers in Education* 7: 751801.
- Prado, E. L., K. G. Dewey. 2014. “Nutrition and Brain Development in Early Life.” *Nutrition Reviews* 72 (4): 267-284.
- Rimm-Kaufman, S. E., K. M. La Paro, J. T. Downer, and R. C. Pianta. 2005. “The Contribution of Classroom Setting and Quality of Instruction to Children’s Behavior in Kindergarten Classrooms.” *The Elementary School Journal* 105 (4): 377-394.
- Shankar, P., R. Chung, and D. A. Frank. 2017. “Association of Food Insecurity with Children’s Behavioral, Emotional, and Academic Outcomes: A Systematic Review.” *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics* 38 (2): 135-150.

- Silvia, P. J. 2008. “Interest—The Curious Emotion.” *Current Directions in Psychological Science* 17 (1): 57-60.
- Singh, L., Y. Moh, X. Ding, K. Lee, and P. C. Quinn. 2021. “Cognitive Flexibility and Parental Education Differentially Predict Implicit and Explicit Racial Biases in Bilingual Children.” *Journal of Experimental Child Psychology* 204: 105059.
- Singh, L., P. C. Quinn, M. Qian, and K. Lee. 2020. “Bilingualism Is Associated with Less Racial Bias in Preschool Children.” *Developmental Psychology* 56 (5): 888.
- Sinnema, C., A. Sewell, and A. Milligan. 2011. “Evidence-Informed Collaborative Inquiry for Improving Teaching and Learning.” *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 39 (3): 247-261.
- Sung, J., and K. A. Wickrama. 2018. “Longitudinal Relationship Between Early Academic Achievement and Executive Function: Mediating Role of Approaches to Learning.” *Contemporary Educational Psychology* 54: 171-183.
- Tang, X., K. A. Renninger, S. E. Hidi, K. Murayama, J. Lavonen, and K. Salmela-Aro. 2022. “The Differences and Similarities Between Curiosity and Interest: Meta-Analysis and Network Analyses.” *Learning and Instruction* 80: 101628.
- Teicher, M. H., J. A. Samson, C. M. Anderson, and K. Ohashi. 2016. “The Effects of Childhood Maltreatment on Brain Structure, Function and Connectivity.” *Nature Reviews Neuroscience* 17: 652-666.
- Turnbull, K. L., D. M. C. Mateus, J. LoCasale-Crouch, F. L. Coolman, S. E. Hirt, and E. Okezie. 2022. “Family Routines and Practices That Support the School Readiness of Young Children Living in Poverty.” *Early Childhood Research Quarterly* 58: 1-13.
- Warner, G. J., J. N. Lensing, and D. Fay. 2017. “Personal Initiative: Developmental Predictors and Positive Outcomes from Childhood to Early Adolescence.” *Journal of Applied Developmental Psychology* 52: 114-125.
- Whitebread, D., M. Basilio, M. Kuvalja, and M. Verma. 2012. *The Importance of Play*. Brussels, Belgium: Toy Industries of Europe.
- Wright, B. L., and S. L. Counsell. 2018. *The Brilliance of Black Boys: Cultivating School Success in the Early Grades*. New York, NY: Teachers College Press.

- Yogman, M., A. Garner, J. Hutchinson, K. Hirsh-Pasek, R. M. Golinkoff, Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, Council on Communications Media, R. Baum, T. Gambon, A. Lavin, G. Mattson, L. Wissow, D. L. Hill, N. Ameenuddin, Y. R. Chassiakos, C. Cross, R. Boyd, R. Mendelson, M. A. Moreno, J. Radesky, W. S. Swanson, J. Hutchinson, and J. Smith. 2018. “The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children.” *Pediatrics* 142 (3): 1-17.
- Zelazo, P. D. 2020. “Executive Function and Psychopathology: A Neurodevelopmental Perspective.” *Annual Review of Clinical Psychology* 16: 431-454.
- Zelazo, P. D., C. B. Blair, and M. T. Willoughby. 2016. *Executive Function: Implications for Education*. NCER 2017-2000. Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Zelazo, P. D., and S. M. Carlson. 2020. “The Neurodevelopment of Executive Function Skills: Implications for Academic Achievement Gaps.” *Psychology & Neuroscience* 13 (3): 273-298.
- Zelazo, P. D., and S. M. Carlson. 2022. “Reconciling the Context-Dependency and Domain-Generality of Executive Function Skills from a Developmental Systems Perspective.” *Journal of Cognition and Development* 24 (2): 1-19.
- Zosh, J. M., K. Hirsh-Pasek, E. J. Hopkins, H. Jensen, C. Liu, D. Neale, S. L. Solis, and D. Whitebread. 2018. “Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum.” *Frontiers in Psychology* 9: 1124.