

幼稚園「角落教學法」與「講述教學法」 教學實驗研究

黃 世 鈺

國立嘉義師範學院

摘要

本研究旨在透過實徵性的教學實驗研究，探討幼稚園施「角落教學法」與「講述教學法」的教學成效。

研究結果發現：

- 一. 「角落教學法」源於開放式教育的精神，基於遊戲、啟發、發現與合作學習等理論基礎，主張啟發幼兒自發性學習為教學活動的主旨；「講述教學法」基於直接教學的理論基礎，強調教師講解說明為教學活動的主體。
- 二. 「角落教學法」與「講述教學法」在教學情境、課程規劃，活動流程等內容上具有差異。
- 三. 「角落教學法」比「講述教學法」的教學效果值高出 1.56 個標準差，實驗處理可以解釋幼兒認知學習效果分數在 40%左右。

壹. 緒 論

一. 研究緣起

「教學是藝術」，教學為一項深具意義的活動(黃光雄，民79)。角落教學法(corner teaching)源於發現學習與啟發式教學的精神，以遊戲為本位，透過布置充實的學習角，激發興趣、進行主動自發的學習，為學前教育階段向所推廣的教學方

法（王靜珠，民 79；Beaty, 1992; Judith, Patricia, Barbara & Keith, 1993）。講述教學法或稱演講法(didactive method), 係以教材為本位, 經由教師講解, 幼兒依指示進行學習活動, 為學前教育階段當前最常用的教學方法（周愚文, 民 79; Gag'ne, Briggs & Wager, 1992; Nacino-Brown, Oke & Brown, 1985）。

準此, 依據幼兒身心發展序階與特質, 針對不同智力水準的幼兒, 透過適性教學方案、進行實徵性的教學實驗研究活動, 採取適當的教學方法, 探討其對於幼兒認知學習效果之影響, 或可有效平議與釐清學前教育擇選適性教學法紛云之見, 建立教學共識, 藉供學前教育取法借鏡, (Allen, 1992); 且能促進教師、學校、行政人員以及家長們, 對於教學績效之檢核與重視 (Cavallaro, Haney & Cabello, 1993; Liebman, 1991), 誠有必要。

二. 研究目的

鑑於前述對研究問題的瞭解與重要性, 本研究進行「角落教學法」與「講述教學法」的教學實驗研究, 具有下列目的:

- (一). 建立「角落教學法」與「講述教學法」的理論基礎。
- (二). 釐清「角落教學法」與「講述教學法」的差異。
- (三). 探討「角落教學法」與「講述教學法」對於高低智力幼兒認知學習效果的影響。

三. 名詞解釋

(一)、角落教學法

係指依發現學習的原理, 配合課程內容, 在學習情境中分設若干學習角, 以啟發學習者主動探索、操作學習的教學方法 (王靜珠, 民 79; 黃世鈺、許天威, 民 84; Barbara, 1994; Johnson, Christie, & Yawkay, 1987)。

為達成研究目的, 本研究在教學實驗中, 係採以角落學習區為主的角落教學法為實驗組。

(二). 講述教學法

係指依據直接教學的原理, 由教學者以口述講解的方式, 將教學內容直接傳

達給學習者的教學方法（黃慧真譯，83;Kemp, 1985）。為達成研究目的，本研究在教學實驗中，係以講述教學法為控制組教學。

(三). 高低智力

本研究所指高低智力，係以幼兒在「幼兒認知能力測驗」（陳英豪、李坤崇、吳百能、李華璋，民78）上的得分，呈現不同離差分數的現象。其離差分數高於平均數（100）正兩個標準差以上者（132）為高智力；其離差分數低於平均數負兩個標準差以下者（68）為低智力。

(四). 幼兒

依內政部（民84）界定：「...六足歲以下兒童，通稱幼兒...」。本研究係指實足年齡五至六歲，在一般常態化的幼稚園，接受學前教育（大班）的兒童。

(五). 認知學習效果

係指學習有關培養幼兒認知能力的教學活動之效果（盧雪梅譯，民80；Spodek & Scracho, 1994）。

本研究係指幼兒在參與「學前認知充實方案」的學習活動之後，接受「學前認知能力測驗」的測量結果，包括：分類能力（classification ability）、大小序階（size sequence）、符號替代（symbolic alternative）、對應關係（contrast relation）、方位辨識（direction discrimination）、推理（reasoning）、視動知覺（visual-perception）、記憶力（memory）、數量概念（number concept）、空間組織（spatial organization）等項。

貳. 文獻探討

Vygotsky（1962，1978）認為兒童的認知成長，係漸進發展所致，因此，「教學應走在發展之前」，以啟發潛能、促進認知發展、創造最近發展區（王文科，83;Flavell, Miller & Miller, 1993;Vygotsky，1962、1978）。然則，教學能否達到預期學習者認知發展的目標，輒與教師所運用的教學方法息息相關（黃光雄主編，民79）。

