

加州學前/過渡幼稚園

學習 基礎

社交情感 發展



普及学前教育



適合中心式、家庭式和過渡幼稚園環境中的三至五歲半兒童

目錄

簡介	3
社交情感發展領域的組織	3
學前/過渡幼稚園學習基礎的使用	3
分支和子分支	4
基礎陳述	5
年齡階段	5
範例使用	5
兒童社交情感發展的多樣性	7
創傷和創傷知情支持	8
教師如何支持兒童的社交情感發展	8
與成年人建立溫暖和具回應性的互動和關係	9
安全和具支持性的環境	9
為同伴互動、同理心和親社交發展提供機會	10
尾註	11
社交情感發展領域中的學前/過渡幼稚園學習基礎	14
分支: 1.0 - 自我	15
子分支 - 自我意識	15
基礎 1.1 自我認同	15
基礎 1.2 對自我能力的信心	18
子分支 - 情感知識	20
基礎 1.3 理解自己和他人的情感	20
子分支 - 調節情感和行為	21
基礎 1.4 調節情感、行為和壓力	21
基礎 1.5 處理例行活動和過渡	24
子分支 - 社會意識	27
基礎 1.6 意識到人與人之間的異同	27
基礎 1.7 理解他人的想法、行為和經歷	30
基礎 1.8 同理心和關愛	31

分支: 2.0 - 與成年人的互動和關係	34
子分支 - 與成年人的互動	34
基礎 2.1 與成年人互惠的互動	34
子分支 - 依戀	37
基礎 2.2 尋求安全感和支持	37
基礎 2.3 應對離別	39
子分支 - 與成年人的關係	43
基礎 2.4 與成年人的關係	43
分支: 3.0 - 與同伴的互動和關係	46
子分支 - 與同伴互動	46
基礎 3.1 與同伴互動和合作	46
基礎 3.2 解決與同伴的衝突	49
子分支 - 公平的社交互動	51
基礎 3.3 公正與尊重	51
子分支 - 與同伴建立關係	54
基礎 3.4 發展友誼	54
術語表	56
參考文獻和資料來源	57

簡介

幼兒的社交情感發展是兒童在各個領域發展和學習的基礎。健康的社交情感發展有助於兒童的入學準備和學業成績，以及他們的整體身心健康和積極的生活成果。¹



社交情感發展領域的學前/過渡幼稚園學習基礎 (PTKLF) 描述了兒童透過早期學習體驗所能表現和發展的社交情感能力。在幼兒期，兒童逐漸瞭解自己的社交情感的特質，包括自己的情感、思想和行為，並認識到自己的能力和身份。一旦兒童形成了自我概念，他們就會將這種理解延伸到他人身上。兒童與成年人和同伴互動，這個過程會影響社交情感發展。²支持兒童健康的社交情感發展有助於他們與他人建立牢固、相互尊重的關係，欣賞他人的異同，並學會與他人合作和解決問題。這些特質能促進社交意識，為**公平**和親社交行為打下基

礎，有助於增強兒童的歸屬感、包容性、愛心和接受性。³

社交情感發展領域的組織

學前/過渡幼稚園學習基礎的使用

PTKLF 為加州所有的幼兒教育計劃提供指導，包括過渡幼稚園 (TK)、聯邦和州學前計劃（如加州州立學前計劃、Head Start）、私立學前和家庭托兒所，就三至五歲半兒童在參加優質幼兒教育計劃時常會獲得的各種社交情感知識與技能提供指導。教

師可利用 PTKLF 來指導觀察，為兒童設定學習目標，並規劃適合兒童發展的、公平的、包容性實踐，包括如何設計學習環境和創造學習體驗，促進兒童在社交情感發展領域的學習和發展。幼兒教育計劃可以利用 PTKLF 來選擇與 PTKLF 相一致的課程，為選擇與 PTKLF 相一致的評估提供指導，為教育工作者設計與提供專業發展和輔導計劃，以支持對 PTKLF 的理解和有效使用，並加強社交情感發展領域學前到三年級 (P-3) 的學習目標和實踐的連續性。

分支與子分支

社交情感發展的 PTKLF 分為多個分支與子分支，探討與每個分支相關的特定社交情感技能。

- **自我：**這個分支涉及與自我意識和情感知識有關的技能。自我意識包括對自身能力的效能感，以及對個人和群體身份的認同感。⁴ 兒童的情感知識包括瞭解情感、情感與行為之間的聯繫，以及他人期望他們如何表現情感和行為。⁵ 第一個分支還涉及情感和行為的調節，以及在幼兒教育計劃中處理過渡和例行活動的相關技能。⁶ 調節情感的能力與兒童的執行功能密切相關，學習方法領域對執行功能有更詳細的描述。最後，這個分支還包括社交意識，它包括對他人內心狀態、思想和感受的理解，讓人產生同理心、關愛他人。
- **與成年人的互動和關係：**這個分支描述了兒童與成年人的社會互動、**依戀**以及與**依戀對象**和其他**熟悉成年人**的關係。兒童一出生就與作為其主要**照顧者**的成年人形成依戀關係。主要照顧者為兒童提供敏感和具回應性的照顧，幫助兒童建立安全的依戀關係。⁷ 兒童可以與多個照顧者建立依戀關係，包括家長、其他親屬、幼兒照顧者和教師，他們透過反復地與兒童互動，向兒童表明，他們是可靠的、對兒童需求具回應性。⁸ 與依戀對象的關係會影響兒童如何與其他熟悉的成年人互動和建立關係。

- **與同伴的互動和關係：**這個分支描述了兒童與同伴的互動，包括解決問題和協商，以及與特定同伴的友誼。這個分支還包括以公平的社交互動為重點的基礎。兒童在與不同背景的同伴交往的過程中學習公平地對待他人，即重視他人並**公正**地對待他人、尊重他人。例如，一個兒童用安靜的語氣跟另一個對噪音很敏感的兒童說話，或者安慰感到被冷落的兒童。

基礎陳述

社交情感發展領域的每個子分支均有單獨的基礎陳述，描述了兒童在高品質的幼兒教育計劃中應展現的能力（知識和技能）。在家庭、學校和社區環境中，兒童在不同時間以不同方式發展這些能力。基礎陳述旨在幫助教師確定他們可以提供支持的學習機會。

年齡階段

基於年齡的基礎陳述描述了兒童根據社交情感發展的經歷和獨特的發展歷程通常可能知道和能夠做到的事情。這些陳述分為兩個重疊的年齡範圍，充分認識到每個孩子在早年的發展都是隨著不同時間點在不同領域透過快速發展期和技能鞏固期來逐步達到：

- 「早期基礎」涵蓋三至四歲半兒童通常表現出的知識和技能。
- 「後期基礎」涵蓋四至五歲半兒童通常表現出的知識和技能。

範例使用

對於任何特定基礎的每個階段，都有範例說明兒童以多元化方式展示其知識和技能。早期和後期基礎各個階段的相關範例展示了發展歷程。每個基礎的前一兩個範例與早期和後期年齡階段保持一致。這些範例展示了兒童如何在日常例行活動、學習經歷以

及與成年人和同伴的互動中展示不斷發展的知識或技能。範例還提供了不同的方式，兒童可以在不同背景下，無論是室內或室外，在全天的各種活動中以多元化的方式展示其不斷發展的技能。

多語言學習者擁有在家庭和社區關係中發展起來的基礎語言能力。在幼兒教育計劃中使用家庭語言是一種強有力的工具，可以支持兒童的歸屬感、建立與現有知識的聯繫、促進與家庭和社區更深層的聯繫。多語言學習者的家庭語言範例說明了在幼兒教育計劃中，多語言兒童如何透過在學習和與同伴及成年人的日常互動中使用家庭語言進一步發展這些基礎能力。在教師可能無法流利使用兒童家庭語言的情況下，可以採取各種策略來鼓勵多語言學習者使用其家庭語言，讓他們充分發揮自己的語言能力。為了促進溝通和理解，教師可以與能講兒童家庭語言的工作人員或家庭志願者合作。教師還可以利用口譯員和翻譯技術工具與家庭溝通，深入瞭解兒童的知識和能力。所有教師都應與家庭溝通，讓他們瞭解雙語能力的好處，以及家庭語言如何成為英語語言發展的重要基礎。教師還應鼓勵各家庭協助兒童繼續發展家庭語言，使其成為整體學習的一項資產。

