

ISSN : 1997-468X

幼兒教保研究期刊

Journal of Early Childhood Education & Care

第二十四期

民國110年7月

國立嘉義大學幼兒教育學系 發行

發行人

艾 群

(國立嘉義大學校長)

編輯委員 (以下依筆畫排列)

王麗惠(吳鳳科技大學)

孫敏芝(國立屏東大學)

許衷源(國立屏東科技大學)

辜玉旻(國立中央大學)

楊國賜(亞洲大學)

蔣姿儀(國立台中教育大學)

蔡清田(國立中正大學)

吳煥烘(國立嘉義大學)

何祥如(國立嘉義大學)

楊淑朱(國立嘉義大學)

葉郁菁(國立嘉義大學)

鄭青青(國立嘉義大學)

賴孟龍(國立嘉義大學)

謝美慧(國立嘉義大學)

簡美宜(國立嘉義大學)

主 編 賴孟龍

副主編 謝美慧

助理編輯 洪愷翎

出版者 國立嘉義大學幼兒教育學系

地 址 62103嘉義縣民雄鄉文隆村
85號

電 話 05-2263411*2234、1551

電子郵件 joun_eche@mail.ncyu.edu.tw

ISSN : 1997-468X

Editor Meng-Lung Lai

Associate Editor Mei-Huey Hsieh

Editorial Assistants Kai-Ling Hung

Distributor Dept. of Early Childhood Education,
National Chiayi University

Address 85 Wenlong Tsuen, Min-Hsiung, Chiayi,
Taiwan, 62103

TEL 05-2263411*2234、1551

E-mail joun_eche@mail.ncyu.edu.tw

目 錄

專題論著

風災遷村後在部落的家庭生活：幼兒在校的家庭表徵.....李萍娜／1

研究生論著

幼兒園新課綱中多元文化教育的背景和意義.....程祺／27

促進幼兒於積木區遊戲之教師行動研究.....林佳巧、謝瑩慧／47

雙北市公立幼兒園兩歲專班教保服務人員班級經營現況調查.....王皚莉、蘇育令／73

刻板印象對初任托嬰中心男性托育人員之人際關係影響之探究

..... 張念平、吳光名、范玉美／101

徵稿辦法

《幼兒教保研究期刊》徵稿辦法.....／125

本期稿件收稿 6 篇，通過 5 篇，通過率83%。

本期共刊登 5 篇論著，1 篇為校內稿件，外稿率80%。

本期稿件的初審時間平均 23 日。

風災遷村後在部落的家庭生活：幼兒在校的家庭表徵

李萍娜

國立臺南大學

摘 要

本研究探討八八水災遷村後，住在永久屋幼兒在校的家庭表徵。收集的資料包含敘說和圖像。敘說資料以幼兒的假日生活分享為主要資料，團討、遊戲扮演、私下對話為輔助資料；圖像資料以日記畫為主要資料，學習區的創作為輔助資料。研究發現幼兒在家庭表徵中，呈現出永久屋的格局相同且需要常常維修，這不堅固的意象反映在幼兒遊戲中對房子倒塌的懼怕。在家庭生活中，玩手機成為大人、小孩的日常，且許多家庭常有衝突。小孩遊戲的場域，從外面、朋友家，擴展到整個社區，呈現出互相照顧的部落文化在新部落中重新建立。幼兒的家庭生活仍常與舊部落聯結，且認為那才是他們真正的家。最後，對新部落幼兒的家庭生活轉換為課程資源提出建議。

關鍵詞：永久屋、幼兒表徵、居家空間、家庭表徵、家人關係

收稿日期：2021 年 6 月 2 日

接受刊登日期：2021 年 7 月 28 日

壹、緒論

一、研究背景

「家」來自於給予某一空間的社會、文化和心理意義，當家被破壞時，就會改變家的概念和家庭關係（畢恆達，2000）。2009 年的八八水災摧毀了許多部落的家，隨之家庭關係和結構也改變了。原住民的家庭結構本來就與主流社會的漢人家庭不同，在意識形態符碼（ideological code）的操控中，常以主流社會的「標準家庭」，畫分出對立的「正常家庭」與「偏差家庭」（Smith, 1993）。然而，原住民的家庭組織是具有高度的集體意識，重視互相照顧的社會關係（王增勇，2002），以及互助的親屬網絡（王嵩山，2001）。在部落中年輕人外出工作，孩子由祖父母照顧而產生隔代教養（郭李宗文，2011）。所以他們的家庭型態與一般的漢人不同。八八水災後，災區的原民部落於 2011 年完成遷村，受災戶住進了「永久屋」。然而，遷村後他們失去了耕地、獵地，也失去了原有的生計，他們已經無法再倚靠傳統的方式生活，經濟壓力成為最嚴重的問題（鄭凱芸，2015）。再者，無法找到工作者留在家中，除了得面臨經濟壓力，又加上永久屋空間狹小，加深了家庭衝突。

家庭衝突會影響孩童的學校適應（David et al., 2015），產生較多的社會行為問題（Du Rocher Schudlich et al., 2004; Stadelmann et al., 2010）。家庭不利的條件會在孩童的家庭表徵中呈現出來：他們會呈現出父母沮喪情緒（Yoo et al., 2014）、父母衝突（Shamir et al., 2001; Stadelmann et al., 2010）、父母教養方式（Laible et al., 2004; Shamir et al., 2001），以及孩子與父母的關係（Yoo et al., 2014）。家庭表徵的呈現，也會自然地出現在幼兒園的假日生活分享（蔡敏玲，2005、2009、2011）、日記畫（林芸竹，2010）和學習區的扮演（Lin & Reifel, 1999）。

原住民家庭結構是多元而複雜的，而被迫遷村的家庭，使得原本的家庭結構被再度「解構」，且許多的家庭問題是不方便說出來的，但是，孩子卻會透過各種表徵方式自然地呈現出來。如果教育工作者能透過幼兒在校的家庭表徵來理解他們的家庭生活，不僅能將他們的生活轉換成課程資源，且能對有困難的家庭之孩子，提供適時的支持，那麼這些孩子成功的機會就會增加。故此，本研究擇取在永久屋旁的一間附設幼兒園，收集幼兒在校的家庭表徵，以理解住在永久屋的原住民幼兒之家庭生活。

二、研究目的與研究問題

本研究目的為探討風災遷村後，住在永久屋的原住民幼兒在教室所表徵出來的家庭生活。

研究問題如下：

- (一) 風災遷村住在永久屋的原住民幼兒，表徵出來的家庭生活情形如何？隱藏怎樣的家人關係？
- (二) 在永久屋的原住民幼兒，他們的遊戲空間如何？隱涵怎樣的社會意義？

貳、文獻探討

由於本研究欲探究風災遷村後，住在永久屋的幼兒對家庭生活的表徵。以下先探討家庭與學習的關係，繼而探討幼兒家庭表徵。

一、家庭與學習的關係

原住民的生活緊緊在土地上，魯凱族的空間圖譜，以住地為中心是「社會空間」，然後住地的外圍為耕地、獵地，為「生產空間」(台邦·撒沙勒，2008)。風災後的重建政策，以提供安全的居住環境為主，而忽略社區解體與文化傳承的困境：「這裡不是什麼永久屋...沒有完整的傳統領域、沒有農地...只是一個睡覺的巢，不是一個家」(台邦·撒沙勒，2012，p.77)，這勾勒出遷村後對「家」的衝擊。原住民的家園原本包含住地、耕地與獵場，這是他們的人地圖譜，也是他們集體認同的符碼，更是情感的依附(台邦·撒沙勒，2008)，如今離開家園後，他們也在尋找「轉譯」傳統空間知識的可能。

家中擁擠與幼兒的問題行為有關，且有較高比率的衝突(Regoeczi, 2003)，且影響孩童的認知發展(Sabates & Dex, 2015)。2-3歲幼兒住在雜亂的家中，到5-6歲時會有較多的問題行為(Suplee et al., 2007)。家中的雜亂會影響學齡前幼兒的認知(Petrill et al., 2004)和社會發展(Wachs et al., 2004)。家中過於擁擠，造成資源競爭提高衝突，進而造成雜亂、生活無規律、欠組織(Dumas et al., 2005)等問題。鄰里間缺乏群體效益(collective efficacy)也會影響孩童社會行為的發展(Kohen et al., 2002)。

二、幼兒家庭表徵

幼兒最常見的表徵分別為敘說和圖像，茲將說明如下。

（一）敘說

敘說是建立在人們對日常生活的關心層面上，敘說者得同時處理角色的行動（action）觀點和意識（consciousness）觀點，行動觀點是角色的意圖和行動，意識觀點則為角色的感知和思想（Bruner, 1986）。敘說的內容反映出它對敘說者的意義。敘說需要情境與脈絡，在過去常以玩偶或娃娃屋營造遊戲敘說的情境，從中投射出一種自我（possible self）（Edmiston, 2008）。以下就遊戲敘說和幼兒園常見的假日分享敘說進行說明。

1. 遊戲敘說

遊戲敘說包含玩偶敘說、娃娃屋遊戲敘說和娃娃家的扮演敘說。玩偶敘說是透過設計的情境，透過玩偶敘說投射出社會情緒，藉此了解幼兒的思想和感情。在 The MacArthur Story Stem Battery 所設計的標準化故事情境中，引導 5-8 歲幼兒透過扮演和角色的對話，投射出家人的關係（Bretherton & Oppenheim, 2003），爾後透過 MacArthur Narrative Coding Manual（Oppenheim et al., 1997）進行系統編碼和評分（Stadelmann et al., 2007）。

娃娃屋的遊戲敘說有其標準的檢測方式，道具包含娃娃屋和七個小娃娃（一對父母、一對祖父母、兩個小孩、一個嬰兒）。開始時讓幼兒從盒子中拿出代表家人的娃娃，然後告訴幼兒這是你的家和你的家人，然後營造四個情境（吃飯時間、睡覺時間、最傷心的一天、最快樂的一天），讓幼兒自己玩出他們家中的情形（Tallandini, 2004）。娃娃屋是利用外顯的道具，創造一個隱喻的內在空間（Nilsson, 2000），然而，娃娃屋遊戲敘說缺少系統化的評量，故此在計量統計研究中較少使用。

在幼兒園的教室中，常布置娃娃家或扮演區，幼兒在遊戲時交織著情感和認知（Slade & Wolf, 1994, p.1），且在遊戲時，自然地將家庭經驗呈現在遊戲中（Streib, 2011）。在扮演遊戲中，運用象徵行為（symbolic behavior）（Piaget, 1962, pp.153-156），或創造假想的角色，並在遊戲時融入了情感，這樣的遊戲稱為象徵遊戲（symbolic play）（Landreth, 2012, pp.16-19）。遊戲時，小孩不僅創造了假想同伴來和他一起玩，還會運用假想同伴來處理他們的壓力和焦慮（Bach, 1971）。小孩與想像同伴的假想關係中，聯結了小孩在真實生活中所經歷的關係（Gleason, 2002），然後，

運用與假想同伴的遊戲，來操練一些在真實世界很難操作的概念和技巧（Vygotsky, 1967）。與假想同伴的想像關係，其實也投射出幼兒在真實世界的各種關係（Gleason, 2002, 2017）。

2. 假日生活分享

假日生活分享是幼兒園常見的活動，蔡敏玲（2005、2009、2011）一系列探究臺北市、泰雅族和金門幼兒的假日生活敘說，發現臺北市幼兒的敘說，常談到和家人到親戚家或某地方玩，或看電視、打電動（蔡敏玲，2009）。在金門幼兒的敘說，則呈現出幼兒與手足的特殊關係，既是玩伴，又是身兼替代父母的照顧者。在空間上，除了家裡之外，他們還跑到朋友家，然後再一起去其他地方玩（蔡敏玲，2011）。在泰雅族幼兒的假日生活敘說中，交織著真實與虛假、臺上與臺下共構的情節，且出現打獵文化（蔡敏玲，2009），輝映出部落文化的有趣圖像，這虛虛實實的敘說與排灣族幼兒的敘說（李萍娜、林聖曦，2013）一致。

過去玩偶和遊戲屋的遊戲敘說，以引導幼兒在設計的情境下，敘說事件的處理方式，然而，在文化差異下，這以主流文化設計的情境是無法符應部落小孩的真實經驗。此外，他們的家庭結構與一般主流社會有爸爸、媽媽不同，隔代教養反而是他們常見的情形（郭李宗文，2011）。所以，在文化差異的情況下，很容易錯置不合宜的情境，而無法收集到真實的資料。另一方面，在幼兒園常見以畫好的日記畫進行假日生活敘說，故此，本研究在敘說資料的收集，是在自然情境下，以收集假日生活敘說為主要觀察資料，師生團討的對話和學習區時間的遊戲扮演對話為輔助觀察資料。

（二）圖像

畫圖在幼兒園的讀寫萌發中佔有重要的一席之地，從探索中塑造象徵行為，進而轉為象徵符號的中介，成為工作、遊戲和說話的表徵，同時也萌發書寫當作畫圖的補充工具，最後，才發展出書寫（Dyson, 1993）。藝術教育者，亦藉由兒童的繪畫，了解兒童的人際互動、情感、情緒和自我概念（陸雅青，2016）。幼兒在畫圖時也常與遊戲結合在一起，且展現他們的社會文化（Wood & Hall, 2011）。在探討來自同父異母、異母同父、單親家庭的孩子，在家庭繪畫圖中傾向排除家中沒有血緣關係的成員；與有血緣關係雙親同住的孩子，比較會把家中成員全部畫進來；在家庭繪畫圖中把家中成員排除的孩子，在父母和教師的評量中，有較高的情緒和行為問題（Dunn et al., 2002）。在圖像的相關研究中，以家庭動力繪畫和家庭圖居多，茲說明如下。

1. 家庭動力繪畫

家庭動力繪畫源自於對早期的家庭繪畫圖忽略家人之間的動作而來 (Gobia & Brazelton, 1994)。Burn 提出家庭動力繪畫 (Kinetic-Family-Drawing, 簡稱 K-F-D) 在實施過程, 請兒童畫出家中每一成員最常做的事, 以了解該兒童與家中成員互動的心理現象, 是一種投射的測驗工具, 畫完後再問小孩圖畫中的成員, 將之標示上去 (引自 Gobia & Brazelton, 1994)。然後根據樣式、象徵符號、動作、身體特徵、格局等五個向度進行評分 (范睿榛, 2012a)。在國內的家庭動力繪畫研究中, 發現單親家庭的孩童, 父親或母親常常沒出現在圖畫中 (范睿榛, 2012b)。

2. 家庭圖

家庭圖 (Family drawing) 原先是用來作家庭治療, 以家庭重塑 (sculpturing) 的方式, 讓個案回顧家庭經驗, 發展整合回顧的能力。以畫家庭圖、討論家庭關係、家庭變化, 進而對家庭故事的重新理解而產生調適的功能 (劉惠琴, 2011)。家庭圖最早從人形圖 (human figure drawing) 發展而來, 進而包含家庭成員的角色, 還有與家人的關係而形成家庭圖 (Gobia & Brazelton, 1994)。家庭圖施測進行時, 讓兒童畫一張家庭畫, 然後訪談孩童, 問他們畫中的人物是誰、他們在做什麼, 以及解釋圖畫中無法辨識的形像。兒童回答時錄影, 然後進行評量, 評量時是根據依附理論從安全到不安全的分離向度中評分 (Furry et al., 1997)。

過去的研究, 家庭動力繪畫是按編碼給予分數, 但是, 對不同的文化背景卻未能合理地解釋文化現象, 特別是處在不同家庭結構的原住民孩童, 其評量方式被認為是需要再商榷的 (Church & Katigbak, 1988)。過去的研究中發現家庭壓力會表現在孩童的家庭圖中 (Dallaire et al., 2012)。但是家庭圖信效度的檢核, 發現對 6 歲以下之孩童, 無法有良好的信效度 (Pianta et al., 1999)。本研究的對象為部落國幼班 3-6 歲的幼兒, 所以家庭動力繪畫和家庭圖的評量無法在本研究建構合宜的信效度。另一方面, 幼兒園配合讀寫萌發的意涵, 畫日記畫卻是幼兒園的例行活動。幼兒畫完日記畫後, 向老師說明圖畫的內容, 由老師將之記錄在旁邊, 成為幼兒的生活記錄。關於日記畫的相關研究甚少, 林芸竹 (2010) 發現幼兒的日記畫大多著墨在日常生活的議題, 但是, 老師透過日記畫可以了解幼兒的家中生活和情緒。基於上述因素, 本研究以收集幼兒的日記畫為主要圖像資料, 另收集幼兒在美勞區的自發性創作為輔助圖像資料。

居家環境影響幼兒的學習與後來的社會行為甚鉅, 然而, 不得不遷村的原住民卻毫無選擇,

遷村後的住家不僅失去獵地與耕地，且按抽籤分配的永久屋又與親屬分開。本研究的永久屋是以木頭建造的小木屋，空間狹小缺乏隔音。安置在這樣一個環境，讓他們頓失生計，造成家庭壓力。幼兒住在這樣的空間中，他們對「家」的感受如何？然而，災難也會產生一種隱而未見的內在力量，居民知道住屋只是一個物理空間，它還需要長期的經營與感情的投入，才能成為一個真正的「家」（台邦·撒沙勒，2012），在本研究中，也同樣期盼能看見新部落的曙光，看見搬遷後的「新」原住民如何展現他們對家的經營與內在力量。

綜合過去的研究，在探討幼兒家庭表徵的方式，多以玩偶遊戲敘說、娃娃屋遊戲敘說、家庭動力繪畫和家庭圖等，這些方式是以心理治療為立場，相繼發展出量化的評分。後續的相關研究再佐以其他量化工具，找出之間的相關。然而，本研究目的企圖了解風災遷村後，在永久屋出生的幼兒如何表現出對家庭的感知。故此，擇取以幼兒園教室自然的情境進行資料收集，蒐集的敘說資料包含假日生活分享、團討，以及學習區的遊戲扮演對話；收集的圖像資料包含日記畫，以及在學習區的創作。冀望研究結果，能提供原住民風災遷村後生活的相關文獻，並且期許教師能從理解住在永久屋幼兒的家庭生活樣貌中，發展出與家庭生活緊密連結的幼兒園課程，並給予需要幫助的孩子一個支持。

參、研究方法

本研究以幼兒在教室的自然情境進行觀察，採自然探究（*naturalistic inquiry*）（Lincoln & Guba, 1985）之質性研究法進行。研究進行前先取得學校校長、教師之同意，爾後取得觀察班級之家長同意書，始進入觀察。以下分別對研究場域與對象、資料收集、資料處理與分析等進行說明。

一、研究場域與對象

（一）研究場域

該校園位於南部山區，為配合 2009 年八八水災遷村所建置，於 2011 年完成遷村立校，該校之孩童主要來自於遷村後的新部落。永久屋的設計，每間格局、大小都一樣。永久屋的分配是藉由抽籤，不論家中的人口數，每戶抽到的大小空間都一樣。抽籤分配打散了親屬的互助型