本文試從「品質發展教學模式」的研究發現及「角落教學法」與「講述教學法」的各項相關與實徵研究文獻，探討有關「角教學法」與「講述教學法」的教學實驗對於幼兒認知學習效果的影響。

一、「品質發展教學模式」的研究發現

Johnson(1994)等人曾針對學前幼兒的認知學習，就「教學方法與幼兒認知學習的關係」進行研究，以「雜貨店」的統整學習網（Web of integrative learning）為例，說明教學方法對於幼兒認知學習效果的影響。

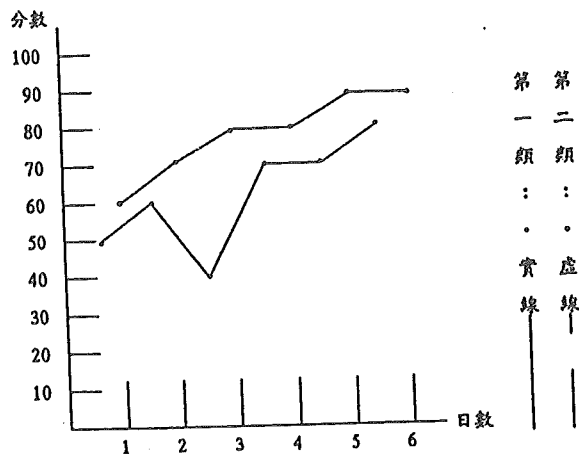
在「雜貨店」單元，每天 40 分鐘持續一週的教學裡，研究者讓教學者在相同教學資源、教材下，自行選用教學方法。結果發現老師們的教學方法大致分成兩類：

第一類：採用以老師講述為主、全體幼兒共同逐項進行學習的教學方法，有推擠、爭吵的現象；且在一定的學習時間內幼兒來不及接觸所有的學習資源

第二類：採用以幼兒探索活動為主、全體幼兒分為若干組，各自在老師解釋下進行操作學習，並且輪換學習資源者，幼兒可以安靜、專注的相處，且在一定的學習時間內，能完成各項學習。

經學後評量的結果，統計如表 1：

表 1：



可見，第二類幼兒的認知學習效果較第一類幼兒，平均高出 10 分以上，唯在 Johnson 等人的實驗中，並未述明教師與幼兒是否具有相同條件與背景。其後，Johnson 等人綜合研究結果，提出「品質發展教學模式」(quality development teaching model, QDTM) 理論，強調為促進幼兒認知學習效果，所運用的教學方法應具有下列特質：

- (一). 跨學科領域、科際整合的特質——以不分科的型態，就幼兒學習領域進行整式的教學。
- (二). 採協同教學與教師助理小組制——提供多元化的學習、探索與創造性活動。
- (三). 以混齡班級的型態進行教學與指導。
- (四). 實施同儕學習與合作教學方式 (Johnson & Johnson, 1994; Spodek & Saracho, 1994; Worthman, 1994)。

二. 「角落教學法」與「講述教學法」對幼兒認知學習效果的相關研究

本研究首先探討角落教學法與講述教學法的意涵，其次研析角落教學法與講述教學法和幼兒認知學習效果的關係，其相關或間接研究之文獻，藉供參照。

(一). 角落教學法與講述教學法的探究

1. 角落教學法

Hoorn 等人 (1993) 曾就「課程的遊戲中心」(Play at center of the curriculum) 探討角落學習區的理論基礎與概念；認為：角落學習區主要的教育精神源於福祿貝爾的遊戲教學法、蒙特梭利的啟發式學習、以及布魯納的發現學習、近代的合作學習等理念；試統整其要於後：

(1) 福祿貝爾的遊戲教學法

福氏認為遊戲是幼兒一項有意義的寶貴經驗，是一種自發性的活動，透過順應幼兒自然發展的教育與引導，讓幼兒在遊戲中學習，能有助於幼兒天賦潛能的啟發、培養幼兒收拾整理的責任感，並潛移默化幼兒主動參與的學習動機；對於幼兒在認知學習與人格、情緒上具有深刻的影響。

(2) 蒙特梭利的啟發式學習

蒙氏主張幼兒有其自我發展、自我創造的意念與本性，透過以兒童為中心的教育設計，應能引導幼兒從自由與尊重中，習得自制與責任；在教學者用心規劃的學習情境（預備的環境）中，啟發幼兒在感官、語言、動作等方面的統合發展與教育。

(3)布魯納的發現學習

布氏強調幼兒從實際操作中發現問題、探索事物的根源，教學者應依幼兒的身、心發展，轉換學習的內容與教學的方法，使之適合幼兒的學習特性與個別需求，讓幼兒從學習中操弄、發問與思考，使其認知學習有如螺旋累積層次般，循序漸進、逐層加深、加廣。

(4)赫恩的合作學習

係以幼兒社會性發展為考量，強調透過自然情境的學習與啟發，引導幼兒習得與人相處、共同協商、討論、以完成作業或成品的認知歷程。在群體性的前題下，建構性積木與組合式拼圖，常為幼兒合作學習的最佳觸媒。（Hoorn, Nourot, & Scale, 1993; Nicolopoulou, 1991）。

