



2014年幼教未來展望與教保發展學術研討會計畫

壹、活動緣起與宗旨

在全球化的浪潮下，大學培育的幼兒園教師專業人才，必須具有寬廣的視野，如此才能洞悉未來幼兒教育的發展和教育變革的需求。2012 年台灣積極推動「幼托整合」政策，這是幼兒教育與保育改革的重要里程碑，而後同年頒布《幼兒園教保活動課程暫行大綱》(簡稱新課綱)，為幼兒園課程與教學革新帶來重大的影響。透過兩岸幼兒園現況發展的比較，以及韓國 2016 年幼托整合的經驗分享，將有利於我們思考幼兒教育的未來發展。

一位專業的幼教人才，更需要擁有國際觀點，拓展自身的經驗，提升教育的思維面向。因此，本研討會從文化交流出發，邀請自韓國和大陸的學者做學術分享，比較兩岸與韓國在幼兒教育的整合現況與未來發展，提供培育端的師資培育機構與使用端的在職教師參考。

貳、研討會目的

本次學術研討會，邀請幼兒教育的學者及實務工作者齊聚一堂，進行研討，目的包含：

(一) 邀請國內外對於教保發展與幼教未來展望有深入研究的專家學者呈現相關理論與研究成果，激發政府部門、學界與學校教育體系，將此研究成果融入實際的課程設計與教學活動，提出建言與研究成果。

(二) 藉由論文發表、評論與討論，鼓勵研究者提出他們對於幼教未來展望與教保發展如何在課堂中實踐，並分享他們實踐的方法與課程設計的內容，以增加與會人員對於當前幼教議題的了解。

參、計畫內容

- 一、主辦單位：嘉義大學幼兒教育學系
- 二、協辦單位：嘉義大學師範學院、嘉義大學幼兒教育系所學生會
- 三、研討會日期：2014 年 9 月 26 日(五)、27 日(六)
- 四、研討會地點：嘉義大學民雄校區圖書館 3F 國際會議廳
- 五、研討會規模：大專院校幼兒教育相關科系與師資培育機構之大學教授和研究員、研究生、大專學生、幼兒園教師和教保人員等，約計 200 人。
- 六、論文發表場數及篇數：專題演講 2 場、論文發表分為口頭發表及海報發表共

約 23 篇。

七、邀請與會對象及預估參加人數

- (一) 專題演講學者 2 位。
- (二) 主持人 2 人，評論人與含實務工作分享人 8 人，口頭論文發表者 9 人，海報論文發表者 14 人。
- (四) 邀請與會對象：大專院校相關科系學者專家、研究生，幼兒及教育相關機構專業人員。
- (五) 報名方式：採網路報名方式，至本系網頁 <http://www.ncyu.edu.tw/geche/> 填寫資料報名，如需採計教師在職進修時數者，另至全國教師在職進修中心資訊網報名，本系將研討會相關訊息登錄至資訊網。

肆、 徵稿方式

(一)徵稿主題: 本次研討會以「幼教未來展望與教保發展學術」為主題，文稿學術研究論文以 8,000 字以內為限；若為與研討會主題有關的行動研究或與課程設計和教學有關的實務報告，以 5,000 字以內為限。本次研討會徵稿主題為:

1. 新課綱教學活動
2. 幼兒教育政策探討
3. 幼兒輔導與班級經營
4. 幼兒教保實務與教師專業發展
5. 幼兒教保活動發展趨勢

(二) 徵稿對象:

大專院校教育、課程與教學、幼教、幼保等相關領域之學者、研究生、中小學教師、幼兒園教師及社會人士均可報名參加。

(三) 徵稿方式:

- 1.全文截稿日期：2014 年 8 月 22 日（一律採網路投稿）。
 - 2.全文審查結果通知日期：2014 年 9 月 9 日（以 e-mail 通知錄取，並同時公告於本系網頁，經錄取後即需履行出席發表之義務）。
 - 3.需繳交文件如下：
 - (1)論文電子檔(word 檔)，論文首頁含中英文摘要(各 400 字以內)及關鍵詞三至五個；若為英文稿件則毋需加附中文摘要與關鍵詞。請參照本校 APA 格式撰寫，未依本格式撰稿者不予錄取。
 - (2)論文投稿者基本資料表乙份(請填上論文全文字數,本表需親筆簽名)
 - (3)論文授權書乙份
- 研討會論文全文採網路投稿，以夾帶檔案方式，傳送至 eche@mail.ncyu.edu.tw。
- (4)承辦人員姓名:廖映迪聯絡及傳真電話: (05)2269304

公告計畫網址: <http://www.ncyu.edu.tw/geche/>

(四) 審查方式

本研討會徵稿論文將採雙匿名審稿，由研討會籌備小組邀請相關領域學者共同審查。本次研討會在徵稿部分將錄取口頭發表論文計 9 篇、海報論文 14 篇。

(五) 文責版權

論文需未曾發表於其他研討會或期刊，論文經錄取後，稿件作者須無條件授權本研討會刊載於論文集，以利學術交流。

2014 幼教未來展望與教保發展國際學術研討會

2014 The International Conference of Future Prospect and Development of
Early Childhood Education

議程 Programme

Time	Programme (26 th September 2014, Friday)	
13:30~15:10	學生論文報告 主持/評論人：黃月美教授 首府大學幼兒教育學系 詹琬真 洪毓璘 黃美榛	Students' Research Reports Moderator: Professor Huang, Yueh-Mei
15:10~15:30	茶敘	Tea Break
15:30~17:00	學生圓桌論壇 主持人：孫麗卿(嘉義大學) 與談人：吳琄, 葉穎(上海師大) 吳淑文、童巧甜(嘉義大學)	Students' Symposium Moderator: Professor Sun, Li-Ching
17:00	晚宴	Dinner
Time	Programme (27 th September 2014, Saturday)	
8:30-9:00	報到	Registration
9:00-9:20	開幕式 致詞：邱校長義源教授 (國立嘉義大學) 貴賓合影留念	Welcoming Ceremony Opening Remark: President Chiou, Yih-Yuan (National Chiayi University)
9:20-10:50	專題演講 主持人:吳副校長煥烘教授 講題：韓國幼兒教育的幼托整合現 況與發展 主講人: 李元寧教授 韓國中央師範大學幼兒教育學系榮 譽教授 韓文翻譯: 邢迎春主任	Keynote Speech (I) Moderator: Professor Wu, Huan-Hung Vice President of NCYU Speaker: Professor Rhee, Won Young Emerita Professor of Chung-Ang University Korea Topic: The Unification of Childcare Centers and Kindergartens in Korea
10:50-11:00	茶敘	Tea Break

11:00-12:20	<p>專題演講 主持人:葉系主任郁菁教授 講題: 上海幼兒教育的現況與發展</p> <p>與談人: 李燕教授 上海師範大學學前教育系</p>	<p>Keynote Speech (II) Moderator: Dr. Yeh, Yu-ching Topic: Early Childhood Development in China</p> <p>Speaker: Professor Lee, Yang Dep. of ECE, Shanghai Teachers University</p>
12:20-13:20	午餐	Lunch
13:20-15:00	論文發表	Individual Paper
	<p>A 場次 (教育館 B03-103) 主持人: 上海師範大學高敬教授 評論人: 嘉義大學謝美慧教授 1. 盧美貴、黃月美 2. 張純子 3. 孫麗卿</p>	<p>Section A Moderator/ Commentator: Professor Kao, Jing (Shanghai Teachers University)</p>
	<p>B 場次 (教育館 B03-104) 主持人: 盧美貴教授 評論人: 嘉義大學何祥如教授 1. 李佳珍 2. 黃璦琿、吳君黎 3. 游雅雯</p>	<p>Section B Moderator: Professor Lu, Mei-Kuei Commentator: Professor Ho, Hsiagn-Ju</p>
15:00-15:20	茶敘	Tea Break
15:20-17:00	論文發表	Individual Paper
	<p>A 場次 (教育館 B03-103) 主持人: 上海師範大學趙燕教授 評論人: 黃月美教授(首府大學) 1. 林建亨、周小玉、劉斐如 2. 謝美慧 3. 彭怡真、謝傳崇</p>	<p>Section A Moderator: Professor Chao, Yen (Shanghai Teachers University) Commentator: Professor Huang, Yueh-Mei</p>
	<p>B 場次 (教育館 B03-104) 主持/評論人: 嘉義大學鄭青青教授 1. 高敬 2. 蘇惠玲 3. 廖惠美</p>	<p>Section B Moderator / Commentator: Professor Cheng, Ching-Ching (Chiayi University)</p>
17:00	賦歸	Closing

專題演講教授簡介

李元寧 教授

EDUCATION	
College of Education, Ewha Womans University Seoul, Korea	
B.A. Early Childhood Education:	February 1965
Graduate School, Ewha Womans University Seoul, Korea	
M.A. Early Childhood Education	February 1967
Graduate School of Education, University of Washington Seattle, WA, USA	
M.ED. Curriculum and Instruction	May 1970
Graduate School of Education, Ewha Womans University Seoul, Korea	
Ph.D. Early Childhood Education	August 1983
WORK and PROFESSIONAL EXPERIENCE	
Department of Early Childhood Education, College of Education, Chung Ang University Seoul, Korea	
<i>Professor</i>	March 1975- February 2008
Department of Education, University of Sheffield Sheffield, U.K.	
<i>Visiting Lecturer</i>	September, 1983- July, 1984
The Korean Society for Early Childhood Education	
<i>President</i>	March 1990- March, 1995
OMEP Korea Committee	
<i>President</i>	March 1991-March 1995
Educational Reform Committee for former President Kim Young Sam of Korea	
<i>Committee Member</i>	April 1996-February 1999
Educational Development of Human Resources Committee for the late President Kim Dae Joong of Korea	
<i>Committee member</i>	October 1999-February 2003

Central Consulting Committee for the Ministry of Education 2003,2006 &2013-present <i>Vice President</i>
The Pacific Early Childhood Education Research Association (PECERA) <i>President</i> July 2008-August 2011
The Pacific Early Childhood Education Research Association (PECERA) <i>Executive Board Member</i> July 2011-present

李元寧教授的學術研究領域興趣是以幼兒為中心的教育模式和家長教育。她曾出版了許多給家長的書，也在幼兒教育的領域進行了廣泛的研究。1983 到 1984 期間，她在英國雪菲爾大學進行一年的教授休假研究，探討以幼兒為中心的開放式教學方法。2004 年李元寧教授說服教育部長通過幼兒教育法案、改善幼兒的生活和幼兒教育的品質。在 1996 到 98 年間在兩位不同會長的任下擔任顧問委員，1999 到 2003 年參與韓國教育改革。另外在 1991 到 1995 她擔任了 5 年的韓國社會幼兒教育會長，也擔任過三年 OMEP 韓國委員會會長，並於 2008 年七月的年度會議中榮獲亞太幼兒教育研究學會(PECERA)的主席。

專題演講

韓國幼兒教育的幼托整合現況與發展/李元寧 教授

한국의 유치원과 어린이집 통합의 과정과 전망

이원영 (중앙대학교 유아교육학과 명예교수)

1. 한국 유치원과 어린이집의 과거와 현재

한국 정부는 1948년 8월 15일 건국되었다. 일제의 식민통치에서 해방된 후 1950년 6월 한국전쟁이 발발하기까지 한국의 정세는 불안했고, 보통의 시민들에게는 먹고사는 의식주가 가장 큰 문제였다. 한국전쟁 기간 동안에는 살아남는 생존의 문제, 전쟁 이후에는 황폐화된 국토의 재건으로 영유아에 대한 교육은 사실상 이루어지지 않았다. 1970년대까지 만 5세의 약 2%가 채 안 되는 유아들만이 유치원을 다닐 수 있었으므로, 당시의 유치원은 상류층 자녀들이 다니는 곳으로 인식되었다. 어린이집의 전신인 탁아소(1970년부터는 어린이집)가 존재했으나, 이는 전쟁에 부모를 잃은 고아나 먹거리를 구하러 집을 나간 부모의 자녀를 맡아주는 일종의 고아원이었다. 탁아소의 경비조차 부담할 수 없는 대부분의 가정에서는 대가족 구성원들이 아이를 돌봤다. 1970년대까지는 탁아소 관할 정부 부처가 없었으므로 이에 대한 관리 감독이 전혀 이루어지지 않았다. 이러한 상황으로 인해 유치원은 상류계층을 위한, 보육은 저소득층을 위한 시설이라는 인식이 2000년대 초반까지 지속되었다.

한국의 보육은 1985년을 기점으로 확대되기 시작했는데, 교육적 관점이나 보육적 관점이 아닌 여성운동의 일환으로 발전되었다. 근대 산업화는 여성의 노동력을 필요로 했으며, 일하는 여성의 자녀를 위한 탁아소는 필수불가결한 요소였다. 핵가족화로 인해 자녀를 대리 양육해 줄 조부모나 친인척이 부재했고, 가정부의 인건비는 젊은 부부가 감당하기 어려운 수준이었기 때문이다. 이러한 상황에서 정치학과와 사회학과 교수인 여성운동가들은 시민단체를 구성해 보육의 필요성을 역설하였다. 정치적 논리를 잘 알고 있던 그들은 영유아를 기르는 젊은 부부들의 표가 집결될 수 있음을 정치가들에게 주지시키며 1990년 영유아보육법을 통과시키기도 했다. 최근까지도 선거철이 되면 ‘보육’과 ‘무상보육’ 관련 정책이 정치가들의 공약에 단골 메뉴로 포함되는데 이러한 과정을 거치며 보육은 양적확대와 더불어 질적 발전이 함께 이루어졌다.

반면, 아동중심철학을 바탕으로 놀이중심, 경험 중심의 교육을 발달시킨 유치원 교육은 100년이 넘는 긴 역사에도 불구하고 정치적 역량이 없어 답보 상태에 머물렀다. 어린이집 시설의 양적확대를 위해 정부의 지원과 지원액이 기하학적 수치로 늘어나는 동안(실제로 영유아 수보다 이를 수용할 수 있는 어린이집의 수가 더 많아졌다.<그림1

참조>), 유치원에 대한 정부의 정책과 지원은 유치원 교육의 혜택을 만 5세 유아의 50%선까지 확대시킨 전두환 대통령의 제 3공화국 시절(1980-1988)에 멈추어 있었다. 보육의 양적 확대와 재정적 확대가 진행되는 과정을 지켜보면서, 유아교육자들은 유치원이 보건복지부 산하 어린이집에 흡수되는 것을 우려하였다. 보육이 질적 성장을 거뒀다고는 하나, 그 시작이 교육이 아닌 취업모를 위한 보육에 기초하여 발전되었기 때문에, 100년 동안 영유아의 발달적 특성에 기초하여 이루어진 유치원의 교육적 수준을 넘지 못할 것이고 이런 상황은 한국 영유아들에게 바람직하지 않다고 생각했기 때문이다. 유아교육의 양적·질적 발전을 위해 법적 기반이 필요하다는 것을 절감한 유아교육전공자들은 1997년부터 조직적으로 대 국회 활동을 진행하여, 2004년 유아교육법을 제정하기에 이른다. 이 법에 근거하여 유치원 교육도 양적확대가 급격히 이루어졌고 정부로부터의 재정적 지원도 증가하게 되었다. 그 결과는 다음과 같다.

1) 교육·보육 시설 현황 :

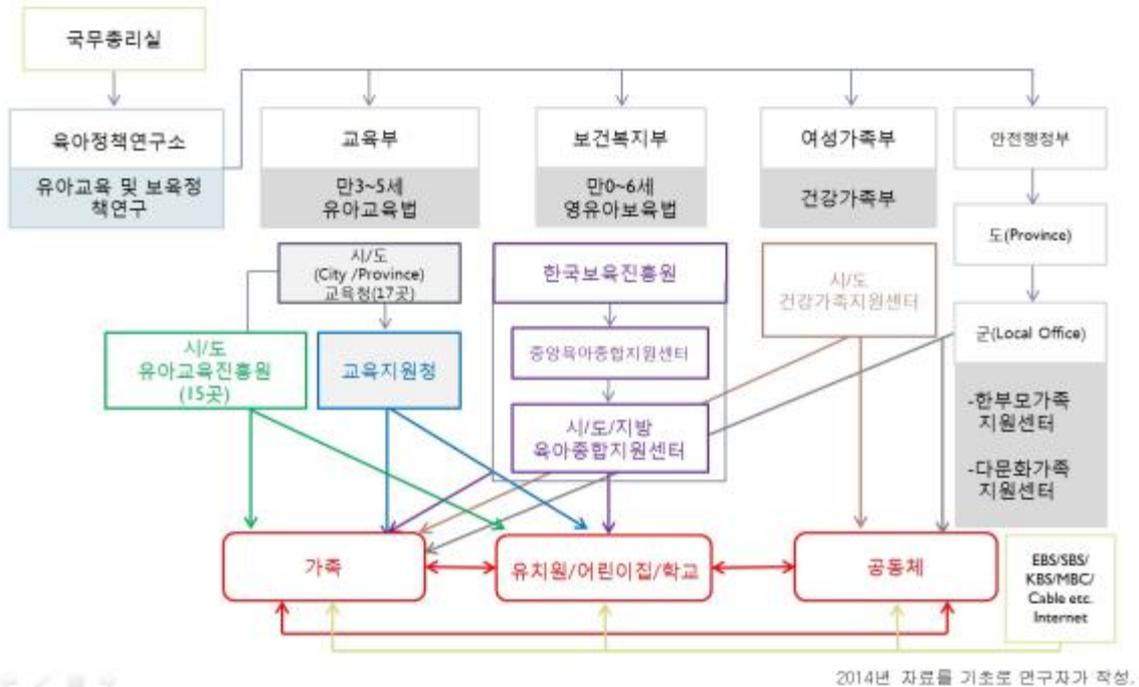
2013년 기준으로 유치원은 약 8,600개이고, 보육시설은 44,000개 정도이다. 유치원의 설립형태는 국공립과 사립으로 구분되어 있는데, 국공립 유치원이 전체의 52.7%이다. 보육시설은 국공립 외에도 법인, 민간, 가정 등에서 운영하는 등 형태가 다양하다. 한국의 가정보육시설은 전체의 54.1%(23,576개소)이고, 민간은 33.7%(14,688개소)여서 가정어린이집과 민간보육시설이 총 보육시설의 87.8%를 구성하고 있어 한국의 보육은 민간에 의해 대부분 운영되고 있음을 알 수 있다. 유치원은 약 50% 정도가 국공립화 되어 있어 국가의 책임 범위가 넓어진 반면 보육시설은 아직도 87.8%에 해당하는 시설이 민간에 의해 운영되기 때문에 많은 문제가 야기되고 있다. 어린이집은 안정된 보육서비스의 제공을 위해 보육시설의 50%이상을 차지하고 있는 가정어린이집에 대해 효율적 정책을 수립해야 한다.

2) 유아 교육·보육 예산 :

지난 15년 동안 유치원 및 어린이집 교육에 대한 상황에는 많은 변화가 있었다. 그 중에서도 지각변동에 가까운 역사적 전환은 유아교육 및 보육에 대한 정부의 지원에 있다. 과거에는 유아기가 중요하다는 선언적 의미만 존재했을 뿐, 영유아를 위한 정부의 재정투입은 1%를 넘지 않았다. 그러나 현재 정부는 유아교육 및 보육에 대한 금전적 투자 뿐 아니라, 미래지향적 정책 수립에도 큰 관심을 쏟고 있다.

보육예산은 2004년 약 8천 7백억 원에서 2013년 8조 6천억 원 수준으로 10년간 약 10배 가까이 증가했다. 유아교육예산 역시 2005년 6,378억 원에서 연 25.8%씩 증가해 2013년에는 약 4조원에 이르고 있으며, 2014년 영유아 교육·보육 예산은 약 12조 ~ 14조원에 달한다(각종 통계 자료의 수치를 합하다 보면 12조원이 되기도 하고 14조원이 되기도 하여 두 수치를 다 기록했다. 이는 보육에 대한 정부의 지원이 교육부와 보건복지부 이외에도 여성부, 안전행정부, 국방부, 노동부 등 많은 부처로 분산 지원되기 때문에 국가의 재원이 효율적으로 쓰이는지, 불필요한 예산이 과다 책정되는지 명확하게 알 수 있는 방법이 없기 때문에 나타나는 결과다).

3) 유치원과 어린이집 정부 부처 간 지원체계



위의 표에서 볼 수 있듯이 만 3-5세 유아가 다니는 유치원은 유아교육법을 근거로 교육부에서 지원하고 있고, 0-6세가 다니는 어린이집은 영유아보육법을 근거로 보건복지부에서 지원하고 있다. 교육부 산하에는 시도교육청이 있고 시도교육청 밑에 교육지원청이 포진해 있어 교육행정체제가 갖추어져 있으며 유아교육정책 수행, 교사 연수, 학부모 교육 등 각종 프로그램을 지원하고 있다. 보건복지부 산하에는 교육부처럼 산하에 행정체계가 따로 갖추어져 있지 않다. 보육의 질적 수준을 향상시키기 위해 보건복지부는 한국보육진흥원, 중앙육아종합지원센터, 시/도/지방육아종합지원센터를 행정조직으로 두었지만 이 센터들은 교육 중심의 체계가 아니어서 전달체계가 영유아나 학부모에게 이득이 되지 못하고 투자대입 효과도 적다.

영유아를 둔 부모와 가정을 지원하기 위해 교육부와 보건복지부가 재정 지원을 받고 있는 것은 물론 여성가족부도 건강가족법에 근거해서 시/도 수준에 건강가족지원센터를 운영하면서 다양한 프로그램으로 가족을 지원하고 있다. 안전행정부는 군단위에 「한부모가족지원센터」 및 「다문화 가족지원센터」를 운영하며 지원하고 있고 국방부도 보육에 대한 재정 지원을 받고 있다.

2. 한국의 유치원과 어린이집의 당면 문제

「유보통합(유치원과 어린이집의 통합)」이라는 용어가 최근에는 자유롭게 자주 사용되고 있지만 2010년까지만 해도 금기였다. 영유아의 발달이 중요함을 인식한 유아교육전공 학자들이 유치원과 어린이집을 통합해서 양질의 교육을 받게 해야 한다고 주장했지만 유아교육 분야의 이익을 대변하는 집단이기주의적 발상이라는 비난을 여성해방운동가 및 보육관계자들로부터 받곤 했다. 2008년에 교육과학기술부가 「유아교육선진화 방안」을 연구하여 발표한 내용에 유보통합에 대한 의견을 수록하자 어린이집 관계자들이 광화문을 가득 메울 정도로 대규모 시위를 하며 반대 했다. 그럼에도 불구하고 유아교육자들은 두 시설이 통합되어야만 양질의 교육을 유아들이 받을 수 있음을 지속적으로 주장했다. 한국 최대의 유아교육 학회인 「한국유아교육학회」는 2009년 「유아교육의 다양한 목소리」에 이어, 2013년에는 「미래지향적인 유아교육 정책의 방향」이라는 우회적 제목으로 통합의 필요성을 피력하였다. 유보통합을 수면 위로 떠 올린 사람은 한국의 집권여당인 새누리당 현영희 전 국회의원이었다. 그녀는 2013년 7월 25일 「영유아의 행복을 위한 유보통합 대토론회」와 2014년 12월 5일 「행·재정적 관점에서 본 유아교육 및 보육의 실태와 통합방안」대 토론회를 국회 대강당에서 개최하였다. 두 토론회 모두 전국에서 3000명의 유치원 및 가정어린이집 관계자들이 모여 들었다. 현영희가 「유보통합」이라는 단어를 큰 글자로 현수막에 쓰자 모두들 보육시설 관계자들로부터 테러를 당할 가능성이 높다고 말했다. 현 의원이 이렇듯 용감할 수 있었던 것은 그녀가 유아교육으로 석·박사학위를 받았기 때문에 영유아를 위해 가장 좋은 것을 마련해야 한다는 신념과 소명의식을 가졌었기 때문이다. 12월 5일 기조강연을 한 한국개발연구원 미래전략연구부장 우천식 박사는 3000명의 가정어린이집 관계자와 유치원 관계자가 한자리에 싸움 없이 앉고 선 것을 보며, “아, 이제 유보통합이 굉장히 많이 진척 되었구나. 단계적으로 올해 안에, 그리고 앞으로 3년 내에 우리가 함께 풀어야 하는, 그 이상을 고민해야 하는 급박한 과제”가 되었다고 말했다.

1) 한국 유치원과 어린이집의 문제점

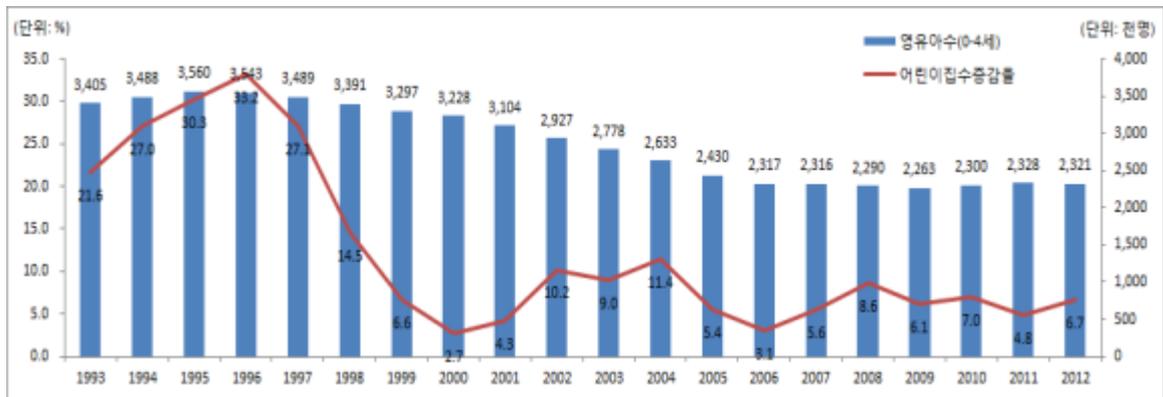
① 양적 팽창으로 인한 질적 수준이 미흡하다. 한국의 유아교육·보육은 그동안 양적 팽창에서 대단한 성공을 거두었다. 이제는 질적 심화 단계로 전환해야 하는 시점에 도달했다.

② 양 기관 교사의 질적 수준, 교육과정, 교육환경, 서비스의 질적 수준에 차이가 많아 학부모, 교사, 원장들의 불만이 많아졌다. 엄청난 국가재정을 투입한 정부는 지원예산의 주체인 학부모, 교사, 영유아가 만족하지 못하는 것에 대해 곤혹감을 감추지 못했다. 정부는 유아교육·보육 지원체계의 재설계 필요성을 절감했다.

③ 한국의 경제하향화로 중앙정부 및 지방자치단체의 세금원이 줄어든 상황에서, 지방자치단체는 영유아보육에 대한 지분을 조달할 수 없으니 보육에 대한 재정지원은 중앙 정부가 담당할 것을 요구하며 재정지원 중단을 선언했다. 한 집안에 영유아·대학생·노인이 있다면 어느 쪽에 돈을 먼저 써야 되는가? 한국의 경우는 투표권이 없는 영유아보육에 대한 재정지원부터 감축된다. 불행히도 교육의 논리가 아닌 정치의 논리에 의해 영유아보육이 영향을 받고 있다. 국가재정이 불안할 때라도 정부는 재원을 어떻게 확충할 것인지, 확충된 재원을 어디에 어느 정도 쓸 것인지에 대한 국민적 합의를 이루어야 하는데, 이에 대한 국민적 합의가 없었다.

④ 유아교육·보육의 이원화로 유아교육 및 보육행정이 복잡해지고 비효율적이 되었다. 영유아와 보육서비스가 종합적 관점에서 검토되지 못하고 교육부 및 보건복지부간의 부처이기주의 하에 추진되는 경향이 발생하고 있으며, 이로 인해 두 서비스의 안정적 재원확보가 불투명하게 이루어지고 있다. 과다 경쟁으로 유사한 프로그램이 양 부처에서 실행되며 정부차원의 재정적 손실이 발생하고 있다. 예를 들어 영유아수의 감소세에도 불구하고 어린이집수가 증가하고 있는 최근의 동향은 보육시설의 과잉공급에 따른 재정적 낭비 및 비효율성의 문제를 보여주는 대표적 사례다.

<그림 1> 영유아수와 어린이집수 증감을 추이



자료: 통계청.

특히, 유아교육 및 보육에 대한 평가제도는 두 서비스의 질 관리 측면에서 매우 중요한 역할을 하는데 교육부와 보건복지부가 각기 다른 평가 기준으로 평가해 양 기관의 질적 수준을 정확히 평가하지 못하고 있다. 행정체계의 일원화를 통해 체계적 평가제도를 구축하는 것이 시급함을 보여주는 예다.

3. 한국의 유·보 통합 진행과정

1900년대 초반부터 1950년대까지 유아를 위한 교육기관은 민간에 의해 운영되는 유치원이 유일했다. 1950년 한국 전쟁이 발발하자 전쟁고아나 미아를 위탁할 고아원(Orphanage)과 탁아소(Child Care)가 필요해 큰 도시의 마을마다 탁아소가 생겼다. 유치원은 유아교육을 전공한 외국인 선교사, 혹은 유치사범과나 2년제 초급대학의 보육과에서 양성된 교사에 의해 교육이 이루어졌으나, 국가로부터 공인된 자격증을 받은 사람들은 아니었다. 탁아소는 사회복지를 전공했거나 사회복지에 뜻을 둔 민간에 의해 설립되었다.

유치원은 교육을 목적으로, 탁아소는 저소득층 영유아의 보육을 목적으로 운영되었으나, 어디까지나 민간 투자에 의해 설립되고 운영되었기 때문에 질적 수준을 보장하기는 어려웠다. 이러한 설립 목적에 기초하여 자연스럽게 유치원은 문교부(2014년 현재는 교육부)소관으로, 탁아소는 복지부(2014년 현재는 보건복지가족부)소관으로 행정업무가 시작되었다. 1970년 복지부 여성국장이었던 주정일 교수(한국 최초로 ‘아동발달’ 과목을 대학 교육과정에 포함시킴)가 ‘고아’를 연상시키는 탁아소라는 명칭을 ‘어린이집’으로 변경하고 어린이집 영유아들에게도 교육기회를 확대하기 위한 노력을 처음으로 기울였다.

유치원과 어린이집에서 인지발달중심의 교육활동을 강조하기 시작한 것은 1980년대 초반, 서구에서 공부한 학자들이 귀국해 인지이론과 구성주의 이론을 적극 실현하려고 노력하면서 부터다. 놀이 중심의 유아교육에 적응하지 못했던 한국의 학부모들이 적극적 반응을 보이며 유아교육의 중요성이 일반인에게도 확대되기 시작했다. 그러나 인지발달을 중심으로 한 유아교육의 중요성이 사교육 시장에 이용되며 학원 중심의 조기영어·조기 한글교육·조기 수학 등의 지식 중심 사교육이 횡행했고, 그 폐해는 점차 극심해졌다. 이러한 상황에서 전문화된 사설 학원에 대한 학부모들의 선호는 유치원이나 어린이집을 앞서는 상황이 발생하기도 했다.

유치원이나 어린이집에 자녀를 보내는 학부모들 역시 학과목 형태의 지식교육을 유치원과 어린이집에 요구했고, 이 때문에 어설픈 사교육 형태의 교육활동을 하는 유아교육기관이 증가했다. 만 3-5세 유아들의 70%가 사립유치원에 다니고, 87%의 영유아가 민간어린이집에 다니는 현재의 상황에서도, 국공립 유치원 및 어린이집과 달리 사립유치원이나 민간 어린이집은 여전히 학부모들의 요구에 민감하게 반응해야 하는 어려움을 겪기 때문에 유아교육의 질적 수준이 악화되는 경향이 심한 현상이다.

한편 유치원과 어린이집의 운영 시간이나 형태는 시간이 지남에 따라 유사해 졌다. 유치원 교육은 전통적으로 오전의 3-4시간 교육활동 후, 가정으로 돌아가 어머니와 함께 점식식사를 하며 담소하는 것을 중요하게 생각했으나, 학부모들은 유치원도 어린이집처럼 점심식사와 방과 후 활동을 제공해 줄 것을 요구했다. 어린이집 학부모들

역시 어린이집도 유치원처럼 교육기능을 강화해 자녀들이 양질의 유아교육을 받을 수 있기를 강력하게 요구했다. 다시 말하면 학부모들은 유치원은 보육기능의 강화를, 어린이집은 교육기능의 강화를 각각 요구하였다. 그 결과 유치원과 어린이집의 특성은 명백히 구분하기 어려워졌다.

어린이집의 교육기능을 강화하기 위해 보건복지부가 국가수준 보육과정을 만들어 보급했지만, 교사양성기관이나 교사연수시설 및 교육 프로그램의 인프라가 이미 구축되어 있던 교육부의 경험과 질적 수준을 따라가기는 힘들었다. 어린이집 학부모들도 두 기관의 미묘한 질적 수준의 차를 감지하기 시작했다. 약 1500명의 학부모 의견을 조사한 유보통합추진위원회 1기의 김동연 실장(장관급)은 기자회견문에서 “학부모들은 비용부담 증가 없는 양질의 교사와 서비스를 요구하고 있으며 시설 및 교사 간 격차는 축소하되 시설의 다양성은 유지하고, 접근성이 용이할 수 있도록 집 가까운 곳에 유아교육 기관이 있기를 원했다.”고 밝혔다. 또한 “학부모의 다양하고 복잡한 요구는 단순한 관리부처(교육부/보건복지가족부)나 시설(유치원/어린이집)의 물리적 통합으로는 해결이 어려우며, 품질개선, 다양한 시설과 프로그램 확보 등을 함께 추진할 필요가 있는 것으로 분석된다”고도 했다. 일반인 학부모들이 보기에다 재정투입 대비 보육 및 유아교육의 질적 수준이 만족스럽지 않은 것으로 나타나 한국 정부의 고민은 깊어졌다. 특히 정부예산을 집행하는 기획재정부의 고뇌가 컸다. 유보통합의 문제가 여러 가지 여건으로 수면으로 떠오르기 시작한 시점이어서 더 그러했다. 특히, 악화된 경제상황 하에 보육시설에 대한 지방자치단체들의 재정 지원 거부는 유보통합을 가장 반대했던 0-2세 영아 보육 담당 가정어린이집 운영자들에게 유보통합의 가능성을 수용하는 단초를 제공했다.

유보통합을 해야 하는 정부의 사정을 가장 잘 이해하고 있는 한국개발연구원 우천식 박사는 “유보통합의 문제는 최상위 과제로 5,400만 국민의 이해가 달린 문제이다. 정권에 상관없이 영속성을 지니기 위해서는 정책의 타율정치화가 중요하다..... 기획재정부 자문가로, OECD 사무총장실에서 근무한 사람으로서 정책의 지속성이 중요하다고 본다. 가장 위험한 것은 널뛰기 정책인데 유아교육과 보육에 대한 한국의 정책이 바로 널뛰기 정책이다. 아무리 좋은 의도로 시작하고 잘 준비된 것이라도 지속되지 않는 경우 굉장한 위험을 가져오게 된다..... 「집단 지성」으로 유보통합을 다뤄 지속 가능한 정책을 만드는 것이 성공의 관건이다.”라고 말한 바 있다.

2013년 초부터 유보통합에 대한 논의가 순조롭게 진행된 배경에는 정치적·경제적 이유가 가장 크게 작동했다. 박근혜대통령이 당선된 직후, 인수위원회에서 유치원과 어린이집의 통합을 강력하게 피력하며 교육부는 물론 보육 주무부서인 보건복지부조차 유보통합을 기정사실로 받아들이는 분위기가 형성되었다. 어린이집 관계자들 사이에서도 유보통합이 당연한 일로 받아들여지며 박근혜 대통령 임기 내(2018년 2월까지)에 유보통합이 가능할 것으로 전망되고 있다. 정부 차원의 유보통합 진행과정은

다음과 같다.

1) 2012년 만 5세, 2013년 만 3-5세 유아 누리과정 적용

교육부 및 유아교육전문가들은 모든 유아들이 유치원이나 어린이집에 관계없이 동일한 국가수준의 교육과정에 기초한 유아교육을 받아야 한다는데 동의하고 있다. 현재 진행되고 있는 유보통합은 사실상 2007년 노무현대통령 말기에 시작되었다. 노무현대통령의 결단으로 설립된 여성부는 미래기획위원회를 통해 초등학교 입학연령을 만5세로 하향화하자는 안을 내 놓았다. 만5세의 신체적 조건이 초등학교에 입학할 수 있는 정도이고 지적 능력이 크게 발전했기 때문에 초등학교 입학 연령을 하향화하는 것이 옳다는 것이었다. 취업인구가 부족하니 빨리 직업세계에 진입하도록 하는 정책이라고 그 당시 열린우리당의 이인영의원은 초등학교 입학연령 하향화 법안을 발의했었다. 그러나 실질적 내막은 여성부가 노무현 대통령 임기 내에 만5세를 모두 초등학교로 보내 공립 유치원 교사 문제를 해결하고 만 0-4세를 여성부 관할로 옮기려 했기 때문이었다. 만5세를 초등학교에 입학시키면 재정지원 규모가 큰 유치원 및 어린이집을 통합하여 관할할 수 있었기 때문이었다. 유보통합은 효과적 내용적으로 부처통합은불가능교육부로 해야 한다는 것을 발표하였다. 연령하향화 0-5세고객 없어짐 공립유치원반대이 때 가정어린이집 관계자들이 대거 몰려 들어 교육부의 공청회를 무산시키면서 유보통합에 대한 논의는 완전히 무산되었었다.

한편 교육인적자원부는 유아기에 「생애초기기본학습능력 제고」에 대한 (정미라교수 책임자) 연구를 시작해 유아기에 양질의 교육을 해야 한다는 것을 연구해서 발표하였다. 그 당시 교육인적자원부 장관 겸 부총리였던 김신일박사는 유아기에 기본학습능력이 발달하지 않으면 미래 국가 발전에 장애가 된다고 유아교육의 질적 발전에 적극적 태도를 보였다. 그 당시는 “여성부의 유보통합 후 관할” 목적과 교육인적자원부의 “생애초기 기본학습능력 제고”를 표방한 유치원의 교육인적자원부 관할 수호목적이 내면적으로 불붙은 어려운 시절이었다. 정미라의 회고에 의하면 유보통합은 부처이기주의로 불가능하기 때문에 연령통합을 생각해 냈다고 한다. 영유아가 중요하니 그들이 어느 기관을 다니던지 양질의 생애초기 기본학습능력을 길러주면 되는 것이니 유치원에서도 0-5세 유아를 교육 및 보육하고 어린이집에서도 0-5세를 보육 및 교육하자고 제안하였다. 이를 법제화하기 이전에 공청회를 거쳐야 했는데 이 공청회에서 다른 연령하향화 방안을 공립유치원 교사들이 극렬하게 반대하였고 전국의 가정어린이집 관계자들이 대거 몰려 들어 사생결단의 반대를 하였다. 유치원은 3-5세만 교육할 것이지 왜 0-2세까지 데려가느냐면 항의 시위를 한 것이었다. 교육부의 공청회를 무산시키면서 유보통합에 대한 논의는 완전히 무산되었고 유보통합이라는 용어를 사용하는 것도 금기가 되었다.

2007년 말 야당이었던 새누리당이 이명박대통령을 당선시켜 이주호 교육부 장관을 임명하자 이장관은 「유아교육선진화 방안」을 발표하였다. 이 장관은 전문가를 구성해 2008년에 「유아교육 선진화 방안」을 연구해서 25개 과제를 발표했다. 그 중 하나가 유치원과 어린이집의 3-5세를 대상으로 동일한 국가 수준 교육과정을 적용하는

것이었다. 유치원은 이미 국가 수준의 유치원 교육과정이 있었고, 어린이집은 2002년부터 표준보육과정이 적용되고 있었기 때문에 유아교육 관계자들과 보육 관계자, 특히 각 전공 교수들 간의 갈등과 분열은 이루 말할 수 없었다. 그러던 중, 2012년부터 사립유치원이나 민간 어린이집의 만5세 유아가 누리과정으로 교육받을 경우 교육비 월 20만원을 지급받을 수 있다는 정부의 정책이 제시되었고, 이는 학부모들에게 큰 호응을 받았다. 현장의 운영자들은 이 정책을 수용할 수밖에 없는 상황이 된 것이다. 그 결과 연령별 유치원 및 어린이집 이용률이 <표1>과 같이 나타났다. <표 1>을 보면 유치원 이용 비율은 연령이 높아질수록 증가하고 있고, 0~1세 어린이집 이용률은 중앙정부의 보육정책 변화에 따라 2012년까지 크게 증가하였다가 2013년 전년대비 약 6% 감소되었다.

<표 1> 연령별 유치원, 어린이집 이용률

(단위: %)

구분	0세	1세	2세	3세		4세		5세	
	어린이집	어린이집	어린이집	유치원	어린이집	유치원	어린이집	유치원	어린이집
2013	13.1	61.6	85.5	32.7	59.1	50.0	40.5	56.3	33.2
2012	18.6	68.4	83.8	28.1	55.6	46.5	39.4	56.3	33.4
2011	15.6	56.2	73.6	27.2	55.2	43.9	40.8	53.8	31.6
2010	13.7	49.3	67.2	24.9	54.3	41.7	41.5	51.9	31.6
연평균 증감률	-1.1	6.2	6.8	7.8	2.2	5.0	-0.6	2.1	1.3

자료: 교육부, 보건복지부 내부자료.

3~5세의 어린이집과 유치원 이용률은 꾸준히 증가세를 보이고 있는데 이는 사교육기관인 학원 유치반에 다니던 유아들이 유치원과 어린이집으로 편입된다는 증거로 바람직한 현상이다. 만 3세는 유치원보다 어린이집을 더 많이 이용하고 있는 반면, 만 5세는 어린이집보다 유치원을 더 많이 이용하고 있는데 이는 누리교육과정으로 받는 월 20만원의 효과로 2012년 조금 증가하다가 2014년에는 더 증가했다. 국가 수준 유치원 교육과정을 적용한 경험이 있는 유치원에 자녀를 보내는 것이 좋겠다고 생각 한 학부모들이 많았다는 보고도 있다.

2012년에는 만 5세에게만 적용하던 누리교육과정을 2013년 3월부터는 만 3, 4세에게도 적용하면서 월 22만원을 지급했으며 2014년에는 24만원을 줄 예정이었으나 정부의 재정이 열악해 22만원을 월 교육비로 보조하고 있다. 구체적 내용은 <표 2>와 같다.

<표 2> 영유아 지원체계

(단위: 만원)

구분		내용	지원금		지급시기	지급방식	주관부처
보육료	2012	어린이집 재원시 (만0~5세)	만0~2세	전계층 만0세: 39.4, 만1세: 34.7 만2세: 28.6	매월	아이 사랑 카드	보건복지부
			만3~4세	소득하위 70% 만3세: 19.7, 만4세: 17.7			
			만5세	전계층: 20			
	2013		만0세: 39.4, 만1세: 34.7, 만2세 28.6				
	만3~5세: 22		교육부				
유아학비	2012	유치원 재원시 (만3~5세)	만5세	국·공립: 전계층 5.9 사립: 20	매월	아이 즐거운 카드	교육부
			만4세	국공립: 소득하위 70% 5.9 사립: 소득하위 70% 17.7			
			만3세	국공립: 소득하위 70% 5.9 사립: 소득하위 70% 17.7			
	2013		만3~5세 국공립: 전계층 6 사립: 전계층 22				
양육수당	2012	가정양육시 (만0~5세)	차상위계층 이하 12개월 미만: 20, 12~24개월 미만: 15, 24~26개월 미만: 10		매월	현금	보건복지부
	2013		전계층 12개월 미만: 20, 12~24개월 미만: 15, 24~만5세 미만: 10				

자료: 보건복지부. 2013. 보육료, 양육수당~어떻게 지원받나요.

2) 유보통합추진위원회 발족(2013년 5월 22일)

2012년 12월 대통령에 당선된 박근혜 대통령은 인수위원회에 유보통합을 국정과제로 다룰 것을 요구하는 동시에 학부모들이나 이해 당사자 간의 의견 수렴을 철저하게 할 것을 지시하였다. 이에 동년 5월 22일 국무총리실 산하에 「국무조정실장」을 위원장으로 하는 「유보통합추진위원회」가 조직되었고 유보통합의 일을 수행하게 하였다. 교육부

차관, 보건복지부 차관, 학부모, 유치원 원장, 어린이집 원장, 교사, 학계대표로 구성된 「유보통합추진위원회」의 기본 추진 방향은 첫째, 학부모 요구 충족에 최우선 순위를 두고 둘째, 현 정부 임기 내 완성하되, 셋째, 이해관계자의 갈등요인을 효율적으로 관리하면서 2014년부터 단계적으로 추진하는 것이다.

▶ 추진방안의 주요 내용

2014년 할 수 있는 내용 우선 추진

- 정보공시(원비, 교사, 특별활동, 급식) 내용 확대·연계 및 통합
- 공통평가 항목과 평가 기준 마련, 유치원 평가와 어린이집 평가인증 연계
- 재무회계규칙 적용 확대와 공동 적용 항목 개발

2015년에는 규제환경 정비 등 본격통합 추진

- 결제카드 통일, 시설기준(교실면적·교사당 아동비율 등) 정비·통합
- 이용시간, 0-2세 유치원 취원 허용 등 이용대상과 교육과정 통합
(이용대상 통합은 농어촌 지역 등부터 일부 시설 시범 실시하며 확대)
- 교사 자격과 양성체계 정비 및 연계 추진

2016년에는 관리 부처와 재원財源 등 통합 마무리

- 어린이집·유치원간 교사처우 격차해소 단계적 지원
- 관리부처 (교육부·보건복지부, 교육청·지자체) 및 재원의 통합

3) 현영희 의원 주최 5월 30일 가정 어린이집 간담회와 7월 25일 유보통합 대토론회
1990년 이래로 10여년 동안 유보통합을 가장 극렬하게 반대해왔던 가정어린이집 관계자들을 설득하는 계기는 집권 여당인 새누리당의 현영희 전 의원이 만들었다. 현영희 전 의원은 초등학교 교사 경력이 있고 사립유치원을 30년간 운영했으며 유아교육학 석사 및 박사학위 소지자이다. 현영희 전 의원은 2013년 5월 30일 유아교육과 교수, 보육학과 교수, 유치원 원장, 가정어린이집 원장, 학부모 단체 임원을 한 자리에 모아 간담회를 개최하며 쌍방의 의견을 수렴하였다. 이 간담회에서 가정어린이집관계자들은 유보통합으로 가정어린이집을 없애려 한다는 불신의 마음을 털어 놓았고 유치원 관계자들은 유보통합은 유치원 한편에만 좋은 것이 아니라 이 나라 영유아들에게 바람직한 일이기 때문에 해야 한다는 말로 신뢰를 구축하는 데 힘썼다. 이 때 가정어린이집 관계자들이 현영희 전 의원과 유아교육자들에게 요구한 사항은 다음의 10가지이다.

- ① 유보통합에 대해 동의하나 소규모 가정 어린이집에 대한 원칙을 먼저 밝혀 주기 바란다.
- ② 0-2세는 유치원으로 흡수시키는 것이 아니라 계속 가정어린이집 관계자들이 돌볼 수 있게

해주기 바란다.

- ③ 유보통합을 거론할 때 국공립 어린이집관계자만 부르지 말고 가정 어린이집과 소규모 민간어린이집 지도자들을 반드시 참석시켜 달라.
- ④ 보육교사 호칭 및 자격증 문제 등 교사양성과제에 대한 계획을 밝혀야 한다.
- ⑤ 가정어린이집의 재정측면에 대한 계획이 선행되어야 한다.
- ⑥ 어린이집 운영 시간에 대해 합리적인 대안을 제시해 주기 원한다.
- ⑦ 운영시간에 대한 유치원과 가정어린이집의 차이를 좁혀주어야 한다.
- ⑧ 시설유형별 현황과 문제점을 파악한 후 현장중심정책을 수립해야 한다.
- ⑨ 지역중심형 장학지도를 제안한다. 예를 들어 지역의 유치원 한 곳에 가정어린이집을 여러 곳 연계 시켜 교육청으로부터 장학지도, 연수 등을 전문적으로 받을 수 있도록 해주면 좋겠다.
- ⑩ 어려운 일 귀한 일을 하고 있다는 말과 행동을 학부모, 사회, 국가로부터 받기 원한다. 가정어린이집 관계자들은 하는 일에 비해 학부모와 사회로부터 무시당하고 착취당하고 있다. 예: 창원 영아사망 사건은 분명히 잘못된 일이나, 보육교사의 억울한 측면도 있다. 엄마가 연차를 받아 집에 있으면서도 24시간 가정어린이집에 맡겼고 보육교사는 아기를 공단 이불에 싸 데리고 가다가 자꾸 미끄러져 들어 올린 것이지 흔든 것이 아니다.

4) 현영희 의원 주최 행·재정적 관점에서 본 유아교육 및 보육의 실태와 통합방안 대토론회

2013년 12월 5일, 현영희 전 의원 주최로 국회의원회관 대강당에서 열린 대토론회에는 전국에서 3000여 명의 어린이집 및 유치원 관계자들이 모여 열띤 토론을 한 역사적 자리였다. 영유아들을 돌보고 가르치는 사람들이 한 자리에 모인 것 역시 중요한 사건이었으나, 더욱 의미있는 사건은 유아교육 및 보육의 문제를 전공자 뿐 아니라, 국가 재정을 연구하거나 집행하는 기관의 전문가들이 함께 참여해 의견을 타진했다는 것이다. 이화여대유아교육과 교수, 중앙대학교 유아교육과 명예교수, 한국개발연구원 미래전략연구부장, 경기개발연구원, 대구 경북연구원, 이화여대 행정학과 교수, 한국조세재정연구원 조세연구본부 선임연구원, 기획재정부 재정정책 총괄과 팀장, 안전행정부 재정정책과장, 국회입법조사처 교육문화팀 입법 조사관이 토론 참가자들이다.

토론회는 행정적 재정적 관점에서 유아교육과 보육의 구체적 실태를 진단하고 통합 방안을 모색했다는 점에서 역사적 의의가 크다. 발표자들은 2005년 이후 영유아수는 약230만 명 정도이나 어린이집 수는 최근까지 증가추세에 있어 보육시설의 과잉 공급 등, 재정적 낭비 및 비효율성의 문제가 있는 것 아닌가 하는 우려를 나타냈다. 다음은 토론회에서 논의된 결과로, 행·재정적 관점에서 유보통합의 필요성을 논의한 내용이다.

행정적 측면

- 어린이집과 유치원의 관할 부처의 차이로 양 기관을 지원하는 연구기관 및 각종 위원회가 달라 불필요한 재원이 낭비되고 있다. 동일한 연구를 적용하고도 다른 연구 결과가 도출되기도 하는 등 부처 이기주의는 교육적 측면 뿐 아니라 행정적 측면에서도

부정적 요인으로 작용된다.

- 교육·보육시설 현황 : 2013년 기준 유치원은 약 8,600개, 보육시설은 약 43,000개 정도이다. 유치원의 설립형태는 국공립과 사립으로 구분되며, 국공립 유치원이 전체의 52.7%를 차지하여 국가가 책임지는 비율이 높은 반면, 보육시설은 국공립 외에도 법인, 민간, 가정 등 운영 형태가 다양하며 민간 의존도가 지나치게 높다. 그 중 가정보육시설이 전체의 54.1%(23,576개소)를 차지하고, 민간은 33.7%(14,688개소)를 차지하여 가정과 민간보육시설이 총 보육시설의 87.8%를 구성하고 있다. 안정된 보육서비스의 제공을 위해 보육시설의 50%이상을 차지하고 있는 가정어린이집의 공보육화에 대한 필요성이 절실하다. 특히 뇌발달이 급속히 진행되며 인지, 태도, 정서에 대한 기초가 형성되는 0-2세 영아의 경우, 양질의 유아교육에 대한 필요성이 더욱 요구된다.

- 교육부의 경우 구성원이 일반직, 전문직(교육 전공자)으로 나뉘어 있으나, 보건복지부의 경우 구성원이 일반직으로만 이루어져 있다. 시도교육청과 자치단체의 경우 더 큰 차이가 난다. 일반직으로만 구성된 경우, 교육에 관한 마인드 자체에 차이가 있어 어린이집 장학지도 등 현장을 이해하고 도움을 제공하기에는 한계가 있다.

교사의 질적 수준의 문제

유치원과 보육시설의 증가에 따라 기관에 근무하는 직원 수도 증가했다. 유치원 직원이 연평균 5.6%, 보육시설 직원은 8.3%의 증가율을 보이고 있으며, 2013년 현재 유치원과 보육시설에서 근무하고 있는 직원은 총 331,901명으로 보육시설 직원이 전체의 86%를 차지하고 있다. 문제는 유치원과 보육시설의 교사양성 체계가 달라 교사의 자질에 큰 차이를 보이고 있다는 점이다. 유치원 교사는 38,662 명 중 박사 277명(0.72%), 석사 5,429명(13.04%), 4년제 대졸 13,973명(36.29%), 3년제 대졸 11,709명(30.29%), 2년제 대졸 7,250명(18.75%)이고, 단 24명만이 고등학교 졸업자다. 이들은 1990년대 교육부가 교사 자격을 강화할 때 자격 연수교육으로 준교사 자격을 취득하였다가 유치원 교사가 된 경우이다. 반면 보육 교사의 경우, 1990년 부족한 보육교사의 충원을 1년 과정 보육교사 훈련원에서 했기 때문에 아직도 고등학교 출신 보육교사 수가 30%에 달하는 실정이다. 이들에게는 교사 재교육 기회를 제공해 유아교육에 적합한 자격을 갖추도록 하는 것이 중요하다. 유보 통합 시, 학부모들이 바라는 양질의 교사를 현장에 투입해야 하는 과제가 중요한 문제로 남아 있다.

재정적 문제

- 영유아들에게 지급되는 보육료, 유아학비, 양육수당은 지원 종류와 연령에 따라 복잡한 방식으로 구분되어 있다. 2013년, 보육료와 양육수당 등이 전 계층으로 확대되며 지원금 규모가 증가했지만 학부모들은 아직 만족하지 못하고 있다.

- 지급방식이 주관 부처 이원화로 어린이집(아이사랑카드)과 유치원(아이즐거움카드)의 결재수단이 상이함에 따라 학부모 입장에서는 혼란을 겪고 있다.