態，且失去狩獵空間和耕種土地，剛搬來時，許多耆老相繼過世，年輕人因生計問題，許多社會問題曾一度攀升。

（二）研究對象

該班的幼兒共 29 名，為混齡，大班 17 位、中班 9 位、小班 3 位。其中男生 17 名、女生 12 名。這些幼兒，都是在遷村後才出生的，29 位幼兒中有 24 位領中低收入戶補助。

教室有三位教師：(1) T1 老師為正式教師兼園主任，也是住在這個社區的排灣族原住民老師，從該園一設立 2011 年即在此任教，會說流暢的族語，共有 11 年的教學經驗；(2) T2 老師為正式教保員，幼教系一畢業即考上公幼教保員，漢人，於 2012 年在此任教至今；(3) T3 為代理教師，幼教系畢業即擔任代理教師，漢人，有六年的教學經驗。

該園的課程為方案課程，教室設有四個學習區：語文區、扮演區、美勞區、益智區。其中扮演區設置一個木製的娃娃屋，造型和格局類似永久屋。課程進行的方式，通常幼兒每天一到校先畫日記畫，然後進行團討。星期一團討時間則先進行假日生活分享，然後再討論課程活動，爾後再進入學習區。下午則接續上午的活動後，再實施大肌肉活動。

二、資料收集

本研究以收集幼兒的敘說和日記畫為主要研究資料，輔以訪談資料交替檢核。每週入園一天，觀察時間為週一 8:00-16:10，從 2017 年 9 月到 2018 年 6 月，持續一學年，共進入 34 天。

（一）觀察記錄

觀察記錄包含園所一整天的活動：課程活動（團討、學習區活動）、戶外的大肌肉活動、吃點心時間、午休時間和等待家長接送的自由活動。觀察者的角色，交替在非參與性觀察和參與性觀察兩者之間，說明如下。

1. 團體教學觀察記錄

觀察團體教學的時間約為 9:30-10:10（假日生活分享、團討），以及下午 14:30-15:30（團討/學習區、點心時間、交待事宜）。團體教學觀察時，研究者位於教室一角落，不參與課程，為非參與性觀察者。觀察時同步錄影，然後轉譯成逐字稿再編號歸檔。

2.非團體活動觀察記錄

主要觀察幼兒在學習區的活動，時間約為10:20-11:50、14:30-15:30（此時段有時候是團討，有時候是學習區）。此時，轉換為參與性觀察，在學習區時間與幼兒自然互動。此時的錄影區域以扮演區為主，經由錄影，爾後轉譯為軼事記錄再編號歸檔。

（二）文件收集

文件收集最主要以收集幼兒的日記畫為主，且收集幼兒在美勞區的相關創作。幼兒畫完日記畫後會給老師，向老師說明日記畫的內容，由老師在旁邊註記內容。另外，幼兒在美勞區的創作，則擇取與家庭表徵有關的作品進行收集。最後，幼兒所畫的日記畫和美勞區有關家庭的作品，則利用幼兒午睡時間，將此兩種文件照相，然後編號歸檔。

（三）訪談記錄

訪談的對象包含幼兒和教師。由於和幼兒對話的時機在學習區的自然互動，以及日記畫完成時協助記錄的對談，這些對話一併歸類到觀察記錄和圖像記錄中。另外，在轉換、點心、吃飯時間，幼兒自然的對話中，則擇取與家庭有關之資訊快速筆記記錄。訪談班級教師為非正式訪談，進行交叉檢核，訪談之資訊快速筆記記錄，爾後轉成軼事的方式，編號後歸檔。

三、資料處理與分析

將收集到的資料依類別與日期進行登錄與歸檔，其登錄代碼與意義如表1。

表1
資料編號

資料類別	代碼	意義
觀察記錄	觀171128	表示2017年11月28日觀察之記錄
圖像	圖170909-4	表示2017年9月9日編號4號的幼兒所畫的圖畫
訪談記錄	訪180730	表示2018年7月30日訪談之記錄

（一）命名

將蒐集到的敘說和圖像，依其內容主旨給予命名，例如：去朋友家玩、和家人看電視、和家人一起玩電動、去活動中心玩、去騎腳踏車、修房子、停電/水、去掃墓、去醫院看vuvu等。

（二）分類

將命名後的資料作分類。分類時發現有些命名雖然不同，但其內涵相似，調整命名後將之歸為一類後，然後再給予更上階層的命名。例如：和家人看電視、和家人一起玩電動，其實都是「和家人在家裡一起玩」，所以用此為上一層的命名。

（三）浮現主題

檢視分類後的資料，尋找反覆出現的模式（pattern）後，擇取幼兒最常出現的表徵議題為重要的主題。然後組織主題之間的關係，形成從住家、朋友的家、戶外空間到舊部落的空間關係，再從這樣的空間關係，開展出幼兒家庭生活的樣貌。

四、資料檢核

在本研究設計中以確定研究對象、長時間與持續的觀察、三角檢測等方式來建立確實性、可靠性與確認性。

（一）確定研究場域、對象之合宜性：本研究之場域經過訪談和前導性研究之觀察並經初步分析，以確定研究對象之合宜性。

（二）長時間與持續的觀察：每一個研究場域將持續一學年之觀察，每次觀察約8小時，預計收集34筆之資料，以確定收集資料的深度與正確性。

（三）三角檢測（多元資料的支持）：資料的收集包含觀察、圖像、訪談。將收集到的資料作交互檢證以確定其正確性。

肆、研究結果與討論

本研究結果透過主題的浮現，形成四個軸線來描述部落幼兒的家庭生活。

一、在永久屋過生活

（一）永久屋

幼兒表徵的家都是相同的格局，以及住在屋內很熱。此外，幼兒也常出現修理房子的情境。永久屋的格局：廚房、餐廳、衛浴在一樓，房間在二樓，當他們在扮演區玩娃娃屋時，會將這樣的格局呈現在遊戲扮演中。

大嫻調整娃娃屋的擺設，把睡覺的床移到二樓，衛浴設備、廚房用品、餐桌移到一樓，然後把欄杆拆下來當樓梯，再把娃娃屋的門關上，說蚊子很多捏（觀170911）。大浩移動了床的位置，大嫻和大好同時又把床搬回來原來的二樓，大好說她（娃娃）要睡這裡（二樓），煮飯是在這裡（一樓）（觀170918）。

在玩娃娃屋時，小孩會自然地依家中的擺設來擺列娃娃屋的家具，不這樣排，就會被認為是不對。「修理房子」是幼兒常出現的主題，幼兒最常分享的就是爸爸在修房子（觀171023、171130、180522），當一位幼兒在分享時，其他幼兒常呼應著「我們家也有修房子」。在日記畫中除了出現爸爸爬到房子上面修屋頂外（圖171130-5），更有爸爸在修房子時跌倒，媽媽看著爸爸（圖171101-14）。永久屋在孩子心目中是不堅固的，大浩分享日記畫，說這是我的家，這個家裡很漂亮，然後颱風來了，停頓了一段時間。T2問大浩：「怕這個家颱風來會倒嗎？」大浩點點頭說：「我要畫更大的房子」（觀170925），大浩希望有個更大、更穩固的房子。

大浩搖著娃娃屋說地震了，大好手中抱著娃娃說這個是媽媽，然後說：「媽媽，地震好累」。大均又去搖娃娃屋，大浩抓住房子說：「停下來，然後就颱風了」，大好說：「颱風了，我要怎麼辦？」...大浩說：「然後他們的家人就死掉了」...大浩去搖娃娃屋，樓梯掉下來。大好拿著娃娃說：「假裝她在外面洗澡，因為她很怕地震。」（觀 170925）。

大浩已感覺到這樣的房子，颱風來時會倒，他希望要有更大的房子。在扮演區玩娃娃屋的小孩，再次地呈現這房子在地震時會搖、颱風來會被吹走。最後，小孩加入了死亡和害怕的議題。

小孩也常表示家裡很熱，中翔說喜歡到外面去玩，因為家裡很熱，中娟補充說外面比較舒服（觀180604），大嫻說家裡很熱，要睡覺的時候會開冷氣半小時（觀180611），這很熱的家似乎也隱含在小孩的日記畫中，如出現兩個太陽在圖畫中，老師詢問小孩為什麼要畫兩個太陽，他們說因為很熱（觀171114、圖171114-20）（見圖1）。



圖1 中翔日記畫（圖171114-20）

（二）過生活

家中有兄弟姊妹的，一起玩、一起爭鬧，如：大成和弟弟玩陀螺（觀171016）、大成和姊姊弟弟玩槍，互相射擊（觀170911），大毅說我姊姊把我的賽車踩壞，我把她的芭比娃娃斷頭（觀180430）。在與成人的互動有一起布置聖誕樹（觀171225）、和爸爸去釣魚（觀180416）。和爸爸騎摩托車去籃球場，玩完後，小孩跑步跟在爸爸的車跑回家，表示他可以跑很快（觀180416）。玩手機也開始成為小孩生活的日常：爸爸媽媽在玩手機（觀180430）；姑姑在喝酒，我玩她的手機（圖171003-1）；媽媽在房間睡覺，爸爸在客廳睡覺，我玩他們的手機（圖180522-20）；大澤說他玩線上遊戲，結果被媽媽罵，我媽媽喜歡講我，她每天都講（觀180326）。私下對話時，大澤說他玩的線上遊戲有荒野行動、絕地求生、我要活下去、快樂輪子（觀180326）。喝酒、起衝突，仍然常有所聞。T1因為看見星期天大成躺在外面，請他來說發生什麼事。

大成說：「爸爸拿皮帶打姊姊，我要保護姊姊，我叫爸爸不要打姊姊，我很害怕就跑去外面。」這時小孩七嘴八舌地參與說出家中情形。大成繼續說，上一次我回家的時候，爸爸酒醉，媽媽被爸爸罵。大祥插入說爸爸酒醉的時候，媽媽都會跟爸爸吵架，vuvu（爺爺）酒醉也會打人；大好說我爸爸喝酒後，就會打桌子（觀171204）。

T1說酗酒是因為找不到工作，面臨生活壓力的一種反應（訪171204）。後來上課時，T1和幼兒討論大人吵架的時候，小孩該怎麼辦。老師提供了幾個方法讓幼兒學習保護自己（觀171204）。大人找不到工作的壓力，有時也會轉換成與小孩互動的緊張關係。例如父親工作不穩定的大祥，在吃飯時說：我哥哥罵「靠」，結果爸爸叫我和哥哥一起趴在床上打屁股，小孩不能罵「靠」，

要長大才能罵，因為我爸爸也有在罵（觀180625）。大祥的爸爸「教導」了孩子不要說髒話，但是生活壓力來的時候，爸爸也是會說髒話，結果大祥誤以為只要長大了就能說。

在新部落失去耕種、狩獵區域，無法再靠傳統方式維生，但新部落的周邊又不容易有工作機會，結果帶來的生計壓力就反應在喝酒和家庭衝突上。又加上永久屋空間狹小，且木造房子又熱，需要常常維修而維修又需要經費。這些交錯在一起的多重不利條件，隱匿地暗示著容易造成家人關係的緊張。

二、去朋友家玩

去朋友家玩，是這部落小孩常分享的事。T1說小孩拿著自己的玩具，或者拖著自己整箱的玩具就往朋友家去（訪171204）。在假日生活分享時，大嫵說：「大均去我家，還有大好」，換大好在分享日記畫時說，大好指著圖畫的人物說：「這是我，然後那是大嫵，然後那是大均。」大浩插進來問，那三個房子在哪？大均指著大好的圖畫說，大好住這裡，大嫵住這裡。然後大好補充說，大均住上面這個房子，我住下面這個（觀171120）。三個常玩在一起的小孩，把家的地理位置描述很清楚。大祥說小言去我家，跟我一起玩戰鬥陀螺（觀171023）。大澤在分享時，中翔插入說大澤家有電動賽車、還有很多線上遊戲。T1問為什麼他家有什麼玩具，你都知道？中翔說我常去他家，他家還有柯博文（觀180319）。中翔說，我去他（大澤）家，他媽媽給我冰紅茶，還有餅乾（觀171218）。這些孩子進出別人的家如同自己的家。

有次上課，T1問小孩說你們會自己到別人的家嗎？小孩爭先恐後地說我會（觀180604）。全部的小孩都有自己去朋友家的經驗，甚至住在部落的老師也看見小孩騎著單車或小三輪車，去隔了好幾巷條的朋友家玩（訪180611）。畫騎單車在部落到處逛，也是幼兒常見的主題（見圖2）。



圖2 大高日記畫（圖180416-2）

T1說孩子常去朋友家玩，通常會玩到要吃飯了才回家，甚至有些到了要吃飯還不回家，此時，大人也都會拿東西給他們吃，部落裡互相照顧小孩的精神又回來了（訪180326）。原來剛搬來新部落時，分配的房子是透過抽籤，所以已不似舊部落，左鄰右舍都是親戚。隔壁是住著陌生的家庭，又加上部落發展觀光，有些家庭開始賣起咖啡、小米甜甜圈、原住民小飾品等，觀光客來來去去，讓家長很擔心孩子的安全，剛搬來時，爸爸媽媽是不會讓孩子自己出去的（訪180611）。T1說住在這裡的人，開始傳承了原部落互相照顧的精神，一起努力建置了安全的社區（訪171204）。

三、社區是家的延伸

既然小孩會自己拿著玩具去朋友家玩，那麼朋友相偕一起去戶外玩，也就不足為奇了。小孩的日記畫和假日生活分享，也常出現在外面玩。大毅分享說，我一個人在外面玩（觀180320），中婉說我和哥哥弟弟在外面跑步，還有小嫻（觀171214）。大堂說我跟姊姊在外面跑步，弟弟在前面，我衝到前面，弟弟就輸了（觀171030）。中翔說我和大杉在外面玩戰鬥陀螺（觀180108），中翔說他和哥哥在外面玩鬼抓人（觀171113），還有大高在外面的馬路騎腳踏車（圖180416-2）、大妤和大嫻、大均在外面聊天，大均流鼻血在哭（觀171025）。T1問，你們會在馬路上玩的舉手。每個小孩都舉手，玩的內容包含騎車、跑步、打羽球，還有娃娃，甚至聊天（觀180604）。

在這部落裡有綜合球場、活動中心、停車場和教會。中翔說，我和大澤一起去籃球場踢足球，大澤踢到跌倒，然後我們兩個就玩打架遊戲一起跌倒（觀180430）。大高分享，他和媽媽去球場吃東西，T1問為什麼球場有東西吃，大浩插進來說有人結婚，在哪裡煮菜。T1問，是因為有人結婚在辦桌嗎？大高點點頭（觀171113）。球場除了可以玩各種球類外，也是婚宴的場所，小孩也常在球場相遇，如大浩在球場遇到大嫻（觀180604）。

活動中心是部落辦活動的地方。小嫻說外婆去擺攤位，賣chinavu（小米粽），大浩插進來說他有看到，小嫻說還遇到了中婉和小嫻。中婉說她媽媽在那裏賣小米甜甜圈，大諾說他有看到（觀180319）。節慶在活動中心擺攤，變成這部落小孩的共同經驗，大家一起在活動中心幫忙顧攤位、逛攤位，然後再一起玩。

學校也是孩子常去玩的地方。有次T3改變假日分享的方式，先讓小孩展示日記畫，然後請下面的小孩猜猜看是畫什麼。大堂展示他的日記畫，大凱說是你跟你弟弟玩比賽跑步。大堂點頭，

大高插進來說，我知道你跑最快，然後大諾問怎麼沒畫房子，大堂說我們是在學校的操場跑步（觀171127）。停車場的空地也是小孩常去玩的地方。大杉在停車場溜滑板、打排球，遇到了中婉和她媽媽在停車場旁邊烤肉（觀171106）。部落裡規劃一個停車場，是給觀光客停車用。非假日期間，沒什麼觀光客，停車場變成小孩玩滑板、打球的地方。

教會也是部落裡重要的社區。小言指著日記畫說這是教會，大凱插入說在教會玩排球，小言說嗯，大凱補充說排球是殺過來、殺過去，不是用踢的（觀171127）。大娛和大好說他們一起去教會玩家家酒（圖180222-14）。在聖誕節大浩說他們拿著燭火走進教會做彌撒，結束後親小耶穌（觀170108）。在扮演區的遊戲中，教會也是小孩常出現的情境。

大均在扮演區蓋教會，放下桌子說這是祭壇，大好說教會要有給小朋友玩的玩具。然後大好要放一些玩具進去時，大均說不要弄亂，大好繼續說他們還要讀聖經...大好說我在煮菜，煮菜給教會的小朋友吃，一邊煮菜一邊哼唱聖詩（觀171127）。

在遷村的永久屋中，雖然每戶的空間很小，但是整個社區似乎也是小孩的「家」，小孩常在外面玩，在外面的騎樓玩較靜態的活動，在馬路上玩動態的活動，再延伸到球場、教會、學校和停車場，整個社區也是他們延伸的「家」，所以小孩很少提到他們的家很小。

四、舊部落才是真正的家

小孩雖然是在遷村後出生，但是透過各種聯繫，如回舊部落打獵、掃墓，甚至露營，所以小孩都知道，那是以前的舊家。大好在日記畫中提到，我們回山上，抓到獵物就回家（觀170913）。大毅說我vuvu（爺爺）回去打獵，他很厲害（觀171030）。中翔說爸爸去舊家打獵，他拿了弓箭，我和哥哥要去找他（觀171218）。大成日記畫畫跟vuvu（爺爺）去打獵，舅舅在山上殺山羊（圖180312-3），後來還有一次跟舅舅去打獵，獵狗走丟（圖180326-3）。另外，大成跟家人去打獵，被蜜蜂螫後腫起來，早上來學校老師發現後請家長帶去醫院處理（訪180528）。此外，小孩在扮演時會出現山羌（觀180108），黏土製作中也會出現打獵的戰利品—山豬（圖180319-13）。上述，小孩在敘說舊部落時，常用「回去」，表示一種情感的連結。

掃墓是與舊部落的另一個重要聯繫。T1老師說每個家族都有屬於自己的墓地，是用石板搭成的，土葬的時候把石板掀開，身體放入後再蓋上石板，棺木就在旁邊燒掉。下次，如果還有族人

過世了，還是葬在同一地方（訪180430）。所以掃墓的時候，全部家族就會聚在一起。大均畫他們整個家族參與掃墓的情形（圖180409-9）。大毅說禮拜六我們騎車去舊部落，然後vuvu在打掃，我和姊姊在撿石頭，還有玩水（觀180409）。大均說我們去山上掃墓，奶奶到墳墓就開始哭（觀180409）（見圖3），在圖右上方的人物，眼睛下方有眼淚。



圖 3 大均日記畫（圖 180409-9）

下面是一段清明節過後的上課對話。

T1 也分享他們開車回原鄉去掃墓，我們的墳墓是用石板做的，許多小孩也插進來說，我們的也是。T1 說有很久很久 vuvu 的墳墓，他們的墳墓很小，因為他們是用蹲的，你們不要踩上去...大彥說他們有帶檳榔去，很多小朋友也說他們也有帶檳榔。大毅說把檳榔放在墳墓...大均說去那裡會很想跟他講祕密，會想叫他出來。T1 說，不能出來，對不對？大姐說打開石板就可以了，大均說，耶穌說起來就起來（觀 180409）。

