

加州学前/过渡幼儿园

学习 基础

社交情感 发展



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至五岁半儿童

目录

简介	3
社交情感发展领域的组织	3
学前/过渡幼儿园学习基础的使用	3
分支和子分支	4
基础陈述	5
年龄阶段	5
范例使用	5
儿童社交情感发展的多样性	7
创伤和创伤知情支持	8
老师如何支持儿童的社交情感发展	8
与成人建立温暖和具回应性的互动和关系	9
安全和具支持性的环境	9
为同伴互动、同理心和亲社交发展提供机会	10
尾注	11
社交情感发展领域中的学前/过渡幼儿园学习基础	14
分支: 1.0 - 自我	15
子分支 - 自我意识	15
基础 1.1 自我认同	15
基础 1.2 对自我能力的信心	18
子分支 - 情感知识	20
基础 1.3 理解自己和他人的情感	20
子分支 - 调节情感和行为	21
基础 1.4 调节情感、行为和压力	21
基础 1.5 处理例行活动和过渡	24
子分支 - 社会意识	27
基础 1.6 意识到人与人之间的异同	27
基础 1.7 理解他人的想法、行为和经历	30
基础 1.8 同理心和关爱	31

分支: 2.0 - 与成人的互动和关系	34
子分支 - 与成人的互动	34
基础 2.1 与成人互惠的互动	34
子分支 - 依恋	37
基础 2.2 寻求安全感和支持	37
基础 2.3 应对离别	39
子分支 - 与成人的关系	43
基础 2.4 与成人的关系	43
分支: 3.0 - 与同伴的互动和关系	46
子分支 - 与同伴互动	46
基础 3.1 与同伴互动和合作	46
基础 3.2 解决与同伴的冲突	49
子分支 - 公平的社交互动	51
基础 3.3 公正和尊重	51
子分支 - 与同伴建立关系	54
基础 3.4 发展友谊	54
术语表	56
参考文献和资料来源	57

简介

幼儿的社交情感发展是儿童在各个领域发展和学习的基础。健康的社交情感发展有助于儿童的入学准备和学业成绩，以及他们的整体身心健康和积极的生活成果。¹



社交情感发展领域的学前/过渡幼儿园学习基础 (PTKLF) 描述了儿童通过早期学习体验所能表现和发展的社交情感能力。在幼儿期，儿童逐渐了解自己的社交情感的特质，包括自己的情感、思想和行为，并认识到自己的能力和身份。一旦儿童形成了自我概念，他们就会将这种理解延伸到他人身上。儿童与成人和同伴互动，这个过程会影响社交情感发展。²支持儿童健康的社交情感发展有助于他们与他人建立牢固、相互尊重的关系，欣赏他人的异同，并学会与他人合作和解决问题。这些特质能促进社交意识，为**公平**和亲社交行为打下基

础，有助于增强儿童的归属感、包容性、爱心和接受性。³

社交情感发展领域的组织

学前/过渡幼儿园学习基础的使用

PTKLF 为加州所有的幼儿教育计划提供指导，包括过渡幼儿园 (TK)、联邦和州学前计划（如加州州立学前计划、Head Start）、私立学前和家庭托儿所，就三至五岁半儿童在参加优质幼儿教育计划时常会获得的各种社交情感知识与技能提供指导。老

师可利用 PTKLF 来指导观察，为儿童设定学习目标，并规划适合儿童发展的、公平的、包容性实践，包括如何设计学习环境和创造学习体验，促进儿童在社交情感发展领域的学习和发展。幼儿教育计划可以利用 PTKLF 来选择与 PTKLF 相一致的课程，为选择与 PTKLF 相一致的评估提供指导，为教育工作者设计和提供专业发展和辅导计划，以支持对 PTKLF 的理解和有效使用，并加强社交情感发展领域学前到三年级 (P-3) 的学习目标和实践的连续性。

分支和子分支

社交情感发展的 PTKLF 分为多个分支和子分支，探讨与每个分支相关的特定社交情感技能。

- **自我：**这个分支涉及与自我意识和情感知识有关的技能。自我意识包括对自身能力的效能感，以及对个人和群体身份的认同感。⁴ 儿童的情感知识包括了解情感、情感与行为之间的联系，以及他人期望他们如何表现情感和行为。⁵ 第一个分支还涉及情感和行为的调节，以及在幼儿教育计划中处理过渡和例行活动的相关技能。⁶ 调节情感的能力与儿童的执行功能密切相关，学习方法领域对执行功能有更详细的描述。最后，这个分支还包括社交意识，它包括对他人内心状态、思想和感受的理解，让人产生同理心、关爱他人。
- **与成人的互动和关系：**这个分支描述了儿童与成人的社会互动、**依恋**以及与**依恋对象**和其他**熟悉成人**的关系。儿童一出生就与作为其主要**照顾者**的成人形成依恋关系。主要照顾者为儿童提供敏感和具回应性的照顾，帮助儿童建立安全的依恋关系。⁷ 儿童可以与多个照顾者建立依恋关系，包括家长、其他亲属、幼儿照顾者和老师，他们透过反复地与儿童互动，向儿童表明，他们是可靠的、对儿童需求具回应性。⁸ 与依恋对象的关系会影响儿童如何与其他熟悉的成人互动和建立关系。

- **与同伴的互动和关系：**这个分支描述了儿童与同伴的互动，包括解决问题和协商，以及与特定同伴的友谊。这个分支还包括以公平的社交互动为重点的基础。儿童在与不同背景的同伴交往的过程中学习公平地对待他人，即重视他人并**公正**地对待他人、尊重他人。例如，一个儿童用安静的语气跟另一个对噪音很敏感的儿童说话，或者安慰感到被冷落的儿童。

基础陈述

社交情感发展领域的每个子分支均有单独的基础陈述，描述了儿童在高质量的幼儿教育计划中应展现的能力（知识和技能）。在家庭、学校和社区环境中，儿童在不同时间以不同方式发展这些能力。基础陈述旨在帮助老师确定他们可以提供支持的学习机会。

年龄阶段

基于年龄的基础陈述描述了儿童根据社交情感发展的经历和独特的发展历程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，每个孩子在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：

- “早期基础” 涵盖三至四岁半儿童通常表现出的知识和技能。
- “后期基础” 涵盖四至五岁半儿童通常表现出的知识和技能。

范例使用

对于任何特定基础的每个阶段，都有范例说明儿童展示其知识和技能的不同方式。早期和后期基础各个阶段的相关范例展示了发展历程。每个基础的前一两个范例与早期和后期年龄阶段保持一致。例子展示了儿童如何在日常例行活动、学习经历以

及与成人和同伴的互动中展示不断发展的知识或技能。范例还提供了不同的方式，儿童可以在不同环境（室内或室外）下和一整天的各种活动中以这些方式展示其不断发展的技能。

多语言学习者拥有基础语言能力，他们在家庭和社区关系中发展这些能力。在幼儿教育计划中使用家庭语言，这是一种强有力的工具，可以支持儿童的归属感、建立与现有知识的联系、促进与家庭和社区更深层的联系。多语言学习者的家庭语言范例说明了在幼儿教育计划中，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，老师可以与能说儿童家庭语言的工作人员或家庭志愿者合作。老师还可以利用口译员和翻译技术工具与家庭沟通，深入了解儿童的知识 and 能力。所有老师都应与家庭沟通双语能力的好处以及家庭语言如何成为英语语言发展的重要基础。老师还应鼓励各家庭帮助儿童继续发展家庭语言，使其成为整体学习的一项资产。

一些范例包括，当儿童的基础知识和技能发展到下一个阶段，教师如何为他们提供支持。老师可以提出开放式问题，通过提出建议或给出提示为学习提供鹰架式支持，或者评论儿童正在做的事情。这些范例应有助于老师判断儿童的发展情况，考虑如何在他们现有的技能水平内支持他们的发展，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老师提供宝贵的想法，指导如何在儿童学习社交情感发展知识或培养技能的过程中为儿童的学习和发展提



供支持，但老师可以用不同策略来支持儿童在这一领域的学习和发展，对于所有这些策略，这些范例只是其中的一小部分。在本简介的最后，老师如何支持儿童的早期社交情感发展这一节提供了一些想法，说明了如何支持儿童的社交情感学习和发展。此外，整个基础还包括了一些关于教学提示和策略的提示框，以指导领域中的实践。

儿童社交情感发展的多样性

儿童因个体差异（如脾性和性格特征）、身份（可能包括文化和语言背景）、有残疾以及环境因素（如所处环境出现压力或经历创伤）而表现出不同的社交情感技能。儿童需要不同种类和不同程度的社交情感发展支持，这些支持既要能回应个体差异，又要能适应环境因素。在培养儿童的社交情感技能时，老师应考虑儿童进入幼儿教育计划时所拥有的资产，以及基于这些资产上提供支持。

有关社交行为和情感表达的文化规范和期望可能会影响儿童对自己情感的控制、对某些活动的偏爱，或对更多集体或协作互动的倾向。某些文化可能鼓励儿童在课堂上多控制自己的情感和行为，而另一些文化中的儿童可能更活跃、更喜欢参与运动或伴随音乐开展活动。⁹ 社交情感发展领域中的基础范例旨在代表不同文化背景、不同种族和族裔身份的儿童。儿童在成长过程中接触多种语言、经历各种文化背景和环境，这些经历最终有利于儿童的社交情感发展；儿童学习理解不同的观点，在不同语言和文化体系及环境之间灵活转换。¹⁰

有残疾的儿童也会用不同的方式与他人沟通、互动，表达自己。具体来说，在社交情感基础中，自闭症或感官敏感患儿等有残疾的儿童，或注意力和冲动控制能力不稳定的儿童，他们可能以不同的方式表现出来。对于有自闭症或感官敏感的儿童来说，如果情况难以承受（如周围噪音过大），他们的兴奋程度可能更极端。他们也可能在互

