

加州学前/过渡幼儿园

学习 基础

语言和读写 发展



普及学前教育



适合中心式、家庭式和过渡
幼儿园环境中的
三岁至五岁半儿童



Table of Contents

简介	4
语言和读写发展领域的组织	5
子领域、分支和子分支	5
基础陈述	6
年龄阶段	6
使用范例	6
子领域：基础语言发展	8
子领域：英语语言发展	9
水平	9
儿童语言和读写发展的多样性	11
教师如何支持儿童的语言和读写发展	13
透过日常例行活动和互动学习	13
设置环境和材料	13
规划教学活动	14
与家庭建立联系的机会	14
尾注	16
基础语言发展子领域中的学前/过渡幼儿园学习基础	19
分支：1.0 - 听说能力	20
子分支：词汇	20
基础 1.1 理解和使用词汇	20
基础 1.2 理解和使用类别词汇	22
基础 1.3 理解和使用大小和方位词	24
子分支 - 语法	27
基础 1.4 使用语法特征和句子结构	27
子分支 - 语言使用	30
基础 1.5 提出问题	30
基础 1.6 构建叙事能力	32
基础 1.7 分享解释和观点	34
基础 1.8 参与对话	36
分支：2.0 - 基础读写技能	40
子分支 - 语音意识	40



基础 2.1	分离首音	41
基础 2.2	识别和混合发音	43
基础 2.3	参与押韵和文字游戏	45
子分支 - 字母知识与印刷物		48
基础 2.4	识别字母	49
基础 2.5	学习字母与发音的对应关系	51
子分支 - 关于印刷物的概念		55
基础 2.6	理解印刷物的概念	55
基础 2.7	理解印刷物惯例	57
分支: 3.0 - 阅读		59
子分支 - 读写兴趣和回应		59
基础 3.1	对读写活动表现出兴趣	59
基础 3.1	对读写活动表现出兴趣	60
子分支 - 理解和分析适龄文字		61
基础 3.2	理解故事	61
基础 3.3	理解信息性文字	64
分支: 4.0 - 书写		67
子分支 - 书写技能		67
基础 4.1	在书写中发展小肌肉运动技能	67
子分支 - 作为沟通的书写		69
基础 4.2	透过书写表达发音	69
基础 4.3	口述以书面形式表达的想法和观点	71
基础 4.4	透过书写表达话语或想法	73
基础 4.5	书写自己的名字	75
英语语言发展子领域中的学前/过渡幼儿园学习基础		80
分支: 1.0 - 听说能力		81
子分支 - 词汇		81
基础 1.1	理解词语	81
基础 1.2	使用单词	83
子分支 - 语法		86
基础 1.3	使用语法特征	86
基础 1.4	使用复杂句子结构	88
子分支 - 语言使用		90
基础 1.5	表达需求	90



基础 1.6	理解要求和指示	92
基础 1.7	提出问题	94
基础 1.8	构建叙事能力	96
基础 1.9	分享解释和观点	98
基础 1.10	参与对话	100
分支: 2.0 - 基础读写技能		103
子分支 - 语音意识		103
基础 2.1	识别和分段发音	103
基础 2.2	识别和混合发音	105
基础 2.3	参与押韵和文字游戏	107
子分支 - 字母与印刷物		110
基础 2.4	认识和识别字母	110
基础 2.5	学习字母与发音的对应关系	112
子分支 - 关于印刷物的概念		114
基础 2.6	理解印刷物的概念	114
基础 2.7	理解印刷物惯例	116
分支: 3.0 - 阅读		120
子分支 - 读写兴趣和回应		120
基础 3.1	对读写活动表现出兴趣	120
基础 3.2	参加朗读活动	122
子分支 - 理解和分析适龄文字		124
基础 3.3	理解故事	124
基础 3.4	理解信息性文字	126
分支: 4.0 - 书写		130
子分支 - 作为交流的书写		130
基础 4.1	透过书写表达词语或想法	130
基础 4.2	书写自己的名字	132
术语表		135
参考文献和数据来源		138
附录		154
英语音位		154



简介

儿童在生命的最初几年所建立的语言能力为今后的语言和**读写**学习奠定了基础。¹ 在幼儿园前任何语言中建立扎实的语言和读写基础，可为儿童在小学阶段获得较强的阅读理解能力做好准备，因为他们最终将从学习阅读转变为通过阅读来学习。对于有**阅读障碍症**和其他阅读困难风险的儿童来说，建立坚实的口语和早期读写基础尤为重要。² 儿童透过与同伴和成年人互动，学习印刷物和发音，以及有机会以有趣和愉快的方式参与阅读和书写来建立坚实的语言和读写基础。



在加州，约有 59% 的零至五岁儿童生活在使用英语以外语言的家庭中。³ 学习一种以上语言的儿童被称为**多语言学习者**。越来越多的研究得出结论，多语言学习是一种优势，可以极大地促进多种技能的发展，包括儿童的学业、认知、语言和社交技能。⁴ 儿童**家庭语言**的发展也有助于他们英语语言的发展，因为一种语言的坚实基础会在学习另一种语言时转移至该语言上。⁵

此外，鼓励儿童的家庭语言发展还有助于他们积极的文化和语言认同发展，并加强与家庭和社区的联系。⁶ 对于那些说各种不同于通用美式英语的英语方言的儿童来说，如非裔美式英语或奇卡诺英语，情况也是如此，他们来到学校时已经掌握了能够支持他们持续学习和发展的知识和技能。⁷

学前班和过渡幼儿园学习基础 (PTKLF) 为加州的所有早期教育计划提供指导，包括过渡幼儿园 (TK)、联邦和州学前教育计划（如加州州立学前计划、启蒙计划）、私立学前班和家庭托儿所，指导内容包括三至五岁半儿童在参加高质量早期教育计划时通常会掌握的各种语言和读写知识和技能。教师可利用 PTKLF 来指导他们的观察，为儿童设定



学习目标，并规划适合儿童发展的、公平的、包容的实践，包括如何设计学习环境和创造学习体验，以促进儿童在语言和读写发展领域的学习和发展。早期教育计划可以利用 PTKLF 来选择和实施与 PTKLF 相一致的课程，指导选择与 PTKLF 相一致的评估，为教育工作者设计和提供专业发展和辅导计划，以支持理解和有效使用 PTKLF，并加强学前至三年级 (P-3) 在语言和读写方面的学习目标和实践的连续性。

语言和读写发展领域的组织

子领域、分支和子分支

语言和读写发展领域由两个互补的子领域组成：基础语言发展和英语语言发展。基础语言发展子领域涵盖了儿童可能正在学习的任何语言的语言和读写发展基础。该子领域专为所有单语和多语言儿童而设计。英语语言发展子领域则是为那些在参加早期教育计划时将英语作为额外的语言来学习的多语言儿童而设计。这两个子领域均按相同的分支编排，如下所述：

- **听说能力：**该分支着重于口语和手语的发展。它涉及儿童如何发展**词汇和语法**，以及他们如何使用语言与他人互动、进行有意义的沟通和了解周围世界的知识。
- **基础读写技能：**该分支涵盖的技能有助于儿童未来的阅读和书写发展。这些技能包括**语音意识**、字母和印刷物知识以及对印刷物概念的理解。
- **阅读：**该分支着重于儿童对读写的兴趣和参与，以及对读给他们听的故事和信息文字的理解。
- **书写：**该分支着重于儿童透过书写沟通思想的初步能力。*

* 基础语言发展子领域涉及儿童在书写过程中发展的小肌肉运动技能。英语语言发展子领域不涉及书写所需的小肌肉运动技能，因为这些技能并非英语所特有。



基础陈述

语言和读写发展领域的每个子分支均有单独的基础陈述，描述了儿童在高质量的早期教育计划中应展现的能力（知识和技能）。儿童在家庭、学校和社区环境中在不同时间以不同方式发展这些能力。基础陈述旨在帮助教师确定他们可以支持哪些学习机会。

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

年龄阶段

基础语言发展子领域使用基于年龄的基础陈述。基于年龄的基础陈述描述了儿童因其在语言和读写领域的经历和独特的发展历程通常可能知道和能够做到的事情。这些陈述分为两个重叠的年龄范围，充分认识到每个孩子在早年的发展都是随着不同时间点在不同领域透过快速发展期和技能巩固期来逐步达到的：

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

英语语言发展子领域不使用基于年龄的水平。本文件提供了英语语言发展水平的说明。

使用范例

对于任何特定基础的每个阶段，都有范例说明儿童以多元化方式展示其知识和技能。早期和后期基础阶段的范例表明这些知识和技能随着时间的推移而发展。每项基础的前一个或两个范例在早期和后期年龄阶段保持一致。在英语语言发展中，第一个范例涵盖三个发展水平：发现、发展和拓展。范例展示了儿童如何在日常例行活动、学习经历以及



与成年人和同伴的互动中展示正在发展的技能或知识。范例还显示了儿童如何在不同背景下，无论室内还是室外，在全天的一系列活动中以多样化的方式展示他们不断发展的技能。

多语言学习者拥有在家庭和社区关系中发展起来的基础语言能力。在早期教育计划中使用他们的家庭语言是一种强有力的工具，可以增强儿童的归属感、建立与现有知识的联系、并促进与家庭和社区更深层次的联系。多语言学习者的家庭语言范例说明了在早期教育计划中，多语言儿童如何透过在学习和与同伴及成年人的日常互动中使用家庭语言进一步发展这些基础能力。在教师可能无法流利使用儿童家庭语言的情况下，可以采取各种策略来鼓励多语言学习者使用其家庭语言，让他们充分发挥自己的语言能力。为了促进沟通和理解，教师可以与讲孩子家庭语言的工作人员或家庭志愿者合作。教师还可以利用口译员和翻译技术工具与家人沟通，深入了解孩子的知识和能力。所有教师都应与家人沟通，让他们了解双语的好处，以及家庭语言是如何为英语语言发展奠定重要基础的。教师还应鼓励家人倡导孩子继续发展其家庭语言，以此作为整体学习的资产。

一些范例包括，在儿童的基础知识和技能向下一个水平发展的过程中，教师如何为他们提供支持。教师可以提出开放式问题，透过提出建议或提示为学习提供鹰架式支持，或者对孩子的做法做出评价。这些范例应有助于教师判断孩子的发展水平，考虑如何在他们现有的技能水平上支持他们的发展，并在此基础上向下一个技能水平迈进。此外，虽然这些范例可以为教师提供宝贵的想法，让他们知道如何在儿童学习语言和读写知识或技能的过程中支持儿童的学习和发展，但教师可以采用多种不同策略支持儿童在这一领域的学习和发展，这些范例只是所有策略中的一小部分。在本简介的最后，“教师如何支持儿童的语言和读写发展”一节介绍了如何支持儿童的语言和读写学习与发展。此外，在整个基础中还嵌入了提示框，显示提示和策略，以指导该领域的实践。



子领域：基础语言发展

基础语言发展子领域为任何语言的语言和读写发展确立了基础。该子领域适用于所有单语和多语言儿童。

- 在家讲两种或两种以上语言的多语言儿童（例如，在家讲西班牙语和英语的儿童，或在家讲普通话和英语的儿童）
- 在家主要讲一种语言，而在学校学习另一种语言的多语言儿童（例如，在家讲西班牙语，而在学校学习英语的儿童；在家里讲英语，而在语言振兴计划中学习尤罗克语的儿童；或在家使用**美国手语** (ASL) 而在聋人学校接受美国手语和英语教学的儿童）
- 在家讲英语以外的语言和在学校讲同一种语言（例如，在家讲西班牙语并参加西班牙语计划的儿童，或在家里讲普通话并参加普通话计划的儿童），并可能接触到一些英语的多语言儿童
- 英语单语儿童

基础语言发展子领域适用于任何早期教育计划，无论其教学语言如何。儿童可以使用他们的家庭语言或他们正在学习的任何其他语言来展示基础中列出的技能和知识。使用各种英语变体的儿童可以利用其家庭英语变体和通用美式英语的特点。由于该领域涉及的是任何语言的语言和读写基础，这些范例说明了多元化语言的儿童如何展示基础中描述的技能或知识。虽然许多范例都提到了使用特定语言（如西班牙语、英语或粤语）的儿童，但这些范例中展示的技能 and 知识可以适用于多种不同的语言。

对于某些范例，如儿童展示关于字母与发音的对应关系的知识，有必要在范例文字中表示这些发音。这些发音用 // 标记表示；例如，/b/ 是与英语字母“B”相对应的发音。有关范例中标注的发音的完整指南，请参阅本领域的附录。

虽然学习多种语言的儿童可能会表现出英语方面的基础语言和读写知识，但教师在规划学习活动和教学时，仍应参考英语语言发展子领域，以增强儿童的英语发展。与家



人的沟通在了解和支持儿童语言发展中非常重要，尤其是当儿童的家庭语言不是教师所理解或使用的语言时。

子领域：英语语言发展

对于在参加早期教育计划前后将英语作为额外语言学习的儿童，这个子领域为他们的英语语言发展确立了基础。英语语言发展子领域可用于在**双语计划**中学习英语的儿童，也可用于以英语为主要教学语言的早期教育计划。该子领域旨在与基础语言发展子领域一起使用。

虽然英语语言发展子领域基础代表了儿童英语知识和技能的不断增长，但其目的是肯定和鼓励儿童继续使用和发展自己的家庭语言。学习英语不会也不应该取代儿童家庭语言的发展。此外，无论儿童还是成年人，利用自己的所有语言资源进行沟通都是自然且有益的。随着儿童多语言能力的发展，他们会学会利用这些丰富的语言资源，在不同的情境中与不同的人有效地进行沟通。英语语言发展子领域中的范例说明了儿童如何同时使用家庭语言和英语进行沟通。

水平

将英语作为额外语言学习的多语言学习者在参加早期教育计划时，可能会有不同程度的英语学习经验。因此，英语语言发展子领域分为三个水平，以考虑个别儿童使用英语沟通的能力差异。将英语作为第二语言或额外语言学习没有统一的途径或预定的速度。孩子们将利用自己的家庭语言知识，并运用这些概念来支持他们的英语学习。孩子们在参加早期教育计划时，带有他们在家庭语言和文化中当前掌握的词汇、语法和会话规范的



知识，但他们的知识直接应用于英语的程度可能因语言而异。例如，一个在家讲西班牙语的孩子可能已经掌握了字母和发音的知识，因此可以相对较快地识别英文字母的名称和发音。或者，一个在家讲普通话的孩子可能已经透过接触汉字对印刷物有了一定的了解，但可能需要更多的时间和支持来学习英文字母的名称和与之相关的发音。

英语语言发展有别于学前/过渡幼儿园学习基础中的基础语言发展子领域和所有其他领域，因为英语语言发展基础的三个水平着重于孩子使用英语的技能和知识，而不是他们的年龄。这三个水平分别称为发现、发展和拓展，分别如下所述：

- **发现：**发现水平的基础描述了儿童在早期教育计划的最初几天、几周，甚至几个月里接触英语时所表现出的技能和知识。孩子们越来越会识别英语语音和文字，理解和使用一些单词，并与英语读物和读写活动进行互动。
- **发展：**发展水平的基础描述了儿童更加熟练、更加地道用英语互动的能力。孩子们能理解并表达越来越多的想法、愿望和见解，并能应用一些英语语法规则。他们对英语印刷物惯例和字母的理解也在不断加深，能理解读给他们听的书中的某些信息，并能尝试用英语字母书写。
- **拓展：**拓展水平的基础通常代表了能用英语进行大多数日常互动的儿童所掌握的技能和知识。这一水平的儿童可在各种语境和互动中使用英语，包括口语和基于印刷物的读写活动。

儿童也可能因不同的技能而处于不同的英语语言发展水平。例如，他们的听力和口语技能可能处于“发展”或“拓展”水平，而对某些英语读写技能可能是尚未掌握的，因此属于“发现”水平。此外，儿童在不同基础水平上的发展速度也可能不同。例如，与英语语法的发展相比，孩子可能会更快地展示出对字母知识的“拓展”水平。另一些孩子在参加早期教育计划时，由于先前已有一定的英语学习经验，可能已经达到了各项基础的“发展”或“拓展”水平。他们也许能够将自己的家庭语言知识运用到英语的某些方



面，但不能运用到其他方面。儿童的语言发展水平各不相同。透过个别化地考虑儿童在每个基础方面的水平，教师可以根据每个儿童的优势和需求，以具回应性的方式来支持他们的英语语言发展。

由于英语语言发展基础不是根据儿童的年龄编写，因此“发展”或“拓展”水平中描述的某些技能和知识可能并不符合年龄较小的儿童的发展阶段。例如，在考虑关于书写的英语语言发展基础时，如果儿童能够自己写出几个可识别的英文字母，就表明他们的发展达到了“拓展”水平。然而，期望年龄较小的学龄前儿童具备这种技能可能并不合适。因此，应参考基础语言发展子领域，以确定哪些内容适合儿童的年龄发展。这与基于年级和技能的 K-12 ELD 标准不同。

儿童语言和读写发展的多样性

不同文化的语言使用和惯例差异很大。不同文化对语言和交流的各个方面有着不同的规范，如眼神接触、肢体语言、手势、语调以及儿童参与对话和称呼成年人的方式。文化差异还体现在语言的多样性上。在任何一种语言中，单词和语法的文化差异都很常见。语言没有唯一的正确形式。一种语言的多样变体（如非裔美式英语或奇卡诺英语）使用各种语言特征来分享意义，增加了语言社区的丰富性。⁸ 不同文化的读写传统也不尽相同；例如，许多文化都珍视用口头语言讲故事的传统，儿童可透过这种方式来发展读写知识。⁹ 学习多种英语变体的儿童会拥有额外的语言优势，例如认识语言特征，以及知道何时和如何使用每种英语变体。¹⁰ 随着儿童学习在早期教育计划及其他环境中使用的语言，应支持他们保持和利用从其家庭语言变体中获得的优势，以促进其语言的持续发展和与家庭文化的持续联系。

研究肯定了将多语言视为一种优势的重要性，因为它有助于儿童以所有语言掌握技能和知识。多语言学习者会发展广泛的语言技能，并且不断学习何时以及如何利用他们的不同技能来帮助他们应对不同的沟通需求。¹¹ 这种做法被称为**跨语言运用**，指的是个人使用其全部语言知识来理解和沟通。¹² 在跨语言运用中，**语码转换**十分常见，即一个人在



一次对话中或在一个词组或句子中使用两种或两种以上的语言。在教育环境中，跨语言运用可以协助儿童理解想法，支持他们的家庭语言发展，并在学校、家庭和社区之间建立牢固的联系。¹³ 支持跨语言运用的实践也为从事语言振兴工作的社区（如原住民部族和部落社区）提供了重要资源。

多语儿童与单语儿童会表现出不同但同样有效的语言发展路径。¹⁴ 例如，如果教师只懂多语言儿童的其中一种语言（如英语），则可能会认为该儿童掌握的词汇比同龄人少。然而，如果考虑到儿童两种语言的词汇量，多语言儿童所掌握的词汇量通常与他们的单语同伴差不多。当儿童学习家庭语言或其他语言时，即使他们还不能说出词汇和句子，也可能理解这些词汇和句子结构。在考虑儿童将英语作为额外语言发展时，尤其需要注意这种对语言的理解与使用之间可能存在的不对称。刚开始接触英语的儿童可能会花一段时间观察周围的人。¹⁵ 即使他们还没有在新的语言环境中进行沟通，他们也在透过观察和其他形式的积极参与进行学习。

语言可以是口语或手语。手语（如 ASL）是聋人社区使用的一种语言形式。基础语言发展子领域描述了以手语为主要语言或在其他语言之外使用手语的儿童的发展情况。此外，英语语言发展子领域描述了家庭语言为 ASL 并在早期教育计划中学习英语的儿童的发展情况。使用手语的儿童可能是聋儿或重听者；不过，听力正常的儿童也可能使用手语作为他们与家庭成员的主要家庭语言。

有残疾的儿童也可能存在会影响其语言发展途径的发展差异。**自闭症谱系障碍、言语或语言障碍**、特殊学习障碍、耳聋和发育迟缓都会影响儿童学习语言不同方面的速度以及他们展示知识的方式。例如，有些儿童可以理解语言，但可能不会说话。有言语或语言障碍或其他残疾的儿童仍然可以学习两种或两种以上的语言，掌握多种语言并不会使言语或语言障碍或其他残疾变得更加明显。¹⁶ 不会说话的儿童可以学习理解一种或多种语



言，并可以用不同的方式进行沟通。有某些残疾的儿童可能需要更长时间才能开口说话，或可能使用其他交流方式，如手语、手势或使用**辅助性和替代性沟通 (AAC) 设备**。对于有残疾的儿童，教师应参考儿童的个别化教育计划 (IEP)，并定期与儿童的 IEP 团队沟通，以协助做出适当的调整。

教师如何支持儿童的语言和读写发展

支持儿童语言和读写发展应强调有趣的、以游戏为基础的教学和活动以及快乐的体验。有效的语言和读写支持还包括周密的计划、对具体学习目标的仔细考虑、明确的指示、探究性学习、精心设计的课堂环境以及有意图的日常例行活动和互动。

透过日常例行活动和互动学习

孩子们每天，一整天，在丰富多样的互动和学习体验中学习语言。这些体验发生在支持词汇和语法增长的日常例行活动和各项活动中，并以儿童的家庭语言或英语进行。孩子们在实践中学习，例如与成年人和其他孩子对话，以及表达自己的想法和意见。教师可以透过鼓励儿童在课堂上使用自己的家庭语言、提供儿童可以取用的家庭语言书籍、在标牌和标签上加上儿童的家庭语言和图片（例如，在积木箱上同时标上 BLOCKS 和积木箱）等方式，促进儿童家庭语言的发展。