家人也常帶小孩拜訪舊部落，有些家庭會帶小孩回舊部落去露營。大浩說我們回舊部落，中午野餐，然後露營，我們搭一個帳篷，在裡面講鬼故事（觀180319）。回舊部落去狩獵、露營、掃墓，大人帶著在新部落出生的小孩回去，這對小孩有很深的意義—那是我們祖先住的地方，那裡才是我們真正的家。

這些在風災遷村後出生的小孩，大部分家庭仍需面臨極大的經濟壓力，班上29位幼兒中，只有5位沒有領中低收入戶補助。孩子們已覺察家中的經濟窘境，如大均分享陪奶奶去採購，其他小孩插入說，買這麼多會沒錢哩（觀180430）；又如中濟分享他的生日，希望媽媽幫他買賽車，哥哥說我們家裡沒有錢了（觀180430）；中媛在日記畫分享說，聖誕老公公不知道我家（圖

171219-20)。遷村後，原來種植、狩獵的經濟場域不見了，他們遇到的經濟問題也是可想而知。家人為了工作離開家庭也是常有的，如大好在扮演區抱著娃娃說：「媽媽我很想念你」(觀171127)，表達出對媽媽的思念。這裡隔代教養的情況仍與一般原住民的情況(郭李宗文，2011)類似，都是父母需要離鄉外出工作，而將小孩留給爺爺、奶奶照顧。

T1說失業、經濟壓力，接踵而來產生了酗酒問題(訪171204、180430)。如過去的研究發現，孩子可以從家中情形感覺父母喝酒(Wilson et al., 2012)。本研究亦發現3-6歲的小孩也都會知道家人喝酒的情形(觀171204、180319)，甚至知道喝的是米酒或保力達P(觀171023)。喝酒之後產生的負面行為，會讓心中不悅但無力反抗的小孩產生陰影。大祥、大好說的爸爸喝酒事件(觀171204)，只是冰山一角。引人注意的是大成在與父親衝突這段時間，整天悶悶不樂，容易暴怒，且與同儕常有衝突(觀180618、180625)。此外，大祥與同儕的互動亦常有攻擊行為(觀180604、180625)，這些外在的問題行為，與過去的研究一致：父母親的外顯衝突與幼兒的同儕衝突和攻擊行為有關(Du Rocher Schudlich et al., 2004)。

在空間的表徵中，永久屋的家是千篇一律的格局和造型，以及炎熱的溫度，這會令人想到台邦·撒沙勒(2012, p. 77)所說「只是一個睡覺的巢，不是一個家」，但在孩子的心中，那是生活中心。過去的研究發現家中擁擠的空間會對小孩造成負面的影響，如問題行為和高衝突(Regoeczi, 2003)、影響認知發展(Sabates & Dex, 2015)等。但是，這些問題似乎沒有發生在這群孩子身上，如過去的研究，社區的群體效應會影響孩子的社會行為之發展(Kohen et al., 2002)。這是來自於這部落族人辛苦耕耘下，建構了安全的社區。這安全的氛圍，讓小孩可以把家延伸到外面、其他人的家，以及社區的活動場域。T1說：

這是經過一段時間的淬煉，才有這樣的結果，剛開始抽到的房子，隔壁住的已不是熟悉的人，新建部落又弄得像觀光區，家長很害怕讓孩子出去。這是幾年下來，靠著族人努力，建立了信任關係(訪180629)。

在這個新部落，孩子所表徵出來的家庭生活，展現了部落的人際關懷之內蘊文化，而這群在新部落出生的孩子「轉譯」了傳統空間的意義。大浩日記畫中說：「我在家中畫八八水災淹水」(圖171219-10)，孩子沒經歷過八八水災，然而這個經驗卻經過傳遞而烙在他們身上。雖然蓋不

到五年的「永久屋」，不時還得爬上去修理屋頂，但是部落傳遞的族人協力關係，讓孩子重新定義了家的空間，突破了物理條件下的限制。

伍、研究建議

一、教學建議

（一）從幼兒在校的家庭表徵理解幼兒的問題行為

本研究中出現外在問題行為的孩子，都與家庭衝突有關。在傳統的行為學派之處理方式，常會剝奪幼兒最喜歡的活動，如學習區，來矯正幼兒的行為。這樣的處理方式只會加重孩子的憤怒。參與本研究的教師，參考幼兒的家庭表徵，給予這些孩子更多的關愛和支持，在對話中紓解幼兒不滿的情緒，最後孩子的行為逐漸改善。建議教師在處理幼兒的問題行為時，也能從幼兒的家庭表徵中理解家庭因素，在處理的過程中兼具輔導與支持的內涵。

（二）因應家庭的形態設計不同的親子學習活動

在這部落的孩子，許多家庭仍是隔代教養。在一般教室常見的學習單或親子共讀的活動，在這個區域卻不適用。因為孩子回家後，照顧孩子的人，實在沒有辦法陪著孩子進行這些活動。建議教師在不同區域的教學，要能依幼兒的家庭情況，轉換活動設計。如：讓孩子借繪本回去後，看繪本的圖，自編故事講給家人聽。或者延伸部落口說文化，讓孩子與家人共編故事，然後來學校分享給大家聽。

（三）運用在地資源成為課程內容

在這新部落裡，仍有許多珍貴的文化素材與資產，可以轉換為教室的課程。建議教師運用在地資源發展課程。如：小孩常去朋友家、社區玩，因此可以透過探查發展出空間地理位置的相關課程；又如假日在活動中心擺攤，也是小孩有趣的議題，可以從中發展主題。最後，在部落的耆老也是珍貴的文化資產，可以邀請耆老到教室來介紹舊部落、教導種植、語言，讓部落的文化持續傳承。

二、研究建議

（一）本研究擇取一處八八風災遷村的幼兒園進行探究。不同的區域有不同的遷村計畫，有的部落幾乎變成了空城，有的幾近淪為貧民窟，衍生出高犯罪率。八八水災被迫遷村的家庭，使得原

本的家庭被「解構」，產生了許多的家庭問題是不好說出來的，但是，孩子卻會透過各種表徵方式自然地呈現出來。如Tickell（2011）所說，如果能在學校理解幼兒自然展現的家庭表徵，那麼就有機會在幼兒生活中早期介入，打破生活不利條件之循環。建議未來的研究，能持續進入不同的遷村部落，理解他們的生活，尋找打破不利條件循環之方式。

（二）本研究透過幼兒的家庭表徵，來理解幼兒遷村後的家庭生活。建議未來的研究，可以採不同的研究方法，如：原野調查的方式，或者深度訪問居民的方式，來深度地理解遷村後的原住民生活。

參考文獻

- 王嵩山（2001）。**臺灣原住民的社會與文化**。臺北：聯經。
- 王增勇（2002）。原住民社會工作與福利服務。載於呂寶靜（主編），**社會工作與臺灣社會**（頁309-347）。臺北：巨流。
- 台邦·撒沙勒（2008）。傳統領域的裂解與重構：**Kucapungane** 人地圖譜與空間變遷的再檢示。**考古人類學刊**，**69**，9-44。
- 台邦·撒沙勒（2012）。災難、遷村與社會脆弱性：古茶波安的例子。**臺灣人類學刊**，**10**（1），51-92。
- 李萍娜、林聖曦（2013）。當原住民與漢人在教室相遇：不同族群背景的教師與幼兒在教室之言談。**教育科學研究期刊**，**58**（4），1-31。
- 林芸竹（2010）。**萌發中的藝術小種子--幼兒日記畫繪畫表現與教育意義之探究**。國立東華大學視覺教育研究所碩士論文，未出版，花蓮。
- 范睿榛（2012a）。**藝術治療-家庭動力繪畫概論**（第三版）。臺北：五南。
- 范睿榛（2012b）。不同家庭結構中兒童支家庭動力繪畫研究。**國際藝術教育學刊**，**10**（1），151-172。
- 陸雅青（2016）。**藝術治療：繪畫詮釋從美術進入孩子的心靈世界**（第四版）。臺北：心理。

- 畢恆達 (2000)。家的意義 (主編的話)。《應用心理研究》，8，55。
- 郭李宗文 (2011)。原住民隔代教養家庭中順利成長之重要元素探討。《臺灣原住民研究論叢》，9，71-106。
- 蔡敏玲 (2005)。幼兒個人經驗敘說之內容、風格與意義初探。《國立臺北教育大學學報》，18 (2)，323-358。
- 蔡敏玲 (2009)。假日生活的演出、編織與共構：泰雅幼兒的經驗敘說。《教育研究集刊》，55 (4)，29-64。
- 蔡敏玲 (2011)。當小孩的滋味：金門縣幼兒的生活敘說。《當代教育研究》，19 (1)，1-53。
- 劉惠琴 (2011)。家庭調適的質量對話。《教育心理學報》，42 (4)，567-590。
- 鄭凱芸 (2015)。多元對立？從服務使用者探原住民族家庭使用兒少服務方案知經驗--以某縣市兒少中心為例。《民生論叢》，11，37-68。
- Bach, S. (1971). Notes on some imaginary companions. *Psychoanalytic Study of the Child*, 26, 159-171.
- Streib, J. (2011). Class reproduction by four year olds. *Qualitative Sociology*, 34(2), 337-352. doi: 10.1007/s11133-011-9193-1
- Bretherton, I., & Oppenheim, D. (2003). The MacArthur Story Stem Battery: Development, administration, reliability, validity, and reflections about meaning. In R. N. Emde, D. P. Wolf, & D. Oppenheim (Eds.), *Revealing the inner worlds of young children. The MacArthur Story Stem Battery and parent-child narratives* (pp. 55-80). New York: Oxford University Press.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible world*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Church, A. T., & Katigbak, M. S. (1988). The Emic Strategy in the identification and assessment of personality dimensions in a non-western culture. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19, 140-163.
- Dallaire, D. H., Ciccone, A., & Wilson, L. C. (2012). The family drawings of at-risk children: Concurrent relations with contact incarcerated parents, caregiver behavior, and stress. *Attachment & Human Development*, 14(2), 161-183. doi.org/10.1080/14616734.2012.661232

- David, K. B., LeBlanc, M. M., & Self-Brown, S. (2015). Violence exposure in young children: Child-oriented routines as a protective factor for school readiness. *Journal of Family Violence, 30*, 303-314. doi.org/10.1007/s10896-015-9676-z
- Du Rocher Schudlich, T., Shamir, H., & Cummings, E. M. (2004). Marital conflict, children's representations of family relationships, and children's dispositions towards peer conflict strategies. *Social Development, 13*(2), 171-192.
- Dumas, J. E., Nissley, J., Nordstrom, A., Philips Smith, E., Prinz, R. J., & Levine, D. W. (2005). Home chaos: Sociodemographic, parenting, interactional, child correlates. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 34*, 94-104. doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_9
- Dunn, J., O'Connor, T. G., & Levy, I. (2002). Out of picture: A study of family drawings by children from step-, single-parent, and non-step families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*(4), 505-512. doi.org/10.1207/S15374424JCCP3104_9
- Dyson, A. H. (1993). From prop to mediator: The changing role of written language in children's symbolic repertoires. In B. Spodek & O. N. (Eds.), *Yearbook in early childhood education: Language and literacy in early childhood education* (vol. 4) (pp. 21-41). New York: Teacher College Press.
- Edmiston, B. (2008). *Forming ethical identities in early childhood play*. Abingdon: Routledge.
- Furry, G., Carlson, E. A., & Sroufe, L. A. (1997). Children's representations of attachment relationships in family drawings. *Child Development, 68*(6), 1154-1164. doi.org/10.2307/1132298
- Gleason, T. (2002). Social provisions of real and imaginary relationships in early childhood. *Developmental Psychology, 38*, 979-992.
- Gleason, T. R. (2017). The psychological significance of play with imaginary companions in early childhood. *Learning & Behavior, 45*, 432-440.
- Gobia, D. C., & Brazelton, E. W. (1994). The application of family drawing tests with children in remarriage families: Understanding familial roles. *Elementary School Guidance & Counseling, 29*(2), 129-136.

- Kohen, D. E., Brooks-Gunn, J., Leventhal, T., & Hertzman, C. (2002). Neighborhood income and physical and social disorder in Canada: Association with young children's competencies. *Child Development, 73*, 1844-1860. doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00510
- Laible, D., Carlo, G., Torquati, J., & Ontai, L. (2004). Children's perceptions of family relationships as assessed in a doll story completion task: Links to parenting, social competence, and externalizing behavior. *Social Development, 13*(4), 551-569. doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.00283.x
- Landreth, G. (2012). *Play therapy: The art of the relationship* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Lin, S. H. & Reifel, S. (1999). Contexts and meaning of children's play in Taiwanese kindergarten play. *Play & Culture Studies, 2*, 151-176.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Oppenheim, D., Emde, R. N., & Warren, S. (1997). Children's narrative representations of mothers: Their development and associations with child and mother adaptation. *Child Development, 68*, 127-138. doi.org/10.2307/1131930
- Nilsson, M. (2000). The dolls' house: Dream or reality? A borderline girl's psychotherapy. *Journal of Child Psychology, 26*(1), 79-96.
- Petrill, S. A., Pike, A., Price, T., & Plomin, R. (2004). Chaos in the home and socioeconomic status are associated with cognitive development in early childhood: Environmental mediators identified in a genetic design. *Intelligence, 32*, 445-460. doi.org/10.1016/j.intell.2004.06.010
- Pianta, R. C., Longmaid, K., & Ferguson, J. E. (1999). Attachment-based classifications of children's family drawings: Psychometric properties and relations with children's adjustment in kindergarten. *Journal of Clinical Child Psychology, 28*(2), 244-255. doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_11
- Piaget, J. (1962). *Play, dream, and imitation in childhood*. New York, NY: Norton.
- Regoeczi, W. C. (2003). When context matters: A multilevel analysis of household and neighborhood crowding on aggression and withdrawal. *Journal of Environmental Psychology, 4*, 457-470. doi.org/10.1016/S0272-4944(02)00106-8

- Sabates, R., & Dex, S. (2015). The impact of multiple risk factors on young children's cognitive and behavioural development. *Children & Society, 29*, 95-108. doi.org/10.1111/chso.12024
- Shamir, H., Du Rocher Schudlich, T., & Cummings, E. M. (2001). Marital conflict, parenting styles, and children's representations of family relationships. *Parenting Science and Practice, 1*, 123-151. doi.org/10.1080/15295192.2001.9681214
- Slade, A., & Wolf, D. (1994). *Children at play: Clinical and developmental approaches to meaning and representation*. New York: Oxford University Press.
- Smith, D. E. (1993). The standard American family: SANF as an ideological code. *Journal of Family Issues, 14*(1), 50-65.
- Stadelmann, S., Perren, S., Wyl, A., & Klitzing, K. (2007). Associations between family relationships and symptoms/strengths at kindergarten age: What is the role of children's parental representations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(10), 996-1004. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01813.x
- Stadelmann, S., Perren, S., Groeben, M., & Klitzing, K. (2010). Parental separation and children's behavioral/emotional problems: The impact of parental representations and family conflict. *Family Process, 49*, 92-108. doi.org/10.1111/j.1545-5300.2010.01310.x
- Supplee, L. H., Unikel, E. B., & Shaw, D. S. (2007). Physical environmental adversity and the protective role of maternal monitoring in relation to early child conduct problems. *Journal of Applied Developmental Psychology, 28*, 166-183. doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.001
- Tallandini, M. A. (2004). Aggressive behavior in children's dolls' house play. *Aggressive Behavior, 30*, 504-519.
- Tickell, C. (2011). *The early years: Foundations for life*. The Stationery Office: Health and Learning, London.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology, 5*, 6-18.

- Wachs, T. D., Gurkas, P., & Kontos, S. (2004). Predictors of preschool children's compliance behavior in early childhood classroom settings. *Journal of Applied Developmental Psychology, 25*, 439-457. doi.org/10.1016/j.appdev.2004.06.003
- Wilson, S., Houmøller, K., & Bernays, S. (2012). 'Home, and not some house': Young people's sensory construction of family relationships in domestic spaces. *Children's Geographies, 10*(1), 95-107.
- Wood, E. & Hall, E. (2011). Drawing as for intellectual play. *International Journal of Early Year Education, 19*(3-4), 267-281.
- Yoo, S. Y., Popp, J., & Robinson, J. L. (2014). Maternal distress influences young children's family representations through maternal view of child behavior and parent-child interaction. *Child Psychiatry & Human Development, 45*(1), 52-64. doi.org/10.1007/s10578-013-0377-7

Family Life in the Indigenous Tribe

After Relocation of Disaster:

Young Children's Family Representations at School

Pyng-Na Lee

National University of Tainan

Abstract

This study investigates young children's family representations at school after relocation of flood disaster. The collected data include children's narratives and drawings. In the narratives, the children's holiday life narratives were the main data, and circle time, socio-dramatic play and private dialogues were auxiliary data. In the drawings, diary drawings were the main data, and spontaneous creations in art area were auxiliary data. The study found that the layout of the permanent houses was the same, and the permanent houses needed frequent maintenance in young children's family representations. The image of house fragility was reflected in children's fear of house collapse in their play. In family life, playing mobile phones were adults and children's daily routine, and conflicts frequently occurred. The field of children's play had been extending from home to outside, friends' houses, and the entire community. It demonstrated that the tribal culture of communal caring had been re-established in the new tribe. Young children's family life was firmly connected with their old tribe, and they believed that the old tribe was their real home.