动中以不同的方式表达或诠释社交暗示，可能比其他儿童更依赖额外的视觉和语言暗示。对难以控制冲动的儿童来说，将专注于任务的时间分割开，穿插以活动休息时间，可能对他们有益。有自闭症或感官敏感的儿童或难以控制注意力和冲动的儿童可能需要额外的社交情感发展支持，尤其是在以下情况下：在不知所措时调节自己的情感和行为，或需要额外的过渡时间。基础还包括以下儿童范例：身体缺陷、智力障碍、听力损失/失聪和视力障碍的儿童。

创伤和创伤知情支持

创伤是指一种有害的、有时是长期的心理和/或生理应激反应，由不利环境或压力事件引起（包括但不限于遭受情感或身体忽视、住房无保障、在家长入狱的情况下长大或生活在滥用药物的家庭中）。¹¹此外，体制压迫（例如对原住民的暴力殖民、大屠杀、奴役、强迫移民）造成的历史创伤会对一个文化、种族或族裔群体造成多代人的影响，进而可能对社区、家庭及其儿童造成伤害、引起混乱。¹²儿童可能因压力和创伤而表现出一系列行为，包括情绪亢奋（不论亢奋程度高低）、高度警惕或抗拒照顾者。老师等成人可以提供创伤知情支持和策略，让儿童应对压力、解决创伤经历反应、培养复原力。¹³例如，老师可以花时间和精力了解儿童的具体情况以及可能触发儿童应激反应的根本原因。然后，老师可以制定目标，满足儿童的个人需求，让儿童感到安全、有保障、并能发表自己的意见。¹⁴

老师如何支持儿童的社交情感发展

支持社交情感发展的特点是在成年人与儿童间建立温暖和具回应性的互动和关系，安全和具支持性的环境，并且提供与同伴互动、发展同理心和亲社交发展的机会。在幼儿教育计划中提供此类支持使儿童能够认同自己的身份，理解和调节自己的情感，并与成人和同伴建立健康的互动和关系。

与成人建立温暖和具回应性的互动和关系

老师可以与儿童建立支持性关系，提供回应式互动，以促进社交情感发展。¹⁵ 老师可以温暖的态度接近儿童，投入时间与每个儿童建立联系，这将有助于儿童参与积极的互动，并与成人建立关系。例如，老师可以用“很高兴见到你”这样的问候语欢迎儿童上学，并在放学时亲切地道别。即使老师不会说儿童的家

庭语言，也可通过微笑、来到儿童的视线水平或学几句儿童熟悉的家庭语言，以此来表达温暖和亲切，从而建立情感联系。老师还可以识别儿童的情感、行为和需求，并始终如一地回应每个儿童的个人需求，从而体现老师的回应能力。向儿童提出明确的期望，能帮助引导儿童的行为，使过渡变得易于管理。¹⁶ 老师还可以与家庭建立关系，了解儿童的家庭环境，查明儿童的兴趣和以往经历，更好地理解如何在从家庭过渡到学校的时期中与儿童建立健康的互动。值得注意的是，成人的社交情感能力，以及给予这些在儿童生活中有影响的成人的支持系统，都会影响他们支持儿童的社交情感发展的质量。如果能给予成人支持，让他们实践健康的社交情感技能，他们就更有可能为儿童树立榜样，使儿童得到健康的社交情感发展。

“老师”是指在幼儿教育计划中负责教育和照顾儿童的成人（例如，主导老师、助理老师、托儿照顾者），这些幼儿教育计划包括加州州立学前计划、过渡幼儿园计划、Head Start 计划、其他中心式计划以及家庭托儿所。

安全和具支持性的环境

实体环境应让儿童感到安全、受欢迎，并能自在地表达自己的真实情感。老师可以提供各种策略和工具，帮助儿童调节情感。例如，老师可以创建一个指定的空间，如一个舒适的角落，摆放视觉卡片，供儿童沟通强烈的情感和练习呼吸。这种环境还应促进所有儿童的归属感和愉悦感。老师可以提供便于使用且适合儿童发展的游戏材料，

营造公平的学习环境。环境中的材料和活动既要真实可信，又要挑战刻板印象，这样的材料和活动能够增强儿童做出选择的能力，反映儿童的优势和兴趣。¹⁷ 房间里的环境和材料，如装饰、书籍和玩具，也应反映儿童多元化的身份。¹⁸ 如果有残疾的儿童需要额外的支持才能表现他们在基础中学到的能力，老师可以咨询为儿童服务的专业人员，调整环境（例如，活动或改装的座位）、材料（例如，使物件易于抓握）和教学（语言和非语言示范和提示）。对于有残疾的儿童，老师应参考个别化教育计划 (IEP)，并定期与儿童的 IEP 小组沟通，以协助做出调整。当环境发生重大变化时，例如，一天开始时与家人分离或在结束时，或一整天的过渡中，老师可以为儿童提供支持，让他们感到安全并且得到支持。策略范例包括了解儿童的过去、家庭环境或行为的各方面，为教师提供儿童如何应对过渡和分离的信息，为过渡时间制定日常例行活动，帮助儿童了解接下来会发生什么（例如，再见歌曲）。

为同伴互动、同理心和亲社交发展提供机会

成人可以用游戏式和探究式的方式让儿童练习社交技能，与同伴合作，分担他人的职能和责任。¹⁹ 让儿童与**内群体**和**外群体**的成员公平地互动、建立平等的关系，他们必须跨越性别、种族/族裔、语言背景、残疾与否等身份认同，体验群体间的接触和友谊。²⁰ 同样，当儿童想要与具有共同身份的内群体成员交往时，老师和照顾者务必给予支持（例如，黑人男孩在一起玩耍，讲西班牙语的儿童能自在地与彼此相处）。

在促进包容时，务必要设定明确的期望，同时提供示范和鹰架式支持，以防边缘化群体的儿童在课堂的日常活动中受排斥，让他们积极地融入。学校和课堂的多元化有助于儿童在小学和初中阶段提高社交技能和幸福感。²¹ 此外，包容的环境可以培养²²对有残疾的儿童的同理心和社会接受度。²³

尾注

- 1 D.E. Jones, M. Greenberg, and M. Crowley, “Early Social–Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness,” *American Journal of Public Health* 105 (November 2015): 2283–2290; M. M. McClelland, A. C. Acock, and F. J. Morrison, “The Impact of Kindergarten Learning-Related Skills on Academic Trajectories at the End of Elementary School,” *Early Childhood Research Quarterly* 21 (4th Quarter 2006): 471–490.
- 2 C.G. Coll et al., “An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children,” *Child Development* 67, no. 5 (October 1996): 1891–1914; L. S. Vygotsky, *Mind in Society* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978).
- 3 I.U. Iruka et al., *Ethnic–Racial Identity Formation in the Early Years* (Durham, NC: Hunt Institute, 2021); R. J. Jagers, D. Rivas-Drake, and B. Williams, “Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence,” *Educational Psychologist* 54, no. 3 (July 2019): 162–184.
- 4 Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), What Is the CASEL Framework? 2023, <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#self-awareness>; R. A. Thompson, “The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Conscience, Self,” in *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, ed. N. Eisenberg, W. Damon, and R. M. Lerner (Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2006).
- 5 K. McCartney and D. Phillips, eds., *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development* (Malden, MA: John Wiley & Sons, 2011).
- 6 Office of Head Start, Early Childhood Learning and Knowledge Center, *Supporting Transitions: Using Child Development as a Guide* (Washington, DC: Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, n.d.), <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/supporting-transitions-brief-one.pdf>.
- 7 M.D. S. Ainsworth et al., *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation* (New York, NY: Lawrence Erlbaum, 1978); C. Bergin and D. Bergin, “Attachment in the Classroom,” *Educational Psychology Review* 21 (May 2009): 141–170.
- 8 J. Cassidy and P. R. Shaver, eds., *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (New York, NY: The Guilford Press, 2002).

- 9 A.W. Boykin and C. T. Bailey, *The Role of Cultural Factors in School Relevant Cognitive Functioning: Description of Home Environmental Factors, Cultural Orientations, and Learning Preferences*, Report No. 43 (Washington, DC: Howard University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, 2000); California Department of Education, *Creating Equitable Early Learning Environments for Young Boys of Color* (Sacramento, CA: California Department of Education, 2022); X. Chen and K. H. Rubin, eds., *Socioemotional Development in Cultural Context* (New York, NY: The Guilford Press, 2011); S. Oh and C. Lewis, “Korean Preschoolers’ Advanced Inhibitory Control and Its Relation to Other Executive Skills and Mental State Understanding,” *Child Development* 79, no. 1 (January/February 2008): 80–99.
- 10 X.Chen and A. M. Padilla, “Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets in Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model,” *Frontiers in Psychology* 10 (September 2019): 2122; B. J. Ellis et al., “Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience,” *Perspectives on Psychological Science* 12 (2017): 561–587.
- 11 See D. Bhushan et al., *Roadmap for Resilience: The California Surgeon General’s Report on Adverse Childhood Experiences, Toxic Stress, and Health* (Sacramento, CA: Office of the California Surgeon General, 2020).
- 12 U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Resource Guide to Trauma-Informed Human Services: What Is Historical Trauma? (2023), <https://www.acf.hhs.gov/trauma-toolkit/trauma-concept>.
- 13 K.Statman-Weil, “Preschool Through Grade 3: Creating Trauma-Sensitive Classrooms,” *Young Children* 70 (2015): 72–79.
- 14 J.Nicholson, L. Perez, and J. Kurtz, *Trauma-Informed Practices for Early Childhood Educators: Relationship-Based Approaches That Support Healing and Build Resilience in Young Children* (New York, NY: Routledge, 2019).
- 15 Ainsworth et al., *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*; Bergin and Bergin, “Attachment in the Classroom” ; N. Darling and L. Steinberg, “Parenting Style as Context: An Integrative Model,” *Psychological Bulletin* 113 (May 1993): 487–496; N. Eisenberg, T. L. Spinrad, and A. Knafo-Noam, “Prosocial Development,” in *Socioemotional Processes, Vol. 3 of Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 7th edition, ed. R. M. Lerner (Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2015).
- 16 California Department of Education, *California Preschool Curriculum Framework, Vol. 1* (Sacramento, CA: California Department of Education, 2010).

