



PLAY MATTERS

为什么游戏在幼儿时
期很重要



© 早期评论

出版年份: 2025年

根据 1998 年版权、外观设计和专利法, Early Years Reviews 有权被认定为该作品的作者。

ISBN-978-1-326-61860-5

这份“游戏很重要”指南可在 early-years-reviews.com 在线获取

本出版物可供幼儿教育专业人士、机构和学校下载和打印, 供个人使用。未经出版商明确许可, 不得复制、存储于检索系统或以任何其他形式或任何方式 (电子、机械、影印或其他方式) 传播本出版物的任何部分用于商业用途或销售。

如果您希望在您的网站上发布本文档, 请先获得编辑的许可。请注意, 如果某个组织希望为其成员打印本文档, 则必须支付成本费, 不得以任何方式牟利。这是一个自愿奉献时间的团体, 我们希望本文档对所有人免费开放。

前言

作者：迈克尔·罗森



玩耍是严肃的。有时很难让人们理解这一点。这是因为我们认为玩耍是为了好玩，是为了让我们可以放下工作、安排生活或处理日常琐事等真正重要的事情。我们或许会认为，玩耍是为了逃避严肃的事情。

当我们更仔细地观察游戏时，我们会看到人类活动的整个景象，人们在其中探索周围世界的本质，尝试各种可能性，当涉及戏剧表演时，人们会建立人际关系，甚至了解到人类是通过使用符号、象征和语言（语言本身就是一种象征符号系统）来翻译世界的生物。

这听起来好像玩耍就像某种智力训练课程，但我们都知道玩耍是令人愉悦且自愿的。如果它既不令人愉悦也不自愿，最好就不要称之为玩耍！

那么，什么是玩耍？我喜欢把它理解为“不惧失败的不断尝试”。我们可以玩弄各种材料——颜料、黏土、泥巴、水、石头、木头。我们可以用声音来玩弄声音，比如敲击、吹气、刮擦、震动。我们可以在各种表面、屏幕上玩弄语言，也可以用声音来玩弄语言。我们可以玩弄我们发现的东西。我们可以玩弄我们（或他人）制作的东西。我们可以预想玩耍可能带来的结果，或者不会。为了让玩耍发挥作用，我们必须自由地玩耍，并持续进行下去。

游戏并非无价值。游戏很可能是残酷的、不公平的、恶毒的，甚至反人类的。这意味着我们必须确保我们所关心和鼓励的游戏与对平等和自由的关怀交织在一起，并且游戏本身不受压迫、隔离和迫害的影响。它必须对无意或故意的排斥保持敏感。

游戏可以是独自的，也可以是合作的。我们或许应该将合作游戏视为人类精神最伟大的成就之一，它能够引领我们前进，战胜那些可能摧毁我们的力量，引领我们前进，克服人类面临的最大挑战。

我们用“玩”这个词来描述我们在玩游戏时所做的事情。玩游戏显然非常有趣，我们需要乐趣来支撑我们的生活。思考“玩”时，我们或许应该区分两种游戏：一种是我们按照他人制定的规则进行游戏，另一种是我们自己制定规则的游戏。第二种游戏尤其有价值，因为我们发现自己拥有创造和改变世界的力量。

这听起来是不是有些夸张和浮夸？当我们看到一个孩子在海浪即将冲走的沙堡前堆沙堡时，这个孩子是否真的认识到自己拥有创造和改变世界的力量？某种程度上，是的。他们正在学习如何改变沙滩上的沙子，影响海水的冲刷方式，学习如何利用海浪的力量侵蚀和冲走成堆的沙子。这就是变化，也是我作为人类如何参与其中。而这一刻，实际上与亚历山德罗·伏特发现我们所说的电流可以在金属中传播，或者富兰克林、克里克和沃森发现双螺旋结构的那一刻并无太大区别。他们都必须运用各种材料，将不同的元素和成分组合在一起，并观察其结果。自从伏特、富兰克林、克里克和沃森的工作（游戏！）以来，世界从未如此不同。

这就是为什么我们这些教育工作者必须帮助孩子们玩转周围的事物和我们给予他们的东西。他们会发现自己能够做出的改变，他们会创造意义，他们会发现关于自身的事情，其中最重要的是他们能够发现各种可能性。世界并非一成不变，毫无改变的可能性。他们并没有被（或不应被）排除在改变的可能性之外。他们是（或应是）改变可能性的一部分。

内容

欢迎编辑

编辑团队

致谢: Play Matters 工作组

幼儿教育部门携手儿童介绍

第一章: 玩乐与欢乐

第二章: 从出生开始的玩乐式学习

第三章: 好玩的大脑

第四章: 优质游戏

第五章: 游戏与科技

第六章: 游戏与特殊教育需要和残疾

第七章: 身体发育、户外学习和游戏

第8章: 幼儿课程中的游戏

第九章: 在学校环境中玩耍

第十章: 游戏与可持续性

第11章: 玩耍、爱与养育

第十二章: 游戏疗法

第十三章: 挑战性游戏

第十四章: 游戏的未来

参考

词汇表

游戏事务早教行业合作伙伴

第 5 页

第 6 页

第 7 页

第 8 页

第 9 页

第 14 页

第 20 页

第 31 页

第 42 页

第 47 页

第 51 页

第 56 页

第 61 页

第 66 页

第 70 页

第 80 页

第 89 页

第 92 页

第 98 页

第 100 页

第 121 页

第 123 页



欢迎 来自编辑

亚伦·布拉德伯里博士

“玩要是儿童时期人类发展的最高表现，因为只有
它才能自由地表达孩子灵魂深处的东西。”

弗里德里希·福禄贝尔

首先感谢您花时间下载这份关于游戏的文档，以及为什么游戏在孩子生命的最初几年里如此重要。

在这段旅程的起步阶段，许多专业人士希望携手合作，传递积极的信息，阐明游戏对幼儿的重要性，以及更重要的是，如何将其作为促进幼儿发展的工具和方法。这份文件团结了幼儿教育专业人士，共同倡导游戏对0-8岁儿童的力量。我们并非争论以游戏为基础的学习，而是专注于一个共同的目标，即优先考虑通过游戏促进儿童发展。

近年来，英国（尤其是英格兰）的幼儿教育已转向更正规的学习，这固然有其存在的意义，但儿童自主的游戏也同样重要。我个人认为，两者都有发展空间。研究支持游戏在认知、社交和情感发展中的重要性，并强化了游戏在全面的幼儿课程中的作用。《游戏很重要》一书旨在倡导以儿童为中心、以研究为支撑的游戏研究，以促进幼儿的创造力、想象力和全面学习。

我们的运动势头强劲，教育、心理学、健康和游戏治疗师等专业人士齐心协力，贡献着各自的专业知识。感谢所有这些专业人士抽出时间撰写如此深刻的关于游戏的文件，也感谢那些倡导游戏在幼儿期重要性的组织。

亚伦·布拉德伯里博士



编辑团队



Aaron Bradbury 博士 编辑

大卫·赖特
玩乐与欢乐

苏·考利
身体发育、户外学习和娱乐

露丝·斯威尔斯
幼儿课程中的游戏

凯伦·博德曼博士
从出生开始的寓教于乐

维基·维尔博士
在学校环境中玩耍 游戏与技术

安吉拉·斯科伦博士
玩乐与可持续发展

菲利帕·汤普森
优质游戏

道恩·韦恩
游戏与特殊教育需求和残疾

塔姆辛·格里默
玩耍、爱与培育 挑战性游戏

帕姆·贾维斯博士
好玩的大脑

凯特·伦肖博士
游戏治疗

致谢

游戏事务工作组

介绍

诺丁汉特伦特大学的 Aaron Bradbury 博士。

安吉拉·斯科兰博士，密德萨斯大学。

玩乐与欢乐

编辑：David Wright, Paint Pots Nurseries 幼儿教育大使。

本·金斯顿·休斯 (Ben Kingston-Hughes), 《灵感儿童》。

奇切斯特学院的 Dawn Louise Rigby。

蒂娜·法尔，牛津圣埃贝辅助小学。

Winsy Flores Cuba, 教育总监 (Rocket Productions)。

从出生开始的寓教于乐

编辑：Karen Boardman 博士，Edge Hill 大学。

Sue Allingham 博士，Early Years Out Of The Box 顾问。

路易丝·普拉姆，桑宁韦尔小学。

Helen J Williams 博士，自由顾问。

杰玛·威尔克斯 (Gemma Wilks)，布达佩斯英国国际学校。

好玩的大脑 (Mark Stewart), Left n Write Ltd.

编辑：帕姆·贾维斯博士，特许心理学家。

珍妮特·罗斯博士，诺兰学院校长。

苏珊·欣德曼，奇切斯特大学。

Trish Doran, 顾问。

玛丽亚·沃林丘克 (Maria Volynchuk)，利兹贝克特大学学生。

乔·本福德 (Jo Benford)、彭·格林 (Pen Green)、助理校长。

优质游戏

编辑：诺丁汉特伦特大学的菲利帕·汤普森。

诺丁汉特伦特大学的梅雷迪斯·黑尔。

卡罗琳·赖特 MBE，光明视野。

维里蒂·坎贝尔-巴尔 (Verity Campbell-Barr) 教授 - 普利茅斯大学。

艾米丽·比比 (Emily Beeby)，《恩雅的育儿》。

游戏与科技

编辑：Viki Veale 博士，伦敦特威克纳姆圣玛丽大学。

理查德·瓦伦丁·韦特 (Richard Valentine Waite)，早期儿童技术顾问。

Fiona Joines，早期教育和数字包容培训师。

游戏和特殊教育需要和残疾。

编辑：Dawn Wayne, Bright Horizons。

扎拉·史密斯，佩西。

Sole Scuderi，德比大学学生。

劳伦·沃尔斯滕霍姆。

诺丁汉特伦特大学的 Ania Atkinson 博士。

Simon Airey，顾问。

莫琳·亨特 (Maureen Hunt)，顾问。

身体发育、户外学习和娱乐

编辑：Sue Cowley，作家兼顾问。

大曼彻斯特大学的艾玛·惠特姆 (Emma Whittam)。

Kat Learner, Old Station 托儿所集团。

维多利亚·沃伯顿，大曼彻斯特大学学生。

前言

迈克尔·罗森

幼儿课程中的游戏

编辑：Ruth Swailes, Assure Education。

北安普顿大学的 Tanya Richardson 博士。

费伊·奥尔本斯-罗斯，诺丁汉特伦特大学。

在学校环境中玩耍

编辑：Viki Veale 博士，伦敦特威克纳姆圣玛丽大学。

萨曼莎·麦基，彼得伯勒大学中心。

格雷格·博特里尔 (Greg Bottrill)，儿童倡导者。

夏洛特·兰兹，斯德哥尔摩英国国际学校。

海莉·史密斯博士，特许临床心理学家。

美国海湾学校的 Dzenita Mujic。

玩乐与可持续发展

编辑：密德萨斯大学 Angela Scollan 博士。

赫尔大学的克里·李 (Kerrie Lee)。

赫尔大学的黛安·博伊德博士。

什鲁斯伯里学院集团的 Sturcha Auger。

吉尔·梅森 (Gill Mason)，儿童星球日托所。

玩爱与养育

编辑：诺兰学院 Tamsin Grimmer。

卡莉·埃利科特 (Carly Ellicott)，普利茅斯大学博士生。

特蕾莎·威尔逊 (Teresa Wilson)，自由职业者。

黛博拉·奈，诺丁汉特伦特大学。

安吉拉·甘布尔，佩西。

德比大学的艾玛·特维格 (Emma Twigg)。

Mita Pandya, Willow 和 Archway 儿童中心。

Marlis Juerging-Coles, Linden Learning。

游戏治疗

编辑：凯特·伦肖博士，顾问。

布莱克本学院的苏珊·克罗斯代尔。

佐伊·奥康纳，

挑战性游戏

编辑：诺兰学院 Tamsin Grimmer。

Viki Veale 博士，伦敦特威克纳姆圣玛丽大学。

诺丁汉特伦特大学的菲利帕·汤普森 (Philippa Thompson)。

诺丁汉特伦特大学的亚伦·布拉德伯里博士 (Dr. Aaron Bradbury)。

游戏的未来

诺丁汉特伦特大学的 Aaron Bradbury 博士。

谢谢

感谢所有不想在这里列出但抽出时间帮助撰写和参与本文档的专业人士。

非常感谢 Matthew Northall，他抽出时间来支持我们这个项目的营销和网站开发。

The Early Years Sector Together For Children



Together And Committed To
Young Children



介绍



游戏是童年的核心，塑造着孩子们学习、成长以及与周围世界联系的方式。“游戏至关重要”项目致力于倡导游戏在儿童生活各个方面的重要性，尤其注重确保幼儿教育部门认可并重视游戏和儿童本身。通过为家长、幼儿教育专业人士和看护者提供实用资源，“游戏至关重要”项目使成年人能够将游戏融入日常生活，从而丰富儿童的发展。除了个人实践之外，该项目还致力于影响将游戏作为儿童福祉基本要素的政策和倡议。“游戏至关重要”项目的最终目标是打造充满活力的社区，让每个孩子都有机会体验游戏带来的快乐、创造力和学习。游戏环境不仅仅是为了娱乐，它更是孩子们发展基本社交和情感技能的重要空间。通过游戏，孩子们可以建立牢固的关系，建立信任，并学习如何与他人互动。通过营造一个充满游戏氛围的环境，幼儿教育专业人士和看护者为孩子们建立有意义的联系奠定了基础，这些联系将支持他们的一生。

Play Matters 项目旨在：

1. 倡导游戏在儿童生活各个方面的价值，更重要的是倡导早期教育领域重视游戏和儿童。
2. 为父母、幼儿教育专业人员和看护者提供实用资源，将游戏融入日常生活。
3. 影响将游戏作为儿童发展和福祉的重要组成部分的政策和实践。
4. 营造一个让每个孩子都有机会体验通过玩耍而获得的快乐、创造力和学习机会的社区。

成人：敲门，让我进去！

孩子：不……你不能再进来再回到童年时代玩耍，你现在可以在成人世界玩耍……成人：但是如果我从成人世界玩耍，那会和你玩的一样吗？

孩子：好吧，我们都会玩……我们可能看起来很相似，但我想知道我们怎么真正了解彼此的游戏……

“游戏意义重大”为敬业的倡导者提供参与对话和反思游戏的机会，探索关于儿童及其通过游戏创造的机会的共同意义、知识和见解。集体探讨各种观点，提供了一个宝贵的机会，让我们反思我们对游戏的价值观和信念的起源。思考我们自身的童年经历、职业角色和培训如何影响我们对游戏的理解，是成长和获得更深刻见解的起点。“游戏意义重大”提醒我们，游戏属于儿童；而我们，作为成年人，才是学习者。

Allen 等人（2019）认为，游戏不仅仅是学习；它超越了成年人的视觉或理解，超越了课程，当然也超越了可评估的范围。对于 8 岁以下的儿童，如同所有儿童一样，游戏体现了通过参与、活动和实践进行探索、调查和学习的权利（《联合国儿童权利公约》，第 7 号一般性意见）。探索关于游戏的理念需要对话、挑战和开放的态度。例如，儿童游戏与“教育儿童”之间的关系常常似乎介于前者相关的自下而上的教学方法和后者相关的自上而下的课程议程之间。最重要的是，无论成年人如何看待游戏，儿童都会玩耍；他们过去一直如此，将来也永远如此。游戏是他们以无数种方式探索、调查、操纵、改变、检查、复查和创造的手段——这给成年人带来了挑战，即如何通过观察和沉浸来捕捉游戏的本质。

洛里斯·马拉古齐（Loris Malaguzzi）在其诗歌《无路可走，百事可行》（No Way. The Hundred Is There, Edwards, Gandini and Foreman, 2012）中提醒我们，孩子们通过做、存在、思考、认知、倾听、言语、爱、梦想、发现、发明和享受，用上百种甚至更多的方式表达他们的世界。当孩子们进行元认知、反思、解决问题、适应、创造并适应现实时，“他们偷走了九十九”。但是谁偷走了这九十九呢？是我们这些成年人，那些相信游戏可以被评判、衡量、评估，并被强制遵循预设结构的人。马拉古齐挑战我们反思成年人是如何试图操纵游戏来服务于特定目的的（Daniel, 2022）。

Allen 等人（2019）提倡在日常实践中运用反思性对话的艺术和行为，鼓励我们自我评估自身行为的动机。他们敦促我们反思自己的行为是否符合我们的意图，以及这些行为是否恰当。Schön（1987）提倡在行动中以及对行动本身进行真实的反思：与其依赖表面反应，不如对习惯性做法进行深入反思。反思性和发散性思维有助于清晰地制定决策。Allen 等人（2019）认为，挑战我们的信念和日常实践是有益的，但如果没有任何这样的反思，一切都不会改变。这些观点仅仅代表了幼儿工作者必须不断发展的策略、知识、能力和能力的一小部分，以确保提供高质量的服务（Bradbury 和 Swailes, 2024）。

游戏的词源

“玩耍”(Play)一词源于古英语，意为活跃、占据、参与、制作、创造、忙碌。所有这些含义都体现了玩耍的概念，它远比玩乐和学习更为广泛。问题是：“我们理解玩耍的复杂性吗？”许多人成年后仍然记得童年玩耍时产生的情感、乐趣、挑战、风险、欢笑、人际关系和感悟。50多年前的一个夏天，我们和表兄弟以及其他孩子在农场度过，在那里我们创造了一个远离成人世界的世界，留下了美好的回忆，至今仍萦绕在心头。童年与成年之间的隔阂；“你愿意和我一起玩吗？”

孩子们用五个神奇的词来邀请我们进入他们的世界：“你愿意和我一起玩吗？”这个邀请，可能被错过，也可能被视作理所当然，也可能欣然接受。“玩乐很重要”提醒我们，要把握当下，抓住被邀请玩耍的时机。玩乐属于孩子们，让我们跟随他们的引导和兴趣，去了解：

- (一) 玩耍
- (二) 儿童
- (三) 新领域和新现实。

我们必须记住，当我们进入或观察一个孩子玩耍时，我们永远无法完全确定其中的规则、范围以及正在形成的反思性认知联系。这就是为什么需要与孩子进行真诚的对话，因为通过真诚的对话，孩子和成人可以在玩耍中相互学习。

边玩边听

让我们反思一下在幼儿研究(ECS)(QAA, 2022)领域以及儿童研究和儿童权利研究等相关领域中发展起来的“游戏中倾听”的含义。ECS对有目的的倾听和真正的倾听做出了令人信服的区分(Lundy, 2012; Murray, 2017, 2019; Scollan 和 McNeill, 2019)。

儿童积极参与创作和学习体验，而这正是幼儿教育教学法、精神和方法的核心。加布里埃尔(2017)、法里尼和斯科兰(2023)认为，幼儿教育是一种倾听的教学法，它重视儿童的声音，不仅是为了捕捉儿童的需求，也因为儿童的声音能够带来儿童的知识，而这些知识被视为教育关系中所有参与者的资源：这在游戏情境中也是基于权利的教学法的基石。倾听、沉浸和融入游戏是基于权利的游戏的核心教学特征。

当孩子们玩耍时，我们有机会观察他们独特的创造力、好奇心和生活经历(Schon, 1987; Bruce, 2012; Sims 等人, 2015; Allen 等人, 2019)。然而，那些有兴趣向玩耍者学习游戏知识的人，需要以批判性和自觉的眼光看待游戏。Tovey(2012)提醒我们，在观察和实践的过程中，游戏的教学方法和参与度会不断发展。Bruce(2012)和Allen等人(2019)提倡持续的批判性参与，以保持对基础价值观、信念和期望如何影响专业实践和观点的自我意识。在此，我们受邀思考我们的专业培训、生活经历和记忆如何影响我们当前对游戏的期望。

幼儿教育对游戏的愿景是，根据情境、环境和机遇，将儿童和成人定位为教师和学习者(Tang 和 Maxwell, 2007; Tisdall 和 Punch, 2012; Georgeson 等人, 2015; Early Years Coalition, 2021)。这种愿景与将游戏作为支持学习的工具的理念相悖，因为这意味着成人将接管游戏的主导权。游戏不仅仅是学习，不仅仅是课程，也不仅仅是成人的议程。这一点需要发声、倡导和更多对话，因为它关系到以儿童为中心的儿童工作方法的可行性，而游戏方法是其中不可或缺的组成部分。

尽管“以儿童为中心”一词通常被认为是不言而喻的，但 Chung 和 Walsh (2000) 发现了 40 多种关于儿童中心的定义，这表明这一概念更加难以捉摸。Chung 和 Walsh 认为以儿童为中心有三种主要含义：1) 儿童是其世界的中心；2) 儿童是学校教育的中心；3) 儿童是其学习的中心。第二种含义，即学校环境中以儿童为中心的实践，是指致力于支持儿童朝着成人定义的期望发展。这是一种成人为儿童设计的教育理念，其中游戏是教育工具之一，可用于支持学习。第一和第三种含义，一个指的是广义上的儿童体验，另一个则侧重于儿童的学习，它们与游戏的概念相兼容，游戏的概念足够丰富和复杂，可以涵盖通过游戏可以实现的所有可能目标。儿童成为自身世界和学习的中心，取代了成人期望的中心地位，使得狭义课程意义上的学习仅仅局限于游戏的可能层面。如此一来，游戏便可以体现儿童在构建学习环境过程中的积极作用，这被定义为儿童自主的教育。

如果摆脱成人规划和指导学习的束缚，游戏就能成为一种离心力（巴赫金，1981），增进多样性，为创造力、差异性和开放性提供机会。游戏作为一种离心力，指的是创造力、自主性和自决性，要求成人摆脱游戏作为学习工具的等级制，拥抱不可预测性，并赞美向儿童学习的可能性。

游戏通常被认为是一种令人愉悦的、自发的活动，它不以目标为导向，而是以期待、心流和惊喜为特征（Barnett 和 Owens, 2015）。游戏既可以被描述为一种客观体验，也可以被描述为一种主观体验，涉及可观察的行为和内在情感。《联合国儿童权利公约》（联合国儿童基金会，1989）强调，游戏对儿童的全面成长、学习和发展至关重要。通过游戏，儿童建构了对周围世界的意义。游戏的一个关键方面是儿童的自主性和独立性，这是游戏的基础（Tovey, 2020；Bradbury 和 Swailes, 2024）。

本文档将引导您了解以下领域的关键游戏概念：

玩耍和欢乐；从出生开始的玩耍式学习；爱玩的大脑；优质玩耍、玩耍与科技、玩耍与特殊教育需求和残疾；身体发育、户外学习和玩耍；早期课程中的玩耍；学校环境中的玩耍；玩耍与可持续性；玩耍、爱与养育以及玩耍疗法。

我们知道，关于游戏的内容非常丰富。然而，我们想强调，我们需要一份平衡的文件，关注当今社会的儿童。重视和尊重个人、家庭和社区的多样性应成为幼儿教育实践的核心。社会中仍然存在不平等现象，影响着儿童的教育、健康和未来的机会。幼儿教育机构在积极挑战歧视和偏见方面发挥着至关重要的作用。通过这样做，它们维护了《2010年平等法案》的要求。

幼儿教育专业人士应积极挑战在游戏、对话、书籍和其他情境中出现的刻板印象和误解。这包括与社区、家庭、语言、性别、特殊教育需求、残疾、种族、民族、信仰和文化相关的话题。通过营造包容的环境，机构可以弘扬其内部的多样性。幼儿教育专业人士从自身多元化的背景中汲取宝贵的视角，这些视角应该得到认可、赞赏和赞扬。

游戏应该让我们关注孩子本身，认识到每个孩子都是独一无二的。每个孩子在接受早期教育时，都拥有丰富的传承，这些传承由他们的家庭、家人、生活经历和信仰塑造——这些构成了他们身份认同的基础。这些差异创造了宝贵的机会，让我们能够学习和赞美多样性。

幼儿教育专业人士应该认识到，孩子们对自己的生活和身份认同有自己的看法。他们的声音必须成为学习的核心，他们的知识和经验必须得到尊重。积极拥抱家庭故事，珍视家庭传统，有助于孩子们建立强大而积极的自我意识。

Bradbury 和 Grimmer (2024) 强调了充满爱与关怀的玩乐环境在支持每个孩子独特个性方面发挥着至关重要的作用。他们挑战了玩乐环境与孩子个体无关的假设，认为它在促进儿童成长方面发挥着根本性作用。他们认为，环境不仅仅是一个物理空间——它由关系、互动和关爱精神塑造。他们强调了爱与关怀在创造让所有孩子都感到被重视和支持的空间中的重要性。

游戏可以通过多种方式帮助孩子：

1. 游戏环境：游戏环境是培养儿童、幼儿教育工作者和同龄人之间有效联系的坚实基础。游戏是儿童探索、交流和建立关系的自然方式，因此，在以游戏为主导的环境中，游戏对他们的社交和情感发展至关重要。儿童参与角色扮演、搭建结构或解谜游戏等合作活动。这些互动帮助他们发展重要的社交技能，例如分享、轮流、协商和同理心。通过这些体验，儿童学会理解他人的观点，从而增强他们建立关系的能力。
2. 建立信任和情感安全感：当游戏由孩子主导时，孩子们会感受到自主感和控制感，从而培养情感安全感。在幼儿教育专业人士积极参与游戏的环境中，孩子们会建立对成年人的信任，认为他们能够给予支持和回应。这种安全感能够促进孩子与照顾者之间开放的沟通和更深层次的联系。
3. 通过共同体验增进感情：玩耍创造了分享快乐、欢笑和解决问题的机会。无论是通过富有想象力的讲故事、搭建小窝，还是一起探索感官材料，孩子们都能通过这些共同的时光建立联系。游戏中的积极互动有助于巩固友谊，并建立归属感。
4. 促进情绪表达和理解：通过游戏，孩子们可以表达情绪、处理经验并理解世界。角色扮演和富有想象力的游戏让他们能够在安全且充满支持的环境中探索不同的情绪。幼儿教育专业人士可以利用这些机会帮助孩子们理解和调节自己的情绪，从而加强与他人的积极联系。
5. 鼓励包容与合作的游戏：精心设计的游乐环境能够促进包容性，确保所有儿童，无论能力或背景如何，都能感受到被重视和融入。开放式的学习材料和小组活动鼓励孩子们共同合作，增强他们建立多元化关系的能力。
6. 加深儿童与成人之间的纽带：当幼儿教育专业人士和看护者与孩子们一起玩耍时，他们会通过有意义的互动建立更深厚的联系。通过观察孩子的兴趣并融入他们的想象世界，成年人展现出他们重视并尊重孩子的想法。这能增强信任，并培养牢固、相互支持的关系。

第一章：玩乐与欢乐

“孩子可以教会大人三件事：无缘无故地快乐、永远保持好奇心、为某事不懈奋斗

(未知)



优势

童年的快乐常常被视为弥足珍贵的珍宝。见证婴儿体验无拘无束的快乐，会激发我们成年后的幸福感和满足感。人类的笑声、玩笑和微笑是我们安全感和幸福感的体现 (Kingston-Hughes, 2024)。从动物行为学的角度来看，笑声源于并有助于强化我们的社会联系和生存机会。Sroufe 和 Waters (1976) 通过研究婴儿笑声的发育，得出结论：人类发展的认知和社会情感层面密不可分。快乐有益于我们的生理、心理状态以及我们对照顾者和社区的依恋。它也有益于我们的认知能力，并有助于儿童的同伴关系 (Karjalainen, 2020)。

幼儿时期的欢乐与笑声

瑞典的 Cekaite 和 Andrén (2019) 开展了一项研究，考察了学龄前儿童 (3-5 岁) 与其成人教师在早期教育环境中的笑声模式。他们发现，这些儿童近 90% 的时间里都会将笑声指向同龄人，以寻求与同龄群体的联系，而成人则专注于“机构和教育目标” (Cekaite 和 Andrén, 2019, 第 15 页)。

其他有趣的发现包括：

成年人的笑声比儿童少得多
成年人主要与成年人一起笑
大人不在的时候，孩子们笑得更多，尤其是在玩耍的时候
成年人很少会对孩子的举动做出回应以引人发笑
三分之一的时间里，成年人会忽视或拒绝孩子的笑声

作为成年人，我们反思并懊悔，笑声作为快乐的代名词似乎随着年龄的增长而逐渐减弱。孩子们在自由玩耍时，尤其是在没有大人陪伴的情况下，能体验到更多的快乐和笑声。如果快乐和笑声真的有效，为什么我们的教育体系却有意无意地限制它们呢？

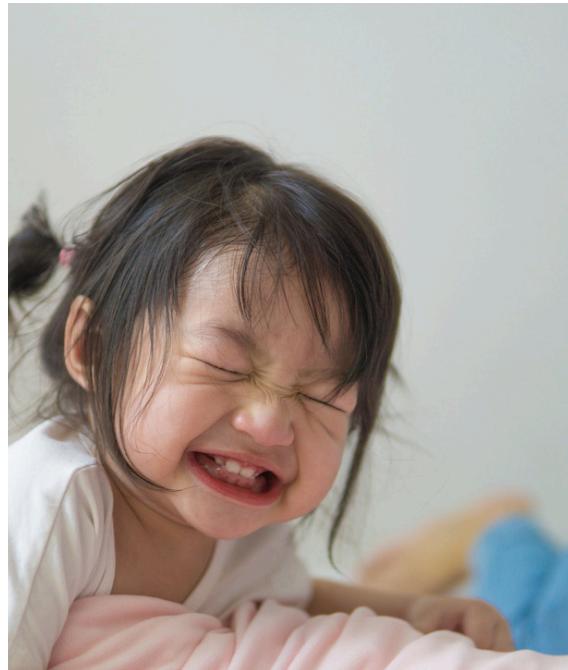
审查英国教育部 (DfE)，2024 年颁布的《早期基础阶段法定框架》(EYFS) 和非法定文件《发展事务》(DfE, 2021 年颁布的) 后发现，“快乐”和“笑声”这两个词的匹配项为零。鉴于研究表明它们对儿童福祉和认知发展的重要性，这似乎是一个奇怪的遗漏。在教育领域，我们不知何故将这两个词淡化为一个不太重要的词“享受”。

控制孩子表达快乐的权利

在孩子出生后的最初几个月里，我们为他们的笑容和欢笑感到欣喜。我们希望他们在成长过程中能够体验到完全的快乐。但到了一定的时候，成人的社会期望会控制孩子的情绪，让他们意识到何时应该体验和表达快乐，何时在成人的陪伴下必须压抑快乐，并遵循强加的计划。他们的世界被划分为工作时间和独立的游戏时间。当孩子们被允许“自由玩耍”时，这可能包括成人指导的选择，即所谓的“有目的的游戏”，并带有隐含或明确的学习预期结果。正如我们所见，这很可能会减少欢笑和快乐。我们在多大程度上控制和限制了孩子的快乐？从什么年龄开始，我们开始对孩子的游戏结果施加期望，使其遵循成人的学习预期结果？



玩耍带来的快乐是至关重要的生化过程



快乐的一个重要方面是其生化效应 (Kingston-Hughes, 2024)。关于快乐的神经生物学研究表明，血清素、催产素和多巴胺等生化物质会在快乐的时刻产生。这些神经递质具有强大的抗抑郁特性，这解释了快乐作为疗愈过程的强大功效。当孩子体验到快乐时，他们的情绪健康会得到显著改善。提升快乐水平的主要方式之一就是通过游戏。

当幸福来得突然或出乎意料时，多巴胺的分泌会显著增加。这种现象很常见，比如有人在口袋里发现了一张忘了放在那里的十英镑钞票。幸福感的程度显然与找到的钱数不成比例 (Berns 等人, 2001)。游戏的独特之处在于，游戏的自主性确保孩子们不断在自己的世界中创造新奇事物，有效地营造出“口袋里有十英镑”的感觉，并增加多巴胺的分泌，而多巴胺是一种对幸福感至关重要的化学物质。

松散部件游戏和想象力（心灵的游乐场）

对人类想象力的研究表明，大脑中存在着大量的活动。即使是简单的想象，也由一个庞大的神经网络负责，这意味着富有想象力的游戏能够产生极高的大脑活动水平。因此，认为游戏不会大量使用大脑的说法显然是不准确的，因为儿童的游戏很大程度上是富有想象力的。作为一项此类实验的首席科学家，施莱格尔实际上将想象力描述为一个游乐场，

“……我们大脑的组织结构使我们有别于其他物种，并为我们自由和创造性思考提供了丰富的内部空间”

(Schlegel等人, 2013)。

零散部件游戏对于创造快乐至关重要。探索激发灵感的资源，激发孩子们的想象力，探索各种可能性，自发地用不同的物体创造物品。这需要极其先进的问题解决能力和丰富的大脑活动。

自发创造新事物的行为也会增加多巴胺的产生，这意味着对幸福感有显著的影响。

利伯曼将自发性和快乐视为想象力和创造性解决问题的关键基础，这并非巧合 (Lieberman and Edwards, 2014)。她指出，早年自发的快乐体验对于培养成年后创造性解决问题的思维模式至关重要。

松散部件游戏是自发性和快乐的本质，使其成为培养创造性解决问题能力和想象力的基本机制。



视频提供



玩乐很重要

SCAN
ME!