KeyWords: Children representation, Domestic space, Family representation,
Family relationship, Permimant house

幼兒園新課綱中多元文化教育的背景和意義

程祺

國立台北教育大學

摘 要

因應台灣人口組成日趨多元，多元文化教育已成為校園中不能忽視的一項課題。為因應教育趨勢，教育部於 2017 年正式頒佈「幼兒園教保活動課程大綱」，立基於「仁」的教育觀，並「強調本土認同與傳統文化價值，在此全球化的趨勢下，學習認識自然，參與社會，了解文化，接納多元已然成為教育的重要目標。」本研究旨在探討「幼兒園教保活動課程大綱」中多元文化形成的歷史脈絡與意義，並分析課綱中有關多元文化之指標與內容，以理解其對於多元文化所持的觀點及其意涵，並就前述在幼兒園課程活動實施時，對於老師角色之期待與可能型塑的價值與相關問題加以探討。本研究彙整前述之意涵討論與分析，並提出實施教學建議，以利於在課程活動中落實多元文化之精神。

關鍵詞：幼兒園、多元文化教育、幼兒園教保活動課程大綱

收稿日期：2020 年 11 月 1 日

接受刊登日期：2021 年 1 月 14 日

壹、緒論

隨著世界地球村的形成，科技打破疆界藩籬，跨國工作、婚姻與移民亦趨頻繁，從近來年台灣人口結構、經濟、教育政策層面，亦可發現多元文化在台灣已成為明顯的存在事實。在學校家長會時，除了原本為大宗的漢人家庭，更有機會接觸到原住民家庭、或來自中國、菲律賓、越南、印尼的新移民家庭，偶有出現在台灣工作或定居的歐美家庭，這些來自不同地方的婚姻移民構築台灣的多元文化樣貌。隨著多元族群的社會組成，學校中學生的文化背景也趨多元複雜，教育現場如何呼應不同文化背景學生的需求，是教育單位和老師不能忽視的問題和挑戰。

因應社會和校園面對多元文化的迫切需求，政府積極做出具體回應，教育部自民國 96 年起委託專家學者研擬「幼兒園教保活動與課程大綱」，明訂宗旨為「立基於仁的教育觀，永續孝悌仁愛文化，以陶養幼兒為愛人愛己、關懷環境、面對挑戰、踐行文化的未來社會公民，並奠定終身學習的基礎。」(教育部，2010)。此暫行課綱歷經數年實施與修正，於 2017 年正式頒布「幼兒園教保活動課程大綱」(以下簡稱為教保課綱)，其中總綱第四項「以全球視野發展在地行動」為主軸，明確指出在全球意識下，台灣必須強調本土認同與傳統文化價值，同時在全球化趨勢下，使幼兒參與社會、了解文化，接納多元為重要的教育目標(教育部，2016)。在基本理念中更闡明教保課綱規劃學習方式是「以幼兒與生活環境互動為基礎，形塑幼兒心智為核心，兼顧幼兒全人發展與其所處的文化環境的價值體系兩個層面。」教保課綱看待幼兒的角度是尊重個人文化背景的獨特性，期待「在不同文化內涵、社會習性與生活經驗中展現其個殊性。」(教育部，2016)。

從「幼兒園暫行教保活動與課程大綱」到隨後頒布的正式課綱，以「仁」為本，體現愛人寬厚的思想體系，以此為出發培養幼兒踐行文化與包容多元文化的能力(周宣辰，2017)。教保課綱在宗旨、總目標、基本理念、實施細則及領域指標中均有將多元文化納入幼兒活動的目標和範疇，以期透過幼兒園的人際互動和環境影響，鼓勵幼兒覺知不同文化的特性，展現包容多元文化的面向，接納和欣賞與自身不同的文化樣貌，亦顯示了多元文化向幼兒階段扎根的理念與規劃。

貳、文獻探討

多元文化已是世界各國關注的議題，從種族、性別，語言、文化背景等差異性不同角度探討多元文化，在個體所處的群體中，更無時無刻都能感受到多元文化對生活的影響。被譽為多元文化始祖的 James A. Banks，在其發表文章「多元文化教育五十年的結構與發展歷程（The Construction and Historical Development of Multicultural Education, 1962–2012）」（2013）文章中指出，多元文化教育已從種族研究，多元種族教育，進入到多元文化教育發展。在多元文化成為全球化議題下，任何一個國家在這歷程中，不論內部或與外連結展現出多樣性問題，以及如何從其他國家和文化的角度看待這內部的多樣性，從而提出豐富見解和理解，都有助於多元文化理論的建立。周宣辰（2017）認為面對多元文化的事實，世界各國無不開啟多元教育以因應之，並期望從中獲得正面效益。教保課綱開啟了學前教育階段對多元文化的重視，給予每一位幼兒應有同等的關愛與重視，並埋下尊重、包容看待多元文化的種子。

一、教保課綱多元文化教育形成背景

（一）多元文化教育的興起

多元文化的影響和多元文化教育的推展奠基於美國 1960 年代的民族振興運動（Ethnic Revitalization Movement）及民權運動（The Civil Rights Movement），非裔美國人前所未有的開始追求自己的權利，透過發聲和公共行動，爭取長達三個多世紀以來被剝奪的社會，政治，經濟和教育權利。其訴求為反抗優勢團體的宰制、文化霸權、真實反應黑人的民族文化並要求更多的學校參與權（王建堯，2014；郭李宗文，2018）。隨著多元文化議題受到重視，喚起對於更多弱勢團體及不平等現象的關懷，從移民問題、女性主義、同性戀議題、低社經背景等，構成美國 1980 年代後多元文化內容的要素（王建堯，2014）。

以 Banks（1997）觀點，多元文化教育是一種思想和哲學觀點、一種改革運動，也是持續發展的歷程，透過教育讓來自不同背景的學生能擁有平等的學習機會，消弭歧見和不均等的對待。Gay（1979）認為必須透過多元文化教育的實踐，培養兒童能包容不同族群的文化、傳統、經驗、生活型態和歷史，提供正確知識和正向態度，達到尊重並欣賞多元文化族群的目標。簡言之，要達到一個國家、一個社會、一個社群或是一間教室裡每個人都能客觀理性且包容與自己說不

同語言、不同膚色、不同性別或是不同文化背景的人，必須培養每一個人多元文化的素養，才能以多元文化的觀點關心他人、接納他人。

（二）台灣人口結構的改變

1. 新住民學生比率增加

台灣族群構成的多元性，除原本生活在台灣的原住民、客家族群、本省族群，二戰後來自大陸的外省族群，近年來來自大陸、東南亞國家，因為婚姻而定居台灣的移民，改變了台灣的人口結構，也讓文化樣貌更為多元和多樣性。根據教育部統計處「新住民子女就讀中小概況分析」統計（教育部統計處，2019），107 年度新住民子女就讀中小學生已達 16.7 萬人，占整體中小學生之 9.36%，亦即每十位中小學生中即有一位新住民子女。近十年隨國人生育率連續下滑，中小學生總數從 262.9 萬降至 178.3 萬，而新住民子女學生數卻自民國 97 年的 13 萬增長至 107 年的 16.7 萬人。其中 42% 來自大陸地區，其次為越南，約占 39%，再次為印尼，不到 10%，三者合計占新住民九成。

2. 原住民學生總數減少，但幼兒入園就學比率高

根據教育部統計處「107 學年原住民族教育概況分析」（教育部統計處，2018）顯示，107 學年各級學生總數為 13.7 萬，占全國比重達 3.2%；其中二至五歲原住民幼兒就學率為 68.8%，高於一般生之 64%，主因為原住民幼兒可優先入公立幼兒園及享有學費補助所致。

根據上述資料顯示，在現今台灣學校中，學生來自多元文化背景已經不容忽略的事實，由多元族群組成的社會下，對於多元文化的需求與呼應更讓學校重視如何透過教育促進學生對文化差異的包容並保障來自不同背景的學生，使其享有平等的學習機會與照顧。

（三）教育政策的支持

教保課綱納入多元文化觀，建立了多元文化在學前教育中的理想、方針和實施標準。教保課綱內容產生並非一蹴可幾，而是教育政策隨時間的推移累積、所處的文化環境、政治經濟等各種因素形塑而成。台灣則是在 1990 年代引入多元文化教育，並逐漸受到重視，更影響了教育的政策與實踐（劉美慧，2011；周宣辰，2017）。提升弱勢族群的教育機會的政策，根據資料可追溯至 1994 年開始，教育部對於文化不利的地區試辦教育優先計畫，迄今仍持續「推動教育優先區計畫」，並針對需求調整計畫與補助方法，解決地區性的教育問題及平衡城鄉教育差距，讓

「教育資源分配合理化」與「教育機會實質均等」之理想目標逐步實現(教育部國教署, 2014)。

1997 年憲法增修條文第十條第九項明訂「國家肯定多元文化, 並積極維護發展原住民族語言及文化」; 1998 年實施「原住民教育法」, 以原住民本身為教育主體, 推展並維護原住民族的文化與尊嚴, 該法視為推動原住民族教育的根本法源, 反應了當時多元社會環境與期待推動多元文化的教育理念(王建堯, 2014; 許雅惠, 2004)。

1997 年, 教育部依據行政院核定之「教育改革行動方案」, 進行國民教育階段課程與教學革新, 遂成立「國民中小學課程發展專案小組」著手研編九年一貫課程, 2003 年, 國中小開始逐年實施。在課程目標中, 列入「尊重多元文化價值」; 在基本能力第六項中亦強調「文化學習與國際瞭解」, 目的在培養學生尊重並學習不同族群文化, 瞭解與欣賞本國及世界各地歷史文化, 並瞭解世界為一整體地球村, 培養互相依賴、互助互信的世界觀理念(教育部國教署, 2008)。其後, 政府陸續於 2010 年公布性別平等教育白皮書、2011 年分別公布中小學國際教育白皮書及原住民族教育政策白皮書, 並自 2002 年開始, 每三年為一期的中程施政計畫中, 納入弱勢、多元文化教育等議題, 明確揭示了政府對多元文化教育議題的關注與重視(教育部綜合規劃司, 2002)。

在學前教育階段, 依據 1997 年「教育行動改革方案」與 1999 年「發展與改進幼兒教育中程計畫」結果進行幼托整合, 並於 2011 年通過「幼兒教育及照顧法」, 為保障每一位幼兒能享有相同的教育品質與照顧機會, 以促進幼兒身心健全發展。其中第十二條明定幼兒園須提供合宜的教保服務內容, 以達成教育與照顧的目標, 在此一需求下, 幼兒園教保課綱的研編與頒布, 成為學前教育重要的依歸與方針。教保課綱總綱第一節修訂背景中即說明「強調本土認同與傳統文化價值, 在此全球化的趨勢下, 學習認識自然, 參與社會, 了解文化, 接納多元已然成為教育的重要目標。」強調透過參與的行動, 從認識自身文化開始進而包容、尊重多元文化的價值(教育部, 2016)。

二、幼兒多元文化教育的重要性

幼兒園可謂是孩子人生中接觸的第一所學校, 也是一個微型的社會, 在團體中, 面對來自不同家庭、不同語言或是不同膚色的同儕, 對幼兒都是新的經驗。因此, 在學習能力強、可塑

性最高的幼兒時期，透過學校課程活動、老師與環境傳遞正確的態度與價值觀更顯重要。

在幼兒園內，常常出現性別與族群的刻板印象，不只在幼兒身上可觀察到，許多老師、家長亦帶著自身固有的觀點。例如：幼兒認為金髮的外籍老師最愛吃的食物是披薩和可樂；玩具分享日時，男生通常會帶汽車、機器人，女生則是帶著娃娃玩偶分享；老師在做名牌時，通常直接給予男生藍色、女生則是粉色；如果班上有膚色較黑的小孩，大家通常認為他是原住民。根據 Ramsey (2004) 研究顯示，「偏見」即是一種僵化與不合理的類化，在研究中發現年紀很小的幼兒變成察覺人類的差異及其和權力之間的關係，並表現出對種族與性別的偏見。該研究也顯示幼兒在三歲時便意識到膚色、眼睛、頭髮顏色不同，透過比較自己和他人的差異來辨識自己分屬在何種群體；幼兒也會透過觀察周遭的人對這些差異所展現出的態度和回應方式，學習到該尊重或者不需要尊重的人事物（周宜辰，2017）。

Wood 和 Sonleitner (1996) 發現，兒童的異族接觸對成年人的種族態度和行為具有長期的積極影響。連結幼兒生活經驗是幼兒園課程活動設計的核心概念，幼兒在學校中與同儕相處的互動、關係和經驗都是真實產生的生活經驗。每一個人代表一個獨特的個體與文化背景，即使說著相同的語言，但背後所處的家庭環境、信仰、習慣、價值觀仍各不相同，當幼兒在與群體互動的過程中，經由觀看、聆聽、感受發展出對人、事、環境的多樣觀點，並從中學習理解與自己相同和不相同的事物。幼兒園的多元文化活動提供了場域和機會，透過平日自然的交流互動、遊戲、教師的課程設計，培養幼兒對多元文化的尊重與包容。

在面對來自不同文化的學生時，C.A.M.Banks 和 J.A.Banks (1995) 認為應使用公平教學法，亦可稱為對文化敏感的教學方式，採用與其文化特徵相符的教學策略，能夠尊重並體現來自不同群體的學生的豐富文化力量。因此，學校面對多元文化教育的目標是為學生提供經驗和材料，幫助他們從不同的種族、語言和社會階層群體中發展積極的態度和行為 (Banks,2006)。

參、教保課綱中多元文化教育的意涵分析

教保課綱中針對幼兒園內實施多元文化教育的目標可從理念、原則、實施方針中看見其觀點，依據內容說明，其對於多元文化教育意涵的概念可分述如下：

一、從自身出發再推及他人，從認識在地文化到包容多元文化

教保課綱在總綱修訂背景第四點「以全球視野發展在地行動」提綱挈領表達在幼兒階段應先從認識本土文化進而了解和接納多元文化。

全球化意識的崛起使的世界急速的壓縮，國與國間相互依存，聯繫增強。在全球化造成同質性的影響下，凸顯了在地特殊性的重要，因此須強調本土認同與傳統文化價值。在全球化在地化的趨勢下，學習認識自然，參與社會，了解文化，接納多元已然成為教育的重要目標。……在參與社區生活中，成為貢獻的一份子。因而紮根在地的行動，是尋求自身文化的最佳方向（教保課綱，2016：2）。

在幼兒園教保服務的意義和範圍中則說明幼兒應有與人相處與關懷生活環境的熱情與動力，因為幼兒園如微型社會，相處的對象包含與自己相同和不同的族群，從自己擴展到他人，從在地文化延伸到多元文化是課程活動中的重要意義之一：

幼兒園是一個多元的社會，教保服務人員可提供各種社會文化活動，讓幼兒體驗日常生活環境中文化的多元現象，有機會從自己的文化出發，進而包容、尊重及體認各種文化的價值和重要。（教保課綱，2016：2）

在教保課綱社會領域的內涵說明中，將社會視為人際互動交織而成的脈絡，幼兒必須透過實際的參與互動累積經驗，進而習得所處的文化價值、信念和行動。為達此目標，必須仰賴「探索與覺察」、「協商與調整」、「愛護與尊重」三項能力的建構。又依照互動對象的不同，區分出「自己」、「人與人」、「人與環境」三個學習面向。幼兒應從對自己的認識和需要，發展出自我照顧和保護的能力；再進一步透過人與人之間的交流互動，覺察他人與自己的異同，學習理解和包容；最後，經由與家庭、社區的連結，了解生活環境中不同的文化和生活方式，並產生關懷與尊重。（教保課綱，2016：62-63）

二、幼兒的多元文化觀點是透過生活環境型塑其價值

幼兒一天近八小時的時間生活在幼兒園內，從點心時間、角落學習、統整活動、午餐及個

人與團體遊戲等活動，都是幼兒與同儕、老師、教室文化、環境產生交流的機會。周梅雀（2014）認為幼兒經由在學校的實際互動經驗形成的認知或態度、甚至偏見的養成，學校日常生活對其影響往往更勝於一堂堂正式的課程。教保課綱中強調多元文化觀念的養成是透過生活環境的種種體驗和學習過程，並於社會領域中名詞解釋項目進一步說明何謂「生活環境中文化的多元現象」：

文化是人類為了適應生活環境達到與他者和諧共存的目的，而產生精神、制度與物質活動的共同規範。個體因著不同性別、年齡、社經背景、種族和身心狀態而有不同的族群文化。文化中的多元現象需要透過覺察、探索、互動、溝通與理解，才能彼此尊重與包容。幼兒在日常生活中體驗多元文化的價值與功能，知道不同文化可以共存相容，並獲得相互的理解（教保課綱，2016：74）。

教保課綱中亦強調幼兒階段是一個人培養文化視野與包容能力養成的重要階段，幼兒園是人生中第一個接觸的學習場域，透過家庭與社區的結合，讓幼兒感受自身所處的文化脈絡，從自我文化認同中發展出良好的群體關係與對不同文化包容能力。因此，在總綱修訂背景第四項「以全球視野發展在地行動」中說明：

幼兒教育作為一切教育的基礎，幼兒園教保服務的實施更要連結家庭及所在的社區，提供幼兒在探索生活環境中認同本土，了解文化；在參與社區生活中，成為貢獻的一份子（教保課綱，2016：2）。

在教保課綱的基本理念中，闡明課程大綱的內涵以個體和生活環境互動為基礎，形塑幼兒心智為核心，同時兼顧全人發展與其所處文化環境的價值體系兩層面，並以此為規劃學習領域的基準。基本理念第一項「怎麼看幼兒」中，認為幼兒應浸潤在各領域統整的活動中以發展個體的獨特性。

成長中的幼兒在身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒和美感各領域的發展彼此連結且互相影響。每個幼兒都是獨特的個體，他們會沉浸在各種不同的文化內涵、社會習性與生活經驗中展其個殊性（教保課綱，2016：3）。

第二項「怎麼看幼兒的學習與發展」中，認為幼兒透過與人和環境互動的歷程，發展出理解、探索與解決問題的能力，內在蘊含的文化理解與外在環境的交互影響下，逐步建構新的知識。

幼兒對生活環境中的一切充滿好奇與探究的動力，在不斷發問、主動試驗與尋求答案的歷程中學習。他們需要親身參與，和周遭的人、事、物互動，在其中觀察、感受、欣賞與領會。他們會時刻觀察與探究生活環境的自然與人文現象，主動的理解、思考與詮釋其所探索的現象，尋求現象間的關係，嘗試解決其所面臨的問題（教保課綱，2016：3）。

幼兒在參與社會文化活動的過程中，主動解讀情境中蘊涵的訊息。透過訊息的內化，幼兒重新組合與創造訊息，以建立自我與外在環境互動的關係。同時，文化與社會也在歷史持續演變的進程中牽動幼兒的生活環境（教保課綱，2016：4）。

新課綱亦強調幼兒是學習的主體，學習的方式不是灌輸而是經由參與和體驗促使幼兒成長，在學校生活中與他人共同生活與互動，覺察並學習彼此的異同，異言之，幼兒在學校中所處的生活環境是形塑其對文化感受的重要因素。在基本理念第三項「怎麼看教保活動課程」中的解釋如下：

從幼兒的角度出發，以幼兒為中心，關注幼兒的生活經驗，同時也著重幼兒有親身參與、體驗各式社區活動的機會。藉由與生活環境互動的機會，幼兒發展成健康的個體，又能在社會中與他人一同生活、互動，並能體驗文化或創造文化。……提供幼兒機會，理解生命的意義，體驗生活環境中文化的多元現象，落實品德的陶養，亦是不可或缺的。（教保課綱，2016：4）

在「社會領域」內涵中說明，幼兒在學校透過與人相處和互動，能逐漸發現自己與他人的異同，並因為生活環境中存在不同的文化，學習平等的對待每一個人。社會領域著重幫助幼兒與自己、與他人及與周遭生活環境建立密切的互動關係。經由人際互動和生活經驗的探索，幼兒察覺到自己、他人和生活環境的狀況，學習反思自己和他人的需求，並發展愛人惜物的態度。

三、幼兒多元文化觀是透過家庭、學校與教師共同建構的

幼兒園是幼兒進入學校團體生活第一個接觸的場域，每一位幼兒都帶著自己家庭的語言、習慣和價值觀進入學校生活。在多元文化尚未成為廣泛討論的議題之前，現場教師往往會將學校規範的教材、課程透過自身的慣用的語言和標準直接傳達給每一位幼兒。例如過中國新年時，餐桌上傳統的食物、祭祀的習俗幾乎都是台灣習俗中常見的內容。隨著近年來多元族群的融入，中國各省、越南、印尼等國家過新年的時間與方式便存在著同與不同，因此，學校和教師如果忽略不同文化背景的家庭存在，在教室中的非主流族群的文化和聲音便不易被察覺。