재원조달체계의 문제

- 2007년 이전, 유치원은 국고 보조금 형식으로 정부의 지원을 받았으나 그 액수는 대단히 미약하였다. 2008년 이후에는 초. 중등학교와 마찬가지로 지방교육재정교부금을 통해 재원을 조달받음으로서 유치원 지원을 위한 재원이 안정화 되었다. 반면 보육은 국고보조금의 형태로 재원을 조달하고 있어 재원이 불안정하다. 국가와 자치단체와의 매칭으로 지원하며, 지원율은 각 지자체별로 차이가 있다. 2-3년 전부터 경기가 악화됨에 따라 지방자치단체들이 보육비지원을 거부하는 경우가 발생했으며, 이러한 경우 어린이집은 큰 타격을 받게 된다. 2012, 누리과정 도입과 동시에 교육부가 만 3-5세 유아들에게 지방재정교부금으로 교육비를 지급하기 시작하자, 어린이집 원장들은 지자체의 보조금으로 충당되는 보육시설 예산이 얼마나 불안정한지를 깨닫게 되었다.

<표 3> 유아교육 및 보육비 지원방식의 변화

구분	유아교육비	보육비
2007년 이전	정부	정부 및 지방자치단체
2008~2011	지방교육재정교부금	정부 및 지방자치단체
2012년 이후	지방교육재정교부금	만0~2세 : 정부 및 지방자치단체 만3~5세 : 지방교육재정교부금

- 유아교육분야에 대한 보통교부금(지방재정교부금의 일부)은 5년 동안 62.0%의 증가율을 보였다. 유치원 교원 인건비 보조는 2011년부터 크게 증가하였으며, 연평균 687.2%의 증가세를 보였다. 이로 인해 유치원 교사와 어린이집 교사의 처우는 크게 차이가 나기 시작했으며 어린이집 관계자들이 유보통합을 긍정적으로 보게 된 계기가 되었다.

<표 4> 유아교육비 보통교부금 교부 현황

(단위 : 억원, %)

구분	2009	2010	2011	2012	2013	연평균 증감률
유아교육비·보육료 지원	5,350	5,153	6,395	15,880	26,148	77.7
유치원 교원 인건비 보조	51	53	1,232	1,487	1,814	687.2
유치원 교육역량 지원비	2,012	4,875	2,854	3,241	2,432	4.2
합계	7,413	10,081	10,481	20,608	30,394	62.0

자료: 교육부 내부자료

관리감독체계 차이의 문제점

- 유치원과 어린이집 모두 관리감독의 체계는 갖추었으나, 그 내용에 있어서는 차이가

있다. 보육시설 관리담당자는 보육담당 행정 공무원이어서 영유아 발달이나 교육에 대한 지식이 부족한 경우가 태반이다. 이는 평가 시, 기관의 물리적 환경이나 재정에 관한 관리, 지도감독만 하게 되는 결과를 가져온다. 이러한 지도점검은 회계, 보조금 등 특정 분야에 집중되어 있어 교육의 질 관리 및 향상에 대해서는 취약하다는 단점이 있다. 반면, 유치원 관리담당자는 장학사 등 유아교육전문직 공무원으로 구성되어 장학 및 지도감독을 수행하기 때문에 실제 기관의 교육 환경 및 운영에 대한 다양한 평가를 제공하는 것이 가능하다. 시도 교육청 담당 장학사의 장학활동은 유치원의 교육 환경에 대한 질 관리를 제공하는데, 이는 필요시 방문, 전화, 문서 등을 통해 협의하고, 결과를 통보하고, 피드백하는 과정으로 운영되며 유치원의 교육기능을 향상시키는데 일정한 역할을 하는 것으로 평가 받는다. 최근에는 어린이집 관계자들이 유치원 관리담당자로부터 장학지도를 받고 싶다는 의견을 피력하기도 하는데, 특히 누리과정 수행에 대한 평가를 통해 전문성을 확보하고 싶다는 요구를 나타내기도 한다.

- 유치원과 어린이집의 평가제도는 두 기관의 서비스 질을 개선한다는 목적은 동일하나, 평가결과 후의 활용방법에 차이를 보이고 있다. 유치원 평가는 일반학교 평가의 연장선에서 평가점수는 공개하지 않고 우수기관을 홍보하는 정도에서 결과를 활용한다. 평가 점수에 따른 보상과의 연계는 낮다. 반면 어린이집은 전체 시설에 대한 일정 수준의 유지를 위해 인증제도를 도입하고 인증 후 현판을 걸도록 하는 보상을 제공하고 있으나, 평가 주기가 3년으로 3년 이후의 평가인증이 지속적으로 이루어지는지는 불투명하다. 장기적으로는 어린이집의 평가인증과 유치원의 평가제도를 통합하고, 평가결과를 우수·미흡 등으로 구분하여 이에 대한 보상의 차이를 두는 것이 평가에 대해 자발적이고 지속적인 참여를 유도할 수 있을 것으로 판단된다.

- 유치원은 시도교육청에서 평가를 시행하지만, 보육시설은 독립된 기관인 (재)한국보육진흥원 내 평가인증국에서 시행하여 평가시행을 주관하는 기관에 차이가 있다. 유치원 평가는 서면과 현장평가자가 일치하나 어린이집 평가는 서면과 현장 평가자가 구분되어 있어 평가진행 심사자에 차이가 있다.

- 유치원 평가는 유아교육 분야 전문가로 10년 이상의 경력을 가진 평가위원 3~5명이 서면과 현장평가를 담당하나, 보육시설은 학사소지자 5년 이상, 석사학위 소지자는 3년 이상의 경력자로 현장평가자를 구성하고 그 결과를 심의하는 전문가 3인의 심의위원으로 이분화되어 있어 서면심의에 대한 책임성 강화가 필요하다.

토론자들이 내린 결론

유보통합 자체가 궁극적 목적이 되어서는 안 되며 유보통합으로 영유아와 학부모가 교육서비스의 질적 향상을 체감할 수 있는 통합이어야 한다. 통합으로 인해 현재 학부모들이 느끼고 있는 혼란과 갈등을 해소 시켜 주어야 한다. 국가는 이 나라의 현명한 부모가 자신의 자녀에게 해 주고자 하는 것을 모든 영유아에게 해 주어야 한다. 따라서 통합은 선택의 문제가 아니라 필수적으로 해야 할 일이다.

직측면에서 유아교육 및 보육 관할 부처의 통합

중앙 및 지방조직의 통합

관련 연구 기관의 공동 활용

유아교육진흥원과 육아종합지원센터의 통합으로 예산 절감

지역교육지원청의 유아교육 담당 조직과 시·군·구의 보육담당 조직 및 인력을 통합하여 예산

▶ 교육의 질적 수준을 높여 출발점 교육의 평등성을 위해 통합 필요

초, 중고등학교와 마찬가지로 유아교육의 질은 교사가 좌우하므로 1년 과정의 보육교사 훈련원으로는 부족. 유보통합으로 교사양성체계의 재편 필요

- 정보공시, 재무회계규칙 정비, 규제환경 정비, 결제카드 통일, 시설 기준 정비 및 통합

▶ 재정적 측면에서 재정지원 시스템의 통합

만 0-2세 보육재원에 대한 국고 보조율 인상

만 3-5세 누리과정 시행 어린이집에 대한 지방교육재정교부금 지원의 법률적 근거를 명확히 할

- 중장기: 지방교육재정교부금으로의 통합 (만 0-5세)

▶ 평가측면에서 유아교육 및 보육의 평가제도 통합

- 단기 : 가정어린이집 등 평가대상의 확대

교육전문가에 의한 평가체계 구축

평가지표 및 평가 방법에 대한 재정비

평가결과에 따른 인센티브 확대

- 중장기: 독립된 전문기관에서 평가 전담

평가결과와 재정지원책 연계

5) 유보통합추진위원회의 최근 활동

2012년 3월 각고의 노력과 유아교육계와 보육계의 양보의 결과로 유치원 및 어린이집에 재원하고 있는 만5세들에게 공통의 국가수준 교육과정인 누리과정을

적용하기 시작했고 뒤이어 2013년 3월부터는 만3세와 4세에게도 누리과정을 적용하게 되므로 인해 교육과정의 통합은 이루어졌다.

2014년 8월 29일 유보통합추진위원회는 유치원과 어린이집이 공동으로 사용할 수 있는 정보공시 내용을 실시하고 있다고 발표하였고, 2015년 3월부터는 카드 사용을 통합해 「아이 행복카드」 사용을 시작하겠다고 발표했다. 그동안 어린이집에 자녀를 보내는 학부모는 아이사랑카드를 사용했고 유치원에 자녀를 보내는 학부모는 아이즐거움카드를 사용했지만 2015년부터는 「아이 행복카드」를 공통적으로 사용할 수 있게 됨으로써, 유치원으로 바꾸거나 그 반대일 경우 카드를 다시 바꾸어야 하는 번거로움이 없어져 편리해 졌다. 정보공시 역시 그 내용이 통일되었으므로 학부모들은 유치원과 어린이집의 교육비, 교육활동, 교육평가, 교사의 교육적 배경, 교육환경 등에 대해 비교한 후 자녀를 보낼 수 있게 되었다. 유보통합 과제 중 재무회계규칙에 대한 내용 역시 2014년 내에 통합하게 될 것이다.

2015년에는 교사 양성 체계와 자격 기준에 대한 통합이 이루어질 것이며, 2016년에는 0-2세 문제, 예산문제, 관련 법령의 통합, 조직의 통합이 함께 이루어질 것이다.

4. 맺는말

한국의 경험을 여러분들과 나눌 수 있는 기회를 주어 감사하다. 저출산으로 심각한 문제를 안고 있는 한국은 단 한 명의 유아라도 놓칠 수 없는 상황에 처해 있다. 유보통합도 이러한 저출산 문제를 양질의 유아교육/보육으로 극복해 보려는 처절한 노력의 일환이다. 유전과 가정환경은 부모가 마련하는 것으로 우리들이 쉽게 바꿀 수 없으며 바꿀 수 있더라도 장기간이 걸리는 문제다. 한국은 지금 유보통합을 혁명적 방법Revolution이 아닌 진화적 방법Evolution으로 진행하고 있다. 1990년부터 쌓이고 쌓인 유치원계와 어린이집 계는 서로 대화를 하며 문제를 풀어나가고 있다. 영유아를 위해 「생애초기기본학습능력」을 우리의 의도적 노력으로 길러줄 수 있고 이 어려운 작업은 유치원 혼자서가 아니고 어린이집관계자 혼자서도 아닌 협력에 의해서만 가능하다고 보기 시작했기 때문이다. 본 원고는 그러한 우리들의 피나는 노력을 말씀이다. 다음은 보엠과 류보머스키가 밝힌 도식이다.

영유아의 행복에 영향을 주는 요인

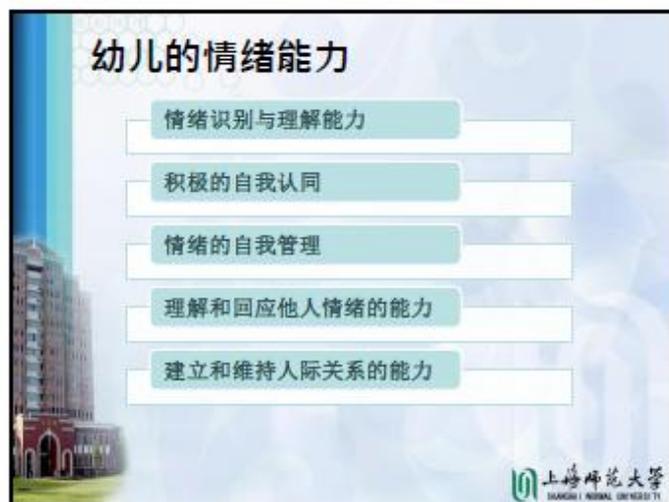
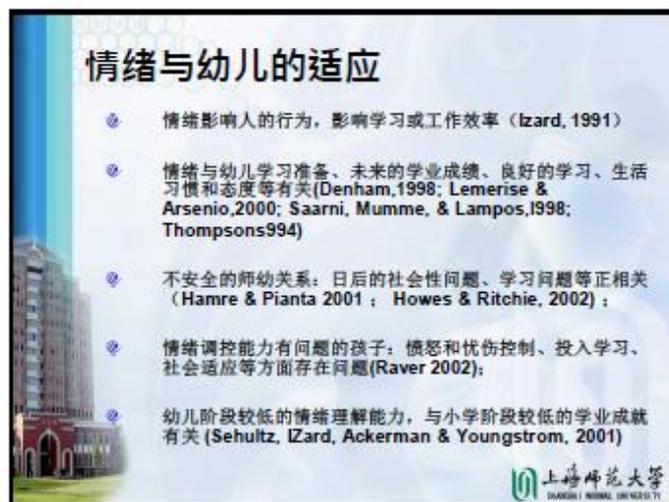


Boehm & Lyubomirsky, 2009; Hong, Y. et al, 2013

2004년과 2005년, 한국의 유아교육법과 유아교육법 시행령을 연이어 제정하는데 깊이 관여했고, 한국의 유아교육관련 제반 문제에 앞서서 싸우고 협상하고 좌절하고 때론 기뻐하며 일해왔던 세대의 한 사람으로써 한국이 유보통합으로 더 나은 교육적 환경을 영유아들에게 줄 수 있기를 바라는 마음 가득하다. 또한 이웃 아시아 국가의 유아교육 동지들에게도 좋은 소식이 있어서 아시아의 영유아들이 각자의 나라에서 “이 나라에 태어나 감사하고 행복하다.”는 말을 할 수 있는 날이 곧 오기를 바라는 마음뿐이다. 하늘은 돕는 자를 돕는다는 말을 나는 30여 년간의 투쟁 경험으로 알고 있다. 여러분과 여러분의 영유아들의 행복을 기원한다.

專題演講

幼兒情緒教育的理論與實踐研究/李燕 教授



情緒教育的途徑

显性课程

- 根据孩子的发展特点，专门设计的课程
- 旨在提高幼儿情绪理解能力的情绪教育课程
- 旨在提高情绪调节与控制能力的情绪教育课程
- 旨在提高情绪管理能力的情绪教育课程
- 加德思控制
- 普通儿童的干预

隐性课程

- 一日活动中的情绪教育
- 集体教学（语言、科学）
- 师幼关系
- 生生关系
- 师生关系
- 亲子关系
- 幼儿园与家庭、社区的关系



幼儿园情绪教育的隐性课程

- 培养安全、相互支持的师幼关系
- 培养幼儿对学习的积极体验
- 鼓励幼儿表达情绪
- 培养社会化的情绪能力
- 沟通情绪感受的能力



1、培养安全、相互支持的师幼关系

满足幼儿的基本情感需求

- 情感关系
- 身体的接触，如拥抱

建立良好的亲师关系

- 与家长积极沟通：关于孩子、关于家长对幼儿园的感受
- 举办亲子活动
- 带家庭照片
- 给家长印发与幼儿有关、与幼儿教育有关的资料



2、满足情绪安全感的学习经验

- 培养幼儿对学习的积极态度；
- 帮助幼儿处理和家人短暂分离的情绪焦虑；
- 创造愉悦的、合作的学习气氛与社交活动。



3、鼓勵幼兒表达自己的情緒

鼓勵幼兒表達情緒，培養幼兒情緒表達能力

理解、接受、尊重幼兒的情緒表達：

- 悲傷情緒的處理
- 快樂、驚訝、好奇等

教師為幼兒示範情緒表達：

- 讓幼兒學會積極的情緒表達方式（語言、非語言）
- 示範消極情緒的表達和處理、應對
- 創設創設積極向上、充滿活力的學習氛圍



4、培養社會化的情緒能力

情緒表達的社會化——

- 恰當地表達自己的情緒、對他人的積極態度和情緒的回應
- 自我管理情緒

積極的學習興趣與學習態度：

- 學習氛圍是積極的
- 學習活動是快樂的、指向於自我成長的：滿足感、積極情緒體驗、努力投入於學習的經歷——勤奮感的培養

創設以情感發展為中心的班級常規，發展情緒能力：

- 傾聽別人說話
- 尊重別人的意見
- 友愛、鼓勵與欣賞他人
- 團隊凝聚力和認同



5、培養情緒理解與沟通能力

情緒理解能力的发展

- ② 對自己的理解、表達與調控
- ② 對他人的理解與回應



研究展望





薪傳師結合歌謠活動於幼兒園實施客語教學之研究

詹琬真

國立嘉義大學

幼兒教育學系碩士班

摘 要

本研究目的旨在瞭解薪傳師以「客家歌謠活動」做為學童學習的教材與方法，設計教學活動讓孩子學習鄉土語言，探究實施客語教學課程的歷程。本研究採用個案研究法與半結構式訪談進行，研究對象為通過認證客家歌謠組的薪傳師。

本研究主要結論如下：

1. 薪傳師先挑選輕快和能帶動跳的歌謠作為教材，搭配大字報教學客家歌謠歌詞發音與意思。在解說過程中會以道具或圖片讓孩子可以更貼近生活經驗，再以代表性的動作引起幼兒的注意，課堂上除了用口語上的鼓勵外，還會有實質上的獎勵，引發孩子的興趣，並讓孩子到台上教學。
2. 孩子在課堂中學習客語很快，反應也很好，但是在現代家中已經很少有在說客家話，以致孩子在學校學過了之後到下一次上課時還是都會忘記。

關鍵字：客語薪傳師、客家歌謠活動、客語教學

外配媽媽對子女的教育理念及方法之個案研究

洪毓璘

國立嘉義大學

幼兒教育學系碩士班

摘 要

本研究目的旨在瞭解外配媽媽面臨兩國不同的教育理念，探究經歷以及解決的策略。本研究採用個案研究法以及半結構式訪談施行，研究對象為一位日本籍的外配媽媽，共受訪三次，每次訪談時間為三十分鐘。研究者發現，語言是外配媽媽者最主要的問題之一，因文化、教育施行、日常生活都與語言相關連，因此在教育子女語言的問題上，將是要先著手的第一步，在子女目前所居住的國家就應當先提早適應環境，而他國語言可在往後在慢慢學習。此外學習是要讓孩子激發興趣以及尋找幼兒的專長，而非強迫式的督促課業，以免造成孩子對學習上的影響。

關鍵字：外配媽媽、外籍教育、教育政策

幼教師協助幼童處理分離焦慮之策略初探歷程研究

黃美榛

國立嘉義大學

幼兒教育學系碩士班

摘 要

本研究旨在探討幼教師協助幼童處理分離焦慮之策略歷程。本研究主要採用個案研究法與半結構式訪談法進行，以嘉義一所公立幼兒園幼教師作為研究對象。本研究發現，幼教師協助幼童處理分離焦慮之策略分為三種：幼教師的真誠態度、同儕分組合作學習、親師合作，而三種策略的共通點皆為「互助」與「合作」觀念。幼教師協助分離焦慮的幼童，除了耐心、接受幼童的行為表現，或充分給予幼童時間適應新環境外，實際妥善運用人力資源更是重要的策略關鍵。研究結果顯示，親師合作策略與同儕的分組合作學習，皆有助於引導幼童認識情緒與其行為表現；也有助幼教師瞭解幼童情緒，提升幼童適應新環境、新生活與同儕之間的成效。

關鍵字：分離焦慮、合作學習、親師合作

臺灣幼教師資職前課程與職涯轉銜評析

盧美貴

黃月美

亞洲大學

台灣首府大學

幼兒教育學系教授

幼兒教育學系助理教授

壹、前言

幼兒教育是一切教育的基礎，但相較於較其他教育階段卻又顯得更為細緻和複雜，因為 2 至 6 歲的幼兒需要在「保育」的基礎上，施以「教育」的啟發，因此幼托整合不僅是制度上的整合，更是幼兒教育品質的整合。為了能夠檢視幼托整合前幼稚園教師職前教育課程教育專業課程科目及其學分數之適當性與合宜性，並分析幼托整合後幼兒園教師與教保員學程專業課程科目及其學分數之轉銜，本研究採取文件分析法、文獻分析與比較、個案訪談、焦點座談以及課程檢核等方式進行研究。

本研究之研究過程和概念架構圖如圖 1 所示。

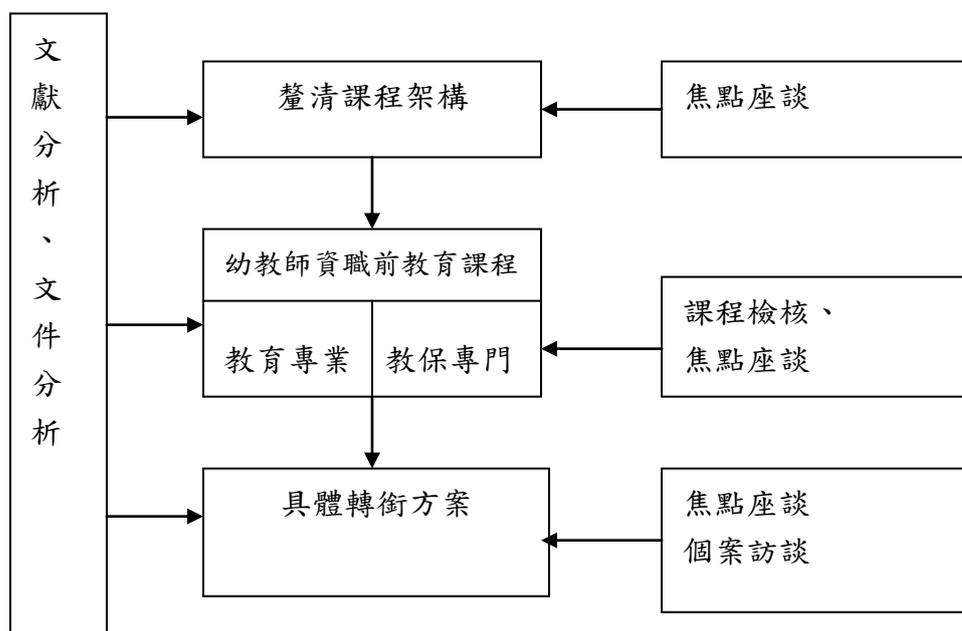


圖 1. 研究過程和概念架構圖

如圖 1 所示，本研究首先透過文獻分析釐清幼稚園教師培育制度與職前教育專業課程內涵之演變，釐清研究問題的焦點和脈絡，並透過對師資培育法以及各幼教系和幼保系的課程科目學分和幼托整合前之「幼稚園教師師資職前教育課程教育專業課程」內容進行文件分析與比較，指出幼托整合前之「幼稚園教師師資

職前教育課程教育專業課程」的相關問題，並形成「幼托整合後之幼兒園教師學程內容」架構雛形。其次，在逐次的焦點座談中形成「幼托整合後之幼兒園教師學程內容」之概念架構為「教保專業知能課程」(教保專門)和「教育專業課程」，並凝聚共識，最後則進行焦點座談和個案訪談，以提出幼托整合後之幼兒園教師學程內容草案和幼兒園教師教育專業課程及教保專業知能課程轉銜方案。

貳、臺灣幼兒園教師師資職前培育之歷史脈絡

臺灣的幼兒教育自 1945 年後在中華民國教育政策中逐步從安定裡求發展，在幼教專業師資的培育上，由補救式合格師資養成班回歸到學制內的教育培育系統。採計畫教育型式，旨求漸進發展以有計畫地達成預期目標。各級學校師資，由師範學校負起培育之責；至 1950 年全省已有 8 所師範學校，延續國民政府遷臺前由師範學校培育的政策，幼稚園師資也依規定由師範學校培育。1983 年起師院陸續成立二年制幼師科，1987 年全國 9 所師專同時改制學院後，陸續於 1991 年起，各師院陸續設立四年制幼兒教育學系，將幼稚園師資提升到大學以上程度(洪福財，2000)。自 1994 年《師資培育法》公布後，幼教師資的培育更走向多元師培管道。幼兒的師資訓練，隨著社會的需求，不斷的改變增加。有關臺灣幼教師資培育的歷史脈絡簡述如下：

一、教會培養

在臺灣光復初期，幼稚園師資除了少部分師資由師範學校培育外，大部分的人員是由民間及教會短期訓練而任用。其中基督教長老會為宣揚教義，先後在台南神學院、新竹聖經書院，設立幼稚教育科，訓練幼稚園師資，招收初中或高中畢業生，施以專業課程教育，由教會聘請外籍專家指導教授，並在院內附設幼稚園實習，畢業後介紹到各地教會附設幼稚園工作。歷年來，培育人才甚多，遍及全省各地，亦是本省幼教師資的一大來源。該會為保持師資水準，除在訓練時注重實習課程，使其教學相長，並加強在職訓練，每年暑假舉辦短期訓練，研討幼教新理論新觀念及教材教法等問題，而且常派人到國外考察學習。

二、導生制度

1950 年，台北育幼院在幼稚教育專家長雪門先生、華霞菱、李蟾桂先生等指導下，訓練在院超齡兒童，一方面培養其自學自助能力與服務社會的精神，一方面把幼稚教育普及到各鄉鎮角落，也就是所謂的導生制度。自 1950 年開始，台北育幼院導生班在北投鎮中央里、清江里、八仙里成立幼兒團三團，後來增設為五團。各團人數由一、二十人漸增至四十人，由於導生工作表現良好，家長重視學前教育，使幼兒團發展成略具規模之幼稚園，導生畢業也陸續成為各私立幼稚園之老師。導生訓練工作雖在 1961 年左右中斷，但導生訓練，在本省幼兒教育的拓荒史上，卻有其貢獻。

三、師範教育

臺灣光復初期，幼稚教育的發展，甚為快速，對於幼稚教育師資的培養，雖尚無單獨設置的幼稚師範學校，但在省立台北女子師範學校、省立台南師範學校

和省立高雄女子師範學校中，都設有幼稚師範科，專門培養幼稚教育的師資，和擔負起推展臺灣地區幼稚教育工作的重要任務。1946 年台北女子師範學校開始設立幼稚師範科，招收初中畢業女生，施以三年教育。第一班學生，系由幼稚教育專家張雪門先生擔任指導。女師幼師科經過兩年復招收第二班學生，此後逐年招收一班或兩班學生，每年有四十人或八十人畢業。直到改制為師專，幼師科改為幼教組人數大減。為適應社會之需要，相繼設立夜間部師專幼稚師資科，暑期部師範科，以補充師資之缺乏。

此外高雄女師、台南師專、台中師專、台北師專等校，歷年來亦有幼稚師範科或幼稚教育課程之選修。但所訓練之師資，人數有限，仍不能全面供應全省各地之需求，加上幼稚教育多係私人自費興辦，待遇高低不齊，師範生難以分發，其本身因無公教人員之保障，亦不願到私立學校，以致將有限的幼教師資，分發至國民小學而學非所用。

但在 1955 年，臺灣省教育廳先下令省立台南師範學校停辦幼稚師範科，接著，省立高雄女子師範學校幼稚師範科也於 1956 年停止招收新生。到了 1965 年，僅有的台北女子師範學校幼稚師範科，也奉令停辦，對臺灣幼教師資的培養，以及幼稚教育的研究和發展工作，造成了重大的挫折和負面的影響。

四、臺灣經濟轉型期的幼教師資培育—捨「專業」培育而取「補足」模式

1965 年至 1981 年期間政府大力發展工業下，國民就業所得增加、生活環境提高，各項建設成果逐漸展現。在教育上，實施九年國民教育，使得初等教育普及化，國小入學率達到 97%。因此，政府本期教育政策的重點在於發展中等學校，加強職業教育，提高人力素質，以配合國家經濟建設。幼稚園雖未成為重點教育對象，但在民間經濟環境改善、需求增加的因素下，私人辦學更為興盛本時期對於幼稚園教師資格規定以「幼稚園設置辦法」為依據，幼稚園教師必須為師範學校幼稚教育科畢業、具有中小學教員資格或是經幼稚園教師登記及檢定合格者。但幼稚師範專科學校於 1965 年全面停辦，只能仰賴師專於課程中增設「幼稚教育組」提供幼教師資，但根據教育部調查顯示師專幼教組畢業者只占 0.13%，當時期望提升幼兒教育師資至專科之理念未能達成（黃怡貌，1995；蔡春美，1988）。學者王靜珠（1987）、蔡春美（1988）更以「停滯期」來形容當時師範學校陸續停辦幼稚師範科的階段，更形加劇原本幼稚園師資培育數量不足的問題。首先是臺灣省社會處及聯勤軍眷服務處舉辦兒童保育人員及幼稚教育人員訓練班，提供短期的人員訓練後進入幼教職場；爾後於 1970 年開辦暑期班，准許幼稚園在職教師進修四個暑期後，成為合格的幼稚園教師；1975 年省立台北師專設立「暑期部二年制幼稚教育師資科」，1976 年省立台北師專設立「夜間部幼稚園教師進修班」，1976 年省立台北、新竹、嘉義、屏東及花蓮師專紛設「二年制幼稚教育師資科」及「一年制幼稚園教師進修班」，1977 年各師專更開始辦理「幼稚園教師進修班」（簡稱幼進班）及「托兒所教師進修班」（簡稱托進班），讓原本未具合法資格的在職人員取得合法資格，且可再報考二年制幼稚教育師資料。上述模式皆為了補足大量的師資需求而大開的幼教師資培育的便宜措施，政府在幼稚園師資培育的

政策上數次停擺不定，除使幼兒教師在臺灣的社會地位始終無法提升之外，也成為影響幼兒受教的品質的重要因素之一。

五、幼教師資培育繁榮期—師資培育管道的多元與專業地位的奠定

自 1981 年「幼稚教育法」公佈，幼兒教育受到法律位階提升的正面刺激與國家經濟日益繁榮，民眾對幼兒教育開始重視並期待品質提升，因此自 1981 年迄今的二十餘年中，臺灣幼兒教育的榮景與生機處處可見。此階段雖為幼稚園的繁盛期，但亦是私立幼稚園競爭激烈的時期，因此為求生存，許多私人業者開始尋求多元化、精緻化的經營方式，也促成近二十年間幼兒教育的形式呈現百變的榮景。

在此時期師資培育管道多元，以「補足師資」與「專業培育」雙軌並重。師範教育體系自 1983 年開始由各地師專陸續成立「幼稚教育師資科」，至此以後，幼教師資培育又納入正式師範教育的體制，恢復以「職前培養」方式為主流（蔡春美，1988）。因此，教育部核准自 1983 年，由臺北市立師專、省立臺北師專、省立臺中師專及省立嘉義師專等校試辦日間部二年制「幼稚教育師資科」，招收高中（職）畢業生予以兩年的專科教育訓練。1985 學年度加入新竹、花蓮台南、屏東等四校籌辦。1986 學年度省立臺東師專也成立幼稚教育師資科。至此，延續《幼稚園教師登記及檢定辦法》的精神，幼教師資培育又納入正式師範教育的體制，恢復以「職前培育」方式為主流。1987 年，全國 9 所師專同時改制師院，幼稚教育師資科更名為「幼兒教育師資科」，仍維持招收高中（職）畢業生。1990 年，幼兒教育師資科招收方式改為每師院各收高中（甲類）、高職（乙類）畢業生一班，課程內容並予分化。

1991 年，臺北市立師範學院首先成立「幼兒教育學系」，將幼稚園教師資程度提升至大學，爾後其他 8 所國立師範學院也於 1992 年跟進實施，提升幼稚園教師資格於大學程度；接著 1994 年頒布《師資培育法》，確立了大學為幼稚園教師法定的資格，並開放設有幼稚園教育學程之大學培育幼稚園師資，1995 年 9 月，教育部核准了第一批 16 所大學開設師資培育之教育專業學程申請（洪福財，2000）。

綜上所述，臺灣幼兒教育師資培育機構之幼兒教育學系的發展歷史脈絡，歷經了不同階段的轉變，在 1947 年起幼教師的學歷以高中、職為主，當時主要的培育管道為「師範學校」的「幼稚師範科」，民間教會或社教機構亦為此時期的培育管道；爾後臺灣經濟轉型期的幼教師資培育卻捨「專業」培育而取「補足」模式，「師範專科學校附設幼稚園教師進修班」為此時其補足模式的便宜措施；1983 年之後，師範學校紛紛轉形為師範專科學校，且在其中設立了幼稚（兒）教育師資科於 1990 年升格為幼兒教育學系，從此奠定了幼教師的基本學歷為大學畢業的基礎。

參、現行幼稚園教師職前教育課程教育專業科目及學分之分析

一、幼兒園專業人員培育課程的內涵之釐清與界定

NAEYC(National Association for the Education of Young Children)以及 ACEI (the Association for Childhood Education International) 對幼兒的定義為出生到8歲。教育(education)則是指以某個特定的年齡層為對象，提供以團體為取向的活動，通常是離開家庭的環境，而這樣的安排是為了能夠培育、加以社會化，並且能夠教育這些幼兒(Genishi, Ryan, Ochsner and Yarnall, 2001: 1176)這些活動或安排所進行的教育是慎思的，為了能夠以積極的方式影響孩子的學習和發展。

臺灣有關幼教師專業能力的研究不少，例如教育部於 1988 年所進行之〈我國學前教育師資培育方案之研究〉所歸納出不同機構之學前師資培育專業課程及過去大部分教師取得合格證書所修的教育專業學分，將學前教師應具備的專業知能分為基本知識、專業知識、專業技能和教學實施，如表 1 所示。

表 1
學前教師應具備的專業知能分類表

項目	科目名稱
基本知識	心理學、社會學、教育學、學習理論、基本的教育研究法、教材教法基本理論
專業知識	兒童發展與輔導、幼兒保育、兒童教育思想、幼教概論、幼稚園行政、親職教育、兒童福利、幼稚教育史
專業技能	語文、音樂、鍵盤樂、律動、體能、工作、常識、健康、視聽教育等教材教法
教學實施	教學實習、教材教具製作

資料來源：教育部(1988：83)

此外，盧美貴(1999)曾蒐集國內幼教系、幼保系課程加以分析，將幼教人員的專業知能分為 1.教學知能；2.管理知能；3.溝通知能；4.專業成長知能；5.照護知能。賴春金(2003)提出幼教師應具備四個層面的 17 項關鍵能力，這四項層面包括 1.促進幼兒發展與學習；2.建立與家長和社區的良好關係；3.利用觀察、檔案文件和評量以支持幼兒和家長；4.實施有效教學；5.成為幼教專業教師。林春妙、楊淑朱(2005)則認為幼教師應具備 1.幼教專業知識；2.教學能力；3.保育能力；4.班級經營能力；5.園務行政能力；6.溝通能力；7.專業成長能力等七個向度的專業知能。

上述幼教人員能力面向涵括幼教師的專業—服務對象的理解、照護工作的執行、教育工作的執行、工作職場的認識(盧美貴、江麗莉和馬祖琳，2006)以及專業態度的涵養。

二、幼托整合前幼稚園教師師資職前教育課程教育專業課程之問題分析

自 1994 年 2 月「師資培育法」公布施行後，臺灣從一元化的、計畫置的師範教育，邁向多元化的、儲備制的師資培育。原政府公費、分發制的師範教育，被個人自費為主、甄選制的師資培育所取代。該法規定師資培育的時程可分為：招生、修課、實習、教師檢定、教師甄試、自職進修等。培育來源擴大為：師範/教育大學、設幼師資培育相關學系之一般大學、師資培育中心和學士後教育學分班等。2002 年 7 月又修正公布「師資培育法」調整修業時間、實習及教師檢定制度及方式，由形式上的檢定(書面文件檢覈)轉向實質上的資格檢定(教師檢定考試)。並於 2005 年四月九日舉行了第一次教師檢定考試，考試科目共分為四科，包括國語文基本能力、教育原理與制度、課程與教學以及發展與輔導等。

依 2002 年教育佈頒佈之第二代「師資培育法」(第 7 條)及施行細則第 3 條中之規定，師資職前教育課程包括普通課程、專門課程、教育專業課程及教育實習課程。如表 2「師資培育法」及「大學設立師資培育中心辦法」之課程說明表所示，師資職前教育課程包含普通課程、專門課程、教育專業課程和教育實習課程。其中教育專業課程(至少 26)學分則是包含了教學基本學科課程、教育基礎課程、教育方法學課程、教材教法課程以及教學實習。

表 2

「師資培育法」及「大學設立師資培育中心辦法」之課程說明表

1. 依民國 91 年教育佈頒佈之

第二代「師資培育法」

2. 民國 92 年 8 月 1 日頒佈之

「大學設立師資培育中心辦法」

	課程名稱	說明	
師資職前教育課程	普通課程	指學生應修習之共同課程	
	專門課程	為培育教師任教學科、領域專長之專門知能課程	
	教育專業課程 (至少 26 學分)	教學基本學科課程	為培育教師依師資類科所需教育知能之教育學分課程，包括跨師資類科共同課程及各師資類科課程
		教育基礎課程	
		教育方法學課程	
		教材教法	
教學實習	科課程		
教育實習課程	半年全職之實習		

然而，幼托整合前之「幼稚園教師師資職前教育課程教育專業課程」內容卻只有包含上述師資培育法中所謂「教育專業課程」，而非完整之「師資職前教育課程」。現行之「幼稚園教師師資職前教育課程教育專業課程」內容如表 3 所示。

表 3

幼兒園教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分表

教育基礎課程	1. 幼兒發展與保育(2)	(至少 2 學分)
	2. 特殊幼兒教育(2)	
3. 幼教人員專業倫理(2)		
教育方法學課程	1. 幼稚教育概論(2)	(至少 4 學分)
	2. 幼稚園課程設計(2)	
	3. 幼兒行為觀察(2)	
	4. 幼兒行為輔導(2)	
	5. 幼兒學習環境設計(2)	
	6. 幼兒教具設計與應用(2)	
	7. 親職教育(2)	
	8. 幼稚園行政(2)	
教育學程 (26 學分)	1. 幼兒語言表達(2)	(至少 4 學分)
	2. 幼兒文學(2)	
	3. 幼兒體能與遊戲(2)	
	4. 幼兒餐點與營養(2)	
	5. 幼兒社會學(2)	
	6. 幼兒藝術(2)	
	7. 幼兒音樂與律動(2)	
	8. 幼兒自然科學與數概念(2)	
教材教法課程	1. 幼稚園教材教法(2)	(至少 2 學分)
教學實習	1. 幼稚園教學實習(4)	(至少 4 學分)
選修科目		(至少 6 學分)

對於幼托整合前「幼稚園教師師資職前教育課程教育專業課程」所隱含的問題，可從兩方面加以解析：

(一) 課程架構與適法性的問題

教育學程之明文定義只涵蓋教育專業及教育實習課程，並不包括專門課程。換言之，現行之幼稚園師資培育，並無「專門課程」之要求，如此作是否適法，值得商榷。依據師資培育法，所謂「專門課程」指的是「為培育教師任教學科、領域專長之專門知能課程」，若非幼教相關科系者，只修習 26 個學分是否能同時具有「教保」專門能力和「教育」專業能力，也引發爭議。

(二) 課程內涵的問題

若進一步檢視教育部於 2003 年 10 月 2 日公布之「中等教育以下教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分」，如表 4 所示（以國小師資及幼教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分之比較為例），則可以發現現行「幼稚園教師師資職前教育課程教育專業課程科目」之分類和學分之分配的問題。

表 4

國小師資及幼稚園教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分比較表

	小學	幼教
教學基本 學科課程	至少十學分並以非主修領域優先修習；各校課程規劃，應就領域均衡開設	至少修習二學科、四學分以上
	1.國音及說話(2學分)	1. 幼兒語言表達(2學分)
	2.寫字(2學分)	2. 幼兒文學(2學分)
	3.兒童文學(2學分)	3. 幼兒體能與遊戲(2學分)
	4.兒童英語(2學分)	4. 幼兒餐點與營養(2學分)
	5.鄉土語言(2學分)	5. 幼兒社會學(2學分)
	6.普通數學(2學分)	6. 幼兒藝術(2學分)
	7.自然科學概論(2學分)	7. 幼兒音樂與律動(2學分)
	8.生活科技概論(2學分)	8. 幼兒自然科學與數概念(2學分)
	9.社會學習領域概論(2學分)	
	10.音樂(2學分)	
	11.鍵盤樂(2學分)	
	12.美勞(2學分)	
	13.表演藝術(2學分)	
	14.藝術概論(2學分)	
	15.健康與體育(2學分)	
	16.民俗體育(2學分)	
17.童軍(2學分)		
教育基礎 課程	每科二學分，必修至少四學分，至少四科選二科	至少修二學分
	1.教育心理學(2學分)	1. 幼兒發展與保育(2學分)
	2.教育哲學(2學分)	2. 特殊幼兒教育(2學分)
	3.教育社會學(2學分)	3. 幼教人員專業倫理(2學分)
	4.教育概論(2學分)	
教育方法 學課程	每科二學分，必修至少六學分，至少六科選三科	至少修習二學科，四學分以上
	1.教學原理(2學分)	1.幼稚園教育概論(2學分)
	2.班級經營(2學分)	2.幼稚園課程設計(2學分)
	3.教育測驗與評量(2學分)	3.幼兒行為觀察(2學分)
	4.教學媒體與操作(2學分)	4.幼兒行為輔導(2學分)
	5.課程發展與設計(2學分)	5.幼兒學習環境設計(2學分)
	6.輔導原理與實務(2學分)	6.幼兒教具設計與應用(2學分)
		7.親職教育(2學分)
	8.幼稚園行政(2學分)	
教學實習 及教材教 法課程	合計十學分，實習為必修至少二學分； 教材教法必修三至四領域至少八學分	至少修習二學科，六學分以上
	1.國民小學教學實習(必修)(2學分)	1.幼稚園教材教法(2學分)
	2.國民小學各領域教材教法	2.幼稚園教學實習(4學分)
	(1)國民小學語文教材教法(各為2 學分)	
	國語教材教法 鄉土語文教材教法 英語教材教法	

- (2) 國民小學數學教材教法(2 學分)
- (3) 國民小學自然與生活科技教材教法(2 學分)
- (4) 國民小學社會教材教法(2 學分)
- (5) 國民小學藝術與人文教材教法(2 學分)
- (6) 國民小學健康與體育教材教法(2 學分)
- (7) 國民小學綜合活動教材教法(2 學分)

選修科目	至少十二學分	至少修習六學分
(由各校就師資培育理念、條件及特色自行規劃，各科目之學分數亦由各校自訂)		

如表4國小師資及幼稚園教師師資職前教育課程教育專業課程科目及學分比較表顯示在小學教師和幼教師在師資職前教育課程科目規畫的差異，最明顯的是幼教師的「教育基礎課程」為「幼兒發展與保育」、「特殊幼兒教育」以及「幼教人員專業倫理」和小學教師的「教育心理學」、「教育哲學」、「教育社會學」、「教育概論」四科差異頗大，其中的問題不僅是幼稚園教師職前教育課程之「教育基礎課程」類別內容的合適性，也涉及教師檢定考試中有關「教育原理與制度」一科的公平性。因為在教育部公布之幼稚園教師職前教育課程當中，並未包括「教育原理與制度」考科之科目名稱，因此教育專業課程科目的規定和教師檢定考試科目之間的差異，亦受到議論。

此外，以「教學基本學科課程」而言，國小師資職前教育課程規定此類課程需修畢至少十學分並以非主修領域優先修習；且規定各校課程規劃，應就領域均衡開設；但是幼稚園教師師資職前教育課程卻只要求至少修習二學科、四學分以上。若該學程為獨立的師資培育中心所開設，非幼教相關科系者只需修習四學分的「教學基本學科課程」是否足夠，亦受到質疑。

肆、幼托整合後幼教師資培育課程暨幼保學系人才培育之課程轉銜

若依據「幼托整合」的精神，幼教專業人員同時需提供幼兒「教育」與「照護」的專業服務，那麼幼教師和教保員的專業之間應要相互通達、互相了解，幼教師和保育員的培育方式和課程內涵也需要有一整體的規劃與銜接。

因為幼教專業人員同時需提供幼兒「教育」與「照護」的專業服務，幼教師和教保員之間專業特性除了區隔之外，更重要的是銜接，或者說，在服務對象的理解、工作職場的認識兩個層面屬於幼兒教保人員的「普通課程」；而和「教育工作的執行」則是皆需涵括在教保員和幼教師的專門和專業課程中。

若依據幼托整合前幼教系、幼保系與幼稚園教師職前教育專業課程內含層面

分析，我們可以進一步釐清不同專門科目之間的區隔。如表 5 所示。幼教系的課程在「服務對象的瞭解」和「教育任務的執行」的構面上，較多於幼保系的課程，而幼保系的課程則是在「照護任務的執行」課程構面上多於幼教系的課程。而幼托整合前幼教學程 26 個學分則是著重於「教育任務的執行」之課程構面。

表 5

現行幼教系、幼保系與幼稚園教師職前教育專業課程內涵層面分析表

課程構面	幼教系	幼保系	現行幼教學程 26 學分
服務對象的瞭解	1. 幼兒發展與保育	1. 幼兒發展與保育	1. 特殊幼兒教育
	2. 特殊幼兒教育	2. 特殊幼兒教育	2. 親職教育
	3. 親職教育	3. 親職教育	
	4. 幼兒心理學	4. 生理學	
	5. 幼兒評量與輔導	5. 幼兒發展與評量	
	6. 幼兒保育概論	6. 人類發展學	
	7. 幼兒發展與輔導		
	8. 親子關係		
	9. 特殊幼兒鑑定與評量		
教育任務的執行	1. 幼稚園教育實習	1. 幼兒教材教法	1. 幼兒語言表達
	2. 幼稚園教育概論	2. 教保實習	2. 幼兒文學
	3. 教育心理學	3. 幼兒行為觀察	3. 幼兒體能與遊戲
	4. 幼稚園教育課程設計	4. 幼稚園行政	4. 幼兒自然科學與數概念
	5. 幼稚園教育行政	5. 幼稚園課程設計	5. 幼兒社會學
	6. 幼兒行為觀察	6. 教保概論	6. 幼兒藝術
	7. 教學原理	7. 幼兒課程模式	7. 幼兒音樂與律動
	8. 教育哲學	8. 幼兒學習環境規劃與布置	8. 幼稚教育概論
	9. 幼稚園班級經營	9. 幼兒遊戲	9. 幼稚園課程設計
	10. 幼兒語文教材教法	10. 教育心理學	10. 幼兒行為觀察
	11. 幼兒健康教材教法	11. 幼稚園活動設計	11. 幼稚園行政
	12. 幼兒工作教材教法	12. 藝術教育	12. 幼兒學習環境設計
	13. 幼兒學習環境設計	13. 教具製作與應用	13. 幼兒教具設計與應用
	14. 幼兒音樂教材教法	14. 幼兒音樂教育	14. 幼兒行為輔導
	15. 幼兒社會教材教法	15. 班級經營	15. 幼稚園教學實習
	16. 幼兒體能與遊戲		16. 幼稚園教材教法
	17. 幼兒教具設計與應用		
	18. 幼兒音樂與律動		
	19. 教育社會學		
	20. 幼兒輔導原理與技術		
	21. 幼兒行為輔導		
	22. 幼兒自然教材教法		
	23. 幼兒遊戲		
	24. 幼兒文學		
	25. 幼稚園課程通論		
	26. 幼兒教育模式		
	27. 幼兒教育史		
	28. 幼兒常識教材教法		
	29. 幼兒語言語表達		

課程構面	幼教系	幼保系	現行幼教學程 26 學分
	30.幼兒藝術 31.幼兒教育理論基礎 32.幼稚園課程概論 33.幼稚園課程的理論與實際 34.幼兒教育原理		
照護任務的執行	1.幼兒餐點與營養	1. 幼兒餐點與營養 2.幼兒衛生保健與照顧 3.幼兒疾病預防與疾病照護 4.幼兒安全與急救 5.婦嬰護理 6.幼兒保育實務	1. 幼兒餐點與營養 2.幼兒發展與保育
工作職場的認識	1.幼教人員專業倫理 2.兒童福利	1. 兒童福利 2.專業倫理與生涯規劃 3.托育理論與實務	1. 幼教人員專業倫理

資料來源：盧美貴、江麗莉和馬祖琳(2006：168-170)

根據服務對象的瞭解、教育任務的執行、照護任務的執行、工作職場的認識之課程架構，如何規劃「幼兒園教保專業知能課程」和「幼兒園教師專業課程」的科目學分，使之具有相互理解的共通專業，又保有執行不同照顧任務的專業深度，並能在兩個職涯之間相互轉換，則是幼托整合後，整合幼兒教育和幼兒保育學系培育之人才的重點。

依據文獻探討和文件分析的結果，本研究初步依據幼托整合前師資培育法的架構，幼兒園師資職前教育課程應分為「普通課程」、「(教保)專門課程」和「教育專業課程」和「教育實習課程」四類。依此架構檢視幼托整合前的「幼兒園師資職前教育課程」，很明顯的，幼托整合前「幼稚園教師師資職前教育課程教育專業課程」隱含了課程架構的問題，因為現行幼教學程只涵蓋教育專業及教育實習課程，並不包括專門課程。且依據師資培育法，所謂「專門課程」指的是「為培育教師任教學科、領域專長之專門知能課程」，若非幼教相關科系者，只修習 26 個學分是否能同時具有「教保」專門能力和「教育」專業能力，也引發爭議。倘採用「回歸師資培育法所規定師資職前教育課程架構」，將「教保專業知能課程」視為教保「專門課程」以兼顧「教保專門」與「教育專業」的設計，則是顧及非幼教學系學生修習師資培育中心開設的「幼教師資職前教育課程」，可以獲得完整的「教保專業知能」和「教育專業知能」。

另外，若是師資培育學系，將幼教師資培育課程區分為「教保專門課程」和「教育專業課程」，則有助於師資培育學系多元化的發展。因而，規劃幼托整合後

幼教師需修畢教育專業課程 16 學分(包含幼兒園教學實習)，以及教保專業知能課程 32 學分，合計 48 學分。取得幼教師任教資格者，同時也具有教保員資格。

因此根據幼托整合後幼教師資培育課程暨幼保學系人才培育之課程轉銜原則，未來師資培育學系若另經認證為教保員培育系科，則該系以「教保專業知能課程」為基礎，該系學生修畢 32 學分「教保專業知能課程」即可為合格「教保員」，若該校為師資培育機構，錄取為師資生後再繼續加修 16 學分「教育專業課程」則可取得「修畢幼教師資職前教育課程」之證明。

若有教保員資格之幼教專業人員，希望進一步取得「幼教師」資格，經師資培育機構錄取為師資生後，其在取得「教保員」資格期間所修的「教保專業知能課程」，視同為「幼教師資職前教育課程」中的「教保專業知能課程」，各校可依該校大學學則辦理學分抵免，以避免幼教專業人員在資格取得的過程中不斷重複修習類似科目，而能確保幼教專業人員在取得每一個不同專業資格的過程中，所修習的培育課程都能切合該階段的專業能力培養。

伍、結語—幼托整合、教保合作共創幼教榮景

臺灣在 2011 年幼托整合前，學前教育幼稚園與托兒所的二分法，除了代表著師資培育、立案標準、主管機關等制度面的不同，也代表教保分離的隱含假設，雖然幼稚園、托兒所的分立有其歷史背景，但隨著幼兒教育日漸受到重視，整合教育和保育的全面品質是必然的趨勢。

一、兼顧「教保專門」與「教育專業」的幼教師資培育課程全面關照幼教品質

臺灣自 2011 年走入「幼托整合」的幼教歷史里程碑，教保服務人員的專業投入才能讓幼托整合呈現更好的幼教榮景。從歷史脈絡看來，臺灣幼兒教育師資培育從走過一段被忽略的過程，幼教師資職前培育的斷層，僅由補救式合格師資養成班的培育方式造成了幼教品質的疑慮；教、保分開培育又形成了有志於幼兒教育的教保員不斷追求資格的重複修習，只修習舊制 26 學分的幼教學程也引發保育能力不足的疑慮。採用「回歸師資培育法所規定師資職前教育課程架構」，將「教保專業知能課程」視為教保「專門課程」以兼顧「教保專門」與「教育專業」的設計，則是顧及非幼教學系學生修習師資培育中心開設的「幼教師資職前教育課程」，可以獲得完整的「教保專業知能」和「教育專業知能」。

二、提供「教」、「保」的共通專業與不同的專業深度之間的轉銜

對教保員職涯的轉銜而言，規劃「幼兒園教保專業知能課程」和「幼兒園教師專業課程」的科目學分，使之具有相互理解的共通專業，又保有執行不同照顧任務的專業深度，並能在兩個職涯之間相互轉換。因此，在教保專業職涯的轉銜上，若有教保員資格之幼教專業人員，希望進一步取得「幼教師」資格，經師資培育機構錄取為師資生後，再繼續加修 16 學分「教育專業課程」則可取得「修畢幼教師資職前教育課程」之證明，並依法可以參加教師檢定考試，進行教保員和幼教師職涯的轉銜。

臺灣的幼教師資職前培育自 1994 年被納入師資培育法，代表幼教師資培育有其專業的培育規劃，並以教師檢定考試奠定其專業地位，從民間培育、政府部分培育、中斷培育、補足式的培育，一直到重新被重視並納入師資培育法的規範中，

一路走來，確實「坎坷」。「幼托整合」是臺灣幼教歷史的里程碑，教保合作才能全面關照幼兒教育的面向，共創更好的臺灣幼教榮景。

參考文獻

- 王靜珠（1987）。*幼稚教育*。臺中市：省立台中師範專科學校。
- 洪福財（2000）。*幼兒教育史—臺灣觀點*。台北：五南。
- 林春妙、楊淑朱（2005）。幼兒教師專業知能之研究。*兒童與教育研究學報* 1，55-84。
- 翁麗芳（1998）。*幼兒教育史*。臺北：心理。
- 黃怡貌（1995）。*光復以來臺灣幼兒教育發展之研究*。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學歷史研究所，臺北。
- 蔡春美（1988）。近四十年來我國幼兒教育師資之培育。*教育資料集刊*，13，41-63。
- 賴春金（2003）。幼稚園教師的關鍵能力。*教育資料與研究*，52，75-83。
- 盧美貴（1999）。*臺北市幼稚園與托兒所整合規劃研究—專業知能篇之專案研究報告*。臺北市政府教育局委託專案。
- 盧美貴、江麗莉、馬祖琳（2006）。*幼托整合後幼兒園教保員專業課程研究之專案研究報告*。教育部國教司行政委託專案。
- Genishi, C., Ryan, S., Ochsner, M., & Yarnall, M. (2001). Teaching in early childhood education: Understanding practice through research and theory. In V. Richardson (Ed.). *Handbook of research on teaching* (pp.1175-1210). Washington, DC: American Educational Research Association.

