

加州學前/過渡幼稚園

學習 基礎

語言 和讀寫 發展



普及學前教育



適合中心式、家庭式和過渡
幼稚園環境中的
三歲至五歲半兒童



目錄

簡介	4
語言和讀寫發展領域的組織	5
子領域、分支和子分支	5
基礎陳述	6
年齡階段	6
使用範例	6
子領域：基礎語言發展	8
子領域：英語語言發展	9
水平	9
兒童語言和讀寫發展的多樣性	11
教師如何支持兒童的語言和讀寫發展	13
透過日常例行活動和互動學習	13
設置環境和材料	13
規劃教學活動	14
與家庭建立聯繫的機會	14
尾注	16
基礎語言發展子領域中的學前/過渡幼稚園學習基礎	19
分支：1.0 - 聽說能力	20
子分支 - 詞彙	20
基礎 1.1 理解和使用詞彙	20
基礎 1.2 理解和使用類別詞彙	22
基礎 1.3 理解和使用大小和方位詞	24
子分支 - 語法	27
基礎 1.4 使用語法特徵和句子結構	27
子分支 - 語言使用	30
基礎 1.5 提出問題	30
基礎 1.6 構建敘事能力	32
基礎 1.7 分享解釋和觀點	34
基礎 1.8 參與對話	36
分支：2.0 - 基礎讀寫技能	40
子分支 - 語音意識	40



基礎 2.1	分離首音	41
基礎 2.2	識別和混合發音	43
基礎 2.3	參與押韻和文字遊戲	45
子分支 - 字母知識與印刷物		48
基礎 2.4	識別字母	49
基礎 2.5	學習字母與發音的對應關係	51
子分支 - 關於印刷物的概念		55
基礎 2.6	理解印刷物的概念	55
基礎 2.7	理解印刷物慣例	57
分支：3.0 - 閱讀		59
子分支 - 讀寫興趣和回應		59
基礎 3.1	對讀寫活動表現出興趣	59
子分支 - 理解和分析適齡文字		61
基礎 3.2	理解故事	61
基礎 3.3	理解資訊性文字	64
分支：4.0 - 書寫		67
子分支 - 書寫技能		67
基礎 4.1	在書寫中發展小肌肉運動技能	67
子分支 - 作為溝通的書寫		69
基礎 4.2	透過書寫表達發音	69
基礎 4.3	口述以書面形式表達的想法和觀點	71
基礎 4.4	透過書寫表達話語或想法	73
基礎 4.5	書寫自己的名字	75
英語語言發展子領域中的學前/過渡幼稚園學習基礎		80
分支：1.0 - 聽說能力		81
子分支 - 詞彙		81
基礎 1.1	理解詞語	81
基礎 1.2	使用單字	83
子分支 - 語法		86
基礎 1.3	使用語法特徵	86
基礎 1.4	使用複雜句子結構	88
子分支 - 語言使用		90
基礎 1.5	表達需求	90



基礎 1.6	理解要求和指示	92
基礎 1.7	提出問題	94
基礎 1.8	構建敘事能力	96
基礎 1.9	分享解釋和觀點	98
基礎 1.10	參與對話	100
分支：2.0 - 基礎讀寫技能		103
子分支 - 語音意識		103
基礎 2.1	識別和分段發音	103
基礎 2.2	識別和混合發音	105
基礎 2.3	參與押韻和文字遊戲	107
子分支 - 字母與印刷物		110
基礎 2.4	認識和識別字母	110
基礎 2.5	學習字母與發音的對應關係	112
子分支 - 關於印刷物的概念		114
基礎 2.6	理解印刷物的概念	114
基礎 2.7	理解印刷物慣例	116
分支：3.0 - 閱讀		120
子分支 - 讀寫興趣和回應		120
基礎 3.1	對讀寫活動表現出興趣	120
基礎 3.2	參加朗讀活動	122
子分支 - 理解和分析適齡文字		124
基礎 3.3	理解故事	124
基礎 3.4	理解資訊性文字	126
分支：4.0 - 書寫		130
子分支 - 作為交流的書寫		130
基礎 4.1	透過書寫表達詞語或想法	130
基礎 4.2	書寫自己的名字	132
術語表		135
參考文獻和資料來源		138
附錄		154
英語音位		154



簡介

兒童在生命的最初幾年所建立的語言能力為今後的語言和讀寫學習奠定了基礎。¹ 在幼稚園前任何語言中建立扎實的語言和讀寫基礎，可為兒童在小學階段獲得較強的閱讀理解能力做好準備，因為他們最終將從學習閱讀轉變為通過閱讀來學習。對於有**閱讀障礙症**和其他閱讀困難風險的兒童來說，建立堅實的口語和早期讀寫基礎尤為重要。² 兒童透過與同伴和成年人互動，學習印刷物和發音，以及有機會以有趣和愉快的方式參與閱讀和書寫來建立堅實的語言和讀寫基礎。



在加州，約有 59% 的零至五歲兒童生活在使用英語以外語言的家庭中。³ 學習一種以上語言的兒童被稱為**多語言學習者**。越來越多的研究得出結論，多語言學習是一種優勢，可以極大地促進多種技能的發展，包括兒童的學業、認知、語言和社交技能。⁴ 兒童**家庭語言**的發展也有助於他們英語語言的發展，因為一種語言的堅實基礎會在學習另一種語言時轉移至該語言上。⁵

此外，鼓勵兒童的家庭語言發展還有助於他們積極的文化和語言認同發展，並加強與家庭和社區的聯繫。⁶ 對於那些說各種不同於通用美式英語的英語方言的兒童來說，如非裔美式英語或奇卡諾英語，情況也是如此，他們來到學校時已經掌握了能夠支持他們持續學習和發展的知識和技能。⁷

學前班和過渡幼稚園學習基礎 (PTKLF) 為加州的所有早期教育計劃提供指導，包括過渡幼稚園 (TK)、聯邦和州學前教育計劃（如加州州立學前計劃、啟蒙計劃）、私立學前班和家庭托兒所，指導內容包括三至五歲半兒童在參加高品質早期教育計劃時通常會掌握各種語言和讀寫知識和技能。教師可利用 PTKLF 來指導他們的觀察，為兒童設定



學習目標，並規劃適合兒童發展的、公平的、包容的實踐，包括如何設計學習環境和創造學習體驗，以促進兒童在語言和讀寫發展領域的學習和發展。早期教育計劃可以利用 PTKLF 來選擇和實施與 PTKLF 相一致的課程，指導選擇與 PTKLF 相一致的評估，為教育工作者設計和提供專業發展和輔導計劃，以支持理解和有效使用 PTKLF，並加強學前至三年級 (P-3) 在語言和讀寫方面的學習目標和實踐的連續性。

語言和讀寫發展領域的組織

子領域、分支和子分支

語言和讀寫發展領域由兩個互補的子領域組成：基礎語言發展和英語語言發展。基礎語言發展子領域涵蓋了兒童可能正在學習的任何語言的語言和讀寫發展基礎。該子領域專為所有單語和多語言兒童而設計。英語語言發展子領域則是為那些在參加早期教育計劃時將英語作為額外的語言來學習的多語言兒童而設計。這兩個子領域均按相同的分支編排，如下所述：

- **聽說能力：**該分支著重於口語和手語的發展。它涉及兒童如何發展**詞彙和語法**，以及他們如何使用語言與他人互動、進行有意義的溝通和瞭解周圍世界的知識。
- **基礎讀寫技能：**該分支涵蓋的技能有助於兒童未來的閱讀和書寫發展。這些技能包括**語音意識**、字母和印刷物知識以及對印刷物概念的理解。
- **閱讀：**該分支著重於兒童對讀寫的興趣和參與，以及對讀給他們聽的故事和資訊文字的理解。
- **書寫：**該分支著重於兒童透過書寫溝通思想的初步能力。*

* 基礎語言發展子領域涉及兒童在書寫過程中發展的小肌肉運動技能。英語語言發展子領域不涉及書寫所需的小肌肉運動技能，因為這些技能並非英語所特有。



基礎陳述

語言和讀寫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早期教育計劃中應展現的能力（知識和技能）。兒童在家庭、學校和社區環境中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支持哪些學習機會。

「教師」是指在早期教育計劃中負責教育和照顧兒童的成年人（例如，主導老師、助理教師、托兒照顧者），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。

年齡階段

基礎語言發展子領域使用基於年齡的基礎陳述。基於年齡的基礎陳述描述了兒童因其在語言和讀寫領域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的：

- 「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。

英語語言發展子領域不使用基於年齡的水平。本文件提供了英語語言發展水平的說明。

使用範例

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。早期和後期基礎階段的範例表明這些知識和技能隨著時間的推移而發展。每項基礎的前一個或兩個範例在早期和後期年齡階段保持一致。在英語語言發展中，第一個範例涵蓋三個發展水平：發現、發展和拓展。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正在發展的技能或知識。範例還顯示了兒童如何在不同背景下，無論室內還是室外，在全天的一系列活動中以多樣化的方式展示他們不斷發展的技能。

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。在早期教育計劃中使用他們的家庭語言是一種強有力的工具，可以增強兒童的歸屬感、建立與現有知識的聯繫、並促進與家庭和社區更深層次的聯繫。多語言學習者的家庭語言範例說明了在早期教育計劃中，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，教師可以與講孩子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人溝通，深入瞭解孩子的知識和能力。所有教師都應與家人溝通，讓他們瞭解雙語言的好處，以及家庭語言是如何為英語語言發展奠定重要基礎的。教師還應鼓勵家人倡導孩子繼續發展其家庭語言，以此作為整體學習的資產。

一些範例包括，在兒童的基礎知識和技能向下一個水平發展的過程中，教師如何為他們提供支持。教師可以提出開放式問題，透過提出建議或提示為學習提供鷹架式支持，或者對孩子的做法做出評價。這些範例應有助於教師判斷孩子的發展水平，考慮如何在他們現有的技能水平上支持他們的發展，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，讓他們知道如何在兒童學習語言和讀寫知識或技能的過程中支持兒童的學習和發展，但教師可以採用多種不同策略支持兒童在這一領域的學習和發展，這些範例只是所有策略中的一小部分。在本簡介的最後，「教師如何支持兒童的語言和讀寫發展」一節介紹了如何支持兒童的語言和讀寫學習與發展。此外，在整個基礎中還嵌入了提示框，顯示提示和策略，以指導該領域的實踐。



子領域：基礎語言發展

基礎語言發展子領域為任何語言的語言和讀寫發展確立了基礎。該子領域適用於所有單語和多語言兒童。

- 在家講兩種或兩種以上語言的多語言兒童（例如，在家講西班牙語和英語的兒童，或在家講普通話和英語的兒童）
- 在家主要講一種語言，而在學校學習另一種語言的多語言兒童（例如，在家講西班牙語，而在學校學習英語的兒童；在家裡講英語，而在語言振興計劃中學習尤羅克語的兒童；或在家使用**美國手語** [ASL] 而在聾人學校接受美國手語和英語教學的兒童）
- 在家講英語以外的語言和在學校講同一種語言（例如，在家講西班牙語並參加西班牙語計劃的兒童，或在家裡講普通話並參加普通話計劃的兒童），並可能接觸到一些英語的多語言兒童
- 英語單語兒童

基礎語言發展子領域適用於任何早期教育計劃，無論其教學語言如何。兒童可以使用他們的家庭語言或他們正在學習的任何其他語言來展示基礎中列出的技能和知識。使用各種英語變體的兒童可以利用其家庭英語變體和通用美式英語的特點。由於該領域涉及的是任何語言的語言和讀寫基礎，這些範例說明了多元化語言的兒童如何展示基礎中描述的技能或知識。雖然許多範例都提到了使用特定語言（如西班牙語、英語或粵語）的兒童，但這些範例中展示的技能 and 知識可以適用於多種不同的語言。

對於某些範例，如兒童展示關於字母與發音的對應關係的知識，有必要在範例文字中表示這些發音。這些發音用 // 標記表示；例如，/b/ 是與英語字母「B」相對應的發音。有關範例中標註的發音的完整指南，請參閱本領域的附錄。

雖然學習多種語言的兒童可能會表現出英語方面的基礎語言和讀寫知識，但教師在規劃學習活動和教學時，仍應參考英語語言發展子領域，以增強兒童的英語發展。與家



人的溝通在瞭解和支持兒童語言發展中非常重要，尤其是當兒童的家庭語言不是教師所理解或使用的語言時。

子領域：英語語言發展

對於在參加早期教育計劃前後將英語作為額外語言學習的兒童，這個子領域為他們的英語語言發展確立了基礎。英語語言發展子領域可用於在**雙語計劃**中學習英語的兒童，也可用於以英語為主要教學語言的早期教育計劃。該子領域旨在與基礎語言發展子領域一起使用。

雖然英語語言發展子領域基礎代表了兒童英語知識和技能的不斷增長，但其目的是肯定和鼓勵兒童繼續使用和發展自己的家庭語言。學習英語不會也不應該取代兒童家庭語言的發展。此外，無論兒童還是成年人，利用自己的所有語言資源進行溝通都是自然且有益的。隨著兒童多語言能力的發展，他們會學會利用這些豐富的語言資源，在不同的情境中與不同的人有效地進行溝通。英語語言發展子領域中的範例說明了兒童如何同時使用家庭語言和英語進行溝通。

水平

將英語作為額外語言學習的多語言學習者在參加早期教育計劃時，可能會有不同程度的英語學習經驗。因此，英語語言發展子領域分為三個水平，以考慮個別兒童使用英語溝通的能力差異。將英語作為第二語言或額外語言學習沒有統一的途徑或預定的速度。孩子們將利用自己的家庭語言知識，並運用這些概念來支持他們的英語學習。孩子們在參加早期教育計劃時，帶有他們在家庭語言和文化中當前掌握的詞彙、語法和會話規範的



知識，但他們的知識直接應用於英語的程度可能因語言而異。例如，一個在家講西班牙語的孩子可能已經掌握了字母和發音的知識，因此可以相對較快地識別英文字母的名稱和發音。或者，一個在家講普通話的孩子可能已經透過接觸漢字對印刷物有了一定的瞭解，但可能需要更多的時間和支持來學習英文字母的名稱和與之相關的發音。

英語語言發展有別於學前/過渡幼稚園學習基礎中的基礎語言發展子領域和所有其他領域，因為英語語言發展基礎的三個水平著重於孩子使用英語的技能和知識，而不是他們的年齡。這三個水平分別稱為**發現**、**發展**和**拓展**，分別如下所述：

- **發現：**發現水平的基礎描述了兒童在早期教育計劃的最初幾天、幾週，甚至幾個月裡接觸英語時所表現出的技能和知識。孩子們越來越會識別英語語音和文字，理解和使用一些單字，並與英語讀物和讀寫活動進行互動。
- **發展：**發展水平的基礎描述了兒童更加熟練、更加地道地用英語互動的能力。孩子們能理解並表達越來越多的想法、願望和見解，並能應用一些英語語法規則。他們對英語印刷物慣例和字母的理解也在不斷加深，能理解讀給他們聽的書中的某些資訊，並能嘗試用英語字母書寫。
- **拓展：**拓展水平的基礎通常代表了能用英語進行大多數日常互動的兒童所掌握的技能 and 知識。這一水平的兒童可在各種語境和互動中使用英語，包括口語和基於印刷物的讀寫活動。

兒童也可能因不同的技能而處於不同的英語語言發展水平。例如，他們的聽力和口語技能可能處於「發展」或「拓展」水平，而對某些英語讀寫技能可能是尚未掌握的，因此屬於「發現」水平。此外，兒童在不同基礎水平上的發展速度也可能不同。例如，與英語語法的發展相比，孩子可能會更快地展示出對字母知識的「拓展」水平。另一些孩子在參加早期教育計劃時，由於先前已有一定的英語學習經驗，可能已經達到了各項基礎課程的「發展」或「拓展」水平。他們也許能夠將自己的家庭語言知識運用到英語的某



些方面，但不能運用到其他方面。兒童的語言發展水平各不相同。透過個別化地考慮兒童在每個基礎方面的水平，教師可以根據每個兒童的優勢和需求，以具回應性的方式來支持他們的英語語言發展。

由於英語語言發展基礎不是根據兒童的年齡編寫，因此「發展」或「拓展」水平中描述的某些技能和知識可能並不符合年齡較小的兒童的發展階段。例如，在考慮關於書寫的英語語言發展基礎時，如果兒童能夠自己寫出幾個可識別的英文字母，就表明他們的發展達到了「拓展」水平。然而，期望年齡較小的學齡前兒童具備這種技能可能並不合適。因此，應參考基礎語言發展子領域，以確定哪些內容適合兒童的年齡發展。這與基於年級和技能的 K-12 ELD 標準不同。

兒童語言和讀寫發展的多樣性

不同文化的語言使用和慣例差異很大。不同文化對語言和交流的各個方面有著不同的規範，如眼神接觸、肢體語言、手勢、語調以及兒童參與對話和稱呼成年人的方式。文化差異還體現在語言的多樣性上。在任何一種語言中，單字和文法的文化差異都很常見。語言沒有唯一的正確形式。一種語言的多樣變體（如非裔美式英語或奇卡諾英語）使用各種語言特徵來分享意義，增加了語言社區的豐富性。⁸ 不同文化的讀寫傳統也不盡相同；例如，許多文化都珍視用口頭語言講故事的傳統，兒童可透過這種方式來發展讀寫知識。⁹ 學習多種英語變體的兒童會擁有額外的語言優勢，例如認識語言特徵，以及知道何時和如何使用每種英語變體。¹⁰ 隨著兒童學習在早期教育計劃及其他環境中使用的語言，應支持他們保持和利用從其家庭語言變體中獲得的優勢，以促進其語言的持續發展和與家庭文化的持續聯繫。

研究肯定了將多語言視為一種優勢的重要性，因為它有助於兒童以所有語言掌握技能和知識。多語言學習者會發展廣泛的語言技能，並且不斷學習何時以及如何利用他們的不同技能來幫助他們應對不同的溝通需求。¹¹ 這種做法被稱為**跨語言運用**，指的是個人使用其全部語言知識來理解和溝通。¹² 在跨語言運用中，**語碼轉換**十分常見，即一個人在



一次對話中或在一個片語或句子中使用兩種或兩種以上的語言。在教育環境中，跨語言運用可以協助兒童理解想法，支持他們的家庭語言發展，並在學校、家庭和社區之間建立牢固的聯繫。¹³ 支持跨語言運用的實踐也為從事語言振興工作的社區（如原住民部族和部落社區）提供了重要資源。

多語兒童與單語兒童會表現出不同但同樣有效的語言發展路徑。¹⁴ 例如，如果教師只懂多語言兒童的其中一種語言（如英語），則可能會認為該兒童掌握的詞彙比同齡人少。然而，如果考慮到兒童兩種語言的詞彙量，多語言兒童所掌握的詞彙量通常與他們的單語同伴差不多。當兒童學習家庭語言或其他語言時，即使他們還不能說出詞彙和句子，也可能理解這些詞彙和句子結構。在考慮兒童將英語作為額外語言發展時，尤其需要注意這種對語言的理解與使用之間可能存在的不對稱。剛開始接觸英語的兒童可能會花一段時間觀察周圍的人。¹⁵ 即使他們還沒有在新的語言環境中進行溝通，他們也在透過觀察和其他形式的積極參與進行學習。

語言可以是口語或手語。手語（如 ASL）是聾人社區使用的一種語言形式。基礎語言發展子領域描述了以手語為主要語言或在其他語言之外使用手語的兒童的發展情況。此外，英語語言發展子領域描述了家庭語言為 ASL 並在早期教育計劃中學習英語的兒童的發展情況。使用手語的兒童可能是聾兒或重聽者；不過，聽力正常的兒童也可能使用手語作為他們與家庭成員的主要家庭語言。

有殘疾的兒童也可能存在會影響其語言發展途徑的發展差異。**自閉症譜系障礙、言語或語言障礙、特殊學習障礙、耳聾和發育遲緩**都會影響兒童學習語言不同方面的速度以及他們展示知識的方式。例如，有些兒童可以理解語言，但可能不會說話。有言語或語言障礙或其他殘疾的兒童仍然可以學習兩種或兩種以上的語言，掌握多種語言並不會使言語或語言障礙或其他殘疾變得更加明顯。¹⁶ 不會說話的兒童可以學習理解一種或多種語



言，並可以用不同的方式進行溝通。有某些殘疾的兒童可能需要更長時間才能開口說話，或可能使用其他交流方式，如手語、手勢或使用**輔助性和替代性溝通 (AAC) 設備**。對於有殘疾的兒童，教師應參考兒童的個別化教育計劃 (IEP)，並定期與兒童的 IEP 團隊溝通，以協助做出適當的調整。

教師如何支持兒童的語言和讀寫發展

支持兒童語言和讀寫發展應強調有趣的、以遊戲為基礎的教學和活動以及快樂的體驗。有效的語言和讀寫支持還包括周密的計劃、對具體學習目標的仔細考慮、明確的指示、探究性學習、精心設計的課堂環境以及有意圖的日常例行活動和互動。

透過日常例行活動和互動學習

孩子們每天，一整天，在豐富多樣的互動和學習體驗中學習語言。這些體驗發生在支持詞彙和語法增長的日常例行活動和各項活動中，並以兒童的家庭語言或英語進行。孩子們在實踐中學習，例如與成年人和其他孩子對話，以及表達自己的想法和意見。教師可以透過鼓勵兒童在課堂上使用自己的家庭語言、提供兒童可以取用的家庭語言書籍、在標牌和標籤上加上兒童的家庭語言和圖片（例如，在積木箱上同時標上 BLOCKS 和 積木箱）等方式，促進兒童家庭語言的發展。

設置環境和材料

讀寫發展離不開印刷物豐富的環境，包括多種不同類型的書面材料，如英語或家庭語言的書籍、海報、玩具、標牌和標籤。重要的是，每天都要給孩子們讀故事書和科普讀物，並透過提供材料讓孩子們自己去探索，參與歌謠、押韻和文字遊戲來提高他們對讀寫的興趣。體現兒童自身文化、族裔和語言背景的書籍尤為重要，因為這些書籍可以激發兒童的閱讀興趣，支持他們的理解。¹⁷



規劃教學活動

讀寫教學應以遊戲為基礎，適合兒童的發展。重要的讀寫技能（如語音意識和字母發音知識）可透過更有計劃的明確教學得到支持，這些教學內容來自循證課程，並遵循特定的範圍和順序。這種教學應該是有趣的，包括採用押韻、活躍的遊戲和動手材料。為支持書寫發展，教師可提供各種書寫材料



和書寫表面。孩子們可以在紙上用鉛筆寫字，在沙地上用樹枝寫字，在畫架上用蠟筆寫字，在人行道上用粉筆寫字，或在剃鬚泡沫中用手指寫字，等等。將閱讀與書寫教學相結合是建立基礎讀寫技能的有效機制。例如，對字母發音知識的教學應包括閱讀（識別字母的發音）和書寫（書寫字母來表示兒童正在學習的發音）。透過讀寫，孩子們可以繼續發展語言技能和其他領域的知識。

在以英語為主要教學語言的課堂上，教師還應該有意圖地採用有效的教學方法，來支援多語言學習者參與教學內容。這些做法包括用清晰、直接的英語表達，給孩子更多的時間做出回應，以及用手勢、動作、道具和其他物品為語言和讀寫活動提供鷹架式支持。在閱讀英文書籍之前，教師可以先介紹孩子們在書中會遇到的關鍵字，以此協助多語言學習者理解和增加詞彙量。¹⁸

與家庭建立聯繫的機會

教師與家庭之間真誠、互惠的溝通可促進家庭與學校之間的緊密聯繫。由於兒童可能會用他們所說的任何語言或語言變體（包括他們的教師可能不知道或不會使用的語言或變體）



來展示他們的語言發展，因此，如果教師和家庭成員要瞭解和支持兒童的發展，就必須與家庭進行溝通。教師可以：

- 在相互尊重、信任和雙向交流的基礎上與家庭建立夥伴關係。教師可以提出尊重的、開放式問題，以建立相互信任的溝通管道。
- 向家庭瞭解兒童在家中的語言環境以及家庭為其子女設定的語言目標。這些知識有助於早期教育計劃以具文化和語言回應性的方式支援兒童的學習和發展。
- 向家庭瞭解孩子知道什麼和能做什麼。如果教師不會講孩子的家庭語言，則可以與會講孩子家庭語言的工作人員或家庭志願者合作。教師還可以借助口譯員和翻譯技術工具與家庭溝通。
- 與家庭溝通，將與文化相關的故事、書籍或家庭遊戲融入課堂環境和讀寫活動中。教師可以邀請家長主持這些活動。
- 與家庭合作，促進家庭語言的持續發展。使用家庭語言可以增強兒童的歸屬感，建立與兒童現有知識的聯繫，並加強與兒童的家庭和社區的聯繫。所有教師均應與家庭溝通，讓他們瞭解家庭在孩子持續發展家庭語言方面所起的關鍵作用，以此作為整體學習的資產。

讓家庭參與進來至關重要，對於多語言學習者和講多種英語變體的兒童尤其如此。



尾注

- 1 H.W. Catts, “Early Identification of Reading Disabilities,” in *Theories of Reading Development*, ed. K. Cain, D. L. Compton, and R. K. Parrila (John Benjamins Publishing, 2017); N. K. Duke, A. E. Ward, and P. D. Pearson, “The Science of Reading Comprehension Instruction,” *The Reading Teacher* 74, no. 6 (May 2021): 663–672; N. Gardner-Neblett and I. U. Iruka, “Oral Narrative Skills: Explaining the Language-Emergent Literacy Link by Race/Ethnicity and SES,” *Developmental Psychology* 51, no. 7 (July 2015): 889–904; S-M.Vehkavuori, M. Kämäräinen, and S. Stolt, “Early Receptive and Expressive Lexicons and Language and Pre-Literacy Skills at 5;0 Years—A Longitudinal Study,” *Early Human Development* 156 (May 2021): 105345.
- 2 H.W. Catts et al., “Early Identification of Reading Disabilities within an RTI Framework,” *Journal of Learning Disabilities* 48, no. 3 (May 2015): 281–297; Catts, “Early Identification of Reading Disabilities,” 312–313.
- 3 Ivana Tú Nhi Giang and Maki Park, *California’s Dual Language Learners: Key Characteristics and Considerations for Early Childhood Programs* (Washington, DC: Migration Policy Institute, 2022).
- 4 See, for example, National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures* (Washington, DC: The National Academies Press, 2017).
- 5 D. August, P. McCardle, and T. Shanahan, “Developing Literacy in English Language Learners: Findings from a Review of the Experimental Research,” *School Psychology Review* 43, no. 4 (December 2014): 490–8; D. K. Dickinson et al., “Cross-Language Transfer of Phonological Awareness in Low-Income Spanish and English Bilingual Preschool Children,” *Applied Psycholinguistics* 25, no. 3 (June 2004): 323–347; F. Genesee, “Dual Language Development in Preschool Children,” in *Young English Language Learners: Current Research and Emerging Directions for Practice and Policy*, ed. Eugene E. García and Ellen C. Frede (New York, NY: Teachers College, 2010), 59–79; F. Genesee, “Rethinking Early Childhood Education for English Language Learners: The Role of Language,” in *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages*, ed. V. A. Murphy and M. Evangelou (UK: British Council, 2016).
- 6 California Department of Education, *Improving Education for Multilingual and English Learner Students: Research to Practice* (Sacramento, CA: California Department of Education, 2020), 46; National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English*, 18–24.
- 7 California Department of Education, *English Language Arts/English Language Development Framework for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve* (Sacramento, CA: California Department of Education, 2015), 879–936; R. Lee-James and J. A. Washington, “Language Skills of Bidialectal and Bilingual Children,” *Topics in Language Disorders* 38, no. 1 (January 2018): 5–26; J. A. Washington and M. S. Seidenberg, “Teaching Reading to African American Children,” *American Educator* (Summer 2021).