设置环境和材料

读写发展离不开印刷物丰富的环境，包括多种不同类型的书面材料，如英语或家庭语言的书籍、海报、玩具、标牌和标签。重要的是，每天都要给孩子们读故事书和科普读物，并透过提供材料让孩子们自己去探索，参与歌谣、押韵和文字游戏来提高他们对读写的兴趣。体现儿童自身文化、族裔和语言背景的书籍尤为重要，因为这些书籍可以激发儿童的阅读兴趣，支持他们的理解。¹⁷



规划教学活动

读写教学应以游戏为基础，适合儿童的发展。重要的读写技能（如语音意识和字母发音知识）可透过更有计划的明确教学得到支持，这些教学内容来自循证课程，并遵循特定的范围和顺序。这种教学应该是有趣的，包括采用押韵、活跃的游戏和动手材料。为支持书写发展，教师可提供各种书写材料



和书写表面。孩子们可以在纸上用铅笔写字，在沙地上用树枝写字，在画架上用蜡笔写字，在人行道上用粉笔写字，或在剃须泡沫中用手指写字，等等。将阅读与书写教学相结合是建立基础读写技能的有效机制。例如，对字母发音知识的教学应包括阅读（识别字母的发音）和书写（书写字母来表示儿童正在学习的发音）。透过读写，孩子们可以继续发展语言技能和其他领域的知识。

在以英语为主要教学语言的课堂上，教师还应该有意图地采用有效的教学方法，来支持多语言学习者参与教学内容。这些做法包括用清晰、直接的英语表达，给孩子更多的时间做出回应，以及用手势、动作、道具和其他物品为语言和读写活动提供鹰架式支持。在阅读英文书籍之前，教师可以先介绍孩子们在书中会遇到的关键词，以此协助多语言学习者理解和增加词汇量。¹⁸

与家庭建立联系的机会

教师与家庭之间真诚、互惠的沟通可促进家庭与学校之间的紧密联系。由于儿童可能会用他们所说的任何语言或语言变体（包括他们的教师可能不知道或不会使用的语言或变体）



来展示他们的语言发展，因此，如果教师和家庭成员要了解和支持儿童的发展，就必须与家庭进行沟通。教师可以：

- 在相互尊重、信任和双向交流的基础上与家庭建立伙伴关系。教师可以提出尊重的、开放式问题，以建立相互信任的沟通管道。
- 向家庭了解儿童在家中的语言环境以及家庭为其子女设定的语言目标。这些知识有助于早期教育计划以具文化和语言回应性的方式支持儿童的学习和发展。
- 向家庭了解孩子知道什么和能做什么。如果教师不会讲孩子的家庭语言，则可以与会讲孩子家庭语言的工作人员或家庭志愿者合作。教师还可以借助口译员和翻译技术工具与家庭沟通。
- 与家庭沟通，将与文化相关的故事、书籍或家庭游戏融入课堂环境和读写活动中。教师可以邀请家长主持这些活动。
- 与家庭合作，促进家庭语言的持续发展。使用家庭语言可以增强儿童的归属感，建立与儿童现有知识的联系，并加强与儿童的家庭和社区的联系。所有教师均应与家庭沟通，让他们了解家庭在孩子持续发展家庭语言方面所起的关键作用，以此作为整体学习的资产。

让家庭参与进来至关重要，对于多语言学习者和讲多种英语变体的儿童尤其如此。



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.

语言和读写发展

基础语言 发展



本文件是《学前/过渡幼儿园学习基础》的翻译版本。范例的翻译可能无法准确反映其他语言的发展情况。



基础语言发展子领域中的学前/过渡幼儿园学习基础

孩子们透过各种方式沟通他们的语言和读写知识与技能，包括语言和非语言的方式。他们的沟通方式可能包括用自己的家庭语言、教学语言或多种语言进行口头沟通，或透过使用辅助性和替代性沟通工具。也可能包括非语言的沟通方式，如使用不同的材料绘画和制作模型，或透过动作、行为或角色扮演来表达。





分支：1.0 - 听说能力

子分支：词汇

学习多种语言的儿童在学习和了解世界时，能够利用他们所掌握的任何语言的词汇知识。这就是所谓的跨语言运用。学习多种语言的儿童可能只掌握一种语言的某些词汇，也可能掌握多种语言的某些词汇。多语言儿童的词汇量包括他们所掌握的所有语言的词汇，与单语儿童的词汇量相当。

基础 1.1 理解和使用词汇

早期

3 至 4 ½ 岁

理解并使用词汇来描述日常生活中（如透过游戏、对话或故事）经常遇到的物体、动作和属性。

早期范例

■ 在游戏过程中，当同伴用英语说“我想玩卡车”时，孩子会把卡车递给同伴。

后期

4 至 5 ½ 岁

理解并使用越来越多的词汇来描述日常生活中（如透过游戏、对话或故事）遇到的物体、动作和属性。

后期范例

■ 在游戏过程中，当同伴用英语说“我想玩蓝色的自卸卡车和挖掘机”时，孩子会把蓝色的自卸卡车和挖掘机递给同伴，而不会递给拖拉机或黄色的自卸卡车。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.1 理解和使用词汇

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

● 一个孩子用英语对教师说：“嗯，我喜欢和我的超级英雄一起玩”。当教师回答“你的超级英雄，给我讲讲吧”，孩子解释说：“他跳得好高。”

在用橡皮泥做饼干时，一个孩子用英语和旁遮普语向另一个孩子解释说：“不，不要吃。它们是 *ਕੱਚਿਆ*”。（不，不要吃。它们是生的。）

一名儿童在玩积木时用越南语与同伴交流：“*Tớ đang làm tòa lâu đài bằng gỗ*”（我在做一座木制城堡）。

一个孩子用苗语对同伴说：“*Kuv nyiam koj lub tsho ntsuab!*”（我喜欢你的绿衬衫！）

一名儿童向教师展示交流卡上的“火车”，要求听关于蒸汽火车的故事。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

● 一个孩子用英语向教师解释说：“嗯，我喜欢和我的超级英雄一起玩。”当教师回答“你的超级英雄，给我讲讲吧”，孩子描述道：“他能黏，能爬，还能跳得比摩天大楼还高。”

在游戏过程中，一个孩子一边用西班牙语对同伴说：“*Mira los diamantes. ¡Cómo brillan! ¡La corona es mía porque yo soy el rey!*”（看看这些钻石。多么耀眼！王冠是我的，因为我是国王！），一边指着一顶王冠。

当教师指著书中的地球图片问“这是什么？”（What is this?）时，孩子用普通话回答“地球。它是一颗行星。”



基础 1.2 理解和使用类别词汇

早期

3 至 4 ½ 岁

理解并使用常见的熟练词汇来描述类别及其内部关系。

早期范例

■ 读完一本关于动物园动物的书后，一个孩子把玩具大象、玩具山羊和玩具狮子带到餐桌前，并用英语交流：“这些是我们动物园的动物。”

● 当教师用孩子的家庭语言问：“请你把这个篮子里的食物和这个篮子里的餐具收起来好吗？”，孩子会把木制的水果和蔬菜分类放到一个篮子里，把盘子和杯子分类放到另一个篮子里。

当教师要求孩子们把玩具分类放进垃圾桶时，一个孩子一边把动物玩具放好，一边把一辆小汽车放在一边，并用普通话解释说：“这是小汽车，不是 animal (动物)”。

后期

4 至 5 ½ 岁

理解并使用越来越具体的词汇来描述类别及其内部关系。

后期范例

■ 在讨论了不同种类的爬行动物后，教师朗读了一本书，并让一名儿童指向书中爬行动物的图片。他们指向了蛇、鬣蜥和乌龟，但没有指向青蛙或鱼。

● 一个孩子指着戏剧游戏区的两个碗（一个碗里有苹果、香蕉和芒果，另一个碗里有胡萝卜、秋葵和玉米），然后指向相应的碗用英语与同伴交流：“这些是水果，这些是蔬菜”。

两个孩子在一起玩时，一个孩子用英语和粤语告诉另一个孩子：“You go get the furniture for the house. We need a (你去把家里的家具拿来。我们需要一把) 凳、一张台, and a bed (和一张床)”。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.2 理解和使用分类词汇

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

在玩商店游戏时，一个孩子用英语和同伴沟通：“我想买一些食物”。同伴用英语回答：“好的。我有牛奶、面包和玉米饼 (arepas)”。

在画架前作画时，一个孩子画了一幅画，想表示一个洋娃娃和一辆玩具婴儿推车，并用他加禄语沟通：“*Ito and baby ko at ang kanyang stroller, Ito and paborito ko na laruan.*” (这是我的宝宝和她的婴儿车。它们是我最喜欢的玩具。)

*arepas 是一种原产于中美洲和南美洲的玉米面蛋糕。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

在制作假想城市时，教师用英语表达：“现在，我们需要一些交通工具。交通工具可以带我们去很多地方。我要在路上放一辆小汽车和一辆摩托车。”一个孩子拿起一辆玩具巴士和一辆卡车，也把它们放在路上。

在用餐时间讨论他们喜欢与家人一起做什么时，一个孩子告诉教师：“*A mi me gusta jugar beisbol. Pero mi deporte favorito es el fútbol*” (我喜欢打棒球。但我最喜欢的运动是足球)。



基础 1.3 理解和使用大小和方位词

早期

3 至 4 ½ 岁

理解并使用词语来描述物体的大小和位置（如“很小”和“在上面”），包括简单的比较（如“更大”）。

后期

4 至 5 ½ 岁

理解并使用越来越具体的词语来描述和比较物体的大小和位置（如“更长”和“之间”）。

在不同的语言中，描述性词语以不同的词性来表现。例如，在西班牙语和英语中，许多描述性词语是形容词（如 tall 或 *alto*）或介词（如 behind 或 *detrás de*）。而在韩语等其他语言中，描述词通常是动词（例如“*긴다*”，意思是“紧贴”）。

早期范例

■ 孩子一边用英语喊“High! ”，一边跳起来拍打头顶上的墙壁。

● 在运动活动中，一名儿童按照教师的指示向前、向后、向下、向上移动身体。

一个孩子用英语解释说：“我得把午餐放在桌子上”（使用“in”而不是“on”，就像孩子家庭语言西班牙语中的“*en*”*）。

后期范例

■ 一个孩子用英语喊道：“我能跳得比 Hakeem 还高”，一边跳起来拍打同伴头顶上的墙壁。

● 在运动活动中，一个孩子按照教师的指示将围巾移到自己身体的旁边、后面、前面、朝向和远离自己的身体。

在小组活动中种植树苗时，一名儿童用波斯语与同伴交流：“*بیل و بده به من. بده که میخوام چاله رو گود تر کنم.*”
(把铲子给我。让我把洞挖深。)

*西班牙语中的“*en*”可以翻译成英语中的“in”或“on”。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.3 理解和使用大小和方位词

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

一个孩子用阿拉伯语交流：“عنده سيارات. أكثر مني. بدي كمان سيارات.” (他的车比我多。我想要更多的车。)

一个孩子用西班牙语描述一个艺术项目。“*Es el sol. Y el caballo está abajo del sol porque está en el suelo*” (这是太阳。马在太阳下，因为它在地上。)

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

在户外吹泡泡时，教师用美国手语示意：“你看起来很不高兴，怎么了？”，一个孩子用美国手语解释说：“他的泡泡棒比较长。我的太短了，够不到肥皂”。

在积木区玩耍时，一个孩子用西班牙语告诉另一个孩子：“*Pon los bloques azules enfrente de la torre. ¡Así hacemos el río!*” (把蓝色积木放在塔的前面。把它们当成河流！)



数学和历史 - 社会科学 - 上述基础与数学基础 3.1 “比较物件可衡量的属性”和数学基础 4.5 “空间中的位置和方向”相似。它也与历史 - 社会科学基础 5.2 “沟通地点和方向”相似。所有三个领域都有意图地包含了涉及儿童对物体位置理解的基础。在基础语言发展方面，此基础

涉及儿童词汇的发展，以理解和沟通这些概念。



支持词汇的增长和发展

儿童在与同伴和成年人的互动中，透过游戏、教学活动、读写体验和日常例行活动来学习词汇。除了使用循证语言和读写课程，并按照特定的范围和顺序开展有趣的活动外，教师还可以透过以下方法，在日常互动和日常例行活动中帮助儿童发展更高级、更准确的英语或其家庭语言词汇：

- 讲述孩子们正在做的事情，并说出他们正在玩的物品的名称。持续一致地将单词与动作和物品联系起来，有助于巩固儿童对这些词汇的理解。
- 在对话和活动中向孩子们介绍新单词。例如，在科学活动中，教师可以用词汇来描述类别（如“哺乳动物”或“花”）；在数学活动中，教师可以用词汇来描述形状、相对大小（如“最长”）和物体的位置（如“在上面”或“在之间”）。
- 在计划的学习活动之前，用图片、物品或动作来介绍新词汇。例如，在科学活动“建造机器”之前，教师可以用滑轮或杠杆等新物品的真实名称来介绍它们。
- 让孩子们阅读图画书、故事书和科普读物。教师可选择与儿童自身经历、兴趣或课程主题相关的材料。儿童可能需要多次体验相同的材料来学习新词汇的含义。
- 与家庭和社区合作，支持儿童用自己的家庭语言学习词汇。鼓励家庭成员用家庭语言读书、唱歌和讲故事。家庭成员还可以帮助教师学习理解或沟通一些与课堂活动有关的关键词，以便在课堂上为孩子提供支持。



子分支 - 语法

儿童可以利用自己所有语言或语言变体的语言资源来理解他人并与他人沟通。这就是所谓的跨语言运用。多语言学习者展示了灵活运用所有语言的词汇、句子结构和其他非语言沟通形式来表达意思。儿童可能会进行语码转换，即在同一个句子或对话中使用两种语言。例如，他们可能使用一种语言的语法结构，同时使用两种语言的词汇。学习多种英语变体的儿童会使用他们在家里、社区和早期学习计划中学到的各种英语变体的语法结构。

基础 1.4 使用语法特征和句子结构

早期
3 至 4 ½ 岁

使用常见的词形和句式来表达想法和观点。

后期
4 至 5 ½ 岁

使用常见和不太常见的词形和句式来表达复杂的想法和观点。

语言使用**词形变化**（组合或改变单词的一部分）和**句法**（单词在句子中的顺序）来表达意思。不同语言的语法复杂性有所不同，有些语言的词形变化复杂性更高，有些语言的句法复杂性更高。在英语和西班牙语中，孩子们将学习使用包含两个或多个词组的句子和一些不常用的不规则词汇。

早期范例

■ 一个孩子邀请同伴一起玩沙箱，并用英语说：“我们在修路。这辆卡车用来装水泥。你也想玩吗？”

后期范例

■ 一个孩子邀请同伴一起玩沙箱，并用英语说：“我们在做水泥。所以我们把它挖出来了。但是 Adrian 说我们应该造一艘宇宙飞船。”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.4 使用语法特征和句子结构

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

- 一个孩子在上学时用英语和西班牙语与双语教师沟通：“¡Maestra, mira, tengo shoes nuevos!”（老师，看！我有新鞋子了！），一边说一边指着自己的鞋子。教师问：“Sí, ¿De dónde son?”（是的，他们来自哪里？）孩子回答：“Mi abuela me los regaló ayer”（我奶奶昨天给我的）

早上上学时，一个孩子一边听妈妈读图画书，一边用旁遮普语说：“ਚਿੱਟਾ ਕੁੱਤਾ ਕੁਰਸੀ ਤੇ ਬੈਠਾ ਹੈ।”（白色的狗坐在椅子上）。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

- 上学时，一个孩子一边指着自己的鞋子，一边用英语和西班牙语向双语教师描述：“¡Maestra, mira, tengo shoes nuevos! Tienen cintas blue. Me los regaló mi abuelita para el primer día de escuela”（老师，快看！我有新鞋子了！鞋带是蓝色的。我奶奶送给我的开学礼物！）教师回答说：“And the blue laces match your blue sweater and backpack. ¿Es el azul tu color favorito?”（蓝色鞋带和你的蓝色毛衣和书包很相配。蓝色是你最喜欢的颜色吗？）

在戏剧游戏区，一个孩子用俄语和英语与同样会说俄语和英语的同伴沟通：“You want to buy some фрукт? дай мне three dollars”（你想买水果吗？给我三美元。）

(接下页)



(续)

基础 1.4 使用语法特征和句子结构

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续) *

在户外游戏中，当教师说“哇，你的马车好像装了很重的东西”时，孩子用英语解释说：“我在推马车，他在拉它！”

一个孩子用普通话请助教帮忙从架子上拿拼图。“老师，我想玩那个 puzzle (拼图)。你能给我拿出来吗？”

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

一位讲普通话的教师让孩子描述他们在书中看到的内容，孩子一边翻阅一本关于园艺的书，一边指着书页上的图片用普通话说：“第一页。全是花。还有蜜蜂还有昆虫”。

*本基础课程中的范例说明了所使用语言中与发展相适应的语法。由于范例语言的语法与英语不同，其语法复杂性并不总是能在英语翻译中体现出来。



子分支 - 语言使用

儿童学习他们的语言、语言变体和文化所特有的会话和社交规范。儿童可能会学习不同的规范，比如何时以及如何提问和主动与成年人交谈，或如何叙事。例如，在有些文化中，鼓励儿童倾听和观察他人，而在另一些文化中，则鼓励儿童主动与成年人交谈和提问。当儿童学习一种新的语言或语言变体时，他们会将新的社交规范新增到自己的知识储备中。

基础 1.5 提出问题

早期
3 至 4 ½ 岁

使用提问来寻求信息，并澄清和确认理解。

早期范例

■ 一个孩子用英语问同伴：“你要喂鱼吗？”同伴回答说：“是的，我要轮流喂鱼。”

后期
4 至 5 ½ 岁

使用提问和追问来寻求信息，并澄清和确认理解。

后期范例

■ 一个孩子用英语问同伴：“轮到你喂鱼了吗？”当同伴回答“我不知道”时，这个孩子回答：“是的，因为昨天你喂过鱼吗？”同伴回答：“没有”，这个孩子总结说：“好吧，那就轮到你了。”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.5 提出问题

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

● 在大声朗读故事时，教师会在两页之间停顿一下，让孩子们看图片。一个孩子指著书中的一幅图，用英语问道：“图书馆的老鼠就住在那里？”教师回答：“是的，你在老鼠的家里看到了什么？”

一个孩子在点心桌前坐下后，用乌克兰语问教师：“Це моя їжа?”（这是我的食物吗？）。

一个孩子在玩拼图游戏时用西班牙语问同伴：“¿Este va aquí?”（这块拼图放在这里吗？）。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

● 在大声朗读故事时，教师会在两页之间停顿一下，让孩子们看图片。一个孩子指著书中的一幅图，用英语问道：“他为什么只吃面包屑？他不饿吗？”教师问小组成员：“有谁知道老鼠为什么把面包屑当午餐吃？”

一个孩子用西班牙语向教师询问同伴的情况。“老师，¿dónde está Yi-Yun?”（老师，Yi-Yun 在哪里？）教师回答说：“Yi-Yun no está aquí. Se quedó en casa hoy.”（Yi-Yun 今天没来。她待在家里。）孩子问：“¿Por qué no vino? ¿Está enferma?”（她为什么没来？她生病了吗？）

在同伴说自己是独生子女之后，一个孩子用他加禄语追问道：“Wala kang mga kapatid? Talaga?”（你没有兄弟姐妹吗？没有？）



基础 1.6 构建叙事能力

早期
3 至 4 ½ 岁

用语言构建真实或虚构的简短叙事。

早期范例

■ 一个孩子用英语向同伴讲述自己喜欢的电影中的情节。“灰姑娘是个女孩。她想去参加一个派对，但她必须有一条裙子，而她没有。她哭了起来。然后仙女妈妈给她做了裙子。”

● 在用餐时间，教师用西班牙语问一个孩子：“¿Qué hiciste este fin de semana?”（你这个周末做了什么？）孩子用西班牙语描述了周末和姑姑一起散步时的所见所闻。“Fui al mercado con mi tía y vimos a un perro.Me dio mucho miedo.”（我和姑姑一起去散步，我们看到了一只狗。它吓了我一大跳。）

当教师问孩子周末的情况时，孩子告诉教师：“我去参加了一个仪式。那是我们纪念祖先的地方。我有点害羞，不敢跳舞，但后来我还是跳了。”

后期
4 至 5 ½ 岁

用语言构建有多个细节或情节的真实或虚构的扩展叙事。

后期范例

■ 一个孩子用英语向同伴讲述自己喜欢的电影中的情节。“灰姑娘是电影里的女孩，她首先要做所有的工作。她想去参加一个派对，但她必须有一条裙子，而她没有。她哭了，因为其他人都能去。然后仙女妈妈把老鼠变成了小马。然后她和王子跳舞，她的鞋子不见了，但他们从此过上了幸福的生活。”

● 在用餐时间，教师用西班牙语问一个孩子：“¿Qué hiciste este fin de semana?”（你这个周末做了什么？）孩子用西班牙语描述了周末和姑姑一起散步时的所见所闻。“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场。我们看到了我的朋友。我们还看到了一只狗。它就在外面。那只狗非常非常大。它吓了我一大跳。我姑姑喜欢狗。但我不喜欢！）