幼兒園、家庭與社區教育夥伴關係之探究

張純子

仁德醫護管理專科學校

幼保科助理教授

摘 要

面對幼兒教育環境的變遷與挑戰，為了構築一個具有合作的資源網絡，幼兒園、家庭與社區是一體的且應是教育夥伴關係，缺少其中一環即無法真正協助家長增強教養功能和改善親子關係。是以，從生態系統理論來看，與幼兒發展最親近的微系統到鉅系統都會透過幼兒園、家庭和社區在夥伴關係中所扮演的角色。因此，為使幼兒獲得平衡的發展環境，家庭與幼兒園的親職教育和親師合作是非常重要的。具體而言，幼兒園善於經營家庭與社區關係，將更能促進幼兒園的進步與發展，並藉由社區關係的經營，在與公眾互動中，獲取許多關鍵、寶貴的訊息，只要能加以妥善運用，更能提昇其效能。

關鍵字：幼兒園、親職教育、社區資源

壹、前言

“教育夥伴關係”應是指教育機構為達成教育理想與目標以及提升教育效果，致力於訂定教育夥伴計畫，整合教育內外部單位的人力、物力和資源，動員利害關係人士的參與，建立合作經營關係的教育網絡（黃政傑，2005：2）。誠如 Eisler（2000）在《Tomorrow's Children》（明日的孩子）一書中提出未來教育的新藍圖，必須積極建立教育夥伴關係，而學校要建立夥伴關係則必須強調學校和社區及自然環境的互動關係，讓教室融入社區中（方志華譯，2006：27）。

美國國家專業教學標準委員會(National Board for Professional Teaching Standards, 簡稱NBPTS)則強調教師的專業準則必須包含發展與家庭和社區的「夥伴關係」,透過與家庭和社區的互動,共同支持幼兒的學習與發展(NBPTS, 2010)。我國「幼兒教育及照顧法」第七條顯示政府、社會、家庭、幼兒園及教保服務人員有共同的責任,需要一起來促進幼兒教保服務工作的發展。在此宗旨下,《幼兒教保活動課程暫行大綱》的理念通則中亦說明,幼兒園、家庭和社區應建立夥伴關係,教保人員應提供多元化的實際參與經驗,以加深幼兒對家庭、社群的情感與在地文化的認同,培養幼兒面對、接納和欣賞不同文化的態度,以因應自由民主社會之發展趨勢(教育部,2012)。

有鑑於此,如何增進幼兒園、家庭及社區之教育夥伴關係,以締造和諧互補的學習大環境,即成了一項極為重要的工作。如何去落實幼兒園、家庭與社區的教育夥伴關係呢?幼兒園來推動?如何推動?做些什麼工作?這些都是值得探究的問題。本文即針對這些問題,綜合一些國內外資料以提供幼兒教育先進們討論及參考之用。

貳、生態學理論建構幼兒園、家庭與社區之夥伴關係

「幼兒園、家庭、社區」是一種夥伴關係,透過幼兒園、教保服務人員、家庭與社區的相互連結,生態學提供了一個論述的觀點,即是把焦點放在獨立的系統或團體的經歷或交互作用。

一、理論基礎

Bronfenbrenner (1979) 以「生態系統理論」(Ecological Systems Theory) 敘述個體和環境之間的互動,其中環境因子複雜多元、互動關係變化多端,所以在個體發展的內涵中,每一事件都是變數,幾乎沒有任何東西是固定的,環境因子與互動關係視為循環的因果關係,且其因果關係都常有軌跡可循。Bronfenbrenner 認為人類的環境是由不同的層次建構而成,原提出四個系統,後來又增加一個系統,共計五個系統(洪貴真譯,2003;周念縈譯,2005)：

(一) 微系統 (microsystem) 是指個體與環境中其他人的自然聯結,及透過作用

在與發展個體直接的接觸與影響，這種複雜的相互關係在當前的環境中。例如：家庭（家人）、幼兒園（幼兒、教保人員）和社區（鄰居）。

（二）中間系統（**mesosystem**）則是發展中的個體直接參與兩個微系統之間的關係和聯繫，且影響了個體與其環境。例如：家庭與幼兒園、幼兒園與社區、家庭與社區等。

（三）外系統（**exo-system**）兩個微系統間的互動對個體與其環境之影響。例如：父母的社交對象、父母工作情境的特質、個體居住的社區環境、社會組織、大眾傳播媒體的影響、家庭與其接觸的團體，社會中的教育制度、宗教、政治制度、社會經濟等。

（四）鉅系統（**macro-system**）被視為一種支配各種模式意識型態的表現形式，及在個別文化或次文化中共有的社會習俗制度的組織。例如：價值觀、法律、文化習俗、族群關係和制度模式（劉慈惠，1999；郭靜晃，2005）。

（五）時間系統（**chronosy-sytem**）環境事件與生活方式的改變。Bronfenbrenner 加入「時間系統」，以捕捉系統裏、系統間的發展動態。指的是個體的發展隨環境與時間改變，以及兩個過程間的關係（周念縈譯，2005；Bronfenbrenner, 1986）。

綜上所述，所知可能影響幼兒學習經驗及能力發展的因素是多元的，不只是他個體的因素，包括他所處的家庭、父母的教育程度、就讀的幼兒園、所處的社區、與他人的互動、別人對他們的看法、大眾傳播媒體、父母親的職業、工作性質、文化及價值觀等，是五個系統間彼此交互作用的結果。各系統之間是環環相扣，彼此互動、相互影響的。認清楚這些相扣的環節，有助於幼兒園與家長和社區連結時，增進其幼兒教育活動的參與效能。

二、相關因素

幼兒園－家庭－社區教育夥伴關係的理解，必須透過幼兒園、家長和社區在夥伴關係中所扮演的角色。研究者藉由生態系統不同層次觀點來檢視幼兒園、家庭和社區夥伴關係之可能的連結因素：

（一）微系統

1.家庭教養方式

在各種家庭因素中，父母通過具體的教養方式和態度，傳達著價值觀念、行為模式、社會規則和道德規範，家庭則變成幼兒社會化的第一課堂(Dawn & Jennifer, 2008)。

2.幼兒同儕互動

相關研究發現，同儕關係的優劣影響著幼兒的人際關係及社會學習，而藉由同儕之間的互動，幼兒的利社會行為及交友技能得以提升（莊淑婷，2010；Good & Brophy, 1995）。

（二）中間系統

1.親職教育

親職教育的實施是幼兒園與家庭溝通的橋樑之一。教保服務人員與家長的關

係非師生關係，而是夥伴關係；與家長進行親職教育時，須重視彼此合作關係的形成、對幼兒教育的用心，以及對父母教育的支持（Epstein, 2005；Forlin, & Hopewell, 2006）。

2.親師合作

吳珍梅、程小蘋（2012）親師合作的研究結果呼應Bell 與 Eyberg（2002）以及Choate、Pincus、Eyberg 與 Barlow（2005）等觀點，強調家長在參與幼兒學習活動與行為上的引導有其重要的價值和意義，教保服務人員需納入這個協助的資源，同時也適時給與家長足夠的資訊和情感支持，共同合作，幫助幼兒的成長與行為上的適應。

（三）外部系統

1.社區文化資源

社區生態因素對幼兒的影響，包括如非正式支持系統、社會資源、經濟條件、鄰里社經情形、社區問題、學校氣氛等社區的因素（王天苗，2004）。例如：社會文化急遽變遷，社會風氣日漸萎靡，導致社會整體價值觀的混淆，加上大眾傳播媒體的誤導對於缺乏判斷能力的幼兒而言，會造成相當負面的影響。

2.父母工作環境

石玲惠（2004）指出，低社經地位家長較少關注兒童的心理需求，對子女的行為標準較死板，往往採取強制手段達到控制子女行為的目的。除了社交能力的問題，Bagby、Rudd 與 Woods（2005）的研究也發現，經濟弱勢家庭的兒童在語言發展和認知能力落後於一般兒童。

（四）鉅系統

當今幼兒教學情境的族群、階級、性別或其他社會分類群體之多元組成已蔚為事實，教保服務人員必須面對來自於不同文化群體的幼兒，除了須發展回應文化與語言差異性的教學模式外，並要關注幼兒個人、家庭與社區背後的不同學習、文化、語言及社經差異程度；更重要的是設計與創造多元教學策略，因應日益複雜的社會組成人口特殊群體之需求，協助不同文化背景幼兒能擁有公平的學習發展歷程（陳儒晰，2011；Santamaria, 2009）。

（五）時間系統

生活變動或父母離異對幼兒影響很大，許多幼兒因而個性轉變，表現出不當的行為（吳珍梅、程小蘋，2012）。例如：Schneider & Phares（2005）以 60 位因褫奪親權而被迫與父母分離的 9-18 歲兒童為研究對象，結果發現兒童對失去父母呈現相當的無力感，且對無法掌控外在環境感到失落，尤其在人際互動上，失落感更為明顯。

參、幼兒園、家庭與社區夥伴關係之策略應用

「經營家長的信任系統」使得社區居民(幼兒家長)能進而為幼兒園貢獻一己之力，而這之中的關鍵便在於突顯幼兒園、家庭與社區雙向溝通與良善關係之建立

的重要性。

一、幼兒園的職責

對於幼兒園、家庭與社區夥伴關係對幼兒教育的重要職責。綜合學者（邱花妹，1998；商瑞娟，2007；Hornby, 2000）的看法：

（一）符應時代潮流趨勢

在民主國家，各國皆重視社會、家庭對學校教育的支持和投入，期望在親師合作下，營造更好的教育願景，給孩子多元的學習環境，一起帶領孩子適性發展。

（二）分擔教育責任

教育需要親師共同關懷、協助，幼兒教育需要社會、家庭、幼兒園來分擔教育的責任；如此，孩子的學習、成長才能有全方位的發展。

（三）提升家庭本身的教養效能與知識

家長參與園務帶來的影響能延伸到家庭本身、幼兒園和社區。研究指出，參與學校事務的家長也會對子女就讀的學校有更多的瞭解（Southwest Educational Development Laboratory, 2001），且參與子女的學習過程中，家長也能提升自身的知識。（四）共同參與成長

學校是社區的學習中心，而社區是學校教育場所的延伸，家長的參與及關懷學校教育，可以藉此拉近親師間及親子間的距離。因此，幼兒園、家庭及社區之間應緊密相互配合，尤以家長與教保人員之間的合作，對孩子的影響很重要。

二、家庭的參與

家庭是幼兒園重要的合作關係，本著尊重、平等、合作的原則，盡力爭取家長的理解、支持和主動參與，並積極支持、幫助家長提高教養能力。以教保人員與家庭實際的互動方式為區分方式，將家長參與的途徑區分為六種有效途徑（吳璧如，2000；Fan, 2001; Sui-Chu & Williams, 1996）：

（一）在家庭中的參與

家長在家中指導孩子行為或課外的學習活動，藉由家庭中身教的示範，幼兒透過潛移默化中，均由其中學到許多知識或態度。

（二）書面或電話的聯絡參與

透過家庭聯絡簿、學習單或電話、E-mail (Line、Facebook) 等方式，了解孩子在園的情形，同時讓教保人員知道孩子在家中的情形，並做意見交換或溝通。

（三）參與學校相關會議及計畫的擬訂

家長藉由參與幼兒園各種計畫或重大政策的決定的討論與擬訂，例如：在地化課程的發展、場地軟硬體設施改建或整修等。

（四）參與活動

參與班級班親會、運動會、親職座談、教學觀摩會、成果發表會等各項活動，以了解幼兒園課程的安排及教學的實施。

(五) 協助幼兒課室教學活動的進行

直接協助部分課程教學活動的進行或教學，藉由實際的投入，參與班級直接協助部分課程教學活動的進行或幼兒園行政實務工作。可依人力資源分成三類：

1. 幼兒園按「主題教學」邀請家長來班級協助教學或擔任主題牆壁佈置。
2. 才藝教學的人力資源，例如：說故事、唱遊、音樂、英語、陶藝、母語教學活動等，以增進幼兒學習經驗。
3. 協助幼兒園務行政擔任：導護志工、圖書館管理、教具管理。

(六) 參與家長團體：

參加家長會會議，並透過組織的力量，使學校更易接受家長團體所達成一致性的建議。例如：組織家長後援會人力資源網。

三、社區資源的經營

「社區資源」(community resources) 係指可供幼兒園運用以增加教學效能與效率的物質，財力、機構、活動或人員。盧秀琴、柯琳耀、洪榮昭(2009)運用「社區資源」實施教學活動的研究指出：社區是學童生活與學習的基本場所，蘊含豐富的自然、社會、藝術與文化資源，可提供非常多元的教材，使學習內容跨越學校的藩籬，貼近學童的真實生活，將學科知識與實際生活作結合。有效利用社區資源、結合家長、社區具有專長的人士，協助幼兒園教學活動，不論是對幼兒、家長、或者教保人員都是很有益處的，良好的親師合作關係，不僅促使教學效能的提昇，父母積極投入，將使學生有強烈的學習態度。可分為兩大類的活動(王珮蓮，2002；李雅婷，2007；陳美君，2009；Gallagher, Bagin & Moore, 2005; Lu, Hong, & Tseng, 2007)：

(一) 將社區資源帶進幼兒園：

1. 社區卓越人士蒞臨幼兒園報告或座談。
2. 社區人士走進教室參與教學(例如：讀經班、說唱鄉土母語、認識植物、搓湯圓、滾元宵、包粽子活動、班級說故事、準備教具、佈置教學情境、戲劇表演、環境清掃)。
3. 社區技藝人士協助幼兒園活動的專業支援。
4. 成立導護志工團，協助幼兒上下課的安全導護。
5. 培訓志工家長指導幼兒圖書館利用教育的教學與整理圖書。
6. 社區資源融入幼兒園環境，發展幼兒園特色。
7. 社區支援幼兒園重要活動(例如：成果發表會、歲末感恩活動、校外教學、畢業典禮等)。
8. 社區醫療團隊到幼兒園，提供幼兒整合性健康篩檢及衛教宣導服務。
9. 社區消防局到幼兒園進行安全防災及避震演練。
10. 社區警察局到幼兒園進行反詐騙宣導。
11. 社區清潔隊利用課後、假日到幼兒園噴藥、消毒工作。

- 12.社區人士協助幼兒園修剪花木綠化美化園區。
- 13.社區配合幼兒園教材編撰，整合社區自然人文資源，落實社區教學。
- 14.社區資源提供教學所需的經費與設備，協助解決幼兒園在物力、人力方面的問題。
- 15.幼兒園家長代表出席參與課程發展委會，商討幼兒園課程發展方向。
- 16.組織幼兒園班親會，協助推動班級各項教學活動。
- 17.家長參與幼兒園的園舍環境安全維護工作。
- 18.家長協助編輯與家長溝通刊物（親師橋、親子月刊、園訊、園刊）。

（二）將幼兒園延伸到社區

- 1.利用社區環境（名勝古蹟、機關組織、文教機構、社教機構）實施幼兒戶外教學。
- 2.推動社區服務學習，幼兒園與社區建立夥伴關係。
- 3.利用社區文史自然景觀供幼兒園教學用。
- 4.訪問社區耆老、賢達仕紳。
- 5.推動社區教育，創造社區文化的附加價值。
- 6.幼兒利用社區認識鄉土作物，並做社區環境調查。
- 7.辦理提升社區家長知能的講座及配合辦理教育研習活動(例如：新移民家庭親職教育活動)。
- 8.籌組社區愛心導護商店，維護幼兒安全。
- 9.幼兒園的圖書館資源物盡其用，可開放給社區的幼兒借閱。
- 10.邀請社區志工協助幼兒校外學的帶領解說導覽。
- 11.將具有教學資源的社區或學區附近的公園、博物館、圖書館、天文館、科教館、警察局、各區行政中心、農場、果園、綠地等規劃與編撰學習單，以作為實施教學用。
- 12.實施融入式教學，以幼兒為主體，以「區域」、「地方」性素材為學習內容，包括鄉土的歷史、地理、自然、藝術及語言讓幼兒對自己生長的地方有所認識，培養愛護鄉土生物，維護生態平衡並尊重各族文化，增進社會和諧。

如上所示，幼兒園善於經營家庭與社區關係，將更能促進幼兒園的進步與發展。藉由社區關係的經營，在與公眾互動中，獲取許多關鍵、寶貴的訊息，妥善運用，更能提昇其效能。建立與家庭、社區良好的關係已經是必然的發展趨勢，猶如資訊科技應用在日常生活中的重要，不但要面對，更要積極的參與和實踐。

肆、省思與未來展望

雖然上述具體做法，許多幼兒園或多或少都已進行，但也往往會受到一些阻力，不能完全做到。有些阻力來自幼兒園或家長。

一、省思

（一）來自幼兒園的挑戰

1. 隨著時代變遷，台灣的家庭結構已由傳統的大家庭，演變至小家庭、單親家庭，甚至隔代教養或是外籍配偶家庭。不同的教養方式，挑戰新世代教保人員的思維，親師溝通出現困難，無形中也增添了工作負荷。
2. 在面對幼兒園所生存競爭較其他教育機構更為激烈的前提下，親師間互動更易演變成一種「推銷教育者與顧客之關係」市場行銷的概念，於是親師關係更難立足在平等互惠的原則上，反而隱含著權力支配的主從關係（鍾婷婷，2004），直接影響親師有效地合作。
3. 教保服務人員事務負擔繁重，無暇與家長做更多的合作。
4. 教保服務人員缺乏訓練，不知如何有效地與家長合作。

（二）來自家長的阻力

黃美香（2005）在研究中發現，影響家長參與班上活動的因素，包括：「工作因素，沒有時間；相信老師的教學，全權交給老師處理；家中還有弟妹，無法分身照顧」。

二、未來展望

（一）幼兒園

1. 盡量鼓勵並推廣有關親職教育的研習活動給教保員，適時給予協助和支持。
2. 園方應有開放的胸襟，誠實的面對家長的參與，用心營造機構對親職教育的重視和推動的氣氛。

（二）教保服務人員

應建立起自己的專業能力與態度，迎接家長的挑戰。對於家長視同對學生一樣，需先獲得他們的信任與敬仰，有了這種基礎之後，彼此之間的互助與合作，就較為容易。

（三）家長

不應盲目接受園方安排，應以主動、積極的態度實施家長參與。

（四）在師資培育機構

1. 提供親職教育專業知能的回流教育系統進行教育訓練，應在其課程及訓練活動中，加入有關促進家庭與社區合作的策略、技巧與理念。
2. 加強多元化家庭的相關課程，以利進入職場後，能充分掌握家庭結構的變遷及其對教保工作、兒童發展之間的連結和相互的影響。

（五）未來研究

1. 文獻法：搜集國內外幼兒園運用家庭與社區資源的教育觀念和教學經驗。
2. 問卷調查法：全面地瞭解幼兒園利用家庭和社區資源進行幼兒教育的現狀和經驗，以發現現存問題。
3. 訪談法：回收問卷後，選擇幼兒園深入瞭解園長運用家庭和社區資源的情形和策略。
4. 觀察法：實地觀察並記錄幼兒園運用家庭和社區資源進行的教學活動。

伍、參考文獻

- 王珮蓮（2002）。學校結合社區落實學校本位課程。《台灣教育》，615，15-26。
- 王天苗（2004）。幼兒發展與學習之影響因素探討。《特殊教育研究學刊》，27，1-18。
- 石玲惠（2004）。低社經地位家長的親職教育。《師友》，448，71-73。
- 李雅婷（2007）。台北縣國小教師運用社區資源進行學校本位課程教學之研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學社會教育學系碩士班，台北。
- 吳珍梅、程小蘋（2012）。幼教師對幼兒問題行為之覺知與輔導策略採行之探究。《朝陽人文社會學刊》，2（10），31-64。
- 吳璧如（2000）。家長參與學校教育的相關議題探討－德懷術之應用。《彰化師大教育學報》，1，257-290。
- 邱花妹（1998）。親師攜手，共繪孩子的未來。《天下雜誌特刊》，23，150-153。
- 莊淑婷（2010）。幼教師輔導被拒絕幼兒同儕互動之行動研究。未出版之碩士論文，國立台中教育大學幼兒教育學系碩士班，台中。
- 教育部（2012）。《幼兒園教保活動課程暫行大綱》。台北：教育部。線上檢索日期：2014年5月2日。網址：<http://www.ece.moe.edu.tw/>
- 郭靜晃（2005）。《兒童發展與保育》。台北：威仕曼文化。
- 商瑞娟（2007）。父母效能感對幼兒影響的探討。《網路社會學通訊期刊》，62。線上檢索日期：103年7月2日。網址：
<http://mail.nhu.edu.tw/~society/e-j/62/62-36.htm>
- 陳美君（2009）。《台北市幼稚園教育人員運用社區資源之調查研究》。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學社會教育學系碩士班，台北。
- 陳儒晰（2011）。幼教人員對多元文化教學實踐之思考。《幼兒教保研究期刊》，7，31-48。
- 黃美香（2004）。《高雄縣市公私立幼稚園家長參與班級活動之調查研究》。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- 黃政傑（2005，12月）。《教育改革夥伴關係的建立與發展》。論文發表於香港中文大學教育學院四十周年紀念國際研討會，香港。
- 黃德祥（2006）。《親職教育理論與應用》。台北：偉華。
- 劉慈惠（1999）。幼兒母親對中國傳統教養與現代教養的認知。《新竹師院學報》，12，311-345。
- 鍾婷婷（2004）。《幼兒園教師因應親師衝突之研究—以高雄市為例》。未出版之碩士論文，屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- Bagby, J. H., Rudd, L.C., & Woods, M. (2005). The effects of socioeconomic diversity on the language, cognitive and social? Emotional development of children from low-income backgrounds. *Early Child Development and Care*, 175 (5), 395-405.
- Bell, S., & Eyberg, S. M. (2002). Parent-child interaction therapy. In L. VandeCreek, S. Knapp, & T. L. Jackson (Eds.), *Innovations in Clinical Practice: A Source Book*

- (pp. 57-74). Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Choate, M. L., Pincus, D. B., Eyberg, S. M., & Barlow, D. H. (2005). Parent-child interaction therapy for treatment of Separation Anxiety Disorder in young children: A pilot study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12, 126-135.
- Dawn M., & Jennifer A. (2008). *Examining American Indian perspectives in the central region on parent involvement in children's education*. (Eric Document Reproduction Service No. ED502499).
- Eisler, R. (2006)。 *明日的孩子—二十一世紀夥伴關係教育藍圖* (方志華譯)。台北：洪葉。(原著出版於2000)。
- Epstein, J. L. (2005). Links in a professional development chain: Pre-service and in-service education for effective programs of school, family, and community partnerships. *The New Educator*, 1(2), 124-141.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Education*, 70, 27-61.
- Forlin, C., & Hopewell, T. (2006). Inclusion—the heart of the matter: Trainee teachers' perceptions of a parent's journey. *British Journal of Special Education*, 33 (2), 55-61.
- Gallagher, D. R., Bagin, D., & Moore, E. H. (2005). *The school and community relations* (8th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Good, T., & Brophy, J. (1995). *Contemporary educational psychology* (5th ed.). White Plains, New York: Longman.
- Hornby, G. (2000). Model for parental involvement. In G. Hornby (Ed.), *Improving parental involvement* (pp.16-31). New York: Cassell.
- Lu, C. C., Hong, J. C., & Tseng, Y. C. (2007). *Research on using D.I.Y. bread making course as inquiry-based teaching module in the elementary school*. Paper presented at Asian Conference on Creativity Development, National Taiwan Normal University, Taiwan.
- National Board for Professional Teaching Standards (2010). *Parents and community*. Retrieved June 20, 2014 from the World Wide Web: http://www.nbpts.org/get_involved/parents_community.
- Pillari, V. (2003)。 *人類行為與社會環境* (洪貴真譯)。新加坡：洪葉文化。(原著出版於1998)。
- Santamaria, L. J. (2009). Culturally Responsive Differentiated Instruction: Narrowing Gaps Between Best Pedagogical Practices Benefiting All Learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.

- Santrock, W. J. (2007). *Adolescence* (11th Ed.). Boston: McGraw-Hill.
- Schneider, K. M., & Phares, V. (2005). Coping with parental loss because of termination of parental rights. *Child Welfare, 84*(6), 819-842.
- Southwest Educational Development Laboratory. (2001). *Emerging key issues in the field of family and community connections with schools*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Sui—Chu E. H., & Williams J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth grade achievement. *Sociology of education, 69*, 126-141.
- Vander Zanden, J. W. (2005)。人類發展學－兒童發展(周念縈譯)。台北：巨流。(原著出版於2002)。

認知師徒制與同儕互評制用於大學生教案設計

孫麗卿

國立嘉義大學

幼兒教育學系助理教授

摘 要

本研究旨在運用師徒制與同儕互評制於幼兒教育系必修科目上，探討學生在教案品質以及對教案評量能力上的改變。參與研究對象為幼兒教育系二年級 40 位學生，並邀請八位國小附設幼兒園資深教師擔任師傅教師，課程為期一整個學期。在學期間各組學生及師傅教師需針對學生前後三次的教案與最後一次的試教，填寫量化評分表和質性建議表。研究結果顯示各組學生與師傅教師在量化的給分上有類似的趨勢，每次的分數在遞增，可見學生在教案設計上的能力是有提升的。而在質性建議中學生雖然給予的建議總數有遞增的趨勢，但認知類建議遠高於後設認知類建議。文末，根據研究結果進行討論，並給予未來研究與教學實務之建議。

關鍵字：認知師徒制、同儕互評制、幼兒園教材教法、教案設計、
學習成果評量

壹、前言

研究者授課的「工作科教材教法」的教學目標是增進學生的教案撰寫能力和實務帶領工作科活動能力，而在修習此科目前學生已修習過「幼兒發展與保育」和「幼兒教育概論」，對於幼兒各發展領域的特質和各幼兒教育理念已有其先備知識，按理此科目教導學生教材教法的原理原則後，學生應能發展出適性與適齡的教學活動。但第一次教授此科目時，發現學生設計的很多活動對於幼兒太難，而且很難落實於實務教學現場。當與學生討論他們的教案該如何修改時，發現缺乏實務經驗的情況下，學生真的很難理解與轉化所學過的知識和教學技巧，誠如 Collins, Brown 和 Newman (1987) 所言學生用他們的想像力來理解課本與教師傳授的知識，而這樣的知識要應用到社會職場上時會有困難。有鑑於此，如何將理論與實務做結合？如何讓學生走入幼教現場？如何讓幼教現場教師與學生對話？成為研究者再度任教此科目時的重要考量。

「認知師徒制」模式是整合情境教學理論與合作式社會互動理論，讓師徒雙方共同成長的方式（陳嘉彌，2002）。之前的文獻大都肯定「師徒制」對師資生在專業成長的貢獻（周春美、沈建華，2007；陳嘉彌，2002），但執行的時間多利用實習期間，運用於課堂上的研究則較缺乏，本研究想嘗試運用「師徒制」的方式於師資生修課期間，讓現場幼兒園教師成為學生的師傅，協助他們在教案設計和活動帶領，並且也邀請師傅參與評量的工作。

「同儕互評制」是一種新式評量，讓其年齡、學業狀況相去不遠且互動時間最長的同儕扮演評量者的角色，透過同儕的合作與相互學習的方式，來增進學習成效（Topping & Ehly, 2001）。文獻研究結果顯示同儕互評的評量方式，能讓學生在評量過程中運用批判思考的能力進行客觀的判斷與評論（于富雲、鄭守杰、杜明璋、陳德懷，2003），且同儕能彼此激發學習動機和高層次的後設認知能力等（于富雲、鄭守杰，2004；Brindley & Scoffield, 1998；Hanrahan & Isaacs, 2001）。研究者希望學生在設計教案的同時，也能去思考何謂好的教案、甚麼樣的教學是好的教學以及思考如何去幫助同班同學讓他們的專業教學能力提升，而「同儕互評制」提供了這樣的可能性，但此制度是否能激發學生的批判教案和後設認知的能力呢？此問題似乎尚未有明確的解答。

現今當傳統的評量也就是完全以教師教學為導向的評量受到質疑的同時，大學教師們努力地朝向以學生學習成果為導向的評量（蔣丙煌，2009），許多多元評量、另類評量與新式評量應運而生，但每種評量適合的科目皆不相同，需要透過研究過程來應證其可行性。本研究運用「認知師徒制」與「同儕互評制」在課程設計中希望師資生們在教案設計和活動演練的過程中能有除了大學教師以外的人與他們對話，另外，在評量設計上除邀請師傅教師與同儕當作評量者角色外，更以「評量」、「修正」、「再評量」的動態評量方式期許能落實以學生學習成果為導向的評量。因此，本研究的三大目的：一為從師傅教師與同儕的評分機制中，了解師資生的教案設計能力是否得以提升；二、藉由分析師資生的回饋資料，判斷

他們的批判教案後設認知能力是否有增強；三、比較師傅教師與同儕的回饋資料，討論兩種制度對師資生在專業成長上是否有差異。

貳、文獻探討

一、認知師徒制 (Cognitive Apprenticeship)

Collins 等學者 (1987) 有鑑於學生在學院式教學情境中，僅能利用自己的想像去思維如何應用學校所學，而這樣的想像往往與現實是有一段距離，因此研發出認知師徒制 (Cognitive apprenticeship) 讓學生有機會接近現場並透過觀察、訓練等方式來學習複雜的技巧。

在認知師徒制的教學策略上，國內外學者依其不同的學習對象提出不同的教學策略，Collins, Hawkins 和 Carver (1991) 為學習不利學生提供的認知師徒制在教學策略上包含示範 (modeling)、訓練 (coaching)、鷹架 (scaffolding)、闡明 (articulation)、反思 (reflection) 和探索 (exploration) 等，而陳木金、邱馨儀、蔡易芷和高慧蓉 (2005) 為培育校長，運用了示範、教導、執行、闡述、專家對照及再行動等六個教學策略。這些策略的運用都是為了透過學經驗豐富的專家，傳承他們的知識與技能，供晚輩有一個學習的楷模和方向，並期望徒弟能透過觀察、模仿、反省將所學融會貫通和有效地運用在真實情境中。

將認知師徒制運用在師資培育上，Zanting, Verloop 和 Vermunt (2001) 發現透過師傅教師的經驗傳承，新手教師不僅能較快速地上手，對於複雜的教學情境也比較不會手忙腳亂，且在思維歷程、訊息組織和執行教學計畫的後設認知能力上都能有效地提升。而周春美與沈建華 (2007) 將認知學徒制運用於三週的教育實習課程中，發現師傅教師不僅扮演著協助實習生內省和落實教學的角色，也有著傳授內隱知識如面對複雜教學情境時敏捷的判斷力、教學熱誠、溝通能力和價值觀等的功能。

綜合上述，認知師徒制強調真實的情境教學，運用在教師培育上，就是讓新手教師從師傅教師學習到實務經驗。本研究為能落實認知師徒制，選擇的師傅教師都具多年的現場教學經驗，並在學期初即配對好師傅與師資生，師資生在期初需至師傅教師的班級做觀察，學期間設計的每分教案都須與師傅溝通，並根據師傅教師的建議做修改，最後在試教前，須演示給師傅教師看，在試教後，開座談會請師傅教師提供教學之建議，這樣的教學策略乃融合了 Collins et al. (1991) 和陳金木等學者 (2005) 的建議運用了示範、教導、執行、闡述、反思及再行動。

二、同儕互評制 (Peer Assessment Learning Modules)

同儕互評制被視為另類評量 (Alternative assessment) 的一種，此評量方式改變教師為唯一主導與評分者的角色，取而代之的是讓學生扮演教師與學生的雙重角色，透過同儕輔助學習 (peer assisted learning) 的方式 (Topping & Ehly, 2001)，讓背景相似如同一班或同一年級的學生利用活動，對彼此的作品或學習成果相互評量 (Topping, 1998)。在同儕互評的過程中，學生一方面是評量者角色需給予他人分數或評語等回饋；另一方面也是被評量者，須在接受同儕給的回饋後進行修改 (Fallows & Chandramohan, 2001)。

在同儕互評的歷程中學生須從事思考、比較、對照、評量等認知活動，還得

進一步針對回饋訊息做溝通、澄清、檢查遺漏知識或偏差思維等協商活動（吳柏蒼，2004）。透過這樣的歷程可以提升學生的批判思考之高層次認知能力（于富雲等，2003）、增進學生後設認知能力（Liu, Chiu, Lin, Yuan, 2001；于富雲、鄭守杰，2004）以及增進學生專業知識轉化能力（陳彥廷、傅清雪、洪明全，2006）。于富雲等人（2003）更直指當學生在評論同儕的作品時，須根據先備知識及標準來偵測出他人作品中的優缺點及錯誤，然後下評語時還得做合乎邏輯的解釋，在這些過程中學生都是在進行批判思考。

許多學者也將之用於師資培育上，比如蔡文榮（2003）要求師資生針對上課內容每週撰寫省思雜記並互評至少兩份他人的省思雜記；陳彥廷等學者（2003）請幼教師資生在同儕試教後進行互評，並依據小組評論單之內容，分析學科內容知識、一般教學知識、學科教學知識和情意等面向之得分，發現學生評論內容以一般教學知識和情意面向如教學技巧和班級管理等佔較多比例，而學科內容與教學知識則較缺乏；Tsai 和 Liang（2009）要求幼教系學生設計科學活動教案並上傳至網路，每個學生須至少評量同儕五份教案，並針對同儕給予的回饋進行修改教案，這樣上傳教案、評量、再上傳修改後的教案共三次，結果發現學生在教案的品質上有卓越的進步。

綜合上述研究，同儕互評非常適用於高等教育體系，而且對於師資生在教案設計和試教上也有助益，本研究結合陳彥廷等學者（2003）以及 Tsai et al.（2009）的教學設計，學生須上傳教案於網路上，同儕根據教案給予量化評分和質性建議，同學再依據建議予以修正教案，這樣的循環二次，此部分設計乃採用 Tsai et al.（2009）的教學設計。最後學生將最終版本的教案，實際在幼兒園班級中進行試教，同儕再依據試教狀況給予回饋，此部分則類似陳彥廷等學者（2003）的教學設計。

參、研究方法

一、研究對象

研究對象為 40 位大二學生以及國小附設幼兒園 4 個班級 8 位教師。40 位學生平均分為八組，每組學生都會有一位專屬的師傅教師。

二、認知師徒制與同儕互評制運用於課程中

本課程採用認知師徒制，首先是將學生與幼稚園教師做配對，每組學生在學期初便被告知師傅教師的名字、班級和聯絡方式，相對地也將所需指導的師資生姓名給予師傅教師，各組在整個學期間若有任何關於教案和試教的問題都可以請教師傅教師。

本課程運用師徒制採用下列策略：

1. 示範：到師傅班級進行活動教學觀察
2. 教導：師傅針對學生的教案給予建議
3. 鷹架：學生依據上回師傅的建議作修改，師傅根據修改後的教案再給建議

4. 執行：學生依據自己設計的教案，進入師傅班級試教
5. 闡述：試教後師傅與學生進行教學檢討
6. 反思：學生反思自己從設計教案到實際試教歷程中學習到什麼
運用同儕互評制乃要求每組學生所撰寫的書面活動教案上傳置網路上，並請其他各組針對其教案給予回饋。

三、資料蒐集

(一) 同儕回饋單：學期間各組被要求需撰寫三次書面活動教案，並依據第三次的教案在師傅班級中進行試教，每一回的教案需上傳至教學平台，並請其他各組填寫同儕回饋單，回饋單之內容分為量化評分表和質性建議表，在量化評分大項及題目內容請參考表 1。而質性建議表則為空白表格，供學生為同儕教案提供建議。

(二) 師傅教師回饋單：師傅教師也被邀請針對師資生設計的兩次書面教案和最後一次試教和教案進行回饋，師傅教師所使用的回饋單與同儕回饋單相同。

表 1
教案量化評分表的向度和題目

向度	題目
創意性	此活動的題材是否新穎?此活動是否充滿趣味性與挑戰性?
目標性	此活動的內容、教材是否符合教學目標?此活動是否能培養幼兒的能力?
適切性	此活動是否有符合幼兒的發展程度?此活動的說明幼兒是否可以理解?
技巧性	此活動的刺激物是否有助於引導主題?發問技巧是否有助於幼兒思考?
可行性	活動的流程是否順暢與有連貫性?活動內容是否能在時間內完成?

四、資料分析

(一) 量化評分表：表 1 為量化評分表的向度和題目，每向度有兩題，每題分數為 10 分，換言之，每向度的總分為 20 分，總得分則為 100 分。每次的分數依據其他各組對對象組給予的評分分數，加總除以組數（七組）。而師傅教師給予的回饋分數則直接加總和列計。

(二) 質性建議表：本研究參考 Tsai et al. (2009) 的同儕回饋分析定義，將同儕回饋的意見分成三個面向：情感類建議 (Affective comments)、認知類建議 (cognitive comments)、後設認知類建議 (metacognitive comments)，表 2 為每個面向的定義與例子。

依據上述的分類先將同儕與師傅教師填寫的三次回饋單中的建議做標示，此部分邀請受過專業訓練的研究生兩位分別針對所有的建議做分類，並對照兩位分類的相同度，得出 98% 的一致性，相異的部分則與兩位研究生再度討論做最後的歸類。

表 2
同儕質性建議之面向、定義與例子

面向	定義	例子
情感類建議	支持、鼓勵或反對的感覺描述	● 我不喜歡這個活動。 ● 這個活動很有趣。
認知類建議	直接糾正、模糊的引導或籠統的個人建議，但無給予具體建議。	● 這個活動教學目標要修正。 ● 我覺得你應該再想得更清楚。 ● 對幼兒而言，這個活動太困難了。
後設認知類建議	會給予活動順序、策略、內容的規劃建議及具體指導，或給予具挑戰性、建設性的疑問與建議	教師介紹太多的知識，建議多一點機會讓幼兒自己操作探索。 給予的材料不夠多元，幼兒在創造力的表現上會受限。

各組在同儕質性建議之得分乃依據其他各組給予的各類建議經分析過後做次數的加總得出總分。另外，平均分數為總分除以組數，得出的分數為其他各組對對象組的教案給予的建議在該類別的次數之平均。而師傅教師的分數則在分析歸類後直接加總得出總分，給各組的分數則為對象組師傅教師的直接給分。

(三) 統計分析：針對同儕與師傅教師的回饋單資料，依據上述的資料整理後，以 SPSS 進行資料分析，首先本研究將進行描述性統計，分別呈現同儕與師傅教師在量化評分與質性建議在各次教案回饋中的平均分數與標準差，並以圖表方式呈現各次的平均數。另外，為比較同儕與師傅教師以及比較各次的分數，本研究採用多變量檢定，判斷是否有主要效果和交叉效果的存在，若有其差異存在再進一步地進行事後分析。

肆、研究結果

一、量化評分表之分析結果

依據多變量檢定結果有兩個主要效果：同儕與師傅的顯著差異 ($F(6, 37)=3.189, \rho=.013$) 和次數間的差異 ($F(12, 76)=8.076, \rho<.001$)。比較同儕與師傅的在各向度的給分，師傅給予的分數都顯著地高於同儕給予的分數；而次數間的差異則是顯著地遞增。

從表 3 與圖 1 的資料顯示，同儕給的分數是逐次進步的，而且每個向度都是一起成長的。各向度的分數以「可行性」進步的幅度最大，而每次最低的分數都落在「技巧性」，此結果顯示同儕對於發問與引導技巧有較高的標準，或是師資生對於發問與引導技巧還是較生疏。師傅教師各向度間的分數差異性不大，但相較下在「技巧性」的分數稍微偏低（資料顯示於表 3 與圖 2）。

表 3

同儕與師傅教師三次的量化成績之平均分數、標準差和 F 值

次數	第一次		第二次		第三次		F 值(同儕與師父比較)	F 值(三次成績比較)
	同儕 M(SD)	師父 M(SD)	同儕 M(SD)	師父 M(SD)	同儕 M(SD)	師父 M(SD)		
創造性	7.88 (1.33)	5.38 (1.51)	12.27 (.80)	15.50 (1.20)	14.21 (.86)	17 (1.20)	12.05***	264.34***
目標性	7.34 (1.32)	5.00 (1.51)	12.40 (.91)	15.75 (1.28)	13.83 (1.52)	16.63 (1.51)	10.47**	210.40***
適切性	7.14 (0.68)	5.25 (1.49)	12.37 (0.67)	15.13 (0.99)	14.19 (1.27)	16.50 (1.07)	11.74***	334.54***
技巧性	6.22 (0.84)	3.88 (1.81)	12.02 (0.73)	15.63 (0.74)	13.56 (1.61)	16.25 (0.71)	15.37***	344.69***
可行性	6.91 (1.24)	4.88 (1.46)	12.77 (0.90)	16.13 (0.83)	14.65 (1.29)	17.00 (1.41)	12.28***	315.33***
總分	35.23 (4.81)	24.38 (5.53)	61.82 (3.12)	78.13 (3.44)	70.44 (6.00)	83.38 (4.37)	20.76***	476.45***

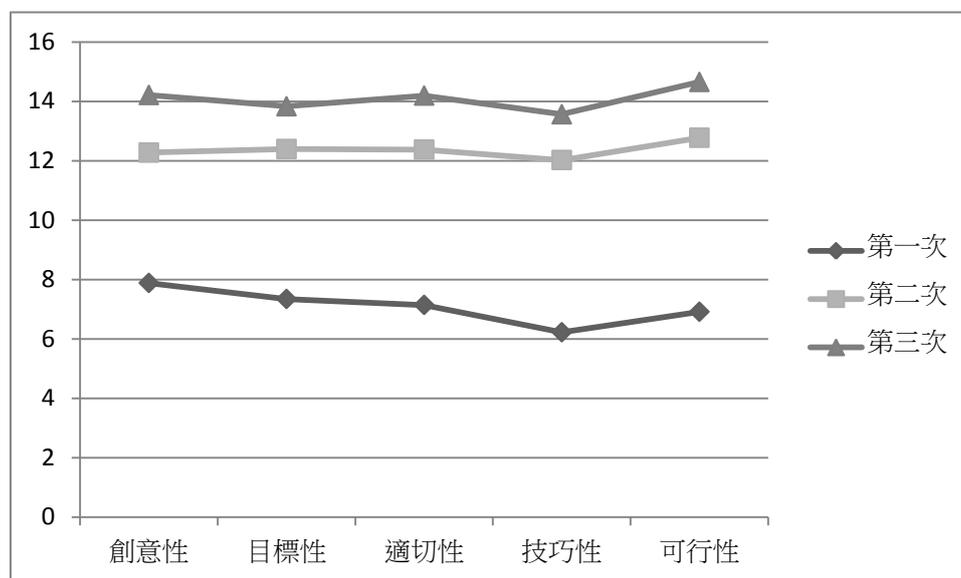


圖 1 同儕量化之平均分數統計圖表

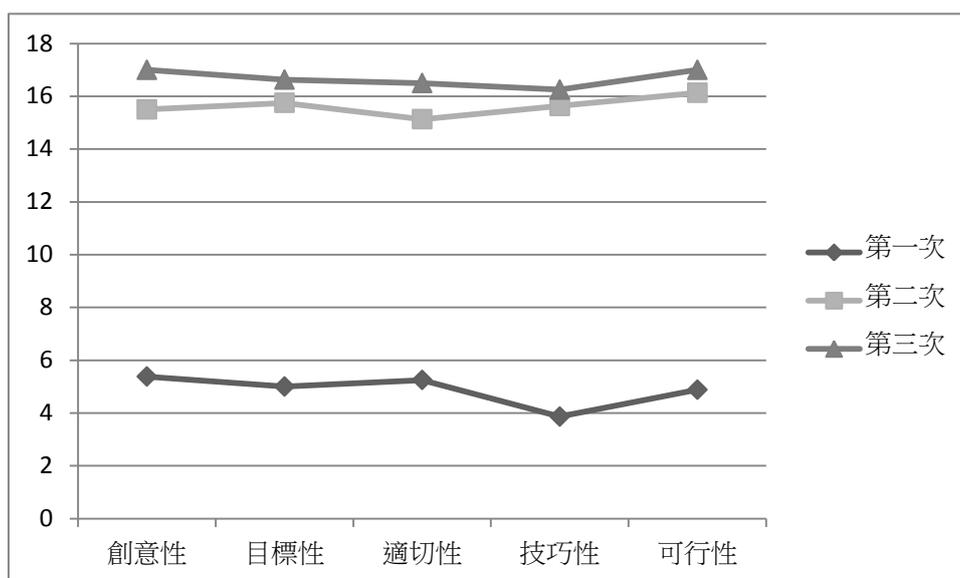


圖 2 師傅教師量化之平均分數統計圖表

二、同儕與師傅教師質性建議表之分析結果

從多變量檢定結果顯示兩個主要效果：同儕與師傅的顯著差異 ($F(3, 40)=23.181, p<.001$) 和次數間的差異 ($F(6, 82)=7.718, p<.001$)。比較同儕與師傅在各面向間的分數，師傅在情感類建議 ($M= 1.42$) 與後設認知類建議 ($M= 3.42$) 是顯著高於同儕的分數 (情感類建議： $M= .70$ ；後設認知類建議： $M= .81$)但在認知類建議同儕 ($M= 2.66$) 顯著高於師傅教師 ($M= 1.38$)。次數間的差異，從表 4 顯示後設認知類之建議無顯著差異，而情感類建議和認知類建議則有顯著差異存在，進一步做事後比較，情感類之建議與認知類建議第一次與第二次間無顯著差異，但第三次的情感類建議 ($M= 2.15$) 就顯著高於第一次 ($M= .26$) 和第二次 ($M= .77$)；而認知類建議第三次 ($M= 3.03$) 也遠高於第一次 ($M= 1.77$) 和第二次 ($M= 1.25$)。這樣的結果與之前的文獻資料似乎有點出入，進一步的討論留於下一章節。

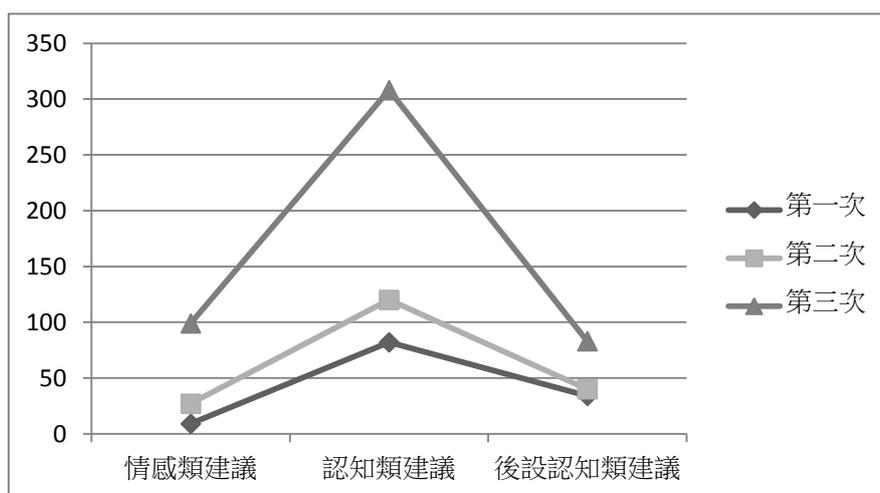


圖 3 同儕質性建議總數統計圖表

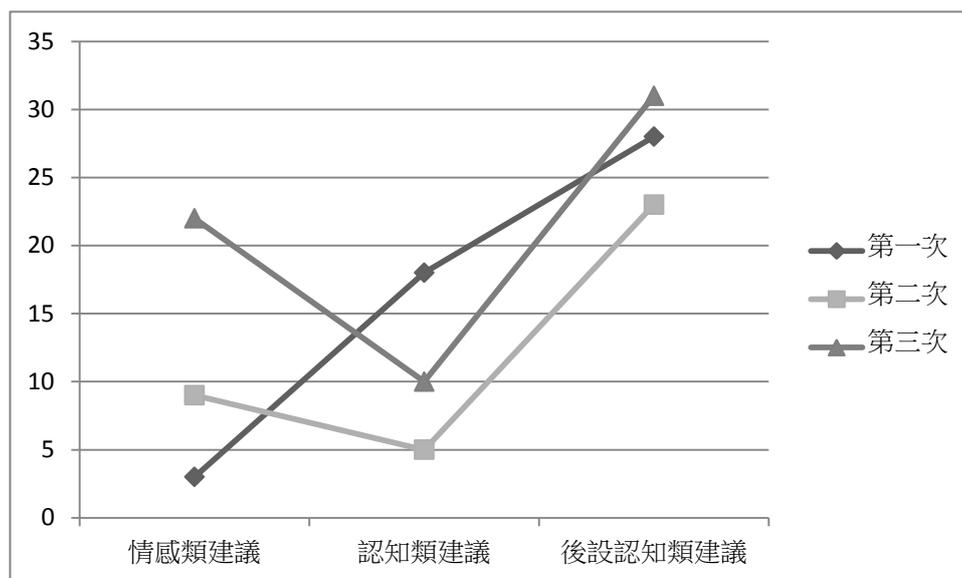


圖 4 師傅教師的質性建議總數統計圖表

表 4

同儕與師傅教師回饋內容之平均分數、標準差和 F 值

次數	第一次		第二次		第三次		F 值(同儕與師父比較)	F 值(三次成績比較)
	同儕	師父	同儕	師父	同儕	師父		
面向								
情感類建議	.14 (.16)	.38 (.52)	.42 (.30)	1.13 (1.36)	1.54 (.60)	2.75 (1.98)	5.64*	14.09***
認知類建議	1.28 (.41)	2.25 (1.49)	1.88 (.41)	.63 (1.06)	4.81 (1.80)	1.25 (1.16)	14.28***	9.75***
後設認知類建議	.53 (.19)	3.5 (1.85)	.63 (.22)	2.88 (1.89)	1.30 (.30)	3.88 (1.89)	45.42***	1.64

* $P < 0.05$; ** $P < 0.01$; *** $P < 0.001$

伍、結論、討論與建議

本研究結合了認知師徒制與同儕互評制，也結合了量化的評分表和質性的建議表，試圖了解師資生在教案設計與活動帶領之專業能力的成長內涵，以下將針對本研究的重要發現進行討論：

一、從量化評分表之分析結果，可以發現同儕互評及師傅教師評分呈現相似的平行線條，也就是第一次到第三次呈正成長，尤其從第一次到第二次教案上的得分大幅增加，此結果可反映出兩個現象：(一) 在編寫教案前，師資生就知道何謂好的教案，並可依據量化評分準則給予客觀給分，可見課堂上關於教材教法的原理原則，他們是知道的，但他們無法應用這些原理原則於撰寫教案上，換言之他們清楚何謂好教案但做不出好教案，就好比吃得出來好麵包但做不出好麵包；(二) 要編寫出好的教案不僅需要做現場觀察，更需要與師傅教師不斷地討論，

本課程在要求師資生撰寫第一次教案前曾要求他們要進師傅教師的班級，觀察師傅教師的教學，但教案設計對師資生仍舊很困難。在撰寫第二次的教案前，師資生除需參考同儕的建議外，更重要的他們一定要與師傅教師討論過，這樣的討論對師資生是非常具體的，他們透過不斷地討論與修改，清楚知道教案內涵與設計活動時該注意的要項。因此，複雜的教學活動就誠如 Bigelow (2002) 所言，很難單靠教師在課堂上用口述與文字傳授給師資生，但如果透過師傅教師的經驗傳承，師資生可以較快速的上手 (Zanting, et al., 2001)。

二、同儕質性的建議雖然隨著教案次數的增加，建議的總量也增加，但後設認知類的建議卻遠低於認知類建議，可見師資生仍停留在表述個人意見或做直接的斷言階段，對於他人的教案較缺乏全面性的評論、具體且建設性的建議。過去研究多支持同儕互評可促進後設認知高層次思考(于富雲、鄭守杰, 2004; Liu et al., 2001)，本研究從三次的同儕回饋意見也印證後設認知的思考有增進的趨勢，但進步有限，研究者推論可能有以下之原因：(一) 後設認知的能力對於初次接觸教材教法的學生而言尚在萌芽期，他們能夠看出一份教案的問題所在，但要給予更具體的建議時可能礙於自己的經驗不足，僅能就自己知道的原理原則提供建議；(二) 具體描述能力的限制，此推論是根據研究者任教多年的經驗，或許由於大學前的訓練大多讓學生做簡答題或選擇題，也或許是網際網路中的簡略表達模式，造成現代學生多以簡答形式來表達己見，因此對於他人的教案之建議也是簡單描述，不願再多做解釋或補充；(三) 同儕心理作祟，或許師資生間為求同儕和諧，給予的評語較傾向模糊與溫和但相對地建設性建議則較缺乏。

三、師傅教師與同儕的質性建議回饋有顯著性地差異，從結果中可以發現根據每次的教案，師傅教師都可以給予非常多專業、具體與建設性的建議，也就是後設認知型的建議，此部分對師資生在教學上的專業成長是非常重要的。而同儕的回饋意見相對性而言對教案實質上的提升效用可能就不及師傅教師給予的回饋。雖然陳彥廷等學者(2006)運用同儕互評制協助職前幼教師在科學上有專業能力的精進，但依據其建議描述：

隨著近年來建構論觀點的強調，教室中的主體已衍然由學生索取替。然而，不可否認的，教師在教學活動進行期間仍然扮演極具影響力的要角。(頁16)

研究者認為陳彥廷等學者在利用同儕互評制時，應該也發現單靠同儕互評有時無法導引學生正確與專業的發展方向，尤其是在初期仍需有專業的教師給予指引，才能有較長足的進步。而本研究中的師傅教師就扮演著這樣重要的角色。

基於上述的研究結果與結論，本研究提出下列建議提供未來教育者和研究者參考：

一、認知師徒制在執行上最好能與實習單位及師傅教師長期合作，本研究合作的單位雖是本校附設的幼兒園，合作的師傅教師也具有多年的幼教經驗，但師徒制的設計仍會造成師傅教師額外的工作量，因此建議挑選具傳承熱忱與有意願的教師擔任會較合宜。

二、同儕互評除教師給予評量準則外，亦可嘗試讓學生編擬題目，根據過去的研究設計題項有助於學生批判思考能力的提升(于富雲等, 2003)，或許從討論評量準則的歷程中，教師能更了解學生對於教案的想法和增進評量的能力。

三、教案設計與活動帶領是複雜的教學能力，在師資培育的許多課程及實習

課中都非常重視此能力的培養，本研究認知師徒制或同儕互評制雙重制度若能在不同科目或實習課程中長期運用並建立長期追蹤機制，應可看到師資生專業成長的軌跡。

四、本研究為進行量化研究，將師傅教師與同儕的質性建議歸類作分析，建議未來的研究者可以進行質性研究，得到更多元與豐富的訊息。

陸、參考文獻

中文部分

- 于富雲、鄭守杰（2004）。網路同儕互評與標準建構歷程對國小學生後設認知影響的實證性研究。《國立台北師範學院學報》，17（1），197-226。
- 于富雲、鄭守杰、杜明璋、陳德懷（2003）。網路同儕互評與評量標準來源對批判思考能力之影響。《南師學報》，37（2），1-21。
- 吳柏蒼（2004）。《網路同儕互評評量之構念分析》。元智大學資訊工程學系碩士論文，未出版。
- 周春美、沈建華（2007）。認知學徒制對實習生專業社會化之研究。《高雄師大學報》，22，93-110。
- 陳木金、邱馨儀、蔡易芷、高慧蓉（2005年11月）。從認知師徒制探討中小學師傅校長教導課程的系統建構。《2005年海峽兩岸：中小學教育發展學術研討會論文集》。國立嘉義大學。
- 陳彥廷、傅清雪、洪明全（2006）。同儕互評情境中職前幼兒教師科學教學知識轉化之研究。《科學教育研究與發展季刊》，45，1-20。
- 陳嘉彌（2002）。師徒式專業成長研究；師徒式教育實習可以促使教師專業成長嗎？《教育學刊》，18，135-161。
- 蔣丙煌（2009，11月）。《核心能力為本之課程教學與評量》。論文發表於國立台灣師範大學教育研究與評量中心舉辦之國際高等教育論壇，台北。
- 蔡文榮（2003）。師資培育的另類教學取向：三重省思的挑戰。《教育科學期刊》，3(2)，124-137。

外文部分

- Brindley, C., & Scofield, S. (1998). Peer assessment in undergraduate programmes. *Teaching in Higher Education*, 3(1), 79-90.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1987). Cognitive apprenticeship: teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Cognition and instruction: Issues and agendas*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A., Hawkins, J. & Carver, S. M. (1991). A cognitive apprenticeship for disadvantaged students. In Office of Educational Research and Improvement (Ed.), *Teaching advanced skills to educationally disadvantaged students*. Washington, DC, National Inst. Of Education.
- Fallows, S., & Chandramohan, B. (2001). Multiple approaches to assessment:

- reflections on use of tutor, peer and self-assessment. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 229-246.
- Hanrahan, S. J., & Isaacs, G. (2001). Assessing self- and peer-assessment: The students' views. *Higher Education Research & Development*, 20(1), 53-70.
- Liu, Z. F., Chiu, C. H., Lin, S. S. J., & Yuan, S. M. (2001). Web-based peer review : The learner as both adapter and reviewer. *Transaction on Education*, 44(3), 246-251.
- Topping, K. J. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Topping, K. J. & Ehly, S. E. (2001). Peer-assisted learning. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(2), 113-132.
- Tsai, C., & Liang, J. (2009). The development of science activities via on-line peer assessment: the role of scientific epistemological views. *Instructional Science*, 37, 293-310.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2001). Student teachers eliciting mentors' practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.