- 8 Lee-James and Washington, “Language Skills of Bidialectal and Bilingual Children,” 5–26.
- 9 See, for example, S. B. Heath, “What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School,” *Language in Society* 11, no. 1 (April 1982): 49–76.
- 10 Lakeisha Johnson et al., “The Effects of Dialect Awareness Instruction on Nonmainstream American English Speakers,” *Reading and Writing* 30 (November 2017): 2009–2038; Lee-James and Washington, “Language Skills of Bidialectal and Bilingual Children,” 5–26.
- 11 O.García, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2009), 42–73; L. M. Espinosa, “Challenges and Benefits of Early Bilingualism in the United States’ Context,” *Global Education Review* 2, no. 1 (February 2015): 14–31.
- 12 O.García and L. Wei, *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education* (London, UK: Palgrave Macmillan, 2014), 117–130.
- 13 Joana Duarte, “Translanguaging in the Context of Mainstream Multilingual Education,” *International Journal of Multilingualism* 17, no. 2 (April 2020): 232–247; Ofelia García and Camila Leiva, “Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice,” in *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, ed. A. Blackledge and A. Creese, Educational Linguistics, Vol. 20 (Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2014), 199–216; Nancy H. Hornberger and Holly Link, “Translanguaging in Today’ s Classrooms: A Biliteracy Lens,” *Theory Into Practice* 51, no. 4 (May 2012): 239–247; C. Williams, *A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11–16 Years of Age* (Bangor, UK: University of Wales, 2002), 36–43.
- 14 National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English*, 107–164.
- 15 P. Tabors, *One Child, Two Languages* (Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co., 2014), 52.
- 16 Deborah Chen and Vera Gutiérrez-Clellen, “Early Intervention and Young Dual Language Learners with Special Needs,” in *California’s Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers* (Sacramento, CA: Publisher, 2013), 209–230; Johanne Paradis, “The Interface Between Bilingual Development and Specific Language Impairment,” *Applied Psycholinguistics* 31, no. 2 (April 2010): 227–252.
- 17 See, for example, A. E. Ebe, “Culturally Relevant Texts and Reading Assessment for English Language Learners,” *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* 50, no. 3 (September 2010): 193–210.
- 18 California Department of Education, *Improving Education for Multilingual and English Learner Students*, 220.

語言和讀寫發展

基礎語言 發展



本文件是《學前/過渡幼稚園學習基礎》的翻譯版本。範例的翻譯可能無法準確反映其他語言的發展情況。



基礎語言發展子領域中的學前/過渡幼稚園學習基礎

孩子們透過各種方式溝通他們的語言和讀寫知識與技能，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進行口頭溝通，或透過使用輔助性和替代性溝通工具。也可能包括非語言的溝通方式，如使用不同的材料繪畫和製作模型，或透過動作、行為或角色扮演來表達。





分支：1.0 - 聽說能力

子分支：詞彙

學習多種語言的兒童在學習和瞭解世界時，能夠利用他們所掌握的任何語言的詞彙知識。這就是所謂的跨語言運用。學習多種語言的兒童可能只掌握一種語言的某些詞彙，也可能掌握多種語言的某些詞彙。多語言兒童的詞彙量包括他們所掌握的所有語言的詞彙，與單語兒童的詞彙量相當。

基礎 1.1 理解和使用詞彙

早期

3 至 4 ½ 歲

理解並使用詞彙來描述日常生活中（如透過遊戲、對話或故事）經常遇到的物體、動作和屬性。

早期範例

■ 在遊戲過程中，當同伴用英語說「我想玩卡車」時，孩子會把卡車遞給同伴。

後期

4 至 5 ½ 歲

理解並使用越來越多的詞彙來描述日常生活中（如透過遊戲、對話或故事）遇到的物體、動作和屬性。

後期範例

■ 在遊戲過程中，當同伴用英語說「我想玩藍色的自卸卡車和挖掘機」時，孩子會把藍色的自卸卡車和挖掘機遞給同伴，而不會遞給拖拉機或黃色的自卸卡車。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性

(續)

基礎 1.1 理解和使用詞彙

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

● 一個孩子用英語對教師說：「嗯，我喜歡和我的超級英雄一起玩」。當教師回答「你的超級英雄，給我講講吧」，孩子解釋說：「他跳得好高。」

在用橡皮泥做餅乾時，一個孩子用英語和旁遮普語向另一個孩子解釋說：「不，不要吃。它們是 ਕੱਚਿਆ」。(不，不要吃。它們是生的。)

一名兒童在玩積木時用越南語與同伴交流：「*Tớ đang làm tòa lâu đài bằng gỗ*」(我在做一座木製城堡)。

一個孩子用苗語對同伴說：「*Kuv nyiam koj lub tsho ntsuab!*」(我喜歡你的綠襯衫!)

一名兒童向教師展示交流卡上的「火車」，要求聽關於蒸汽火車的故事。

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

● 一個孩子用英語向教師解釋說：「嗯，我喜歡和我的超級英雄一起玩。」當教師回答「你的超級英雄，給我講講吧」，孩子描述道：「他能黏，能爬，還能跳得比摩天大樓還高。」

在遊戲過程中，一個孩子一邊用西班牙語對同伴說：「*Mira los diamantes. ¡Cómo brillan! ¡La corona es mía porque yo soy el rey!*」(看看這些鑽石。多麼耀眼！王冠是我的，因為我是國王!)，一邊指著一頂王冠。

當教師指著書中的地球圖片問「這是什麼？」(What is this?)時，孩子用普通話回答「地球。它是一顆行星。」



基礎 1.2 理解和使用類別詞彙

早期

3 至 4 ½ 歲

理解並使用常見的熟練詞彙來描述類別及其內部關係。

早期範例

■ 讀完一本關於動物園動物的書後，一個孩子把玩具大象、玩具山羊和玩具獅子帶到餐桌前，並用英語交流：「這些是我們動物園的動物。」

● 當教師用孩子的家庭語言問：「請你把這個籃子裡的食物和這個籃子裡的餐具收起來好嗎？」，孩子會把木製的水果和蔬菜分類放到一個籃子裡，把盤子和杯子分類放到另一個籃子裡。

當教師要求孩子們把玩具分類放進垃圾桶時，一個孩子一邊把動物玩具放好，一邊把一輛小汽車放在一邊，並用普通話解釋說：「這是小汽車，不是 animal (動物)」。

後期

4 至 5 ½ 歲

理解並使用越來越具體的詞彙來描述類別及其內部關係。

後期範例

■ 在討論了不同種類的爬行動物後，教師朗讀了一本書，並讓一名兒童指向書中爬行動物的圖片。他們指向了蛇、鬢蜥和烏龜，但沒有指向青蛙或魚。

● 一個孩子指著戲劇遊戲區的兩個碗（一個碗裡有蘋果、香蕉和芒果，另一個碗裡有胡蘿蔔、秋葵和玉米），然後指向相應的碗用英語與同伴交流：「這些是水果，這些是蔬菜」。

兩個孩子在一起玩時，一個孩子用英語和粵語告訴另一個孩子：「You go get the furniture for the house. We need a (你去把家裡的家具拿來。我們需要一把) 凳、一張台，and a bed (和一張床)」。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.2 理解和使用分類詞彙

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

在玩商店遊戲時，一個孩子用英語和同伴溝通：「我想買一些食物」。同伴用英語回答：「好的。我有牛奶、麵包和玉米餅 (arepas)」。^{*}

在畫架前作畫時，一個孩子畫了一幅畫，想表示一個洋娃娃和一輛玩具嬰兒推車，並用他加祿語溝通：「*Ito and baby ko at ang kanyang stroller, Ito and paborito ko na laruan.*」(這是我的寶寶和她的嬰兒車。它們是我最喜歡的玩具。)

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

在製作假想城市時，教師用英語表達：「現在，我們需要一些交通工具。交通工具可以帶我們去很多地方。我要在路上放一輛小汽車和一輛摩托車。」一個孩子拿起一輛玩具巴士和一輛卡車，也把它們放在路上。

在用餐時間討論他們喜歡與家人一起做什麼時，一個孩子告訴教師：「*A mi me gusta jugar beisbol. Pero mi deporte favorito es el fútbol.*」(我喜歡打棒球。但我最喜歡的運動是足球)。

^{*}arepas 是一種原產於中美洲和南美洲的玉米麵蛋糕。

基礎 1.3 理解和使用大小和方位詞

早期

3 至 4 ½ 歲

理解並使用詞語來描述物體的大小和位置（如「很小」和「在上面」），包括簡單的比較（如「更大」）。

後期

4 至 5 ½ 歲

理解並使用越來越具體的詞語來描述和比較物體的大小和位置（如「更長」和「之間」）。

在不同的語言中，描述性詞語以不同的詞性來表現。例如，在西班牙語和英語中，許多描述性詞語是形容詞（如 tall 或 *alto*）或介詞（如 behind 或 *detrás de*）。而在韓語等其他語言中，描述詞通常是動詞（例如「낀다」，意思是「緊貼」）。

早期範例

■ 孩子一邊用英語喊「High!」，一邊跳起來拍打頭頂上的牆壁。

● 在運動活動中，一名兒童按照教師的指示向前、向後、向下、向上移動身體。

一個孩子用英語解釋說：「我得把午餐放在桌子上」（使用「in」而不是「on」，就像孩子家庭語言西班牙語中的「en」*）。

後期範例

■ 一個孩子用英語喊道：「我能跳得比 Hakeem 還高」，一邊跳起來拍打同伴頭頂上的牆壁。

● 在運動活動中，一個孩子按照教師的指示將圍巾移到自己身體的旁邊、後面、前面、朝向和遠離自己的身體。

在小組活動中種植樹苗時，一名兒童用波斯語與同伴交流：「بیل و بده به من. بده که میخوام چاله رو گود تر کنم. (把鏟子給我。讓我把洞挖深。)」

*西班牙語中的「en」可以翻譯成英語中的「in」或「on」。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.3 理解和使用大小和方位詞

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

一個孩子用阿拉伯語交流：「عنده سيارات. أكثر مني. بدي كمان سيارات.」（他的車比我多。我想要更多的車。）

一個孩子用西班牙語描述一個藝術項目。「*Es el sol. Y el caballo está abajo del sol porque está en el suelo*」（這是太陽。馬在太陽下，因為它在地上。）

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

在戶外吹泡泡時，教師用美國手語示意：「你看起來很不高興，怎麼了？」，一個孩子用美國手語解釋說：「他的泡泡棒比較長。我的太短了，夠不到肥皂」。

在積木區玩耍時，一個孩子用西班牙語告訴另一個孩子：「*Pon los bloques azules enfrente de la torre. ¡Así hacemos el río!*」（把藍色積木放在塔的前面。把它們當成河流！）



數學和歷史-社會科學 - 上述基礎與數學基礎 3.1 「比較物件可衡量的屬性」和數學基礎 4.5 「空間中的位置和方向」相似。它也與歷史-社會科學基礎 5.2 「溝通地點和方向」相似。所有三個領域

都有意圖地包含了涉及兒童對物體位置理解的基礎。在基礎語言發展方面，此基礎涉及兒童詞彙的發展，以理解和溝通這些概念。

支持詞彙的增長和發展

兒童在與同伴和成年人的互動中，透過遊戲、教學活動、讀寫體驗和日常例行活動來學習詞彙。除了使用循證語言和讀寫課程，並按照特定的範圍和順序開展有趣的活動外，教師還可以透過以下方法，在日常互動和日常例行活動中幫助兒童發展更高級、更準確的英語或其家庭語言詞彙：

- 講述孩子們正在做的事情，並說出他們正在玩的物品的名稱。持續一致地將單字與動作和物品聯繫起來，有助於鞏固兒童對這些詞彙的理解。
- 在對話和活動中向孩子們介紹新單字。例如，在科學活動中，教師可以用詞彙來描述類別（如「哺乳動物」或「花」）；在數學活動中，教師可以用詞彙來描述形狀、相對大小（如「最長」）和物體的位置（如「在上面」或「在之間」）。
- 在計劃的學習活動之前，用圖片、物品或動作來介紹新詞彙。例如，在科學活動「建造機器」之前，教師可以用滑輪或槓桿等新物品的真實名稱來介紹它們。
- 讓孩子們閱讀圖畫書、故事書和科普讀物。教師可選擇與兒童自身經歷、興趣或課程主題相關的材料。兒童可能需要多次體驗相同的材料來學習新詞彙的含義。
- 與家庭和社區合作，支持兒童用自己的家庭語言學習詞彙。鼓勵家庭成員用家庭語言讀書、唱歌和講故事。家庭成員還可以幫助教師學習理解或溝通一些與課堂活動有關的關鍵詞，以便在課堂上為孩子提供支持。



子分支 - 語法

兒童可以利用自己所有語言或語言變體的語言資源來理解他人並與他人溝通。這就是所謂的跨語言運用。多語言學習者展示了靈活運用所有語言的詞彙、句子結構和其他非語言溝通形式來表達意思。兒童可能會進行語碼轉換，即在同一個句子或對話中使用兩種語言。例如，他們可能使用一種語言的語法結構，同時使用兩種語言的詞彙。學習多種英語變體的兒童會使用他們在家裡、社區和早期學習計劃中學到的各種英語變體的語法結構。

基礎 1.4 使用語法特徵和句子結構

早期
3 至 4 ½ 歲

使用常見的詞形和句式來表達想法和觀點。

後期
4 至 5 ½ 歲

使用常見和不太常見的詞形和句式來表達複雜的想法和觀點。

語言使用**詞形變化**（組合或改變單字的一部分）和**句法**（單字在句子中的順序）來表達意思。不同語言的文法複雜性有所不同，有些語言的詞形變化複雜性更高，有些語言的句法複雜性更高。在英語和西班牙語中，孩子們將學習使用包含兩個或多個片語的句子和一些不常用的不規則詞彙。

早期範例

■ 一個孩子邀請同伴一起玩沙箱，並用英語說：「我們在修路。這輛卡車用來裝水泥。你也想玩嗎？」

後期範例

■ 一個孩子邀請同伴一起玩沙箱，並用英語說：「我們在做水泥。所以我們把它挖出來了。但是 Adrian 說我們應該造一艘太空船。」

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.4 使用文法特徵和句子結構

早期
3 至 4 ½ 歲

後期
4 至 5 ½ 歲

早期範例 (續)

● 一個孩子在上學時用英語和西班牙語與雙語教師溝通：「¡Maestra, mira, tengo shoes nuevos!» (老師，看！我有新鞋子了！)，一邊說一邊指著自己的鞋子。教師問：「Sí, ¿De dónde son?» (是的，他們來自哪裡？) 孩子回答：「Mi abuela me los regaló ayer」 (我奶奶昨天給我的)

早上上學時，一個孩子一邊聽媽媽讀圖畫書，一邊用旁遮普語說：「ਚਿੱਟਾ ਕੁੱਤਾ ਕੁਰਸੀ ਤੇ ਬੈਠਾ ਹੈ।」 (白色的狗坐在椅子上)。

後期範例 (續)

● 上學時，一個孩子一邊指著自己的鞋子，一邊用英語和西班牙語向雙語教師描述：「¡Maestra, mira, tengo shoes nuevos! Tienen cintas blue. Me los regaló mi abuelita para el primer día de escuela」 (老師，快看！我有新鞋子了！鞋帶是藍色的。我奶奶送給我的開學禮物！) 教師回答說：「藍色鞋帶和你的藍色毛衣和書包很相配。¿Es el azul tu color favorito?» (藍色鞋帶和你的藍色毛衣和書包很相配。藍色是你最喜歡的顏色嗎？)

在戲劇遊戲區，一個孩子用俄語和英語與同樣會說俄語和英語的同伴溝通：「你想買一些 фрукт 嗎？ дай мне three dollars」 (你想買水果嗎？給我三美元。)

(接下頁)



(續)

基礎 1.4 使用文法特徵和句子結構

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續) *

在戶外遊戲中，當教師說「哇，你的馬車好像裝了很重的東西」時，孩子用英語解釋說：「我在推馬車，他在拉它！」

一個孩子用普通話請助教幫忙從架子上拿拼圖。「老师，我想玩那个 puzzle (拼圖)。你能给我拿出来吗？」

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

一位講普通話的教師讓孩子描述他們在書中看到的內容，孩子一邊翻閱一本關於園藝的書，一邊指著書頁上的圖片用普通話說：「第一页。全是花。还有蜜蜂还有昆虫」。

*本基礎課程中的範例說明了所使用語言中與發展相適應的文法。由於範例語言的語法與英語不同，其文法複雜性並不總是能在英語翻譯中體現出來。



子分支 - 語言使用

兒童學習他們的語言、語言變體和文化所特有的會話和社交規範。兒童可能會學習不同的規範，比如何時以及如何提問和主動與成年人交談，或如何敘事。例如，在有些文化中，鼓勵兒童傾聽和觀察他人，而在另一些文化中，則鼓勵兒童主動與成年人交談和提問。當兒童學習一種新的語言或語言變體時，他們會將新的社交規範新增到自己的知識儲備中。

基礎 1.5 提出問題

早期
3 至 4 ½ 歲

使用提問來尋求資訊，並澄清和確認理解。

後期
4 至 5 ½ 歲

使用提問和追問來尋求資訊，並澄清和確認理解。

早期範例

■ 一個孩子用英語問同伴：「你要餵魚嗎？」同伴回答說：「是的，我要輪流餵魚。」

後期範例

■ 一個孩子用英語問同伴：「輪到你餵魚了嗎？」當同伴回答「我不知道」時，這個孩子回答：「是的，因為昨天你餵過魚嗎？」同伴回答：「沒有」，這個孩子總結說：「好吧，那就輪到你了。」

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.5 提出問題

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

● 在大聲朗讀故事時，教師會在兩頁之間停頓一下，讓孩子們看圖片。一個孩子指著書中的一幅圖，用英語問道：「圖書館的老鼠就住在那裡？」教師回答：「是的，你在老鼠的家裡看到了什麼？」

一個孩子在點心桌前坐下後，用烏克蘭語問教師：「Це моя їжа?» (這是我的食物嗎?)。

一個孩子在玩拼圖遊戲時用西班牙語問同伴：「¿Este va aquí?» (這塊拼圖放在這裡嗎?)。

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

● 在大聲朗讀故事時，教師會在兩頁之間停頓一下，讓孩子們看圖片。一個孩子指著書中的一幅圖，用英語問道：「他為什麼只吃麵包屑？他不餓嗎？」教師問小組成員：「有誰知道老鼠為什麼把麵包屑當午餐吃？」

一個孩子用西班牙語向教師詢問同伴的情況。「老師，¿dónde está Yi-Yun?» (老師，Yi-Yun 在哪裡?) 教師回答說：「Yi-Yun no está aquí. Se quedó en casa hoy.» (Yi-Yun 今天沒來。她待在家裡。) 孩子問：「¿Por qué no vino? ¿Está enferma?» (她為什麼沒來？她生病了嗎?)

在同伴說自己是獨生子女之後，一個孩子用他加祿語追問道：「Wala kang mga kapatid? Talaga?» (你沒有兄弟姐妹嗎？沒有?)



基礎 1.6 構建敘事能力

早期
3 至 4 ½ 歲

用語言構建真實或虛構的簡短敘事。

早期範例

■ 一個孩子用英語向同伴講述自己喜歡的電影中的情節。「灰姑娘是個女孩。她想去參加一個派對，但她必須有一條裙子，而她沒有。她哭了起來。然後仙女媽媽給她做了裙子。」

● 在用餐時間，教師用西班牙語問一個孩子：「¿Qué hiciste este fin de semana?」（你這個週末做了什麼？）孩子用西班牙語描述了週末和姑姑一起散步時的所見所聞。「Fui al mercado con mi tía y vimos a un perro.Me dio mucho miedo.」（我和姑姑一起去散步，我們看到了一隻狗。它嚇了我一大跳。）

當教師問孩子週末的情況時，孩子告訴教師：「我去參加了一個儀式。那是我們紀念祖先的地方。我有點害羞，不敢跳舞，但後來我還是跳了。」

後期
4 至 5 ½ 歲

用語言構建有多個細節或情節的真實或虛構的擴展敘事。

後期範例

■ 一個孩子用英語向同伴講述自己喜歡的電影中的情節。「灰姑娘是電影裡的女孩，她首先要做所有的工作。她想去參加一個派對，但她必須有一條裙子，而她沒有。她哭了，因為其他人都能去。然後仙女媽媽把老鼠變成了小馬。然後她和王子跳舞，她的鞋子不見了，但他們從此過上了幸福的生活。」

● 在用餐時間，教師用西班牙語問一個孩子：「¿Qué hiciste este fin de semana?」（你這個週末做了什麼？）孩子用西班牙語描述了週末和姑姑一起散步時的所見所聞。「Fui al mercado con mi tía. Vimos a mi amigo y después vimos a un perro. Estaba afuera. El perro era muy, muy grande.Me dio mucho miedo. A mi tía le gustan los perros. ¡A mí, no!」（我和姑姑一起去了市場。我們看到了我的朋友。我們還看到了一隻狗。它就在外面。那隻狗非常非常大。它嚇了我一大跳。我姑姑喜歡狗。但我不喜歡!）

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.6 構建敘事能力

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

一名失聰兒童用美國手語講述「小紅帽」的故事。「我是一匹狼。我是一隻兇惡的狼。我要抓住她，她必須給我鮮花。伐木工會來的」。

一個孩子用苗語向他們的弟弟描述故事書中的圖畫。關於其中一幅圖，他們解釋說：「*Tus me nyuam tsaug zog. Ntawm nov yog txhais khau, thiab.*」(孩子在睡覺。這裡還有鞋子。)

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

一個孩子用英語告訴他的同伴：「我的爸爸和我的 Fefe 叔叔踢足球。他們每個週末都踢足球。他們有一個藍色的足球。但我的足球是會飛的足球。我可以把球踢得很遠，飛向球門！」

一個孩子邊玩橡皮泥邊用越南語講故事。「*Đây là con rồng. Con rồng sống trên núi. Khi ngoài trời nắng ấm, con rồng bay khắp nơi.*」(這是一條龍。龍住在山上。天氣暖和的時候，龍會到處飛。)



基礎 1.7 分享解釋和觀點

早期
3 至 4 ½ 歲

分享描述、觀點和解釋。

早期範例

■ 教師說：「我看到你的畫上有很多顏色。你畫的是什麼？」一個孩子用英語解釋說：「這是我畫的會飛的獨角獸，那是一朵雲，那是獨角獸的角。」

● 一個孩子用英語交流：「它乾了。下次我們應該把蓋子蓋好。」

在接孩子的時候，當爺爺問孩子為什麼不穿毛衣時，孩子用俄語回答爺爺：「я не хочу его он очень колется。」（我不想穿。它太紮人了。）

一個孩子用粵語解釋說：「我最鍾意灑滑梯，但是佢太熱啦。」

後期
4 至 5 ½ 歲

分享詳細的描述、觀點和解釋。

後期範例

■ 教師說：「我看到你的畫上有很多顏色。你能告訴我你畫的是什麼嗎？」一個孩子用英語解釋說：「這是我畫的會飛的彩虹獨角獸。我喜歡獨角獸。那是一朵雲，那是獨角獸的角。我用藍色和紅色顏料把它塗成了紫色，因為這是最喜歡的顏色。」

● 一個孩子用英語交流：「它乾了。因為我們沒有完全蓋上蓋子，所以空氣進入，把它吹乾了。所以我們就沒有橡皮泥了。」

在戲劇遊戲區，一個孩子用西班牙語對同伴說：「*Esa muñeca que tiene la cabeza muy grande, esa no me gusta.*」（那個洋娃娃的頭很大。我不喜歡。）

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.7 分享解釋和觀點

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

一個孩子一邊指著挖掘機臂，一邊用波斯語向同伴講述自己最喜歡的工程車話題。「اون لودر نیست. اون بیل مکانیکیه. لبین چون از اینا داره. (那不是前裝載機。那是挖掘機。看，因為它有這個。)

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

一個孩子讀完一本關於埃及金字塔建造過程的書後，正在用積木搭建金字塔。教師問：「你在搭什麼？」孩子用英語解釋說：「金字塔，還記得嗎？我先搭一個小的。它沒有書上寫的那麼大」。

講烏克蘭語的教師問孩子是否洗了手吃午飯，孩子用烏克蘭語說：「Бачите, мої руки дуже чисті, але вони не мокрі, тому що я так довго - довго витирала їх рушником.» (看，我的手很乾淨，但沒有濕，因為我用毛巾擦了很久)。



基礎 1.8 參與對話

早期

3 至 4 ½ 歲

與成年人和同伴進行來回式對話。在對話中至少一次圍繞主題作出回應。

後期

4 至 5 ½ 歲

與成人和同伴進行時間越來越長、內容越來越複雜的來回式對話。在對話中多次圍繞主題作出回應。

早期範例

■ 兩個孩子在沙箱裡玩耍。其中一個用英語問同伴：「Lorena，你餓了嗎？」同伴點點頭。然後第一個孩子用英語回答：「哦。是的。好吧，我當你媽媽，」然後拿起碗假裝餵同伴。

● 一個孩子在讀關於海洋生物的故事時用英語交流：「它在揮舞手臂。」教師回答說：「它在揮舞手臂。它是海星。」孩子回答說：「對，是海星。」教師問：「海星有幾條腿？」孩子數著圖片上的腿回答說：「一、二、三、四、五。」

一位長者正在給孩子讀一本關於釣魚的書，他用英語說：「看看他們釣了多少 *ya' nni**！」孩子回答說：「我以前吃過鮭魚！」

後期範例

■ 兩個孩子在沙箱裡玩耍。其中一個用英語問同伴：「Lorena，你餓了嗎？」同伴說：「是的！」然後第一個孩子用英語回答：「哦。是的。好吧，我當你媽媽。」同伴假裝像嬰兒一樣哭，第一個孩子說：「你想吃什麼？你想喝牛奶嗎？」

● 一個孩子在讀關於海洋生物的故事時用英語交流：「它在揮舞手臂。」教師回答說：「它在揮舞手臂。它是海星。」孩子回答說：「是的，它看起來像星星。所以它是海星。」教師問：「海星有幾條腿？」孩子回答：「五條。就像星星有五個點。所以它看起來像星星。」

**Ya' nni* 在 Shasta 印第安民族的原住民語言中是鮭魚的意思。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.8 參與對話

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

一個孩子的靴子陷進泥裡脫落了，他用西班牙語和英語與教師對話。孩子說：「哦，不。¡Mira, está rota!」（哦，不。看，它壞了！）教師問：「¿Está rota la bota? ¿Que pasó?」（靴子壞了嗎？怎麼了？）孩子指著泥裡的靴子回答：「老師，你看。」

當教師問孩子們是否想在點心時間多吃點蘋果時，一個孩子用韓語回答說：「네, 주세요 너무 배고파!」（是的，請給我一些。我真的餓了！）

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

一個孩子用西班牙語問一位在教室裡做志願者的社區裡的長者：「¿Doña Lilia, me puede leer este libro?」（Lilia 女士，你能給我讀這本書嗎？）Lilia 女士回答說：「Sí, es el libro del paletero que leímos la semana pasada. Cuéntame, ¿por qué te gusta este libro?」（可以，這是我們上週讀的那本關於 *paletero** 的書。告訴我，你為什麼喜歡這本書？）孩子回答說：「¡Me gusta porque cuando hace calor mi papi me compra una paleta con el paletero!」（我喜歡這本書，因為天氣熱的時候，爸爸會從 *paletero* 給我買冰棒吃）Lilia 女士說：「A mí me encantan las paletas. La de coco es deliciosa. A ti, ¿cuál te gusta más?」（我喜歡冰棒。椰子味的很好吃。你喜歡哪種口味？）孩子回答說：「Me gustan las de coco y las de mango.」（我喜歡椰子和芒果味的。）

* *Paletero* 是指在中美洲和南美洲社區以及加州社區用推車售賣冰棒和其他冷凍食品的人。

(接下頁)



(續)

基礎 1.8 參與對話

早期
3 至 4 ½ 歲

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

兩個孩子看完一本畫有動物圖片的書後，用普通話討論他們的寵物：「我有一條小狗，才一歲，特別可愛。你有嗎？」「我沒有。但是我爺爺家有只大花貓，黃色的，可漂亮了！」。



促進豐富的語言運用

兒童透過與成年人和其他兒童的對話以及在不同語境中（如用餐時間、討論故事或戲劇遊戲時）練習語言的使用來學習詞彙、語法和語言的社交規則。教師可以利用很多機會讓孩子們參與擴展對話。教師可以：