（接下页）

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.6 构建叙事能力

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

一名失聪儿童用美国手语讲述“小红帽”的故事。“我是一匹狼。我是一只凶恶的狼。我要抓住她，她必须给我鲜花。伐木工会来的”。

一个孩子用苗语向他们的弟弟描述故事书中的图画。关于其中一幅图，他们解释说：“*Tus me nyuam tsaug zog. Ntawm nov yog txhais khau, thiab.*” (孩子在睡觉。这里还有鞋子。)

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子用英语告诉他的同伴：“我的爸爸和我的 Fefe 叔叔踢足球。他们每个周末都踢足球。他们有一个蓝色的足球。但我的足球是会飞的足球。我可以把球踢得很远，飞向球门！”

一个孩子边玩橡皮泥边用越南语讲故事。“*Đây là con rồng. Con rồng sống trên núi. Khi ngoài trời nắng ấm, con rồng bay khắp nơi.*” (这是一条龙。龙住在山上。天气暖和的时候，龙会到处飞。)



基础 1.7 分享解释和观点

早期
3 至 4 ½ 岁

分享描述、观点和解释。

早期范例

■ 教师说：“我看到你的画上有许多颜色。你画的是什么？”一个孩子用英语解释说：“这是我画的会飞的独角兽，那是一朵云，那是独角兽的角。”

● 一个孩子用英语交流：“它干了。下次我们应该把盖子盖好。”

在接孩子的时候，当爷爷问孩子为什么不穿毛衣时，孩子用俄语回答爷爷：“я не хочу его он очень колется.”（我不想穿。它太扎人了。）

一个孩子用粤语解释说：“我最钟意濇滑梯，但是佢太热啦。”

后期
4 至 5 ½ 岁

分享详细的描述、观点和解释。

后期范例

■ 教师说：“我看到你的画上有许多颜色。你能告诉我你画的是什么吗？”一个孩子用英语解释说：“这是我画的会飞的彩虹独角兽。我喜欢独角兽。那是一朵云，那是独角兽的角。我用蓝色和红色颜料把它涂成了紫色，因为这是我最喜欢的颜色。”

● 一个孩子用英语交流：“它干了。因为我们没有完全盖上盖子，所以空气进入，把它吹干了。所以我们就没有橡皮泥了。”

在戏剧游戏区，一个孩子用西班牙语对同伴说：“*Esa muñeca que tiene la cabeza muy grande, esa no me gusta.*”（那个洋娃娃的头很大。我不喜欢。）

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.7 分享解释和观点

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

一个孩子一边指着挖掘机臂，一边用波斯语向同伴讲述自己最喜欢的工程车话题。“اون لودر نیست.اون بیل مکانیکیه.” “بین چون از اینا داره. (那不是前装载机。那是挖掘机。看，因为它有这个。)

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子读完一本关于埃及金字塔建造过程的书后，正在用积木搭建金字塔。教师问：“你在搭什么？”孩子用英语解释说：“金字塔，还记得吗？我先搭一个小的。它没有书上写的那么大”。

讲乌克兰语的教师问孩子是否洗了手吃午饭，孩子用乌克兰语说：“Бачите, мої руки дуже чисті, але вони не мокрі, тому що я так довго - довго витирала їх рушником.” (看，我的手很干净，但没有湿，因为我用毛巾擦了很久)。



基础 1.8 参与对话

早期

3 至 4 ½ 岁

与成年人和同伴进行来回式对话。在对话中至少一次围绕主题作出回应。

早期范例

■ 两个孩子在沙箱里玩耍。其中一个用英语问同伴：“Lorena，你饿了吗？”同伴点点头。然后第一个孩子用英语回答：“哦。是的。好吧，我当你妈妈，”然后拿起碗假装喂同伴。

● 一个孩子在读关于海洋生物的故事时用英语交流：“它在挥舞手臂。”教师回答说：“它在挥舞手臂。它是海星。”孩子回答说：“对，是海星。”教师问：“海星有几条腿？”孩子数着图片上的腿回答说：“一、二、三、四、五。”

一位长者正在给孩子读一本关于钓鱼的书，他用英语说：“看看他们钓了多少 *ya' nni**！”孩子回答说：“我以前吃过鲑鱼！”

**Ya' nni* 在 Shasta 印第安民族的原住民语言中是鲑鱼的意思。

后期

4 至 5 ½ 岁

与成人和同伴进行时间越来越长、内容越来越复杂的来回式对话。在对话中多次围绕主题作出回应。

后期范例

■ 两个孩子在沙箱里玩耍。其中一个用英语问同伴：“Lorena，你饿了吗？”同伴说：“是的！”然后第一个孩子用英语回答：“哦。是的。好吧，我当你妈妈。”同伴假装像婴儿一样哭，第一个孩子说：“你想吃什么？你想喝牛奶吗？”

● 一个孩子在读关于海洋生物的故事时用英语交流：“它在挥舞手臂。”教师回答说：“它在挥舞手臂。它是海星。”孩子回答说：“是的，它看起来像星星。所以它是海星。”教师问：“海星有几条腿？”孩子回答：“五条。就像星星有五个点。所以它看起来像星星。”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.8 参与对话

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

一个孩子的靴子陷进泥里脱落了，他用西班牙语和英语与教师对话。孩子说：“哦，不。¡Mira, está rota!” (哦，不。看，它坏了!) 教师问：“¿Está rota la bota? ¿Que pasó?” (靴子坏了吗? 怎么了?) 孩子指着泥里的靴子回答：“老师，你看。”

当教师问孩子们是否想在点心时间多吃点苹果时，一个孩子用韩语回答说：“네, 주세요 너무 배고파!” (是的，请给我一些。我真的饿了!)

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子用西班牙语问一位在教室里做志愿者的社区里的长者：“¿Doña Lilia, me puede leer este libro?” (Lilia 女士，你能给我读这本书吗?) Lilia 女士回答说：“Sí, es el libro del paletero que leímos la semana pasada. Cuéntame, ¿por qué te gusta este libro?” (可以，这是我们上周读的那本关于 *paletero** 的书。告诉我，你为什么喜欢这本书?) 孩子回答说：“¡Me gusta porque cuando hace calor mi papi me compra una paleta con el paletero!” (我喜欢这本书，因为天气热的时候，爸爸会从 *paletero* 给我买棒冰吃) Lilia 女士说：“A mí me encantan las paletas. La de coco es deliciosa. A ti, ¿cuál te gusta más?” (我喜欢棒冰。椰子味的很好吃。你喜欢哪种口味?) 孩子回答说：“Me gustan las de coco y las de mango.” (我喜欢椰子和芒果味的。)

* *Paletero* 是指在中美洲和南美洲社区以及加州社区用推车售卖棒冰和其他冷冻食品的人。

(接下页)



(续)

基础 1.8 参与对话

早期
3 至 4 ½ 岁

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

两个孩子看完一本画有动物图片的书后，用普通话讨论他们的宠物：“我有一条小狗，才一岁，特别可爱。你有吗？”“我没有。但是我爷爷家有只大花猫，黄色的，可漂亮了！”。



促进丰富的语言运用

儿童透过与成年人和其他儿童的对话以及在不同语境中（如用餐时间、讨论故事或戏剧游戏时）练习语言的使用来学习词汇、语法和语言的社交规则。教师可以利用很多机会让孩子们参与扩展对话。教师可以：

- 提出开放式问题，鼓励儿童用超出“是”或“不是”的语言来回答，例如，“接下来发生了什么？”或“你觉得她为什么生气？”开放式问题可示范如何提问，鼓励对话，帮助儿童扩展他们的叙事。
- 经常与孩子谈论各种话题，包括他们经历过的事情、将要进行的活动或在书中读到的主题，以此来示范语言的使用。
- 先用新语言解释复杂的话题，然后再用孩子们更熟悉的词语解释。
- 促进来回式对话。教师可以透过扩展孩子们所说的内容、提出后续问题以及请他们详细阐述来回回应他们的交流。
- 鼓励儿童与讲他们的家庭语言的同伴或社区成员练习家庭语言会话技能。



分支：2.0 - 基础读写技能

子分支 - 语音意识*

儿童在一种语言或语言变体中分离和混合单个元音和辅音、音节和音调的能力可能会转移到他们学习的另一种语言中。在语音意识任务中，当被要求辨认单词的首音时，儿童可能会使用其家庭语言或其家庭和社区中使用的英语变体的音来辨认单个辅音、元音或音节。

*语音意识是指个人对口语声音结构的敏感度。这是一项重要的技能，听力正常的儿童在学前阶段开始掌握，并在小学初期学习阅读期间继续发展。请参阅 CDE 有关参议院第 210 号法案耳聋或听力障碍儿童语言发展里程碑的数据（加州教育部 "California Department of Education", 2023 年）。



基础 2.1 分离首音

早期

3 至 4 ½ 岁

在成年人的协助下或借助图片或实物，将语音中首音相同的单词配对。

后期

4 至 5 ½ 岁

在成年人的协助下或借助图片或实物，分离并发出单词的首音。

早期范例（续）

■ 在单词游戏活动中，教师将小鸟玩具和小虫玩具分类，并说：“小鸟以 /b/* 开头，小虫以 /b/ 开头。还有什么动物是以 /b/ 音开头的？”一个孩子抓起小熊玩具举了起来。

● 一个叫 Marco 的孩子遇到了一个叫 Marcela 的新助教。Marcela 说：“我的名字『Marcela』是以『Mar』开头的。还有什么名字是以『Mar』开头的呢？”孩子回答说：“Marco！”

*出现在 // 标记中的字符（如 /b/）代表声音。有关范例中标注的发音指南，请参阅此领域的附录。

后期范例

■ 在单词游戏活动中，教师指示“找出以 /b/ 音开头的动物”。孩子把小鸟、小熊和小虫的玩具放在一起，然后说：“小熊， /b/”。

● 当教师问：“谁的名字以 /m/ 音开头？”，孩子用英语回答：“Marco！”

当失聪儿童的教师用美国手语问：“什么手势使用前额位置？”，一个孩子打出了“爸爸、黑色、夏天”的手势。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.1 分离首音

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

当教师用阿拉伯语问：“بتقدر تفكر بإشي فيه حرف زي كلمة ‘طاولة’؟” (你能想到与“table”发音相同的东西吗?) 孩子环顾四周, 指着一架玩具飞机回答: “طيارة” (飞机!)。*

在与同伴的文字游戏活动中, 一个孩子在给图片卡分类时, 把画有蜜蜂的卡片放在画有飞机的卡片旁边, 然后用西班牙语说: “¡Mira! ‘Abeja’ y ‘avión’ son iguales.” (看! “蜜蜂”和“飞机”是一样的。)**

* 阿拉伯语中的 طاولة (桌子) 和 طيارة (飞机) 都以相同的发音 /t/ 开头。

** 西班牙语中的 “abeja” (蜜蜂) 和 “avión” (飞机) 都以相同的元音 /õ/ 开头。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

在与全班同学一起播种的过程中, 一名儿童识别出教师用西班牙语介绍的单词开头的元音, 如 *agua* (水) 中的 /õ/ 和 *hoyo* (洞) 中的 /õ/ (“h” 在西班牙语中不发音)。教师透过引导来提示孩子, 如 “La palabra ‘hoyo’ comienza con el sonido...” (单词 “hole” 以.....的发音开始), 然后停顿一下, 让孩子用这个音回答。

当教师举起一把雨伞并问道: “这个单词是以什么音开头的?” 孩子会说 “/ü/”。

在大自然中漫步时, 一名儿童参与了 “Veó, Veó” 游戏 (一个类似于 “我看到” 的游戏, 但重点是发音)。当教师用西班牙语说他们看到以 /f/ 音开头的东西时, 一名有残疾的儿童跑到一朵花 (西班牙语中为 *flor*) 旁边跪下。



基础 2.2 识别和混合发音

早期

3 至 4 ½ 岁

当遇到两个单音节单词（如“sand”和“box”）时，在成年人的协助下或借助图片或实物，将它们混合成言语中的复合词。

后期

4 至 5 ½ 岁

当遇到音节和单个发音时，在成年人的协助下或借助图片或物体，将它们混合成言语中的单词。

不同语言的音节划分方式和复合词的长度各不相同，这可能会影响到儿童何时学会将单词混合在一起。如果儿童学习的语言没有短复合词，儿童可能不会表现出早期基础阶段中描述的技能。在英语和汉语中，双音节复合词很常见（例如，英语：doorbell 和 raincoat；汉语：毛虫 (caterpillar)， “毛” 和 “虫” 的复合词，电视 (television)， “电” 和 “视” 的复合词）。不过，在西班牙语中，复合词通常有三个或三个以上的音节（例如，*paraguas* [umbrella] 由 “stop” 和 “water” 两个词组成，*medianoche* [midnight] 由 “middle” 和 “night” 两个词组成）。

早期范例

■ 一个孩子一边荡秋千，一边和教师用英语玩 What's That Word? 游戏。教师每推一次秋千，就会说出一个复合词 (sun, shine) 的一部分，然后问孩子：“那个词是什么？” 孩子回答说：“Sunshine”。

● 在一堂粤语课上，教师展示飞机的图片，一名儿童将单词飞 (fly) 和机 (machine) 混合成飞机 (airplane)。

后期范例

■ 教师问孩子：“你能把这些音拼在一起组成一个词吗？ /s/-/ü/-/n/. /s/-/ü/-/n/. 这能组成什么词？” 孩子回答：“Sun”。

● 教师分别说出 “su” 和 “tũ” 这两个音节，一名儿童在玩玩具动物时用越南语组合出了 “sũtũ”（狮子）。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.2 识别和混合发音

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

在戏剧游戏区玩洋娃娃时，教师问一个孩子：“把 ‘hair’ 和 ‘brush’ 连在一起说会得到什么单词？”，孩子用英语回答 “hairbrush”。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

在单词游戏中，教师用西班牙语说出附近教室物品的名称，并分别念出每个音节。当教师说 “lá-piz” 时，孩子回答 “lá-piz” (铅笔)。

在餐间对话期间，一名儿童用英语参加 “猜食物” 游戏。教师说双音节单词 (ta-co、su-shi、cra-cker、a-apple、bu-tter)，并清楚地说出每个音节。教师问：“这是什么食物？Ta-co。” 孩子回答：“Taco。”

到了孩子们洗手的时间，教师逐一叫他们轮流洗手，并清楚地说出他们名字的音节。教师说：“下一个要洗手的孩子的名字由两部分组成：A-mit”。名叫 Amit 的孩子作出反应，从围圈中走到水池边洗手。



基础 2.3 参与押韵和文字游戏

早期

3 至 4 ½ 岁

识别或参与熟悉的韵文或歌谣。

后期

4 至 5 ½ 岁

发出押韵的声音或词语。韵文可以是不完美的，也可以是真实或无意义的词语。

早期范例

■ 教师用英语念：“一，二，系鞋带。三、四、关上门”，孩子参与进来，一边念押韵的单词，如“two, shoe”和“four, door”，一边拍手。

● 教师带领大家唱押韵的歌谣，强调每句结尾的押韵词。一名有残疾的儿童与大家一起在每个押韵词时拍手。

教师演唱西班牙语歌谣“Pimpón”。“Pimpón es un muñeco con manos de cartón / Se lava la carita con agua y con jabón.”（Pimpón 是一个用纸板做手的玩偶/他用水和肥皂洗脸）。孩子一边做手势，一边用西班牙语唱出几个押韵的单词，如 *cartón*（纸板）和 *jabón*（肥皂）。

后期范例

■ 教师念诵“一，二，系鞋带。三、四，关上……”，然后暂停等待孩子的反应。孩子用英语回答：“Door!” 然后教师问：“还有什么能与‘four’和‘door’押韵？Four, door, /m/……”孩子把单词补全，说：“More!”

● 教师用英语问：“哪些单词与‘pop’押韵？”，一名有残疾的儿童在辅助性和替代性沟通板上指出“stop”的图片。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.3 参与押韵和文字游戏

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

当教师和一群孩子一起唱“Miss Mary Mack, Mack, Mack / all dressed in black, black, black”，一个孩子加入了重复词语“Mac”和“black”。这群孩子学习相应的拍手动作时，这个孩子在说“Mac”和“black”时也跟着拍手。

一名儿童用尤罗克原住民语言唱早安歌。“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，我的同伴们。早上好，我的朋友们。早上好，我的朋友们。我们该唱歌了！)

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

教师邀请一名儿童的母亲加入课堂，与大家分享用他们家庭语言唱的一首押韵歌谣。孩子和他的妈妈一起为全班唱一首他们最喜欢的旁遮普语押韵歌谣。

“ਉਤੇ ਪੱਖਾ ਚਲਦਾ ਹੈ

ਰੈਠਾਂ ਬੇਬੀ ਸੌਂਦਾ ਹੈ।

ਸੁੱਤੇ ਸੁੱਤੇ ਭੁੱਖ ਲੱਗੀ

ਖਾ ਲਉ ਬੇਬੀ ਮੂੰਗਫਲੀ।” (风扇在上面转，宝宝在下面睡。睡觉时，宝宝觉得饿了。宝宝，吃花生)。

一个孩子在和同伴玩耍时用英语编了一首韵文，内容是：“Hello, Phoebe. Hello, easy. Hello, teasy. Hello, peasy.”

一名儿童在戏剧游戏区玩耍时，用西班牙语和英语混合编写韵文“La luna en una cuna eats tuna” (婴儿床里的月亮吃金枪鱼)。



支持儿童的语音意识技能

语音意识是指儿童对语言发音的意识。儿童的语音意识有助于他们理解发音与字母或字符之间的关系。除了使用循证读写课程，并按照特定的范围和顺序开展游戏活动外，教师还可以透过以下方法，在日常互动和日常例行活动中协助儿童发展语音意识：

- 玩以发音和发音操作为重点的游戏，如分离语音单位和将声音混合在一起。例如，教师可以逐个音节地叫出儿童的名字，并请儿童在听到自己名字的音节时做一个动作。（在这个范例中，一个叫 Ziyana 的孩子在听到“Zi-ya-na”时站了起来。）教师可以玩押韵游戏，即教师先说几个押韵的词，然后说出另一个押韵词的第一个音，让孩子们完成（例如，“Loose”和“goose”押韵。那么“Loose, goose, /m/...”呢？”，让孩子们喊出“Moose!”）。
- 透过强调歌谣和韵文中的某些发音，例如读到“Peter Piper picked a peck of pickled peppers”时，在 /p/ 音上夸张地吹气，或在唱到歌谣的押韵词时移动和跺脚，从而支持儿童语音意识的发展。
- 在上述活动中，重点要放在发音上。使用滑稽或无意义的词语可以是一种有趣的方式，让孩子们展示他们对这一技能的理解。孩子可能会把“moose”、“goose”和“blablose”等词押韵，或辨认出“car、kite 和... caloneybaloney!”等词的开头的发音相同。说出无意义的词语是孩子们以有趣的方式探索语言和展示理解的一种方式，而不需要思考真实词语的压力。
- 邀请家庭与班上的所有孩子分享用他们家庭语言演唱的歌谣和韵文。



子分支 - 字母知识与印刷物

学习多种语言的孩子会用他们通常体验印刷物所用的一种或多种语言来展示他们对字母和印刷物的认识。如果学习的两种语言字母相似（如英语和西班牙语），多语言学习者可能会把一种语言的知识运用到另一种语言中。例如，孩子可能认识到字母“N”在两种语言中都发 /n/ 音，但可能需要更长时间才能理解字母“J”的字母与发音的对应关系，因为它在西班牙语中发 /h/ 音，而在英语中发 /j/ 音。



基础 2.4 识别字母

早期

3 至 4 ½ 岁

将一些字母名称与其印刷形式匹配起来。这些字母通常是孩子名字中的字母。

如果学习的是英语、西班牙语或其他使用相似字母系统的语言（如他加禄语），则可将一些（约三至八个）大写字母名称与其印刷形式匹配起来。

后期

4 至 5 ½ 岁

将多个字母名称与其印刷形式匹配起来。

如果学习的是英语、西班牙语或其他使用相似字母系统的语言（如他加禄语），则可将大部分（约 15 到 20 个）大写字母名称和大约一半（约 12 到 16 个）小写字母名称与其印刷形式匹配起来。

该基础仅适用于使用字母系统作为书面语言的语言（例如英语、西班牙语、越南语或阿拉伯语）。普通话和粤语使用的是汉字，与字母系统不同。

早期范例

■ 在给孩子们读一本书之前，教师先读书名，然后请孩子们说出书名中的几个字母。孩子指著书名中的一个或两个字母，大声说出字母名称。

● 当拿出一个标有西班牙语“BLOQUES”（积木）的篮子时，一个孩子指着字母“B”说“B”。

后期范例

■ 在给孩子们读一本书之前，教师先读书名，然后请孩子们说出书名中的字母。孩子指著书名中的每个字母，大声说出字母名称。

● 当拿出一个标有西班牙语“BLOQUES”（积木）的篮子时，一个孩子大声读出每个字母。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.4 识别字母

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

在一个游戏中让孩子们在房间里找字母，当教师问道：“你们能找到字母‘C’吗？”时，一个孩子去触摸一个写着“CRAYONS”的牌子。

一个孩子指着教师的杯子，上面用阿拉伯语写着“شكراً”（谢谢！）。孩子一边用手划过字母，一边大声说出字母“ش”和“ك”。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子看着印在午餐盒上的同伴的姓氏，大声读出字母“Mu-ñ-oz”。

教师用粉笔在地上写字母，然后向每个孩子发出指示，如“跳到字母‘J’！”或“扭到字母‘E’！”，以此来布置字母游戏。当教师喊道：“快速移动到字母‘G’！”时，一个有肢体障碍的孩子把轮椅推到写在地上的字母“G”处。他们针对其他几个字母重复这个游戏，将轮椅推到教师喊出的字母处。