運用拼圖遊戲發展學童之空間能力

林建亨¹、周小玉²、劉斐如²

摘 要

空間能力被廣泛的認為是人類很重要的一項技能，很多的研究亦顯示，空間能力與一些學科的能力有著很正面的關聯。然而如何的具體提升它，卻是很少受到重視。本研究特別針對心智旋轉與空間視覺這兩項空間能力的分項，設計出符合其需求的電腦遊戲，本研究設計兩種數位拼圖遊戲，以實驗法的方式，探討其學習的成效。結果顯示，傳統拼圖與新設計的包裹拼圖，對心智旋轉有很正面的影響，對於空間視覺能力只有包裹拼圖有正面的影響。本研究結果亦建議，學習性質的遊戲設計，若能以理論為基礎來設計，較能得到正面的成效。

關鍵字：空間能力、心智旋轉、空間視覺、拼圖遊戲

一、介紹

空間能力被廣泛的認為是人類很重要的一項技能 (Rafi & Samsudin, 2009)。很多的研究顯示,空間能力與一些學科的能力(mathematics、graphics、engineering drawing、science education、 physical education)有著很正面的關聯。在一些特定職業,更是高度需要空間視覺特定的相關能力,例如工程師、建築師、飛行員及科技教育者 (Rafi, Anuar, Samad, Hayati & Mahadzir, 2005)。一些研究更是指出工程繪圖等課程的學習成效,空間能力扮演著關鍵角色 (Rafi & Khairuluanar, 2007)。Samsudin, Rafi & Hanif (2011)更細節的指出學生所學習的學科,若需要將三維的物件展開為二維的平面、或從二維的平面呈現為三維的概念時,就需要一個高乘次的空間能力來支持。因此空間能力的提升、及最佳的訓練方法,對教育者來說一直是一個值得重視與深思的議題。

雖然空間能力的重要性是無庸置疑的,然而針對如何的提升它,卻是非常的模糊。由於空間能力的特性需要足夠的空間與時間來實施其訓練,一般課室的課程去提升此能力是有其困難的。因此很多的研究以虛擬環境或電腦遊戲的方式來提升此類的能力,且得到一些不錯的效果,例如 Samsudin, Rafi, & Hanif (2011) 的研究,發展一套虛擬的空間訓練系統確實提升了學習者的空間能力。再者以電腦遊戲來提升、訓練空間能力的研究亦不少,例如:David (2011) 以 Block-out 3D-Blocks and Cram jam 等遊戲來提升高中生的空間能力, Kadam, Sahasrabudhe & Iyer (2012) 以 Blender 3-D 的動畫軟體來提升學生的空間旋轉能力, Yang and Chen (2010) 的研究,使用 digital pentominoes game 來訓練增進國小學童的空間能力的的能力。

然而這些研究一般都較採用現有的遊戲或動畫軟體,比較少是針對某項空間能力,特別設計一遊戲來進行提升。因此,這樣的數位遊戲可能無法滿足或切合學習者特別或專一面向的實際需求。且現行的相關研究,較少有研究是針對相對應的空間能力去設計出符合其需求的電腦遊戲。因此若能以相對應的空間理論及實際的空間運作機制為基礎,如此所設計出的空間電腦遊戲定能對學習者產生更有效的學習成效。因此本研究將針對單一空間能力心智旋轉(mental rotation)、空間視覺(spatial visualization) 作為目標,設計出能直接提升其能力的數位遊戲,並評量比較其實際學習的成效。

二、文獻分析

遊戲基礎的學習方法

很多教育學者多年的提倡,如果可以讓學生以玩遊戲的方式來學習,一定能有效的提升教育的品質(Clements & Mcmillen, 1996; Lin & Liu, 2009; Papastergiou, 2009)。電腦數位遊戲利用各種的數位元素,例如: 聲音、影像、光效、動畫等,提供一個可以讓學習者沉浸的環境,且藉由完全投入競爭的情境中讓學生的學習更受到激勵。如學者Lin & Liu (2009) 所倡導的,教學內容若能以遊戲的型態來

展現，可以更吸引學習者的注意力，並提升學習者的學習動機。

以遊戲為基礎的學習，主要建築在一個參與的概念，一個具競爭性的遊戲環境要求學習者必須主動參與，也因此會增加他們的學習渴望。再者，遊戲可虛擬化一個學生可以感知的世界，更能增進他們投入學習的意願。就如學者所呼籲的，電腦遊戲提供一個真實與實質的視覺環境，就如實體的環境與模型一般，如此的學習模式提供了一個新類型的認知學習方式（Hung, Hwang, Lee & Su, 2012）。因此本研究的設計，將吸取遊戲的優點，以遊戲的概念為基礎，期待設計出能提升學習者空間認知能力的工具。

拼圖遊戲與空間能力

拼圖遊戲是小朋友常玩的益智遊戲，對於數學幾何及空間能力有著相當的影響力。Orman（1998）的研究指出，拼圖遊戲對於數學的提升是一個很適當的方法。Smith, Olkun and Middleton（2003）的研究亦指出電腦拼圖遊戲可以提升學生幾何能力的學習。當我們在玩拼圖遊戲時，遊戲者必須移動且轉動幾何形狀的拼圖塊、且以視覺的觀想去對照拼圖的正確位置，如此的遊戲很適合應用在空間能力的刺激與練習。例如：Yang & Chen（2010）的研究，以發展類似俄羅斯方塊的拼圖遊戲（a digital pentominoes game），研究結果顯示能有效的提升國學學童的空間能力。Hung, et al.（2012）的研究亦指出，七巧板拼圖遊戲是一個很適合的空間學習的工具。因此，本研究將採取以遊戲概念為基礎，以拼圖遊戲為骨架，設計出能提升空間能力的電腦遊戲。

以理論為基礎的遊戲設計

是否所有的電腦遊戲都能帶來正面的學習效應呢？答案可能是否定的。電腦遊戲如果沒有特定的學習目標的加入，他可能只是一個娛樂性、殺時間的遊戲。就如 O'Neil, Wainess, and Baker（2005）所堅持的電腦遊戲如果沒有加入教學設計的支持，對於學習成效是不會有改善的。也就是說，若要讓遊戲能達到學習與教學的目的，遊戲的發展設計就必須以最適合的方式去符合特定的學習目標。

在市場上我們可以看到很多的多媒體遊戲自稱可以提升學生的認知能力。然而在其遊戲實際的設計規劃上，很少電腦遊戲的設計是以認知理論為基礎的。而且，其設計與規畫上很少是針對特別面向與目標能力的（a domain-specific），其遊戲的設計是缺乏主要發展的標的，也就是缺乏認定所要發展的認知能力。因此遊戲的設計必須考量其目標性與理論性，如此的設計才能真正有效率的提升所欲增強的認知能力。

所謂的理论基礎的遊戲（games with theoretic based），是指遊戲的發展與設計必須融入，相關認知理論的分析、及探討此類認知能力的學習方式、及相關的認知能力的檢測方法，以此為基礎，所設計出很有針對性的電腦遊戲。此類的遊戲設計，專注在特定認知領域的運作特徵，以遊戲為基礎架構發展出讓學習者主動學習的策略，可以讓學習者直接學習或練習所要發展的認知領域。很多的研究亦指出，以理論為基礎所設計的遊戲，可以較有效的提升學生所要發展的認知能力，例如：在 Sung, Chang & Lee（2008）相關的研究中驗證了以理論為基礎所設計的遊戲，比無理論所設計的遊

戲，更能提升小朋友的邏輯、分類能力。Bottino, Ferlino, Ott & Tavella (2007) 亦成功的以數位心智遊戲 (digital mind games) 增進國小學生的邏輯與理解能力，從他的研究中他堅定的認為，以良好的架構設計與理論為基礎所設計的數位遊戲，一定會為學習者帶來較好的學習成效。

空間視覺與空間旋轉能力 (Spatial visualization and Mental rotation)

空間能力在相關的研究中將之定義成不同的面向所組成。以 Linn and Petersen (1985) 所分類的最為受接受，他將空間能力分類為三個面向：空間旋轉 (mental rotation)、空間視覺 (spatial visualization)、及空間感覺 (spatial perception)。本研究特別針對空間能力中的空間旋轉、空間視覺這兩個空間能力的面向來做研究。

空間視覺，在很多空間能力的因素分析相關的研究報告中，就已經被認定為是空間能力中很重要的一個面向因子。Guilford and Zimmerman (1956) 很早就將空間視覺列為空間能力中很重要的一個分項，他定義空間視覺為一個以視覺型態來從事想像的動作、想像的轉換的一種歷程。French (1951) 描述空間視覺為一種在三維空間中去理解、去想像的能力。Linn and Petersen (1985) 定義空間視覺是一種能操弄複雜的空間資訊的能力，包含各種的形狀資訊的演算。簡言之，空間視覺能力就是一個想像物體或形狀在空間移動的能力 (Hegarty & Waller, 2004)，它包含在視覺上或腦海中去操作視覺上的物體，不管是摺疊、組合、傳輸或者是旋轉的歷程動作。

我們也可以從一些對此能力的評量測驗工具中，更能清晰的了解此能力的意涵，例如：French, et al. (1962) 的摺紙測驗 (Paper folding Test)，測驗者必須去想像一張被摺疊的紙其展開後的狀態。普度空間視覺測試 (The Purdue Spatial Visualization Test)，測驗者必須在腦海中轉動二維或三維的物體或形狀，進而符合與其他的空間物體的位置。這些的測驗都是針對空間視覺能力來做的檢測，其中共通的測驗要點都是在檢測，受測者以內在視覺的方式，去組合、分解、或旋轉、轉換形狀的能力。

所謂空間旋轉能力就是一種在心智上能正確與快速旋轉二維或三維物體的能力 (Linn & Peterson, 1985)。也就是說藉由心智上轉動物體來解決相關的空間問題，且其中包含反應時間 (reaction time) 的限制、與所轉動的角度 (rotation angle) 都有很大的難度關係。在很多檢測空間旋轉能力的研究中，都在測試以心智上旋轉 2D、或 3D 的物體來對照正確參考物的位置與角度，且會計算其反應時間 (Peters et al., 1995；Vandenberg & Kuse, 1978)。Quaiser-Pohl (2003) 更以不同的造型旋轉物，對幼童做旋轉的測試。且物體轉動角度變化越大、或時間限制越短，代表難度越難。本研究的遊戲設計特別針對兩種空間能力的運作機制、展現的方式為基礎，設計出可以讓遊戲者運用此兩項能力的遊戲活動。

研究目的

空間視覺與心智旋轉是空間能力很重要的兩個分項。然而針對空間能力的提升，所設計的數位遊戲是很少的，針對空間能力的個別面向的提升，所設計的數位遊戲更是稀少。本研究設計的目標，在於建立一個以特定議題 (空間視覺與心智旋轉)、及

以理論為基礎，所設計之電腦遊戲的典範。因此本研究有兩個主要研究目的：1. 首先探討是否能以結合空間能力相關理論為基礎設計出能提升其相對應能力的數位拼圖遊戲，2. 第二個目的，在於評量以理論為基礎的數位拼圖遊戲是否能更有效的提升學生的空間視覺與心智旋轉的能力。

三、研究方法

數位拼圖遊戲設計

遊戲的內容集中在兩個主要的研究議題，也就是空間視覺與空間旋轉。這個遊戲的設計必須可以讓學生充分的學習及練習此兩個能力，且為了能讓遊戲的優點與功能呈現出來，設計上必須將遊戲的特性融入設計當中，以一個遊戲的結構與觀點去架構一個有學習成效的遊戲軟體。讓學生完全是以玩遊戲的心態，設計遊戲的劇情讓參與者很自然的融入情境當中，當遊戲者通過每個關卡之後，其空間視覺與空間旋轉能力的訓練與練習就已經完成。

本遊戲主要是以拼圖遊戲為策略來提升學生的空間能力，並以闖關遊戲的情節，激起學生對此遊戲的動機與挑戰性。本研究共設計兩種拼圖遊戲，一種為傳統的平面的拼圖，一種為新設計的立體的包裹拼圖。前第一種拼圖設計主要是以傳統拼圖的形式所設計的，如圖一所示，以一張小張的圖形為參考圖形置於右上方，以這張小圖形為圖案，切割成多塊的小拼圖塊，隨機的分散於場景上，接著旋轉每個拼圖塊 90, 180, 270, 360 不同角度，並移動它到正確的位置，當拼圖完成且正確時，此關卡才通過，且有計時裝置，除了矩形的拼圖塊之外我們還加入三角形、扇形的拼圖塊，且依難度增加其拼圖塊的數目。

第二種拼圖遊戲，為包裹拼圖遊戲，特別以空間旋轉、空間視覺的相關理論為基礎，針對此兩種能力的提升來設計的，如圖二所示在場景的右上角有一個參考的立體方塊圖，立體圖的每一面都有圖案，下方四個方向紐可以讓我們旋轉此立體方塊讓我們可以很清晰的，看到包裹此方塊的圖案。我們想像將此方塊放在拼圖格子中，在限定的時間內必須將拼圖塊放在適當的格子中，若拼圖塊的位置正確，就是可以將整個方格包裹起來，就是過關可以進入下一個關卡。整個遊戲的架構，從簡單到複雜，可以讓學習者循序漸進的啟發其空間的能力，也不會一下子有挫折而放棄遊戲練習。

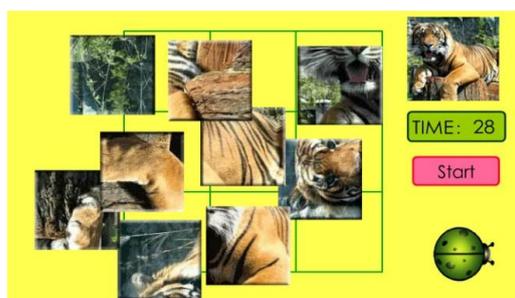


圖 1

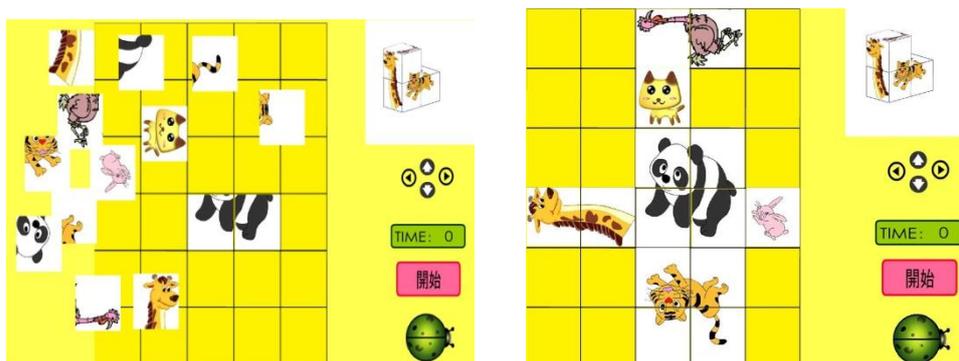


圖 2

參與者

本研究自願參與者共有 79 位學生，它們都是台中區域國小三年級的的學生，年紀約九到十歲，由於男女在空間能力上有著差異的存在，因此男女的人數控制在一個平衡的狀態，以免造成實驗的干擾，因此男生 40 女生 39 人。參與者隨機的被編排至實驗組與控制組，由於實驗過程中有 4 人無法完全參與，實際參與人數為 75 人，實驗組有兩組共 50 人、控制組 25 人。

教學工具

實驗所使用的教學工具是筆者所設計製作的拼圖遊戲。以 Adobe Flash CS6 的 2D 動畫軟體，並以 Actionscript 2.0 的程式語言所撰寫。拼圖遊戲的設計有兩種，其一是傳統的拼圖遊戲，其二是新設計的包裹拼圖遊戲。每種遊戲共分為五個關卡，從較容易拼圖到較有難度及複雜的拼圖，每個關卡有兩個同樣等級的遊戲選項，必須通過較初階關卡才可以進入更高階的關卡。此拼圖遊戲的設計，完全是針對空間視覺與心智旋轉此兩能力的訓練所設計，以相關的理論及其評量方式為基礎來設計的。

測驗工具

針對空間視覺的測試，我們採用佐台益、梁勇能（2001）所設計的空間視覺化測驗，本測驗共有十五題，測驗時間十分鐘，每一題都有一個立方體方格，方格上都有一到數個的記號，參與者必須在腦海中將方格展開，在四個可能選項中選擇一個正確的攤開相對位置圖。針對心智旋轉的部分，採用 Chay（2000）在線上的空間旋轉能力測驗（Mental Rotation test）。這個測驗共有三十個題項，每一題會顯示一個目標物體及以個比較物體，受測者被要求去決定兩個物體是一致的或非一致的。除了正確性之外，速度也是一個很重要的考量，因此所需完成的時間亦同時會被記錄下來。

四、研究結果

心智旋轉

心智旋轉的檢測共記錄兩個部分，心智旋轉的正確性(MRA)及反應速度(MRS)。再進行遊戲訓練之前，我們先進行檢測參與者心智旋轉的正確性(MRA)及反應速度。正確性主要是答題的正確的數目，反應速度主要是冊答題所花費的時間。為了檢驗前後側結果是否具差異性，且排除相關的中間干擾變相，本研究採用共變數分析法(ANCOVA)進行資料分析。

三組的心智旋轉正確性(MRA)的平均值，結果如 Table 1 所示。共變數分析的結果，其三組的差異性是顯著的($F(2,71)=34.096, p=0.00$)，也就是說治療組與控制組其後側的心智旋轉(MRA)值，是有明顯差異的。這樣的結果顯示，兩種拼圖遊戲對心智旋轉正確性(MRA)能力的表現會產生差異性的影響。共變數分析後的調整後側的平均值如 Table 1 中 MRA 列所示。傳統拼圖組與控制組其平均值的差異為 2.852，差異性達顯著水準($P=0.00<0.05$)。同樣的，包裹拼圖組與控制組其平均值的差異為 2.20，差異性達顯著水準($P=0.00<0.05$)，然而兩個拼圖組其平均值差異只有 0.65，差異性未達顯著($P=0.069>0.05$)。結果指出兩種拼圖(傳統與包裹)，皆能增進學習者對於心智旋轉能力的正確性(MRA)，然而兩種拼圖遊戲並無法明顯的顯示，針對心智旋轉能力的正確性(MRA)誰是較佳的工具。

Table 1

Scores of pre- and post-tests in the Mental Rotation Test (MRA and MRS)

	Group	N	MRA		MRS	
			Mean (SD)	Adjusted Mean	Mean (SD)	Adjusted Mean
Pre-test	控制	25	23.08 (1.80)		170.77 (33.45)	
	傳統拼圖	25	22.16(1.86)		173. 24(26.33)	
	包裹拼圖	25	21.88 (2.00)		183.12 (28.46)	
Post-test	控制	25	23.40 (1.68)	23.02 (a)	164.28 (34.03)	168.94 (a)
	傳統拼圖	25	25.76 (1.45)	25.87 (a)	162. 48(23.30)	164.81 (a)
	包裹拼圖	25	24.70 (1.86)	25.22 (a)	172.20 (27.24)	165.19 (a)

三組的心智旋轉反應速度(MRS)的平均值，結果如 Table 1 所示。共變數分析的結果，其三組的差異性是顯著的($F(2,71)=3.776, p=0.028$)，也就是說治療組與控制組其後側的心智旋轉反應速度(MRS)值，是有明顯差異的。共變數分析後的調整後側的平均值如 Table 1 中 MRS 列所示。傳統拼圖組與控制組其平均值的差異為 4.12，

差異性達顯著水準 ($P=0.015<0.05$)。包裹拼圖組與控制組其平均值的差異為 3.74，差異性達顯著水準 ($P=0.028<0.05$)，然而兩個拼圖組其平均值差異只有 0.382，差異性未達顯著 ($P=0.819>0.05$)。結果指出兩種拼圖（傳統與包裹），皆能增進學習者對於心智旋轉能力的反應速度（MRS），然而兩種拼圖遊戲並無法明顯的顯示，針對心智旋轉能力的反應速度（MRS）誰是較佳的工具。

空間視覺

空間視覺的評量結果如Table 2所示。共變數分析的結果，其三組空間視覺後測成績的差異性是顯著的 ($F(2,71)=36.76, p=0.000$)。共變數分析後的調整後側的平均值如Table 2中所示。傳統拼圖組與控制組其平均值的差異為0.161，差異性未達顯著水準 ($P=0.523>0.05$)。包裹拼圖組與控制組其平均值的差異為1.96，差異性達顯著水準 ($P=0.00<0.05$)，且兩組拼圖組其差異性亦達顯著水準(平均差= 1.80, $P=0.00<0.05$)。也就是說，傳統拼圖的設計並無法增強參與者的空間視覺能力，反之包裹拼圖設計對於空間視覺的提升有很正面的影響。

Table 2

Scores of pre- and post-tests in the Spatial Visualization Test (SVT)

	Group	N	SV	
			Mean (SD)	Adjusted Mean
Pre-test	控制	25	8.96(2.11)	
	傳統拼圖	25	8.80(2.10)	
	包裹拼圖	25	9.44(1.5)	
Post-test	控制	25	9.84 (1.70)	9.921 (a)
	傳統拼圖	25	9.88(1.88)	10.08 (a)
	包裹拼圖	25	12.16 (1.52)	11.88 (a)

五、討論

過去的研究顯示數位遊戲的使用可以很有效的加強人類的空間能力 (David, 2012 ; Do & Lee, 2009 ; Sims & Mayer, 2002)。Lin & Chang (2014) 的研究亦顯示使用數位尋寶遊戲可以提升學生的空間記憶與空間定位的能力。Yang and Chen (2010) 所設計的數位七巧板遊戲藝能有效的提升學習者的空間能力，包含空間感覺 (spatial perception)、空間視覺 (spatial visualization)、及空間旋轉 (mental rotation)。

在本研究中，我們嘗試以理論為基礎設計出能提升學習者空間視覺 (spatial visualization)、及空間旋轉 (mental rotation) 能力的拼圖遊戲。研究結果顯示，所設計的包裹拼圖遊戲可以有效的提升參與者的空間視覺 (spatial visualization)、及空間旋轉 (mental rotation)。然而所設計的傳統拼圖遊戲，只能有效的加強空間旋轉能力，對於空間視覺能力並無有效的成果。

在空間旋轉 (mental rotation) 的測試結果中，顯示經過此兩種拼圖遊戲的訓練之後，受測者的空間旋轉 (mental rotation) 不管在正確性上或者速度上都有著很顯著的進步。也就是說，不管是傳統的拼圖遊戲或新設計的包裹遊戲，對於空間旋轉能力的

提升都能有不錯的效果。主要是因為此兩種拼圖遊戲，在遊戲過程中需要遊戲者直接的練習心智旋轉，例如：在拼圖的過程中，為了去符合原始拼圖圖案的正確位置，遊戲者必須旋轉及移動每塊拼圖塊。此兩種拼圖遊戲皆提供了遊戲者大量心智旋轉的練習與訓練機會，也因此不管是傳統的拼圖遊戲或包裹遊戲對於心智旋轉都有很正面的提升。此研究成果與 Yang and Chen (2010) 的研究結果互為呼應，拼圖遊戲可以強化學生的心智旋轉。

空間視覺測驗結果顯示，只有包裹拼圖遊戲對於空間視覺能力有正面的提昇效果。以傳統拼圖遊戲訓練，對於空間視覺能力的提升並沒有明顯的影響。主要的可能因為，在傳統拼圖遊戲中，遊戲者藉由按滑鼠游標來轉動拼圖塊的角度、及移動拼圖塊至正確的圖形位子，對於空間的視覺轉換與傳輸較沒有刺激到。反之，在包裹拼圖中遊戲的設計，除了刺激心智旋轉之外更能刺激空間視覺，這在設計時就已經特別考量了，因其正面的成效反應是可預測的。

六、結論

很多的研究成果皆顯示，電腦數位遊戲對於各種人類的能力或智能的學習成效，有著很重要的影響潛力 (Pannese & Carlesi, 2007; Sung, et al., 2008; Wilms, Petersen & Vangkilde, 2013)。很多的研究者亦指出，相關的數位遊戲可以有效的加強人類的空間遊戲 (David, 2012; Samsudin, et al., 2011)。本研究展示一個範例，如何以一個設計的拼圖遊戲來提升學習者的空間能力，對於數位遊戲的正面影響又提出一個有效的證明。

這個研究結果亦指出，並不是任何一種數位遊戲都能協助空間能力的成長，唯有在遊戲的發展設計是遵循著適當的方法並且密合其特定的學習目標，如此才能達到最佳的學習成效 (O'Neil, Wainess, and Baker, 2005)。如本研究所建議的，要成為一個具有學習成效的遊戲，在設計時就必須釐清所要發展的目標能力為何，分析此目標能力的相關理論及運作機制，所有遊戲設計的方向都要圍繞著所要發展的能力來運行。如 Sung, Chang, & Lee (2008) 相關的研究中所提倡的，遊戲的設計要儘量以理論為基礎，以理論為基礎所設計的遊戲，較能帶來學習成效。

參考文獻

- 左台益、梁勇能(2001)。國二學生空間能力與 van Hiele 幾何思考層次相關性研究。
師大學報：科學教育類, 46 (1), 1-20。
- Bottino, R. M., Ferlino, L., Ott, M., & Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers and Education*, 49, 1272-1286.
- Chay, J. C. (2000). 3D mental rotation test. Retrieved May 21, 2014, from <http://www.uwm.edu/People/johnchay/mrp.htm>
- Clements, D. H., & Mcmillen, S. (1996). Rethinking "concrete" manipulatives. *Teaching Children Mathematics*, 2(5), 270-279.
- David, L. T. (2012). Training effects on mental rotation, spatial orientation and spatial visualisation depending on the initial level of spatial abilities. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 33, 328-332.
- Do, T. V., & Lee, J. W. (2009). A multiple-level 3D-LEGO game in augmented reality for improving spatial ability. *Lecture Notes in Computer Science*, 5613(296-303).
- Hegarty, M., & Waller, D. (2004). A dissociation between mental rotation and perspective-taking spatial abilities. *Intelligence*, 32, 175-191.
- Hung, P. H., Hwang, G. J., Lee, Y. H., & Su, I. H. (2012). A cognitive component analysis approach for developing game-based spatial learning tools. *Computers and Education*, 59, 762-773.
- Kadam, K., Sahasrabudhe, S., & Iyer, S. (2012). Improvement of Mental Rotation Ability using Blender 3-D, *IEEE Fourth International Conference on Technology for Education* (pp. 60-66).
- Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development*, 56(1985), 1479-1498.
- Pannese, L., & Carlesi, M. (2007). Games and learning come together to maximise effectiveness: The challenge of bridging the gap. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 438-454.
- Rafi, A., Anuar, K., Samad, A., Hayati, M., & Mahadzir, M. (2005). Improving spatial ability using a Web-based Virtual Environment. *Automation in Construction*, 14, 707-715.
- Rafi, A., & Khairulanuar, S. (2007). The relationship of spatial experience, previous mathematics achievement and gender with perceived ability in learning engineering drawing. *Journal of Technology Education*, 18(2), 52-66.
- Rafi, A., & Samsudin, K. (2009). Practising mental rotation using interactive Desktop Mental Rotation Trainer. *British Journal of Educational Technology*, 40(5),

889-900.

- Samsudin, K., Rafi, A., & Hanif, A. S. (2011). Training in Mental Rotation and Spatial Visualization and Its Impact on Orthographic Drawing Performance. *Educational Technology & Society, 14*(1), 179-186.
- Sims, V. K., & Mayer, R. E. (2002). Domain specificity of spatial expertise: the case of video game players. *Applied Cognitive Psychology, 16*(1), 97-115.
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Lee, M. D. (2008). Designing multimedia games for young children's taxonomic concept development. *Computers and Education, 50*, 1037-1051.
- Wilms, I., Petersen, A., & Vangkilde, S. (2013). Intensive video gaming improves encoding speed to visual short-term memory in young male adults. *Acta Psychologica, 142*, 108-118.
- Yang, J. C., & Chen, S. Y. (2010). Effects of gender differences and spatial abilities within a digital pentominoes game. *Computers and Education, 55*, 1220-1233.

公立幼稚園園長及教師對行銷策略之認知 與運作落差之探究

謝美慧

國立嘉義大學

幼兒教育學系助理教授

摘 要

本研究旨在探討幼稚園園長及教師對幼稚園行銷策略的認知與運作落差情形。本研究主要是針對雲嘉南地區5位公立幼稚園園長及5位公立幼稚園教師進行個案訪談，以了解其對於幼稚園再運用行銷策略之問題與困境進行探究。

幼兒出生率的下降，少子化的來臨，使得就讀幼稚園的人口數不足，許多園所面臨招生困難。在僧多粥少的情況下，幼稚園面對經營上的警訊應該適時的運用教育行銷策略以改善之。近年來，在其他的教育階段紛紛開始引進企業行銷的觀念來領導學校，在幼稚園使用行銷策略不僅能夠提升教學品質，也能夠協助改善經營上的問題。目前國內針對幼稚園行銷策略的研究相當稀少，探討園長對幼稚園行銷策略的認知及幼稚園執行時的實際情況與困境的研究亟具探究價值。

基於上述背景與動機，希望達成下列之研究目的：

- (一) 探討公立幼稚園園長及教師在經營幼稚園時對行銷組合策略重要性認知情形。
- (二) 瞭解公立幼稚園園長及教師在幼稚園經營管理時，使用行銷策略實際運作之狀況（包含：使用時機、效果呈現、運用資源...等）。
- (三) 分析公立幼稚園園長及教師再使用幼稚園行銷策略所遭遇的問題與困境。
- (四) 根據研究結果，提出具體建議，作為我國公立幼稚園園長及教師實施行銷策略的參考依據。

關鍵詞：幼稚園園長及教師、行銷策略、認知落差

壹、緒論

面對近幾年少子化對教育體系的衝擊，除了私立幼稚園正處於幼生人數急遽下降的存亡戰，國小附設幼稚園與專設公立幼稚園也開始產生招生的問題。在教育局長官大力呼籲：「公幼再不努力行銷招生，老師就準備遷調資遣！」的催化下，期望幼教學者帶著幼教行銷的希望進入公立幼稚園，但卻每每聽到國小校長說：「沒想到我們也會走到這一步...行銷？招生不足又不是我們的錯，是少子化的問題。」，再接著聽到幼稚園老師抱怨說：「為什麼要用招生不足就要遷調資遣來懲罰我們，難道公幼老師沒有人格，真的要往下沉淪去賣場發傳單、上才藝課嗎？」。研究理論、時勢所趨、實務現場的抗拒，理想與現實的衝突，這是激起研究者探究此議題之最主要動機。

本研究旨在探究公立幼稚園園長之行銷策略認知與運作困境。第一部分為緒論，第二部分為文獻探討，第三部分為研究方法、進行步驟及執行進度，第四節為資料處理與分析，第五部分為結論與建議。

第一節 研究背景與目的

本節主要是描述研究之背景與目的，進而提出本研究之研究問題，並針對研究之重要名詞做明確的定義，以及陳述本研究之研究限制。

一、研究背景

幼兒教育是一切教育的基石，近年來，由於社會的需求以及對幼兒早年學習的肯定，使得各類型之幼教機構日益興盛，競爭也越來越激烈，根據教育部統計處資料顯示幼稚園總園數從 1996 年的 2,660 園，成長到 2006 年的 3,336 園，十年成長 25.4%，平均年成長率為 2.54%，也就是說就目前台灣的幼稚園來說，未來每年增加的幼稚園數高達 80 園以上。加上少子化的時代已經來臨，近年台灣生育率迅速降低，台灣目前 2006 年出生人口數為 20.2 萬人，在未來的 45 年依中推計將降為 9 萬人，人口成長率將由 2006 年的 0.3%，逐年下降至 2014 年的不到 0.03%，以後將轉為負成長（行政院經濟建設委員會，2006）。

表 1-1 為研究者整理近二十年來每五年幼稚園園所數、班級數以及學生人數之演變，由表中可以看到無論在園所數、班級數或是學生人數上來說，最近的五年來各平均的成長率皆為過去二十年來最低。尤其在學生人數上出現了-18%可見在台灣地區，就讀幼稚園的幼兒人數正快速萎縮中。雖然近五年幼稚園園所數成長有趨於緩慢的趨勢，但幼稚園仍舊會面臨僧多粥少的情況，幼教機構面臨的挑戰將越來越大，倘若未能及時作出應變的措施，則不容易得到幼稚園主要消費者也就是家長及幼兒的青睞，將會面臨經營上的危機，甚至倒閉。

楊孟娟（2004）認為，早期幼稚園只要做好教學工作即可，今日幼教業已經被定義為服務業，而不是學術機構，在同業的競爭下幼稚園如何永續經營，追求營利以生存是很重要的議題。在台灣教育往下紮根，政府與民間已經投入相當多的心血致力於幼教的改革，今天幼稚園的經營除了以往就存在的幼教專業問題，

近年還增加了經營者所面臨的自由市場競爭的商業問題。儘管台灣地區私立幼稚園數始終遠高於公立幼稚園，但是由表 1-2 可見，近五年來公立幼稚園的平均年成長率仍有 2.4%，表示公幼間的競爭越演越烈，公立幼稚園數的增加，家長有更多的選擇，對私立幼稚園而言更是一大威脅，私立幼稚園自 93 學年度無論是幼稚園數或是幼兒就讀人數均出現負成長，公立幼稚園幼兒就讀人數在近五年來都是呈現負成長（-0.8%）。因此無論公私立園所，同樣會面臨招生上的問題，現在的家庭子女數少，家長逐漸體認幼兒教育的重要性，因此願意投資更多的資源在子女教育身上，在選擇園所就讀時主要考慮的就不再只是經濟上的因素，反而是園所使用的行銷策略是否能夠吸引家長將孩子送往就讀。因此，幼稚教育機構的經營管理問題不再只是私立園所會面臨的困境，公立園所亦開始面臨縮班減校的窘境。

表 1-1
台灣地區近二十年來每五年之幼稚園演變

學年成長率	園所數			班級數			學生人數		
	總計	公立	私立	總計	公立	私立	總計	公立	私立
76~80 年	4%	30%	-4%	5%	26%	1%	-1%	17%	-5%
81~85 年	7%	28.9%	-2%	4.9%	24%	0.07%	-0.3%	16%	-4.7%
86~90 年	22%	40%	12%	16%	35%	10%	5%	35%	-4%
91~95 年	1%	12%	-5%	2.6%	9.7%	-0.2%	-16.3%	-4%	-22%

資料來源：本研究整理自「教育部教育統計資料庫」，76 年度至 95 年度。

表 1-2
台灣地區近五年幼稚園數之演變

學年	園所數			班級數			學生人數		
	總計	公立	私立	總計	公立	私立	總計	公立	私立
91 年	3,275	1,331	1,944	10,233	2,900	7,333	241,180	76,382	164,798
92 年	3,306	1,358	1,948	10,417	2,772	7,645	240,926	74,462	166,464
93 年	3,252	1,348	1,904	10,229	2,811	7,418	237,155	73,177	163,978
94 年	3,351	1,474	1,877	10,713	3,166	7,547	224,219	69,186	155,033
95 年	3,336	1,495	1,841	10,500	3,181	7,319	201,815	73,334	128,481
91~95 年成長	1%	12%	-5%	2.6%	9.7%	-0.2%	-16.3%	-4%	-22%
平均年成長率	0.2%	2.4%	-0.8%	0.5%	1.9%	-0.04%	-3.3%	-0.8%	-4.4%

資料來源：本研究整理自「中華民國教育統計」，91 年度至 95 年度。

以往的幼教園所多以教學為主要的發展重心，鮮少注意到行銷的部分，近年由於招生困難的危機已經如海嘯般襲擊而來，使得教育工作人員不得不重視幼稚園行銷的問題，但對於長期的教學領導使得教育人員缺乏正確的行銷認知以及行銷對象紊亂，導致園所縱有優質的服務和產品，經營時仍倍感艱辛。台灣目前的幼教產業，採取行銷和策略性經營者越來越多，但是真正能夠將企業管理的方法成功地與幼兒教育理念相結合的幼兒教育機構只有少數，致使幼兒教育品質參差不齊。

目前在幼教界談行銷管理的人並不多，但卻有相當多人需要有關園所行銷管理方面的資訊。實際上現在經營一家幼稚園或托兒所勢必要以「企業經營」的務實方式經營，否則就算擁有再龐大的資金可使用，也會面臨永續經營的困難。國外有關成人及高等教育行銷方面的研究與專著不少，已將營利組織的行銷理念導入教育機構的領域中，而我國將行銷觀念引進教育領域是近幾年的時間(邱天助，1996)。

國內對於行銷的研究數量相當龐大，尤其以企業團體、基金會為多數，研究者首先透過「教育行銷」、「學校行銷」、「行銷策略」等個別與聯合性關鍵詞逐一檢索國家圖書館博碩士論文索引系統以及各校圖書館線上公用目錄(OPAC)資料，將檢索的論文剔除重複出現的部分，由1985年第一篇教育行銷正式論文，至2006年10月為止，搜羅林列共計九十二篇。如此的研究數量，在浩如煙海的教育研究總量中相形顯得微小如一粟，可見教育行銷領域之研究上處於新興待發的階段，為量最少的還是在幼兒教育方面，與行銷研究較相關的只有十篇。

在此十篇中，研究者發現了兩種現象：其一是探討教育機構經營策略之文獻，大部分都談到服務品質管理，或是經營管理部分，多以幼稚園本身及家長為主要研究對象；其二是前幾年幼稚園相關的文獻對於經營環境之重要性多所描述，然而都是以理論探討佔大部分，近幾年才有較多的實務性研究出現，若以實際幼稚園執行行銷策略之人員的角度切入探討的更是少數，但本研究之研究地區跨及雲林、嘉義及台南三縣市，研究場域較大，研究推論性較高；就研究而言，相關研究主要是針對各縣市國中小校長及教師為對象進行探究，較少以幼稚園為主要研究場域；就研究方法而言，由於大多數的相關研究之研究方法是使用問卷調查的方式，來了解目前公立幼稚園園長及教師在經營幼稚園時，對行銷策略的認知與使用，較難針對公立幼稚園實施行銷策略時可能的認知落差、遭遇困境、及解決方法進行探討。所以在幼稚教育機構不管是理論的建構或是實務的探討，都是值得研究者積極投入，以了解國內幼兒教育機構行銷策略的實際之問題與困難，期使理論與實務能夠充分地結合。

綜上所述，本研究有以下幾點研究背景，進而產生研究之動機：

- (一) 幼兒出生率的下降，少子化的來臨，使得就讀幼稚園的人口數不足，許多園所面臨招生困難。
- (二) 幼稚園數的依然穩定成長，在僧多粥少的情況下，幼稚園面對經營上的警訊應該適時的運用教育行銷策略以改善之。
- (三) 近年來，在其他的教育階段紛紛開始引進企業行銷的觀念來領導學校，在幼稚園使用行銷策略不僅能夠提升教學品質，也能夠協助改善經營上的問題。
- (四) 目前國內針對幼稚園行銷策略認知落差的研究相當稀少，探討園長對幼稚園行銷策略的認知及幼稚園執行時的實際執行問題的相關研究亟具探究價值。

二、研究目的

基於上述背景與動機，希望達成下列之研究目的：

- (一) 探討公立幼稚園園長及教師在經營幼稚園時對行銷組合策略重要性認知情形。
- (二) 瞭解公立幼稚園園長及教師在幼稚園經營管理時，使用行銷策略實際運作之狀況（包含：使用時機、效果呈現、運用資源...等）。
- (三) 分析公立幼稚園園長及教師再使用幼稚園行銷策略所產生的認知落差、所遭遇的問題與困境。
- (四) 根據研究結果，提出具體建議，作為我國公立幼稚園園長及教師實施行銷策略的參考依據。

貳、文獻探討-幼稚園行銷策略的組合

行銷組合是行銷策略的基本核心，是指一套可靈活運用的行銷變數，以引發目標團體產生反應。繼 McCarthy(1981)提出 4P 理念(產品策略、價格策略、推廣策略和通路策略)作為模本，而後 Booms& Bitner(1981)便將 4P 修正成 7P 擴充行銷組合，增加人員 (people strategy)、實體設備以及服務流程三項來滿足教育人員的需求。國內學者黃宏田(2004)則認為行銷策略用於教育上是指產品策略、價格策略、師資策略、通路策略以及推廣策略，與 Gary(1991)認為最適合教育行銷的組合應該是 5P 的理念是相同的。因為 7P 中的實體設備已經包含在教育行銷組合的通路策略中，另外服務流程管理則可以視為是內部行銷的一部份。

本研究基於研究目的與需求目標，研究者將幼稚園所使用的行銷策略界定為一、產品策略，包括課程特色、教學型態；二、推廣策略，包括結盟夥伴、發展出路、宣傳方式及校友表現；三、價格策略，包括獎勵措施；四、通路策略，包括設備條件、學習資源；五、人員或師資策略，指師資陣容等行銷策略組合。

一、產品策略

產品策略部份，首先探討其意涵，其次了解在規劃產品策略時的影響因素。

(一)產品策略的意涵

產品策略包括課程特色、教學型態、設備資源、結盟夥伴、發展出路等(呂惠美, 2002)；蔡子安(1996)認為產品是學校提供之價值或利益，用來滿足學生及家長對教育的需求，包含核心供應、實體的特性以及引伸的利益三者。許詩旺(2002)認為在國民小學，核心供應指的是核心產品，包括學生成就、創造卓越績效的有型產品；實體特性延伸為有形產品，包含學校課程與行政單位服務之內容品質與特色；引伸的利益即延伸產品，如附加價值的服務、利益或校園規劃效能、聲望形象等。

綜上所述，本研究將幼稚園行銷「產品策略」歸納如下：

1. 幼稚園即學校提供師生之教育服務與課程，包含核心產品、有形產品與延伸產品。
2. 以幼兒成就與創造卓越的績效作為核心產品，包含園所目標之實現、

近遠程計畫之達成以及師生成就表現等。

- 3.以課程教學及行政單位服務之內容品質與特色作為有形產品，包含園所特色的課程、教學主題、軟硬體設備，幼稚園內外的優質服務、資源的充分利用等。
- 4.以具有附加加值的服務及利益作為延伸產品，包括園所口碑、形象以及社對大眾的肯定等。

(二)規劃產品策略的影響因素

楊維曾(1997)認為在規劃產品策略時，有幾項重要的影響因素必須加以考量與重視：

1. 機構部門的目標或性質

不同的機構與部門有不同的目標和性質，在規劃方案之時，就成為重要的引導指標。例如，走華德福教育模式的學習活動與主題課程模式所規劃的方案必然有所差異，這就是因為機構目標與性質不同所造成的差異。

2. 兒童及家長的需求

兒童與家長的需求是構成產品的主要基礎，就行銷的觀點來看，產品的規劃應該以兒童及家長的需求為依歸，因此，學前教育機構在規劃產品之前，應該對目標顧客群眾的特性及需求作深入的了解。也許兒童與家長的需求會有所差異，那麼產品的規劃就應該擴大其需求以同時滿足家長與兒童兩方。

3. 競爭程度

幼稚園所提供的產品，若與其他機構雷同，就可能造成某種程度上的競爭而影響產品的參與率。因此，機構在發展方案之時，應該調查相關機構辦理狀況，作為參考的基礎，避免重複性過高。

4. 經費的條件

經費是產品能否實現的重要影響因素，在經費不充裕的狀況下，可選擇辦理較低成本的活動，在經費充裕之時，才考慮辦理需要花費較高成本的活動。所有的經費運用應該要將其效能提高到最大，運用最經濟的費用辦理最大效益的活動。

5. 領導者的意見

由於探索學習者的學習需求需要花費許多的時間與精力，而且常常難以評估，因此許多園所在規劃產品時，便以領導者如董事長或是負責人的意見為主要的考量。假使領導者擁有正確的行銷及辦學觀念，這樣的方式能夠提升行銷的成果，相反地，如果領導者缺乏這樣的觀念，是否應依據領導者的意見就必須要審慎思考。

6. 機構的資源

機構資源若缺乏，則可能無法提供某些產品，如缺乏專門的幼教師資或是缺乏辦理大型活動的場所。基於此，機構就可能要考慮放棄或是修改某些產品的規劃。

7. 其他

此外，還包括政府的指示、專家的意見以及過去辦理的成效。如果機構是屬於公立單位，則主管教育部門可能會提示某些重點辦理，機構就必須根據政府的指示規劃方案；有時候機構會詢問專家的意見，以作為方案規劃的參考；而「過去辦理教學的成效」也常是機構決定再辦理或是放棄的依據。

二、推廣策略

此部份分為三的重點來說明，先了解推廣策略的定義以後，再探討進行推廣策略的方法，最後針對訂定推廣策略時應該有哪些考量因素做分析。

(一)推廣策略的定義

推廣乃是企業經營者與消費者直接或間接的溝通方式，包括廣告、人員銷售、促銷、公共關係等。江語姍(2005)指出推廣是一種對顧客宣傳產品價值、溝通與說服其購買的活動，在學校行銷方面就是藉由傳達學校理念、教育活動與產品利益來達成說服顧客與取得顧客信任的方法。陳鼎華(2002)認為在推廣策略中，運用廣告的宣傳及媒體的應用是最常見的一種策略。

Shipp (1981) 認為學前教育活動推廣是指目標群眾與學校間的溝通。在從事宣傳時，需要使用適當的媒體和語言使目標顧客了解學前教育方案的助益，並明白如何參與活動。換句話說，也就是幼稚園希望吸引家長選擇其來讓兒童就讀，就必須要使用適當的宣傳方式，讓家長與幼兒（目標顧客）知道幼稚園的優點，並達到參與的目的。

綜合以上各學者對推廣策略之看法，本研究將幼稚園行銷之「推廣策略」定義為：「幼稚園依決定之行銷計畫、目標，選擇適宜、經濟實惠、效果卓越的媒體，如廣告或以公共關係搭建園所與內外公眾良好溝通關係，促進幼稚園顧客接受園所產品、服務和觀念，以經營幼稚園良好形象與口碑。」

(二)推廣的方法

一般而言，常見的教育產品推廣方法，不外乎人員推廣、廣告、直接信函、公共報導、印刷品、促銷等，不同學者間也有不同的看法，歸納各家的看法，發現人員宣傳、廣告及公共報導等三種推廣方式獲得較多學者的共識。

1.廣告

蔡子安(1996)認為學校的廣告目標群眾為學生、教師、家長及其他有影響力者，其廣告任務為建立學校在目標群眾的知名度，傳播關鍵性資訊如學校特色、師資陣容、課程、設備等。

主要廣告方式包括電視、廣播、報紙及雜誌廣告。廣告的運用在學前教育方案推展上有以下效用：(Crompton & Charles, 1986)

A.傳播產品訊息 B.提升產品價值 C.增加目標客戶與機構的接觸 D.增強或提醒目標客戶對產品之印象 E.降低參與率的變動程度

2.人員推廣

所謂「人員推廣」是指在目標客戶與幼稚園工作者間建立一對一溝通管道的

方法，是一種口語對口與的傳播。此種方法最大的優點是可以和家長達成雙向溝通，獲得直接的回饋。在接觸的過程中，等於進行一項需求評估，同時也能對推廣地區的環境有所了解，是一種具有彈性及多重功能的方法。

葉子安(1996)提出人員推廣可以個人方式推銷、講習會推銷或是電話推銷等方式。其缺點是可能需要花費更多的時間成本，且幼稚園的訪問員需要具備訪問的技巧，否則可能達不到預期的效果，再者一次能訪問的地區及人數有限，也是一項很大的限制。

3.直接信函

直接信函即透過郵寄的方式，將印刷好的宣傳品，寄給家長。因此，若要採用直接信函的方式，最重要的是要具備一份郵寄對象的名單，名單可從政府資料、先前參與者名單、相關對象名單、名冊提供公司等管道獲得。直接信函的優點是可以發給目標顧客，較有效率，而且可發出大量的信函；缺點是不受讀者的重視被丟棄或忽略，除了上述三種宣傳方式外，其他如利用夾報、車體廣告、電話或電子媒體、資料展示、印刷宣傳品於定點供人取用等也是幼稚園可以利用的推廣方式。

4.公共報導

呂惠美(2001)認為公共報導是一種不付費的廣告，報紙雜誌提供版面報導學前教育方案的訊息內容或特色；電視廣播則以公益廣告的方式播出。此種推廣方式最大的優點是不用付費，降低了推廣成本，且能有效的提升園所形象；限制是並非所有媒體均願提供報導。

(三)推廣時的考量因素

在擬定宣傳計畫時，有幾個重要的影響因素需加以考慮：(Walshok, 1987；楊維曾，1997)

1.目標顧客

目標顧客有多少？具有什麼特性？這是擬定推廣計畫時首要的考慮因素。

2.目標顧客居住地區

「距離」會影響參與率，目標顧客居住地區若離機構地點太遠，則會造成學習障礙，距離若超過 300 哩，則目標顧客就學率就可能接近於 0 (Strother & Klus, 1982)，若將宣傳集中於此，勢必造成浪費。所以，在決定推廣策略不得不考慮距離的問題。

3.產品的性質

不同產品具有不同的性質，例如才藝表演、音樂會、畫展、親職教育座談會通常希望吸引較多人參與，可考慮採用普及率較高的推廣工具；研討會對象較為特定，可採用直接信函的方式，會具有較高的效率。所以，產品的性質業是一項必須考量的因素。

4.經費

經費多寡會影響推廣方式的選擇。如果經費不是很充裕，那就必須選擇推廣

成本較低的媒體，如印刷品，只有在經費較充裕時，對推廣媒體的選擇才會比較多元。

5. 產品收費的高低

產品收費較高則可採用成本較高的推廣媒體，例如電視廣告；反之，則須採用成本較低的方式，如張貼海報，發宣傳品。

6. 競爭程度

如果園所是處於高度競爭市場的狀態，為了突顯園所在學前教育階段教育市場的地位，擴大市場佔有率，園所在推廣上就會付出更多的成本，推廣方式的選擇也要考量具有競爭性。

三、價格策略

首先探討價格策略其內容意涵，並說明價格策略訂定的方法以及參考標準，最後說明訂價的程序。

(一) 價格策略的意涵

價格通常是指消費者對於產品、服務態度符合其需求，而願意付出相對之金額購買產品、服務。黃種世(2003)認為價格係指顧客得到商品或服務所需付出的資源。鄭禎佩(2001)認為學校所指的價格包括校內、外獎學金設置、教育折扣或折抵、付款期限與方式等。

綜合上述，本研究幼稚園行銷之「價格策略」係指在最低教育花費和最高教育品質的考慮下，減免清寒學生費用，提供各種不同付費機制和物美價廉之服務或產品，使園所目標群眾在時間、心理和經濟成本上都覺得物超所值感到滿意。

(二) 價格的訂定

Thomas(2000)認為智定有效的價格策略前提，是了解產品的定下環境，也就是要瞭解銷售量對成本有何影響、價格在消費者購買決定扮演何種角色以及競爭者的過去行為為何？在價格的訂定，基本上必須要同時考慮利潤、競爭以及市場佔有率三個範疇。在學前教育機構贊成或反對定價者，主要力論點大致有以下三點（楊維曾，1997）：

1. 經濟學的觀點

私立學前教育機構必須要有足夠的成本可以支付各項費用，才能維持機構存在並確保各項學習的提供。而成本的來源，光靠董事會、政府補助或捐款有時並不足夠。因之，從經濟的觀點而言，按照成本損益訂價收費有其必要性。採用此觀點者認為：機構並非提供服務以賺錢，而是賺錢來提供更多的服務(Crompton & Charles, 1986)。

2. 參與的觀點

此種觀點著重在訂價收費對象參與學習影響的探討。一種說法是活動收費低會吸引更多的家長將兒童送來就學，Boshier 與 Baker (1979) 指出學費低廉或不付費的活動確實有較高的參與率；學費低是提高參與率的強大誘因。

3.社會公平的觀點

採用此觀點者認為，私立學前教育機構學費高會導致參與者集中在中上階層，而使中下階層的人喪失接受教育的機會，有違社會公平原則。因之，若學費過高。市必會造成中下階層家庭背景的兒童前來就學的障礙與困難，形成中下階層獨占教育資源的現象，失去教育機會公平的社會意義。

(三)訂價方法

私立學校學費訂價的方法，經過相關文獻的歸納有以下三種：

1.需求訂價法

需求訂價法是根據學生對學習活動的需要程度來收費。此種收費方法不以學習服務成本為考量，而看重的是家長及兒童對前來受教價值的知覺。私立幼稚園若採取此種訂價方法，則必須先從事調查，了解家長對園所提供的服務，願意付費的標準。