一些範例包括，當兒童的基礎知識和技能發展到下一個階段，教師如何為他們提供支持。教師可以提出開放式問題，透過提出建議或給出提示為學習提供鷹架式支持，或者評論兒童正在做的事情。這些範例應有助於教師判斷兒童的發展情況，考慮如何在他們現有的技能水平內支持他們的發展，並在此基礎上向下一個技能水平邁進。此外，雖然這些範例可以為教師提供寶貴的想法，指導如何在兒童學習社交情感發展知識或培養技能的過程中為兒童的學習和發展提



供支持，但教師可以用不同策略來支持兒童在這一領域的學習和發展，對於所有這些策略，這些範例只是其中的一小部分。在本簡介的最後，「教師如何支持兒童的早期社交情感發展」這一節提供了一些想法，說明了如何支持兒童的社交情感學習和發展。此外，整個基礎還包括了一些關於教學提示和策略的提示框，以指導領域中的實踐。

兒童社交情感發展的多樣性

兒童因個體差異（如脾性和性格特徵）、身份（可能包括文化和語言背景）、有殘疾以及環境因素（如所處環境出現壓力或經歷創傷）而表現出不同的社交情感技能。兒童需要不同種類和不同程度的社交情感發展支持，這些支持既要能回應個體差異，又要能適應環境因素。在培養兒童的社交情感技能時，教師應考慮兒童進入幼兒教育計劃時所擁有的資產，以及基於這些資產提供支持。

有關社交行為和情感表達的文化規範和期望可能會影響兒童對自身情感的控制、對某些活動的偏愛，或對更多集體或協作互動的傾向。某些文化可能鼓勵兒童在課堂上更多控制自己的情感和行為，而另一些文化中的兒童可能更活躍、更喜歡參與運動或伴隨音樂開展活動。⁹ 社交情感發展領域中的基礎範例旨在代表不同文化背景、不同種族和族裔身份的兒童。兒童在成長過程中接觸多種語言、經歷各種文化背景和環境，這些經歷最終有利於兒童的社交情感發展；兒童學習理解不同的觀點，在不同語言和文化體系及環境之間靈活轉換。¹⁰

有殘疾的兒童也會用不同的方式與他人溝通、互動，表達自己。具體來說，在社交情感基礎中，患有自閉症或感官敏感患兒等有殘疾的兒童，或注意力和衝動控制能力不穩定的兒童，他們可能以不同的方式表現出來。對於患有自閉症或感官敏感的兒童來說，如果情況難以承受（如周圍噪音過大），他們的興奮程度可能更極端。他們也可

能在互動中以不同的方式表達或詮釋社交暗示，可能比其他兒童更依賴額外的視覺和語言暗示。對難以控制衝動的兒童來說，將專注於任務的時間分割開，中間穿插活動休息時間，可能對他們有益。有自閉症或感官敏感的兒童或難以控制注意力和衝動的兒童可能需要額外的社交情感發展支持，尤其是在以下情況下：在不知所措期間調節自己的情感和行為，或需要額外的過渡時間。基礎還包括以下兒童範例：身體缺陷、智力障礙、聽力損失/失聰和視力障礙的兒童。

創傷和創傷知情支持

創傷是指一種有害的、有時是長期的心理和/或生理應激反應，由不利環境或壓力事件引起（包括但不限於遭受情感或身體忽視、住房無保障、在家長入獄的情況下長大或生活在濫用藥物的家庭中）。¹¹此外，體制壓迫（例如對原住民的暴力殖民、大屠殺、奴役、強迫移民）造成的歷史創傷會對一種文化、種族或族裔群體內的多代人造成影響，進而可能對社區、家庭及其兒童造成傷害、引起混亂。¹²兒童可能因壓力和創傷而表現出一系列行為，包括情緒亢奮（不論亢奮程度高低）、高度警惕或抗拒照顧者。教師等成年人可以提供創傷知情支持和策略，讓兒童應對壓力、解決創傷經歷反應、培養復原力。¹³例如，教師可以花時間和精力瞭解兒童的具體情況以及可能觸發兒童應激反應的根本原因。然後，教師可以制定目標，滿足兒童的個人需求，讓兒童感到安全、有保障、並能發表自己的意見。¹⁴

教師如何支持兒童的社交情感發展

支持社交情感發展的特點是在成年人與兒童間建立溫暖和具回應性的互動和關係、安全和具支持性的環境，並且提供與同伴互動、發展同理心和親社交發展的機會。在幼兒教育計劃中提供此類支持使兒童能夠認同自己的身份，理解和調節自己的情感，並與成年人和同伴建立健康的互動和關係。

與成年人建立溫暖和具回應性的互動與關係

教師可以與兒童建立支持性關係，提供回應式互動，以促進社交情感發展。¹⁵

教師可以用溫暖的態度接近兒童，投入時間與每個兒童建立聯繫，這將有助於兒童參與積極的互動，並與成年人建立關係。例如，教師可以用「很高興見到你」這樣的問候語歡迎兒童上學，並在放學時親切地道別。即使教師不會講兒

童的家庭語言，也可透過微笑、來到兒童的視線水平或學幾句兒童熟悉的家庭語言，以此來表達溫暖和親切，從而建立情感聯繫。教師還可以識別兒童的情感、行為和需求，並始終如一地回應每位兒童的個人需求，從而體現教師的回應能力。向兒童提出明確的期望，能幫助引導兒童的行為，從而輕鬆管理過渡。¹⁶ 教師還可以與家庭建立關係，瞭解兒童的家庭環境，查明兒童的興趣和以往經歷，更好地理解如何在從家庭過渡到學校的時期中與兒童建立健康的互動。值得注意的是，成年人的社交情感能力，以及給予這些在兒童生活中有影響的成年人的支持系統，都會影響他們支持兒童的社交情感發展的品質。如果能給予成年人支持，讓他們實踐健康的社交情感技能，他們就更有可能為兒童樹立榜樣，使兒童得到健康的社交情感發展。

「教師」是指在幼兒教育計劃中負責教育和照顧兒童的成年人（例如，主導教師、助理教師、托兒照顧者），這些幼兒教育計劃包括加州州立學前計劃、過渡幼稚園計劃、啟蒙計劃、其他中心式計劃以及家庭托兒所。

安全和具支持性的環境

實體環境應讓兒童感到安全、受歡迎，並能自在地表達自己的真實情感。教師可以提供各種策略和工具，幫助兒童調節情感。例如，教師可以創造一個指定的空間，如一個舒適的角落，在其中擺放視覺卡片，供兒童溝通強烈的情感和練習呼吸。這種環境還應促進所有兒童的歸屬感和愉悅感。教師可以提供便於使用且適合兒童發展的遊戲

材料，營造公平的學習環境。此類環境中的材料和活動既要真實可信，又要挑戰刻板印象，這樣的材料和活動能夠增強兒童做出選擇的能力，反映兒童的優勢和興趣。¹⁷ 房間裡的環境和材料，如裝飾、書籍和玩具，也應反映兒童多元化的身份。¹⁸ 如果有殘疾的兒童需要額外的支持才能表現他們在基礎中學到的能力，教師可以諮詢為兒童服務的專業人員，調整環境（例如，活動或改裝的座位）、材料（例如，使物件易於抓握）和教學（語言和非語言示範和提示）。對於有殘疾的兒童，教師應參考個別化教育計劃 (IEP)，並定期與兒童的 IEP 小組溝通，以協助做出調整。當環境發生重大變化時，例如，一天開始時與家人分離或在結束時，或在一整天的過渡中，教師可以為兒童提供支持，讓他們感到安全並且得到支持。策略範例包括瞭解兒童的過去、家庭環境或行為的各方面，為教師提供兒童如何應對過渡和分離的資訊，針對過渡時間制定日常例行活動，幫助兒童瞭解接下來會發生的事情（例如，再見歌曲）。

為同伴互動、同理心和親社交發展提供機會

成年人可以用遊戲式和探究式的方式讓兒童練習社交技能，與同伴合作，分擔他人的職能和責任。¹⁹ 讓兒童與**內群體**和**外群體**的成員公平地互動、建立平等的關係，他們必須跨越性別、種族/族裔、語言背景、殘疾與否等身份認同，體驗群體間的接觸和友誼。²⁰ 同樣，當兒童想要與具有共同身份的內群體成員交往時，教師和照顧者務必給予支持（例如，黑人男孩在一起玩耍，講西班牙語的兒童能自在地與彼此相處）。

在促進包容時，務必要設定明確的期望，同時提供示範和鷹架式支持，以防邊緣化群體的兒童在課堂的日常活動中受排斥，而是讓他們積極地融入。學校和課堂的多元化有助於兒童在小學和初中階段提高社交技能和幸福感。²¹ 此外，包容的環境可以培養²²對有殘疾兒童的同理心和社會接受度。²³

尾註

- 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://eclkcdev.eclkc.info/school-readiness/supporting-school-readiness-success-young-african-american-boys/reflections-culturally-responsive-strength-based-approach>
- 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.