角落具有空間、區域的性質，係為能啟發幼兒自我引導、主動學習、培養幼兒創造能力所規劃，故名為角落學習區。

角落教學法即為配合角落學習區所運用的教學方法。角落教學方法以學習者為中心，基於杜威「做中學」的原則，強調依據幼兒身心發展的特性，以建構性的理念、開放教育的精神，提示與設計若干啟發性的問題、規劃多元的學習情境與教學內容，讓幼兒透過遊戲的方式，在實際操作中行以求知，具有學習領域和學習區／中心的涵義；因此，鼓勵孩子在同一教學時段內，利用教師事先規劃佈置的各項學習角，進行主動探索、操作與學習；透過一系列直觀體驗，充實幼兒的認知能力，正與「蒙特梭利法」（Mentessori methods）的感官知能教育不謀而合（許天威，民77；黃世鈺，民85；詹道玉，民78, Barbara, 1994; Hutt, Tyler, Hutt & Christopherson, 1989; Johnson, Christie, & Yawkay, 1987）。

國內幼稚園常用的角落有：娃娃角（扮家家酒用）、數學角、圖書角、科學角、益智角、畫畫角（美勞角）、音樂角、積木角...等。為使幼兒能在遊戲中、操作

中學習，以促進幼兒的認知學習效果；在角落學習區裡，老師的教學角色是一位引導者；在幼兒沈浸於角落學習區時，老師是個巡迴的支援者，或畫龍點睛、或全盤細說，端視幼兒的學習狀況；教師必須在旁細心觀察，以掌握適時介入的時機、巧妙而適當的協助，使幼兒依其興趣選角而進行操作學習，並依其自我學習進度，輪換角落；毋需仰賴老師口令亦步亦趨，亦不必為求全班齊一進度，使學得快的幼兒有所等待或學得慢的幼兒必須追趕，讓幼兒輕鬆玩遊戲，從遊戲中學習，才能確實啟發幼兒自發學習的動機，提高認知學習效果（Seefeldt & Barbour, 1994; Seifert, Hoffning, 1991）。

2. 講述教學法

講述教學法以教材為本位，強調確保學習內容的完整性，以老師的講解說明作為教學的主軸，學習者經由聽講中，依指示逐步進行學習流程。因此，同一教學時段內，教室中只進行一項學習內容，待前項教學活動結束後，再進入下一項教學活動。

在講述教學法中，教師為運轉整個教學活動的主角，負有掌控整個學習進度的主動性，學習者在教師安排下，遵循教師的口令與指示進行學習活動，以達到完成教材進度的學習為目標。依據研究發現，講述教學法常用於下列情境：

- (1)介紹新主題或單元時；
- (2)呈現重要而不易獲得的教材時；
- (3)補充教科書的學習素材時；
- (4)透過說明激發興趣與鑑賞力時；
- (5)單元學習後統整教材重點時；
- (6)短時間內概括介紹教材內容時（Gunter, 1990; Hilderbrand, 1991）；

方炳林（民70）等人認為講述教學法包括下列教學流程：

第一階段－提示要點 1. 單元綱要 2. 上節要點 3. 本節要點

第二階段－詳述內容（本節／單元教學內容）

第三階段－綜述要點 1. 前單元要點 2. 本單元要點

若以教學時間劃分，其過程大致可分為四個階段；如圖 1：

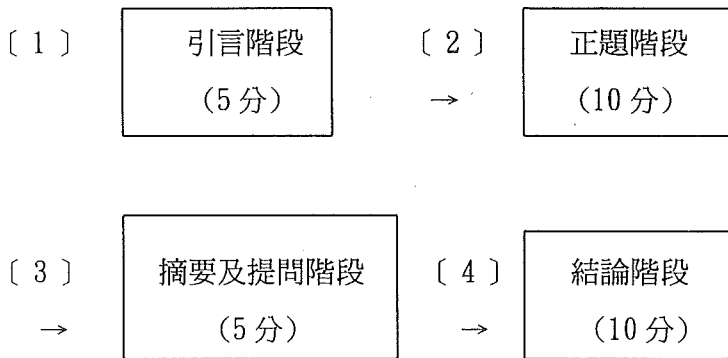


圖 1:以時間劃分的講述教學過程

依照現行幼稚園課程標準的建議，強調幼稚園應實施角落教學法，以啟發幼兒自我探索、主動性與創意學習（教育部，民 76）。唯因方便、經濟、省時，以及可以訓練聽力，講述教學法向為各級學校沿用最久、最常使用的教學方法（王文科，民 83；Kemp, 1985；Moore, 1989）。