2.競爭訂價法

以競爭的情況作為計算價格的基礎。價格通常會跟競爭者價格依樣或是稍高或稍低，稍高或稍低的標準則取決於成本的高低為準。

3.成本訂價法

成本訂價法是以活動的成本為計算的基礎訂價方法。

(四)訂價標準

要訂一個適當的收費標準，涉及到許多因素，舉其重要者敘述如下：
(Shapiro,1985；Riggs,1989)

1.目標消費顧客的付費能力

如果學費的標準超過了家長付費的能力，則前來就學的狀況不佳是可以預期的，因此，機構可調查可能前來就讀學生的家庭背景，收入、職業，等來評估其付費能力，然後訂定適當的價格。若園所處於較高社經地位之區域則可訂定稍高的收費標準，倘若園所附近皆為低社經地位之家庭，收費標準則宜降低，以吸引就近家庭前來就學。黃定源（2003）的研究指出，學齡前兒童家長在教育選擇中，家長通常思考的是要花多少金錢在幼兒教育上，要選擇怎樣的幼兒教育，這如同經濟學中以「預算限制」與「偏好」兩方面來解釋消費行為。因此，園所在訂定價格時，依據目標消費者的付費能力是一項很重要的考量。

2.目標消費顧客對教學服務的需求程度

目標消費顧客對教學服務的需求程度越高，則願意付出的成本也就越高，園所可考慮收取較高的費用，並提供較高品質的教學服務。

3.競爭的環境

不同園所提供相同的教學服務，卻有不同的收費價格，價格高的一方自然會面臨較大的威脅，因此，如果園際間競爭激烈，在訂定收費標準之時，應先了解相關的園所訂價狀況成為重要的考量因素。

4.經費條件

經費充足時，園所有能力支付各項花費，對兒童學費依賴的程度比較低，因此，收費較有彈性，但如果經費短絀，那麼兒童學費就成為重要的經費來源，機構只好考慮收取較高的費用。

5.機構的性質和目標

如果園所以提供專業有效的學習服務為任務，則可能考慮採取較高的收費。反之，若著重的是社會福利的提供，則收費標準可能是較低廉的。

6.其他

其他考慮的因素可能有：物價波動、產品類別。前者是屬於外在環境的影響因素；後者是不同產品的類別，如系列才藝教學、課後安親班，因其性質不同，可採用不同的收費標準；另外，更可採用獎勵措施，包括入學、學習過程各階段的獎勵金、減收部份學雜費等，也是收費標準訂定的策略運用。

(五)定價的程序

根據黃俊英(2000)的說法，有六個步驟可以考慮：

- | | |
|-----------|-------------------|
| 1.決定定價目標。 | 2.估計需求和價個彈性。 |
| 3.估計成本。 | 4.分析競爭者的成本，價格和品質。 |
| 5.選擇定價方法。 | 6.訂定最後價格。 |

四、通路策略

首先探討通路策略的定義，其次說明通路策略的規劃方法。

(一)通路策略的定義

在行銷學上之「配銷通路」策略，是指行銷者與目標消費者相遇的途徑（Kotler,1987）。辛弦璋(2002)認為行銷通路的活動乃是在於通路所創造出來的地點、形式、時間以及所有權四大效用來彌補存在於生產者與消費者間的「落差」，而這些落差包含數量、種類、時間、空間、資訊以及所有權六大項，其經由行銷通路之協調，使供需能夠相互結合。

Shapiro (1985) 提出在非營利事業機構，重要的配銷管道就是「地點」。因此，就教育機構而言，所謂配銷通路指的就是學前教育機構行銷策略方案與兒童和家長相遇的地點，就是園所在地。

(二)通路規劃方式

幼稚園設計的地點規劃有三種主要的方式（Crompton & Charles,1986）：

1.唯一式

學習活動的地點只有一處，就是園所的所在地，兒童與家長必須到該處參與學習。

2.廣設式

直接將活動送到兒童家中，因此，活動地點廣設在各處，是一種無距離的學習，如採用函授、同步視訊、或是同步的網路遠距教學等方式。這種方式的優點是突破時空的限制，廣設式的地點安排能解除行銷的時空障礙。但缺點是可能要

付出相當的成本，並非所有機構都能採用。

3.選擇式

此種方式是假定家長及兒童願意，也能夠到一定距離的路程外參與學習活動。因此，家購再安排地點時，可選擇幾個與兒童居住處較為接近的地點，作為活動提供的場所。此種方式是以學校經費與學習者參與活動的方便性為考量重點，一般的私立幼稚園是較少採用此種方式的。

五、師資策略

在師資策略方面，首先說明在教育上所指的師資策略包含哪些策略，接著說明在師資的選擇上有哪些考量因素。

(一)師資策略的意涵

在行銷策略的運用上，所謂人員是指介於產品提供者與購買者間，實際執行交換程序的人（Fisher, 1987）。在成人教育活動中，實際執行交換程序的人，就是教師。教師透過各種教學方式，將知識、技巧、技能等教授給學習者，世界於方案提供者與學習者間實際進行活動的人。因此，本研究所指的「教師」是指幼稚園的教師。凡參與幼稚園教學之人員皆為本研究所謂教師，包括，合格教師、非合格教師、助理教保員、助教、才藝教師等。

教師在幼稚園教育活動行銷中扮演重要的角色，在學前教育產品進行過程中，與兒童及家長直接接觸最多的就是教師，換句話說，教師處於教育產品進行的第一線，教師的表現當然是產品成敗的重要關鍵（王櫻美，1996）。若教師具有良好的素質，學有專精、具有良好的教學信念，採用適合學習者的教學方式，滿足學習者的學習需求，便能促使學習者參與更多的學習活動（Willard & Warren, 1996）。再則，教師的表現是最佳的宣傳工具，而且此種宣傳是其品質保證的宣傳，對於提升方案參與率或機構形象皆有相當大的助益。

(二)選擇師資的考量因素

選擇好的師資就好像公司面試新員工一樣，必須經過審慎考量的過程，重要的考量因素大致有以下幾點（陳添旺，1997；黃明月，1994）：

1.教師的專業知識

教師應具備兩方面的專業知識，一為具備教育專業知識，如教育心理學理論、學習理論；二為具備與教材有關的專業知識，亦即教師在教學時能夠處理與教學內容有關的知識。也就是說教師在進行科學方面的活動，必須要先對科學活動有所了解並能夠進行活動。

2.教師的專業能力

包括講解的口才，表達能力；教學時的應變能力，回饋能力；使用各種教學技巧的能力，管理班級常規的能力；照顧兒童生活作息的能力。

3.教師的教學經驗

具有教學保育的經驗，有助於了解學習者需求的能力，因此，在選擇師資時

是項重要的考量。

因此，本研究的訪談在認知主要分為三部份：一、幼稚園行銷方式。二、幼稚園對各行銷對象進行行銷的需要程度。三、幼稚園行銷策略組合策略認知。在實際運作分為四部份：一、目前園所推廣行銷工作的方式。二、園所目前主要的行銷對象。三、幼稚園行銷組合策略落實情況。四、幼稚園行銷策略執行的困境。

對於行銷組合策略的劃分，分為五個層面：產品策略、推廣策略、價格策略、通路策略以及師資策略。在幼稚園行銷策略認知調查、行銷策略實施情況以及執行困境的部分，係深度訪法蒐集資料。

參、研究方法、進行步驟及執行進度

因此本研究採用質性研究進行半結構式訪談作為研究方法，以別於以往大多數的量化研究對公立幼稚園的行銷管理有更深一層的了解。本章節依據研究目的，與研究架構來設計研究方法與流程，並說明研究對象與研究工具，分別作詳述如下。

第一節 研究方法

本研究主要使用「訪談法」研究方式進行。研究之進行首先是從雲嘉南地區五縣市中選取並徵詢願意接受訪問之園長及教師，並由願意接受訪問園長及教師之名單中共選定共十位公立幼稚園之園長及教師為訪談對象。為了使受訪者能夠真誠坦露出自己的看法，研究者首先清楚告知研究目的，與研究需要，以及保證謹遵研究倫理，並詢問適合的訪談時間與地點訪談。訪談結束後，對於所收集到的資料不加以批評，並做到保持研究中立之態度。

本研究採取便利抽樣的方式，利用正式問卷詢問願意接受訪談之園長及教師，選取願意接受訪問且目前園所實施行銷策略時，困境程度為較嚴重者，進行一對一的訪談，訪談對象分佈雲嘉南五縣市，共計選取 10 位公立幼稚園園長及教師作為訪談對象。研究者以現場收錄、訪談時摘要筆記等方式，將蒐集的資料整理完成文字稿，再請受訪對象做校正工作以避免研究者主觀的研究偏差。

第二節 研究對象

本研究以嘉義縣市、台南市、雲林縣及南投縣立案之公立幼稚園園長及教師為訪談取樣範圍，以下將分述說明本研究之訪談對象：抽取公立幼稚園園長及教師各 5 名；嘉義縣公立園長及教師共 2 名；嘉義市公立園長及教師共 2 名；台南市公立園長及教師共 2 名，以及南投縣公立園長及教師共 2 名，共計抽取雲嘉南及南投地區公公立幼稚園園長及教師共 10 名研究對象。

表 3-1

本研究訪談對象身分及代碼表

代號	姓名	工作園所
園長 P1	陳○○	嘉義市
P2	李○○	嘉義縣
P3	吳○○	雲林縣

P4	梁○○	南投縣
P5	黃○○	台南市
教師 T1	簡○○	嘉義市
T2	吳○○	嘉義縣
T3	陳○○	雲林縣
T4	高○○	南投縣
T5	許○○	台南市

第三節 研究工具

本研究探討園長及教師對幼稚園行銷策略的認知與進行行銷策略的實際運作情況。在困境的部份，除對於幼稚園實施幼稚園行銷策略時的困境有初步了解，最後利用個案訪談方式深入探討幼稚園實施行銷策略時遇到的實際問題。

本研究的研究工具則包含訪談大綱與其他的錄音設備等，主要蒐集的資料來源為與幼托園所教師及園長及教師的訪談，其中使用訪談稿，並配合錄音，再轉成逐字稿，另外加上相關文件蒐集與省思手札做為檢證，最後則針對研究倫理稍作描述。

於此，研究者在訪談前即將訪談計畫書擬定好，訪談中針對訪談大綱與訪談對象做深入瞭解，訪談後則針對訪談情境、訪談經驗及訪談後的省思紀錄於研究省思手札，以便進一步的釐清問題所在，也能做為下一次訪談的延續。另外則尋找相關文件資料以資佐證；最後配合文獻的回顧及探討，與前人所做研究作為相互檢證，以瞭解除了以往研究結果之外，是否還有其他發現。

本研究所採用的訪談內容分為四個部分，以下針對訪談內容進行說明：

(一)公立幼稚園園長及教師個人背景資料

包含服務年資、教育程度、是否接觸過行銷相關資源、園長及教師服務之園所規模、園所位置。

(二)幼稚園園長及教師對幼稚園行銷策略之認知

有關幼稚園園長及教師對行銷策略認知程度，經過研究者參閱相關書籍文獻與研究資料後，將各類資料綜合整理而成。其中包括幼稚園最佳行銷方式之認知、行銷對象需求程度之認知、對各行銷組合策略（產品策略、推廣策略、價格策略、通路策略及師資策略）等之認知。

(三)幼稚園行銷策略運作情形

公立幼稚園園長及教師執行行銷策略實際的運作情況，包含在產品策略、推廣策略、價格策略、通路策略及師資策略五種策略中，實施運用的情況。

(四)幼稚園實施行銷策略時所遭遇的困境

園所實施行銷策略時的困境，經研究者參考相關文獻及研究資料整理而成。

訪談計劃書

重點放在：對該行銷策略的期望是什麼？實際會做否？實踐的困難為何？建議如何解決？

- 1.問題意識：請您談談有關您的幼教資歷，並簡述您覺得那個公幼行銷的案例讓您印象深刻。(從私幼到公幼經歷，印象深刻的特色為何？)
- 2.產品策略：請問您希望公幼展現何種教學成效？您希望給幼兒什麼能力？家長期

望的教學成果會產生哪教學影響？您如何解決教學理想與現實招生壓力之衝突呢？

3.推廣策略：學校掛滿得獎紅布條功效？您覺得哪些方式可以讓社區大眾看得到公幼的存在？您覺得公幼老師會願意做這些推廣方式嗎？為什麼？

4.價格策略：請問園長/老師您覺得低收費是公幼的優勢嗎？大班免學費政策是否降低公幼此優勢？如何做到低收費、高品質呢？

5.通路策略：請問貴校的家長通常是如何得知貴校的招生訊息？請您比較公幼張貼公告與私幼狂發宣傳的通路效果？請問老師您平常是如何與家長溝通觀念與傳遞訊息呢？

6.師資策略：請問園長/老師您覺得合格師資是公幼的優勢嗎？您是否會覺得公幼老師在教學態度、才藝技能上不如私幼老師呢？為什麼？

7.整體看法：請談談少子化與幼托整合對公幼行銷之衝擊與影響，公幼老師該如何因應與調整呢？(例如：參加教學卓越，或向私幼學習)

肆、研究結果分析與討論

一、問題意識：請您談談有關您的幼教資歷，並簡述您覺得那個公幼行銷的案例讓您印象深刻。(從私幼到公幼經歷，印象深刻的特色為何？)

研究結果發現，公立幼稚園園長及教師對公幼行銷的案例無特別印象，因為公立幼稚園的行銷大多以家長口碑取勝，在過去私立幼稚園的經歷中有較多的分享和感受，顯示公立幼稚園與私立幼稚園在各自的行銷上有很大的差異性。

私幼以滿足家長為導向，無論是在教保服務時間或內容，都是以家長考量為第一優先，比較不考量老師的感受，期望老師全力配合，各項行銷都相當重視包裝，無論是在宣傳單或是畢業晚會的燈光舞台，都是請專業人士來做包裝，動輒好幾萬或好幾十萬，公幼也是無此經費的。(20120928 訪 P2)

其實公幼很少有行銷的那種策略，通常以我們的認知上的想法就是把學生帶好，讓家長放心，然後學生他如果說就是跟家長，如果家長他放心，家長他自然就會去幫你去宣傳，然後自然他就會去告訴他的親戚朋友或是周遭鄰居說，你有小孩子你就可以來這邊，老師教得不錯。那似乎都是自然而然的那種現象產生，不是老師刻意去外面做一些宣傳還是什麼，所以在行銷上面的話，我覺得是本身把自己的班級或者把自己園內的那一些學生把他帶好的話，家長他們都可以感受的到。

(20121019 訪 T5)

二、產品策略：請問您希望公幼展現何種教學成效？您希望給幼兒什麼能力？家長期望的教學成果會產生哪教學影響？您如何解決教學理想與現實招生壓力之衝突呢？

研究結果發現，公幼教師大多希望可以展現班級經營、溝通能力及專業成效，

希望家長能安心的將幼兒交給他們。在幼兒習得能力中，公幼教師大多期盼幼兒能學到獨立思考及解決問題的能力，注重良好習慣的培養。在教學上大部分的家長依然注重幼兒的讀寫狀況，因此，公幼教師以溝通和家長協商課程的內容和方式。面對現實的招生壓力，公幼教師選擇以自己的專業配合家長的需求，讓家長的需求和教師的專業堅持並存。

希望幼兒培養的是學習的態度與願意學習的能力，以本校為例，很多家長在意的是老師的專業能力，如：與家長溝通的能力、安撫幼兒情緒的能力、班級經營的能力，到大班時圍繞很多的相關問題是在能不能很順利的銜接國小課業或適應國小的教學方式(20120928 訪 P2)

我希望孩子是快樂而自主，然後具備探索的動力，因為就是當他有自主的探索，其實他可以去發揮。(20121019 訪 T1)

因為小朋友這時候就是習慣的培養啊，我們有時候都忘記要給小孩自己解決的能力了啦，所以，我不管在私幼或公幼都想給小朋友可以解決問題的能力，不要太過依賴成人。(20120930 訪 P4)

教材本來也不用的，後來會有很多家長來跟你要求幼兒的書寫能力，並告知隔壁的私立幼稚園都教那麼多注音符號，我們怎麼都沒教之類的。那時候我們就換個方式，家長的需求我們就給予，但是，還是堅持早上一定要走單元，並用屬於潛能激發的方式，像是玩遊戲的方式進行讀寫能力，然後下午的時候我們就走簿本，然後我們就讓孩子帶功課回家，帶回家就是所謂的作業。(20121002 訪 P5)

衝突是不會，可是還是要迎合一些家長的要求。還是給家長看注音符號跟數學，但是會用主題之後的成果展，把成果展現出來讓家長進到班上來看，漸漸家長就會對教學成果產生一些迴響，在自己的專業上面的能力去影響家長，讓他們覺得說老師這樣子的教法，也同樣的可以給孩子有很好的學習的內容，甚至還可以更好。因為這樣家長還蠻認同的，漸漸的我們學校和家長、老師、社區對我們的公幼其實很認同，漸漸來講我就不會有招生壓力。(20120930 訪 T3)

三、推廣策略：學校掛滿得獎紅布條功效？您覺得哪些方式可以讓社區大眾看得到公幼的存在？您覺得公幼老師會願意做這些推廣方式嗎？為什麼？

研究結果發現，訪問之公幼園所大多不會掛紅布條，教師認為成效不大，且以家長互相口碑宣傳招生為主，認為只要經營好班級，在招生上不會有太大的問題。公幼老師也會配合學校的政策辦理活動，不僅讓幼兒的成果有所展現更可以推廣學校的知名度，何樂不為。

得獎掛紅布條我們通常沒有做，因為我覺得幼稚園似乎還不需要，公立幼稚園其實直接面對的是附近的家長，那家長它比較注重的就是老師的用心跟教學，

如果在這個園內在這個班級裡面努力付出的話，其實班上的家長會感受的到，那家長自然而然就可以幫你行銷，不需要再去刻意的用一些紅布條還是什麼的。(20121019 訪 T5)

我們是公幼，招生都是自己社區的，每年都有舉辦文藝方面的活動，然後順便跟社區結合，在社區展現的機會。在舉辦這個活動的時候，我們會展示一些我們的作品，然後剛好就是嘉義市的花海節活動，就是在那個時候，剛好可以宣傳我們的學校。入社區做戶外教學是一個好方法，公幼老師現今為了招生也是戰戰兢兢都會願意做的，步行的方式可以多參觀附近的商家也是招生的方式之一。舉辦親師活動更是不可減少，因為讀公幼的家長一樣會口耳相傳，口碑是很重要的！(20121019 訪 T1)

四、價格策略：請問園長/老師您覺得低收費是公幼的優勢嗎？大班免學費政策是否降低公幼此優勢？如何做到低收費、高品質呢？

研究結果發現，受訪之公幼園長及老師皆認為低收費是目前仍是公幼的優勢，因為私立幼稚園仍有月費要繳交，大班免學費政策的確會影響公幼，但是，以長遠看來公幼還是占有低收費的優勢。建議公幼可在招生人數及硬體設備上做改善，以低收費讓幼兒擁有更好的學習品質。

低收費是公幼的優勢之一，但絕不是一項最重要的因素。(20120928 訪 P2)

因為私幼還是有要收月費，私幼動輒一個月要收 5、6 千塊的，還是有差別的。大班免學費政策是否降低公幼此優勢？我覺得應該會。在於它如果普遍做減免，可能在公幼的優勢上會有所競爭啦。個人覺得像一般私立幼稚園都會採小班的教學，那小班就是他們的班級人數還有他們的空間環境，可能在幼稚園方面他們會佔比較大的優勢，可是私幼每個月還是要收錢，這種這策又不是說這樣就不用收每個月要給的錢，你看你想想這樣繳一繳還是要很多，所以，我是覺得現在低收費公幼還是占很大很大的優勢啦！(20120930 訪 P4)

在公立幼稚園如果要做到低收費高品質，個人建議降低人數上面是有需要的，因為現在的公立幼稚園的教室，普遍上面來講都存在於國小的那種園舍教室，空間上面就是一般國小的教室，對於這種教室裡面除了增加角落跟學習區，還有小朋友在裡面休息睡覺，相對的，他們的那些活動的空間就變小了。(20121019 訪 T5)

所以，我建議公幼要做到高品質第一個是軟體的增加，還有就是師生的比例是可以再降低一點，其實像現在國小的那些師生比都已經逐年在下降，幼稚園一比十五的這個目標從很久以前，大概一直都是這樣從來沒有降低，建議可以比照外國說一比十，或是以教室的坪數來核定師生的招生數，會比較能夠達到品質方面的一些掌控。(20120925 訪 P3)

五、通路策略：請問貴校的家長通常是如何得知貴校的招生訊息？請您比較公幼張貼公告與私幼狂發宣傳的通路效果？請問老師您平常是如何與家長溝通觀念與傳遞訊息呢？

研究結果發現，公幼的招生訊息通常是家長們口耳相傳為多，乃為口碑為重；對於招生的公告通常會張貼於公布欄上，但是對於狂發宣傳單的招生效果不予認同；與家長溝通上大多以聯絡簿為主，電話為輔，可見公幼教師在這方面與私幼的模式有所差距。

公幼招生訊息會在校門口公告，網路也會公告、印製宣傳單或是透過舊有的學生家長介紹。(20120928 訪 P2)

家長相互介紹是最有用的。我們通常在聯絡簿上會貼聯絡簿通知單，然後請班上的舊生家長代為轉達，然後校門口會貼公告，學校的跑馬燈也會有公告一直跑，並在各個校園的公告欄上都會有招生的訊息說大概什麼時間會有新生報名，請家長留意這個訊息。(20121019 訪 T5)

通常我們都只是會貼公告，我個人是覺得宣傳單上面可能效果有限，因為跟那種平面的東西比較起還，我覺得還是要實際上去看一下。(20121019 訪 P1)

與家長溝通觀念與傳遞訊息多是進園與下課接送時，聯絡簿則會寫孩子的表現情形，傳遞訊息也是如此，有時也會用電話聯絡。(20121031 訪 T2)

通常還是以聯絡簿為主，家長來接我們也會跟他說小朋友當天的狀況，如果小朋友當天有狀況老師也會打電話去小朋友家裡親自跟他說，我們很注重跟家長的溝通，所以，盡量用多元化管道跟家長溝通。(20120930 訪 P1)

六、師資策略：請問園長/老師您覺得合格師資是公幼的優勢嗎？您是否會覺得公幼老師在教學態度、才藝技能上不如私幼老師呢？為什麼？

研究結果發現，受訪公幼園長及老師認為合格教師漸漸不是公幼的優勢，因為某些私幼也同樣有相同的合格師資；公幼老師的教學態度要看個人情況，不是每位公幼老師都是盡職或不盡職，而才藝方面雖比不上私幼，但公幼老師也會盡量的去增進自己的技能，並將自己會的才藝整合教導學生。

合格師資已是最基本的項目之一，何來優勢之說。現在私幼合格教師也不少，公幼老師在教學態度、才藝技能上不如私幼老師這是舊有思維，也是刻板印象。(20120930 訪 P1)

很多家長認為我們公立老師來自合格，他們很相信老師，但是，合格證照在未來趨勢感覺上好像漸漸沒有用了。(20120930 訪 T3)

才藝技能上或許私幼都聘請專業體能老師或奧福音樂老師、美陶老師、直笛

老師、小提琴老師、太鼓老師.....這真的是公幼比不上的！不過，只要不是太專業，老師都能克服自己上的，如：老師會自己以統整課程方式上音樂、律動或美陶，我們也能自己上相關創意課程--美術.....或許附幼老師不是那麼專業，但是她們知道怎麼教，孩子聽得懂，也能達最大效益。(20120928 訪 P2)

大家應該都覺得公幼老師在教學態度上比較差，反正不管教的怎樣都是領一樣的錢，可是我覺得還是要看個人啦，因為有些公幼的老師就是把教學當作一種興趣，所以還是看人。(20121031 訪 T2)

七、整體看法：請談談少子化與幼托整合對公幼行銷之衝擊與影響，公幼老師該如何因應與調整呢？(例如：參加教學卓越，或向私幼學習)

研究結果發現，受訪公幼園長及老師皆認為少子化對公幼有莫大的衝擊，不論是在招生或是在教學上都有影響，但在幼托整合上面就沒有太大的影響，公幼可以了解家長的需求並做配合，可向私立學習優點並增進自己的專業度。調整與因應策略在於發展學校的特色，以提升教育品質。

對我們公幼的影響就是孩子愈收越小，今年就開始收到三歲以下，還好我們有一個教保員可以照顧三歲以下的小朋友。但除了收托年齡一直往下滑，而且還會延長收托時間，可能課後及寒暑假都要收托小朋友，收托的時間快要跟私幼一樣了。(20120930 訪 T4)

現在私幼和縣政府有個合作方案，家長也會卡在是不是轉到私立比較好？其實，減免五千元的合作方案(20120930 訪 T3)

現在公幼有辦理課後留園服務，本校附幼就有，也是為了因應少子化的衝擊，更有利招生，讓更多幼兒來念，可以滿足更多家長的需求。

學校和老師都必須做出自己的特色，並且讓整個教育品質提升，可能藉由交流或研習，取分享各個元所優良的教學方式，讓好的園所能永續經營。(20120930 訪 P1)

我覺得要發展學校的特色，就是要精緻化。然後有區別性的，重視學校特色，像我們學校就蠻注重小朋友的創作。除了主題之外，我們學校孩子的創意繪圖、塗鴉就還蠻不錯的。(20121031 訪 T2)

有些人一直在推廣我們有學才藝或學美語，但是我深信老師的身教就是最好的口碑。你給孩子的是一個穩定的情緒，不會亂生氣、和顏悅色，你給孩子的就是你對孩子好，覺得對家長來說這個比較重要。(20121002 訪 P5)

伍、結論與建議

本研究針對十位公立幼稚園園長及教師實施個案訪談，以了解其對幼稚園行銷策略之認知與運作落差，以及在推動與執行時所面對之問題。本研究將依據研究過程之執行以期達到研究目的，茲摘述本研究結論如下所述：

- (一) 問題意識：公立幼兒園之行銷多以家長口碑取勝。
- (二) 產品策略：公立幼兒園教師多以展現班級經營、親師溝通與專業成效，並讓家長需求和教師專業並存。
- (三) 推廣策略：公立幼兒園以家長互相口碑宣傳招生為主，並配合學校辦理活動，以增加知名度。
- (四) 價格策略：公立幼兒園仍認為低收費是其優勢，但希望改善招生人數與硬體設備，以期低收費高品質。
- (五) 通路策略：公立幼兒園招生訊息以家長口耳相傳居多，與家長溝通方式以聯絡簿為主，電話為輔。
- (六) 師資策略：合格師資不再是公立幼兒園的優勢，要看教師教學態度是否盡職與增進自己教學技能。
- (七) 整體看法：少子化對公立幼兒園的影響在於要設課後照顧班，幼托整合後公立幼兒園要下收到三歲的幼兒，因應策略在於發展學校特色與提升教育品質。

本研究針對研究所獲知之結論，提出以下之建議：

- (一) 建議加強公立幼稚園園長與教師有關於行銷之研習與策略擬定。
- (二) 建議宜強化公立幼稚園園長與教師對於正確教學成效展現之認知。
- (三) 建議政府應持續協助公立幼稚園教學設備改善及招收人數過多問題。
- (四) 建議公立幼稚園可透過多元方式展現教學成效，以利期招生訊息傳播。
- (五) 建議公立幼稚園教師應跟隨時代潮流，充實教學技能與調整積極教學態度。
- (六) 建議宜協助公立幼稚園發展學校特色，以因應少子化與幼托整合之影響。

參考文獻

中文部分

- 王奕婷(2004)。我國高等教育行銷之研究。未出版之碩士論文，國立台灣師範大學教育研究所，台北。
- 王櫻美(1996)。影響私立高職經營績效因素之探討。未出版之碩士論文，大葉工學院事業經營研究所，彰化。
- 行政院經濟建設委員會(2006)。中華民國台灣 95 年至 140 年人口推計。台北：行政院經濟建設委員會。線上檢索日期：2006 年 3 月 20 日。網址：http://www.cepd.gov.tw/business/business_sec3.jsp?businessID=54&parentLinkID=8&linkid=91

- 江語珊(2005)。公私立小學行銷策略之研究—以台北市四所學校為例。未出版之碩士論文，國立台北師範教政所，台北。
- 呂惠美(2002)。私立中等藝術學校行銷策略之研究。未出版之碩士論文，國立中山大學管理學院高階經營碩士學程專班，高雄。
- 辛弦璋(2003)我國人壽保險行銷通路及其效果之研究。未出版之碩士論文，實踐大學企業管理研究所，台北。
- 邱天助(1996)。社會教育的行銷理念。社教雙月刊，71，9-16。
- 林建志(2002)。高雄市國民中學學校教育人員對學校行銷策略認知及其運作之研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育所，高雄。
- 林淑芳(1995)。行銷資訊資源研究。未出版之碩士論文，私立輔仁大學圖書管理學系，臺北。
- 林慶川(2001)。國民小學教育人員與家長對教育行銷實施現況之知覺與態度。未出版之碩士論文，屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- 林東泰(1999)。公共電視臺的整合行銷傳播應用研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學大眾傳播研究所，台北。
- 林水順、莊英慎(2000)。技職學院行銷作為與特性認知分析—以國立勤益技術學院會為例。中華管理學報，1，33-53。
- 林瓊惠(2004)。台東縣國民小學家長對學校行銷策略與學校滿意度之研究。未出版之碩士論文，國立台東大學教育研究所，台東。
- 許詩旺(2002)。國民小學教育人員對學校行銷策略認知及其運作之研究。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- 教育部(2006)。歷年來校數、教師、職員、班級、學生數及畢業生數。台北：教育部。線上檢索日期：2007年3月12日。網址：[http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/ebooks/edusta/edusta.htm?FILEID=148976&UNITID=139&CAPTION=教育統計摘要\(95年版\)](http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/STATISTICS/EDU7220001/ebooks/edusta/edusta.htm?FILEID=148976&UNITID=139&CAPTION=教育統計摘要(95年版))
- 陳鼎華(2002)。成人教育行銷與策略之應用。北縣成教輔導季刊，19，12-20。
- 陳添旺(1997)。以行銷導向提升學校競爭力之探索性研究---以私立高職為例。未出版之碩士論文，私立大業大學事業經營研究所，彰化。
- 陳瑞相(2005)。桃園縣公立國民小學教育人員對學校行銷策略認知及運作之研究。未出版之碩士論文，國立台北教育大學教育政策與管理研究所，台北。
- 張銀釵(2004)。台北市社區大學教育行銷之研究。未出版之碩士論文，台灣師範大學教育研究所，台北。
- 張明輝(2002)。企業管理理論在學校經營與管理的應用。教師天地，120，28-36。
- 黃宏田(2004)。社區大學策略性行銷之研究：十個個案之比較。未出版之碩士論文，國立中正大學成人及繼續教育研究所，嘉義。
- 黃俊英(2001)。行銷學的世界。台北：天下文化。
- 黃明月(1994)。成人教學專業化的發展策略。國立中正大學成人教育中心：成人教學專業化研討會。
- 黃種世(2002)。高雄市高職學校行銷現況及可行策略調查研究。未出版之碩士論文，國立高雄師範大學教育學系，高雄。

- 彭曉瑩（2000）。師範院校教育行銷現況、困境及發展策略之研究。未出版之碩士論文，國立台南師範學院國民教育研究所，台南。
- 楊維曾（1997）。台灣地區成人教育活動行銷策略之研究。未出版之碩士論文，國立中正大學成人及繼續教育研究所，嘉義。
- 楊孟娟（2004）。大台南都會區幼教服務業服務品質滿意度研究。未出版之碩士論文，國立成功大學企業管理碩士班，台南。
- 蔡子安（1996）。私立職校行銷之探討。技術及職業教育雙月刊，35，44-51。
- 鄭禎佩（2000）。師範學院教育行銷研究—以屏東師院為例。未出版之碩士論文，屏東師範學院國民教育研究所，屏東。

外文部分

- Booms, B. H. & Bitner, M. J. (1981). Marketing strategies and organizational structures for service firms. In J. H. Donnelly and W. R. George, (eds). *Marketing of services*. Chicago: American Marketing Association.
- Boshier, & Baker. (1979). Effects of fees on clientele characteristics and participation. *Adult Education*, 29 (3): 151-169.
- Charles, W. L., & Crompton, J. L. (1986). Distributing public service: A strategic approach. In P. Kotler, O.C. Ferrell & C. Lamb (Eds.), *Cases and readings in marketing for nonprofit organization* (194). Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Connor, C.M. (1999). Marketing strategic one school's success story. *Independent school*, 58(3), 38-39.
- Drucker, P. F. (1974). *Management: Tasks, responsibilities, practices*. New York: Harper & Row, 64-65.
- Fischer. (1987). Successful marketing strategies and techniques. in Q. H. Gessner (ed.), *Handbook continuing higher education*. New York: Macmillan Inc.
- Gary, L. (1991). *Marketing education*. England: Milton Keynes.
- Kotler, P., & Levy, S. J. (1969). Broadening the concept of marketing. *Journal of Marketing*, 33, 10-15.
- Kotler & Fox, K. F. A. (1995). Strategic marketing for educational institution. N.J.: Prentice-Hall.
- Kotler, P. (1997). *Marketing management: analysis, planning, implementation and control* (9th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kotler, P. (2000). *Marketing management: Analysis, planning, implementation, and control* (11th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Levitt, T. (1960). Marketing myopia. *Harvard Business Review*, July-August, 5-56.
- McCarthy, E. J. (1981). *Basic marketing: A managerial approach* (9th ed.). Houston: Frwin.
- Riggs (1989). Determining an effective marketing mix. In R.G. Simerly (ed.).

- Handbook of marketing for continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass
- Shapiro, B. P. (1985, September/October). *Marketing for nonprofit organization*. Harvard Business Review, 223-232.
- Shipp, T. (1981). *The marketing concept and adult education*, 4 (7), 8-9. Belmont : Wadsworth Publishing Co. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ241902)
- Strother, G. B. & Klus, J. P. (1982). *Administration of continuing education*. Belmont: Wadsworth Publishing Co.
- Thomas, A. H. (2000). *Marketing strategies for attracting adult student: The reflections of sixteen adult students from four historically Black colleges and universities in the state of Maryland*. The union institute graduate college, Cincinnati, OH.
- Walshok. (1987). *Developing a Strategic Marketing Plan*. In R.G. Simerly, & Associates (eds.), *Strategic planning and leadership in continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Willard, & Warren, (1986). *Developing program offerings*. In H. Beder, *Marketing continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass.

國民小學附設幼兒園園長/主任肯定式探詢、組織氣氛與教師學術樂觀關係之研究

彭怡真

謝傳崇

國立新竹教育大學

國立新竹教育大學

教育與學習科技學系研究生

領導與教育評鑑中心主任

摘 要

在幼托整合的教育變革中，幼兒園領導者需以正向積極的策略領導園所朝向願景邁進；另一方面，營造良好的組織氣氛，藉由合作學習、分享、建立共識等模式發揮共學共作共享共榮，提升教師學術樂觀，營造創新的園所文化。本研究以園長/主任肯定式探詢行為、組織氣氛與教師學術樂觀三者之關係為主軸，對國小附幼進行調查研究，透過資料蒐集與分析探討，目的：（一）瞭解三者的現況。（二）驗證三者之關係。

本研究方法採問卷調查法，以臺灣地區公立國小附幼教保服務人員為研究對象，採取自編之量表工具。再以項目分析、驗證式因素分析、敘述統計、獨立樣本t考驗、皮爾森相關、逐步多元迴歸以及結構方程模式等統計方法進行分析。

本研究結論歸納如下：（一）肯定式探詢之「發現優勢」與組織氣氛之「對組織領導者的信賴」對整體教師學術樂觀最具有預測效果。（二）園長/主任肯定式探詢透過組織氣氛影響教師學術樂觀，組織氣氛具有部分中介效果。

關鍵字：幼兒園、肯定式探詢、組織氣氛、教師學術樂觀

壹、前言

2012 年幼托整合政策全面推行，在國小附設幼兒園體系中，教保服務人員因進用資格不同，造成教保員異動狀況多、發展願景不易，如何將危機化為轉機與凝聚園所的共識發展願景就成為重要的議題。

David L. Cooperrider 在研究中發現組織中皆有可維護和保留的強項，藉由提問的過程發現在群體、組織間以及其他相關的組織中的長處、正向特質與潛力，可以讓個人與組織產生創意、動力與希望感的朝未來共同發展且可影響績效；過程中是基於舊有的高峰經驗而尋找組織未來的發展方向進而複製相關成功經驗，在此歷程中是正向、肯定與激勵人心的(引自謝傳崇, 2012)。謝傳崇(2011a, 2012)認為透過肯定式探詢的「正向」策略可以引導教師以正向情緒投入工作，從而激發團隊活力和熱情，促進教育績效的持續提升，成為組織脫穎而出的推進力。蔡進雄(2011)論及教育領導者若能運用肯定式探詢的正向、賞識精神對待教師，則教師將會被激發出教育領導者所期待的工作表現。因此，領導者可以透過肯定式探詢的策略來強化成員對於工作的成就感與成效以提昇團隊士氣與效能。從上所述，可以看到肯定式探詢與領導者的相關性。

現今「幼兒教育及照顧法」將幼兒園的師生結構、組織均大幅的重組與改造，國小附設幼兒園與以往的生態有著明顯的差異。在 Mayo 所主導「霍桑研究」中發現必須從人的心理與社會等因素來拉動各項積極性，強調人際關係對組織發展的重要性、組織成員看待該組織的主觀概念。Zahoo(2012)提到組織氣氛與教師的態度和行為有必要的關係，並且學校的特質是影響教師感知氣氛的重要因素。Sandoval 與 Campos(2013)提出透過應用肯定式探詢將會產生組織的亮點，樹立有別於其他組織的特色與良好氣氛。一個積極的組織氣氛會讓成員感受在工作中受到支持與鼓勵對成員產生影響，更進一步的發揮潛能產生良好行為與態度以回應組織。

在現職的環境中，政府將國小附幼對象優先設定為「需要關懷，卻容易被忽略的多元弱勢族群」，最後尚有名額再開放給予一般家庭。在面對幼兒來自如此多元的家庭，教師信念(teacher beliefs)就顯得十分重要。雖然 Coleman(1988, 1990)指出父母擁有的物資、人力結構的家庭結構會影響孩子的學習成就與社會表現。但 Hoy、Tarter 和 Woolfolk-Hoy(2006)認為在控制 Coleman 所言的社會關係後有其他學校因素仍是對學生的學習有影響的；而 Hoy(2012)在多年的研究中發現，當學校發展出學校樂觀的教學氛圍時，學生家庭的社經地位背景已不構成影響學生學習的因素。謝傳崇(2013b)指出營造樂觀的學校環境、重新建構教師的教育理念，樂觀的看待所有學生的成長，透過編輯/規劃適性的課程教材，採用有趣的教法，讓教師成為「學生學習的專家」；也讓學生樂觀面對學習，建立動機以導向自信有效的學習歷程。因此，學術樂觀的氛圍發展對親、師、生是相當重要的。

學前教育是學習的起始。透過領導者的成功引領，才能執行各項變革，引導園所創新並提升幼兒學習。因此本研究探討三者之間的關係，進而能夠提出具體的建議。

貳、文獻探討

一、肯定式探詢的層面

肯定式探詢 (appreciative inquiry) 是指採用正向肯定的態度、有系統的於組織發展過程，不斷強化個人、組織內良善與優勢處並重組後，將其能量應用於組織創新，共建願景。肯定式探詢區分為「發現優勢」、「共塑願景」、「分享設計」與「實踐創新」等四個構面來討論。茲分述如下：

(一) 發現優勢

在團體中每個人是不同的。若將其優勢、能力重組，將可以改變績效擁有美好的願景。領導者在組織中採用正向、激勵的語言和行為，帶領組織找尋「正向的變革核心 (positive change core)」創造出更多正向氛圍，超越既有的框架，發展未來可行的藍圖 (謝傳崇、許文薇，2014；連雅慧、陳加屏與李建道，2011；蔡進雄，2011；Bushe, 1998; Cooperrider & Srivastva, 1987; Cooperride & Whitney, 2001; Cooperrider, Whitney & Stavros, 2008; Dickerson, 2012; Luthans et. ,2001; Markova & Holland, 2005)。

(二) 共塑願景

組織中各成員藉由討論與分享以正面態度去瞭解組織需要變革的原因和必要性，以發展組織的共同願景，點燃希望與凝聚共識；讓成員對組織的變革產生認同感，也方能讓組織變革產生正面結果 (謝傳崇、許文薇，2014；連雅慧、陳加屏與李建道，2011；蔡進雄，2011；Bushe, 1998; Cooperrider & Srivastva, 1987; Cooperride & Whitney, 2001; Cooperrider, Whitney & Stavros, 2008; Dickerson, 2012; Hammond, 2006; Markova & Holland, 2005; Whitney & Trosten-Bloom, 2010; Kessler, ed., 2013)。

(三) 分享設計

組織變革需要進行知識蒐集、運用和創新的知識管理，非一人之力或有限的知識可完成。藉由成員分享自身的高峰經驗與知識，並集結成願景圖像和組織發展藍圖，並設計具體的執行方案帶領組織進入變革 (Bryant, 2012; Hammond, 2006; Priest、Kaufman、Brunton & Seibel, 2013; Bushe, 2011; Somerville & Farner, 2012; Calabrese & Cohen, 2013)。

(四) 實踐創新

在此過程中，重視成員的參與實踐與核心價值。在實踐過程中不斷的回

顧檢視，動態的修正、調整以確保可行性。在創新的同時也激發參與者（連雅慧等人，2011; Cooperrider & Srivastva, 1987; Bushe & Kassam, 2005; Bushe, 2010; Cooperrider & Whitney, 2001; Sandoval & Campos, 2013; Somerville & Farner, 2012）。

此四項無一定順序，它將會自然的隨情境改變，這是一個連動、交錯性的過程。惟有領導者以正向、積極的態度，帶領組織成員將過程中的創新、行動融入願景圖像進入變革才是為真。

二、肯定式探詢影響組織氣氛

若要具備有利的激勵與創造性的組織氣氛，領導者必須實施開放式溝通以建立合作與參與的決策歷程；在組織內緊密合作，具有團隊精神；工作具有一定的彈性得合理調整與定期評估和設計工作計劃。Zahoor（2012）論及學校具有良好的組織氣氛，教師會具有更積極的態度投入教學、工作滿意度提升。許多研究均發現肯定式探詢與組織氣氛，呈現正相關（秦夢群與吳勁甫，2006；連雅慧等人，2011；魏炎芳，2008；Hammond, 2006; Cooperrider & Srivastva, 1987; Bushe & Kassam, 2005; Cooperrider & Whitney, 2001; Somerville & Farner, 2012; Sandoval & Campos, 2013; Zahoor, 2012; Osman, 2012; Calabrese & Cohen, 2013; Dickerson, 2012; Priest、Kaufman、Brunton & Seibel, 2013）。

所以，一個成功的領導者可以善用激勵、正向的策略，以欣賞、接納的觀點發展組織優勢與潛能，從上到下的成員共同戮力賦予組織活力，形成一正向積極的組織，組織氣氛必能提升。

三、肯定式探詢影響教師學術樂觀

肯定式探詢能激發成員的靈感與潛能引發正向變革的熱情與力量。透過分享、肯定個人或組織成就與優點，成員將會有創新思想、尋求組織的獨特特性與特殊優勢，並以此為基礎增進績效。當在互信環境下的有系統、階段式的討論會引發成員思考、相互學習、於實際的教學活動與學生學習回饋相連結進行更改與發展教學；其產生的信念會讓學生在學習上獲得教佳的表現與順遂。許多研究均發現肯定式探詢與教師學術樂觀，呈現正相關（蔡進雄，2011；謝傳崇，2012；Beard、Hoy & Woolfolk Hoy, 2010; Bushe, 1998; Bushe & Kassam, 2005; Bryant, 2012; Cooperrider & Srivastva, 1987; Gilbert, 2012; Giles & Kung, 2010; Hammond, 2006; Hoy, 2012; Kurz, 2006; Priest、Kaufman、Brunton & Seibel, 2013）。

因此，肯定式探詢是一種行動策略，藉由組織系統化的行動化過程中，每一步驟都息息相關。發現優勢引發教師對自己完成教學任務促進學生學習的正面思維；發現優勢、分享設計的正向能量可以讓組織間成員的關係更為緊密，提昇信任感；當教師重視學生學習時，將會找尋學生的優勢重新創建

新的策略讓學生在學習上獲得較佳的表現與順遂。

四、組織氣氛影響教師學術樂觀

良好的學校組織氣氛，有助於成員表現強烈的工作滿意度，並展現更高度的工作績效。當成員於工作中得到更多的回饋與滿足就更積極投注工作、為組織付出。對教師而言，當樹立組織成員關係是友好的、開放的、支持的、合作的文化與氣氛是可以促進教師的教學信念與實踐，並進而影響學生的學習；而積極氛圍會增進學生、教師和家長和諧共處並且家長也能感受學校對學生的重視、學校成員也會追求學校使命，以發揮最佳的教學效能並讓學生提高學習。許多研究均發現組織氣氛與教師學術樂觀，呈現正相關（張德銳，1991； Abd-Elmotalieb & Saha, 2013; Bruggencate, Luyten, Scheerens & Slegers, 2012; Gilbert, 2012; Goddard、Hoy & Hoy, 2004; Hoy, Hannum & Tschannen-Moran, 1998; Lynn, 2013; Osman, 2012; Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell & Moore, 2013; Zahoor, 2012）。

因此，學校、同事與學生是支持教師的外界力量。當學校的領導層級是有力、開放、組織關係良好、健康的發展方向將會使成員產生高度的回饋。領導者在教學、行為管理上提供持續且實際支持對教師心理的調適發展是重要的；同事間相互的支持更是希望、創新思維和信念的重要來源；學生也是成員之一，積極良好的師生關係有助於教師承受挑戰。

園長/主任能夠主動關懷園所成員的需求，同仁適時表達關懷、愛與支持，協助解決同仁在工作時面臨的困境，能形成組織良善的氣氛進而促進教師學術樂觀。本研究從國內外文獻整理出三者間的關聯性，作為本研究的參考依據，並建立結構模式如圖 1。圖 1 旨在說明園長/主任肯定式探詢會「直接」影響教師學術樂觀；此外，園長/主任肯定式探詢亦會「間接」透過學校組織氣氛而影響教師學術樂觀。為檢證此模式是否成立，本研究即採用結構方程模式進行資料分析，以探知模型與資料適配之情形。

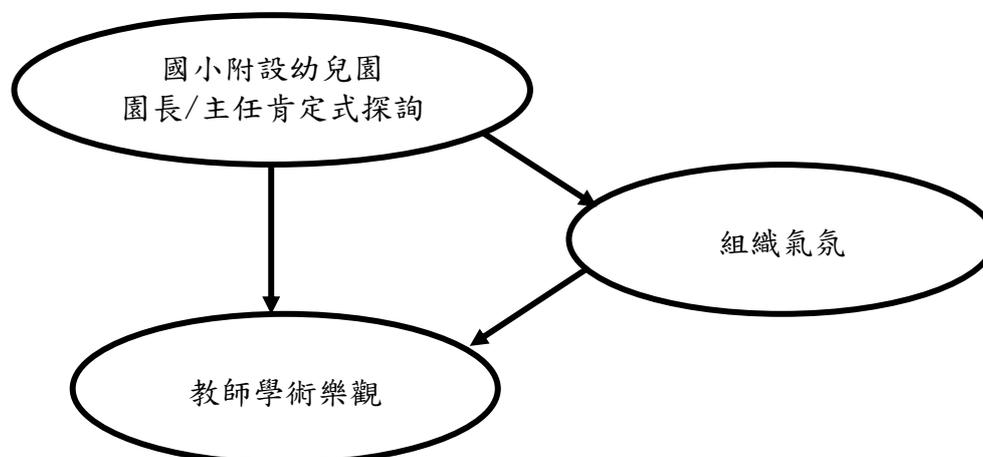


圖 1. 幼兒園園長/主任肯定式探詢對教師學術樂觀之關係

參、研究設計與實施

一、研究樣本

本研究以臺灣地區之國小附設幼兒園，102 學年度現職教保服務人員（教師兼任行政、教師、教保員）為調查研究之母群體，並分層隨機取樣的方式，約取母群體人數之 12.33% 為研究樣本，總共發出 1471 份問卷，收回 1011 份，整體回收為 68.73%；其中有效問卷為 631 份，無效問卷為 380 份，可用率為 60.22%；有效樣本基本資料分析如表 1 所示。

表 1

有效樣本基本資料分析

背景變項	區 分	次 數	百 分 比
性 別	男	13	2.1
	女	618	97.9
學 歷	大 學	465	73.7
	研 究 所	166	26.3
年 資	10 年 以下	297	47.1
	11-20 年	216	34.2
	21 年 以上	118	18.7
職 務	專 任 園 長	4	0.6
	教 師 兼 行 政	155	24.6
	教 師	309	49.0
	教 保 員	163	25.8
區 域	北 區	235	37.2
	中 區	214	33.9
	南 區	123	19.5
	東 區	59	9.4
規 模	3 班 以下	421	66.7
	4-7 班	174	27.6
	8 班 以上	36	5.7

二、研究工具與變項

本研究量表採 Likert 五點量表計分，受試者依真實情況在五個選項中選取最符合自身感受的選項，分別給與 1、2、3、4、5 分。

「園長/主任肯定式探詢量表」本量表係以謝傳崇、許文薇（2014）的研

究問卷修正而來；共四個層面，分別為「發現優勢」、「共塑願景」、「分享設計」與「實踐創新」，其整體之 Cronbach's α 係數值為.961，各因素層面之 Cronbach's α 在.905~.929 之間；「組織氣氛量表」以 Duff (2013) 的研究為基礎，依據張德銳 (1990) 的研究問卷修正而來；分成四個層面，分別為「工作投入」、「團體凝聚」、「校長信賴」與「親和關係」，整體之 Cronbach's α 係數值為.964，各因素層面之 Cronbach's α 在.904~.958 之間；「教師學術樂觀量表」以 Ngidi (2012) 研究為依據、參酌張奕華等人 (2011) 之問卷後自行編製而成；分成三個層面，分別為「重視學生學習」、「集體信任感」與「效能感」，整體之 Cronbach's α 係數值為.925，各因素層面之 Cronbach's α 在.865~.924 之間。

三、資料分析

運用 SPSS for Windows 18.0 及 AMOS for Windows 2.0 作為本研究之資料分析工具，進行資料的統計分析處理。最後使用結構方程模式檢視三者的關係。

肆、結果

在三者關係之結構模式分析上，以整體模式適配度檢定整體假設模式與實際樣本資料之間的適配程度。其檢核之指標：絕對適配指標包含 χ^2 、GFI、AGFI、RMR、RMSEA，而 GFI、AGFI 均大於 0.90，RMSEA 為 0.051 (<.08) 適配度佳；增值適配指標包含 TLI、CFI、IFI、RFI，指標值皆大於 0.90，適配度佳。整體而言，模式的適配合理。

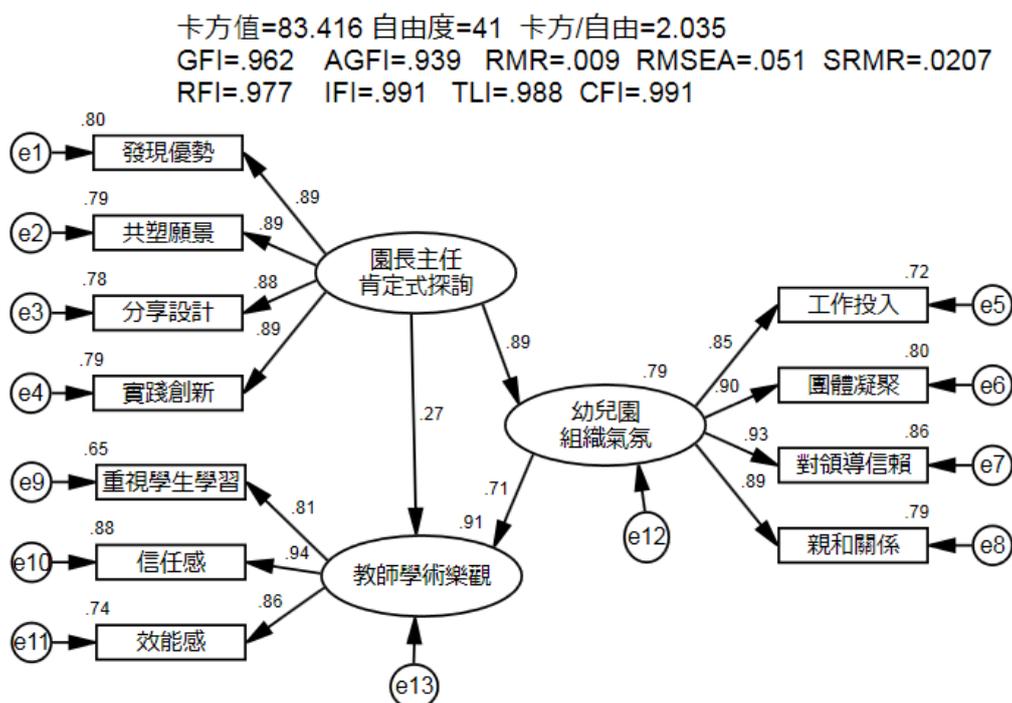


圖 2. 園長/主任肯定式探詢、組織氣氛和教師學術樂觀部分中介標準化模式

表 2 部分中介模式適配度評鑑指標及結果摘要

指標名稱	適配判斷值	指標值	適配判斷
絕對適配度指標			
χ^2	愈小愈好， $p > .05$	83.416 ($p = .000$)	尚可
GFI	>0.90 以上	0.962	佳
AGFI	>0.90 以上	0.939	佳
RMR	<0.05 以上	0.009	佳
SRMR		0.0174	佳
RMSEA	<0.05 以上 (適配良好) <0.08 (適配合理)	0.051	佳
增值適配度指標			
RFI	>0.90 以上	0.977	佳
IFI	>0.90 以上	0.991	佳
TLI	>0.90 以上	0.988	佳
CFI	>0.90 以上	0.991	佳

由圖 2 得知，肯定式探詢可直接提升教師的學術樂觀，同時幼兒園園長/主任實施肯定式探詢可以增進良好的組織氣氛進而產生對教師學術樂觀的影響。

本研究進行「園長/主任肯定式探詢」與「組織氣氛」對「教師學術樂觀」之預測力的結果顯示，園長/主任肯定式探詢及組織氣氛中的「對組織領導者的信賴」、「工作投入」、「發現優勢」、「分享設計」、「團體凝聚」與「共塑願景」等變項對教師學術樂觀具有預測效果。本研究結果與 Bushe (2011)、Cooperrider 和 Whitney (2001)、Somerville 與 Farner (2012)、Sandoval 與 Campos (2013)、Osman (2012) 和 Abd-Elmotalieb 與 Saha (2013) 的研究相同。其預測力達 79%，其中又以「對組織領導者的信賴」最具預測力。