- 提出開放式問題，鼓勵兒童用超出「是」或「不是」的語言來回答，例如，「接下來發生了什麼？」或「你覺得她為什麼生氣？」開放式問題可示範如何提問，鼓勵對話，幫助兒童擴展他們的敘事。
- 經常與孩子談論各種話題，包括他們經歷過的事情、將要進行的活動或在書中讀到的主題，以此來示範語言的使用。
- 先用新語言解釋複雜的話題，然後再用孩子們更熟悉的詞語解釋。
- 促進來回式對話。教師可以透過擴展孩子們所說的內容、提出後續問題以及請他們詳細闡述來回應他們的交流。
- 鼓勵兒童與講他們的家庭語言的同伴或社區成員練習家庭語言會話技能。



分支：2.0 - 基礎讀寫技能

子分支 - 語音意識*

兒童在一種語言或語言變體中分離和混合單個元音和輔音、音節和音調的能力可能會移轉到他們學習的另一種語言中。在語音意識任務中，當被要求辨認單字的首音時，兒童可能會使用其家庭語言或其家庭和社區中使用的英語變體的音來辨認單個輔音、元音或音節。

*語音意識是指個人對口語聲音結構的敏感度。這是一項重要的技能，聽力正常的兒童在學前階段開始掌握，並在小學初期學習閱讀期間繼續發展。請參閱 CDE 有關參議院第 210 號法案耳聾或聽力障礙兒童語言發展里程碑的資料（加州教育部 [California Department of Education]，2023 年）。



基礎 2.1 分離首音

早期

3 至 4 ½ 歲

在成年人的協助下或借助圖片或實物，將語音中首音相同的單字配對。

後期

4 至 5 ½ 歲

在成年人的協助下或借助圖片或實物，分離並發出單字的首音。

早期範例（續）

■ 在單字遊戲活動中，教師將小鳥玩具和小蟲玩具分類，並說：「小鳥以 /b/* 開頭，小蟲以 /b/ 開頭。還有什麼動物是以 /b/ 音開頭的？」一個孩子抓起小熊玩具舉了起來。

● 一個叫 Marco 的孩子遇到了一個叫 Marcela 的新助教。Marcela 說：「我的名字『Marcela』是以『Mar』開頭的。還有什麼名字是以『Mar』開頭的呢？」孩子回答說：「Marco！」

*出現在 // 標記中的字元（如 /b/）代表聲音。有關範例中標註的發音指南，請參閱此領域的附錄。

後期範例

■ 在單字遊戲活動中，教師指示「找出以 /b/ 音開頭的動物」。孩子把小鳥、小熊和小蟲的玩具放在一起，然後說：「小熊， /b/」。

● 當教師問：「誰的名字以 /m/ 音開頭？」，孩子用英語回答：「Marco！」

當失聰兒童的教師用美國手語問：「什麼手勢使用前額位置？」，一個孩子打出了「爸爸、黑色、夏天」的手勢。

（接下頁）

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性

(續)

基礎 2.1 分離首音

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

當教師用阿拉伯語問：「بتقدر تفكر بإشي فيه حرف زي كلمة 'طاولة'؟」（你能想到與「table」發音相同的東西嗎？）孩子環顧四周，指著一架玩具飛機回答：「طيارة」（飛機！）。*

在與同伴的文字遊戲活動中，一個孩子在給圖片卡分類時，把畫有蜜蜂的卡片放在畫有飛機的卡片旁邊，然後用西班牙語說：「¡Mira! 'Abeja' y 'avión' son iguales.»（看！「蜜蜂」和「飛機」是一樣的。）**

* 阿拉伯語中的 طاولة (桌子) 和 طيارة (飛機) 都以相同的發音 /t/ 開頭。

** 西班牙語中的 «abeja» (蜜蜂) 和 «avión» (飛機) 都以相同的元音 /õ/ 開頭。

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

在與全班同學一起播種的過程中，一名兒童識別出教師用西班牙語介紹的單字開頭的元音，如 *agua* (水) 中的 /õ/ 和 *hoyo* (洞) 中的 /õ/ (「h」在西班牙語中不發音)。教師透過引導來提示孩子，如 «La palabra 'hoyo' comienza con el sonido ...» (單字「hole」以.....的發音開始)，然後停頓一下，讓孩子用這個音回答。

當教師舉起一把雨傘並問道：「這個單字是以什麼音開頭的？」孩子會說 «/ũ/»。

在大自然中漫步時，一名兒童參與了 «Veó, Veó» 遊戲 (一個類似於「我看到」的遊戲，但重點是發音)。當教師用西班牙語說他們看到以 /f/ 音開頭的東西時，一名有殘疾的兒童跑到一朵花 (西班牙語中為 *flor*) 旁邊跪下。

基礎 2.2 識別和混合發音

早期

3 至 4 ½ 歲

當遇到兩個單音節單字（如「sand」和「box」）時，在成年人的協助下或借助圖片或實物，將它們混合成言語中的複合詞。

後期

4 至 5 ½ 歲

當遇到音節和單個發音時，在成年人的協助下或借助圖片或物體，將它們混合成言語中的單字。

不同語言的音節劃分方式和複合詞的長度各不相同，這可能會影響到兒童何時學會將單字混合在一起。如果兒童學習的語言沒有短複合詞，兒童可能不會表現出早期基礎階段中描述的技能。在英語和漢語中，雙音節複合詞很常見（例如，英語：doorbell 和 raincoat；漢語：毛蟲 [caterpillar]，「毛」和「蟲」的複合詞，電視 [television]，「電」和「視」的複合詞）。不過，在西班牙語中，複合詞通常有三個或三個以上的音節（例如，*paraguas* [umbrella] 由「stop」和「water」兩個詞組成，*medianoche* [midnight] 由「middle」和「night」兩個詞組成）。

早期範例

■ 一個孩子一邊蕩鞦韆，一邊和教師用英語玩 What's That Word? 遊戲。教師每推一次鞦韆，就會說出一個複合詞（sun, shine）的一部分，然後問孩子：「那個詞是什麼？」孩子回答說：「Sunshine」。

● 在一堂粵語課上，教師展示飛機的圖片，一名兒童將單字飛 (fly) 和機 (machine) 混合成飛機 (airplane)。

後期範例

■ 教師問孩子：「你能把這些音拼在一起組成一個詞嗎？/s/-/ǔ/-/n/. /s/-/ǔ/-/n/. 這能組成什麼詞？」孩子回答：「Sun」。

● 教師分別說出「sǔ」和「tǔ」這兩個音節後，一名兒童在玩玩具動物時用越南語組合出了「sǔtǔ」（獅子）。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 2.2 識別和混合發音

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

在戲劇遊戲區玩洋娃娃時，教師問一個孩子：「把『hair』和『brush』連在一起說會得到什麼單字？」，孩子用英語回答「hairbrush」。

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

在單字遊戲中，教師用西班牙語說出附近教室物品的名稱，並分別念出每個音節。當教師說「lá-piz」時，孩子回答「lápiz」（鉛筆）。

在餐間對話期間，一名兒童用英語參加「猜食物」遊戲。教師說雙音節單字 (ta-co、su-shi、cra-cker、a-apple、bu-tter)，並清楚地說出每個音節。教師問：「這是什麼食物？Ta-co。」孩子回答：「Taco。」

到了孩子們洗手的時間，教師逐一叫他們輪流洗手，並清楚地說出他們名字的音節。教師說：「下一個要洗手的孩子的名字由兩部分組成：A-mit」。名叫 Amit 的孩子作出反應，從圍圈中走到水池邊洗手。



基礎 2.3 參與押韻和文字遊戲

早期 3 至 4 ½ 歲

識別或參與熟悉的韻文或歌謠。

後期 4 至 5 ½ 歲

發出押韻的聲音或詞語。韻文可以是不完美的，也可以是真實或無意義的詞語。

早期範例

■ 教師用英語念：「一，二，繫鞋帶。三、四、關上門」，孩子參與進來，一邊念押韻的單字，如「two, shoe」和「four, door」，一邊拍手。

● 教師帶領大家唱押韻的歌謠，強調每句結尾的押韻詞。一名有殘疾的兒童與大家一起在每個押韻詞時拍手。

教師演唱西班牙語歌謠「Pimpón」。
「Pimpón es un muñeco con manos de cartón / Se lava la carita con agua y con jabón.」 (Pimpón 是一個用紙板做手的玩偶/他用水和肥皂洗臉)。孩子一邊做手勢，一邊用西班牙語唱出幾個押韻的單字，如 *cartón* (紙板) 和 *jabón* (肥皂)。

後期範例

■ 教師念誦「一，二，繫鞋帶。三、四，關上……」，然後暫停等待孩子的反應。孩子用英語回答：「Door!」然後教師問：「還有什麼能與『four』和『door』押韻? Four, door, /m/.....」孩子把單字補全，說：「More!」

● 教師用英語問：「哪些單字與『pop』押韻?」，一名有殘疾的兒童在輔助性和替代性溝通板上指出「stop」的圖片。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 2.3 參與押韻和文字遊戲

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

當教師和一群孩子一起唱「Miss Mary Mack, Mack, Mack / all dressed in black, black, black」，一個孩子加入了重複詞語「Mac」和「black」。這群孩子學習相應的拍手動作時，這個孩子在說「Mac」和「black」時也跟著拍手。

一名兒童用尤羅克原住民語言唱早安歌。「Skue-yen' ' ue-koy' ne-rah-cheen, Skue-yen' ' ue-koy' ne-rah-cheen, Skue-yen' ' ue-koy' ne-rah-cheen, Keech' ee' roo kee' ne-ruer-o-woo' -moh!」(早上好, 我的同伴們。早上好, 我的朋友們。早上好, 我的朋友們。我們該唱歌了!)

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

教師邀請一名兒童的母親加入課堂，與大家分享用他們家庭語言唱的一首押韻歌謠。孩子和他的媽媽一起為全班唱一首他們最喜歡的旁遮普語押韻歌謠。

「ਉਤੇ ਪੱਖਾ ਚਲਦਾ ਹੈ

ਰੈਠਾਂ ਬੇਬੀ ਸੌਂਦਾ ਹੈ।

ਸੁੱਤੇ ਸੁੱਤੇ ਭੁੱਖ ਲੱਗੀ

ਖਾ ਲਉ ਬੇਬੀ ਮੂੰਗਫਲੀ।」(風扇在上面轉，
寶寶在下面睡。睡覺時，
寶寶覺得餓了。寶寶，吃花生)。

一個孩子在和同伴玩耍時用英語編了一首韻文，內容是：「Hello, Phoebe. Hello, easy. Hello, teasy. Hello, peasy.」

一名兒童在戲劇遊戲區玩耍時，用西班牙語和英語混合編寫韻文「La luna en una cuna eats tuna」(嬰兒床裡的月亮吃金槍魚)。

支持兒童的語音意識技能

語音意識是指兒童對語言發音的意識。兒童的語音意識有助於他們理解發音與字母或字元之間的關係。除了使用循證讀寫課程，並按照特定的範圍和順序開展遊戲活動外，教師還可以透過以下方法，在日常互動和日常例行活動中協助兒童發展語音意識：

- 玩以發音和發音操作為重點的遊戲，如分離語音單位和將聲音混合在一起。例如，教師可以逐個音節地叫出兒童的名字，並請兒童在聽到自己名字的音節時做一個動作。（在這個範例中，一個叫 Ziyana 的孩子在聽到「Zi-ya-na」時站了起來。）教師可以玩押韻遊戲，即教師先說幾個押韻的詞，然後說出另一個押韻詞的第一個音，讓孩子們完成（例如，「『Loose』和『goose』押韻。那麼『Loose, goose, /m/...』呢？」，讓孩子們喊出「Moose!」）。
- 透過強調歌謠和韻文中的某些發音，例如讀到「Peter Piper picked a peck of pickled peppers」時，在 /p/ 音上誇張地吹氣，或在唱到歌謠的押韻詞時移動和跺腳，從而支持兒童語音意識的發展。
- 在上述活動中，重點要放在發音上。使用滑稽或無意義的詞語可以是一種有趣的方式，讓孩子們展示他們對這一技能的理解。孩子可能會把「moose」、「goose」和「blabloose」等詞押韻，或辨認出「car、kite 和... caloneybaloney!」等詞的開頭的發音相同。說出無意義的詞語是孩子們以有趣的方式探索語言和展示理解的一種方式，而不需要思考真實詞語的壓力。
- 邀請家庭與班上的所有孩子分享用他們家庭語言演唱的歌謠和韻文。



子分支 - 字母知識與印刷物

學習多種語言的孩子會用他們通常體驗印刷物所用的一種或多種語言來展示他們對字母和印刷物的認識。如果學習的兩種語言字母相似（如英語和西班牙語），多語言學習者可能會把一種語言的知識運用到另一種語言中。例如，孩子可能認識到字母「N」在兩種語言中都發 /n/ 音，但可能需要更長時間才能理解字母「J」的字母與發音的對應關係，因為它在西班牙語中發 /h/ 音，而在英語中發 /j/ 音。



基礎 2.4 識別字母

早期

3 至 4 ½ 歲

將一些字母名稱與其印刷形式匹配起來。這些字母通常是孩子名字中的字母。

如果學習的是英語、西班牙語或其他使用相似字母系統的語言（如他加祿語），則可將一些（約三至八個）大寫字母名稱與其印刷形式匹配起來。

後期

4 至 5 ½ 歲

將多個字母名稱與其印刷形式匹配起來。

如果學習的是英語、西班牙語或其他使用相似字母系統的語言（如他加祿語），則可將大部分（約 15 到 20 個）大寫字母名稱和大約一半（約 12 到 16 個）小寫字母名稱與其印刷形式匹配起來。

該基礎僅適用於使用字母系統作為書面語言的語言（例如英語、西班牙語、越南語或阿拉伯語）。普通話和粵語使用的是漢字，與字母系統不同。

早期範例

■ 在給孩子們讀一本書之前，教師先讀書名，然後請孩子們說出書名中的幾個字母。孩子指著書名中的一個或兩個字母，大聲說出字母名稱。

● 當拿出一個標有西班牙語「BLOQUES」（積木）的籃子時，一個孩子指著字母「B」說「B」。

後期範例

■ 在給孩子們讀一本書之前，教師先讀書名，然後請孩子們說出書名中的字母。孩子指著書名中的每個字母，大聲說出字母名稱。

● 當拿出一個標有西班牙語「BLOQUES」（積木）的籃子時，一個孩子大聲讀出每個字母。

（接下頁）

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 2.4 識別字母

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

在一個遊戲中讓孩子們在房間裡找字母，當教師問道：「你們能找到字母『C』嗎？」時，一個孩子去觸摸一個寫著「CRAYONS」的牌子。

一個孩子指著教師的杯子，上面用阿拉伯語寫著「شكراً」（謝謝！）。孩子一邊用手劃過字母，一邊大聲說出字母「شُ」和「كُ」。

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

一個孩子看著印在午餐盒上的同伴的姓氏，大聲讀出字母「Mu-ñ-oz」。

教師用粉筆在地上寫字母，然後向每個孩子發出指示，如「跳到字母『J』！」或「扭到字母『E』！」，以此來佈置字母遊戲。當教師喊道：「快速移動到字母『G』！」時，一個有肢體障礙的孩子把輪椅推到寫在地上的字母「G」處。他們針對其他幾個字母重複這個遊戲，將輪椅推到教師喊出的字母處。

一個名叫 진영 (Jin Young) 的孩子看著杯子上的姓名標籤，大聲說出每個韓文*字母。

* 韓文字母是韓語字母表。

基礎 2.5 學習字母與發音的對應關係

早期 3 至 4 ½ 歲

認識到字母或字元是有發音的。

後期 4 至 5 ½ 歲

在成年人的幫助下，準確識別或發出與幾個字母或常用字元相關的讀音。

如果學習的是英語、西班牙語或其他使用相似字母系統的語言（如他加祿語），則可準確識別或發出與大約一半字母相關的讀音。

早期範例

■ 一個孩子重複教師的英語發音，在字母書的「S」頁上發出嘶嘶聲 /s/。

● 在玩西班牙語字母拼圖時，一個孩子發現了一塊寫著字母「N」的拼圖。教師說，「『N』，/n/，*naranja*」（橘子），孩子就重複教師發出的 /n/ 音。

一個孩子指著標牌上的漢字，假裝大聲讀出這些漢字的讀音，但不一定是與這些漢字相對應的讀音。

後期範例

■ 孩子與教師一起翻閱字母書。當教師說：「『S』。字母『S』發什麼音？」孩子回答：「/s/」。教師對幾個字母重複該問題，問每個字母發什麼音。

● 在玩西班牙語字母拼圖時，一個孩子拿起一塊寫著字母「G」和一隻貓（西班牙語中的 *gato*）圖片的拼圖，發出了 /g/ 的音。他們會用更多的拼圖重複這個遊戲，例如用 /ē/ 發「I」的音（西班牙語中的相應發音），用 /n/ 發「N」的音。有時，教師會提示孩子說：「‘N.’ *¿Cuál es el sonido de la letra ‘N’? ‘N’ como naranja*」（「N」。「N」發什麼音？「N」比如 *naranja* [橘子]）。

（接下頁）

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性

(續)

基礎 2.5 學習字母與發音的對應關係

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

一個孩子給教師看一張賀卡，上面寫著「Tết」(新年)。教師指著字母「T」用越南語問：「*Đây là chữ gì?*」(這是什麼字母?) 孩子回答：「tê」。教師繼續問：「*Chữ 'T' phát âm ra sao?*」(「T」發什麼音?) 孩子回答：「tờ」。

孩子指著書上的文字，用普通話問：「这个怎么说？」

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

一個孩子在磁力板上擺放磁性阿拉伯字母。他們拿起字母 ألف، 發出 /ä/ 的音。然後，他們再拿起幾個字母重複這個動作。

教師解釋了西班牙語中的字母「J」與英語中的字母「H」發音相似後，一個家庭語言為西班牙語的孩子注意到天氣圖上單字「ho」中的字母「H」。孩子指著「H」，發出 /h/ 的音。

一個孩子用手指描出「河」字中的「可」，並用普通話「ke」進行交流，這表明他對這個字有所瞭解，即使他們的讀法在語境中並不準確。*

*在這個範例中，「可」字本身讀作「ke」，但在第二個複合字中讀音稍有變化，變成了「he」。透過讀「ke」，孩子表現出了初步的理解。

(接下頁)



(續)

基礎 2.5 學習字母與發音的對應關係

早期
3 至 4 ½ 歲

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

當教師提示「哪個字母發 /d/ 的音？」時，孩子會在橫幅上用圓形貼紙貼住字母「D」，並對其他幾個字母重複這個動作。

在看書中展示蛋糕插圖的一頁時，一個孩子指著書頁上的單字「kitchen」，用英語交流說：「那寫著『cake』。你知道我是怎麼知道的嗎？因為『cake』是以『K』開頭的」，這表明他對字母發音有了初步瞭解。



發展兒童對印刷物的瞭解

讓兒童在充滿印刷物的環境中學習非常重要，這些印刷物包括書籍、標牌、標籤和字母玩具（如字母積木或字母磁鐵）。除了提供有豐富印刷物的環境和使用循證讀寫課程，並按照特定的範圍和順序開展有趣的活動外，教師還可以透過以下方法，在日常互動和日常例行活動中幫助兒童發展早期讀寫能力：

- 玩與字母、字元和發音知識相關的遊戲。教師可以設置遊戲，讓孩子們在教室或家裡找字母、配對字母卡或尋找以某個字母發音開頭的物體（例如，「我在找以『P』開頭的東西，『P』發 /p/ 的音。誰能找到以字母『P』開頭的東西？」）。
- 示範如何閱讀印刷物，例如，在與小組成員或單個孩子一起朗讀單字時，用手指在單字下面按適當的方向慢慢移動。
- 展示如何在日常活動中使用印刷物進行交流。教師可以指出標誌和標籤，並追蹤書中的文字，以展示如何閱讀。
- 寫下孩子們在圍圈時間或一天中其他時間分享的想法和觀點。這有助於兒童逐漸瞭解他們的想法可以用文字來表達。教師可以請孩子們講故事或描述他們的作品，同時教師寫下他們的想法。
- 在物品和作品上標記孩子的名字，鼓勵他們學會認讀自己的名字。
- 提供各種語言的印刷材料。教師可與家庭合作，尋找書籍和玩具，或用孩子的家庭語言書寫標籤，以支持孩子認識印刷物。



子分支 - 關於印刷物的概念

學習多種語言的孩子會用他們通常體驗印刷物的一種或多種語言來展示對印刷物概念的認識。

基礎 2.6 理解印刷物的概念

早期 3 至 4 ½ 歲

認識到印刷物是可以閱讀且有意義的東西。

早期範例

■ 一個孩子指著一個儲物箱上的標籤，用英語問：「這上面寫的是什麼？」教師回答說：「這個箱子上寫著『Dolls』。『D-O-L-L-S』拼成單字『dolls』。箱子上有字，告訴我們所有東西都放在哪裡」。

● 一個孩子指著一塊寫著字的門墊，用英語對家長說：「上面寫著『你好！』」（儘管門墊上實際上寫的是「歡迎」）。

一個孩子假裝閱讀用自己的家庭語言寫的一本書，用手指劃過書上的單字，大聲編故事。

後期 4 至 5 ½ 歲

識別環境中一些熟悉的印刷物實例的含義。

後期範例

■ 在清理時間，一個孩子看到地上有兩個空的儲物箱。他們將積木放進標有「BLOCKS」的儲物箱中，將洋娃娃放進標有「DOLLS」的儲物箱中，因為他們之前多次觀察到教師指出了這些單字。

● 孩子指著寫著「歡迎」的門墊，用英語對家長說：「上面寫著『歡迎』，就像我們家一樣！」

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 2.6 理解印刷物的概念

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

一名盲童翻開一本既有印刷文字又有盲文的書。儘管他們還沒有學會如何閱讀這些單字，但他們能感受到盲文中的單字，並用英語猜測：「我想這本書是關於公主的！」。

一個孩子在紙上做類似字母的標記，並用西班牙語請教師讀他們寫的內容。教師用西班牙語回答：「¿Por qué no lo leemos juntos? Tu empiezas. Dime lo que escribiste。」（為什麼我們不一起讀呢？你先開始。告訴我你寫了什麼）。

看雙語書時，一個孩子指著一個用英文或中文寫的單字，用粵語說：「That says (這寫的是)小雞」，儘管實際上寫的並不是「小雞」。

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

一個孩子幫助教師分發同學的作品，以便在一天結束時帶回家。當孩子拿到一張標有「EMIL」的紙時，他念出了自己最親密的朋友的名字「Emily」。教師回答說：「非常接近！這張紙其實是 Emil 的。E-M-I-L。你發現它和『Emily』有多接近了嗎？你認出這裡面有很多字母與 Emily 名字中的字母相同，對嗎？」教師一邊解釋，孩子們一邊指著寫在作品上的 Emily 的名字進行比較。

一個孩子指著門外用邁杜語*和英語寫的教室名字 *Pokum* (太陽)，用邁杜語和英語混合溝通道：「那就是我們。我們是波庫姆人！」

*邁杜語是北加州的一種原住民語言。



基礎 2.7 理解印刷物慣例

早期

3 至 4 ½ 歲

表現出基本的書籍翻閱行為和對基本印刷物慣例的瞭解，如朝一個方向翻頁和辨別書籍的封面和書名。

早期範例

- 孩子翻開一本書，只朝一個方向翻頁，但不一定一次翻一頁。
- 當教師要求孩子找出阿拉伯語書籍的書名時，孩子會指著封面上書名的位置。

孩子和教師一起坐在書架旁的墊子上閱讀自己喜歡的書。當教師用英語問：「這本書講的是什麼？」，孩子指著書名並說出書名，然後假裝閱讀，同時指著每一頁上的內容，朝一個方向翻動書頁。

後期

4 至 5 ½ 歲

表現出越來越複雜的書籍翻閱行為和對印刷物慣例的瞭解，如一次翻一頁，瞭解印刷物的方向和方位。

後期範例

- 孩子朝一個方向一頁一頁地翻書。
- 孩子假裝用阿拉伯語給洋娃娃讀故事，從右到左、從上到下（用阿拉伯語閱讀時的正確方向）追蹤書中文字。

孩子假裝用英語自己讀一本書，用手指從左到右追蹤書中文字，按正確方向一次翻一頁。

一個孩子用西班牙語和英語溝通，在圖畫書的開頭說「*Había una vez*」（從前），在讀完最後一頁後說「結束」。

(接下頁)

- 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 2.7 理解印刷物慣例

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

一個主要接觸波斯語印刷物的孩子拿著一本書，會把書脊放在右邊（這是用波斯語閱讀的正確方向）。當意識到這是一本英文書時，孩子會把書翻過來，讓書脊在左邊，開啟封面，然後開始從右向左翻頁。

視力不良的孩子會摸摸書脊，以確定書的正確位置。

一個孩子與大家分享他從家裡帶來的一本西班牙語書籍，他向大家介紹了書名，並假裝用西班牙語朗讀書頁。

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

教師建議孩子帶一本自己喜歡的用自己的家庭語言寫的書籍與大家分享，然後一個孩子帶來了一本中文書籍與大家分享。孩子從右向左轉動書頁（閱讀中文時翻頁的正確方向），展示圖片，並使用書中的普通話詞彙和同伴熟悉的英語詞彙描述故事情節。



分支：3.0 - 閱讀

子分支 - 讀寫興趣和回應

學習多種語言的孩子會表現出對他們通常體驗讀寫所用的一種或多種語言的讀寫興趣。

基礎 3.1 對讀寫活動表現出興趣

早期

3 至 4 ½ 歲

對讀寫和與讀寫有關的活動表現出興趣並參與其中。

後期

4 至 5 ½ 歲

對讀寫和與讀寫有關的活動表現出興趣並參與其中，時間逐漸延長，獨立性不斷增強。

讀寫和與讀寫有關的活動包括朗讀、講故事、唱歌、吟誦、押韻、看書和寫作。

早期範例

■ 孩子給教師帶來一本書，讓他們用孩子的家庭語言一起閱讀。

後期範例

■ 孩子用自己的家庭語言大聲「閱讀」*已經背下來的書中的一段內容。

*在這個範例和其他範例中，「閱讀」加引號表示孩子做出讀書的動作。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 3.1 對讀寫活動表現出興趣

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

● 一名失聰兒童看著教師用美國手語講述故事。

一個孩子沒有在整個故事時間坐在那裡，而是在讀到書中自己喜歡的部分時跑回圍圈。

教師在戶外與一小群孩子一起唱童謠時，一個孩子把雙手圍成一個圈，隨著節奏擺動。

當教師在孩子們畫的畫上寫下他們的名字時，一個孩子饒有興趣地看著。教師指著孩子的名字，大聲讀出來，並逐一指著每個字母拼讀給孩子聽。

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

● 當一名失聰兒童找到一本祖母在家裡讀給他們聽的書時，他們會用美國手語溝通：「我喜歡這本！」然後翻閱書頁，看到自己喜歡的部分就會微笑。

一名患有自閉症的兒童收集書架上所有畫有火車的書，因為火車是他們感興趣的主題。連續幾週，他們每天都會反覆「閱讀」自己最喜歡的火車讀物。

一個孩子在玩辦公室遊戲時假裝寫字，在記事本上塗鴉，並用玩具電話通話。

教師在圍圈時間讀一本關於昆蟲的書。孩子請教師幫忙找找其他關於昆蟲的書。教師幫孩子找了幾本書，孩子坐下來自己翻閱。



子分支 - 理解和分析適齡文字

學習多種語言的孩子會表現出對他們通常體驗讀寫所用的一種或多種語言文本的理解。

基礎 3.2 理解故事

早期 3 至 4 ½ 歲

在孩子聽過幾次故事後，表現出對故事中主要人物或事件的基本理解。

後期 4 至 5 ½ 歲

表現出對故事細節的理解，包括對人物、事件和事件順序的瞭解，並利用他們對故事結構的進一步理解，在被問及時預測接下來可能發生的事情。

孩子可透過回答問題、複述、扮演故事內容、用肢體語言做出回應和創作美術作品等方式來展示對故事的理解。孩子們可以用他們所掌握的任何語言來表達對故事的理解。

早期範例

■ 教師用孩子的家庭語言多次朗讀一個故事後，孩子會向同伴或毛絨玩具複述故事，但會省略一些事件，並且不按順序提及其他事件。

後期範例

■ 在聽完一個用自己的家庭語言寫的新故事後，一個孩子向同伴或毛絨玩具複述故事，介紹故事中的人物，並按順序講述故事中的大部分事件。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 3.2 理解故事