三. 「角落教學法」與「講述教學法」和幼兒認知學習效果的實徵研究案例

Beaty(1992)曾在「適宜的幼兒教學法」中，以兩班幼兒分別採取角落教學法與講述教學法，進行幼兒認知學習效果的比較，探討角落教學法與講述教學法和幼兒認知學習效果的關係。在一學期教學之後，結果發現；基於幼兒的認知型態與身心發展，分別接受兩種教學方法的幼兒，其認知學習效果呈現先同後異的差距現象；同時發現，接受角落教學法的幼兒其認知學習成效的得分，經 5 次評量的結果，都保持平穩與成長的水平；接受講述教學法的幼兒其認知學習成效的得分，從 5 次評量結果觀察，雖則初期與角落教學法持平，其後卻顯現不穩定、甚至退步的現象。Beaty 的研究結果統計如圖 2：

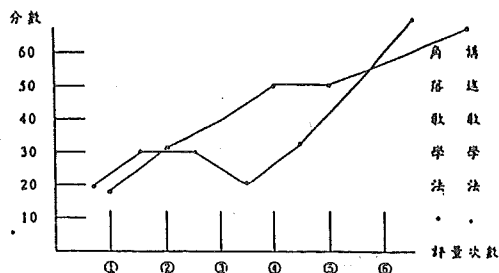


圖 2 :幼兒接受角落教學法與講述教學法的得分比率

唯該項研究並未詳述幼兒認知學習的內容，以及有關幼兒班級的年齡層次、班級型態（分齡或混齡）、擔任教學的幼兒老師是否具有同質性、以及每次評量的時間與間距等問題。其後，Bricker 和 Cripe 等人（1992）依據 Beaty 等人的研究，衍伸進行「透過教學方法，促進幼兒認知學習效果」的研究。渠等認為，雖則從 Beaty 等人的研究中，瞭解角落教學方法與講述教學方法對於幼兒的認知學習成效有差異，但是如能從教學計劃、情境安排與教學方案設計上減少其異質性，則將更可凸顯角落教學法與講述教學法對於幼兒認知學習成效上的差異。

Bricker 和 Cripe 等人試圖朝教學計劃、情境安排與教學方案設計等方面著手努力，探討教學方法對於幼兒認知學習效果的影響。惜乎在規劃之後，未見有更周詳的深入研究，即連原先意圖探究的焦點，亦未見下文。民國六十年三月，郭彥在省北師、北市師附幼以及私立幼幼等三所幼稚園以角落教學法，進行發現學習課程實驗，其要旨強調：啟發幼兒研習科學的興趣、培養幼兒探討及愛護自然的態度、以奠定幼兒學習科學的基礎；意在經由科學活動增強幼兒的認知學習能力。七十年九月，教育部委託臺灣師大科教中心於臺灣師大附設實驗幼稚園及全省 21 所公私立幼稚園辦理科學教育課程實驗，其教學方法係以教師講述為主、兼以幼兒操作學習為輔。兩項研究結果均以幼兒學習活動的過程與表現作為陳述性的報告；憾未能作更系統性、實徵性研究結果的統計與分析（黃世鈺，民 80；盧素碧，民 77）。

參、研究設計

一、研究步驟

本研究依據實驗研究步驟，依照下列程序逐步進行：

- (一) 研擬實驗研究設計：確立研究的實驗研究架構、自變項與依變項的內容。
- (二) 依據內容分析法：編寫「學前認知充實方案」，包括：指指點點、甜甜圈、排排坐、我的另一半、走迷宮、猜猜看、趣味拼圖、請你跟我這樣做、五花八門、糖果屋等十項教學單元。

(三) 儀器記錄法：以 SHARP VL-EL310 液晶式攝影機攝錄全部實驗研程；以 RICOH RZ-800 相機拍攝施測過程與教學情境設計幻燈片；以 PANASONIC RQ-170 收錄音機錄製施測語（包括受試幼兒各種不同種族背景之母語）。

(四) 從事實徵性的教學實驗研究，內容包括：

1. 教學實驗情境採「回歸主流」方式，在一般常態化的普通幼稚園，大班教室中進行。
2. 受試樣本分為實驗、控制兩組、以隨機抽樣方式，每組分別抽取高低智商幼兒各 15 名。
3. 依據幼稚園課程標準要求，每組教學活動由兩位老師搭配進行教學。
4. 以十項教學單元分於十週內進行教學。
5. 實驗組、控制組兩組幼兒分別接受角落教學法與講述教學法二種不同的教學方法，唯在課程、教材與師資方面均相同。

(五) 進行「智力與教學方法交互作用」分析

本研究採前後測控制組實驗設計進行教學實驗，並以獨立樣本二因子(2 2) 變異數分析 (two-way ANOVA) 處理資料。

二、研究對象

本研究的教學實驗樣本係以高雄縣某私立幼稚園 64 名幼兒為對象，該園地處高雄縣市交會臨界處，兼具都會與城鄉特質；住民兼含軍眷、閩、客、以及原住民家庭，家長職業遍佈軍、公、教、農、工、商、自由業等，能夠符合選樣普遍性的原則。

