



unesco

包容性儿童早期保育和教育

从承诺到行动



2030年
教育 

UNESCO——全球教育领导机构

教育是联合国教科文组织工作的重中之重，它既是一项基本人权，也是建设和平推动可持续发展的基础。教科文组织是主管教育的联合国专门机构，在全球和地区的教育领域发挥领导作用，以推动各国教育系统的发展，增强其韧性和能力，从而服务所有学习者。教科文组织通过变革性学习引领应对当今全球挑战的行动，并在所有业务领域重视性别平等和非洲。

2030年全球教育议程

教科文组织作为主管教育的联合国专门机构，负责领导并协调2030年教育议程——旨在通过17项可持续发展目标在2030年前消除贫穷的全球运动的一部分。教育既是实现各项可持续发展目标的关键，同时自身也是单独一项目标（可持续发展目标4），即“**确保包容和公平的优质教育，让全民终身享有学习机会**”。《2030年教育行动框架》为落实这一宏伟目标及各项承诺提供了指导方针。



联合国教育、科学及文化组织 丰特努瓦广场7号，75352巴黎07SP，法国 2023年出版

© UNESCO 2023

ISBN: 978-92-3-500046-7



本出版物为开放获取出版物，授权协议为 Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>)。用户使用本出版物内容，即表明同意接受教科文组织开放获取资源库使用条件的约束 (www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-chi)。

现授权条款只应用于出版物的内容。其它材料的使用，如图像，图解，图表，如果未注明为教科文组织所有或为公共所有，使用前必须争得教科文组织许可。请联系：
(publication.copyright@unesco.org)。

原版出版物名称：*Pour une inclusion dans l'éducation dès la petite enfance : de l'engagement à l'action*
联合国教育、科学及文化组织 2021 年出版

本出版物所用名称及其材料的编排方式并不意味着教科文组织对于任何国家、领土、城市、地区或其当局的法律地位，或对于其边界或界线的划分，表示任何意见。

本出版物表达的是作者的看法和意见，而不一定是教科文组织的看法和意见，因此本组织对此不承担责任。

封面照片：[fotogestoeber/Shutterstock.com](https://www.shutterstock.com/author/fotogestoeber); [Smileus/Shutterstock.com](https://www.shutterstock.com/author/Smileus)
翻译：北京思必锐翻译有限责任公司

由联合国教科文组织设计

概述

每个儿童都应该获得早期保育和教育！

包容性保育和教育应该自儿童早期开始。根据联合国教科文组织统计研究所的最新统计，在过去十年里，小学前一年未能进入学前班 / 幼儿园的儿童人数已从 2009 年的 5210 万下降到 2018 年的 4720 万。

尽管取得了这一进展，但仍有大量儿童未能接受学前教育，这是社会非常关心的问题，因为有力的证据表明，能够获得包容性儿童早期保育和教育关系着学校教育成功，影响孩子的全面发展和福祉。儿童早期保育和教育旨在平等对待所有儿童。当最弱势的儿童被排斥或忽视时，社会便无法实现普遍性儿童早期保育和教育。许多儿童因性别、残障、族裔、社会经济地位、地理位置、语言、难民身份、人道主义危机或自然灾害而无法获得保育和教育服务，新冠肺炎疫情又加剧了这种现象。目前的当务之急是，要加强宣传、采取更多实际行动、动员多方努力实现可持续发展目标 4 及其与包容性儿童早期教育有关的具体目标，以保障每个儿童获得早期保育和教育。

本刊物列举相关数据并进行定性、定量分析，以便全社会做出新的承诺并采取行动，即提供普遍、包容性儿童早期保育和教育。通过参阅文献并咨询来自多个国家的专家、从业者和学者，本刊物提出了一些相关建议。本刊物的目标读者是决策者、儿童早期保育和教育计划和服务的管理者、从业者、发展伙伴、家庭和研究机构。

本出版物建议决策者与相关方通过协商采取措施，使儿童早期保育和教育更具包容性。已有研究证实这样的措施是有效的，而且全世界已有成功案例。

本刊物支持所有利益相关方实施包容性儿童早期保育和教育。



当今，仍有太多
低龄儿童未能在早期
获得包容性教育。



unesco

“战争起源于人之思想，故务需于人之思想中筑起保卫和平之屏障。”

目录

概述.....	3
图表目录.....	6
方框/话题目录.....	6
前言.....	7
致谢.....	8
引言.....	9
研究方法.....	12
第一部分：可持续发展目标4：儿童早期教育的现状如何？.....	15
1.1 全球儿童早期教育的机会如何？.....	17
1.1.1 学前教育机会.....	18
1.1.2 服务的可及性，分性别、人口密度（城乡）或族裔统计.....	19
1.1.3 儿童早期教育和发展计划的可及性.....	21
1.1.4 对儿童早期教育的财政投入.....	22
第二部分：包容性儿童早期保育和教育：所需的行动.....	25
2.1 关于包容性儿童早期保育和教育的国家政策与行动.....	26
关键信息1：通过采取注重多样性的政策和反歧视立法， 使最受排斥的儿童拥有更多机会获得优质包容性儿童早期保育和教育的机会.....	26
关键信息2：在疫情和自然灾害时期，使最弱势的儿童拥有更多机会获得优质包容性 儿童早期保育和教育.....	30

2.2 通过儿童早期保育和教育计划和架构,采取行动支持政策实施	30
关键信息3: 加强地区和当地资源调动以促进包容性儿童早期保育和教育,并加强跨部门伙伴之间的合作	31
关键信息4: 采取以家庭为中心的方法,鼓励家庭参与.....	33
关键信息5: 评估儿童早期保育和教育方案以及服务的包容程度及质量	35
2.3 促进包容性儿童早期保育和教育的教育实践行动.....	35
关键信息6: 实施能够满足每个孩子需要的教育方法.....	36
关键信息7: 与儿童家庭合作并支持包容性儿童早期保育和教育,通过发育筛查尽早发现发育或学习障碍.....	37
关键信息8: 帮助幼儿及其家人做好过渡和转衔的准备并提供支持.....	39
2.4 促进包容性儿童早期保育和教育的培训和专业发展行动.....	40
关键信息9: 增加教育工作者的职前和在职培训,以支持包容性儿童早期保育和教育包容性儿童早期保育和教育研究行动.....	41
2.5 关于包容性儿童早期保育和教育的研究行动.....	47
关键信息10: 增加研究活动,评估包容性儿童早期保育和教育的状况,并鼓励合作研究活动.....	47
结论.....	49
附录.....	50
参考文献	55

图表目录

图1 学前教育入学率.....	18
图2 学前教育中男孩与女孩入学率的差距.....	19

图3 男孩接受学前教育的比例比女孩高5%或更多的国家	20
图4 女孩接受学前教育的比例比男孩高5%或更多的国家	20
图5 城市儿童接受学前教育的比例比农村儿童高15%或更多的国家	21
图6 农村儿童接受学前教育的比例比城市儿童高5%或更多的国家	21

方框目录

方框1 爱尔兰包容性儿童早期保育和教育文化的原则	27
方框2 哥伦比亚的战略：De cero a siempre	29
方框3 格鲁吉亚包容性早期教育改革	32
方框4 塞尔维亚以家庭为中心的儿童早期干预模式	34
方框5 新加坡支持包容性发育筛查的案例	38
方框6 考虑在新西兰的包容性课程中加入发现儿童早期发育困难的内容	38
方框7 是否为了顺利过渡	40
方框8 津巴布韦通过在信息技术平台共享信息和促进合作	43
方框9 乌克兰儿童早期保育和教育从业者能力建设和教育改革	44
方框10 实践培训：越南的经验	45
方框11 培训：儿童早期保育和教育计划及环境中工作人员的观点	46

前言

人生的前一千天对孩子的一生至关重要。优质的儿童早期教育为儿童未来的福祉、发展和学习奠定坚实的基础，同时有助于减少和预防社交及学习困难，并通过适当的有效干预，在早期阶段对发育迟缓和残障进行识别。

人道主义危机、残障、族裔、性别、母语和贫困等因素仍然导致许多儿童无法享受早期教育、保健和保护的权利，因此国际社会必须加倍努力，确保早期保育和教育惠及所有儿童。在新冠肺炎疫情之前，大多数国家的儿童早期服务已经严重不足，许多对儿童发展至关重要的服务正在关闭或暂停。因此，迫切需要集中精力建立有弹性的儿童早期保育和教育体系和方案，以确保在包容、公平和非歧视的基本原则指导下，为所有儿童（无论男女）的终身学习奠定坚实的基础。

要获得优质的包容性儿童早期保育和教育方案，需要制定跨部门政策，并在政策的制定中考虑到学习者需求的多样性。这些政策必须转化为教育实践，力求满足每个儿童的需求，并为专业人员和实践社区提供基础和持续的培训，以提高儿童早期保育和教育从业者的技能。发挥研究在支持和评估这些改革中的关键作用。最后，一个强有力和富有成效的伙伴关系框架对于优化现有资源、推进儿童早期保育和教育议程并使其更具包容性至关重要。教科文组织相信，从儿童早期开始的包容性教育将有助于建立友好型社区和包容性社会。

基于这一点，2021年1月，教科文组织启动了儿童早期保育和教育全球伙伴关系战略，旨在动员各国和合作伙伴实现可持续发展教育目标4.2。

我们希望本刊物将帮助各国建立一个包容性儿童早期保育和教育体系，为每个儿童提供最佳的机会，促进社区和社会的包容性和可持续发展。



斯蒂芬妮亚·贾尼尼
教科文组织教育助理总干事

致谢

本刊物由教科文组织总部教育部门协调，由教育政策科的 Rokhaya Fall Diawara 和教育促进包容和性别平等科的 Florence Migeon 监督，并与开放社会基金会前高级团队经理 Dragana Sretenov 和高级方案顾问 Sarah Klaus 合作。感谢 Samaher Al-Hadheri、Chelseia Charran 和 Lara Daher 对本刊物的编写和定稿的支持。

感谢指导本刊物编写的魁北克大学三河分校教授和教科文组织包容性儿童早期干预教席 Carmen Dionne、为本刊物撰稿的教席成员，即魁北克大学三河分校的 Annie Paquet, Colombe Lemire、Michel Rousseau 和 Claude Dugas、美国俄勒冈大学的 Jane Squires、美国中佛罗里达大学的 Marisa Macy，美国肯特州立大学的 Ching-I Chen、智利圣地亚哥德国医院的 Luisa Schonhaut、智利卡托里卡大学的 Maria Pomes、哥伦比亚 CES 大学的 Nidia Johana Arias Becerra 和 Nadia Semenova Moratto Vasquez。特别感谢魁北克大学三河分校的 Maude Boutet、Maria Camila Londono、Annie-Calude Dube、Chelseia Charran 以及参与文献综述的研究助理。我们也感谢魁北克大学三河分校基金会的支持。

感谢下列人员的评论：世界银行的 Hanna Katriina Alasuutari；英国谢菲尔德大学教育学院的 Emma Pearson；世界儿童早期教育儿童早期教育组织的 Mercedes Mayol Lassalle；英国罗汉普顿大学的 Elena Soukakou；英国沃里克大学的 Olympia Palikara；塞内加尔教科文组织西非地区办事处的 Yoshie Kaga；美国塔夫茨大学的 Donald Wertlieb；哥伦比亚洪堡研究所的 Oscar Gualdrón；教科文组织教育部门（巴黎）的 Valerie Djoze-Gallet 和 Rolla Moumne。

最后，教科文组织感谢开放社会基金会对本刊物编写的支持。

引言

人生最初几年是儿童成长的关键时期。短短几年内，孩子们便会掌握许多技能，这些技能将有助于他们一生中适应社会、参与社会生活和与人互动。一些有利条件能够更好地支持这一早期发展过程。因此，包容性儿童早期保育和教育承诺，要确保所有儿童在幼年从这些有利条件中获益。

什么是包容性儿童早期保育和教育？

儿童早期保育和教育反映了对 0 至 8 岁儿童的保育（如健康、营养、卫生、安全保障、针对性的护理）和教育（如早期刺激、教育、促进发展的活动）的整体性观点（教科文组织，2016）。不同文化和国家提供不同的优质儿童早期保育和教育，并利用各种资源来满足每个儿童的具体需求。我们需要特别关注生活在不稳定环境中的儿童，如难民营中的儿童，以及经历疫情等自然灾害的儿童。

儿童早期保育和教育的包容性体现了这一整体性视角，同时强调无论儿童有什么特点或需求，都要有机会接触各种学习机会、活动、环境和积极的社会互动，同时确保性别平等并认可家庭的核心作用。事实上，家庭是为儿童发展提供支持的最早也是最重要的环境。随着年龄的增长，儿童开始接触到一系列有助于其全面发展的环境、场所和社会互动。