一个名叫 진영 (Jin Young) 的孩子看着杯子上的姓名标签，大声说出每个韩文*字母。

* 韩文字母是韩语字母表。



基础 2.5 学习字母与发音的对应关系

早期 3 至 4 ½ 岁

认识到字母或字符是有发音的。

后期 4 至 5 ½ 岁

在成年人的帮助下，准确识别或发出与几个字母或常用字符相关的读音。

如果学习的是英语、西班牙语或其他使用相似字母系统的语言（如他加禄语），则可准确识别或发出与大约一半字母相关的读音。

早期范例

■ 一个孩子重复教师的英语发音，在字母书的“S”页上发出嘶嘶声 /s/。

● 在玩西班牙语字母拼图时，一个孩子发现了一块写着字母“N”的拼图。教师说，“‘N’，/n/，*naranja*”（橘子），孩子就重复教师发出的 /n/ 音。

一个孩子指着标牌上的汉字，假装大声读出这些汉字的读音，但不一定是与这些汉字相对应的读音。

后期范例

■ 孩子与教师一起翻阅字母书。当教师说：“‘S’。字母‘S’发什么音？”孩子回答：“/s/”。教师对几个字母重复该问题，问每个字母发什么音。

● 在玩西班牙语字母拼图时，一个孩子拿起一块写着字母“G”和一只猫（西班牙语中的 *gato*）图片的拼图，发出了 /g/ 的音。他们会用更多的拼图重复这个游戏，例如用 /ē/ 发“l”的音（西班牙语中的相应发音），用 /n/ 发“N”的音。有时，教师会提示孩子说：“‘N.’ *¿Cuál es el sonido de la letra ‘N’? ‘N’ como naranja*”（“N”。“N”发什么音？“N”比如 *naranja* [橘子]）。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.5 学习字母与发音的对应关系

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

一个孩子给教师看一张贺卡，上面写着“Tết”（新年）。教师指着字母“T”用越南语问：“*Đây là chữ gì?*”（这是什么字母？）孩子回答：“tê”。教师继续问：“*Chữ ‘T’ phát âm ra sao?*”（“T”发什么音？）孩子回答：“tờ”。

孩子指著书上的文字，用普通话问：“这个怎么说？”

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子在磁力板上摆放磁性阿拉伯字母。他们拿起字母ألف，发出 /ä/ 的音。然后，他们再拿起几个字母重复这个动作。

教师解释了西班牙语中的字母“J”与英语中的字母“H”发音相似后，一个家庭语言为西班牙语的孩子注意到天气图上单词“ho”中的字母“H”。孩子指着“H”，发出 /h/ 的音。

一个孩子用手指描出“河”字中的“可”，并用普通话“ke”进行交流，这表明他对这个字有所了解，即使他们的读法在语境中并不准确。*

*在这个范例中，“可”字本身读作“ke”，但在第二个复合字中读音稍有变化，变成了“he”。透过读“ke”，孩子表现出了初步的理解。

(接下页)



(续)

基础 2.5 学习字母与发音的对应关系

早期
3 至 4 ½ 岁

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

当教师提示“哪个字母发 /d/ 的音？”时，孩子会在横幅上用圆形贴纸贴住字母“D”，并对其他几个字母重复这个动作。

在读书中展示蛋糕插图的一页时，一个孩子指着书页上的单词“kitchen”，用英语交流说：“那写着‘cake’。你知道我是怎么知道的吗？因为‘cake’是以‘K’开头的”，这表明他对字母发音有了初步了解。



发展儿童对印刷物的了解

让儿童在充满印刷物的环境中学习非常重要，这些印刷物包括书籍、标牌、标签和字母玩具（如字母积木或字母磁铁）。除了提供有丰富印刷物的环境和使用循证读写课程，并按照特定的范围和顺序开展有趣的活动外，教师还可以透过以下方法，在日常互动和日常例行活动中帮助儿童发展早期读写能力：

- 玩与字母、字符和发音知识相关的游戏。教师可以设置游戏，让孩子们在教室或家里找字母、配对字母卡或寻找以某个字母发音开头的物体（例如，“我在找以‘P’开头的东西，‘P’发 /p/ 的音。谁能找到以字母‘P’开头的东西？”）。
- 示范如何阅读印刷物，例如，在与小组成员或单个孩子一起朗读单词时，用手指在单词下面按适当的方向慢慢移动。
- 展示如何在日常活动中使用印刷物进行交流。教师可以指出标志和标签，并追踪书中的文字，以展示如何阅读。
- 写下孩子们在围圈时间或一天中其他时间分享的想法和观点。这有助于儿童逐渐了解他们的想法可以用文字来表达。教师可以请孩子们讲故事或描述他们的作品，同时教师写下他们的想法。
- 在物品和作品上标记孩子的名字，鼓励他们学会认读自己的名字。
- 提供各种语言的印刷材料。教师可与家庭合作，寻找书籍和玩具，或用孩子的家庭语言书写标签，以支持孩子认识印刷物。



子分支 - 关于印刷物的概念

学习多种语言的孩子会用他们通常体验印刷物的一种或多种语言来展示对印刷物概念的认识。

基础 2.6 理解印刷物的概念

早期
3 至 4 ½ 岁

认识到印刷物是可以阅读且有意义的东西。

早期范例

■ 一个孩子指着一个储物箱上的标签，用英语问：“这上面写的是是什么？”
教师回答说：“这个箱子上写着 ‘Dolls’ 。 ‘D-O-L-L-S’ 拼成单词 ‘dolls’ 。箱子上有字，告诉我们所有东西都放在哪里”。

● 一个孩子指着一块写着字的门垫，用英语对家长说：“上面写着 ‘你好！’ ”（尽管门垫上实际上写的是“欢迎”）。

一个孩子假装阅读用自己的家庭语言写的一本书，用手指划过书上的单词，大声编故事。

后期
4 至 5 ½ 岁

识别环境中一些熟悉的印刷物实例的含义。

后期范例

■ 在清理时间，一个孩子看到地上有两个空的储物箱。他们将积木放进标有“BLOCKS”的储物箱中，将洋娃娃放进标有“DOLLS”的储物箱中，因为他们之前多次观察到教师指出了这些单词。

● 孩子指着写着“欢迎”的门垫，用英语对家长说：“上面写着 ‘欢迎’ ，就像我们家一样！”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.6 理解印刷物的概念

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

一名盲童翻开一本既有印刷文字又有盲文的书。尽管他们还没有学会如何阅读这些单词，但他们能感受到盲文中的单词，并用英语猜测：“我想这本书是关于公主的！”。

一个孩子在纸上做类似字母的标记，并用西班牙语请教师读他们写的内容。教师用西班牙语回答：“¿Por qué no lo leemos juntos? Tu empiezas. Dime lo que escribiste.”（为什么我们不一起读呢？你先开始。告诉我你写了什么）。

看双语书时，一个孩子指着一个用英文或中文写的单词，用粤语说：“That says (这写的是)小鸡”，尽管实际上写的并不是“小鸡”。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子帮助教师分发同学的作品，以便在一天结束时带回家。当孩子拿到一张标有“EMIL”的纸时，他念出了自己最亲密的朋友的名字“Emily”。教师回答说：“非常接近！这张纸其实是 Emil 的。E-M-I-L。你发现它和‘Emily’有多接近了吗？你认出这里面有很多字母与 Emily 名字中的字母相同，对吗？”教师一边解释，孩子们一边指着写在作品上的 Emily 的名字进行比较。

一个孩子指着门外用迈杜语*和英语写的教室名字 *Pokum*（太阳），用迈杜语和英语混合沟通道：“那就是我们。我们是波库姆人！”

*迈杜语是北加州的一种原住民语言。



基础 2.7 理解印刷物惯例

早期

3 至 4 ½ 岁

表现出基本的书籍翻阅行为和对基本印刷物惯例的了解，如朝一个方向翻页和辨别书籍的封面和书名。

早期范例

■ 孩子翻开一本书，只朝一个方向翻页，但不一定一次翻一页。

● 当教师要求孩子找出阿拉伯语书籍的书名时，孩子会指着封面上书名的位置。

孩子和教师一起坐在书架旁的垫子上阅读自己喜欢的书。当教师用英语问：“这本书讲的是什么？”，孩子指著书名并说出书名，然后假装阅读，同时指着每一页上的内容，朝一个方向翻动书页。

后期

4 至 5 ½ 岁

表现出越来越复杂的书籍翻阅行为和对印刷物惯例的了解，如一次翻一页，了解印刷物的方向和方位。

后期范例

■ 孩子朝一个方向一页一页地翻书。

● 孩子假装用阿拉伯语给洋娃娃读故事，从右到左、从上到下（用阿拉伯语阅读时的正确方向）追踪书中文字。

孩子假装用英语自己读一本书，用手指从左到右追踪书中文字，按正确方向一次翻一页。

一个孩子用西班牙语和英语沟通，在图画书的开头说“*Había una vez*”（从前），在读完最后一页后说“结束”。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.7 理解印刷物惯例

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

一个主要接触波斯语印刷物的孩子拿着一本书，会把书脊放在右边（这是用波斯语阅读的正确方向）。当意识到这是一本英文书时，孩子会把书翻过来，让书脊在左边，开启封面，然后开始从右向左翻页。

视力不良的孩子会摸摸书脊，以确定书的正确位置。

一个孩子与大家分享他从家里带来的一本西班牙语书籍，他向大家介绍了书名，并假装用西班牙语朗读书页。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

教师建议孩子带一本自己喜欢的用自己的家庭语言写的书籍与大家分享，然后一个孩子带来了一本中文书籍与大家分享。孩子从右向左转动书页（阅读中文时翻页的正确方向），展示图片，并使用书中的普通话词汇和同伴熟悉的英语词汇描述故事情节。



分支：3.0 - 阅读

子分支 - 读写兴趣和回应

学习多种语言的孩子会表现出对他们通常体验读写所用的一种或多种语言的读写兴趣。

基础 3.1 对读写活动表现出兴趣

早期

3 至 4 ½ 岁

对读写和与读写有关的活动表现出兴趣并参与其中。

后期

4 至 5 ½ 岁

对读写和与读写有关的活动表现出兴趣并参与其中，时间逐渐延长，独立性不断增强。

读写和与读写有关的活动包括朗读、讲故事、唱歌、吟诵、押韵、看书和写作。

早期范例

■ 孩子给教师带来一本书，让他们用孩子的家庭语言一起阅读。

后期范例

■ 孩子用自己的家庭语言大声“阅读” *已经背下来的书中的一段内容。

*在这个范例和其他范例中，“阅读”加引号表示孩子做出读书的动作。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 3.1 对读写活动表现出兴趣

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

● 一名失聪儿童看着教师用美国手语讲述故事。

一个孩子没有在整个故事时间坐在那里，而是在读到书中自己喜欢的部分时跑回围圈。

教师在户外与一小群孩子一起唱童谣时，一个孩子把双手围成一个圈，随着节奏摆动。

当教师在孩子们画的画上写下他们的名字时，一个孩子饶有兴趣地看着。教师指着孩子的名字，大声读出来，并逐一指着每个字母拼读给孩子听。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

● 当一名失聪儿童找到一本祖母在家里读给他们听的书时，他们会用美国手语沟通：“我喜欢这本！”然后翻阅书页，看到自己喜欢的部分就会微笑。

一名患有自闭症的儿童收集书架上所有画有火车的书，因为火车是他们感兴趣的主题。连续几周，他们每天都会反复“阅读”自己最喜欢的火车读物。

一个孩子在玩办公室游戏时假装写字，在记事本上涂鸦，并用玩具电话通话。

教师在围圈时间读一本关于昆虫的书。孩子请教师帮忙找找其他关于昆虫的书。教师帮孩子找了几本书，孩子坐下来自己翻阅。



子分支 - 理解和分析适龄文字

学习多种语言的孩子会表现出对他们通常体验读写所用的一种或多种语言文本的理解。

基础 3.2 理解故事

早期 3 至 4 ½ 岁

在孩子听过几次故事后，表现出对故事中主要人物或事件的基本理解。

后期 4 至 5 ½ 岁

表现出对故事细节的理解，包括对人物、事件和事件顺序的了解，并利用他们对故事结构的进一步理解，在被问及时预测接下来可能发生的事情。

孩子可透过回答问题、复述、扮演故事内容、用肢体语言做出回应和创作美术作品等方式来展示对故事的理解。孩子们可以用他们所掌握的任何语言来表达对故事的理解。

早期范例

■ 教师用孩子的家庭语言多次朗读一个故事后，孩子会向同伴或毛绒玩具复述故事，但会省略一些事件，并且不按顺序提及其他事件。

后期范例

■ 在听完一个用自己的家庭语言写的新故事后，一个孩子向同伴或毛绒玩具复述故事，介绍故事中的人物，并按顺序讲述故事中的大部分事件。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 3.2 理解故事

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

● 读了几遍西班牙语故事 *Sábado* (星期六) 后, 教师请一个孩子分享故事内容。孩子指出了故事中的几个人物和主要情节转折点, 并用西班牙语沟通道: “*Ava y su mamá fueron a la biblioteca. Y fueron al salón.*” (Ava 和她妈妈去了图书馆。还去了美容院)。

Amy Wu and the Perfect Bao 讲述了一个孩子和她的家人一起做包子的故事, 一个孩子和同伴在集体朗读几遍这个故事之后, 假装自己在做包子*。教师注意到了孩子的游戏, 并提示道: “书中 Amy 和她的家人是怎么做的?” 孩子向教师展示了如何揉面团、擀面团、捏面团。

*包子是华人社区的美食, 是加了咸馅或甜馅的蒸包。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

● 读完西班牙语故事 *Sábado* (星期六) 后, 教师请一个孩子分享故事内容。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 和她的妈妈很伤心。一切都不顺利。故事时间被取消了, 她们的头发也被雨水淋湿了。但是 Ava 给了妈妈一个拥抱。她非常爱妈妈)。

在阅读 *I Want My Hat Back* 时, 教师问道: “小熊怎样才能拿回他的帽子?” 孩子用英语回答: “他要去抓兔子!” 他的注意力集中在插图上, 并对将要发生的事情进行了预测。

(接下页)



(续)

基础 3.2 理解故事

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

一名失聪儿童在读了几遍关于两个企鹅爸爸的 *And Tango Makes Three* 后，用美国手语沟通说：“我也有两个爸爸”。

孩子所在部落社区的一位长者偶尔会来班上讲故事。在讲了几个以郊狼为主角的故事后，*讲故事的长者问：“为什么其他动物不敢帮助郊狼？”一个孩子回答说：“因为它总是耍花招。”

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

孩子用毛绒玩具和桌子与同伴一起编排木偶剧，按顺序描述故事中的主要事件。

在给一小群孩子读一本书时，教师问：“你们觉得男孩的妈妈知道后会有什么感觉？”一个孩子用卡片沟通系统来表达“生气”。

*在许多原住民部族和部落社区的故事中，郊狼都是一个捣蛋鬼。



基础 3.3 理解信息性文字

早期

3 至 4 ½ 岁

在孩子体验过几次信息性文字后，对文字表现出基本的理解。

后期

4 至 5 ½ 岁

透过与以前的知识建立联络、进行推断和提出问题等能力，对信息性文字表现出更深入的理解。

孩子可以透过回答问题、贴标签、描述、玩耍、用肢体语言做出反应和创作美术作品等方式来展示他们对信息文字的理解。孩子们可以用他们所掌握的任何语言来表达对文字的理解。

早期范例

■ 当教师请全班同学创作一幅代表他们最喜欢的季节的图画时，一个孩子在一周内阅读了几遍用自己的家庭语言写的有关季节的书籍，然后用红色和黄色颜料画了一幅树叶图。

● 在朗读了几遍有关环境的书籍后，教师请孩子们说出他们在社区中可以采取哪些行动来帮助地球。一个孩子用粤语回答：“執乾淨啲trash(垃圾)”。

一个孩子在阅读一本用自己的家庭语言写的有关飞机和机场的书籍后，与同伴一起用积木搭建机场。孩子们用较高、较大和较小的混合结构来代表控制塔、机场和飞机。

后期范例

■ 读一本用孩子的家庭语言写的关于季节的书籍后，教师提示孩子画一幅画，描绘他们在秋天喜欢做的事。孩子画完后，口述活动内容，让教师写在下面（例如，“我喜欢帮表哥在花园里播种”）。

● 朗读一本有关环境的书籍后，教师请孩子们讨论他们可以采取哪些行动来帮助地球。一个孩子回答说，捡起垃圾很重要，这样我们的城市就不会变脏，动物也不会误食垃圾。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 3.3 理解信息性文字

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

一名教师在节日前一周读了几遍有关亡灵节*的书。教师引导孩子们讨论他们对这本书或这个节日的哪些方面感兴趣。一名有残疾的儿童画了类似金盏花的橙色花朵（金盏花是一种象征亡灵节的花），然后把画拿给教师看。教师用西班牙语回答：“¿Te gustaron los cempasúchiles?”（你喜欢金盏花？）孩子点了点头。

一个孩子的亲戚来教室做客，看到了班上同学制作的向日葵手工艺品，于是开始向孩子解释种子是如何长成向日葵的。孩子用英语回答说：“我知道。我们在书上学过”，他指了指教师在上周给全班同学读过多次的一本书。

*亡灵节 (Día de los Muertos) 是墨西哥和墨西哥裔社区纪念逝去亲友的节日。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

教师朗读 *Round Is a Tortilla*（这是一本关于家庭日常生活中的各种形状的书，其中包括西班牙语单词）后，一名儿童画了一幅他们家吃西瓜切片和切成三角形的玉米饼的图画，并就图画和书中的形状进行沟通。教师和孩子一起观察，发现玉米饼的形状可以是圆形，也可以是三角形，这取决于是否切开。

阅读一本关于章鱼的书后，孩子假装自己是一只储存墨汁的章鱼，并思考章鱼可能需要保护自己的不同原因。

阅读一本关于保持健康的书籍（其中包括关于营养食品选择的信息）后，教师邀请全班同学画出一些他们喜欢的健康食品。一个孩子画了一幅蓝莓图，教师问他是否还记得蓝莓对我们的身体有什么好处。孩子用阿拉伯语和英语交流：“蓝莓 *بتساعد عقلنا يكبر*”（蓝莓有助于我们的大脑发育）。



支持儿童参与和理解阅读

儿童透过讲故事、故事书和科普读物了解自己、自己的文化和周围的世界。体验书籍和故事也有助于儿童的词汇和语法的发展，以及他们对叙事方式的理解。在幼儿时期与读写建立积极的关系，为儿童的终身学习打下基础。教师可以透过以下方式支持儿童参与和理解阅读，这些方式可以透过遵循特定范围和顺序的循证读写课程以及日常互动和日常例行活动来实现。教师可以：

- 建立一个方便、舒适的阅读区，如在几个靠垫和椅子旁边放一个小书架，让孩子们自己去探索书籍。
- 提供并阅读反映儿童多元的文化、家庭结构和家庭语言的书籍。
- 除了在一天中的不同时间让孩子们自己探索图书外，还要创造机会让孩子们进行大组阅读、小组阅读和一对一阅读。
- 在阅读过程中和阅读后提问。例如，询问某些故事事件为何以及如何发生。引导孩子们将他们对世界不断增长的知识与他们在书中体验到的信息联系起来。例如，如果全班正在学习不同的季节，可以阅读有关季节的科普读物，或要求孩子们根据书中的事件和插图来识别故事背景中的季节。
- 邀请家人用自己的家庭语言分享书籍、歌曲和故事。例如，家庭成员可以做以下任何一件事：
 - 参观教室，与一小群孩子一起讲故事
 - 在围圈时间用家庭语言介绍一首歌曲
 - 提供自己用家庭语言读书的录音
 - 在早上上学时，为孩子一对一地用家庭语言读一本书，以帮助孩子适应学校里新的一天的开始



分支：4.0 - 书写

子分支 - 书写技能

学习多种语言的孩子会用他们通常体验印刷物所用的一种或多种语言来展示书写技能。

基础 4.1 在书写中发展小肌肉运动技能

早期

3 至 4 ½ 岁

使用各种绘画和书写工具，尝试抓握和身体姿势。

早期范例

- 孩子用蜡笔画画时，先用整个手臂动作，然后把肘部放在桌子上，这样就只移动前臂和手腕。
- 孩子坐在或跪在室外的地上，用所有手指抓住一根粗粉笔画画。

后期

4 至 5 ½ 岁

调整抓握和身体姿势，以增强绘画和书写的控制力。

后期范例

- 教师示范如何用拇指和两根手指握住铅笔，然后一个孩子按照教师示范的握笔姿势用蜡笔画画，主要用手腕动作，前臂放在桌子上。
- 孩子坐在或跪在室外的地上，用拇指和两根手指抓住一根细粉笔画画。画到更细致的部分时，他们会将手肘放在地上，以便更好地控制。

(接下页)

- 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 4.1 在书写中发展小肌肉运动技能

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

孩子用拳头握住画笔画画。几分钟后，他们改变手的位置，指尖朝下握住画笔。

在一项有关形状的活动中，孩子用一根手指在剃须泡沫上画形状，并模仿教师画的形状，让全班同学都能看到。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

一名肌肉张力不良的儿童坐在适应性座椅上，使用带有适应性握笔器的记号笔书写。孩子将手臂放在椅子托盘上以获得支撑，并在书写时移动手腕。

一名儿童用铅笔在手中的记事本上写下一份假装的购物清单，然后把记事本放在桌子上继续书写。



子分支 - 作为沟通的书写

学习多种语言的孩子会用他们通常体验印刷物所用的一种或多种语言来展示书写知识和技能。

基础 4.2 透过书写表达发音

早期

3 至 4 ½ 岁

(无适用基础。)