社交情感發展領域中的學前/過渡 幼稚園學習基礎

兒童以各種方式溝通他們的社交情感知識和技能，包括語言和非語言的方式。他們的溝通方式可能包括用自己的家庭語言、教學語言或多種語言組合進行語言溝通，或透過使用輔助性和替代性溝通設備進行溝通。也可能包括非語言的溝通方式，如使用不同的材料來繪畫和造型，或透過動作、行為或角色扮演來表達。



分支: 1.0 - 自我

子分支 - 自我意識

基礎 1.1 自我認同

早期

3 至 4 ½ 歲

注意並溝通與特定身份（如性別、種族、族裔）有關的身體特徵。對特定活動開始表現出自己的偏好（如玩什麼、如何穿著）。

後期

4 至 5 ½ 歲

表達自己的個人身份（如性別、種族或族裔），包括對自己身份的自豪感，並表達自己偏好的外表或活動（如分享家人的做法或自己的偏好）。

早期範例

■ 兒童對著故事書中一個梳著辮子的人做手勢，表示故事書中的人物和他們的髮型很像。

● 教師問兒童自畫像要選什麼顏色。兒童選擇了桃紅色蠟筆給自己的臉塗色。

一位兒童說：「我的襯衫有亮片。女孩子才用亮片！」教師驚呼道：「它們閃閃發光的，真是太有趣了！」並告訴兒童，只要願意，所有兒童都可以穿有亮片的衣服。

後期範例

■ 在一次關於晨間例行活動的談話中，一位兒童興奮地告訴大家：「我喜歡把頭髮紮成非洲蓬蓬頭！」

● 在談到自己的背景時，一位兒童說：「我爸爸是墨西哥人，媽媽是白人。我長得像爸爸媽媽。」另一位兒童說：「哦，我媽媽是黑人，我也是。」

在講故事時，教師用英語和粵語朗讀故事。一位兒童說：「我喜歡姐姐用粵語給我講故事。」

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性

(續)

基礎 1.1 自我認同

早期
3 至 4½ 歲

早期範例 (續)

一位同伴向一位兒童詢問他戴的助聽器。這位有聽力損失的兒童說：
「我從小就戴助聽器。戴上它聽得更清楚。」

後期
4 至 5½ 歲

後期範例 (續)

遊戲時間，一位男孩興奮地要求和教室裡的女孩們一起試穿角色扮演的服裝。教師打開服裝箱，問兒童們想試穿哪件。

當被要求分享自己名字的故事時，一位兒童向全班描述道：「我叫 Chuufish。*我的名字來自禿鷹。」

*在位於加州西北部的卡魯克部落的語言中，Chuufish 是「禿鷹」的意思。



歷史社會科學：上述基礎與歷史社會科學基礎 2.1 自我認同相似。這兩個領域都有意圖地包含了探索自我和身份認同的基礎。社交情感發展領域的這個基礎強調，注意和表達個人身份是兒童發展社交情感知識與技能的一個關鍵組成部分。兒童身份意識的發展也會影響兒童在群體中以及作為社區成員如何與他人相處。參閱歷史社會科學分支 2.0 自我和社會系統和分支 3.0 民主與作為社區成員的技能（公民教育），瞭解以下基礎：兒童如何透過在與他人關係中不斷增強的自我意識來應對群體和社區中的關係。

為教師提供支持兒童身份發展的指導

兒童在社會環境中接收許多與身份有關的顯性和隱性信息。在這一發展時期，他們根據自己對性別、種族、族裔和語言的理解來理解這些信息、並構建自己的身份。起初，兒童對於如何理解和選擇表達自己身份的各個方面可能表現得比較刻板。教師可以透過以下方式協助兒童探索如何表達自己身份的各個方面，並培養他們的自豪感：

- 在教室裡擺放能體現不同性別、種族、族裔和其他特徵的可視教具和書籍。
- 提供能夠肯定兒童的興趣和身份以及挑戰刻板印象的可供選擇的活動；例如，教師可以為兒童提供樂器，讓他們探索具有文化意義的音樂和動作；或者為各種性別身份的兒童提供機會，讓他們參與各種活動，使用不同種類的材料。
- 邀請家庭將家中與兒童興趣和身份認同相關的材料帶入課堂。
- 肯定兒童對自己身份和喜歡的活動的自豪感；例如，當兒童描述自己最喜歡的家庭傳統時，教師可以認同兒童參與這項活動的重要性，邀請兒童分享更多相關資訊。
- 當兒童質疑其他兒童身份的某些方面時，以身作則，頌揚所有身份，並鼓勵尊重多元化；例如，當兒童觀察自己的身份或對他人身份提出疑問時，教師可以用肯定的語言做出回應。

基礎 1.2 對自我能力的信心

早期 3 至 4 ½ 歲

正面地描述他們的能力並樂於展示這些能力。表達希望得到熟悉的成年人（包括教師）的正面評價。

早期範例

■ 兒童展示自己的成就（如自己穿衣服）來獲得教師的肯定，並在教師回答「你自己把外套拉鍊拉上了！」時露出笑容。

● 兒童試圖自己完成熟悉的任務，如把東西放進自己的儲物格裡，他們有時會拒絕大人的幫助，並表示「我自己來」。

在教師提醒不要推朋友後，兒童顯得傷心，低頭捂臉。

兒童在完成拼圖後說，「我成功了！」或「耶！」。

兒童向同伴表示他們這次一定能贏得遊戲。

後期 4 至 5 ½ 歲

表達對自己能力的信心，描述自己的長處，包括提及過去的能力。持續關注同伴和熟悉的成年人（包括教師）對自己的看法。

後期範例

■ 一位兒童完成了一件很難的事情（比如寫自己的名字），他高興地笑了，並望著教師，希望得到他的肯定。教師回答說：「你很努力地寫字母，所以能寫出自己的名字！」

● 兒童嘗試新事物，比如在成年人的幫助下跳繩，即使他們知道跳繩可能有難度。

有身體障礙的兒童用輪椅向同伴旁邊移動，面帶微笑地說：「我能走得比你快！」

一位兒童跨過了攀爬架，他很興奮，但教師並沒有注意到，因此他表現出失望的表情。

一位兒童用普通話說：「我在一周內學會了畢業歌的所有歌詞！」

為教師提供培養兒童對自我能力的信心的指導

基於其所在文化的價值觀和期望，兒童可能會（也可能不會）傾向於或受鼓勵突出自己的個人成就或獨立發揮某些能力。教師可以透過以下方式瞭解兒童如何表達對自己能力的信心：

- 觀察兒童的行為，找出他們如何表達對學習新知識或嘗試新事物的熱情（例如，兒童是喜歡單獨還是集體嘗試新活動，又或者是喜歡與同伴協作）。
- 與家庭溝通，瞭解他們在兒童表達自信方面的文化習俗和價值觀（例如，「家庭成員看重兒童的什麼品質？」或「家庭對兒童的希望和夢想是什麼？」）。
- 考慮他們自己（教師）的行為，他們傾向於突出誰的能力，以及哪些方面可能會引起他們的注意（例如，「那些更善於表達的兒童，其成就是否更容易得到認可？」或「那些比較拘謹的兒童喜歡別人怎樣認可自己的成就？」）。