包容性教育的概念最初用来描述为了让残障儿童充分参与学习而在物理环境和学习方面所做的调整。随着时间的推移，包容性教育的含义有所扩大，考虑到所有学习者的需求，无论他们有何特点或所属哪个群体。这是从接受差异到重视多样性的转变。因此，包容具有普遍性。包容的愿景是，多样性不是要解决的问题，而是维持社会正义和公平的手段。包容是对人的基本权利的认可，也是解决不平等问题的重要途径。

这种对包容性的构想包括提高所有儿童的教育质量。这不仅包括消除障碍，还包括为优质的儿童早期保育和教育创造有利环境。它要求保育和教育系统负起责任，充分理解和适应所有学习者的需求。包容意味着为每个儿童提供机会、充分保障其参与并提供必要的支持，目的是让每一个儿童都无一例外地获得成功。

包容性儿童早期保育和教育大有裨益。优质的包容性方案重视每个儿童，并追求所有儿童的最佳发展，特别是最弱势的儿童，如果他们有机会与其他儿童进行大量日常互动和互相学习，他们将受益最大。早期经历对于培养孩子一生所需的技能和价值观至关重要。事实上，由世界卫生组织、联合国儿童基金会和世界银行于 2018 年发布的促进儿童早期发展养育照护框架，强调了儿童早期

的重要性以及每个儿童充分发展潜力所必须具备的普遍条件。根据这个全球公认的养育照护框架，在儿童早期提供养育照护的最佳成长环境必须能够促进健康、提供充足营养、提供早期学习机会、有针对性的护理以及安全保障。充分开发儿童潜力，需要在养育照护框架所提出的五个方面同时共同努力，因为每个方面都相互关联、相辅相成。包容性环境通过提供多样性的社会参与和社会互动机会，能够确保儿童享有这些发展条件。包容性儿童早期教育环境往往是儿童接触和了解差异的第一个场所，为他们开展具有社会多样性的参与和人际互动提供机会。

包容性儿童早期保育和教育环境对所有儿童产生积极影响。在包容性的环境中，儿童逐渐发展出与不同特点的儿童互动的能力。在儿童早期即能够接受差异，有助于培养对于差异的开放性态度，这对他们的同伴关系、将来进入学校以及进入成人社会后的生活都很有助益。除了有利于所有人的发展((Weiland, 2016)，包容性儿童早期保育和教育环境还为儿童学习和接受差异提供了很好的机会。

目标读者

本刊物的目标读者是一切致力于普及包容性儿童早期保育和教育的人。本刊物邀请决策者、从业者（教育、儿童保育、儿童早期发展、卫生和社会服务、社区、人道主义援助领域）、民间社会组织、国际组织、家庭和科学家利用各种机会努力实现这一包容性儿童早期保育和教育愿景。本刊物中提出的想法旨在激励和支持人们采取急需的行动，确保为每个儿童提供包容性保育和教育。

本刊物的目标

本刊物旨在：

- 在儿童早期保育和教育中，发现支持包容性政策和做法的新知识；
- 分享来自各国和各地区的积极、有前景和具有创新性的政策和实践案例；
- 提出建议以及可能的行动方案，为所有包容性儿童早期保育和教育工作者提供支持；
- 激励创新，鼓励为所有人（特别是最弱势群体）提供包容性教育；
- 动员地方、地区、国家和国际行动者为制定包容性儿童早期保育和教育的创新解决方案做出贡献。

研究方法

文件编写流程

本文件基于非详尽的文献综述编写，利用了数据库、搜索引擎和得到认可的提倡包容性教育的国际组织网站，包括联合国教科文组织、世界银行和联合国儿童基金会，并参考了2016年至2020年间用英语、法语或西班牙语出版的文件。文献综述尽可能涵盖了来自各地区、国家和背景下的资源（例如有特殊需要的儿童、移民背景的儿童、边缘化儿童），并跨越社会经济阶层。本文件参考了大约100份文献，并根据包容性儿童早期保育和教育的以下具体主题进行分析：

- 支持包容性儿童早期保育和教育的管理实践、政策和领导力
- 家庭、社区和多部门合作以及专家之间的合作
- 儿童早期保育和教育从业者的初始和持续培训、辅导和专业发展
- 教育实践、干预、学习和教学方法
- 筛选和评估
- 转衔（从家庭养育到儿童保育，从儿童保育到学校教育）
- 多样性
- 包容性评估

本文中，作者采用文献提取网格的方法对每个主题的文档进行分析。经过初步分析，作者总结了文献中的主要观点，并参考了一些早期研究（2016年之前），决定将这个行动导向型文件编写得简单易用。本报告基于文献研究和该领域专家的意见进行编写，包括从业人员、学者和国际组织工作人员，他们都贡献了自己的思考和意见。来自学术界、政策界和实践界的人士共同合作，慷慨分享成功案例。根据涉及的主题，本报告选择了一些案例，以反映不同国家和地区的现实。本报告旨在激励和促进对所有儿童提供包容性早期保育和教育。

范围和限制

本文是行动导向型的文件，参考了科学文献、包容性儿童早期保育和教育利益相关方的经验和诸多专家的意见。编写过程充满挑战：首先，儿童早期保育和教育既涉及政治层面，也涉及教育层面。涉及的每个主题都与文件结尾处的“了解更多”部分相对应，该部分提供了反映不同利益相关方多个视角和看法的具有深度的研究内容。另一个挑战是对全球包容性儿童早期保育和教育状况进行评估。本报告在编写方面的局限是，现有数据库中的可用数据

有限，特别不利于对各种包容性环境中的保育和教育进行整体性分析。因此，关于儿童早期保育和教育的特征以及支持或阻碍包容性做法的养育环境等方面的信息至关重要。

缺乏最弱势儿童的数据。

关于某些儿童群体的数据尤其缺乏。例如，最近的《全球教育监测报告》（教科文组织，2020）显示，对于一些边缘化儿童（包括残障儿童）的现实记录很少或根本没有记录。关于多种脆弱性因素相互作用而产生的更为复杂的情况，我们也同样缺乏相关数据。

儿童早期保育和教育行动者的多样性

学前教育的结构（学前教育的年数和儿童年龄）和儿童保育服务因国家而异，加大了跨国比较的难度。同样，提供儿童早期保育和教育服务的社区资源以及卫生和社会服务机构的类型也存在很大的多样性。包容性儿童早期保育和教育涉及一个整体性愿景。因此，它需要利用儿童及其家庭生活的多种资源，同时这些资源也因儿童的年龄而不同。很多关于儿童早期的国际定义，

指的是从出生一直到小学低段（0-8岁），但为编写本报告而进行文献回顾时，我们重点关注的是从出生到6岁这个年龄段，以突出人生最初几年（0-3岁）和学前阶段（3-6岁）的重要性。



第一部分

可持续发展目标4:

在儿童早期保育和教育方面

我们当前处于哪个阶段？

国际公约和相关文件认可儿童拥有受教育权,这些文件包括《世界人权宣言》(1948年)、教科文组织《取缔教育歧视公约》(1960年)、联合国《儿童权利公约》(1989年)和《残疾人权利公约》(2006年)。但这些文件和相关义务需要辅之以国家级措施,以确保其有效实施。但是,一些排斥因素仍然阻碍部分儿童接受优质的包容性早期保育和教育。性别、族裔、残障、环境(城市与农村)、母语或人道主义危机和冲突,剥夺了许多儿童获得全面发展的机会(2018年世界发展报告,2018)。

可持续发展目标4呼吁确保所有人享有平等接受优质教育的机会,以及更多终身学习机会。对于儿童早期,具体目标4.2建议,到2030年,所有女孩和男孩都有机会获得优质的儿童早期保育和教育以及学前教育,为他们上小学做准备。但是,仅有少数国家目前能够保证至少一年的免费、义务、优质儿童早期教育。教科文组织在2021年进行的一项最新研究发现,在接受相关法律框架审查的193个国家中,63个国家实行免费学前教育,51个国家规定学前教育为义务教育,46个国家规定学前教育为免费的义务教育。实施义务学前教育的国家中,大多数位于同一地区,并属于中高收入和高收入国家。此外,17个国家的公共部门收集的定性数据显示其具有一些关于保障弱势群体优先或更容易获得学前教育的法律具体规定。

贫困仍然是包容性儿童早期保育和教育的主要障碍之一(教科文组织,2020)。此外,残障、母语、族裔、性别、冲突、自然灾害中的任何一种或几种因素,都会导致儿童失去学前教育机会。

最新的《全球教育监测报告》(教科文组织,2020,第76页)表明,“来自14个中低收入国家在2017-2019年间提供的数据显示,残障儿童的在同龄人中的比例介于6%到24%之间,平均占比为12%。与小学同年龄段的同学相比,感官、身体或智力上存在障碍的孩子,失学的可能性要高4个百分点。

在紧急情况 and 冲突局势中,机会不公平现象尤为严重,剥夺了儿童及其家庭生存所必需的资源。对一些人来说,难民营已经不再是临时解决办法,而是长期生活的环境。

最近新冠肺炎疫情证明,危机会加剧排斥和不平等因素,并主要影响最弱势的儿童和家庭,特别是女孩(Fund,2020年)。学校关闭对女孩的负面影响比对男孩的负面影响更大(Akmal等,2020),她们失学后更容易遭受暴力。此外,残障儿童在学校关闭期间无法获得那些教育环境原本可以经常提供的服务和资源(例如专业工作人员、环境、满足学习需要的适应性技术支持)。服务和资源的缺乏及其对儿童的长期影响,对许多本来已经面临更大压力的家庭而言,无异于雪上加霜(Neece等,2020)。

虽然现在数字技术看似成为危机时期减少教育和学习损失的一种解决方案,但也有可能加剧不平等,并使最有可能需要儿童早期保育和教育的儿童因无法接受教育而更加落后于同龄人。

全球新冠肺炎疫情危机造成各项服务的中断,并对家庭经济带来重大影响,严重影响孩子的生活。

在大多数国家,疫情使人们无法获取常规保健服务,严重影响常规预防保健、药品获取以及儿童发育监测,以及服务和支持家庭的能力。

“拯救儿童”方案的参与者和合作伙伴来自世界不同地区(亚洲、非洲、东欧、拉丁美洲、北美和大洋洲)的37个国家,研究人员针对他们开展了一项研究(Orsander等,2020)。这一全球样本包括1万6千110名儿童,其中约15%为4岁及以下儿童,30.6%为5至10岁儿童。该样本中,3.9%为残障儿童。这项研究的结果表明,新冠肺炎疫情加剧了对残障儿童及其父母的不公平待遇。研究发现他们受到了以下影响:获得保健和卫生服务以及医疗用品和支持(包括粮食安全)的机会更加有限;学校关闭期间学习较少(更有可能无法获得学习材料,获得的学习支持较少,并面临其他学习障碍);表现出更多的抑郁迹象。

1.1 全球儿童早期教育的机会如何?