為避免教學過程中幼兒因病、因事請假，造成樣本流失，影響教學實驗效果，故隨機抽樣時樣本數各加 2 名之幼兒，且因該園大班幼兒男童較女童多，抽樣時結果兩組增加 2 名幼兒，均巧合為男童（參見表 2）：

表 2:

項 目		實 驗 組 (角落教學法)		控 制 組 (講述教學法)	
		男 (17名)	女 (15名)	男 (17名)	女 (15名)
年 齡	5 歲	2	1	1	1
	5 歲 1 個月	1	1	2	2
	5 歲 2 個月	0	2	0	2
	5 歲 3 個月	2	1	2	2
	5 歲 4 個月	1	2	2	2
	5 歲 5 個月	1	2	2	0
	5 歲 6 個月	2	0	1	1
	5 歲 7 個月	1	1	2	2
	5 歲 8 個月	2	2	1	1
	5 歲 9 個月	2	0	1	0
	5 歲 10 個月	0	1	2	0
	5 歲 11 個月	2	1	0	1
	6 歲	1	1	1	1

三. 研究工具

本研究以 SHARP VL-EL310 攝影機、Panasonic RQA-710 收音機、RICOH Z-800 照相機記錄教學實驗之研究過程，同時透過幼兒認知能力測驗，學前認知能力測驗及學前認知充實方案等三種工具蒐集研究所需的資料。

四. 資料分析

本研究在資料處理方面，係將實驗組、控制組幼兒在依變項的成績表現，逐人、逐次、逐項分別登錄，利用 SPSS/PC 套裝程式透過 2 X 2 二因子變異數分析，進行下列考驗：

(一). 交互作用

考驗自變項(智力(A)，教學方法(B))間的交互作用效果(interactive effect, IE)。以驗證本實驗的研究假設。

(二). 主要效果

為分析每一自變項(教學方法(A)，智力(Q))而進行的主要效(main effect, ME)考驗。

肆. 「角落教學法」與「講述教學法」教學實驗 結果之討論與分析

一、教學結果之討論

為配合進行教學實驗，在擇定並洽妥實驗幼稚園後，研究者與園長、主任多次磋商，在園方全力支持配合下，擬出：擔任教學教師講習、教學情境規劃與設計、舉辦家長座談會、幼兒施測與篩檢、抽樣與隨機分組、前測、實地教學、教學研討及後測等項流程。

研究者首先以「幼兒認知能力測驗」進行樣本篩檢，結果從 213 名幼兒中篩取高、低智力幼兒各 66 名，再由 132 名幼兒中抽取樣本各 32 名，隨機分派於實驗組與控制組。樣本分派結果，如表 3：

表 3：受試幼兒抽樣與隨機分組

項 目	高智力	低智力	合 計
樣本節檢數	66	66	132
幼兒抽樣數	32	32	64
隨機分組數	實驗組	16	16
	控制組	16	16

依據抽樣與隨機分派結果，研究者以「學前認知能力測驗」進行前測，以瞭解受試幼兒的起點行為；其次利用「學前認知充實方案」進行角落教學法（實驗組）與講述教學法（控制組）的教學實驗，最後再以「學前認知能力測驗」實施後測，以得知幼兒的學習效果。有關受試幼兒的智商與前、後測得分，統整如表 4：

表 4：受試幼兒智商及前、後測得分

角落教學法 (實驗組)				講述教學法 (控制組)			
代碼	智商	前測	後測	代碼	智商	前測	後測
1. E 1	142	30	48	1. C 1	143	28	40
2. E 2	139	27	46	2. C 2	139	27	40
3. E 3	137	26	47	3. C 3	138	27	37
4. E 4	137	26	45	4. C 4	136	25	32
5. E 5	136	25	48	5. C 5	136	26	35
6. E 6	135	25	46	6. C 6	135	25	31
7. E 7	135	24	45	7. C 7	135	24	31
8. E 8	134	24	44	8. C 8	135	26	24
9. E 9	134	22	45	9. C 9	134	24	30
10. E 10	134	22	43	10. C 10	134	24	30
11. E 11	134	20	44	11. C 11	134	22	30
12. E 12	133	20	42	12. C 12	133	20	28
13. E 13	133	21	43	13. C 13	132	21	28
14. E 14	133	20	43	14. C 14	132	22	25
15. E 15	132	19	42	15. C 15	132	23	24
16. E 16	130	22	43	16. C 16	131	22	26
17. E 17	68	15	31	17. C 17	68	15	18
18. E 18	67	15	32	18. C 18	68	16	17
19. E 19	67	16	31	19. C 19	67	16	18
20. E 20	66	13	31	20. C 20	66	14	19
21. E 21	66	13	30	21. C 21	66	14	16
22. E 22	66	13	30	22. C 22	66	13	16
23. E 23	66	13	30	23. C 23	65	13	15
24. E 24	65	13	29	24. C 24	65	13	14
25. E 25	65	12	28	25. C 25	64	13	14
26. E 26	64	12	28	26. C 26	64	11	13
27. E 27	64	11	27	27. C 27	63	11	13
28. E 28	63	11	27	28. C 28	63	11	12
29. E 29	63	10	28	29. C 29	63	10	12
30. E 30	62	10	27	30. C 30	61	10	14
31. E 31	60	11	25	31. C 31	61	12	14
32. E 32	58	12	26	32. C 32	59	10	13