早期
3 至 4 ½ 歲

後期
4 至 5 ½ 歲

早期範例 (續)

● 讀了幾遍西班牙語故事 *Sábado* (星期六) 後，教師請一個孩子分享故事內容。孩子指出了故事中的幾個人物和主要情節轉捩點，並用西班牙語溝通道：「*Ava y su mamá fueron a la biblioteca. Y fueron al salón.*」(Ava 和她媽媽去了圖書館。還去了美容院)。

Amy Wu and the Perfect Bao 講述了一個孩子和她的家人一起做包子的故事，一個孩子和同伴在集體朗讀幾遍這個故事之後，假裝自己在做包子*。教師注意到了孩子的遊戲，並提示道：「書中 Amy 和她的家人是怎麼做的？」孩子向教師展示了如何揉麵團、擀麵團、捏麵團。

*包子是華人社區的美食，是加了鹹餡或甜餡的蒸包。

後期範例 (續)

● 讀完西班牙語故事 *Sábado* (星期六) 後，教師請一個孩子分享故事內容。孩子分享道：「*Ava y su mamá estaban tristes. Todo les iba mal. Cancelaron cuentacuentos y los peinados se arruinaron en la lluvia. Pero Ava abrazó a su mamá. La quiere mucho.*」(Ava 和她的媽媽很傷心。一切都不順利。故事時間被取消了，她們的頭髮也被雨水淋濕了。但是 Ava 給了媽媽一個擁抱。她非常愛媽媽)。

在閱讀 *I Want My Hat Back* 時，教師問道：「小熊怎樣才能拿回他的帽子？」孩子用英語回答：「他要去抓兔子！」他的注意力集中在插圖上，並對將要發生的事情進行了預測。

(接下頁)



(續)

基礎 3.2 理解故事

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

一名失聰兒童在讀了幾遍關於兩個企鵝爸爸的 *And Tango Makes Three* 後，用美國手語溝通說：「我也有兩個爸爸」。

孩子所在部落社區的一位長者偶爾會來班上講故事。在講了幾個以郊狼為主角的故事後，*講故事的長者問：「為什麼其他動物不敢幫助郊狼？」一個孩子回答說：「因為它總是耍花招。」

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

孩子用毛絨玩具和桌子與同伴一起編排木偶劇，按順序描述故事中的主要事件。

在給一小群孩子讀一本書時，教師問：「你們覺得男孩的媽媽知道後會有什麼感覺？」一個孩子用卡片溝通系統來表達「生氣」。

*在許多原住民部族和部落社區的故事中，郊狼都是一個搗蛋鬼。



基礎 3.3 理解資訊性文字

早期

3 至 4 ½ 歲

在孩子體驗過幾次資訊性文字後，對文字表現出基本的理解。

後期

4 至 5 ½ 歲

透過與以前的知識建立聯絡、進行推斷和提出問題等能力，對資訊性文字表現出更深入的理解。

孩子可以透過回答問題、貼標籤、描述、玩耍、用肢體語言做出反應和創作美術作品等方式來展示他們對資訊文字的理解。孩子們可以用他們所掌握的任何語言來表達對文字的理解。

早期範例

■ 當教師請全班同學創作一幅代表他們最喜歡的季節的圖畫時，一個孩子在一週內閱讀了幾遍用自己的家庭語言寫的有關季節的書籍，然後用紅色和黃色顏料畫了一幅樹葉圖。

● 在朗讀了幾遍有關環境的書籍後，教師請孩子們說出他們在社區中可以採取哪些行動來幫助地球。一個孩子用粵語回答：「執乾淨啲trash(垃圾)」。

一個孩子在閱讀一本用自己的家庭語言寫的有關飛機和機場的書籍後，與同伴一起用積木搭建機場。孩子們用較高、較大和較小的混合結構來代表控制塔、機場和飛機。

後期範例

■ 讀一本用孩子的家庭語言寫的關於季節的書籍後，教師提示孩子畫一幅畫，描繪他們在秋天喜歡做的事。孩子畫完後，口述活動內容，讓教師寫在下面（例如，「我喜歡幫表哥在花園裡播種」）。

● 朗讀一本有關環境的書籍後，教師請孩子們討論他們可以採取哪些行動來幫助地球。一個孩子回答說，撿起垃圾很重要，這樣我們的城市就不會變髒，動物也不會誤食垃圾。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 3.3 理解資訊性文字

早期
3 至 4 ½ 歲

後期
4 至 5 ½ 歲

早期範例 (續)

一名教師在節日前一週讀了幾遍有關亡靈節*的書。教師引導孩子們討論他們對這本書或這個節日的哪些方面感興趣。一名有殘疾的兒童畫了類似金盞花的橙色花朵（金盞花是一種象徵亡靈節的花），然後把畫拿給教師看。教師用西班牙語回答：「¿Te gustaron los cempasúchiles?」（你喜歡金盞花？）孩子點了點頭。

一個孩子的親戚來教室做客，看到了班上同學製作的向日葵手工藝品，於是開始向孩子解釋種子是如何長成向日葵的。孩子用英語回答說：「我知道。我們在書上學過」，他指了指教師在上週給全班同學讀過多次的一本書。

後期範例 (續)

教師朗讀 *Round Is a Tortilla*（這是一本關於家庭日常生活中的各種形狀的書，其中包括西班牙語單字）後，一名兒童畫了一幅他們家吃西瓜切片和切成三角形的玉米餅的圖畫，並就圖畫和書中的形狀進行溝通。教師和孩子一起觀察，發現玉米餅的形狀可以是圓形，也可以是三角形，這取決於是否切開。

閱讀一本關於章魚的書後，孩子假裝自己是一隻儲存墨汁的章魚，並思考章魚可能需要保護自己的不同原因。

閱讀一本關於保持健康的書籍（其中包括關於營養食品選擇的資訊）後，教師邀請全班同學畫出一些他們喜歡的健康食品。一個孩子畫了一幅藍莓圖，教師問他是否還記得藍莓對我們的身體有什麼好處。孩子用阿拉伯語和英語交流：「藍莓 *يتساعد عقلنا يكبر*」（藍莓有助於我們的大腦發育）。

*亡靈節 (Día de los Muertos) 是墨西哥和墨西哥裔社區紀念逝去親友的節日。

支持兒童參與和理解閱讀

兒童透過講故事、故事書和科普讀物瞭解自己、自己的文化和周圍的世界。體驗書籍和故事也有助於兒童的詞彙和語法的發展，以及他們對敘事方式的理解。在幼兒時期與讀寫建立積極的關係，為兒童的終身學習打下基礎。教師可以透過以下方式支援兒童參與和理解閱讀，這些方式可以透過遵循特定範圍和順序的循證讀寫課程以及日常互動和日常例行活動來實現。教師可以：

- 建立一個方便、舒適的閱讀區，如在幾個靠墊和椅子旁邊放一個小書架，讓孩子們自己去探索書籍。
- 提供並閱讀反映兒童多元的文化、家庭結構和家庭語言的書籍。
- 除了在一天中的不同時間讓孩子們自己探索圖書外，還要創造機會讓孩子們進行大組閱讀、小組閱讀和一對一閱讀。
- 在閱讀過程中和閱讀後提問。例如，詢問某些故事事件為何以及如何發生。引導孩子們將他們對世界不斷增長的知識與他們在書中體驗到的資訊聯繫起來。例如，如果全班正在學習不同的季節，可以閱讀有關季節的科普讀物，或要求孩子們根據書中的事件和插圖來識別故事背景中的季節。
- 邀請家人用自己的家庭語言分享書籍、歌曲和故事。例如，家庭成員可以做以下任何一件事：
 - 參觀教室，與一小群孩子一起講故事
 - 在圍圈時間用家庭語言介紹一首歌曲
 - 提供自己用家庭語言讀書的錄音
 - 在早上上學時，為孩子一對一地用家庭語言讀一本書，以幫助孩子適應學校裡新的一天的開始



分支：4.0 - 書寫

子分支 - 書寫技能

學習多種語言的孩子會用他們通常體驗印刷物所用的一種或多種語言來展示書寫技能。

基礎 4.1 在書寫中發展小肌肉運動技能

早期

3 至 4 ½ 歲

使用各種繪畫和書寫工具，嘗試抓握和身體姿勢。

早期範例

- 孩子用蠟筆畫畫時，先用整個手臂動作，然後把肘部放在桌子上，這樣就只移動前臂和手腕。
- 孩子坐在或跪在室外的地上，用所有手指抓住一根粗粉筆畫畫。

後期

4 至 5 ½ 歲

調整抓握和身體姿勢，以增強繪畫和書寫的控制力。

後期範例

- 教師示範如何用拇指和兩根手指握住鉛筆，然後一個孩子按照教師示範的握筆姿勢用蠟筆畫畫，主要用手腕動作，前臂放在桌子上。
- 孩子坐在或跪在室外的地上，用拇指和兩根手指抓住一根細粉筆畫畫。畫到更細緻的部分時，他們會將手肘放在地上，以便更好地控制。

(接下頁)

- 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 4.1 在書寫中發展小肌肉運動技能

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

孩子用拳頭握住畫筆畫畫。幾分鐘後，他們改變手的位置，指尖朝下握住畫筆。

在一項有關形狀的活動中，孩子用一根手指在剃鬚泡沫上畫形狀，並模仿教師畫的形狀，讓全班同學都能看到。

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

一名肌肉張力不良的兒童坐在適應性座椅上，使用帶有適應性握筆器的記號筆書寫。孩子將手臂放在椅子托盤上以獲得支撐，並在書寫時移動手腕。

一名兒童用鉛筆在手中的記事本上寫下一份假裝的購物清單，然後把記事本放在桌子上繼續書寫。



子分支 - 作為溝通的書寫

學習多種語言的孩子會用他們通常體驗印刷物所用的一種或多種語言來展示書寫知識和技能。

基礎 4.2 透過書寫表達發音

早期

3 至 4 ½ 歲

(無適用基礎。)

後期

4 至 5 ½ 歲

在成年人的幫助下，書寫一些可識別的字母，以表示其相應的發音。

該基礎僅適用於使用字母系統的語言（英語、西班牙語、越南語、韓語和阿拉伯語等）。普通話和粵語使用的是漢字，與字母系統不同。

要透過書寫來表達發音，還需要掌握其他一些基礎技能，如語音意識、小肌肉運動技能和字母與發音的對應關係。處於早期年齡階段（約 3 至 4½ 歲）的兒童仍在發展這些基礎技能中的許多技能；因此，只有處於後期年齡階段（約 4 至 5½ 歲）的兒童才會表現出書寫字母來表示發音的能力。

後期範例

一個孩子畫了一幅心形圖畫，並向教師尋求幫助用英語給圖畫貼標籤。當教師提示「/h/-/h/-heart」時，孩子在圖畫下面寫下字母「H」。然後，教師在另一張紙上寫下字母「EART」，邊寫邊大聲讀出每個字母，讓孩子抄寫。

(接下頁)

(續)

基礎 4.2 透過書寫表達發音

早期
3 至 4 ½ 歲

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

在開始學習使用輔助鍵盤時，當教師問「¿Cuál letra suena como /t/-/t/-/t/?」(哪個字母聽起來像 /t/-/t/-/t/?) 時，孩子會按下字母「T」。

在一個關於動物的單元中，全班同學都在用圖片記錄他們瞭解到的不同動物。一個孩子請教師幫忙在正面用亞美尼亞語寫「Կենդանիներ» (動物)。當教師提示「կ-կ-Կենդանիներ» 時，孩子就會寫出與第一個音「կ」相對應的字母。

聽到教師叫「Mmmanzana」(蘋果)，孩子就會走到貼在牆上的一張大紙前，紙上寫有字母表。在教師重複幾遍「mmmanzana」以強調字母「m」的發音後，孩子用棉簽蘸上顏料，在字母「m」上畫上小圓點。

孩子透過畫出食物的圖畫來寫食譜。孩子在黃色形狀旁邊寫下字母「B」，然後用英語問教師：「『banana』的下一個字母是什麼？」教師回答：「Ba-na-na。在這個單字中，字母『A』發 /ə/ 的音。字母『A』可以發很多不同的音！」



基礎 4.3 口述以書面形式表達的想法和觀點

早期 3 至 4 ½ 歲

參與聽寫活動，在成年人的幫助下寫下這些想法和觀點。

早期範例

■ 一名兒童與小組成員一起數新長出的植物，看看一週前種下的種子有多少發了芽，然後把數字告訴教師，讓教師寫在掛在牆上的生長圖上。

● 當教師問一名自閉症兒童是否想讓他們在自己的畫作上寫上標題時，他點頭說「好」。教師指著孩子畫的一幅類似南瓜的畫問：「你覺得我們可以把它叫做什麼？『我的南瓜』？」孩子再次點頭。教師在畫的上方寫下「我的南瓜」，邊寫邊讀出單字。

在圍圈時間列舉社區幫助者和文化領袖時，一個孩子用英語說：「鼓手」，讓教師寫在畫架上。

後期 4 至 5 ½ 歲

在成年人的幫助下，表現出用文字表達擴展想法和觀點的興趣。

後期範例

■ 一名兒童與小組成員一起數新長出的植物，看看一週前種下的種子有多少發了芽。孩子提醒教師：「我們必須寫下來。」教師寫下數字後，孩子繼續說：「它們現在真的長大了。寫下它們現在真的很大了！」教師在數字旁邊寫道：「現在它們真的很大了！」邊寫邊讀出單字。

● 一個孩子在一幅畫的上方寫上自己的名字，然後請講越南語的教師用越南語在下面寫上對這幅畫的描述：「*Con thương bà của con.*」（我愛我的奶奶。）

一個孩子要求教師在卡片上方用西班牙語寫上「*Feliz cumpleaños, Tío Alfredo*」（生日快樂，Alfredo 叔叔。）

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 4.3 口述以書面形式表達的想法和觀點

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

當教師用粵語問孩子是否希望在畫的上方寫上什麼時，孩子用廣東話請教師在上方寫上「媽媽」，因為這幅畫是為媽媽畫的。

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

一個孩子和另一個孩子一起編了一個好笑的故事，並要求教師按照他們的口述把故事寫下來。

在學習蝴蝶的單元中，一個孩子在三張紙上畫了類似蝴蝶的圖畫，然後口述有關蝴蝶的知識，讓教師寫在「書」的每一頁上。



基礎 4.4 透過書寫表達話語或想法

早期 3 至 4 ½ 歲

用類似字母或字元並且不同於圖片的塗鴉書寫。

後期 4 至 5 ½ 歲

書寫一些可辨認的字母或字元來表示話語或想法。

兒童的早期書寫除了字母和漢字外，還包括繪畫和口述。

如果學習兩種不同的書寫系統（如漢字和越南字母），孩子可能會用不同的書寫風格來代表每種語言。

早期範例

■ 一個孩子在紙上畫下彎彎曲曲的線條，然後用英語對教師說：「我給你寫了一張紙條！」教師回答說：「謝謝！你能念給我聽嗎？」孩子回答說：「上面寫著『我愛你，Tia 小姐』」。

● 一個主要體驗中文印刷物的孩子畫出了方塊圖形，並指著它們用普通話大聲說出來。

一個孩子在自己畫的圖畫下畫出類似字母的線條。他們指著這些字母，用他加祿語溝通：「Trak」（卡車）。

後期範例

■ 一個孩子讓教師一個字母一個字母地拼寫單字，然後在孩子和教師的畫上面用英語寫下「I LOVE YOU」。(在這種情況下，孩子可能不會在單字之間留空格，也可能會跨行或改變方向把其他單字打散)。

● 一個孩子用食指在一盤麵粉上歪歪扭扭地寫了一個「三」（三），然後用普通話對同伴說：「我弟弟马上就三岁了。」

在遊戲過程中，一個孩子假裝用字母和塗鴉混合的方式寫菜單。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 4.4 透過書寫表達話語或想法

早期
3 至 4 ½ 歲

早期範例 (續)

一個孩子塗鴉時在中間留出空格，就像用英語寫的句子中的字母文字。

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

一個孩子畫了一幅畫，畫上好像是兩個人。他們把自己的名字寫在最上面，然後看著同伴儲物櫃上的標籤抄寫一個同伴的名字，其中有些字母寫反了或難以辨認。孩子用西班牙語說：「*Mira, maestra. Somos yo y mi mejor amigo.*」(看，老師。這是我和我最好的朋友。)



基礎 4.5 書寫自己的名字

早期

3 至 4 ½ 歲

寫下記號代表自己的名字。

後期

4 至 5 ½ 歲

幾乎正確書寫自己的名字。

早期範例

■ 一個孩子畫出一連串的圓圈和線條，然後要求用膠帶把自己的「名牌」掛在自己的儲物櫃旁邊。

● 孩子寫下記號並用西班牙語溝通：「¡Mira! Es mi nombre.」（看！這是我的名字。）

一個孩子用手指在泥土上寫下四行反向的「E」，然後用美國手語溝通：「『E』代表 Elia」。

一個孩子請教師幫忙寫自己的名字。教師用黃色螢光筆逐一寫下每個字母，大聲讀出字母名稱，提示孩子在螢光筆寫成的字母上描摹，並指導孩子方向。孩子描摹寫出自己的名字後，他們會自己「寫」，畫出波浪線，教師能認出其中的一到兩個字母。（不熟悉孩子名字的成年人可能無法辨認出這些字母。）

後期範例

■ 一個孩子寫了三個大漢字代表自己的名字，然後用粵語要求用膠帶把自己的名牌掛在自己的儲物櫃旁邊。

● 一個家庭語言為西班牙語的孩子在寫「VERóNiCA」時，把「N」寫成了反向的「N」。他們指著重音符號說：「這是我的西班牙語名字，因為裡面有這個」。

一名盲童透過盲文機用盲文寫出自己的名字「g-i-a」*。

當教師要求一個叫 Keeshawna 的孩子在作品上寫下自己的名字時，他在畫的最上方寫下了「KESHAWNA」（少了一個字母「E」），由於起筆太靠近紙張邊緣，導致名字的後半部分垂直寫在右邊。

*用盲文機表示大寫字母時，要在字母前面多加一個符號。剛開始學習用盲文機打字的孩子可能還不會使用大寫字母。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 4.5 透過書寫表達話語或想法

早期
3 至 4 ½ 歲

後期
4 至 5 ½ 歲

後期範例 (續)

一個孩子用中文寫「刘」(Liu) 來表示自己的姓氏，有些筆劃寫得比預期的短或長，筆劃之間の間距也不均勻。



支持兒童的早期書寫能力

書寫是一項複雜的工作，需要許多不同的基礎技能：小肌肉運動技能、工作記憶、對印刷物的理解以及字母與發音的對應關係。幼兒在書寫發展方面取得了長足進步，從難以辨認的塗鴉發展到可辨認的字母或字元。幼兒通常先學習書寫大寫字母，然後才學習書寫小寫字母。教師可以透過積極的、基於遊戲的學習活動來支持幼兒的早期書寫技能，這些活動可以在遵循特定範圍和順序的循證讀寫課程中進行，也可以在日常互動和日常例行活動中進行。教師可以：

- 使用各種材料和表面，讓書寫成為一種有趣的體驗，例如用手指在泡沫或沙子中書寫，用人行道粉筆在地面上書寫，或用棉簽在顏料中書寫。
- 透過遊戲支援兒童發展小肌肉運動技能。玩橡皮泥、用兒童安全剪刀剪紙、穿珠子、玩鉗子或特大號鑷子、使用水滴管、用貼紙或亮片裝飾，這些方法都可以讓兒童繼續發展書寫所需的運動技能。
- 將書寫融入日常例行活動中，讓孩子們瞭解書寫可以用來表達想法和觀點。例如，在圍圈時間，當孩子們為回答問題而分享自己的想法時，教師可以把每個孩子的回答寫在他們名字旁邊的大畫架上，邊寫邊讀出單字，即使孩子們尚未被期望讀出這些單字。



- 為孩子們示範書寫。在課堂活動和集體書寫活動中，教師可示範大寫字母和小寫字母的書寫（例如，在給教室來訪者寫集體感謝信時）。在寫單字讓孩子抄寫時，教師也可以全部使用大寫字母。例如，如果孩子要求教師幫忙給一幅畫貼上標籤，教師可以在另一張紙上用大寫字母打印該單詞，同時發出該單詞的聲音，讓孩子自己抄寫，從而幫助孩子獨立書寫。剛開始學習書寫字母的孩子可能需要額外的支持，如逐行指導或提供機會讓他們描摹字母。
- 提供書寫材料，供孩子在遊戲中使用。例如，在有玩具食物的戲劇遊戲區，可以放一個小記事本或乾擦紙，讓孩子們把它們當作菜單或餐廳點餐簿。

語言和讀寫發展

英語語言 發展



本文件是《學前/過渡幼稚園學習基礎》的翻譯版本。兒童語言範例反映了兒童在學習英語過程中可能會說的話。這些翻譯版本可能無法完全傳達英語語言發展的所有方面。



英語語言發展子領域中的學前/過渡幼稚園學習基礎

孩子們透過各種方式溝通他們的語言和讀寫知識與技能，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進行口頭溝通，或透過使用輔助性和替代性溝通工具。也可能包括非語言的溝通方式，如使用不同的材料繪畫和製作模型，或透過動作、行為或角色扮演來表達。





分支：1.0 - 聽說能力

子分支 - 詞彙

基礎 1.1 理解詞語

發現

注意英語口語，能聽懂一些常用英語單字，在與成年人和同伴互動時主要依靠說話者的語調、面部表情和手勢。

發展

表現出對與成年人和同伴互動中經常遇到的英語單字（例如物體和動作以及短語）的理解。

拓展

在與成年人和同伴的互動中，表現出理解更多英語單字（例如，物體和動作、人稱代詞、所有格和描述性詞語）。

發現範例

■ 在圍圈時間，其他幾個孩子一邊唱「Five Little Monkeys」一邊開始跳時，一個孩子和同伴一起跳。

● 當講英語的教師說「戶外時間」並向門口做手勢時，一個孩子跟著教師和其他孩子走到門口。

發展範例

■ 在圍圈時間，一個孩子聽到同伴演唱「Five Little Monkeys」後，站起來從架子上拿了一隻玩具猴子。

● 教師說：「該出去了。請穿上外套」，一個孩子走到外門邊排隊。然後，他們看到其他孩子在拿外套，也會去拿自己的外套。

拓展範例

■ 在圍圈時間，一個孩子聽到同伴唱「Five Little Monkeys」後，說：「我去看醫生了」。

● 孩子們準備外出時，教師舉起一件外套問其中一個孩子：「這件外套是你的嗎？還是 Lai 的外套？」孩子接過外套，交給了同伴 Lai。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.1 理解詞語

發現

發現範例

一個孩子在圍圈時間專注聽教師講課，教師提問時，他舉起了手，但當教師叫他時，他只是看著教師微笑。

一個孩子專注著看著講英語的孩子玩積木並用英語交談。

一個孩子在另一個孩子說「我在動物園看到了大猩猩」後，辨別出了「大猩猩」這個詞，並拿起了一隻塑膠大猩猩，這在他們的家庭語言阿拉伯語中是一個**同源詞**。

發展

發展範例

當另一個孩子說「請把牛奶遞過來」時，一個孩子伸手去拿一小盒牛奶。

一個孩子觸摸溝通設備上的「球」，此時教師正在與幾個孩子交談，他們在挑選戶外遊戲用的玩具。教師回答：「你想要一個球嗎？你想要大紅球還是小藍球？」然後把兩個球都拿出來讓孩子選一個。

當教師用英語問孩子「狗在哪裡？」時，孩子會用手比劃書頁上的狗圖片。

拓展

拓展範例

在玩玩具屋和道具時，當同伴用英語問「你能幫我穿褲子嗎？」，一個孩子給洋娃娃穿上褲子。

教師舉著最近一次社區舞蹈實地考察的照片問：「我們在這裡做了什麼？」一名有殘疾的兒童做出回應，原地跑步，然後跳起來。教師描述了孩子的動作，並提出了一個後續問題。「我們跑步，還單腳跳。你還記得社區舞蹈中的哪些動作？」

教師問一個家庭語言為西班牙語的孩子外套在哪裡，這個孩子說：「在我的*儲物櫃裡」。

*西班牙語中的「en」可以翻譯成英語中的「in」或「on」。



基礎 1.2 使用單字

發現

使用英語單字，以具體名詞為主。

發展

使用各種英語單字，包括越來越多的具體名詞和一些動詞和代詞。

拓展

使用各種英語單字分享概念知識，包括所有詞性的單字，但有一些不準確的地方。

發現範例

■ 在圍圈時間，教師指著一張星星的圖片問：「這是什麼？」，一個孩子在同伴齊聲說「Star」之後，嘴裡說「Tar。」

● 在藝術活動中，一個孩子對拿出膠水分享的同伴說「好」。

音樂時間，一個孩子要鼓。

自由遊戲時，一個孩子用英語大聲說出教室裡的物品名稱，如「積木」、「桌子」和「橡皮泥」。

發展範例

■ 在圍圈時間，教師指著星星的圖片問「這是什麼？」時，一個孩子說「星星。」

● 在藝術活動中，一個孩子對同伴說：「創作藝術品。」

教師問：「你從這幅圖中看到了什麼？」，一個孩子說：「她藏起來了」，同時他還和教師一起看了 *How to Find a Fox* 這本書，書中講述了一個孩子尋找狐狸的冒險故事。

一個孩子與同伴在戶外沙箱玩耍時說：「我做玉米餅」。

拓展範例

■ 在圍圈時間，教師指著星星的圖片問：「這是什麼？」，一個孩子說「閃爍的星星。」

● 在需要使用膠水的藝術活動中，一個孩子對同伴說：「黏黏的。」

教師說：「告訴我你在用橡皮泥做什麼。」一個孩子回答說：「看！我做了一塊特別的餅乾。你想吃嗎？」

一個孩子在回答同伴問他儲物箱裡還剩多少積木時說：「沒有積木了。空的。」

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.2 使用單字

發現

發現範例

一個家庭語言為俄語的孩子在園藝活動中指著水管說想要「vater」（「水」的近似詞）。教師回答：「你的植物需要水嗎？這是澆水壺。我們可以用水管灌滿它」。

發展

發展範例

一個孩子假裝要去旅行，對同伴說：「把它放進木槌裡」。（「木槌」是西班牙語 *maleta* [手提箱] 的假同源詞。

拓展

拓展範例

一個孩子一邊說「他脾氣很壞！」，一邊指著教師讀過很多次的書中壞脾氣的猴子形象。



支持詞彙的增長和發展

在課堂環境中學習英語的兒童需要支持和指導，以積累英語詞彙知識。多語言學習者在進入課堂時已經有了家庭語言詞彙基礎，這有助於他們英語詞彙的增長和發展。教師可以採用以下策略來支持英語詞彙的增長和發展：

- 孩子們剛開始學習英語時，教師可以確保他們理解與課堂日常例行活動有關的語言，並根據需要提供支持，幫助孩子們完成一天的活動。支持可包括視覺時間表、可預測的日常例行活動、手勢以及用簡單的語言重複指令。
- 在課堂上開展有計劃的活動或閱讀書籍之前，教孩子們一些關鍵的英語詞彙，透過手勢、展示實物或畫圖來幫助他們跟上活動的節奏。例如，在閱讀一本關於花的生命週期的書之前，教師可以製作「種子」、「太陽」、「雨水」、「花蕾」和「花朵」的圖卡，並在閱讀前簡要介紹每個單字。
- 以平常的語速說話，但要清晰，必要時重複重要的單字。例如，在指導孩子洗手時，教師可以採用簡短、清晰的步驟，每一步都使用「水」和「肥皂」這兩個詞，每次都用手勢指向水和肥皂，以幫助孩子理解。