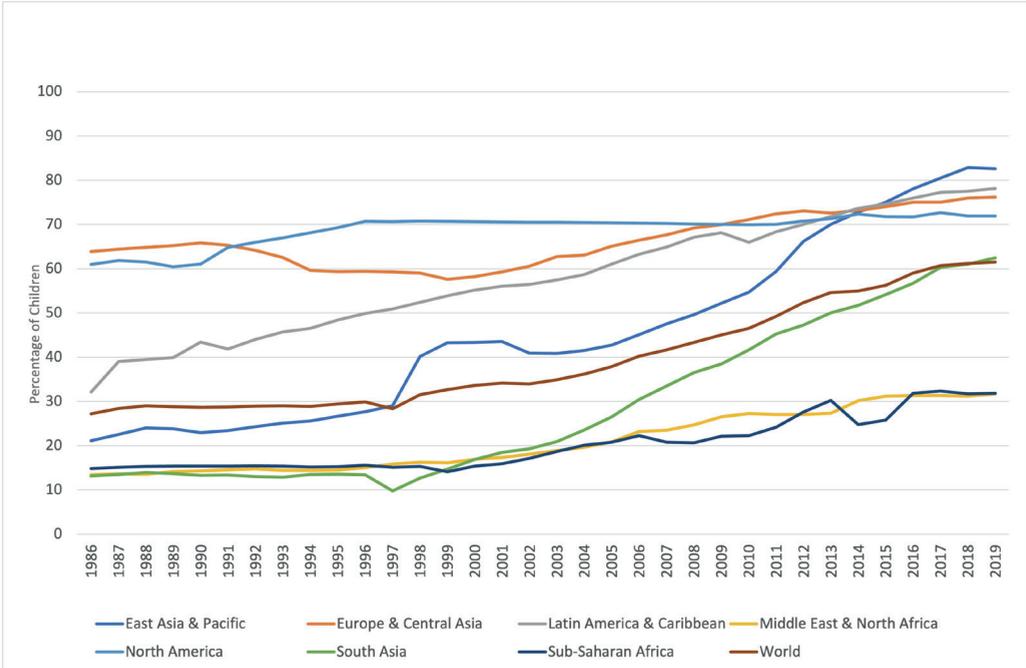
下文展示的结果是从基于多指标群集调查的世界教育不平等数据库中提取的。此调

查于2006年至2019年进行,并按照不同国家地区分类。所用的世界教育不平等数据库数据被用于统计学前教育的参与率。

1.1.1 获得学前教育的机会

下图说明了 1986 年至 2019 年学前教育的普及情况。

图 1. 学前教育入学率



数据来源:世界银行:教育统计

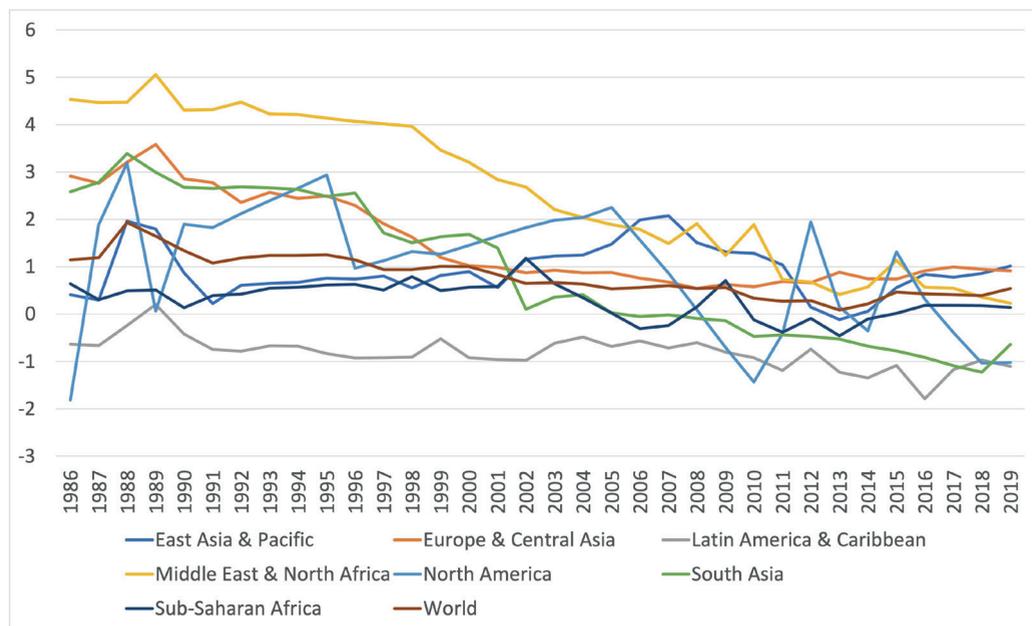
全世界范围儿童接受早期教育的机会在过去 33 年里翻了一番，儿童接受早期教育的全球总体平均水平从 1986 年的 30% 提高到 2019 年的 60%。

南亚和东亚、太平洋以及拉丁美洲和加勒比地区国家的增幅更大。中东和非洲国家的平均百分比低于其他地区的国家。

1.1.2 按性别、人口密度(城市/农村)和族裔分类统计的接受教育情况

下列数据体现了不同性别、城乡类别和族裔的儿童接受教育的公平程度。

图 2. 男孩与女孩接受学前教育的差距



数据来源:世界银行:教育统计

根据接受早期教育的男孩和女孩的占比情况可以评估这方面的性别平等状况。在全球范围内,过去33年中,接受儿童早期教育服务的男孩和女孩的占比差距减少了约1%。1986年至2019年期间,世界所有地区的男孩和女孩在这方面的平均差距都有所减少,这表明总体受教育的公平程度有所提高。

但是,世界教育不平等数据库网站所提供的2012年至2015年的统计数据则告诉我们,总体的性别公平掩盖了每个地区内部的差异。差距最大的是马耳他,56%的女孩接受

学前教育,而只有33%的男孩接受学前教育;一些国家的男孩接受学前教育的比例高于女孩,如爱尔兰(+10%)、乌拉圭(+9%)、加纳(+7%)、立陶宛(+7%)、摩尔多瓦(+7%)、哥伦比亚(+5%)、肯尼亚(+5%)和乍得(+5%);相反,一些国家的女孩接受学前教育的比例更高,如北马其顿(+8%)、阿尔巴尼亚(+7%)、圭亚那(+6%)、伯利兹(+6%)、塞尔维亚(+5%)、丹麦(+5%)、墨西哥(+5%)、英国(+5%)、萨尔瓦多(+5%)和吉布提(+5%);在其他国家,两者差距不到5%。

图 3. 男孩接受学前教育的比例高于女孩 5% 或以上的国家

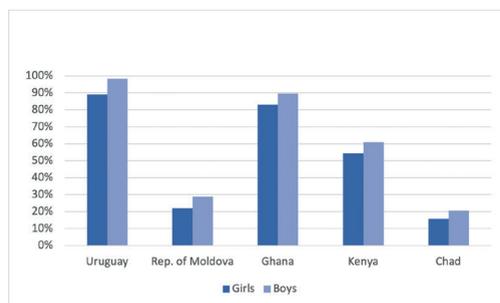
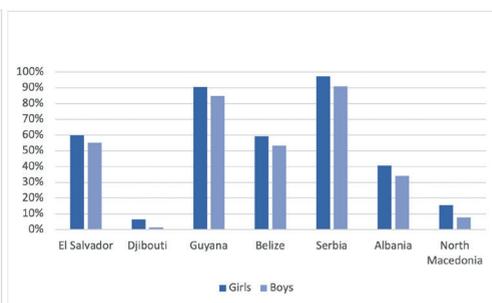


图 4. 女孩接受学前教育的比例高于男孩 5% 或以上的国家



数据来源:世界教育不平等数据库, <https://www.education-inequalities.org>

世界教育不平等数据库网站上公布了 67 个国家的数据，显示了城市儿童与农村儿童接受学前教育的比例。几内亚比绍的城乡差距最大。根据报告的数据，49% 的城市儿童接受学前教育，而这一比例在农村仅有 11%。格鲁吉亚也存在很大差异，城市儿童比农村儿童接受学前教育的百分比高 36%。

在一些国家，包括乌克兰、尼泊尔、蒙古、伯利兹、冈比亚、斯威士兰和老挝，上述差异为 20% 到 15%。另一方面，值得注意的是，少数国家农村儿童接受教育的比例较高，尤其是苏里南 (+11%)、卢旺达 (+9%)、肯尼亚 (+9%)、墨西哥 (+6%)、摩尔多瓦 (+6%) 和突尼斯 (+6%)。

图 5. 城市儿童接受学前教育的比例比农村儿童高15%或更多的国家

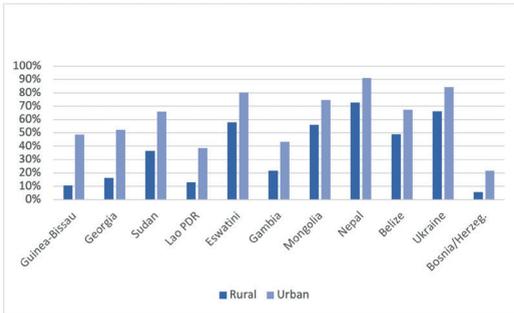
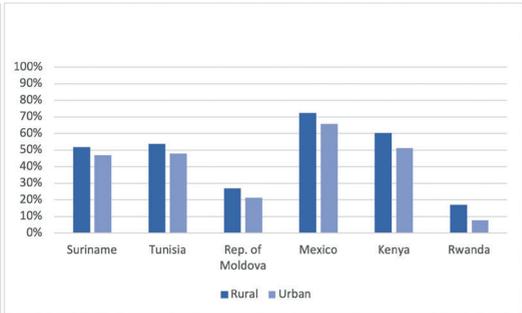


图 6. 农村儿童接受学前教育的比例比城市儿童高5%或更多的国家



数据来源:世界教育不平等数据库, <https://www.education-inequalities.org>

最后,有20个国家按族裔分类统计了学前教育入学率。在中国、特立尼达和多巴哥、塞尔维亚、摩尔多瓦和越南等国家,不同族裔享有公平的受教育机会。但其他国家的儿童在受教育方面表现出明显的族裔差异。例如,在冈比亚,约拉族儿童接受学前教育的比例为55%,相比之下,沃洛夫族儿童的这一比例为22%。根据世界教育不平等数据库,伯利兹也表现出巨大的差距。加里富纳族儿童接受学前教育的比例为83%,而玛雅族儿童的这一比例只有33%。最后,格鲁吉亚不同民族间存在巨大差异。格鲁吉亚族儿童接受学前教育的比例为37%,而阿塞拜疆族儿童的这一比例只有4%。

1.1.3 儿童早期教育发展机会

关于2014年至2019年期间的儿童早期教育参与率数据已公布。根据世界教育不平等数据库网站,72个国家在2014年至2019年间有至少一年的参与数据。在这些国家中,16个国家(22.2%)有连续六年的参与数据,27个国家(37.5%)有其中五年的参与数据,10个国家(13.9%)有其中四年的参与数据,19个国家(26.4%)有其中三年或更短时间的参与数据。

儿童早期教育参与率有很大差异,从不到1%到几乎90%不等。2014年和2018年公布数据的46个国家中,参与率平均增长了3.2%。各国间差异较大,如澳大利亚下降了13.7%,而以色列增加了27.2%。在这46

个国家中，澳大利亚和泰国的早期儿童教育参与率减少了 10% 以上，而韩国、塞尔维亚、印度尼西亚和以色列的参与率增加了 10% 以上。大多数国家的参与率保持相对稳定。

男孩和女孩的参与率差异也因国家而异，但对于大多数公布此数据的国家来说，差异不到 2%。2018 年，男孩参与率较高，男孩和女孩的参与率相差 6%。相比之下，一些国家女孩参与率更高，比如纳米比亚（相差 5.7%）和印度尼西亚（相差 8.2%）。

现有数据显示，印度尼西亚的参与率大幅提高，从 2014 年的 17.9% 升至 2018 年的 40.7%。2014 年至 2018 年间，墨西哥仍处于边缘地位，提升仅略高于 3%，男孩和女孩之间几乎没有差异。

1.1.4 对儿童早期教育的财政投资

人们已经认识到，优质的儿童早期保育和教育是对人力资本最具影响力的投资，为个人和社会带来长远的经济和社会效益。儿童早期保育和教育为儿童进一步接受教育做准备，有助于他们持续接受教育，有利于他们在未来建立更好的家庭，并促进国家的经济增长。儿童早期保育和教育有效帮助人们打破不平等的代际循环，通过对社会中最弱势的个人和家庭进行投资，获取最大的影响和回报。

对儿童早期教育的国家资助的定义是，对该部分的支出在国内生产总值中所占的比例。通过国内生产总值，能够对各国根据其财政能力所做出的努力进行比较。136 个国家已公布了关于这一指标的数据。可获得的数据每年都有所不同。因此，我们计算了 2004 年至 2014 年的 10 年间已公布数据的平均值。这 136 个国家对儿童早期保育和教育的平均支出占国内生产总值的 0.29%，从布隆迪的 0.001% 到摩尔多瓦的 1.55% 不等。

这些财政投资非常不足。值得注意的是，在儿童早期保育和教育方案中，儿童早期发展行动网络建议，低收入国家对该项的投资应至少占国内生产总值的 3.1%，中等收入国家应占 2.2%，中高收入国家应占 1.2%。

分析表明，欧洲、北美和南美国家的儿童早期教育和服务投入占国内生产总值的比例最大。在这方面，我们注意到，非洲和中东国家的投入比例较小。各国对儿童早期教育的投资差异巨大，对儿童在早期获得这些服务有很大影响。2019 年 Zubairi 等人的一项研究表明，2015 年至 2017 年期间，对学前教育的财政投入减少了 27%，影响了世界上数百万最年幼的儿童，特别是女童、残障儿童和弱势儿童。在接受国际援助的国家中，每两个学龄前儿童中就有一个生活在受冲突影响的国家。2017 年，这些国家获得的学前

教育援助占全部援助的不到三分之一 (只有 31%)。2020 年 Walker 和 Baboo 在开放社会基金会支持下进行的一项研究表明, 在莫桑比克, 据估计, 2019 年只有 4% 的儿童能够获得用于儿童早期教育的财政援助。布基那法索获得的财政援助仅占 0.1%, 而莫桑比克获得的援助仅占 0.01%。



riopatuca/Shutterstock.com



第二部分

包容性儿童

早期保育和教育:

需要采取的行动

成功的包容性儿童早期教育保育和教育取决于政策制定者和执行者、教育者以及家庭之间跨部门、跨主题的共同努力。

要想产生更大的影响，需要进行对话和更好的协调。地方、区域和国家各级之间的紧密联系有助于找出障碍、分享创新解决方案。

通过与这一领域的关键人员合作，我们编制了下文的关键信息。这些信息所在各层面相互依存、需要共同参与。我们制定了一份关键利益相关方的非详尽清单，以帮助他们在各级采取行动。