后期

4 至 5 ½ 岁

在成年人的帮助下，书写一些可识别的字母，以表示其相应的发音。

该基础仅适用于使用字母系统的语言（英语、西班牙语、越南语、韩语和阿拉伯语等）。普通话和粤语使用的是汉字，与字母系统不同。

要透过书写来表达发音，还需要掌握其他一些基础技能，如语音意识、小肌肉运动技能和字母与发音的对应关系。处于早期年龄阶段（约 3 至 4½ 岁）的儿童仍在发展这些基础技能中的许多技能；因此，只有处于后期年龄阶段（约 4 至 5½ 岁）的儿童才会表现出书写字母来表示发音的能力。

后期范例

一个孩子画了一幅心形图画，并向教师寻求帮助用英语给图画贴标签。当教师提示“/h/-/h/-heart”时，孩子在图画下面写下字母“H”。然后，教师在另一张纸上写下字母“EART”，边写边大声读出每个字母，让孩子抄写。

(接下页)



(续)

基础 4.2 透过书写表达发音

早期
3 至 4 ½ 岁

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

在开始学习使用辅助键盘时，当教师问“¿Cuál letra suena como /t/-/t/-/t/?” (哪个字母听起来像 /t/-/t/-/t/?) 时，孩子会按下字母“T”。

在一个关于动物的单元中，全班同学都在用图片记录他们了解到的不同动物。一个孩子请教师帮忙在正面用亚美尼亚语写“Կենդանիներ” (动物)。当教师提示“կ-կ-Կենդանիներ”时，孩子就会写出与第一个音“կ”相对应的字母。

听到教师叫“Mmmanzana” (苹果)，孩子就会走到贴在墙上的一张纸前，纸上写有字母表。在教师重复几遍“mmmanzana”以强调字母“m”的发音后，孩子用棉签蘸上颜料，在字母“m”上画上小圆点。

孩子透过画出食物的图画来写食谱。孩子在黄色形状旁边写下字母“B”，然后用英语问教师：“‘banana’的下一个字母是什么？”教师回答：“Ba-na-na。在这个单词中，字母‘A’发 /ə/ 的音。字母‘A’可以发很多不同的音！”



基础 4.3 口述以书面形式表达的想法和观点

早期

3 至 4 ½ 岁

参与听写活动，在成年人的帮助下写下这些想法和观点。

早期范例

■ 一名儿童与小组成员一起数新长出的植物，看看一周前种下的种子有多少发了芽，然后把数字告诉教师，让教师写在挂在墙上的生长图上。

● 当教师问一名自闭症儿童是否想让他们在自己的画作上写上标题时，他点头说“好”。教师指着孩子画的一幅类似南瓜的画问：“你觉得我们可以把它叫做什么？‘我的南瓜’？”孩子再次点头。教师在画的上方写下“我的南瓜”，边写边读出单词。

在围圈时间列举社区帮助者和文化领袖时，一个孩子用英语说：“鼓手”，让教师写在画架上。

后期

4 至 5 ½ 岁

在成年人的帮助下，表现出用文字表达扩展想法和观点的兴趣。

后期范例

■ 一名儿童与小组成员一起数新长出的植物，看看一周前种下的种子有多少发了芽。孩子提醒教师：“我们必须写下来。”教师写下数字后，孩子继续说：“它们现在真的长大了。写下它们现在真的很大了！”教师在数字旁边写道：“现在它们真的很大了！”边写边读出单词。

● 一个孩子在一幅画的上方写上自己的名字，然后请讲越南语的教师用越南语在下面写上对这幅画的描述：“*Con thương bà của con.*”（我爱我的奶奶。）

一个孩子要求教师在卡片上方用西班牙语写上“*Feliz cumpleaños, Tío Alfredo*”（生日快乐，Alfredo 叔叔。）

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 4.3 口述以书面形式表达的想法和观点

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

当教师用粤语问孩子是否希望在画的上方写上什么时，孩子用广东话请教师在上方写上“媽媽”，因为这幅画是为妈妈画的。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子和另一个孩子一起编了一个好笑的故事，并要求教师按照他们的口述把故事写下来。

在学习蝴蝶的单元中，一个孩子在三张纸上画了类似蝴蝶的图画，然后口述有关蝴蝶的知识，让教师写在“书”的每一页上。



基础 4.4 透过书写表达话语或想法

早期

3 至 4 ½ 岁

用类似字母或字符并且不同于图片的涂鸦书写。

后期

4 至 5 ½ 岁

书写一些可辨认的字母或字符来表示话语或想法。

儿童的早期书写除了字母和汉字外，还包括绘画和口述。

如果学习两种不同的书写系统（如汉字和越南字母），孩子可能会用不同的书写风格来代表每种语言。

早期范例

■ 一个孩子在纸上画下弯弯曲曲的线条，然后用英语对教师说：“我给你写了一张纸条！”教师回答说：“谢谢！你能念给我听吗？”孩子回答说：“上面写着‘我爱你，Tia 小姐’”。

● 一个主要体验中文印刷物的孩子画出了方块图形，并指着它们用普通话大声说出来。

一个孩子在自己画的图画下画出类似字母的线条。他们指着这些字母，用他加禄语沟通：“Trak”（卡车）。

后期范例

■ 一个孩子让教师一个字母一个字母地拼写单词，然后在孩子和教师的画上面用英语写下“I LOVE YOU”。(在这种情况下，孩子可能不会在单词之间留空格，也可能会跨行或改变方向把其他单词打散)。

● 一个孩子用食指在一盘面粉上歪歪扭扭地写了一个“三”（三），然后用普通话对同伴说：“我弟弟马上就三岁了。”

在游戏过程中，一个孩子假装用字母和涂鸦混合的方式写菜单。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 4.4 透过书写表达话语或想法

早期
3 至 4 ½ 岁

早期范例 (续)

一个孩子涂鸦时在中间留出空格，就像用英语写的句子中的字母文字。

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子画了一幅画，画上好像是两个人。他们把自己的名字写在最上面，然后看着同伴储物柜上的标签抄写一个同伴的名字，其中有些字母写反了或难以辨认。孩子用西班牙语说：“*Mira, maestra. Somos yo y mi mejor amigo.*”（看，老师。这是我和我最好的朋友。）



基础 4.5 书写自己的名字

早期

3 至 4 ½ 岁

写下记号代表自己的名字。

后期

4 至 5 ½ 岁

几乎正确书写自己的名字。

早期范例

■ 一个孩子画出一连串的圆圈和线条，然后要求用胶带把自己的“名牌”挂在自己的储物柜旁边。

● 孩子写下记号并用西班牙语沟通：“¡Mira! Es mi nombre.”（看！这是我的名字。）

一个孩子用手指在泥土上写下四行反向的“E”，然后用美国手语沟通：“‘E’代表 Elia”。

一个孩子请教师帮忙写自己的名字。教师用黄色荧光笔逐一写下每个字母，大声读出字母名称，提示孩子在荧光笔写成的字母上描摹，并指导孩子方向。孩子描摹写出自己的名字后，他们会自己“写”，画出波浪线，教师能认出其中的一到两个字母。（不熟悉孩子名字的成年人可能无法辨认出这些字母。）

后期范例

■ 一个孩子写了三个大汉字代表自己的名字，然后用粤语要求用胶带把自己的名牌挂在自己的储物柜旁边。

● 一个家庭语言为西班牙语的孩子在写“VERóNiCA”时，把“N”写成了反向的“N”。他们指着重音符号说：“这是我的西班牙语名字，因为里面有这个”。

一名盲童透过盲文机用盲文写出自己的名字“g-i-a”*。

当教师要求一个叫 Keeshawna 的孩子在作品上写下自己的名字时，他在画的最上方写下了“KESHAWNA”（少了一个字母“E”），由于起笔太靠近纸张边缘，导致名字的后半部分垂直写在右边。

*用盲文机表示大写字母时，要在字母前面多加一个符号。刚开始学习用盲文机打字的孩子可能还不会使用大写字母。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 4.5 透过书写表达话语或想法

早期
3 至 4 ½ 岁

后期
4 至 5 ½ 岁

后期范例 (续)

一个孩子用中文写“刘”(Liu)来表示自己的姓氏,有些笔划写得比预期的短或长,笔划之间的间距也不均匀。



支持儿童的早期书写能力

书写是一项复杂的工作，需要许多不同的基础技能：小肌肉运动技能、工作记忆、对印刷物的理解以及字母与发音的对应关系。幼儿在书写发展方面取得了长足进步，从难以辨认的涂鸦发展到可辨认的字母或字符。幼儿通常先学习书写大写字母，然后才学习书写小写字母。教师可以透过积极的、基于游戏的学习活动来支持幼儿的早期书写技能，这些活动可以在遵循特定范围和顺序的循证读写课程中进行，也可以在日常互动和日常例行活动中进行。教师可以：

- 使用各种材料和表面，让书写成为一种有趣的体验，例如用手指在泡沫或沙子中书写，用人行道粉笔在地面上书写，或用棉签在颜料中书写。
- 透过游戏支持儿童发展小肌肉运动技能。玩橡皮泥、用儿童安全剪刀剪纸、穿珠子、玩钳子或特大号镊子、使用水滴管、用贴纸或亮片装饰，这些方法都可以让儿童继续发展书写所需的运动技能。
- 将书写融入日常例行活动中，让孩子们了解书写可以用来表达想法和观点。例如，在围圈时间，当孩子们为回答问题而分享自己的想法时，教师可以把每个孩子的回答写在他们名字旁边的大画架上，边写边读出单词，即使孩子们尚未被期望读出这些单词。



- 为孩子们示范书写。在课堂活动和集体书写活动中，教师可示范大写字母和小写字母的书写（例如，在给教室来访者写集体感谢信时）。在写单词让孩子抄写时，教师也可以全部使用大写字母。例如，如果孩子要求教师帮忙给一幅画贴上标签，教师可以在另一张纸上用大写字母打印该单词，同时发出该单词的声音，让孩子自己抄写，从而帮助孩子独立书写。刚开始学习书写字母的孩子可能需要额外的支持，如逐行指导或提供机会让他们描摹字母。
- 提供书写材料，供孩子在游戏时使用。例如，在有玩具食物的戏剧游戏区，可以放一个小记事本或干擦纸，让孩子们把它们当作菜单或餐厅点餐簿。

语言和读写发展

英语语言 发展



本文件是《学前/过渡幼儿园学习基础》的翻译版本。儿童语言范例反映了儿童在学习英语过程中可能会说的话。这些翻译版本可能无法完全传达英语语言发展的所有方面。



英语语言发展子领域中的学前/过渡幼儿园学习基础

孩子们透过各种方式沟通他们的语言和读写知识与技能，包括语言和非语言的方式。他们的沟通方式可能包括用自己的家庭语言、教学语言或多种语言进行口头沟通，或透过使用辅助性和替代性沟通工具。也可能包括非语言的沟通方式，如使用不同的材料绘画和制作模型，或透过动作、行为或角色扮演来表达。





分支：1.0 - 听说能力

子分支 - 词汇

基础 1.1 理解词语

发现

注意英语口语，能听懂一些常用英语单词，在与成年人和同伴互动时主要依靠说话者的语调、面部表情和手势。

发展

表现出对与成年人和同伴互动中经常遇到的英语单词（例如物体和动作以及短语）的理解。

拓展

在与成年人和同伴的互动中，表现出理解更多英语单词（例如，物体和动作、人称代词、所有格和描述性词语）。

发现范例

■ 在围圈时间，其他几个孩子一边唱“Five Little Monkeys”一边开始跳时，一个孩子和同伴一起跳。

● 当讲英语的教师说“户外时间”并向门口做手势时，一个孩子跟着教师和其他孩子走到门口。

发展范例

■ 在围圈时间，一个孩子听到同伴演唱“Five Little Monkeys”后，站起来从架子上拿了一只玩具猴子。

● 教师说：“该出去了。请穿上外套”，一个孩子走到外门边排队。然后，他们看到其他孩子在拿外套，也会去拿自己的外套。

拓展范例

■ 在围圈时间，一个孩子听到同伴唱“Five Little Monkeys”后，说：“我去看医生了”。

● 孩子们准备外出时，教师举起一件外套问其中一个孩子：“这件外套是你的吗？还是 Lai 的外套？”孩子接过外套，交给了同伴 Lai。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.1 理解词语

发现

发现范例

一个孩子在围圈时间专注听教师讲课，教师提问时，他举起了手，但当教师叫他时，他只是看着教师微笑。

一个孩子专注着看着讲英语的孩子玩积木并用英语交谈。

一个孩子在另一个孩子说“我在动物园看到了大猩猩”后，辨别出了“大猩猩”这个词，并拿起了一只塑料大猩猩，这在他们的家庭语言阿拉伯语中是一个**同源词**。

发展

发展范例

当另一个孩子说“请把牛奶递过来”时，一个孩子伸手去拿一小盒牛奶。

一个孩子触摸沟通设备上的“球”，此时教师正在与几个孩子交谈，他们在挑选户外游戏用的玩具。教师回答：“你想要一个球吗？你想要大红球还是小蓝球？”然后把两个球都拿出来让孩子选一个。

当教师用英语问孩子“狗在哪里？”时，孩子会用手比划书页上的狗图片。

拓展

拓展范例

在玩玩具屋和道具时，当同伴用英语问“你能帮我穿裤子吗？”，一个孩子给洋娃娃穿上裤子。

教师举着最近一次社区舞蹈实地考察的照片问：“我们在这里做了什么？”一名有残疾的儿童做出回应，原地跑步，然后跳起来。教师描述了孩子的动作，并提出了一个后续问题。“我们跑步，还单脚跳。你还记得社区舞蹈中的哪些动作？”

教师问一个家庭语言为西班牙语的孩子外套在哪里，这个孩子说：“在我的*储物柜里”。

*西班牙语中的“en”可以翻译成英语中的“in”或“on”。



基础 1.2 使用单词

发现

使用英语单词，以具体名词为主。

发展

使用各种英语单词，包括越来越多的具体名词和一些动词和代词。

拓展

使用各种英语单词分享概念知识，包括所有词性的单词，但有一些不准确的地方。

发现范例

■ 在围圈时间，教师指着一张星星的图片问：“这是什么？”，一个孩子在同伴齐声说“Star”之后，嘴里说“Tar。”

● 在艺术活动中，一个孩子对拿出胶水分享的同伴说“好”。

音乐时间，一个孩子要鼓。

自由游戏时，一个孩子用英语大声说出教室里的物品名称，如“积木”、“桌子”和“橡皮泥”。

发展范例

■ 在围圈时间，教师指着星星的图片问“这是什么？”时，一个孩子说“星星。”

● 在艺术活动中，一个孩子对同伴说：“创作艺术品。”

教师问：“你从这幅图中看到了什么？”，一个孩子说：“她藏起来了”，同时他还和教师一起看了 *How to Find a Fox* 这本书，书中讲述了一个孩子寻找狐狸的冒险故事。

一个孩子与同伴在户外沙箱玩耍时说：“我做玉米饼”。

拓展范例

■ 在围圈时间，教师指着星星的图片问：“这是什么？”，一个孩子说“闪烁的星星。”

● 在需要使用胶水的艺术活动中，一个孩子对同伴说：“黏黏的。”

教师说：“告诉我你在用橡皮泥做什么。”一个孩子回答说：“看！我做了一块特别的饼干。你想吃吗？”

一个孩子在回答同伴问他储物箱里还剩多少积木时说：“没有积木了。空的。”

(接下页)



(续)

基础 1.2 使用单词

发现

发现范例

一个家庭语言为俄语的孩子在园艺活动中指着水管说想要“vater”（“水”的近似词）。教师回答：“你的植物需要水吗？这是浇水壶。我们可以用水管灌满它”。

发展

发展范例

一个孩子假装要去旅行，对同伴说：“把它放进木槌里”。（“木槌”是西班牙语 *maleta* [手提箱] 的假同源词。

拓展

拓展范例

一个孩子一边说“他脾气很坏！”，一边指着教师读过很多次的书中坏脾气的猴子形象。



支持词汇的增长和发展

在课堂环境中学习英语的儿童需要支持和指导，以积累英语词汇知识。多语言学习者在进入课堂时已经有了家庭语言词汇基础，这有助于他们英语词汇的增长和发展。教师可以采用以下策略来支持英语词汇的增长和发展：

- 孩子们刚开始学习英语时，教师可以确保他们理解与课堂日常例行活动有关的语言，并根据需要提供支持，帮助孩子们完成一天的活动。支持可包括视觉时间表、可预测的日常例行活动、手势以及用简单的语言重复指令。
- 在课堂上开展有计划的活动或阅读书籍之前，教孩子们一些关键的英语词汇，透过手势、展示实物或画图来帮助他们跟上活动的节奏。例如，在阅读一本关于花的生命周期的书之前，教师可以制作“种子”、“太阳”、“雨水”、“花蕾”和“花朵”的图卡，并在阅读前简要介绍每个单词。
- 以平常的语速说话，但要清晰，必要时重复重要的单词。例如，在指导孩子洗手时，教师可以采用简短、清晰的步骤，每一步都使用“水”和“肥皂”这两个词，每次都用手势指向水和肥皂，以帮助孩子理解。



子分支 - 语法

基础 1.3 使用语法特征

发现

使用一两个熟悉的英语动词作为万能动词，但有时不准确。

发展

使用一些英语语法规则，如复数名词使用 -s 或 -es，动词使用 -ing，有时会有不准确的地方。

拓展

扩大英语语法规则的使用范围，如不规则复数或简单过去式动词，有时会有不准确的地方。

发现范例

■ 在玩玩具车时，孩子会说：“看这个！(Lookit this!)看，嗖嗖！(Lookit zoom!)”

● 教师问：“你为什么不和 Min 一起搭一座高塔？”孩子解释说：“不想。”教师接着问：“你不想和 Min 一起玩？”孩子说：“不，Min 不”，然后摇了摇头。

一个孩子告诉教师“我做洞”，同时向教师展示他们在沙箱里挖的洞。

发展范例

■ 在玩玩具车时，孩子会说：“看！看！汽车在快速前进”。

● 教师问：“你为什么不和 Min 一起搭一座高塔？”孩子解释说：“Min 不想玩。”

当同伴穿上外套准备放学后和奶奶一起离开时，一个孩子说：“他要走了。”

一个孩子指着自已画的画说：“有两孩子”。

拓展范例

■ 在玩玩具车时，孩子会说：“看！看这个！我的车好快！它正在快速前进！它掉下来了。”

● 当教师问：“你为什么不和 Min 一起搭一座高塔？”孩子解释说：“Min 不想玩积木”。

在戏剧游戏区，一个孩子在回答教师问他们是否穿围裙时说：“我没穿”。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.3 使用语法特征

发现

发展

拓展

发展范例

一个家庭语言为西班牙语的孩子用西班牙语中名词和形容词的顺序说：“*Yo quiero los trucks red*”（我想要红色的卡车）。

拓展范例

一个家庭语言为西班牙语的孩子到学校时说：“*My prima lost two teeth! Y el Ratoncito Pérez gave her a dollar*”（我的表妹掉了两颗牙！小老鼠 Pérez [相当于牙仙女] 给了她一美元）。



基础 1.4 使用复杂句子结构

发现

使用英语中反复出现的单词或词组沟通。

发展

透过调换词组中的关键词，使用一些公式化的英语句子结构就各种话题进行沟通。

拓展

使用各种英语语法形式（包括一些不准确的语法形式）造出多种不同类型的句子结构。

语法形式可包括新增适当的所有格代词（如你的、我的）、连词（如和、或）和其他元素（如形容词、副词）。

发现范例

■ 教师问：“你们还想吃点什么吗？你可以吃饼干或苹果片”，同时指着指定的食物，一个孩子说：“饼干。”

● 一个孩子从同伴手中夺过铲子说：“不，不，不。我的！”

发展范例

■ 教师问：“你们还想再吃点什么吗？”并指了指食物，然后一个孩子说：“请再来点饼干。”

● 一个孩子夺过同伴从他那里拿走的铲子，说：“不，不，不。我正在用！”

拓展范例

■ 教师问：“你还想吃点心吗？”孩子回答：“我可以吃饼干吗？“它们很脆。”

● 同伴拿起另一个孩子正在用的铲子，一个孩子说：“那是她的铲子！把它放回去。”

(接下页)



(续)

基础 1.4 使用复杂句子结构

发现

发现范例

一个孩子在晨间分享时间和全班同学一起朗诵“早上好”，这是教师每天早上都会带领他们进行的例行活动。

在家庭式用餐期间，一个孩子说：“再来点儿”，并指了指装牛奶的壶。教师回答说：“你还要牛奶吗？”然后给孩子的杯子加满。

发展

发展范例

一个家庭语言为西班牙语的孩子在一天中的不同时间会说“我要饼干”和“我要 *pelota*”（我要球）。

一个孩子在教师问“你的外套在哪里？”后，一边解释“这件是我的”，一边从自己的储物柜里拿出外套。随后，在看其他孩子的作品时，这个孩子说“这是 Aasif 的。”

一个家庭语言为普通话的孩子在自然漫步时说：“I see flower (我看到花了)”和“I see (我看到小鸟)”。

拓展

拓展范例

在围圈时间，教师问他们昨晚做了什么，一个孩子说：“我的狗受伤了。所以我带它去看医生。”

在读完一本关于公园之旅的书后，教师问：“你去公园时喜欢做什么？”一个孩子回答说：“我和姑姑一起去公园玩了！”