- 17 Office of Head Start, National Center on Early Childhood Development, Teaching, and Learning, *Supporting School Readiness of Young African American Boys: Strategies for Culturally Responsive Strength-Based Practices* (Washington, DC: Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services, 2022), <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/school-readiness/supporting-school-readiness-success-young-african-american-boys/strategies-culturally-responsive-strength-based-practices>.
- 18 Language Learning Project, *Toolkit for Implementing the Language Learning Project* (Fresno, CA: Fresno Unified School District, 2020).
- 19 California Department of Education, *California Preschool Curriculum Framework*, Vol. 1.
- 20 M. Killen, S. Sinno, and N. G. Margie, “Children’s Experiences and Judgments About Group Exclusion and Inclusion,” in *Advances in Child Psychology*, ed. R. V. Kail (New York, NY: Elsevier, 2007); K. L. Mulvey, A. Hitti, M. Killen, “The Development of Stereotyping and Exclusion,” *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 1 (2010): 597–606.
- 21 J. Juvonen, K. Kogachi, and S. Graham, “When and How Do Students Benefit from Ethnic Diversity in Middle School?” *Child Development* 89, no. 4 (July/August 2018): 1268–1282; C. L. Rucinski et al., “Classroom Racial/Ethnic Diversity and Upper Elementary Children’s Social–Emotional Development,” *Applied Developmental Science* 25, no. 2 (March 2019): 183–199.
- 22 T. Firat, A. Bildiren, and N. Demiral, “The Change in Reactions of Preschool Children to Physical Disability: A Parent-Supported Intervention,” *European Journal of Special Needs Education* 37, no. 6 (December 2021): 1023–1039.
- 23 K. E. Diamond, “Relationships Among Young Children’s Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates with Disabilities,” *Topics in Early Childhood Special Education* 21, no. 2 (Summer 2001): 104–113.

社交情感发展领域中的学前/过渡 幼儿园学习基础

儿童以各种方式沟通他们的社交情感知识和技能，包括语言和非语言的方式。他们的沟通方式可能包括用自己的家庭语言、教学语言或多种语言组合进行语言沟通，或通过使用辅助性和替代性沟通设备进行沟通。也可能包括非语言的沟通方式，如使用不同的材料来绘画和造型，或通过动作、行为或角色扮演来表达。



分支: 1.0 - 自我

子分支 - 自我意识

基础 1.1 自我认同

早期

3 至 4 ½ 岁

注意并沟通与特定身份（如性别、种族、族裔）有关的身体特征。对特定活动开始表现出自己的偏好（如玩什么、如何穿着）。

后期

4 至 5 ½ 岁

表达自己的个人身份（如性别、种族或族裔），包括对自己身份的自豪感，并表达自己偏好的外表或活动（如分享家人的做法或自己的偏好）。

早期范例

■ 儿童对着故事书中一个梳着辫子的人做手势，表示故事书中的人物和他们的发型很像。

● 老师问儿童自画像要选什么颜色。儿童选择了桃红色蜡笔给自己的脸涂色。

一个儿童说：“我的衬衫有亮片。女孩子才用亮片！”老师惊喊道：“它们闪闪发光的，真是太有趣了！”并告诉儿童，只要愿意，所有儿童都可以穿有亮片的衣服。

后期范例

■ 在一次关于晨间例行活动的谈话中，一个儿童兴奋地告诉大家：“我喜欢把头发扎成非洲蓬蓬头！”

● 在谈到自己的背景时，一个儿童说：“我爸爸是墨西哥人，妈妈是白人。我长得像爸爸妈妈。”另一个儿童说：“哦，我妈妈是黑人，我也是。”

故事时间，老师用英语和粤语朗读故事。一个儿童说：“我喜欢姐姐用粤语给我讲故事。”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

基础 1.1 自我认同

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

一位同伴向一个儿童询问有关他的助听器。这个有听力损失的儿童说：“我从小就戴助听器。戴上它听得更清楚。”

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

游戏时间，一个男孩兴奋地要求和教室里的女孩们一起试穿角色扮演的服装。老师打开服装箱，问儿童们想试穿哪件。

当被要求分享自己名字的故事时，一个儿童向全班描述道：“我叫 *Chuufish*。* 我是以秃鹰的名字命名的。”

* 在位于加州西北部的卡鲁克部落的语言中，*Chuufish* 是“秃鹰”的意思。



历史社会科学：上述基础与历史社会科学基础 2.1 自我认同相似。这两个领域都有意图地包含了探索自我和身份认同的基础。社交情感发展领域的这个基础强调，注意和表达个人身份是儿童发展社交情感知识与技能的一个关键组成部分。儿童身份意识的发展也会影响儿童在群体中以及作为社区成员如何与他人相处。参阅历史社会科学分支 2.0 自我和社会系统和分支 3.0 民主与作为社区成员的技能（公民教育）了解以下基础：儿童如何透过在他人关系中不断增强的自我意识来应对群体和社区中的关系。

为教师提供支持儿童身份发展的指导

儿童在社会环境中接收许多与身份有关的显性和隐性信息。在这一发展时期，他们根据自己对性别、种族、族裔和语言的理解来理解这些信息、并构建自己的身份。起初，儿童对于如何理解和选择表达自己身份的各个方面，可能表现得比较刻板。老师可以通过以下方式帮助儿童探索如何表达自己身份的各个方面，并培养他们的自豪感：

- 在教室里摆放能体现不同性别、种族、族裔和其他特征的可视教具和书籍。
- 提供能够肯定儿童的兴趣和身份以及挑战刻板印象的可供选择的活动；例如，老师可以为儿童提供乐器，让他们探索具有文化意义的音乐和动作，或者为各种性别身份的儿童提供机会，让他们参与各种活动，使用不同种类的材料。
- 邀请家庭将家中与儿童兴趣和身份认同相关的材料带入课堂。
- 肯定儿童对自己身份和喜欢的活动的自豪感；例如，当儿童描述自己最喜欢的家庭传统时，老师可以认同儿童参与这项活动的重要性，邀请儿童分享更多相关信息。
- 当儿童质疑其他儿童身份的某些方面时，以身作则，颂扬所有身份，并鼓励尊重多元化；例如，当儿童观察自己的身份或对他人身份提出疑问时，老师可以用肯定的语言做出回应。

基础 1.2 对自己能力的信心

早期 3 至 4 ½ 岁

正面地描述他们的能力并乐于展示这些能力。表达希望得到熟悉的成人（包括老师）的正面评价。

早期范例

■ 儿童展示自己的成就（如自己穿衣服）来获得老师的肯定，并在老师回答“你自己把外套拉链拉上了！”时露出笑容。

● 儿童试图自己完成熟悉的任务，如把东西放进自己的储物格里，有时会拒绝大人的帮助，并表示“我自己来”。

在老师提醒自己不要推朋友后，儿童显得伤心，低头捂脸。

儿童在完成拼图后说，“我成功了！”或“耶！”。

儿童向同伴表示他们这次一定能赢得游戏。

后期 4 至 5 ½ 岁

表达对自己能力的信心，描述自己的长处，包括提及过去的能力。继续关注同伴和熟悉的成人（包括老师）对自己的看法。

后期范例

■ 一个儿童完成了一件很难的事情（比如写自己的名字），他高兴地笑了，并望着老师，希望得到老师的肯定。老师回答说：“你很努力地写字母，所以能写出自己的名字！”

● 儿童尝试新事物，比如在成人的帮助下跳绳，即使他们知道跳绳可能会有难度。

有身体障碍的儿童用轮椅向同伴旁边移动，面带微笑地说：“我能走得比你快！”

一个儿童跨过了攀爬架，他很兴奋，但老师并没有注意到，他又表现出失望。

一个儿童用普通话说：“我在一周内学会了毕业歌的所有歌词！”

为教师提供培养儿童对自我能力的信心的指导

基于其所在文化的价值观和期望，儿童可能会或可能不会倾向于或被鼓励突出自己的个人成就或独立发挥某些能力。老师可以通过以下方式了解儿童如何表达对自己能力的信心：

- 观察儿童的行为，找出他们如何表达对学习新知识或尝试新事物的热情（例如，儿童是喜欢单独还是集体尝试新活动，还是喜欢与同伴协作）。
- 与家庭沟通，了解他们在儿童表达自信的文化习俗和价值观（例如，“家庭成员看重儿童的什么品质？”或“家庭对儿童的希望和梦想是什么？”）。
- 考虑他们自己（老师）的行为，他们倾向于突出谁的能力，以及什么可能会引起他们的注意（例如，“那些更善于表达的儿童，其成就是否更容易得到认可？”或“那些比较拘谨的儿童喜欢别人怎样认可自己的成就？”）。

子分支 - 情感知识

基础 1.3 理解自己和他人的情感

早期 3 至 4 ½ 岁

识别基本情感（如高兴、悲伤、惊讶），辨别自己和他人的情感表达。

后期 4 至 5 ½ 岁

识别基本和复杂的情感（如尴尬、骄傲），辨别自己和他人的情感表达。更加了解自己与他人表达情感的不同方式及相关行为。

早期范例

■ 一个儿童说：“我太高兴了。我今晚要在表姐 Sonia 家过夜！”

● 一个儿童说：“Marco 伤心地哭了。”老师回答：“我知道了，Marco 摔倒了，他一定很疼。”

一个感官敏感的儿童因为同伴拿走了他的纹理球而显得激动，当被问到“你怎么样？”时，他指着情感表上生气的脸。

后期范例

■ 一个儿童跟老师分享：“本周就是我喂养我们班的宠物了，我很自豪。”

● 一名有注意力不足过动症的儿童争先恐后地排队时撞到了同伴。儿童停下脚步，尴尬地看着同伴说：“对不起，我走得太快了。我只是想去玩玩！”

在朗读一本关于开学第一天的书时，老师问：“你们还记得开学第一天的情况吗？你觉得故事中的儿童第一天上学有何感受？”儿童回答说：“可能有点害怕。她妈妈没有陪她。”