子分支 - 語法

基礎 1.3 使用語法特徵

發現

使用一兩個熟悉的英語動詞作為萬能動詞，但有時不準確。

發展

使用一些英語語法規則，如複數名詞使用 -s 或 -es，動詞使用 -ing，有時會有不準確的地方。

拓展

擴大英語語法規則的使用範圍，如不規則複數或簡單過去式動詞，有時會有不準確的地方。

發現範例

■ 在玩玩具車時，孩子會說：「看这个! (Lookit this!) 看，嗖嗖! (Lookit zoom!)」

● 教師問：「你為什麼不和 Min 一起搭一座高塔？」孩子解釋說：「不想。」教師接著問：「你不想和 Min 一起玩？」孩子說：「不，Min 不」，然後搖了搖頭。

一個孩子告訴教師「我做洞」，同時向教師展示他們在沙箱裡挖的洞。

發展範例

■ 在玩玩具車時，孩子會說：「看！看！汽車在快速前進」。

● 教師問：「你為什麼不和 Min 一起搭一座高塔？」孩子解釋說：「Min 不想玩。」

當同伴穿上外套準備放學後和奶奶一起離開時，一個孩子說：「他要走了。」

一個孩子指著自己畫的畫說：「有兩孩子」。

拓展範例

■ 在玩玩具車時，孩子會說：「看！看這個！我的車好快！它正在快速前進！它掉下來了。」

● 當教師問：「你為什麼不和 Min 一起搭一座高塔？」孩子解釋說：「Min 不想玩積木」。

在戲劇遊戲區，一個孩子在回答教師問他們是否穿圍裙時說：「我沒穿」。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.3 使用語法特徵

發現

發展

拓展

發展範例

一個家庭語言為西班牙語的孩子用西班牙語中名詞和形容詞的順序說：「*Yo quiero los trucks red*」（我想要紅色的卡車）。

拓展範例

一個家庭語言為西班牙語的孩子到學校時說：「*My prima lost two teeth! Y el Ratoncito Pérez gave her a dollar*」（我的表妹掉了兩顆牙！小老鼠 Pérez [相當於牙仙女] 給了她一美元）。



基礎 1.4 使用複雜句子結構

發現

使用英語中反覆出現的單字或片語溝通。

發展

透過調換片語中的關鍵字，使用一些公式化的英語句子結構就各種話題進行溝通。

拓展

使用各種英語語法形式（包括一些不準確的文法形式）造出多種不同類型的句子結構。

語法形式可包括新增適當的所有格代詞（如你的、我的）、連詞（如和、或）和其他元素（如形容詞、副詞）。

發現範例

■ 教師問：「你們還想吃點什麼嗎？你可以吃餅乾或蘋果片」，同時指著指定的食物，一個孩子說：「餅乾。」

● 一個孩子從同伴手中奪過鏟子說：「不，不，不。我的！」

發展範例

■ 教師問：「你們還想再吃點什麼嗎？」並指了指食物，然後一個孩子說：「請再來點餅乾。」

● 一個孩子奪過同伴從他那裡拿走的鏟子，說：「不，不，不。我正在用！」

拓展範例

■ 教師問：「你還想吃點點心嗎？」孩子回答：「我可以吃餅乾嗎？它們很脆。」

● 同伴拿起另一個孩子正在用的鏟子，一個孩子說：「那是她的鏟子！把它放回去。」

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.4 使用複雜句子結構

發現

發現範例

一個孩子在晨間分享時間和全班同學一起朗誦「早上好」，這是教師每天早上都會帶領他們進行的例行活動。

在家庭式用餐期間，一個孩子說：「再來點兒」，並指了指裝牛奶的壺。教師回答說：「你還要牛奶嗎？」然後給孩子的杯子加滿。

發展

發展範例

一個家庭語言為西班牙語的孩子在一天中的不同時間會說「我要餅乾」和「我要 *pelota*」（我要球）。

一個孩子在教師問「你的外套在哪裡？」後，一邊解釋「這件是我的」，一邊從自己的儲物櫃裡拿出外套。隨後，在看其他孩子的作品時，這個孩子說「這是 Aasif 的。」

一個家庭語言為普通話的孩子在自然漫步時說：「I see flower (我看到花了)」和「I see (我看到) 小鳥」。

拓展

拓展範例

在圍圈時間，教師問他們昨晚做了什麼，一個孩子說：「我的狗受傷了。所以我帶它去看醫生。」

在讀完一本關於公園之旅的書後，教師問：「你去公園時喜歡做什麼？」一個孩子回答說：「我和姑姑一起去公園玩了！」



子分支 - 語言使用

基礎 1.5 表達需求

發現

使用單個英語單字和肢體語言（如手勢或行為）與講英語的人溝通，以尋求關注、提出請求或發起回應。

發展

將非語言交流和一些英語片語結合起來，讓講英語的人也能聽懂。

拓展

越來越依賴用英語口頭交流，讓講英語的人也能聽懂。

發現範例

■ 孩子拉著教師的手說：「來。」

● 孩子向教師展示沾滿膠水的手指後，指著洗手池說「手」。教師回答：「我明白了，你需要洗手！我們一起去洗手池吧。」

午睡後，教師問：「你想玩什麼？」孩子看著教師，然後指了指架子上他們想要的玩具。

發展範例

■ 孩子拉著教師的手說：「來，幫忙。」

● 孩子向教師展示沾滿膠水的手指後，說：「洗手。」教師回答：「我明白了。你需要洗手！我們一起去吧。」

孩子與說英語的同伴一起到戶外玩耍時，會用「我們走吧！」或「來吧！」等常用片語進行交流。

拓展範例

■ 一個孩子拉著教師的手說：「我需要幫忙穿鞋。」

● 孩子向教師展示沾滿膠水的手指後，說：「我想洗手。」教師回答說：「是的，看起來你的手真的很黏。我們一起去洗手池吧。」

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.5 表達需求

發現

發現範例

孩子推開自己的盤子，說「不」，表示自己不餓了。

當同伴拿起一個孩子一直在用的蠟筆，這個孩子透過扮鬼臉來表達不滿。

發展

發展範例

一個家庭語言為西班牙語的孩子一邊指著畫架上的空的紅色顏料容器，一邊要求說：「我要更多！*¡Más rojo!*」（更多紅色）。雙語教師回答說：「你還想要紅色顏料？我們去找顏料瓶吧」。

拓展

拓展範例

一個叫 Enzo 的孩子想要另一個叫 Reina 的孩子手中的蠟筆，他說：「你得和我分享」。教師問：「Reina，當你用完紫色蠟筆後，能把它給 Enzo 嗎？」

與同伴一起玩拼圖遊戲時，一個孩子問同伴：「你是怎麼拼的？」



基礎 1.6 理解要求和指示

發現

在獲得更多語境線索的情況下，遵循簡單的英語指示。

發展

遵循與反覆體驗過的日常例行活動或語境線索有關的英語指示。

拓展

遵循涉及多個步驟的指示，減少對語境線索的依賴。

發現範例

■ 在科學活動中，教師告訴孩子們：「我們要把雨量計在桌子上排成一排。把你的瓶子放好，這樣就能看到我們寫的數字了」。一個孩子看著同伴，教師說：「你的雨量計可以放在這裡」，並拍了拍桌子的一個地方。孩子放下雨量計，教師說：「現在讓我們轉動它，這樣你就能看到數字了」，教師指著雨量計上的數字，並用手做轉動的動作。

發展範例

■ 在科學活動中，教師告訴孩子們：「我們要把雨量計在桌子上排成一排。把你的瓶子放好，這樣就能看到我們寫的數字了。」一個孩子按照同伴的樣子把雨量計放在桌子上，然後教師說：「轉動它，這樣你就能看到數字了」，教師指向雨量計上的數字，並用手做轉動的動作。

拓展範例

■ 在科學活動中，教師告訴孩子們：「我們要把雨量計在桌子上排成一排。把你的瓶子放好，這樣就能看到我們寫的數字了」。孩子們把雨量計放在桌子上，尋找數字。教師用手做了一個轉動的動作，然後說：「記住，轉動它，這樣你就能看到數字了」。

(接下頁)



(續)

基礎 1.6 理解要求和指示

發現

發現範例

● 當教師說「午餐時間到了！請坐到餐桌旁」並指向餐桌時，一個孩子跟著同伴坐在餐桌旁。

教師引導孩子們到地毯上聽故事，並說：「請坐在這裡聽故事」，教師拍拍枕頭示意孩子們坐在枕頭上，於是孩子就坐在枕頭上。

教師解釋「讓我們卷起袖子」並示範動作後，一個孩子捋起了袖子。然後，教師將自己的手放入感官桌旁的水中，孩子模仿這一動作。

發展

發展範例

● 教師說「午餐時間到了！請坐到餐桌旁」，孩子就會坐下。

在「西蒙說 (Simon says)」遊戲中，當教師說「西蒙說跳！」，孩子會跳起來。

當教師召集孩子們一起聽故事時，同伴說「來坐在這裡」並指著地毯上的一個地方，一個孩子坐到同伴身邊。

當教師宣佈「該去花園幹活了」，一名盲童拄著拐杖和其他孩子一起走向門外。

拓展

拓展範例

● 教師宣佈：「午餐時間到了！請洗乾淨手，然後坐到餐桌旁」，一個孩子洗完手，然後坐到餐桌旁。

當教師要求：「去拿一本書給我，我和你一起讀！」時，孩子會選擇一本書並拿給教師。

在測量長度的活動中，教師說：「我想知道我們需要多少紅色積木才能排成一條和這隻恐龍一樣長的線。你能找到所有的紅色積木，然後把它們排成一條和這隻恐龍一樣長的線嗎？那我們來數一數」。孩子一邊數著「一、二、三」，一邊把積木排在玩具恐龍旁邊。

在廚房區玩耍時，同伴說：「我們來做煎餅吧！這是碗。加點牛奶攪拌一下。我去把寶寶帶過來」，於是一個孩子回應同伴，假裝將牛奶倒入攪拌碗中並攪拌。



基礎 1.7 提出問題

發現

使用常見的疑問片語（如「那是什麼？」）或使用一兩個英語單字加上上升的語調來提問。

發展

用幾個問題結構作為公式，填入不同的詞來詢問各種話題。

拓展

使用「誰」、「什麼」、「為什麼」、「如何」、「何時」和「在哪裡」等多種形式提出問題，用英語詢問各種話題。

發現範例

■ 一個孩子拿出一頂消防員的帽子，問另一個孩子：「想要嗎？」

● 一個孩子指著圖畫書中的梯子圖片問：「那是什麼？」教師解釋說：「那叫梯子。它就像操場上的梯子，可以爬到滑梯的頂端。」

教師問：「你今天午餐想吃什麼？」孩子問：「牛奶？」，在等待上菜的過程中，孩子向教師要了一盒牛奶。

發展範例

■ 一個孩子在積木區問另一個孩子：「你想玩積木嗎？」隨後，同一個孩子跑到鞦韆旁，問另一個孩子：「你想玩鞦韆嗎？」

● 一個孩子一邊指著書中關於工程車輛的圖片，一邊問：「那是卡車嗎？」。

拓展範例

■ 一個孩子問另一個孩子：「你想玩什麼？」

● 與同伴一起看書中的圖片時，一個孩子指著紫色的火車車廂說：「我喜歡紫色的。你喜歡哪個？」

同伴在水桌前從水壺中倒水時，一個孩子問同伴：「你為什麼要這樣倒水？」

(接下頁)



(續)

基礎 1.7 提出問題

發現

發展

拓展

發展範例

孩子問：「這個怎麼用？」來瞭解一個新玩具。後來，當全班同學都在做蘋果醬當點心時，孩子問：「蘋果醬是怎麼做的？」主持活動的教師解釋說：「製作蘋果醬的第一步是削蘋果皮。我有一個工具，可以用這個工具。它叫削皮器。我來給你們展示一下它怎麼用。」

拓展範例

教師就一幅以一棵樹為主題的畫向一個孩子提問，並指出：「我看到你在頂部用了藍色來表示天空」，這個孩子一邊在畫架前作畫一邊問道：「你是怎麼畫出太陽的？」。



基礎 1.8 構建敘事能力

發現

使用一些英語詞彙來識別真實或虛構的敘事部分。

發展

使用英語詞彙，透過一些簡單的英語句子結構來建構真實或虛構的簡短敘事。

拓展

用英語將不同結構的句子串聯起來，建構真實或虛構的敘事。

發現範例

■ 在課堂活動中，孩子們帶來了家人一起做事的照片，教師讓一個孩子描述他們的照片。孩子假裝像獅子一樣咆哮，並說道：「Lookit! (看!) 可怕!」來描述自己的動物園之旅。

● 孩子描述與同伴在積木區的遊戲活動，「大房子」，並用手勢表示房子的大小。

發展範例

■ 在課堂活動中，孩子們帶來了家人一起做事的照片，教師讓一個孩子描述他們的照片。孩子說：「我看到了獅子。獅子」，並模仿獅子吼叫，然後在描述動物園之旅時說：「我很害怕。」

● 孩子描述與同伴在積木區的遊戲活動。「我和 Fatemeh 搭建了一座大房子。還有大窗戶。」

拓展範例

■ 在課堂活動中，孩子們帶來了家人一起做事的照片，教師讓一個孩子描述他們的照片。在描述動物園之旅時，孩子說：「我看到了很多動物。獅子吼得很大聲，太嚇人了!」

● 孩子描述與同伴在積木區的遊戲活動。「我是建築工人。我和 Fatemeh 一起建造大房子。我們的房子還有大窗戶。等我們完工後，人們就可以住在那裡了。」

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.8 構建敘事能力

發現

發現範例

教師問起一個孩子新出生的妹妹時，這個孩子說「寶寶」，並假裝哭泣。教師回答說：「你的小妹妹經常哭嗎？她哭的時候，你媽媽會怎麼做？」孩子模仿著搖晃嬰兒的動作。

一名有語言障礙的兒童指著圖畫書中的足球說「All」，近似於「Ball」。

發展

發展範例

一個家庭語言為西班牙語的孩子向雙語教師講述了他們最近在大自然散步時看到的景象。「我看到了小鳥。我看到了蟲子。Y una mariposa muy bonita. Y regresamos a la escuela.」（還有一隻非常漂亮的蝴蝶。然後我們回到了學校。）教師回答說：「你看到了小鳥、小蟲子和 una mariposa muy bonita, 一隻美麗的蝴蝶？」

一個孩子畫了一幅畫，一邊在畫頁上比劃，一邊告訴教師：「看到了嗎？小汽車開得很快。公共汽車開得很快。警察說『停！』結束。」

拓展

拓展範例

教師問一個畫了一匹坐在雲朵上的小馬的孩子：「你想讓我把你的故事寫下來嗎？」孩子用手比劃著，向教師口述了一個故事。「有一匹個頭很大的小馬，長著閃閃發光的翅膀。巨大的閃閃發光的翅膀。它飛上了天空。非常非常高！」教師問：「小馬飛上天空後，接下來發生了什麼？」孩子繼續講故事。

一個孩子向教師講述了他們與兩個同伴玩「家庭」遊戲時發生的衝突。「我是媽媽，Mai 是寶寶。我告訴她要睡覺，要安靜。但她不聽，我就對她發火了」。



基礎 1.9 分享解釋和觀點

發現

使用英語詞彙和手勢來分享描述、觀點和解釋。

發展

使用一些簡單的句子結構來分享描述、觀點和解釋。

拓展

使用不同的句子結構來分享描述、觀點和解釋。

發現範例

- 一個孩子一邊告訴同伴「攪拌、攪拌、攪拌」，一邊做手勢一邊解釋如何吃石鍋拌飯。*
- 一個孩子向教師展示自己膝蓋上的創可貼，並表示：「好痛。」

*石鍋拌飯是一種韓國菜，由米飯和其他配料（如肉和蔬菜）混合而成。

發展範例

- 一個孩子對同伴說：「你去攪拌、攪拌、攪拌。你吃吧」，並邊做手勢邊解釋如何吃石鍋拌飯。
- 一個孩子向教師展示自己膝蓋上的創可貼，並表示：「好痛。我摔倒了。」

在分享風箏節的照片時，一個孩子告訴全班同學：「這是大龍。」

一名自閉症兒童進入操場時，指向操場溝通板上的「我要」和「蕩鞦韆」。

拓展範例

- 一個孩子對同伴說：「首先，你要把所有的東西混在一起。然後，你就可以吃了。但我不喜歡吃脆脆的部分」，並邊做手勢邊解釋如何吃石鍋拌飯。
- 一個孩子指著創可貼說：「我摔倒了，我媽媽找到了這個紫色的創可貼。但我更喜歡彩虹色的。」

一個孩子向同伴解釋說：「教師說我們必須戴帽子。天太曬了，所以我們必須戴帽子。我的帽子濕了，因為它掉進水了」。

(接下頁)

- 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.9 分享解釋和觀點

發現

發現範例

關於一本講述雷雨天氣的書中的一幅圖片，教師用英語問：「你在這一頁上看到了什麼？」，一個孩子說：「雨」，並用手臂比劃著表示風和噪音。教師指著圖片回應說：「是的，這是雷雨。下雨了，還有閃電。閃電就是明亮的閃光。」

一個孩子指著自己的畫，用「Wabow」來形容彩虹。

發展

發展範例

在科學活動中，雙語教師問孩子們觀察到的毛毛蟲有什麼特色，一個家庭語言為西班牙語的孩子回答說：「*oruga* 吃樹葉」(毛毛蟲吃樹葉)。教師回答說：「是的，*las orugas*，毛毛蟲，吃樹葉。一旦它們吃了足夠多的葉子，長得足夠大，它們就可以結繭變成蝴蝶。你看到繭了嗎？」

拓展

拓展範例

一個孩子對提出交換球的同伴說：「不，我不喜歡那個球，因為它沒有彈力。這個球彈起來很高。」一名教師聽到了孩子們的對話，問道：「你願意幫我給球充點氣，讓它們更有彈力嗎？」孩子說：「我不知道還能讓球更有彈力。」

一個孩子在玩沙盤裡的玩具動物時告訴同伴：「不，農場裡只有馬和牛」。



基礎 1.10 參與對話

發現

與說英語的人對話，主要是傾聽，並用一些英語單字、手勢或其他非語言方式回應。

發展

用經常聽到的英語詞彙與他人交談，經常使用簡短、常用的句子和片語以及一些重複的文法結構，有時會有不準確的地方。

拓展

使用越來越複雜的詞彙和多樣的文法結構用英語進行對話，有時會有不準確的地方。

發現範例

■ 教師問：「你能找到黃色的花嗎？」，一個孩子指向蒲公英。

● 孩子對同伴說：「玩嗎？」並指向橡皮泥。同伴問：「我們一起玩吧？」孩子說：「好啊。」

同伴穿著消防員裝扮的衣服說：「我是消防員！」，一個孩子說：「我也是！」

發展範例

■ 教師問：「你能找到黃色的花嗎？」，一個孩子指向蒲公英說：「它是黃色的」。

● 一個孩子對同伴說：「我做橡皮泥」。同伴問：「我們一起玩吧？」孩子說：「好啊，一起玩。」

拓展範例

■ 教師問：「你能找到黃色的花嗎？」一個孩子指向蒲公英說：「那有一朵黃色的，但它會變白變蓬鬆，我們可以吹它。」

● 一個孩子對同伴說：「我想玩橡皮泥。我可以用滾筒，把它壓平。你在玩什麼？」同伴問：「我也可以玩嗎？」孩子說：「可以，我們一起玩橡皮泥吧。」

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 1.10 參與對話

發現

發現範例

一個孩子在與家庭語言為英語的同伴對話時，使用「嗯？」和「什麼？」等詞語，並配以相應的手勢和面部表情。

在點心時間的對話中，教師問：「你昨天做了什麼？」，一個家庭語言為西班牙語的孩子回答說：「*Fui al parque con mi abuelita y mis primos. Y compramos ice cream.*」（我和我奶奶還有我的表兄弟們一起去公園玩了。我們還買了冰淇淋。）

發展

發展範例

在藝術活動中，一個家庭語言為西班牙語孩子說：「需要顏色。需要顏色，老師。」教師問：「哪一種顏色？」孩子回答：「*Morado.* 紫色。」（紫色，紫色。）

教師說：「跟我說說你的畫吧」，孩子說：「我畫了一棵很大很大的樹。*¡Un árbol enorme!*（我畫了一棵很大很大的樹。一棵巨大的樹！）」，一邊說，一邊把胳膊伸得老高。教師說：「哇，好大啊」。

拓展

拓展範例

一個家庭語言是西班牙語的孩子問家庭語言同樣是西班牙語的同伴：「你不喜歡 *arañas*？」（你不喜歡蜘蛛？），同伴回答說：「不，我不喜歡 *arañas*，因為它們太嚇人了。」（不，我不喜歡蜘蛛，因為它們太嚇人了。）

一個孩子對教師說：「我姑姑有很多孩子」。教師回答：「你姑姑有很多孩子？你姑姑有幾個孩子？」孩子回答說：「這麼多」，並伸出了五根手指。教師問：「那是幾個？」孩子回答：「五個。」



促進豐富的語言運用

兒童透過有機會體驗和使用豐富多樣的語言來學習。從聽英語故事、參與擴展對話、傾聽同伴和成人說話以及有機會用英語分享他們的想法和觀點（而不僅僅是表達需求或聽從簡單的指示）中，孩子們學習英語詞彙和語法。透過這些互動，他們可以練習並繼續發展英語溝通技能。教師可透過以下方式促進豐富的英語語言運用：

- 教師可以透過重複和擴展孩子所說的話、使用語法完整的句子而不是直接糾正來支持孩子的文法發展。例如，如果孩子說：「想要」，教師可以回答：「你想用記號筆嗎？」
- 在小組活動中，孩子們可以相互支持語言的運用。教師可以讓正在學習英語的兒童與精通英語的同伴組隊。例如，在兒童兩人一組進行尋寶遊戲的活動中，教師可以讓英語熟練水平不同的兒童一起合作。
- 教師可以示範兒童可以使用的片語來促進他們使用英語溝通。例如，上音樂課時，教師可以提示孩子：「你可以問他，『我可以打手鼓了嗎？』」



分支：2.0 - 基礎讀寫技能

子分支 - 語音意識

基礎 2.1 識別和分段發音

發現

識別並發出英語口語的發音。

發展

在成年人的協助下或借助圖片或實物，將語音中首音相同的英語單字配對。

拓展

在成年人的協助下或借助圖片或實物，分離出單字的首音並用英語發音。

發現範例

■ 孩子自己玩的時候，練習說：「la la la, ra ra ra」，經常把這兩個音發成相同的音。

發展範例

■ 在課堂上讀一本關於森林動物的書時，教師一邊指著圖片一邊問：「Lion, giraffe, leopard—哪些單字開頭的發音相同？」一個孩子回答：「Lion, leopard! 」

拓展範例

■ 在小組吃午餐時，教師說：「我看到有人在吃以/l/ 開頭的東西。誰在吃以/l/ 開頭的東西？」一個孩子指著自己的午餐盒說：「Lentils! 」

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 2.1 識別和分段發音

發現

發現範例

- 教師指著書中的物品並用英語說出它們的名字，一個孩子用英語重複這些單字。

教師用英語朗讀 *Llama Llama Red Pajama*，然後用西班牙語解釋說：「¿Se dieron cuenta que cuándo leí el cuento dije /lama/? Pero en español decimos /yama/. Suenan diferente pero parecido.」（你們注意到我讀故事時說的是 /lama/ 嗎？但在西班牙語中，我們說 /yama/。）它們聽起來不同，但又相似。）經過這樣的解釋，家庭語言為西班牙語的孩子就會反復練習說「llama」，交替使用英語的 /l/ 音和西班牙語的 /y/ 音（「/lama/ /yama/, /lama/ /yama/」）。

發展

發展範例

- 在和教師一起體驗圖畫書時，一個孩子指著蛇的圖片說：「這是蛇。」教師回應道：「蛇。/s/-/s/-snake。你能在這一頁上找到與 sssnake 發音相同的其他東西嗎？」過了一會兒，孩子沒有回答，教師又提示說：「我看到一個 /b/-/b/-branch、一個 /l/-/l/-leaf 和一個 /s/-/s/-snail。哪個和 /s/-/s/-snake 的發音相同？」孩子指向蝸牛。

一名失聰兒童用美國手語與同學溝通：「我們的名字都以字母『N』開頭」。

教師說：「我在想以 /m/ 開頭的單字。『Mouse』就是以 /m/ 開頭的。還有哪些單字是以 /m/ 開頭的？」孩子想了一會兒，然後說：「Mama」。

拓展

拓展範例

- 和教師一起看圖畫書時，一個孩子指著蛇的圖片說：「這是蛇。」教師回答：「蛇。『snake』開頭是什麼發音？」孩子回答：「/s/」。

一個孩子畫了一頭鹿，並告訴同伴：「/d/ 代表鹿。像我一樣，Dmitry！」

教師問：「你能找到以 /p/ 開頭的東西嗎？」一個孩子跑到桌子旁，拿回了鉛筆和紙。

一個孩子嘗試給自己畫的生日蛋糕貼標籤，他問教師哪個字母發出「cake」開頭的 v/k/v 音。



基礎 2.2 識別和混合發音

發現

識別並發出英語口語的發音。

發展

當遇到兩個單音節英語單字（如「sand」和「box」）時，在成年人的協助下或借助圖片或實物，將它們混合成言語中的複合詞。

拓展

遇到音節和單個發音時，在成年人的協助下或借助圖片或物體，將它們混合成言語中的英語單字。

發現範例

- 在戶外小組語音意識活動中，一個孩子練習發「out」中的元音「out, /ow/, /ow/, out」。
- 孩子們自己玩時，一個孩子小聲說出帶有相同輔音和不同元音的單字，如「hat、het、hit」。(孩子可能不知道所有單字的意思，說出的單字中可能混合出現真實的和無意義的單字)。

發展範例

- 在戶外小組語音意識活動中，一名兒童在教師的提示下將「out」和「side」混合成「outside」，將「sun」和「shine」混合成「sunshine」。
- 玩汽車時，一個孩子說：「嗚嗚！這是比賽。」教師說：「這種汽車有一個特殊的混合名稱，就像我們一直練習的那樣。如果把『race』和『car』放在一起，你會得到什麼詞？」孩子說：「Racecar!」

拓展範例

- 在戶外小組語音意識活動中，教師說出單個發音後，孩子們會把這些發音混合在代表環境中事物的單字中。教師環顧四週，然後說出「/b-/-ûr-/-d/」的發音。孩子指著附近樹上的鳥說：「Bird!」
- 當一個孩子與教師和幾個同伴一起玩玩具車時，教師說：「我們來練習混合發音。如果把 /k-/-är/ 混合在一起，你會得到什麼詞？」孩子回答：「/k-/-är/, car!」

(接下頁)



(續)

基礎 2.2 識別和混合發音

發現

發現範例

孩子重複同伴的名字及其名字的第一個音節。
「Caden, cay, cay, cay。」

玩玩具火車軌道時，一個家庭語言為韓語的孩子練習說「ramp」和「lamp」，在他們的家庭語言中並不存在輔音差異。教師觀察後說：「火車從斜坡上去。這是照亮軌道的燈」，一邊指著物體，一邊發出「ramp」和「lamp」的音。

發展

發展範例

教師問：「把『base』和『ball』放在一起會組成什麼詞？」，一名家庭語言為粵語的自閉症兒童在溝通平板電腦上指出了「baseball」。

當孩子們拿著自己的物品準備回家時，教師問：「把『back』和『pack』放在一起，會得到什麼詞？」，孩子回答說：「Backpack」。

拓展

拓展範例

在一項活動中，教師告訴孩子們發音，並展示一張狗的圖片，一個孩子把 /d/-/ɔ/-/g/ 這幾個單獨的音拼成「dog」。

在圍圈時間，教師告訴孩子們：「我要說出你名字中的發音。當你聽到自己名字的發音時，說出你的名字，然後你就可以離開地毯了。準備好了嗎？『mah-teh-oh』」，一個孩子把自己名字的音節拼成了「Mateo」。說出自己的名字後，Mateo 離開地毯。



基礎 2.3 參與押韻和文字遊戲

發現

關注並參與經常體驗的簡單英文歌曲、詩歌和手指遊戲，並配合手勢和一些關鍵字。

發展

用英語重複或背誦強調押韻的簡單歌曲、詩歌和手指遊戲的部分內容。

拓展

用英語重複、背誦、製作或創編強調韻律的簡單歌曲、詩歌和手指遊戲。

發現範例

■ 一名兒童在全班齊唱「Itsy Bitsy Spider」時，做出一些手勢並與同伴微笑。

● 小組朗讀 *Chicka Chicka Boom Boom* 時，教師鼓勵孩子們跟著自己認識的單字一起唱，並跟著「蹦蹦」的單字跺腳，孩子們就會跟著故事的節奏動起來並跺腳。