由標準化迴歸方程式中可以了解要提升教師學術樂觀可以從增加對組織領導者的信賴，激發同仁的工作投入、發現成員優勢、聯繫同仁間親和的關係、分享設計、增強對團體凝聚以及與同仁共塑美好願景來著手。

表 3 園長/主任肯定式探詢與組織氣氛各層面對教師學術樂觀逐步多元迴歸分析摘要

選入的變項 順序	多元相 關係數 (R)	決定係數 累積量 (R^2)	決定係數 增加量 (ΔR^2)	標準化 迴歸係 數 β	F 值
對組織領導者 的信賴	.826	.683	.683	.235	850.454***
工作投入	.857	.735	.052	.210	546.132***
發現優勢	.874	.764	.029	.150	424.669***
分享設計	.880	.774	.010	.125	335.452***
團體凝聚	.884	.782	.008	.176	280.271***
共塑願景	.886	.785	.003	.100	236.839***

註：* $p < .05$ *** $p < .001$

本研究之標準化迴歸方程式為：

$$\text{教師學術樂觀} = .235 \times \text{「對組織領導者的信賴」} + .210 \times \text{「工作投入」} + .150 \times \text{「發現優勢」} + .125 \times \text{「分享設計」} + .176 \times \text{「團體凝聚」} + .100 \times \text{「共塑願景」}$$

伍、討論

一、肯定式探詢對組織氣氛與教師學術樂觀造成影響

由標準化迴歸方程式，可以得知肯定式探詢層面中的「發現優勢」、「分享設計」與「共塑願景」影響教師學術樂觀；組織氣氛層面中的「對組織領導者的信賴」、「工作投入」與「團體凝聚」也會影響教師學術樂觀。

另外從圖 2 同樣可以得知園長/主任肯定式探詢對組織氣氛的影響達顯著 ($p < .001$)，此一結果證實了園長/主任肯定式探詢影響學校組織氣氛 (秦夢群與吳勁甫，2006；謝傳崇，2011b；魏炎芳，2008；Calabrese & Cohen, 2013; Cooperrider & Whitney, 2001; Dennis & O'Connor, 2013; Dickerson, 2012; Holloway, 2012; Priest、Kaufman、Brunton & Seibel, 2013; Sandoval & Campos, 2013; Somerville & Farner, 2012; Osman, 2012; Zahoor, 2012)；園長/主任肯定式探詢對教師學術樂觀的影響達顯著 ($p < .001$)，此一結果證實了園長/主任肯定式探詢影響教師學術樂觀 (謝傳崇，2012；蔡進雄，2011；Bushe, 2010; Bushe & Kassam, 2005; Bryant, 2012; Cooperrider & Srivastva, 1987; Gilbert, 2012; Giles & Kung, 2010; Hammond, 2006; Priest、Kaufman、Brunton & Seibel, 2013)；組織氣氛對教師學術樂觀的影響達顯著 ($p < .001$)，此一結果證實了組織氣氛影響教師學術樂觀發展 (張德銳，1991；Abd-Elmotaleb & Saha, 2013; Bruggencate、Luyten、Scheerens & Slegers, 2012; Gilbert, 2012; Goddard、Hoy & Hoy, 2004; Lynn, 2013; Osman, 2012; Tschannen-Moran、Bankole、Mitchell & Moore, 2013; Zahoor, 2012;)。上述的研究結果均獲得國內外研究者的支持。

根據上述的結果及文獻資料可以得知：園長/主任的肯定式探詢方式會影響學校的組織氣氛與教師的學術樂觀。因此園長/主任透過正向的態度，持續性、有系統的於組織發展過程中，針對目標進行有策略的強化個人與組織內良善與優勢，採取重組、有意義的應用組織能量於組織發展行為，最後帶領成員將過程中的創新、行動融入願景圖像進入變革。所以善用肯定式探詢的作為影響組織氣氛，必能激發教師的學術樂觀。

二、組織氣氛為影響園長/主任肯定式探詢與教師學術樂觀的中介變因

根據文獻探討發現，組織氣氛影響了園長/主任肯定式探詢對教師學術樂觀的影響，根據部分中介模式表 4-45 的結果顯現：園長/主任肯定式探詢對組

織氣氛的影響達顯著 ($p < .001$)、園長/主任肯定式探詢對教師學術樂觀的影響達顯著 ($p < .001$)、組織氣氛對教師學術樂觀的影響達顯著 ($p < .001$)。「園長/主任肯定式探詢」對「教師學術樂觀」的直接效果為 .272，其間接效果為 .628，換言之，「園長/主任肯定式探詢」對「教師學術樂觀」的直接影響力為 27.2%，透過「組織氣氛」的間接影響力為 62.8%。因此，「組織氣氛」為影響「園長/主任肯定式探詢」與「教師學術樂觀」的中介因素。

陸、結論

本研究結果顯示園長/主任肯定式探詢、組織氣氛的營造對教師學術樂觀有顯著的正面影響，且教保服務人員對三者之現況知覺良好，其中以「發現優勢」、「團體凝聚」與「效能感」等層面表現最好。園長/主任能夠與同仁的積極溝通、互動取得對園所的發展共識，針對組織內原有的優勢提出可行計畫、爭取同仁的支持，讓同仁凝聚共識、對於園所有認同感，於工作時能懷抱著工作熱忱與熱情；展現於對自己與學校同仁、學生、家長的樂觀態度且影響學生的學習表現教保服務人員彼此信任且積極投入置身於指導幼兒學習。

本研究以園長/主任肯定式探詢透過組織氣氛影響教師學術樂觀，組織氣氛具有部分中介效果的理論模式獲得合理的支持。除了園長/主任肯定式探詢顯著直接的影響教師學術樂觀外，也會透過「組織氣氛」為影響「教師學術樂觀」，要提高教師學術樂觀可以透過營造優質的組織氣氛來激發教師學術樂觀感。也就是園長/主任與同仁間溝通能善用正向激勵的溝通模式，並讓同仁長才得以展現引發同仁對工作的投入與情感的凝聚，協助同仁展現正向樂觀的心念，透過重視學生學習、效能感表現於彼此信任並積極投入為幼兒設立學習目標、合宜環境與態度，激發學生的學習慾望。

柒、建議

以下即依據本研究之結論，提出以下建議。

一、促進探究溝通管道，達成分享設計機制

經由研究結果發現，臺灣地區國小附幼的教保服務人員知覺園長/主任在肯定式探詢的現況達中高程度水準；但在題項現況得分中，於「分享設計」的部分得分較低，顯示目前園長/主任能發現園所優勢但帶領同仁因應創新變革的策略，應不斷地分享園所願景及未來發展的方向性，以獲得同仁的支持與認同，成為園所轉型發展的新契機。其具體做法為：舉辦相關的研習或工作坊，彼此分享、傳承經驗機制，以培養園長/主任運用策略提升園內溝通機制；進行雙向對話，建立分享設計模式與組織氣氛；在集體會議中，刻意分

享和慶祝教學的小成功。引起大家樂觀與追求挑戰。

二、強化組織信任文化，提昇成員親和關係

於研究結果發現，臺灣地區的教師知覺組織氣氛現況，達中高程度水準；但在題項現況得分中，「親和關係」的部分得分較低。

所以園長/主任在推動園務時，除了考慮積極、效率外，如何增進同仁的親合關係以促進合作支持、團隊凝聚力、尊重和相互信任也是關鍵之一。其具體做法為：園長/主任進行園務決策公開透明，以獲得成員支持、全心投入變革；增加學校互動溝通機會與空間以減少疏離感，如：園所的文康活動、學習社群；關懷與尊重的溫情支持。在節慶、生日或是生病，園所可以發起祝福卡片或是致贈小禮，讓成員感受到園所的溫暖與支持。

三、提升教學專業知能，促進學生學習成效

經由研究結果發現，臺灣地區的教師學術樂觀現況，達中高程度的水準；但在題項現況得分中，「重視學生學習」的部分得分較低，顯示教保服務人員以幼兒為中心設立學習目標、合宜的環境與態度，與相信每個學生都可以學習的信念有提升的空間。園所應對此提出具體措施，其具體做法為：規劃多類教學/實務分享發表形式研習類型；提供教保服務人員專業成長的管道；教學採多元分組學習或學習區學習活動方式。

四、促進多元互動機會，建立成員互信關係

本研究經由文獻探討所假定之三者變項理論模式經過迴歸統計分析，發現「對組織領導者的信賴」能預測教師學術樂觀其解釋量為 68.3%。亦即組織氣氛透過成員對組織領導者的信賴對教師學術樂觀會有更多的影響力。其具體做法為：領導者於教學上充分授權形成支持性環境；以園所願景為主軸，進行合作、溝通與協調；規劃園所康樂活動，促進同仁情感交流；建立網路社群平台，增進成員多元參與與互動。

五、重視成員優勢拓展，提升教師學術樂觀

本研究經由文獻探討所假定之三者變項理論模式經過迴歸統計分析，發現「發現優勢」能預測教師學術樂觀其解釋量達 5.2%。迴歸係數顯著性考驗的 t 值為 2.889，顯著性 p 值為 .004（小於 .05），表示其對效標變項教師學術樂觀的影響為正向；亦即透過園長/主任的發現優勢表現對教師學術樂觀會有更多的影響力。其具體做法為：設立發表空間、給與成員肯定，提升成員的效能感；讓成員共同討論園內事務、擬定願景，在良性的循環下激勵成員追求卓越；適切的工作分派與職務輪調。

六、營造優質組織氣氛，達到最佳教學成效

經由研究結果發現組織氣氛具有中介變項的效果，肯定式探詢能影響教師學術樂觀，但透過提昇組織氣氛更能影響教師學術樂觀的效果。其具體做法為：強化領導者運用肯定式探詢的能力，重視成員的反應與參與；營造授權、開放的組織氣氛，形成信任、交流的環境，共同為園所願景努力。

七、凝聚團隊優勢聯結、提升成員互信關係，必能增進教師學術樂觀

研究結果發現，園長/主任肯定式探詢中的「發現優勢」層面可以提升整體組織氣氛，透過組織氣氛的「對組織領導者的信賴」層面更可以大幅提升教師學術樂觀感。因此，園長/主任應積極的運用肯定、激勵與正向的領導方式，與成員溝通時善用正向的策略與方法，聆聽成員的意見並且能公平的處理事件，建立良好的關係，進而提升整體的教師學術樂觀。其具體做法為：建立發表平台，肯定成員的成就或優點，以形成正向循環與良好的工作氣氛；領導者應提供支持的環境，透過正式和非正式互動討論與分享讓成員間的關係更為密切，並接納與鼓勵成員發表專業知能意見；給予成員支持性的網絡組織，增加園內成員分享與討論的機會，形成園內成員的組織學習鷹架以相互協助提升個人專業素養。

參考文獻

中文部份

- 秦夢群、吳勁甫（2006）。國中校長轉型領導、學校組織健康與教師組織承諾關係之研究。《教育研究集刊》，52（3），141-172。
- 張德銳（1991）。臺灣省中小型國民中學組織效能與工作滿意、組織氣氛、校長行政能力與敬業精神之調查研究。《新竹師院學報》，5，99-148。
- 連雅慧、陳加屏、李建道（2011）。企業導入讚賞式探詢長期性之應用成效：個案團隊導入前後會議行為之觀察比較研究。《創新研發學刊》，7（2），70-85。
- Hammond, S. A.(2006)。團隊成功的 Yes 基因---肯定式探詢一點就通(陳淑婷、許逸臻譯)。臺北市：開放智慧引導科技。
- 蔡進雄（2011）。從正向出發：論賞析式探詢在學校領導與組織發展的應用。《教育研究月刊》，208，69-76。
- 謝傳崇（2011a）。校長發展教師正向心理資本：肯定式探詢的應用。《教育研究月刊》，211，52-65。
- 謝傳崇（2012）。《校長正向領導：理念、研究與實踐》。臺北市：高等教育出版社。

- 謝傳崇 (2013a)。卓越領導的核心信念：校長學術樂觀。 *臺灣教育評論月刊*，2 (5)，30-32。
- 謝傳崇 (2013b)。十二年國教：找回學術樂觀。 *教育人力與專業發展*，30(3)，25-33。
- 謝傳崇 (2013c)。校長正向領導對教師教學影響之研究。 *師友月刊*，551，44-48。
- M. Militello, S. F. Rallis, & E. B. Goldring(2011b)。校長教學領導：理論與應用 (How Principals Improve Teaching and Learning) (謝傳崇譯)。臺北市：心理。
- 謝傳崇、許文薇 (2014)。國民小學校長正向領導、肯定式探詢策略與教師希望感關係之研究。 *南大教育研究學報*，48 (1)，67-86。
- 魏炎芳 (2008)。企業導入肯定式探詢訓練之個案研究。未出版之碩士論文，國立中正大學，嘉義縣。

英文部份

- Abd-Elmotaleb, M., & Saha, S. K. (2013). The role of academic self-efficacy as a mediator variable between perceived academic climate and academic performance. *Journal of Education and Learning*, 2(3), 117-129.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144.
- Bruggencate, G. ten., Luyten, H., Scheerens, J., & Sleegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement how can school leaders make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699-732.
- Bryant, S. N. (2012). Emerging 21st-Century Educational Challenges and Opportunities: An Appreciative Inquiry of Public Education In The US Virgin Islands.
- Bushe, G. R. (1998). Five theories of change embedded in appreciative inquiry. Retrieved from <http://www.gervasebushe.ca/ai5.pdf>
- Bushe, G. R. (2010). Generativity and the Transformational Potential of Appreciative Inquiry. In D. Zandee, D. L. Cooperrider & M. Avital (Eds.), *Organizational Generativity: Advances in Appreciative Inquiry* (Vol. 3). Bingley, UK: Emerald.
- Bushe, G. R. (2011). Appreciative inquiry: Theory and critique. *The Routledge*

Companion to Organizational Change. Oxford, UK: Routledge.

- Bushe, G. R., & Kassam, A. F. (2005). When is appreciative inquiry transformational? A meta-case analysis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(2), 161-181.
- Calabrese, R., & Cohen, E. (2013). An Appreciative Inquiry into an Urban Drug Court: Cultural Transformation. *The Qualitative Report*, 18(2), 1-14.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *Supplement to American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. S. (1990). Foundations of social theory. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cooperrider, D. L., & Srivastva, S. (1987). Appreciative inquiry in organizational life. *Research in organizational change and development*, 1(1), 129-169.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2001). A positive revolution in change: Appreciative inquiry. *Public Administration and Public Policy*, 87, 611-630.
- Cooperrider, D., Whitney, D. D., & Stavros, J. (2008). *The appreciative inquiry handbook: For leaders of change*. Brunswick, OH: Crown.
- Dennis, S. E., & O'Connor, E. (2013). Reexamining quality in early childhood education: Exploring the relationship between the organizational climate and the classroom. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 74-92.
- Dickerson, M. S. (2012). Emergent school leadership: Creating the space for emerging leadership through appreciative inquiry. *International Journal of Learning and Development*, 2(2), 55-63.
- Duff, B. K. (2013). Differences in assessments of organizational school climate between teachers and administrators (Unpublished Doctoral dissertation). Liberty University, VA.
- Gilbert, M. J. (2012). The relationship between pupil control ideology and academic optimism (Unpublished Doctoral dissertation). Seton Hall University, New Jersey.
- Giles, D., & Kung, S. (2010). Using Appreciative Inquiry to explore the professional practice of a lecturer in higher education: Moving towards life-centric practice. *Australian Journal of Adult Learning*, 50(2), 308-322.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.

- Holloway, J. B. (2012). Leadership behavior and organizational climate: An empirical study in a non-profit organizational. *Emerging Leadership Journeys*, 5(1), 9-35.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76-97.
- Hoy, W. K., Hannum, J., & Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. *Journal of School Leadership*, 8(4), 336-359.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Woolfolk-Hoy, A. (2006). Academic optimism of school: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Kessler, E. H. (ed.) (2013). *Encyclopedia of Management Theory*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Kurz, N. M. (2006). *The relationship between teachers' sense of academic optimism and commitment to the profession* (Doctoral dissertation), Ohio State University, Ohio.
- Luthans, F. Luthans, K. W. Hodgetts, R. M., & Luthans, B. C. (2001). Positive approach to leadership(PAL) implications for today's organizations. *The Journal of Leadership Studies*, 8(2), 1-20.
- Lynn, S. J. (2013). *Teacher burnout and its relationships with academic optimism, teacher socialization, and teacher cohesiveness*. Thèse de doctorat inédite, Fordham University, New-York.
- Markova, D., & Holland, B. M. (2005). Appreciative Inquiry: A Strategy for Change in Systemic Leadership that Builds on Organizational Strengths, Not Deficits. *School Administrator*, 62(2), 30.
- Ngidi, D. P. (2012). Academic optimism: An individual teacher belief. *Educational Studies*, 38(2), 139-150.
- Osman, A. A. (2012). School climate the key to excellence. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(6), 950-954.
- Priest, K. L., Kaufman, E. K., Brunton, K., & Seibel, M. (2013). Appreciative inquiry: A tool for organizational, programmatic, and project-focused change. *Journal of Leadership Education*, 12(1), 18-33.
- Sandoval, M., & Campos, R. (2013). Appreciative inquiry: New form to generate

change in education organizations. *Case: Polytechnic University of Zacatecas-UPZ. ECORFAN Journal*, 4(9), 1027-1038.

Somerville, M. M., & Farner, M. (2012). Appreciative inquiry: A transformative approach for initiating shared leadership and organizational learning. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 38, 7-24.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352.

Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore Jr, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.

Whitney, D. D., & Trosten-Bloom, A. (2010). *The power of appreciative inquiry: A practical guide to positive change* (Revised, Expanded). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

Zahoor, Z. (2012). A study of organizational climate and adjustment among private and government school teachers. *Golden Research Thoughts*, 1(12), 1-4.

新任男性教師工作困境、因應與優勢之個案研究—以 雲林縣一所國小附設幼兒園為例

李佳珍

國嘉義大學

幼兒教育學系碩士生

摘 要

本研究旨在探討新任男性教師面對性別與專業能力衝擊下，工作困境、因應與優勢為何。研究採用個案研究法與半結構式訪談進行，研究對象為教育年資未滿一年的男性幼兒教師，另外再與同班女性教師訪談驗證內容。研究過程其結果發現三點：

1. 新任男性教師的工作困境：「專業能力」與「性別角色」交疊而成
2. 新任男性教師的因應方式：正向面對並積極處理
3. 新任男性教師的工作優勢：顛覆女性和新任負面的印象

最後，針對新任男性教師的困境提出因應建議：與家長積極溝通，提升專業形象；與同事敞開心胸，瞭解彼此想法；教學工作的困難宜主動外部求援；保育工作的肢體接觸應該坦然面對，以正面態度解決工作困境。

關鍵字：男性幼兒教師、新任教師、工作困境、因應方式、優勢

壹、 研究動機

班級本身儼如一個小型社會縮影，回憶高職與大學幼保科七年的生涯，教室沒有一位男同學，實習同樣也未曾見過男性教師，直到就讀幼教碩士班，班上才有一位男同學。而根據教育部統計處（2012）提供的統計數據，100學年度男性擔任幼兒園教職人員共129人，101學年度已增加至270人，然而男性教師只占全體幼教師總數的1%，臺灣的幼教職場仍以女性教師占多數，由於男性教師與照顧幼兒的職場意象相當不同，且幼兒園工作薪水較低，多半男性不會選擇幼兒園教師為職業。

目前幼兒園新任教師論文探討有用量化調查教師工作問題（江麗莉、鐘梅菁，1997；陳國泰，2003），也有從質性方式探討幼兒教師於新任階段的反省與轉變（谷瑞勉，1998；彭欣怡，2000），但對象均以女性為主，結果無從瞭解新任男性教師的困境與解決之道。因此，本研究由自身求學經歷、現況及相關文獻為動機，希望試圖瞭解男性教師在幼教職場工作現況，尤其是新任教師需面對性別與專業能力衝擊下如何調適。以下是本研究的目的與問題：

一、 研究目的

- (一) 分析新任男性教師工作之困境與因應。
- (二) 探討新任男性教師之工作優勢。

二、 研究問題

- (一) 新任男性教師的工作困境
 - 1. 新任男性教師與家長互動有什麼困境？
 - 2. 新任男性教師與同事互動有什麼困境？
 - 3. 新任男性教師於教保活動有什麼困境？
- (二) 新任男性教師工作困境如何因應？
- (三) 新任男性教師工作有何優勢？

三、 解釋名詞

(一) 新任教師

Katz(1972)認為教師的新任年資為一至二年；Burden(1981)持相同的見解，認為求生階段為教師任教的第一年，此階段教師對教學活動及環境的知識有限，並缺乏信心（引自鄭志德，2008）。因此，本研究所界定的新任教師的任教年資為二年以下。

(二) 工作困境

本研究指新任男性教師與家長、同事和教保工作等三個面向的困境。

貳、 文獻探討

一、 男性幼兒教師的工作現況

受到社會文化及傳統性別刻板印象影響，幼兒教師常被認為是「女性的工作」，而男性從事幼兒教師，以下將試著呈現男性於工作的困境與優勢。

(一) 男性教師的工作困境

針對男性教師的工作困境，綜合文獻發現有以下面向：

1. 社會給予的心理壓力：

社會文化賦予男性養家活口的使命，薪資及職位的升遷等社會期待，為了證明自己的能力給家長和同事，男性教師要花更多心力，除承擔外界眼光，內心也易感受到壓力和負擔（呂翠夏、顏嘉辰，2005；溫仕國，2007；詹欣怡，2007；劉珮蓁，2004）。

2. 侷限職場工作內容

實際工作中，園方會因男性的性別角色產生偏見，分派的工作內容包含粗重而耗體力的事務工作，例如：行政、體能老師等，而男性教師體力佳，適合繁忙的幼教工作（溫仕國，2007；溫韋勛，2005）。另外工作分配不均，男性教師被定位為「體能老師」，反會考量未來是否可以勝任工作，進而有異動的念頭（劉珮蓁，2004）。

3. 肢體接觸的顧慮

男性與幼兒的接觸，教師的動作與行為容易被放大檢視，性騷擾或性侵害的陰影時常威脅著男性教師，警覺的情緒易產生壓力，文獻許多個案都選擇請女性教師協助保育工作（溫韋勛，2005；劉珮蓁，2004；盧雯月、吳珮如、陳筱昀，2006）。

4. 與女性人際互動的隔閡

兩性之間本身存在差異，職場中男性和女性教師能分享的話題有限，與女性家長溝通，除了話題外，還包括教師的性別認同問題，故男性教師於女性成人間較難以融入，而產生隔閡（溫韋勛，2005；詹欣怡，2007；劉珮蓁，2004）。

因此，男性於投入幼教職場遭遇的困境不單只有教保工作，甚至還包含與女性同事、家長的互動，顧慮旁人對幼兒肢體接觸的眼光，以及自外界社會的刻板印象與期許壓力，更在顯示男性教師其性別身分確實會帶來工作困擾。

(二) 男性教師的工作優勢

研究不僅只是探求男性教師的負向層面，也有文獻開始探討男性特有的優勢，統整發現優勢有三：一為男性特質活潑開放，事情決策講求理性和效率，邏輯思考能力清晰（溫韋勛，2005；詹欣怡，2007；Jensen，1996）；其次男性有體能優勢，在幼教等勞動職業，能協助班級事務更順利（呂翠夏、顏嘉辰，2005；溫韋勛，2005；劉珮蓁，2004）；最後，男性教師能幫助幼兒習得性別角色概念，並且能示範較平等的性別角色行為（呂翠夏、顏嘉辰，2005；溫韋勛，2005）。

二、 新任幼兒教師的困境與因應

新任階段正值教師生涯的啟蒙階段，適應歷程與結果對教師職涯發展有其重要性。由於新任幼兒教師相關研究鮮少以男性角度分析，所以此段將過去針對女性研究整理，亦作為新任男性教師之參照。

(一) 新任教師的困境

幼兒園新任教師困境研究，發現工作困境大致可以分成三個類別。第一為工作之「教學實務」困境，涵蓋課程設計與班級經營（江麗莉、鐘梅菁，1997；陳佩蓉，1998；彭欣怡，2000；詹欣怡，2007）；第二為教師與各人員的「人際互動」，教師與主管、同事和家長皆屬於此類困擾（江麗莉、鐘梅菁，1997；陳佩蓉，1998；彭欣怡，2000；詹欣怡，2007）；第三為教師「個人調適」困境（江麗莉、鐘梅菁，1997；詹欣怡，2007）。透過文獻能有所瞭解，並有助於後續分析新任男性教師之工作困境。

(二) 新任教師的因應方式

面臨前段所述之困境，其因應有先以理性思考瞭解壓力的來源，以評估後續因應（林佳蓉，2002；黃淑榕，2004）；當教師面臨工作問題不外乎使用：尋求支持（陳國泰，2003；彭欣怡，2000；黃淑榕，2004；謝宜君，2001）、自己解決問題與反省（謝宜君，2001）、與現實妥協（陳國泰，2003）及人際互動主動協商建立良好關係（梁雅如，2010；彭欣怡，2000）等方法。

參、 研究方法

一、 研究對象介紹

(一) 研究對象挑選

由於幼教職場的男性教師仍見少數，尋找研究對象頗為不易，因此透過幼教學系師長推薦，以在職的幼教系學長為對象。

(二) 研究對象描述

小草老師，男性，26歲，教學年資未滿一年，畢業於國立大學幼兒教育學系，且完成幼教碩士班學業。大學階段修畢幼兒教育學程後，曾至臺北市某國小附設幼兒園實習半年，實習班級為大中混齡班，採取學習區和方案教學，開放的教學風格和型態，帶給老師很多啟發。目前幼兒園的工作分配以教學為主。

小花老師，女性，41歲，教學年資十四年，畢業於國立大學幼兒教育學系，過去在同一間私立幼兒園進行教學工作十一年，沒有與男性教師相處的經驗。目前幼兒園分工以行政和保育為主。

二、 資料蒐集與分析

(一) 資料蒐集

初次訪談先與小草老師進行訪談，瞭解研究對象背景與工作現況。第二次訪談係依初次訪談結果，擬訂男性與女性之訪談大綱。本研究男性教師正式訪談為兩次，時間為一個半至兩小時。研究者未蒐集到資料，則視情況徵求老師同意，以電子通訊方式蒐集，直到資料收齊為止。

(二) 資料分析

1. 資料的整理

編碼方式說明：(140423M01)，前六位數意指 2014 年 04 月 23 日，M 代表男性教師，後兩碼為處理資料的編碼。而後逐字稿編碼 F 代表女性教師。

2. 資料的處理

訪談次數不僅有一次，因此研究者在進行第二次的訪談時，交叉應用初次訪談所獲得的資訊，檢視受訪對象的說法是否一致。另外，藉由女性教師的訪談結果驗證內容。資料分析完，真實呈現研究結果與男性教師進行確認，檢視分析的客觀性。

肆、 研究結果與分析

首先從瞭解小草老師的工作困境，其次再分析教師所運用的因應方式，最後探討男性教師工作的優勢能力。

一、 新任男性教師工作困境

(一) 新任和男性的雙重角色，嚴重受到家長的質疑

兩位老師於訪談內容中，在家長心中對於幼兒教師擁有既定的刻板印象，看見老師是年輕新任男性教師，心中會懷疑老師有能力照顧幼兒嗎？甚至發生阿嬤考慮幫幼兒轉學的狀況。

反向的形象出現的時候，...最大的困難點就是你要怎麼去消弭家長對於男性幼教師的懷疑... (140506M11)

...家長對於新任班級老師或不會有些不安，其實多少都會有，那只是因為男性這部分會更放大... (140506MI13)

顯然，教師的新任角色已經帶給家長不安的情緒，再加上教師性別與想像有落差，雙重憂慮下，更對小草老師有懷疑和排斥感。

(二) 起初的不安，同事對新任男性教師有合作的疑慮

開辦階段，小花老師認為與新任男性教師合作有疑慮。畢竟開園與開學有許多須討論及協調的事務，在性別與經驗不同的觀點下，擔心意見分歧影響工作進度。

我同事曾跟我說，一開始還沒有見面，聽到其他老師在傳言要到幼兒園的

是男性教師，擔心不知道未來合作上面會不會有問題。(140506M26)

溫韋勛(2005)與詹欣怡(2007)皆提及男性教師容易與女性同事互動有隔閡。但以本研究個案困擾問題只存在初始短暫的時間，其原因認為兩名教師要合作開辦新園所，需要長時間的討論、工作配合及互補彼此各方面經驗的不足，克服兩性、新任與資深教師的互動狀況，故文獻的兩性同事困境在本研究中並不常見。

(三) 教保工作，新任男性老師的工作困境

1. 新任教師掌握幼兒能力與特定領域經驗不足，教學活動難進行

教師對班級幼兒的生活經驗有理解落差，剛開始是很慌張。訪談中提到孩子不認識藍色，而顏色是生活基本的認知經驗，但在這裡的孩子卻沒有這個經驗；音樂律動教學設計的活動都屬於同質性課程，導致在音樂律動部分不能提供多元的刺激，也是新任經驗還不足的部分。

...那時我先問這是什麼顏色，小朋友說綠色，我嚇一跳，...就一手拿綠色、一手拿藍色，給他們比較看顏色有一樣嗎？他說不一樣。...他講不出那個是藍色... (140506M30)

幼兒園的課程與教學必須以幼兒的舊經驗，激發學習動機與興趣。在個案中，小草老師的經驗與專業度不足的困境，安排教學活動難以掌握幼兒的能力水平，而無法發揮學校所學。

2. 男性教師進行保育工作，需注意外界眼光

在班級中，家長對男性教師進行保育工作仍有顧慮，遇到幼兒生活習慣、如廁，習慣找女性教師尋求協助。

家長剛開始遇到孩子的生活習慣問題、如廁問題、吃飯等問題，會比較習慣與女老師溝通。(140525F02)

不過，身為幼兒教師，小草老師在保育工作親力親為，在過程仍會注意動作和與幼兒觸碰的界線。

...男老師帶女生，身體接觸上，像我必須幫小班女生擦屁股，...一定會有身體上的觸碰，有意的觸碰和為了保育工作而觸碰，是不一樣的... (140506M38)

根據文獻探討之困境(溫韋勛, 2005; 劉珮綦, 2004; 盧雯月、吳珮如、陳筱昫, 2006), 小草老師雖也有肢體接觸的顧慮, 但與文獻個案差異在於: 心態會與幼兒接觸的分際界定清楚, 以坦然的工作態度, 盡力完成工作。

二、 新任男性教師工作困境之因應方式

(一) 把握與家長溝通機會，破除對教師「新任」和「男性」的角色疑慮

起初家長面對老師的經驗能力和性別，是不信任的態度，因此老師須要積極與家長溝通化解心中的疑慮。與家長互動方式，包含傳統紙本與面對面，針對觀察的情況讓家長瞭解外，每兩週寫幼兒個人的質性紀錄與家長分享；另外也衍生電子信箱、電子通訊軟體和班級網頁等互動方式，例如：每日整理主題活動之圖

文紀錄，每週定期發布週報，不定時篩選育兒文章和親子旅遊資訊，供給家長參考。

隔兩週會有一份個人評量紀錄，屬於質性的紀錄，會針對個別小朋友學習狀況、生活作息或常規各方面做整理，... (140506M02)

消除家長的懷疑是最困難，因此不放棄、很重視每一次與家長互動的機會，所談的每一句話，都能在家長心中建立教師專業形象，老師相信對待幼兒的用心與態度，家長一定能感受到。

小草老師...不放棄與家長溝通的機會，和家長一起面對問題，以專業適時給家長建議、解決問題，家長對老師的信賴也就與日俱增... (140525F04)

〈一〉新任男性教師與同事，透過包容和認同彼此想法找到合作方式

小草老師和小花老師角色，包含新任與資深、男性與女性等兩者角色。實際的溝通互動，資深教師給予新任教師發展空間，性別部分教師則以固定討論、傾聽與包容方式，找到雙方能接受的協同型態和經營班級方向。工作有默契，衝突就會隨之減少。

尤其一開始一定會有困難，也必須讓同事理解你的立場，有個比較良心的溝通，像過於堅持是很難跟人溝通，不是好的溝通，很難有所結果。(140506M20)

...同事對於我的...空間、自主性其實滿大的... (140506MI24)

由此可知，小草老師與同事之間嘗試意見交流，學習表達與認同他人的想法，營造和諧的工作氣氛，可以避免衝突和磨擦，減少同事的人際互動困境。

(二) 主動尋求外部支援，彌補新任教學經驗不足的困境

小草老師在教學困境上，容易受到新任經驗不足的影響，老師採取主動尋求外部支援，強化教學經驗，如中班幼兒仍在塗鴉階段，老師便請教過去實習指導老師，得到專業的建議；音樂律動方面缺乏經驗與專業，選擇從研習或與其他老師討論，學習相關經驗，內化增進自身能力，來解決教學上的困境，成為更專業的幼兒教師

(三) 男性教師確立自己的立場，盡忠完成保育工作

小草老師照顧女幼兒立場表示堅定，在角色認同上，以班級的爸爸來協助幼兒。日常生活中也會教育幼兒，如何區分有意的觸碰。

你的立場就像爸爸一樣，爸爸會幫女兒擦屁股、洗澡，不會有人去質疑你要做什麼，那我們的態度就是這樣。(140506M40)

由此觀之，教師面對觸碰問題，將自己視為幼兒園保育工作的團體一員，用中性的態度，避免外界對男性接觸幼兒常有的懷疑。

三、 新任男性教師在工作展現的優勢

(一) 男性教育態度開放，鼓勵幼兒多方嘗試

小草老師認為男性教師在教育態度上較為開放，教學以安全範圍且最少限制的情況讓幼兒探索，在幼兒教育中，可以提供幼兒更多挑戰的機會。

以運動來說，我會讓小孩在草地上爬，...多點機會嘗試。(140506M41)

同樣的小花老師也有類似的看法：「我個人認為男老師在體能活動，能帶給孩子多元學習面向，...放手讓孩子去嘗試... (140525F05)」

相較於女性的一些特質，比如細心、注意小細節，小草老師在教育態度表現出男性的活潑與開放，支持幼兒嘗試不同的活動，以身體為經驗主體感受世界，感受與環境的接觸，提供發展空間讓幼兒自由學習，也是培養幼兒獨立、自信的性格。

(二) 男性教師於班級，有助於幼兒發展性別角色概念

班級有了男性教師的參與，兩位老師形容就像是一個家庭，且強調男性教師對性別角色教育有其重要性。

孩子在爸爸和媽媽的身上能學到不同的東西... (140525F03)

他們剛好是性別概念發展的時機，...男性幼教師的出現，是讓小朋友發展他的性別角色概念機會。(140423M07)

個案班級中，有些家長在外地工作，幼兒缺乏性別角色模仿對象，以社會學習論觀點，男性教師能提供楷模讓幼兒觀察學習，自身為實例，示範的是「男生可以做這些事」，呂翠夏、顏嘉辰（2005）指出此表現是蘊含兩性平等和反刻板性別的概念。

(三) 新任教師的熱忱，展現對幼兒的付出和教育的理想

小草老師談到課程教學，表示過去實習所看到開放式課程幼兒的成長，認為知道那是對幼兒好，又為何不做！新任老師的態度是繼續任教的動力，更是樂為班上的幼兒付出的力量。

據此可知，幼教職場的新任男性教師並非全然處於劣勢，也是有不同於女性的表現機會；新任教師不再只有經驗不足、缺乏信心等負面印象，對於工作，更表現出對教育的認真和熱忱。

伍、 結論與建議

本研究旨在探討新任男性教師於幼兒園工作困境與因應方式，並從中找出工作優勢。透過研究結果發現，來回應本研究的研究問題，並提出以下結論與建議。

一、 結論

(一) 新任男性教師的工作困境：「專業能力」與「性別角色」交疊而成

工作困境中，本研究所提之家長、同事之間和教保工作等三個面向，小草老師都面臨「新任」與「性別」帶來的困難，包括人際對於新任男性教師的懷疑和擔憂，教保實務—幼兒能力掌握的專業能力不足，男性角色進行保育工作須注意外界眼光。

(二) 新任男性教師的因應方式：正向面對並積極處理

本研究之小草老師採取不放棄的態度面對問題，並接納困境帶來的事實，依

情境積極處理。從研究結果顯示，針對各項工作困境，小草老師積極尋找到其因應方式解決問題。

(三) 新任男性教師的工作優勢：顛覆女性表現和新任負面的印象

男性教師表現不同於女性教師的優勢，包含教育態度開放，提供幼兒不同經驗嘗試；男性教師有助於幼兒發展性別角色概念，尤其是男幼兒，可避免幼兒性別刻板印象再製。另外，新任教師抱持著熱忱付出，不再只有負面印象形容。

三、 建議

(一) 對新任男性教師之建議

從本研究新任男性教師因應的經驗，發現面對困境時，接納困境帶來的事實，理解問題層面與原因，可幫助因應方式的選擇。

1. 與家長積極溝通，提升專業形象：

面對家長對男性教師疑慮或不信任，老師應透過積極溝通：除了從傳統書面與面談，能主動配合家長，衍生適合的溝通方式，例如電子信箱、班級網頁等，把握與家長每次互動，鬆動家長的傳統印象。

2. 與同事敞開心胸，瞭解彼此想法：

同事的困境多是因為與彼此欠缺瞭解而有誤會，若同事常分享想法，例如：教學方式、班級幼兒狀況、生活經驗等，不僅只談論工作，應瞭解彼此、增加同事間默契，則能減少工作衝突和困境。

3. 教學工作的困難宜主動外部求援

教學上新任教師有經驗能力的困境，可以嘗試以外部支援輔助教學進行，例如透過專業老師、同儕討論或研習進修，內化專業知能，增進教學經驗。

4. 保育工作的肢體接觸應該坦然面對

保育工作是男性教師容易遇到的困境，本研究教師提供好的模範，從態度做心理建設並且正視問題存在，也是減緩工作的壓力。因此，給予其他男性教師作為因應之參考。

(二) 對未來研究之建議

本研究男性教師的理念與教學方式，許多經驗受過去實習所影響。思考未來相關研究議題，可以朝個案敘說研究進行，瞭解新任男性教師專業認同建構與轉化的歷程。

參考資料

- 江麗莉、鐘梅菁（1997）。幼稚園初任教師困擾問題之研究。《新竹師院學報》，10，1-22。
- 呂翠夏、顏嘉辰（2005）。查甫教幼稚園？男性幼教教師的性別角色建構與定位。《兒童與教育研究》，1，1-21。

- 谷瑞勉 (1998)。學習教學—兩位初任幼兒教師的班級經營。《屏東師院學報》，11，341-366。
- 林佳蓉 (2002)。《幼兒教師任教職志、工作壓力及社會支持之質性研究》。未出版之碩士論文，國立屏東師範學院國民教育研究所，屏東。
- 教育部統計處 (2012)。《幼兒園教保服務人員數—按性別、職務與學校所在縣市別分》。台北：教育部。線上檢索日期：2014年03月14日，網址：
<http://www.edu.tw/pages/detail.aspx?Node=3973&Page=20272&WID=31d75a44-ffff-4c44-a075-15a9eb7aecdf#c>。
- 梁雅如 (2010)。《公立幼稚園教師協同教學中所面臨之衝突及解決策略研究》。未出版之碩士論文，國立嘉義大學幼兒教育研究所，嘉義。
- 陳佩蓉 (1998)。《幼稚園初任教師專業成長歷程之研究》。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學家政教育研究所，臺北。
- 陳國泰 (2003)。《幼兒教師的困擾問題及其因應方式之研究》。《幼兒保育學刊》，1，185-213。
- 彭欣怡 (2000)。《幼稚園新進教師適應歷程之研究-以兩個個案為例》。國立台灣師範大學家政教育研究所，未出版之碩士論文，台北。
- 黃淑榕 (2004)。《幼稚園教師工作壓力及其因應策略之研究》。未出版之碩士論文，國立台南師範學院幼兒教育學系，台南。
- 溫仕國 (2007)。《男性在幼教職場就業困境之研究》。未出版之碩士論文，國立嘉義大學幼兒教育研究所，嘉義。
- 溫韋勛 (2005)。《三位幼稚園男性教師性別角色類型、職業態度與職業適配性之研究》。未出版之碩士論文，私立朝陽科技大學幼兒保育系碩士班，臺中。
- 詹欣怡 (2007)。《一位男性幼教教師的新任經歷》。未出版之碩士論文，國立新竹教育大學幼兒教育學系碩士班，新竹。
- 劉嫻蓁 (2004)。《幼稚園教師教育信念之研究—以一位男性教師為例》。未出版之碩士論文，國立台北師範學院幼兒教育學系碩士班，臺北。
- 鄭志德 (2008)。《初任幼兒教師教學信念及其實踐之個案研究》。未出版之碩士論文，樹德科技大學幼兒保育所，高雄。
- 盧雯月、吳珮如、陳筱昀 (2006)。《男性教師於幼教職場現況的探討—以平平老師為例》。《國教新知》，53 (2)，18-25。
- 謝宜君 (2001)。《尋找一個出口：幼教教師自我突破工作困境之機制》。未出版之碩士論文，國立花蓮師院國民教育研究所，花蓮。
- Jensen, J.J. (1996). Men as Workers in Childcare Services: A Discussion Paper. , London , England : European Commission Network on Childcare.
- Katz, L. (1972). Development stages of preschool teachers. *Elementary School Journal* ,73 (1) ,50-54.

幼兒的負面情緒調節策略之研究

黃瓏琿

吳君黎

國立台北教育大學

國立台北教育大學

幼兒與家庭教育學系碩士生

幼兒與家庭教育學系助理教授

摘 要

本研究旨在探討 5-6 歲幼兒在生氣和難過情緒調節策略的使用差異情形。研究對象立意取樣自臺北市和新北市 5 間公立幼兒園、9 個班級，男生有 114 名，女生有 86 名，共計 200 名幼兒。由幼兒家長填寫研究者自編「生氣和難過的情緒調節策略問卷」。資料以描述統計、皮爾森基差相關、單因子變異數分析，主要發現如下：

1. 從生氣和難過情緒調節策略來看，幼兒選擇宣洩情緒或是外顯的行為型策略得分較高，在認知型的策略得分普遍偏低。
2. 從生氣和難過情緒調節策略來看，5 歲比起 6 歲顯著較常使用發洩策略。從難過情緒的調節策略來看，6 歲較常使用認知型注意力分散以及認知重新評估策略。
3. 從生氣情緒調節策略來看，女生比起男生較常使用認知重新評估策略。

本研究發現不同性別與年齡的幼兒在面對特定的負面情緒時，使用不同的情緒調節策略而造成不同的調節結果。未來研究則建議：可增加研究樣本，且跨及不同地區的公私立幼兒園，以完整呈現幼兒情緒調節策略的使用情形，以供教師教學輔導和未來研究參考。

關鍵字：負面情緒、情緒調節、情緒調節策略

壹、緒論

一、研究動機與目的

Rubin, Bukowaki 和 Parker 於 1998 年的研究指出,具備情緒能力對於兒童的社會能力相當重要—亦即它可協助幼兒在社會互動中達到個人目標的同時繼續維持與他人的正向關係 (Shaffer & Kipp, 2010)。幼兒進入幼兒園,學習如何與同儕相處、如何與人交友之重要階段。透過同儕間的相處、活動互動,接觸不同的情緒經驗,幼兒學習掌控自我情緒的歷程也從理解、表達,發展到情緒的自我調節能力。

2012 年公佈的我國幼兒園教保活動課程暫行大綱中的情緒領域,將情緒能力劃分為情緒的察覺與辨識、表達、理解以及調節四大指標。其中,情緒調節的能力即是運用各種策略來改變負向情緒或過度激動的情緒,可見學習處理自身的情緒,使用調節策略平復負面的情緒,是幼兒非常重要的學習經驗。

Denham (1998) 提出知道幼兒有什麼樣的情緒調適策略是很重要的,但是關於這樣的研究目前很少,因為要問出幼兒的內在經驗,是有困難度的。情緒調節與情緒調節策略有關,但定義上有所區別。Gross (1998) 將情緒調節視為處理情緒的動態歷程,情緒調節的策略則是過程中的五個歷程點,包含了情境選擇、情境修正、注意力的分配、認知改變及反應調整,企圖從歷程運作模式解釋情緒的轉換以及改變。Cole、Dennis、Smith-Simon 與 Cohen (2008) 指出情緒調節策略是透過行為或意念,進行有效且適當回應情境的方式來整理負面情緒或是企圖解決問題的行動。因此,本研究認為情緒調節策略即是情緒調節能力的表徵,個體運用各種策略,不論是認知上的想法調整或是行為上的改變,企圖改變負向情緒或過度激動的情緒,或縮短平復負向情緒持續的時間,以維持良好適應的方法。

金瑞芝 (2013) 強調幼兒因應負向情緒的方式,對其社會關係的發展有重要的影響,生氣、難過是幼兒在社會互動中最常見的負面情緒,但目前較少探討幼兒特定的負面情緒,如生氣和難過時的情緒調節策略之研究。綜上所述,本研究目的為瞭解不同年齡與性別的幼兒在難過和生氣情緒調節策略的使用情形。

貳、文獻探討

一、幼兒負面情緒與相關研究

Rothbart (2010) 從嬰兒生長的脈絡將氣質系統中的負面情緒性 (negative emotionality)、情感聯繫 (affiliation) 以及努力控制 (effortful control) 三者結合討論,新生兒的負面情緒性是指由不舒服的感受,隨著年齡增長,逐漸分化出不同種類的負面情緒;例如,生氣和沮喪是從害怕所分化出的負面情緒。Rothbart 也認為不同的負面情緒能預測未來幼兒日後的行為表現以及複雜情緒的展現;諸如,

嬰兒期的害怕 (infant fear) 能預測 7 歲時的害羞、罪惡感、羞恥心以及較低程度的攻擊及歡愉，但卻無法預測生氣及沮喪的日後表現。Denham (1998) 表示不論是大人或幼兒，負面情緒對於社會化過程以及社交聲譽具有一定程度的影響力。除此之外，負面情緒中不只有生氣會影響幼兒的社會能力，幼兒在校或是與親人相處所展現的悲傷情緒通常伴隨著孤僻行為 (低頭、不說話、不喜歡與他人遊戲)，常被教師視為不合群和消極的幼兒。Denham、Mckinley、Couchoud 與 Holt (1990) 認為當消極性 (negativity) 被視為是幼兒的一種持久的特性，也會影響到他人對幼兒的社會互動能力的評價；以此類推，表現越多負面情緒的幼兒，常被教師與同儕認為是麻煩、難以相處的對象，他們也常被視為社交無能 (socially incompetent)，無法融入團體 (Denham, 1998)。很多國外學者認為調節負面情緒且降低後續的影響在於幼兒是否具備情緒調節的能力 (Eisenberg, Fabes, Karbon, Poulin & Hanish, 1993; Eisenberg et al., 1995; Saarai, 1997; Saarai, 2011; Thompson, 1990)，而國內江文慈 (1999) 也指出情緒調節策略為情緒調節的重要手段。

二、情緒調節策略的概念

從情緒能力的發展而言，Saarni (2011) 指出 2-5 歲的學齡前幼兒，正是拓展幼兒評價與意識自身的感受，以及累積因情緒所引發的事件經驗，從中習得情緒調節的能力，而情緒調節的能力即是運用各種策略來改變負向情緒或過度激動的情緒，研究幼兒情緒調節的學者認為幼兒的注意力控制 (attentional control) 是影響情緒調節策略的重要因子，同時也是幼兒展現自我調節的能力表現 (Eisenberg, Smith & Spinrad, 2010; Gross & Thompson, 2007; Posner & Rothbart, 1998)，換言之，孩子的情緒調節策略的使用，不僅是自我調節的能力表現，也與其注意力的發展息息相關。

Parkingson 和 Totterdell (1999) 定義情緒調節的策略即是情感調節過程中的行動或是作法，他們認為個體可透過注意力投入與否，使用正面思考，重新評估或放鬆分心等認知策略，也可以透過外在行為如：運動、解決問題等行為策略，來調節自身的情緒。

國內有關幼兒情緒調節策略的實徵研究，共有六篇文獻討論 (李梅齡，2004；沈怡婷，2006；林群佩，2009；金瑞芝，2013；劉根采，2011；黎樂山，2007)，大部份研究以實驗情境、情境故事、實地觀察等，因應特定情境將可能出現的情緒策略整理，其中金瑞芝 (2013) 研究幼兒因應負向情緒之方式指出台灣幼兒在社會性起因的難過情緒，傾向於忍耐，也就是在對情境感到無力掌控時，幼兒以忍耐來接受不如意的現實，這與上述國外學者所提出的因應策略是迥然不同的。

三、幼兒的性別、年齡與情緒調節之相關研究

國內外皆有研究呈現出不同性別與年齡的幼兒在情緒調節上有不同的行為表現。如 Beaver (1997) 藉由難過、害怕及生氣情境故事，請 6-11 歲兒童說明如何調節故事主角的情緒來了解他們可能使用的情緒調節策略，結果研究發現認知型

策略在性別上具有顯著差異，女生比起男生在生氣情境中提出較多的認知型策略。從發展心理學的角度，Kali 和 Cavanaugh (2011) 指出，就情緒敏感度 (emotional sensitivity) 而言，女生比較會表達自己的情緒，也比較會解讀他人的情緒。在社交影響力 (social influence)，女生會比男生更遵循成人的指令，也較重視團體和諧，因此比較容易與他人妥協。Eisenberg 等人 (1995) 的研究也呈現性別角色差異的情緒調節表現，如男生使用無敵意的語言策略排解挑釁的攻擊，與低情緒強度跟較高社交技巧有關；除此之外，生氣回應的程度較適當者，有較高的注意力控制。女生對於生氣的回應在教師觀察評量中多以逃離情境的社會技巧處理，也就是說女生會迎合教師的觀感與期待，無意展現衝突，進而以逃離情境、避開衝突，隱藏生氣的情緒。

從以上整理的文獻，得知不同性別、年齡的幼兒所使用的情緒調節策略不盡相同，女生比起男生較能察覺他人的情緒也比較會展現社會期待的因應策略，而年齡越大的幼兒較常使用認知型策略改變負向情緒的影響；此外，同儕關係越佳的幼兒，其使用情緒調節的策略通常具有減低負面情緒的效果。因此，探討幼兒的生氣、難過等較容易影響同儕互動關係的負面情緒調節策略有其必要性，希冀得以幫助幼兒學習更適當的情緒表達能力與調節策略以及提供現場教師作為行為輔導或班級經營之參考。因此，本研究的研究問題如下：

- (一) 幼兒難過和生氣情緒調節策略之使用情形為何？
- (二) 不同性別與年齡的幼兒，其難過和生氣情緒調節策略的使用情形是否有差異？

參、研究方法

一、資料蒐集

(一) 研究工具

本研究以研究者自編之「幼兒情緒調節策略量表」，為研究工具，以下說明研究工具的內涵與發展過程。

考量年齡的適用性且能掌握本土文化的特性差異影響，擬綜合金瑞芝 (2013) 幼兒因應負面情緒之方式和 Parkinson 與 Totterdell (1999) 情緒調節策略分類表，歸納出本研究的幼兒情緒調節策略分類表，如表 1 所示。本研究的幼兒情緒調節策略分類表以注意力控制的差異劃分不同的情緒調節策略，乃因研究者考量到國外學者認為幼兒的注意力控制 (attentional control) 是影響情緒調節策略的重要因子，同時也是幼兒展現自我調節的能力表現 (Eisenberg et al., 2010; Posner & Rothbart, 1998; Thompson, 1990)，因此將幼兒情緒調節策略以注意力的投入與否，劃分成認知型以及行為型中的策略表現，諸如：(1) 發洩、(2) 尋求他人安慰與協助、(3) 忍耐、(4) 逃避、(5) 工具型行為、(6) 行為型注意力分散、(7) 認知型注意力分散以及 (8) 認知重新評估等 8 個策略分量表。

除此之外，本研究的幼兒負面情緒調節策略題目設計，主要修改自黎樂山

(2007) 編製的幼兒情緒調節策略量表，其針對幼兒不同的負面情緒（生氣、害怕、難過、傷心、失望）再以 5 項情緒調節分量表，諸如：語言表達、尋求照顧者、攻擊、發洩安撫、認知引導而設計出 20 題的幼兒情緒調節策略量表。本研究不直接採用此量表題目，乃因考量到本研究依據文獻歸納出的幼兒情緒調節策略分類表結構與其分量表結構有所差異，而且幼兒的情緒調節策略會因經驗不同負面情緒（難過、生氣）以及引發情緒的情境不同而有所差異（金瑞芝，2013；劉根采，2011；Fabes & Eisenberg, 1992；Saarni, 1997）。因此，根據表 1，本研究之幼兒負面情緒調節策略量表共分為 8 項分量表，再分以生氣以及難過情緒兩份量表各 24 題，請幼兒的主要照顧者填寫。

表 1 幼兒情緒調節策略分類表

認知型策略		行為型策略
注意力投入	認知重新評估	發洩
		尋求他人安慰與協助
		忍耐
注意力不投入	認知型注意力分散	工具型行為
		逃避
		行為型注意力分散

(二) 問卷編製與家長預試

依前述架構確定各分量表後，參考黎樂山（2007）編製的幼兒情緒調節策略量表，編製本研究的幼兒負面情緒調節策略量表題目庫。初稿完成後先與指導教授討論，再邀請 2 名資歷 8 年以上的兒童心理臨床諮商師，討論題目中生氣、難過的情境設計安排形成二稿，接著邀請資深幼教老師參與專家效度會議，討論題目情境設計以及情緒調節策略定義與種類為三稿，同時也邀請有 5-6 歲幼兒的母親共 4 位預試量表並給予意見，以提升量表的效度。前述兩類意見彙整後再與指導老師討論，確認量表最終版本。

最終版本依發洩、尋求他人安慰與協助、忍耐、逃避、工具型行為、行為型注意力分散、認知型注意力分散以及認知重新評估等 8 種情緒調節策略分為 8 個分量表，每個分量表各有 3 個引發情緒的情境，共有 24 個題目，其中生氣量表第 7 題、難過量表中第 3 題為負向題；而針對生氣和難過情緒分別採用一個量表，故問卷總題數為 48 題。問卷由幼兒的父親、母親或主要照顧者填答，就研究樣本幼兒面對不同情境引發生氣與難過情緒時，使用各類情緒調節策略的情形。填答方式以 Likert-type 五點量表進行，選項包括...「從未如此」、「很少如此」、「偶爾如此」、「經常如此」、「總是如此」，依序各給予 1、2、3、4、5 分。分量表分數以 3 個問項的平均數計算，分數越高代表幼兒越常使用該項情緒調節策略，分數越低則代表幼兒越不常使用該項情緒調節策略。

信度方面，本研究以 200 位 5-6 歲大班幼兒為受試者，使用 Cronbach's alpha 測量各分量表題目的內部一致性。生氣量表中的「發洩」分量表為.864、「尋求他人安慰與協助」分量表為.814、「忍耐」分量表為.794、「逃避」分量表為.847、「工具型行為」分量表為.332、「行為型注意力分散」分量表為.803、「認知型注意力分

散」分量表為.652、「認知重新評估」分量表為.869。

難過量表中的「發洩」分量表為.835、「尋求他人安慰與協助」分量表為.791、「忍耐」分量表為.613、「逃避」分量表為.788、「工具型行為」分量表為.611、「行為型注意力分散」分量表為.829、「認知型注意力分散」分量表為.827、「認知重新評估」分量表為.902。

(三) 研究對象與抽樣

本研究以 102 學年度就讀臺北市和新北市幼兒園的 5-6 歲幼兒為研究對象，以 96 年 9 月至 97 年 8 月出生判定為 6 足歲幼兒；97 年 9 月至 98 年 8 月出生判定為 5 足歲幼兒。根據以上所述條件，本研究透過立意取樣，自有意願讓研究者入園進行研究，且家長同意參與研究比例達班級人數 2/3 以上的班級幼兒為分析樣本。研究樣本來自臺北市文山區、萬華區、大同區以及新北市三重區，共計 5 間公立國小附設幼兒園、9 個班，共計發出 261 份問卷暨家長同意書。扣除不同意參與研究的樣本，有效問卷共計 200 份，回收率為 76%。

本研究的 200 名樣本幼兒，依照性別與年齡分布，男生 57.0%，女生 43.0%，5 歲幼兒 43.0%，6 歲幼兒 57.0%。從 5 歲幼兒分布來看，5 歲女生共 38 人，占整體幼兒的 19.0%，5 歲男生共 48 人，占整體幼兒的 24.0%；從 6 歲幼兒分布來看，6 歲女生共 48 人，占整體幼兒的 24.0%，6 歲男生共 66 人，占整體幼兒的 33.0%。因此，按人數高低排列為 6 歲男生人數最多，5 歲男生與 6 歲女生一樣人數，最少為 5 歲女生。整體而言，樣本幼兒以男生和 6 歲較多，且由卡方檢定的結果可知，檢定統計值 χ^2 為.09， p 值為.44，因此特定年齡幼兒之性別分布並無差異。

二、實施步驟及資料處理

根據研究問題，本研究欲瞭解不同性別與年齡的幼兒使用生氣、難過情緒調節策略的差異情形，因此本研究的資料分析為描述性統計以及單因子變異數分析為主。其中描述統計以樣本幼兒的分布情形搭配幼兒性別與年齡，使用百分比呈現，而幼兒情緒調節策略的使用情形則呈現生氣和難過情緒的各分量表的平均分數與標準差，並且依性別和年齡分層描述。另外，以簡單相關分析生氣和難過情緒調節策略中任 2 個策略分量表間的兩兩相關情形，瞭解幼兒較常同時使用或混用的策略有哪些，以考驗研究問題一。再以單因子變異數分析，探討幼兒使用生氣和難過情緒調節策略的情形是否依年齡和性別而不同，以考驗研究問題二。

肆、研究結果

一、生氣情緒調節策略的使用情形

幼兒面對生氣情緒時的調節策略使用情形方面，主要呈現各調節策略分量表的平均數和標準差，平均數越高表示該策略使用的頻率較高。由表 2 中各分量表平均數可知，5、6 歲幼兒在生氣時的調節策略較常使用認知注意力分散策略、和

工具型行為以及認知重新評估策略，而使用頻率最低者為忍耐策略。

表 2 生氣情緒調節策略之描述統計 (N=200)

策略類型	平均數	標準差
發洩	2.76	0.98
尋求他人安慰與協助	2.96	0.90
忍耐	1.87	0.72
逃避	2.24	0.89
工具型行為	3.07	0.68
行為型注意力分散	2.99	0.83
認知型注意力分散	3.34	0.76
認知重新評估	3.02	0.98

接著想瞭解有些哪些生氣情緒調節策略，幼兒可能較常同時使用或混用，表 3 呈現幼兒生氣情緒調節策略兩兩之間相關情形。依據行為與認知向度的分類來看，發洩策略與認知型注意力分散策略 ($r=-0.28, p<.001$) 以及發洩與認知重新評估策略之間皆達到顯著水準 ($r=-0.27, p<.001$)，表示使用發洩策略頻率高的幼兒在認知型的情緒調節策略使用頻率偏低。除此之外，發洩與逃避策略 ($r=0.23, p=.001$) 達到顯著正相關，表示使用發洩頻率高的幼兒也常使用逃避策略調節生氣情緒。而認知重新評估策略與尋求他人安慰與協助 ($r=0.37, p<.001$)、忍耐 ($r=0.22, p=.002$)、工具型行為 ($r=0.19, p=.008$)、行為型注意分散 ($r=0.48, p<.001$)、認知型注意力分散 ($r=0.61, p<.001$) 皆達到顯著正相關。就相關強度來看，使用認知重新評估策略頻率高的幼兒通常較常使用注意力分散型策略。

表 3 生氣情緒調節策略 Pearson 相關係數 (N=200)

	發洩	尋求他人 安慰與協助	忍耐	逃避	工具型 行為	行為的注意 力分散	認知的注意 力分散
尋求他人安慰與協助	.06						
忍耐	-.01	.19**					
逃避	.23***	-.01	.27***				
工具型行為	.06	.28***	.01	.01			
行為的注意力分散	-.13	.30***	.24***	.01	.15*		
認知的注意力分散	-.28***	.14*	.13	-.20*	.10	.61***	
認知重新評估	-.27***	.37***	.26**	-.11	.19**	.48***	.61***

* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$.