趙蕙鈴（2015）在探討教保課綱中社會領域課程目標時認為，幼兒社會化的歷程與其最親近的家人和生活經驗有直接影響，家園合作與社區資源運用已成為學前教育的主要趨勢。在教保課綱中亦將家庭視為學校和教師的合作夥伴，三方的連結能幫助幼兒豐富生活經驗，並透過實際的參與交流習得所處的文化價值。教保課綱「基本理念」中將教師視為班級文化和學習情境的經營者，而取材應來自於幼兒、家庭和社區。

……同時教保服務人員須從幼兒園、家庭及其社區選材，提供幼兒多樣的社會文化及自然環境經驗，鼓勵幼兒嘗試與體驗並予以真誠的接納和肯定。

教保服務人員須主動與家庭建立夥伴關係，相互尊重、合作、協商，以共同分擔教保責任。透過邀請家庭共同關注幼兒的學習與發展，分享對幼兒的認識；提供多元的機會，鼓勵家長共同參與幼兒的學習。社區中的家庭同時也是課程發展的重要資源，教保服務人員可經由積極參與社區，與家庭共同攜手成為促進幼兒發展與學習的合作夥伴（教保課綱，2016：5）。

在「實施通則」第十項更明確指出教師應將來自不同生活環境中社會文化活動，轉換成可實施的課程，幫助幼兒面對多元社會。

幼兒的生活環境包括了家庭、幼兒園與其身處之社區環境，且每個環境皆是幼兒拓展其生活經驗的重要來源；透過觀察及參與，幼兒可習得所處環境中重要他人的價值體系。因此，教保服務人員須覺察與辨識生活環境中的社會文化活動，並將其轉化為幼兒園的教保活動課程。

……每位幼兒來自不同的家庭，也帶著不同的文化進入幼兒園。在教學的過程中，教保服務人員宜重視生活環境中各種文化的獨特性與差異性來實施教保活動課程，使幼兒能體驗並認識不同的文化，進而接納和尊重不同的文化（教保課綱，2016：11）。

四、對幼兒教師的角色期待

幼兒園既為幼兒接觸第一個正式的學習場域，教師在學校所展現的一言一行，經由朝夕相處皆能產生直接和間接的影響。若教師能將多元文化教育的觀點轉換為實際課程活動，帶領幼兒透過團體生活、遊戲、活動與分享認識來自與自身不同文化的族群，並展現包容、尊重的互動關係，便能營造一個多元的課堂風貌並引導幼兒發展對多元文化的正向態度。

教保課綱中對多元文化教育的著墨不僅在理念和原則的說明，更將第一線實際執行教學活動的教師列為關鍵因素，其對教師的期待可歸納為：

（一）教師應察覺幼兒的差異性，成為敏銳的觀察者

在總綱「基本理念」第三項「怎麼看教保活動課程」中認為幼兒園的課程必須涵蓋生活環境中文化的多元現象，因為幼兒來自於不同的文化背景，教師應看見幼兒彼此之間的不同，提供合適的活動。促使幼兒在參與和互動過程中，能體驗並創造文化。

幼兒的生活環境中存在著種種差異，包括不同性別、不同年齡、不同社經背景、不同種族、不同身心狀態等多元現象，教保服務人員宜將「差異性」視為教保活動課程的資源，並納入課程的考量，以增廣幼兒的學習視野（教保課綱，2016：4）。

在「實施通則」中，第二項則認為課程活動應顧及幼兒發展狀態與學習需求，選擇適宜的教材和活動。

由於各園所在的地理位置不同，生活環境各異，幼兒的生活經驗也會受到所處環境的影響。各園宜配合教保活動課程內涵及幼兒的發展狀態，從其所在地的生活環境中選材，設計符合幼兒生活經驗的活動（教保課綱，2016：7）。

在「實施通則」第六項，提及面對特殊需求的幼兒（包括區域弱勢、經濟弱勢和特殊幼兒），教師應提供符合不同需求幼兒的教育方式。

幼兒可能因為生理發展、心理狀態、家庭背景、環境因素及文化習慣的不同，使得同年齡的幼兒之間，各方面能力的表現有所差異。為達到「帶好每一位幼兒」的目標，教保服務人員宜透過其專業能力，覺察班級中有特殊需求的幼兒，並提供必要的協助（教保課綱，2016：9）。

（二）教師應尊重幼兒差異性，成為多元文化教學的創造者

在教保課綱中期許教師的角色隨著時代變遷而不同，教師不再是單一知識的灌輸者，而是觀察者、參與者、引導者與評估者，能敏銳發現不同需求的幼兒以提供合適的課程活動，並與幼兒在生活環境中一同建構學習歷程。在基本理念第三項「怎麼看教保活動課程」中認為覺察教室裡幼兒之間的差異化是教學過程中必須考量的重要因素。

幼兒的生活環境中存在著種種差異，包括不同性別、不同年齡、不同社經背景、不同種族、不同身心狀態等多元現象，教保服務人員宜將「差異性」視為教保活動課程的資源，並納入課程的考量，以增廣幼兒的學習視野（教保課綱，2016：4）。

在「實施通則」中則具體說明根據幼兒背景不同，課程活動的選材也應隨之調整，尤其在面對性別、種族、社經背景等差異時，能提供多元的學習經驗。

依據幼兒發展狀態與學習需求，選擇適宜的教材，規劃合宜的教保活動課程由於各園所在的地理位置不同，生活環境各異，幼兒的生活經驗也會受到所處環境的影響。各園宜配合教保活動課程內涵及幼兒的發展狀態，從其所在地的生活環境中選材，設計符合幼兒生活經驗的活動。……同時學習範疇要重視性別與種族平等之議題，以及流傳在社會中的文化資產，包括性別認同與性別刻板印象的覺察，關懷與尊重不同性別、不同年齡、不同社經背景、不同種族、及不同身心狀態的人，理解各種生活型態、生活物件及藝術表現，讓幼兒不但學習自己的文化，體驗生活環境中的多元現象，也能關懷與尊重不同的文化（教保課綱，2016：11）。

在語文領域實施原則第五項，則提醒教師應關注非使用華語的幼兒並提供機會讓所有幼兒認識多種語言的存在現象。

教室中部分幼兒可能只會使用幼兒園使用的華語，但也有部分幼兒會在家中接觸到華語以外的語言。無論是哪種情況，教保服務人員都要幫助幼兒體認社會使用多種語言進行溝通的情形（教保課綱，2016：60）。

在社會領域「實施原則」第七項，教師應提供多元互動經驗和角色轉換的機會，培養幼兒同理的心和合作的態度。

教保服務人員宜提供幼兒豐富的社會互動經驗，在自由遊戲、小組、班際、混齡及融合特殊幼兒等活動中，讓幼兒有機會以一對一、小組或團體等不同互動形式，與不同熟悉程度、不同年齡、不同性別及不同需要的同儕一起遊戲工作與對話，提供幼兒豐富的社會互動經驗，增進社會互動技巧。透過多元的互動經驗，讓幼兒有機會了解及尊重不同文化或經濟背景家庭之信仰或價值之差異（教保課綱，2016：74）。

（三）教師應摒除偏見並成為一個反思者

每一個人都帶著自己的生長背景、語言和習慣面對與處理生活周遭的人、事物，在與自己相同和類似的生活環境中不易察覺存在某種特定的文化，但當面對來自不同族群、語言、社經背景的幼兒時，老師不僅在課前運用知識與經驗規畫合宜的活動，更需透過課程活動後的反思，認真看待教學過程的多元性與合宜性。在總綱基本理念第四項「怎麼看教保服務人員的角色」中，認為教師的角色與課程活動應呼應幼兒的不同需求。

教與學是教保服務人員與幼兒之間，幼兒與幼兒之間互動的循環歷程。在以幼兒為主體的教保活動中，教保服務人員與幼兒的互動極為豐富與多樣。教保服務人員須時時省思自己的狀態，觀察幼兒的需求，扮演不同的角色（教保課綱，2016：5）。

實施通則第七項，提醒教師應該課前、課程進行中及課程進行後省思自己，從中了解幼兒發展的狀態，並檢視自己是否在無形中將特定的文化觀點傳達給幼兒。

而教保服務人員的觀察和省思亦能進一步的理解幼兒的發展狀態，並修正自己的課程規劃和教學活動。在省思中，教保服務人員可理解自身的身心狀態及體認生活環境中文化的多元現象（特別是有別於自身文化的其他文化），包括個人平時教學所使用的語

彙、所傳達的意義（例如性別刻板印象）；避免在潛移默化的過程中，形成幼兒對於不同文化的偏見（例如反個別差異、種族及社經背景之偏見）（教保課綱，2016：10）。

在認知領域實施原則第一項，則提醒教師應以開放的態度，提供多元課程活動的選擇；在進行教室教學陳設時，避免流入刻板的既定性別印象。

教保服務人員須留意學習環境的布置，無論色彩、物品類別都不流於性別刻板印象，例如：小男生用品以藍色或綠色為主，小女生則採粉紅色或紅色等（教保課綱，2016：40）。

在社會領域實施原則的評量原則第二部分「教保服務人員省思」中，則詳細說明教師應透過班級文化經營、了解及鼓勵幼兒的社會發展與拓展幼兒生活經驗的內涵三向度檢視自身教學活動並作為改進教學的參考。包含在教室中是否能摒除自身偏見的限制，不分性別、語言的差異，給予每一位幼兒溫暖且公平的對待？是否提供幼兒機會覺察和體驗多元文化的現象（教育部，2016）？透過教師的省思過程，保持與幼兒互動時的客觀性與公正性，透過身教傳遞多元文化教育的意涵。

肆、幼兒園實施多元文化課程與教學建議

幼兒園教保課綱從總綱、目標、基本理念到領域實施原則，具體的將多元文化教育列為教學活動中不能忽視的一環。期待教師具備多元文化教育的意識，並轉化為教學活動，透過正式課程活動和生活環境形塑幼兒的多元文化觀，引導幼兒身處在多元族群並存的台灣，從認同自己的文化出發，進而認識並尊重與自己不同的多元文化。依前述課綱之理解與分析，對於幼兒園在實施多元文化課程時提出課程與教學之建議。

一、多元文化應融合於各領域中實施

教保課綱以身體動作與健康、認知、語文、社會、情緒、美感為六大學習領域，在總目標、基本理念與實施細則中明確說明多元文化內涵與目標，在社會及語文中之學習指標與多元文化均有密切相關與連結。在社會領域中，將「社會」視為幼兒在人際互動交織而形成的脈絡，透過實際的與他人和環境互動的經驗累積，從覺察自己的感受進而樂意與他人互動並反思自己與

他人需求。在蘊含豐富文化的生活環境中，幼兒能學習開展多元視野，和不同性別、年齡、社經背景、種族、身心狀態的人平等相待，和諧共處，體會人我及自然生命共通的需要，了解彼此依存的關係（教育部，2016）。在語文領域中，透過日常生活經驗，以口語，圖像、符號或文字，學習表達自己、聆聽他人，欣賞環境中出現的各種不同且多元的聲音，使幼兒覺察並接觸在班級、學校、社區中所經驗的不同族群所使用的符號與語言。在情緒領域中，雖然沒有明確指標與多元文化相連結，但在教學通則中，則提醒教師「應了解與尊重不同文化或社會背景家庭對情緒表達的差異。」

幼兒園幼兒階段以統整與遊戲為主要的活動形式，教師透過課程設計可將多元文化議題融入實際統整活動中，將欲傳達概念透過將社會與情緒領域連結至身體動作健康領域中的身心健康與安全（楊金寶、尹亭雲，2005）。美感領域則可透過學校與社區中的情境布置，音樂欣賞、視覺藝術等資源，將對美的感知與經驗適時鑲嵌於多元文化活動中，並藉由教師的詮釋與環境的陳設，讓幼兒習慣與接受不同文化存在的事實。

二、擴展多元文化教育活動內容

教保課綱強調幼兒主體性，幼兒的成長與學習的經驗來自於生活中，透過實際參與、體驗進而創造文化。因此，幼兒從環境中解讀訊息，透過內化與組合建立自我與外在環境互動的關係。在實際生活中處處是文化的體現，從飲食、衣服、語言、生活習慣乃至節慶與宗教，都能提供認識不同文化的學習機會。Banks（1989）提出發展多元文化課程分別有貢獻取向（The Contribution Approach）、附加取向（The Additive Approach）、轉化取向（The Transformation Approach）和社會行動取向（The Social Action Approach）四種形式。根據陳怡靖（2019）針對41位學前師資生在課程設計能力的調查中顯示，多數準教師傾向選擇貼近生活經驗的議題，例如族群、風俗習慣；而實際活動的內容，則以透過節慶與習俗介紹飲食文化為大宗。以此模式進行的活動偏向J.A Banks的貢獻取向，即在不改變課程結構下，將特定族群的英雄人物、節日、慶典等加入主流課程中。雖然此種取向對幼兒而言，充滿新奇與趣味，因此接受與參與度高，且容易呈現，但亦可能流於表面的形式化。以台灣幼兒園過中西方節慶為例，在感恩節吃火雞大餐、萬聖節變裝秀、聖誕節交換禮物等，僅停留於認識不同文化中的節慶特色，但背後歷史

與文化脈絡則未能融入活動中。周佩瑜（2009）探討幼兒多元文化實踐內容指出，幼兒園實施多元文化活動除了貢獻模式，同時發展出附加模式、非正式課程與社區文化整合四種特色。附加模式是在原有課程中增加族群的文化內容與觀點，例如在探討「房屋」主題時，除了原本台灣的建築特色，亦透過圖片、影像、幼兒自身經驗述說等方式了解各國不同的房屋建築特色，從中理解各地居住文化的特色與差異。非正式課程的文化活動則透過區角活動設計、教室情境營造將多元文化置入於一日在園生活中或邀請班級中不同族群家長與幼兒不定期的分享自己的文化和生活，以現身說法引導幼兒認識和參與多元文化活動的機會。而社區文化整合模式，即趨近於 J.A.Banks 的社會行動模式，從關心的議題出發，結合所處的家庭與社區環境，納入社區中豐富的資源與文化脈絡，帶領幼兒深入探討社區的文化多樣性，雖幼兒階段尚難發展出真正的批判思考並與行動結合的能力，但透過參與覺察自己所處的環境並對於社區內所蘊含的不同文化，建立包容、欣賞和珍視的態度，能幫助幼兒適應日後多元文化組成的社會。

三、重視教師實施教學活動時的中介價值

在進行多元文化活動之目標，不只是培養幼兒對於多元文化的認識與包容，在自我意識中逐漸發展與他人建立正向關係，教師為幼兒學習模仿的主要對象之一，應自覺對於多元文化的公平意識與圖像的概念，意識到教學現場對於多元文化議題的需求，其次再獲得多元文化教育相關主體認識並學會教學的策略（陳美如，1998）。教師的態度在多元文化活動實施中扮演極為關鍵的角色，教師應創造一個關注不同需求的幼兒、針對議題容許多樣解釋與表達、去除教師中心化的教學模式，時時關注自己在活動設計時是否存有刻板印象與偏見，透過校園教師彼此之間的探討與互動，雙向檢視於教學活動上的專業表現。在教學過程中教師應進行反思活動內容鑲嵌的文化內涵，以及教師本身所帶有文化偏見，避免因為活動實施而造成幼兒暴露在文化歧視或是刻板印象的學習環境中（陳儒晰，2011）。

隨著科技資訊的快速發展，洲與洲、國與國、人與人之間的交流不再受地理空間的限制，地球村拉近了距離，對於多元文化的尊重與包容更顯重要。學校是奠定多元文化教育意識的重要場域，尤其在幼兒階段，除了家庭之外，學校便是最長時間生活的場域，學校裡接觸的同儕、老師、活動空間皆對幼兒的多元文化觀念產生有形或無形的影響。

教保課綱中多元文化的意涵對幼兒園教師仍是新穎的議題，如何培養教師成為具備多元文化素養仍是尚待持續努力的工作。根據郭李宗文（2018）研究顯示，台灣現行幼兒教保科系申請培育教保員的審認作業中，13 項科目中並無與多元文化相關的修習學分；在幼兒教師師資職前教育課程中，僅將「幼兒多元文化教育」列為選修科目。教保綱已正式實施四年，身為幼教工作者的一員，更期待未來在師資培育系統中，將多元文化教育課程列為重要的核心培育項目，才能符應教保課綱在多元文化教育上的著墨與努力。

參考文獻

- 王建堯、葉玉賢、周梅雀、謝斐敦、謝苑梅、林麗清、...陳韻文等（2014）。*幼兒多元文化教學*。台北：華都。
- 周宣辰（2017）。幼兒園教保活動課程大綱之多元文化教育意涵評析。*教科書研究*，**10**(3)，133-158。
- 周佩瑜（2009）。幼兒多元文化教育實踐之初探。*幼兒教育*，**296**，22-36。
- 許雅惠（2004）。探討我國實施多元文化教育的現況與問題。*網路社會學通路期刊*，**40**（6）。
- 教育部綜合規劃司（2002）。*中程施政計畫*。台北：教育部。取自：
<https://depart.moe.edu.tw/ED2100/News.aspx?n=F396C178D5BD3EE4&sms=0E7480E052A6E5AA>
- 教育部國教署（2008）。*國民中小學九年一貫課程綱要*。台北：教育部。
- 教育部（2010）。*幼兒園教保活動與課程暫行大綱*。台北：教育部。
- 教育部（2016）。*幼兒園教保活動課程大綱*。台北：教育部。
- 教育部統計處（2018）。**107 學年原住民教育概況分析**。台北：教育部。取自：
<http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/107native.pdf>
- 教育部統計處（2019）。**107 學年新住民就讀國中小人數分布概況統計**。台北：教育部。取自：
http://stats.moe.gov.tw/files/analysis/son_of_foreign_107.pdf
- 教育部國教署（2014）。*縮短城鄉資源差距-推動教育優先計畫*。台北：教育部。取自：
<https://www.k12ea.gov.tw/Tw/News/K12eaNewsDetail?filter=9F92BBB7-0251-4CB7-BF06-82385FD996A0&id=004bfc71-0e83-4159-818c-2f2997eb5b1f>。
- 陳美如（1998）。多元文化學校的知識革命與教師重構-從「潛在課程」談起。*教育研究集刊*，**7**（41），171-192。
- 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。
- 郭李宗文（2018）。幼兒園教保服務人員培育與多元族群文化教育。*臺灣教育評論月刊*，**7**（3），25-28。
- 楊金寶、尹亭雲（2005）。*幼兒園教保活動課程：健康安全實用手冊（上冊）*。台中市：教育部國民及學前教育署。

- 趙慧鈴 (2015)。幼兒園新課綱社會領域之課程目標與教學綱要的實踐。《兒童照顧與教育》，5(9)，1-24。
- 潘世尊 (2017)。文化多元與教育：兼論兩岸幼教課綱與指南。《弘光學報》，80，79-97。
- 劉美慧 (2011)。多元文化教育研究的反思與前瞻。《人文與社會科學簡訊》，12(4)，56。
- Banks, C. A. M., & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: an essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, 34 (3), 151-158.
- Banks, J. A. (1997). *Multicultural education: characteristics and goals*. In J. A. Banks & C. A. M. Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. London & New York : Routledge.
- Banks, J. A. (2013). The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012. *Theory into Practice*, 52 (1),73-82.
- Gay, G. (1979). On behalf of children: A curriculum design for multicultural education in the elementary school. *Journal of Negro Education*, 48 (3),324-340.
- Ramsey, P. G. (2004). *Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children (3rd ed.)*. New York: Teacher College Press.
- Wood, P., & Sonleitner, S. (1996). The effect of childhood interracial contact on adult antiblack prejudice. *International Journal of Intercultural Relations*,20(1), 1-17.