子分支 - 语言使用

基础 1.5 表达需求

发现

使用单个英语单词和肢体语言（如手势或行为）与讲英语的人沟通，以寻求关注、提出请求或发起回应。

发展

将非语言交流和一些英语词组结合起来，让讲英语的人也能听懂。

拓展

越来越依赖用英语口语交流，让讲英语的人也能听懂。

发现范例

■ 孩子拉着教师的手说：“来。”

● 孩子向教师展示沾满胶水的手指后，指着洗手池说“手”。教师回答：“我明白了，你需要洗手！我们一起去洗手池吧。”

午睡后，教师问：“你想玩什么？”孩子看着教师，然后指了指架子上他们想要的玩具。

发展范例

■ 孩子拉着教师的手说：“来，帮忙。”

● 孩子向教师展示沾满胶水的手指后，说：“洗手。”教师回答：“我明白了。你需要洗手！我们一起去吧。”

孩子与说英语的同伴一起到户外玩耍时，会用“我们走吧！”或“来吧！”等常用词组进行交流。

拓展范例

■ 一个孩子拉着教师的手说：“我需要帮忙穿鞋。”

● 孩子向教师展示沾满胶水的手指后，说：“我想洗手。”教师回答说：“是的，看起来你的手真的很黏。我们一起去洗手池吧。”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.5 表达需求

发现

发现范例

孩子推开自己的盘子，说“不”，表示自己不饿了。

当同伴拿起一个孩子一直在用的蜡笔，这个孩子透过扮鬼脸来表达不满。

发展

发展范例

一个家庭语言为西班牙语的孩子一边指着画架上的空的红色颜料容器，一边要求说：“我要更多！*¡Más rojo!*”（更多红色）。双语教师回答说：“你还想要红色颜料？我们去找颜料瓶吧”。

拓展

拓展范例

一个叫 Enzo 的孩子想要另一个叫 Reina 的孩子手中的蜡笔，他说：“你得和我分享”。教师问：“Reina，当你用完紫色蜡笔后，能把它给 Enzo 吗？”

与同伴一起玩拼图游戏时，一个孩子问同伴：“你是怎么拼的？”



基础 1.6 理解要求和指示

发现

在获得更多语境线索的情况下，遵循简单的英语指示。

发展

遵循与反复体验过的日常例行活动或语境线索有关的英语指示。

拓展

遵循涉及多个步骤的指示，减少对语境线索的依赖。

发现范例

■ 在科学活动中，教师告诉孩子们：“我们要把雨量计在桌子上排成一排。把你的瓶子放好，这样就能看到我们写的数字了”。一个孩子看着同伴，教师说：“你的雨量计可以放在这里”，并拍了拍桌子上的一个地方。孩子放下雨量计，教师说：“现在让我们转动它，这样你就能看到数字了”，教师指着雨量计上的数字，并用手做转动的动作。

发展范例

■ 在科学活动中，教师告诉孩子们：“我们要把雨量计在桌子上排成一排。把你的瓶子放好，这样就能看到我们写的数字了。”一个孩子按照同伴的样子把雨量计放在桌子上，然后教师说：“转动它，这样你就能看到数字了”，教师指向雨量计上的数字，并用手做转动的动作。

拓展范例

■ 在科学活动中，教师告诉孩子们：“我们要把雨量计在桌子上排成一排。把你的瓶子放好，这样就能看到我们写的数字了”。孩子们把雨量计放在桌子上，寻找数字。教师用手做了一个转动的动作，然后说：“记住，转动它，这样你就能看到数字了”。

(接下页)



(续)

基础 1.6 理解要求和指示

发现

发现范例

● 当教师说“午餐时间到了！请坐到餐桌旁”并指向餐桌时，一个孩子跟着同伴坐在餐桌旁。

教师引导孩子们到地毯上听故事，并说：“请坐在这里听故事”，教师拍拍枕头示意孩子们坐在枕头上，于是孩子就坐在枕头上。

教师解释“让我们卷起袖子”并示范动作后，一个孩子捋起了袖子。然后，教师将自己的手放入感官桌旁的水中，孩子模仿这一动作。

发展

发展范例

● 教师说“午餐时间到了！请坐到餐桌旁”，孩子就会坐下。

在“西蒙说 (Simon says)”游戏中，当教师说“西蒙说跳！”，孩子会跳起来。

当教师召集孩子们一起听故事时，同伴说“来坐在这里”并指着地毯上的一个地方，一个孩子坐到同伴身边。

当教师宣布“该去花园干活了”，一名盲童拄着拐杖和其他孩子一起走向门外。

拓展

拓展范例

● 教师宣布：“午餐时间到了！请洗干净手，然后坐到餐桌旁”，一个孩子洗完手，然后坐到餐桌旁。

当教师要求：“去拿一本书给我，我和你一起读！”时，孩子会选择一本书并拿给教师。

在测量长度的活动中，教师说：“我想知道我们需要多少红色积木才能排成一条和这只恐龙一样长的线。你能找到所有的红色积木，然后把它们排成一条和这只恐龙一样长的线吗？那我们来数一数”。孩子一边数着“一、二、三”，一边把积木排在玩具恐龙旁边。

在厨房区玩耍时，同伴说：“我们来做煎饼吧！这是碗。加点牛奶搅拌一下。我去把宝宝带过来”，于是一个孩子回应同伴，假装将牛奶倒入搅拌碗中并搅拌。



基础 1.7 提出问题

发现

使用常见的疑问词组（如“那是什么？”）或使用一两个英语单词加上上升的语调来提问。

发展

用几个问题结构作为公式，填入不同的词来询问各种话题。

拓展

使用“谁”、“什么”、“为什么”、“如何”、“何时”和“在哪里”等多种形式提出问题，用英语询问各种话题。

发现范例

■ 一个孩子拿出一顶消防员的帽子，问另一个孩子：“想要吗？”

● 一个孩子指着图画书中的梯子图片问：“那是什么？”教师解释说：“那叫梯子。它就像操场上的梯子，可以爬到滑梯的顶端。”

教师问：“你今天午餐想吃什么？”孩子问：“牛奶？”，在等待上菜的过程中，孩子向教师要了一盒牛奶。

发展范例

■ 一个孩子在积木区问另一个孩子：“你想玩积木吗？”随后，同一个孩子跑到秋千旁，问另一个孩子：“你想玩秋千吗？”

● 一个孩子一边指著书中关于工程车辆的图片，一边问：“那是卡车吗？”。

拓展范例

■ 一个孩子问另一个孩子：“你想玩什么？”

● 与同伴一起看书中的图片时，一个孩子指着紫色的火车车厢说：“我喜欢紫色的。你喜欢哪个？”

同伴在水桌前从水壶中倒水时，一个孩子问同伴：“你为什么要这样倒水？”

(接下页)



(续)

基础 1.7 提出问题

发现

发展

拓展

发展范例

孩子问：“这个怎么用？”来了解一个新玩具。后来，当全班同学都在做苹果酱当点心时，孩子问：“苹果酱是怎么做的？”主持活动的教师解释说：“制作苹果酱的第一步是削苹果皮。我有一个工具，可以用这个工具。它叫削皮器。我来给你们展示一下它怎么用。”

拓展范例

教师就一幅以一棵树为主题的画向一个孩子提问，并指出：“我看到你在顶部用了蓝色来表示天空”，这个孩子一边在画架前作画一边问道：“你是怎么画出太阳的？”。



基础 1.8 构建叙事能力

发现

使用一些英语词汇来识别真实或虚构的叙事部分。

发展

使用英语词汇，透过一些简单的英语句子结构来建构真实或虚构的简短叙事。

拓展

用英语将不同结构的句子串联起来，建构真实或虚构的叙事。

发现范例

■ 在课堂活动中，孩子们带来了家人一起做事情的照片，教师让一个孩子描述他们的照片。孩子假装像狮子一样咆哮，并说道：“Lookit! (看!) 可怕!” 来描述自己的动物园之旅。

● 孩子描述与同伴在积木区的游戏活动，“大房子”，并用手势表示房子的大小。

发展范例

■ 在课堂活动中，孩子们带来了家人一起做事情的照片，教师让一个孩子描述他们的照片。孩子说：“我看到了狮子。狮子”，并模仿狮子吼叫，然后在描述动物园之旅时说：“我很害怕。”

● 孩子描述与同伴在积木区的游戏活动。“我和 Fatemeh 搭建了一座大房子。还有大窗户。”

拓展范例

■ 在课堂活动中，孩子们带来了家人一起做事情的照片，教师让一个孩子描述他们的照片。在描述动物园之旅时，孩子说：“我看到了很多动物。狮子吼得很大声，太吓人了!”

● 孩子描述与同伴在积木区的游戏活动。“我是建筑工人。我和 Fatemeh 一起建造大房子。我们的房子还有大窗户。等我们完工后，人们就可以住在那里了。”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.8 构建叙事能力

发现

发现范例

教师问起一个孩子新出生的妹妹时，这个孩子说“宝宝”，并假装哭泣。教师回答说：“你的小妹妹经常哭吗？她哭的时候，你妈妈会怎么做？”孩子模仿着摇晃婴儿的动作。

一名有语言障碍的儿童指着图画书中的足球说“All”，近似于“Ball”。

发展

发展范例

一个家庭语言为西班牙语的孩子向双语教师讲述了他们最近在大自然散步时看到的景象。“我看到了小鸟。我看到了虫子。Y una mariposa muy bonita. Y regresamos a la escuela.”（还有一只非常漂亮的蝴蝶。然后我们回到了学校。）教师回答说：“你看到了小鸟、小虫子和 una mariposa muy bonita，一只美丽的蝴蝶？”

一个孩子画了一幅画，一边在画页上比划，一边告诉教师：“看到了吗？小汽车开得很快。公共汽车开得很快。警察说‘停！’结束。”

拓展

拓展范例

教师问一个画了一匹坐在云朵上的小马的孩子：“你想让我把你的故事写下来吗？”孩子用手比划着，向教师口述了一个故事。“有一匹个头很大的小马，长着闪闪发光的翅膀。巨大的闪闪发光的翅膀。它飞上了天空。非常非常高！”教师问：“小马飞上天空后，接下来发生了什么？”孩子继续讲故事。

一个孩子向教师讲述了他们与两个同伴玩“家庭”游戏时发生的冲突。“我是妈妈，Mai是宝宝。我告诉她要睡觉，要安静。但她不听，我就对她发火了”。



基础 1.9 分享解释和观点

发现

使用英语词汇和手势来分享描述、观点和解释。

发展

使用一些简单的句子结构来分享描述、观点和解释。

拓展

使用不同的句子结构来分享描述、观点和解释。

发现范例

- 一个孩子一边告诉同伴“搅拌、搅拌、搅拌”，一边做手势一边解释如何吃石锅拌饭。*
- 一个孩子向教师展示自己膝盖上的创可贴，并表示：“好痛。”

*石锅拌饭是一种韩国菜，由米饭和其他配料（如肉和蔬菜）混合而成。

发展范例

- 一个孩子对同伴说：“你去搅拌、搅拌、搅拌。你吃吧”，并边做手势边解释如何吃石锅拌饭。
- 一个孩子向教师展示自己膝盖上的创可贴，并表示：“好痛。我摔倒了。”

在分享风筝节的照片时，一个孩子告诉全班同学：“这是大龙。”

一名自闭症儿童进入操场时，指向操场沟通板上的“我要”和“荡秋千”。

拓展范例

- 一个孩子对同伴说：“首先，你要把所有的东西混在一起。然后，你就可以吃了。但我不喜欢吃脆脆的部分”，并边做手势边解释如何吃石锅拌饭。
- 一个孩子指着创可贴说：“我摔倒了，我妈妈找到了这个紫色的创可贴。但我更喜欢彩虹色的。”

一个孩子向同伴解释说：“教师说我们必须戴帽子。天太晒了，所以我们必须戴帽子。我的帽子湿了，因为它掉进水了”。

(接下页)



(续)

基础 1.9 分享解释和观点

发现

发现范例

关于一本讲述雷雨天气的书中的一幅图片，教师用英语问：“你在这一页上看到了什么？”，一个孩子说：“雨”，并用手臂比划着表示风和噪音。教师指着图片回应说：“是的，这是雷雨。下雨了，还有闪电。闪电就是明亮的闪光。”

一个孩子指着自己的画，用“Wabow”来形容彩虹。

发展

发展范例

在科学活动中，双语教师问孩子们观察到的毛毛虫有什么特色，一个家庭语言为西班牙语的孩子回答说：“*oruga* 吃树叶”（毛毛虫吃树叶）。教师回答说：“是的，*las orugas*，毛毛虫，吃树叶。一旦它们吃了足够多的叶子，长得足够大，它们就可以结茧变成蝴蝶。你看到茧了吗？”

拓展

拓展范例

一个孩子对提出交换球的同伴说：“不，我不喜欢那个球，因为它没有弹力。这个球弹起来很高。”一名教师听到了孩子们的对话，问道：“你愿意帮我给球充点气，让它们更有弹力吗？”孩子说：“我不知道还能让球更有弹力。”

一个孩子在玩沙盘里的玩具动物时告诉同伴：“不，农场里只有马和牛”。



基础 1.10 参与对话

发现

与说英语的人对话，主要是倾听，并用一些英语单词、手势或其他非语言方式回应。

发展

用经常听到的英语词汇与他人交谈，经常使用简短、常用的句子和词组以及一些重复的语法结构，有时会有不准确的地方。

拓展

使用越来越复杂的词汇和多样的语法结构用英语进行对话，有时会有不准确的地方。

发现范例

■ 教师问：“你能找到黄色的花吗？”，一个孩子指向蒲公英。

● 孩子对同伴说：“玩吗？”并指向橡皮泥。同伴问：“我们一起玩吧？”孩子说：“好啊。”

同伴穿着消防员装扮的衣服说：“我是消防员！”，一个孩子说：“我也是！”

发展范例

■ 教师问：“你能找到黄色的花吗？”，一个孩子指向蒲公英说：“它是黄色的”。

● 一个孩子对同伴说：“我做橡皮泥”。同伴问：“我们一起玩吧？”孩子说：“好啊，一起玩。”

拓展范例

■ 教师问：“你能找到黄色的花吗？”一个孩子指向蒲公英说：“那有一朵黄色的，但它会变白变蓬松，我们可以吹它。”

● 一个孩子对同伴说：“我想玩橡皮泥。我可以用滚筒，把它压平。你在玩什么？”同伴问：“我也可以玩吗？”孩子说：“可以，我们一起玩橡皮泥吧。”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 1.10 参与对话

发现

发现范例

一个孩子在与家庭语言为英语的同伴对话时，使用“嗯？”和“什么？”等词语，并配以相应的手势和面部表情。

在点心时间的对话中，教师问：“你昨天做了什么？”，一个家庭语言为西班牙语的孩子回答说：“*Fui al parque con mi abuelita y mis primos. Y compramos ice cream.*”（我和我奶奶还有我的表兄弟们一起去公园玩了。我们还买了冰淇淋。）

发展

发展范例

在艺术活动中，一个家庭语言为西班牙语孩子说：“需要颜色。需要颜色，老师。”教师问：“哪一种颜色？”孩子回答：“*Morado.* 紫色。”（紫色，紫色。）

教师说：“跟我说说你的画吧”，孩子说：“我画了一棵很大很大的树。*¡Un árbol enorme!*（我画了一棵很大很大的树。一棵巨大的树！），一边说，一边把胳膊伸得老高。教师说：“哇，好大啊”。

拓展

拓展范例

一个家庭语言是西班牙语的孩子问家庭语言同样是西班牙语同伴：“你不喜欢 *arañas*?”（你不喜欢蜘蛛？），同伴回答说：“不，我不喜欢 *arañas*，因为它们太吓人了。”（不，我不喜欢蜘蛛，因为它们太吓人了。）

一个孩子对教师说：“我姑姑有很多孩子”。教师回答：“你姑姑有很多孩子？你姑姑有几个孩子？”孩子回答说：“这么多”，并伸出了五根手指。教师问：“那是几个？”孩子回答：“五个。”



促进丰富的语言运用

儿童透过有机会体验和使用丰富多样的语言来学习。从听英语故事、参与扩展对话、倾听同伴和成人说话以及有机会用英语分享他们的想法和观点（而不仅仅是表达需求或听从简单的指示）中，孩子们学习英语词汇和语法。透过这些互动，他们可以练习并继续发展英语沟通技能。教师可透过以下方式促进丰富的英语语言运用：

- 教师可以透过重复和扩展孩子所说的话、使用语法完整的句子而不是直接纠正来支持孩子的语法发展。例如，如果孩子说：“想要”，教师可以回答：“你想用记号笔吗？”
- 在小组活动中，孩子们可以相互支持语言的运用。教师可以让正在学习英语的儿童与精通英语的同伴组队。例如，在儿童两人一组进行寻宝游戏的活动中，教师可以让英语熟练水平不同的儿童一起合作。
- 教师可以示范儿童可以使用的词组来促进他们使用英语沟通。例如，上音乐课时，教师可以提示孩子：“你可以问他，‘我可以打手鼓了吗？’”



分支：2.0 - 基础读写技能

子分支 - 语音意识

基础 2.1 识别和分段发音

发现

识别并发出英语口语的发音。

发展

在成年人的协助下或借助图片或实物，将语音中首音相同的英语单词配对。

拓展

在成年人的协助下或借助图片或实物，分离出单词的首音并用英语发音。

发现范例

■ 孩子自己玩的时候，练习说：“la la la, ra ra ra”，经常把这两个音发成相同的音。

发展范例

■ 在课堂上读一本关于森林动物的书时，教师一边指着图片一边问：“Lion, giraffe, leopard - 哪些单词开头的发音相同？”一个孩子回答：“Lion, leopard!”

拓展范例

■ 在小组吃午餐时，教师说：“我看到有人在吃以/l/开头的东西。谁在吃以/l/开头的东西？”一个孩子指着自己的午餐盒说：“Lentils!”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.1 识别和分段发音

发现

发现范例

- 教师指著书中的物品并用英语说出它们的名字，一个孩子用英语重复这些单词。

教师用英语朗读 *Llama Llama Red Pajama*，然后用西班牙语解释：“¿Se dieron cuenta que cuándo leí el cuento dije /lama/? Pero en español decimos /yama/. Suenan diferente pero parecido.”（你们注意到我读故事时说的是 /lama/ 吗？但在西班牙语中，我们说 /yama/。）它们听起来不同，但又相似。）经过这样的解释，家庭语言为西班牙语的孩子就会反复练习说“llama”，交替使用英语的 /l/ 音和西班牙语的 /y/ 音（“/lama/ /yama/, /lama/ /yama/”）。

发展

发展范例

- 在和教师一起体验图画书时，一个孩子指着蛇的图片说：“这是蛇。”教师回应道：“蛇。/s/-/s/-snake。你能在这一页上找到与 sssnake 发音相同的东西吗？”过了一会儿，孩子没有回答，教师又提示说：“我看到一个 /b/-/b/-branch、一个 /l/-/l/-leaf 和一个 /s/-/s/-snail。哪个和 /s/-/s/-snake 的发音相同？”孩子指向蜗牛。

一名失聪儿童用美国手语与同学沟通：“我们的名字都以字母‘N’开头”。

教师说：“我在想以 /m/ 开头的单词。‘Mouse’就是以 /m/ 开头的。还有哪些单词是以 /m/ 开头的？”孩子想了一会儿，然后说：“Mama”。

拓展

拓展范例

- 和教师一起看图画书时，一个孩子指着蛇的图片说：“这是蛇。”教师回答：“蛇。‘snake’ 开头是什么发音？”孩子回答：“/s/”。

一个孩子画了一头鹿，并告诉同伴：“/d/ 代表鹿。像我一样，Dmitry!”