二、難過情緒調節策略的使用情形

幼兒面對難過情緒時的調節策略使用情形方面，主要呈現各分調節策略的平

均數和標準差，平均數越高表示該策略使用的頻率較高。由表 4 中可知，5、6 幼兒在難過時的調節策略較常使用尋求他人安慰與協助、行為的注意力分散、工具型行為以及認知的注意力分散策略，使用頻率最低為逃避策略。

表 4 難過情緒調節策略之描述統計 (N=200)

策略類型	平均數	標準差
發洩	2.42	0.94
尋求他人安慰與協助	3.30	0.82
忍耐	2.25	0.73
逃避	2.14	0.83
工具型行為	3.15	0.77
策略類型	平均數	標準差
行為的注意力分散	3.22	0.78
認知的注意力分散	3.13	0.81
認知重新評估	3.05	0.96

表 5 呈現幼兒難過情緒調節策略兩兩之間的相關情形。發洩策略與忍耐 ($r=-.15, p=.04$)、行為的注意力分散 ($r=-.21, p=.003$)、認知的注意力分散策略 ($r=-.20, p=.004$) 以及認知重新評估策略 ($r=-.18, p=.011$) 皆達到顯著負相關，表示幼兒使用注意力固著在難過情境的發洩策略頻率越高，使用忍耐、行為的注意力分散、以及認知型的策略運用頻率則越低，也就是說傾向宣洩情緒的幼兒較直接且缺乏彈性。除了直接宣洩，他們也較使用逃避策略、尋求他人安慰與協助等同樣屬於行為型的策略；相較之下，較不會使用注意力轉移，改變想法等的認知型策略調節難過的情緒。另一方面，認知重新評估策略與忍耐 ($r=.18, p=.011$)、工具型行為 ($r=.27, p<.001$)、行為的注意力分散 ($r=.59, p<.001$) 認知注意力分散策略 ($r=.76, p<.001$)，皆達到正相關顯著水準，表示越常使用認知重新評估策略調節難過情緒的幼兒也較常使用行為和認知型注意力分散策略。

表 5 難過情緒調節策略 Pearson 相關係數 (N=200)

	發洩	尋求他人 安慰與協 助	忍耐	逃避	工具型 行為	行為型 注意力 分散	認知型 注意力 分散
尋求他人安慰與協助	.29***						
忍耐	-.15*	-.20**					
逃避	.22**	-.01	.23**				
工具型行為	.09	.41***	-.12	.01			
行為型注意力分散	-.21**	.12	.11	.05	.24**		
認知型注意力分散	-.20**	.06	.16*	.07	.29***	.75***	
認知重新評估	-.18*	.09	.18*	.02	.27***	.59***	.76***

* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$.

三、依幼兒的年齡與性別分析情緒調節策略的差異情形

(一) 依幼兒年齡的情緒調節策略使用情形

本研究之受試幼兒年齡區分成 5 歲以及 6 歲，表 6 為 5 歲及 6 歲幼兒面對生氣情緒的調節策略各分量表平均數。其中發現 5 歲幼兒在發洩、尋求他人安慰與協助的分量表平均數高於 6 歲幼兒，其他策略諸如忍耐、逃避、工具型行為、行為的注意力分散、認知的注意力分散、認知重新評估等則都低於 6 歲幼兒。經由單因子變異數分析且不違背變異數同質的基本假設，5 歲與 6 歲幼兒面對生氣情緒使用之調節策略，僅發洩策略達到顯著 ($F=4.38, p=.03$)，即 5 歲幼兒顯著較常使用發洩策略。

表 6

5 歲及 6 歲之生氣情緒調節策略之平均數、標準差與單因子變異數分析摘要
($N=200$)

策略種類	年齡	平均數	標準差	<i>F</i>	<i>p</i>
發洩	5	2.93	0.83	4.38*	.03
	6	2.64	1.06		
尋求他人安慰與協助	5	3.01	0.90	0.42	.51
	6	2.92	0.90		
忍耐	5	1.78	0.72	2.21	.13
	6	1.93	0.71		
逃避	5	2.17	0.92	0.94	.33
	6	2.29	0.87		
工具型行為	5	3.00	0.64	1.38	.24
	6	3.12	0.70		
行為型注意力分散	5	2.94	0.85	0.35	.55
	6	3.02	0.82		
認知型注意力分散	5	3.32	0.82	0.11	.73
	6	3.35	0.72		
認知重新評估	5	2.91	1.05	2.17	.14
	6	3.11	0.91		

* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$.

表 7 則顯示 5 歲及 6 歲幼兒在難過情緒調節策略中各分量表的得分結果。5 歲幼兒在發洩、尋求他人安慰與協助策略、逃避策略、工具型行為策略的平均數皆高於 6 歲，其他的策略諸如忍耐、行為型注意力分散、認知型注意力分散、認知

重新評估平均數皆低於 6 歲。經由單因子變異數分析且不違背變異數同質的基本假設，發洩 ($F=3.87, p=.05$)、認知注意力分散 ($F=5.52, p=.02$) 以及認知重新評估 ($F=4.69, p=.03$) 等 3 種策略，皆達到顯著，也就是說 6 歲幼兒比起 5 歲幼兒在難過情境時較常使用認知型注意力分散以及認知重新評估策略，而 5 歲較常使用發洩策略。

表 7

5 歲及 6 歲之難過情緒調節策略之平均數、標準差與單因子變異數分析摘要表
($N=200$)

策略種類	年齡	平均數	標準差	<i>F</i>	<i>p</i>
發洩	5	2.56	0.83	3.87*	.05
	6	2.30	1.00		
尋求他人安慰與協助	5	3.35	0.77	0.50	.47
	6	3.26	0.86		
忍耐	5	2.14	0.65	3.64	.06
	6	2.34	0.77		
逃避	5	2.15	0.82	0.00	.92
	6	2.14	0.84		
工具型行為	5	3.18	0.74	0.30	.58
	6	3.12	0.79		
行為型注意力分散	5	3.16	0.83	0.70	.40
	6	3.26	0.73		
認知型注意力分散	5	2.98	0.80	5.52*	.02
	6	3.25	0.79		
認知重新評估	5	2.88	0.97	4.69*	.03
	6	3.17	0.93		

* $p<.05$. ** $p<.01$. *** $p<.001$.

(二) 依幼兒性別的情緒調節策略使用情形

表 8 為不同性別的幼兒在生氣情緒各調節策略分量表的得分結果，顯示女生在忍耐策略、逃避策略、認知型注意力分散策略以及認知重新評估策略平均得分皆高於男生，其他策略如：發洩、尋求他人安慰與協助、工具型行為、行為型注意力分散策略皆低於男生。經由單因子變異數分析且不違背變異數同質的基本假設，僅有認知重新評估策略達顯著差異 ($F=3.76, p=.05$)，也就是說樣本幼兒中的女生比起男生較常使用認知重新評估策略。

表 8

男生及女生之生氣情緒調節策略之平均數、標準差與單因子變異數分析摘要
($N=200$)

策略類型	性別	平均數	標準差	<i>F</i>	<i>p</i>
發洩	女	2.65	0.95	2.02	.15
	男	2.85	0.99		
尋求他人安慰與協助	女	2.92	0.88	0.31	.58
	男	2.99	0.92		
忍耐	女	1.88	0.67	0.05	.81
	男	1.85	0.75		
逃避	女	2.29	0.87	0.52	.47
	男	2.20	0.91		
工具型行為	女	3.06	0.74	0.00	.94
	男	3.07	0.64		
行為型注意力分散	女	2.91	0.83	1.22	.27
	男	3.04	0.83		
認知型注意力分散	女	3.36	0.73	0.15	.69
	男	3.32	0.79		
認知重新評估	女	3.18	0.90	3.76*	.05
	男	2.91	1.02		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

表 9 為不同性別的幼兒在難過情緒調節策略中各項分量表的得分結果。女生在尋求他人安慰與協助、忍耐、認知型注意力分散以及認知重新評估等策略平均得分皆高於男生，其他策略如：發洩、逃避、工具型行為、行為型注意力分散等策略則低於男生。經由單因子變異數分析，且不違背變異數同質的基本假設發現，難過情緒的各種調節策略使用情形不因幼兒性別而有顯著差異。

表 9

男生及女生之難過情緒調節策略之平均數、標準差與單因子變異數分析摘要
($N=200$)

策略類型	性別	平均數	標準差	<i>F</i>	<i>p</i>
發洩	女	2.32	0.93	1.65	.20
	男	2.49	0.94		
尋求他人安慰與協助	女	3.33	0.81	0.23	.63
	男	3.28	0.83		
忍耐	女	2.30	0.73	0.68	.40
	男	2.21	0.73		
逃避	女	2.13	0.82	0.00	.93
	男	2.14	0.84		
工具型行為	女	3.08	0.74	1.09	.29
	男	3.20	0.79		
行為型注意力分散	女	3.20	0.79	0.05	.81
	男	3.23	0.77		
認知型注意力分散	女	3.21	0.77	1.28	.25
	男	3.08	0.83		
認知重新評估	女	3.17	0.90	2.48	.11
	男	2.95	0.99		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

伍、結論與建議

一、結論

(一) 生氣、難過情緒調節策略的使用情形

無論是生氣或難過情緒的調節策略，樣本幼兒以選擇宣洩情緒或是外顯的行為策略得分較高，在認知型的策略得分普遍偏低

(二) 不同年齡的幼兒使用情緒調節策略具顯著差異

不論從生氣或是難過情緒調節策略來看，5歲比起6歲顯著較常使用發洩策略。從難過情緒調節策略來看，認知注意力分散以及認知重新評估策略也達到顯著差異，顯示5歲比起6歲在難過時，較不常使用認知注意力分散以及認知重新評估策略。

(三) 不同性別的幼兒使用情緒調節策略無顯著差異

不同性別的樣本幼兒在生氣情緒的調節中以認知重新評估策略達顯著差異，

也就是說樣本幼兒中的女生比起男生在生氣時，較常使用認知重新評估策略。從難過的情緒調節策略得分結果看來，男、女生均未達到顯著，也就是說，調節難過的情緒時，5、6 歲幼兒使用情緒調節策略情形不會因性別的不同而有所差異。

二、研究限制與建議

(一) 研究限制

本研究由家長根據平日對幼兒的觀察填寫問卷，可能具有大人的刻板印象，像是僅能以猜想幼兒內在想法而形成填答偏誤，無法準確地測出幼兒情緒策略的使用情形。但是研究者在編製問卷過程中，邀請了兒童心理諮商師、幼兒園教師以及 5、6 歲幼兒的母親，編修問卷的題目並在題目中呈現具體明確的參照行為，以降低此限制造成的偏誤。另外，本研究僅以大臺北市和新北市有意願參與研究的幼兒園協助進行研究，無法將研究結果類推至全國幼兒。

(二) 建議

1. 可增加研究樣本，且跨及不同地區、公私立幼兒園，以完整呈現幼兒情緒調節策略的使用關係。
2. 本研究由家長根據平日對幼兒的觀察填寫問卷，較無法準確地測出幼兒情緒策略的使用情形，特別是非外顯、認知型的調節過程。因此建議日後研究可隨機挑選不同班級內的幼兒進行質性訪談，或是進入班級直接觀察幼兒互動情形，再與問卷調查結果比對，確認問卷的信效度。

參考文獻

- 幼兒園教保活動課程暫行大綱 (2013)，臺北市：教育部。
- 江文慈 (1999)。情緒調整的發展軌跡與模式建構之研究。未出版博士論文，國立臺灣師範大學，臺北市。
- 余思靜 (2000)。三歲孩子的情緒表達和調解策略的發展 (行政院國家科學委員會專題研究成果報告編號：NSC 89-2413-H-126-001)。台北：行政院國家科學委員會。
- 沈怡婷 (2006)。母親介入與否、幼兒情緒反應強度與情緒調整策略之相關研究。未出版碩士論文，臺北市立教育大學，臺北市。
- 李梅齡 (2004)。年齡、氣質、情緒調節、創作性戲劇教學與幼兒創造力之關係。未出版碩士論文，國立中山大學，高雄市。
- 李雅雯 (2005)。國小學童情緒調節、親子關係與社交地位之相關研究。未出版碩士論文，臺北市立教育大學，臺北市。
- 林群佩 (2009)。幼兒色彩偏好與情緒調節策略之研究。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學，臺北市。
- 金瑞芝 (2013)。幼兒因應負面情緒之研究。《兒童與教育研究》，8，47-84。
- 何薇玲 (2012)。幼兒發展與輔導。臺北：高點文化。
- 高儀文 (2012)。兒童的性別、年級及社交地位對其社會情緒反應之影響。未出

- 版碩士論文，國立中正大學，高雄市。
- 黎樂山（2007）。*幼兒情緒調節策略、照顧者反應與幼兒氣質之關係*。未出版碩士論文，國立臺灣師範大學，臺北市。
- 劉根采（2011）。*幼兒在挫折情境之情緒調節策略*。未出版碩士論文，臺北市立教育大學，臺北市。
- Beaver, B. (1997). The role of emotion in children's selection of strategies for coping with daily stresses. *Merrill-Palmer*, 43 (1), 129-146.
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2008). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Cole, P. M., & Hall, S. E. (2008). Emotion dysregulation as a risk factor for psychopathology. In: Beauchaine TP, Hinshaw SP (Eds.), *Child and adolescent psychopathology*(pp. 265–298). Wiley, Hoboken.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75, 317-333.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York, NY: Guilford.
- Denham, S. A., Mckinley, M., Couchoud, E. A. & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61(4), 1145-1152.
- Eisenberg, N., Cynthia, L. S., & Spinrad, T. L. (2010). Effortful control: Regulation, adjustment, and socialization in childhood. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones and L. F. Barrett (Ed.), *Handbook of emotions* (3rd Ed.) New York: Guilford Press.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Karbon, M., Poulin, R., & Hanish, L. (1993). The relations of emotionality and regulation to preschoolers' social skills and sociometric status. *Child Development*, 64(5), 1418-1438.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360-1384.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., & Maszk, P. (1997). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642-664.
- Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-128.
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative

- review. *Review of General Psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Hanish, L. D., Eisenberg, N., Fabes, R. A., Spinrad, T. L., Ryan, P., & Schmidt, S. (2004). The expression and regulation of negative emotions: Risk factors for young children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 16(2), 335-353.
- Kail, R. V., & Cavanaugh, J. C. (2011) *Human development: A life-span view* (4th ed.) (發展心理學)。臺北市：新加坡商聖智學習。
- Parkinson, B., & Totterdell, P. (1999). Classifying affect-regulation strategies. *Cognition and Emotion*, 13, 277-303.
- Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (1998). Attention, self-regulation, and consciousness. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B Biological Sciences*, 353, 1915-1927.
- Rothbart, M. K. (2010). *Becoming who we are: Temperament and personality in development*. New York, NY: Guilford.
- Saarni, C. (1997). *Emotion management and strategies for social interaction*. (ERIC Document Reproduct Service No. ED 407 176)
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York, NY: Guilford.
- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. Lewis M, topic Ed. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development and Strategic Knowledge Cluster on Early Child Development, 1-7. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/SaarniANGxp1.pdf>. Accessed [2013/12/11].
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2010). *Developmental Psychology: childhood and adolescence* (8th ed.) (發展心理學)。台北：學富。
- Thompson, R.A. (1990). Emotional regulation and emotional development. *Educational Psychology Review*, 3, 269-307

繪本增進幼兒對生理老化認知概念之初探

游雅雯

國立東華大學

幼兒教育學系碩士班

摘 要

本研究旨在探討繪本進行前、進行後，幼兒對生理老化認知狀況。本研究以東部地區，小華附幼（化名）的蘋果班 6 位幼兒，男生 3 位，女生 3 位為研究對象。實施研究期間為 2014 年 03 月 28 日至 04 月 18 日，為期三週，每週一和每週五、上午 11：00 至 11：30 分，共計六次。本研究的研究工具為繪本，觀察資料、訪談資料、省思札記。研究結果發現，繪本進行前，幼兒對生理老化認知概念只具備初步的了解，且無法接受生理老化的事實；繪本進行後，不但增進幼兒對生理老化認知概念，且能接受生理老化的事實。根據研究結果，本研究提出建議以供未來幼兒園實施生理老化及未來相關研究之參考。

關鍵字：繪本、幼兒、生理老化

壹、緒論

一場因緣際會下，我來到了我研究所同學任教的幼兒園參觀。猶記得那天是個陽光普照的日子，幼兒們陸陸續續來上學，早到的同學，可以先將自己的玩具來出來和同儕一起分享，有的玩小火車，有的玩機器人，有的玩辦家家酒，有的玩芭比娃娃，我隨機的找了一群幼兒並與幼兒齊坐在地，玩著他們帶來的的玩具，想融入他們，也是想拉近彼此的距離。

這時，我無意間聽見後方玩著辦家家酒的幼兒，在談論著

我星期天去我阿公家玩，我阿公都沒有牙齒好恐怖（C1）

唉額～你阿公沒有牙齒，那...那...他怎麼吃東西（C2）

我阿嬪有很多白頭髮，他討厭白頭髮我也討厭。可是她會自己染髮（C3）

我沒有阿嬪，我阿公都沒有染頭髮，可是我媽媽染頭髮（C4）

我阿嬪臉都皺皺的，這樣一條一條的，我不喜歡（C2）

他們似懂非懂的口吻，我不知道他們究竟對老化概念明白多少，但可以聽出對於老化認知概念，幼兒普遍是存在著負面的印象。這些對高齡者的負面態度是從幼兒時期就開始發展與建立（Pinquart, Wenzel & Sorensen, 2000）。從美國著名心理學家Bronfenbrenner的生態系統理論來看，個體在成長過程中，是不斷與周遭環境發生交互影響，這說明一個人是如何從小受到生活環境中各種直接、間接人事物的影響，而發展出個人的習性（王美方，2003）。也就是說，幼兒期的可塑性最強的階段，是增進幼兒對生理老化認知概念紮根的最佳時機，若能在此階段建立正確的老化認知概念，將有助於日後與高齡者的發展。

而如何增進？繪本就是一個很棒的切入題材，很多幼兒在第一次接受「書」的時候，就是看圖畫書。日本松直居（2005）教授認為：「繪本，其實是很神奇的東西，從零歲到一百歲的人都喜愛，就算是小小的、薄薄的一本，裡面所蘊含的內容也可以既深且廣，只要看過一次就有可能留下深刻的印象。」所以，幼兒園的教師們，在教學的過程中，也會適時的放入繪本去引導幼兒。透過圖畫來敘述故事，內容極豐富的視野資訊，就如共同故事本文，藉由圖畫傳達出外顯和內隱的意義（陳海泓，1997）。雖然繪本內容極短，卻能提供永無止盡的新奇觀念，引發幼兒思考，激發想像力。此外，繪本還具有一項共通性，那就是即使文化上的差異，讀者也可以毫不排斥的接收（何核隼雄、松直居、柳田邦男，2005）因此，期望透過一系列有關老化認知概念的繪本，增進幼兒對老化的認知概念，並建立正向積極的態度，讓幼兒在繪本潛移默化中，增進美好健全發展與成長。

綜合上述，本研究的研究目的有兩點，第一點為繪本增進幼兒對生理老化認知概念；第二點為研究者參與活動過程中的省思。根據研究結果，本研究提出建議以供未來幼兒園實施生理老化及未來相關研究之參考。

貳、文獻探討

一、老人的定義

一般來說老人 (elderly people) 的年齡劃分，尚無一致性的標準，大致上不同國家或學者對老人的定義也略有不同。在臺灣 1980 年通過的老人福利法第二條規定「所稱老人，係指年滿 65 歲以上之人」，凡是符合此規定的國民將開始享有政府所提供的各項老人福利 (陸洛、高旭繁，2009)。

本研究的老人係指幼兒家中的爺爺、奶奶；外公、外婆，或年滿 60 歲以上者。

二、生理老化的定義

有學者認為老化乃特定生理機能，隨著年齡增加而改變之過程 (彭駕駢，2008)。也有學者認為老化乃有機體自其發展到成熟，而後衰老之過程 (林歐貴英、郭鐘隆，2003)。而老人期在生理方面的發展，最明顯的特徵就是老化。生理方面的老化，包括身體外在的改變、內在的改變以及伴隨老化所帶來的慢性疾病，以下分別就這三方面來敘述：

- (一) 身體外在的改變 (黃世瑋、黃富順，2009；黃富順、陳如山、黃慈，2006；謝廣全，2009)：身體外在的改變，與年齡有關的部分，包括：臉部、毛髮、牙齒、聲音、體型等。現象有頭髮變灰白與變稀、顏面起皺紋、皮膚缺乏彈性、老人斑、駝背，而皮下缺乏脂肪保護導致筋、血管突出；牙齒有逐漸鬆動的現象，或者失去所有牙齒；而長期受地吸引力影響與鈣質流失等因素，身高會有減少的現象；而隨著年齡的增大，使胸部堅實的腺體組織衰退，與胸部肌肉相連以支持胸部的組織更形擴張，所以胸部會有下垂的現象發生；而聲音方面的變化會有顫音與音調提高的現象出現。
- (二) 身體內在的改變 (黃慧真，1995；陳佳禧，2004)：而身體內部的改變包括肌肉骨骼系統的改變，使動作變的緩慢；循環系統變差，患心臟病或高血壓等疾病；呼吸系統也因呼吸量減少，造成呼吸困難和易感疲勞，嚴重時甚至會罹患慢性肺部疾病；排泄系統也因膀胱只有年輕時一半左右的功能，造成頻尿與尿失禁的現象。其他如內分泌系統因老化的結果使各種荷爾蒙不同程度的減少，以及感覺器官及訊息處理速度的變化，包括 1.視覺：老花眼、遠視眼、水晶體變黃且硬，眼睛協調能力及瞳孔的調適變差。2.聽覺：聽力漸失而致使耳聾。味覺、嗅覺與觸覺：味覺、嗅覺與觸覺靈敏度降低。4.訊息處理速度：感覺傳遞的減緩造成行動反應的緩慢。
- (三) 老化與疾病：對高齡者而言，隨著年齡的增長，發生疾病的可能性越加增高，根據行政院國民健康局 (2009) 的調查顯示，高齡者因老化而產生常見的疾病有高血壓、糖尿病、心臟病、中風、呼吸道疾病、關節炎與風濕症、胃潰瘍或胃病、膽疾病、髖骨骨折、白內障、腎臟疾病、痛風、脊椎骨骨刺、骨質疏鬆等。其中，高血壓與白內障為 65 歲以上之高齡者最常見

的疾病。就整體慢性疾病罹患率而言，逾七成的中老年人有一項以上慢性疾病；且年齡越高，罹患慢性病項目數越多。

三、繪本的定義

繪本即為英文的(Picture book)，又稱為圖畫書(林敏宜,2000;江文如,2002;何三本,2003)。專為幼兒設計的精美畫本，這種圖畫書裡頭，每一頁或每一版面，已大幅的圖畫和一些簡單的文字相互配合，以便引發幼兒的觀賞興趣，是誘導幼兒探訪知識寶庫的鑰匙(蘇政明,2001)。

本研究的繪本係指有圖畫、主題簡單、情節內容簡短的故事書。主要是針對幼兒所設定的出版品，多以適合幼兒閱讀的內容為取向。

四、繪本運用於國內幼兒園教學相關研究

蘇振明(2001)提到 5~8 歲幼兒期，換言之，從幼稚園大班至小學低年級這個階段，是繪本的最大讀者群，教師運用繪本融入教學最黃金也是最重要的時期。

國內近幾年來的繪本出版更是蓬勃發展，不僅是國內本土繪本創作或是國外引進的翻譯繪本，都為幼兒開啟了另一扇觀看世界的窗。各總豐富有趣的繪本，不僅是一窺多元文化風貌的文本，更是教學重要的媒介和素材。邵國治(2006)的研究發現，繪本生活畫的故事情節與生動的圖文呈現，使幼兒不僅能產生興趣、持續高度的專注力，以及良好的學習成就。透過繪本教學可以啟發幼兒的創造力，更可以激發幼兒思考不同面向的議題，深入幼兒的生活經驗。這樣的研究結果呼應林敏宜(2000)與吳敏蘭(2006)的看法，故事繪本教學，不但能吸引幼兒的注意力，提升學習興趣，更能讓幼兒在學習之外，增加認知學習、提供生活經驗、增進閱讀樂趣及培養創造想像的能力等。

參、研究方法

一、研究方法

研究者從蒐集的各種資料中，考量活動實施的可能性，最後決定以貼近幼兒日常生活經驗的內容為主題，而在活動實施的過程中，仍然會依幼兒的當下的學習興趣與反應做適當的調整，期待透過繪本的進行，發展出融洽和歡樂的氣氛。

繪本上的主要考量為：(1)與幼兒舊經驗相連結，故事內容與幼兒生活相關；(2)簡易性：故事內容容易讓幼兒了解；(3)互動性：故事內能與幼兒互動；(4)重複性：故事內容重覆，能讓幼兒喜歡一再重複閱讀；(5)故事易於講述與發揮；(6)故事內容具幼兒生命教育內涵；(7)趣味性：故事內容具有趣味性，能吸引幼兒。

二、研究場域的選擇

研究者選擇研究場域的原因，主要是因為小愛(化名)老師為研究者碩班在

學期間的同學，並有豐富的教學經驗，以及相關的知識背景，當小愛老師得知研究者將進個案研究時，主動表明可以提供場域並協助研究者進行研究，故選擇小愛老師的班級為本研究的場域。

三、研究對象

實施對象為小華附幼（化名）的蘋果班 6 位幼兒，男生 3 位，女生 3 位，大部份來自社區內，家長的職業為公務人員，平日樂於參與園所的活動，從戶外教學、運動會、畢業宿營、畢業典禮等，幾乎全程參加，在園所的各项教學活動與行政措施等方面的執行，也能全力配合。

四、研究程序

本研究規劃自 2014 年 03 月 28 日至 04 月 18 日，為期三週，每週一和每週五、上午 11：00 至 11：30 分，共計六次。

五、研究工具

本研究的研究工具為繪本，主要採用觀察資料、訪談資料、省思札記三種方式，進行資料蒐集的工作，希望能獲得真實完整的原始資料。

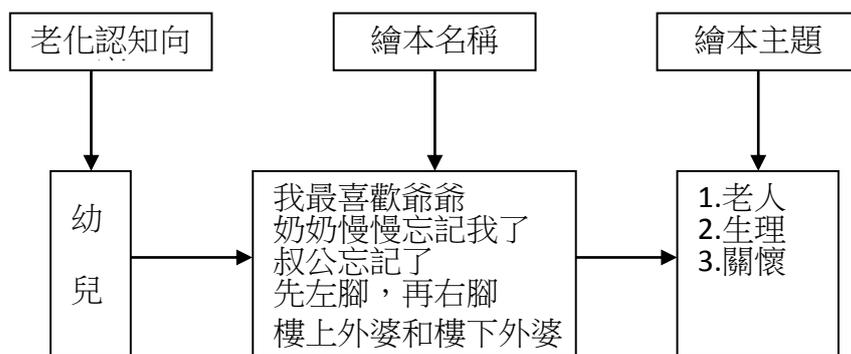
六、資料處理

研究者首先集合所有的原始資料，將影音檔的部份全部轉譯為逐字稿，仔細聆聽其內容，盡可能呈現受訪者的口語、停頓點等，避免研究者主觀的意識與推測。檢視無誤後，才開始進行系統分析與歸納。

肆、結果與討論

盧美貴（1990）提到童書是幼兒探索生命的方便法門，童書圖文並茂、富有趣味性、容易理解，能以幼兒的角度及想法與幼兒產生共鳴，令孩子愛不釋手，印象深刻。具體策略分述如下：

一、尋找適合生理老化認知之繪本：



二、開啟心理老化認知繪本的旅程：

在開啟繪本的旅程時，我曾訪問做過一個小試驗，我給他們四張不同年齡層的圖片，請他們依序由最年輕排到最老，這個階段每位幼兒都可以排列很正確。接著我將手指向最老的那張圖片，我問：「為什麼你覺得這張照片最老呢？」

他臉皺皺的、頭髮白白的（訪 C220140324）

他看起來老老的（訪 C320140324）

他有白頭髮、沒有牙齒（訪 C420140324）

由此可之，感官的變化是做最直接且容易分辨的，透過生理老化的特徵，幼兒可以清楚的知道老化徵兆。雖然，科技日益月新，國民水平素質提高，老化的速率也越來越慢，有一些老人頭髮仍舊烏黑，也沒有老花眼，因此年齡與老化並不一定相符合，亦即生理年齡並不等於實際年齡。但是隨著年齡的增加，身體也會隨著改變，小至細胞，大至器官、個體都會老化，只是每個人老化的速度不一樣。

記得有次和幼兒在談論，關於「老人失智症」的話題，我想需要一個橋樑，讓幼兒知道老人失智前後的差異，於是我就用「奶奶慢慢忘記我了」作為一個引導的開始。故事裡，善解人意的小女孩，並沒有因為奶奶的退化，而討厭她、疏遠她，反而很有心的陪伴在奶奶身旁，學習著照顧奶奶，親自做蛋糕給奶奶吃，推著輪椅陪奶散步，也沒忘了給奶奶大大的親親。或許，西方的生活方式與東方有很大的不同，像是做蛋糕、餵鴨子、甚至是大親吻，會讓幼兒只是當一般故事看待，而隨著畫面來到奶奶開始遺忘，將鞋子放到冰箱等詭異的事件，大人明白了，幼兒卻還在哈哈大笑著。。可當畫面轉換到，奶奶進到養老院，生活無法自理，只能靠他人協助的場景，幼兒就立刻聯想到住在醫院的阿嬤，情緒也立刻收斂了起來

老師，那個奶奶和我的阿嬤有點像，只是奶奶忘光光，但我阿嬤還記得我，是很多東西亂七八糟（C120140331）

老師，我跟卡蜜拉一樣幫奶奶堆輪椅，我有照顧奶奶喔！（C220140331）

以往，幼兒們總是接受者，接受著長輩給的愛與付出，雖然不置於啣環報恩，但總希望能多體諒些、多了解「愛」有許多的名字，愛從生活裡的點滴出來，透過互動一起滋養著，即使有天爺爺、奶奶可能不能在開口說愛，即使有天爺爺、奶奶什麼都不認得了，但有些感情是不用說，也不會忘的...就像故事的結尾提到：「雖然她已經不是以前那個奶奶了，但我還是非常愛她，我想她已經聽不懂我講的話了，但我可以確定，她記得我們的超級響吻，而且我這麼做的時候，她都非常開心。」

進入繪本之後，幼兒可以很快的與日常生活中的景象做連結，透過繪本增進對老人的認知，能去注意到、懂得欣賞老人的一切，像是

我的爺爺也有裝假牙，每次都可以拿起來刷刷刷，好厲害噢！（C320140328）

我奶奶其實白頭髮也很漂亮，我最愛她了（C520140407）
我阿公走路的彎彎的，老師我走給你看，這個很好玩的
（C120140407）

由此可知，這就是一種發自內心的改變。每個人各有所不同，也有各自的優缺點，老人亦同。幼兒們透過聆聽繪本，去發掘老人的美好，從中去探觸幼兒人性中最柔軟、最溫暖的地方，同時也學習包容老人的老化改變，以一種關愛的眼光去看待他們，認同並欣賞老人。希望幼兒能深值最美好的愛，期望在生活中，甚至是未來的日子裡，持續散發它美麗的光輝。

伍、結論與建議

一、結論

本研究以分析繪本進行前、進行後，幼兒對生理老化認知狀況。研究結果發現，繪本進行前，幼兒對生理老化認知概念只具備初步的了解，且無法接受生理老化的事實。繪本進行後，不但增進幼兒對生理老化認知概念，且能接受生理老化的事實。心理老化認知概念的建立，必須要由日常生活經驗中累積，生活中及身邊人、事、物，都是機會教育的好時機。繪本提供幼兒一種投射的作用，讓幼兒能夠以同理心來和故事中的人物產生共鳴，並接受老化的事實，繪本的魅力及影響力可以提供很好的媒介，繪本的詞彙和插畫，伴隨著喜悅、感傷、快樂，生動的烙印在孩子的心中，善加利用，繪本可以產生意想不到的魔力。

二、建議

- （一）可針對幼兒欠缺的議題做深度的探討。
- （二）請老人現身說法，增加幼兒對生理老化的認知。

參考文獻

中文部分

- 王美方(2003)。家庭—幼兒園中間系統量表建構之研究。未出版之碩士論文，國立臺灣師範大學人類發展與家庭研究所，台北市。
- 何三本(2003)。《幼兒故事學》。台北市：五南。
- 何核隼雄、松直居、柳田邦男(2005)。繪本之力(林美珍譯)。台北市：遠流。
- 吳敏蘭(2006)。讓孩子中英文一樣溜。《天下文化親子生活》，10，32-33。
- 林敏宜(2000)。《圖畫書的欣賞與運用》。台北市：心理。
- 林歐貴英、郭鐘隆譯(2003)。《社會老人學》。台北市：五南。
- 邵國治(2006)。屏東地區國小五年級原住民學童學習成就與數學焦慮之相關研究。未出版之碩士論文，國立屏東教育大學數理教育研究所，屏東縣。
- 姜文如(2002)。兒童童話書融入國小低年級「生活」課程延伸教學研究—以桃園縣新屋鄉永安國小一年級學生為例。未出版之碩士論文，國立新竹師範學院美勞教育研究所，新竹市。
- 陳佳禧(2004)。老人統整與絕望之研究—以苗栗地區老人為例。未出版之碩士論文，南華大學生死學研究所，嘉義縣。
- 陳海泓(1997)。讓兒童的想像力展翅飛翔以《瘋狂星期二》導讀為例。《語文教育通訊》，18，43-54。
- 陸洛、高旭繁(2009)。臺灣民眾對老人的態度：量表發展與信效度初探。《教育與心理研究》，32，147-171。
- 彭駕駢(2008)。《老人心理學》。台北市：揚智。
- 黃世琿、黃富順(2009)。《發展心理學》。台北縣：空中大學。
- 黃富順、陳如山、黃慈(2003)。《成人發展與適應(修訂再版)》。台北縣：空中大學。
- 黃慧真譯(1995)。《發展心理學：人類發展》。台北市：桂冠。
- 謝廣全(2009)。技職院校學生老化知識、對老人態度與服務老人意願關係之研究。未出版之博士論文，高雄師範大學成人教育研究所，高雄市。
- 蘇振明(2001)。圖畫書的定義與要素。《台灣兒童圖畫書導賞》，13-15。台北市：藝教館。

外文部分

- Pinquart, M., Wenzel, S., & Sorensen, S. (2000). Changes in attitudes among children and elderly adults in intergenerational group work. *Educational Gerontology*, 26(6), 523-540.

教师专业化背景下的幼儿园教育实习改革路径*

高敬

(上海师范大学教育学院, 上海 200234)

[摘要] 在当前的幼儿教师教育改革中, 幼儿园教育实习成为关注的焦点。但是, 幼儿园教育实习作为高师幼儿教师教育课程体系中一门重要的教育实践课程, 该寻求怎样有效的改革路径呢? 我们认为, 高师幼儿园教育实习改革要顺应教师专业化的大背景, 培养具有专业性的幼儿教师、关注未来幼儿教师的专业化进程。为此, 本文首先分析了教师专业化与幼儿园教育实习的内在密切性, 并强调幼儿教师专业化应从幼儿园教育实习开始就予以关注。此外, 本文针对教师专业化背景下幼儿园教育实习的困境, 吸取当代教师教育教师专业化的理论内核, 提出了相应的高师幼儿园教育实习的改进和实施建议。

[关键词] 教师专业化; 幼儿园教育实习; 改革路径

* 本文系上海师范大学内涵建设项目“学科教学与建设(编号:B-6001-11-001026)的阶段研究成果

* 通讯作者简介: 高敬, 上海师范大学教育学院副教授, E-mail: gaojing@shnu.edu.cn

“教育实习是贯彻教师教育理论联系实际、实现培养目标的不可缺少的教育环节，教育实习效果的好坏直接影响师资培养的质量。”^[1]幼儿园教育实习作为高师学前教育专业教师教育课程体系中的一门重要的教育实践课程，在当前的幼儿教师教育改革中，愈来愈成为关注的焦点。那么，幼儿园教育实习该寻求怎样有效的改革路径呢？我们认为，高师幼儿园教育实习改革要走出传统的藩篱，顺应教师专业化的背景，探讨针对性的改革措施。

一、幼儿教师专业化与幼儿园教育实习

自1966年国际劳工组织和联合国教科文组织发表的《关于教师地位的建议》明确指出“教师职业是专门性职业”以来，^[2]“教师专业化”已逐渐成为国际教育界的共识，也逐渐成为世界教师教育改革与发展的理论目标和实践走向。在我国，1993年颁布的《教师法》明确规定“教师是履行教育教学职责的专业人员”，并将促进教师专业化作为教师教育的战略目标。在教师专业化的背景下，幼儿教师作为教师群体的构成部分，也被视为一种专业人员。然而，综观现状，幼儿教师专业化的目标多集中于职后教育才进行探讨和研究，促进幼儿教师专业化的使命也多依赖于师范生毕业成为职初教师后的系统培训，职前教师教育阶段对教师专业化的命题往往很少涉及，也很少顾及。

殊不知“专业化”是一个过程概念^[3]，由教师专业成长的不同阶段所组成，职前教师教育阶段是幼儿教师专业化的起始和奠基阶段，其质量和水平，直接影响着日后教师专业化的进程和高度。与此同时，职前教师教育阶段培养具有专业性的未来幼儿教师，不仅仅局限于大学课堂的理论知识学习，更需要以幼儿园教育实习为核心的教育实践课程的支撑。因为教师专业化的重要特征是拥有专业知识，而专业知识的独特之处在于其所具有的复杂性及特有的词汇、传达方式与操作程序，能够形成封闭的系统，一般人要想获得和理解这套知识必须经过严格的训练。这种训练在大学课堂是难以进行的，更多是凭借“实践性知识”来加以保障的。^[4]教师职业其专业化进程的特点就是在实践性的问题解决中所形成的“实践性知识”的发展，而“实践性知识”的积累离不开以教育实习为核心的教育实践课程。此外，作为一种“专业”的关键标准，包括“提供重要的社会服务，具有专业理论知识，进入该领域需要经过组织化和程序化过程”等内容^[5]，其领域的“组织化和程序化”过程除了大学理论知识的系统学习外，还需要依赖真实教育情景中的实践活动。由此，幼儿园教育实习与幼儿教师专业化有着密切的内在关系。幼儿园教育实习作为“教师职前教育的顶峰型实践环节”^[6]，除了提供训练师范生幼儿教育专业知识技能的契机，帮助师范生“运用”、“检验”幼儿教育理论知识和掌握幼儿教育技能的同时，也是师范生形成幼儿教师专业性（Professionality）和获得专业特质（trait）的关键环节，为师范生未来的专业化奠定了一个良好的开端和基础。

綜上，我們認為，幼兒教師專業化的使命不僅僅集中和依賴於職後培訓，更需要從職前就予以關注，即培養具有專門知識和技術的專業幼兒教師，從職前幼兒園教育實習階段就需要着手規劃和實施。

二、幼兒教師專業化背景下幼兒園教育實習的困境

從教師專業化的背景出發，隨著對幼兒教師專業化的關注和對幼兒教師專業特性理解的加深，我們發現現行的高師幼兒園教育實習理念和實施現狀，與培養專業的幼兒教師、促進未來幼兒教師專業化進程之間的矛盾日益顯露。

首先，高師對幼兒園教育實習的價值、功能和地位等的認識較支離滯後，不能適應當前教師專業化的教師教育發展背景，尚未形成幼兒園教育實習的整體質量觀，沒有把幼兒園教育實習視為幼兒教師專業化的準備階段中最有力的介入手段。此外，幼兒園教育實習在高師的專業課程體系中未獲得應有的重要地位，導致忽視幼兒園教育實習實施的過程管理，對幼兒園教育實習的指導淡化、乏力，無助於未來教師專業化的培養。另外，高師對幼兒園教育實習缺乏整體設計和規劃，各環節的安排相互脫節、各自為政，往往出現實習內容交叉、重複或斷裂的情況；幼兒園教育實習的期限過於短暫，分布過於集中，實踐活動難以充分展開，以致師範生只能獲得浮光掠影的鍛煉，甚至出現被灌輸矯治、“食而不化”的現象，起不到有序銜接、環環相扣，幫助師範生循序漸進提高教育實踐能力、促進專業化進程的作用。最後，幼兒園教育實習中過於強調師徒帶教式的接受和模仿，忽視實習生自我發現、自我反思能力的培養，不利於培養師範生專業化進程中自主性的發揮。

三、幼兒教師專業化背景下幼兒園教育實習改革之措施

直面以上幼兒教師專業化背景下幼兒園教育實習的諸多困境，對高師幼兒園教育實習進行適應性的變革，乃是當前幼兒教師教育改革的一個緊迫課題。高師學前教育專業應高瞻遠矚，吸收教師專業化理論研究成果的合理內核，努力探尋幼兒園教育實習改革的有效路徑，即幼兒園教育實習要努力順應幼兒教師專業化的教師教育發展背景。為此，相應的幼兒園教育實習可採取以下幾方面的措施。

1. 重構幼兒園教育實習功能理念

長期以來，高師把幼兒園教育實習僅僅視作師範生對所學專業知識應用的最終檢驗和對未來幼兒教師職業準備的能力訓練，因循的是一種“把理論運用於實踐的模式”，主要目的是“讓學生把所學到的知識運用到教育實踐中，並通過實踐提高教育教學能力”。^[7]這是一種基於行為主義的“幼兒教師職業技能訓練”觀，認為幼兒教師的專業化就是把優秀教師的能力手把手傳遞給師範生的過程，幼兒園教育實習的任務就是以能力“特質”為依據，通過訓練幫助師範生掌握必要的幼兒園教育技

能、加速师范生成为合格幼儿教师的进程。

然而，从幼儿教师专业化的背景出发，职前幼儿教师教育应摆脱这种幼儿园教育实习只是训练和强化师范生实践能力的单一、直觉的惯性思路，应走出以幼儿教育能力训练为本位、以满足即时性幼儿教育实践需要为特点的“前奏说”和“预演说”的幼儿园教育实习传统认识藩篱，重新架构幼儿园教育实习功能观，重新正视幼儿园教育实习的地位和价值。高师院校要认识到幼儿园教育实习既可培养师范生以幼儿园基本教育技能为核心的“合格胜任力”，更是紧随世界教师教育教师专业化的发展背景，有力回应我国促进教师专业化的教师教育战略目标，奠定未来幼儿教师专业化发展基础、加速未来幼儿教师专业化进程的重要环节。

2.合理安排幼儿园教育实习环节

如前所述，幼儿教师的专业知识具有鲜明的实践性特征，实践能力是幼儿教师专业素质的重要组成部分，幼儿教师专业化是一个立足于幼儿园保教实践的知识与能力的建构过程。而且，已有研究表明，只有当问题是从真实的教学情境、教学实务中衍生出来的时候，理论与实践之间“摩擦而产生的火花”才会有效地发生。^[8]换言之，高师幼儿园教育实习应为处于教师专业化起始阶段的师范生提供更多幼儿园保教实践的机会，坚持实践取向，强化实践训练，帮助师范生在幼儿教师专业化的发生和培养之地——幼儿园真实的教育情景中亲历与体验，完成幼儿园教育经验的积累，迈出专业化的第一步。

具体为师范生提供幼儿园保教实践机会时，高师院校要打破短暂突击性的实习安排，代之以不间断的、持续的实践锻炼，以促进师范生通过多次的幼儿园教育实习尽早涉入专业领域、加速专业化的进程。为此，高师院校应合理规划幼儿园教育实习环节，给予处于幼儿教师专业培养初期的师范生综合的、全面的实践支撑，使幼儿园教育实习由“突击性”向“全程化”推进，即以分期渐进式的铺垫为基础，在学生职前学习生涯的不同阶段安排相应的针对性强、目标明确、循序渐进的幼儿园教育实习内容。“全程化”的幼儿园教育实习模式，从封闭走向开放，以幼儿教师专业化中的“实践性”特征为依归，使师范生得以从容渐进，多侧面、多角度地进行幼儿园保教实践锻炼，积累丰富的幼儿园保教实践知识，为专业化奠定扎实的职前根基。

3.加强对幼儿园教育实习的指导

指导教师是师范生专业性培养和促进师范生专业化进程不可或缺的重要因素，实习生快速成长为合格教师的前提是有能够引导他们实践，已经掌握专业理论知识的指导教师。^[9]可见，实习指导是幼儿园教育实习过程中不可忽视的方面，直接关系到师范生能否快速适应和驾驭幼儿园保教实践，进而关系到幼儿园教育

实习的质量与师范生的专业化进程。高师院校要高度重视对幼儿园教育实习的过程指导，多角度、全方位加强幼儿园教育实习的指导力量。

高师院校首先要选择专业素质过硬、教育经验丰富的专业教师组成大学指导教师团队，鼓励大学指导教师以学生实习为契机下幼儿园指导实习，与幼儿园教师和师范生组成学习共同体，通过共同体的多方交流实现对师范生的指导。此外，高师院校还要加强幼儿园指导教师对师范生的实习指导，建立幼儿园教育实习指导教师资格选拔制度，综合考虑幼儿园教育实习指导教师的教龄、学历、职称、指导实习的经历以及幼儿园保教实践经验等因素，确定幼儿园教育实习指导教师的选拔标准，选择有较高专业素养和丰富实践指导经验的幼儿园教师担任实习指导教师。条件许可时，高师可建设“幼儿园教育实习指导教师资源库”，在幼儿园指导教师配备上力求做到满足数量、保证质量，从而对师范生的专业化提供支撑和指导。

4.注重师范生幼儿园教育实习中的自主反思能力

教师专业化不是依赖外在线性的、技术性的知识和技能的灌输而被塑造的，而是一种自我理解的过程，即通过反思性实践变革自我、自主发展的过程。^[10]幼儿教师专业化诚然需要经验的积累，但更需要实现对经验的超越。为此，美国学者波斯纳研究总结出了一个教师成长公式：经验+反思=成长。他认为经验的获得是教师专业成长的重要前提，但没有反思的经验是狭窄的经验。如果教师仅仅满足于获得经验而不对经验进行深入思考，那么，他的发展将大受限制。^[11]从国际教师教育的发展历程看，教师培养目标经历了培养“工匠型”教师到“技术型”教师再到“反思型”教师的发展历程^[12]，其中，反思能力被看作教师专业化的重要促进因素。

但是，培养反思型教师并不是在职幼儿教师的专利，幼儿园教育实习作为幼儿教师教育起始阶段中的一个重要时期，也是培养反思型教师、促进幼儿教师专业化不可忽视的环节。我国的教育实习一直都强调“向书本学习，向他人学习”，^[13]然而，如果在职前幼儿园教育实习阶段即注重培养实习生对自己教育实践的反思与质疑能力，对于其实践性智慧和专业特质的形成，毫无疑问具有深远的意义。由此，关注未来教师专业化的幼儿园教育实习模式需要由模仿型、经验型向探索型、研究型转变，相应的幼儿园教育实习目标需要由“验证”与“训练”向“理解”与“建构”转变，注重师范生的自主反思能力，使师范生在持续的反思中不断提升自己的专业内涵，促进自主的专业化培养和发展进程。

总之，当今幼儿园教育实习改革路径要顺应幼儿教师专业化的背景，高师院校要富有远见、前瞻性地来认识、规划和实施幼儿园教育实习。唯有如此，才能使幼儿园教育实习成为培养专业幼儿教师、促进未来幼儿教师专业化的催化剂，

真正发挥幼儿园教育实践课程在教师教育课程体系中的应有功能和作用。

参考文献：

- [1] 李崇爱, 万成. 教师专业化进程中的教育实习：理念、目标、模式[J]. 现代教育科学, 2006(6):57.
- [2][3] 张贵新. 对教师专业化的理念、现实与未来的探讨[J]. 外国教育研究, 2002(2): 50—52.
- [4] 王晓莉. 教师专业发展的内涵与历史发展. 教师发展研究, 2011(18): 41-42.
- [5] Carr, David. (2000). Professionalism and Ethics in Teaching. London and New York: Routledge. P. 23. , 参见 Anderson, Lorin W. , (1995) International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education [M]. New York: Pergamon. P. 13.
- [6] Toy, D. Sadler. "I won't last three weeks": Preservice science teachers reflect on their student-teaching experience [J]. Journal of Science Teacher Education, 2006, (17).
- [7] 黄巍. 教师教育专业化与教师教育课程改革[J]. 课程·教材·教法, 2002(1): 66.
- [8] Miller, L. & Silvernail, D. Wells Junior High School: Evolution of a Professional Development School [A]. L., Darling-Hammond Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession [C]. New York: Teachers College Press, 1994: 35-37.
- [9] Reneemb, Jessier, Kaoruy. Persons as Researchers: Observations of the Participants [J]. Curriculum Inquiry, 1983(13): 5-21.
- [10] 钟启泉. 我国教师教育制度创新的课题[J]. 北京大学教育评论, 2008(3): 46.
- [11] Poner, G. J. Field Experience: Methods of Reflective Teaching (2nd ed) [M]. New York: Longman, 1989: 22.
- [12] 曲铁华, 冯茁. 专业化: 教师教育的理念与策略[J]. 教师教育研究, 2005(1): 10-15.
- [13] 刘正伟. 培养反思型教师: 从教育实习开始[J]. 高等师范教育研究, 2003(3): 49-54.