The Backgrounds and Understanding of Multicultural Education in New Curricula in Preschool

Chi Cheng

National Taipei University of Education

Abstract

In response to the increasing diversity of Taiwan's population, multicultural education has become an issue that cannot be ignored in school. The Ministry of Education formally promulgated the "ECEC" in 2017, based on the "benevolence" concept, the major goals is "emphasizing local identity and traditional cultural values, learning science, participating in society, understanding culture, and respect diversity by globalization". This study aims to explore the historical context and significance of the formation of multiculturalism in the "ECEC", and acquire the multicultural perspectives by analyzing the indicators and content. An extensive discussion of teachers plays as a practitioner in multicultural activities. This study integrates the discussion and analysis of the aforementioned meanings and proposes pedagogical suggestions for implementing the spirit of multiculturalism in curriculum activities.

Keywords: Preschool, Multicultural education, ECEC curriculum framework

促進幼兒於積木區遊戲之教師行動研究

林佳巧

謝瑩慧

台中市五福國小

國立台中教育大學

附設幼兒園

摘要

本研究採行動研究法，旨在瞭解教師如何透過行動策略，協助幼兒藉由搭建積木提升各發展領域的能力。本研究以觀察紀錄、訪談、隨手札記和幼兒作品作為研究資料，研究場域為臺中市公立國小附幼的一個大中小混齡班。本研究發現：一、研究者面臨到的困難和挑戰初期為學習區，包含積木區的環境規劃不良，第二階段是幼兒不喜愛到積木區，第三階段為引導幼兒接納在積木區所面臨的挫折，第四階段是與幼兒探討如何搭建較為複雜的建築。二、研究者在初期先改善積木區的學習環境，第二階段到第四階段採取的行動策略為探究教學策略、問題教學策略、差異化教學策略及鷹架教學策略，創造思考教學策略只實施於第四階段。三、研究者發現搭建積木雖然可以促進幼兒發展聯合遊戲，但不容易產生合作遊戲；雖然有助於幼兒發揮同理心，但不容易降低他們對同儕所產生的誤解。

關鍵字：幼兒園、行動研究、積木區

收稿日期：2020 年 12 月 22 日
接受刊登日期：2021 年 3 月 2 日

壹、緒論

《幼兒園教保活動課程大綱》（以下簡稱課程大綱）（教育部，2016）強調教師在實施課程時，應該要重視幼兒的個別差異、自主學習，並以遊戲的形式貫穿整個學習領域，拓展幼兒生活經驗，如此幼兒的視野和社會化都能有更全面性的成長。遊戲時時出現於幼兒生活周遭，教師若能以遊戲的方式來帶領幼兒學習，較能維持幼兒學習動機及品質，填鴨式的學習已不再列為考量（黃侑華，2013）。

老師應鼓勵幼兒參與具有創意、自主和擇選性高的遊戲，例如在美勞區和積木區最能讓幼兒展現自己的想法，研究者經常觀察到幼兒在這些學習區以細膩觀察和認真思考的過程達到有效率的學習。陳欣希和鍾志從（2011）指出幼兒在搭建積木時喜歡和同儕分享彼此的經驗。在同儕的合作討論下，積木不僅能促進幼兒擁有成就感，也能彼此交換意見（沈姿妤，2016）。

依研究者帶混齡班多年的經驗，幼兒對於積木區的探索是非常喜愛的，然而今年所接的混齡班級對於積木區卻感到興致缺缺。這樣的情況讓研究者感到疑惑，究竟是什麼原因讓這班的幼兒對積木區興致索然？因此研究者希望藉由行動研究剖析幼兒無法對積木區產生興趣的原因，並在積木搭建的歷程中採取多元的教學策略以提升幼兒各領域能力發展。

貳、研究目的

本研究以研究者今年所任職於臺中市幸福國小附設幼兒園的大中小混齡妮妮班（化名）為研究場域，本研究目的如下：

- 一、探討研究者在引導班級幼兒於積木區搭建積木時所面臨到的困難。
- 二、分析研究者引導幼兒搭建積木時所應用的行動策略。
- 三、了解幼兒搭建積木歷程中的學習與成長。

參、文獻探討

在幼兒成長歷程中，「遊戲」是最為純真的本能活動，不論在遊戲中或是遊戲後的行為表現皆能透露出幼兒日常生活中的學習表現。林玉珮（2008）和李芳森（2006）認為以遊戲為本的學習（play-based learning）是學齡前幼兒不可或缺的成分。高謙民（2002）強調遊戲具有教育的意

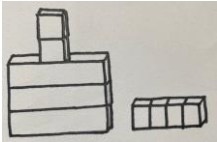
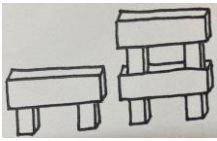
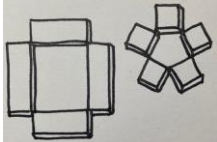
義，只要把握幼兒發展時機，提供合宜的遊戲機會便能提升思維，同時增進創新的想法。什麼遊戲最適合幼兒學習？沈姿妤（2016）認為積木是最易引發幼兒主動摸索的教具之一。教師在引導幼兒進行積木遊戲時，若能依據幼兒現有的能力給予適切的經驗，便能帶領幼兒走進積木的世界裡，例如：一塊一塊的小積木能讓幼兒從最基本的三點抓握慢慢地進行疊高，在疊高的過程逐漸發展出不同的堆疊方式，同時也能與同儕相互搭建學習別人的思維能力。以下研究者將從幼兒積木搭建的發展階段、積木搭建對幼兒的助益，及教師在積木區所應用的行動策略等四個層面分別陳述之。

一、積木搭建的發展階段


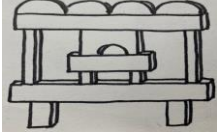

幼兒透過搭建能與積木共同發展出一件件具有故事性和情感性的作品，過程中是愉悅，是享受，是樂在其中的，然而不同年齡層對於積木的把玩和探索歷程有所不同，因此教師在引導幼兒進行積木搭建時，必須要瞭解幼兒的積木搭建發展，才能更進一步引導積木搭建的能力。Harriet Johnson（1996）將建構單位積木的發展分為七個階段，而這七個階段也是目前教育界最常用來評估幼兒搭建積木的參考指標（吳雅玲，2007），詳如表1所示。

表1

Harriet Johnson積木發展歷程

階段發展	建構圖示	該階段特徵
第一階段 帶著走的積木		幼兒會抱著積木四處走走，不會有特定目標。
第二階段 積木堆高高擺長長		該時期的幼兒會嘗試使用水平的往上堆疊，縱軸的橫排。
第三階段 搭橋		幼兒使用三塊積木進行堆疊，調整積木間的角度和距離，讓作品能夠趨於穩定。
第四階段 圍牆／圈圈世界		該時期的幼兒會以數個積木進行圍攏，有種包起來的感覺，並發展旋轉的概念。

（續下頁）

階段發展	建構圖示	該階段特徵
第五階段 形式對稱的建構		幼兒在堆疊積木時，其左右兩邊的搭建形式越來越相似，包含上下、左右、遠近和旋轉。
第六階段 早期表徵		該時期的幼兒會先針對部分作品進行命名；接著再從整體作品進行命名。
第七階段 晚期表徵		該時期的幼兒會草擬計畫，將曾見的建築物或是作品進行重塑。

二、積木搭建對幼兒的助益

積木對幼兒的學習與成長相當的重要，其關鍵在於參與搭建積木的幼兒、積木搭建過程的口語表達、面對積木倒塌再次挑戰的情緒轉化和解決方法以及積木本身的能變性，沉浸於積木搭建的幼兒可以自由選擇自己想要的積木活動，並且誘發內在的學習動機，降低學習的被動性，增加主動學習的機會，減少成人鋪排好的學習環境以增進專心一致的價值。不少研究者專研積木搭建對於幼兒的學習與成長，以下分別陳述之。

（一）社會學習領域的學習與成長

三歲幼兒在搭建積木時其合作形式較傾向於觀察，別人蓋什麼自己也跟著模仿；而四歲幼兒在合作形式上就逐漸發展出以特定幼兒的想法為主，似領導者與協助者般的模式存在，隨著幼兒年齡的增長，五歲幼兒的合作模式會更進一階，以共同建構的方式進行搭建，意即在積木區搭建時會有共同訂定的目標以及相互協調彼此的行動（陳欣希、鍾志從，2011）。

（二）語言學習領域的學習與成長

幼兒不但可以藉由積木說演故事，還可以彼此學習將自己所學到的字彙陳述得更完整，除此之外，年齡越大的幼兒能經由私語來釐清自己在搭建積木時所面臨到的問題（余美雪，2011）。在創造故事方面，只要是幼兒熟悉的故事情節便能以積木來編造故事，同時隨著幼兒遊戲的不同而有不同層次的編纂（陳紫雯，2011）。

（三）情緒學習領域的學習與成長

幼兒會因積木不足、積木倒塌或是在擇選友伴加入自己的積木遊戲時，會因同儕和情境的不同而產生不同的情緒表現，然而每一次的經驗都能累積幼兒學習如何轉換自己的心情及處理自己或他人的情緒（張鳳吟，2006）。

（四）認知學習領域的學習與成長

適當的給與幼兒鷹架支持便能提升幼兒主動解決問題的慾望，同時也能針對問題找到合適的解決方案（王意嵐，2018）。一旦幼兒產生興趣後，就能針對問題展現出更高層次的思維潛能（莊月萍，2010）。在認知數學方面，收拾積木及堆疊積木的過程能間接培養幼兒擁有分類、點數和空間的能力（王春燕，2018；王心柔，2016）。

三、積木區行動策略的應用

學齡前幼兒在學習任何事物必須是主動探索和動手操作，而這些主動建構的經驗必然回歸於教師是否能善用多種行動策略提供幼兒多層次的學習，因此教師在鷹架幼兒搭建積木除了了解上述幼兒的發展，創設適合幼兒的學習環境，也需隨時觀察記錄瞭解幼兒的學習狀況，調整參與角色並且提供合宜的教學策略。

（一）積木區的情境營造

教師在鷹架幼兒進行積木搭建除了瞭解搭建積木的發展外，積木區的情境營造也是不容忽視，情境營造的良窳會影響幼兒的學習品質（林怡滿、李美玲、周芸頻、蔡淑君、洪慧英，2015）。林廷華（2019）和余毓琦等人（2011）指出影響積木搭建的關鍵因素有空間的比例分配、素材的適齡及有無相關的積木配件。一個良好的動線規劃、動靜區隔鮮明及積木素材的適齡性皆攸關幼兒的學習品質，以下研究者將從空間規劃、教具素材及動線規劃陳述之。

1. 空間規劃

課室環境若沒有依循幼兒的發展做適切規劃，容易使幼兒產生停滯不前或降低對環境的敏感度（田育芬，1986）。為避免積木倒塌而成為幼兒內心的干擾因子，地毯和軟墊的提供能降低其焦慮感，除此之外遠離主要活動的通道以保護未完成的搭建作品，並且給與積木展示的空間，更能讓幼兒擁有主動探索積木區的動機（湯志民，2018；Isbell & Exelby,2001）。

2. 教具素材

足夠的積木數量方能促使幼兒專注於積木的搭建，但若要積木建築富有更多變化，又以積木大小、形狀、材質、種類、適切配件（小方塊、圓筒、紙捲……）、相關的積木書籍和圖片的提供更深化幼兒的積木建構。

3. 動線規劃

積木區需與安靜操作的學習區做區隔，除此之外其動線規劃已具有轉角特徵的L型規劃為佳，L型的規劃不僅能讓其中一座櫃子緊靠牆壁還能讓幼兒在拿取積木時，不因直線設計的因素而不易拿取（余毓琦等人，2011）。職是之故，教師若能掌握積木區的規劃要領，幼兒就能掌握自己的學習步調，以提升積木區的學習效果，降低不愉悅的操作氣氛。

（二）教學策略

教師需應用不同的教學策略，以適應個別差異，例如1.練習教學策略：為了讓學習者經由重複動作的練習已達熟練，該動作的熟悉度是一種無須經過思考但卻具有程序性的一連串動作。2.探究教學策略：教師提出問題後，幼兒能與同儕一同蒐集並解釋資料，而這樣的歷程對幼兒來說無疑是能針對問題而有更進一步的瞭解。3.差異化教學策略：教師必須針對不同學生的興趣及學習所需給予不同的教學方式，以降低學習者於學習過程的挫折感。4.創造思考教學策略：讓幼兒能以擴散性且不受侷限的方式來進行思索，促進擁有更多想像創造的機會（林進材，2018；施美菁，2006；蕭顯勝、伍建學，2003；陶英琪譯，2002；Hall, 2002；Lawson, 1995）。

（三）鷹架策略

學者周淑惠（2013）認為鷹架策略的本質為以幼兒為本的學習，搭建鷹架的主要核心乃視學習與發展間的關係從STEM角度提出回溯、同儕、架構、材料、語言和示範鷹架，1.回溯鷹架有分兩種：一種為教師運用自己和幼兒的共同經驗及過往的探究歷程；一種是運用多媒體的方式進行回溯的歷程。2.語言鷹架分別為讀寫鷹架和言談鷹架，而這兩種最大的差異就是在於語言方面的表達。讀寫鷹架必須時常讓幼兒透過圖文的方式進行記錄，讓言談中的虛像文字變成是能閱讀的實像經驗；言談鷹架意即只要有口語的言談，就是語言鷹架的開端，如：師生間的團討和幼兒間的言談皆屬之。3.架構鷹架乃幫助幼兒在思維的過程有一個範例可以依循，以讓問題的核心更為聚焦。換言之，架構鷹架就是給與幼兒一個主軸式的框架，以讓思索的過程能扣緊主題，免淪於鬆

散而沒有結構式的思維中。4.同儕鷹架是混齡幼兒或是不同能力的幼兒彼此相互琢磨，以讓知識更為顯明，問題得以解決，同儕間的相互刺激拉近彼此的學習。5.示範鷹架是教師要先示範所要教學的內容，以讓幼兒於學習的過程中更有具象的模仿對象，所以研究者認為示範鷹架猶如直接教學。6.材料鷹架是提供多元的材料（布、黏土、情境營造等），讓幼兒於操作的過程中能有豐富的素材將所見、所聽、所聞予以具體描繪。

此外，楊秀惠（2008）以主動詢問的方式鷹架幼兒在建構過程中忽略掉的細節，以直接示範的方式幫助幼兒可以更快掌握房子可以如何搭建。對此從楊秀惠的行動策略可得知參與式觀察和言談鷹架皆能協助幼兒釐清尚須留意的地方，而示範鷹架的確能讓幼兒更快掌握其搭建關鍵。

肆、研究方法

基於研究目的，本研究採取行動研究法。以多元的方式蒐集資料更能真切掌握積木區的學習訊息，藉由自己的認知思維和的反思歷程進行協調和修正。以下研究者陳述研究方法、研究參與對象與場域、資料蒐集方式及資料分析。

一、研究方法

質性研究的特質是在自然的情境下蒐集相關的資料，而行動研究是質性研究中致力改善現狀的一種具體作為（陳向明，2010）。選擇行動研究作為研究方法，無非是希望能幫助研究者瞭解自身在引導幼兒進行積木遊戲時能更審慎面對其困難，進而思考行動策略的應用以解決困難，另一方面也希望能深入瞭解積木區的實踐歷程。行動研究強調的協同合作思考、修正和執行當然也是提升研究者自我能力的不二法門。

二、研究參與對象與場域

（一）研究參與對象

1. 幼兒

本研究場域為公立幼兒園一個大中小的混齡班，在十月以前本研究對象為妮妮班全班 29 名幼兒（大班 12 位、中班 11 位及小班 6 位）到積木區進行遊戲與建構，但經過幾個月的觀察，研究者發現大班的男生小右、小亮、小勛和中班的男生小鉸、小瑋最常主動到積木區進

行探究，為深入檢討分析研究者實施行動策略能否提升積木搭建的學習，本文特別聚焦於這五名幼兒互動的資料呈現，以保留更為完整的積木區搭建學習歷程，而聚焦的這幾名幼兒皆有不同的特色，研究者簡述如下，詳如表 2 所示。

表2

11 月以後的妮妮班研究參與者

姓名	幼兒年齡	研究參與者的特色
小右	6歲2個月	搭建技巧非常純熟，因此不太需要研究者特別引導，但是遇到自己從未搭建過的建築，會產生膽怯不願意挑戰的想法。
小勛	6歲	喜愛與不同的幼兒進行合作搭建，面對尚需要練習搭建積木的幼兒，願意給與支持和協助，並且一同完成積木創作。
小亮	5歲11個月	需要成人鼓勵的小孩，心中會想要嘗試挑戰，但是面對自己的好朋友都不想要嘗試改變時，自己也會認為我可能不會這項技能。
小璋	5歲3個月	挑戰慾極高的幼兒，喜歡探索不一樣的事情，同時也樂於自己搭建。
小鉸	5歲	對於任何事都感興趣、勇於挑戰，但是在社會互動能力以及理解文本訊息時需要研究者特別引導和給與相關的練習技巧。

2. 研究者與協同教師

研究者與協同教師小涵皆為本學年初任到幸福國小附設幼兒園的班導師，都有幼教老師的資格，且在研究所進修，初次見面彼此間就有無法言語的默契，興許是年齡相仿的關係而讓彼此的教學理念契合，研究者邀請小涵老師加入本行動研究一同觀察幼兒的學習與成長，同時隨時提醒研究者於歷程中不能過於偏頗某一層面，是此在整個行動研究的歷程，研究者與小涵老師彼此間不斷的相互討論幼兒的學習狀況及研究者自己所面臨到的困難，進而一同想方法來解決，讓妮妮班的積木區遊戲能更為進步。

(二) 研究場域

幸福國小附設幼兒園的課程模式採主題結合學習區，所以妮妮班幼兒於學習區探索時間有兩個彈性運用的時段，其一08：20—09：00；其二14：30—15：00，但最主要的學習區操作時間仍