2.1 包容性儿童早期保育和教育的国家政策行动

本节提出的关键信息涉及决策者。各国政府必须发挥领导作用来践行这些重要理念。虽然在提议立法改革、制定政策和确保其实施方面，教育部、卫生部以及社会服务和保护部至关重要，但上述部门仍需要与其他相关部门进行合作，如负责创新、社会发展、经济和高等教育的部门等。

关键信息1:

通过采取注重多样性的

政策和反歧视立法，

使最受排斥的儿童

拥有更多机会

获得优质包容性

儿童早期保育和教育机会

- **促进多样性的政策。**政策不应该局限于消除包容性儿童早期保育和教育的不利因素，而是必须支持文化上的转变，即形成重视多样性的文化。包容性价值观及包容性儿童早期保育和教育的相关性必须被确认和重申，其对促进社会公平和公正所做出的贡献必须得到提倡。包容性是为每个人发展优质教育服务的杠杆。除了为所有儿童提供优质学习机会，包容性儿童早期保育和教育还支持提升社会凝聚力、团结以及性别平等。Park 等人 (2018 年, 第 19 页) 通过瑞典的一个案例说明了这一现实，该国的立法和全国学前课程提倡对难民儿童提供包容性教育。学前教育应为所有儿童提供学习母语和文化的机会，同时为新来者提供安置方案，以更好地弘扬包容性班级文化、避免因地域原因产生的隔离。根据以上几位作者的说法，“设计包容性儿童早期保育和教育系统，以应对不断发展的语言和文化多样性，将是加强社会凝聚力的宝贵工具”。



话题1. 爱尔兰包容性儿童早期保育和教育文化的原则

实现包容性要求提高教师在包容性实践和教学法方面的能力，同时也需要创设包容性文化。爱尔兰的专业发展计划“儿童早期包容性领导力”将包容性文化定义为 (Ring, E. 等人, 2019):

“所有孩子都受欢迎。

重视所有的孩子。

重点是促进相互尊重的互动。

对所有孩子具有高期望。

积极鼓励与父母 / 监护人建立伙伴关系。

认可和庆祝个体差异。

环境满足所有孩子的需求。

所有政策都是包容性政策。”

儿童早期包容性领导力的概念于 2016 年推出，采用专家导师面对面辅导和在线辅导的方法。对儿童早期包容性领导力的评估，运用一个五级评估框架，包括教学内容和过程与学习者需求的相关性，以及对儿童和家庭所产生的影响。评估方法为混合式，包括在线问卷、半结构化访谈、文献和话语分析，同时也考虑儿童自己的看法。初步研究的结果是积极的，学习者显示出较高的满意度。2017/2018 年的评估结果显示，在领导为儿童早期创设包容性文化的准备程度方面，被调查者的满意度为 97%。在包容性实践和包容性教学法等方面，被调查者的满意度也很高，分别为 95% 和 96%。

更多信息请访问:

<https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn:aaid:scds:US:d8c95d7d-2d75-40a8-9f65-b6582908c08d>

- **跨部门政策的制定、实施和评估。** 儿童早期保育和教育具有整体性，因此需要制定跨部门政策。政策制定必须从一开始就考虑到儿童早期保育和发展的诸多领域，如教育、卫生、儿童保育、非政府组织、基金会等，以便更全面地提供教育服务、更全面地看待支持儿童发展的行为。鉴于从事儿童早期服务的组织和治理结构的多样性，应选择适当人员参与，这一点至关重要。当然，与教育和卫生相关的政府部门或治理结构也非常重要。此外，应包括财政部、保护部、社会和社区发展部等其他政府部门和民间社会成员 (Vargas-Baron, 2016)。最容易遭到排斥的社区成

员的参与也至关重要。基于他们的经历，他们具备有价值的相关知识，因此能够更好地理解导致其边缘化的机制。他们还将有助于制定适应现实和更可持续的解决方案。

- **规划阶段。**规划阶段尤为重要，可以确保所开展的工作不仅仅局限于部门间的协调。跨部门规划包括确定哪些是具有共识的行动。为此，有必要为包容性儿童早期保育和教育做出全面的定义并制定共同的愿景，这将有助于所有部门更好地遵守。国际公约在这方面可以提供帮助。支持包容性儿童早期保育和教育的政策与儿童早期保育和教育的总体政策一致，有时甚至是后者的一部分。
- **实施阶段。**有必要确定哪些责任应始终集中，哪些责任可以而且应该分散，包括与财政资源分配有关的责任。支持包容性儿童早期保育和教育的领导力涉及地方、区域和国家各级的不同责任。每个层级的角色和职责都值得明确。规划过程必须包括

跨部门合作和沟通过程。在政策制定、实施和监测方面进行财政投资也至关重要。另一个问题是确保财政支持系统不会加剧对一些儿童的污名化。

- **评估包容性儿童早期保育和教育政策。**必须制定评估战略来支持政策的实施。这一后续行动对于发现困难和进行必要的调整至关重要。确定跨部门的改进目标对于实现愿景也非常重要。对改进目标和进展的监测有助于加强某些具体行动，并调整其他行动。评估儿童及其家庭获得包容性儿童早期保育和教育的机会至关重要。对那些由于自身特征而容易被排斥在儿童早期教育和保护方案及结构之外的人，要给予特别关注。对于作为政策核心的跨部门行动也必须进行评估。



话题2. 哥伦比亚的战略: « De cero a siempre »

De cero a siempre 是哥伦比亚促进儿童早期全面发展的政策，也是哥伦比亚于 2016 年批准的一部法律。该战略注重部门间合作，涉及公共和私营部门、民间社会组织和关于儿童早期发展的国际合作。由哥伦比亚总统主持和协调的部门间委员会负责此项工作，制定和实施综合性儿童早期服务的计划、方案、项目和行动。

部门间委员会包括国家教育部、文化部、卫生部、社会福利部等几个部门，以及哥伦比亚政府机构和研究所。部门间委员会履行多种职能，负责批准国家行动计划，同时也负责指导从国家级到市级的不同参与者对于该战略的执行。该委员会的其他职能还包括建立一个关于幼儿人口的统一的国家信息系统，并支持制定公私伙伴关系方案。部门间委员会履行许多与改善幼儿及其家庭服务相关的其他职能。De cero a siempre 政策由各省省长和各市市长执行，因此执行者可以采取因地制宜的做法。该政策可能要求执行者记录其辖区内的儿童状况，并在监测政策指导方针的同时实施综合保育。

关于这项政策，在 2011 年（制定政策战略）至 2017 年期间进行了一项关于机构评估及其效果的研究，采用将定量和定性方法结合起来的混合研究策略。对效果的评估是针对政策所确定的优先行动。在这些积极成果中，获得早期服务的儿童数量有所增加，儿童、女孩、孕妇和哺乳期妇女从 2011 年的 56 万 6429 人增加到 2017 年的 119 万 7634 人。农村人口获得这些服务的机会增加了 48%。建造了 307 个阅览室，分发了 1700 万本书，包括一个专门的幼儿书库 “Leer es mi Cuento”，大大增加了阅读机会。

更多信息请访问:

<https://www.icbf.gov.co/evaluacion-institucional-y-de-resultados-de-la-politica-de-atencion-integral-la-primera-infancia-de>

在实践层面，支持包容的政策必须要创造条件，通过对学校工作人员和管理层的预期角色的具体规定，使儿童早期保育和教育方案以及机构能够实现包容性。2013年通过的新不伦瑞克包容性教育政策就是一个案例（新不伦瑞克教育和儿童早期发展部，2013）。

关键信息2:

在疫情和自然灾害时期，

使最弱势的儿童

拥有更多机会

获得优质包容性

儿童早期保育和教育

当对所有人的健康造成影响的紧急情况发生时，有必要确保那些已经被边缘化和排斥的人不会遭受更大的损失。事实证明，在极端贫困、经济脆弱和危机重重的背景下，教育中的性别差距急剧扩大（Giannini 和 Albrechtsen，2020）。必须制定创新的解决方案，以惠及最弱势的儿童及其家庭，并为其提供受教育的机会。此外，需要在更长时间内增加对这些儿童及其家庭的支持，以减少对其发展的影响。

Orsander 等人（2020）在研究了新冠肺炎疫情对残障儿童及其家庭的影响后，建议设计和实施一个社会保护系统，以敏锐捕捉残障人群的现实情况并补偿额外产生的费用。

在学习方面，他们建议为重返学校做好准备，并确保继续提高教师在开展性别敏感的包容性教育方面的能力。此外，应推行有效、灵活和具有包容性的远程学习，并提供各种方便学习者使用的学习材料和资源。

如果首选是线上干预或指导，应确保提供额外支持，以弥补线上模式的局限性。这种额外的支持可能包括开展更多会议、与家庭紧密相关的后续行动，以及采用与家庭环境相适应的评估和干预工具。

2.2 通过儿童早期保育和教育计划和架构，采取行动支持政策实施

在决策者持续参与监测国家政策执行的同时，儿童早期保育和教育环境及其区域和地方的利益相关者也需要发挥领导力。这意味着教育和儿童早期发展机构的负责人，无论是学前机构、儿童保育和教育机构、卫生和社会服务机构还是社区资源，都必须参与进来。

关键信息3:

加强地区和地方资源动员

以促进包容性儿童

早期保育和教育

并加强跨部门伙伴

之间的合作

注重当地的专业知识，制定最佳和最具原创性的解决方案，以应对在包容性方面的挑战，这一点至关重要。此外，当地专家往往更有资格将政策层面形成的包容性愿景转化为可持续的具体行动和承诺。确保在儿童和家庭的日常生活中实施这些战略，需要多方共同领导。社区中的多个利益相关者和资源共享都需要协同领导，包括家长协会、社会领袖、非营利组织等。

应促进儿童早期保育和教育方案及机构制定实施政策，为如何接纳所有幼儿提供明确的指导。儿童早期保育和教育服务的这些政策和程序应该对教育方法、家庭合作机制中的伙伴关系、建立家庭合作机制的方法、以及家庭可获得的服务和支持等方面予以具体规定。

话题3. 格鲁吉亚包容性早期教育改革

格鲁吉亚包容性早期教育的发展植根于学校层面的包容性教育改革。与学术界和非政府组织合作实施的创新项目也对早期教育改革提供支持。2006年，格鲁吉亚和挪威的教育和科学部开始实施包容性教育试点项目。这一举措促进了国家包容性教育政策的制定。2007至2011年期间，民间社会组织和联合国儿童基金会在开发国家儿童早期干预系统方面发挥了至关重要的作用，最终在全国范围内开始推行包容性儿童早期教育。

随着第一个小规模儿童早期干预方案的实施，格鲁吉亚开始了由地方政府支持的包容性教育试点项目。自2011年起，开放社会基金会开始通过民间社会组织和格鲁吉亚政府之间的伙伴关系支持这些行动，在建立国家儿童早期干预系统方面的合作取得了巨大进展。2006年由第比利斯的一个非政府组织提供的服务发展成为一项早期干预方案，到2020年该方案获得了24个组织的支持，覆盖了格鲁吉亚的大部分地区。

学术人员与非政府组织的参与和合作，也为保障由开放社会基金会支持的包容性儿童早期教育项目的质量和可持续性做出了贡献。

这种合作伙伴关系有助于保持示范性学前教育的质量，并有助于将关于包容性儿童早期教育的新的实践知识纳入大学课程。这种合作对于制定包容性儿童早期教育法律、标准和实践条例都至关重要。

《儿童早期与学前教育法》(2016)为该领域进一步发展奠定了基础。2017年，格鲁吉亚政府在联合国儿童基金会的支持下，制定了学前教育国家标准和教育工作者专业能力简介。这些文件纳入了包容性儿童早期教育的价值观和最佳实践案例(项目评估报告, 2019; 教科文组织和国际教育局, 2007)。

资料来源: Khatuna Dolidze 和 Nino Tsintsadze, 格鲁吉亚伊利亚州立大学。

为了确保高质量、包容性儿童早期保育和教育, 各级之间的合作至关重要, 包括儿童早期保育和教育方案与架构、不同机构、部门和服务伙伴服务的合作(Allen和Kelly, 2015; Bricker等人, 2020; Corr和Santos, 2017)。当然, 这种合作需要符合跨部门政策, 也必须反映在儿童及其家庭的日常生活中。

为了促进包容, 必须支持合作(Bricker等人, 2020; Odom等人, 2011)。合作需要时间, 利益相关方之间需要有交流的机会, 以便建立包容性儿童早期保育和教育的共同愿景、价值观和目标。应特别注意了解需求和现实环境, 以便根据具体情况调整活动的联合规划(Weglarz-Ward等人, 2019)。