成为快乐的策展人

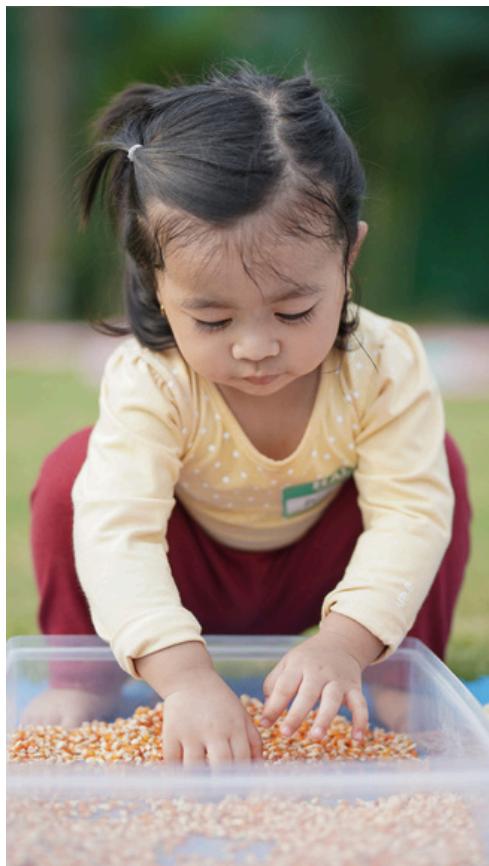
即使在结构更为严谨的教育环境中，幼儿教育工作者也能找到游戏和快乐的切入点，从而引发整个教育环境的文化变革。例如，伦敦市中心的一个机构开展了“无玩具周”活动，用开放式材料和可重复利用的物品取代市售玩具。这激励孩子们发明自己的游戏，以新的方式合作，并坚持克服挑战。教师们表示，他们的参与度、欢笑声和职业成就感都有所提升，这证明了在轻松自在的环境中重视游戏可以创造持续的快乐和学习循环。这种充满欢乐的空间不仅能帮助孩子们培养能力、自我价值、自决能力和更强大的社会联系 (Guay、Ratelle 和 Chanal, 2008)，也能让幼儿教育工作者受益，提升他们的职业成就感和共同的目标感。

那么，我们如何才能成为快乐的策展人呢？教师、幼儿教育专业人士、保育员、护理人员和家长都扮演着关键角色。以快乐为中心的幼儿教育专业人士是反思型的引导者，他们重视儿童的想法、游戏选择和人际关系。另一个例子来自一个采用“即时规划”方法的机构，在这个方法中，儿童的想法和兴趣占据主导地位 (Ephgrave, 2018)。采用这种方法的幼儿教育专业人士表示，当他们全身心地投入到孩子们的生活中时，自己也感受到了快乐，并在见证和分享他们的好奇心和热情中找到满足感。这凸显了学习环境中快乐的互惠性，以及将快乐带回教师职业的潜力。

其他培养快乐的实际步骤包括营造充满自然资源和开放式材料的环境，提供多样化的资源，例如零散的零件、真实的工具和可回收物品，这些材料可以促进玩耍，激发好奇心、创造力和解决问题的能力。在我们倡导玩耍的同时，通过捐赠可再利用的材料来吸引家庭和社区的参与，也是建立联系和环境责任的另一种方式。然而，为了培养快乐的氛围，孩子们需要不受干扰的时间和空间来深入参与这些过程。当我们体验到敬畏和快乐时，大脑的默认模式网络就会被激活，从而释放创造力和发散思维，并加深我们的神经连接。



倡导案例



在这个儿童时间日益结构化、以结果为导向的世界里，我们必须倡导在幼儿教育中融入游戏和快乐。快乐是学习的强大催化剂，神经生物学研究表明，快乐的体验能够激活对幸福感至关重要的关键神经递质。尤其是多巴胺，它因新奇感（游戏的固有特质）而活跃，能够激发内在动力、好奇心和毅力，而这些都是21世纪备受追捧的技能，对终身学习和适应能力至关重要（Hagenauer 和 Hascher, 2014）。

正如我们所见，非结构化和自主导向的游戏为学习、创造力和情感成长提供了丰富的机会。例如，松散部件游戏（Loose Parts Play）能激发儿童探索、迭代和创新，在激发高水平大脑活动的同时，为想象力和解决问题能力奠定基础（Lieberman and Edwards, 2014）。这样的体验能够培养创造性思维习惯，培养韧性、批判性思维以及应对不可预测的未来所必需的能力感。同样重要的是快乐的社交维度，它能增强联系、归属感和依恋感——这些对于认知和社会情感发展至关重要（Sroufe and Waters, 1976），也是孩子们能够自由地以带来快乐的方式全心全意探索的基础。谁不希望孩子们每天都带着真正的学习渴望回到学校呢？正是玩耍带来的安全感、关怀感、联系感和自主性，才能带来快乐。



播客由《幼儿之声》提供



最后，如同游戏一样，快乐有多种形式。它可以来自音乐、运动，或是创造有意义的事物的过程。教师们可以通过捕捉这些火花、庆祝、认可和培育它们，或者退一步，让魔法自然展开，成为快乐的策展人。

快乐是学习的催化剂

归根结底，快乐并非学习的干扰，而是学习的催化剂，帮助孩子们对自己和世界提出深刻的思考，并以强有力的方式理解一切。然而，“快乐”这样的词汇在诸如早期基础教育标准（EYFS）之类的教育框架中仍然缺失。这种缺失亟需一场范式转变——认识到快乐与学习密不可分。通过将游戏和快乐融入我们的教育方法，我们可以增进儿童和幼儿教育工作者的福祉，帮助孩子们做好准备，应对瞬息万变的世界的复杂性，并重新让他们拥有一个快乐充实的童年。

关键声明

快乐的经历会产生积极的生化物质，如血清素、催产素和多巴胺。

富有想象力的游戏可以激活大脑中庞大的神经网络。

大脑的发育是经验性的——大脑活跃的区域发育得更快。

新奇事物会促进多巴胺的产生。

创造性解决问题的关键基础是快乐和自发性。

松散部件游戏为欢乐、想象力、创造力和自发性提供了机会，同时创造了新奇感并创建了庞大的大脑活动神经网络。

因此，松散部件游戏是儿童所参与的神经学上最丰富的体验之一。

因此，家长们首先要从这几个方面着手，帮助孩子建立正确的金钱观。

案例研究 Ben Kingston-Hughes

第二章：从出生开始的玩乐式学习

“

并非人必须发展才能工作，而是人必须工作才能发展。手的工作是精神成长的表现。

(玛丽亚·蒙特梭利，1946年)



本章强调“游戏”和“游戏式学习”在支持幼儿从出生起的学习和发展方面所发挥的关键作用，这是一种国际做法。对游戏的关注往往会引发一些对立的观点——“游戏”轻浮、愉悦且毫无成效；而“游戏”对儿童发展至关重要；从情感、神经和生理角度而言，游戏被认为是学习的核心 (Bruce, 2001, 2012; Whitebread 等, 2012; Allingham, 2024)。当然，也存在一些关于游戏价值的中间立场，例如在持续提供的环境中由成人主导的游戏，以及在课程设置中作为“补充”的游戏 (Moyles, 1989, 2014)。因此，“游戏”在关于教育和表演性学习规范形式的整体争论中常常被忽略。在本章中，我们将强调游戏是想象力、创造力和学习的基础。在建立对幼儿有意义的相互联系 (Boardman, 2024) 时，我们并没有忽视游戏对幼儿教育 (ECEC) 领域所有儿童的学习和发展的作用。

对许多幼儿来说，玩要是快乐的，它汇聚了对新奇和重复体验的敬畏与好奇，从而支持幼儿的好奇心。幼儿的好奇心是玩要的关键驱动力，玩要成为一种解放的体验，并不一定需要如此严格的定义 (Bottrill, 2022)。从本质上讲，玩要并不总是需要目的才能有意义 (Owen and Turvill, 2021)。因此，玩要绝非以成人主导的游戏为借口，用来监控幼儿进步结果的手段。本章将从儿童的视角来探讨玩要作为一种存在方式 (Appleby, 2011)。

虽然其他章节探讨了游戏的诸多定义和维度，但本章将聚焦并尊重游戏式学习，以期重新定义通过游戏学习，并为从出生开始的学习奠定基础。我们的目标是，在有利的环境中，结合游戏式教学法，构建丰富的课程体系。

从一开始就寓教于乐

从生命最初的瞬间起，嬉戏互动便已开始。许多研究人员指出，婴儿拥有社交大脑，因此在游戏中建立的关键互动和联系意义非凡。“游戏是学习和发展的主要环境”（Evangelou 等人，2009，第 4 页），并且具有整体性。婴幼儿是积极的学习者、探索者和创新者，他们将所学知识融入学习体验中。作为成年人，我们规划并创造引人入胜的场所和空间，以支持游戏和寓教于乐的学习。我们为婴幼儿打造的所有环境都经过了成年人的精心考量和规划，这一点有时会被忽视，但在我们的游戏教学中，我们确实需要予以重视。

玩耍对于婴儿开始探索周围环境并理解每天出现的新信息和体验至关重要。婴儿在玩耍中获得的体验有助于他们大脑的发育。第三章将对此进行更详细的探讨。当婴儿玩耍和活动时，他们正在练习许多复杂的批判性思维技能。让我们来思考一下其中一些技能的实际应用。婴儿不断地：

决定玩什么、怎么玩以及何时玩——独自玩还是与他人一起玩，做出选择；

运用所有感官探索新的和熟悉的物体，测试事物的工作原理，试验声音、纹理和自己的身体；

不断发现新事物，重复、实践和扩展有关他们的世界和他们在世界上的地位的新知识，特别是在户外大自然中时；

了解因果关系、接下来会发生什么、如果……会发生什么？

花时间去了解他们复杂的生活——能够以不同的方式思考世界，运用想象力，了解自己。

Gopnik (2010) 认为，玩耍就是在自己的世界中做自己，这种想法非常有力量。玩耍是婴幼儿为自己做的事情。



视频提供



SCAN
ME!



鉴于游戏的核心作用，与婴幼儿（尤其是三岁以下儿童）一起工作的成年人，必须对儿童发展及其学习方式有深入的了解和理解。这有助于成年人规划和促进旨在支持和促进学习与发展的寓教于乐的学习体验（Wood, 2013）。例如，成年人应该：

做出适当的反应并了解孩子的兴趣、需求和行为可以有效地为婴儿和幼儿规划游戏体验；

创造支持性环境来培育鼓励探索、发现、好奇心、敬畏和惊奇的空间；

建立有意义的关系，以便发展更强大、更有同理心、更有意义的联系，实现有趣的学习。

婴儿通过游戏生活和学习，将其作为一种具身体验（Adolph and Hock, 2019）。作为成年人，我们的职责是观察婴幼儿在发展自身游戏能力时所发生的事情（Fisher, 2024）。

案例研究“找到钩子”（艾米莉亚 7 个月）

艾米莉亚坐了起来，探索着地毯上的资源。她拿起一本柔软的布艺书。艾米莉亚翻阅着书页，不时停下来触摸和感受书页的纹理，轻轻地，有时大声地敲击书页。她把书放到嘴边，继续探索。艾米莉亚找到了书通常挂在婴儿床或婴儿车上的布钩，咬了几分钟，发出许多令人满意的声音。几分钟后，她把书扔到地毯上。她拿起另一本书。这本书有纹理，里面有嘎嘎作响的声音，书页还会发出吱吱的声音。艾米莉亚捏了几次书页，发出几次吱吱的声音，笑了笑，然后摇晃着书。这本书是上下颠倒的。她注意到书里有一个绳钩（那是动物的尾巴），小心翼翼地用手指和拇指把钩子拿起来放到嘴里。艾米莉亚咬了几秒钟，然后把书扔了。

艾米莉亚倾身向前，去够一本纸板书。她把书翻过来，翻过来，翻过来，拍打着书页，看着书里的图片。她再次倾身向前，拿起那本柔软的布艺书。艾米莉亚看到了书钩，像刚才一样把它送到嘴边。她笑了笑，寻找另一本有纹理的书，找到了书钩。

反思

这是一种有目的的读写体验，艾米莉亚参与其中，自己玩耍，做出选择，测试并找到体现的意义（Boardman, 2024）。这些有趣的学习机会对于支持婴儿和幼儿探索和了解他们的世界至关重要。

您能否从自己的实践中想出一些婴儿和幼儿以这种方式参与的例子？

支持三岁以下儿童玩耍

角色扮演游戏的无限可能性对幼儿至关重要，它能够激发想象力、好奇心和创造力。幼儿的世界具有高度的象征性，并深受其自身文化的影响——他们在家庭环境中所见所闻和所做所为。例如，幼儿可能会开始用任何物体来象征他们日常使用的物品——比如一根棍子象征勺子，一条毯子象征床或书房。这一点很重要，因为幼儿天生对周围发生的事情充满好奇和兴趣。因此，三岁以下的儿童可以自主选择游戏方式，主导游戏，并不总是依赖成人的引导——他们已经具备批判性思考能力，能够理解自身学习的内容。

要理解游戏对学习的重要性，作为成年人，我们必须成为知识渊博的倾听者和观察者。布鲁斯（2023，第4页）强调：“游戏是一种整合机制，它将孩子所学、所知和所理解的一切整合在一起。”通过游戏，最年幼的孩子能够展示他们在各个学习领域对世界的了解。费舍尔（2024，第28页）将此称为孩子们已经拥有的“认知拼图”。



加强幼儿园环境中的趣味学习

对于所有上幼儿园的儿童，我们需要注意，政策制定者已经通过许多国家和国际早期教育框架中的课程目标和成果缩小了游戏的可能性，将游戏和游戏性学习简化为入学准备的核心任务（Skovbjerg 和 Sand, 2022）、表演性和测量（Robert-Holmes 和 Bradbury, 2016）。Moyle (2015 年, 第 82 页) 强调，游戏性将永远受到阻碍，因为它被视为“完成工作的障碍”——即实现课程框架内为儿童设定的结果的工作。为了在我们的早期课堂中“专业化”游戏，游戏被剥夺了其游戏性特征，例如具有快乐的元素、创造意义、社交互动、积极参与和迭代，包括实验和假设检验（Zosh 等人, 2017）。寓教于乐的学习发生在孩子积极参与、享受将知识应用于游戏并与其他学习内容建立联系的时候。因此，寓教于乐的学习需要成人敏锐地感知并观察孩子的兴趣和当前的理解，并在此基础上，以更复杂的方式支持他们的游戏。例如：

一个小朋友拿起两块相似的木砖，一手拿一块，大人看到后也一手拿一块砖，“二！一，二！”他们用这些砖开始搭塔，然后再加两块砖，直到宝宝把塔推倒，他们都笑了，游戏又重复。

寓教于乐的学习依赖于成人如何对待孩子以及他们提供的体验。这是一种与孩子相处的态度；一种与孩子互动的方式。寓教于乐的学习注重孩子的身心健康，以及他们的个人、社交和情感发展，以及他们的认知发展——寓教于乐的“归属感”。

案例研究“公共汽车上的轮子”(Ava, 26个月)

夏天，艾娃和奶奶在花园里，用粗粉笔在地上画画。奶奶应艾娃的要求画了一辆公共汽车。艾娃喜欢唱《公共汽车上的轮子》。艾娃画了公共汽车的轮子。

艾娃注意到她的平衡车停在草地上。后轮略微抬离地面。Ava 蹲下并开始转动车轮，嘴里念叨着“转啊转”。她看着车轮转啊转。Ava 捡起一根粉笔，放在自行车车轮的辐条之间。她再次转动车轮，看着粉笔转啊转。她高兴地尖叫着，用粉笔碎片填满车轮。只剩下一根粉笔。当 Ava 再次尝试转动车轮时，车轮卡住了，不再转动。Ava 说“不行”，并开始调整辐条中的粉笔，直到车轮逆时针旋转。车轮再次卡住。Ava 重新调整粉笔，反复顺时针旋转车轮。然后 Ava 把剩下的粉笔添加到车轮的辐条上——当车轮再次卡住时，一些粉笔被碰掉了。“哎呀，太可惜了”，Ava 说。Ava 把粉笔放在车轮上。她看着剩下的一根粉笔，把它放在自行车的前轮上。前轮搁在地上。Ava 试着转动前轮，但是这很难，因为轮子卡在地上，不能自由转动。Ava 前后推动轮子，试图让轮子转动，同时说“Ava 来吧”。然后 Ava 的注意力又回到了后轮上。她指着后轮说“这个能转”。奶奶同意了。Ava 蹲下身子转动后轮，后轮上仍然装满了粉笔。它快速旋转，一些粉笔飞了出去。Ava 高兴地大声尖叫起来。

Ava 看着现在自由旋转的轮子，说“它在转”。Ava 用右手做了一个圆周运动。奶奶重复道“它在转”。Ava 把飞掉的粉笔重新装满轮子，旋转它，然后站起来。Ava 说“它在转”，然后笑了。奶奶说“它就像公共汽车上的轮子”。Ava 说“是的”，然后弯下腰再次转动轮子。一些粉笔又掉了，她把它们放回去说“这样更好，它在转”。

反射

让我们思考一下 Ava 如何通过游戏和探索来发展她的思维——这里的游戏是关于跨情境建立联系、测试、练习和探索 Ava 感兴趣的事物。

考虑这里有效教学和学习的特征和 (CoEL) 的链接，以及 CoEL 如何支持 Ava 进行有趣的探索。



加强托儿所环境中的趣味学习（续）...

寓教于乐的学习需要知识渊博的成年人，他们了解学习的各种可能性，并准备好并充满信心地让孩子在有指导或无指导的情况下灵活地掌控和应对（Skene 等人，2022）。无论活动是由成人还是儿童发起，都应该为儿童提供掌控的空间，也为成人留出空间进行观察，以便支持接下来的互动，这些互动应以儿童的兴趣为导向，并以此为基础进行。记住，游戏属于孩子，而非成人。

英格兰早期基础教育阶段（EYFS）的三个主要领域（教育部，2024）特别强调游戏的重要性。这些领域对于支持寓教于乐的学习至关重要；

沟通与语言

身体发育

个人、社会和情感发展。



当然，我们可以通过这些领域来关注其他学习领域。例如：

通过规划在户外进行活跃的数学教学，我们也考虑到了孩子们的身体发育，

通过给孩子们时间以自己的方式表达他们的游戏想法，我们将沟通和语言考虑在内，并且

通过回应孩子们在玩耍时的感受和情绪反应，我们也参与了他们的个人、社交和情感发展。

之所以称之为“主要领域”，是因为它们为所有其他学习奠定了基础：“它们具有时间敏感性，因为生物因素能够促进大脑快速连接，尤其是在生命最初三年，并持续整个幼儿期。”（早期教育联盟，2021年，第43页）另外四个“特定”学习领域（数学、理解世界、表达艺术与设计、读写能力）最好与三个“主要领域”交织在一起进行教学。换句话说，首先要关注的是儿童的沟通能力、身心活跃度以及情感和社交技能的发展。

鉴于每个领域都附有一个需要证据的绩效结果（早期学习目标），因此很容易看出，当我们考虑为幼儿规划体验时，游戏有时会被遗忘或隐藏在背景中。

幼儿期的左撇子儿童——惯用手和协调能力

从出生到成长的各个阶段，婴幼儿逐渐确立了手、眼和脚的主导地位。然而，并没有明确的时间点可以保证这种主导地位。

遗憾的是，在过去的几代人中，孩子们常常被迫习惯使用右手，无论他们天生的习惯如何。这对许多左撇子儿童造成了严重的负面影响，影响了他们在童年时期以及以后的生活中自信心和能力 (Milsom, 2008)。玩耍提供了一个绝佳的机会来观察孩子更喜欢用哪只手、哪只脚或哪只眼睛，从而可以及早洞察潜在的交叉侧性。(例如，当一个孩子是左眼优势者，但却是惯用右手和右脚的人，或者反之亦然时，就会出现交叉侧性。)

家长与幼儿教育专业人士之间开放的沟通，对于识别和支持孩子天生的主导性至关重要。了解惯用手的习惯，有助于幼儿教育专业人士和看护者提供适当的资源、便利和指导，确保所有孩子——无论惯用右手还是左手——都能获得所需的支持。

承认并尊重孩子的主导地位也可以提高他们的自尊心，帮助他们自信地完成任务，跟上同龄人的步伐。

识别手、眼、脚优势的技巧：

让孩子选择在拿东西时自然使用哪只手。

观察并记录他们主要使用右手、左手还是双手（如果不确定）。此外，记录他们在完成特定任务时是否运用精细运动技能或粗大运动技能。

注意观察横向动作的迹象，尤其是当孩子看起来不协调或笨拙时。

用一些有趣的活动来检查孩子的主视眼，比如假装自己是海盗。让孩子看万花筒或卫生纸卷筒，大多数孩子都会本能地用主视眼。

通过培养支配意识并提供适当的支持，我们可以帮助孩子培养自信、协调能力和基本的生活技能。



有效学习的特征 (CoEL)

在许多关于寓教于乐的学习的讨论中，CoEL 常常被忽视。在此，我们将结合托儿所和家庭环境中的一些机会，作为保姆，来整合本章。CoEL 描述了孩子们的学习方式。

有效教学与学习的特征	上下文和焦点示例	促进“寓教于乐”的可能场景
玩耍和探索	发现和探索	<p>玩积木，尝试不同的堆叠和平衡方法。孩子们试图搭建一座高塔，但却不断被推倒。当他们再次尝试时，他们会观察有些积木比其他积木更适合。他们会尝试不同的组合方式，每次都会调整方法。</p> <p>规划一个包含各种资源的积木区域——积木、小世界游戏、纸板箱、盖子、松散的零件等，以鼓励进一步的探索、测试和实验。</p> <p>资源不要太多——少即是多。</p> <p>为孩子们提供使用积木进行游戏式学习的扩展空间。</p>
玩耍和探索	利用他们所知道的东西	<p>户外绘画——“我要让我的画看起来像天空”</p> <p>支持孩子们获取资源、材料和提供领域，以增强他们的趣味学习，让他们有信心“去获取”他们所知道的东西。</p> <p>让孩子们自主玩耍，并提供无限的机会与大自然亲密接触。</p>

有效教学与学习的特征	上下文和焦点示例	促进“寓教于乐”的可能场景
玩耍和探索	愿意“尝试一下”	<p>两个孩子在户外沙坑里，搭建了一座有道路、建筑物和隧道的“城市”。他们用玩具汽车和卡车在城市里四处行驶。一个孩子说：“我们在这里建一条隧道，让汽车通过吧。”他们一起合作，商讨隧道的位置，并尝试用不同的工具挖掘和塑造沙子。</p>
主动学习	参与并集中注意力	<p>小世界/读写能力 “我正在为我的人民建造一座房子”。</p> <p>提供时间专注于玩耍、做事、想象和制作。</p> <p>“孩子能做什么（而不是他们不能做什么）是孩子学习的起点” (Bruce 2011, 第 220 页)。</p>
主动学习	继续尝试	<p>户外/体育活动：一个三岁女孩骑着三轮车，想加速，但她的脚不停地离开踏板，车子从人行道上滑到了草地上。她看着朋友们骑得飞快，也继续努力。</p> <p>培养孩子敢于冒险和挑战的习惯——尽量不要操之过急，以免影响学习效果。等待孩子主动寻求你的帮助——鼓励他们不断尝试、探索、观察、理解自己以及他们的行为，并以此为学习方法。</p>

	有效教学与学习的特征	上下文和焦点示例	促进“寓教于乐”的可能场景
主动学习	享受实现自己设定的目标	<p>一个孩子正在玩一套假装的厨房用具——锅碗瓢盆和食物。他们搭建了一个“餐厅”，并扮演厨师、顾客和服务员的角色。在他们“烹饪”和“上菜”的过程中，一个孩子注意到他们假装的意大利面条总是散开。他们尝试使用不同的玩具用具来解决这个问题，比如用勺子“搅拌”意大利面，用盘子更好地盛放意大利面。</p>	<p>为孩子们提供空间和时间，让他们沉浸在有趣的学习中。</p> <p>成年人可能会通过承认成就来支持——意大利面条做起来挺难的，不是吗？不过你做得真棒——我想要一份，好吗？——我打赌它肯定好吃。</p>
创造性思维和批判性思维	有自己的想法	<p>一个两岁的小女孩正在玩得宝 (Duplo) 搭一座高塔。她把积木叠放在一起，确保塔保持平衡。塔太高了，她够不着。她从浴室搬来踏脚凳，站到上面，好让塔更高。</p>	<p>鼓励不受资源限制的游戏——对于资源应该放在哪里以及如何使用，没有固定的看法。</p> <p>尽量不要像大人那样，让两岁的孩子把踏脚凳放回浴室，或者让他们小心高塔。相反，要鼓励他们有自己的想法。鼓励孩子们利用空间，让彼此的想法能够相互联系。</p>

创造性思维和批判性思维	有效教学与学习的特征	上下文和焦点示例	促进“寓教于乐”的可能场景
建立链接	一个三岁的孩子在玩耍时唱着睡前歌，收集了一些毛绒玩具和玩偶，并把它们排成一排，每排10个。她一边唱着歌，一边把玩具“翻过来”。她意识到玩具需要“掉下来”，于是把玩具重新摆放在桌子上，这样玩具就能滚下来了。“我住在奶奶家的时候，奶奶会给我唱歌。”		建立家庭、社区和环境之间的联系对于支持关系和有趣的学习至关重要。成人之间互相尊重、互相反思的互动，能够增进彼此的自信，并促进彼此的共同体验。不妨邀请成人一起参与这个游戏，在奶奶家一起分享歌曲的乐趣。
运用创意	户外编织 两岁的孩子们正在用户外编织架编织材料。他们使用编织架旁边盒子里的材料（丝带、毛线、麻绳、布料），然后从沙盘里选择一些物品开始编织——有些物品没有留在编织架里，掉落在地上。		使用开放式材料支持实践体验。善于反思的成年人鼓励孩子探究并犯错，然后帮助他们找到解决方案。幼儿教育专家可以通过与孩子们一起玩耍来演示如何将物体“编织”到框架中。

第三章：好玩的大脑

“

早年的经历对孩子未来的发展有很大的影响，因为发展和学习建立在已经获得的知识之上。

（早期教育联盟，2021年，第18页）



Play 的目的是什么？

人类是一种有机灵长类物种，在狩猎采集的生态位中进化而来。与许多其他进化生物相比，我们的体格较弱，但我们的优势在于根植于语言的灵活、协作的智慧，因此，我们大部分的发育时期都用于构建社交和智力能力。

对于人类来说，自然选择过程导致了一个漫长的发展时期，使个体能够建立象征敏锐度、远见、耐力、精神和身体敏捷性，最重要的是，建立参与复杂的协作、合作和竞争模式所需的高度发达的社交和语言能力。

数十万年来，这一过程催生了日益复杂的技术创新，创造出了使我们能够掌控自然环境的人工制品和机器（例如房屋、手工工具、飞机和计算机）。然而，由于进化周期漫长，人类的生理和心理在数千年中始终未发生改变。

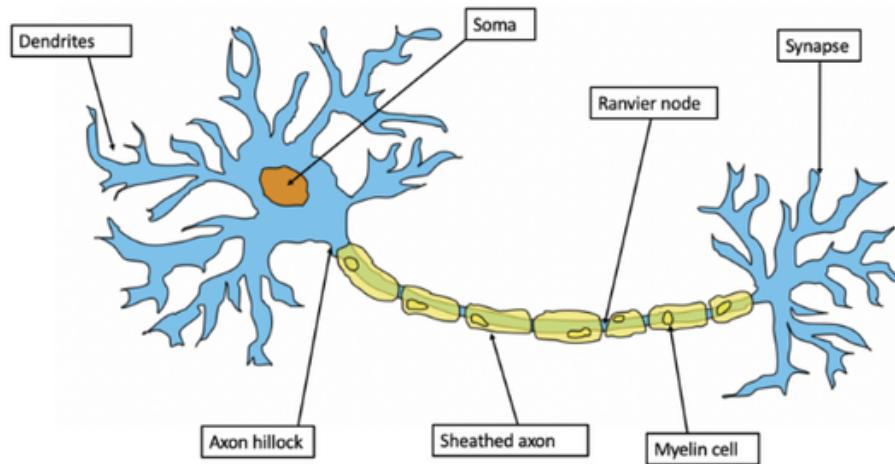
儿童天生就应该通过游戏活动来发展社交、情感和智力，尤其是在幼儿时期。在后工业时代、依赖信息技术的21世纪，学校在儿童中期当然扮演着重要的角色，因为它能帮助儿童传递丰富的文化知识。然而，主动自由玩耍的需求是与生俱来的，并且是进化而来的。所有哺乳动物和一些鸟类都自然地参与自由玩耍活动，尤其是在早期发育阶段。

成年社会越复杂，进化生物的发育周期就越长，其参与的游戏活动也就越复杂。地球上最复杂的社会是由社交能力强、语言能力强的人类创造的。

游戏如何锻炼大脑？

二十世纪中期的发展理论家着重强调了游戏在发展中的内在作用：“儿童（和动物）的游戏具有重要的功能价值……为个人未来的活动提供初步训练”（Piaget and Inhelder, 1969 年, 第 60 页）。

皮亚杰在20世纪中期提出的发展阶段理论认为，儿童会根据接收到的信息构建心理结构，并称之为“图式”。21世纪的神经生物学研究人员发现了大脑内部运作的神经网络（Crone 和 Ridderinkhof, 2011）。这些神经网络构建认知的方式与图式理论中描述的类似，尽管神经元像电线一样增殖，形成了一个错综复杂的“突触”网络，并通过扩散激活构建出日益复杂认知能力（Fields, 2020）。



带有突触的神经元的简化图

随着儿童的神经网络通过其在环境中的体验形成越来越复杂的突触连接，他们能够进行越来越抽象的思考。麦康奈尔（2012）将此比作建造一个电话交换机，第一步是在两个大城市（例如纽约和波士顿）之间建造一条主线。

一旦建立了最初的联系，当你从纽约打电话到波士顿时，波士顿的所有电话都会响。随着时间的推移，你会逐渐建立起通往波士顿所有不同住户的线路。最终，当你想给波士顿的祖母打电话时，你就可以放心，只有她的电话会响。”（McConnell, 2012, 无页）

随着儿童知识库的建立，他们的神经网络连接变得更加错综复杂，他们能够更快地处理更大量的信息，因为协调一致的连接开始将概念认知“组块”成图式结构。其结果之一是，他们获取先前学到的知识、理解新信息的能力呈指数级增长。

例如，随着童年的展开，猫（在个体的神经网络中）首先会与“家养宠物”图式（也包括狗和兔子）建立联系，之后会与“猫科动物”图式（包括狮子和老虎）建立联系。随着孩子进一步成熟和经验的积累，他们会形成更加抽象的联系，例如与音乐剧《猫》的联系。

“工作记忆”——人类将先前学到的知识和传入的信息结合起来以理解正在发生的事件和对话的认知机制——在这个日益复杂的协调思维网络中逐渐成熟。

然而，所有这些都依赖于自下而上的构建；学习型大脑必须包含一些现有的概念，无论多么模糊，输入的信息都能“依附”于这些概念。自上而下的直接指导输入协调性较差的抽象“事实”，孩子无法将其与现有知识联系起来，就像将记忆棒连接到电脑并启动文件传输一样。人类认知无法通过这样的过程构建，因为人类并非如此进化；我们根本不是那样“运作”的。

大脑的神经网络从来不是固定不变的。它们会不断地重组，由持续的经验驱动，这会导致一些连接得到加强，而另一些连接则会萎缩。孩子一出生，开始与物质和社会世界互动，他们的大脑就会建立大量的突触连接。但随着时间的推移，这些通路会根据不同的使用情况，进行不同的修剪、修改和强化。