子分支 - 情感知識

基礎 1.3 理解自己和他人的情感

早期
3 至 4 ½ 歲

識別基本情感（如高興、悲傷、驚訝），辨別自己和他人的情感表達。

後期
4 至 5 ½ 歲

識別基本和複雜的情感（如尷尬、驕傲），辨別自己和他人的情感表達。更深入瞭解自己和他人表達情感的不同方式及相關行為。

早期範例

■ 一位兒童說：「我太高興了。我今晚要在表姐 Sonia 家過夜！」

● 一位兒童說：「Marco 傷心地哭了。」教師回答：「我知道了，Marco 摔倒了，他一定很痛。」

一位感官敏感的兒童因為同伴拿走了他的紋理球而顯得激動，當被問到「你怎麼樣？」時，他指著情感表上生氣的臉。

後期範例

■ 一位兒童與教師分享：「本周就是我餵養我們班的寵物了，我很自豪。」

● 一位有注意力不足過動症的兒童在爭先恐後地排隊時撞到了同伴。兒童停下腳步，尷尬地看著同伴說：「對不起，我走得太快了。我只是想去玩玩！」

在朗讀一本關於開學第一天的書時，教師問：「你們還記得開學第一天的情況嗎？你們覺得故事中的兒童第一天上學有何感受？」兒童回答說：「可能有點害怕。她媽媽沒有陪她。」

子分支 - 調節情感和行為

基礎 1.4 調節情感、行為和壓力

早期
3 至 4 ½ 歲

在成年人的支持下，努力調節自己的情感和行為並應對壓力。

後期
4 至 5 ½ 歲

在成年人的一些支持下，調節情感和行為，並運用策略應對壓力引起的情感和行為。

早期範例

- 一位兒童感到苦惱，教師安慰了他，幾分鐘後他平靜了下來。
- 當教師試圖拿走平板電腦時，兒童開始抱怨。教師解釋說他們要放下平板電腦休息一下，並詢問兒童是否願意一起讀故事或使用圖畫書。兒童選擇了圖畫書。

一位兒童因周圍有很多兒童在說話、喊叫而捂住耳朵。教師問：「你想去舒適角嗎？」兒童在舒適角玩沙盤，開始放鬆下來。

後期範例

- 一位兒童從三輪車上摔了下來，他坐在人行道上，一邊揉著膝蓋，一邊前後搖晃來緩解自己的痛苦。
- 當教師開始收起平板電腦並說「我們該進行下一個活動了」時，一位喜歡在自由選擇時間用平板電腦的兒童拿起書架上的拼圖並開始玩。

一位兒童的一家人剛從烏克蘭搬來，他家早上發生了緊急情況，之後他明顯不開心。在教師的提醒下，這位兒童遵循上節課練習過的步驟：明確自己的感受，獨自到安靜角做三次深呼吸，當他認為足以平靜地想出解決辦法時，再離開安靜角。

(接下頁)

(續)

基礎 1.4 調節情感、行為和壓力**早期**
3 至 4½ 歲**早期範例 (續)**

一位教師走到一位非常安靜和孤僻的兒童身邊，問道：「Cheyenne，你能指出情緒表上代表自己心情的表情嗎？」當兒童指向傷心時，教師承認感覺到了他的傷心，並告訴他在傷心時如何尋求幫助或畫畫尋求幫助。

後期
4 至 5½ 歲**後期範例 (續)**

一位兒童看到家長在露天劇場觀看自己的表演，他感到非常興奮，於是停下 folklórico* 編舞，向家人揮手致意。當教師與兒童進行眼神交流並示範下一個動作時，兒童回頭看向觀眾，然後繼續跳舞。

*Folklórico 是墨西哥不同文化和地區的傳統舞蹈。

為教師提供支持兒童表達和調節情感的指導

兒童用不同方式表達情感喚醒和行為反應，有些比較從表面上可觀察到，有些比較沒那麼表露出來。他們的反應也受到環境中的支持和壓力源的影響。經歷壓力或創傷的兒童，包括寄養系統中的兒童、被迫流離失所的兒童和無家可歸的兒童，可能會表現出更高或更低的喚醒程度。教師可以透過以下方式支持兒童識別和調節自己的情感、行為和壓力反應：

- 介紹以情感語言為特色的書籍，使用視覺提示協助兒童識別自己的情感，示範用情感語言描述自己和他人的情感。
- 花時間和精力瞭解兒童的具體情況以及激發他們情感反應的因素，然後設定目標以滿足他們的個人需求。
- 創造機會和空間，幫助兒童花時間理解、處理自己的情感，讓他們不會在情感上感到孤獨（例如，教師可以起到安撫的作用，溫柔地邀請兒童和他們坐在一起，遠離其他活動和同伴的喧鬧）。
- 提供感官材料（例如，減壓小玩具、鎮靜立方體、有沙發和靠墊的舒適角）和幫助調節情感的資源（例如，展示強烈情感的視覺卡片和呼吸練習）。



學習方法：執行功能讓孩子能夠調節自己的情感和行為，避免衝動反應。請參閱學習方法領域中以發展執行功能為重點的基礎。

基礎 1.5 處理例行活動和過渡

早期 3 至 4 ½ 歲

在成年人的支持下，處理例行活動以及不同環境（如從家中到托兒所）或不同活動（如從遊戲時間到講故事時間）之間的過渡。

早期範例

■ 教師宣佈現在是坐在地毯上講故事的時間。一位兒童繼續指著他們剛剛在積木區搭建的塔發表看法。教師問兒童，在坐下來聽故事之前，是否想要花點時間活動一下。兒童興奮地跳起來，在房間裡走來走去，幾分鐘後，他安靜下來，靜靜地聽故事。

● 教師說清理時間到來時，一位兒童緊張地四處張望，因周圍有很多兒童走動而不知道該做什麼。教師開始播放這位兒童的家人從家裡帶來的印地語音樂，兒童開始小聲哼唱，隨著音樂清理自己的用品。

後期 4 至 5 ½ 歲

在一些成年人的支持下，預測例行活動並處理不同環境（如從家裡到學校）或活動（如從點心時間到小組活動）之間的過渡。

後期範例

■ 教師宣佈現在是坐在地毯上講故事的時間。一位孩子走向地毯，坐到自己的位置聽故事，只需要教師偶爾口頭提示，將兒童的注意力重新轉移到故事上（例如，教師對兒童說：「你有沒有像故事中的人物一樣，一大早就脾氣暴躁？」）。

● 教師說清理時間來到時，一位孩子在遊戲時間之前幫助同伴清理美術區的紙屑和蠟筆。

一位兒童注意到其他兒童在為午睡準備墊子，他變得緊張，因為他不喜歡午睡。這位兒童和教師一起用他們的家庭語言輕聲唱歌，直到他拿出墊子，平靜地伸展身體並躺下。

(接下頁)

(續)

基礎 1.5 處理例行活動和過渡**早期**
3 至 4½ 歲**早期範例 (續)**

所有兒童都在等待被接走，一位兒童開始吮吸自己的拇指，緊張地望著窗外。教師走到這位兒童身邊，開始用兒童的家庭語言和他玩文字遊戲，同時等待兒童的家長到來。

後期
4 至 5½ 歲**後期範例 (續)**

一位兒童在排隊出去之前，小心翼翼地吧鼓和木槌放回架子上。

教師用卡魯克語 (Karuk) *輕聲喊兒童快點，於是兒童先去洗手池洗手，然後再去吃零食。

*卡魯克語是加州卡魯克部落的土著語言。

為教師提供支持處理例行活動和過渡的指導

環境之間的過渡和日常例行活動有時會給兒童帶來壓力，但值得信賴的成年人可以幫助兒童應對一天中的這些時光。教師可以透過以下方式協助降低過渡時期的挑戰：

- 制定可預測的時間表（例如，在圍圈時間區域張貼視覺時間表並在團體時間一起查看）。
- 過渡之前，向兒童清楚地傳達接下來會發生什麼；例如，教師可以制定一致的例行活動，在兒童到達教室時開展這樣的活動。
- 用歌曲、計時器或視覺時間表提示即將到來的過渡。
- 利用過渡時間，提供學習和建立關係的機會；例如，在排隊等候到室外玩耍時，教師可以邀請兒童一起唱歌。

子分支 - 社會意識

基礎 1.6 意識到人與人之間的異同

早期 3 至 4 ½ 歲

表現出對人與人之間的相似和不同之處的意識與興趣。

早期範例

■ 在展覽走廊中參觀兒童從家裡帶來的家庭照片時，一位兒童對其注意到的相似之處評論道：「Isabel 也有一位大姐姐！」

● 一位兒童好奇地轉過頭去看說另一種語言的兒童。

一位使用助步車的腦癱兒童在操場上看到另一位使用助步車的兒童，他想看一看那輛助步車。這位兒童說：「這和我的一樣！」教師將兒童介紹給對方，幫助他們對比兩輛助步車。

後期 4 至 5 ½ 歲

對比自己與他人，根據感知到的異同表達對自己和他人的看法。

後期範例

■ 一位兒童在看到同伴的家長後問同伴：「你媽媽呢？」同伴回答說：「我有兩個爸爸。」教師補充說：「有很多不一樣的家庭，有大家庭，也有小家庭，有爸爸媽媽、兩個爸爸、兩個媽媽、祖父母或其他我們愛的人。」