跨部门伙伴之间的工作需要一种明确有力的合作方式。服务计划等书面协议是协调行动、明确期望以及促进合作伙伴之间信任和合作的宝贵工具(Erwin等人, 2012)。所有合作伙伴需共同承担责任, 目的是为每个儿童提供成功的包容性教育和保育。

关键信息4:

采取以家庭

为中心的方法,

鼓励家庭参与

如果没有家庭的贡献, 包容性儿童早期保育和教育将无从谈起(欧洲特殊需要和包容性教育机构, 2017; 欧盟委员会, 2014; Guralnick, 2020)。大量研究表明, 要产生更大的影响, 必须与父母合作(包括:Dunst等人, 2007; Ma等人, 2016)。虽然已经朝着这个方向采取行动, 但要使父母真正参与关于自己 and 孩子的决策, 还有很多工作要做。提高这方面的合作能力, 需要与家庭共享信息以支持他们的决策。这种合作方式的变化, 其前提条件之一是认可父母具备支持孩子发展的技能和能力, 干预措施必须建立在父母现有技能的基础上。忽视父母对孩子的深入了解, 我们就丧失了获取信息和专业知识的重要来源。与家庭密切合作, 特别是孩子还不精通教学语言的家庭, 有助于确定采取哪些替代策略来支持学习(Aghallaj等人, 2020; Mitchell等人, 2015)。

最后, 为了支持家庭参与, 有必要利用适当的材料。所采用的方案、提议的活动, 甚至首选的交流方式, 都必须考虑到家庭的多样性, 并与家庭环境、资源、惯例和文化相适应。



话题4. 塞尔维亚以家庭为中心的儿童早期干预模式

2016年，开放社会基金会的儿童早期项目、塞尔维亚开放社会基金会和联合国儿童基金会塞尔维亚办事处与非政府组织贝尔格莱德心理中心以及公共卫生、教育和社会福利机构合作，推出了以家庭为中心的儿童早期干预模式。

这一模式注重提供优质的儿童早期保育服务，旨在为发育迟缓或残障幼儿的父母/照料者赋能，立足于家庭的优先事项，在儿童的自然环境中支持其发展，减轻早期风险因素，帮助其融入日常生活。

2017年的情况分析确定了国家儿童早期干预制度发展的主要有利因素，并强调需要更好的立法、增加资金、改善多部门合作和儿童早期干预制度的全面发展。此外，结果显示，变革是十分必要的，以支持从医疗视角向社会视角的转变。

在这之后又采取了持续的行动，提升对卫生对卫生、儿童早期教育和社会福利机构的工作人员专业发展和跨学科管理，提升机构能力。国家和地方各级设立了跨部门咨询委员会，重点是提高决策者和科学界的认识。61名专业人员在此过程中得到了技能提升，为75个家庭和残障儿童提供了持续的早期干预，包括早期发现、转诊程序、例行家庭访谈、全面的功能评估，以及通过家访提供个性化家庭支持。

今后为了推进国家儿童早期干预制度的进一步立法和实际行动，要参考中期外部评估，即评估儿童早期干预模式的有效性、适用性和可持续性，同时参考计划于2022年进行的独立的终期评估（联合国儿童基金会塞尔维亚办事处，2020）。

资料来源：作者 Mirjana Dordevic，塞尔维亚贝尔格莱德大学特殊教育和康复学院

关键信息5:

评估儿童早期保育 和教育方案以及服务的 包容程度及质量

包容性儿童早期保育和教育涉及多个组成部分。基于所涉及的系统，目前已经提出了理解和评估儿童早期保育和教育包容性质量的模型，开发了不同的有助于改进工作的评估工具。这些工具有助于明确需要采取哪些行动以支持高质量包容性儿童早期保育和教育。

一些工具更注重坚持包容性原则和价值观，另一些工具则更关注教育方案的质量和儿童教育工作者的做法。例如，它们所评估的方面包括：使日常活动成为学习机会、对环境 and 材料的各种变通使用、对同伴互动的支持以及与家庭和其他专业人员的合作。评估包容性环境的质量时，应系统地考虑包容的质量，更广泛地说，应考虑在促进多样性方面开展的行动。在儿童早期保育和教育方案及框架内，这些工具对于改善实践很有价值。包容的质量是通过这些方案的结构特征来评估的，例如，儿童与教育者的比例、教育者的培训要求和所提供的专业发展支持的质量。包容的质量也从儿童和家庭的角

度进行评估。因此，对儿童来说，重要的是关注他们的参与、学习和互动，以及他们对自己所在的儿童群体的归属感。在不断改进的过程中，我们必须考虑到儿童及其家庭的经历。

2.3 关于包容性儿童早期保育和教育的教育实践行动

上述关键信息提出，在卫生和社会服务、儿童早期保育和教育方案以及架构方面，教师和教育工作者以及专业教育心理学家、言语治疗师、职业治疗师等需要采取支持包容的教育做法。即使教育服务主管人员提供了采取积极做法的条件，每天与儿童和家庭互动的教师及教育工作者，也需要做出坚定承诺。

关键信息6:
实施能够满足
每个孩子需要的
教育方法

多样性必须成为学前教育课程的基础。儿童早期教育课程是打造儿童和社区未来的有力工具，公平、性别平等和多样性原则必须在其中得到体现。儿童早期为建立开放和尊重的价值观提供了机会。务必要提供支持，让幼儿学习基于尊重的社会交往，学习如何解决冲突，并对他人保持开放的态度。为此，建议采取具有文化敏感性的做法，承认多样性是学习的财富，并在儿童的日常生活中采用能够体现多样性的材料。

在教育实践中，个人需求成为常态。承认每个孩子的不同需求意味着承认支持学习的手段和方法要有所相同。通用学习设计 (CAST, 2018) 和早期干预多层次支持系统 (Buysse 和 Peisner-Feinberg, 2013) 以及包容性教学法 (Florian 和 Sretenov, 2021) 等方法，强调差异化学习支持实践的必要性。从这个角度来看，重点不是儿童的不同之处，而是满足每个人发展需求的一系列战略和有力支持。在包容性儿童早期保育和教育环境中，可以对教育、材料或环境进行调整或修改，以最大限度地让需要更多支持的儿童参与进来，并

在需要时进行个性化的专门干预。但是，专门的干预措施必须被纳入包容环境下的日常工作。

Gunning 等人的系统综述 (2019, 第 59 页) 发现，同伴干预可以支持自闭症儿童在包容性环境中学习技能和进行社会互动。

这类做法与合作模式的教育干预密不可分。事实上，由于儿童需求具有多样性，因此有必要依靠广泛的专业知识。采用传播方法可以促进包括父母在内的各相关人员之间的信息和知识共享。此外，需要集中努力，为满足儿童的需求制定计划和目标，并本着对行动和结果责任共担的观点，努力实现目标。这样做的目的是支持个人需求的满足，同时促进每个儿童的积极参与并增强归属感。

包容性方法依赖于不同的做法，所以了解每个儿童的需求至关重要。因此，发展性评估对于指导规划调整以满足每个儿童的发展和需求很有必要。由于其在干预中公认的有用性，“真实性”评估（注重评估在日常不同环境中对儿童有用的功能性技能）优于量化儿童发展的标准化措施。Bagnato 等人 (2014) 在美国对大约 1500 名儿童早期教育工作者进行的调查显示，人们认为真实的评估在有用性、证明儿童进步的敏感性以及对不同儿童特征的适应性方面表现优越。

这类评估还能促进与家庭和其他看护者的合作。

关键信息7:
与儿童的家庭合作
并支持包容性保育和教育,
通过发育筛查
尽早识别发育
或学习障碍

事实证明,对发育或学习困难的早期识别常常会造成对儿童的污名化,从而导致其开始被排除在常规教育方案之外。可想而知,如果已经预料到识别结果可能会导致孩子被排斥,家庭就可能不愿意参与对孩子发育状况的评估。因此,我们需要转变视角。对儿童发育困难的筛查反映人们是否用心和足够敏感。通过发育监测和筛查可以发现面临发育障碍的儿童,从而能够尽早为其提供适当的服务。发育监测的另一个特点是非常灵活。对儿童发育的监测,除了使用监测工具,也要考虑父母或儿童生活中的任何其他人的儿童的观察 (Marks 和LaRosa, 2012)。为此,需要与家庭进行坦诚沟通。筛查应成为一个持续的过程,因为在儿童在过程中随时都可能出现困难。因此,对发育困难保持警惕应该成为一项共同的责任。事实上,筛查只有在建立了明确

的转诊系统,并能够为确定的需求提供资源的情况下才有意义。应优先使用在心理测量方面表现出良好性能的筛查工具和方法,首先重视父母的参与,利用儿童经常出入的环境,并考虑到儿童在文化和语言方面的现实情况。

对发育困难进行早期识别的目的是,在包容性背景下为儿童、家庭及其生活环境提供更好的支持。



话题5. 新加坡支持包容性教育的发展筛查案例

从2023年开始，新加坡的每所学前教育机构都将配备包容协调员。他们的角色是确定有发展需求的儿童并加强支持。他们将确保儿童得到适当评估，家长和教师能够获得适当的资源。学前教育机构将提供资源以支持教师。这些做法将确保包容性教育不仅是教师的责任，而是整个学校社区的责任。

更多信息请访问：

<https://gemreportunesco.wordpress.com/2021/04/15/inclusion-in-early-education-in-singapore-towards-more-equitable-foundations/>



话题6. 考虑将儿童早期发育困难识别作为新西兰包容性课程的一部分

一项针对新西兰2至5岁儿童的包容性学前环境的研究(Zhang和Morrison, 2020)表明，识别发育困难的过程可以遵照国家的儿童早期课程框架(教育部, 1996, 2017)。该框架基于四个关键原则：

- 赋权，帮助儿童学习和成长，加强其自尊和福祉权，保护其免受伤害，确保其所生活的环境为其提供按照自己的想法进行创造和行动的机会；
- 整体发展，认识到儿童发展的不同方面是密切相关、相互依存的；
- 家庭和社区认识到，当儿童在生活中得到帮助并与不同环境进行互动时，以及当他们的父母和社区被鼓励参与课程并为课程做出贡献时，儿童会学习和发展得更好；
- 相互尊重的人际关系、鼓励、温暖和接纳的重要性。

通过多种方式(个人访谈、观察生活片段和现有文件分析)从校长、教师、家长和利益相关者者中收集数据并进行交叉分析后发现，落实上述四项核心原则是可行的。

关键信息8:**帮助幼儿及其家人****做好过渡和转衔供支持****的准备并提**

理解儿童的需求也意味着,我们必须认识到要为他们将来生活中的过渡和转衔做好准备并提供支持。儿童在早期会经历许多过渡和转变:从家庭环境过渡到日托、社区环境或学前机构,以及从学前机构过渡到学校环境。我们需要对这些重要的里程碑时刻保持敏感度。

这些过渡和转变过程中可能会有各种事情发生,导致边缘儿童的辍学,从而影响儿童及其家庭。因此,必须强调资源、日托中心和学校与家庭之间合作的重要性(Ravenscroft等人,2017)。我们还需要认识到,从学前机构过渡到学校,对弱势儿童来说是一个特

别重要的时刻。我们所积累的关于儿童需求的详细知识,以及在学前或日托环境下采取的一些成功的干预措施,应顺利转移到学校环境中并被加以利用。学校环境必须提供包容性服务。如果不抓住这一机会追求包容性,那么在包容性日托或学前环境中所采取的行动将功亏一篑。

做好过渡转衔工作需要输送和接收儿童的环境具备敏感性和接受度,并提前做好准备。这种准备工作需要得到资源主管的支持,给团队留出时间与学校社区充分沟通和合作。值得注意的是,过渡期在入学后会持续几个月。也可以通过制定转衔计划、组合干预策略等不同类型的支持方式来帮助孩子进入和适应新的环境。



话题7. 为了顺利过渡

“希望之桥”是亚美尼亚的一个非政府组织，支持亚美尼亚埃里温省和塔武什省的残障青年享有相应权利并得到社会接纳。由开放社会基金会支持的希望之桥儿童 SMILE 计划创造了一个包容性的学习环境，并促进了残障儿童从幼儿园到小学的顺利过渡。该计划包括对幼儿园教师进行包容性学习方法的培训，以及让家长了解包容的益处。

儿童 SMILE 计划采用多种方法提升儿童早期教育的包容性，并确保残障儿童及其父母和教师都能成功过渡到小学。该计划为教师提供包容性教育方面的能力建设培训，包括以儿童为中心的教学法以及如何创造支持性学习环境。该计划还提供每月指导访问，以支持这一新做法的落实。