就这样，大脑不断进行着调整，并受随之而来的“交通”流的影响。有些道路最终会发展成相当于四车道高速公路的道路，有些道路会变成宽阔且维护良好的B级公路，而有些道路则会逐渐消失，只剩下简单的痕迹。这就好比，大量人群穿过树林，最终会形成一条越来越清晰的道路。



布朗和杰尼根总结了人类神经元发育的过程：

“在四岁时……大脑皮层某些区域的体积明显减少，而其他区域的体积则大幅增加……与学龄前大脑结构急剧“开花”的主题一致，大脑皮层体积的变化在早期表现出显著的广泛扩张，最终在青春期左右导致整个大脑皮层的选择性减少”(Brown and Jernigan, 2012, 第8页)。

大脑神经网络的创建和修剪贯穿人的一生。然而，童年和青春期是神经网络构建程序“从头开始”稳步构建的生命阶段。在此期间，不同的认知领域会按照人类特有的时间表“开花结果”。

例如，Tierney 和 Nelson (2009) 提出，就视觉和听觉感知而言，显著的修剪会持续到四到六岁之间，而涉及高级认知功能的区域的修剪则会持续到青春期结束。他们认为，这一过程对人类至关重要，因为人类进化出了适应和灵活应对其所处物质和社会环境的能力。

突触髓鞘化是一个相关的过程，随着突触通路的增殖而逐渐发生。髓鞘是一种在突触周围形成的脂肪物质。它的作用类似于电线周围的绝缘胶带，使大脑内的化学电信号（动作电位）能够在突触之间更快地传递。同样，就高级认知功能而言，这个过程要到青春期结束才能完成。

“虽然孩子在进入幼儿园时，基本的感觉和知觉系统就已经完全发育，但其他系统，例如与记忆、决策和情感有关的系统，仍会持续发育到儿童期”（Tierney 和 Nelson，2009 年，第 12 页）。



这就解释了为什么试图通过简单地“告诉他们事情”来加速幼儿对“知识”的吸收，可能会产生与预期相反的效果；快速向幼儿介绍他们无法“坚持”在记忆中现有概念的想法可能会导致压力和困惑，损害学习的准备和信心。

人类并非图书馆或可编程计算机。他们是“蒸汽朋克”进化的生物体，尤其是在幼儿时期，对缓慢且沉浸式的学习有着天然的反应。

具体来说，游戏如何帮助神经网络构建？

心理学家苏珊娜·泽迪克（Suzanne Zeedyk）提出，婴儿与看护者在早期一对一玩耍互动中的表现，可以比作一场即兴舞蹈。婴儿早期的社交经验教会他们，人类是合作交流的，一方说话/表演，另一方倾听/观察。在这种互动中，双方都会发出非语言信号，表明何时想要说话/表演，何时准备好倾听/观察（Zeedyk，2006）。

要真正达到心理学家所说的“主体间性”——能够将我们的意思传达给他人，并反过来理解他们的意思——婴儿必须首先沉浸在与照顾者进行这种交流的“舞蹈”中。随着婴儿期的成长，他们会不断调整自发参与的能力，能力不断提升，直到能够主动发起此类互动（Karadag 等人，2024）。

主体间性始于喂养阶段，婴儿与成人的目光协调一致，在吸吮和吃奶时发出声音，引发成人的言语反应。它迅速发展到早期的游戏活动，最初是由成人引入的。“躲猫猫”就是一个典型的例子，跨文化研究也观察到了这种现象（Fernald 和 O’Neill，1993）。哈佛大学儿童发展中心将这类游戏互动称为“发球回球”；这一过程在婴儿大脑中建立了基本的连接：

当婴幼儿牙牙学语、做手势或哭闹时，成人会以眼神交流、言语或拥抱等恰当的方式做出回应，从而在孩子大脑中建立并强化神经连接，从而促进沟通和社交技能的发展……这种互动既充满乐趣，又能培养能力。当照护者对幼儿的信号和需求敏感并积极响应时，他们就能营造一个充满服务和回报体验的环境。”（儿童发展中心，ND）



随着童年的成长，我们逐渐具备足够的能力，能够将这些日益复杂的互动技能扩展到与更广泛的人群进行“服务与回报”互动。这包括与同龄人（无论是成对的还是小组的）的互动，从而促进持续的社会性和智力发展。Pellegrini 和 Blatchford (2000) 的结论是，对于五岁半的男孩来说，与其他男孩进行积极的社交游戏的时间长短直接预示着他们一年后在解决社交问题方面的成功程度。

Panksepp (2007) 的研究使他断言，与其他哺乳动物的幼崽一样，儿童具有进化而来的“玩耍的神经驱动力”，减少他们玩耍的机会可能会抑制这种本能，从而导致注意力缺陷多动障碍 (ADHD) 的诊断增加。

游戏和“讲故事”

人类的核心智力技能根植于语言交流。这要求孩子学会如何独立地将高度抽象的思维转化为复杂的符号组合，从而形成口头和/或手语，既可用于内心思考，也可用于与他人交流。

人类高度依赖进化而来的符号交流能力，这使得我们成为地球上认知最复杂的物种之一。语言源于进化能力与文化中介行为的融合；是先天与后天之间错综复杂的互动。学习如何轻松熟练地运用语言是一个艰巨的过程。语言与身体协调能力的发展共同构成了幼儿时期主要的认知“任务”。

案例研究

18个月大的凯尔每周三天接受保姆的照顾。现在，他能说大约25个单词，还能掌握50多个手势语，他的父母和保姆都在用Makaton帮助他学习语言。

当凯尔被告知要沿着运河行走时，他用手势比划鸭子并说：“嘎！”他想起了我们最后几次去那里时停下来喂鸭子的情景。

反射

凯尔正在将他的抽象想法转化为口头语言和手语。当他学会有效地向他人传达自己的想法时，我们该如何鼓励他？

这构成了人类想象力的基础，即思考“如果……”的能力。如果没有想象力，我们就无法创造出现在从未存在过的科技和艺术产品。因此，毫不奇怪，“很久很久以前”的概念几乎存在于地球上所有人类语言中（Konnikova, 2012）。因此，儿童的积极游戏与语言相结合，正在发展这种人类特有的技能，他们玩弄着存在于他们存在世界中的意义，并通过个人和合作的方式重新诠释这些意义。



杰罗姆·布鲁纳认为，人类进化出批判性地依赖意义共享的能力：“这取决于人类内化语言和运用其符号系统的能力……这种对社会意义的准备是我们进化历史的产物”（布鲁纳，1990，第69页）。为了成为有能力的成年人，儿童必须通过积极的游戏体验，学会运用语言来理解他们与其他生物以及物体接触的每一次体验。

同样，维果茨基（1978）提出，玩耍能让孩子在能够熟练地用语言表达新知识之前，就从游戏中学习新知识。我们都熟悉婴儿在表达他们尚未掌握正确词汇时，有时会笨拙地尝试表达的想法。例如，当我一岁的女儿开始说出单个单词时，她会把所有四足动物都变成“狗”。我们会纠正并解释，直到她的词汇量（和神经网络）成熟。

随着孩子年龄的增长，他们“命名”技能的提高，他们进入了“如果……会怎样？”阶段，独立或合作地探索行动背后的叙事；“讲故事”的出现。儿童参与这一过程的最古老的进化例子之一，可以在人类的追逐、捕捉和“打闹”游戏中观察到。

人类与非人类灵长类动物的一个显著区别在于，人类儿童在追逐和接球游戏中会运用语言，从而构建起一个支撑其活动的基本叙事……[我的]儿童参与者……在大部分追逐和接球游戏中加入了叙事结构，包括植根于当时文化的概念，例如陀螺战士、机器人大战、蝙蝠侠、迪士尼公主，甚至那个时代英格兰足球队的主力英雄大卫·贝克汉姆。他们运用手势和语言来传达意义，包括[灵长类动物]游戏表情和游戏意图信号。”（Jarvis, 2024, 第3页）

为什么语言游戏如此重要？

在神经生物学研究出现一个多世纪之前，维多利亚时代的数学家和儿童小说家刘易斯·卡罗尔用简单的语言向孩子们解释了为什么他们经常难以掌握语言的灵活性，以及他们因此需要掌握语言，以便他们不仅能够善于将声音翻译成单词，而且还能在特定的对话中理解这些单词的含义。

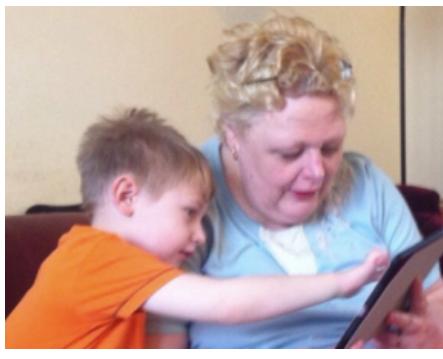
“当我使用一个词时，”汉普蒂·邓普蒂用一种相当轻蔑的语气说道，“它的意思就是我选择它所代表的意思——不多也不少。”“问题是，”爱丽丝说道，“你是否能让词语拥有不同的意义——仅此而已。”“问题是，”汉普蒂·邓普蒂说道，“谁才是主人——仅此而已”（卡罗尔，1871年，无注）。

成年人总是无意识地、机械地穿越这片语言雷区，在不同的语境下用同样的词来表达不同的意思。比如，“苹果”是水果还是电脑？“打印机”是机器还是你朋友的职业？“窗户”是在你的家里还是在你的电脑上？

考虑到这种复杂性，我们很容易理解，语言交流学习在儿童发展过程中必然是一个循序渐进的过程，需要大量的自发练习。他们需要时间和丰富的经验才能成为流利、熟练的语言使用者，能够流畅地运用广泛的知识，在特定文化中充分理解他们的内在思想和外部体验。

这就是为什么在生命的最初六年里，学习最有效地进行于社交游戏中。从七岁开始，口语和/或手语的掌握成为培养读写能力的基础，随着这一过程的推进，直接“告诉他们事情”的教学可以越来越有效地作为一种额外的教学模式。

实践和富有想象力的游戏一直是人类一生中重要的学习过程，它不仅激发艺术领域的创造力，而且还为技术和科学创新奠定基础。

16岁时，阿尔伯特·爱因斯坦曾想象自己在真空中追逐一束光。多年来，他一直在思考这个设想，反复思考，追寻自己与这束光之间的关系。这些探索最终引领他创立了狭义相对论。”（Gawrylewski, 2021, 第1页）

考虑到爱因斯坦数十年来的有趣思考，这里应该指出的是，语言不仅仅是用来相互交流的技能；我们还严重依赖我们自己的内部叙述来推动我们的活动和对它们的日益加深的理解。

儿童主导的游戏不仅通过社交互动来刺激语言发展，而且在独自游戏中也为儿童提供了练习“自言自语”的机会，随着他们的成熟，这种自言自语会逐渐成为内在的、无声的认知。

儿童作家 A. A. 米尔恩 (A. A. Milne) 出生于现代神经科学出现之前很久，他以幼儿都能理解的水平解释了这一过程：

“当你是一只脑袋很小的熊，当你思考一些事情时，你会发现，有时在你内心深处看起来很像事物的东西，当它暴露在外并被其他人看到时，就会变得截然不同” (米尔恩，1924 年，第 10 页)。



当儿童长时间深度投入游戏时，自言自语会更加频繁 (Test 和 Cornelius-White, 2013)。儿童在活动中体验到的沉浸深度，能够提供关于该活动教育价值的行为线索。鲁汶儿童参与量表 (Laevers, 2015) 就是为测量这种沉浸深度而开发的。

第一级：低活跃度：反应刻板、重复、被动，对孩子的要求不高；

• 第 2 级：经常被打断的活动：孩子大部分时间都不能直接集中注意力，经常被周围事件分散注意力；

级别 3：主要是连续活动：孩子可能看起来很忙，但有迹象表明他/她发现任务很常规，可能正在与其他人进行不相关的同时对话；

第四级：持续活动，但存在高强度活动：孩子可能会对一些干扰做出反应，但不会完全分心，而是会主动寻找并重新开始活动。在特定时间段内，孩子会高度集中注意力。

第五级：持续高强度活动：孩子表现出专注力、创造力、活力和毅力，对干扰反应不大。明显更专注于活动本身。

只有在活动的两个较高层次上，巩固的自我对话才有可能发生，因为孩子会全神贯注于任务。专注力在儿童早期发育时期逐渐增强，而大脑神经通路的增殖和组织是推动这一过程的内部生物过程。

执行功能和自我调节

随着人类步入童年中期，认知架构的协调性不断增强，持续集中注意力的能力也随之增强，同时还能抵御干扰，从而支持专注的目标导向活动；而这项技能在成年期至关重要。这种自我控制的过程被称为“自我调节”。让我们能够做到这一点的底层神经结构被称为“执行功能”（EF）。

“执行功能是一个总称，指的是以下心理过程：工作记忆或在短时间内保存和处理信息的能力，抑制控制或掌握和过滤思想和冲动以及在行动前停下来思考的能力，以及认知或心理灵活性，例如在任务之间转移注意力的能力”（Scorza 等人，2016 年，第 314 页）。

Baggetta 和 Alexander（2016）在一项关于执行力（EF）的系统综述中提出，执行力最重要的功能是通过其对认知、社会情感和行为领域活动的全面监管能力，来监控和调节日常任务。强大的执行力与认知技能的发展相关，这些技能可以提升学术能力（Espy, 2004）并减轻攻击性行为（Ellis、Weiss 和 Lochman, 2009）。

EF 显然依赖于日益复杂的神经连接和不断增长的语言技能。随着儿童中期的到来，EF 的效力迅速增强。正如上文所述，此时儿童已经掌握了语言，能够流利而熟练地运用语言与他人沟通，更重要的是，能够进行自我调节，在内心思考中进行自我推理。

Colliver 等人（2022）在一项针对 2213 名澳大利亚儿童的研究中发现，幼儿和学龄前儿童在非结构化游戏中花费的时间越多，他们在四五岁和六七岁时的自我调节能力就越强，即使在控制了早期自我调节能力和其他已知预测因素后也是如此。他们的总体结果支持了以下假设：学龄前儿童一到五个小时的非结构化主动游戏时间可以显著预测两年后的自我调节能力。换句话说，早期的自由游戏体验对 EF 具有延迟的积极影响。

一旦发现EF缺陷，个体将面临多种风险。有证据表明，对于成年人而言，EF缺陷与较差的健康状况（Gray-Burrows 等人，2019）和生活质量感知（Davis 等人，2010）相关。在儿童时期，EF缺陷的个体更有可能在读写和算术方面遇到困难（Strobach 和 Karbach, 2021），从而影响整体学业成绩（Diamond 和 Ling, 2019）。还有证据表明，EF 可能会影响儿童从数学教学中学习的能力（Ribner, 2020）以及进行“正念”自我反思的能力（Butterfield 和 Roberts, 2022）。

Zelazo 和 Muller（2002）认为，EF 会根据智力和情感环境而呈现出一个连续的区间。“冷” EF 指的是在情绪中性情境中运用的技能，而“热” EF 指的是在情绪激动的情境中运用的技能。然而，婴儿的压力应对机制可能会被不良童年经历（ACES）“编程”，在极低的压力水平下就会触发，导致许多日常经历变得情绪激动，压倒性地影响 EF，从而严重影响自我调节能力（NSCDC, 2004）。

执行功能、情绪和自我调节

早期依恋研究者鲍尔比（Bowlby, 1988）提出理论，认为婴儿对父母和其他日常照护者的依恋是生物性生成的，因为它显然具有进化适应性。依恋于日常照护的成年人的婴儿拥有强大的保护机制，能够抵御危险。他提出，人类通过早期的依恋体验，在潜意识层面构建了一个“内部工作模型”（IWM），这个图式为人们提供了人际关系如何运作的“蓝图”。

总而言之，鲍尔比认为，积极的成人与子女关系会形成一种“别人友善，我可爱”的IWM，而问题重重的成人与子女关系则会形成一种“别人不友善，我并不可爱”的IWM。实际上，这并非非此即彼的关系，而是一个连续统一体。少数照护者与子女的关系确实会变得极其消极，甚至可能带有虐待倾向，这会给孩子日后的人生带来严重的心理问题（Boullier and Blair, 2018）。

一般来说，亲密的人际关系不可避免地包含着积极和消极情绪的复杂平衡，因为人无完人，所以大多数婴儿都会产生一些轻微的不安全感。然而，随着儿童的成长，这些不安全感的程度才是关键所在；它们通常是可以控制的，还是会变得难以承受，以至于常常难以应对，并受到内部工作魔（IWM）的束缚，将他人构建为不支持的，将自己构建为不值得支持的（Jarvis, 2023）。

21世纪初，一系列针对婴儿皮质醇的研究发现，当幼儿在接受照护时感到不安全时，他们的压力激素皮质醇水平会异常升高（Jarvis, 2020）。皮质醇是一种会触发体内“战斗或逃跑”恐惧反应的激素，这种反应不仅存在于人类，也存在于所有哺乳动物中。研究发现，在成人保持冷静、充满爱意并密切关注儿童的沟通和需求的情况下，儿童的皮质醇水平和压力反应始终较低；而在成人很少关注或缺乏判断力关注儿童的情况下，儿童的皮质醇水平和压力反应则较高（Jarvis, 2020）。

当我们感到不安全或处于危险之中时，我们的交感神经系统会激活“战斗或逃跑”反应；而当引发反应的问题得到解决后，我们的副交感神经系统则会提供平衡。它本质上是一种进化而来的机制，旨在触发对压力源的生理反应，要么逃避，要么与之抗争。然而，当代人类的生活对成人和儿童来说并非如此简单。为了从压力中迅速恢复并平静下来，儿童需要得到同理心强的成人的支持，在适当的时候提供问题解决方案，从而协助副交感神经系统的功能。情绪辅导作为一种共同调节策略，可以协助实现这一点，因为它能够调和、共情、认可和识别儿童的情绪，同时在适当的情况下设定关于儿童行为和解决问题的明确期望（Gilbert, Gus and Rose, 2021）。



视频提供



SCAN
ME!



执行功能、情绪和自我调节（续）……

如果婴儿长期缺乏与关爱成人之间专注且充满爱意的互动，他们的压力反应系统就会被校准到“高度警戒”的模式。这意味着，即使是中等程度的压力，他们也会对这种压力高度敏感。在压力荷尔蒙的冲击下，他们的EF（射精）会挣扎，导致自我调节失灵，因为大脑就像被设定在兔子触发器上，只要有轻微的怀疑和不确定性，就会进入“战斗或逃跑”模式。早在现代神经生物学出现之前，发展心理分析学家苏珊·艾萨克斯就通过观察儿童的行为描述了这一过程。“如果没有安全感作为生活的背景，[孩子]就不敢探索或尝试，不敢表达自己的感受，也不敢尝试与人建立新的关系”（艾萨克斯，1952年，第21页）。

相应地，后来的神经生物学研究也表明，如果早期与成人的依恋关系较弱，大脑在婴儿期就会被调整到“紧急生存”模式，优先考虑保护而不是探索。这凸显了情感安全和减压在整个儿童早期发展过程中至关重要（Jarvis, 2020）。

在平静、充满爱意的成人提供安全、有趣的挑战的环境中成长，婴儿的大脑能够调节压力应对的生理机制，并由此获得适应日常人类环境的EF认知。这使得他们的大脑能够专注于学习而不是生存（Kestly和Badenoch, 2018）。正如Cassidy等人（2013, 第1418页）指出的那样：“越来越多的研究表明，早期护理质量的差异会导致初始调节和持续调节的差异，而这反过来又在塑造婴儿应对威胁的行为反应方面发挥着重要作用。”

在婴儿期与照护者建立安全依恋是促进婴儿健康发育的最重要因素之一（Rose et al., 2019）。如果婴儿的照护者能够以嬉戏的方式表达自己被爱和值得被爱，那么他们就能为健康的情绪健康奠定基础，工作记忆和注意力等认知功能不会像以往一样被“战斗或逃跑”激素所淹没。成年人可以通过共同调节的过程来支持儿童（Grimmer and Geens, 2022; Early Years Coalition, 2021）。

一系列游戏活动有助于大脑发育。Rose 和 Wheeler（2022）的文献综述探讨了体能游戏、社交游戏、主题游戏和戏剧游戏如何积极促进支持认知、情绪调节和感觉运动功能的主要皮层和皮层下神经回路。在婴儿期，简单、充满爱意的照护者与儿童之间的游戏会释放多巴胺和催产素等积极的神经化学物质，这些物质在增强记忆力、注意力、创造力和动力方面发挥着关键作用，有助于培养儿童大脑，发展认知灵活性、记忆形成和压力调节能力（Liu 等人, 2017; Rose 和 Wheeler, 2022）。这些神经化学物质在第一章和第十一章中也有提及。

从四岁开始，儿童越来越多地参与合作、主动的自由游戏和关联故事创作（Jarvis, 2024），以及独立地玩物品（Laevers, 2015），本质上是在更高、更独立的水平上进行着同样的过程。在这一过程中，他们需要教师和照顾者参与并扩展他们的词汇量和叙事能力，从而奠定他们在后续学习阶段所需的知识基础和语言能力。在他们沿着人类特有的情感和智力自我调节之路前进的过程中，他们也需要成年人巧妙地引导和保护他们的活动。

当然，在儿童中期和青少年时期，“学校教育”和直接指导是必不可少的，它们将文化知识传递给下一代。但无论是独自玩耍还是集体游戏，仍然是至关重要的终身学习方式，它通过亲身体验和“如果……”的思考来建立神经元连接。

“我们认为，只有认识到灵活、真实、协作的以游戏为基础的开放的‘发现’学习活动的必要性，才能帮助我们创造一个现代化的发展环境，全面培养儿童的社会认知能力”（Jarvis、Newman 和 Swinarski, 2014 年，第 63 页）。

第四章：优质游戏

“研究表明，早期有效、高质量的体验将对儿童的发展、在学校的进步以及成年生活产生重大的积极影响。

（早期教育联盟，2021年）



介绍

游戏是幼儿期的一个基本方面，它不仅因其带来的快乐和自发性而受到认可，还在儿童发展中发挥着重要作用。然而，在许多教育框架中，游戏正日益被边缘化，而正式的入学准备议程则更受青睐。游戏在幼儿实践和学术研究中被视为重要内容，但却未能说服政策和课程制定者认识到其价值 (Thompson, 2024)。由于游戏的复杂性，用单一的定义来定义游戏也存在问题。虽然这值得赞扬，但它可能会让政策制定者感到困惑，因为似乎只需要数据来衡量效率和质量。本章首先探讨游戏在我们社会中的地位，然后阐述质量观如何影响游戏的作用。接下来，我们将探讨如何从质量的角度来定义游戏，以及成人和家庭环境在其中扮演的重要角色。对成人角色的探索认为，为了在环境中进行高质量的实践，成人不仅必须对游戏有深入的理论理解，还必须成为高质量游戏的坚定倡导者 (Thompson, 2012; 2018)。

游戏的位置

《联合国儿童权利公约》(UNCRC) (联合国儿童基金会, 1989) 将游戏确立为每个儿童的一项基本权利。第31条规定，每个儿童都有休息、闲暇和游戏的权利。尽管如此，在教育体系中，游戏往往被低估，被可衡量的学业成果和正式的入学准备计划所掩盖，这些计划优先考虑结构化学习而非探索性游戏 (Roberts-Holmes, 2018)。

幼儿教育专业人士和政策制定者必须倡导游戏作为学习的重要组成部分，而非一种消磨时间的活动。游戏的诸多属性包括培养创造力、解决问题能力和情绪韧性，所有这些都有助于儿童的整体健康。作为一个社会，我们需要考虑我们想要为幼儿提供什么。这是一个选择。当然，父母和家人都希望孩子成功，但更重要的是快乐。Laevers (2005) 强调，高水平的幸福感对于有效学习至关重要，这进一步强调了游戏在幼儿教育中的重要性。当政策制定者和学校领导层缺乏对幼儿需求的理解时，难道就应该不断地指责孩子和家长没有做好上学的准备吗？如果那些与幼儿一起工作的人不理解他们的游戏，那么这不应该被理所当然地归咎于家庭和孩子。

案例研究

接待处的孩子们在屋里待了一个多小时后，被允许到外面待一段时间。他们在地毯上坐了20分钟，参加成人指导的活动，然后被分配任务，所有任务都要求他们坐在桌子旁的椅子上。三个男孩被不断提醒要坐在地毯上不动，然后被要求在试图进行写作活动时不要在椅子上坐立不安。一提到户外，孩子们就冲到门口，各自穿上外套，兴奋地讨论着他们要做什么。这时他们被要求保持安静。女老师站在门边，面色冷漠，没有和孩子们交流，只说孩子们应该享受自由玩耍的时间。男孩们根据最近的儿童电视节目设计了一个冒险游戏，游戏内容包括攀爬到高处，绕着所有设备跑几圈，并用床单盖住一个安全的空间，以便躲避岛上的野生动物。老师不断提醒男孩们要小心，不要爬得太高，确保不要撞到任何人，或者躲在别人看不见的地方。

反思

从业者对于此处发生的游戏的质量缺少什么？例如知识储备、互动、语言、讲故事？

对于风险薪酬的好处有何理解？

从业者是否应该考虑自己对性别和游戏的看法？

这其中是否存在安全问题？孩子们在玩耍时是否应该被允许拥有私人空间？为什么？

视频提供



SCAN
ME!



质量观点

幼儿教育与保育（ECEC）的质量概念备受争议（Campbell-Barr 和 Leeson, 2016）。质量的定义应与儿童的需求和结果挂钩。一些学者认为，质量必须因地制宜（Urban, 2017），而非一个普遍适用的标准。

尽管关于质量的讨论非常广泛，但关于优质课程的讨论仍然有限（Wood 和 Hedges, 2016）。Campbell-Barr 等人（2023）认为，高质量的课程应该具备以下特点：

情境——考虑孩子的背景

突发事件——响应儿童的需求和兴趣

表达能力——培养自主性和自我表达能力



这种观点与将游戏作为教学法的观点相一致，并将幼儿课程与其他教育阶段区分开来。

关于课程的争论延伸至其政治和文化根基。McNaughton (2005) 强调了课程设计中权力、知识和政治之间的联系。她引用了Silin (1995) 的论点，即课程应该反映儿童的生活经历，而不是遵循预先设定的发展里程碑。

在包括英国在内的许多地区，发展主义和入学准备主导着课程体系。EYFS (教育部, 2024) 承认游戏的重要性，但同时又强调成人指导下的学习，这强化了游戏次于直接教学的结构。这种矛盾可能导致幼儿教育专业人士认为游戏的价值低于明确的教学。相比之下，新西兰幼儿教育课程Te Whāriki (教育部, 2017) 明确地将自发游戏视为有意义的学习，但并没有用相互矛盾的指导方针来削弱它。

定义优质游戏

对某些人来说，高质量的游戏难以量化，因为它无法产生立竿见影的标准化结果。然而，有效且引人入胜的游戏环境需要经验丰富的幼儿教育专业人士，他们对儿童发展有着深刻的理解，能够以深厚的理论视角进行观察和互动。借鉴福禄贝尔 (2001) 等先驱的经验，政策制定者可以理解，当儿童在游戏中拥有自主权，并得到幼儿教育专业人士的悉心互动支持时，他们受益最大。这与那些强调学业成绩而非有意义的游戏体验的外部质量衡量标准形成了鲜明对比。

继续定义优质游戏……

游戏是儿童全面发展不可或缺的一部分。然而，政策驱动的数据化和学校化（Roberts-Holmes, 2018）威胁着高质量游戏所需的时间和空间。Laevers (2005) 强调，儿童需要高水平的幸福感才能有效地学习，然而，正如之前所指出的，游戏难以量化，这使得抵御以结果为导向的教育政策成为一项挑战。

虽然游戏常常被视为一种被动活动，但它却是幼儿学习和健康发展的重要机制。政治言论常常将可衡量的学业成果置于儿童的整体需求之上，迫使他们接受结构化的教育，而不是留出时间进行有意义的、循序渐进的教学实践，从而促进深层次的学习 (Bruce, 2023; Clark, 2022; Laevers, 2005)。知识渊博的幼儿教育专业人士明白，僵化的目标并不能涵盖儿童在瞬息万变的世界中成为未来公民所需的所有技能。这些幼儿教育专业人士需要得到支持，通过便捷的培训和知识渊博的培训机构，成为游戏的倡导者。

训练和比赛质量

福禄贝尔的实践强调了儿童自主游戏的重要性。在适当的支架和成人的悉心互动下，游戏能够促进儿童全面发展。然而，幼儿教育工作者必须具备有效支持和丰富儿童游戏所需的专业知识。这是一个需要高技能且复杂的角色，而目前幼儿教育工作者的培训和教育中却缺少这一领域。

当前的外部质量衡量标准强调学业成绩而非优质的游戏资源，这强化了“学校教育比游戏更重要”的误解。我们需要更加重视将游戏和教学法融入儿童教育资格证书 (Albin-Clark 和 Archer, 2023)。培训和政策方面的文化转变可以提升游戏在幼儿教育中的地位。尽管游戏教学法至关重要，但在专业培训中，它往往发展不足。在英国，学徒模式强调同伴主导的学习，这可能会加剧人们对游戏在儿童发展中作用的误解。从二级开始的高质量培训应确保幼儿教育专业人员将游戏视为学习的载体，而非次要活动。

从政策制定者到幼儿教育专业人士，对游戏的误解在各个层面都普遍存在。负责培训幼儿教育专业人士的人员必须对游戏教学法有深入的理解。幼儿教师培训中缺乏对游戏的重视是不可接受的，因为儿童与成人之间的有效互动需要批判性、创造性和参与性的方法。游戏也是一个社会正义问题 (Albin-Clark 和 Archer, 2023)。将游戏定位为一项包容性权利，确保所有儿童，无论背景如何，都能有意义地参与其中。为此，幼儿教育专业人士必须充分理解并倡导游戏的价值。



家庭环境

认识到家庭是游戏的关键场所，重塑了传统的学习环境观念。父母扮演着游戏伙伴的角色，塑造孩子的体验并促进他们的参与。在承认游戏在不同家庭环境中呈现的多样性时，必须考虑公平、多样性和包容性。

成人在游戏中的角色常常受到质疑。Fisher (2016) 建议思考成人是在互动还是在干预，以及其中涉及的细微差别。幼儿教育专业人士应该鼓励而非控制游戏，而家长们通常非常擅长应对这种建议。充分了解孩子能让家长及时做出反应，因为他们与孩子的关系以及对孩子的了解能够做到这一点。这表明，家庭与环境或学校之间的对话对于了解孩子喜欢如何玩耍以及他们的学习倾向至关重要 (Carr and Claxton, 2002)。

过去二十年的研究越来越关注科技如何影响儿童的游戏及其与游戏的关系 (Thompson, 2024)。Marsh 等人 (2020) 认为，数字游戏在儿童家庭环境中日益增多，已成为其游戏内容的一部分。幼儿教育专家不应将其妖魔化，而应积极利用数字游戏，以支持其在解决问题、读写能力等方面的提升 (Tatham-Fashanu, 2024)。他们也承认，儿童出生时就拥有丰富的“认知和文化资源” (Moll 等人, 1992, p.134)。Tatham-Fashanu (2024, p.303) 并没有将数字游戏视为“好”或“坏”，而是探讨了“连接性”游戏和“融合性”游戏的理论，探讨了传统游戏类型和数字游戏如何协同作用，以增强儿童的体验、发展和学习。

高质量的游戏是一项权利，而非特权。然而，社会结构、教育政策和培训不足往往使游戏在幼儿教育中被边缘化。要真正转向游戏，需要知识渊博的教育家、包容性课程，以及优先考虑儿童全面发展而非标准化评估的政策变革。

由于游戏仍是一个备受争议的领域，倡导其价值至关重要。幼儿教育专业人士、政策制定者和家长必须携手合作，维护并提升游戏在儿童生活中的作用，确保他们体验到优质游戏带来的快乐、自由和发展益处。



第五章：游戏与科技

“幼儿将他们的世界视为一个充满关系的环境，这些关系几乎影响他们成长的各个方面

(国家儿童发展科学委员会, 2004 年)



介绍

我们生活的方方面面都因科技进步而发生了改变。如今，科技已成为我们日常生活的一部分，以至于我们很容易忘记家用电脑直到 20 世纪 80 年代才开始普及，我们今天所熟知的智能手机也是 2007 年才问世，而第一台触摸屏平板电脑直到 2010 年才发布。科技不仅改变了许多成年人的工作和互动方式，也改变了许多儿童的娱乐方式。自从科技在家庭中普及以来，各种设备和应用程序应运而生，其明确目的是支持娱乐和寓教于乐。其中包括 Switch、任天堂、Wii 以及许多其他耳熟能详的品牌。英国通信管理局 (Ofcom) (2024) 报告称，目前 23% 的三四岁儿童正在玩网络游戏，由于监管仍然有限，这一趋势令人担忧。

越来越多的研究揭示了过度屏幕时间对幼儿的潜在危害。它与发育中大脑处理信息的方式及其保持专注的能力的变化 (Taylor, 2012)、儿童自我调节能力的下降 (Radesky、Schumacher 和 Zuckerman, 2015) 以及攻击性或挑战性行为的增加 (Christakis, 2020) 有关。然而，我们必须记住，关于幼儿使用科技的争论远不止屏幕时间。正如 Siraj-Blatchford 和 Siraj (2002) 所指出的，虽然科技在帮助儿童发展心理理论方面的效用可能有限，但在支持和增强儿童游戏方面，它可以发挥宝贵的教育作用。

玩转屏幕

高效的幼儿教育专业人士能够运用各种工具来支持学习和发展，促进参与，并帮助儿童学习评估和管理风险。我们希望培养儿童的想象力和好奇心，鼓励毅力、协作精神以及在世界各地（包括数字世界）保护自身安全的能力。如果我们要帮助儿童与周围的世界互动，并培养他们未来及以后的技能，那么包括屏幕在内的所有形式的技术都必须成为我们工具包的一部分。

如果我们以游戏的视角来使用数字工具，就像我们对待其他可能与孩子一起使用的工具一样，那么我们就有了一个良好的开端，可以理解如何将它们融入到游戏中。平板电脑和其他类似的设备可以用来观看视频、查找信息、拍照，以及与朋友一起制作迷你电影。在将工具介绍给孩子之前，花时间找到合适的工具并练习使用至关重要。

继续玩屏幕.....