發展範例

■ 一名兒童在全班齊唱「Itsy Bitsy Spider」時，加入到韻文的押韻部分：「waterspout」和「spider out」。

● 小組朗讀 *Chicka Chicka Boom Boom* 時，教師鼓勵孩子們跟著自己認識的單字一起唱，並在唱到「蹦蹦」時跺腳，一個孩子唱起來。

拓展範例

■ 在全班齊唱「Itsy Bitsy Spider」之後，一個孩子自己唱這首歌，給後面的歌詞做了好笑的改編。「雨落下來，洗淨了蜘蛛 *pout*。太陽出來，曬乾了所有 *snout*」。

● 教師在一週內多次為大家朗讀 *Chicka Chicka Boom Boom* 後，一個孩子大喊：「奇卡奇卡蹦蹦，地方夠嗎？」

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 2.3 參與押韻和文字遊戲

發現

發現範例

在教師的帶領下，一個孩子和同伴一起喊「啊哦」，他們反覆呼喊「去打熊」。

開始朗讀一本書之前，在教師的帶領下，一個孩子在「拍，拍，拍你的手」中跟著小組夥伴一起拍手。

發展

發展範例

一個孩子和同伴一起高喊：「一、二，繫鞋帶，三、四，關門……」，一邊用「two, shoe」和「four, door」押韻，一邊拍手。

一個孩子參加全班合唱「Twinkle, Twinkle, Little Star」，唱出押韻詞和關鍵片語，如「Twinkle, Twinkle, Little Star」和「what you are」，但沒有唱完整首歌。

拓展

拓展範例

一個孩子輕聲地唱著自己喜歡的歌曲中的歌詞「Comin' down the track, clickety-clack」。

與同伴談論自己的名字 (Bindy) 和同伴的名字 (Cindy) 時，一個孩子說：「Cindy。Bindy。它們幾乎一樣！」。

支持兒童的語音意識技能

語音意識是指兒童對語言發音以及將這些發音組合成單字的規則的意識。在學習英語語音意識之前，兒童需要熟悉英語的發音。學習英語詞彙和語言運用有助於為語音意識打下基礎。為幫助兒童理解英語發音和語音意識，教師可以提供明確的指導並注意以下幾點：

- 教師可以唱歌、朗誦童謠、詩歌和韻文，並用英語朗讀，讓兒童聆聽並加入其中。
- 不同的語言有不同的發音。例如，有些語言的 /r/ 和 /l/ 音區分不明顯，因此需要清楚地向兒童指出帶有這些發音的單字，讓他們練習識別和發出這些音。
- 兒童可能需要額外練習使用自己家庭語言中不存在的語音組合。例如，並非所有語言都使用將輔音混合在一起的發音（如「smell」中的 /sm/ 或「forests」中的 /sts/）。此外，有些語言中沒有以輔音結尾的單字。如果孩子的家庭語言遵循這些規則，沒有輔音混合，那麼他們最初可能會把「snack」一詞讀成「su-na-cku」，因為他們應用的是自己家庭語言的語音規則。為了支持兒童學習英語中的發音和音素組合，應發音清晰，為兒童提供真實的學習體驗，讓他們有時間練習新的發音，或提供機會讓他們在有意義的互動中練習新單字。
- 語音意識技能或多或少會從一種語言移轉到另一種語言，因此，如果孩子在自己的家庭語言中已經懂得如何混合發音或分段發音，他們就能夠將這些技能運用到熟悉的英語單字上。



子分支 - 字母與印刷物

許多孩子在參加早期教育計劃時，就已經能識別家庭語言中的一些字母和字母發音了。如果兒童所使用的語言的字母系統與英語字母系統相似（如西班牙語或他加祿語），那麼他們可能會很快地將在這種語言中體驗到的印刷物知識移轉到英語中。因此，教育工作者可能會注意到他們的知識從「發展中」或「拓展中」階段開始。相反，如果兒童曾以使用不同書寫系統的語言（如阿拉伯語或普通話）體驗印刷物，那麼他們可能需要更多的時間來認識英語字母或識別字母的發音。

基礎 2.4 認識和識別字母

發現

在英語字母表中認出自己名字中的第一個字母。

發展

準確識別幾個英文字母。

拓展

準確識別許多大寫英文字母和一些小寫英文字母。

發現範例

■ 全班同學在教室裡玩找字母的遊戲。教師安排輪到一個名叫 Anh 的孩子，教師說：「『Anh』以『A』開頭。Anh，你能找到字母『A』嗎？」，並指了指牆上的字母表。孩子指了指字母表上的字母「A」。

發展範例

■ 全班同學在教室裡玩找字母的遊戲。教師問：「你能找到字母『S』嗎？」，一個孩子摸了摸標有「Spoons」的抽屜上的「S」。

拓展範例

■ 全班同學在教室裡玩找字母的遊戲。教師問：「你能找到字母『S』嗎？」，一個孩子摸了摸標有「Spoons」的抽屜上的「S」。教師在各種標牌和海報上讀出字母的名稱，孩子繼續尋找字母，有的是大寫字母，有的是小寫字母。

(接下頁)



(續)

基礎 2.4 認識和識別字母

發現

發現範例

● 一個家庭語言為西班牙語的孩子指著牆上用英語列出月份和星期的行事曆。孩子注意到了自己名字的第一個字母「D」，並說道：「¡ 'D' como Diego!」（「D」就像 Diego!），使用這個字母的英語發音。

一個家庭語言為西班牙語的孩子向家長展示自己的儲物櫃，並說：「*Mi nombre empieza con esta letra, la 'M'*」，先用西班牙語再用英語讀出字母的發音。（我的名字以字母「M」開頭。）

發展

發展範例

● 一個家庭語言為西班牙語的孩子指著牆上用英語列出月份和星期的行事曆，用英語和西班牙語大聲念出幾個大寫字母。

一個孩子在幫助教師分發方毯（每塊方毯上都有一個名字）時，指著另一個孩子名字的第一個字母說「N」，然後對其他幾個孩子的名字也這樣做。

一個孩子翻開一本字母表圖畫書，小聲讀出幾個熟悉的英文字母的名稱。

拓展

拓展範例

● 一個家庭語言為西班牙語的孩子指著牆上用英語列出月份和星期的行事曆，用英語和西班牙語大聲念出每個大寫字母和一些小寫字母。

教師在室外用粉筆寫下幾個大寫和小寫字母，一個孩子讀出這些字母的名稱。



基礎 2.5 學習字母與發音的對應關係

發現

表現出意識到英語字母有發音。

發展

準確識別或發出與一個或兩個英文字母相關的聲音。

拓展

在成年人的幫助下，準確識別或發出幾個英文字母（約 5–10 個）的發音。

發現範例

- 與教師一起閱讀字母書時，一名兒童重複教師在書中「T」頁發出的 /t/ 音。
- 孩子坐在印有字母的地毯上，在教師發音後重複字母的發音。

發展範例

- 與教師一起讀字母書時，當教師提示「字母『T』發什麼音？」，一個孩子指著寫有「T」的那一頁，並發 /t/ 的音。
- 當大家坐在印有字母表的地毯外時，教師問：「哪個字母的發音是 /n/」？孩子移動到字母「N」處。

拓展範例

- 與教師一起讀字母書時，孩子指著書頁上的幾個不同字母，在教師提示字母發音時讀出相應的發音。
- 大家坐在印有字母表的地毯上時，教師問：「哪個字母的發音是 /n/」？一個孩子移動到字母「N」處。這個孩子在遊戲中又輪到兩次，並準確地指出了兩個字母。

(接下頁)

- 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 2.5 學習字母與發音的對應關係

發現

發現範例

一個家庭語言為阿拉伯語的孩子指著書中的一個英語單字問：
「كيف بتحكي هاي؟」
(這個單字怎麼說?)

發展

發展範例

當教師問「哪個字母發 /s/ 的音，如『ssit』或『ssand』？」時，一個孩子在溝通板上指出字母「S」。

在字母塊小組活動中，教師問「字母『P』發什麼音？」，一個孩子發出了 /p/ 的音。

拓展

拓展範例

玩字母磁鐵時，一個孩子讀出他們碰到的多個字母的相應發音，有時需要教師的提示。

一個家庭語言為西班牙語的孩子指著橫幅上的英文字母，讀出相應的發音。讀到字母「J」時，他們會發出 /j/ 的音，然後說，在西班牙語中，「J」發 /h/ 的音。



子分支 - 關於印刷物的概念

許多孩子在參加早期教育計劃時，就已經能理解家庭語言中的「印刷物」概念了。如果兒童所使用的語言的字母系統與英語字母系統相似，或有類似的印刷物慣例（如印刷物在文字中的排版方式或翻頁方向），那麼他們可能會相對更快地將在這種語言中體驗到的印刷物知識移轉到英語中，並可能從「發展中」或「拓展中」水平開始。例如，西班牙語和他加祿語使用相似的字母系統，也有相似的印刷物慣例。相反，使用不同書寫系統的語言（如阿拉伯語或普通話）的兒童可能從新興水平開始，因此需要更多時間來學習識別印刷物或理解英語中的印刷物慣例。

基礎 2.6 理解印刷物的概念

發現

與展示英文字母的材料互動。

發展

表現出意識到自己在與英文印刷物互動。

拓展

展現對英文印刷物的意識，即意識到英文印刷物可以閱讀並有特定含義。

發現範例

■ 一個孩子玩印有字母的積木，並拿起一塊積木仔細觀察字母。

發展範例

■ 孩子一邊玩印有字母的積木，一邊輕聲唱：「A、B、C、D……」

拓展範例

■ 孩子玩印有字母的積木，把幾個字母排成一行，並假裝讀出他們拼出的英文「單字」。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 2.6 理解印刷物的概念

發現

發現範例

- 自由遊戲時間，孩子看著牆上的字母圖表。看到孩子在觀察字母圖表，教師邊讀字母邊指著每個字母。

一名兒童翻閱一本用英語寫的書。

一名兒童使用字母印章在紙上列印字母。

發展

發展範例

- 孩子看了一會牆上的字母圖表，然後對教師說「ABC」。教師回答「是的，ABC」，並邊讀字母邊指著每個字母。

一個家庭語言為普通話的孩子帶來了他們的普通話版 *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*，並在教室裡找到了英文版，以證明它們是一樣的。孩子指著普通話版的「棕熊，棕熊，你看到了什麼？」，用普通話說出書名，然後指著英語版說「Brown Bear」。

拓展

拓展範例

- 一個孩子在看牆上貼著標籤的天氣圖表，指著太陽圖片旁邊的一個單字問教師是不是讀「hot」。教師回答說：「這個單字是由字母『S-U-N-N-Y』組成，拼成『sunny』」。孩子重複「sunny」，教師繼續說：「我們看看能不能找到『hot』這個單字。這邊這個單字是由字母『H-O-T』組成，拼成『hot』！」

一個家庭語言為粵語的孩子指著英文圖畫書上的一個單字說：「嗰就係 fire truck (消防車)」。(無論孩子使用的單字是否準確，這一舉動都表明他理解了印刷物的特定含義)。

孩子指著櫃門上寫著「CRAYONS」的牌子問：「那上面寫的是什麼？」



基礎 2.7 理解印刷物慣例

發現

閱讀英文書籍並就其進行溝通。展示對常規的書籍翻閱行為的理解，如朝一個方向一頁一頁地翻書。

發展

展示對一些書籍翻閱行為或英語特有的印刷物慣例的理解，如從右向左翻頁和辨別書的封面。

拓展

表現出瞭解英文印刷物按從左到右、從上到下的順序排列，並且知道從右向左翻動書頁閱讀書籍。

發現範例

■ 教師和一個孩子坐在圖書角，從書架上拿出《下雪天》*The Snowy Day*，然後告訴孩子：「這本書叫《下雪天》。這是最喜歡的書之一」，一邊說著書名，一邊指向標題。教師讓孩子在書前坐幾分鐘，一頁一頁地翻開書，仔細觀察書中的圖片，同時教師會指出圖片中的一些元素並加以評論。然後，教師問孩子是否願意一起讀這本書。

發展範例

■ 在集體閱讀《下雪天》時，教師請一名兒童翻書。孩子按照正確的方向翻書。

拓展範例

■ 集體閱讀《下雪天》時，教師請一名兒童翻書並擔任閱讀助手。孩子按照正確的方向翻書，並指著文字的左上方，示意教師從這裡開始閱讀。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 2.7 理解印刷物慣例

發現

發現範例

● 一個家庭語言為波斯語的孩子假裝自己在讀一本英語書，從左向右翻頁（波斯語書的翻頁方向）。

一個小肌肉運動發育遲緩的孩子從圖書館書架上挑選一本英文書，讓教師讀給大家聽。他們通過打開書本，並用黏在書頁上的手工棒翻動書頁來協助老師。

發展

發展範例

● 在圍圈時間，教師示意翻頁，一個家庭語言為波斯語的孩子會把一本用英語寫的大書從右向左（英語書寫系統中的翻頁方向）翻一頁。

一个家庭语言为韩语的孩子与另一个孩子一起坐在摇椅上「阅读」时，会把一本颠倒的英语书翻过来，並說道：「여기서 시작하자」（我们从这里开始吧）。

一個孩子坐在椅子上，旁邊放著他喜歡的毛絨玩具和一本英語書，假裝要教小動物讀書。孩子告訴動物「你這樣做」，從封面打開書，從右向左（英語書寫系統中的方向）翻頁。他們用阿拉伯語和英語就每一頁上的插圖進行溝通。

拓展

拓展範例

● 一個家庭語言為波斯語的孩子會一頁一頁地翻開英文書，並混合使用波斯語和英語低聲自言自語。他們從右向左翻頁，並用手指從左向右移動（英語書寫系統中的方向）追蹤印刷物中的內容。

翻開英文書的第一頁時，一個孩子說：「從前」，翻到最後一頁時，孩子說：「結束」。

支持兒童瞭解英語字母知識和印刷物

瞭解英語字母知識和印刷物概念有助於終身發展英語讀寫能力。教師可以透過有趣的明確教學，來支持多語言學習者發展扎實的英語基礎讀寫能力：

- 許多孩子在參加早期教育計劃時，可能已經明白字母或字元可以用來表達想法和觀點，儘管他們家庭語言（如普通話或波斯語）的書寫系統可能與英語字母系統大相徑庭。教師可以提供一個充滿英語印刷物（如英文書籍、海報和標籤）的環境，並明確展示這些印刷物是英語以書面形式表達概念的方式，以此來支持這些學習者。例如，教師可以一邊朗讀一邊指出字母和單字，並在示範書寫時讀出單字的發音。
- 如果兒童體驗印刷物時使用的語言與英語有相似的字母系統（如西班牙語或他加祿語），那麼兒童在參加早期教育計劃時可能已經瞭解了他們家庭語言中的一些字母名稱和發音。教師可以透過指出兩種語言的異同為這些兒童提供支持。例如，教師可以解釋字母 J 在西班牙語中發 /h/ 音，而在英語中發 /j/ 音。
- 為了支持所有孩子發展中的字母知識，可以玩與英語字母有關的遊戲。當教室裡有書本、標誌、標籤和海報時，遊戲可以包括尋找教室環境中出現的字母。遊戲還可以包括識別字母的發音。例如，教師可以在室外的人行道上用粉筆寫上字母，然後要求孩子們移動到與發音相對應的字母處（如「跳到發音是 /g/-/g/-/g/ 的字母處！」）。



- 與會講兒童及其家人的家庭語言的工作人員合作，瞭解家庭語言的閱讀規範。例如，瞭解該語言是使用以字母表示聲音的字母系統，還是以字元表示詞語或含義的字元，或者使用兩者的組合。瞭解孩子家庭語言中的文字是從右向左讀還是從左向右讀也很有幫助。
- 示範如何閱讀英文印刷物。大聲朗讀時，用手指從左到右慢慢地「劃過」單字或文字。請孩子們幫助按照正確的方向翻頁，必要時提供明確的指導。



分支：3.0 - 閱讀

子分支 - 讀寫興趣和回應

基礎 3.1 對讀寫活動表現出興趣

發現

關注英語讀寫活動。

發展

表現出對英語讀寫活動的興趣並參與其中。

拓展

表現出對英語讀寫活動的興趣並參與其中，獨立性不斷增強。

讀寫和與讀寫有關的活動包括朗讀、講故事、唱歌、吟誦、押韻、看書和寫作。

發現範例

- 一個孩子仔細觀看教師正讀著的英語故事書中的圖片。教師讓孩子靠近書本，這樣他們就能更直接地看到圖片。
- 教師用英語吟唱一首童謠，一個孩子與大家圍成一圈，不時跟著其他孩子一起搖擺。

發展範例

- 聽教師用英語讀一本書後，孩子翻開書，假裝用自己的家庭語言和英語混合讀給自己聽。
- 孩子跟著熟悉的英語韻律或童謠拍手，大聲喊出經常重複的單字。

拓展範例

- 一個孩子在班級花園裡待了一陣，然後從圖書角選了一本自己喜歡的關於種植花園的英語書，並假裝翻頁閱讀。
- 一個孩子問教師，大家能不能一起唱他們最喜歡的英語童謠。教師回答說可以，並問孩子是否願意站在圈中教師的旁邊，幫助帶領大家演唱。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 3.1 對讀寫活動表現出興趣

發現

發現範例

教師在畫架上用英語書寫時，一個孩子專心聽講。

午睡時間結束前，教師要求孩子們安靜地玩耍或閱讀，一個孩子翻動旁邊的英文圖畫書。

發展

發展範例

一個家庭語言為韓語的孩子在放學時向奶奶展示一本關於種植花園的英語書，並溝通道：「할머니 이것봐.우리마당에있는 꽃하고 똑같아.」(看，奶奶！書上的花就像我們花園裡的花)。

一個家庭語言為西班牙語的孩子在翻閱一本關於工程車輛的英語書時，指著推土機的圖片問：「¿Qué es esto?」(那是什麼?)

拓展

拓展範例

一個家庭語言為西班牙語的孩子從書架上拿出一本 *I Am Enough*，問：「這是什麼書？」然後，他們坐下來翻開書，混合使用西班牙語和英語低聲講述他們所看到的一切。

一個家庭語言為普通話的孩子告訴教師「我要给你读本书」，然後拿起桌上的一本書，假裝用英語朗讀，邊讀邊編故事。

與其他孩子一起玩學校遊戲時，一個孩子假裝教師在畫架上寫字，並用英語講述他們所寫的內容。



基礎 3.2 參加朗讀活動

發現

專注聽成年人讀一本簡短的英文書。

發展

在語言可預測或重複的情況下，參與英文書籍的朗讀活動，並就書籍內容進行交流。

拓展

參與英文書籍的朗讀活動，並就書籍內容進行交流。

孩子們可以用英語、他們的家庭語言、手勢或其他非語言方式來交流書籍內容。

發現範例

■ 教師讀一本關於花園的英文圖畫書時，一個孩子專心聽講。

● 教師用英語朗讀《壞脾氣的瓢蟲》*The Grouchy Ladybug* 時，一個孩子一邊聽教師講，一邊看著教師手中的瓢蟲木偶和書頁。

發展範例

■ 在一本關於花園的英語書中，教師邀請大家數一數圖畫中的草莓數量，一個孩子和其他孩子一起數「一、二、三、四」。

● 教師用英語讀了幾遍《壞脾氣的瓢蟲》*The Grouchy Ladybug*，一個孩子與教師和同伴一起大聲念出他們最喜歡的幾頁中重複的句子。

拓展範例

■ 教師讀一本關於花園的英語書時，一個孩子說：「我家附近有一個花園。裡面種的不是草莓。種的是辣椒」。

● 用英語讀《壞脾氣的瓢蟲》*The Grouchy Ladybug* 時，一個家庭語言為西班牙語的孩子向講西班牙語的助教說「¡Es una mariquita mala! Siempre está enojada, como mi hermano.」（這是一隻小氣的瓢蟲！她總是生氣，就像我哥哥一樣）。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 3.2 參加朗讀活動

發現

發現範例

教師在用英語朗讀科普讀物前介紹英語詞彙，一個孩子走近來看並觸摸道具。

一個孩子給教師帶來一本他喜歡的英語書，然後坐在教師旁邊聽教師朗讀。教師對著與文字相對應的圖片做手勢，例如在讀關於使用掃帚的句子時指向插圖中的掃帚，而孩子則盯著圖片。

發展

發展範例

與全班同學一起用英語朗讀《有個老太太吞了一隻蒼蠅》*There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly*時，一個孩子在每個階段都加入了動作。全班齊讀之後，這個孩子用手來表示有蒼蠅在周圍嗡嗡作響。

一個家庭語言為普通話的孩子模仿教師講英語故事時做出的動作，如跺腳穿過草地。他們說道：「我在跺腳！」。

拓展

拓展範例

在讀一本關於鯨魚的英語書時，一個孩子指著一頭虎鯨叫道：「我喜歡那只！它是黑白的。」

小組用英語朗讀時，教師問：「小男孩看到了什麼？」，一個家庭語言為西班牙語的殘疾兒童指向溝通板上的「月亮」，然後指出書中那一頁的月亮圖片。



子分支 - 理解和分析適齡文字

基礎 3.3 理解故事

發現

利用圖片或其他輔助方式（如實物或手勢）來理解英語故事中的主要人物和細節。

發展

聽幾遍英語故事後，能理解故事中的幾個主要人物和事件，包括一些僅透過故事文字表達的細節。

拓展

首次聽完英語故事後，能理解故事中的主要人物和事件，包括僅透過故事文字表達的細節。

孩子可透過用英語或其家庭語言回答問題、用英語或其家庭語言複述、扮演故事內容、用肢體語言做出反應和創作作品等方式來展示對故事的理解。

發現範例

■ 教師用手偶大聲講述一則關於獅子和老鼠的英語寓言故事。故事講完後，一名兒童與同伴一起在地板上走來走去，假裝自己是一隻老鼠。

發展範例

■ 在聽了幾遍關於獅子和老鼠的英語寓言故事後，一個孩子說：「老鼠幫忙。」孩子做了一個咬的動作，指的是寓言中老鼠咬斷繩子幫助獅子的情節。

拓展範例

■ 第一次聽完關於獅子和老鼠的英語寓言故事後，一個孩子說「現在他們可以做朋友了」，指的是寓言故事的結尾，老鼠對獅子很友好。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性

(續)

基礎 3.3 理解故事

發現

發現範例

● 讀一本英語書時，教師指著書中人物的圖片說：「這是男孩的奶奶，他的 *abuela*。」孩子指著插圖重複說：「奶奶」。

藉助毛氈板用英語講完一個故事後，教師用西班牙語問一個孩子：「*Cuéntame, ¿qué pasó en el cuento?*」（告訴我，故事裡發生了什麼？）這個家庭語言為西班牙語的孩子指著載著一個人的毛氈船說：「*Había un hombre en un barco.*」（船上有個人）。

教師讀一個關於蘋果樹的英語故事，同時孩子們把蘋果圖片黏在一棵紙做的大樹上。一名兒童參與其中，在教師的提示下拿起自己的圖片，並用英語說出「蘋果」。

發展

發展範例

● 教師將同一本英語書讀了幾遍，孩子說：「他上了飛機」，描述故事中的一個事件。教師回答說：「這個男孩坐上了飛機。他去哪兒了？」孩子回答說：「他的家人。」他準確地理解了小男孩是去探望他的家人。

聽了幾遍《綠雞蛋和火腿》*Green Eggs and Ham* 後，教師問：「你們喜歡綠雞蛋和火腿嗎？」一個孩子做出「討厭！」的表情。

教師讀了幾遍《滿，滿，滿滿的愛》*Full, Full, Full of Love*，一個家庭語言為越南語的孩子在故事的相應部分說：「*Bạn đã cố lấy kẹo vì bạn đói bụng*」（孩子想去拿糖果，因為他餓了）。

拓展

拓展範例

● 教師為一個孩子一對一讀完一本英語書後問：「你最喜歡故事的哪個部分？」孩子回答：「奶奶很有趣。她對小男孩說了很多有趣的話。」教師回答說：「我也覺得她很有趣。你覺得故事中的小男孩對奶奶是什麼感覺？」

在英語故事時間，一名家庭語言為西班牙語的有殘疾的兒童使用卡片溝通系統來表達故事中的人物感到孤獨。

英語故事時間結束後，一個家庭語言為韓語的孩子向同樣講韓語的助教教師描述了故事中的一個事件，並說：「*늑대가 나올때 좋아*」（我喜歡狼出來的那部分）。



基礎 3.4 理解資訊性文字

發現

利用圖片或其他輔助手段（如實物或手勢）來理解英語資訊性文字中的幾個主要細節。

發展

聽幾遍英語資訊性文字後，能理解文字中的一些主要細節，包括僅透過文字中的單字表達的細節。

拓展

首次聽完英語資訊性文字後，能理解文字中的一些主要細節，包括僅透過文字中的單字表達的細節。

孩子可透過用英語或家庭語言提問或回答問題、用英語或家庭語言標註或描述、玩耍、用肢體語言做出反應和創作美術作品等方式來展示對故事的理解。

發現範例

■ 在小組閱讀幾本有關動物棲息地的英語書後，孩子們輪流將剪下的動物圖片分成「海洋動物」和「沙漠動物」兩欄。一個孩子在觀察幾個孩子輪流分欄之後，拿起一張郊狼的圖片，把它放在了「沙漠動物」一欄。

發展範例

■ 在小組中反覆朗讀同一本有關沙漠動物的英語書後，一個孩子指著一頁畫有長耳大野兔的頁面說：「它跑得很快。一隻跑得快的兔子」，說出了他們從書中學到的事實。

拓展範例

■ 教師第一次為全班讀一本關於沙漠動物的英語書時，一個孩子驚訝地問道：「郊狼喜歡吃動物嗎？」來確認他們剛從書中學到的一個事實。教師回答說：「是的，郊狼確實吃其他動物，例如鳥和蜥蜴。還有哪些動物喜歡吃鳥呢？」以此提示孩子們回憶起他們在書的前一頁學到的事實。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 3.4 理解資訊性文字

發現

發現範例

● 讀一本有關情感的英語書時，教師指出書中圖片上的面部表情，一名兒童模仿這些表情。教師透過描述書中的圖片為孩子提供支持，例如「這個女孩感到很生氣」。

孩子從家裡帶來一件與前一天讀的英語書中的圖片有關的物品。

教師給大家讀了一本關於動物的書，然後一個孩子畫了一幅類似烏龜的畫，烏龜是書中的動物之一。

發展

發展範例

● 第三次讀一本關於情感的英語書時，教師在讀到關於「生氣」的那一頁時停了一下，並問道：「什麼事情會讓你感到生氣？」一個家庭語言為亞美尼亞語的孩子轉向一個講亞美尼亞語的同伴，分享道：「Երբ ընկերս վերցնում ա խաղալիքս (當我的朋友拿走我的玩具時)。」

分組閱讀幾遍《家庭，家庭，家庭!》*Families, Families, Families!* (一本用動物插圖表現不同家庭結構的書)之後，一個孩子畫了一幅畫，畫上是與他們生活在一起的家庭成員。

拓展

拓展範例

● 第一次為一個小組讀一本關於情感的英語書後，教師問：「什麼事情會讓你感到生氣？」一個家庭語言為亞美尼亞語的孩子轉向一個講亞美尼亞語的同伴，分享道：「Երբ ընկերս վերցնում ա խաղալիքս (當我的朋友拿走我的玩具時)。」

在聽了一本關於工程車輛的新的英語書後，一個孩子玩起了玩具自卸卡車，並重複書中提到的一個事實。

讀《炸麵包》*Fry Bread* 時，一個孩子認出了書中描述的配料，並打斷故事，就他們與媽媽一起烹飪時使用的配料展開了交流。

(接下頁)



(續)

基礎 3.4 理解資訊性文字

發現

發現範例

聽完教師讀的《鳥兒築巢》*Birds Make Nests* 後，一個孩子把毯子卷在椅子上，做成鳥巢的樣子，然後在中間放上幾塊積木，當作鳥蛋。

發展

發展範例

讀了幾遍關於阻止細菌傳播的英語書後，一個孩子分享了最近的家庭經歷，並使用了書中的詞語，如「我媽媽咳嗽。我爸爸咳嗽。我洗手。我擦洗。」

拓展

拓展範例

讀完《種子會移動！》*Seeds Move!* 後，孩子們一起播種。書中的一個片段討論了種子在土地上生根之前會順著河流漂流。一個孩子把種子放在泥土上，然後引用書中的話說：「種子會漂浮。」教師對孩子的闡述做出回應：有些種子在種到土裡之前會漂浮在水面上。