子分支 - 调节情感和行为

基础 1.4 调节情感、行为和压力

早期 3 至 4 ½ 岁

在成人的支持下，努力调节自己的情感和行为并应对压力。

早期范例

- 一名儿童感到苦恼，老师安慰了他，几分钟后他平静了下来。
- 当老师试图拿走平板电脑时，儿童开始抱怨。老师解释说他们要放下平板电脑休息一下，并询问儿童是否愿意一起读故事或使用图画书。儿童选择了图画书。

一个儿童因周围有很多儿童在说话、喊叫而捂住耳朵。老师问：“你想去舒适角吗？”儿童在舒适角玩沙盘，开始放松下来。

后期 4 至 5 ½ 岁

在成人的一些支持下，调节情感和行为，并运用策略应对压力引起的情感和行为。

后期范例

- 一个儿童从三轮车上摔了下来，他坐在人行道上，一边揉膝盖一边前后摇晃来缓解自己的痛苦。
- 当老师开始收起平板电脑并说“我们该进行下一个活动了”时，一个喜欢在自由选择时间用平板电脑的儿童拿起书架上的拼图并开始玩。

一个儿童一家刚从乌克兰搬来，他家早上发生了紧急情况，之后他明显不开心。在老师的提醒下，这个儿童遵循上节课练习过的步骤：明确自己的感受，独自到安静角做三次深呼吸，当他认为足以平静地想出解决办法时，再离开安静角。

(接下页)

(续)

基础 1.4 调节情感、行为和压力

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

一位老师走到一个非常安静和孤僻的儿童身边，问道：“Cheyenne，你能指出情绪表上代表你心情的那个吗？”当儿童指向伤心时，老师承认感觉到了他的伤心，并告诉他伤心时如何寻求帮助或画画寻求帮助。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

一个儿童看到家长在露天剧场观看自己的表演，他感到非常兴奋，于是停下 *folklórico** 编舞，向家人挥手致意。当老师与儿童进行眼神交流并示范下一个动作时，儿童回头看看观众，然后继续跳舞。

* *Folklórico* 是指墨西哥不同文化和地区的传统舞蹈。

为教师提供支持儿童表达和调节情感的指导

儿童用不同方式表达情感唤醒和行为反应，有些比较表面上可看到，有些比较没那么表露出来。他们的反应也受到环境中的支持和压力源的影响。经历压力或创伤的儿童，包括寄养系统中的儿童、被迫流离失所的儿童和无家可归的儿童，可能会表现出更高或更低的唤醒程度。老师可以通过以下方式支持儿童识别和调节自己的情感、行为和压力反应：

- 介绍以情感语言为特色的书籍，使用视觉提示帮助儿童识别自己的情感，示范用情感语言描述自己和他人的情感。
- 花时间和精力了解儿童的具体情况以及激发他们情感反应的因素，然后设定目标以满足他们的个人需求。
- 创造机会和空间，帮助儿童花时间理解、处理自己的情感，让他们不会在情感上感到孤独（例如，老师可以起到安抚的作用，温柔地邀请儿童和他们坐在一起，远离其他活动和同伴的喧闹）。
- 提供感官材料（例如，减压小玩具、镇静立方体、有沙发和靠垫的舒适角）和帮助调节情感的资源（例如，展示强烈情感的视觉卡片和呼吸练习）。



学习方法：执行功能让孩子能够调节自己的情感和行为，避免冲动反应。请参阅学习方法领域中以发展执行功能为重点的基础。

基础 1.5 处理例行活动和过渡

早期 3 至 4 ½ 岁

在成人的支持下，处理例行活动以及不同环境（如从家中到托儿所）或不同活动（如从游戏时间到讲故事时间）之间的过渡。

早期范例

■ 老师宣布现在是坐在地毯上讲故事的时间。一个儿童继续指着他们刚刚在积木区搭建的塔发表看法。老师问儿童，在坐下来听故事之前，是否想要花点时间活动一下。儿童兴奋地跳起来，在房间里走来走去，几分钟后，他安静下来，静静地听故事。

● 当老师说清理时间到，一个儿童紧张地四处张望，因周围有很多儿童走动而不知道该做什么。老师打开这个儿童的家人从家里带来的印地语音乐，儿童开始小声哼唱，随着音乐清理自己的用品。

后期 4 至 5 ½ 岁

在一些成人的支持下，预测例行活动并处理不同环境（如从家里到学校）或活动（如从点心时间到小组活动）之间的过渡。

后期范例

■ 老师宣布现在是坐在地毯上讲故事的时间。一个孩子走向地毯，坐到自己的位置听故事，只需要老师偶尔口头提示，将儿童的注意力重新转移到故事上（例如，老师对儿童说：“你有没有像故事中的人物一样，一大早就脾气暴躁？”）。

● 当老师说清理时间到，一个孩子在游戏时间之前帮助同伴清理美术区的纸屑和蜡笔。

一个儿童注意到其他儿童在为午睡准备垫子，他变得紧张，因为他不喜欢午睡。儿童和老师一起用他们的家庭语言轻声唱歌，直到儿童拿出垫子，平静地伸展身体并躺下。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

基础 1.5 处理例行活动和过渡

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

所有儿童都在等待被接走，一个儿童开始吮吸自己的拇指，紧张地望着窗外。老师走到儿童身边，开始用儿童的家庭语言玩文字游戏，同时等待儿童的家长到来。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

一个儿童在排队出去之前，小心翼翼地把鼓和木槌放回架子上。

当老师用卡鲁克语 (Karuk)*轻声叫儿童快点，于是儿童先去洗手池洗手，然后再去吃零食。

* 卡鲁克语是加州卡鲁克部落的土著语言。

为教师提供支持处理例行活动和过渡的指导

环境之间的过渡和日常例行活动有时会给儿童带来压力，但值得信赖的成人可以帮助儿童应对一天中的这些时光。老师可以通过以下方式帮助降低过渡时期的挑战：

- 制定可预测的时间表（例如，在围圈时间区域张贴视觉时间表并在团体时间一起查看）。
- 过渡之前，向儿童清楚地传达接下来会发生什么；例如，老师可以制定一致的例行活动，在儿童到达教室时开展这样的活动。
- 用歌曲、计时器或视觉时间表提示即将到来的过渡。
- 利用过渡时间，提供学习和建立关系的机会；例如，在排队等候到室外玩耍时，老师可以邀请儿童一起唱歌。

子分支 - 社会意识

基础 1.6 意识到人与人之间的异同

早期 3 至 4 ½ 岁

表现出对人与人之间的相似和不同之处的意识和兴趣。

早期范例

■ 在展览走廊中参观儿童从家里带来的家庭照片时，一个儿童对其注意到的相似之处评论道：“Isabel 也有一个大姐姐！”

● 一个儿童好奇地转过头去看说另一种语言的儿童。

一名使用助步车的脑瘫儿童在操场上看到另一名使用助步车的儿童，他想看一看那个助步车。这个儿童说：“这和我的一样！”老师将儿童介绍给对方，帮助他们对比两辆助步车。

后期 4 至 5 ½ 岁

对比自己与他人，根据感知到的异同表达对自己和他人的看法。

后期范例

■ 一个儿童在看到同伴的家长后问同伴：“你妈妈呢？”同伴回答说：“我有两个爸爸。”老师补充说：“有很多不一样的家庭，有大家庭，也有小家庭，有爸爸妈妈、两个爸爸、两个妈妈、祖父母或其他我们爱的人。”

● 一个儿童惊叹道：“Ana 女士用他加禄语跟我说话，就像我的家人一样！”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

基础 1.6 意识到人与人之间的异同

早期
3 至 4½ 岁

后期
4 至 5½ 岁

早期范例 (续)

在庆祝儿童之间的异同探索之后，一个儿童向老师描述道：“老师，你看。我朋友的眼睛是绿色的。我的眼睛是棕色的。”

后期范例 (续)

一个失明的孩子在练习识别盲文字母时，无意中听到另一张桌子的一群儿童在学习识别字母。这个儿童对老师说：“他们也在学字母。”



历史社会科学：上述基础与历史社会科学基础 2.5 探索相似性与差异性类似。这两个领域都有意图地包含了儿童注意和探索与他人的异同的基础。社交情感发展基础描述了儿童不断意识到人与人之间的异同，这种意识影响他们对自己和他人的看法。

为教师提供培养对人与人之间异同的意识的指导

在对他们认为相似或不同的人形成看法时，儿童可能会对各种群体表现出好奇和兴趣。他们在理解自己的观察结果和可能接收到的关于不同群体的社会信息时，可能存在偏见或刻板印象。这为教师提供了机会，让教师能够检查自己的偏见，认真倾听儿童的想法和疑问，并提供清晰、直接的答案，以鼓励儿童对他人的异同表现出尊重的好奇和欣赏。支持儿童意识到人与人之间异同的策略包括：

- 在儿童更容易理解的情况下评论异同（例如，“Mathias 和 Lea 都饿了，但 Mathias 想要奶酪饼干，而 Lea 想要苹果片”）。
- 透过讲故事和用木偶或玩具进行角色扮演，促进和鹰架式支持围绕相似性和差异性开展的对话。
- 当儿童询问或指出差异，通过以下方式回应
 - 仔细倾听儿童的想法，
 - 提出任何澄清性的问题，
 - 直截了当地回答（例如，“有些家庭只有一个妈妈或爸爸，有些家庭有两个妈妈；我们家有不同的人，他们爱我们，照顾我们”），
 - 了解儿童对答案的理解和感受，
 - 说明任何关于公正的问题（例如，“这句说话有什么是善意的还是伤人的地方？”或“他们怎么知道的？”），和
 - 阐述课堂内的价值观（例如，“在这个家庭/计划中，我们相信所有家庭……”）。
- 欢迎家庭成员分享家里的活动和材料或加入课堂，帮助儿童了解各种经验和观点。