玩耍始于家庭，幼儿教育专业人士可以借鉴一些研究成果，这些研究探讨了触摸屏设备如何在家中支持沟通和语言发展 (Booton、Hodgkiss 和 Murphy, 2021) 以及创造力发展 (Booton、Kolancali 和 Murphy, 2023)，以促进人们对在特定环境中的使用进行反思。这两项研究都强调，这些工具应该作为成人与儿童互动的一部分，而不是儿童独立使用的工具。

与孩子一起玩耍至关重要，尤其是在他们发展使用数码设备所需技能的过程中。这能让幼儿教育工作者示范如何安全使用电子设备，并学习如何使用电子设备。例如，如果一个孩子拿起数码相机，想捕捉朋友们玩耍的瞬间，就应示范如何征求他们的同意，并避免闪光灯直射他人的眼睛。孩子们也有机会一起玩耍，甚至合作使用一些电子设备。例如，如果一个孩子以前使用过数码设备，他们或许可以扮演更专业的一方，演示如何使用这项技术。电影制作完成后，孩子们可以搭建一个电影院，邀请其他人观看，售卖电影票，甚至零食，作为丰富的角色扮演场景的一部分。在另一个场景中，一个孩子被观察到用平板电脑拍摄外面骑自行车的孩子。当被问及他看到了什么时，他解释说自己是一名警察，正在执行车速检查。然后，成年人可以演示如何添加时间戳，而孩子则继续拍照，并向任何被认为骑得太快的人发出超速罚单！

通过应用程序播放

虽然可以购买预装摄像头和简单软件的设备，但许多设备还是依赖于应用程序。与孩子一起使用应用程序时，务必在开始游戏前检查您的网络、设备和应用程序设置。您可以在以下网址找到许多关于如何开始的实用建议：

[https://www.internetmatters.org/。](https://www.internetmatters.org/)

Booton、Kolancali 和 Murphy (2023) 认为，最好的应用程序是那些开放式的、针对特定学习领域设计的应用程序。他们的研究强调，这类应用程序更能培养创造性和批判性思维。他们建议参考 Common-Sense Media 等独立评测，以确定哪些应用程序能够满足儿童的需求和兴趣。Booton、Kolancali 和 Murphy (2023) 还强调，在将应用程序介绍给孩子之前，成年人亲自试用以评估其效果至关重要。这使我们能够更好地支持孩子探索应用程序，有效地利用提问来帮助他们解决问题，鼓励孩子表达自己的想法，并评估他们的技术能力。

当然，科技的意义远不止屏幕或数字设备。市面上有大量专为支持游戏和提升学习而设计的技术。

不插电技术

像“BeeBots”这样的教育机器人提供了有意义的游戏机会，可以培养计算思维和基本的编程技能 (Zurnaci 和 Turan, 2024)。BeeBots 和其他类似的玩具也提供了有意义的机会，可以通过游戏来发展位置和方向词汇。



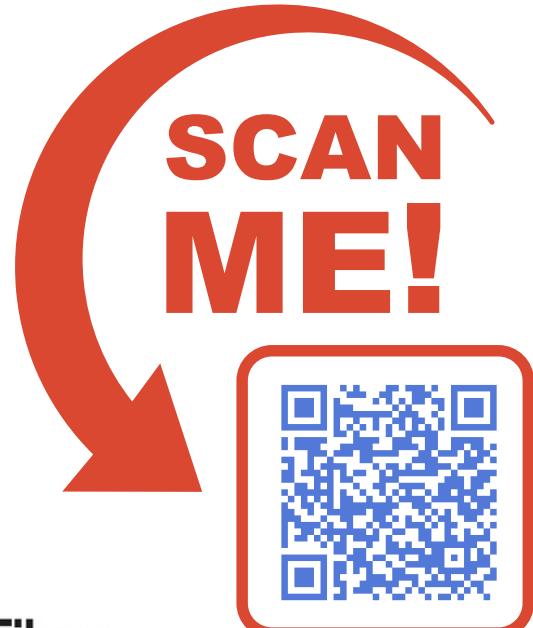
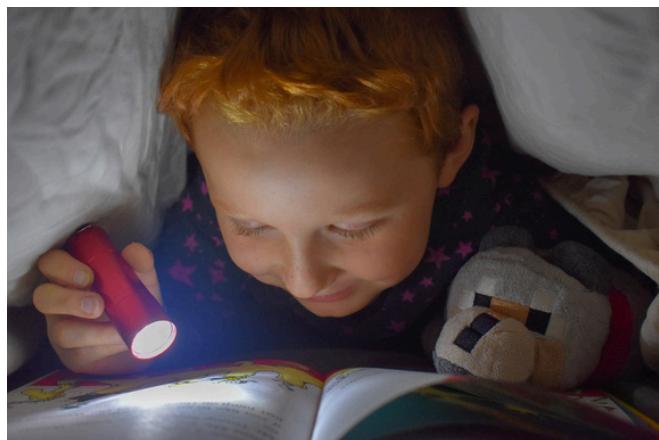
在幼儿环境中，不插电科技（例如旧电脑键盘、手机等无法操作或断开连接的科技产品）也可以有效地融入儿童游戏。MacKley (2022) 建议鼓励儿童“摆弄”不插电的科技产品，使用螺丝刀和其他工具来查看其内部结构，从而培养他们对科技的兴趣。科技如今已成为我们日常生活中不可或缺的一部分，以至于废弃的科技产品也可以成为角色扮演游戏的有益补充，孩子们可以在角色扮演游戏中使用手机、平板电脑或电脑来扮演“过家家”、“医生”或其他任何角色。

将技术带到户外

在这个数字屏幕主导的时代，许多家长正在寻求能够提供真实世界学习体验的教育，而后疫情时代，森林学校的入学需求也显著增长 (Knight, 2023)。森林学校为幼儿教育提供了一种令人耳目一新的方法，强调在自然环境中进行实践操作和体验式学习。将科技融入森林学校是一个持续争论的话题。批评者担心，科技可能会削弱森林学校理念核心——沉浸式的自然体验；而支持者则认为，如果使用得当，数字工具可以增强户外学习体验。

研究表明，人们认为科技与户外活动之间存在二分法并不一定准确 (Garden, 2022)。平板电脑和相机等数字工具可以用来记录和扩展学习体验，支持野生动物追踪和植物学研究等活动。此类科技应用可以丰富传统的户外教育，但要有效地将科技融入森林学校，需要采取平衡的方法，确保科技工具能够增强而非掩盖自然学习体验。

考虑到这一点，在森林学校环境中使用手电筒或许可以实现这一点，这代表了基于工具的学习与感官探索之间的独特交汇。森林环境中光影的对比创造了独特的学习机会，可以同时调动多种感官，支持视觉感知和空间意识，并促进认知发展 (Williams and Thompson, 2024)。Ardoine 等人 (2020) 也观察到，在森林环境中使用手电筒可以增强学生在黑暗环境中导航时的自信心，促进合作游戏和通过共同探索进行交流。事实上，Reed 和 Smith (2021, p.125) 在英国 15 所森林学校开展的一项研究指出，“结构化的手电筒游戏活动使下午较暗的课程参与度提高了 67%。”除了使用手电筒在黑暗环境中导航外，手电筒游戏的例子还包括以当地野生动物为主题的皮影戏、讲故事圈或冬季野生动物追踪游戏 (森林学校协会, 2024)。



视频提供



即使在花园的范围内，火炬也是非常宝贵的游玩资源，如下面的案例研究所述：

案例研究

我当时在一个幼儿园里工作，那里有一个很棒的户外区域，给人一种真正的森林学校的感觉。泥土砌成的厨房里，地上铺着木皮，砍下来的树桩上刻着从0到10的数字，还有虫子窝、喂鸟器、香草和蔬菜箱。天黑的时候，除了路灯柱上的灯、篱笆周围的吊灯和教室里的灯光外，几乎没有光线。这地方非常适合用手电筒。

我们从当地超市买了四种颜色的手电筒。我们会去苗圃，在相对黑暗的环境中探索周围的环境。孩子们会用手电筒照射树叶，看着它们发光。我们还会去泥土厨房，寻找蜗牛、蠕虫和任何潜伏在周围的爬行动物。孩子们会把手电筒照在地板上，挥舞着，看着光在地板上跳跃，像仙女一样翩翩起舞。

火炬将户外区域变成了一个全新的、语言丰富的多感官环境，激发了人们的好奇心并促进了交流。

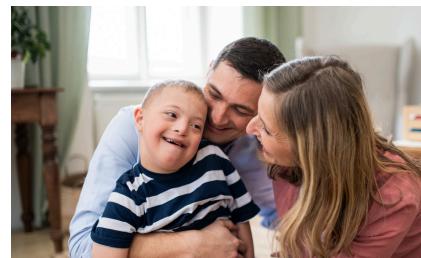
玩转科技

本章并非一份关于如何在幼儿环境中运用科技提升游戏体验的全面指南，但它承认科技是儿童日常世界体验的重要组成部分，并就幼儿教育专业人士如何有效地将科技融入支持和提升儿童游戏体验提出了建议。我们的核心信息是，我们不能也不应该忽视科技对世界的影响。相反，我们必须探索利用科技进行游戏的方式，让孩子们能够培养他们在数字世界中探索所需的技能和性格，并学会如何在日常生活中负责任地使用科技。而做到这一点的最佳方式，就是通过游戏！



第六章：游戏与特殊教育需要和残疾

“要有耐心，倾听，享受在一起的时光和学习
(联合国儿童基金会，无日期)。



幼儿时期游戏对有特殊教育需要和残疾 (SEND) 儿童的重要性

正如我们所见，玩耍对所有儿童的重要性不容低估。它不仅仅是玩耍；它是幼儿时期的一个重要方面，有助于儿童在社交、情感、认知和身体方面的发展。玩耍让孩子们探索周围的世界，发展他们的沟通技巧，学习如何交朋友和与他人相处。然而，为了确保孩子们“做好入学准备”并“达到目标”，我们往往面临着越来越大的压力。这种压力有时会让我们忽视玩耍的重要性，导致我们的实践逐渐形式化。如果您正在努力说服或影响高层领导了解玩耍的重要性，或者只是在寻找一些想法，本节内容一定会有所帮助。

对于有特殊教育需要 (SEND) 的孩子来说，玩耍变得更加重要。玩耍可以帮助有特殊需要的儿童应对自身独特的挑战。他们可能会以不同的或未曾探索过的方式玩耍，应该被允许自由决定如何玩耍以及玩什么。作为幼儿教育专业人士，我们应该接纳、重视并鼓励儿童独特的游戏技能和偏好。我们应该对儿童不同的玩耍方式保持好奇心，而不是对我们不一定理解的游戏方式心存疑虑。例如，我们必须允许儿童参与他们喜欢的游戏活动，即使这些活动与典型的游戏规范有所不同，例如，允许儿童反复听同一首歌。从实践的角度来看，这需要关注“儿童在做什么以及这对他们意味着什么”，而不是仅仅观察游戏的外在方面以及它们与神经营养典型的发展框架相比如何显得不足 (Conn, 2015)。

我们在主流教育环境中遇到越来越多的特殊教育需要儿童。这些孩子可能需要适应和支持，但重要的是，他们的游戏仍然是自由选择、个人主导和内在激励的。这些孩子对游戏有着至关重要的需求。这是他们交流感受、兴趣和身份的主要渠道。游戏属于每个孩子，作为成年人，我们不应该将自己的期望和议程寄托在他们的游戏上。例如，对于有视力障碍的孩子，手拉手的方法可能是合适的。通过这种方式，从业者可以引导孩子找到玩耍的机会，但孩子有控制权，可以通过收回手来决定何时结束活动。

将特殊教育需求儿童的游戏理解为神经多样性游戏文化的一部分，对于在不带评判的情况下描述其独特品质至关重要 (Harding, 2021)。我们必须避免用“不足”或“缺乏”来形容特殊教育需求儿童的游戏风格。相反，我们应该专注于描述他们独特的品质，而不带评判。使用基于缺陷的语言会强调“错误”，从而造成对特殊教育需求儿童的负面看法，而采用基于优势的方法则可以赋能儿童 (Early Years Coalition, 2021)。

对实践的启示

认知发展：

通过游戏，有特殊教育需要和残疾的儿童能够培养批判性思维、解决问题的能力和创造力。游戏还能提高语言技能，例如词汇量、句子结构和沟通能力。

游戏可以培养分类和归类技能，例如，通过提供一系列建筑材料，可以针对有特殊教育需要和残疾的儿童量身定制材料，例如使用更大、更有触觉的材料，或针对有运动障碍的儿童使用适应性工具。

社会和情感发展：

玩耍提供了练习基本社交技能的机会，有助于避免社交孤立或人际关系建立困难。玩耍为孩子们提供了一个表达和理解情绪的空间，有助于调节情绪，并具有治疗作用，帮助他们处理复杂的情绪，增强情绪韧性。

感官活动可以使孩子平静下来，并帮助孩子通过触觉体验来调节情绪。

- **运动技能和身体发育：**

- 体能游戏有助于提高协调性、平衡性和灵活性。诸如用剪刀剪东西、画画和穿珠子等活动有助于培养精细运动技能。动手游戏（例如玩橡皮泥、黏土）可以增强手眼协调性和灵活性，帮助孩子提高抓握力、控制力和肌肉力量。

- 运动活动可以培养孩子的协调性、平衡性和节奏感。挑战级别可根据每个孩子的能力进行调整，确保所有孩子都能参与。

执行功能和独立性：

记忆游戏可以帮助孩子专注于细节，练习记忆技能，并且可以轻松调整以满足特定需求。多步骤指令的游戏非常适合培养专注力，您可以根据需要使用视觉或手势来简化指令。

自我表达和身份：

玩耍为孩子们提供了尝试不同角色和场景的机会，帮助他们探索自我意识和身份，从而培养积极的自主意识和自信心。

通过绘画、绘图或造型，孩子们可以表达他们的想法、感受和创意。通过提供开放式的艺术材料，孩子们可以选择能够反映他们兴趣和感受的颜色、形状和物品。

- **压力和挫折感增加：**

- 孩子们如果被剥夺了以自己选择的方式玩耍的机会，可能会变得焦虑和沮丧，尤其是在过于结构化或以学业为中心的环境中。玩耍可以让孩子们从学业中得到喘息，并有机会参与一些不那么结构化、更有趣的活动。剥夺他们的这种发泄方式可能会导致焦虑加剧，并抑制他们的自我调节能力。

- 玩耍有益于健康，可以帮助减轻压力，帮助孩子学会调节情绪。

游戏环境

在许多关注游戏与特殊需求儿童的研究中，游戏环境被视为关键因素。在主流环境中，特殊教育需求儿童的假装游戏互动可以通过多种方式支持响应式教学方案，包括言语和肢体暗示。研究观察到，这些暗示及其对社交和情感环境的贡献，能够提升特殊教育需求儿童在游戏中的自主性，尤其是在家庭环境中 (Nind、Flewitt 和 Payler, 2010)。Bulgarelli (2020) 的研究表明，有必要开发以游戏为基础的方案，以促进和支持特殊教育需求儿童的游戏。他们无法与同龄人平等地享受游戏，这正是“游戏重要”项目希望能够帮助解决的问题。

对于有特殊教育需要和残疾的儿童来说，玩耍不仅仅是一项有趣的活动，更是他们成长历程中至关重要的组成部分。它有助于发展多个领域的基本技能，包括认知、语言、社交互动、运动技能和情绪调节。如果剥夺他们充足的玩耍时间，会严重阻碍他们的成长，并导致长期的发展问题。创造充足的玩耍机会至关重要，因为这对他们的整体健康和发展至关重要。在早期基础阶段 (EYFS) 框架中，玩耍被认为是儿童学习和发展的基本途径。您可以在此基础上构建自己的理念，并逐渐添加您自己的理念，以便您能够自信地向他人解释为什么孩子们参与这些活动，以及这些活动如何支持他们的学习和发展。

案例研究

卡特琳娜是一位三岁的女孩，被诊断患有严重多重学习障碍 (PMLD)。她在沟通、行动和认知发展方面存在严重障碍。卡特琳娜还患有感官障碍和复杂的健康问题，日常生活中需要大量的支持。本文我们将以《咕噜牛》这本书为例，通过多感官故事讲述法，描述卡特琳娜的学习经历。

老师用毛绒玩具介绍所有角色，并向卡捷琳娜展示带有纹理的树叶。卡捷琳娜有机会触摸毛绒玩具和带有纹理的树叶。老师会使用音效，例如猫头鹰的鸣叫声，来增强体验。老师会带卡捷琳娜到户外树林里，让她完全沉浸在故事中——故事就在这里继续。老师鼓励卡捷琳娜选择咕噜牛接下来遇到的动物，这有助于她用手势甚至声音来表达自己的选择。故事讲完后，老师会准备一个游戏托盘，供卡捷琳娜进一步探索。

卡特琳娜在整个学习过程中都全神贯注，并开始有意地用手势或声音来表达自己的喜好，这甚至可能让她理解因果关系的细微差别。当她认识角色时，她会微笑大笑；在探索树叶的纹理时，她也表现出浓厚的兴趣。卡特琳娜还会尝试模仿猫头鹰的叫声，这进一步加强了沟通和社交互动。最重要的是，卡特琳娜与老师建立了更牢固的情感联系，积极的互动有助于建立信任和理解。

多感官学习是一种真正包容且充满乐趣的方法。它对有特殊教育需求的儿童的益处远不止提高参与度和学习动机，而且这些技巧惠及所有学生，而不仅仅是那些有学习障碍的学生。Bremner、Lewkowicz 和 Spence (2012) 的研究告诉我们，多感官学习方法不仅可以丰富学习内容，还可以提升认知功能。感官箱、凌乱游戏托盘以及在沙滩上描摹字母等活动有助于提高粗大运动技能和精细运动技能。水和冰游戏可以让孩子们有机会了解体积和物质的状态，而从豆荚中取出豌豆并数出来不仅有助于学习数字，还能带来触觉和嗅觉的愉悦。多感官学习方法的另一个好处是，这些活动通常需要孩子们与同龄人交流互动，这反过来又可以提高他们的语言和社交技能。

Murphy (2022, 第91页) 指出：“大多数教育工作者都知道触觉、视觉、听觉、味觉和嗅觉这五种感觉，但感觉系统远比这复杂得多，还包括本体感觉（平衡）和前庭感觉（直觉）。”作为幼儿教育专业人士，我们还需要通过多感官学习来培养儿童的本体感觉和前庭系统，并考虑这对可能存在感觉处理差异和障碍的儿童的影响。Gascoyne (2011) 建议我们仔细观察孩子，并为每个孩子制定个性化的“感觉饮食”。



播客由《幼儿之声》提供



幼儿环境可以真正实现探索性教学。需要注意的是，一些特殊教育需要 (SEND) 儿童可能会对感官刺激感到不知所措。然而，无论是室内还是室外，充满色彩、视觉刺激和声音的学习空间都能为孩子们提供令人兴奋的学习场所。幼儿期是培养学习热情的理想环境。其中一种方法是通过多感官讲故事——一种完全沉浸在故事中的方法，可以支持课程的获取、学习以及跨学科和活动的社交 (Preece and Zhao, 2015)。例如，一个关于《好饿的毛毛虫》的故事可以让学生触摸毛茸茸的玩具毛毛虫，甚至观察一只真正的毛毛虫。孩子们可以品尝和探索不同的水果，还可以发出咀嚼或嘎吱嘎吱的声音——小孩子们甚至有机会学习拟声词！以这种方式讲述的故事确实栩栩如生，让学生有时间以富有创意、有趣和多方面的方式与故事互动。

重要提示：

- 使用多感官方法吸引自闭症儿童和出现注意力缺陷多动障碍 (ADHD) 迹象的儿童的注意力。根据这些儿童的专注兴趣/过度注视点，定制多感官活动，将进一步提高他们的参与度。
- 患有PMLD的儿童将从所有多感官体验中受益匪浅，但有些儿童可能需要帮助才能获得这些体验。请引导他们，并将活动带到他们身边。记住，在引导过程中要积极响应，并仔细观察，以便您能够留意并敏锐地了解孩子的需求。

反射

我们对孩子的感官需求了解多少？
我们如何才能开发出适合我们孩子的多感官方法？
当孩子们感到不知所措时，我们是否有可以用作安全避难所或平静区域的空间？

**SCAN
ME!**



视频提供



第七章：身体发育、户外学习和游戏

“
体育活动对于儿童的全面发展至关重要，使他们能够追求快乐、健康和积极的生活。
(DfE, 2024 年, 第 10 页)



介绍

玩耍对于确保身体健康和健康发育至关重要，并且对身体健康有很多益处。它有助于儿童发展一些对他们未来教育有广泛应用的技能，例如增强核心力量和自我调节能力。体育游戏可以让孩子们练习许多随着年龄增长而需要发展的技能和态度。确保孩子们参与体育活动对于身心健康成长至关重要。

游戏与身体健康/发展

从婴儿期开始，玩耍就是孩子们探索和理解世界的自然方式。即使是最简单的体育游戏也有助于发展必要的运动技能和体力。幼儿教育专业人士务必了解以下关于游戏在健康身体发育中作用的证据：

婴儿通过玩耍与周围环境互动，在短时间内与物体互动。每个物体都可能成为玩物，从而培养好奇心和运动技能的发展 (Herzberg 等人, 2021)；

身体动作和运动深深植根于儿童文化中，是早期发展的一个固有组成部分 (Bruner, 1983)；

体育运动是最早和最常见的游戏形式，与学业进步、自我调节和社交能力相关 (Whitebread 等人, 2017 年)；

幼儿时期的积极游戏经历会影响日后对体育活动的态度，从而影响长期的健康行为 (Vinci 等人, 2023 年)；

儿童早期对于养成健康的身体活动模式至关重要。幼年时期养成的久坐行为和睡眠习惯可能会持续到青少年时期和成年期 (Janz 等人, 2005)；

研究表明，儿童开始行走的年龄与成年后的骨骼强度有关。行走较晚的人，尤其是男性，在以后的生活中骨骼可能会更脆弱 (Ireland 等人, 2017)。

此外，世界卫生组织 (WHO, 2019) 建议：

一岁以下的婴儿应该进行体育锻炼，特别是通过地板互动游戏，包括全天至少 30 分钟的俯卧时间；

- 一至两岁的儿童每天应进行至少 180 分钟的体育活动，并避免每次被束缚超过 60 分钟；

- 三至四岁的儿童每天应进行至少 180 分钟的体力活动，其中至少 60 分钟为中等至高强度的活动。

户外游戏和自然世界

户外游戏具有独特的益处，有助于身心健康。亲近自然可以培养快乐、韧性和社会发展，同时带来各种身体挑战。研究人员发现户外游戏有很多积极的益处，幼儿教育专业人士可以利用这些不同的发现，在他们的环境中倡导更多的户外游戏：

户外运动可以促进眼睛健康，减少近视，并有助于预防成人疾病 (NI Direct, ND; Kiviranta 等人, 2023 年)；自然环境鼓励多样化的游戏方式。孩子们经常表示，在户外玩耍时会感到快乐和幸福 (Prins 等人, 2022 年)；户外游戏可以帮助儿童突破身体极限，增强社交和情感韧性 (McCree 等人, 2018 年)；自然游乐区中丰富的松散部件可以激发创造性和象征性游戏 (McCree 等人, 2018 年; Kiviranta 等人, 2023 年)；幼儿专业人员的态度显著影响着儿童的户外游戏体验，而天气条件往往是一个障碍 (Kiviranta 等人, 2023 年)；户外游戏可以增强自信心、独立性、沟通能力和决策能力 (Kiviranta 等人, 2023 年)；参与攀爬、荡秋千和平衡等冒险游戏，可以让儿童评估风险、发展自我调节能力并测试自身能力。成年人往往更愿意在户外进行冒险游戏，而不是在室内进行 (Spencer et al., 2021)；明确划分的户外游乐区为孩子们提供了自由感，同时确保了他们的安全 (Cerino, 2021)。

游戏、身体发育和教育成果

身体活动和游戏与积极的教育和行为成果密切相关。积极的游戏有助于认知发展、运动技能和情绪健康。再次强调，在幼儿教育中优先考虑身体活动和游戏时，以下这些对长期教育成果的关键益处提供了明确的证据：

花更多时间在户外与减少注意力不集中症和改善认知行为发展有关 (Ulset 等人, 2017 年)；

积极的游戏可以建立自信，提高大运动技能，并鼓励安全的冒险行为 (DfE, 2024)；

玩耍可以培养成就感，增强自尊，并有助于培养自主性 (早期联盟, 2021 年)；

打闹玩耍对男孩尤其有益，可以提高社交能力和情感意识 (Whitebread 等人, 2017 年)。

团体游戏和儿童主导的游戏可以培养合作、轮流和社交沟通能力 (DfE, 2024)；

在体育活动中设定界限，可以营造安全的环境，同时让孩子们挑战自身的身体极限。这些界限有助于培养自我调节能力，并尊重个人空间 (DfE, 2024)；

有规则的结构化游戏，例如轮流等待和分享，有助于儿童发展情绪和身体的自我调节能力 (Braund and Timmons, 2021)；

设定游戏界限可以促进团队合作，教授因果关系，强化共享限制 (DfE, 2024)。

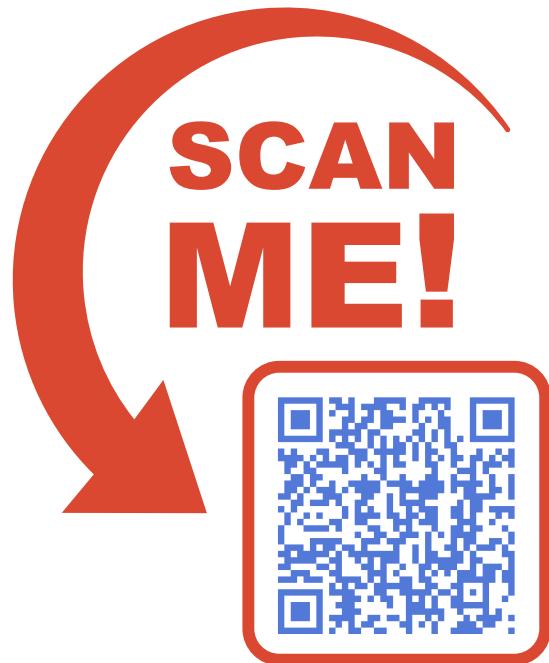
运动技能和游戏

粗大运动技能和精细运动技能在早期学习中至关重要。虽然精细运动技能（例如书写）在学校受到广泛关注，但粗大运动控制是发展精细运动能力的基础，并且重要的是要理解身体的控制力是由核心向外逐渐增强的（Bradbury 和 Swailes, 2024）。攀爬、爬行、跑步、旋转和穿越障碍赛道等活动有助于发展本体感觉（对身体位置的感知），而本体感觉与平衡能力一样，对写作技能的发展至关重要。

在英国，人们非常重视三脚架式握法作为早期学习目标。然而，由于儿童骨骼发育阶段的原因，这种握法对某些孩子来说可能具有挑战性。骨骼会通过骨化过程持续形成至19岁，骨化过程是激素将软骨转化为骨骼的过程。一些能够增强核心力量并进而帮助运动控制的玩乐活动包括骑自行车和三轮车、螃蟹行走、园艺和荡秋千。核心力量和协调性对于儿童控制运动和发展精细运动技能至关重要，而这些技能对于写作和其他学业任务至关重要（教育部, 2024）。



视频提供



案例研究：在没有户外区域的环境中进行户外游戏和身体发育： 佩克汉姆幼儿园（老车站幼儿园集团）

每天的散步是如何安排的？

所有儿童（婴儿、幼儿和学龄前儿童）每天两次步行前往当地社区，一次上午，一次下午。这些活动均提前规划，以确保步行/社区内有足够的工作人员。

散步多种多样，尽可能与儿童的兴趣、当地发生的事情、一年中的时间和天气相关 - 例如当地的公园、图书馆或商店。

每次外出前，工作人员都会填写一份外出表格，包括儿童和工作人员的姓名，并由经理/副经理签字。外出时，工作人员会进行风险评估，并携带托儿所的手机。孩子们穿着高能见度夹克，工作人员持有儿科急救资格证书。

佩克汉姆幼儿园您与当地社区建立了哪些联系？

我们与社区建立了多条联系，包括商店、公园、图书馆、市场/镇中心和火车站。孩子们在这里学会关注周围和当地社区的动态。他们与当地社区有着深厚的联系，日常散步有助于他们了解世界，强化英国价值观，提升文化资本。

您如何确保孩子们每天都有机会进行体育锻炼/大型游戏体验？

除了散步之外，孩子们还可以通过以下方式进行体育锻炼：

- 音乐和舞蹈——鼓励孩子们自由活动，享受乐趣
- 室内攀爬架——孩子们玩耍并培养对大肌肉运动技能的信心
- 烹饪活动——孩子们有定期烹饪和创造的机会
- 艺术——侧重于大型体验，以及彩泥和粘土
- 感官资源——育儿室内的自然资源
- 体育活动——每周两次由外部团体领导，以培养孩子的身体技能和核心力量。

没有花园/户外区域有什么好处和坏处？

优点包括孩子们有机会走出托儿所，熟悉当地环境，参与体育活动，增强对世界的了解。他们有机会参观当地的图书馆和商店，与社区建立密切的联系。

除了没有专门的户外空间可供全天使用之外，主要的缺点是我们必须停止我们正在做的事情，以确保孩子们出去散步，以及每次让孩子们为散步做好准备所花费的时间，尤其是对于婴儿来说。

反射

积极参与体育活动不仅对身心健康和健康发展至关重要，还与多种技能、态度和才能的培养息息相关，这些技能、态度和才能有助于儿童更广泛的教育和学习。在幼儿时期优先考虑体育活动，有助于他们在教育和未来生活中取得更好的成果。

您如何才能在您的环境中更好地促进身体活跃活动？

要考虑的关键点

- 您可能需要鼓励员工看到户外游戏的好处，以克服这一障碍。
- EYFS 支持关爱、学习和发展——体育游戏是其中的关键部分。Ofsted 的重点是认知发展，这可能会阻碍学校为体育游戏分配时间。
- 即使没有户外空间，仍然可以创造一个适合体育运动的环境。