教师问：“你能找到以 /p/ 开头的东西吗？”一个孩子跑到桌子旁，拿回了铅笔和纸。

一个孩子尝试给自己画的生日蛋糕贴标签，他问教师哪个字母发出“cake”开头的 v/k/v 音。



基础 2.2 识别和混合发音

发现

识别并发出英语口语的发音。

发展

当遇到两个单音节英语单词（如“sand”和“box”）时，在成年人的协助下或借助图片或实物，将它们混合成言语中的复合词。

拓展

遇到音节和单个发音时，在成年人的协助下或借助图片或物体，将它们混合成言语中的英语单词。

发现范例

■ 在户外小组语音意识活动中，一个孩子练习发“out”中的元音“out, /ow/, /ow/, out”。

● 孩子们自己玩时，一个孩子小声说出带有相同辅音和不同元音的单词，如“hat、het、hit”。（孩子可能不知道所有单词的意思，说出的单词中可能混合出现真实的和无意义的单词）。

发展范例

■ 在户外小组语音意识活动中，一名儿童在教师的提示下将“out”和“side”混合成“outside”，将“sun”和“shine”混合成“sunshine”。

● 玩汽车时，一个孩子说：“呜呜！这是比赛。”教师说：“这种汽车有一个特殊的混合名称，就像我们一直练习的那样。如果把‘race’和‘car’放在一起，你会得到什么词？”孩子说：“Racecar！”

拓展范例

■ 在户外小组语音意识活动中，教师说出单个发音后，孩子们会把这些发音混合在代表环境中事物的单词中。教师环顾四周，然后说出“/b-/-ûr-/-d/”的发音。孩子指着附近树上的鸟说：“Bird！”

● 当一个孩子与教师和几个同伴一起玩玩具车时，教师说：“我们来练习混合发音。如果把/k-/-är/混合在一起，你会得到什么词？”孩子回答：“/k-/-är/, car！”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.2 识别和混合发音

发现

发展

拓展

发现范例

孩子重复同伴的名字及其名字的第一个音节。
“Caden, cay, cay, cay。”

玩玩具火车轨道时，一个家庭语言为韩语的孩子练习说“ramp”和“lamp”，在他们的家庭语言中并不存在辅音差异。教师观察后说：“火车从斜坡上去。这是照亮轨道的灯”，一边指着物体，一边发出“ramp”和“lamp”的音。

发展范例

教师问：“把‘base’和‘ball’放在一起会组成什么词？”，一名家庭语言为粤语的自闭症儿童在沟通平板电脑上指出了“baseball”。

当孩子们拿着自己的物品准备回家时，教师问：“把‘back’和‘pack’放在一起，会得到什么词？”，孩子回答说：“Backpack”。

拓展范例

在一项活动中，教师告诉孩子们发音，并展示一张狗的图片，一个孩子把/d/-/õ/-/g/这几个单独的音拼成“dog”。

在围圈时间，教师告诉孩子们：“我要说出你名字中的发音。当你听到自己名字的发音时，说出你的名字，然后你就可以离开地毯了。准备好了吗？‘mah-teh-oh’”，一个孩子把自己名字的音节拼成了“Mateo”。说出自己的名字后，Mateo 离开地毯。



基础 2.3 参与押韵和文字游戏

发现

关注并参与经常体验的简单英文歌曲、诗歌和手指游戏，并配合手势和一些关键词。

发展

用英语重复或背诵强调押韵的简单歌曲、诗歌和手指游戏的部分内容。

拓展

用英语重复、背诵、制作或创编强调韵律的简单歌曲、诗歌和手指游戏。

发现范例

■ 一名儿童在全班齐唱“*Itsy Bitsy Spider*”时，做出一些手势并与同伴微笑。

● 小组朗读 *Chicka Chicka Boom Boom* 时，教师鼓励孩子们跟着自己认识的单词一起唱，并跟着“蹦蹦”的单词跺脚，孩子们就会跟着故事的节奏动起来并跺脚。

发展范例

■ 一名儿童在全班齐唱“*Itsy Bitsy Spider*”时，加入到韵文的押韵部分：“*waterspout*”和“*spider out*”。

● 小组朗读 *Chicka Chicka Boom Boom* 时，教师鼓励孩子们跟着自己认识的单词一起唱，并在唱到“蹦蹦”时跺脚，一个孩子唱起来。

拓展范例

■ 在全班齐唱“*Itsy Bitsy Spider*”之后，一个孩子自己唱这首歌，给后面的歌词做了好笑的改编。“雨落下来，洗净了蜘蛛 *pout*。太阳出来，晒干了所有 *snout*”。

● 教师在一周内多次为大家朗读 *Chicka Chicka Boom Boom* 后，一个孩子大喊：“奇卡奇卡蹦蹦，地方够吗？”

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.3 参与押韵和文字游戏

发现

发现范例

在教师的带领下，一个孩子和同伴一起喊“啊哦”，他们反复呼喊“去打熊”。

开始朗读一本书之前，在教师的带领下，一个孩子在“拍，拍，拍你的手”中跟着小组伙伴一起拍手。

发展

发展范例

一个孩子和同伴一起高喊：“一、二，系鞋带，三、四，关门……”，一边用“two, shoe”和“four, door”押韵，一边拍手。

一个孩子参加全班合唱“Twinkle, Twinkle, Little Star”，唱出押韵词和关键词组，如“Twinkle, Twinkle, Little Star”和“what you are”，但没有唱完整首歌。

拓展

拓展范例

一个孩子轻声地唱着自己喜欢的歌曲中的歌词“Comin’ down the track, clickety-clack”。

与同伴谈论自己的名字(Bindy)和同伴的名字(Cindy)时，一个孩子说：“Cindy。Bindy。它们几乎一样！”。



支持儿童的语音意识技能

语音意识是指儿童对语言发音以及将这些发音组合成单词的规则的意识。在学习英语语音意识之前，儿童需要熟悉英语的发音。学习英语词汇和语言运用有助于为语音意识打下基础。为帮助儿童理解英语发音和语音意识，教师可以提供明确的指导并注意以下几点：

- 教师可以唱歌、朗诵童谣、诗歌和韵文，并用英语朗读，让儿童聆听并加入其中。
- 不同的语言有不同的发音。例如，有些语言的 /r/ 和 /l/ 音区分不明显，因此需要清楚地向儿童指出带有这些发音的单词，让他们练习识别和发出这些音。
- 儿童可能需要额外练习使用自己家庭语言中不存在的语音组合。例如，并非所有语言都使用将辅音混合在一起的发音（如“smell”中的 /sm/ 或“forests”中的 /sts/）。此外，有些语言中没有以辅音结尾的单词。如果孩子的家庭语言遵循这些规则，没有辅音混合，那么他们最初可能会把“snack”一词读成“su-na-cku”，因为他们应用的是自己家庭语言的语音规则。为了支持儿童学习英语中的发音和音素组合，应发音清晰，为儿童提供真实的学习体验，让他们有时间练习新的发音，或提供机会让他们在有意义的互动中练习新单词。
- 语音意识技能或多或少会从一种语言移转到另一种语言，因此，如果孩子在自己的家庭语言中已经懂得如何混合发音或分段发音，他们就能够将这些技能运用到熟悉的英语单词上。



子分支 - 字母与印刷物

许多孩子在参加早期教育计划时，就已经能识别家庭语言中的一些字母和字母发音了。如果儿童所使用的语言的字母系统与英语字母系统相似（如西班牙语或他加禄语），那么他们可能会很快地将在这种语言中体验到的印刷物知识移转到英语中。因此，教育工作者可能会注意到他们的知识从“发展中”或“拓展中”阶段开始。相反，如果儿童曾以使用不同书写系统的语言（如阿拉伯语或普通话）体验印刷物，那么他们可能需要更多的时间来认识英语字母或识别字母的发音。

基础 2.4 认识和识别字母

发现

在英语字母表中认出自己名字中的第一个字母。

发展

准确识别几个英文字母。

拓展

准确识别许多大写英文字母和一些小写英文字母。

发现范例

■ 全班同学在教室里玩找字母的游戏。教师安排轮到一名叫 Anh 的孩子，教师说：“‘Anh’以‘A’开头。Anh，你能找到字母‘A’吗？”，并指了指墙上的字母表。孩子指了指字母表上的字母“A”。

发展范例

■ 全班同学在教室里玩找字母的游戏。教师问：“你能找到字母‘S’吗？”，一个孩子摸了摸标有“Spoons”的抽屉上的“S”。

拓展范例

■ 全班同学在教室里玩找字母的游戏。教师问：“你能找到字母‘S’吗？”，一个孩子摸了摸标有“Spoons”的抽屉上的“S”。教师在各种标牌和海报上读出字母的名称，孩子继续寻找字母，有的是大写字母，有的是小写字母。

(接下页)



(续)

基础 2.4 认识和识别字母

发现

发现范例

● 一个家庭语言为西班牙语的孩子指着墙上用英语列出月份和星期的行事历。孩子注意到了自己名字的第一个字母“D”，并说道：“¡ ‘D’ como Diego!”（“D”就像Diego!），使用这个字母的英语发音。

一个家庭语言为西班牙语的孩子向家长展示自己的储物柜，并说：“Mi nombre empieza con esta letra, la ‘M’”，先用西班牙语再用英语读出字母的发音。（我的名字以字母“M”开头。）

发展

发展范例

● 一个家庭语言为西班牙语的孩子指着墙上用英语列出月份和星期的行事历，用英语和西班牙语大声念出几个大写字母。

一个孩子在帮助教师分发方毯（每块方毯上都有一个名字）时，指着另一个孩子名字的第一个字母说“N”，然后对其他几个孩子的名字也这样做。

一个孩子翻开一本字母表图画书，小声读出几个熟悉的英文字母的名称。

拓展

拓展范例

● 一个家庭语言为西班牙语的孩子指着墙上用英语列出月份和星期的日历，用英语和西班牙语大声念出每个大写字母和一些小写字母。

教师在室外用粉笔写下几个大写和小写字母，一个孩子读出这些字母的名称。



基础 2.5 学习字母与发音的对应关系

发现

表现出意识到英语字母有发音。

发展

准确识别或发出与一个或两个英文字母相关的声音。

拓展

在成年人的帮助下，准确识别或发出几个英文字母（约 5-10 个）的发音。

发现范例

- 与教师一起阅读字母书时，一名儿童重复教师在书中“T”页发出的 /t/ 音。
- 孩子坐在印有字母的地毯上，在教师发音后重复字母的发音。

发展范例

- 与教师一起读字母书时，当教师提示“字母‘T’发什么音？”，一个孩子指着写有“T”的那一页，并发 /t/ 的音。
- 当大家坐在印有字母表的地毯外时，教师问：“哪个字母的发音是 /n/”？孩子移动到字母“N”处。

拓展范例

- 与教师一起读字母书时，孩子指着书页上的几个不同字母，在教师提示字母发音时读出相应的发音。
- 大家坐在印有字母表的地毯上时，教师问：“哪个字母的发音是 /n/”？一个孩子移动到字母“N”处。这个孩子在游戏中又轮到两次，并准确地指出了两个字母。

(接下页)



(续)

基础 2.5 学习字母与发音的对应关系

发现

发现范例

一个家庭语言为阿拉伯语的孩子指著书中的一个英语单词问：“كيف بتحكي هاي؟” (这个单词怎么说?)

发展

发展范例

当教师问“哪个字母发 /s/ 的音，如 ‘ssit’ 或 ‘ssand’？”时，一个孩子在沟通板上指出字母“S”。

在字母块小组活动中，教师问“字母‘P’发什么音？”，一个孩子发出了 /p/ 的音。

拓展

拓展范例

玩字母磁铁时，一个孩子读出他们碰到的多个字母的相应发音，有时需要教师的提示。

一个家庭语言为西班牙语的孩子指着横幅上的英文字母，读出相应的发音。读到字母“J”时，他们会发出 /j/ 的音，然后说，在西班牙语中，“J”发 /h/ 的音。



子分支 - 关于印刷物的概念

许多孩子在参加早期教育计划时，就已经能理解家庭语言中的“印刷物”概念了。如果儿童所使用的语言的字母系统与英语字母系统相似，或有类似的印刷物惯例（如印刷物在文字中的排版方式或翻页方向），那么他们可能会相对更快地将在这种语言中体验到的印刷物知识移转到英语中，并可能从“发展中”或“拓展中”水平开始。例如，西班牙语和他加禄语使用相似的字母系统，也有相似的印刷物惯例。相反，使用不同书写系统的语言（如阿拉伯语或普通话）的儿童可能从新兴水平开始，因此需要更多时间来学习识别印刷物或理解英语中的印刷物惯例。

基础 2.6 理解印刷物的概念

发现

与展示英文字母的材料互动。

发展

表现出意识到自己在与英文印刷物互动。

拓展

展现对英文印刷物的意识，即意识到英文印刷物可以阅读并有特定含义。

发现范例

■ 一个孩子玩印有字母的积木，并拿起一块积木仔细观察字母。

发展范例

■ 孩子一边玩印有字母的积木，一边轻声唱：“A、B、C、D……”

拓展范例

■ 孩子玩印有字母的积木，把几个字母排成一行，并假装读出他们拼出的英文“单词”。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.6 理解印刷物的概念

发现

发现范例

- 自由游戏时间，孩子看着墙上的字母图表。看到孩子在观察字母图表，教师边读字母边指着每个字母。

一名儿童翻阅一本用英语写的书。

一名儿童使用字母印章在纸上印出字母。

发展

发展范例

- 孩子看了一会墙上的字母图表，然后对教师说“ABC”。教师回答“是的，ABC”，并边读字母边指着每个字母。

一个家庭语言为普通话的孩子带来了他们的普通话版 *Brown Bear, Brown Bear, What Do You See?*，并在教室里找到了英文版，以证明它们是一样的。孩子指着普通话版的“棕熊，棕熊，你看到了什么？”，用普通话说出书名，然后指着英语版说“Brown Bear”。

拓展

拓展范例

- 一个孩子在看墙上贴着标签的天气图表，指着太阳图片旁边的一个单词问教师是不是读“hot”。教师回答说：“这个单词是由字母‘S-U-N-N-Y’组成，拼成‘sunny’”。孩子重复“sunny”，教师继续说：“我们看看能不能找到‘hot’这个单词。这边这个单词是由字母‘H-O-T’组成，拼成‘hot’！”

一个家庭语言为粤语的孩子指着英文图画书上的一个单词说：“嗰就系 fire truck (消防车)”。(无论孩子使用的单词是否准确，这一举动都表明他理解了印刷物的特定含义)。

孩子指着柜门上写着“CRAYONS”的牌子问：“那上面写的是什么？”



基础 2.7 理解印刷物惯例

发现

阅读英文书籍并就其进行沟通。展示对常规的书藉翻阅行为的理解，如朝一个方向一页一页地翻书。

发展

展示对一些书藉翻阅行为或英语特有的印刷物惯例的理解，如从右向左翻页和辨别书的封面。

拓展

表现出了解英文印刷物按从左到右、从上到下的顺序排列，并且知道从右向左翻动书页阅读书藉。

发现范例

■ 教师和一个孩子坐在图书角，从书架上拿出《下雪天》*The Snowy Day*，然后告诉孩子：“这本书叫《下雪天》。这是我最喜欢的书之一”，一边说着书名，一边指向标题。教师让孩子在书前坐几分钟，一页一页地翻开书，仔细观察书中的图片，同时教师会指出图片中的一些元素并加以评论。然后，教师问孩子是否愿意一起读这本书。

发展范例

■ 在集体阅读《下雪天》时，教师请一名儿童翻书。孩子按照正确的方向翻书。

拓展范例

■ 集体阅读《下雪天》时，教师请一名儿童翻书并担任阅读助手。孩子按照正确的方向翻书，并指着文字的左上方，示意教师从这里开始阅读。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 2.7 理解印刷物惯例

发现

发现范例

- 一个家庭语言为波斯语的孩子假装自己在读一本英语书，从左向右翻页（波斯语书的翻页方向）。

一个小肌肉运动发育迟缓的孩子从图书馆书架上挑选一本英文书，让教师读给大家听。他们通过打开书本，并用黏在书页上的手工棒翻动书页来协助老师。

发展

发展范例

- 在围圈时间，教师示意翻页，一个家庭语言为波斯语的孩子会把一本用英语写的大书从右向左（英语书写系统中的翻页方向）翻一页。

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，并说道：“여기서 시작하자”（我们从这里开始吧）。

一个孩子坐在椅子上，旁边放着他喜欢的毛绒玩具和一本英语书，假装要教小动物读书。孩子告诉动物“你这样做”，从封面打开书，从右向左（英语书写系统中的方向）翻页。他们用阿拉伯语和英语就每一页上的插图进行沟通。

拓展

拓展范例

- 一个家庭语言为波斯语的孩子会一页一页地翻开英文书，并混合使用波斯语和英语低声自言自语。他们从右向左翻页，并用手指从左向右移动（英语书写系统中的方向）追踪印刷物中的内容。

翻开英文书的第一页时，一个孩子说：“从前”，翻到最后一页时，孩子说：“结束”。



支持儿童了解英语字母知识和印刷物

了解英语字母知识和印刷物概念有助于终身发展英语读写能力。教师可以透过有趣的明确教学，来支持多语言学习者发展扎实的英语基础读写能力：

- 许多孩子在参加早期教育计划时，可能已经明白字母或字符可以用来表达想法和观点，尽管他们家庭语言（如普通话或波斯语）的书写系统可能与英语字母系统大相径庭。教师可以提供充满英语印刷物（如英文书籍、海报和标签）的环境，并明确展示这些印刷物是英语以书面形式表达概念的方式，以此来支持这些学习者。例如，教师可以一边朗读一边指出字母和单词，并在示范书写时读出单词的发音。
- 如果儿童体验印刷物时使用的语言与英语有相似的字母系统（如西班牙语或他加禄语），那么儿童在参加早期教育计划时可能已经了解了他们家庭语言中的一些字母名称和发音。教师可以透过指出两种语言的异同为这些儿童提供支持。例如，教师可以解释字母 J 在西班牙语中发 /h/ 音，而在英语中发 /j/ 音。
- 为了支持所有孩子发展中的字母知识，可以玩与英语字母有关的游戏。当教室里有书本、标志、标签和海报时，游戏可以包括寻找教室环境中出现的字母。游戏还可以包括识别字母的发音。例如，教师可以在室外的人行道上用粉笔写上字母，然后要求孩子们移动到与发音相对应的字母处（如“跳到发音是 /g/-/g/-/g/ 的字母处！”）。



- 与会讲儿童及其家人的家庭语言的工作人员合作，了解家庭语言的阅读规范。例如，了解该语言是使用以字母表示声音的字母系统，还是以字符表示词语或含义的字符，或者使用两者的组合。了解孩子家庭语言中的文字是从右向左读还是从左向右读也很有帮助。
- 示范如何阅读英文印刷物。大声朗读时，用手指从左到右慢慢地“划过”单词或文字。请孩子们帮助按照正确的方向翻页，必要时提供明确的指导。



分支：3.0 - 阅读

子分支 - 读写兴趣和回应

基础 3.1 对读写活动表现出兴趣

发现

关注英语读写活动。

发展

表现出对英语读写活动的兴趣并参与其中。

拓展

表现出对英语读写活动的兴趣并参与其中，独立性不断增强。

读写和与读写有关的活动包括朗读、讲故事、唱歌、吟诵、押韵、看书和写作。

发现范例

- 一个孩子仔细观看教师正读着的英语故事书中的图片。教师让孩子靠近书本，这样他们就能更直接地看到图片。
- 教师用英语吟唱一首童谣，一个孩子与大家围成一圈，不时跟着其他孩子一起摇摆。

发展范例

- 听教师用英语读一本书后，孩子翻开书，假装用自己的家庭语言和英语混合读给自己听。
- 孩子跟着熟悉的英语韵律或童谣拍手，大声喊出经常重复的单词。

拓展范例

- 一个孩子在班级花园里待了一阵，然后从图书角选了一本自己喜欢的关于种植花园的英语书，并假装翻页阅读。
- 一个孩子问教师，大家能不能一起唱他们最喜欢的英语童谣。教师回答说可以，并问孩子是否愿意站在圈中教师的旁边，帮助带领大家演唱。

(接下页)



(续)

基础 3.1 对读写活动表现出兴趣

发现

发现范例

教师在画架上用英语书写时，一个孩子专心听讲。

午睡时间结束前，教师要求孩子们安静地玩耍或阅读，一个孩子翻动旁边的英文图画书。

发展

发展范例

一个家庭语言为韩语的孩子在放学时向奶奶展示一本关于种植花园的英语书，并沟通道：“할머니 이것봐.우리마당에있는 꽃하고 똑같아.”（看，奶奶！书上的花就像我们花园里的花）。

一个家庭语言为西班牙语的孩子在翻阅一本关于工程车辆的英语书时，指着推土机的图片问：“¿Qué es esto?”（那是什么？）

拓展

拓展范例

一个家庭语言为西班牙语的孩子从书架上拿出一本 *I Am Enough*，问：“这是什么书？”然后，他们坐下来翻开书，混合使用西班牙语和英语低声讲述他们所看到的一切。

一个家庭语言为普通话的孩子告诉教师“我要给你读本书”，然后拿起桌上的一本书，假装用英语朗读，边读边编故事。

与其他孩子一起玩学校游戏时，一个孩子假装教师在画架上写字，并用英语讲述他们所写的内容。



基础 3.2 参加朗读活动

发现

专注听成年人读一本简短的英文书。

发展

在语言可预测或重复的情况下，参与英文书籍的朗读活动，并就书籍内容进行交流。

拓展

参与英文书籍的朗读活动，并就书籍内容进行交流。

孩子们可以用英语、他们的家庭语言、手势或其他非语言方式来交流书籍内容。

发现范例

■ 教师读一本关于花园的英文图画书时，一个孩子专心听讲。

● 教师用英语朗读《坏脾气的瓢虫》*The Grouchy Ladybug* 时，一个孩子一边听教师讲，一边看着教师手中的瓢虫木偶和书页。

发展范例

■ 在一本关于花园的英语书中，教师邀请大家数一数图画中的草莓数量，一个孩子和其他孩子一起数“一、二、三、四”。

● 教师用英语读了几遍《坏脾气的瓢虫》*The Grouchy Ladybug*，一个孩子与教师和同伴一起大声念出他们最喜欢的几页中重复的句子。

拓展范例

■ 教师读一本关于花园的英语书时，一个孩子说：“我家附近有一个花园。里面种的不是草莓。种的是辣椒”。

● 用英语读《坏脾气的瓢虫》*The Grouchy Ladybug* 时，一个家庭语言为西班牙语的孩子向讲西班牙语的助教说“¡Es una mariquita mala! Siempre está enojada, como mi hermano.”（这是一只小气的瓢虫！她总是生气，就像我哥哥一样）。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 3.2 参加朗读活动

发现

发现范例

教师在用英语朗读科普读物前介绍英语词汇，一个孩子走近来看并触摸道具。

一个孩子给教师带来一本他喜欢的英语书，然后坐在教师旁边听教师朗读。教师对着与文字相对应的图片做手势，例如在读关于使用扫帚的句子时指向插图中的扫帚，而孩子则盯着图片。

发展

发展范例

与全班同学一起用英语朗读《有个老太太吞了一只苍蝇》*There Was an Old Lady Who Swallowed a Fly*时，一个孩子在每个阶段都加入了动作。全班齐读之后，这个孩子用手来表示有苍蝇在周围嗡嗡作响。