基础 1.7 理解他人的想法、行为和经历

早期 3 至 4 ½ 岁

发展理解他人有独特的想法、行为和经历。

后期 4 至 5 ½ 岁

展现开始理解人们行为的精神和心理原因以及这些原因如何促使人们之间的行为或举止差异。

早期范例

■ 在装扮游戏中扮演角色时，儿童将与角色相关的想法、行为和动作表现出来（例如，扮演想要骑马的公主）。

● 一个儿童注意到另一个儿童戴着耳机，于是问老师：“Nbengha 还好吗？”老师回答说：“没事，Nbengha 只是想在别人玩的时候保持安静。”

一个儿童注意到他的朋友非常安静，因为他们正在学习理解和说英语。这个儿童对老师说：“Xiomara 喜欢上我们的课，但她真的很安静。”

当同伴很高兴能外出时，儿童理解并微笑，但他自己变得安静，似乎不愿意外出。

后期范例

■ 一个儿童假装在小吃摊工作，给同伴送去他们点的披萨，注意到同伴在挠鼻子和吐舌头。在小吃摊工作的儿童笑着问道：“你想要换成墨西哥卷饼吗？”对于同伴不喜欢披萨这件事，他表示理解。

● 另一个儿童好奇地看着戴耳机的同伴。旁边的儿童解释说：“Nbengha 不喜欢嘈杂的声音，所以现在需要耳机。”

一个儿童告诉老师：“Kai 以为他妈妈不来了，所以很伤心。”

在朗读 *Bippity Bop Barbershop* 时，一个儿童说：“Miles 想勇敢地面对他的第一次理发，但他也很紧张，担心会发生什么事。”老师回答说：“是的，我觉得 Miles 很紧张。说说你第一次去理发店的情况吧。”儿童回答说：“能和爸爸去同一个地方，我太兴奋了！”

基础 1.8 同理心和关爱

早期 3 至 4 ½ 岁

透过分享他人的情感经历和关心他人在困境中的需求来展现同理心。

后期 4 至 5 ½ 岁

回应他人的痛苦和需求，透过安抚和帮助他人给予同情的关爱和协助，但偶尔也需要成年人的支持来提供协助。

早期范例

■ 一个儿童发现另一个儿童缩成一团，在角落里低头哭泣，担心地睁大眼睛。

● 一个儿童告诉另一个儿童：“生气了也没什么。”老师问：“你要不要问问你的朋友，你能做些什么让他们感觉好些？”

一个儿童要过生日了，他很兴奋，他的同伴拍手叫好。

一个儿童谈到弟弟妹妹时说：“Jacob 怕黑。我不想让他害怕。”

后期范例

■ 一个儿童注意到同伴的痛苦，他请求老师帮忙拿一个玩具给同伴。这个儿童递给同伴一个玩具鼓，同伴停止了尖叫。儿童问：“你感觉好些了吗？”

● 看着同伴的积木塔倒塌，儿童皱起了眉头。儿童帮助同伴重新搭倒塌的积木塔。

一个儿童用家庭语言问另一个儿童：“你为什么哭？”当老师说他想妈妈了，这个儿童用家庭语言回答年幼的儿童：“别担心，你妈妈很快就回来了。”

(接下页)

(续)

基础 1.8 同理心和关爱

早期
3 至 4½ 岁**早期范例（续）**

一个儿童为刚在操场上弄伤手的同伴画了一张卡片。

后期
4 至 5½ 岁**后期范例（续）**

一名儿童在看到教师以身作则认真倾听一名有语言障碍的同伴后，鼓励这名同伴在围圈时间进行分享，并告诉其他孩子要友善并认真倾听。

一个儿童用原住民语言给看起来或表现得悲伤的同伴唱了一首歌，他分享说：“当我难过时，妈妈会给我唱歌，让我感觉好些。”

为教师提供培养同理心和关爱的指导

随着儿童发展理解他人的感受和观点的能力（基础 1.7），他们会认识到他人在不同情况下的感受以及他们可能需要哪些支持，从而表现出更深的同理心和关爱（基础 1.8）。教师可以透过帮助儿童与他人的经历、想法、情感和需求建立联系，从而为儿童理解和表达同理心和关爱提供鹰架式支持。培养儿童同理心和关爱的策略范例如下：

- 示范如何在各种情感状况下为他人提供安慰或支持。
- 回应儿童提出的帮助安慰或支持他们的同伴的请求。
- 向儿童提问并进行解释，引导他们了解他人的观点和需求，然后建议采取哪些行动来提供安慰和支持，以满足同伴的需求。
- 可以在日常互动和有计划的学习经历中进行示范和引导；故事时间是询问故事书中人物的情感经历和需求的好机会。

分支: 2.0 - 与成人的互动和关系

子分支 - 与成人的互动

基础 2.1 与成人互惠的互动

早期 3 至 4 ½ 岁

积极地与熟悉的成人互动，尤其是在熟悉的环境中。逐渐表现出主动地与熟悉的成人进行社交互动的能力。

早期范例

- 儿童向每周来一次的志愿者展示他们的画，画上是最近一次家庭烧烤的情况，儿童说：“这是我和我的家人。”
- 一名儿童与一位熟悉的成人一起参与装扮游戏情景。儿童和成人一起装扮成消防员，成人问儿童是否应该用假装的梯子灭火。
- 一名儿童用西班牙语回应老师的请求，帮助老师在到户外游戏前先打扫卫生。

后期 4 至 5 ½ 岁

更主动地与熟悉的成人进行更多的互惠互动（例如，主动交谈、建议共同活动或请求帮助）。

后期范例

- 儿童与每周来一次的志愿者分享：“猜猜我做了什么！”并继续与熟悉的来访者来回谈论家庭烧烤。
- 一个儿童问老师是否愿意把自己装扮成消防员，然后与老师一起演出装扮游戏情景。儿童接着向老师解释说，他们要使用假扮的梯子和水管来灭火。老师在他们面前伸出双臂，扮演着用水管来灭火。
- 一名聋哑儿童用美国手语与老师互动，当老师用手语回应时，他表现出了更多的热情。

(接下页)

(续)

基础 2.1 与成人互惠的互动**早期**
3 至 4½ 岁**早期范例**

当熟悉的成人主动与一名儿童谈论他们的宽扎节 (Kwanzaa)* 庆祝活动时，这名儿童表现得很兴奋，尽管他在谈话中的贡献有限。

*宽扎节是家庭和社区一起缅怀过去和庆祝黑人文化的节日（非裔美国人国家历史文化博物馆，2023 年）。

后期
4 至 5½ 岁**后期范例**

一个儿童给老师带来了剪农历新年**面具的模板。老师帮忙拿剪刀剪，并问儿童他们家喜欢怎么庆祝。

**世界各地都在农历的第一个新月庆祝农历新年。

为教师提供培养儿童积极与成人互动的指导

基于其文化的价值观和期望，儿童在与成年人的互动中，可能会被鼓励也可能不被鼓励主动与成年人互动或让成年人注意到自己。相反，儿童可能等待成人主动进行互动。老师可以观察儿童的行为并与家庭接触，了解如何支持与儿童的健康互动。策略范例包括：

- 注意儿童可能会透过各种方式来表示对发起互动的兴趣（例如，儿童可能使用非语言的暗示，如在阅读时间靠近老师，与老师一起参与阅读活动）。
- 考虑儿童与成人现有和过去的关系（例如，在接送时或在家里，儿童如何与其他家庭成员（包括家长、兄弟姐妹和亲戚）接触？）。
- 促进与儿童的互动，培养他们的兴趣并让他们持续积极参与。
- 确保经常与个别儿童进行来回对话，以加强关系。

子分支 - 依恋

基础 2.2 寻求安全感和支持

早期 3 至 4 ½ 岁

从依恋对象（儿童生活中作为照顾者的成人，可能包括老师）那里寻求安全感和支持（例如帮助或安慰），以满足自己的需要，尤其是面临困难的时候。

早期范例

■ 在完成一项困难的任务时（例如，拉外套的拉链或系鞋带），儿童让家长提供支持。

● 当遇到陌生的成人或不熟悉的环境时，有视力障碍的儿童紧紧靠着自己喜欢的成人。

儿童在到达课室时听到外面有雷声，于是靠近叔叔。叔叔把手放在儿童的肩膀上，以示安慰。

有智力残疾的儿童在游戏时间请老师“帮忙玩”。老师和儿童一起去游戏区，让儿童有机会与其他儿童一起玩耍。

后期 4 至 5 ½ 岁

预测何时需要支持，更主动地向依恋对象（儿童生活中作为照顾者的成人，可能包括老师）寻求支持（如帮助或安慰），以满足自己的需要，尤其是面临困难的时候。

后期范例

■ 完成一项困难的任务前（如写自己的名字、关沉重的门），儿童请求老师的帮助。

● 一名有视力障碍的儿童第一次自己用手杖横穿教室。儿童对老师说：“请和我一起走。”

一个儿童焦急地跑向祖父母，告诉他们自己撞到了头。祖父母一边揉着儿童的头，一边安慰说，“*Sana sana colita de rana*”，这句西班牙语让儿童知道他会平安无事。

一个害羞的儿童被同伴排挤，不让他一起玩球，于是他向老师寻求支持。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

基础 2.2 寻求安全感和支持**早期**
3 至 4½ 岁**早期范例 (续)**

一个儿童受伤了，他用阿拉伯语向老师哭诉，得到安慰后很快平静下来。

后期
4 至 5½ 岁**后期范例 (续)**

当其他儿童准备开始快节奏的比赛时，一个感官敏感的儿童请求老师和他一起坐在安静角里。老师和儿童坐在一起，问道：“你想在沙发上看书，还是坐在安静的小房间里？”

在生活中，如果有成人敏感地回应儿童的需求，儿童就会建立起安全的依恋关系。儿童的脾性对他们如何关注依恋对象和探索周围世界起着重要作用。例如，容易恐惧的儿童可能需要支持，才能培养他们对自己独立探索能力的信心；而不那么容易恐惧的儿童可能需要支持，以免对自己的能力过于自信，并做出安全的决定。