第8章：幼儿课程中的游戏

“在大多数情况下，玩耍具有自我治愈的作用，并能带来一种自我意识、与他人、社区和外部世界联系在一起的智力生活。

（布鲁斯，2023年）



介绍

过去，游戏和学习被视为两个独立的概念（Hirsh-Pasek 和 Golinkoff, 2008），但近年来，人们认识到这两个方面是相通的，而“游戏式学习”是一个更贴切的说法。“课程”和“游戏”这两个词经常呈现出对立的概念——游戏被认为是自发的、奖励性的、非结构化的、自由的、解放性的、治疗性的；而“课程”则带有结构化的、教学性的、可衡量的、结果的、成人主导的等词汇。在本章中，我们将讨论为什么游戏应该被视为学习工具，而课程应该被视为可塑的。本部分将进一步探讨这一点。

可以玩

游戏在幼儿教育课程中的作用其实不应该引起争议。英格兰所有机构的早期教育标准（EYFS）法定指南（教育部，2024，第17页）指出：

“玩耍对儿童的成长至关重要，它能帮助他们建立自信，帮助他们探索、与他人建立联系、设定目标并解决问题。孩子们通过自主玩耍和参与成人引导的游戏来学习。”

儿童的玩耍权利载于《联合国儿童权利公约》，英国于1989年签署了该公约（联合国儿童基金会，1989年）。然而，英国教育标准局（Ofsted）检查重点的变化似乎导致了越来越多的规定性课程，这些课程要么将玩耍边缘化，要么似乎并不重视玩耍本身的意义。认为儿童的手和身体可以在没有任何大脑活动的情况下活动的观点是有问题的，因为所有运动都需要大脑的运作。诸如此类的言论非常有力，可能极具破坏性，并且违背了当前的神经科学理解。Porges（2022年，第22页）将游戏定义为：“一种神经锻炼，它增强生理状态的协同调节，从而促进支持身心健康的神经机制。”

这种情况不仅在英国如此，在国际上也普遍存在。巴基斯坦卡拉奇大都会学院幼儿部主任玛蒂哈·阿基尔·汗向我们讲述了游戏与学习如何逐渐融入她所在的社会：

在巴基斯坦，传统教育模式盛行，营造寓教于乐的环境的趋势正在不断增强。作为一名在卡拉奇工作的幼儿教育工作者，我亲眼目睹了在多元文化环境中推行寓教于乐的学习模式所面临的挑战，因为家长们仍然秉持着传统的幼儿教学方法。通过举办入学指导课程，让家长和幼儿教育专业人士了解寓教于乐环境的益处，我们可以携手共创一个更具支持性和包容性的学习社区。

与以往任何时候相比，幼儿教育专业人士更需要为孩子们的玩耍权利而奋斗，让他们知道玩耍是可以的，而要做到这一点，他们需要具备知识和技能来促进有趣的课程。

游戏是幼儿课程的核心

关于通过游戏学习和儿童自主学习，一个根深蒂固的误解是，孩子完全掌控学习，成人的参与很少甚至完全没有。有些人认为孩子拥有完全的自由，而成人的互动会以某种方式“干扰”孩子的学习。朱莉·费舍尔 (Julie Fisher) 致力于打破这种误解，她明确指出，在任何环境中，最重要、最宝贵的资源是以各种方式支持儿童学习的成人。费舍尔在其著作《迈向关键阶段一》(Moving on to Key Stage One) 中指出，关键阶段一课程的某些方面单靠游戏无法传授 (2020)，而一位高效的关键阶段一教师的技能在于识别这些方面并相应地调整自己的角色。诸如书写、语音、阅读、写作、对历史、地理和科学概念以及数学发展要素的知识和理解等技能需要成人主导和主动的学习，但也可以通过寓教于乐的学习机会来增强和巩固。游戏在巩固和巩固知识方面仍然发挥着作用。费舍尔探讨了成人根据其教学选择所扮演的不同角色。

早期教育有效教学法研究 (REPEY) (Siraj-Blatchford 等人, 2002) 明确指出，仅仅创造一个激励性的环境并让孩子们在无人支持的情况下玩要是不够的，尽管这样做是有必要的。教师还需要积极地教导孩子们，这意味着要以身作则，示范恰当的语言和行为，进行富有智慧的对话，并利用游戏来激励和鼓励孩子们。由于“自上而下”的压力日益增加，游戏有时会被边缘化。人们认为，在早期教育课程之外为游戏留出空间的学校是勇敢的学校。然而，许多学校成功地做到了这一点，并取得了优异的成绩。



儿童主导的学习充分利用了儿童探索世界的自然方式，即使孩子离开接待班进入一年级，这些方式也不会自动停止。成人需要做出明智的决定，决定何时回应和互动，何时观察和保持安静。这意味着他们的角色比成人主导的活动更难以预测，需要自信。通过在有利的环境中反复体验，孩子们可以练习所学知识，并加强新学习与已有知识之间的联系 (Conkbayir, 2022)。成人可以通过言语表达来帮助孩子建立这些联系，例如：“这就像我们……”“我们以前做过类似的事情……”“你还记得我们……”

充满乐趣的环境

如上所述，寓教于乐对儿童极其有益。这种寓教于乐的学习方式最好由爱玩的人和充满乐趣的环境来促进。那么，什么是寓教于乐的环境呢？

Goodhall 和 Atkinson (2017) 等实证研究发现，儿童会同时参考成人和环境本身的线索来判断活动是否具有游戏性。研究还发现，在儿童看来，这些活动是一个连续统一体 (McInnes, 2019)。因此，营造一个鼓励和促进寓教于乐的环境至关重要。可以通过以下方式实现：

- 遵循孩子的兴趣。
- 对“当下”的挑衅做出反应。
- 提供开放式资源。
- 关注活动的过程而不是产品。
- 鼓励创造力和协作。
- 在孩子参与活动时与其互动而不是干涉 (Fisher, 2016)。

在考虑如何设置环境时，还应注意所有环境都需要同等考虑：室内教室空间、室外教室以及自然环境/森林学校。我们知道，孩子们的学习和发展方式各不相同，因此，理想情况下，孩子们应该能够找到最适合其需求和能力的环境 (Richardson, 2025)。因此，在规划课程时，务必考虑并设置每个环境，使其既充满乐趣又有利于发展。营造充满乐趣的环境需要持续的努力，尤其是在传统教学方式占主导地位的地区。然而，通过教育以及基于游戏的学习的显著优势，我们可以创造一个让孩子们自由玩耍和学习的世界，孩子们将继续以快乐和有趣的方式成长和发展。

视频提供



例如，在规划幼儿教育课程时，如果只包含孩子们在第二学期第三周在接待处学习的地理知识，那就不合理了……对孩子们在EYFS阶段需要掌握的知识有一个大致的了解固然有益，但我们也必须牢记激励的重要性，要培养孩子们的兴趣，并让孩子们在游戏中学习。有大量证据支持在幼儿教育中进行以游戏为基础的学习……游戏是有效幼儿教育的核心。

（朱利安·格雷尼尔博士，2022年）

案例研究

那些热衷于将游戏教育推广到早年以外的领导者所担心的一点是，游戏教育不会受到英国教育标准局 (Ofsted) 的青睐。

桑德兰的山景幼儿学院多年来一直致力于通过游戏来学习。以下是英国教育标准局 (Ofsted) 对其 2022 年课程的评价。

学校领导者制定了雄心勃勃的课程目标，并明确了他们希望学生在所有学科领域学习的核心知识和技能。课程的教学方式经过深思熟虑。领导者们塑造了一种富有创意的跨学科主题教学法，并通过寓教于乐的方式进行高质量的学习。教职员将学生的兴趣融入课程中，使学习内容更贴近学生的学习需求。领导者们将学校视为“全程关注早期教育”的学校。

所有学生每天都享受在游戏中学习的乐趣。他们可以独立参与各种学习活动，包括户外教室和全新的“自然学校”。“创新棚”吸引着那些想要深入了解日常物品的学生。在幼儿园，孩子们学习物品的用途和工作原理。学校在个人和社会教育方面表现出色。

学生们学习态度积极，喜欢上学，出勤率也很高。当他们自主选择学习活动时，能够长时间保持专注。

Hill View 的教职员和领导多年来一直致力于课程的开发。为了满足孩子们的需求，课程进行了多次修改和调整，团队也对如何更好地处理孩子们学习的各个方面进行了深入的思考。教师们会仔细思考通过基于游戏的学习能够实现什么目标，以及这是否是实现特定课程目标的最有效方法。最终，孩子们在成人主导和儿童自主学习之间取得了恰当的平衡，从而取得了优异的学习成果，并保持了较高的参与度和出勤率。通过游戏可以学到很多东西，Hill View 的孩子们也因此蓬勃发展。

反射

看看你所在环境中孩子们玩耍和学习的环境。你觉得这是一个充满乐趣的环境吗？孩子们觉得这是一个充满乐趣的环境吗？你能在环境设置和资源提供方面做些什么，让它变得更有趣？

在设计你的课程，思考如何鼓励孩子们学习时，你是否考虑过把游戏作为其中的一部分？如果是，是如何考虑的？你是在规划好玩的活动，还是希望它们自然而然地发生？你如何才能打造一个充满乐趣的课程？

您如何与家长/监护人分享游戏的重要性以及游戏化课程的教学方法的细节？

游戏不仅仅是一项辅助活动，更是幼儿教育的一个基本组成部分，它能够促进认知、社交和情感发展。虽然传统的教育模式常常将游戏和结构化学习视为对立的力量，但当代的研究和实践却强调了它们之间的相互联系。

这是一种平衡的方法，它重视游戏作为深入、有意义的学习的载体，赋予孩子们探索、创造和与周围世界互动的能力。幼儿教育专业人士、政策制定者和家长必须认识到游戏在塑造全面发展、充满自信的学习者方面所发挥的作用。通过营造充满乐趣的环境，并确保游戏始终是课程的核心，我们能够支持孩子们发展必要的技能，这些技能将贯穿他们的整个教育历程乃至未来。



第九章：在学校环境中玩耍

“

环境在使学习变得有意义的过程中起着核心作用。这一概念如此重要，以至于马拉古齐将环境定义为“第三位老师”。

(Biermeier, 2015 年, 第 72 页)



介绍

在学校玩耍的机会有限。一段时间以来，英格兰的孩子们一直忍受着“知识型课程”，并伴随着严格的考试制度，这意味着小学只有一个年级没有法定的评估。这种模式的实施改变了教学实践，将重点从“学”转移到“教”，从而削弱了孩子们的教育体验。教育变成了一种顺从的行为 (Alexander, 2008)，其特点是脱离情境的活动，专注于狭隘的学习目标 (Hordern 和 Brooks, 2023)：这个过程与我们所知的儿童学习方式几乎没有关联。

孩子们如何学习以及学校如何阻止他们学习！

人们早已认识到，儿童通过玩耍可以取得最佳学习效果。皮亚杰 (1962) 证实，玩耍不仅在培养同理心、创造力、与他人合作、延迟满足和调节情绪的能力方面发挥着核心作用，而且在促进语言和认知发展方面也发挥着重要作用。神经生物学研究已经证实，玩耍如何强化连接前额叶皮层和大脑下部情绪控制区域的神经通路 (Siviy, 2016)，从而在儿童学习如何在压力情境中调节情绪的过程中增强情绪韧性。随着玩耍逐渐从儿童的学校经历中消失，我们看到患有焦虑症和抑郁症等精神疾病的儿童数量急剧上升也就不足为奇了。在我们如今的国家，超过五分之一的16岁以下儿童可能患有精神疾病 (英国国民医疗服务体系, 2023年)，超过20%的儿童长期缺课 (英国下议院图书馆, 2025年)。虽然影响出勤率和心理健康的因素有很多，但毫无疑问我们的学校系统正在损害孩子的利益。

学校创伤

在过度规定孩子们在学校做什么时，我们忽略了一个事实：玩耍并非孩子们的行为，而是他们本身。当我们阻止孩子们玩耍时，我们削弱了孩子们的自我意识 (Olsen, 2009)。虽然Olsen (2009) 的研究基于美国，但学校伤害孩子们自我意识的方式在英国也能看到。标准化扼杀了创造力。与生俱来的好奇心和探索精神被“正确”的欲望所取代，孩子们被鼓励遵循指示，而不是重新想象周围的世界或在学习中冒险。如今，孩子们几乎没有机会去追随他们探索和思考的动力，而只是为了遵循既定的课程。有些孩子无法做到这一点，于是他们开始反抗；有些孩子则变得麻木，在情感上与学习脱节，为了完成任务和遵守指示而寻求认可，而不是为了享受学习的乐趣。奥尔森还发现，现在早在幼儿园接待班就已实行的按能力设置课程，会导致一些孩子低估自己的能力，一些孩子沉迷于完美主义，还有一些孩子觉得自己被忽视、平庸、不重要。这些创伤可能会持续一生，我们必须尽一切努力在学校中恢复游戏的地位。这可以通过考虑学习环境和引入寓教于乐的教学法来实现。

户外玩耍

学校操场可以成为一个充满活力的活动中心，让游戏在学校环境中蓬勃发展。在这里，游戏可以由孩子主导，由孩子的兴趣驱动，并可以不受成人议程的束缚，按照自己的想法进行 (Thompson, 2014)。游戏中的身体冒险有助于培养韧性，重要的是评估风险而不是消除风险。因此，Smith (2005) 建议操场值班的成年人应该观察和支持游戏，但不要过度干预。然而，最需要游戏时间的孩子往往会被剥夺游戏时间 (Clements 和 Harding, 2023)，有些孩子可能需要有人为他们示范游戏行为 (Play Wales, 2024)。成年人也可以通过提供开放式的转化资源来支持游戏，这些资源可以以多种方式使用。这些资源可能包括：天然和人造材料，如石头、树枝、树叶、盒子和织物；感官游戏材料，如沙子、水、泥巴和具有各种质地的感官箱，以刺激儿童的感官；戏剧表演道具和设备，如球、跳绳等。提供精心策划的资源也可以鼓励课堂内的游戏。



视频提供



持续供应

持续性供给是指持续提供给儿童的资源，使他们能够在独立于成人的情况下继续学习 (Bryce-Clegg, 2013; Carter, 2023)。它并非仅仅是等待老师有空时的活动，也不是对完成成人主导活动的儿童的奖励或延伸任务 (Early Excellence, 2022)。为了有效，持续性供给需要精心规划并提供高质量、开放式的资源。这些资源应易于获取、引人入胜，并旨在激发探索，同时允许儿童随着时间的推移练习、重温并巩固技能和概念 (Bryce-Clegg, 2015)。

鉴于空间通常有限，每种资源都必须在环境中赢得一席之地 (Carter, 2023)。持续性供给可以随着学年推移而发展，从儿童需要发展的关键领域开始，并随着儿童技能的进步而逐渐扩展。虽然持续性供给通常与学前教育相关，但它可以在整个学校范围内有效，并且在第一和第二关键阶段会有所不同，因为儿童需要发展不同的技能并面临不同的挑战。

在一、二年级首次引入持续性教育时，讨论一下其他年级的成功经验会很有帮助。由于书籍中的书面教学内容可能比高层领导习惯的少，他们可能需要确认学习成果仍然能够得到证实。走访已经将持续性教育延伸至一年级的学校将大有裨益，尤其是对于那些需要了解其实际运作方式的员工而言 (Newman, 2024)。此外，可能还需要对全体员工进行培训，借鉴早期教育团队或外部机构的专业知识，学习如何运用这种教学方法。

亲身体验式学习

除了游戏、探索、创造和批判性思考之外，主动学习也是EYFS (英国教育部, 2024) 定义的有效教学特征之一。动手体验式学习包括积极参与实验、模型制作、艺术创作、实地考察和角色扮演。这是一种让孩子们在实践中学习的方法。

体验式学习循环 (Kolb, 1984) 包含体验（感受）、反思性观察（观察）、抽象概念化（思考）和主动实验（实践）。这种方法可以用来创造真实的问题解决的机会，帮助儿童理解概念和想法 (Morris, 2019)。实践式学习的价值不仅限于课堂，它是一个持续的、终身的过程 (Egan 等人, 2023)，而且这种方法尤其适用于科学、数学、地理、历史、艺术、戏剧和设计技术等学科。它也可以作为跨学科学习方法的一部分。

通过跨学科学习进行趣味教学

跨学科学习将多个学科整合成具有凝聚力、实践性和趣味性的活动，帮助学生将新知识与先前经验联系起来，并将其应用于现实世界。例如，设计鸟舍可以融合科学（研究栖息地）、数学（测量材料）、英语（撰写说明）和艺术（装饰）。这种方法以维果茨基 (1978) 的社会文化理论和建构主义原则 (皮亚杰, 1964; 科尔布, 1984) 为基础，促进实践操作和协作学习，从而增进理解 (布兰斯福德、布朗和科金, 2000)。

通过促进跨学科联系，跨学科游戏能够鼓励批判性思维、创造力和认知灵活性，同时提高长期记忆力 (Bransford、Brown 和 Cocking, 2000)。它还能通过团队合作和沟通促进社会情感发展 (Frost、Wortham 和 Reifel, 2012)。此外，寓教于乐的学习方式能够通过赋予任务更明确的目的性和吸引力来激励学生 (Miller 和 Almon, 2009)。这种方法通过将不同学科以有意义的方式联系起来，帮助学生培养终身技能，帮助他们以全面的视角应对现实世界的挑战 (Darling-Hammond 等人, 2017)。

基于项目的学习

与跨学科教学法类似，基于项目的学习 (PBL) 是一种将游戏融入教育的有效策略，它能让学生参与到需要探究、协作和解决问题的现实世界项目中。PBL 赋予学生自主性和选择权，通过实践活动培养学生的内在动力和更深入的学习，例如设计一个融合科学、数学和艺术的蝴蝶园。它也与主动知识建构 (Piaget, 1964) 和社会学习 (Vygotsky, 1978) 相契合，鼓励有意的协作式探索 (Bransford、Brown 和 Cocking, 2000)。

PBL 通过观察、评分标准和反思日记支持综合评估，使教师能够评估学生的沟通、协作和创造力，确保课程覆盖面，同时培养探索和学习乐趣 (Larmer, 2015)。PBL 还能培养 21 世纪必备的技能，例如创造力、沟通、协作、批判性思维、解决问题、科学、信息和公民素养 (OECD, 2019)。通过鼓励反复尝试，PBL 培养学生的韧性和成长型思维 (Barron 和 Darling-Hammond, 2008)，帮助学生做好应对现实世界挑战的准备 (Bell, 2010)。



在本章中，我们阐述了为什么游戏在学校中没有得到优先考虑，以及这对儿童心理健康和学习的影响，并建议教师如何营造有利于游戏的环境，以及如何运用寓教于乐的教学法来支持学习。游戏是儿童学习的方式，是他们自身的一部分，正如爱因斯坦的名言，游戏是一切新事物诞生的答案。如果我们想要一个既能满足当今儿童需求，又能满足未来劳动力需求的学校体系，那么我们就必须鼓励在学校中开展游戏活动。



第十章：游戏与可持续性

“

可持续游戏属于孩子们，尊重游戏的重要性是所有人的责任！

(Boyd、Lee 和 Scollan, 2025 年)



介绍

本章探讨可持续性的概念，以此为视角，理解游戏世界如何使成年人能够在赋能型环境中与幼儿一起参与并学习可持续发展知识。Scollan 和 Farini 将赋能型环境定义为基于权利的空间，儿童和成人可以通过沉浸式游戏和有意义的对话，在学习和教学之间本能地转换 (Scollan 和 Farini, 2021; Farini 和 Scollan, 2023)。幼儿期是与自然建立积极关系以及与地球建立深厚共情联系的关键时期。与自然建立积极关系的基本价值观体现在可持续发展的三大支柱中：社会文化正义、对人和地方的环境共情以及经济意识。Boyd (2025) 的《可持续发展支柱》和联合国教科文组织 (2015) 的可持续发展目标 (SDG) 可以帮助我们在日常实践中将游戏与可持续发展联系起来。



可持续发展支柱：博伊德 (2025)



可持续发展目标（联合国教科文组织，2015年）

可持续性与教学性游戏体验交织在一起，提供学习机会，赋能儿童解读、质疑、赋能，并成为自身权利和世界的倡导者。本章将通过案例研究和照片，从可持续性的视角探讨游戏，这些案例展示了可持续性在实践中的可能体现。在现有知识的基础上，探讨可持续性的理念并将其与游戏的概念联系起来，能够激发反思、创造力、好奇心和洞察力，从而不断学习如何看待儿童游戏中存在的内容。认识到需要特定的技能和理解力，才能知道如何以及何时 (i) 融入儿童的游戏，以及 (ii) 将游戏转化为意义，这一点至关重要。

值得反思的是，成年人是否始终懂得理解儿童在游戏中构建的意义和创造。加维 (1991) 和托维 (2012) 提醒我们，尽管成年人往往认为自己了解儿童在游戏中的行为，但儿童在游戏中创造的内容与成年人对儿童游戏的看法和假设之间可能存在差距。因此，如果我们要从可持续性的角度理解游戏，就需要注意自身的偏见和期望。下一节将重点关注可持续发展三大支柱（见第67页）与17项可持续发展目标（如上图所示）之间的相互联系，以及它们如何整体地融入可持续游戏中。可持续游戏赋能、重视并颂扬儿童（以及与他们一起的成年人）与世界和所有生物自由联系的权利。

反思

可持续游戏的定义与以下内容有何关系：

- (i) 你的做法
- (ii) 您的设置背景？

将可持续性转化为实践。

Boyd、Lee 和 Scollan (2025) 从可持续性的视角将基于权利的游戏式教学法定义为对人类和非人类现实的能动性、公平性和包容性的认可。可持续性的概念最早出现在《布伦特兰报告》(WCED, 1987, 第47页) 中, 它被定义为“既满足当代人的需求, 又不损害子孙后代满足其自身需求的能力的发展”。可持续性的三大支柱 (i) 环境 (ii) 经济 (iii) 社会文化既相互关联, 又各具特色。这意味着我们需要充分理解每个支柱本身, 同时认识到每个支柱之间是如何相互影响的。三大可持续支柱的整体性与17个可持续发展目标相一致, 并融入到一个全球公认的框架中, 该框架将可持续性融入到我们共同的星球——人类和非人类——各个方面的日常生活和实践中 (联合国教科文组织, 2015)。

在实践中探索可持续教育学的特征时, 需要真实的参与、体验式学习和知识的共同建构 (Boyd、Lee 和 Scollan, 2025)。真实的参与源于儿童和成人, 他们拥有赋权能力, 能够赋权他人, 具有自主性, 自主决定, 善于对话, 尊重他人, 并对世界充满好奇。这需要一种变革性的方法, 借鉴代际文化差异的存在和观察方式。

反射

考虑如何在实践中体现可持续发展的三大支柱。



经济支柱实践：儿童主导的商业活动, 种植、设计和销售种子包



环境支柱实践：儿童发展对非人类世界的同情和关怀



社会文化支柱的实践：
孩子们在疫情期间建造的“团结”彩虹

从权利视角看可持续游戏

《儿童权利公约》（联合国儿童基金会，1989年）的一般原则（第2、3、6、12条）提醒成年人和社会认识到所有儿童都是权利持有者，应因其身份、学习方式和探索世界的方式而受到尊重。15年后，即2004年，儿童权利委员会讨论了儿童权利在幼儿时期的实施问题，并以第7号一般性意见（2005年）的形式提出建议，将幼儿时期定位为一个关键时期，幼儿是“权利的持有者”（2005年，第1页）。委员会对幼儿时期的定义包括“8岁以下的时期”（2005年，第2页），倡导尊重幼儿，并承认其是家庭、社会和当地环境中积极的公民。第7号一般性意见提出了“幼儿期的七个特征”（2005年，第3页），这些特征探讨了幼儿期的独特性以及幼儿的生活现实。由此我们可以看出，第7号一般性意见主张8岁以下的幼儿通过游戏的形式进行学习和探索。

根据《联合国儿童权利公约》第12条（联合国儿童基金会，1989年），儿童有权了解、接触并影响他们所生活的世界。玩耍和嬉戏是儿童实现这一目标的“工具”。福禄贝尔（1782-1852）提醒我们，玩耍是儿童的工作：他们以好奇的学习者身份解决问题，在实践中不断学习和建立联系。福禄贝尔的“统一性”和“关联性”原则与可持续性息息相关，因为通过玩耍中的生活体验，儿童了解所有生物和非生物之间的相互关系（Brehony, 2001年；Bruce, 2020年）。显然，可持续发展的三大支柱和17项可持续发展目标并非脱离日常生活，而是贯穿于我们生活的方方面面。当我们意识到可持续游戏的概念及其复杂性时，我们就可以开始运用智慧、知识和发散性思维，从儿童自身出发、为了儿童、并与儿童一起做出改变。Boyd、Lee 和 Scollan（2025）创造了“智慧牧羊人”一词，以体现双向学习和沟通的重要性，在这种学习和沟通中，我们可以向“知识更渊博的他者”学习。Scollan 和 Farini（2021）以及 Farini 和 Scollan（2023）认为，知识更渊博的他者并非成人独有的固定角色；相反，儿童和成人会根据情境、关注点和背景在学习者和教育者角色之间转换。在儿童创造的游戏中，儿童可能成为成人眼中知识更渊博的他者，这意味着我们成人需要从他们的行为和意义中学习（Tovey, 2012；Bruce, 2020）。

反射

如果将可持续教育学视为一座桥梁，那么您在可持续教育学桥梁上处于什么位置？

（Scollan、Boyd 和 Lee, 2024 年）



联合国教科文组织21世纪可持续游戏技能

可持续游戏必须以变革性、行动导向的教学法为基础。可持续发展的早期儿童教育应赋能儿童评估关键的社会问题，例如无家可归或粮食贫困（可持续发展目标1），并做出明智的决定，提出符合可持续发展三大支柱的负责任的行动建议。2017年，联合国教科文组织强调了创建可持续世界所需的关键技能、价值观和态度，倡导教育体系为儿童提供成为变革者的机会。为了实现这一目标，我们必须“深刻转变我们的思维和行为方式”（2017，第11页）。然而，尽管早期基础教育阶段（EYFS）（教育部，2024，第12页）似乎提倡帮助儿童学习“用相关问题回应所听到的内容”的方法，却不鼓励儿童提出“令人尴尬的问题”，也不鼓励他们质疑成年人的回答。这似乎与联合国教科文组织（UNESCO）建议的“行动导向、变革性教学法”（2017，第11页）不符。

反射

在您的环境中，以行动为导向的变革教学法是什么样的？

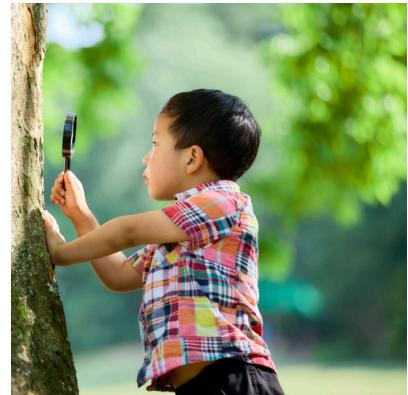
许多社会问题影响着儿童的日常生活以及他们周围成年人的行为。作为幼儿教育专业人士，我们需要能够在一个情感安全的空间里自信地讨论这些问题。例如，我们可以与孩子们分享一个关于无家可归或食物匮乏的“真实生活”故事，以提升他们的意识并鼓励他们观察现实世界。与孩子们一起阅读一个关于艰难生活现实的感人故事，可以激发他们关爱、同理心、批判性思维和基于解决方案的思考，所有这些都可以带来改变。这个例子展示了可持续的激励机制（在本例中与可持续性的社会文化支柱相关）如何赋能儿童（和成人），使他们能够作为一个强大的学习者群体（Lave and Wenger, 1991）在自主学习中进行协作，成为批判性发散思维者。然而，这种方法需要教育理念发生重大转变，从注重层级结构的教学转向更注重解决问题的合作导向，正如瑞吉欧·艾米利亚（Farini and Scollan; 2023）所倡导的那样。这体现在早期基础教育阶段（EYFS）（DfE, 2024）中规定的CoEL（核心学习能力）。在这方面，法定指导建议必须鼓励儿童探究、面对和克服困难，创造性地发展想法和策略，并在此过程中进行批判性思考。这些特征与联合国教科文组织倡导的学习技能高度契合。那么，是成年人如何看待儿童在游戏中或为儿童组织活动时的表现，将CoEL从过程学习转向成果导向呢？



反思活动

阅读下面的案例研究并说明如何：

- (i) 每个支柱都与案例研究相关。
- (ii) 三大支柱与您的实践、教学法和活动相关。



案例研究：跨代森林学校课程的准备

本案例研究展示了可持续发展的三大支柱、可持续发展目标、可持续游戏和可持续教学法在实践中如何联系在一起。

在准备跨代森林学校课程时，儿童和成人通过购物之旅体验了经济可持续性。在最近的一份《良好童年报告》（儿童协会，2023年）中，年龄较大的儿童担心他们几乎没有或根本没有金钱经验，这对未来的经济理解造成了焦虑。因此，由于孩子们在生活或玩耍中并不总是使用、看到或感受到真正的金钱交易，因此决定避免使用塑料卡交易。在购物之旅之前，孩子们和未来森林学校课程的年长成员一起合作计划了课程所需的东西。这包括在火坑上烹饪的食物和讨论饮食需求，包括过敏和不耐受。然后将购物需求分成个人购物清单。每个孩子都得到一张5英镑的钞票去当地的一家商店。在参观当天，一名工作人员在入口处迎接孩子们，并带他们参观了不同的区域。孩子们确定了他们各自购买的商品并将它们带到收银台。收银台的成人会与孩子们进行货币兑换，每个孩子都会收到一张收据和找零。这种简单的趣味体验能让孩子们早期认识到经济的可持续性。

反思活动

观察下图中可持续发展目标的具体体现，并讨论这些图像与你的具体情况有何关联。在你的实践中，可持续发展目标是否清晰可见？在哪里？如何？为什么？



可持续发展目标正在行动



在跨代森林学校活动当天，领导者们制定了当天的计划，但他们也意识到需要灵活变通，确保所有参与者都能充分参与到他们希望的活动中。除了环境可持续性之外，这种方法还符合森林学校协会（2011）的第二和第六项原则：“支持学习者与自然世界之间关系的发展”和“创建一个促进发展和学习的社区”。

反思

森林学校的原则或您自己实践的方面如何与 (i) 可持续发展的三大支柱 (ii) 可持续发展目标相联系？



在整个课程中，孩子们有时间自由玩耍，并在这种共享的体验中以各种方式表达自己。倾听、理解并回应幼儿的表达和自主选择至关重要，这是包容性可持续教育法（Boyd, Lee and Scollan, 2025）和社会文化可持续性的重要组成部分。孩子们通过参与各种游戏体验和挑战，从点火到建造自然栖息地，无论年龄、性别和能力如何，都能互相支持，从而培养自信、知识和自尊。这些游戏时刻可以提高孩子们在自然环境中的技能，尊重生态影响，促进代际可持续性，这对终身学习至关重要。

会议结束后，森林学校的领导和幼儿教育工作者反思了这些充满乐趣的体验，以及他们的专业对话风格和倾听过滤器（Scollan and McNeil, 2019）是如何受到互动和期望（也就是他们实践的社会背景）影响的。我们每个人都拥有倾听过滤器，有些是独一无二的，有些是与他人共享的，这些过滤器是由我们的训练、生活经历和期望构建的。这些倾听过滤器可能会促进或阻碍我们在与儿童互动实践中有效地倾听和回应。对沟通风格的反思表明，管理幼儿的倾听权利是一个复杂的过程。例如，一个42个月大的婴儿第一次体验全天户外游戏，感觉不知所措。这个孩子通过与一位细心的幼儿教育工作者持续的言语和非言语交流，表达了他对环境和日常活动变化的反应。成人和孩子找到了一个安全的空间，在这里，他们的担忧得到了讨论、倾听、真诚的倾听和回应。

视频提供



SCAN
ME!