活動單等。(2) 研究者的省思札記，以省思札記記錄課室的觀察，從中進行檢討和修正教學策略，並檢核研究者教學策略的應用。(3) 研究者的積木紀錄本，記錄著幼兒搭建積木的歷程、參與積木遊戲的幼兒以及發現的問題，以利日後資料分析時資料更為真確且不易疏漏。

四、資料分析

研究者所蒐集到的資料，透過分類編碼的過程，做資料整體性的分析，藉此將所提出的研究目的和研究問題逐一回應，在陳述型的資料中，研究者從蒐集到的觀察資料、訪談資料和文件資料進行分類外，並找出相關的特點，進行詮釋和比較。在分析資料的過程，研究者會將蒐集到的資料先以開放性編碼的方式予以分類，其次將資料進行主軸編碼（意即資料若有提到團討紀錄，就會放置團討紀錄的篇幅中），最後再從文獻探討中尋找出與研究目的和問題進行選擇性的編碼¹。

肆、結果

本行動研究歷程為2019年8月至2020年4月，在這九個月裡，研究者以自身所面臨到的困難做為階段劃分的依據，初期為環境規劃（八月），第二階段是幼兒不喜愛積木區（九至十月），第三階段為幼兒學習如何表達自己的想法（十一月至一月），第四階段則是與幼兒探討如何挑戰從未搭建過的建築（二月至四月）。在不同階段研究者所實施的行動策略不太一樣，像初期研究者因面臨到環境規畫的問題而實施改善環境的策略，第二階段至第四階段因面臨到幼兒不喜愛積木區、拒絕他人加入自己的積木遊戲以及不願意改變自己原有的搭建模式，因此實施教學策略的應用，目的是希望幼兒能在研究者的行動策略支持下有更進一步的成長，研究者將分別陳述這四階段的歷程。

一、第一階段—研究者初踏入妮妮班課室

（一）研究者遭遇的困難

Isbell 與 Exelby（2001）提到環境對於幼兒的學習具有潛在的影響力，學習區規劃的良窳會

¹編碼的方式如下：前面的英文字代表資料蒐集的方式，後面的數字為日期，例如：現場觀察並錄影編碼為LV20190101、訪談幼兒編碼為AC20190101、團討紀錄編碼為團紀20190101。

影響個體的行為，像教室中若沒有明確規範教具要放在哪個位置，幼兒就無法培養物歸原位的習慣，反之教室內若有明確的圖示便能引導幼兒學習將物品物歸原位。然而研究者初任到幸福國小妮妮班課室時觀察到積木區的操作環境並不符合幼兒的操作學習空間，像是教具與學習區性質不符、未設置積木作品展示保留空間。就連小瑋也曾喃喃說道：「我們以前都在外面玩，好像沒有將作品留下來，因為很容易被弄壞（LV20190920）。」

（二）研究者的行動策略

基於上述原因，研究者與協同教師根據《幼兒園教保活動課程大綱》（以下簡稱課程大綱）（2016）及教育部（2012）《幼兒園課程與教學品質評估表》（以下簡稱教學品質評估表）作為規劃積木區的依據，以兩座開放的教具櫃讓幼兒拿取積木時減少碰撞的產生；以巧拼墊區隔操作區避開主要動線；以預留作品展示空間讓幼兒搭建完作品後能讓同儕欣賞和學習。此外，研究者在開放的教具櫃中分別置放九籃的積木（其中以長方形、正方形、三角形和半圓形為主）同時也包含三箱KAPLA積木，希冀符合Isbell與Exelby（2001）所言積木數量要隨著幼兒年齡增長而增加（五歲至少要980塊積木）。

（三）研究者的反思

學習區是連結幼兒走向自主學習的一道重要樞紐，幼兒在與學習區互動後能產生更有系統和完整的學習活動，研究者才能發現什麼樣的素材是能夠讓幼兒得心應手；什麼樣的素材是課室中所缺乏，課室中如果沒有依循幼兒的發展進行適切的規劃和設計，可能會促使幼兒的學習事倍功半，但教師若能視幼兒的學習所需而給與調整，就能讓幼兒的學習達到事半功倍的效果，不僅如此還能維持對積木遊戲的興趣，同時教師觀察幼兒與積木區的互動過程，才能提供更多機會讓幼兒將不同的經驗進行連貫和統整。

二、第二階段—妮妮班幼兒對於積木區的排斥

上一階段研究者因面臨積木區學習環境規劃問題，因此以課程大綱（2016）及教學品質評估表（2012）作為改善的依據，讓妮妮班的積木區能更適合幼兒操作。當環境改善後原以為幼兒會喜歡嶄新的積木區，但幼兒並不喜歡，在下階段研究者會說明讓幼兒產生不喜歡積木區的原因。

（一）研究者遭遇的困難

研究者觀察到重新規劃後的積木區並不得幼兒喜愛，深入探究其原因，才發現現在在積木區操作時的要求和規定，如收拾積木、歸類積木及積木的使用規則讓幼兒感受到在積木區操作是一件不容易的事情（圖2）。十月以前投入積木搭建的幼兒寥寥無幾，對研究者而言幼兒不喜愛在積木區探索就是一道棘手的問題。



圖2 沒有將積木收拾好

（二）研究者行動策略的應用及幼兒的學習與成長

研究者先採探究教學策略讓幼兒思考收拾積木的原因，研究者：「為什麼我們要收拾積木呢？」小瑋：「因為沒有收拾就很容易踩到、跌倒。」小成：「如果沒有收拾，別人要玩的時候，就會有一堆積木在地上（團紀20190912）。」但在引導的過程總會有些小插曲，例如某日小勳：「老師，老師，小繕沒有將積木放到它的家，他都用塞的。」這段話說明幼兒雖然知道要將積木放回原本的地方，但並不清楚要如何歸類積木，小繕：「我有放，可是積木太多，一塊一塊放很累耶！而且每一塊積木都長得好像，我不知道要怎麼收。」原來問題的根本在於小班幼兒無法辨識積木的形狀，極有可能因屬性相似的積木而造成歸類積木時有錯置的情況產生。研究者與小涵老師討論後，決定從扮演區著手引導幼兒如何歸類，再逐步推演到積木區並且搭配練習教學策略引導幼兒如何歸類積木（三角形的放入三角形，正方形的放入正方形），事實證明在研究者的教學策略介入後，小班幼兒可以依照圖示觀察形狀間的差異，並進行歸類（圖3），正所謂教師預備好合宜的操作環境，就能提升主動探索的機會，一旦幼兒相信自己有能力完成收拾積木和歸類積木，就能讓幼兒重新喜歡積木區而非排斥積木區。



圖3 幼兒歸類積木

（三）研究者的反思

在引導幼兒進行歸類積木時，每位幼兒的學習與成長速率皆為不相同，但即使如此研究者仍認為首要任務為運用五官體驗感受物品間的差異，經由視覺觀察認識不同形狀的差異，間接培養覺知辨識的能力；經由觸覺觸摸的過程，發現到不同形狀的邊和角，其組成的要件也有所不同，逐漸發展出推理的能力，因此就「歸類」這部分研究者思及即使同樣的形狀也有大小和質地之分別，這一點應是研究者要特別再多留心的。

三、第三階段—看見幼兒在學習區的轉變

在上一階段中研究者因為知悉幼兒不喜歡在積木區操作的原因，所以應用了探究教學策略和練習教學策略來改善其面臨的困難，這才得以讓幼兒重新喜歡在積木區操作，但是當幼兒願意花時間在積木區操作時，研究者卻發現同儕間逐漸產生一種微妙的操作模式，而這樣的模式也間接影響同儕間的社會關係，是此在本階段中研究者將陳述研究者所遭遇的困難1.學習接納同儕與自己的不同2.學習享受從搭建積木中獲得的成就感。

（一）學習接納同儕與自己的不同

1. 研究者遭遇的困難

不論何種遊戲型態都存在著單人玩、雙人玩或是多人玩的方式，但假若遊戲型態的型式經常處於單人玩模式，幼兒則無法學習與同儕互動（胡雅玲，2010）。足以見得，互動是幼兒與同儕相處後所產生的交流，但假若班上幼兒對於特定幼兒產生誤解，那又該如何應對？翌日在積木區研究者觀察到：

小銜：【眼眶泛淚、不講話】。

研究者：小銜，你怎麼了，能不能跟老師說呢？

小銜：【仍然不語，眼睛直直地看向某位同儕】。

(隨札20191206)

幾經詢問才得知小銜被拒絕加入積木遊戲的原因：其一為未經他人同意將物品拿走；其二為將玩具弄壞。

2. 研究者行動策略的應用及幼兒的學習與成長

當班上幼兒出現拒絕他人加入遊戲的行為後，研究者從兩個面向進行引導，其一則以練習教學策略引導小銜拿別人物品前要告知對方，並營造相似情境讓小銜學習如何與同儕表達自己的想法；其二則以語言鷹架的方式，運用繪本《我不喜歡你這樣對我》與幼兒討論：如果今日是自己被拒絕，要如何面對這樣的問題？

小謙：可以用哭的。

小亮：用哭的，人家就會更想欺負你，我覺得還是用肢體比較好。

小絮：像小辰剛剛用身體動作來表達。

(隨札20200106)

從上述團討中，研究者得知幼兒能以非語言的方式來回應被拒絕的問題，但要如何提升幼兒排除己見並接納與自己不同的人則是一道非常棘手的問題，研究者發現同儕鷹架較適合應用於現階段，而「小老師²」就是研究者所實施的方法。

在行動策略介入後，班上幼兒對於小銜加入遊戲不再採直接拒絕的態度，反而邀請小銜參與學習區的活動，某次觀察研究者聽到小亮跟小右的對話：「我不喜歡人家不喜歡我，所以我們還是可以讓他（小銜）加入我們的遊戲，但是如果我自己主動邀請，我真的不太喜歡，而小右的回應是如果小亮願意讓他加入，那我也可以（隨札20200106）。」從上述這段對話可得知這是小亮和小右願意接納小銜的第一步，因為肯定並學習同儕的不同特質也是需要時間來調適而非一蹴可幾。

²小老師的工作內容為讓幼兒協助需要被協助的人（一起玩玩具、引導做記錄、帶隊）或提醒違規行為。

3. 研究者的反思

研究者認為誤解行為的出現在於外在行為的表現方式，故協助幼兒從正向角度學習看見別人的優點是降低誤解行為的不二法門。此外教師的引導態度也是非常重要的關鍵（張英熙，2015）。起初「小老師制度」是鼓勵幼兒能主動協助幫助同儕的一個班級經營方式，但當出現誤解的行為後，「小老師制度」就轉變成同儕間彼此看見對方優點的最大功臣，由於每個人在協助需要被協助的人所運用的方法皆不同，因此研究者就能針對每位幼兒的特質而實施當眾鼓勵，藉此促使幼兒接受小銓的行為。在未實施當眾鼓勵之前，幼兒皆認為這是份內該完成的事並沒有特別之處；但實施當眾鼓勵之後，幼兒認為原來不同的人在面對事情有著不同的做法，這是每個人與生俱來的特質，猶如小俊：「老師我發現小辰帶隊的時候都會去看小朋友有沒有排好，可是我都不太會，只要小朋友沒有說話，我就會帶去上廁所（CL20200312）」。

（二）學習享受從搭建積木中獲得的成就感

本研究中研究者觀察到小勛和小亮在這部分的成長比其他研究參與者來得多，故以小勛和小亮的學習與成長做為探討。

1. 研究者遭遇的困難

小勛在閱讀文本的過程，若文本中有被遮蔽的物件，就容易促使小勛無法判斷這棟建築的空間定位，而產生中途放棄的狀況。相反的小亮雖能留意空間定位的轉換，但卻忽略積木對齊的必要性，對於小亮而言模仿同儕的作品才是最為重要。

2. 研究者行動策略的應用及幼兒的學習與成長

（1）小勛的學習與成長

Herman與 Roth（1984）指出教師如果能以說故事的方式讓幼兒針對空間細節的部分進行思考，對記憶、推理和釐清空間的定位有著莫大助益。研究者根據資料顯示小勛在閱讀圖卡時可以運用架橋的方式將積木往上堆疊，還能善用積木測量左右兩邊的距離以讓井字堆疊³更為堅固。小勛：「讓積木更堅固、更精緻的方式就是在這裡可以多擺幾塊橫的，這樣更不會倒（LV20191217）」。
小勛：「這裡的積木要有長有短，比較不會倒（LV20200102）」。（圖4）

³ 井字堆疊即是運用積木以直立橫放或是橫放交錯的方式一層一層往上疊，看起來像是一個井字般。



圖4 小勛認為一長一短也能讓房子不倒塌，同時也跟同儕分享堅固的方法

根據上述紀錄得知小勛掌握井字堆疊的技巧，只是對於圖示中被遮蔽的物件仍採忽略的方式。研究者：「【指著圖示】那這裡的積木要怎麼辦？」小勛：「我覺得可以讓積木站起來就好了（LV20200109）。」針對這部分研究者首先應用材料鷹架的方式，讓小勛先觀察圖卡（鏤空房子）與積木區的房子有那些是相似的地方，一邊以敘說故事的方式說明鏤空房子可以如何搭建，引導語如下【前面雖然被遮住，但是如果沒有這塊積木的幫忙，我就站不起來了，小勛你仔細看看積木區的房子跟我的一不一樣】，一邊引導小勛閱讀圖卡。林芳姬和姚如芬（2005）指出不同角度看積木數量，其所見的積木數量不完全就是全部的數量。有鑒於此，適時提供不同視角觀察圖卡的機會是必然的，其次才是應用示範鷹架的方式帶領小勛建構鏤空房子⁴，在行動策略介入後，小勛不僅能留意積木左右邊平行的問題，也能觀察圖卡並解決圖示空間定位的轉換，小勛：「老師，我們第二層要從往內一點點，這樣才會斜斜的。」研究者：「你怎麼知道的呀！」小勛：「我看圖的呀（LV20200110）！」誠如張擘、黎培莉和關珊（2016）指出幼兒藉由積木旋轉和測量的過程中，以自己能理解的方式調整積木的方向和位置，都是提升空間概念發展之一。

（2）小亮的學習與成長

小亮：「為什麼我的積木總是會倒，小右的都不會，而且他的積木看起來比較難疊耶（CL20191119）！」在搭建時這樣的私語常伴隨小亮，這說明小亮自己很在乎積木一直倒塌，可是卻找不到倒塌的原因，因此研究者決定先應用同儕鷹架的方式請小亮觀察小右的建築。研究者：「老師請小亮看一下自己蓋的跟小右蓋的有沒有哪裡不一樣？」小亮：「就他的排得很整齊，我的

⁴ 鏤空式房子意思是指積木和積木的中間有空洞，而這空洞必須要有三個點才能建構出來，如房門、橋等。

好像沒有 (AC20191122)。」幾經訪談，小亮似乎覺察到房子若搭建歪歪的可能造成積木倒塌，從觀察同儕的建築找到自己的癥結點是促使小亮轉變搭建的原因 (圖5、圖6)。



圖5 小亮傾斜的房子



圖6 小亮留意積木左右對齊

看到小亮能以觀察的方式將房子傾斜的問題予以解決甚感欣慰，只是後來卻發現小亮喜愛模仿小右的建築。自古以來模仿搭建是不變的定律，但研究者擔心長時間模仿會影響幼兒自主搭建的能力。

小亮：小右之前就是這樣蓋得！跟他蓋一樣的，我的房子就不會倒。

研究者：老師認同你說的話，那小亮有沒有想要蓋的房子是老師可以幫助你的？

小亮：不要，我只想要跟小右一樣。

(LV20191205)

小亮如此堅持，讓研究者不禁思索小亮是否擔心自己搭建的建築會倒塌或蓋得不漂亮，所以時常邀請小亮分享搭建這棟建築的原因及運用了哪些技巧。行動策略介入後，小亮慢慢的能釐清自己蓋這件作品的想法同時也能藉由積木搭建的過程轉化生活經驗，例如以下對話：

小亮：【拿起梯形積木的車飛空穿越馬路】，我們買完就回家。

小右：好呀！我等等要去你們家煮火鍋，我要去買pizza還有買可樂。

小亮：我有點想睡了，我們在帳棚內睡覺吧！【手指旁邊空空的地方】

小右：那我們將車子開回家。

(LV20191227)

此次的對話內容是小亮和小右共同露營的經驗，由於在露營過程必須要添購食材，而在戶外搭起帳篷後車子便會停駐於帳篷旁，如此看來這樣的經驗更貼近小亮的生活，研究者從小亮和小右的對話觀察到小亮逐漸突破以往的模仿搭建，反而能藉由搭建積木敘說符合自己生活經驗的故事，從中拾回積木搭建的樂趣與信心。

3. 研究者的反思

幼兒的能力是經驗的累積與延續，當幼兒持續堅持某一個觀點，如果採取的策略是高壓指責（為什麼你不跟oo玩、你怎麼又……；為什麼不蓋oo比較好），那麼幼兒想自我轉變的機會是微乎其微；但若採取積極介入聆聽幼兒建構的想法，那麼幼兒就會感覺到老師很注重我的建構想法。有一種滿滿的感動是小亮在研究者行動策略介入後，越來越能展現自己在搭建建築的想法；有一種小小的欣慰是小助在研究者行動策略介入後，越來越能理解空間定位的轉換並能藉由積木將文本中的建築轉化呈現，從行動中發現到研究者在應用行動策略時的缺失，再從缺失中找到一個合適的方法接續再行動，而不是央求幼兒要照著成人的腳步走或是直接告知幼兒可以如何做。

四、第四階段—積木搭建再精進

在上一階段中研究者因觀察到幼兒的團體逐漸產生，因而不讓同儕加入自己的遊戲、無法正確掌握文本中欲傳遞的訊息及堅持模仿同儕的積木作品等問題，進而應用練習教學策略、語言鷹架、同儕鷹架、示範鷹架和材料鷹架來改善其面臨的困難，過程中研究者也發現到幼兒所搭建的積木作品其創新度停滯。

（一） 研究者遭遇的困難

由於妮妮班的積木作品較缺乏創新，對於挑戰新任務也經常處於興致缺缺，因此研究者希望可以培養幼兒挑戰自己並嘗試搭建不一樣的建築。

（二） 研究者行動策略的應用及幼兒的學習與成長

累積七個月的觀察，研究者著實看到幼兒在積木搭建過程的轉變與成長，因此本階段研究者所應用的行動策略會是六大教學策略輪流使用，除此之外，研究者也與幼兒一同締造一句秘密話語（相信我能，我就一定可以挑戰這個任務），促進幼兒擁有挑戰自己之動力。

1. 小亮的沒自信轉為自信

一開始小亮的建築都以模仿小右或看圖卡進行搭建，但經過研究者練習教學策略、創造思考教學策略及材料鷹架介入後：

小亮：老師，我在這裡多了一個小拱門。

研究者：為什麼小亮會想要這樣做呢？

小亮：因為上次那個拱門放在這裡，好像就會變得不一樣，而且老師都說要學習挑戰自己，讓自己變得更厲害，我也想要變得更厲害。

(隨札 20200325)