基础 2.3 应对离别

早期

3 至 4 ½ 岁

应对与依恋对象的离别和分开（例如，送到学前班或家庭托儿所），但偶尔某天需要额外的帮助，以应对与依恋对象分离时的痛苦。

后期

4 至 5 ½ 岁

应对与依恋对象的离别和分开，与依恋对象分离时，只需极少的帮助或不需要任何帮助就能处理自己的痛苦。

早期范例

■ 当父亲早上准备把儿童送到学前班时，儿童给父亲特别的击拳和亲吻，并在父亲身边逗留。

● 家长请儿童在自由选择时间为他们制作手链。制作手链时，儿童向老师表示，他们很高兴能在放学时把手链送给家长。

一个儿童在家长离开后向老师索要家里的 "osito"（西班牙语小熊），抱着小熊在房间里走来走去，以此来应对自己的感觉。

后期范例

■ 儿童一到达学前班就跑进教室跟同伴打招呼，然后在父亲离开时跑回父亲身边，快速地拥抱和亲吻。

● 儿童想出一个制作手链主意，放学时送给家长。儿童跑去告诉老师：“我妈妈非常喜欢手链。我要做一条送给她！”老师把儿童带到手工托盘前，问：“你觉得你妈妈最喜欢哪条绳子？”

阿姨离开时，儿童迫不及待地向阿姨挥手告别，然后转向最喜欢的活动。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

基础 2.3 应对离别

早期
3 至 4½ 岁

早期范例（续）

一个儿童在他爷爷离开时请老师读不，从不的故事来管理自己的情感，这个故事讲述了离开家去上学时感到焦虑的情况。在读故事的同时，老师就儿童的感受展开对话，问：“你有没有觉得一个人上学很困难？”然后将故事联系起来：“蝙蝠 Pascaline 把她的家长变小了，这样她就可以把他们放在自己的翅膀下，但是他们发出了很多声音。你能想象把爷爷装在口袋里和你一起上学的情况吗？”

一个儿童在离开自己最喜欢的老师时哭了，但在见到哥哥后又自我安慰起来。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例（续）

一个儿童表达了对祖母的思念之情，然后用从家里带来的祖母的围巾自我安慰。

一个儿童在拼车道看到了自己的妈妈，他对自己喜欢的老师说：“再见，鳄鱼！”老师笑着回答：“一会儿见，鳄鱼！”

当一个儿童的父亲提醒他回家后要做牛肉馅饼和椰子面包*，这个儿童便和父亲道别，轻松地开始了一天的学校生活。

*牛肉馅饼和椰子面包是牙买加的一道美食，这是一种以牛肉为馅的糕点，裹在通常用椰奶制作的面包里。

依恋对象要始终确保儿童知道，他们可以依靠成人获得安全感和舒适感，从而帮助儿童应对离别和分开。

务必注意，黑人、原住民和拉丁裔社区的儿童因被安置在儿童福利系统中而与家人分开，他们受到的影响尤为严重 (Puzzanchera et al. 2022)。因此，有色人种儿童及其家庭可能会经历家庭分离带来的压力和创伤，这影响他们如何适应学校环境。

此外，土著民族和部落社区历来受到州和联邦家庭分离政策和做法的影响，儿童因这些政策和做法而被带离家庭和社区。这些分离扰乱了家庭和社区的生活，造成了代际创伤。

为教师提供帮助儿童应对离别的指导

当老师在学校里帮助儿童应对离别、分离和过渡等日常经历时，可以有意图地让家庭参与进来、尊重家庭，构建家庭与学校文化背景的桥梁。策略范例包括：

- 与家庭建立关系，找出他们家庭中可供他们依恋的对象，了解家庭环境中可能影响离别或分开的重要事件或变化。
- 观察儿童在接送时的行为，寻找因离别和分开而引发的压力反应迹象，这可能需要个别化的支持，以帮助儿童应对苦恼。
- 帮助家长制定与分开和离别有关的日常例行活动，帮助儿童了解接下来会发生什么并增强他们的安全感（例如，唱再见歌或读书）。
- 了解班级中儿童和家庭所在社区的历史性创伤。

子分支 - 与成人的关系

基础 2.4 与成人的关系

早期 3 至 4 ½ 岁

帮助与依恋对象（儿童生活中作为照顾者的成人，包括老师）和熟悉的成人保持积极的关系。逐渐意识到成人的感受、喜好和福祉。

早期范例

■ 一个儿童走到家长身边，发现家长眼睛湿润。儿童皱起眉头，说：“妈妈，你难过吗？”然后，儿童给家长一个大大的拥抱。

● 儿童从学校的自采花园里摘了一朵花，在接放学时送给爷爷。

经过几周对新老师的了解，儿童在一对一时间主动与老师交谈，并对下次要玩的游戏表示兴奋。

儿童用英语和家庭语言与家长分享他们在学校学到的单词。

后期 4 至 5 ½ 岁

帮助与依恋对象（儿童生活中作为照顾者的成人，包括老师）和熟悉的成人建立积极的相互关系和合作。对成人的感受、喜好和福祉表现出兴趣。

后期范例

■ 儿童对家长说：“你为什么哭？”家长解释说他们的朋友生病住院了。儿童表示关切并给予支持，“会好起来的”。

● 一个儿童上学时要求给他的 *lolo*（他加禄语祖父）画一幅画。儿童表示还记得他们去钓鱼时的情景，所以画中他们两人钓到了一条大鱼。

一位家长报告说，他们的孩子主动提出帮助家长照顾家中的弟弟妹妹或宠物。

儿童在玩棋盘游戏时递给老师一张蓝色的卡片，说：“我给你的是蓝色，那是你最喜欢的颜色。”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

基础 2.4 与成人的关系

早期
3 至 4½ 岁

早期范例（续）

一个儿童抬头微笑，期待地看着他母亲分享他们波莫印第安霍普兰部落的传统舞蹈。^{*} 然后，母亲问儿童是否愿意学习这种舞蹈。

老师蹲下来问一个儿童：“你在画什么？” 儿童回答说：“我在画我的狗。我很喜欢它！你有狗吗？” 老师回答：“我有！它叫 Henry，是棕色的，和你的狗一样！”

后期
4 至 5½ 岁

后期范例（续）

一个儿童用英语和韩语问老师病休后感觉如何。老师回答说：“谢谢你的关心！我感觉好多了。”

^{*} 波莫印第安霍普兰部落是位于加州门多西诺县的一个部落。

为教师提供培养儿童积极与成人建立关系的指导

依恋对象和熟悉的成人可以透过建立具回应性和温暖的感觉来培养正面的成人-儿童关系。因此，老师可以通过以下方式积极与儿童建立关系：

- 当儿童寻求关注时，对他们做出回应。
- 表达温暖和爱意（如微笑、身体靠近），特别是在文化和语言上给予肯定。
- 肯定儿童的努力（例如，“你真努力！”），思维过程（例如，“我喜欢你解决问题的策略”），并与他们一起庆祝他们的快乐（例如，当儿童说他们喜欢自己画的东西时，回应道，“看到你为自己画的东西感到兴奋，我真高兴！”）。
- 询问儿童的兴趣爱好，并规划结合他们兴趣爱好的体验活动。

分支: 3.0 - 与同伴的互动和关系

子分支 - 与同伴互动

基础 3.1 与同伴互动和合作

早期

3 至 4 ½ 岁

在成人的支持下，在共同活动中与同伴互动，偶尔与同伴合作。

早期范例

■ 在老师建议孩子们一起挖土后，一个儿童把铲子递给同伴。

● 一个儿童用日语问同伴：“想和我一起画画吗？”同伴兴奋地答道：“好啊！”然后去拿了一些纸，两人一起画画。

一位老师建议两个儿童轮流为积木区的一个结构增添积木，一个儿童大叫：“我的！”老师说：“我们一起分享，这样大家就可以一起搭建了。”儿童安静下来，等待轮到他把下一块积木放到结构上。

后期

4 至 5 ½ 岁

在日常学习和游戏活动中，更积极、更有意图地与同伴互动和合作。

后期范例

■ 儿童邀请几个同伴帮忙在沙坑里挖洞。

● 一个儿童与同伴交谈了几分钟，谈论他们如何穿上和服*假装庆祝 *Shogatsu*。 **

当同伴要求分享时，儿童同意轮流骑三轮车。老师说：“我喜欢 Zoe 和 Teagan 轮流骑三轮车的样子！”

*和服是日本的一种传统服装，由宽袖长袍组成，腰间系有腰带。

** *Shogatsu* 是日本的新年。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

基础 3.1 与同伴互动和合作**早期**
3 至 4½ 岁**早期范例（续）**

一名儿童与同伴在厨房区玩耍，用筷子分享他们假装的食物。

后期
4 至 5½ 岁**后期范例（续）**

一名儿童与其他几名儿童一起选择不同颜色的珠子来制作 *rakhi*。*

一名患有唐氏综合症的儿童请同伴拿着泡泡棒帮忙吹泡泡。同伴拿着泡泡棒，他们一边笑一边轮流吹泡泡，直到下一个活动开始。

* Rakhi 是为印度教节日 Raksha Bandhan 制作的特殊手链，用来庆祝姐妹和兄弟之间的关系。

为教师提供培养儿童与同伴合作互动的指导

教师可以透过支持儿童轮流和分享、参与合作活动以及以善意和尊重的方式回应他人来促进正向的同伴互动。老师可用来支持同伴互动的策略范例包括：

- 通过示范、提示或角色扮演来练习分享和轮流。
- 当孩子们表现出合作行为时，给予肯定或赞扬。
- 必要时重新引导行为（例如，对几个互相推挤的儿童说：“我看到有些小朋友很难控制自己的身体，因为他们非常想第一个出去。我可以找个帮手和我一起在排队的队尾吗？”）。

基础 3.2 解决与同伴的冲突

早期 3 至 4 ½ 岁

寻求成人的帮助来解决同伴间的冲突或分歧。

早期范例

■ 一个儿童试图引起成人的注意，帮助他解决同伴抢占滑梯的问题。

● 当同伴抢走儿童正在玩的玩具，有听力障碍的儿童向老师示意“帮忙”。老师示意：“我看到你很伤心。我能帮什么忙吗？”