反射

你真的听过孩子说话吗？
自我评估您如何听取、倾听并回应孩子的担忧或表达。



在知识渊博的幼儿教育专业人士的支持下，可持续游戏可以成为一种让儿童和成人自由参与并连接自身世界和彼此的普遍方式。为了实现这一目标，可持续教育学要求幼儿教育专业人士具备批判性反思能力，诚实且充满热情地致力于帮助儿童运用自主性和批判性思维方式。通过精心策划的活动和自由流动的儿童主导体验，并以可持续发展三大支柱（Boyd, 2025）、17项可持续发展目标（UNESCO, 2015）以及教育部卓越绩效中心（DfE, 2024）为基础，我们能够支持真正的参与和可持续发展。

可持续发展目标4特别强调从学前教育开始，全民享有高质量的教育。更多关于如何将可持续性融入幼儿教育实践的示例，请参阅“将可持续发展目标和STEM融入教学实践的幼儿教育可持续性资源”。



“教育是通向更美好未来的关键，任何从事教育工作的人都需要认识到这一点。”（Boyd 等人，2021 年，第 8 页）

反思早期可持续性和培训的时机

幼儿教育的学生在塑造幼儿人生的关键时期扮演着至关重要的角色。他们对待学习、教学和游戏的方式不仅对个别儿童，也对更广泛的社会和环境有着深远的影响。在提供学徒制和其他幼儿培训项目的过程中，必须将游戏置于学习的核心，同时将可持续性融入日常实践。幼儿教育中的可持续性不仅是保护地球，更是灌输终身价值观和习惯，使孩子们能够成为有责任感的公民，关爱他们的社区和周围的世界。

幼儿时期的儿童主要通过观察、模仿和亲身体验来学习。这使得幼儿教育成为培养可持续思维模式的强大平台。通过示范环保行为，例如回收利用、节约能源、减少浪费和呵护自然，幼儿教育专业人士可以激励幼儿自然地养成这些习惯。当可持续性融入游戏时，它就变成了一种鲜活的体验，而非一个抽象的概念。无论是通过感官园艺、自然漫步，还是利用材料进行创意游戏，可持续性都可以融入日常生活，激发好奇心、解决问题的能力，并尊重环境 (Somerville 和 Williams, 2015)。

可持续性也与联合国可持续发展目标 (SDG) 等全球倡议息息相关。这些目标强调教育是应对气候变化和更广泛的环境挑战的关键工具 (联合国教科文组织, 2017)。幼儿教育专业人士拥有独特的机会，可以通过创造有意义的学习体验来贡献力量，让儿童与自然建立联系，并培养他们的环境责任感。研究表明，早期接触基于自然的游戏和可持续发展实践，有助于儿童在以后的生活中与环境建立更紧密的联系，鼓励他们积极主动地保护周围环境 (Elliott 和 Davis, 2020)。

然而，幼儿教育专业人员在促进可持续性方面的作用远不止于课堂或托儿所。通过让家庭和社区参与可持续实践，幼儿教育专业人员可以通过传播意识和培养集体责任感来产生连锁反应。这意味着可持续性培训不仅应为学生提供理论知识，还应培养他们在社区中成为榜样、倡导者和变革推动者 (Siraj-Blatchford 等人, 2010)。一些简单的举措，例如社区园艺项目、环保工作坊和合作回收计划，可以弥合幼儿教育机构与家庭之间的差距，确保可持续实践在家中得到强化。

在早期教育中投资可持续性，不仅仅是为了让孩子们为未来做好准备，更是为了赋能他们积极创造更美好的未来。这需要为孩子们提供丰富的游戏环境，让他们能够探索、实验，并通过反复试验来理解周围的世界。通过游戏学习，孩子们可以培养解决问题的能力、创造力和韧性，而这些对于应对未来复杂的环境挑战都至关重要。可持续性不应被视为一门独立的教科书，而应成为一种生活方式，深深融入早期教育和培训的各个方面。

现在承担起这份责任，我们就能培养出一代具有环保意识、富有同情心、能力出众的人。当孩子们将可持续发展视为日常生活中自然而快乐的一部分时，他们就会将这些价值观传承下去，确保我们今天的努力能够为子孙后代创造一个更健康、更可持续的世界。

第11章：玩耍、爱与养育

“我们关心孩子不是因为我们爱他们；我们爱他们，是因为我们关心他们”
(Gopnik, 2016, 第 87 页)

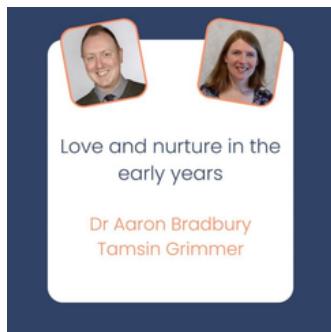
介绍

神经激素催产素，通常被称为“爱情激素”(Neumann, 2023)，对于发展依恋、培育关系以及促进积极的情感和亲社会体验(Berceanu 等人, 2024)至关重要。这种激素的产生决定了我们的社交生活体验，从孩子最初的照护纽带带到友谊和人际联系，有助于培养同理心、安全感和信任感(Jones 等人, 2017)。了解这一点有助于我们支持儿童的游戏，并在寓教于乐的教学中培养充满爱和信任的关系，使儿童能够在人生旅途中发展建立积极社会关系所需的技能。

爱与养育以儿童为中心

重要的是，所有孩子都应得到认可，我们提供的体验都源于他们的兴趣(Yates, 2018; Arnott, 2023)。这有助于所有孩子感受到作为个体的价值；幼儿教育专业人士观察孩子的兴趣，引导而非指导，帮助孩子做出决定和选择。例如，跟随孩子的探究线索，提出启发性的问题，并支持和鼓励孩子自由地表达和探索自己的想法和思路。

幼儿教育工作者应该积极倾听，展现真正的兴趣，与孩子共度时光，鼓励讨论，并允许他们的想法按照孩子的节奏发展(Clark, 2022)。孩子们应该拥有不受干扰的时间，让他们能够追随自己的兴趣。培育式的方法能够促进创造力的蓬勃发展，确保幼儿教育工作者不会将想法强加于人。关键在于过程，而不是最终结果。娴熟而细腻的互动(开放式问题、推测、回应、澄清、重复)能够支持孩子们的想法，并帮助他们拓展思路。这种开放式的方法对所有孩子都非常有用，因为他们可以设计和创造对自己有意义的东西，而无需承受任何压力，将自己的思维过程用语言表达出来(Arnott, 2023)。



播客由《幼儿之声》提供



Ensuring children's voices are prominent	<ul style="list-style-type: none">Seeking their views about provision, sharing their voice on displays and ensuring their voice is represented in all aspects of their learning and care.
Developing an integrated, holistic, and responsive approach	<ul style="list-style-type: none">Encouraging children's physical health, emotional wellbeing, resilience, independence, creative and critical thinking skills, respect for themselves, others and for the environment.
Engaging in sensitive and positive interactions	<ul style="list-style-type: none">Valuing children's opinions and feelings (Bradbury and Grimmer, 2024).
Celebrating children's achievements and individualism	<ul style="list-style-type: none">Using stories linked to interests and their own life experiences and contexts.
Providing an enabling environment	<ul style="list-style-type: none">Welcoming diversity and having strong parent partnerships.
Providing real and rich life experiences	<ul style="list-style-type: none">Underpinned by our caring approach and loving pedagogy (Grimmer, 2021), e.g. linking with the community food bank or local care home.
Experiencing nature and caring for the environment	<ul style="list-style-type: none">Allowing children to see themselves as caretakers of the world through gardening, developing understanding of seasons, life cycles, environment and sustainability.

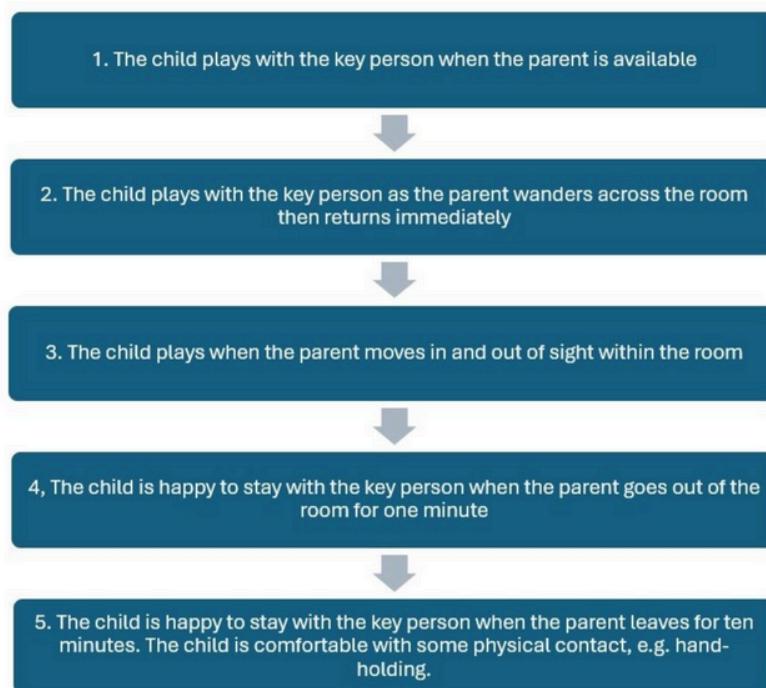
该图显示了以爱和养育的方式保持以儿童为中心的多种方式。

案例研究

孩子们正在和一位幼儿教育专家讨论物品丢失的问题。经过讨论，他们选择了莎拉·海耶斯的《这就是熊》故事。在花园里的各种场景中，孩子们进行了多次寻找和拯救熊的任务，之后就垃圾管理（因为熊是在垃圾堆里发现的）和“旧物改造”展开了有趣的讨论。通过这种以儿童为中心的教学方式，孩子们表现出了学习回收、再利用和环保的极大热情。

爱、养育和关系

儿童在充满爱、信任和关爱的关系中学习效果最佳，而游戏可以促进这些关系的建立和强化。务必确保每个孩子都有一个关键人物来支持他们的情感健康，并帮助他们熟悉环境并建立自信。儿童的身心健康得到值得信赖的成年人的关爱越多，他们就越倾向于建立有意义的关系，变得好奇，参与活动，解决问题，探索更广阔的世界，并培养独立性。安全的依恋关系与儿童的健康、幸福、更好的自我调节能力、社交能力和韧性密切相关 (Zeedyk, 2013; Read, 2014; Nicholson 等, 2023)。游戏可以治愈创伤，尤其是在先前的经历导致与主要照顾者之间形成不安全依恋的情况下 (Kingston-Hughes, 2022)，这使得游戏成为建立和维持关系的有效方式。



(Tassoni, 2014, p. 87-88)

Tassoni (2014) 描述了一个以游戏为中心的五步适应过程，让孩子在父母的支持下认识关键人物（见图）并建立关系。鼓励父母认识到自己在孩子成长中的重要性，可以鼓励孩子参与并建立自信 (Kambouri 等人, 2021)。在没有所谓的“村庄”的情况下，值得信赖的成年人可能会觉得自己对孩子的整体成就负有责任，可能会失去优先培养依恋的机会。然而，有证据有力地证明了游戏是一种学习资源，因为它可以培养自信、自我激励和存在感等技能 (Panksepp, 2015)。与父母分享这一点，可以让他们享受与孩子一起玩耍的乐趣，因为他们知道自己正在为孩子的成长做出贡献。

摘自 Ofsted 杰出报告

保姆为孩子们营造了一个温暖、充满爱的环境。她能够激发孩子们的兴趣，拓展他们的技能和知识……孩子们感到自己受到重视，感到自己与众不同，这让他们在保姆的照顾下自信地成长。孩子们非常快乐，并且热爱与保姆在一起的时光。

（儿童保育员 Ofsted 报告, 2024 年, 第 2 页）

当我们思考“养育”一词时，我们可能会想到孩子们受到的关爱、他们的优势得到发扬、技能得到发展以及个性得到塑造的方式。Bradbury 和 Grimmer (2024, 第24页) 建议：“为了充满爱心地养育我们的孩子，我们需要以长远的眼光来满足他们当前的需求，就像我们培育种子一样，知道我们正在帮助植物或花朵生长。”我们也可以通过养育游戏，使其在环境文化中得到关爱、推广和建立。养育游戏作为一种发展工具可以起到平衡作用，因为它成本低且普遍适用，并且与其他与孩子有关系的人分享游戏理念和价值观可以促进一致性和相互理解。例如，游戏理念可以在不同环境中发起和发展，所有家庭成员都可以分享他们的游戏经验。

以下是游戏与人际关系产生积极联系的一些方式：

双向沟通：从家庭中学习游戏可以加深对他们历史的理解，并充当一种社会工具，让人们聚集在孩子周围。

通过举办邀请晚会来吸引家长：我们不是评判和期望（“这是你应该做的”），而是培养邀请和榜样（“这是我们所做的以及为什么”）。

通过游戏来了解孩子及其兴趣：游戏可以促进孩子、父母/看护者和从业者之间的关系。

理解玩耍对父母来说并不总是那么容易：要留心并留出空间，以应对家庭可能经历过的、可能让成年人厌恶玩耍的经历。

提供结构和具体想法：分享游戏邀请、橡皮泥和感官食谱，或举办家长会来支持游戏想法，这些都是强有力的工具，可以让父母“尝试”游戏，而不会感到太脆弱。

幼儿园举办“爱、培育和游戏”家长晚会后家长感言

作为两个年幼孩子的妈妈，他们经常在情绪上挣扎，这对我来说是一个绝佳的机会……学习如何与孩子们一起享受游戏的乐趣。从今晚开始，我已经掌握了一些技巧，能够通过游戏与孩子们建立联系，同时谈论这些情绪……通过爱与关怀的技巧，我找到了对自己的同理心，这让我保持冷静，也更愿意与孩子们一起玩耍。我以前从未想过，简单的游戏竟然能带来如此深厚的情感联系。



用爱和关怀的触摸

在与幼儿相处的过程中，我们不可能不运用触碰，例如，在换尿布、帮孩子穿衣、击掌表扬、在繁忙的路边牵着孩子的手，或拥抱安慰孩子（Grimmer, 2021）。在游戏和嬉戏互动中，触碰以多种方式运用。Bergnehr 和 Cekaite (2018) 指出了幼儿专业人士运用触碰的五种不同方式：控制、亲昵、亲昵控制、协助和教育（见图表）。有时，我们会利用触碰来辅助学习或增强游戏体验，而身体上的亲昵互动被广泛视为幼儿教育和保育的重要组成部分。



(Types and use of touch adapted from Bergnehr and Cekaite, 2018)

触碰对幼儿至关重要，它有助于认知和情感发展，有助于建立安全型依恋，减轻压力，并在大脑中释放令人愉悦的化学物质：催产素、多巴胺、血清素和内啡肽（Carlson, 2005; Ardiel 和 Rankin, 2010; APPG, 2020）。有些孩子可能将触碰视为一种爱的语言，这意味着他们通过身体接触来表达爱意并进行沟通（Chapman 和 Campbell, 2012）。如果我们观察到一个孩子比其他孩子更渴望身体接触，我们可以以互惠的方式给予积极的触碰，帮助他们感受到被需要、被爱，并帮助他们建立安全型依恋。

在游戏中运用触碰并非没有挑战。触碰与亲密感相关，有时幼儿教育专业人士会担心以充满爱和关爱的方式进行触碰会产生安全隐患；他们的触碰可能会被误解，或者让他们面临不当行为的指控（Piper and Smith, 2003; Johansson et al., 2018; Cruickshank, 2020）。然而，触碰带来的益处远远超过这些担忧，英格兰教育部警告幼儿教育专业人士不要推行“无接触”政策，认为这会“导致教职员无法充分支持和保护他们的学生”（DfE, 2024a, p.45），而是鼓励制定合理的政策来应对这一问题。因此，幼儿教育专业人士应确保其机构的政策涵盖这一方面，并承认所有儿童都需要基本的身体接触（Grimmer, 2024）。

Grimmer (2021:2024) 建议员工团队讨论如何在实践中运用触摸和同意，明确说明这些互动的具体形式以及如何使用触摸。例如，孩子可以坐在我们的腿上吗？他们该如何做（单膝跪地，双膝向外，双腿向内跨坐）？幼儿保育人员可以亲吻孩子或对他们吹“覆盆子”吗？我们可以把婴儿紧紧地抱在怀里，脸贴着脸吗？大一点的孩子呢？所有年龄段的孩子如何表达同意？在“关系”、“爱的教育”或“保障和儿童保护”政策中包含这些信息和这种程度的细节，将使幼儿保育人员在与孩子进行抚育性触摸时充满信心 (Grimmer, 2024)。



这张照片清晰地展现了温暖和身体接触的强大影响力。阅读与兴趣相关的故事也帮助他适应并熟悉新环境。

以下是我们可以在有趣的互动中积极使用触摸的一些方法：
确保工作人员了解异议的迹象、孩子何时不想被触摸以及如何应对。

在孩子穿衣打扮或进行角色扮演时为其提供帮助。

- 如果孩子累了或者心烦意乱，就让他们坐在你的腿上，用拥抱来安慰他们。
- 表扬孩子时，给他们“击掌”或者轻轻捏一下他们的肩膀。
- 玩需要身体接触的游戏，如圆圈游戏（牵手）、打闹游戏或手指韵律游戏。
- 全天给予他们积极的接触，例如参与“拇指大战”！



爱与关怀培养归属感

归属感是指个体在环境或设施中感到“被接受、被重视和‘宾至如归’”(Grimmer, 2024, 第20页)以及“感到舒适、被包容、被重视并与他人建立联系”(Bradbury and Grimmer, 2024, 第9页)。归属感将依恋理论付诸日常实践，是包容性实践的重要组成部分，因为它可以减少社会孤立感，并有助于对抗边缘化(Early Years Coalition, 2021)。Siegal和Bryson (2020) 有益地指出，儿童需要在我们的照顾下感到安全、被关注、被抚慰和安心，然而，在实践中很难做到这一点。为了解决这个问题，归属感是Bradbury和Grimmer (2025) 爱与养育评定量表的观察点之一，该量表提供了观察、讨论、反思和审查实践的机会。

该图表展示了我们如何培养归属感，从实际角度来看，这意味着我们：

- 微笑，叫出每个孩子的名字并告诉他们我们很高兴他们今天来；
- 玩耍时身体要蹲下，与孩子保持同一高度；
- 通过在游戏中融入文化元素（例如食物、音乐或语言），帮助孩子感到“宾至如归”；
- 我们的服务始终以儿童及其兴趣和爱好为中心；
- 采用积极的触摸方式，例如，在孩子心烦意乱或疲倦时拥抱他；
- 充当共同调节者，通过识别和减少压力源并帮助孩子恢复平静的感觉来培养孩子的自我调节能力(Grimmer 和 Geens, 2022)。



案例研究

Amaya 最近加入我们的机构。起初，她不愿与同龄人互动，接送时总是紧紧抓住照顾者，并且在陌生的环境中表现出焦虑的迹象。为了帮助她适应环境，并帮助 Amaya 感到融入并建立信任，Clara (关键人物) 首先了解了她的兴趣和家庭背景。Clara 每天早上都热情地迎接 Amaya，在她到达时给她一个安慰的拥抱或握住她的手。Clara 一直待在她身边，观察着 Amaya，鼓励她去探索，并用温柔的话语和微笑安慰她。随着时间的推移，Amaya 开始向 Clara 寻求指导，表现出与她日益增长的依恋，并感到安全和被重视。

克拉拉也观察到了阿玛雅对烹饪的热爱，并利用这种兴趣与她建立联系，在场景中引入了一家咖啡馆，铺上桌布，摆放在真实的包装和食谱。之后，她又在环境中放置了其他类型的设备，以鼓励孩子们玩耍（小世界区域的送货卡车和商店，水上游乐区以及室外的泥厨房里的平底锅、打蛋器和筛子）。克拉拉起初只是观察阿玛雅玩耍，看着其他人玩耍，直到另一个孩子问了她一个问题，她才开始与阿玛雅互动，沉浸在在游戏中。阿玛雅对自己的文化身份认同感很强，这促使她谈论自己喜欢的食物和妈妈做的菜，并主动提出带些食物来分享。克拉拉（在远处观察着他们的谈话）继续与妈妈的谈话，并邀请她来和孩子们一起做饭。随着时间的推移，阿玛雅的父母注意到了积极的改变，他们说她热情地谈论着家里的朋友和老师，兴奋地回忆着自己的一天。她的父母对克拉拉和工作人员给予的爱与关怀表示感谢，正是这些帮助阿玛雅顺利过渡，并融入了学校的社区。

反射

您认为 Amaya 最初加入这个场景时感觉如何？

对于成年人来说，类似的感受可能是什么？

关键人物是如何帮助 Amaya 培养归属感的？

Amaya 在多大程度上感到安全、被关注、被安抚和有保障 (Siegel and Bryson, 2020)？

了解你照顾的孩子，并在情感上与他们保持协调，有助于建立安全型依恋。想想你对孩子情感需求的了解程度：有什么方法可以帮助他们快速适应并与员工建立更好的关系？

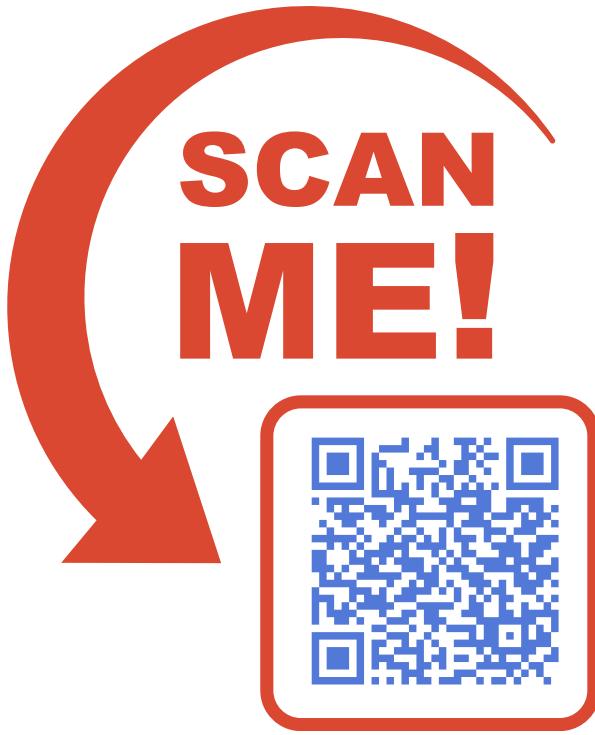
概括

在本章中，我们探讨了游戏、爱与养育之间的联系，提出了以儿童为中心的策略，并借鉴了实践案例。主题为建立关系、培养归属感和维护儿童的声音提供了切实的支持，共同促进了塑造儿童关键早期发展的保护性因素（Draper 等人, 2024）。游戏让我们无需刻意付出就能真正做回自己，从而在人际关系中培养信任感和联结感（Harwood, 2024）。通过坚持以儿童为中心，重视人际关系，并在游戏中运用充满爱和养育的触觉，我们能够在孩子心中培养归属感，并帮助他们在成长和发展过程中茁壮成长。

反思活动

为什么爱和养育在以游戏为基础的教学法中如此重要？
我们的团队如何理解“爱与关怀”？我们如何确保每个人都有类似的理解？
我们如何用爱抚来呵护我们的孩子？这在政策中体现在哪里？

视频提供



第十二章：游戏疗法

“

跟随孩子的引导，进行思想交流……首先要关注、观察和思考

（早期教育联盟，2021年，第32页）



介绍

本章旨在帮助幼儿教育专业人士和其他专业人士了解针对0-8岁儿童的游戏治疗。令人惊讶的是，游戏治疗并非一种新兴疗法，第一本专门探讨游戏治疗的教材出版于20世纪40年代（Axline, 1947）。游戏治疗曾被描述为一门被遗忘的心理科学（Renshaw and Scira, 2024）。然而，这种注重儿童发展阶段的心理治疗形式是基于循证的，高质量的研究证实了其对儿童身心健康和发展均有益处（Ray, 2025）。

英国游戏治疗师协会（BAPT, n.d.）将游戏治疗定义为：

“游戏治疗是儿童与治疗师之间的动态过程，在这个过程中，儿童按照自己的节奏和计划，探索那些影响其当前生活的问题，无论是过去还是现在，无论是有意识的还是无意识的。治疗联盟能够激发儿童的内在资源，从而带来成长和改变。游戏治疗以儿童为中心，游戏是主要媒介，言语是次要媒介。”

游戏治疗研究生高等培训旨在培养治疗师成为专业的儿科心理健康专业人士。英国专业标准局（PSA, 日期不详）认证了两个游戏治疗注册协会：1) 英国游戏治疗协会（BAPT）和2) 英国游戏治疗协会（PTUK, 日期不详）。游戏治疗师在广泛的临床和社区环境中为来自不同人群的儿童、青少年及其家庭提供支持，主要服务于0-12岁的儿童（Renshaw、Parson和Stagnitti, 2023）。由于建议在儿童时期进行预防和早期干预，以降低未来遭遇逆境和虐待的可能性，许多游戏治疗师选择将工作重点放在儿童早期（Mathews、Thomas和Scott, 2024）。

早期游戏治疗

游戏是幼儿期以儿童为中心的实践的重要组成部分。幼儿教育专业人士、专职医疗人员和健康专业人士可能会在实践中运用游戏的自然疗愈特性；然而，这并不意味着他们是游戏治疗师，也不意味着他们提供游戏治疗。游戏治疗师巧妙地运用游戏的疗愈力量作为心理治疗手段，促进康复并促进儿童发展成长 (Schaefer 和 Drewes, 2014)；确保“游戏的疗愈力量是游戏中的机制，能够真正改变来访者功能失调的思维、感受和/或行为” (Schaefer 和 Peabody, 2016, 第24页)。游戏治疗师在幼儿教育机构提供一系列服务，包括儿童个体游戏治疗、小组游戏治疗和孝道治疗（家庭游戏治疗）、治疗评估、专家咨询、教育人员督导以及专业发展。

早期教育教学法与游戏治疗的基础理论和知识之间存在着高度的契合。游戏治疗师学习一系列关键理论，其中以儿童为中心的实践是培训项目的核心组成部分。以儿童为中心的教育方法强调游戏、关系、社区和自然，至今仍是早期教育的核心，这种教育方法可以追溯到19世纪的福禄贝尔教育法。儿童和童年的独特性既是人本主义心理学的建构，也是当今许多教育教学法的核心，例如瑞吉欧·艾米利亚教学法、森林学校和施泰纳/华德福教育法等等。Martela (2024, 第186页) 提出，常见的教育理念可以在教育中人类繁荣的交汇点上交汇，并认为“促进繁荣应该是教育的核心目标之一”。联合国教科文组织的国际科学与循证教育评估：ISSE工作组1 (de Ruyter等人, 2022年, 第74页) 将人类繁荣定义为：

“……既要最大限度地持续发展人类潜能，又要过上幸福的生活。这意味着要以一种令个人满意的方式，参与有意义的关系和活动，这些关系和活动既符合个人的自身价值观，也符合人文价值观。繁荣取决于个人的贡献，也需要有利的环境。”

经济合作与发展组织 (OECD) 国际学生评估项目 (PISA) (2024 年, 第 8 页) 承认，借鉴教育和心理哲学、知识和劳动力的力量可以促进以下方面的发展：

“以人类繁荣为目标的教育体现了未来教育体系应遵循的三大原则。它鼓励更广泛的能力发展，涵盖学术、关爱和创造力。它培养公平、可持续的未来模式的设计者。它赋予人们生命意义。”

人类繁荣的核心仍然是在引人入胜的环境中建立信任和培育关系的重要性；这可以成为游戏疗法和教育相遇和合作的地方。

Axline (1947, pp.141-170) 本人也是一位教育家，她在如今已成为开创性著作的游戏治疗著作中，专门用一节探讨“对教育的启示”。她始终致力于让游戏治疗师既能在专业环境中与需要专家支持的儿童互动，又能指导那些在儿童身上投入大量时间的幼儿教育专业人士、家长和教育工作者运用治疗技能来支持儿童的情绪健康。Stulmaker (2013) 回顾了教师学习治疗技能的各种游戏治疗方案，Renshaw (2022) 更新了这篇综述，作为对如今已循证的教师最佳关系方法 (TORA) 的研究的一部分。游戏治疗师拥有独特的优势，他们拥有经过研究支持的方法，能够将游戏式的治疗技能融入教育环境。

从游戏治疗师那里，专业人士可以学习到精心设计的知识和相应的治疗技能，用于日常教学（Renshaw, 2022）。幼儿专业人士感兴趣的领域包括：依恋理论如何帮助激活儿童探索性[学习]系统的关系（Ainsworth, 1967; Bomber, 2007; Geddes, 2006）；儿童发展最佳关系的神经科学（Porges, 2022; Schore, 2022）；以及大脑游戏回路的神经科学——大脑中古老的神经机制，通过游戏和游戏性关系激发快乐（Panksepp, 1998）。幼儿环境中的游戏治疗实践范围广泛。从直接的治疗支持、为幼儿专业人士和家长提供的针对常见儿童问题的心理教育建议，到将治疗特性和强化游戏融入学习社区的咨询服务。

案例研究

本案例研究展示了一名儿童（5岁）贝丝（Beth）的治疗结果。她在从接待班（Reception）过渡到第一阶段（KS1）期间参加了针对弱势儿童的人本主义团体游戏治疗（GPT）。GPT由一名游戏治疗师和一名TORA认证教师©共同引导。由于在过渡访问期间观察到贝丝非常害羞，这导致贝丝无法表达自己关于如厕的需求，加剧了她的痛苦，因此她的老师推荐她参加了10次GPT课程。老师希望GPT也能帮助贝丝增强她在同龄人社交关系中的自信心。四个孩子参加了每周半小时的GPT课程。GPT的游戏室配备了各种游戏和创意资源。小组共同引导员在与孩子们的游戏中运用治疗技巧，营造以儿童为中心的氛围。班主任在干预前后完成了优势与困难问卷（SDQ），这是一种可靠且有效的评估工具（Stone 等人, 2010），用于筛查积极和消极的心理特征[行为、情绪和心理]（Goodman, 1997）。参加 GPT 后，Beth 的总体困难、多动症、同伴问题、内化和外化困难均有所减少。建议继续进行课堂支持，重点是治疗技能，以帮助她解决长期存在的情绪问题，并促进其持续的亲社会性发展。由于 Beth 的老师之前接受过 TORA 培训，并且在将治疗技能融入教育实践过程中能够持续获得监督，因此能够很好地实施这些建议。



第十三章：挑战性游戏

“我童年的玩耍让我走向了极端，而现在我明白了，所有这些游戏都是一种有趣的方式，用来检验一个人所处的社会现实。这无疑是游戏在进化过程中最重要的功能——发现人生中什么是有趣的，什么是公平的，什么是不公平的。

(Pankseep, 2010 年, 第 247 页)



挑战性游戏

当孩子们感到安全，当成年人把与孩子的关系放在首位，与孩子融洽相处，并且对孩子充满知识和关爱时，游戏就会蓬勃发展。当孩子们真正沉浸在游戏中时，我们会从他们嬉戏玩耍的行为中看到这一点。然而，有时，孩子们的游戏可能会被成年人误解为愚蠢、过于粗鲁或喧闹，最令人担忧的是，他们认为游戏不合适 (Greishaber 和 McArdle, 2010; Nutbrown, 2011; Grimmer, 2017; 2019)。

玩耍教会孩子们许多对他们未来生活至关重要的技能。他们学会如何与他人合作，发展友谊，解决冲突，培养同理心，发展执行功能，例如计划、运用工作记忆和灵活思考。正如第三章所述，玩耍有助于培养孩子的自我调节能力，使他们学会如何坚韧不拔，在困境中恢复过来，并在不知所措或失控时学会如何重获平静。生活中的大部分学习都是通过玩耍发现的，例如爱、欢笑、人际关系和界限 (Kingston-Hughes, 2022)。通过玩耍，孩子们能够发展自我意识，加强与他人的关系，探索界限，并探索不同的存在和行为方式。然而，孩子们仍在学习这些技能，有时会犯错或发现学习过程很困难。

如果我们思考儿童的一百种语言 (Edwards、Gandini 和 Forman, 2012)，他们的玩耍和行为方式就是另一种语言。因此，我们需要倾听这些语言，并关注我们的孩子，以便更深入地理解他们对自己经历的看法，并接受他们的游戏选择。本章探讨了一些经常被误解为不当行为的常见游戏行为：冒险游戏、武器游戏、打闹游戏和图解游戏。

冒险游戏

挑战儿童并涉及风险的游戏有很多好处，例如，有助于身体发育、建立自信、解决问题以及了解后果和错误（Sandseter Kleppe 和 Sando, 2021; Kingston-Hughes, 2022; Cooper, 2023）。负责鼓励、监管和执行工作场所健康、安全和福利的英国公共机构——英国健康与安全执行局（2012, 第1页）明确指出了风险游戏的作用：“游戏对儿童的健康和发展至关重要。规划和提供游戏机会时，目标不是消除风险，而是权衡风险和收益。如果孩子被裹在棉絮里，他们就不会了解风险。”他们指出，“游戏机会可以培养孩子的风险意识，为他们未来的生活做好准备。”尽管风险游戏有很多好处，但幼儿教育专业人士通常认为它具有挑战性，并且很难知道如何将其融入到日常生活中（Spencer 等人, 2021）。然而，为儿童提供学习评估和管理风险的机会，同时培养韧性和自立能力至关重要（Gill, 2007）。作为幼儿教育专业人士，我们需要为幼儿营造一个包容冒险游戏、平衡风险与挑战的环境（Cooper, 2023）。