● 一位兒童驚歎道：「Ana 女士用他加祿語跟我說話，就像我的家人一樣！」

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性

(續)

基礎 1.6 意識到人與人之間的異同**早期**
3 至 4½ 歲**早期範例 (續)**

在慶祝兒童之間的異同探索之後，一位兒童向教師描述道：「老師，你看。我朋友的眼睛是綠色的。我的眼睛是棕色的。」

後期
4 至 5½ 歲**後期範例 (續)**

一位失明的孩子在練習識別盲文字母時，無意中聽到另一張桌子的一群兒童在學習識別字母。這位兒童對教師說：「他們也在學字母。」



歷史社會科學：上述基礎與歷史社會科學基礎 2.5 探索相似性與差異性類似。這兩個領域都有意圖地包含了兒童注意和探索與他人之間異同的基礎。社交情感發展基礎描述了兒童不斷意識到人與人之間的異同，這種意識影響他們對自己和他人的看法。

為教師提供培養對人與人之間異同的意識的指導

在對他們認為相似或不同的人形成看法時，兒童可能會對各種群體表現出好奇和興趣。在理解自己的觀察結果和可能接收到的不同群體相關社會信息時，兒童可能存在偏見或刻板印象。這為教師提供了機會，讓教師能夠檢視自己的偏見，認真傾聽兒童的想法和疑問，並提供清晰、直接的答案，以鼓勵兒童對他人的異同表現出尊重的好奇和欣賞。支持兒童意識到人與人之間異同的策略包括：

- 在兒童更容易理解的情況下評論異同（例如，「Mathias 和 Lea 都餓了，但 Mathias 想要乳酪餅乾，而 Lea 想要蘋果片」）。
- 透過講故事和用木偶或玩具進行角色扮演，促進和鷹架式支持圍繞相似性和差異性開展的對話。
- 當兒童詢問或指出差異，透過以下方式回應
 - 仔細傾聽兒童的想法，
 - 提出任何澄清性的問題，
 - 直截了當地回答（例如，「有些家庭只有一個媽媽或爸爸，有些家庭有兩個媽媽；我們家中有不同的人，他們愛我們，照顧我們」），
 - 瞭解兒童對答案的理解和感受，
 - 說明任何關於公正的問題（例如，「這句話有什麼是善意的還是傷人的地方？」或「他們怎麼知道的？」），和
 - 闡述課堂內的價值觀（例如，「在這個家庭/計劃中，我們相信所有家庭...」）。
- 歡迎家庭成員分享家裡的活動和材料，或者直接加入課堂，幫助兒童瞭解各種經驗和觀點。

基礎 1.7 理解他人的想法、行為和經歷

早期

3 至 4 ½ 歲

發展理解他人有獨特的想法、行為和經歷。

後期

4 至 5 ½ 歲

展現開始理解人們行為的精神和心理原因以及這些原因如何促成人們之間的行為或舉止差異。

早期範例

■ 在裝扮遊戲中扮演角色時，兒童將與角色相關的想法、行為和動作表現出來（例如，扮演想要騎馬的公主）。

● 一位兒童注意到另一位兒童戴著耳機，於是問教師：「Nbengha 還好嗎？」教師回答說：「沒事，Nbengha 只是想在別人玩的時候保持安靜。」

一位兒童注意到他的朋友非常安靜，因為他們正在學習理解和說英語。這位兒童對教師說：「Xiomara 喜歡上我們的課，但她真的很安靜。」

當同伴很高興能外出時，一位兒童表示理解並微笑，但他自己變得安靜，似乎不願意外出。

後期範例

■ 一位兒童假裝在小吃攤工作，給同伴送去他們點的披薩，期間注意到同伴在撓鼻子和吐舌頭。在小吃攤工作的兒童笑著問道：「你想要換成墨西哥卷餅嗎？」對於同伴不喜歡披薩這件事，他表示理解。

● 另一位兒童好奇地看著戴耳機的同伴。旁邊的兒童解釋說：「Nbengha 不喜歡嘈雜的聲音，所以現在需要戴耳機。」

一位兒童告訴教師：「Kai 以為他媽媽不來了，所以很傷心。」

在朗讀 Bippity Bop Barbershop 時，一位兒童說：「Miles 想勇敢地面對他的第一次理髮，但他也很緊張，擔心會發生什麼不好的事。」教師回答說：「是的，我覺得 Miles 很緊張。說說你第一次去理髮店的情況吧。」兒童回答說：「能和爸爸去同一個地方，我太興奮了！」

基礎 1.8 同理心和關愛

早期 3 至 4 ½ 歲

透過分享他人的情感經歷和關心他人在困境中的需求來展現同理心。

後期 4 至 5 ½ 歲

回應他人的痛苦和需求，透過安撫和幫助他人給予同情的關愛和協助，但偶爾也需要成年人的支持來提供協助。

早期範例

■ 一位兒童發現另一位兒童縮成一團，在角落裡低頭哭泣，擔心地睜大眼睛。

● 一位兒童告訴另一位兒童：「生氣了也沒什麼。」教師問：「你要不要問問你的朋友，你能做些什麼讓他們感覺好些？」

一位兒童要過生日了，他很興奮，他的同伴拍手叫好。

一位兒童談到弟弟妹妹時說：「Jacob 怕黑。我不想讓他害怕。」

後期範例

■ 一位兒童注意到同伴的痛苦，他請求教師幫忙拿一個玩具給同伴。這位兒童遞給同伴一個玩具鼓，同伴停止了尖叫。兒童問：「你感覺好些了嗎？」

● 看著同伴的積木塔倒塌，一位兒童皺起了眉頭。這位兒童幫助同伴重新搭倒塌的積木塔。

一位兒童用家庭語言問另一位兒童：「你為什麼哭？」當教師說他想媽媽時，這位兒童用家庭語言回答年幼的兒童：「別擔心，你媽媽很快就回來了。」

(接下頁)

(續)

基礎 1.8 同理心和關愛**早期**
3 至 4½ 歲**早期範例 (續)**

一位兒童為剛在操場上弄傷手的同伴畫了一張卡片。

後期
4 至 5½ 歲**後期範例 (續)**

一位兒童在看到教師以身作則認真傾聽一名有語言障礙的同伴後，鼓勵這名同伴在圍圈時間進行分享，並告訴其他孩子要友善並認真傾聽。

一位兒童用原住民語言給看起來或表現得悲傷的同伴唱了一首歌，他分享說：「當我難過時，媽媽會給我唱歌，讓我感覺好些。」

為教師提供培養同理心和關愛的指導

隨著兒童發展理解他人的感受和觀點的能力（基礎 1.7），他們會認識到他在不同情況下的感受以及他們可能需要哪些支持，從而表現出更深的同理心和關愛（基礎 1.8）。教師可以透過幫助兒童與他人的經歷、想法、情感和需求建立聯繫，從而為兒童理解和表達同理心與關愛提供鷹架式支持。培養兒童同理心和關愛的策略範例如下：

- 示範如何在各種情感狀況下為他人提供安慰或支持。
- 回應兒童提出的幫助安慰或支持他們同伴的請求。
- 向兒童提問並進行解釋，引導他們瞭解他人的觀點和需求，然後建議採取哪些行動來提供安慰和支持，以滿足同伴的需求。
- 可以在日常互動和有計劃的學習經歷中進行示範和引導；故事時間是詢問故事書中人物的情感經歷和需求的好機會。

分支: 2.0 - 與成年人的互動和關係

子分支 - 與成年人的互動

基礎 2.1 與成年人互惠的互動

早期 3 至 4 ½ 歲

積極地與熟悉的成年人互動，尤其是在熟悉的環境中。逐漸表現出主動地與熟悉的成年人進行社交互動的能力。

早期範例

- 兒童向每週來一次的志願者展示他們的畫，畫上是最近一次家庭燒烤的情況，兒童說：「這是我我的家人。」
 - 一位兒童與一位熟悉的成年人一起參與裝扮遊戲情景。兒童和成年人一起裝扮成消防員，成年人問兒童是否應該用假裝的梯子滅火。
- 一位兒童用西班牙語回應教師的請求，幫助教師在前往戶外遊戲前打掃衛生。