二. 教學實驗結果之分析

在教學實驗之後，研究者將實驗結果進行統計分析。依據本研究之研究假設與研究設計，本研究係將實驗組、控制組幼兒在依變項上的得分資料，以 2 x 2 二因子變異數分析進行二因子交互作用。經統計處理結果，如下：

(一)「角落教學法」與「講述教學法」對高低智力幼兒認知學習效果之影響

表 5：「角落教學法」與「講述教學法」對高低智力幼兒的認知學習效果影響之得分；(參見表 5)

表 5:

智力	角落教學法 (實驗組)		講述教學法 (控制組)		全體	
	M	S	M	S	M	S
高智力	44.5625	1.9653	30.6875	5.1214	37.625	8.0152
低智力	28.75	2.0493	14.875	2.2174	21.7815	7.3385
全體	36.66	8.2720	22.7813	8.9216	29.7188	11.0311

*：4 組的 N 均為 16，總共有 64 人。

就上述量表分析結果顯示，不論高、低智力，接受角落教學法的幼兒，其認知學習效果均較接受講述教學法的幼兒之認知學習效果高。經進一步探討不同智力的實驗組與控制組間的平均數差異，以二因子變異數分析統計處理，其結果如表 6：

表 6：「角落教學法」與「講述教學法」對高低智力幼兒認知學習效果得分之變異數分析摘要表：

變異來源	SS	df	MS	F
智力 (A)	4016.3906	1	4016.3903	373.29 *
教學法 (B)	3066.3906	1	3066.3906	285.00 *
交互作用 (A x B)	8.9488	1	8.9488	.84
誤差 (W.cell)	645.5625	60	10.7593	
F.95 (1,60) = 4.00				★ P < .05

從上列數據顯示,由於智力與教學方法沒有交互作用,且教學方法主要效果達到顯著水準,顯示不同教學方法之間其效果確有差異。為瞭解實驗處理之效果有多大,因此進一步計算效果值(effect size, ES)及統計關聯強度 ω^2 及 η^2 。統計結果如表7:

表7:實驗處理的效果值及統計關聯強度統計數

$$\begin{array}{r}
 \hline
 ES(36.66 - 22.7813) / 8.9216 = 1.5556 \\
 \omega^2 = 3066.3903 / 7728.3594 = .3968 \\
 \quad 3066.3906 - 10.7593 \\
 \eta^2 = \frac{\quad}{7728.3954 + 10.7953} = .3948 \\
 \hline
 \end{array}$$

由表7得知,無論是從效果值或關聯強度來看,本實驗研究的效果均相當大,實驗組比控制組高出1.56個標準差。實驗處理可以解釋認知學習效果分數近40%。在高低智力方面,其幼兒認知學習之效果值與統計關聯強度,統計結果如表8:

表8:「角落教學法」與「講述教學法」對高低智力幼兒認知學習之效果及統計關聯強度統計數

$$ES(37.625 - 21.7815) / 7.3385 = 2.1589$$

$$\omega^2 = 4016.3906 / 7728.3594 = .5197$$

$$\eta^2 = \frac{4016.3906 - 10.7593}{7728.3594 + 10.7953} = .5175$$

由表 8 得知，無論是從效果值或關聯強度來看，高低智力幼兒在認知學習效果上具有顯著差異，高智力幼兒的認知學習效果較低智力幼兒高出 2 個標準差，實驗處理可以解釋認知學習效果分數近 52%。其次，就總量表整體分析，接受角落教學方法的幼兒，其認知學習效果比接受講述教學方法的幼兒之認知學習效高，經深入探討，主要由於下列因素：

(一). 運思前期的幼兒認知發展特性：

根據 Piaget 的認知發展階段研究，5 至 6 歲幼兒具有遷移性的邏輯推理，以表象分類事物、直觀與立即判斷、從事數量守恆遊戲、具體操作、模擬與扮演角色、透過肢體發展視動知覺、從可逆反應中理解對應關係等認知能力特徵。角落教學法依據福祿貝爾的遊戲教學法，主張讓幼兒在遊戲中學習，讓每項學習過程，都以遊戲的型態讓幼兒以玩遊戲的方式進行；能配合幼兒認知發展的特性與需求。