根据 Sandseter (2009) 的研究，风险游戏可分为六个主要领域：

快速的速度
危险工具
危险元素
混乱不堪
伟大的高度
消失或迷路

因此，思考孩子们在学校和环境中何时以及如何有机会以这些方式进行游戏会很有帮助。有一些简单的方法可以融入这些危险元素，例如，像躲猫猫和捉迷藏这样的简单游戏可以营造消失和迷路的感觉，而木工活动则可以让我们有机会使用危险工具（Moorhouse, 2018）。

案例研究

在户外区域，Janbee（三岁）和Marissa（四岁）正在爬上爬下牛奶箱。Janbee有点紧张，害怕跳下去，Marissa说：“有点害怕没关系，但你不会摔下去的。我们可以一起跳——准备好了吗？”然后她们手牵手一起跳了下去！和朋友一起冒险比独自冒险更容易，而且通过玩耍来学习是一种很好的方式。

反射

在这个案例研究中，我们看到玛丽莎表现得更博学。考虑以下情况：

在这种情况下，成年人扮演什么角色？
您如何让孩子有能力评估和管理风险？

战争与武器游戏

在我们家门口，战争、不公和现实世界的暴力充斥着我们，武器游戏是一个难以启齿的话题，但随着孩子们通过游戏处理信息并理解周围世界 (Pugmire-Stoy, 1992)，游戏不可避免地会变得暴力。因此，我们必须从发展的角度理解儿童如何理解杀戮和死亡等概念，并认识到零容忍政策可能对我们的孩子造成负面影响 (Holland, 2003)。

Panagiotaki 等人 (2018) 认为，理解死亡概念包括五个主要部分：

必然性——我们终有一天都会死去；

- 普遍性——死亡适用于一切生物；
- 不可逆性——它是永久的；
- 终止——当我们死亡时，我们正常的身体机能将会停止；
- 因果关系——它是原因和结果的产物。

三岁以下的儿童无法理解死亡的含义，然而，随着年龄的增长，他们的理解水平会逐渐提高。例如，五岁的儿童能够理解死亡的不可避免和不可逆转，六七岁的儿童能够理解普遍性和终止性，但儿童可能要到接近十岁才能理解因果关系 (Panagiotaki 等人, 2018)。这符合儿童学习速度不同的观点 (DfE, 2024)，因此很难概括他们的理解水平。鉴于此，我们不能假设幼儿完全理解“杀死”、“死亡”和“死”等词语的含义，因此，如果孩子们在游戏中使用这些词语，我们不必担心。

或许有人会说，理解杀戮与理解死亡是不同的，然而，杀戮与死亡密不可分，而且杀戮的叙事在我们孩子的游戏中随处可见。休斯 (2002) 将此称为“深度游戏”，因为孩子们会遇到一些棘手的主题、生存技能以及可能危及生命的场景。作为教育工作者，我们可以利用他们的游戏来探索这些棘手的概念，并且不回避帮助他们理解这些概念。通常，当孩子们玩超级英雄游戏时，他们会在游戏中体验杀戮与死亡、胜利与失败、好人与坏人、善与恶等概念，这些概念可以为理解这些主题提供有益的引导 (Grimmer, 2019)。

在英国，刀具而非枪支是首选武器。2023/24年，英格兰和威尔士46%的凶杀案使用了刀具，而使用枪支的案件仅占不到4% (统计数据, 2025年)。我们在幼儿时期教授刀具使用方法通常是教孩子们刀具的用途以及如何安全使用。在森林学校，我们会使用真刀切水果或削木头，或者在角色扮演区摆放假刀。我们会进行角色扮演，让孩子们了解刀具的安全使用要点，提醒他们刀具很锋利，就像我们进行角色扮演，教孩子们戴上烤箱手套从玩具厨房里取出蛋糕一样。在我们的实践中，格里默 (2019, 第27-28页) 提醒我们，在考虑武器游戏时：“当包装纸筒变成剑，棍棒变成弓箭，手电筒变成激光枪时，禁止玩武器游戏就相当棘手了！很多孩子可以巧妙地把任何东西变成武器，这种创造力应该得到鼓励，而不是禁止。”霍兰德 (2003) 建议我们仍然以儿童为中心，将眼光投向儿童本身及其游戏的叙事，而不是武器本身。





案例研究

让我们从孩子的角度来思考这个问题，用机器人或者仙女来打个比方：

约翰尼对机器人很着迷，他把所有制作的东西都变成了机器人。他的关键人物伊妮德不喜欢机器人，并告诉他，在这个场景里，制作机器人是不可接受的。

Sinead 对仙女情有独钟，她会把所有她制作的东西都变成仙女。她的导师 Enid 也喜欢仙女，她会把 Sinead 的兴趣融入到课程中，鼓励她制作更多仙女造型的物品。

(案例研究和反思经 Tamsin Grimmer 培训许可使用)

反思

从业者如何支持 Sinead 和 Johnny 的兴趣和迷恋？

这对于 Sinead 和 Johnny 来说，机会平等吗？

两个孩子是否都同样感受到被重视和被支持？

如果我们用“机器人”或“仙女”来代替“枪”，对这些案例研究的感受会有什么不同吗？

打闹玩耍

打闹游戏是一种非常注重身体活动和积极性的游戏，可能涉及摔跤、挠痒痒、压倒他人、扑扑、攀爬或坐在对方身上、“捆绑”以及“捉人”和“它”之类的追逐游戏等动作。Jarvis 和 George (2010) 认为打闹游戏对儿童健康成长至关重要，而 Huber (2017) 则坚持认为，儿童需要将高强度的体育活动融入日常生活。打闹游戏也可以说是打闹游戏的一种形式。观察孩子们进行这种游戏时，你经常会看到他们咯咯地笑，你会看到他们咧嘴大笑，你还会看到一些假装和富有想象力的故事讲述 (Grimmer, 2019)。他们也可能展现出一些力量和肢体动作，这可能会让成年人感到不舒服，但游戏并不总是需要舒适 (Greishaber 和 McArdle, 2010)。游戏并不总是属于整齐划一的类别或适合女性化的理想，但这并不意味着游戏应该被停止。



打闹游戏有很多好处，例如，它有助于发展身体技能、本体感觉、社交能力、自我调节和同理心，并帮助孩子在安全的环境中管理风险和攻击性情绪 (Huber, 2017)。尽管有这些好处，许多幼儿教育工作者对这种游戏感到不舒服。在应对打闹游戏时，教育工作者通常会表达几种担忧：首先，他们担心如果孩子受伤或不安，他们可能会因为允许这种游戏发生而受到指责；其次，他们认为这种游戏方式效率不高，因此不应鼓励；第三，他们担心打闹游戏会导致真正的打架和暴力。虽然可以理解，但这些担忧通常导致孩子们不被允许以这种方式玩耍，从而限制了他们的游戏，最终不利于他们的发展。

Grimmer (2019, 第 26 页) 提出了以下想法来帮助区分粗暴打闹或攻击性游戏与真正的暴力：

观察肢体语言和面部表情——他们的眼睛是在微笑还是在皱眉？

倾听笑声，玩耍时喊叫和咯咯笑，而不是痛苦的哭泣或尖叫。玩耍时，孩子往往会发出高亢的声音，而暴力行为则会伴随着低沉的语调和愤怒的言语。

仔细观察剧情，聆听每一句台词——有叙事性吗？评论是个人化的吗？

所有孩子都同意这个游戏并愿意加入吗？

所有玩家都会得到积极的奖励吗？也就是说，当一个孩子在游戏中占主导地位时，这并不是欺凌。

更坚强的孩子有时会让对手获胜吗？

密切观察接触：它是无情的、坚硬的和严厉的（暴力的）还是相对温和和好玩的？

孩子们有时会变换角色吗？比如，追逐者开始被追逐。

孩子们彼此熟悉吗？打闹能增进感情——孩子们通常不会和陌生人打闹！

统计参与的儿童数量。暴力行为通常涉及两个孩子，打闹或攻击性玩耍则可能同时涉及多个孩子。

暴力行为往往吸引人群，而攻击性游戏却不会吸引观众。

问问孩子们——大多数孩子都知道，打闹、扭打或攻击性的玩耍并不是真正的打架。如果事情发展到这种程度，他们会告诉你的。

示意图播放

许多孩子经常进行重复性游戏，这种游戏可以被描述为图式游戏（Louis、Beswick 和 Featherstone, 2013; Grimmer, 2017）。当幼儿教育专家注意到孩子以这种方式玩耍时，他们通常会利用孩子对特定动作或行为的迷恋来支持和扩展他们的游戏，从而促进他们的学习。例如，如果我们发现一个孩子对旋转很感兴趣，我们可以在持续为孩子提供的活动中为他们提供大量玩球、轮胎和旋转物体的机会。我们可以确保提供与旋转相关的机会，例如分享与这种兴趣相关的书籍——例如雪莉·休斯的《轮子》，或者在我们的建筑区域加入轮胎元素，提供陀螺供孩子们探索和研究。

我们可能会注意到孩子们反复以特定的方式玩耍，或者对此感到沮丧，有时他们做这些事情的冲动非常强烈。许多令我们沮丧或难以应对的常见行为实际上都是图式性的（Grimmer, 2017; 2022）。纳特布朗提出了一个潜在的解决方案，她解释说：“许多专业教育工作者利用他们所了解的图式，将孩子们从破坏性活动中转移出来，让他们专注于更有价值的事情”（纳特布朗, 2011, 第22页），因此，我们可以利用我们对他们图式性兴趣的理解，引导他们去其他地方玩耍。

常见的、可能具有示意图的挑战性和嬉戏性行为包括：

投掷玩具和资源（轨迹运动）

将沙子和水混合，或将食物和饮料混合（转化材料）

推倒塔（轨迹移动和断开）

清空容器（包含）

将纸巾从纸巾盒中拉出（轨迹运动）

攀爬和跳下家具（轨迹运动和方向）

排列资源或以特定方式定位资源（定位和方向）

- 我们需要超越仅仅识别图式，真正洞察孩子们对什么感兴趣，以及他们如何参与游戏。Grimmer (2022) 建议幼儿教育工作者应该成为“行为侦探”，观察并留意孩子们在做什么、说什么、如何表现，并思考这意味着什么。提出诸如“他们通过这种方式玩耍，想向我们传达什么信息？”以及“这种行为可能是图式的吗？”之类的问题，有助于我们思考潜在的原因或潜在需求。所有行为，包括图式行为，都是一种沟通形式。

关键信息

- 所有行为，包括嬉戏行为，都是一种交流形式；
- 冒险游戏的好处大于潜在的风险；
- 看着武器后面拿着武器的孩子（Holland, 2003）；
- 区分攻击性或粗暴的玩耍和暴力行为；
- 根据游戏图式重新诠释行为（Grimmer, 2022）。

反射

您的孩子的一些玩耍行为是否被误解了？

您如何支持他们的玩耍和嬉戏行为？

第十四章：游戏的未来

玩乐很重要：现在和永远

读完本文，我们仍然清晰地认识到：玩耍并非奢侈品，也不是儿童早期发展中事后才想到的：玩耍是一项基本权利，是必需品，更是塑造幼儿心智、心灵和未来的强大力量。在本书中，我们探索了从出生到幼儿时期玩耍的丰富内涵，揭示了它与学习、情感健康、创造力和社会性发展的深层联系。

作为幼儿教育专业人士、看护者、政策制定者和倡导者，我们肩负着共同的责任，确保游戏始终成为幼儿生活中的核心。这意味着我们要超越空谈，将我们的理解转化为行动。

变化世界中游戏的力量

在这个快速发展的世界，数字化的影响、结构化学习和学业压力常常掩盖了儿童的自然节奏，我们必须努力保护和促进玩耍。本文中的研究、案例研究和专家贡献强调，玩耍不仅仅是娱乐，它还关乎探索、韧性、解决问题和自我表达。

如今的儿童面临着独特的挑战，从屏幕时间的增加到户外玩耍空间的减少。作为成年人，我们必须有意识地创造鼓励自由玩耍、好奇心和不受约束的想象环境。无论是在托儿所、学校、家庭还是社区，寓教于乐的学习原则都应该被接受并融入到日常生活中。

倡导玩乐

倡导游戏的责任不仅在于幼儿教育机构，更在于全社会。我们敦促教育工作者、家长、政策制定者和社区领袖：

1. 在政策和实践中优先考虑游戏：确保以游戏为基础的学习在课程和教育框架中得到认可，强化其在儿童早期发展中的重要作用。
2. 创造丰富的游戏环境：设计幼儿环境、学校和社区空间，以鼓励和促进高质量的儿童主导的游戏。
3. 倡导所有儿童的玩耍：倡导包容性的玩耍机会，确保具有不同需求和背景的儿童都能平等地享受玩耍的机会。
4. 承认玩耍是一项权利：支持《联合国儿童权利公约》，该公约将玩耍视为一项基本权利，并挑战限制玩耍的政策和做法。
5. 赋予父母和看护者权力：为家庭提供知识和资源，支持在家玩耍，使其成为日常生活中自然而快乐的一部分。

呼吁反思和重新想象

在我们结束这份文件时，我们邀请您反思一下您在为儿童营造一个充满乐趣的世界中扮演的角色。

- 如何将更多的游戏融入到你的练习中？
- 如何挑战关于早期教育中游戏的错误观念？
- 作为一个社会，我们如何确保娱乐不会因对结构和可衡量结果日益增长的需求而消失？

玩耍不仅仅是童年的一部分，它本身就是童年。它是孩子们学习、联系和理解世界的语言。我们的职责不是规定玩耍，而是促进玩耍、保护玩耍、赞美玩耍。

让我们致力于确保游戏仍然是幼儿教育的核心，塑造充满好奇心、创造力和快乐的未来。

因为玩乐很重要，现在如此，永远如此。



References

A

- Adolph, K. E. and Hock, J. E. (2019) Motor development: Embodied, embedded, enculturated, and enabling. *Annual Review of Psychology*, 70, 141–164.
- Ainsworth, M. D. S. (1967) *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Johns Hopkins Press.
- Alexander, R. (2008) Still no pedagogy? Principle, pragmatism and compliance in primary education. In Norris, N. (Ed.), *Curriculum and the teacher: 35 years of the Cambridge Journal of Education* (pp. 331–357). London: Routledge.
- Allen, S., Whalley, M., Lee, M., and Scollan, A. (2019) *Developing Professional Practice in the Early Years*. London: Open University Press.
- All-Party Parliamentary Group on a Fit and Healthy Childhood (APPG) (2020). *Wellbeing and Nurture: Physical and Emotional Security in Childhood*. Available at: <https://fhcappg.org.uk>.
- Allingham, S. (2024) *Play is a four-letter word*. TACTYC Blog. <https://www.tactyc.org.uk>.
- Albin-Clark, J., and Archer, N. (2023) Playing social justice: How do early childhood teachers enact the right to play through resistance and subversion? *Prism*, 1–22.
- Appleby, K. (2011) Playing and learning ways of being in action. In Canning, N. (Ed.), *Play and Practice in the Early Years*. London: Sage.
- Ardiel, E., and Rankin, C. (2010) The importance of touch in development. *Paediatric Child Health*, 15(3), 153–6.
- Ardoine, N. M., Bowers, A. W., Roth, N. W., and Holthuis, N. (2020) Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Environmental Education Research*, 26(6), 765–787.
- Arnott, L. (2023) Play, adventure and creativity: Unearthing the excitement and fun of learning. *International Journal of Early Years Education*, 31(2), 305–308.
- Axline, V. M. (1947) *Play therapy: The inner dynamics of childhood*. Houghton Mifflin.

References

B

- Baggetta, P. and Alexander, P. A. (2016) Conceptualization and operationalization of executive function. *Mind, Brain, and Education*, 10(1), 10–33.
- Bakhtin, M.M. (1981) *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- BAPT (n.d.) *What is Play Therapy?* British Association of Play Therapists (BAPT). Available at: <https://www.bapt.info/play-therapy>.
- Barnett, L. and Owens, M., (2015) Does play have to be playful? In Johnson, J., Eberle, S., Henricks, T., and Kuschner, D. (Eds.), *The handbook of the study of play*, 453–459.
- Barron, B., and Darling-Hammond, L. (2008) *Teaching for Meaningful Learning: A Review of Research on Inquiry-Based and Cooperative Learning*. George Lucas Educational Foundation.
- Bell, S. (2010) Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43.
- Berceanu, A. I., Papasteri, C., Sofonea, A., Boldasu, R., Nita, D., Poalelungi, C., Froemke, R., and Carcea, I. (2024) Oxytocin predicts positive affect gains in a role-play interaction. *Frontiers in Psychology*, 15.
- Bergnehr, D. and Cekaite, A. (2018) Adult-initiated touch and its functions at a Swedish preschool: controlling, affectionate, assisting and educative haptic conduct. *International Journal of Early Years Education*, 26(3), 312–331.
- Berns, G. S., McClure, S. M., Pagnoni, G. and Montague, P. R. (2001) Predictability modulates human brain response to reward. *Journal of Neuroscience*, 21(8), 2793–2798.
- Biermeier, M. (2015) Inspired by Reggio Emilia: Emergent Curriculum in Relationship-Driven Learning Environments. *Young Children*, 70(5), 72–73.
- Boardman, K. (2024) *Early Literacy for under-fives*. London: Sage.
- Bomber, L. M. (2007) *Inside I'm Hurting. Practical strategies for supporting children with attachment difficulties in schools*. Worth Publishing Ltd.
- Booton, S., Kolancali, P., and Murphy, V. (2023) Touchscreen apps for child creativity: an evaluation of creativity apps designed to support young children. *Computers and Education*, 201, 104811.
- Booton, S., Hodgkiss, A., and Murphy, V. (2021) The impact of mobile application features on children's language and literacy learning: a systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 36(3), 400–429.
- Boullier, M. and Blair, M. (2018) Adverse Childhood Experiences. *Paediatrics and Child Health* (28) 3, 132–137.
- Botrill, G. (2022) *Can I Go and Play Now? Rethinking the Early Years*. London: Corwin.
- Boyd, D., Lee, K. and Scollan, A. (2025) 'Early Childhood Sustainable Pedagogy into and beyond the 21st century' in: Bradbury, A., Swailes, R. and Thompson, P.A. (Eds.) *Manifesto for Early Childhood*. London: Sage.
- Boyd, B. (2025) 'Lost words' reflected through the three pillars of sustainability and the SDGs. Available at <https://www.strongerpracticehubs.org.uk/hubs/nw/liverpool-city-region-and-beyond-eyspn/resources/lost-words-reflected-through-three-pillars>

References

- Boyd, D., King, J., Mann, S., Neame, J., Scollan, A. and McLeod, N. (2021). *An Early Childhood Education for Sustainability resource that embeds the Sustainable Development Goals and STEM into pedagogical practice*. Available at <https://www.ncfe.org.uk/media/xbcbjrfj/early-years-sustainability-resource.pdf>
- Bowlby, J. (1988) *A Secure Base*. London: Routledge.
- Bradbury, A. and Grimmer, T. (2025) *Early Years Love and Nurture Rating Scale*. Available at <https://www.lulu.com/shop/tamsin-grimmer-and-aaron-bradbury/early-years-love-and-nurture-rating-scale/ebook/product-w4e2868.html?q=&page=1&pageSize=4>
- Bradbury, A. and Grimmer, T. (2024) *Love and Nurture in the Early Years*. London: Sage.
- Bradbury, A. and Swailes, R. (2024) *A Child Centred EYFS*. Corwin.
- Bransford, J.D., Brown, A.L. and Cocking, R.R., (2000) *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Braund, H. and Timmons, K. (2021) Operationalization of self-regulation in the early years: comparing policy with theoretical underpinnings. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15(8)
- Bremner, A.J., Lewkowicz, D.J. and Spence, C., (2012) The multisensory approach to development. *Multisensory development*, 1-26..
- Brown, T. T., and Jernigan, T. L. (2012) Brain Development During the Preschool Years. *Neuropsychology Review*, 22(4), 313–333.
- Brehony, K. J. (2001) *Education of Man V1: Friedrich Froebel and the English system (origins of nursery education): The Froebelian experiment*. London: Routledge.
- Bruce, T. (2001) *Learning through play: Babies, Toddlers and the Foundation Years*. London: Hodder and Stoughton.
- Bruce, T. (2011) *Early Childhood Education* (4th ed.). London: Hodder Education.
- Bruce, T. (2012). *Early Childhood Practice*. London: Sage.
- Bruce, T. (2020). *Educating young children: A lifetime journey into a Froebelian approach. The selected works of Tina Bruce*. London: Routledge.
- Bruce, T. (2023) *A Froebelian Approach: Empowering learning: Play, symbols, and creativity*. Froebel Trust.
- Bruner, J. (1983) *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge: Harvard.
- Bryce-Clegg, A. (2013) *Continuous Provision in the Early Years*. London: Featherstone Education.
- Bryce-Clegg, A. (2015) *Continuous Provision: The Skills*. London: Featherstone Education.
- Bulgarelli, D. (Ed.) (2020) *Perspectives and research on play for children with disabilities: collected papers*. LUDI COST Action.
- Butterfield, K.M. and Roberts, K.P. (2022) The Role of Executive Function in Children's Mindfulness Experience. *Mindfulness*, 13(2), pp. 398–408.

References

C

- Campbell-Barr, V., Evans, K., Georgeson, J., and Tregenza, S. (2023) *Insights into a High-Quality Early Years Curriculum*. Montessori Global Education. available at: <https://montessori-globaleducation.org/wp-content/uploads/2023/05/A-high-quality-early-years-curriculum.pdf>
- Campbell-Barr, V., and Leeson, C. (2016) *Quality and leadership in the early years: Research, theory and practice*. London: Sage.
- Carlson, F. (2005) Significance of Touch in Young Children's Lives. *Young Children*. 60 (4), 79–85.
- Carr, M., and Claxton, G. (2002) Tracking the development of learning dispositions. *Assessment in education: Principles, policy and practice*, 9(1), 9–37.
- Carter, F. (2023) *ECIS Early Childhood Special Interest Group: Foundations for Life*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=Ny2Yyd8iBzo>
- Carroll, L. (1871) *Alice Through the Looking Glass*. London: Macmillan.
- Cassidy, J., Jones, J., and Shaver, P. (2013) Contributions of Attachment Theory and Research: A Framework for Future Research, Translation, and Policy. *Development and Psychopathology*, 25, 1415–1434.
- Cekaite, A. and Andrén, M. (2019) Children's Laughter and Emotion Sharing With Peers and Adults in Preschool. *Frontiers in Psychology*, 10(852).
- Center on the The Developing Child (ND) *Serve and Return*. Harvard University. Available at: <https://developingchild.harvard.edu/science/key-concepts/serve-and-return/>
- Cerino, A. (2021) The importance of recognising and promoting independence in young children: The role of the environment and the Danish forest school approach. *Education 3-13*, 51(4), 685–694.
- Chapman, G. and Campbell, R. (2012) *The 5 Love Languages of Children*. Chicago, IL: Northfield Publishing
- Christakis, D. (2020) Helping families navigate the digital world. Available at: <https://www.seattlechildrens.org/healthy-tides/helping-families-navigate-the-digital-world/>
- Chung, S., and Walsh, D. J. (2000). Unpacking child-centredness: A history of meanings. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 215–234.
- Clark, A. (2022) *Slow knowledge and the unhurried child: Time for slow pedagogies in early childhood education*. Abingdon: Routledge.
- Clements, T. and Harding, E. (2023) Addressing the withdrawal of playtime: a collaborative action research project. *Educational Psychology in Practice*, 39(3), 257–272.
- Colliver, Y., Harrison, L., Brown, J., and Humburg, P. (2022) Free Play Predicts Self-regulation Years Later: Longitudinal Evidence From a Large Australian Sample of Toddlers and Preschoolers. *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 148–161.
- Conkbayir, M. (2022) *The neuroscience of the developing child*. Abingdon: Routledge.
- Conn, C. (2015) 'Sensory highs', 'vivid rememberings' and 'interactive stimming': children's play cultures and experiences of friendship in autistic autobiographies. *Disability and Society*, 30(8), 1192–1206.
- Cooper, M. (2023) Risk and Challenge in babies' and toddlers' play, Froebel Trust, Available at: https://www.froebel.org.uk/uploads/documents/Froebel-Trust-Research-Highlight_babies.pdf
- Crone, A. and Ridderinkhof, R. (2011) The Developing Brain: From Theory to Neuroimaging and Back. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 1(2), 101–109.
- Cruickshank, V. (2020) Appropriate physical contact: The alignment of policy and male primary teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 30(2), 473–492.

References

D

- Darling-Hammond, L, Flook, L, Cook-Harvey, C, Barron, B, and Osher, D. (2017) Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 21(3), 176-180.
- Daniel, V. (2022) Chapter 6: Loris Malaguzzi. In Bradbury, A, and Swailes, R. *Early Childhood Theories Today*. London. Sage Publishing.
- Davis, J., Marra, C., Najafzadeh, M. and Liu-Ambrose, T. (2010) The Independent Contribution of Executive Functions to Health Related Quality of Life in Older Women. *BMC Geriatrics*, 10(16), 1-8.
- Department for Education (DfE) (2021) *Development Matters Non-statutory curriculum guidance for the early years foundation stage*. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/64e6002a20ae890014f26cbc/DfE_Development_Matters_Report_Sep2023.pdf
- Department for Education (DfE) (2024) *Early years foundation stage statutory framework for group and school-based providers*. Available at: https://assets.publishing.service.gov.uk/media/670fa42a30536cb92748328f/EYFS_statutory_framework_for_group_and_school-based_providers.pdf
- Department for Education (DfE) (2024a) *Keeping Children Safe in Education*. Crown Copyright. Available at https://assets.publishing.service.gov.uk/media/66d7301b9084b18b95709f75/Keeping_children_safe_in_education_2024.pdf
- De Ruyter, D., Oades, L.G., Waghid, Y., Ehrenfeld, J., Gilead, T. and Singh, N.C. (2022) Education for flourishing and flourishing in education. In Duraiappah, A.K., van Atteveldt, N.M., Borst, G., Bugden, S., Ergas, O., Gilead, T., Gupta, L., Mercier, J., Pugh, K., Singh, N.C. and Vickers, E.A. (Eds.) *Reimagining Education: The International Science and Evidence based Assessment*. 72-129. New Delhi: UNESCO MGIEP.
- Diamond, A. and Ling, D.S. (2019) Review of the Evidence on, and Fundamental Questions About, Efforts to Improve Executive Functions, Including Working Memory. In: Novick, J., Bunting, M. and Dougherty, M. and Engle, R. ed. *Cognitive and Working Memory Training: Perspectives from Psychology, Neuroscience, and Human Development*. New York: Oxford Academic, 143-431.
- Draper, C.E., Yousafzai, A.K., McCoy, D.C., Cuartas, J., Obradović, J., Bhopal, S., Fisher, J., Jeong, J., Klingberg, S., Milner, K., Pisani, L., Roy, A., Seiden, J., Sudfeld, C.R., Wrottesley, S.V., Fink, G., Nores, M., Tremblay, M.S. and Okely, A.D. (2024) The next 1000 days: building on early investments for the health and development of young children. *The Lancet*, 404(10467), 2094-2116.

References

E

Early Years Coalition (2021) *Birth to 5 Matters: Non-statutory guidance for the Early Years Foundation Stage*. St Albans: Early Education. Available at <https://birthto5matters.org.uk/wp-content/uploads/2021/04/Birthto5Matters-download.pdf>

Early Excellence (2022) *Taking Continuous Provision beyond the EYFS – Maximising Learning in Key Stage One*. Available at: <https://earlyexcellence.com/practice-and-pedagogy/maximising-learning-in-key-stage-one/>

Edwards, C., Gandini, L., and Forman, G. (2012) *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (3rd ed.). Santa Barbara, CA: Praeger.

Egan, J., Tolman, S., McBrayer, J. S., and Ballesteros, E. (2023) Reconceptualizing Kolb's Learning Cycle as Episodic and Lifelong. *Experiential Learning and Teaching in Higher Education*, 6, 24–33.

Ellis, M., Weiss, B. and Lochman, J. (2009) Executive Functions in Children: Associations with Aggressive Behaviour and Appraisal Processing. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(7), 945–956.

Elliott, S., and Davis, J. (2020) *Researching Early Childhood Education for Sustainability: Challenging Assumptions and Orthodoxies*. Routledge.

Ephgrave, A. (2018) *Planning in the Moment with Young Children: A Practical Guide for Early Years Practitioners and Parents*. Abingdon: Routledge.

Espy, K. (2004) Using Developmental, Cognitive, and Neuroscience Approaches to Understand Executive Control in Young Children. *Developmental Neuropsychology*, 26(1), 379–384.

Evangelou, M., Sylva, K., Kyriacou, M., Wild, M. and Glenny, G. (2009) *Early Years Learning and Development Literature Review*. Research Report DCSF-RR176. London: DCSF Available online at <http://dera.ioe.ac.uk/11382/2/DCSF-RR176.pdf>

References

F

Farini, F. and Scollan, A. (2023) *Pedagogical innovate on for children's agency in the classroom: Building knowledge together*. London: Palgrave Macmillan Ltd.

Fernald, A., & O'Neill, D. K. (1993) Peekaboo across cultures: How mothers and infants play with voices, faces, and expectations. In K. MacDonald (Ed.), *Parent-child play: Descriptions and implications*, 259–285, State University of New York Press.

Fields, R. D. (2020) The Brain Learns in Unexpected Ways. *Scientific American*, 322(3), p. 74.

Fisher, J. (2016) *Interacting or interfering? Improving interactions in the Early Years*. Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Fisher, J. (2020) *Moving on to Key Stage One: Improving Transition into Primary School*. Oxford: OUP

Fisher, J. (2024) *Starting from the child*. 5th Edition. Open University Press.

Forest School Association (2011) *Full principles and criteria for good practice*. Available from: <https://forestschoolassociation.org/full-principles-and-criteria-for-good-practice/>

Forest School Association (2024) *Best Practice Guide: Light-Based Activities in Forest Schools*. London: FSA Publications.

Froebel, F. (2001) *Education of Man*. Applewood Books.

Frost, J., Wortham, S. and Reifel, R. (2012) *Play and child development*. Boston, MA: Pearson.

References

G

- Gabriel, N. (2017) *The Sociology of Early Childhood: Critical Perspectives*. London: Sage.
- Garden, A. (2022) An exploration of children's experiences of the use of digital technology in Forest Schools. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. 24 (1) 93–107.
- Garvey, (1991) (2nd Ed). *Play*. London: Fontanna.
- Gascoyne, S. (2011) *Sensory Play (Play in the EYFS)*. Salisbury: Practical Preschool.
- Gawrylewski, A. (2021) On the Heels of a Light Beam. *Scientific American*, 30(5), 1.
- Geddes, H. (2006) *Attachment in the Classroom: The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. Worth Publishing.
- Georges, J., Campbell-Barr, V., Bakosi, E., Nemes, M., Paifi, S. P. and Sorzio (2015) Can we have an international approach to child-centred early childhood practice? *Early Child Development and Care*, 185 (11-12): 1862–1879.
- Gilbert, L., Gus, L. and Rose, J. (2021) *Emotion Coaching with Children and Young People in Schools: Promoting Positive Behaviour, Wellbeing and Resilience*. London: Jessica Kingsley.
- Gill, T. (2007) *No fear: growing up in a risk adverse society*. London: Calouste Gulbenkian Foundation.
- Goodhall, N., & Atkinson, C. (2017). How do children distinguish between 'play' and 'work'? Conclusions from the literature. *Early Child Development and Care*, 189(10), 1695–1708.
- Goodman, R. (1997) The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–6.
- Gopnik, A. (2010) *The Philosophical Baby: What Children's Minds Tell Us About Truth, Love, and the Meaning of Life*. New York: Picador.
- Gopnik, A. (2016) *The Gardener and the Carpenter: What the New Science of Child Development Tells Us About the Relationship Between Parents and Children*. London: Vintage.
- Gray-Burrows, Taylor, N., O'Connor, D., Sutherland, E., Stoet, G. and Conner, M. (2019) A Systematic Review and Meta-analysis of the Executive Function–Health Behaviour Relationship. *Health Psychology and Behavioral Medicine*, 7(1), 253–268.
- Grenier, J. (2022) *Why we need a mongrel curriculum in EYFS*. Available at: <https://www.tes.com/magazine/teaching-learning/early-years/why-we-need-mongrel-curriculum-eyfs>
- Grimmer, T. (2017) *Observing and developing schematic behaviour in young children*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Grimmer, T. (2019) *Calling all superheroes: supporting and developing superhero play in the early years*. Abingdon: Routledge.
- Grimmer, T. (2021) *Developing a Loving Pedagogy in the Early Years: How Love Fits with Professional Practice*. Abingdon: Routledge.
- Grimmer, T. and Geens, W. (2022) *Nurturing Self-regulation in Early Childhood: Adopting an Ethos and Approach*. Abingdon: Routledge.
- Grimmer, T. (2022) *Supporting Behaviour and Emotions in the Early Years*. Abingdon: Routledge.
- Grimmer, T. (2024) *Loving Pedagogy Explained*. Abingdon: Routledge.
- Greishaber, S. and McArdle, F. (2010) *The Trouble with Play*. London: Open University Press
- Guay, F., Ratelle, C. and Chanal, J. (2008) Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233–240.