後期 4 至 5 ½ 歲

更主動地與熟悉的成年人進行更多的互惠互動（例如，主動交談、建議共同活動或請求幫助）。

後期範例

- 兒童與每週來一次的志願者分享：「猜猜我做了什麼！」並繼續與熟悉的來訪者來回談論家庭燒烤。
 - 一位兒童問教師是否願意把自己裝扮成消防員，然後與教師一起演出裝扮遊戲情景。兒童接著向教師解釋說，他們要使用假扮的梯子和水管來滅火。教師在兒童面前伸出雙臂，扮演著用水管滅火。
- 一位聾啞兒童用美國手語與教師互動，當教師用手語回應時，他表現出了更多的熱情。

(接下頁)

(續)

基礎 2.1 與成年人互惠的互動**早期**
3 至 4½ 歲**早期範例**

當熟悉的成年人主動與一位兒童談論他們的寬紫節 (Kwanzaa) *慶祝活動時，這位兒童表現得很興奮，儘管他在談話中給出的建議有限。

*寬紫節是家庭和社區一起緬懷過去和慶祝黑人文化的節日（非裔美國人國家歷史文化博物館，2023 年）。

後期
4 至 5½ 歲**後期範例**

一位兒童給教師帶來了剪農曆新年**面具的模板。教師幫忙拿剪刀剪，並問兒童他們家喜歡怎麼慶祝。

**世界各地都在農曆的第一個新月慶祝農曆新年。

為教師提供培養兒童積極與成年人互動的指導

基於其文化的價值觀和期望，兒童在與成年人的互動中，可能會被鼓勵（也可能未受鼓勵）主動與成年人互動或讓成年人注意到自己。相反，兒童可能等待成年人主動進行互動。教師可以觀察兒童的行為並與家庭接觸，瞭解如何支持與兒童的健康互動。策略範例包括：

- 注意兒童可能會透過各種方式來表示對發起互動的興趣（例如，兒童可能使用非語言的暗示，如在閱讀時間靠近教師，與教師一起參與閱讀活動）。
- 考慮兒童與成年人現有和過去的關係（例如，在接送或在家裡時，兒童如何與其他家庭成員（包括家長、兄弟姐妹和親戚）接觸？）。
- 促進與兒童的互動，培養他們的興趣並讓他們持續積極參與。
- 確保經常與個別兒童進行來回對話，以加強關係。

子分支 - 依戀

基礎 2.2 尋求安全感和支持

早期 3 至 4 ½ 歲

從依戀對象（兒童生活中作為照顧者的成年人，可能包括教師）那裡尋求安全感和支持（例如幫助或安慰），以滿足自己的需要，尤其是面臨困難的時候。

早期範例

■ 在完成一項困難的任務時（例如，拉外套的拉鍊或系鞋帶），兒童讓家長提供支持。

● 當遇到陌生的成年人或不熟悉的環境時，有視力障礙的兒童緊緊靠著自己喜歡的成年人。

兒童在到達課室時聽到外面有雷聲，於是靠近叔叔。叔叔把手放在兒童的肩膀上，以示安慰。

有智力殘疾的兒童在遊戲時間請教師「幫忙玩」。教師和兒童一起去遊戲區，讓兒童有機會與其他兒童一起玩耍。

後期 4 至 5 ½ 歲

預測何時需要支持，更主動地向依戀對象（兒童生活中作為照顧者的成年人，可能包括教師）尋求支持（如幫助或安慰），以滿足自己的需要，尤其是面臨困難的時候。

後期範例

■ 完成一項困難的任務前（如寫自己的名字、關沉重的門），兒童請求教師的幫助。

● 一位有視力障礙的兒童第一次自己用手杖橫穿教室。兒童對教師說：「請和我一起走。」

一位兒童焦急地跑向祖父母，告訴他們自己撞到了頭。祖父母一邊揉著兒童的頭，一邊安慰說，「Sana sana colita de rana」，這句西班牙語讓兒童知道他會平安無事。

一位害羞的兒童被同伴排擠，不讓他一起玩球，於是他向教師尋求支持。

(接下頁)

(續)

基礎 2.2 尋求安全感和支持**早期**
3 至 4½ 歲**早期範例 (續)**

一位兒童受傷了，他用阿拉伯語向教師哭訴，得到安慰後很快平靜下來。

後期
4 至 5½ 歲**後期範例 (續)**

當其他兒童準備開始快節奏的比賽時，一位感官敏感的兒童請求教師和他一起坐在安靜角裡。教師和兒童坐在一起，問道：「你想在沙發上看書，還是坐在安靜的小房間裡？」

在生活中，如果有成年人敏感地回應兒童的需求，兒童就會與其建立起安全的依戀關係。兒童的脾性對他們如何關注依戀對象和探索周圍世界起著重要作用。例如，容易恐懼的兒童可能需要支持，才能培養他們對自己獨立探索能力的信心；而不那麼容易恐懼的兒童可能需要支持，以免對自己的能力過於自信，並做出安全的決定。

基礎 2.3 應對離別

早期 3 至 4 ½ 歲

應對與依戀對象的離別和分開（例如，送到學前班或家庭托兒所），但偶爾某天需要額外的協助，以應對與依戀對象分離時的痛苦。

早期範例

■ 當父親早上準備把兒童送到學前班時，兒童給父親特別的擊拳和親吻，並在父親身邊逗留。

● 家長請兒童在自由選擇時間為他們製作手鏈。製作手鏈時，兒童向教師表示，他們很高興能在放學時把手鏈送給家長。

一位兒童在家長離開後向教師索要家裡的小熊（西班牙語中的小熊），抱著小熊在房間裡走來走去，以此來應對自己不好的感覺。

後期 4 至 5 ½ 歲

應對與依戀對象的離別和分開，與依戀對象分離時，只需極少的協助或不需要任何協助就能處理自己的痛苦。

後期範例

■ 兒童一到達學前班就跑進教室跟同伴打招呼，然後在父親離開時跑回父親身邊，快速地擁抱和親吻。

● 兒童想出製作手鏈的主意，放學時送給家長。兒童跑去告訴教師：「我媽媽非常喜歡手鏈。我要做一條送給她！」教師把兒童帶到手工托盤前，問：「你覺得你媽媽最喜歡哪條繩子？」

阿姨離開時，兒童迫不及待地向阿姨揮手告別，然後轉而參加最喜歡的活動。

(接下頁)

(續)

基礎 2.3 應對離別**早期**
3 至 4½ 歲**早期範例 (續)**

一位兒童在他爺爺離開時請教師讀故事「不」，從此故事中管理自己的情感，這個故事講述了離開家去上學時感到焦慮的情況。在讀故事的同時，教師就兒童的感受展開對話，問：「你有沒有覺得一個人上學很困難？」然後將故事聯繫起來：「蝙蝠 Pascaline 把她的家長變小了，這樣她就可以把他們放在自己的翅膀下，但是他們發出了很多聲音。你能想像把爺爺裝在口袋裡和你一起上學的情況嗎？」

一位兒童在離開自己最喜歡的教師時哭了，但在見到哥哥後又自我安慰起來。

後期
4 至 5½ 歲**後期範例 (續)**

一位兒童表達了對祖母的思念之情，然後用從家裡帶來的祖母的圍巾自我安慰。

一位兒童在拼車道看到了自己的媽媽，他對自己喜歡的教師說：「再見，鱷魚！」教師笑著回答：「一會兒見，鱷魚！」

當一位兒童的父親提醒他回家後要做牛肉餡餅和椰子麵包時*，這位兒童便和父親道別，輕鬆地開始了一天的學校生活。

*牛肉餡餅和椰子麵包是牙買加的一道美食，這是一種以牛肉為餡的糕點，裹在通常用椰奶製作的麵包裡。

依戀對象要始終確保兒童知道，他們可以依靠成年人獲得安全感和舒適感，從而幫助兒童應對離別和分開。

務必注意，黑人、原住民和拉丁裔社區的兒童因被安置在兒童福利系統中而與家人分開，他們受到的影響尤為嚴重（Puzzanchera 等人，2022 年）。因此，有色人種兒童及其家庭可能會經歷家庭分離帶來的壓力和創傷，這影響他們如何適應學校環境。