(二). 兒童本位的學習區情境規劃

依據蒙特梭利啟發式學習理念，幼兒教師宜規劃多元化的學習情境，透過各項以幼兒興趣為主、以幼兒喜愛的活動為核心的學習角，引導幼兒由操作中學、啟發其主動求知、自發性學習的動機；同時以布魯納發現學習的精神，讓幼兒在學習情境中自由探索、行以求知；滿足幼兒自我中心與發揮幼兒表達自我意識的潛能。角落教學方法透過各項兒語化的提示，以區方式、低阻隔性的開放性學習空間，讓幼兒在學習情境中直觀體驗，同時師生能經常保持視覺接觸、能滿足幼兒的依附性；在學習歷程中教師的低指導性可以減少過度的叮嚀與介入，允許幼兒盡情、專注的沉浸於遊戲學習中；幼兒並可經由自主性自在的操弄與探索，啟發創意與思考。

(三). 統整式的認知充實課程設計

依照幼兒生長發長序階，接受綜合性、廣域性與功能性的學習內容，併以同儕交往、討論、共尋學習問題的解決方法，是幫助幼兒身心整體性、均衡性發展的要則。

角落教學方法落實統整式的認知充實課程設計，讓幼兒在塗鴉角盡性揮灑、在娃娃家模擬生活情境、在戲劇角扮演人物、在積木角建構創意、在益智角與人合作完成作品、在律動角學習人際互動...凡此皆所以能比講述教學法更提高幼兒認知學習效果的要因。

證諸 Bricker 和 Cripe 等人（1992），及 Johnson（1994）以「雜貨店」學習網的教學研究亦皆可以發現；採用以幼兒探索活動為主、鼓勵幼兒自動自發、高創意性、實施同儕學習與合作的教學方法，對於幼兒的認知學習效果之影響，確實遠較由教師一口令、一動作的講述教學方法具有積極、正向的差異。

伍. 結論與建議

一. 結論

(一). 角落教學法基於福祿貝爾的遊戲教學法、蒙特梭利的啟發式學習、布魯納的發現學習以及赫恩的合作學習等理論基礎；講述教學法基於直接教學的原理。其理論背景各有所依據。

(二). 角落教學法強調幼兒中心，呈現經驗與活動課型態，包括探索活動（主角落說明）、發展活動（分角落操）與綜合活動（綜合角討論）等流程；講述教學法主張教材中心，呈現學科課程型態，包括提示要點（引起動機）、詳述內容（解釋引導）與綜述要點（歸納討論）等過程，在情境規劃上，亦有不同。

(三). 經教學實驗處理結果如下：

1. 不同教學方法對高低智力幼兒認知學習效果值為.84，未達 F 值 4.0 的顯著水準，驗證智力與教學方法不具交互作用。
2. 教學法的 F 值為 285.00，高於顯著水準的 F 值 4.00，可證知角落教學方法與講述教學方法對幼兒認知學習效果，具有顯著差異。角落教學法對幼兒認知學習

效果較講述教學方法高出 1.6 個標準差；實驗處理後，其統計關聯強度可以解釋認知學習效果分數近 40%。

二. 建議

本研究以角落教學法與講述教學法進行教學實驗，結果驗證角落教學法更能促進幼兒的認知學習效果，為學前階段適宜的教學方法。

試就其外在效度的推廣與可行性，提出下列建議：

(一)在推廣教學實驗方面：

1. 宜充實幼兒教師對於角落教學法的理念認知，俾能於實施時有守有據，得免於盲目摸索或不知其所以然。
2. 宜加強幼兒教師對於角落教學法的實務技巧，俾能於實際教學時運用自如，得免於因循講述舊習亦渾然不覺。
3. 宜引導幼兒教師建立角落教學資源網，以資源分享、物盡其用的惜物、用物精神，充分運用各項教學資源，發揮角落教學法多元化學習內容的蘊義。

(二). 在支援有關教學實驗工作的可行性方面：

1. 宜結合行政與學術單位，經常性、持續性、長期性的進行、並列入年度執行計畫中，俾為學前教育提供與推廣更多元化的教育模式。
2. 宜擇選辦學績優的學前教育機構，定期輔導實施教學實驗、發表成效，由擔任教學教師分享教學體驗，釐清教學實務，並落實教學實驗成果。
3. 在配合有關學前教育教學實驗的推廣工作方面：宜配合研究成效，舉辦推廣研習會。一則可以驗證研究結果的外在效度之可行性；一則可以修正教學實驗結果的可行性，有助於幼兒教師教學方法與技巧之提昇。