支持兒童理解英語閱讀

英語書籍為多語言學習者提供了豐富的學習機會。隨著兒童對英語理解能力的發展，他們能夠更積極地參與英語朗讀並理解所讀內容。從而，透過接觸包括複雜的語法和越來越複雜的特定主題詞彙在內的豐富語言，體驗英語書籍也有助於支持兒童英語詞彙和語法的不斷發展。教師可以透過以下方式支持兒童理解英語閱讀：

- 教師可以選擇包含圖片的故事書和科普讀物，以幫助兒童理解。此外，教師還可以選擇各種各樣的書籍，包括體現兒童多元化背景的書籍、押韻的書籍以及帶有重複或可預測文字的書籍。
- 教師可在閱讀書籍前介紹重要的新詞彙，幫助孩子跟上文字內容。
- 教師可以利用實物或圖片協助兒童理解所讀內容。例如，教師可以請孩子查看與書中文字相符的圖片。
- 教師可以就一起閱讀的內容提出問題。兒童剛開始使用英語時，為了鼓勵兒童練習已經學會的英語，教師可以針對兒童已經掌握的英語單字先提出一些問題，如誰、什麼和在哪裡等問題。隨著孩子們使用英語口語能力的提高，他們將能夠更完整表達自己的想法，教師可以調整問題，讓他們完整地表達自己的想法。
- 孩子們可能在能夠用英語表達自己的反應、觀點或解釋之前，就已經理解了讀給他們聽的英語內容。讓孩子們用不需要說英語的方式來展示他們對一本書的理解。其中包括繪畫和扮演故事內容，以及用他們的家庭語言溝通對書的內容的理解。



分支：4.0 - 書寫

子分支 - 作為交流的書寫

基礎 4.1 透過書寫表達詞語或想法

發現

用英語書寫塗鴉來表達話語和想法。

發展

在成年人的協助下，用英語書寫類似字母的塗鴉來表達話語和想法。

拓展

獨立用英語書寫幾個可辨認的字母來表達話語和想法。

除了早期的書寫外，兒童還可使用繪畫或口述來表達話語和想法。

發現範例

■ 孩子寫出小巧而精緻的塗鴉。教師問：「你寫了什麼？」孩子一邊用手指著自己寫的東西，一邊說「生日快樂。」

發展範例

■ 孩子請教師幫忙寫「Happy birthday」。教師把單字用印刷體寫在一張紙上，逐一念出每個字母，並示範如何組成每個字母。孩子嘗試模仿教師的動作，寫出類似字母的線條，但還不能清晰辨認，比如「H」的兩條垂直線。

拓展範例

■ 孩子請教師幫忙寫「Happy birthday」。教師在紙上打印出這些字母，並逐一大聲念出每個字母。孩子隨著教師的發音慢慢寫出每個字母，有些字母寫反了或寫得難以辨認。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性

(續)

基礎 4.1 透過書寫表達話語或想法

發現

發現範例

● 在一個關於動物的單元中，全班同學合作製作了一本書，每個孩子都為自己喜歡的動物創作了一頁。一個孩子畫了一幅類似蜥蜴的圖畫，然後在圖畫上方標題的位置塗鴉，寫下「蜥蜴」。這些塗鴉還不能被識別為字母，但已與圖畫區分開來。

一個孩子拿著一張紙條，上面有教師寫的一小段英文。在字跡下面，孩子畫出彎彎曲曲的線條，偶爾用空格隔開，以類似英文單字的段落形式出現。

玩餐廳遊戲時，一個孩子在紙上塗鴉，假裝接受同伴的點餐，然後把紙遞給另一個孩子，說道：「雞蛋，謝謝。」

發展

發展範例

● 在一個關於動物的單元中，全班同學合作製作了一本書，每個孩子都為自己喜歡的動物創作了一頁。一個孩子畫了一幅類似蜥蜴的圖畫，然後在圖畫上方標題的位置用直線和曲線刻意做了字母狀的標記，表達「蜥蜴」的意思。

一個家庭語言為普通話的孩子為他的祖母畫了一幅愛心。孩子指著下面捲曲的字母狀標記解釋說：「This says “heart” (這上面寫的是『心』)」，然後在這些標記下面畫上筆直的方塊標記，並解釋說：「Now it says (現在寫的是)『我愛你，奶奶。』」。

在小組投票時，一個孩子看著教師寫的樣本，抄寫「N-O」。教師會協助孩子，示範組成字母的線條的順序和方向。孩子將卡片交給教師，進行投票。

拓展

拓展範例

● 在一個關於動物的單元中，全班同學合作製作了一本書，每個孩子都為自己喜歡的動物創作了一頁。一個孩子畫了一幅類似蜥蜴的圖畫，然後請教師幫忙在上面寫「蜥蜴」。教師在紙上打印出這些字母，然後逐個字母指導孩子抄寫單字。孩子寫出可辨認的「L」、「I」和「D」，並畫出與其餘字母非常相似的斜線。

孩子們在畫畫和寫自己喜歡的季節時，一名盲童透過盲文機用盲文寫出了代表 *fall* 的「f」。

在教師幫助拼字的情況下，一個家庭語言為西班牙語孩子用藍色蠟筆寫下「MAMA」。然後在下面用綠色蠟筆寫下「MAMA」，並解釋藍色代表西班牙語，綠色代表英語。



基礎 4.2 書寫自己的名字

發現

用英文字母寫出代表自己名字的標記。

發展

用英文字母抄寫自己的名字。

拓展

用英文字母獨立寫出自己的名字，並且基本正確。

許多兒童在進入學前班時，正在發展用家庭語言書寫自己名字的能力。如果兒童的家庭語言使用與英語字母相似的字母系統（如西班牙語或他加祿語），並且他們名字中包含英語中沒有的特定字母或標記（如 é 或 ñ），應鼓勵他們繼續使用這些標記。

發現範例

■ 一個孩子畫出類似字母的彎彎曲曲的線條，然後指著這些線條說出了自己的名字「Narineh。」

● 一個叫 Malik 的孩子用粉筆在人行道上畫了一個圓圈和幾條線。教師問：「Malik，你寫了什麼？」孩子回答：「Malik。」

發展範例

■ 教師在 Narineh 的畫上寫下「NARINEH」後，孩子拿起記號筆，小心翼翼地下面抄寫「N-A-R-I-N-E-H」。

● 教師用淺黃色粉筆在地上寫下一個孩子的名字「M-A-L-I-K」，然後這個孩子用深藍色粉筆描摹。

一名兒童使用適應性鍵盤抄下教師貼在其午餐盒上的自己名字中的字母「A-M-A-R」。

拓展範例

■ 一名兒童自己在畫的上方寫下自己的名字「NARINEH」。

● 教師建議：「讓我們看看你怎麼寫自己的名字」後，一個孩子用粉筆在人行道上寫下了自己的名字「MALIK」。

(接下頁)

■● 匹配圖示表示各年齡段範例的一致性



(續)

基礎 4.2 書寫自己的名字

發現

發現範例

一個家庭語言為阿拉伯語的孩子用手指在一盤麵粉上畫出一連串直線和略微彎曲的線條，然後說：「كَتَبْتُ اسْمِي」(我寫下了我的名字。)

發展

發展範例

一個孩子把賀卡拿到自己的儲物櫃前，看著儲物櫃標籤上自己的名字，同時抄下「Alex Zheng」，在給奶奶的賀卡上簽名。孩子把字母「Z」寫反了，一些小寫字母（如「e」和「g」）則寫得很潦草。

孩子坐在寫有自己名字的方毯上，用手指描畫自己的名字「YICHEN」。

拓展

拓展範例

一個孩子自己在一幅畫的上方寫下自己的名字「MEi」，其中「M」側著寫。

一個孩子用點畫筆自己寫出了「DAE-HYN」，卻忘記了自己名字 Dae-Hyun 中的「U」。

支持兒童的早期英語書寫

所有的孩子都需要教師的支持和有計劃的指導來學習書寫。透過以真實、有意義的方式將書寫融入一天的活動中，教師可以向孩子們展示書寫對於傳達觀點的價值。有些因素會影響 ELD 書寫基礎對個別兒童的適用方式。這些因素包括兒童在書寫方面的發展準備程度、他們目前對家庭語言書寫的瞭解，以及家庭語言書寫與英語書寫之間的相似性。教師可以透過以下方式支持兒童的早期英語書寫：

- 教師可以透過提供英語印刷物（如書籍、字母海報或手工製作的字母卡）以及提供製作字母的工具（如英語字母印章或鍵盤）來支持兒童的英語書寫。
- 教師可以為兒童用英語書寫表達自己提供真實的機會，如為班級合作書籍投稿或用英語給同伴寫賀卡。
- 若兒童學習使用與英語具有相似字母系統的家庭語言（如西班牙語或他加祿語）書寫，其技能和知識可能達到或超過 ELD 書寫基礎的「拓展」水平。教師可以向孩子強調兩種書面語言之間的異同，並鼓勵他們用自己的家庭語言和英語寫作來表達想法和觀點。
- 如果孩子的家庭語言所用的書寫系統與英語字母系統有很大差異，教師可以為他們提供額外的支持。例如，正在學習用阿拉伯字母或漢字等文字書寫的兒童在學習書寫英文字母時，需要得到更多支持，如反覆示範和直接指導他們逐行書寫字母。



術語表

非裔美式英語。一些美國黑人使用的英語變體，具有自己的文法、詞彙和發音規則。非裔美式英語也可稱為非裔美國白話英語或黑人英語。

美國手語 (ASL)。美國和加拿大大部分地區常用的手語。全世界有許多不同的手語（如墨西哥手語和尼加拉瓜手語）。手語具有自己的詞彙和文法；它們不是口語的「手勢版本」。

輔助性和替代性溝通 (AAC) 設備。有言語-語言生成和/或理解障礙的人用來改善日常生活功能的工具。AAC 使用各種技術和工具，包括但不限於圖片溝通板和語音生成設備。

自閉症譜系障礙。自閉症是指嚴重影響言語和非言語溝通及社交互動的發育性殘疾。與自閉症相關的其他特徵通常包括進行重複性活動和刻板動作、抗拒環境變化或日常例行活動的改變，以及對感官體驗的異常反應。

奇卡諾英語。由加州和西南部的墨西哥裔美國人和其他拉丁裔美國人講的英語變體，具有自己的文法、詞彙和發音規則。奇卡諾英語不同於西班牙語和英語的混合口語（請參考**跨語言運用**），使用多種語言的人和只講英語的人都會說這種英語。奇卡諾英語也可稱為墨西哥裔美國英語。

語碼轉換。在一個片語、句子或對話中使用兩種或多種語言。語碼轉換是一種技能，屬於更廣泛的**跨語言運用**一詞的範疇。

同源詞。由於具有相同的起源，一種語言中的一個詞與另一種語言中的一個詞相同或相似（例如，英語單字「accident」是西班牙語單字「*accidente*」的同源詞）。識別不同語言之間的同源詞是兒童在發展多語言能力過程中利用或使用語言資源的一種方式。

失聰。失聰是指聽力嚴重受損，無論是否使用擴音設備，兒童透過聽力處理語言資訊的能力都受到損害，從而對兒童的學習成績造成不利影響。



雙語計劃。提供英語和另一種語言的語言學習和教學的計劃，此計劃透過系統的、有意圖的教育規劃，來促進和支持家庭語言發展和英語語言發展 (ELD)。

閱讀障礙。閱讀障礙是一種特殊的學習殘疾，源於神經生物學。其特徵是難以準確和/或流利地認字，並且拼字和解讀能力較差。這些困難通常是由於語言中語音部分的缺陷所致，與其他認知能力和有效的課堂教學相比，這種缺陷往往讓人意想不到。次要後果可能包括出現閱讀理解問題和閱讀經驗減少，從而阻礙詞彙量和背景知識的增長。

假同源詞。一種語言中的詞與另一種語言中的詞看似相似，但其含義並無相同來源（例如，西班牙語單字「ropa」[衣服]聽起來像英語單字「rope」，但這兩個詞的含義並無關聯）。

通用美式英語。指的是沒有與某一特定地理區域或人口有特別聯繫的英語變體。通用美式英語通常用於教育環境中，也可稱為標準美式英語或標準英語。

語法。一種語言的規則，用於支配單字、片語和句子的結構以表達意思。

家庭語言。兒童在家庭中使用的語言。

讀寫能力。透過閱讀和書寫進行溝通的能力。

詞形變化。一種語言規則，即為表達意思而組合或改變單字的一部分。例如，在英語中，用動詞詞尾的變化表示時態，如 *dances*（跳舞）、*danced*（跳舞了）或 *dancing*（正在跳舞）。

多語言學習者。同時學習兩種或兩種以上語言的兒童，或在學習英語的同時繼續發展家庭語言的兒童。

敘事。敘述發生的事件或故事。幼兒的敘事通常與他們的個人經歷有關。

語音意識。對口語發音結構的敏感度。

言語或語言障礙。言語或語言障礙是指一種交流障礙，如口吃、發音障礙、語言障礙或語音障礙，這些障礙會對兒童的學習表現產生不利影響。



句法。語言中片語和句子的詞序規則。每種語言都有不同的句法規則。例如，在英語中，描述性片語通常將形容詞放在名詞之前（如「a black cat」）。然而，在西班牙語中，形容詞通常放在名詞之後（例如，「*un gato negro*」，直譯為「一隻黑貓」）。

跨語言運用。掌握多種語言的人利用其所有語言知識 - 透過不加區分地使用自己的所有語言，來充分運用自己的語言技能。跨語言運用包括許多技能和行為，如語碼轉換，使多語言者能夠流暢地使用語言。

英語變體。在美國和世界各地有多種英語變體，有時被稱為方言。這些變體包括但不限於通用美式英語、非裔美式英語和奇卡諾英語。不同英語變體的使用者在大多數情況下可以相互理解，但不同英語變體有不同的語法規則和詞彙。在與家人、社區成員以及在課堂上進行交流時，所有英語變體都是有效和有價值的。

詞彙。一種語言中的單字。詞彙也可用於描述每個孩子所理解或使用的單字。



參考文獻和資料來源

- Anthony, Jason L., and David J. Francis. 2005. "Development of Phonological Awareness." *Current Directions in Psychological Science* 14 (5): 255–59.
- Anthony, Jason L., and Christopher J. Lonigan. 2004. "The Nature of Phonological Awareness: Converging Evidence from Four Studies of Preschool and Early Grade School Children." *Journal of Educational Psychology* 96 (1): 43–55.
- Anthony, Jason L., Christopher J. Lonigan, Stephen R. Burgess, Kimberly Driscoll, Beth M. Phillips, and Brenlee G. Cantor. 2002. "Structure of Preschool Phonological Sensitivity: Overlapping Sensitivity to Rhyme, Words, Syllables, and Phonemes." *Journal of Experimental Child Psychology* 82 (1): 65–92.
- Arndt, Karen Barako, and C. Melanie Schuele. 2013. "Multiclausal Utterances Aren't Just for Big Kids: A Framework for Analysis of Complex Syntax Production in Spoken Language of Preschool- and Early School-Age Children." *Topics in Language Disorders* 33 (2): 125–39.
- Au, Terry Kit - fong, and Mariana Glusman. 1990. "The Principle of Mutual Exclusivity in Word Learning: To Honor or Not to Honor?" *Child Development* 61 (5): 1474–90.
- August, Diane, Peggy McCardle, and Timothy Shanahan. 2014. "Developing Literacy in English Language Learners: Findings from a Review of the Experimental Research." *School Psychology Review* 43 (4): 490–8.
- August, Diane, Timothy Shanahan, and Kathy Escamilla. 2009. "English Language Learners: Developing Literacy in Second-Language Learners—Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth." *Journal of Literacy Research* 41 (4): 432–52.
- Baroody, Alison E., and Karen E. Diamond. 2012. "Links Among Home Literacy Environment, Literacy Interest, and Emergent Literacy Skills in Preschoolers at Risk for Reading Difficulties." *Topics in Early Childhood Special Education* 32 (2): 78–87.
- Bates, Elizabeth, Brian MacWhinney, Cristina Caselli, Antonella Devescovi, Francesco Natale, and Valeria VENZA. 1984. "A Cross-Linguistic Study of the Development of Sentence Interpretation Strategies." *Child Development* 55 (2): 341–54.
- Bauminger-Zviely, Nirit, Eynat Karin, Yael Kimhi, and Galit Agam-Ben-Artzi. 2014. "Spontaneous Peer Conversation in Preschoolers with High-Functioning Autism Spectrum Disorder versus Typical Development." *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55 (4): 363–73.
- Beals, Diane E., and Jeanne M. De Temple. 1993. "The Where and When of Whys and Whats: Explanatory Talk across Settings." Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, New Orleans, LA, March 25–28, 1993.



- Beck, Luna, Irina R. Kumschick, Michael Eid, and Gisela Klann-Delius. 2012. “Relationship Between Language Competence and Emotional Competence in Middle Childhood.” *Emotion* 12 (3): 503–14.
- Bialystok, Ellen. 1997. “Effects of Bilingualism and Biliteracy on Children’s Emerging Concepts of Print.” *Developmental Psychology* 33 (3): 429–40.
- Bialystok, Ellen, Catherine McBride-Chang, and Gigi Luk. 2005. “Bilingualism, Language Proficiency, and Learning to Read in Two Writing Systems.” *Journal of Educational Psychology* 97 (4): 580–90.
- Blum-Kulka, Shoshana, Michal Hamo, and Talia Habib. 2010. “Explanations in Naturally Occurring Peer Talk: Conversational Emergence and Function, Thematic Scope, and Contribution to the Development of Discursive Skills.” *First Language* 30 (3–4): 440–60.
- Bower, Corinne A., Lindsey Foster, Laura Zimmermann, Brian N. Verdine, Maya Marzouk, Siffat Islam, Roberta Michnick Golinkoff, and Kathy Hirsh-Pasek. 2020. “Three-Year-Olds’ Spatial Language Comprehension and Links with Mathematics and Spatial Performance.” *Developmental Psychology* 56 (10): 1894–905.
- Bowerman, Melissa F. 1975. “Cross-Linguistic Similarities at Two Stages of Syntactic Development.” In *Foundations of Language Development: A Multidisciplinary Approach*, edited by Eric H. Lenneberg and Elizabeth Lenneberg, 267–82. New York, NY: Academic Press.
- Buckwalter, Jan K., and Yi-Hsuan Gloria Lo. 2002. “Emergent Biliteracy in Chinese and English.” *Journal of Second Language Writing* 11 (4): 269–93.
- Burling, Robbins. 1966. “The Metrics of Children’s Verse: A Cross-Linguistic Study.” *American Anthropologist* 68 (6): 1418–441.
- Byers, Grace. 2018. *I Am Enough*. New York, NY: Balzer + Bray.
- Cabell, Sonia Q., Laura S. Tortorelli, and Hope K. Gerde. 2013. “How Do I Write ...? Scaffolding Preschoolers’ Early Writing Skills.” *The Reading Teacher* 66 (8): 650–9.
- California Department of Education. 2015. *English Language Arts/English Language Development Framework for California Public Schools: Kindergarten Through Grade Twelve*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- California Department of Education. 2020. *Improving Education for Multilingual and English Learner Students: Research to Practice*. Sacramento, CA: California Department of Education.
- California Department of Education. 2021. *California Comprehensive State Literacy Plan*. Sacramento, CA: California Department of Education.



California Department of Education. 2023. SB 210 Language Development Milestones. <https://www.cde.ca.gov/sp/ss/dh/sb210langmilestones.asp>.

Carle, Eric, 1977. *The Grouchy Ladybug*. New York, NY: T. Y. Crowell Co.

Carroll, Julia M., Andrew J. Holliman, Francesca Weir, and Alison E. Baroody. 2019. “Literacy Interest, Home Literacy Environment and Emergent Literacy Skills in Preschoolers.” *Journal of Research in Reading* 42 (1): 150–61.

Casillas, Marisa, and Michael C. Frank. 2017. “The Development of Children’s Ability to Track and Predict Turn Structure in Conversation.” *Journal of Memory and Language* 92:234–53.

Cassano, Christina M., and Judith A. Schickedanz. 2015. “An Examination of the Relations Between Oral Vocabulary and Phonological Awareness in Early Childhood.” *Literacy Research: Theory, Method, and Practice* 64 (1): 227–48.

Castro, Dina C., Espinosa, Linda M., and Páez, Mariela M. 2011. “Defining and Measuring Quality in Early Childhood Practices That Promote Dual Language Learners’ Development and Learning.” In *Quality Measurement in Early Childhood Settings*, edited by M. Zaslow, I. Martinez-Beck, K. Tout, and T. Halle. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Catts, Hugh W. 2017. “Early Identification of Reading Disabilities.” In *Theories of Reading Development*, edited by K. Cain, D. L. Compton, and R. K. Parrila. Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins Publishing.

Catts, Hugh W., Diane Corcoran Nielsen, Mindy Sittner Bridges, Yi Syuan Liu, and Daniel E. Bontempo. 2015. “Early Identification of Reading Disabilities within an RTI Framework.” *Journal of Learning Disabilities* 48 (3): 281–97.

Chen, Deborah, and Vera Gutiérrez-Clellen. 2013. “Early Intervention and Young Dual Language Learners with Special Needs.” Paper 6 in *California’s Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers, Governor’s State Advisory Council on Early Learning and Care*. Sacramento, CA: California Department of Education.

Chen, Xi, and Adrian Pasquarella. 2017. “Learning to Read Chinese.” In *Learning to Read across Languages and Writing Systems*, edited by Ludo Verhoeven and Charles Perfetti. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cherry, Matthew A. 2019. *Hair Love*. New York, NY: Kokila.

Colenbrander, Danielle, Jessie Ricketts, and Helen L. Breadmore. 2018. “Early Identification of Dyslexia: Understanding the Issues.” *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 49 (4): 817–28.



- Collins, Molly F. 2010. “ELL Preschoolers’ English Vocabulary Acquisition From Storybook Reading.” *Early Childhood Research Quarterly* 25 (1): 84–97.
- Connor, Carol McDonald, and Holly K. Craig. 2006. “African American Preschoolers’ Language, Emergent Literacy Skills, and Use of African American English: A Complex Relation.” *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 49 (4): 771–92.
- Cooke, Trish, and Paul Howard. 2008. *Full, Full, Full of Love*. Cambridge, MA: Candlewick Press.
- Dewdney, Anna. 2018. *Llama Llama Red Pajama*. New York, NY: Penguin Young Readers Group.
- Dickinson, David K., Allyssa McCabe, Nancy Clark-Chiarelli, and Anne Wolf. 2004. “Cross-Language Transfer of Phonological Awareness in Low-Income Spanish and English Bilingual Preschool Children.” *Applied Psycholinguistics* 25 (3): 323–47.
- Duarte, Joana. 2020. “Translanguaging in the Context of Mainstream Multilingual Education.” *International Journal of Multilingualism* 17 (2): 232–47.
- Duke, Nell K., Alessandra E. Ward, and P. David Pearson. 2021. “The Science of Reading Comprehension Instruction.” *The Reading Teacher* 74 (6): 663–72.
- Durgunoğlu, Aydin Y., William E. Nagy, and Barbara J. Hancin-Bhatt. 1993. “Cross-Language Transfer of Phonological Awareness.” *Journal of Educational Psychology* 85 (3): 453–65.
- Easterbrooks, Susan R., Amy R. Lederberg, and Carol M. Connor. 2010. “Contributions of the Emergent Literacy Environment to Literacy Outcomes for Young Children Who Are Deaf.” *American Annals of the Deaf* 155 (4): 467–80.
- Easterbrooks, Susan R., Amy R. Lederberg, Elizabeth M. Miller, Jessica P. Bergeron, and Carol M. Connor. 2008. “Emergent Literacy Skills During Early Childhood in Children with Hearing Loss: Strengths and Weaknesses.” *Volta Review* 108 (2): 91–114.
- Ebe, Ann E. 2010. “Culturally Relevant Texts and Reading Assessment for English Language Learners.” *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* 50 (3): 193–210.
- Ehri, Linnea C. 1998. “Grapheme-Phoneme Knowledge Is Essential for Learning to Read Words in English.” In *Word Recognition in Beginning Literacy*, edited by J. L. Metsala and L. C. Ehri. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Espinosa, Linda M. 2015. “Challenges and Benefits of Early Bilingualism in the United States’ Context.” *Global Education Review* 2 (1): 14–31.
- Espinosa, Linda, and Jennifer Crandell. 2020. “Early Learning and Care for Multilingual and Dual Language Learners Ages Zero to Five.” In *Improving Education for Multilingual and English Learner Students: Research to Practice*, California Department of Education. Sacramento, CA: California Department of Education.



- Fabes, Richard A., Nancy Eisenberg, Laura D. Hanish, and Tracy L. Spinrad. 2001. "Preschoolers' Spontaneous Emotion Vocabulary: Relations to Likability." *Early Education and Development* 12 (1): 11–27.
- Feist, Michele I. 2004. "Talking About Space: A Cross-Linguistic Perspective." In *Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 26.
- Feitelson, Dina, Zahava Goldstein, Jihad Iraqi, and David L. Share. 1993. "Effects of Listening to Story Reading on Aspects of Literacy Acquisition in a Diglossic Situation." *Reading Research Quarterly* 28 (1): 71–9.
- Filiatrault-Veilleux, Paméla, Caroline Bouchard, Natacha Trudeau, and Chantal Desmarais. 2015. "Inferential Comprehension of 3–6 Year Olds within the Context of Story Grammar: A Scoping Review." *International Journal of Language & Communication Disorders* 50 (6): 737–49.
- Filiatrault-Veilleux, Paméla, Caroline Bouchard, Natacha Trudeau, and Chantal Desmarais. 2016. "Comprehension of Inferences in a Narrative in 3- to 6-Year-Old Children." *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 59 (5): 1099–110.
- Fisher, Anna V., and Heidi Kloos. 2016. "Development of Selective Sustained Attention: The Role of Executive Functions." In *Executive Function in Preschool-Age Children: Integrating Measurement, Neurodevelopment, and Translational Research*, edited by J. A. Griffin, P. McCardle, and L. S. Freund. American Psychological Association.
- Floyd, Jodi. 2019. "Teaching Basic Concepts and Pre-Braille Skills." *Paths to Literacy*. <https://www.pathstoliteracy.org/teaching-basic-concepts-and-pre-braille-skills/>.
- Foster, Emily K., and Alycia M. Hund. 2012. "The Impact of Scaffolding and Overhearing on Young Children's Use of the Spatial Terms Between and Middle." *Journal of Child Language* 39 (2): 338–64.
- Frank, Ilana, and Diane Poulin-Dubois. 2002. "Young Monolingual and Bilingual Children's Responses to Violation of the Mutual Exclusivity Principle." *International Journal of Bilingualism* 6 (2): 125–46.
- Gámez, Perla B., and Susan C. Levine. 2013. "Oral Language Skills of Spanish-Speaking English Language Learners: The Impact of High-Quality Native Language Exposure." *Applied Psycholinguistics* 34 (4): 673–96.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- García, Ofelia, and Camila Leiva. 2014. "Theorizing and Enacting Translanguaging for Social Justice." In *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, edited by Adrian Blackledge and Angela Creese. Dordrecht, the Netherlands: Springer.



García, Ofelia, and Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London, UK: Palgrave Macmillan.

Gardner-Neblett, Nicole, and Iheoma U. Iruka. 2015. “Oral Narrative Skills: Explaining the Language-Emergent Literacy Link by Race/Ethnicity and SES.” *Developmental Psychology* 51 (7): 889–904.

Garland, Michael. 2017. *Birds Make Nests*. New York, NY: Holiday House.

Genesee, Fred. 2010. “Dual Language Development in Preschool Children.” In *Young English Language Learners: Current Research and Emerging Directions for Practice and Policy*, edited by Eugene E. García and Ellen C. Frede. New York, NY: Teachers College Press.