References

H

- Hagenauer, G. and Hascher, T. (2014) Early Adolescents' Enjoyment Experienced in Learning Situations at School and Its Relation to Student Achievement. *Journal of Education and Training Studies*, 2(2).
- Harding, C. (2021) *Autistic Play at Forest School: pretend play characteristics seen otherwise*. Available at: <https://forestschoolassociation.org/autistic-play-at-forest-school-pretend-play-characteristics-seen-otherwise/>
- Harwood, E. (2024) Resilience as a Secure Attachment Pattern. In: C. Eppler, ed, *Cultivating Systemic Resilience in Therapy: Applications and Interventions for Families, Relationships, and Individuals*. New York: Routledge.
- Health and Safety Executive (2012) *Children's play and leisure – promoting a balanced approach*. Available at <https://www.hse.gov.uk/entertainment/assets/docs/childrens-play-july-2012.pdf>
- Herzberg, M.P., McKenzie, K.J., Hodel, A.S., Hunt, R.H., Mueller, B.A., Gunnar, M.R. and Thomas, K.M. (2021) Accelerated maturation in functional connectivity following early life stress: Circuit specific or broadly distributed? *Developmental Cognitive Neuroscience* ;48:100922.
- Hirsh-Pasek, K. and Golinkoff, R. (2008) Why play=learning. In: Tremblay, R., Boivin, M. and Peters, R. (eds). *Encyclopaedia on Early Childhood Development*.
- Holland, P. (2003) *We Don't Play with Guns Here. War, Weapon and Superhero Play in the Early Years*. Maidenhead: Open University Press.
- Hordern, J. and Brooks, C. (2023) 'The core content framework and the 'new science' of educational research', *Oxford Review of Education*, 49(6), 800–818.
- House of Commons Library (2025) *School Attendance in England*. Research Briefing 09710. Available at <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-9710/CBP-9710.pdf>
- Huber, M. (2017) *Embracing Rough-and-Tumble Play: Teaching with the Body in Mind*. St. Paul, MN: Redleaf Press
- Hughes, B. (2002) *A Playworker's Taxonomy of Play Types*, 2nd edition, London: PlayLink.

References

I

Isaacs, S. (1952) *The Educational Value of the Nursery School*. London: Headly Brothers Ltd.

Ireland, A., Muthuri, S., Rittweger, J., Adams, J.E., Ward, K.A., Kuh, D. and Cooper, R. (2017) Later Age at Onset of Independent Walking Is Associated With Lower Bone Strength at Fracture-Prone Sites in Older Men. *Journal of Bone and Mineral Research*, 32, 1209–1217.

J

Janz, K., Burns, T. and Levy, S. (2005) Tracking of activity and sedentary behaviors in childhood: the Iowa Bone Development Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 29(3), 171–8.

Jarvis, P. and George, J. (2010) Thinking it through rough and tumble play. In Moyles, J. (Ed.) *Thinking about Play*. Maidenhead: OUP.

Jarvis, P., Newman, S. and Swiniarski, L. (2014) On 'Becoming Social': The Importance of Collaborative Free Play in Childhood. *International Journal of Play*, 3, (1), 53–68.

Jarvis, P. (2020) Attachment Theory, Cortisol and Care for the Under-Threes in the Twenty-First Century: Constructing Evidence-Informed Policy. *Early Years*, 42(4–5), 450–464.

Jarvis, P. (2023) *Emotion Matters: Supporting Wellbeing in Children and Young People at Home and at School*. Progressive Education. Available at: <https://www.progressiveeducation.org/emotion-matters-supporting-wellbeing-in-children-and-young-people-at-home-and-at-school-by-dr-pam-jarvis/>

Jarvis, P. (2024) The Genealogy of Play. *Genealogy*, 8(38), 1–14.

Johansson, C., Hedlin, M. and Åberg, M. (2018) A touch of touch: Preschool teacher education students' reflections about physical touch. *Issues in Educational Research*, 28(4) 953–966.

Jones, C., Barrera, I., Brothers, S., Ring, R., and Wahlestedt, C. (2017) Oxytocin and social functioning. *Dialogues in Clinical Neuroscience* 19(2), 193–201.

References

K

- Kambouri, M., Wilson, T., Pieridou, M., Quinn, S.F. and Liu, J. (2021) Making Partnerships Work: Proposing a Model to Support Parent-Practitioner Partnerships in the Early Years. *Early Childhood Education Journal*, 50(4).
- Karadag, D., Bazhydai, M., Koşkulu-Sancar, S. and Şen, H. (2024) The Breadth and Specificity of 18-month-old's Infant-Initiated Interactions in Naturalistic Home Settings. *Infant Behavior and Development*, 74, 1-14.
- Karjalainen, S. (2020) Joy as a practice: performing joy in children's everyday relations in early childhood education settings, *Early Child Development and Care*, 190:10, 1654-1665.
- Kestly, T. and Badenoch, B. (2018) *The Interpersonal Neurobiology of Play: Brain-Building Interventions for Emotional Well-Being*. New York: Norton.
- Kingston-Hughes, B. (2024) *Why Children Need Joy*. London: Sage.
- Kingston-Hughes, B. (2022) *A Very Unusual Journey Into Play*. Corwin London UK.
- Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M. L., and Luukka, E. (2023). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 66(1), 102-119.
- Knight, S. (2023) *Forest School in Practice: A UK Perspective on Outdoor Learning*. London: Sage Publications.
- Kolb, D. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Konnikova, M. (2012) The Power of Once Upon a Time: A Story to Tame the Wild Things. *Scientific American*. Available at: <https://blogs.scientificamerican.com/literally-psyched/the-power-of-once-upon-a-time-a-story-to-tame-the-wild-things/>

L

- Laevers, F. (2005) *The Experiential Approach to Early Childhood Education*. Leuven University Press.
- Laevers, F. (2015) *Making Care and Education More Effective Through Wellbeing and Involvement. An Introduction to Experiential Education*. Center for Experiential Education. Available at: <https://www.gov.gg/CHtpHandler.ashx?id=121630&p=0>
- Larmer, J., Mergendoller, J. and Boss, S. (2015) *Setting the standard for project-based learning*. Alexandria (USA): ASCD
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lieberman, J.N. and Edwards, A. J. (2014) *Playfulness: Its Relationship to Imagination and Creativity*. Elsevier Science and Technology Books.
- Liu, C., Solis, S. L., Jensen, H., Hopkins, E. J., Neale, D., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., and Whitebread, D. (2017) *Neuroscience and Learning Through Play: A Review of the Evidence (research summary)*. The LEGO Foundation, DK.
- Louis, S., Beswick, C., Featherstone, S. (2013) *Understanding Schemas in Young Children: An Introduction to Understanding and Supporting Schema Play in Young Children*. United Kingdom: Bloomsbury Academic.
- Lundy, L. (2012). Children's rights and educational policy in Europe: the implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Oxford Review of Education*, 38(4), 393-411.

References

M

- MacKley, H. (2022) *Tinker Play with unplugged tech*. Available at: <https://www.earlychildhoodaustralia.org.au/wp-content/uploads/2023/01/EC2204-Tinker-play-with-unplugged-tech.pdf>
- Mathews, B., Thomas, H. J. and Scott, J. G. (2023) A new era in child maltreatment prevention: call to action. *Medical Journal of Australia*, 218, S47–S51.
- Martela, F. (2024) Flourishing as the central aim of education: Steps toward a consensus. *Theory and Research in Education*, 22(2), 180–188.
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., and Scott, F. (2020) Digital play: A new classification. In *Digital Play and Technologies in the Early Years*, 20–31.
- McCree, M., Cutting, R., and Sherwin, D. (2018) The Hare and the Tortoise go to Forest School: taking the scenic route to academic attainment via emotional wellbeing outdoors. *Early Child Development and Care*, 188(7), 980–996.
- McConnell, S. (2012) *The Secret Life of the Brain (PBS)*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=MS5HUDVNbGs>
- McInnes, K. (2019) Playful learning in the early years – through the eyes of children, *Education 3–13*. 47(7), 796–805.
- McNaughton, G. (2005) *Doing Foucault in Early Childhood Studies: Applying poststructural ideas*. Routledge.
- Miller, E. and Almon, J. (2009) *Crisis in the kindergarten: why children need play in school*. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED504839.pdf>
- Milne, A. (1924) *The House at Pooh Corner*. In. Ratcliffe, S. ed. Oxford Essential Quotations. 4th ed.
- Milsom, L. (2008) *Your Left-Handed Child*. London Hamlyn.
- Ministry of Education (2017) *Te Whāriki: He Whāriki Mātauranga mō ngā Mokopuna o Aotearoa Early Childhood Curriculum*. New Zealand.
- Moll, L.C., Amanti, C., Neff, D. And Gonzalez, N. (1992) Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Theory into Practice*, 31, 132–141.
- Montessori, M. (2012) *The 1946 London Lectures*. Netherlands: Montessori–Pierson Publishing Company.
- Moorhouse, P. (2018) *Learning through Woodwork: Introducing Creative Woodwork in the Early Years*. Abingdon: Routledge.
- Morris, T. (2019) Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064–1077.
- Moyles, J. (1989) *Just playing?: the role and status of play in early childhood education*. Milton Keynes: Open University.
- Moyles, J. (2014) *The Excellence of Play*. 4th Edition. Maidenhead: McGraw Hill/Open University Press.
- Moyles, J. (2015) Starting with Play: Taking Play Seriously. In Moyles (2015) *The Excellence of Play*. Maidenhead: Open University Press and McGraw–Hill Education.
- Murphy, K. (2022) *Supporting the Wellbeing of Children with SEND: Essential Ideas for Early Years Educators*. Abingdon: Routledge.
- Murray, J. (2017) Young children are human beings [Editorial]. *International Journal of Early Years Education*, 25(4), 339–342.
- Murray, J. (2019) Hearing young children’s voices. *International Journal of Early Years Education*, 27(1), 1–5.

References

N

- NHS England. (2023) *Mental health of children and young people in England 2023*. Available at: <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/mental-health-of-children-and-young-people-in-england/2023-wave-4-follow-up>
- National Scientific Council on the Developing Child (NSCDC)(2004) *Young children develop in an environment of relationships*. Working Paper No. 1. Available at: www.developingchild.harvard.edu.
- Newman, S. (2024) *Implementing continuous provision in Key Stage 1 classrooms at Ashby Hill Top Primary School*. Available at: <https://my.chartered.college/research-hub/implementing-continuous-provision-in-key-stage-1-classrooms-at-ashby-hill-top-primary-school/>
- Neumann, I.D. (2023) Monitoring oxytocin signaling in the brain: More than a love story. *Comprehensive Psychoneuroendocrinology*, 16, pp.100206–100206.
- NI Direct (No Date) *Playing Outdoors*. Available at <https://www.nidirect.gov.uk/articles/playing-outdoors#toc-0>
- Nind, M.; Flewitt, R.; Payler, J. (2010) The social experience of early childhood for children with learning disabilities: inclusion, competence and agency, *British Journal of Sociology of Education*, 31(6), 653–670.
- Nicholson, J. Perez, L. Kurtz, J. Bryant, S. and Giles, D. (2023) *Trauma-informed practices for early childhood educators: Relationship-based approaches that reduce stress, build resilience and support healing in young children*. New York: Routledge.
- Nutbrown, C. (2011) *Threads of Thinking*, 4th edn. London: Sage.

References

O

OECD (2019) *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD learning compass 2030*. Available at: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf

OECD (2024) *PISA High Performing Systems for Tomorrow: Education for Human Flourishing*. Directorate for Education and Skills Programme for International Student Assessment: 57th meeting of the PISA Governing Board. Retrieved from [https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB\(2024\)10/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/PISA/GB(2024)10/en/pdf)

Ofcom (2024) *Children and Parents: Media Use and Attitudes report*. Available at:

<https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/children/children-media-use-and-attitudes-2024/childrens-media-literacy-report-2024.pdf?v=368229>

Olsen, K. (2009) *Wounded by School: Recapturing the Joy in Learning and Standing Up to Old School Culture*. New York: Teachers College Press

Owen, K. and Turvill, A. (2021) The Problem with Play in Owen, K. *Play in the Early Years*. London; Sage.

References

P

Panagiotaki, G., Hopkins, M., Nobes, G., Ward, E., & Griffiths, D. (2018). Children's and adults' understanding of death: Cognitive, parental, and experiential influences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 166, 96.

Panksepp, J. (1998) *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press.

Panksepp, J. (2007) Can PLAY Diminish ADHD and Facilitate the Construction of the Social Brain? *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16(2), 57-66.

Panksepp, J. (2010) Science of the Brain as a Gateway to Understanding Play: An Interview with Jaak Panksepp. *American Journal of Play*. Winter, 245- 277.

Panksepp, J., (2015) *Give Play a Chance*. The handbook of the study of play, 2, 477.

Pellegrini, A., and Blatchford, P. (2000) *The Child at School*. London: Arnold.

Piaget, J. (1962) The stages of the intellectual development of the child. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 26(3), 120-128.

Piaget, J. (1964) Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186.

Piaget, J. and Inhelder, B. (1969) *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.

Piper, H. and Smith, H. (2003) "Touch" in educational and child care settings: Dilemmas and responses. *British Educational Research Journal*, 29(6), 879-894.

Play Therapy United Kingdom (PTUK) (nd) Available at: <https://playtherapy.org.uk/>

Play Wales. (2024) Focus on Play: How play supports children's mental health. Available at: https://play.wales/wp-content/uploads/2024/08/Focus-on-play-%E2%80%93-how-play-supports-childrens-mental-health_2024.pdf

Porges, S. W. (2022) Polyvagal Theory: A Science of Safety. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, 16.

Preece, D. and Zhao, Y., (2015) Multi-sensory storytelling: a tool for teaching or an intervention technique? *British Journal of Special Education*, 42(4), 429-443.

Prins, J., van der Wilt, F., van der Veen, C., and Hovinga, D. (2022) Nature play in early childhood education: A systematic review and meta ethnography of qualitative research. *Frontiers in Psychology* 10:995164.

Professional Standards Authority (PSA) (nd) Available at: <https://www.professionalstandards.org.uk/>

Pugmire-Stoy, M. (1992) *Spontaneous play in early childhood*. New York: Delmar Publishers

Q

Quality Assurance Agency (2022) Subject Benchmark Statement for Early Childhood Studies. Available from Subject Benchmark Statement: Early Childhood Studies (qaa.ac.uk).

References

R

Radesky, J.S., Schumacher, J., and Zuckerman, B. (2015) Mobile and interactive media use by young children: the good, the bad, and the unknown. *Pediatrics*, 135(1):1-3.

Read, V. (2014) *Developing Attachment in Early Years Settings: Nurturing Secure Relationships from Birth to Five Years*, 2nd edn. Abingdon: Routledge.

Reed, J. and Smith, A. (2021) The Impact of Structured Light Play in Forest School Settings, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 21(2), 23-138.

Renshaw, K. (2022) Development and Efficacy of the Teacher's Optimal Relationship Approach (TORA). [Doctoral dissertation, Deakin University]. Retrieved from https://dro.deakin.edu.au/articles/thesis/Development_and_Efficacy_of_the_Teacher_s_Optimal_Relationship_Approach_TORA_25623216?file=45702834

Renshaw, K. L., Parson, J. A., and Stagnitti, K. (2023) Supervising Paraprofessionals. In A. A. Drewes and J. A. Mullen (Eds.), *Supervision Can Be Playful: Techniques for Child and Play Therapist Supervisors* (275-290) (2nd ed.). Rowman and Littlefield.

Renshaw, K., and Scira, N. (2024) *Play Therapy, the forgotten psychological science in our NDIS*. The Big Smoke. Retrieved from <https://thebigsmoke.com.au/2024/12/10/play-therapy-the-forgotten-psychological-science-in-our-ndis/>

Ribner, A.D. (2020) Executive Function Facilitates Learning from Math Instruction in Kindergarten: Evidence From the ECLS-K. *Learning and Instruction*, 65, 1-18.

Richardson, T. (2025) The impacts of outdoor pedagogy on children's communication. In: Kent, J. and Richardson, T. (eds) *Communication and language in Early Childhood today*. London: Learning Matters.

Roberts-Holmes, G., and Bradbury, A. (2016) The datafication of early years education and its impact upon pedagogy. *Improving Schools*, 19(2) 119-128.

Roberts-Holmes, G. (2018) The 'datafication' of early years pedagogy: 'If the teaching is good, the data should be good and if there's bad teaching, there is bad data'. In *Governing by Numbers* (4-17). Routledge.

Rose, J., McGuire-Snieckus, R., McInnes, K. and Gilbert, L. (2019) Attachment Aware Schools: the Impact of a Targeted and Collaborative Intervention. *Pastoral Care in Education*, 37(2), 162-184.

Rose, J. and Wheeler, L. (2022) The Neuroscience of Play: A Scoping Review. Group Symposium on Play and the Environment. EECERA, Glasgow.

References

S

- Sandseter, E. (2009) Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3–21.
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2021) The prevalence of risky play in young children's indoor and outdoor free play. *Early Childhood Education Journal*, 49, 303–312.
- Schaefer, C. E., and Drewes, A. A. (2014) *Therapeutic Powers of Play: 20 Core Agents of Change*. Wiley.
- Schaefer, C. E., and Peabody, M. A. (2016) Glossary of play therapy terms. *Play Therapy*, 11(2), 20–24.
- Schlegel, A., Kohler, P., Fogelson, S. and Tse, P. (2013) Network structure and dynamics of the mental workspace, *PNAS*, 110(40) 16277–16282.
- Schön, D. A. (1987) *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schore, A. (2022) Right brain-to-right brain psychotherapy: recent scientific and clinical advances. *Annals of General Psychiatry*, 21, 46.
- Scollan, A. and Mc Neill, E. (2019) Discourses/2. Ireland: Listening to children's voices in Irish social work through cultural and organisational filters. In: F. Farini and A. Scollan (Eds.) *Children's Self-Determination in the Context of Early Childhood Education and Services: Discourses Policies and Practices* (151–167). Amsterdam: Springer International Publishing.
- Scollan, A. and Farini, F. (2021) From enabling environments to environments that enable: notes for theoretical innovation at the intersection between environment and learning. *An Leanbh Óg. The OMEP Ireland Journal of Early Childhood Studies*, 14.
- Scorza, P., Arayad, R., Wuermli, A. and Betancourt, T. (2016) Towards Clarity in Research on "Non-Cognitive" Skills: Linking Executive Functions, Self-Regulation, and Economic Development to Advance Life Outcomes for Children, Adolescents and Youth Globally. *Human Development*, 58(6), 313–317.
- Siegel, D. and Bryson, T. (2020) *The Power of Showing Up: How Parental Presence Shapes Who Our Kids Become and How Their Brains get Wired*. London: Scribe.
- Silin, J. (1995) Sex, Death, and the Education of Children: Our Passion for Ignorance in the Age of AIDS. *The Politics of Identity and Education Series*. NY: Teacher's College Press.
- Sims, M., Forrest, R., Semann, A. and C. Slattery (2015) Conceptions of early childhood leadership: Driving new professionalism? *International Journal of Leadership in Education*, 18 (2): 149–166.
- Siraj-Blatchford, J. and Siraj, I. (2002) Developmentally Appropriate Technology in Early Childhood: 'video Conferencing'. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 3 (2), 216–225.
- Siraj-Blatchford, I., Sylva, K., Muttock, S., Gilden, R. and Bell, D. (2002) *Researching effective pedagogy in the early years (REPEY)*. London: Department for Education and Skills.
- Siraj-Blatchford, J., Smith, K. C., and Pramling Samuelsson, I. (2010) *Education for Sustainable Development in the Early Years*. OMEP.
- Siviy, S. M. (2016) A Brain Motivated to Play: Insights into the Neurobiology of Playfulness. *Behaviour*, 153(6–7), 819–844.
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., and Ramchandani, P. G. (2022) Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93, 1162–1180.
- Skovbjerg, H. and Sand, A. (2022) Play in School – Toward an Ecosystemic Understanding and Perspective. *Frontiers in Psychology* 12, 780681.
- Smith, P. K. (2005) What children learn from playtime, and what adults can learn from it. In Blatchford, P. and Sharp, S. *Breaktime and the school* (43–56). Oxon: Routledge.

References

- Sorerville, M., and Williams, C. (2015). Sustainability education in early childhood: An updated review of research. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(3), 20–28.
- Spencer, R.A., Joshi, N., Branje, K., Murray, N., Kirk, S.F. and Stone, M.R. (2021) Early childhood educator perceptions of risky play in an outdoor loose parts intervention. *AIMS Public Health*. 8;8(2):213–228.
- Sroufe, L. A., and Waters, E. (1976) The Ontogenesis of Smiling and Laughter: A Perspective on the Organization of Development in Infancy. *Psychological review*. 83. 173–89.
- Statistica (2025) *Homicides by method of killing in England and Wales in 2023/24* Available at <https://www.statista.com/statistics/288166/homicide-method-of-killing-in-england-and-wales-uk/>
- Stone, L.S., Otten, R., Engels, R. C.M.E., Vermulst, A.A., and Janssens, J. M. A. M. (2010) Psychometric Properties of the Parent and Teacher Versions of the Strengths and Difficulties Questionnaire for 4- to 12-Year-Olds: A Review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 13 (3), 254–274.
- Strobach, T., and Karbach, J. (Eds.). (2021) *Cognitive training: An overview of features and applications* (2nd ed.). Springer Nature Switzerland.
- Stulmaker, H. (2013) Counseling-based teacher interventions: Defining, exploring, and differentiating. *International Journal of Play Therapy*, 22 (1), 2–12.

References

T

Tang, F. and Maxwell, S. (2007) Being taught to learn together: an ethnographic study of the curriculum in two Chinese kindergartens. *Early Years*, 27 (2): 145–157.

Tassoni, P. (2014) *Getting it right for two-year-olds*. Hodder Education London UK.

Tatham-Fashanu (2024) Technology and Early Digital Culture. In Fitzgerald, D., and Maconochie, E. (Eds) *Early Childhood Studies: A student's guide*. London: Sage, 299 –312.

Taylor, J. (2012) *How Technology is Changing the way Children Think and Focus*. Available at: <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-power-of-prime/201212/how-technology-is-changing-the-way-children-think-and-focus>

Test, J. and Cornelius-White, J. (2013) Relationships between the timing of social interactions and preschoolers' engagement in preschool classrooms. *Journal of Early Childhood Research* 11(2), 165–183.

The Children's Society (2023) *The Good Childhood Report 2023*. Available at <https://www.childrenssociety.org.uk/information/professionals/resources/good-childhood-report-2023>

Thompson, P. (2012) Play in early years education. In Kay, J. (Ed) *Good Practice in the Early Years*. London: Continuum, 13–44.

Thompson, P. (2018) Supporting Play. In Fitzgerald, D., Maconochie, E. (Eds) *Early Childhood Studies: A student's guide*. London: Sage, 131 –146.

Thompson, P. (2024) Play in Early Childhood. In Fitzgerald, D., and Maconochie, E. (Eds) *Early Childhood Studies: A student's guide* (second edition). London: Sage, 121 –133.

Thompson, S. (2014) 'Adulterated play': an empirical discussion surrounding adults' involvement with children's play in the primary school playground. *Journal of Playwork Practice*, 1(1), 5–21.

Tierney, A. L., and Nelson, C. A. (2009) Brain Development and the Role of Experience in the Early Years. *Zero Three*, 30(2), 9–13.

Tisdall, E.K. and Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*: 10 (3): 249–264.

Tovey, H. (2012) *Bringing the Froebel approach to your Early Years Practice*. London: David Fulton.

Tovey, H. (2020) *Froebel's Principles and Practice Today*. Froebel Trust. Available at: <https://www.froebel.org.uk/uploads/documents/FT-Froebels-principles-and-practice-today.pdf>

References

U

Ulset, V., Vitaro, F., Brendgen, M., Bekkus, M., Borge, A.I.H., (2017) Time spent outdoors during preschool: Links with children's cognitive and behavioral development. *Journal of Environmental Psychology*, 52, 69–80.

UN Committee on the Rights of the Child (CRC), General comment No. 7 (2005) *Implementing Child Rights in Early Childhood*, CRC/C/GC/7/Rev.1, 20 September 2006, <https://www.refworld.org/legal/general/crc/2006/en/40994>

UNESCO (2015) *Sustainable Development Goals*. Available at: <https://sdgs.un.org/publications/transforming-our-world-2030-agenda-sustainable-development-17981>

UNESCO (2017) *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*, UNESCO, Paris, France.

UNICEF (1989) *United Nations Convention on the Rights of the Child*. New York: United Nations. Available at: www.unicef.org.uk/what-we-do/un-convention-child-rights/

Urban, M. (2017). We need meaningful, systemic evaluation, not a preschool PISA. *Global Education Review*, 4(2), 18–24.

V

Vinci, D., Howells, K., Hall, N., Wirth, C., and Gregg, M. (2023) Early childhood educator training: The value of educating educators on movement, play, and physical literacy development – A three country case study. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(1)

Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

W

WCED (1987) *Our Common Future: The World Commission on Environment and Development*. Oxford: Oxford University Press.

Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K., and Zosh, J. (2017) *The role of play in children's development: a review of the evidence (research summary)*. The LEGO Foundation, DK.

Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M. and Verna, M. (2012) *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Brussels: Toy Industries of Europe. <https://www.csap.cam.ac.uk/media/uploads/files/1/david-whitebread---importance-of-play-report.pdf>

Williams, S. and Thompson, K. (2024) The Benefits of Light Play in Natural Settings, *Early Years Educator*, 22(1), 15–28.

Wood, E. (2013) Free choice and free play in early childhood education; troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1) 4–18.

Wood, E. and Hedges, H. (2016) Curriculum in early childhood education: Critical questions about content, coherence, and control. *Curriculum Journal*, 27(3), 387–405.

World Health Organisation. (2019) *To grow up healthy, children need to sit less and play more*. Available at: <https://www.who.int/news/item/24-04-2019-to-grow-up-healthy-children-need-to-sit-less-and-play-more>

References

X

Y

Yates, E. (2018) 'Play' In Johnston, J., Oates, R., Nahmad-Williams, L. and Wood, V. *Early Childhood Studies: Principles and Practice*. Second edition. London: Routledge.

Z

Zeedyk, M. S. (2006) From Intersubjectivity to Subjectivity: The Transformative Roles of Emotional Intimacy and Imitation. *Infant and Child Development*, 15(3).

Zeedyk, S. (2013) *Sabre Tooth Tigers and Teddy Bears: The Connected Baby Guide to Understanding Attachment*. Dundee: Suzanne Zeedyk Ltd.

Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002) Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*, 445–469. Blackwell Publishing.

Zosh, J.M., Hopkins, E.J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Lynneth Solis, S. and Whitebread, D. (2017) *Learning through play: A review of the evidence*. White Paper. Denmark: Lego Foundation https://cms.learningthroughplay.com/media/wmtlmb0/learning-through-play_web.pdf

Zurnaci, B. and Turan, Z. (2024). Educational robotics or unplugged coding activities in kindergartens?: Comparison of the effects on pre-school children's computational thinking and executive function skills, *Thinking Skills and Creativity*, 53.

词汇表

主动学习：一种让孩子积极探索和与环境互动以积累知识的方法。

依恋：孩子与照顾者之间的情感纽带，影响社会、情感和认知发展。

自主性：孩子独立做出选择的能力，培养自信和决策能力。

认知发展：儿童思维、推理、解决问题和理解能力的成长过程。

幼儿保育专业人员：以专业身份照顾0至8岁幼儿的成年人，包括教师、保育员、托儿所、学前班或幼儿园工作人员。

早期基础阶段 (EYFS)：为英格兰出生至五岁儿童的学习、发展和护理制定标准的法定框架。

执行功能 (EF)：认知过程包括工作记忆、灵活思维和自我控制，对于管理行为和学习至关重要。

自由玩耍：不受成人限制、由儿童发起的活动，允许儿童发挥创造力、探索精神和自我表达，不受成人强加的目标限制。

全面发展：儿童在身体、情感、社交和认知领域的全面成长。

想象游戏：涉及创造力和角色扮演的游戏，帮助孩子探索场景并培养解决问题的能力。

主体间性：个体之间的共同理解和沟通，在早期互动和学习中至关重要。

松散部件游戏：一种使用可移动、组合和操纵的材料的游戏方法，以鼓励创造力和解决问题的能力。

神经网络：大脑中通过经验发展起来的相互连接的通路，影响学习和记忆。

教育学：教学方法和实践，特别是与教育理论和策略相关的方法和实践。

词汇表

身体发育：身体能力的增长，包括运动技能、协调性和整体健康。

游戏环境：支持和鼓励游戏活动的物理和情感环境。

游戏疗法：一种通过游戏帮助儿童表达情绪、处理经历和发展应对技能的治疗方法。

图式：一种帮助组织和解释大脑中信息的认知框架或概念。

自我调节：管理情绪、行为和注意力的能力，对于学业和社会成功至关重要。

发球和回球：成人对儿童的暗示做出反应的互动交流，促进语言和社会发展。

社会情感发展：儿童学习理解和管理情绪、培养同理心和建立关系的过程。

自发性：游戏的自然、冲动和创造性方面，对于培养快乐和创新至关重要。

象征性游戏：用物体、动作或想法来代表其他物体或概念的游戏，增强语言和认知技能。

好玩的大脑：描述游戏如何影响大脑发育、学习和情绪健康的概念。

工作记忆：负责暂时保存和处理复杂任务所需信息的认知系统。

近侧发展区 (ZPD)：维果茨基的一个概念，描述了儿童独立完成的事情与在指导下完成的事情之间的差异。

Play Matters Early Years Sector Partners

Assure Education – www.ruthswailes.com

Bright Horizons – www.brighthorizons.co.uk

Childminding UK – www.childmindinguk.com

Early Childhood Studies Degrees Network – www.ecsdn.org

Early Years Alliance – www.eyalliance.org.uk

Early Years Reviews – www.early-years-reviews.com

Early Years Wales – www.earlyyears.wales/en

Edge Hill University – www.edgehill.ac.uk

Keeping Early Years Unique – www.facebook.com/groups/548117901996416

Kinderly – www.kinderly.co.uk

Linden Learning – www.lindenearlyyears.org

National Education Union NEU – www.neu.org.uk

Norland College – www.norland.ac.uk

Nottingham Trent University – www.ntu.ac.uk

Professional Association For Childcare and Early Years (PACEY) – www.pacey.org.uk

Reception Class Teacher Network – www.uea.ac.uk/groups-and-centres/projects/joyce-morris-early-years-literacies-forum/reception-class-teachers-network

Siren Films – www.sirenfilms.co.uk

Sightlines Initiative – www.sightlines-initiative.com

St Mary's University, Twickenham, London – www.stmarys.ac.uk

TACTYC – www.tactyc.org.uk

The Old Station Nursery – www.theoldstationnursery.co.uk

The Voice of Early Childhood – www.thevoiceofearlychildhood.com

University of Northampton – www.northampton.ac.uk

University of Hull – www.hull.ac.uk/

Middlesex University London – www.mdx.ac.uk/

PLAY MATTERS