參考文獻

方炳林（民 70）：普通教學法。臺北：三民書局。

王文科（民 83）：課程與教學理論。臺北：五南圖書公司。

王靜珠（民 79）：幼稚教育。（增訂 10 版）。臺中：長春書局。

周愚文（民 79）：講述教學法。輯於：黃光雄主編：教學原理（117-125 頁）。臺北：師大書苑。

教育部（民 76）：幼稚園課程標準。臺北：教育部。

許天威（民 77）：蒙特梭利之教具的利用。輯於：許天威主編：發展學習能力—兒童的遊戲與教具。臺北：五南圖書公司。

陳英豪、李坤崇、吳百能、李華璋（民 78）：幼兒認知能力測驗。臺北：心理出版社。

黃光雄主編（民 79）：教學理論。高雄：復文圖書出版社。

黃世鈺（民 80）：我國幼稚園課程實驗探析。輯於：臺灣省第二屆教育學術論文發表會專輯，192~222 頁。

黃世鈺（民 85）：角落學習區。載於國語日報「幼兒班級經營」專欄。臺北：國語日報社。

黃世鈺、許天威（民 84）：特殊幼兒教學方案實驗研究。臺灣省政府教育廳委託專案研究報告。霧峰：臺灣省政府教育廳。

黃慧真譯（Sabatino, A. D. & Mann, L. 原著）（民 83）：認知過程的原理—補救與特殊教育學上的應用。臺北：心理出版社。

詹道玉譯（Montessori, M. 原著）（民 78）：蒙特梭利教學法。臺北：崇文書局。

盧素碧（民 73）：幼稚園課程理論與單元活動設計。臺北：文景書局。

盧雪梅編譯（Gredler & Bell, M 原著）（民 80）：教學理論—學習心理學的取向。臺北：心理出版社。

Allen, K. E. (1992). The exceptional child mainstreaming in early childhood education. New York :Delmar Publisher Inc.

Barbara, D. (1994). Early childhood education: developmental/ experimental teaching and learning. New York: Macmillan College Publishing Company .

Beaty, J. J. (1992). Preschooler appropriate practice. U.S. Library of Congress Cataloging in Publication Data.

Beaty, J. J. (1994). Observing development of young child. New York : Macmillan publishing company.

Bricker,D., & Cripe, J.J. (1992). An activity based approach to early intervention. Baltimore, MD:Paul H. Brookes.

Cavallaro, C. C., Haney, M., & Cabello, B. (1993). Developmentally appropriate strategies for promoting full participation in early children setting. Topics in early childhood special education, 13 (3), 293-307.

Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). Cognitive development. (3rd ed.) Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall.

Gagne R. M., Briggs, L. J. & Wager, W. W. (1992). Principles of instructional design. U. S. : Library of congress Cataloging in Publication Data.

Gunter, M. A. (1990). Instruction: A models approach. Boston, Mass. : Allyn and Bacon.

Hiderbrand, V. (1991). Introduction early childhood education.(5th.Ed) New York : Macmillan Publishing Inc.

Hoorn, J.V., Nourot, P. M, & Scales, B. (1993). Play at the center of the curriculum. New York : Macmillan Publishing Inc.

Hutt, S. J.,Tyler, S.,Hutt,C. & Christopherson, H. (1989). Play, exploration and learning : A natural history of the preschool. New York : Merrill Press Inc.

Johnson, J.E, Christie, J.F., & Yawkay, T.D. (1987). Play and early childhood development. Boston : Scott, Foresman and Company.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T.(1994). Learning together. Boston, Ally & Bacon.

Judith, J.V., Patricia, M. N. Barbara, b. & Keith, R. A. (1993) . Play at center of the curriculum. New York : Routledge English Books.

Kemp, J. E.(1985). The instructional design process. New York: Harper & Row Publishers.

- Liebman, J. L. (1991). Learning in early intervention programs: the interalization and maintenance of IEP objectives. Micaigan : Bell & Howell Company.
- Moyles, J. R. (1994). The excellence of play. New York : Open University Press.
- Moore , K. D. (1898). Classroom teaching skills : A primer. Boston: Random House Inc.
- Nacino-Brown, Oke, E. E., & Brown, O. P. (1985). Curriculum and instruction . New York : Macmillan Publishers Ltd.
- Nicolpoulou, A. (1991). Play, cognitive development and the social world: The research prespective . In B. Scales, M, Almy, A. Nicolpoulou & S.Ervin-Tripp(Eds.) The socialcontext of play and development in early care and education (129-142). New York: Teachers College Press.
- Seifert, K. L. & Hoffning , R. J. (1991). Child and Adolescent development . Hong Kong: Houghton Mifflin Company
- Seefeldt , C., & Barbour , N. (1994). Early childhood education:An introduction. (3rd Ed.). New York: Macmillian College Publishing Company.
- Spodek, B., Saracho, O. N., & Lee, R. C.(1984). Mainstreaming young children. Wadsworth Publishing Inc.
- Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. Cambridge ,New York: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society : The development of higher psychological process. Cambridge New York : Harvard University Press.
- Worthman, S. C. (1994). Early childhood curriculum. New York: Macmillan Inc.

Research of Corner Teaching and Didactic Instruction in Kindergarten

Shyh-yuh Huang

National Chiayi Teachers College

Abstract

This study investigated the effectiveness of corner teaching and didactic instruction.

Major findings of this research are as follows :

1. There are play, inspiration, discovery and cooperation learning theories in corner teaching method .There is direct teaching theory in didactic instruction method.
2. There are differences between corner teaching and didactic instruction about teaching situation ,curriculum planning and activity sequences.
3. The effective score of corner teaching is higher 1.56 than didactic instruction , the experimental treatment could explain the score of cognitive learning effectiveness of preschoolers about 40% .