此外，土著民族和部落社區歷來受到州和聯邦家庭分離政策與做法的影響，兒童因這些政策和做法而被帶離家庭和社區。這些分離擾亂了家庭和社區的生活，造成了代際創傷。

為教師提供幫助兒童應對離別的指導

當教師在學校裡幫助兒童應對離別、分離和過渡等日常經歷時，可以有意圖地讓家庭參與進來、尊重家庭，搭建家庭與學校文化背景的橋樑。策略範例包括：

- 與家庭建立關係，找出他們家庭中可供他們依戀的對象，瞭解家庭環境中可能影響離別或分開的重要事件或變化。
- 觀察兒童在接送時的行為，尋找因離別和分開而引發的壓力反應跡象，這可能需要個別化的支持，以幫助兒童應對苦惱。
- 幫助家長制定與分開和離別有關的日常例行活動，幫助兒童瞭解接下來會發生的事情並增強他們的安全感（例如，唱再見歌或讀書）。
- 瞭解班級中兒童和家庭所在社區的歷史性創傷。

子分支 - 與成年人的關係

基礎 2.4 與成年人的關係

早期 3 至 4 ½ 歲

協助與依戀對象（兒童生活中作為照顧者的成年人，包括教師）和熟悉的成年人保持積極的關係。逐漸意識到成年人的感受、喜好和福祉。

早期範例

■ 一位兒童走到家長身邊，發現家長眼睛濕潤。兒童皺起眉頭，說：「媽媽，你難過嗎？」然後，兒童給家長一個大大的擁抱。

● 兒童從學校的自採花園裡摘了一朵花，在接放學時送給爺爺。

經過幾周對新教師的瞭解，兒童在一對一時間主動與教師交談，並對下次要玩的遊戲表示興奮。

兒童用英語和家庭語言與家長分享他們在學校學到的單詞。

後期 4 至 5 ½ 歲

協助與依戀對象（兒童生活中作為照顧者的成年人，包括教師）和熟悉的成年人建立積極的相互關係和合作。對成年人的感受、喜好和福祉表現出興趣。

後期範例

■ 兒童對家長說：「你為什麼哭？」家長解釋說他們的朋友生病住院了。兒童表示關切並給予支持，「會好起來的」。

● 一位兒童上學時要求給他的 lolo（他加祿語祖父的意思）畫一幅畫。兒童表示還記得他們去釣魚時的情景，所以畫中他們兩人釣到了一條大魚。

一位家長報告說，他們的孩子主動提出幫助家長照顧家中的弟弟妹妹或寵物。

兒童在玩棋盤遊戲時遞給教師一張藍色的卡片，說：「我給你的是藍色，那是你最喜歡的顏色。」

（接下頁）

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性

(續)

基礎 2.4 與成年人的關係**早期**
3 至 4½ 歲**早期範例 (續)**

一位兒童抬頭微笑，期待地看著他母親分享他們波莫印第安霍普蘭部落的傳統舞蹈。^{*}然後，母親問兒童是否願意學習這種舞蹈。

教師蹲下來問一位兒童：「你在畫什麼？」兒童回答說：「我在畫我的狗。我很喜歡它！你有狗嗎？」教師回答：「我有！它叫 Henry，是棕色的，和你的狗一樣！」

後期
4 至 5½ 歲**後期範例 (續)**

一位兒童用英語和韓語問教師病休後感覺如何。教師回答說：「謝謝你的關心！我感覺好多了。」

^{*} 波莫印第安霍普蘭部落是位於加州門多西諾縣的一個部落。

為教師提供培養兒童積極與成年人建立關係的指導

依戀對象和熟悉的成年人可以透過建立具回應性和溫暖的感覺來培養正面的成年人-兒童關係。因此，教師可以透過以下方式積極與兒童建立關係：

- 當兒童尋求關注時，對他們做出回應。
- 表達溫暖和愛意（如微笑、身體靠近），特別是在文化和語言上給予肯定。
- 肯定兒童的努力（例如，「你真努力！」）、思維過程（例如，「我喜歡你解決問題的策略」），並與兒童一起慶祝他們的快樂（例如，當兒童說他們喜歡自己畫的東西時，教師回應道，「看到你為自己畫的東西感到興奮，我真高興！」）。
- 詢問兒童的興趣愛好，並規劃結合他們興趣愛好的體驗活動。

分支: 3.0 - 與同伴的互動和關係

子分支 - 與同伴互動

基礎 3.1 與同伴互動和合作

早期

3 至 4 ½ 歲

在成年人的支持下，在共同活動中與同伴互動，偶爾與同伴合作。

後期

4 至 5 ½ 歲

在日常學習和遊戲活動中，更積極、更有意圖地與同伴互動和合作。

早期範例

■ 在教師建議孩子們一起挖土後，一位兒童把鏟子遞給同伴。

● 一位兒童用日語問同伴：「想和我一起畫畫嗎？」同伴興奮地答道：「好啊！」然後去拿了一些紙，兩人一起畫畫。

一位教師建議兩位兒童輪流為積木區的一個結構增添積木，一位兒童大叫：「這是我的！」教師說：「我們一起分享，這樣大家就可以一起搭建了。」兒童安靜下來，等待輪到他把下一塊積木放到結構上。

後期範例

■ 兒童邀請幾個同伴幫忙在沙坑裡挖洞。

● 一位兒童與同伴交談了幾分鐘，談論他們如何穿上和服*假裝慶祝 Shogatsu。 **

當同伴要求分享時，兒童同意輪流騎三輪車。教師說：「我喜歡 Zoe 和 Teagan 輪流騎三輪車的樣子！」

*和服是日本的一種傳統服裝，由寬袖長袍組成，腰間系有腰帶。

**Shogatsu 是日本的新年。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性

(續)

基礎 3.1 與同伴互動和合作**早期**
3 至 4½ 歲**早期範例 (續)**

一位兒童與同伴在廚房區玩耍，用筷子分享他們假裝的食物。

後期
4 至 5½ 歲**後期範例 (續)**

一位兒童與其他幾名兒童一起選擇不同顏色的珠子來製作 rakhi。*

一位患有唐氏綜合症的兒童請同伴拿著泡泡棒幫忙吹泡泡。同伴拿著泡泡棒，他們一邊笑一邊輪流吹泡泡，直到下一個活動開始。

*Rakhi 是為印度教節日 Raksha Bandhan 製作的特殊手鏈，用來慶祝姐妹和兄弟之間的關係。

為教師提供培養兒童與同伴合作互動的指導

教師可以透過支持兒童輪流和分享、參與合作活動以及以善意和尊重的方式回應他人來促進正向的同伴互動。教師可用來支持同伴互動的策略範例包括：

- 透過示範、提示或角色扮演來練習分享和輪流。
- 當孩子們表現出合作行為時，給予肯定或讚揚。
- 必要時重新引導行為（例如，對幾個互相推擠的兒童說：「我看到有些小朋友很難控制自己的身體，因為他們非常想第一個出去。我可以找個幫手和我一起站在排隊的隊尾嗎？」）。

基礎 3.2 解決與同伴的衝突

早期 3 至 4 ½ 歲

尋求成年人的幫助來解決同伴間的衝突或分歧。

早期範例

■ 一位兒童試圖引起成年人的注意，幫助他解決同伴搶佔滑梯的問題。

● 當同伴搶走兒童正在玩的玩具時，這位有聽力障礙的兒童向教師示意「幫忙」。教師示意：「我看到你很傷心。我能幫什麼忙嗎？」

當同伴搶走他們一起製作的雨棒時，兒童開始沮喪地哭泣。然後兒童向教師尋求幫助。

後期 4 至 5 ½ 歲

與同伴協商、多溝通來解決衝突。尋求成年人的幫助，以瞭解同伴的需求或解決衝突。

後期範例

■ 在操場玩耍時，一位兒童想玩滑梯，另一位兒童想玩蹺蹺板。說明自己的選擇後，這位兒童對另一位兒童說：「不如我們先去玩蹺蹺板，然後一起從滑梯上滑下來吧！」

● 在沒有教師提示的情況下，一位有聽力損失的兒童向同伴示意：「我不喜歡你推我！請把手拿開。」同伴回應道：「我不是故意的。對不起。」

一位肌張力過高的兒童難以控制積木，他向同伴建議：「Malik，我可以撿起積木，你把它們放到塔上。」同伴起初拒絕分享積木，但後來同意了，並宣佈：「Najeem 和我一起搭了最大的塔！」