告知所有父母关于包容性的好处，并鼓励残障儿童的父母参与其子女的教育。此外，SMILE 计划还鼓励教师和家长之间进行密切且透明的合作（零点项目，2021）。

2019 年，23 所幼儿园为 145 名残障儿童提供了帮助。埃里温省的 7 所幼儿园和 7 所小学以及塔武什省的 16 所幼儿园和 21 所小学都得到了相应帮助。

更多信息请访问：<https://bridgeofhope.am/news/the-zero-awardees-2020/>

2.4 包容性儿童早期保育和教育的培训和专业发展行动

让所有儿童接受高质量的包容性保育和教育服务，需要在审查和调整儿童早期保育和教育从业者的职前和持续专业发展以及认证方面做出承诺，以确保他们做好充分准备并得到支持。教育部、专业协会、职前和在职培

训机构、国际组织、民间社会组织和服务提供者等，都是制定和实施有效政策、标准、培训及持续专业发展过程中的重要行动者。

关键信息9:
增加教育工作者的
职前和在职培训,
以支持包容
性保育和教育的开展

来自包容性儿童早期保育和教育计划与机构的工作人员经常反映他们缺乏培训。他们提到自己接受的基础培训不能满足其应对具体情况的需要(经合组织, 2019)。此外, 从真实的干预环境中获得的理论知识, 在实际运用方面仍然存在困难。培训对于高质量的教育和保育服务来说至关重要。提供职前培训十分有必要, 有助于相关人员做好充分准备以应对儿童和家庭的各种不同需求。对四个欧洲国家(比利时、丹麦、斯洛文尼亚和荷兰)进行的文献回顾发现, 教师专业能力对促进社会包容具有重要作用(Fukkink 等人, 2018), 包括与父母对话、处理分歧、向父母学习以及带着开放的态度从不同角度探索问题的能力和意愿。

这些培训计划的对象不应局限于儿童工作者。对管理人员和其他监督人员也应提供基础培训, 以增加他们的知识, 支持他们在实际工作中落实包容性原则。培训内容应包括如何理解包容、差异的重要性、提倡多样性(文化、性别、族裔、语言、能力)、合作式

工作方法等。事实上, 专业标准应该将合作技能列为必备能力(Bruder 等人, 2019)。这些标准应促进相关人员获得基本的知识和技能, 如家庭干预、采用尊重多样性的做法、跨行业和跨部门合作、基于不同学习者情况的个性化干预、过渡和转衔、真实的评估、以及学习和发展困难筛查。

通过开展跨学科能力建设, 提高现有技能, 并提供专业发展机会。利用这些机会尝试不同的包容性教育策略。此外, 职业发展还必须包括在真实生活情境下提供的支持(Dunst 等人, 2015)。因此, 基础培训应该从一开始就侧重对于知识的运用(Mitter 和 Putcha, 2018)。另外, 专业发展过程必须有助于从日常情境中学习经验, 从而探索更多的方法来应对在支持儿童时所面临的挑战。专业发展还有助于从业者根据现有知识对自身实践进行批判性审查, 以进一步发展技能(欧洲改善生活和工作条件基金会, 2015年)。

探索和尝试涉及不同学科和部门的创新性培训方案至关重要。有关人员(工作人员和管理人员及其家属)的实践参与是探索这些新方法的重要组成部分。专业发展也可以支持创新型实践的试验和实施。此外, 必须采取行动增加知识, 获取培训机会, 鼓励提供免费培训, 利用各种方案和媒介, 通过培训培训者活动来调动社区资源。数字技术不断发

展，为联系和动员利益相关者的参与并为之保持联系提供了多种机会。只要是基于包容、公平和可及性的原则，为工作人员、管理人员和家长开发数字内容的行动都可以得到鼓励和提倡。在某些环境下，使用数字技术仍然受限。重要的是增加数字学习资源，以响应学习者的需求和环境，因地制宜定制学习计划。这些资源可以灵活多样地满足教育需求。数字技术使得同步和异步学习成为可能。为确保教育创新的可及性而加强努力极为重要。同样重要的是要保证数字技术不会成为

又一个导致排斥的因素。有必要将其与当地电台等更传统的手段相结合。事实证明，在数字资源有限的情况下，当地电台是一个有用的工具。同样重要的是要确保教育工作者要充分接受关于如何使用数字工具和资源的培训。





话题8. 津巴布韦通过使用信息技术平台来共享信息、促进合作

马斯温戈社区艾滋病毒 / 艾滋病和弱势儿童组织 (MACOBAO) 是津巴布韦的一个社区组织, 其使命是促进有特殊需要的儿童享有受教育权。该组织通过针对家长和社区的意识提升活动, 以提高他们对包容性教育重要性的认识。为此, 他们为公众编写了宣传材料, 以提高教育工作者、家庭和整个社区的认识并增长他们的知识。

该组织举办了由决策者、资源掌管者和社区成员参加的各种活动, 对从事儿童早期工作的志愿者和准专业人员进行动员和宣传培训。参训成员采取行动以避免污名化和歧视。这种方法的特点是通过志愿者的参与扩大组织活动的范围, 让志愿者成为变革的真正推动者。由马斯温戈社区艾滋病毒 / 艾滋病和弱势儿童组织和中小学教育部共同管理的一个网络平台, 通过分享挑战和成功, 促进了不同参与者之间的交流与合作, 创建了一个真实的优先关注儿童利益的组织网络。



话题 9. 乌克兰儿童早期保育和教育从业者能力建设和教育改革

自 20 世纪 90 年代后期以来，由开放社会基金会和国际复兴基金会支持的乌克兰循序渐进基金会与教育部合作，开始引入包容性教育。这些早期项目试点将残障儿童纳入主流的学前和小学课堂，促进家长的参与和能动性，引入包容性学校改善措施，并利用特殊学校的专业人士对开展融合而教育的主流学校的教师提供支持。

有几项改革支持了乌克兰的包容性教育。2009 年，乌克兰签署了联合国《残疾人权利公约》，这带来了政策和实践层面的变革。2010 年，教学助理职业被引入国家立法，以支持建设包容性教育环境。

2017 年，新的乌克兰《教育法》引入了“有特殊教育需求的人”和“通用设计”等术语，以确保每个儿童平等享有优质教育的权利。教师培训在这些教育改革中起着至关重要的作用。

因此，2017 年，所有小学教师都接受了综合培训，而包容性教育是该培训方案的一部分。

乌克兰教育和科学部计划在 2021 年为学前教育教师制定类似的标准。

乌克兰教育和科学部认识到其他专家在支持包容性方面的作用，并于 2018 年发布了一项命令，具体规定了如何组建心理教育学团体，并将父母作为团体中平等、活跃的成员。

此外，乌克兰教育和科学部认为，培训早期干预专家并使早期干预成为社会政策部和卫生保护部的政策重点，这一点很重要。

因此乌克兰内阁于 2019 年颁布法令，发展早期干预服务系统。在开放社会基金会的支持下，乌克兰正在 EdEra 平台上开发一个名为“早期干预入门”的在线课程，该课程对所有人免费开放。

资料来源: Natalia Sofiy, 乌克兰教育发展研究所; Anna Kukuruzza, 慈善基金会早期干预研究所



话题 10. 实践培训:越南的经验

通过积极的教和学提高学前教育的质量,是越南教育和培训部以及佛兰德发展合作和技术援助协会的优先事项。

在项目框架下,2015年,在越南北部和中部三个多民族地区针对8所为3至5岁儿童提供学前教育的机构开展了一项试点研究。40名教师和其他儿童早期教育的利益相关方参与了研究:他们包括8名校长、8名教育培训人员以及4名省和地区代表。该项目包括各种专业发展活动,计划持续六个月。项目内容包括:向教育界所有利益相关方提供培训,提高他们在观察儿童、找到线索以评估儿童参与的能力;教师建立有关孩子们情况的档案;找出障碍,根据儿童档案确定需要采取的行动;为学校提供支持,跟踪其进展并找出实施障碍;基于实施观察和行动计划的经验,组织针对教师以及省和地区代表的讲习班,并根据讨论和支持的情况改进教师的行动计划。

学生的总样本是来自14个不同民族的519名学龄前儿童,包括231名Kinh族人、137名Co Tu族人、65名Tay族人、37名赫蒙族人和49名其他民族的人。在整个研究过程中,之前接受过观察和筛查技术培训的教师收集了关于这些儿童的参与和健康状况的信息。在学年开始和结束的数据收集期间,教师反映71%的孩子在幸福感和/或参与度方面分数有所提升。27%的孩子分数保持不变。

试点研究的结果证明,在越南背景下采用这种方式开展项目是有效且相关的。到2021年,这一方法将在3400名学前教师中实施,并惠及22个低收入区的6.2万名儿童(Anna等人,2018;Lenaerts等人,2017)。

更多信息请访问: <https://www.ukfiet.org/2018/pre-schools-in-vietnam-innovative-approach-for-better-learning-and-participating/>



话题11. 培训: 儿童早期保育和教育计划与环境中的工作人员的观点

高质量的包容性儿童早期保育和教育需要训练有素、得到充分支持的工作人员。这是“学前教育教师调查”(STEPP)项目涉及的一个方面。学前教育教师调查项目是教科文组织和经合组织的一项联合倡议,旨在收集有关影响学前教育教学质量因素的信息。该项调查对下列国家的学前教育人员开展了调查:多米尼加共和国、加纳、印度尼西亚、纳米比亚、菲律宾、多哥和越南。该项调查为儿童早期教育机构的教师和负责人提供表达观点的机会,讨论工作中面临的挑战,从而有助于改善实践。

这项调查是基于经合组织2018年在儿童早期保育和教育工作人员中开展的“启动强教强学国际调查”。这项调查研究了在儿童早期保育和教育环境中确保能够培养一支高素质人才队伍的主要因素。为了实现这一研究目的,这项调查采访了九个国家(智利、丹麦、德国、冰岛、以色列、日本、韩国、挪威和土耳其)的儿童早期保育和教育工作人员以及管理人员。

关于培训和专业发展方面的一些研究发现:

64%至97%的受访者反映,他们接受过有关儿童工作的基础培训。在所有接受调查的国家中,超过75%的工作人员参加了在职培训,教师比教学助理有更多机会参与这类培训。

在所有国家中,更多的职前和在职培训能够有助于更好地调整实践,以适应不同需求。

与场外培训活动相比,在儿童活动现场嵌入专业教师发展模式,如同伴观察或辅导,依然不是很常见。

儿童早期保育和教育计划以及机构中参与合作实践更多的工作人员,更有可能参与培训。

那么多样性如何?

在各个国家,尽管儿童早期保育和教育方案与体系内的工作人员在与各类儿童一起工作、使用数字技术支持儿童学习方面不太有信心,他们对自己在促进社会情感发展方面的能力普遍有信心(Ahmedandal., 2020; 经合组织, 2019)。

2.5 包容性儿童早期保育和教育研究行动

研究团体, 包括资助研究的团体, 在促进包容性儿童早期保育和教育方面也发挥着重要作用。

关键信息10:
增加研究活动,
评估包容性保育
和教育的状况,
并鼓励合作研究活动

拥有评估儿童早期保育和教育现状的**科学数据至关重要**。在评估包容性儿童早期保育和教育的可及性和质量方面缺乏数据, 是一个需要优先解决的问题。如何从多个相关机构的角度评估包容性? 需要哪些数据来确定优先采取的行动? 哪些评估策略、指标和工具有助于评估包容性儿童早期保育和教育的支持性政策, 有助于评估儿童早期保育和教育方案和机构以及儿童早期保育环境中的包容性? 如何从孩子及其父母的角评价包容性? 此外, 有几个与质量相关的方面也需要考虑, 例如: 工作人员培训、通用学习设计教学中包容性教学法的使用, 以及教育方案的总体质量。由于在这些方面缺乏足够的信息, 政策和干预措施对儿

童早期的影响仍然难以评估。

开发和分享具有包容性的创新解决方案非常重要。利用合作伙伴之间的互惠关系而开展研究, 这样的做法非常值得鼓励。在寻求创新解决方案的过程中共同创造知识是交流的核心, 也是持续合作和互相学习的一部分。这样的做法是为了促进建立聚焦儿童的开放创新空间, 不同的合作伙伴(儿童保育、卫生和社会服务、教育、家庭、民间社会代表)共同参与实践的发展。这种类型的研究在真实的环境中进行, 实践者与研究伙伴不断互动, 以科学知识和相关的隐性知识为基础, 制定解决现有问题的创新方案。这种合作也有助于凸显实践环境中创造的良好实践和创新。因此, 开发、测试和反馈流程可以测试所提议的解决方案及其在其他环境中的潜在用途。例如, 加拿大社会科学和人文研究理事会支持大学研究人员与社会、文化和经济领域的伙伴之间发展伙伴关系。

加强国际伙伴之间的合作。国际合作有助于人们通过合作和相互学习, 更好地发现和理解在促进针对儿童的包容性实践方面所面临的挑战和解决方案。实质上, 国际合作认识到, 每个国家都为促进包容性实