当同伴抢走他们一起制作的雨棒时，儿童开始沮丧地哭泣。然后儿童向老师寻求帮助。

后期 4 至 5 ½ 岁

与同伴协商、多沟通来解决冲突。寻求成人的帮助，以了解同伴的需求或解决冲突。

后期范例

■ 在操场玩耍时，一个儿童想玩滑梯，另一个儿童想玩跷跷板。说明自己的选择后，这个儿童对另一个儿童说：“不如我们先去玩跷跷板，然后一起从滑梯上滑下来吧！”

● 在没有老师提示的情况下，一名有听力损失的儿童向同伴示意：“我不喜欢你推我！请把手拿开。”同伴回应道：“我不是故意的。对不起。”

一名肌张力过高的儿童难以控制积木，他向同伴建议：“Malik，我可以捡起积木，你把它们放到塔上。”同伴起初拒绝分享积木，但后来同意了，并宣布：“Najeem 和我一起搭最大的塔！”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

基础 3.2 解决与同伴的冲突**早期**
3 至 4½ 岁**早期范例 (续)**

在社区花园采集食物并了解社区传统植物时，两个儿童都想拿篮子。他们问老师应该由谁来拿篮子。老师提醒他们把篮子放在地上，帮忙采集。

后期
4 至 5½ 岁**后期范例 (续)**

一个儿童和同伴因制作哪种颜色的粘液产生了分歧，他尝试自己与同伴交谈，之后举手示意成人过来帮忙。儿童解释了分歧，老师帮助他们理解不同的观点，达成妥协：“Sonia 最喜欢的颜色是蓝色，而 Lana 最喜欢的颜色是黄色。我想知道把蓝色和黄色的粘液混合在一起会如何。你们觉得怎么样？”

子分支 - 公平的社交互动

基础 3.3 公正和尊重

早期 3 至 4 ½ 岁

表现出理解分享和公正对待与自己相似或不同的人，但需要成年人的提示才能分享。

早期范例

■ 在一个木偶剧中，老师演示说，木偶 Ariel 因为木偶 Hou 说女孩不能玩他的游戏而感到生气。老师问全班同学：“你们认为 Hou 木偶的做法友好吗？”一个儿童回答说：“不。Hou 应该让 Ariel 玩。”

● 一个儿童和一个说不同语言的同伴共看一本书。他们一起看书时，同伴指着书页上的一个玩具，用自己的家庭语言说出玩具名称。儿童重复这个词。

后期 4 至 5 ½ 岁

在成人提示较少的情况下，能持续与他人分享，并以公正和尊重的态度对待他人，包括指出游戏和日常活动中的不公正之处。

后期范例

■ 一个儿童走向另一个儿童，对其他同伴说，“Daniel 也想玩厨师游戏！我们给他一个机会吧”，并将游戏食品放在 Daniel 的辅助椅扶手上。

● 一个儿童提醒老师，说不同语言的同伴还没有机会回答问题。老师回答说：“谢谢，你是一个有爱心的朋友。我们能一起再问一遍这个问题吗？”并和儿童一起重述了问题。

一个儿童拿着箱子里的所有记号笔后退了一步。同伴评论说：“这不公平。你不能把它们都拿走。现在轮到我了。”儿童回答说：“那我们分怎么样？”同伴拿了一半的记号笔，两人挨着涂色。

(接下页)

(续)

基础 3.3 公正和尊重

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

一个有身体障碍、无法独自站立的儿童正在汽车斜坡附近玩耍。老师建议另一位同伴把汽车斜坡移近一些，并示范把一辆汽车放在汽车斜坡上开动。然后，儿童把小汽车递给同伴，说：“该你了。”他们俩一起轮流玩汽车，玩得不亦乐乎。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

一个男孩被同伴取笑，说他指甲涂得“像女孩”，一个儿童上前为他辩护。



历史社会科学：上述基础与历史社会科学基础 3.3 理解不同需求与公平。对于幼儿来说，公平可能意味着善待他人、平等分享或允许他人参与 (Hazelbaker et al. 2018; Smetana 2006)。

为教师提供促进公平的社交互动的指导

促进公平的社交互动是营造一个包容性空间，让所有儿童都能茁壮成长并充分参与集体活动的一部分。对幼儿来说，公平待人首先要懂得尊重和公正，这可能表现为善待他人、平等分享或允许他人参与。随着时间的推移，儿童越来越理解公正和如何促进公正。在学习如何公平对待他人和与他人玩耍的过程中，儿童可能会排斥他人。当儿童排斥他人，老师就有机会鼓励儿童包容他人，并示范如何在游戏和日常活动中包括其他人。范例策略如下：

- 阅读故事和表演出同伴排斥的情景，让儿童帮助集思广益，制定更包容的策略。
- 促进小组合作活动，让儿童与他人分担职能和责任。
- 共同制定包容、公正和尊重小组中所有身份的期望和协议；例如，老师可以向儿童介绍如何在围圈时间成为“超级朋友”，如与他人分享、在他人需要帮助时给予帮助或确保每个想玩的人都能玩。

子分支 - 与同伴建立关系

基础 3.4 发展友谊

早期 3 至 4 ½ 岁

选择与他们认定为朋友的一两个特别的同伴一起玩。与其他孩子相比，与朋友一起玩更复杂的游戏。

早期范例

■ 儿童叫出同伴的名字，“Jaylen 是我的朋友”！要求在围圈时间或进餐时间经常坐在他旁边。

● 儿童找自己喜欢的同伴一起在操场上看兔子，并模仿兔子的动作。

儿童把水桶递给同伴。老师建议说：“我们一起说‘谢谢你，朋友！’让 Mario 用水桶，Jamela 坐车里玩洗车游戏怎么样？”

后期 4 至 5 ½ 岁

发展更加互惠、专一和持久的友谊。致力于加强合作和解决问题。

后期范例

■ 在围圈时间，一个儿童注意到 Jaylen 坐在一个新同伴 Asher 的旁边，于是说道：“但是 Jaylen，我以为你是我的朋友！” Jaylen 回答说：“你是我的朋友，Asher 也是我的朋友。我们都可以成为朋友。”观察到儿童的互动后，老师在地毯上数出三个方格，让儿童们坐在上面，Jaylen 坐在中间。

● 一个儿童找到最喜欢的同伴，继续他们前一天开始玩的装扮游戏。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性

(续)

基础 3.4 发展友谊

早期
3 至 4½ 岁

早期范例 (续)

一个儿童在户外游戏区和喜欢的朋友一起种花。

后期
4 至 5½ 岁

后期范例 (续)

三个同伴到音乐区用乐器演奏 “Feliz Navidad” *，他们感叹道：“我们是一个乐队！”一位朋友一边敲鼓一边说：“我打鼓！”另一位同伴边摇晃手鼓边说，“我打手鼓”。第三个同伴开始唱 “Feliz Navidad” 的歌词。

儿童们为年终表演练习诗歌，一个儿童与同伴轮流朗诵，另一个儿童在一旁观看。

*“Feliz Navidad” 是一首西班牙语节日歌曲，意思是圣诞快乐。

术语表

依恋。儿童与照顾者之间的情感联系（见**依恋对象**）；依恋关系为儿童提供安全感，在婴儿期表现为在照顾者面前较为平静，这有助于寻求支持、在分离时应对痛苦，以及在幼儿期积极地与依恋对象和熟悉的成人建立积极的关系。儿童还会与其他选定的个体形成依恋关系。

依恋对象。透过始终如一和具回应性的照顾为儿童提供支持和安全感的照顾者；依恋对象可包括家长、祖父母、其他亲属、非家长照顾者和老师。

照顾者。关注儿童需求并直接照顾儿童的人。提供大部分时间照顾的人称为主要照顾者。照顾者可包括家长、祖父母、其他亲属、非家长照顾者和老师。

公平。创造一个包容的环境并为所有人提供所需的支持，使他们茁壮成长、充分参与并发挥全部潜能。

公正。公正、无偏见地公平对待他人的品质或状态。对幼儿来说，公正可能意味着善待他人、平等分享或允许他人参与。

熟悉的成人。除依恋对象外，经常与儿童互动并建立关系的成人。熟悉的成人可包括志愿工作人员、中心主任或校长、家长志愿者、邻居和保姆等。

内群体。排他性群体，由具有共同兴趣或身份的人组成，他们在一起让人有团结感或社区感。

外群体。在身份认同上有别于自己的群体，可能会受到排斥。

创伤。一种有害的、有时是长期的心理和/或生理应激反应，由负面环境或压力事件引起（包括但不限于遭受情感或身体忽视、住房无保障、成长过程中有一名家长入狱或生活在滥用药物的家庭中）。

参考文献和资料来源

- About, F. E. 2003. “The Formation of In-Group Favoritism and Out-Group Prejudice in Young Children: Are They Distinct Attitudes?” *Developmental Psychology* 39:48–60.
- Ainsworth, M. D. S., M. C. Blehar, E. Waters, and S. Wall. 1978. *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Alemagna, B. 2021. *Never, Not Ever* !New York, NY: HarperCollins.
- Bergin, C., and D. Bergin. 2009. “Attachment in the Classroom.” *Educational Psychology Review* 21:141–170.
- Bhushan, D., K. Kotz, J. McCall, S. Wirtz, R. Gilgoff, S. R. Dube, C. Powers, J. Olson-Morgan, M. Galeste, K. Patterson, L. Harris, A. Mills, C. Bethell, N. Burke Harris, Office of the California Surgeon General. 2020. *Roadmap for Resilience: The California Surgeon General’s Report on Adverse Childhood Experiences, Toxic Stress, and Health*. Sacramento, CA: Office of the California Surgeon General.
- Boykin, A. W., and C. T. Bailey. 2000. *The Role of Cultural Factors in School Relevant Cognitive Functioning: Description of Home Environmental Factors, Cultural Orientations, and Learning Preferences*. Report No. 43. Washington, DC: Howard University, Center for Research on the Education of Students Placed At Risk.
- California Department of Education. 2010. *California Preschool Curriculum Framework, Vol.1*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- California Department of Education. 2021. *Inclusion Works! Creating Child Care Programs That Promote Belonging for Children with Disabilities*. 2nd ed. Sacramento, CA: California Department of Education.
- California Department of Education. 2022. *Creating Equitable Early Learning Environments for Young Boys of Color*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- Cassidy, J., and P. R. Shaver, eds. 2002. *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications*. New York, NY: The Guilford Press.
- Chen, X., and A. M. Padilla. 2019. “Role of Bilingualism and Biculturalism as Assets in Positive Psychology: Conceptual Dynamic GEAR Model.” *Frontiers in Psychology* 10:2122.
- Chen, X., and K. H. Rubin, eds. 2011. *Socioemotional Development in Cultural Context*. New York, NY: The Guilford Press.