Genesee, Fred. 2016. “Rethinking Early Childhood Education for English Language Learners: The Role of Language.” In *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages*, edited by V. A. Murphy and M. Evangelou. UK: British Council.

Giang, Ivana Tú Nhi, and Maki Park. 2022. *California’s Dual Language Learners: Key Characteristics and Considerations for Early Childhood Programs*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Gilligan-Lee, Katie A., Alex Hodgkiss, Michael S. C. Thomas, Pari K. Patel, and Emily K. Farran. 2021. “Aged-Based Differences in Spatial Language Skills from 6 to 10 Years: Relations with Spatial and Mathematics Skills.” *Learning and Instruction* 73:101417.

Goldberg, Hanah R., and Amy R. Lederberg. 2015. “Acquisition of the Alphabetic Principle in Deaf and Hard-of-Hearing Preschoolers: The Role of Phonology in Letter-Sound Learning.” *Reading and Writing* 28 (4): 509–25.

Goldenberg, Claude, Karen Nemeth, Judy Hicks, Marlene Zepeda, and Luz Marina Cardona. 2013. “Program Elements and Teaching Practices to Support Young Dual Language Learners.” Paper 3 in *California’s Best Practices for Young Dual Language Learners: Research Overview Papers*, Governor’s State Council on Early Learning and Care. Sacramento, CA: California Department of Education.

Graesser, Arthur C., Natalie Person, and John Huber. 1992. “Mechanisms That Generate Questions.” In *Questions and Information Systems*, edited by Thomas W. Lauer, Eileen Peacock, and Arthur C. Graesser. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Graham, Susan A., Christopher L. Cameron, and Andrea N. Welder. 2005. “Preschoolers’ Extension of Familiar Adjectives.” *Journal of Experimental Child Psychology* 91 (3): 205–26.

Gutierrez-Clellen, Vera F., and Rosemary Quinn. 1993. “Assessing Narratives of Children from Diverse Cultural/Linguistic Groups.” *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 24 (1): 2–9.



- Halpin, Emily, Nydia Prishker, and Gigliana Melzi. 2021. “The Bilingual Language Diversity of Latino Preschoolers: A Latent Profile Analysis.” *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 52 (3): 877–88.
- Hammer, Carol Scheffner, Erika Hoff, Yuuko Uchikoshi, Cristina Gillanders, Dina C. Castro, and Lia E. Sandilos. 2014. “The Language and Literacy Development of Young Dual Language Learners: A Critical Review.” *Early Childhood Research Quarterly* 29 (4): 715–33.
- Hammer, Carol Scheffner, Eugene Komaroff, Barbara L. Rodriguez, Lisa M. Lopez, Shelley E. Scarpino, and Brian Goldstein. 2012. “Predicting Spanish–English Bilingual Children’s Language Abilities.” *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 55 (5):1251–64.
- Heath, Shirley Brice. 1982. “What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School.” *Language in Society* 11 (1): 49–76.
- Hipfner-Boucher, Kathleen, Trelani Milburn, Elaine Weitzman, Janice Greenberg, Janette Pelletier, and Luigi Girolametto. 2015. “Narrative Abilities in Subgroups of English Language Learners and Monolingual Peers.” *International Journal of Bilingualism* 19 (6): 677–92.
- Hirst, Kath. 1998. “Preschool Literacy Experiences of Children in Punjabi, Urdu and Gujerati Speaking Families in England.” *British Educational Research Journal* 24 (4): 415–29.
- Hjetland, Hanne Næss, Ellen Irén Brinchmann, Ronny Scherer, and Monica Melby - Lervåg. 2017. “Preschool Predictors of Later Reading Comprehension Ability: A Systematic Review.” *Campbell Systematic Reviews* 13 (1): 1–155.
- Ho, Connie Suk-Han, Yau-Kai Wong, Pui-Sze Yeung, David Wai-ock Chan, Kevin Kien-Hoa Chung, Sau-Ching Lo, and Hui Luan. 2012. “The Core Components of Reading Instruction in Chinese.” *Reading and Writing* 25:857–86.
- Hornberger, Nancy H., and Holly Link. 2012. “Translanguaging in Today’s Classrooms: A Biliteracy Lens.” *Theory Into Practice* 51 (4): 239–47.
- Hume, Laura E., Darcey M. Allan, and Christopher J. Lonigan. 2016. “Links Between Preschoolers’ Literacy Interest, Inattention, and Emergent Literacy Skills.” *Learning and Individual Differences* 47:88–95.
- Huttenlocher, Janellen, Marina Vasilyeva, Elina Cymerman, and Susan Levine. 2002. “Language Input and Child Syntax.” *Cognitive Psychology* 45 (3): 337–74.
- Johnson, Lakeisha, Nicole Patton Terry, Carol McDonald Connor, and Shurita Thomas-Tate. 2017. “The Effects of Dialect Awareness Instruction on Nonmainstream American English Speakers.” *Reading and Writing* 30:2009–38.
- Justice, Laura M., and Amy E. Sofka. 2013. *Engaging Children with Print: Building Early Literacy Skills Through Quality Read-Alouds*. New York, NY: The Guilford Press.



- Jyotishi, Manya, Deborah Fein, and Letitia Naigles. 2017. “Investigating the Grammatical and Pragmatic Origins of Wh-Questions in Children with Autism Spectrum Disorders.” *Frontiers in Psychology* 8:319.
- Kawafha, Hazem, and Khaled Al Masaeed. 2023. “Multidialectal and Multilingual Translanguaging in L2 Arabic Classrooms: Teachers’ Beliefs vs. Actual Practices.” *Frontiers in Education* 8:250.
- Keats, Ezra Jack. 1962. *The Snowy Day*. New York, NY: Viking Penguin Inc.
- Kibler, Kristin, and Lindsey A. Chapman. 2019. “Six Tips for Using Culturally Relevant Texts in Diverse Classrooms.” *The Reading Teacher* 72 (6): 741–4.
- Klassen, Jon. 2011. *I Want My Hat Back*. Somerville, MA: Candlewick Press.
- Konishi, Haruka, Junko Kanero, Max R. Freeman, Roberta Michnick Golinkoff, and Kathy Hirsh-Pasek. 2014. “Six Principles of Language Development: Implications for Second Language Learners.” *Developmental Neuropsychology* 39 (5): 404–20.
- Kurkul, Katelyn E., Julie Dwyer, and Kathleen H. Corriveau. 2022. “‘What Do YOU Think?’ : Children’s Questions, Teacher’s Responses and Children’s Follow-Up across Diverse Preschool Settings.” *Early Childhood Research Quarterly* 58:231–41.
- Laible, Deborah, and Jeanie Song. 2006. “Constructing Emotional and Relational Understanding: The Role of Affect and Mother–Child Discourse.” *Merrill-Palmer Quarterly* 52 (1): 44–69.
- Landerl, Karin, Anne Castles, and Rauno Parrila. 2022. “Cognitive Precursors of Reading: A Cross-Linguistic Perspective.” *Scientific Studies of Reading* 26 (2): 111–24.
- Lang, Suzanne. 2015. *Families, Families, Families!* New York, NY: Random House Studio.
- Laws, Jacqueline. 2019. “Profiling Complex Word Usage in the Speech of Preschool Children: Frequency Patterns and Transparency Characteristics.” *First Language* 39 (6): 593–617.
- Le Roux, Maria, Salome Geertsema, Heila Jordaan, and Danie Prinsloo. 2017. “Phonemic Awareness of English Second Language Learners.” *South African Journal of Communication Disorders* 64 (1): 164.
- Lee-James, Ryan, and Julie A. Washington. 2018. “Language Skills of Bidialectal and Bilingual Children: Considering a Strengths-Based Perspective.” *Topics in Language Disorders* 38 (1): 5–26.
- Lempert, Henrietta, and Marcel Kinsbourne. 1980. “Preschool Children’s Sentence Comprehension: Strategies with Respect to Word Order.” *Journal of Child Language* 7 (2): 371–9.



- Li, Hong, Hua Shu, Catherine McBride - Chang, Hongyun Liu, and Hong Peng. 2012. “Chinese Children’s Character Recognition: Visuo-Orthographic, Phonological Processing and Morphological Skills.” *Journal of Research in Reading* 35 (3): 287–307.
- Lindholm, Kathryn J. 1987. “English Question Use in Spanish-Speaking ESL Children: Changes with English Language Proficiency.” *Research in the Teaching of English* 21 (1): 64–91.
- Lindholm, Kathryn J., Amado M. Padilla, and Arturo Romero. 1979. “Comprehension of Relational Concepts: Use of Bilingual Children to Separate Cognitive and Linguistic Factors.” *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 1 (4): 327–43.
- Liu, Youyi, George K. Georgiou, Yuping Zhang, Hong Li, Hongyun Liu, Shuang Song, Cuiping Kang, Bingjie Shi, Wei Liang, Jinger Pan, and Hua Shu. 2017. “Contribution of Cognitive and Linguistic Skills to Word-Reading Accuracy and Fluency in Chinese.” *International Journal of Educational Research* 82:75–90.
- Lonigan, Christopher J., JoAnn M. Farver, Jonathan Nakamoto, and Stefanie Eppe. 2013. “Developmental Trajectories of Preschool Early Literacy Skills: A Comparison of Language-Minority and Monolingual-English Children.” *Developmental Psychology* 49 (10): 1943–57.
- Lutken, C. Jane, Géraldine Legendre, and Akira Omaki. 2020. “Syntactic Creativity Errors in Children’s Wh-Questions.” *Cognitive Science* 44 (7): e12849.
- Mackenzie, Noella. 2011. “From Drawing to Writing: What Happens When You Shift Teaching Priorities in the First Six Months of School?” *Australian Journal of Language and Literacy* 34 (3): 322–40.
- Magruder, Nilah. 2016. *How to Find a Fox*. New York, NY: Feiwel and Friends.
- Maillard, Kevin Noble. 2019. *Fry Bread: A Native American Family Story*. New York, NY: Roaring Brook Press.
- Martin, Bill Jr., and John Archambault. 1989. *Chicka Chicka Boom Boom*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Martin, Bill Jr., and Eric Carle. 1983. *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?* New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Massetti, Greta M. 2009. “Enhancing Emergent Literacy Skills of Preschoolers from Low-Income Environments Through a Classroom-Based Approach.” *School Psychology Review* 38 (4): 554–69.
- Massey, Susan L. 2014. “Making the Case for Using Informational Text in Preschool Classrooms.” *Creative Education* 5 (6): 396–401.



- McCabe, Allyssa, Marc H. Bornstein, Alison Wishard Guerra, Yana Kuchirko, Mariela Páez, Catherine S. Tamis-LeMonda, Carolyn Brockmeyer Cates, Kathy Hirsh-Pasek, Gigliana Melzi, Lulu Song, Roberta Golinkoff, Erika Hoff, and Alan Mendelsohn. 2013. “Multilingual Children Beyond Myths and Toward Best Practices.” *Social Policy Report* 27 (4): 1–37.
- McCauley, Stewart M., and Morten H. Christiansen. 2019. “Language Learning as Language Use: A Cross-Linguistic Model of Child Language Development.” *Psychological Review* 126 (1): 1–51
- McGee, Lea M., and Alanna Rochelle Dail. 2012. “At-Risk Preschool Children: Establishing Developmental Ranges That Suggest At-Promise.” *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts* 51 (3): 209–28.
- McGee, Lea M., and Gail E. Tompkins. 1982. “Concepts About Print for the Young Blind Child.” *Language Arts* 59 (1): 40–5.
- Miller, Elizabeth M., Amy R. Lederberg, and Susan R. Easterbrooks. 2013. “Phonological Awareness: Explicit Instruction for Young Deaf and Hard-of-Hearing Children.” *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 18 (2): 206–27.
- Mirman, Daniel, Jon-Frederick Landrigan, and Allison E. Britt. 2017. “Taxonomic and Thematic Semantic Systems.” *Psychological Bulletin* 143 (5): 499–520.
- Mitchell, Kara, Anne Homza, and Sarah Ngo. 2012. “Reading Aloud with Bilingual Learners: A Fieldwork Project and Its Impact on Mainstream Teacher Candidates.” *Action in Teacher Education* 34 (3): 276–94.
- Mora, Oge. 2021. *Sábado*. Madrid, Spain: Lata de Sal.
- Namy, Laura L., and Lauren E. Clepper. 2010. “The Differing Roles of Comparison and Contrast in Children’s Categorization.” *Journal of Experimental Child Psychology* 107 (3): 291–305.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. 2017. *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*. Washington, DC: The National Academies Press.
- National Clearinghouse for English Language Acquisition. 2020. *Benefits of Multilingualism*. <https://ncela.ed.gov/sites/default/files/legacy/files/announcements/20200805-NCELAInfographic-508.pdf>.
- Newman, Ellen Hamilton, Twila Tardif, Jingyuan Huang, and Hua Shu. 2011. “Phonemes Matter: The Role of Phoneme-Level Awareness in Emergent Chinese Readers.” *Journal of Experimental Child Psychology* 108 (2): 242–59.
- Odean, Rosalie. 2018. “The Development of Spatial Vocabulary.” *FIU Electronic Theses and Dissertations*. 3687.



- Olsen, Laurie. 2022. *Effective Literacy Education for English Learner/Emergent Bilingual Students in California*. California Committee for Effective Literacy.
- Ozyurek, Asli. 2002. “Speech–Gesture Relationship across Languages and in Second Language Learners: Implications for Spatial Thinking and Speaking.” In *Proceedings of the 26th annual Boston University Conference on Language Development*, edited by B. Skarabela, S. Fish, and A. H. Do. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Páez, Mariela M., Patton O. Tabors, and Lisa M. López. 2007. “Dual Language and Literacy Development of Spanish-Speaking Preschool Children.” *Journal of Applied Developmental Psychology* 28 (2): 85–102.
- Page, Robin. 2019. *Seeds Move!* New York: NY: Beach Lane Books.
- Paradis, Johanne. 2010. “The Interface Between Bilingual Development and Specific Language Impairment.” *Applied Psycholinguistics* 31 (2): 227–52.
- Paradis, Johanne, Fred Genesee, and Martha B. Crago. 2021. *Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning*. 3rd ed. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Paulson, Lucy Hart, and Louisa Cook Moats. 2018. *LETRS for Early Childhood Educators*. Sopris West Educational Services.
- Peterson, Shira May, and Lucia French. 2008. “Supporting Young Children’s Explanations Through Inquiry Science in Preschool.” *Early Childhood Research Quarterly* 23 (3): 395–408.
- Piasta, Shayne B., Jessica A. R. Logan, Kristin S. Farley, Tara M. Strang, and Laura M. Justice. 2022. “Profiles and Predictors of Children’s Growth in Alphabet Knowledge.” *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)* 27 (1): 1–26.
- Piasta, Shayne B., Yaacov Petscher, and Laura M. Justice. 2012. “How Many Letters Should Preschoolers in Public Programs Know? The Diagnostic Efficiency of Various Preschool Letter-Naming Benchmarks for Predicting First-Grade Literacy Achievement.” *Journal of Educational Psychology* 104 (4): 945.
- Pica, Teresa, Richard Frederick Young, and Catherine Doughty. 1987. “The Impact of Interaction on Comprehension.” *TESOL Quarterly* 21 (4): 737–58.
- Pollard-Durodola, Sharolyn D., and Deborah C. Simmons. 2009. “The Role of Explicit Instruction and Instructional Design in Promoting Phonemic Awareness Development and Transfer from Spanish to English.” *Reading & Writing Quarterly* 25 (2–3): 139–61.
- Pruden, Shannon M., Susan C. Levine, and Janellen Huttenlocher. 2011. “Children’s Spatial Thinking: Does Talk About the Spatial World Matter?” *Developmental Science* 14 (6): 1417–30.



- Puranik, Cynthia S., and Christopher J. Lonigan. 2011. "From Scribbles to Scrabble: Preschool Children's Developing Knowledge of Written Language." *Reading and Writing* 24 (5): 567–89.
- Puranik, Cynthia S., and Christopher J. Lonigan. 2012. "Name-Writing Proficiency, Not Length of Name, Is Associated with Preschool Children's Emergent Literacy Skills." *Early Childhood Research Quarterly* 27 (2): 284–94.
- Puranik, Cynthia S., Christopher J. Lonigan, and Young-Suk Kim. 2011. "Contributions of Emergent Literacy Skills to Name Writing, Letter Writing, and Spelling in Preschool Children." *Early Childhood Research Quarterly* 26 (4): 465–74.
- Rathmann, Christian, Wolfgang Mann, and Gary Morgan. 2007. "Narrative Structure and Narrative Development in Deaf Children." *Deafness & Education International* 9 (4): 187–96.
- Ravem, Roar. 1970. "The Development of Wh-Questions in First and Second Language Learners." *Occasional Papers* 8:16–41.
- Reyes, Iliana, and Patricia Azuara. 2008. "Emergent Biliteracy in Young Mexican Immigrant Children." *Reading Research Quarterly* 43 (4): 374–98.
- Richardson, Justin, and Peter Parnell. 2005. *And Tango Makes Three*. New York, NY: Simon & Schuster.
- Rinaldi, Claudia, and Mariela Páez. 2008. "Preschool Matters: Predicting Reading Difficulties for Spanish-Speaking Bilingual Students in First Grade." *Learning Disabilities* 6 (1): 71–84.
- Roberts, Theresa A. 2009. *No Limits to Literacy for Preschool English Learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Roberts, Theresa A., Patricia F. Vadasy, and Elizabeth A. Sanders. 2018. "Preschoolers' Alphabet Learning: Letter Name and Sound Instruction, Cognitive Processes, and English Proficiency." *Early Childhood Research Quarterly* 44: 257–74.
- Ronfard, Samuel, Imac M. Zambrana, Tone K. Hermansen, and Deborah Kelemen. 2018. "Question-Asking in Childhood: A Review of the Literature and a Framework for Understanding Its Development." *Developmental Review* 49:101–20.
- Rowe, Deborah Wells, and Sandra Jo Wilson. 2015. "The Development of a Descriptive Measure of Early Childhood Writing: Results from the Write Start! Writing Assessment." *Journal of Literacy Research* 47 (2): 245–92.
- Schick, Adina, and Gigliana Melzi. 2010. "The Development of Children's Oral Narratives Across Contexts." *Early Education and Development* 21 (3): 293–317.



Schickedanz, Judith A., and Molly F. Collins. 2013. *So Much More Than the ABCs: The Early Phases of Reading and Writing*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Schwellnus, Heidi, Heather Carnahan, Azadeh Kushki, Helene Polatajko, Cheryl Missiuna, and Tom Chau. 2012. “Effect of Pencil Grasp on the Speed and Legibility of Handwriting in Children.” *The American Journal of Occupational Therapy* 66 (6): 718–26.

Semiante, Sabrina F., Alain Bengochea, and Mileidis Gort. 2020. “‘Want Me to Show You?’ : Emergent Bilingual Preschoolers’ Multimodal Resourcing in Show-and-Tell Activity.” *Linguistics and Education* 55:100794.

Seuss, Dr. 1960. *Green Eggs and Ham*. New York, NY: Random House.

Shanahan, Timothy, and Christopher J. Lonigan. 2010. “The National Early Literacy Panel: A Summary of the Process and the Report.” *Educational Researcher* 39 (4): 279–85.

Shollenbarger, Amy J., Gregory C. Robinson, Valentina Taran, and Seo-eun Choi. 2017. “How African American English-Speaking First Graders Segment and Rhyme Words and Nonwords with Final Consonant Clusters.” *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 48 (4): 273–85.

Singer, Bonnie D., and Anthony S. Bashir. 2004. “Developmental Variations in Writing Composition Skills.” In *Handbook of Language and Literacy: Development and Disorders*, edited by C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, and K. Apel. New York, NY: The Guildford Press.

Skwarchuk, Sheri-Lynn, Carla Sowinski, and Jo-Anne LeFevre. 2014. “Formal and Informal Home Learning Activities in Relation to Children’s Early Numeracy and Literacy Skills: The Development of a Home Numeracy Model.” *Journal of Experimental Child Psychology* 121:63–84.

Smith, Patrick H., and Luz A. Murillo. 2015. “Theorizing Translanguaging and Multilingual Literacies Through Human Capital Theory.” *International Multilingual Research Journal* 9 (1): 59–73.

Soltero-González, Lucinda, and Iliana Reyes. 2012. “Literacy Practices and Language Use Among Latino Emergent Bilingual Children in Preschool Contexts.” In *Early Biliteracy Development*, edited by E. B. Bauer and M. Gort. New York, NY: Routledge.

Soto, Gloria, Betty Yu, and Solana Henneberry. 2007. “Supporting the Development of Narrative Skills of an Eight-Year Old Child Who Uses an Augmentative and Alternative Communication Device.” *Child Language Teaching and Therapy* 23 (1): 27–45.



- Steffler, D., and S. Critten. 2008. “Parent/Caregiver Narrative: Pre-Writing and Pre-Spelling Development (49–60 Months).” *In Handbook of Language and Literacy Development: A Roadmap From 0 to 60 Months*, edited by L. M. Phillips. London, Ontario: Canadian Language and Literacy Research Network.
- Stuart-Smith, Jane, and Deirdre Martin. 1999. “Developing Assessment Procedures for Phonological Awareness for Use with Panjabi-English Bilingual Children.” *International Journal of Bilingualism* 3 (1): 55–80.
- Syrett, Kristen, Christopher Kennedy, and Jeffrey Lidz. 2010. “Meaning and Context in Children’s Understanding of Gradable Adjectives.” *Journal of Semantics* 27 (1): 1–35.
- Tabors, Patton O. 2014. *One Child, Two Languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- The British Association for Early Childhood Education. *Development Matters in the Early Years Foundation Stage*. 2012. London, UK: The British Association for Early Childhood Education.
- Thong, Roseanne. 2013. *Round Is a Tortilla: A Book of Shapes*. San Francisco, CA: Chronicle Books.
- Treiman, Rebecca, and Li Yin. 2011. “Early Differentiation Between Drawing and Writing in Chinese Children.” *Journal of Experimental Child Psychology* 108 (4): 786–801.
- Tullos, Ansley, and Jacqueline D. Woolley. 2009. “The Development of Children’s Ability to Use Evidence to Infer Reality Status.” *Child Development* 80 (1): 101–14.
- Uchikoshi, Yuuko. 2005. “Narrative Development in Bilingual Kindergarteners: Can Arthur Help?” *Developmental Psychology* 41 (3): 464–78.
- Van den Broek, Paul, Panayiota Kendeou, Sandra Lousberg, and Gootje Visser. 2011. “Preparing for Reading Comprehension: Fostering Text Comprehension Skills in Preschool and Early Elementary School Children.” *International Electronic Journal of Elementary Education* 4 (1): 259–68.
- Vehkavuori, Suvi-Maria, Maiju Kämäräinen, and Suvi Stolt. 2021. “Early Receptive and Expressive Lexicons and Language and Pre-Literacy Skills at 5;0 Years—A Longitudinal Study.” *Early Human Development* 156:105345.
- Wagley, Neelima, Rebecca A. Marks, Lisa M. Bedore, and Ioulia Kovelman. 2022. “Contributions of Bilingual Home Environment and Language Proficiency on Children’s Spanish–English Reading Outcomes.” *Child Development* 93 (4): 881–99.



- Washington, Julie A., and Mark S. Seidenberg. 2021. “Teaching Reading to African American Children: When Home and School Language Differ.” *American Educator Summer 2021*.
- Webb, Mi-Young Lee, Paula J. Schwanenflugel, and Seock-Ho Kim. 2004. “A Construct Validation Study of Phonological Awareness for Children Entering Prekindergarten.” *Journal of Psychoeducational Assessment* 22 (4): 304–19.
- WIDA. 2020. *WIDA English Language Development Standards Framework, 2020 Edition: Kindergarten–Grade 12*. Madison, WI: Board of Regents of the University of the Wisconsin System.
- WIDA Consortium. 2012. *The English Language Learner Can Do Booklet: Grades PreKindergarten–Kindergarten*. Madison, WI: Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- WIDA Consortium. 2016. *Can Do Descriptors: Early Years*. Madison, WI: Board of Regents of the University of Wisconsin System.
- Williams, Cen. 2002. *A Language Gained: A Study of Language Immersion at 11–16 Years of Age*. Bangor, UK: University of Wales.
- Williams, Cheri, and Elizabeth Lowrance-Faulhaber. 2018. “Writing in Young Bilingual Children: Review of Research.” *Journal of Second Language Writing* 42:58–69.
- Willings, Carmen. 2017. Early Literacy Experiences. Teaching Students with Visual Impairments. <https://www.teachingvisuallyimpaired.com/supporting-emergent-literacy.html>.
- Wood, Carla, Lisa Fitton, and Estrella Rodriguez. 2018. “Home Literacy of Dual-Language Learners in Kindergarten from Low-SES Backgrounds.” *AERA Open* 4 (2).
- Wu, Xiaoying, and Richard C. Anderson. 2007. “Reading Strategies Revealed in Chinese Children’s Oral Reading.” *Literacy Teaching and Learning* 12 (1): 47–72.
- Yaden, David, and Tina Tsai. 2012. “Learning How to Write in English and Chinese: Young Bilingual Kindergarten and First Grade Children Explore the Similarities and Differences Between Writing Systems.” In *Early Biliteracy Development*, edited by E. Bauer and M. Gort. New York, NY: Routledge.
- Yeung, Pui-sze, Connie Suk-han Ho, David Wai-ock Chan, and Kevin Kien-hoa Chung. 2016. “Orthographic Skills Important to Chinese Literacy Development: The Role of Radical Representation and Orthographic Memory of Radicals.” *Reading and Writing* 29:1935–58.
- Yin, Li, and Rebecca Treiman. 2013. “Name Writing in Mandarin-Speaking Children.” *Journal of Experimental Child Psychology* 116 (2): 199–215.
- Yoshida, Hanako, and Linda B. Smith. 2005. “Linguistic Cues Enhance the Learning of Perceptual Cues.” *Psychological Science* 16 (2): 90–5.



- Yun, Hongoak, and Soonja Choi. 2018. “Spatial Semantics, Cognition, and Their Interaction: A Comparative Study of Spatial Categorization in English and Korean.” *Cognitive Science* 42 (6): 1736–76.
- Yurtbakan, Ergün, Özge Erdoğan, and Tolga Erdoğan. 2021. “Impact of Dialogic Reading on Reading Motivation.” *Education and Science* 46 (206): 161–180.
- Zhang, Kat. 2019. *Amy Wu and the Perfect Bao*. New York, NY: Aladdin.
- Zhang, Xiao. 2018. “Name Knowledge Longitudinally Predicts Young Chinese Children’s Chinese Word Reading and Number Competencies in a Multilingual Context.” *Learning and Individual Differences* 65:176–86.



附錄

下表提供了語言和讀寫領域範例中所示音的發音指南。表中的符號代表英語中常見的發音。其中許多音也出現在其他語言中。

英語音位

符號	正如在.....中聽到的	符號	正如在.....中聽到的
/ā/	angel, rain	/g/	gift, dog
/ă/	cat, apple	/h/	happy, hat
/ē/	eat, seed	/j/	jump, bridge
/ĕ/	echo, red	/l/	lip, fall
/ī/	island, light	/m/	mother, home
/ĭ/	in, sit	/n/	nose, on
/ō/	oatmeal, bone	/p/	pencil, pop
/ŏ/	octopus, mom	/r/	rain, care
/ŭ/	up, hum	/s/	soup, face
/ōō/	oodles, moon	/t/	time, cat
/ŏŏ/	put, book	/v/	vine, of
/ə/	above, sofa	/wh/	what, why
/oi/, /oy/	oil, boy	/w/	wet, wind
/ou/, /ow/	out, cow	/y/	yes, beyond
/aw/, /ô/	awful, caught	/z/	zoo, because
/är/	car, far	/th/	thing, health
/ôr/	four, or	/th/	this, brother
/ûr/	her, bird, turn	/sh/	shout, machine
/b/	baby, crib	/zh/	pleasure, vision
/k/	cup, stick	/ch/	children, scratch
/d/	dog, end	/ng/	ring, finger
/f/	phone, golf		

資料來源

Yopp, Hallie K. and Ruth H. Yopp. 2011. *Purposeful Play for Early Childhood Phonological Awareness*, 13. Huntington Beach, CA: Shell Education. 經許可後轉載。