践做出贡献。国际合作的目标不是将做法标准化或制定具有普遍性的工具，而是为了更好地了解需要作出哪些调整，以确保

采用的方法、战略和工具能满足各种需求。这种合作有助于利用当地的解决方案和邻近的网络，建立国际规模的虚拟网络。



结论

对儿童早期发展的支持必须是包容性的、可获得的和高质量的，弱势儿童群体的需求必须得到特别关注。

即使在疫情之前，也有大量的儿童无法获得早期保育和教育服务。疫情提供了一个很好的机会，使我们重新思考教育、健康等基本社会服务的形式。儿童早期绝不能再成为社会应对措施中最薄弱的环节，尤其是在教育方面。

在后疫情时期，当务之急是改善弱势群体的相关数据，确定并实施有效的政策、方案和财政措施，并增加其获得各种儿童早期保健、营养、护理、教育和社会保护服务的机会。这种支持可以采取正规和非正规等多种方式，包括家长教育和支持，以及立足于家庭、社区、托育中心和学校的方案。各国教育部还需要与卫生部和社会福利部合作，发展包容性学前服务，支持残障儿童或生活在薄弱社区的儿童向包容性小学教育过渡。

这将需要关于家庭及儿童在不同生活条件下的最新数据，以便在国内或国际交流中采用最合适的远程学习战略（包括数字、电视、广播和纸质学习）。教育部需要与其他政府部门和私营部门合作，解决数字技术鸿沟问题，促进对平台的平等使用机会，同时确保对儿童的网络保护。

欢迎政策制定者、儿童早期保育和教育项目和机构、非政府组织和人道主义组织、国际组织以及教育和社区服务部门都参与设计和资助跨部门政策，使这种支持成为可能。所有这些行动者都必须重申，包容性不是一种选择，而是包括幼儿在内的所有人的权利。

附录

如想了解更多了解包容性儿童早期保育和教育及其优势, 请参考:

Barton, E. E. and Smith, B. J. (2015). *The pre-school inclusion toolbox. How to build and lead a high-quality*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Guralnick, M. J. and Bruder, M. B. (2016). Early childhood inclusion in the United States: Goals, current status and future directions. *Infants & Young Children*, 29(3), 166-177. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000071>

Odom, S. L., Buysse, V. and Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>

UNESCO. (2020). Ressources sur l' inclusion dans l' éducation. <https://fr.unesco.org/themes/inclusion-education/ressources>

Wertlieb, D. (2019). Inclusive early childhood development (IECD): A twin-tracking approach to advancing behavioral health and social justice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 89(4), 442-448. <http://dx.doi.org/10.1037/ort0000351>

如想了解更多了解新冠疫情对儿童早期的影响, 请参考:

Akmal, M., Hares, S. and O' Donnell, M. (2020). Gendered Impacts of COVID-19 School Closures: Insights from Frontline Organizations. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/gendered-impacts-covid-19-school-closures-insights-frontline-organizations.pdf>

Fund, M. (2020). Girls' education and Covid-19: What past shocks can teach us about mitigating the impact of pandemics. *Malala Fund*, 6. https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/dd1c2ad08886723cbad85283d479de09/GirlsEducationandCOVID19_MalalaFund_04022020.pdf

Nations Unies. (2020). Note de synthèse: l' impact de la COVID-19 sur les enfants. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/note_de_synthese_-_limpact_de_la_covid-19_sur_les_enfants_0.pdf

Neece, C., McIntyre, L. L. and Fenning, R. (2020). Examining the impact of Covid-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>

UNESCO. (2020). COVID-19 Education Response Webinar, Ensuring quality of learning and well-being for young children in the context of the COVID-19. <https://www.unesco.org/en/webinars/2020-07-20-dongseon-kim>

UNICEF. (2020). Children with Disabilities: Ensuring their inclusion in COVID-19 response strategies and evidence generation. <https://data.unicef.org/resources/children-with-disabilities-ensuring-inclusion-in-covid-19-response/>

UNICEF and Save the Children (2020). Retrieved from <https://www.savethechildren.org.uk/blogs/2020/children-in-poor-households-to-soar-by-millions-covid-1>

UNICEF. (2021). Fact sheet on Covid and children. Retrieved from <https://www.unicef.org/coronavirus/regression-and-covid>

Yoshikawa, H., Wuermli, A. J., Britto, P. R., Dreyer, B., Leckman, J. F., Lye, S. J., Stein, A. (2020). Effects of the global Coronavirus Disease-2019 pandemic on early childhood development: Short- and long-term risks and mitigating program and policy actions. *The Journal of Pediatrics*, 223, 188-193. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.05.020>

如想更多了解多样性, 请参考:

Hoger, D. (2019). Creating an inclusive Aboriginal and Torres Strait Islander environment for the early years. *Educating Young Children: Learning & Teaching in the Early Childhood Years*, 25(3), 12-14.

Qureshi, S., Malkani, R. and Rose, R. (2020). Achieving inclusive and equitable quality education for all. Dans R. Papa (dir.), *Handbook on Promoting Social Justice in Education* (p. 3-32). Cham, Suisse: Springer.

Taylor, B. (2017). Toward reconciliation: What do the calls to action mean for early childhood education? *Journal of Childhood Studies*, 42(1), 48-53. <https://doi.org/10.18357/jcs.v42i1.16887>

Tobin, J. (2020). Addressing the needs of children of immigrants and refugee families in contemporary ECEC settings: Findings and implications from the Children Crossing Borders study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 10-20. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707359>

Vandekerckhove, A. and Aarssen, J. (2020). High time to put the invisible children on the agenda: Supporting refugee families and children through quality ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 104-114. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707366>

如想更多了解关于包容性儿童早期保育和教育的管理实践和领导力, 请参考:

Abel, M. B., Talan, T. and Masterson, M. (2016). Whole leadership: A framework for early childhood programs. https://mccormick-assets.floodlight.design/wp-content/uploads/2020/04/3-22-17_WholeLeadership-AFrameworkForEarlyChildhoodPrograms_05.pdf

Ackah-Jnr, F. R. (2018). System and school-level resources for transforming and optimising inclusive education in early childhood settings: What Ghana can learn. *European Journal of Education Studies*, 5(6), 203-220.

如想更多了解跨部门合作的实践, 请参考:

Bricker, D. D., Felimban, H. S., Yu Lin, F., Stegenga, S. M. and O' Malley Storie, S. (2020). A proposed framework for enhancing collaboration in early intervention/early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/0271121419890683>

Fukkink, R. G. and van Verseveld, M. (2020). Inclusive early childhood education and care: a longitudinal study into the growth of interprofessional collaboration. *Journal of interprofessional care*, 34(3), 362-372. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1650731>

Green, A., Abbott, P., Luckett, T., Davidson, P. M., Delaney, J., Delaney, P., ... DiGiacomo, M. (2020). Collaborating across sectors to provide early intervention for Aboriginal and Torres Strait Islander children with disability and their families: A qualitative study of provider perspectives. *Journal of Interprofessional Care*, 34(3), 388-399. <https://doi.org/10.1080/13561820.2019.1692798>

Laxton, D., Cooper, L., Shrestha, P. and Younie, S. (2020). Translational research to support early childhood education in crisis settings: A case study of collaborative working with Rohingya refugees in Cox' s Bazar. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 3-13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1813186>

如想更多了解与家庭合作的实践, 请参考:

Fan, S. and Yost, H. (2019). Keeping connected: exploring the potential of social media as a new avenue for communication and collaboration in early childhood education. *International Journal of Early Years Education*, 27(2), 132-142. <https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1454301>

Majoko, T. (2019). Inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream early childhood development: Zimbabwean parent perspectives. *Early Child Development and Care*, 189(6), 909-925. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1350176>

UNICEF. (2014). Parents, family and community participation in inclusive education. Webinar 13 – Companion technical booklet. https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/IE_Webinar_Booklet_13.pdf

如想更多了解包容性评估, 请参考:

Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion developing learning and participation in schools* (3rd ed.). Frenchay, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education.

Love, H. R. and Horn, E. (2019). Definition, context, quality: Current issues in research examining high-quality inclusive education. *Topics in Early Childhood Special Education*. 1-13. <https://doi.org/10.1177/0271121419846342>

Soukakou, E. P. (2012). Measuring quality in inclusive pre-school classrooms: Development and validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 27(3), 478-488.

Soukakou, E. P., Winton, P. J., West, T. A., Sideris, J. H. and Rucker, L. M. (2015). Measuring the quality of inclusive practices: Findings from the inclusive classroom profile pilot. *Journal of Early Intervention*, 36(3), 223-240.

Van Rhijn, T., Maich, K., Lero, D. S. and Irwin, S. H. (2019) Assessing inclusion quality: The SpecialLink early childhood inclusion quality scale. *Exceptionality Education International*, 29(3), 92-112. <https://doi.org/10.5206/eei.v29i3.9389>

如想更多了解儿童早期包容性教育方法, 请参考:

Buysse, V. and Peisner-Feinberg, ES. (dir.publ.) (2013). *Handbook of response to intervention in early childhood*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children, National Association for the Education of Young Children and National Head Start Association. (2013). *Frameworks for Response to Intervention in Early Childhood: Description and Implications*. *Communication Disorders Quarterly*, 35(2), 108-119. <https://doi.org/10.1177/1525740113514111>

Florian, L. and Sretenov, D. (2021). *From Special School to Resource Centre: Supporting Vulnerable Young Children in Central and Eastern Europe: A Guide for Positive Change*. <https://www.issa.nl/content/special-school-resource-centre>

Lohmann, M. J., Hovey, K. A. and Gauvreau, A. N. (2018). Using a universal design for learning framework to enhance engagement in the early childhood classroom. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 7(2).

Odom, S. L., Buysse, V. and Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>

如想了解更多真实性评估, 请参考:

Bagnato, S. J., Goins, D. D., Pretti-Frontczak, K.; Neisworth, J. T. (2014). Authentic assessment as ‘best practice’ for early childhood intervention: National consumer social validity research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 116-127. <https://doi.org/10.1177/0271121414523652>

Bricker, D. (2006). Programme EIS Évaluation Intervention Suivi. Traduction et adaptation auprès d’ une clientèle québécoise sous la direction de C. Dionne en collaboration avec C.-A. Tavarès et C. Rivest. Montréal, QC: Chenelière éducation

Bricker, D., Dionne, C., Grisham, J., Johnson, J. J., Macy, M., Slentz, K. L. and Waddell, M. Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Young Children, Third Edition (AEPS®-3). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Johnson-Martin, N. M., Hacker, B. J. and Attermeier, S. M. (2004). *The Carolina Curriculum for Preschoolers with Special Needs* (2nd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

如想了解更多筛查, 请参考:

Bricker, D., Squires, J., Frantz, R. and Xie, H. (2016). A comprehensive and additive system for child-focused assessment and evaluation in EI/ECSE. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 3(4), 187-197.

Sjö, N. M., Kiil, A. and Jensen, P. (2021). Teachers’ perspectives on strength-based and deficit-based instruments for assessing socioemotional development in early childhood. *Infants & Young Children*, 34(1), 33-45. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000180>

Zhang, Q. and Morrison, V. (2020). Early identification within inclusive early childhood curriculum: An ethnographic study from New Zealand. *Early Child Development and Care*, 190(3), 310-321. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1471472>

如想了解更多转衔, 请参考:

Alcott, B., Banerji, M., Bhattacharjea, S., Nanda, M. and Ramanujan, P. (2020). One step forward, two steps back: Transitions between home, pre-primary and primary education in rural India. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 50(4), 482-499. <https://doi.org/10.1080/03057925.2018.1527214>

Lazzari, A., Balduzzi, L., Van Laere, K., Boudry, C., Rezek, M. and Prodger, A. (2020). Sustaining warm and inclusive transitions across the early years: Insights from the START project. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1707361>

Ravenscroft, J., Wazny, K. and Davis, J. M. (2017). Factors associated with successful transition among children with disabilities in eight European countries. *PloS one*, 12(6), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179904>

如想了解更多了解初始教育和继续教育, 请参考:

Bruder, M. B., Catalino, T., Chiarello, L. A., Mitchell, M. C., Deppe, J., Gundler, D., ... Ziegler, D. (2019). Finding a common lens. Competencies across professional disciplines providing early childhood intervention. *Infants & Young Children*, 32(4), 280-293. <https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000153>

Enabling Education Network. (2020). Inclusive early childhood education training videos. <https://www.eenet.org.uk/inclusive-early-childhood-education-training-videos/>

International Step by Step Association. (2020). Early childhood workforce initiative. <https://www.issa.nl/workforce>

Majoko, T. (2016). Inclusion in early childhood education: Pre-service teachers voices. *Early Child Development and Care*, 186(11), 1859-1872. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1137000>