- Cicchetti, D., F. A. Rogosch, and Sheree L. Toth. 2006. “Fostering Secure Attachment in Infants in Maltreating Families Through Preventive Interventions.” *Development and Psychopathology* 18:623–649.
- Coll, C. G., G. Lamberty, R. Jenkins, H. P. McAdoo, K. Crnic, B. H. Wasik, and H. V. García. 1996. “An Integrative Model for the Study of Developmental Competencies in Minority Children.” *Child Development* 67:1891–1914.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). 2023. What Is the CASEL Framework? <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#self-awareness>.
- Conger, R. D., L. E. Wallace, Y. Sun, R. L. Simons, V. C. McLoyd, and G. H. Brody. 2002. “Economic Pressure in African American Families: A Replication and Extension of the Family Stress Model.” *Developmental Psychology* 38 (2): 179–193.
- Darling, N., and L. Steinberg. 1993. “Parenting Style as Context: An Integrative Model.” *Psychological Bulletin* 113:487–496.
- Diamond, K. E. 2001. “Relationships Among Young Children’s Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates with Disabilities.” *Topics in Early Childhood Special Education* 21 (2):104–113.
- Eisenberg, N., T. L. Spinrad, and A. Knafo-Noam. 2015. “Prosocial Development.” In *Socioemotional Processes, Vol. 3 of Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 7th edition, edited by R. M. Lerner. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Eisenberg, N., T. L. Spinrad, and A. Morris. 2014. “Empathy-Related Responding in Children.” In *Handbook of Moral Development*, edited by M. Killen and J. G. Smetana. New York, NY: Psychology Press.
- Ellis, B. J., J. Bianchi, V. Griskevicius, and W. E. Frankenhuis. 2017. “Beyond Risk and Protective Factors: An Adaptation-Based Approach to Resilience.” *Perspectives on Psychological Science* 12 (4): 561–587.
- Elmore, C. A., and N. K. Gaylord-Harden. 2013. “The Influence of Supportive Parenting and Racial Socialization Messages on African American Youth Behavioral Outcomes.” *Journal of Child and Family Studies* 22:63–75.
- Farago, F., K. Sanders, and L. Gaias. 2015. “Addressing Race and Racism in Early Childhood: Challenges and Opportunities.” *Discussions on Sensitive Issues (Advances in Early Education and Day Care, Vol. 19)*. Bingley, West Yorkshire, UK: Emerald Group Publishing Limited, Bingley.

- Firat, T., A. Bildiren, and N. Demiral. 2021. “The Change in Reactions of Preschool Children to Physical Disability: A Parent-Supported Intervention.” *European Journal of Special Needs Education* 37 (6): 1023–1039.
- Gershoff, E. T., J. L. Aber, C. C. Raver, and M. C. Lennon. 2007. “Income Is Not Enough: Incorporating Material Hardship into Models of Income Associations with Parenting and Child Development.” *Child Development* 78 (1): 70–95.
- Halim, M. L., D. N. Ruble, C. S. Tamis-LeMonda, K. M. Zosuls, L. E. Lurye, and F. K. Greulich. 2014. “Pink Frilly Dresses and the Avoidance of All Things ‘Girly’: Children’s Appearance Rigidity and Cognitive Theories of Gender Development.” *Developmental Psychology* 50:1091–1101.
- Hazelbaker, T., K. M. Griffin, L. Nenadal, and R. S. Mistry. 2018. “Early Elementary School Children’s Conceptions of Neighborhood Social Stratification and Fairness.” *Translational Issues in Psychological Science* 4 (2): 153–164.
- Howe, C. 2009. *Peer Groups and Children’s Development*. Chichester, West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Howes, C. 1983. “Patterns of Friendship.” *Child Development* 54 (4): 1041–1053.
- Iruka, I. U., S. M. Curenton, J. Sims, K. Harris, and N. Ibekwe-Okafor. 2021. *Ethnic–Racial Identity Formation in the Early Years*. Durham, NC: Hunt Institute.
- Jagers, R. J., D. Rivas-Drake, and B. Williams. 2019. “Transformative Social and Emotional Learning (SEL): Toward SEL in Service of Educational Equity and Excellence.” *Educational Psychologist* 54 (3): 162–184.
- Jones, D. E., M. Greenberg, and M. Crowley. 2015. “Early Social–Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness.” *American Journal of Public Health* 105:2283–2290.
- Juvonen, J., K. Kogachi, and S. Graham. 2018. “When and How Do Students Benefit from Ethnic Diversity in Middle School?” *Child Development* 89 (4): 1268–1282.
- Killen, M., S. Sinno, and N. G. Margie. 2007. “Children’s Experiences and Judgments About Group Exclusion and Inclusion.” In *Advances in Child Development and Behavior*, edited by R. V. Kail. New York, NY: Elsevier Academic Press.
- Language Learning Project. 2020. *Toolkit for Implementing the Language Learning Project*. Fresno, CA: Fresno Unified School District.

- McCartney, K., and D. Phillips, eds. 2011. *The Blackwell Handbook of Early Childhood Development*. Malden, MA: John Wiley & Sons.
- McClelland, M. M., A. C. Acock, and F. J. Morrison. 2006. “The Impact of Kindergarten Learning-Related Skills on Academic Trajectories at the End of Elementary School.” *Early Childhood Research Quarterly* 21:471–490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>.
- Mulvey, K. L., A. Hitti, and M. Killen. 2010. “The Development of Stereotyping and Exclusion.” *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science* 1:597–606.
- National Museum of African American History and Culture. 2023. Kwanzaa. <https://nmaahc.si.edu/kwanzaa>.
- Nicholson, J., L. Perez, and J. Kurtz. 2019. *Trauma-Informed Practices for Early Childhood Educators: Relationship-Based Approaches That Support Healing and Build Resilience in Young Children*. New York, NY: Routledge.
- Office of Head Start, Early Childhood Learning and Knowledge Center. n.d. *Supporting Transitions: Using Child Development as a Guide*. Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/sites/default/files/pdf/supporting-transitions-brief-one.pdf>.
- Office of Head Start, National Center on Early Childhood Development, Teaching, and Learning. 2023. *Supporting School Readiness of Young African American Boys: Strategies for Culturally Responsive Strength-Based Practices*. Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/school-readiness/supporting-school-readiness-success-young-african-american-boys/strategies-culturally-responsive-strength-based-practices>.
- Oh, S., and C. Lewis. 2008. “Korean Preschoolers’ Advanced Inhibitory Control and Its Relation to Other Executive Skills and Mental State Understanding.” *Child Development* 79 (1): 80–99.
- Puzzanchera, C., M. Taylor, W. Kang, and J. Smith. 2022. Disproportionality Rates for Children of Color in Foster Care Dashboard. National Council of Juvenile and Family Court Judges. https://ncjj.org/AFCARS/Disproportionality_Dashboard.aspx.
- Raising Children Network (Australia). 2023. Autism. <https://raisingchildren.net.au/autism>.
- Rubin, K. H., W. M. Bukowski, and J. G. Parker. 2006. “Peer Interactions, Relationships, and Groups.” In *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, edited by N. Eisenberg, W. Damon, and R. M. Lerner. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.

- Rucinski, C. L., E. Sutton, R. Carlton, J. Downer, and J. L. Brown. 2019. “Classroom Racial/Ethnic Diversity and Upper Elementary Children’s Social–Emotional Development.” *Applied Developmental Science* 25 (2): 183–199.
- Schmidt, M. F., M. Svetlova, J. Johe, and M. Tomasello. 2016. “Children’s Developing Understanding of Legitimate Reasons for Allocating Resources Unequally.” *Cognitive Development* 37:42–52.
- Smetana, Judith. 2006. “Social–Cognitive Domain Theory: Consistencies and Variations in Children’s Moral and Social Judgments.” In *Handbook of Moral Development*, edited by M. Killen and J. G. Smetana. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Statman-Weil, K. 2015. “Preschool Through Grade 3: Creating Trauma-Sensitive Classrooms.” *Young Children* 70:72–79.
- Stearns, C. 2020. “Let Them Get Mad: Using the Psychoanalytic Frame to Rethink SEL and Trauma Informed Practice.” Occasional Paper Series 3. Report No. 43. Educate.
- Tarpley, N. A. 2009. *Bippity Bop Barbershop*. Boston, MA: Little, Brown and Company.
- Thompson, R. A. 2006. “The Development of the Person: Social Understanding, Relationships, Conscience, Self.” In *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development*, edited by N. Eisenberg, W. Damon, and R. M. Lerner. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Thompson, R. A., and M. Goodman. 2009. “Development of Self, Relationships, and Socioemotional Competence: Foundations for Early School Success.” In *Handbook of Child Development and Early Education: Research to Practice*, edited by O. A. Barbarin and B. H. Wasik. New York, NY: The Guilford Press.
- U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. 2023. Resource Guide to Trauma-Informed Human Services: What Is Historical Trauma? <https://www.acf.hhs.gov/trauma-toolkit/trauma-concept>.
- Vaughn, B. E., T. N. Colvin, M. R. Azria, L. Caya, and L. Krzysik. 2001. “Dyadic Analyses of Friendship in a Sample of Preschool - Age Children Attending Head Start: Correspondence Between Measures and Implications for Social Competence.” *Child Development* 72:862–878.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.