以繪本教學推動幼兒閱讀行為之行動研究

蘇惠玲

南華大學

幼兒教育學系研究所

摘 要

本研究旨在透過行動研究，以研究者運用繪本進行說故事的繪本教學，透過新課綱的課程指標，提升幼兒的閱讀動機及閱讀行為，並在推動親子共讀實施的困境上，尋求策略與方法；及研究者本身的專業成長。茲將本研究之目的，具體敘述如下：

探討繪本運用於說故事教學，推動幼兒閱讀行為與態度。所以本研究的目的有下列三點：

- 1.教師如何發展說故事的繪本教學，提升幼兒閱讀動機及閱讀行為。
- 2.推動親子共讀實施的困境上，尋求策略與方法。
- 3.教師在行動研究的專業成長為何。

研究結果能夠發展以繪本說故事的教學活動，讓幼兒有強烈動機與良好的閱讀行為熱愛閱讀，閱讀活動能推動到每一位幼兒家庭，搭起親子共讀的橋樑。

關鍵詞：繪本、閱讀、繪本教學、行動研究、新課綱

壹、緒論

本研究旨在探討繪本教學推動幼兒閱讀行為之行動研究，本章說明研究背景與研究動機，並依據研究背景與動機提出研究目的、名詞釋義，最後對研究範圍與限制進行說明。

第一節 研究背景與動機

一、研究背景

研究者有幸於民國 101 年 8 月縣內介調於麥寮鄉安安國小附設幼兒園(化名)，配合幼兒園推行幼兒借書閱讀活動，研究者認為讓城鄉偏僻的孩子，從小培養閱讀的習慣，不但能增廣見聞，更能如同曹俊彥（1998）指出，在圖像閱讀活動中，讀者的自主性較高，是培養主動學習的良好形式，但研究者有感於幼兒雖然每天有借書活動，但對於閱讀這件事似乎只在乎借書活動後累計本數的獎賞禮物，對於書本借閱後的閱讀可有可無，家長只知道有這樣的活動，親子共讀的並不多，於是研究者思索該如何運用繪本教學，才能有效落實推動幼兒的閱讀行為。

二、研究動機

國內近幾年來繪本的蓬勃發展，讓繪本不僅豐富多元，更是動人萬分（李淑儀，2006）。研究者的幼兒園除了教育部補助好書外，有涵蓋不同領域繪本藏書，江麗莉（2006）也認為繪本對於幼兒的價值有五點分別是：一、擴展幼兒的生活經驗，二、增進幼兒的閱讀能力、三、提升幼兒的美學欣賞，四、增進幼兒的認知學習，五、促進幼兒的人際互動與情緒發展。而且，根據學前教育 2012 年 11 月的閱讀力專題也提到，在幼教新課綱頒布後，語文領域也列出各項能力指標；不過，閱讀活動推展的成效還是決定於跟孩子一起閱讀的人，老師和家長就是關鍵！提醒了身為幼教師的我，如何運用繪本教學，以增進幼兒閱讀動機與閱讀行為對書的喜愛，連結圖畫書的經驗，領略閱讀的好。孩子的閱讀能力不會自然而然出現，需有成人具體的閱讀引導策略才能夠培養（學前教育，2012），研究者在幼兒園要如何運用繪本教學策略是研究的動機一。

影響孩子閱讀除了學校，最重要的是在家裡，讓孩子喜愛閱讀，培養閱讀的興趣以及閱讀態度的養成，爸媽有著義不容辭的責任，研究者推動閱讀，希望家長能一起參與共讀，是本研究的動機二。

第二節 研究目的

基於上述的研究動機，本研究旨在透過行動研究，以研究者運用繪本進行說故事的繪本教學，提升幼兒的閱讀動機及閱讀行為，並在推動親子共讀實施的困境上，尋求策略與方法；及研究者本身的專業成長。茲將本研究之目的，具體敘述如下：

本研究旨在探討繪本運用於說故事教學，推動幼兒閱讀行為與態度。所以本研究的目的有下列三點：

教師如何發展說故事的繪本教學，提升幼兒閱讀動機及閱讀行為？

一、推動親子共讀實施的困境上，尋求策略與方法？

二、教師在行動研究的專業成長為何？

期盼研究結果能夠發展以繪本說故事的教學活動，讓幼兒有強烈動機與良好的閱讀行為熱愛閱讀，閱讀能推動到每一位幼兒家庭，搭起親子共讀的橋樑。

第三節 名詞釋義

一、繪本

繪本 (Picture Book)，顧名思義就是「畫出來的書」。早期被稱作為圖畫書，通俗的說法是指有圖畫、主題簡單、情節內容簡短的故事書。主要是針對幼兒、兒童所設定的出版品，多以適合幼兒閱讀的內容為取向。

楊淑卿 (1993) 圖畫書英文為「picture books」，在日本稱為「繪本」，顧名思義是一種以圖畫為主，文字為輔，甚至是完全沒有文字，全是圖畫的書籍。郭麗玲 (1991) 認為並不是有插畫的書，也不是簡易讀物；它不一定要有文字，它是在畫中說故事的，是充滿童趣的兒童讀物。本研究將圖畫書和繪本視為可以交替使用而且意義相通的兩個名詞。

二、繪本教學

本研究的繪本教學是指研究所幼兒園的閱讀書單 15 本為繪本教材，每天進行一本的教學活動，以說故事為主，賞析繪本內容意義或圖畫，並且輔以討論與發表、遊戲、戲劇扮演等延伸活動。讓幼兒加深對繪本的深刻印象，進而提升閱讀的動機與閱讀的行為。

三、閱讀動機

動機 (motivation) 是指引發、維持並引導個體活動行為的內在歷程；並導使朝向一目標的內在歷程。「閱讀動機」則是指能引起學生喜愛閱讀、主動自發閱讀，並能維持閱讀活動的內在心理歷程 (劉漢玲，2003)。

四、閱讀行為

心理學家把動機解釋為「行為」的內動力，或將動機解釋為行為的內在心理原因 (引自張春興，1994)。本研究是指幼兒主動看書閱讀的行為。

五、親子共讀

父母與孩子一起分享繪本，稱之為「親子共讀」。通常是大人念故事，孩子看圖畫，一起做的閱讀活動。

六、行動研究

行動研究是指實務工作者每日教育工作中，實際產生的問題，持續不斷的研究循環過程與努力，研究者致力於行動與反思間的緊密連結。實務工作者先尋找一個研究起點、問題，釐清問題或困難所在的情境，發展行動策略並付諸實踐，並有不斷反省、檢視行動的循環過程，最後公開行動策略知識，亦即教師行動實踐知識稱之。

七、新課綱

是指「幼兒園教保活動課程暫行大綱」，將課程分為身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感六大領域。透過統整各領域課程的規劃與實踐、陶養幼兒擁有六大能力：覺之辨識、表達溝通、觀懷合作、推理賞析、想像創作、自主管理。

第四節 研究範圍與限制

本研究是利用行動研究，進行繪本教學推動幼兒閱讀的行為與動機，本研究有以下的範圍限制：

一、研究範圍

（一）研究對象

本研究的研究範圍，是以「安安國小」附設幼兒園的幼兒為對象，班上為一混齡班，小班有 4 人中班有 10 人大班有 11 人，女生 14 人，男生 11 人，合計 25 人，因此研究結果推論上，也只能就類似條件的混齡班而言。

（二）研究內容

本研究以班級幼兒園的閱讀書單 15 本為繪本教材，取自研究者幼兒園的書籍，無法涵蓋所有幼兒讀物的所有類別，這是在閱讀內容上有所限制的。影響幼兒閱讀的因素相當多，如幼兒的生理條件、專注度、幼兒的成長環境，父母對幼兒的教養態度等。研究者會依據實際的繪本教學活動幼兒的反應，增刪適用的繪本。

二、研究限制

（一）研究方法

研究者本身是教學者亦是主要的研究工具，在過程中難免會有主觀因素摻入，為讓本研究更具有客觀效度，採用多元方法蒐集資料，透過軼事觀察紀錄、訪談、文件資料、教學省思紀錄等，藉由方法、資料和人員的三角測定等方法，增加研究的完整性。

（二）研究時間

本研究時間，為民國 103 年 09 月至民國 104 年 1 月止，繪本教學安排在午睡前，每次進行時間約為 30 分鐘，另外，搭配幼兒每天的分享時間、角落時間、戶外活動等相關的生活例行性活動，作為推動閱讀的實踐時間，無法推至其它時間對幼兒閱讀相關性時間的影響。

三、研究結果與應用

由於本研究是以研究者本身所任教之班級做為行動研究的場域，幼兒園原本就有閱讀借書活動，幼兒已有接觸繪本聽故事的經驗，研究者是希望透過研究結果幫助幼兒更喜愛閱讀，落實推動閱讀教育。

貳、 文獻探討

本章節所要探討的文獻範圍分別為，第一節早期閱讀的重要，第二節繪本的意涵與教育價值，第三節繪本教學，第四節行動研究。

第一節 早期閱讀的重要

這幾年，不論是一些先進國家如美國、英國到日本都積極推動兒童閱讀活動，國內專家學者以及第一線教育工作者，也在各種閱讀活動推動更加著力，漸漸能體會國家競爭力的提昇，推廣閱讀往下紮根是刻不容緩的事了。

幼兒階段的閱讀能力是培養成人後閱讀的基石（曾琬雯，2003），根據美國的研究三歲至八歲是建立孩子閱讀能力的關鍵時期，成人若能把握該時期，有效培養幼兒的閱讀能力，必能事半功倍。早期閱讀是指在幼兒階段，以圖畫讀物為主要的閱讀材料，從幼兒興趣入手，在看聽、說的閱讀過程中，萌發幼兒熱愛圖書的情感，豐富幼兒的閱讀經驗培養幼兒良好的閱讀習慣。幼兒的早期閱讀教育，必須符合兒童的身心發展特點和幼兒教育規律。早期閱讀教育的一個重要任務就是培養孩子良好的閱讀習慣養成性教育，培養孩子的興趣，圖畫書是最好的工具，透過幼兒自己閱讀或是成人的引導帶領，能全神貫注，養成一個聽、說、讀的良好習慣，有效地幫助幼兒，提高幼兒語言表達能力和語言概括能力。曹俊彥（1998）認為圖像的閱讀，可以讓幼兒閱讀活動感興趣，幼兒圖像閱讀可以獲得較接近直接經驗的學習，在圖像閱讀活動中，幼兒的自主性也會較高，是培養主動學習的良好形式。林天佑（2001）兒童的閱讀能力與兒童將來有密切的關連，兒童的閱讀經驗愈豐富，閱讀能力愈高，愈有利於多元學習，可見得早期閱讀的重要性。

第二節 繪本的意涵與親子共讀

一、繪本的意涵

繪本的內容是很豐富的，題材也很廣泛，不論是故事的內容或插畫，皆可培養幼兒的創造力、變通力、想像力....等，激發他們的好奇心。

林真美（1999）認為學齡前後階段的兒童是繪本的主要閱讀對象。在學前階段的幼兒對於圖書的掌握度文字高，加上觀察敏銳與易感動的心，圖畫書經常扮演語文教學的開頭、串場、收尾的角色（引用陳淑鈺，2003），方淑貞（2003）則認為繪本可以說是文字、圖畫，「圖」與「文」相互陪襯，相互詮釋的書。也有一些無字的書，也是繪本的一種。所以，對於不識字的小朋友，也可以先流覽圖片，用看圖說故事的方法，來猜測故事的內容在說什麼？（李淑儀，2010）。讓讀著藉著視覺解讀故事的內容。江麗莉（2006）她也認為繪本對幼兒的價值分別是：（一）擴展生活經驗（二）增進幼兒的閱讀能力（三）提升幼兒的美學欣賞（四）增進幼兒的認知學習（五）促進幼兒的人際互動與情緒發展。所以，透過繪本的學習，幼兒可以學習很多，值得身為教師；需要在幼兒階段提供讓幼兒享受美好的閱讀材料。

林敏宜指出繪本是一種講究視覺效果的兒童讀物，優良的繪本應具有兒童性、藝術性、教育性、傳達性、趣味性等特質（林敏宜，2000）。研究者就是藉由圖文並茂的圖畫書繪本教學吸引幼兒愛閱讀、享受閱讀樂趣。

二、親子共讀

閱讀是各項知識領域發展的最重要必備的能力，而幼兒是國家未來的主人翁，在資訊滿溢的現代社會之中，到處充滿著新知識，他們除了親身體會外，亦可經由閱讀學習到知識，經由各種方法去培育讀書風氣，養成良好的讀書習慣，學校老師的誘導鼓勵固然重要；但是，家庭的合作與父母的努力也不可少。

現今父母都非常忙碌，與子女在家庭中接觸的時間減少，但是不管時間再怎麼緊縮，陪伴孩子閱讀的時間，絕對要撥出來，因為親子共讀的魅力是非常大的，而且有很多好處：（一）增進感情、（二）增強語言能力、（三）學習協調溝通能力、（四）增加知識、（五）提升寫作能力、（六）經驗傳承交流、（七）獨立思考、（八）休閒娛樂（王嘉龍，2001）。

根據美國的研究，兒童早年的閱讀經驗；是上小學就讀重要的先備經驗（陳淑敏，2006）。另有研究發現學前階段親子共讀的頻率與兒童在十三歲時的閱讀、拼字、及智商都有顯著相關。那些每週親子共讀少於四次的孩子在閱讀、拼字、及智商的表現都顯示不如那些經常參與親子共讀的孩子（Stevenson & Freeman, 1990）。Bus（2003）指出圖畫書中的文本是以書寫語文敘寫，它不同於口說語言，所以幼兒較難理解。但父母親或師長如果用自己的口，將這些文字一句一句的說給孩子聽，就像一粒種子在孩子的心中扎根時，親子或師生之間就建立起親密關係（松居直，1995）。Zeece（1997）提出說故事能為學齡幼兒帶來豐富文學經驗，成人若以口語敘說故事、分享喜愛和熟悉的故事時，便擴大且豐富了幼兒的語言知識。故培養好的閱讀習慣與學習態度，「親子共讀」就是好的方法之一了。

第三節 繪本教學

教師的教學目標之達成，必須透過教學歷程來完成，然而教學歷程是否可以確實地構築起來，則有賴於良好的教學實施模式。從學習者的觀點切入探討，林敏宜（2000）曾提出設計圖畫書活動的四大原則，包括：

- （一）銜接新的學習主題和兒童舊既有的生活經驗及先備知識。
- （二）確切地掌握兒童的個各發展階段、能力特質、興趣需求。
- （三）串連活動與教材，進行學習經驗的統整，並以適當方式來評量。
- （四）運用多元活動方式，以加深學生印象，增進理解。

依據上述四個基本原則，發展繪本教學的策略，會更能貼近幼兒學習的需求與增進學習的成效。而有關繪本教學策略之論述內容，盧美貴與郭美雲（2008）就曾提出繪本教學的策略有三：一是師生對話式閱讀，即師生逐步地探討故事的內容，由教師發問，引導幼兒能主動說故事；二是故事結構鳥，幫助學生獲得故事結構概念以述說故事；三是網狀圖示，將故事所呈現的訊息繪成網狀圖，利於學生串聯故事情節的要素，以建構出結構完整的故事內容。這三種策略可交互使

用，則利於教學的進行。

至於，繪本教學具體的實施流程可分為以下幾個主要部分，首先是呈現圖畫書，採用說或唸故事的方式，引導學生進行圖畫書的閱讀和賞析；其次是以討論故事來了解學生的想法；最後再透過延伸活動幫助學生清楚地表達自身的感受與想法（甯範恬，2004）。

從教學設計的基本流程來做論述，鄭淑方（2002）認為，繪本教學應包括三個部分：一是準備活動，指進行前先呈現繪本供兒童瀏覽；二是發展活動，有引起動機、故事呈現、發問與討論等三步驟；三是綜合活動，包括回憶和重述故事內容、分組討論、分享與回饋。林敏宜（2000）也曾提到繪本故事的教學流程包括三步驟，第一是說故事前的準備工作；其次是說故事；最後是討論故事。準備工作的次序為：1.多次朗讀故事；2.分析情節，決定場景；3.分析故事以決定故事中需要強調的情節、衝突及高潮；4.注意字句的重複；5.揣摩角色，給予生命力；6.想像情境且決定氣氛；7.衡量合適的表情、姿勢、語氣以襯托故事氣氛；8.羅列故事大綱。說故事的過程中設計簡單活動，以及準備評量表來做回饋與檢討。討論故事包括假設、發問、想像、經驗延伸、解決問題等。

綜合上述，從文獻內容可以發現，師生彼此對話及具有探索性、引導性與統整性的教學策略較容易引發學生的共鳴，並願意將自己的想法口語表達展現出來。繪本教學活動教師必須秉持著幼兒學習者為中心、運用多元生動的活動方式、隨時統整幼兒學習者的學習經驗，之後再思索具體可行的教學步驟，於教學現場實踐以主題作為發展基礎的課程內涵，如此才能真正將欲透過繪本教學所探討之主題內容，在繪本教學的過程中獲得幼兒的共鳴。

第四節 行動研究

在教育研究領域中，所謂行動研究是指教師兼研究者，透過行動的介入和參與對象及內外部組織協同合作，以改善一個教育情境。

行動研究是研究者持續不斷的反省努力，其具有探究反思的精神，不斷地進行計畫、行動、觀察、以及反省等階段活動，不斷循環的過程，連結過去經驗和未來的行動，做為有系統的學習（引自林佩璇，2000）。在行動研究過程中可以隨時透過研究者反省討論與分析，不斷地修正問題的假設與研究的方法，適應實際情況的需要與限制，做出問題最適切的反應與改善（蔡清田，2000）。

參、研究設計與實施

第一節 行動研究的歷程

一、研究者依 Altricher 等人（林素卿，2002）的觀點，將本行動研究歷程說明如下：

（一）尋得起始點

孩子都是愛聽故事的，說故事在幼兒園也是老師教學上的好幫手，能吸引孩子的專注力、提高孩子的語文能力、塑造良好品德、知識的獲得、情感的舒發，所以讓孩子聽故事漸進喜歡閱讀，是幼教老師刻不容緩的工作與責任，研究者在教學現場卻發現幼兒，有時候喜歡聽故事有時候不想聽甚至於排斥，讓研究者產生挫折，也對於班上的閱讀活動產生疑惑，開始著手蒐集相關文獻資料並進一步探討。

（二）釐清情境

針對本研究的問題，研究者透過與協同教師的對話討論，發現孩子聽故事的時間點及故事繪本的選擇，影響了孩子聽故事的興趣。1.在午睡前說故事是不是恰當的時間？如果把欲講的故事安排在其它學習時段，如主題課或午睡醒來精神飽滿時，讓孩子聽故事，也許更能讓他們有動機聽故事，喜歡閱讀，進而想借書回家和家人分享，享受良好的親子閱讀時光。2.繪本的選擇？協同老師認為幼兒園的藏書種類相當多，多讓孩子接觸不同的書籍，所以每次的書單共有 30 本，兩位老師自行找時間說故事，研究者試著搭配新課綱的學習指標；幫助老師發現繪本故事教學的不足並改善之，讓孩子的學習更踏實。時間上的安排上研究者也試著將故事簡短有趣的繪本安排在午睡前說故事，故事內容較冗長孩子需要理解的則改在主題課說故事。

（三）發展行動策略並付諸實踐

研究者在 102 年 9 月至 103 年 1 月初，為期一個學期的研究，以繪本教學策略搭配新課綱能力指標進行幼兒聽故事的規劃與改善，透過教學的過程中進行資料蒐集，以錄音及錄影方式做記錄、教學日誌、學習單、日記圖、訪談（幼兒家長、協同教師）為主，探究研究者在規劃繪本教學所面對的困境，解決方法因應策略，從規劃歷程中老師得到專業成長及幼兒聽故事的改變情形。

（四）公開知識

研究者利用園務會議、課程會議，與協同教師及教保員分享討論；研究者亦透過期刊論文發表，分享繪本教學的研究。

第二節 研究情境分析

一、研究場域與研究參與者

研究者以本人所任教之雲林縣安安國小附設幼兒園（化名）一混齡班，進行

本研究。幼兒人數 25 人，含 2 位特教生（1 腦麻及 1 發展遲緩），男生 12 人、女生 13 人，大班 11 人、中班 10 人、小班 4 人，合格教師 2 人，1 位教保員。

二、研究成員及其角色

研究者擔任繪本教學說故事的主導，規劃資料的蒐集與分析，研究者委請同事吳老師和教保員張老師，擔任協同教師，分別協助觀察幼兒在繪本教學的過程，針對研究者對繪本教學聽故事給予建議回饋，提供研究者做改善及解決方法。

三、繪本故事的教學策略設計概述

表 1

研究者分配到的書單（編號 16-30）

編號	書名（出版社）	簡介	繪本教學策略	新課綱
16	下一個是什麼 （光復）	有趣的短文，讓孩子想 想看下一步要做什麼？	1.故事接龍 2.傳球遊戲	1.語-2-4 看圖敘 說 2.身-2-1 安全應 用身體操控動作 滿足自由活動及 與他人合作的需 求
17	愛作夢的亮亮 （企鵝圖書）	亮亮的夢想是什麼，你 呢？	1.戲劇扮演 2.肢體猜一猜	1.語-2-7 編創與 演出敘事文本 2.語-2-1 以肢體 語言表達
18	靜悄悄雪花飄 （紅番茄文化）	透過簡單淺顯的詩歌讓 孩子琅琅上口	1.詩歌創作 2.戶外散步紀錄	1.語-2-7 編創與 演出敘事文本 2.美-1-1 體驗生 活環境中愉悅的 美感經驗
19	奇普和翻筋斗 （青林）	奇普如何花心思送朋友 禮物，如何為別人著想	1.朋友歌 2.體能~地墊遊 戲	1.語-1-2 理解歌 謠和口語的音韻 特性 2.身-3-2 樂於善 用各種素材和器 材進行創造性活 動
20	公德心的故事 （人類文化）	藉動物的生活小故事， 引導孩子要有公德心	1.投影片說故事 2.問題與討論	1.語-2-4 看圖敘 說 2.語-2-6 回應敘 事文本

21	雞蛋踢石頭 (格林文化)	作者用簡單的語言表達 兒童內在的心聲	1.二手物交換 2.足球賽	1.社-3-2 關懷與 尊重生活環境中的 他人 2.身-1-2 模仿操 作各種器材的動 作
22	誠實的故事 (光復)	藉由動物的生活小故 事，引導孩子要誠實	1.投影片說故事 2.問題與討論	1.語-2-4 看圖敘 說 2.語-2-6 回應敘 事文本
23	娃娃國王變變變 (格林文化)	在一個童話王國裡諷刺 真實世界矛盾和虛榮， 從一個小嬰兒的眼中看 清楚幼稚和無知	1.手指謠變變變 2.比手畫腳	1.語-1-2 理解歌 謠和口語的音韻 特性 2.語-2-1 以肢體 語言表達
24	大頭仔生後生 (台)(青林)	台語創作兒歌	1.樂器敲奏 2.古時候用品展 示	1.美-2-2 運用各 種形式的藝術媒 介進行創作 2.認-1-3 收集文 化產物的訊息
25	月亮，生日快樂 (上誼)	小熊和月亮的對話，透 露出小熊寂寞的心情想 尋求一個出口	1.傳聲筒 2.祝福卡製作	1.2.美-2-2 運用各 種形式的藝術媒 介進行創作
26	野餐 (上誼)	老鼠一家人們的野餐， 雖然出門時遺忘了一位 家人，但是找到這位遺 忘的家人時，還是很高 興的為他在辦一次野 餐，透露出家人互助與 無私的愛	1.看圖說故事 2.體驗野餐活動	1.語-2-4 看圖敘 說 2.社-3-2 關懷與 尊重生活環境中 的他人
27	小氣的亮亮 (企鵝圖書)	雖然亮亮很小氣，但在 媽媽的教導下也可以變 成一位無私的小孩	1.玩具分享日 2.問題與討論	1.社-3-2 關懷與 尊重生活環境中 的他人 2.語-2-6 回應敘 事文本
28	梅樹阿公 (青林)	以梅樹阿公的口吻描述 出小時候成長的環境和 現在的不同，也以對孫 子的語氣柔和中表達出 濃厚的親情。	1.畫與話欣賞 2.問題與發表	1.語-2-4 看圖敘 說 2.語-2-6 回應敘 事文本
29	有什麼毛病 (格林文化)	以輕鬆幽默的口吻描述 孩子的長大過程。	1.成長圖片 2.問題與討論	1.語-2-4 看圖敘 說

			2.語-2-6 回應敘事文本
30	小鼯鼠妙妙和小綠星（青林）	小鼯鼠妙妙意外獲得美麗的小綠石，透過想像力想和小朋友一起分享	1.闖關遊戲 2.許願卡
			1.社-2-2 同理他人並與他人互動 2.美-3-2 欣賞藝術創作或展演活動回應個人的看法

四、繪本教學活動流程

由於每天有借書活動，兩位老師各分配 15 本共有 30 本，研究者為了要讓孩子們有閱讀動機與行為，將 15 本繪本活動搭配新綱之課程目標，設計教學活動，並依據內容安排不同的時間講故事，兩個時段有主題課及午睡前，時時反思觀察孩子的反應，必要時做課程活動調整，借回家的書能和家人分享，請家長做簽名，還書時把故事分享讓老師知道，了解孩子聽故事後對故事的理解，並在借書證上畫發光，藉獎勵制度集滿 100 本，頒發小小借書王。



圖 1 幼兒借書證

五、資料蒐集、分析與檢核

本研究資料蒐集是透過：課程的觀察紀錄、家長幼兒的訪談、教學省思、會議紀錄、協同教師的建議。

研究者將資料分類編號再從資料尋找關鍵的字句或段落，並將資料給予初步概念性命名編碼，如：訪幼-1021110-指的是在民國 102 年 11 月 10 日訪問幼兒，協-1020925 指的是協同老師在 102 年 9 月 25 日做的回饋等。

肆、研究結果

一、繪本教學的實施成效

幼兒藉由老師每天說故事聽故事，認同故事中人事物，並將自己想像成為故事裡的主角，隨著情境的變化，經歷不同的實際生活旅程，教師善用引導；過程中策略多元的使用促進幼兒故事內容的瞭解，能有效提升幼兒口語表達及重述故事的能力，幫助幼兒在認知領域的學習將新舊經驗連結豐富生活經驗。良好的閱讀引導培養了幼兒主動閱讀探索的樂趣，另一方面沉浸在富有美感的繪本圖片，能夠陶冶小讀者心性與豐富視覺效果，提升對藝術的審美力。

S22 媽媽：借回去的書，欽會指著書說一遍給我和把拔聽，他拔拔很高興！
(訪家-1021123)。

S19 阿嬤：阿美會念台語的大頭仔生厚生，真趣味，冊裡有一些以前的東西也會來問我和阿公。
(訪家-1021128)

老師在說故事時加上一些教具改變一些方法，觀察小朋友比較喜歡聽，S5、S6、S25 就不會又拿積木角的玩具玩了。
(協蕭-1021217)

老師在講故事時會帶入圖片的賞析或畫法，讓小朋友多了藝術學習，在早上的日記圖畫畫方面豐富許多，也會發揮想像陳述自己畫的內容，表達方面也有顯著進步。
(訪吳-1030107)

二、繪本教學遭遇的問題與解決

(一) 繪本教材的選擇

研究者說故事的繪本是根據另一位教師安排的繪本，在說故事時有時候孩子感興趣，有時興趣缺缺、專心度不佳。

這些書的編選是以幼兒園現有的書作編號，孩子有這個情形或許是對某些繪本不喜歡，這也會影響他們借書的意願，或是大家想想辦法。

(吳回單 1021017)

在課程會議做挑選的動作，選擇適合幼兒閱讀的書籍。

(二) 說故事的時間點適合嗎

研究者在午睡前說故事原是好意，希望幼兒能帶著好聽的故事入睡，但沒想到孩子顯得疲憊暴躁，故事時間拖越久影響孩子起床的時間整個作息間接延宕。

這個時段是幼兒園參加輔導計畫時；老師建議的時段，好不容易建立的閱讀活動時間，覺得還是不要更改比較好。
(吳回單 1021125)

研究著試著在午睡前時段，從 15 本繪本中選擇簡短有趣的內容，搭配繪本教學策略讓孩子專心聽故事。

(三) 說故事其實不簡單

要孩子愛看書想把書借回家和家人共讀，老師就是透過說故事的方式讓孩子對書內容有印象有情感，所以說故事變成搭起認識書的橋樑，老師更需要專業知能，提升孩子閱讀的興趣。蔡幸怡(2005)的研究指出，教師是可以透過輔助教材，例如故事版、紙偶或是樂器....等，吸引孩子聽故事的興趣。研究者將 15 本繪本活動搭配新綱之課程目標，設計有趣的教學活動，讓幼兒對繪本更喜愛也就愈想閱讀。

(四) 推動親子共讀

班上的借書活動是每天進行的，要讓家長有共讀的好習慣，又不要像一般幼兒園需做學習單，把親子共讀變得輕鬆有趣簡單。開學週的親師講座和家長介紹、聯絡本也會推廣親子共讀的好處，讓家長了解學校的用心以及實施的成效分享。

老師設計已講過的 30 本繪本借書證，幼兒對這些老師講過的故事並不陌生，在書箱選擇要借的書，老師在借書證做圈選，回家和家人分享後請在家長簽名處簽名，隔天還書把故事說給老師聽後，就能在圈選書的編號處發光做累計，看完

100 本還有小小借書王的頒獎。

伍、結論與建議

第一節 結論

一、繪本教學的實施成效方面

原本繪本教材的選擇是另一位吳老師決定，依據幼兒園的現有繪本作書單編號，研究者認為有些書籍年代久遠，內容也非幼兒適用，研究者根據郭麗玲(1994)的研究建議，閱讀指導繪本的選擇要考量1具有美感的2插圖趣味性3內容顧及主題與幼兒相關4文詞有韻味篇幅短小。所以我們後來決定做篩選，選擇適合幼兒發展的繪本，老師的繪本活動搭配新綱之課程目標，設計有趣的教學活動，讓幼兒對繪本更喜愛也就愈想閱讀，讓聽故事不只是聽故事而已了。

二、繪本教學遭遇的問題與解決策略

對於每個實施繪本教學上的困難點，研究著盡量克服，也參考指導教授建議及協同教師的意見，做為因應的策略與教學的參考，逐一化解遭遇到的問題。

三、行動研究的省思

在推廣繪本閱讀的行動研究，研究者在閱讀教學的專業知能有所提升，閱讀教學活動更增進了師生彼此的情誼，家長也在推廣閱讀表現上持肯定態度。

第二節 建議

一、對實務工作者的省思

只要老師用一點心思在說故事活動上做設計，讓幼兒不但喜歡聽故事，他們也會對書喜愛有情感連結，並將閱讀活動延伸到家庭，其實並不難，可以看得到成效！

二、對未來研究的建議

(一)可以透過不同的研究法了解幼兒在閱讀活動中正向的口語表達或理解，甚至其他層面有哪些提升進步。

(二)運用不同的教學策略，提供豐富的閱讀學習經驗給幼兒。

參考文獻

中文部分

- 曹俊彥(1998)。圖畫、故事、書。《美育月刊》，91，19-30。
- 陳淑敏(2006)。如何引導幼兒閱讀故事書以增進幼兒語言發展。《屏東教育大學學報》，24，41-60。
- 李淑儀(2010)。繪本教學運用於幼兒讀寫萌發之行動研究。未出版之碩士論文，南華大學，嘉義。
- 劉漢玲(2003)。推動親子共讀活動與閱讀行為之研究。未出版之碩士論文，國立

- 臺灣師範大學，台北。
- 張春興（1994）。*教育心理學—三化取向理論與實踐*。台北：東華。
- 曾琬雯（2003）。*台中市幼稚園教師運用圖畫書之調查研究*。未出版之碩士論文，朝陽科技大學，台中。
- 林天佑（2001）。提高兒童閱讀興趣的策略—美國加州聖塔芭芭拉市的經驗。*教育資料與研究*，38，12-15。
- 何三本（2003）。*幼兒文學*。台北：五南。
- 林真美（1999）。*在繪本花園裡—和孩子共享繪本的樂趣*。台北：遠流。
- 松居直（1995）。*幸福的種子—親子共讀圖畫書*。台北：台英社。
- 王嘉龍。從教育部發起「全國兒童閱讀週」活動—談家庭親子閱讀。*全國新書資訊月刊*，90（3）。
- 林霜吟、吳順發（2014）。國小繪本教學應用之初探。*家庭教育雙月刊*，49（5），29-31。
- 李玉貴（2001）。以「圖畫」、「故事」、「書」培養閱讀與寫作能力。*研習資訊*，18（5），5-23。
- 林敏宜（2000）。*圖畫書的欣賞與應用*。台北：心理。
- 盧美貴、郭美雲（2008）。幼兒生命「故事」的編織—幼稚園繪本教學策略的運用。*台灣教育*，654，2-9。
- 甯範恬（2004）。閱讀，悅讀：以圖畫書搭起師生共讀的橋樑。*國教世紀*，211，65-72。
- 鄭淑方（2002）。無字圖畫書創意教學。*師友*，423，76-77。
- 黃政傑主編（2000）。個案研究及其在教育研究上的應用。高雄市：麗文文化。
- 蔡清田（2000）。*教育行動研究*。台北：五南
- 郭麗玲（1994）。幼兒閱讀指導。*書苑季刊*，22，76-82。
- 蔡幸怡（2005）。*圖畫書教學與幼兒說故事能力發展之行動研究*。未出版之碩士論文，國立臺東大學，臺東。

英文部分

- Stevenson, J., & Freeman, G. (1990). The social environmental correlates of reading ability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, 681-698.
- Bus, A. (2003). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In S. Newman & D. Dickinson (Eds.). *Handbook of early literacy research*. New York, The Guilford Press.
- Zeece, P. D. (1997). Bringing books to life: Literature-based storytelling. *Early Childhood Education Journal*, 25(1), 3.

幼兒教保活動課程教材研究

一 以情緒美感領域之創意藝術治療為例

廖惠美

國立新竹教育大學

課程與教學碩專班研究生

摘 要

「幼兒園教保活動課程暫行大綱」自中華民國一百零一年八月三十日生效。指標強調幼兒在先前經驗及能力的基礎上，融合身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感領域，統整實施從領域目標、課程目標朝學習指標精進多數幼兒需運用策略協助其覺察、辨識、表達、理解和調節情緒，促使個人研究的動機。

本研究試圖以教材編寫原則，融入幼兒情緒美感領域評析幼兒園之活動課程，進而探討創意藝術治療之效能與幼兒情緒美感領域之活動設計。析言之，本研究主要目的包括下列三項：

- 一、探討幼兒情緒發展美感陶冶。
- 二、評析創意藝術治療之應用。
- 三、提供幼兒調節策略，並論其優劣。

本論文秉持質性的精神與原則，運用文獻分析及課程設計，與訪查法作研究。比較、演繹、歸納和數據分析。從創意藝術的角度探究幼兒情緒美感的發展，提出幼兒情緒美感教學活動作戲劇治療。

關鍵字：幼稚教育、戲劇治療、幼教課程

壹、緒論

根據內政部統計處（2014），2014 年 6 月底人口結構分析，我國戶籍人口為 2,339 萬人，總增加率為 0.8%，較 2013 年同期減少 0.4 個千分點，主要因自然增加之減少。在少子化的世代裡，孩子是父母的寶貝。不同特質的幼兒，對週遭事物的好奇，同儕互動、文化多元體驗大有不同，因此鼓勵幼兒的社會發展和了解引導是重要的課題。

五歲以前是智力發展最大最快的時期，在這人格養成的關鍵期，利用情緒美感引導人際互動，對幼兒社會適應有所幫助。藉由情緒調節策略，課程的設計與教材的應用，足以影響幼兒認知、情感、性格多面向的開發。

幼兒喜歡表達自己的想法，表現自己家庭的生活體驗，清晨上幼兒園的情緒抒發有所不同。在社區發現探究幼兒的問題之後，引發個人研究的動機，以情緒美感領域為研究主軸。教育幼兒是雙向交流和多元互動的共同成長之過程。同樣的方法在不同幼兒身上必定有個別差異，父母的接受度也會有所不同。其實在幼兒園的互動啟發學習與六大領域息息相關。

貳、文獻探討

依據教保總綱幼兒園教保活動課程從幼兒的陶冶出發，確立課程大綱的宗旨和總目標，並將課程分為身體動作與健康、認知、語言、社會、情緒和美感六大領域。透過統整各領域課程的規劃與實踐，陶冶幼兒擁有下列六大能力。

- 一、覺知辨識的能力：運用感官，體會自己及生活環境的關係，並理解情緒與各領域的關係。
- 二、表達溝通的能力：運用各種符號表達個人的感知，聆聽與分享不同的見解與概念。
- 三、關懷合作的能力：願意關心與接納自己、欣賞他人、融合環境和文化，並願意與他人溝通，建立共識，接受訊息，體驗合作進而解決問題。
- 四、推理賞析的能力：運用舊經驗和既有知識，分析、統整及預測訊息，並以喜愛的心情欣賞自己，也能鼓勵他人的表現。
- 五、想像創造的能力：以創新的精神和多樣的方式，表達對生活環境中人、事、物的感受。
- 六、自主管理的能力：根據規範覺察與調整自己的行動，肯定自己讚美他人。

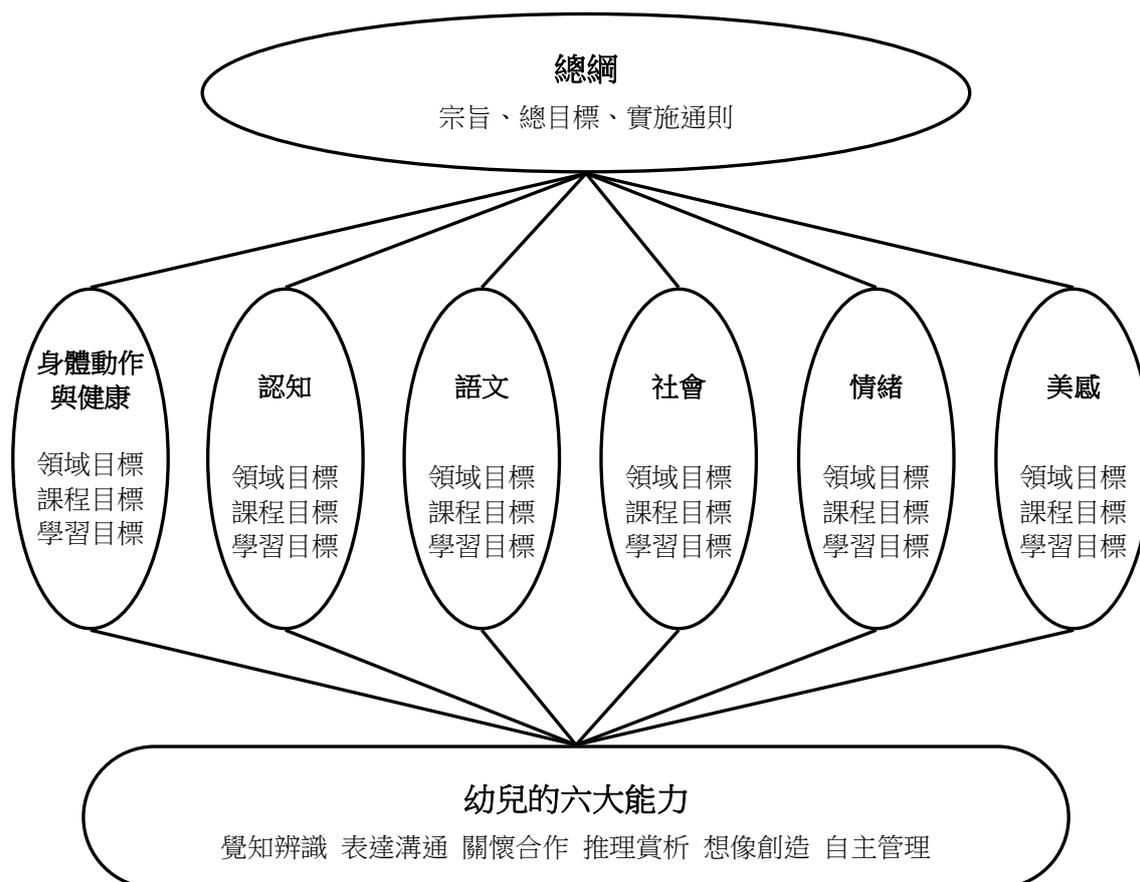


圖 2-1 總綱、六大領域與六大能力之關係圖

幼兒園教保活動課程暫行大綱（2012）敘寫：

六大領域的內涵由學習面向和領域能力組成。每個領域包括領域目標，課程目標和分齡的學習指標。

每個領域根據其領域目標，設定各領域之課程目標。本課程大綱各領域依據實證研究及相關研究資料，建構出各年齡層幼兒在各領域需要學習的方向，訂定「課程目標」。

依據各領域的課程目標及各年齡層幼兒的學習任務，每個領域在課程目標下分別依四個年齡層（2-3 歲、3-4 歲、4-5 歲，及 5-6 歲）規劃分齡學習指標。學習指標反映的是幼兒學習的方向，強調在幼兒先前經驗及能力的基礎上，朝學習指標的方向進一步學習。（頁 6-7）

透過小小劇坊作戲劇治療，能夠優化情緒及感知美，展開幼兒教育理論與實務，遊戲活動、角色扮演、肢體動作、配合聲音、釋放情緒、調節身心活動。

不論教保人員和幼兒創作的形式或根據的美學理論為何，創作出小小劇坊和藝文走廊。在抒發情緒，也往往是幼兒本身，小小劇坊使用戲劇及藝文活動去達成情緒和美感領域的學習目標，期待幼兒在教保人員牽引下，有平安健康快樂的學習歷程。

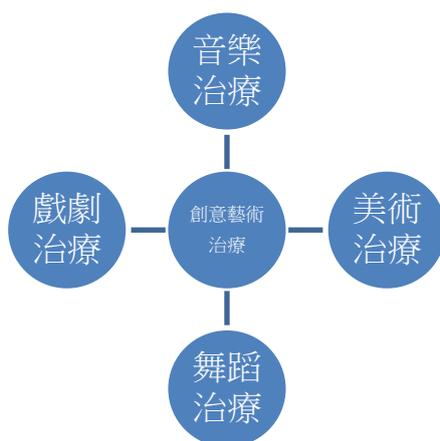


圖 2-2 創意藝術治療圖

參、研究方法

本研究秉持質性的精神與原則，採用資料蒐集並參考前行者的研究結果等方法，進行分析與應用，設計出藝文走廊以及小小劇坊的活動。此外，將運用教學策略，幼兒情緒美感學習達到生活趣味化，依課程活動實施原則，建立幼兒理解及接納自己和他人的情境，並學習以合宜的情緒面對自己、同伴和家人。在日常生活的隨機教育佐以平日觀察和定期分析，讓幼兒作品、課程討論、戲劇展演作親師生和同儕間的互動。教保人員口語的鼓勵與分享，透過肢體語言，手勢或擁抱幼兒，進而培養幼兒愛上學的態度是相當重要的。藉由美感領域的特質，可以讓幼兒愉悅創作把玩細沙、水彩、黏土、蠟筆等素材，由鏡中人察覺自我，或由藝文展演和小小劇坊策略作戲劇治療，調整情緒。幼兒喜歡探索事物的美和創作，當想像力和美感喜好，形成「感知美」的能力。融合六大領域探索覺察，表現創作和回應賞析。

肆、研究結果

以社區幼兒作訪問，單就幼兒上學的主軸面向數據評析如下：

表 4-1
幼兒上娃娃車的情緒表現

概況	哭鬧	勉強	普通	配合	快樂
人數	2	1	3	3	1
百分比	20%	10%	30%	30%	10%

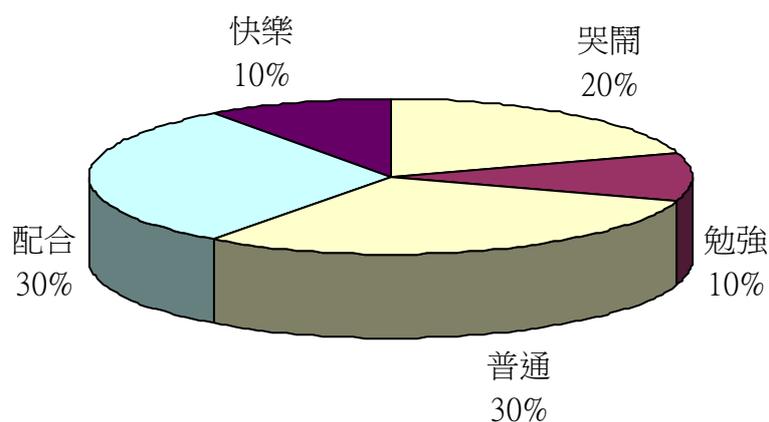


圖 4-1 幼兒上娃娃車的情緒表現

參照上、下簡單的數據，了解幼兒上下學的情緒表現。親師生的互動歷程和情境學習策略，有助於幼兒發展健康快樂的生活態度。

表 4-2

幼兒下娃娃車的情緒表現

概況	哭鬧	勉強	普通	配合	快樂
人數	0	1	4	2	3
百分比	0%	10%	40%	20%	30%

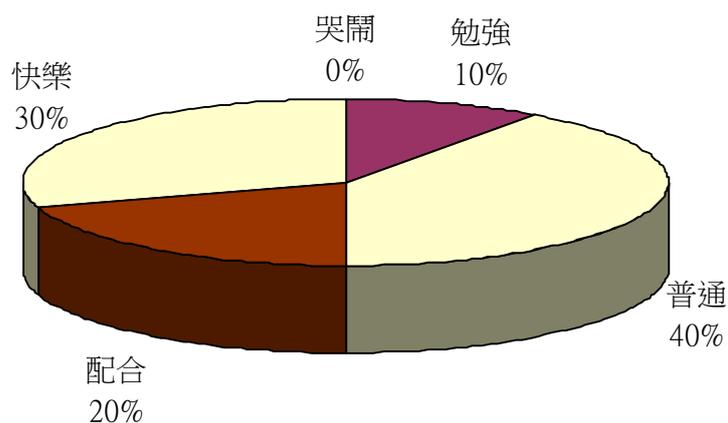


圖 4-2 幼兒下娃娃車的情緒表現

表 4-3

圓圓托兒所情緒美感領域教案～彩虹班情緒美感教學活動設計 (103.08.01)

單元名稱	你覺得怎樣？	班級	彩虹班	人數	10	能力 指標
教材來源	自編教材	指導 老師	廖惠美	時間	每節 40'	課程 大綱
教材研究	情緒領域教保活動主要是建立幼兒能理解接納自己和他人情緒的情境，配合美感領域的課程設計及日常生活的隨機教育，輔以音樂、美術、舞蹈、戲劇等創意藝術治療策略符合社會文化表達情緒。					1 了解個人的情緒
學生學習 條件分析	1.幼兒接納安全的生活環境 2.鼓勵幼兒表現正向情緒並接納負向情緒的流露 3.教保策略滿調節幼兒情緒作合宜的示範 4.覺察、辨識、欣賞、表達幼兒的個別表現					2 融合六大領域 3 情緒調整美感 分享
教學方法	1.團體合作及創意藝術學習法 2.視聽媒體教學 3.自然教學法 4.欣賞教學法 5.溝通交際式教學法 6.直接教學法					
教學資源	1.文本、教師手冊、藝文作品、調節策略 2.圖片、實物、黑板、繪本 3.CD、錄音機或電腦投影或音樂劇、卡通故事 4.展演舞台，小小劇坊 5.藝文走廊					
教學目標	單元目標		行為目標			
	(一)認知方面： ***協助幼兒發展情緒領域的能力*** 1. 認識每一個幼兒皆是獨一無二的個性。 2. 善用戲劇治療融入學習活動		1. 能認識美感的社會文化表達情緒。 2. 能正確培養六大領域的基本原則。 3. 能正確使用各種學習方法達成學習指標。 4. 能快樂的融入情緒美感學習。 5. 能將自己內心所想的內容呈現在日常生活的態度和習慣。			(1)主學習、 副學習輔學 習並重的內 涵。 (2)討論分享欣 賞
(二)技能方面：師生共同經營用心投入學習活動		1. 運用小小劇坊或音樂劇，認識每個幼兒的特質。 2. 正確了解情緒的定義與面對人己的態度。				

- (三)情意方面：
1. 適當的運用小小劇坊和藝文走廊，溫暖正面作情感連結。
 2. 分享情緒的流露與生活特點，完成簡易戲劇治療。
 6. 能專心並愉快的投入學習過程及分享。

	節次	月	日	教 學 重 點	
時 間 分 配	1	8	21	1. 認識情緒和美感領域。	40'
	2	8	22	2. 培養情緒調整的能力和關懷他人的態度，使情緒感知美平衡。	40'
				3. 呈現分享與討論欣賞。	
				4. 知、情、意、主學習、副學習、輔學習並重。	

行為目標	教 學 活 動	教 具	時 間	評 鑑	能 力 指 標
1. 能聆聽知 識的學習 和討論分 享。	***準備活動*** 美的旋律：音樂欣賞 美麗的樂章：融入情緒美感學習活動【找朋友童謠伴唱】了解幼兒園的同伴和生		5'		(1) 幼兒能快樂的參與情緒領域學習
2. 認 識 情 緒。	活環境：找，找，找到一個朋友，行個禮呀，鞠個躬，笑嘻嘻呀，握握手，轉				(2) 能說出情緒
3. 了解美 感生活。	個圓圈，轉個圓圈，再會。轉個圓圈，轉個圓圈，再會。				美感的生活品項
4. 能正確達 表情緒、 調整態度	~~培養關懷同伴的態度~~		10'		(3) 參與認識情緒美感的基
5. 能溫暖表 達自己和 鼓勵他人	親、師、生共同收集學習資源，合作探究課前準備。	錄音機 C D			本要素
6. 融入情緒 學習和美 感教育	◎全國教保資訊網 http://www.ece.moe.edu.tw/	黑板或 白板 圖卡			(4) 認知技能情意學習多元化
7. 能用心並 愉 快 學 習，在家 和家人或 在幼兒園 關懷其他 幼兒態度	***發展活動*** 1. 了解幼兒園位置與範圍。 2. 了解幼兒園的意義，適時加入音樂、歌曲、童謠、繪畫和故事。 3. 探究幼兒園環境與生活，融入「感知美」。 4. 欣賞討論與分享。	實物 小小劇 坊 調 節 策 略	10'		(5) 與家人和朋友分享學習成果能培養關懷其他幼兒的態度

5. 教保人員牽引培養情緒調整的能力。
6. 兒童發表個人想要表現的想法作交流想法，培養關懷其他幼兒的態度與行動。
7. 發表與欣賞。

*****綜合活動*****

1. 發表分享和情緒調節。 10'
2. 預告下節活動劇坊。
3. 作品佈置於幼兒園情境中，藝文走廊和溫暖的幼兒園環境。
4. 融入美好的願景，改善幼兒生活品質。

~幼兒園充滿平安愉悅幸福和鼓勵~

5'

~~健康快樂 生活如意~~

事實上，情緒美感課程中，小小劇坊有一種完整結構，透過音樂、美術戲劇的創意藝術治療程序，將幼兒置於活動中，融合身體動作與健康，認知、語文、社會、情緒、美感培養幼兒的六大能力。

伍、研究限制

本研究過程或結果由於下列因素而受到一些限制：

- 一、對象的限制：僅以社區 10 位幼兒園的幼兒為本。
- 二、方法的限制：依據基礎理論課綱和文獻分析為本，作課程設計、自編教材，最好能多面向實施與數據分析。
- 三、課程的限制：數位學習時代，連小小幼兒多數會使用 FB 和 LINE，但是人與人互動由實際情景的相處學習更有多層面的效能。

陸、結論與建議

人是情緒的動物，幼兒解釋內外刺激所產生的情緒表現皆不相同，教保人員引導坦誠的表達幼兒的情緒，透過藝文活動和戲劇展演，促使幼兒適當地表達生活環境中他人和擬人物的情緒，更瞭解自己情緒出現的原因，親師生運用策略調節情緒。

本研究依課綱認識情緒美感教材之後作課程規劃實務，歸納下列五個論點：

- 一、多鼓勵幼兒運用感官媒材和經驗探索。
- 二、規劃多元豐富的空間和美感環境。
- 三、透過平日觀察和定期分析檢核美感環境、優化情緒學習。
- 四、配合教育政策，社區資源及文化發展，親職教育展演活動，評量成果。
- 五、給予正面肯定，讚美尊重，用美的形式表達巧思，創意輸出，品格陶冶。

個人建議運用這種戲劇治療技巧作適合的課程設計和自編教材，作後續多面向的實務研究為幼稚教育多元教學，提供幼保人員豐富教學之參考。

參考文獻

- 內政部統計處 (2014)。人口結構分析。台北：內政部。線上檢索日期：2014 年 8 月 20 日。網址：<http://sowf.moi.gov.tw/stat/week/list.htm>
- 全國教保資訊網 (2012)。幼兒園教保活動課程暫行大綱。台北：教育部。線上檢索日期：2014 年 6 月 28 日。網址：<http://www.ece.moe.edu.tw/>
- 張春興 (1999)。現代心理學。台北：東華。
- 張曉華 (2004)。教育戲劇理論與發展。台北：心理。
- 黃堅厚 (1999)。人格心理學。台北：書林
- 葉致齊、周淑惠 (2013)。以課程為核心之幼兒園行銷個案研究。教育資料與研究，*III*，155-188。
- Jo Salas (2007)。即興真實人生—一人一故事劇場中的個人故事(林淑玲、林世坤、李志強譯)。台北：心理。(原著出版於 1993)。
- Jones, P. (1996). *Drama as Therapy: Theater as Living*. London, Routledge.
- Landy, R.J. (1994). *Drama Therapy: Concepts and Practices (2nd Ed)*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Robert J. Landy (2012)。躺椅和舞台：心理治療中的語言與行動(彭勇文、鄔銳、卞茜、葉賽譯)。上海：華東師範大學。(原著出版於 2007)。