(接下頁)

(續)

基礎 3.2 解決與同伴的衝突**早期**
3 至 4½ 歲**早期範例（續）**

在社區花園採集食物並瞭解社區傳統植物時，兩位兒童都想拿籃子。他們問教師應該由誰來拿籃子。教師提醒他們把籃子放在地上，互相幫忙採集。

後期
4 至 5½ 歲**後期範例（續）**

一位兒童和同伴因製作哪種顏色的粘液產生了分歧，他嘗試自己與同伴交談，之後舉手示意成年人過來幫忙。兒童解釋了分歧，教師幫助他們理解不同的觀點，達成妥協：「Sonia 最喜歡的顏色是藍色，而 Lana 最喜歡的顏色是黃色。我想知道把藍色和黃色的粘液混合在一起會如何。你們覺得怎麼樣？」

子分支 - 公平的社交互動

基礎 3.3 公正和尊重

早期 3 至 4 ½ 歲

表現出理解分享和公正對待與自己相似或不同的人，但需要成年人的提示才能分享。

早期範例

■ 在一場木偶劇中，教師演示說，木偶 Ariel 因為木偶 Hou 說女孩不能玩他的遊戲而感到生氣。教師問全班同學：「你們認為 Hou 木偶的做法友好嗎？」一位兒童回答說：「不友好。Hou 應該讓 Ariel 玩。」

● 一位兒童和另一位說不同語言的同伴共看一本書。他們一起看書時，同伴指著書頁上的一個玩具，用自己的家庭語言說出玩具名稱。兒童重複這個詞。

後期 4 至 5 ½ 歲

在成年人提示較少的情況下，能持續與他人分享，並以公正和尊重的態度對待他人，包括指出遊戲和日常活動中的不公正之處。

後期範例

■ 一位兒童走向另一位兒童，對其他同伴說，「Daniel 也想玩廚師遊戲！我們給他一個機會吧」，並將遊戲食品放在 Daniel 的輔助椅扶手上。

● 一位兒童提醒教師，說不同語言的同伴還沒有機會回答問題。教師回答說：「謝謝，你是一個有愛心的朋友。我們能一起再問一遍這個問題嗎？」並和兒童一起重述了問題。

一位兒童拿著箱子裡的所有記號筆後退了一步。同伴評論說：「這不公平。你不能把它們都拿走。現在輪到我了。」兒童回答說：「那我們分一下怎麼樣？」同伴拿了一半的記號筆，兩人挨著塗色。

(接下頁)

(續)

基礎 3.3 公正和尊重

早期
3 至 4½ 歲

早期範例 (續)

一位有身體障礙、無法獨自站立的兒童正在汽車斜坡附近玩耍。教師建議另一位同伴把汽車斜坡移近一些，並示範把一輛汽車放在汽車斜坡上開動。然後，兒童把小汽車遞給同伴，說：「該你了。」他們倆一起輪流玩汽車，玩得不亦樂乎。

後期
4 至 5½ 歲

後期範例 (續)

一個男孩被同伴取笑，說他指甲塗得「像女孩」，另一個兒童上前為他辯護。



歷史社會科學：上述基礎與歷史社會科學基礎 3.3 理解不同需求與公平。對於幼兒來說，公平可能意味著善待他人、平等分享或允許他人參與 (Hazelbaker 等人, 2018 年; Smetana, 2006 年)。

為教師提供促進公平的社交互動的指導

促進公平的社交互動是營造一個包容性空間，讓所有兒童都能茁壯成長並充分參與集體活動的一部分。對幼兒來說，公平待人首先要懂得尊重和公正，這可能表現為善待他人、平等分享或允許他人參與。隨著時間的推移，兒童越來越理解公正和如何促進公正。在學習如何公平對待他人和與他人玩耍的過程中，兒童可能會排斥他人。當兒童排斥他人時，教師就有機會鼓勵兒童包容他人，並示範如何在遊戲和日常活動中包括其他人。範例策略如下：

- 閱讀故事和表演出同伴排斥的情景，讓兒童幫助集思廣益，制定更包容的策略。
- 促進小組合作活動，讓兒童與他人分擔職能和責任。
- 共同制定包容、公正和尊重小組中所有身份的期望和協議；例如，教師可以向兒童介紹如何在圍圈時間成為「超級朋友」，如與他人分享、在他人需要幫助時給予幫助或確保每個想玩的人都能參與進來。

子分支 - 與同伴建立關係

基礎 3.4 發展友誼

早期 3 至 4 ½ 歲

選擇與他們認為朋友的一兩個特別同伴一起玩。與其他孩子相比，與朋友一起玩更複雜的遊戲。

早期範例

■ 兒童叫出同伴的名字，「Jaylen 是我的朋友」！要求在圍圈時間或進餐時間經常坐在他旁邊。

● 兒童找自己喜歡的同伴一起在操場上看兔子，並模仿兔子的動作。

兒童把水桶遞給同伴。教師建議說：「我們一起說『謝謝你，朋友！』」讓 Mario 用水桶，Jamela 坐車裡玩洗車遊戲怎麼樣？」

後期 4 至 5 ½ 歲

發展更加互惠、專一和持久的友誼。致力於加強合作和解決問題。

後期範例

■ 在圍圈時間，一個兒童注意到 Jaylen 坐在一個新同伴 Asher 的旁邊，於是說道：「但是 Jaylen，我以為你是我的朋友！」Jaylen 回答說：「你是我的朋友，Asher 也是我的朋友。我們都可以成為朋友。」觀察到兒童的互動後，教師在地毯上數出三個方格，讓兒童們坐在上面，Jaylen 坐在中間。

● 一位兒童找到最喜歡的同伴，繼續他們前一天開始玩的裝扮遊戲。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性

(續)

基礎 3.4 發展友誼

早期
3 至 4½ 歲**早期範例 (續)**

一位兒童在戶外遊戲區和喜歡的朋友一起種花。

後期
4 至 5½ 歲**後期範例 (續)**

三個同伴到音樂區用樂器演奏「Feliz Navidad」*，他們感歎道：「我們是一個樂隊！」一位朋友一邊敲鼓一邊說：「我打鼓！」另一位同伴邊搖晃手鼓邊說，「我打手鼓」。第三個同伴開始唱「Feliz Navidad」的歌詞。

兒童們為年終表演練習詩歌，一個兒童與同伴輪流朗誦，另一個兒童在一旁觀看。

*「Feliz Navidad」是一首西班牙語節日歌曲，意思是聖誕快樂。

術語表

依戀。兒童與照顧者之間的情感聯繫（見**依戀對象**）；依戀關係為兒童提供安全感，在嬰兒期表現為在照顧者面前較為平靜，這有助於尋求支持、在分離時應對痛苦，以及在幼兒期積極地與依戀對象和熟悉的成年人建立積極的關係。兒童還會與其他選定的個體形成依戀關係。

依戀對象。透過始終如一和具回應性的照顧為兒童提供支持和安全感的照顧者；依戀對象可包括家長、祖父母、其他親屬、非家長照顧者和教師。

照顧者。關注兒童需求並直接照顧兒童的人。提供大部分時間照顧的人稱為主要照顧者。照顧者可包括家長、祖父母、其他親屬、非家長照顧者和教師。

公平。創造一個包容的環境並為所有人提供所需的支持，使他們茁壯成長、充分參與並發揮全部潛能。

公正。公正、無偏見地公平對待他人的品質或狀態。對幼兒來說，公正可能意味著善待他人、平等分享或允許他人參與。

熟悉的成年人。除依戀對象外，經常與兒童互動並建立關係的成年人。熟悉的成年人可包括志願工作人員、中心主任或校長、家長志願者、鄰居和保姆等。

內群體。排他性群體，由具有共同興趣或身份的人組成，他們在一起讓人有團結感或社區感。

外群體。在身份認同上有別於自己的群體，可能會受到排斥。

創傷。一種有害的、有時是長期的心理和/或生理應激反應，由負面環境或壓力事件引起（包括但不限於遭受情感或身體忽視、住房無保障、成長過程中有一名家長入獄或生活在濫用藥物的家庭中）。

參考文獻和資料來源

- 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://eclkcdev.eclkc.info/school-readiness/supporting-school-readiness-success-young-african-american-boys/reflections-culturally-responsive-strength-based-approach>
- 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.