一个家庭语言为普通话的孩子模仿教师讲英语故事时做出的动作，如跺脚穿过草地。他们说道：“我在跺脚！”。

拓展

拓展范例

在读一本关于鲸鱼的英语书时，一个孩子指着一头虎鲸叫道：“我喜欢那只！它是黑白的。”

小组用英语朗读时，教师问：“小男孩看到了什么？”，一个家庭语言为西班牙语的残疾儿童指向沟通板上的“月亮”，然后指出书中那一页的月亮图片。



子分支 - 理解和分析适龄文字

基础 3.3 理解故事

发现

利用图片或其他辅助方式（如实物或手势）来理解英语故事中的主要人物和细节。

发展

听几遍英语故事后，能理解故事中的几个主要人物和事件，包括一些仅透过故事文字表达的细节。

拓展

首次听完英语故事后，能理解故事中的主要人物和事件，包括仅透过故事文字表达的细节。

孩子可透过用英语或其家庭语言回答问题、用英语或其家庭语言复述、扮演故事内容、用肢体语言做出反应和创作作品等方式来展示对故事的理解。

发现范例

■ 教师用手偶大声讲述一则关于狮子和老鼠的英语寓言故事。故事讲完后，一名儿童与同伴一起在地板上走来走去，假装自己是一只老鼠。

发展范例

■ 在听了几遍关于狮子和老鼠的英语寓言故事后，一个孩子说：“老鼠帮忙。”孩子做了一个咬的动作，指的是寓言中老鼠咬断绳子帮助狮子的情节。

拓展范例

■ 第一次听完关于狮子和老鼠的英语寓言故事后，一个孩子说“现在他们可以做朋友了”，指的是寓言故事的结尾，老鼠对狮子很友好。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 3.3 理解故事

发现

发现范例

● 读一本英语书时，教师指着书中人物的图片说：“这是男孩的奶奶，他的 *abuela*。”孩子指着插图重复说：“奶奶”。

借助毛毡板用英语讲完一个故事后，教师用西班牙语问一个孩子：

“*Cuéntame, ¿qué pasó en el cuento?*”（告诉我，故事里发生了什么？）这个家庭语言为西班牙语的孩子指着载着一个人的毛毡船说：“*Había un hombre en un barco.*”（船上有人）。

教师读一个关于苹果树的英语故事，同时孩子们把苹果图片黏在一棵纸做的大树上。一名儿童参与其中，在教师的提示下拿起自己的图片，并用英语说出“苹果”。

发展

发展范例

● 教师将同一本英语书读了几遍，孩子说：“他上了飞机”，描述故事中的一个事件。教师回答说：“这个男孩坐上了飞机。他去哪儿了？”孩子回答说：“他的家人。”他准确地理解了小男孩是去探望他的家人。

听了几遍《绿鸡蛋和火腿》*Green Eggs and Ham*后，教师问：“你们喜欢绿鸡蛋和火腿吗？”一个孩子做出“讨厌！”的表情。

教师读了几遍《满，满，满满的爱》*Full, Full, Full of Love*，一个家庭语言为越南语的孩子在故事的相应部分说：“*Bạn đã cố lấy kẹo vì bạn đói bụng*”（孩子想去拿糖果，因为他饿了）。

拓展

拓展范例

● 教师为一个孩子一对一读完一本英语书后问：“你最喜欢故事的哪个部分？”孩子回答：“奶奶很有趣。她对小男孩说了很多有趣的话。”教师回答说：“我也觉得她很有趣。你觉得故事中的小男孩对奶奶是什么感觉？”

在英语故事时间，一名家庭语言为西班牙语的有残疾的儿童使用卡片沟通系统来表达故事中的人物感到孤独。

英语故事时间结束后，一个家庭语言为韩语的孩子向同样讲韩语的助教教师描述了故事中的一个事件，并说：“*늑대가 나올때 좋아*”（我喜欢狼出来的那部分）。



基础 3.4 理解信息性文字

发现

利用图片或其他辅助手段（如实物或手势）来理解英语信息性文字中的几个主要细节。

发展

听几遍英语信息性文字后，能理解文字中的一些主要细节，包括仅透过文字中的单词表达的细节。

拓展

首次听完英语信息性文字后，能理解文字中的一些主要细节，包括仅透过文字中的单词表达的细节。

孩子可透过用英语或家庭语言提问或回答问题、用英语或家庭语言标注或描述、玩耍、用肢体语言做出反应和创作美术作品等方式来展示对故事的理解。

发现范例

■ 在小组阅读几本有关动物栖息地的英语书后，孩子们轮流将剪下的动物图片分成“海洋动物”和“沙漠动物”两栏。一个孩子在观察几个孩子轮流分栏之后，拿起一张郊狼的图片，把它放在了“沙漠动物”一栏。

发展范例

■ 在小组中反复朗读同一本有关沙漠动物的英语书后，一个孩子指着一页画有长耳大野兔的页面说：“它跑得很快。一只跑得快的兔子”，说出了他们从书中学到的事实。

拓展范例

■ 教师第一次为全班读一本关于沙漠动物的英语书时，一个孩子惊讶地问道：“郊狼喜欢吃动物吗？”来确认他们刚从书中学到的一个事实。教师回答说：“是的，郊狼确实吃其他动物，例如鸟和蜥蜴。还有哪些动物喜欢吃鸟呢？”以此提示孩子们回忆起他们在书的前一页学到的事实。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 3.4 理解信息性文字

发现

发现范例

● 读一本有关情感的英语书时，教师指出书中图片上的面部表情，一名儿童模仿这些表情。教师透过描述书中的图片为孩子提供支持，例如“这个女孩感到很生气”。

孩子从家里带来一件与前一天读的英语书中的图片有关的物品。

教师给大家读了一本关于动物的书，然后一个孩子画了一幅类似乌龟的画，乌龟是书中的动物之一。

发展

发展范例

● 第三次读一本关于情感的英语书时，教师在读到关于“生气”的那一页时停了一下，并问道：“什么事情会让你感到生气？”一个家庭语言为亚美尼亚语的孩子转向一个讲亚美尼亚语的同伴，分享道：“Երբ ընկերս վերցնում ա խաղալիքս”（当我的朋友拿走我的玩具时）。

分组阅读几遍《家庭，家庭，家庭！》*Families, Families, Families!*（一本用动物插图表现不同家庭结构的书）之后，一个孩子画了一幅画，画上是与他们生活在一起的家庭成员。

拓展

拓展范例

● 第一次为一个小组读一本关于情感的英语书后，教师问：“什么事情会让你感到生气？”一个家庭语言为亚美尼亚语的孩子转向一个讲亚美尼亚语的同伴，分享道：“Երբ ընկերս վերցնում ա խաղալիքս”（当我的朋友拿走我的玩具时）。

在听了一本关于工程车辆的新的英语书后，一个孩子玩起了玩具自卸卡车，并重复书中提到的一个事实。

读《炸面包》*Fry Bread* 时，一个孩子认出了书中描述的配料，并打断故事，就他们与妈妈一起烹饪时使用的配料展开了交流。

(接下页)



(续)

基础 3.4 理解信息性文字

发现

发现范例

听完教师读的《鸟儿筑巢》*Birds Make Nests*后，一个孩子把毯子卷在椅子上，做成鸟巢的样子，然后在中间放上几块积木，当作鸟蛋。

发展

发展范例

读了几遍关于阻止细菌传播的英语书后，一个孩子分享了最近的家庭经历，并使用了书中的词语，如“我妈妈咳嗽。我爸爸咳嗽。我洗手。我擦洗。”

拓展

拓展范例

读完《种子会移动!》*Seeds Move!*后，孩子们一起播种。书中的一个片段讨论了种子在地上生根之前会顺着河流漂流。一个孩子把种子放在泥土上，然后引用书中的话说：“种子会漂浮。”教师对孩子的阐述做出回应：有些种子在种到土里之前会漂浮在水面上。



支持儿童理解英语阅读

英语书籍为多语言学习者提供了丰富的学习机会。随着儿童对英语理解能力的发展，他们能够更积极地参与英语朗读并理解所读内容。从而，透过接触包括复杂的语法和越来越复杂的特定主题词汇在内的丰富语言，体验英语书籍也有助于支持儿童英语词汇和语法的不断发展。教师可以透过以下方式支持儿童理解英语阅读：

- 教师可以选择包含图片的故事书和科普读物，以帮助儿童理解。此外，教师还可以选择各种各样的书籍，包括体现儿童多元化背景的书籍、押韵的书籍以及带有重复或可预测文字的书籍。
- 教师可在阅读书籍前介绍重要的新词汇，帮助孩子跟上文字内容。
- 教师可以利用实物或图片协助儿童理解所读内容。例如，教师可以请孩子查看与书中文字相符的图片。
- 教师可以就一起阅读的内容提出问题。儿童刚开始使用英语时，为了鼓励儿童练习已经学会的英语，教师可以针对儿童已经掌握的英语单词先提出一些问题，如谁、什么和在哪里等问题。随着孩子们使用英语口语能力的提高，他们将能够更完整表达自己的想法，教师可以调整问题，让他们完整地表达自己的想法。
- 孩子们可能在能够用英语表达自己的反应、观点或解释之前，就已经理解了读给他们听的英语内容。让孩子们用不需要说英语的方式来展示他们对一本书的理解。其中包括绘画和扮演故事内容，以及用他们的家庭语言沟通对书的内容的理解。



分支：4.0 - 书写

子分支 - 作为交流的书写

基础 4.1 透过书写表达词语或想法

发现

用英语书写涂鸦来表达话语和想法。

发展

在成年人的协助下，用英语书写类似字母的涂鸦来表达话语和想法。

拓展

独立用英语书写几个可辨别的字母来表达话语和想法。

除了早期的书写外，儿童还可使用绘画或口述来表达话语和想法。

发现范例

■ 孩子写出小巧而精致的涂鸦。教师问：“你写了什么？”孩子一边用手指着自己写的东西，一边说“生日快乐。”

发展范例

■ 孩子请教师帮忙写“Happy birthday”。教师把单词用印刷体写在一张纸上，逐一念出每个字母，并示范如何组成每个字母。孩子尝试模仿教师的动作，写出类似字母的线条，但还不能清晰辨认，比如“H”的两条垂直线。

拓展范例

■ 孩子请教师帮忙写“Happy birthday”。教师在纸上打印出这些字母，并逐一大声念出每个字母。孩子随着教师的发音慢慢写出每个字母，有些字母写反了或写得难以辨认。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 4.1 透过书写表达话语或想法

发现

发现范例

● 在一个关于动物的单元中，全班同学合作制作了一本书，每个孩子都为自己喜欢的动物创作了一页。一个孩子画了一幅类似蜥蜴的图画，然后在图画上方标题的位置涂鸦，写下“蜥蜴”。这些涂鸦还不能被识别为字母，但已与图画区分开来。

一个孩子拿着一张纸条，上面有教师写的一小段英文。在字迹下面，孩子画出弯弯曲曲的线条，偶尔用空格隔开，以类似英文单词的段落形式出现。

玩餐厅游戏时，一个孩子在纸上涂鸦，假装接受同伴的点餐，然后把纸递给另一个孩子，说道：“鸡蛋，谢谢。”

发展

发展范例

● 在一个关于动物的单元中，全班同学合作制作了一本书，每个孩子都为自己喜欢的动物创作了一页。一个孩子画了一幅类似蜥蜴的图画，然后在图画上方标题的位置用直线和曲线刻意做了字母状的标记，表达“蜥蜴”的意思。

一个家庭语言为普通话的孩子为他的祖母画了一幅爱心。孩子指着下面卷曲的字母状标记解释说：“This says ‘heart’ (这上面写的是‘心’)”，然后在这些标记下面画上笔直的方块标记，并解释说：“Now it says (现在写的是)‘我爱你，奶奶。’”。

在小组投票时，一个孩子看着教师写的样本，抄写“N-O”。教师会协助孩子，示范组成字母的线条的顺序和方向。孩子将卡片交给教师，进行投票。

拓展

拓展范例

● 在一个关于动物的单元中，全班同学合作制作了一本书，每个孩子都为自己喜欢的动物创作了一页。一个孩子画了一幅类似蜥蜴的图画，然后请教师帮忙在上面写“蜥蜴”。教师在纸上打印出这些字母，然后逐个字母指导孩子抄写单词。孩子写出可辨认的“L”、“I”和“D”，并画出与其余字母非常相似的斜线。

孩子们在画画和写自己喜欢的季节时，一名盲童透过盲文机用盲文写出了代表 *fall* 的“f”。

在教师帮助拼字的情况下，一个家庭语言为西班牙语孩子用蓝色蜡笔写下“MAMA”。然后在下面用绿色蜡笔写下“MAMA”，并解释蓝色代表西班牙语，绿色代表英语。



基础 4.2 书写自己的名字

发现

用英文字母写出代表自己名字的标记。

发展

用英文字母抄写自己的名字。

拓展

用英文字母独立写出自己的名字，并且基本正确。

许多儿童在进入学前班时，正在发展用家庭语言书写自己名字的能力。如果儿童的家庭语言使用与英语字母相似的字母系统（如西班牙语或他加禄语），并且他们名字中包含英语中没有的特定字母或标记（如 é 或 ñ），应鼓励他们继续使用这些标记。

发现范例

■ 一个孩子画出类似字母的弯弯曲曲的线条，然后指着这些线条说出了自己的名字“Narineh。”

● 一个叫 Malik 的孩子用粉笔在人行道上画了一个圆圈和几条线。教师问：“Malik，你写了什么？”孩子回答：“Malik。”

发展范例

■ 教师在 Narineh 的画上写下“NARINEH”后，孩子拿起记号笔，小心翼翼地下面抄写“N-A-R-I-N-E-H”。

● 教师用浅黄色粉笔在地上写下一个孩子的名字“M-A-L-I-K”，然后这个孩子用深蓝色粉笔描摹。

一名儿童使用适应性键盘抄下教师贴在其午餐盒上的自己名字中的字母“A-M-A-R”。

拓展范例

■ 一名儿童自己在画的上方写下自己的名字“NARINEH”。

● 教师建议：“让我们看看你怎么写自己的名字”后，一个孩子用粉笔在人行道上写下了自己的名字“MALIK”。

(接下页)

■● 匹配图示表示各年龄段范例的一致性



(续)

基础 4.2 书写自己的名字

发现

发现范例

一个家庭语言为阿拉伯语的孩子用手指在一盘面粉上画出一连串直线和略微弯曲的线条，然后说：“كَتَبْتُ اسْمِي”（我写下了我的名字。）

发展

发展范例

一个孩子把贺卡拿到自己的储物柜前，看着储物柜标签上自己的名字，同时抄下“Alex Zheng”，在给奶奶的贺卡上签名。孩子把字母“Z”写反了，一些小写字母（如“e”和“g”）则写得很潦草。

孩子坐在写有自己名字的方毯上，用手指描画自己的名字“YICHEN”。

拓展

拓展范例

一个孩子自己在一幅画的上方写下自己的名字“MEI”，其中“M”侧着写。

一个孩子用点画笔自己写出了“DAE-HYN”，却忘记了自己名字 Dae-Hyun 中的“U”。



支持儿童的早期英语书写

所有的孩子都需要教师的支持和有计划的指导来学习书写。透过以真实、有意义的方式将书写融入一天的活动中，教师可以向孩子们展示书写对于传达观点的价值。有些因素会影响 ELD 书写基础对个别儿童的适用方式。这些因素包括儿童在书写方面的发展准备程度、他们目前对家庭语言书写的了解，以及家庭语言书写与英语书写之间的相似性。教师可以透过以下方式支持儿童的早期英语书写：

- 教师可以透过提供英语印刷物（如书籍、字母海报或手工制作的字母卡）以及提供制作字母的工具（如英语字母印章或键盘）来支持儿童的英语书写。
- 教师可以为儿童用英语书写表达自己提供真实的机会，如为班级合作书籍投稿或用英语给同伴写贺卡。
- 若儿童学习使用与英语具有相似字母系统的家庭语言（如西班牙语或他加禄语）书写，其技能和知识可能达到或超过 ELD 书写基础的“拓展”水平。教师可以向孩子强调两种书面语言之间的异同，并鼓励他们用自己的家庭语言和英语写作来表达想法和观点。
- 如果孩子的家庭语言所用的书写系统与英语字母系统有很大差异，教师可以为他们提供额外的支持。例如，正在学习用阿拉伯字母或汉字等文字书写的儿童在学习书写英文字母时，需要得到更多支持，如反复示范和直接指导他们逐行书写字母。



术语表

非裔美式英语。一些美国黑人使用的英语变体，具有自己的语法、词汇和发音规则。非裔美式英语也可称为非裔美国白话英语或黑人英语。

美国手语 (ASL)。美国和加拿大大部分地区常用的手语。全世界有许多不同的手语（如墨西哥手语和尼加拉瓜手语）。手语具有自己的词汇和语法；它们不是口语的“手势版本”。

辅助性和替代性沟通 (AAC) 设备。有言语-语言生成和/或理解障碍的人用来改善日常生活功能的工具。AAC 使用各种技术和工具，包括但不限于图片沟通板和语音生成设备。

自闭症谱系障碍。自闭症是指严重影响言语和非言语沟通及社交互动的发育性残疾。与自闭症相关的其他特征通常包括进行重复性活动和刻板动作、抗拒环境变化或日常例行活动的改变，以及对感官体验的异常反应。

奇卡诺英语。由加州和西南部的墨西哥裔美国和其他拉丁裔美国人讲的英语变体，具有自己的语法、词汇和发音规则。奇卡诺英语不同于西班牙语和英语的混合口语（请参考**跨语言运用**），使用多种语言的人和只讲英语的人都会说这种英语。奇卡诺英语也可称为墨西哥裔美国英语。

语码转换。在一个词组、句子或对话中使用两种或多种语言。语码转换是一种技能，属于更广泛的**跨语言运用**一词的范畴。

同源词。由于具有相同的起源，一种语言中的一个词与另一种语言中的一个词相同或相似（例如，英语单词“accident”是西班牙语单词“*accidente*”的同源词）。识别不同语言之间的同源词是儿童在发展多语言能力过程中利用或使用语言资源的一种方式。

失聪。失聪是指听力严重受损，无论是否使用扩音设备，儿童透过听力处理语言信息的能力都受到损害，从而对儿童的学习成绩造成不利影响。



双语计划。提供英语和另一种语言的语言学习和教学的计划，此计划透过系统的、有意图的教育规划，来促进和支持家庭语言发展和英语语言发展 (ELD)。

阅读障碍。阅读障碍是一种特殊的学习残疾，源于神经生物学。其特征是难以准确和/或流利地认字，并且拼字和解读能力较差。这些困难通常是由于语言中语音部分的缺陷所致，与其他认知能力和有效的课堂教学相比，这种缺陷往往让人意想不到。次要后果可能包括出现阅读理解问题和阅读经验减少，从而阻碍词汇量和背景知识的增长。

假同源词。一种语言中的词与另一种语言中的词看似相似，但其含义并无相同来源（例如，西班牙语单词“*ropa*”（衣服）听起来像英语单词“*rope*”，但这两个词的含义并无关联）。

通用美式英语。指的是没有与某一特定地理区域或人口有特别联系的英语变体。通用美式英语通常用于教育环境中，也可称为标准美式英语或标准英语。

语法。一种语言的规则，用于支配单词、词组和句子的结构以表达意思。

家庭语言。儿童在家庭中使用的语言。

读写能力。透过阅读和书写进行沟通的能力。

词形变化。一种语言规则，即为表达意思而组合或改变单词的一部分。例如，在英语中，用动词词尾的变化表示时态，如 *dances*（跳舞）、*danced*（跳舞了）或 *dancing*（正在跳舞）。

多语言学习者。同时学习两种或两种以上语言的儿童，或在学习英语的同时继续发展家庭语言的儿童。

叙事。叙述发生的事件或故事。幼儿的叙事通常与他们的个人经历有关。

语音意识。对口语发音结构的敏感度。

言语或语言障碍。言语或语言障碍是指一种交流障碍，如口吃、发音障碍、语言障碍或语音障碍，这些障碍会对儿童的学习表现产生不利影响。



句法。语言中词组和句子的词序规则。每种语言都有不同的句法规则。例如，在英语中，描述性词组通常将形容词放在名词之前（如“a black cat”）。然而，在西班牙语中，形容词通常放在名词之后（例如，“*un gato negro*”，直译为“一只黑猫”）。

跨语言运用。掌握多种语言的人利用其所有语言知识 - 透过不加区分地使用自己的所有语言，来充分运用自己的语言技能。跨语言运用包括许多技能和行为，如语码转换，使多语言者能够流畅地使用语言。

英语变体。在美国和世界各地有多种英语变体，有时被称为方言。这些变体包括但不限于通用美式英语、非裔美式英语和奇卡诺英语。不同英语变体的使用者在大多数情况下可以相互理解，但不同英语变体有不同的语法规则和词汇。在与家人、社区成员以及在课堂上进行交流时，所有英语变体都是有效和有价值的。

词汇。一种语言中的单词。词汇也可用于描述每个孩子所理解或使用的单词。



参考文献和数据来源

- 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.

附录

下表提供了语言和读写领域范例中所示音的发音指南。表中的符号代表英语中常见的发音。其中许多音也出现在其他语言中。

英语音位

符号	正如在.....中听到的	符号	正如在.....中听到的
/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
/ö/	octopus, mom	/r/	rain, care
/ŭ/	up, hum	/s/	soup, face
/oo/	oodles, moon	/t/	time, cat
/oo/	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		

资料来源

Yopp, Hallie K. and Ruth H. Yopp. 2011. *Purposeful Play for Early Childhood Phonological Awareness*, 13. Huntington Beach, CA: Shell Education. 经许可后转载。