Ring, E. and O' Sullivan, L. (2019). Creating Spaces Where Diversity Is the Norm: An innovative competency-based blended learning teacher education programme in Ireland, *Childhood Education*, 95(2), 29-39. <https://doi.org/10.1080/00094056.2019.1593758>

如想了解更多了解合作伙伴关系研究, 请参考:

Borg, M., Karlsson, B., Kim, H. S., and McCormack, B. (2012). Opening up for many voices in knowledge construction. *Participatory Qualitative Research*, 13(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-13.1.1793>

Nyström, M.E., Karlton, J., Keller, C. and Gäre, B. A. (2018). Collaborative and partnership research for improvement of health and social services: researchers' experiences from 20 projects. *Health Research Policy and Systems*, 16(46). <https://doi.org/10.1186/s12961-018-0322-0>

参考文献

- Aghallaj, R.; Van Der Wildt, A.; Vandenbroeck, M.; Agirdag, O. (2020). Exploring the partnership between language minority parents and professionals in early childhood education and care: a systematic review. In C. Kirsch and J. Duarte (Eds), *Multilingual approaches for teaching and learning: from acknowledging to capitalising on multilingualism in European mainstream education* (p. 151-167). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429059674-12>
- Ahmed, S.; Walker, M.; Kaga, Y. (2020). *Survey of Teachers in Pre-primary Education (STEPP): Lessons from the implementation of the pilot study and field trial of international survey instruments*. UNESCO.
- Akmal, M.; Hares, S.; O' Donnell, M. (2020). *Gendered Impacts of COVID-19 School Closures: Insights from Frontline Organizations*. <https://www.cgdev.org/sites/default/files/gendered-impacts-covid-19-school-closures-insights-frontline-organizations.pdf>
- Allen, L. and Kelly, B. B. (2015). *Transforming the Workforce for Children Birth Through Age 8: A Unifying Foundation*. National Academies Press. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK310532/>
- Anna, M.; Dachy, A.; Lenaerts, F.; VVOB. (2018). *Pre-schools in Vietnam: innovative approach for better learning and participating*.
- Bagnato, S. J.; Goins, D. D.; Pretti-Frontczak, K.; Neisworth, J. T. (2014). Authentic assessment as 'best practice' for early childhood intervention: National consumer social validity research. *Topics in Early Childhood Special Education*, 34(2), 116-127.
- Bricker, D. D.; Felimban, H. S.; Lin, F. Y.; Stegenga, S. M.; Storie, S. O. (2020). A proposed framework for enhancing collaboration in early intervention/early childhood special education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1-13. <https://doi.org/10.1177/0271121419890683>
- Bruder, M. B.; Catalino, T.; Chiarello, L. A.; Mitchell, M. C.; Deppe, J.; Gundler, D.; ... Ziegler, D. (2019). Finding a common lens: Competencies across professional disciplines providing early childhood intervention. *Infants & Young Children*, 32(4), 280-293.
- Bureau de l' UNESCO à Bangkok et Bureau régional pour l' éducation en Asie et dans le Pacifique. (2016). *New horizons: A review of early childhood care and education in Asia and the Pacific*.
- Buysse, V., Peisner and Feinberg, ES. (dir.publ.). (2013). *Handbook of response to intervention in early childhood*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Camargo Abello, M. and Castro Rojas, A. L. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. De cero a siempre*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Documentos.aspx>
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning. Guidelines version 2.2*. <http://udlguidelines.cast.org>
- Comisión intersectorial para la atención integral de la primera infancia. (2020). *Informe de la implementación de la Política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/Paginas/centro-documentacion-informes.aspx>
- Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Gouvernement du Canada. <https://www.sshrc-crsh.gc.ca/>
- European Commission. (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for early childhood education and care. Report of the Working group on early childhood education and care under*

- the auspices of the European Commission. https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Corr, C. and Santos, R. M. (2017). 'Not in the Same Sandbox': Cross-Systems Collaborations Between Early Intervention and Child Welfare Systems. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34 (1), 9-22. <https://doi.org/10.1007/s10560-016-0470-4>
- Department of Children and Youth Affairs. (2016). Diversity, equality and inclusion. Charter and guidelines for early childhood care and education.
- Dunst, C. J., Bruder, M. B., & Hamby, D. W. (2015). Metasynthesis of in-service professional development research: Features associated with positive educator and student outcomes. *Educational Research and Reviews*, 10(12), 1731-1744.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. and Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered help giving practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13 (4), 370-378. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- ECDAN (n.d.). Benchmarking ECD investment: an options brief. https://www.ecdan.org/assets/investment-benchmark-for-eed_options-brief_fnl-28-06-2018.pdf.
- Eurofound (2015). Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review. Luxembourg: European Commission.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). Inclusive Early Childhood Education: Literature Review. (F. Bellour, P. Bartolo and M. Kyriazopoulou, Éds). Odense, Denmark.
- Erwin, E. J., Puig, V. I., Evenson, T. L. and Beresford, M. (2012). Community and Connection in Inclusive Early-Childhood Education: A Participatory Action Research Investigation. *Young Exceptional Children*, 15(4), 17-28. <https://doi.org/10.1177/1096250612451759>
- Evaluation Report of the Project: Guidance for Inclusive Early Childhood Education in Georgia, 2019.
- Florian, L. and Sretenov, D. (2021). From Special School to Resource Centre: Supporting Vulnerable Young Children in Central and Eastern Europe: A Guide for Positive Change. <https://www.issa.nl/content/special-school-resource-centre>
- Fukkink, R., Negenman, M., Vandekerckhove, A., Jørgensen, N. J., Larsen, V. and Jager, J. (2018). A polyphonic perspective on socially inclusive early childhood education and care: Urban views from Belgium, Denmark, Slovenia and the Netherlands. *Amsterdam University of Applied Sciences*, 1-26.
- Fund, M. (2020). Girls' education and Covid-19: What past shocks can teach us about mitigating the impact of pandemics. Malala Fund, 6. https://downloads.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/6TMYLYAcUpjhQpXLDgmdla/dd1c2ad08886723cbad85283d479de09/GirlsEducationandCOVID19_MalalaFund_04022020.pdf
- Giannini, S. and Albrechtsen, A. (2020). COVID-19 School Closures Around the World Will Hit Girls Hardest. <https://plan-international.org/blog/2020/03/covid-19-school-closures-hit-girls-hardest>
- Gunning, C., Breathnach, Ó., Holloway, J., McTiernan, A. and Malone, B. (2019). A systematic review of peer-mediated interventions for pre-school children with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(1), 40-62.
- Gunning, C. ; Breathnach, Ó. ; Holloway, J. ; McTiernan, A. ; Malone, B. (2019). A systematic review of peer-mediated interventions for pre-school children with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6(1), 40-62.

- Guralnick, M. J. (2020). Applying the Developmental Systems Approach to Inclusive Community-Based Early Intervention Programs: Process and Practice. *Infants and young children*, 33(3), 173-183. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000167>
- Lenaerts, F., Braeye, S., Nguyen, T. L. H., Dang, T. A. and Vromant, N. (2017). Supporting Teachers in Vietnam to Monitor Pre-school Children's Wellbeing and Involvement in Pre-school Classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 245-262.
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S. and Yuan, J. (2016). A Meta-Analysis of the Relationship Between Learning Outcomes and Parental Involvement During Early Childhood Education and Early Elementary Education. *Educational Psychology Review* 28 (4), 771-801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Marks, K. and LaRosa, A. (2012). Understanding developmental behavioral screening measures. *Pediatrics in Review*, 33(10), 448-458. doi: 10.1542/pir.33-10-448
- Ministry of Education. (1996). Te whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa Early childhood curriculum. Wellington: Learning Media.
- Ministry of Education. (2017). Te whāriki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa Early childhood curriculum. Wellington: Auteur.
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick. (17 September 2013). Politique 322: Politique sur l'inclusion scolaire. <https://www2.gnb.ca/content/gnb/biling/eecd-edpe.html>
- Mitchell, L., Bateman, A., Ouko, A., Gerrity, R., Lees, J., Matata, K. ; Xiao, W. (2015). Teaching and learning in culturally diverse early childhood settings. Hamilton, New Zealand: Wilf Malcolm Institute of Educational Research, University of Waikato. https://www.waikato.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0008/257246/Teachers-and-Learning-for-website_2015-03-05pm.compressed.pdf
- Mitter, R. and Putcha, V. (2018). Strengthening and Supporting the Early Childhood Workforce: Training and Professional Development. Washington, D.C.: Results for Development.
- Neece, C., McIntyre, L. L. and Fenning, R. (2020). Examining the impact of Covid-19 in ethnically diverse families with young children with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(10), 739-749. <https://doi.org/10.1111/jir.12769>
- Odom, S. L., Buysse, V. and Soukakou, E. (2011). Inclusion for Young Children With Disabilities: A Quarter Century of Research Perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33(4), 344-356. <https://doi.org/10.1177/1053815111430094>
- OECD. (2019). Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS, OECD Publishing, Paris.
- Open Society Initiative for Southern Africa. (2019). Getting it right: Inclusive early childhood development and education rights. Disability-inclusive responses, lessons and policy considerations from Southern Africa.
- Orsander, M., Mendoza, P., Burgess, M. and Arlini, S. M. (2020). The hidden impact of COVID-19 on children and families with disabilities. London, Save the Children International.
- Park, M., Katsiaficas, C. and McHugh, M. (2018). Responding to the ECEC needs of children of refugees and asylum seekers in Europe and North America. Washington, DC: Migration Policy Institute.

- Ravenscroft, J., Wazny, K. and Davis, J. M. (2017). Factors associated with successful transition among children with disabilities in eight European countries. *PloS one*, 12(6), 1-17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0179904>
- Ring, E.; Kelleher, S.; Breen, F.; Heeneey, T.; McLoughlin, M.; Kearns, A.; Stafford, P.; Skehill, S.; Campion, K.; Comerford, D.; O’ Sullivan, L. (2019). Interim Evaluation of the Leadership for Inclusion in the Early Years (LINC) Programme.
- <https://documentcloud.adobe.com/link/track?uri=urn:aaid:scds:US:d8c95d7d-2d75-40a8-9f65-b6582908c08d>
- UNESCO (2016). *New horizons: A review of early childhood care and education in Asia and the Pacific*. UNESCO Bangkok.
- UNESCO (2019) <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/new-methodology-shows-258-million-children-adolescents-and-youth-are-out-school.pdf>
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l’ éducation. Inclusion et éducation: tous, sans exception*. Paris, France.
- UNESCO. (2021). *Right to pre-primary education: a global study*.
- UNESCO and the International Bureau of Education. (2007). *Regional Preparatory Workshop on Inclusive Education Eastern and South Eastern Europe*.
- UNICEF Serbia. (2020, April 16). *Together on the right track*.
- Vargas-Barón, E. (2016). Policy planning for early childhood care and education: 2000-2014 in Prospects Education. <https://doi.org/10.1007/s11125-016-9377-2>
- Walker, J. and Baboo, N. (2020). *Global report - Leave No Child Behind: Invest in the early years. Light for the world*.
- Weglarz-Ward, J. M., Santos, R. M. and Timmer, J. (2019). Factors That Support and Hinder Including Infants with Disabilities in Child Care. *Early Childhood Education Journal*, 47(2), 163-173. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0900-3>
- Weiland, C. (2016). Impacts of the Boston prekindergarten program on the school readiness of young children with special needs. *Developmental Psychology* 52(11), 1763-1776
- World Bank (2018). *World development report 2018: Learning to fulfill the promise of education*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- World Education Blog. (15 April 2021). *Inclusion in early education in Singapore: towards more equitable foundations*. <https://gemreportunesco.wordpress.com/>
- World Health Organization, UNICEF, and World Bank (2018). *Nurturing care for early childhood development a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/272603/9789241514064-eng.pdf>
- Zero Project. (2021). *Supporting smooth and inclusive transitions from pre-school to primary school*.
- Zhang, Q. and Morrison, V. (2020). Early identification within inclusive early childhood curriculum: An ethnographic study from New Zealand. *Early Child Development and Care*, 190(3), 310-321.
- Zubairi, A., Rose, P. and Moriarty, K. (2019). *Leaving the youngest behind: Declining aid to early childhood education*.



unesco

联合国教育、
科学及文化组织

包容性儿童早期保育和教育

从承诺到行动

发展儿童早期保育和教育的包容性方案及服务，是可持续发展教育目标 4 的优先事项，是国际社会承诺在 2030 年以前要实现的目标。

本出版物通过提供定性和定量数据以及行动导向的思维，呼吁全球重新做出对包容性儿童早期保育和教育的承诺。本出版物从国家实践案例和近期研究中吸取经验教训，为决策者、合作伙伴以及包容性儿童早期保育和教育从业人员提供行动指南。

利益相关方可以利用本出版物所提供的关键信息采取行动，解决与多样性和儿童成长历程有关的问题。