經過這段時間的觀察，研究者認為小亮對自己搭建的技法感到沒自信，因此對研究者而言只要小亮搭建的建築中有一兩個積木位置放得不一樣，成人都要給與高度肯定和鼓勵才能促進小亮有轉變的可能，圖7為小亮最初的搭建樣式，圖8為第一次看圖卡搭建出窗型的房子，圖9則是依序前一棟建築進行微調，圖10為一整排的房子，小亮運用這樣的建築來敘說故事。



圖7 小亮最初的搭建樣式



圖8 第一次看圖卡搭建出窗型的房子



圖9 依序前一棟建築進行微調



圖10 一整排的房子，小亮運用這樣的建築來敘說故事

2. 小右的排斥轉為接納

小右對於自己的建築有著獨特的想法（圖11），因此在推動小右挑戰不一樣的建築有一定難度。由於小右認為自己所搭建的房子很漂亮，如果改變搭建方式就不再是自己的作品（隨札 20191203），但同儕的轉變是激起小右想要轉變的契機點。



圖11 小右三層樓的房子

小亮：我今天做了這個，老師說我蓋得很好，你要不要也試試

小右：我不太想要。

小亮：那我跟你一起，我蓋這裡，你蓋那裡，我們一起來。

小右：【眼睛經常飄向小亮的建築】。

(CL20200417)

從小右的眼神看來可說明小右其實也想要搭建新的建築，只是擔憂自己的能力不夠，因此產生不敢嘗試和挑戰的心態，正當研究者思索如何引導小右不要害怕失敗時，小亮似乎覺察到小右

心中的害怕，於是邀請小右一起加入改變的行列，過程中研究者也觀察到小亮模仿研究者的口吻不斷鼓勵小右，正因為有小亮的主動鼓勵及彼此交換意見的幫助行為，才得以讓不願意脫殼而出的小右有了想要破殼而出的勇氣，研究者認為這是積木區中最美的畫面。小右在後期搭建的過程中，不僅能參照研究者提供的實體建築圖卡仿疊，更能依據建築圖示再做一點小改變（詳圖12、圖13），也逐漸找到不同建築的積木搭建，而不再侷限於舊有的模式。假若幼兒能以較客觀的方式進行思考，就比較不會受限於一個答案，相對的想像力也就更富有變化（張玲芬、郭津榕、朱宜芬，2003，頁175）。



圖12 小右心中的飯店



圖13 小右搭建大笨鐘

3. 研究者的反思

當研究者一味的想要幼兒在搭建作品中產生變化，卻忽略想像力並非憑空生成，而是需要具有參照性的圖片或是具體的建築，幼兒才能從模仿中逐漸改變。指導教授曾告訴研究者雖然提供很多圖片給幼兒參考，但卻未曾依照幼兒的年齡提供合宜的圖片和口語的引導。當局者迷的研究者絲毫未曾想過這樣的問題，在指導教授的指導後，才讓研究者思及自己的引導及提供的素材有所偏誤，因此決定一步步帶領幼兒將平面式的圖卡轉換成立體式的建築，透過練習讓幼兒從中掌握不同的積木搭建形式，進而自創一個特別的建築，以展現自己獨特的思維能力。至行動研究的尾聲，研究者不再聽聞幼兒表示積木很難搭建，反而經常聽到「原來我可以……」、「我知道要怎麼做」、「ooo好像有進步了」、「只要我相信，我就一定能……」看到幼兒的轉變對研究者而言不僅僅是莫大的鼓勵，還是一幅最美的畫面了。

伍、結論與建議

透過操作積木可以提升幼兒全面向的學習領域能力。根據研究者執行行動研究的過程歸納並統整出三個結論及四個建議。在結論部分：（一）針對不同幼兒應用不同教學策略引導幼兒搭建積木，每一種教學策略都有其應用的目的、時間、情境和成效，因此要視當下所面臨到的困難進行教學策略的擇選。（二）幼兒於積木遊戲時只要有操作的動機和慾望就能展現其自信，這些皆是未來學習的基石。（三）積木遊戲雖然可以促進幼兒發展聯合遊戲，但不一定可以發展合作遊戲，顧名思義合作遊戲絕非一蹴可幾，老師需營造互動的機會讓幼兒自然而然產生合作遊戲以達具有相同的共識。

在建議部分：（一）研究者認為幼教師除了需瞭解積木區的學習意義以及設置的必要性之外，仍要瞭解幼兒目前積木搭建的發展階段，一同與幼兒鑽研積木搭建並設法解決在積木搭建時所遇到的困難，同時思考課室內共學氛圍和合作學習的可行性。（二）研究者以為幼兒園所在規劃積木區時，考量課室內的空間大小及幼兒的年齡是最為重要的，這攸關積木搭建的品質及是否能讓幼兒激盪出更不一樣的創意思維。（三）研究者建議家長平時可以多留意幼兒搭建的作品來觀察幼兒目前所發展的搭建階段，積木搭建發展的階段並非是直線形的向上成長，有時一件作品可能只運用到圍攏，有時只運用疊高，有時會因為主題的關係，促使幼兒嘗試整合兩種以上的搭建型式，因此家長可以創設一個增進幼兒整合兩種以上的搭建資源，如圖卡、實體建築的模型等，以促進幼兒透過表徵行為來組織自己的學習。

參考文獻

- 王春燕（2018）。積木搭建遊戲對幼兒數學學習的價值及教師的支持性策略。陝西學前師範學院學報，4，19-22。
- 王心柔（2016）。應用數位積木於幼兒空間能力培養之研究（未出版之碩士論文）。亞洲大學，臺中市。
- 王意嵐（2018）。運用單位積木遊戲教學以提升學前幼兒問題解決能力（未出版之碩士論文）。朝陽科技大學，臺中市。
- 田育芬（1986）。幼稚園活動室的空間安排與幼兒社會互動關係之研究（未出版之碩士論文）。臺灣師範大學，臺北市。
- 余毓琦、高秀君、郭彩虹、陳育瑜、蔡其蓁、江柳宜……杜佩紋（2011）。幼兒遊戲。臺中市：華格那。
- 余美雪（2011）。幼兒與同儕共同操作樂高積木下之私語表現（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 吳雅玲（2007）。幼兒單位積木的表現形態與建構歷程之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 李芳森（2006）。提早學習與兒童遊戲。幼兒保育學刊，4，63-78。
- 沈姿妤（2016）。五E學習環融入幼兒軌道積木遊戲提升幼兒基本科學能力（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 周淑惠（2013）。幼稚園課程與教學——探索取向之主題課程。臺北市，心理。
- 林玉珮（2008）。如何讓學生在玩中學。親子天下，1，134-138。
- 林進材（2018）。教學設計與教學方法之應用。T與D飛訊，243，1-36。
- 林廷華（2019）。兩位新手幼兒教師學習區規劃之實踐。臺灣教育評論月刊，8（5），184-210。
- 林怡滿、李美玲、周芸頻、蔡淑君、洪慧英（2015）。幼稚園課程變革之行動研究：從傳統到學習區。長庚科技學刊，22，53-70。
- 林芳姬、姚如芬（2005）。積木怎麼不見了~體積空間能力的教學。科學教育研究與發展季刊，40，35-47。

- 施美菁（2006）。鷹架學習概念應用於幼稚園藝術教學情境之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。
- 胡雅玲（2010）。幼兒搭建樂高積木之互動行為與其年齡、語言能力之關係（未出版之碩士論文）。國立臺東大學，臺東縣。
- 高謙民（2002）。陳鶴琴的兒童教育觀。學前教育研究，2，21-22。
- 張鳳吟（2006）。學前幼兒情緒性、情緒調節與同儕關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。
- 張玲芬、郭津榕、朱宜芬（2003）。學齡前幼兒基本學習能力測驗的研究。幼兒保育學刊，1，171-184。
- 張擘、黎培莉、關珊（2016）。三至四歲幼兒在積木主題建構活動中對空間概念的認知與迷思。教育研究報告匯編，14/15，149-171。
- 張英熙（2015）。阿德勒鼓勵訓練方案對幼兒園教師的影響。師資培育與教師專業發展期刊，8（3），29-52。
- 教育部（2012）。幼兒園課程與教學品質評估表。臺北市：教育部。
- 教育部（2016）。幼兒園教保活動教育部課程大綱。臺北市：教育部。
- 莊月萍（2010）。幼兒園科學探究教學之行動研究（未出版之碩士論文）。國立屏東教育大學，屏東市。
- 陳欣希、鍾志從（2011）。幼兒於樂高活動中兩人合作模式的探討。人類發展與家庭學報，13，49-74。
- 陳紫雯（2011）。積木角的敘說萌發歷程（未出版之碩士論文）。新竹教育大學，新竹市。
- 陳向明（2010）。社會科學質的研究。臺北市：五南。
- 陶英琪（譯）（2002）。小遊戲、大學問－教師在幼兒遊戲中的角色（原作者：Elizabeth Jones & Gretchen Reynolds）。臺北市：心理。
- 湯志民（2018）。幼兒學習環境設計（第二版）。臺北市：五南。
- 黃侑華（2013）。家長對幼兒的學習期望與期望確認之研究（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

- 楊秀惠 (2008)。運用主題活動提升幼稚園積木角學習成效之行動研究 (未出版之碩士論文)。
國立臺東大學，臺東市。
- 蕭顯勝、伍建學 (2003)。創造思考教學策略融入網路遊戲教學模式之建立。生活科技教育月刊，
36 (2)，38-52。
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction*. Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum.
- Herman, J. F., & Roth, S. F. (1984). Children's incidental memory for spatial locations in a large-scale environment. *British Journal of Psychology*, 85, 17-27.
- Isbell, R., & Exelby, B. (2001). *Early learning environments that work*. Beltsville, MD: Gryphon House.
- Johnson, H. M. (1996). The art of block building. In E. S. Hirsch (Ed.), *The block book* (3rd ed.) (pp.9-25). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Julie, B. (2016). *Creating environments for learning: Birth to age eight*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Lawson, A. E. (1995). *Science teaching and the development of thinking*. California: Wadsworth Publishing Company.

An Action Research on Facilitating Young Children's Play in the Block Area

Jia-Qiao Lin

Ying-Hui Hsieh

Affiliated Preschool of

National Taichung University of

Wufu Elementary School, Taichung

Education

Abstract

This study is an action research aiming to investigate how one preschool teacher employed action strategies to help young children learn and develop through building blocks. The research data include observation records, interviews and children's works. This study was conducted in a mixed-age class of a public preschool. The findings are as follows. First, the difficulties encountered in the initial stage were limits in environment planning; in the second stage, young children showed little interest in the block area; in the third stage, young children struggled to deal with their frustration; in the fourth stage, it was difficult for teachers to discuss with young children about how to overcome the challenge of building something they have never attempted. Secondly, in the initial stage, the action strategy adopted by the researcher was "improving the environment". The strategies applied from the second stage to the fourth stage included "exploring teaching strategy", "questioning teaching strategy" and "instructional scaffolding strategy". "Differentiation teaching strategy" was used from the second to the fourth stages, but the "creative thinking teaching strategy" was applied only in the fourth stage. Last, it was found that building blocks could help children develop associative play but was not very effective in promoting cooperative play; although it could promote the development of empathy but was not very effective in reducing children's preconceptions about peers.

Keywords: Action research, Block area, Preschool

雙北市公立幼兒園兩歲專班教保服務人員 班級經營現況調查

王皚莉

蘇育令

新北市八里國小
附設幼兒園

臺北市立大學

摘要

本研究旨在運用問卷調查 167 位台北市與新北市公立幼兒園兩歲專班教保服務人員，其班級經營之現況及實施感受難易度。班級經營分為五個面向：「課程與教學」、「教室環境」、「常規管理」、「行為輔導」及「親師關係」。研究發現教保服務人員：（1）整體班級經營現況符合程度高，實施感受難易度為普通偏容易。五面向中「常規管理」最符合現況，且感受難易度也最容易；「行為輔導」最不符合現況且感受難易度最困難。（2）「學歷」、「所在城市」對班級經營現況及實施感受難易度部分面向皆有顯著差異，而「擔任職稱」則對現況部份面向有顯著差異。研究者依研究發現，提出對未來實務與研究方面的建議。

關鍵詞：兩歲幼兒、班級經營、教保服務人員

收稿日期：2020 年 12 月 31 日
接受刊登日期：2021 年 2 月 17 日

壹、緒論

為了擴大教保服務的範圍，符合《幼兒教育及照顧法》所揭示的幼兒招收年齡，滿足兩歲幼兒入學需求，雙北市於 2012 年、2013 年分別成立兩歲專班至今，臺北市從 2012 年開始招收，每年陸續增班，2019 年已增加至 102 班（臺北市政府教育局，2019）。在新北市的部分，則是在 2013 年開始招收兩歲專班，至 2019 年共成立了 72 班（新北市幼兒教育資源網，2019），班級數已呈現倍數增加。由於教師過去對於兩歲幼兒的接觸可能較少，如何順利進行兩歲專班的班級經營，可說是一項新的任務與學習，了解教師班級經營的現況與難易度感受的調查也有其必要性。本研究之研究問題為（一）探討兩歲專班之教保服務人員班級經營實施現況與感受難易度、（二）探討教保服務人員不同背景與兩歲專班之班級經營實施現況與感受難易度之差異。研究者由以下兩部分說明本研究之緣起與重要性：

一、教保服務人員面對兩歲班的衝擊和挑戰

兩歲幼兒容易比三到六歲幼兒出現更多哭鬧、注意力不集中的問題，例如潘瑋婷（2016）研究中發現混齡班中教保服務人員的困擾，多來自於幼兒未遵守規矩與哭鬧等。教保服務人員在班級經營時，必須針對幼兒年齡調整經營模式。因此在都是兩歲幼兒的專班中，教保服務人員之班級經營現況如何？是值得探討的議題。研究者在教學經驗中，曾思考未來帶領一群兩歲班的幼兒，必須適當的修正過去的班級經營方式，可是在實施的過程中，是否會因為覺得困難而無法進行？教保服務人員在班級經營實施現況和感受難易度之間，會有哪些差異？游佳璇（2017）的研究中，發現含三歲混齡班教保服務人員在課程教學、環境規劃與常規經營現況中，越會考量班級三歲幼兒的能力而調整實施者，將感到越容易實施。研究者進一步思考，若將研究對象改為兩歲專班的教保服務人員時，研究結果是否會有不同？研究結果有助於呈現兩歲專班教保服務人員的班級經營現況，進而提供兩歲專班教保服務人員作為未來經營班級的參考。

二、兩歲專班教保服務人員不同背景與班級經營之關係

兩歲專班的教保服務人員配置，並不限定其中一人必須為教師，可能會出現兩位教保員搭班的狀況。依據《教保服務人員條例》第 10 條可知，幼兒園教保員在進入幼兒園前，不限定要

修習過幼兒教育學程並取得幼兒園教師證。在其過去求學過程中，專業知識的累積及獲得，以及教保理念的建立，可能都和教師有不同之處。根據國內過去研究指出，不同教育背景之教保服務人員於幼兒園班級經營策略及效能上，有的研究發現具顯著差異，假如具有幼教相關科系或為研究所畢業者，其班級經營及效能表現較為良好（劉千榕、張美雲，2017；張懷予，2017）；但也有的研究並無發現顯著差異（陳桂凰、蘇育令，2020）。過去其他關於班級經營的相關研究中，也指出除了教育背景之外，關於年資、年齡（臧瑩卓 2011；陳桂凰、蘇育令，2020）、與職務（曾淑凌，2016）等其他對班級經營影響的背景因素。以上相關研究其研究對象，多限定為三歲以上之幼兒班級或混齡班之班級教師，缺少針對兩歲專班年齡層任教之教保服務人員的資料。基於此現象與過去的研究發現，研究者進一步探討在兩歲專班中教保服務人員的其他背景資料，如何影響班級經營的現況與感受難易度。研究結果能提供幼兒園行政上，如何依據不同背景之兩歲專班教保服務人員，提供支持或規劃相關的專業成長活動。

貳、文獻探討

以下研究者進一步從二個方向回顧相關文獻，首先回顧兩歲幼兒教保實施需求，以呈現兩歲專班教保服務人員在班級經營中的特殊性和挑戰性。其次，回顧幼兒園班級經營與相關研究，以說明探究兩歲專班班級經營現況之需要性。

一、兩歲幼兒教保實施的需求

本研究欲探討兩歲幼兒專班教保服務人員的班級經營，兩歲幼兒在發展與教保需求上有其階段性特殊之處，教保服務人員若要為該階段幼兒規劃與實踐的教保實施，需要特別注重此階段幼兒的發展與需求，故整理兩歲幼兒的教保實施需求特性，包括關注環境與設備、生活教育及園所適應等 3 個面向，以呈現教保服務人員帶領班級經營的專業性與挑戰性。

李品靜（2014）以 18-42 個月的嬰幼兒為研究對象，探討動作發展與家庭環境之關係，粗大動作發展與「室外空間」、「精細動作玩具」有顯著相關；以及精細動作發展與「精細動作玩具」、「粗大動作玩具」有顯著相關。因此在兩歲兒階段，需要提供適當的室內外空間，供其能進行充足的粗大活動。邱美鈺（2015）提到兩歲兒適性教學環境的規劃與應用方面，首先校園

環境的發掘與運用要滿足幼兒個別需求，連結環境迎接挑戰，另外要規劃關懷接納的教室環境，讓幼兒有歸屬感，例如教室入口設計溫馨有如家的感覺，可以張貼家人合照，以作家庭和學校的銜接，感受教室是屬於幼兒的。《幼兒園及其分班基本設施設備標準》中也因應兩歲幼兒的身心發展和需求，需要更多教保服務人員之照顧，且經常需要洗淨身體或更換衣物等需求做出相關設施設備等規定，如：盥洗室之設備設置、教室內設置簡易衣物與尿片更換區、教室內設置符合教保服務人員使用高度之食物準備區等。

Erikson 心理社會發展理論認為兩歲幼兒之「自主性」為此一時期幼兒的主要發展，最重要的「發展任務」乃「自主對羞怯與懷疑」，自我概念萌發的兩歲兒，此時面臨進入幼兒園的團體中，要嘗試和陌生的老師和同儕建立關係並發展自主能力。基於此，兩歲幼兒生活教育顯得特別重要，向度可分為生活自理、生活常規、社會人際互動（臺北市公立及非營利幼兒園生活教育實施計畫，2019）。王靜珠（2003）強調生活教育的實施，要多用啟發與鼓勵，在實施方面應重「身教」示範，並注重其一貫性，幼兒園實施生活教育，要從實際生活中做起，培養正確觀念、正當行為、良好習慣及適度禮貌。兩歲幼兒開始學習生活自理，是漸漸從外部的控制到自我控制的轉變，開始嘗試以自己的判斷來取代照顧者的判斷，並且從每一次獨立做事所獲得的積極結果增長自己的感受。生活常規分為整理、秩序和清潔三個類別（臺北市公立及非營利幼兒園生活教育實施計畫，2019），兩歲幼兒在學習生活常規的部分，仰賴教師利用結構化的步驟引導，再加上圖片輔助，讓幼兒更容易理解並將程序記起來。在社會人際互動方面，因為自我心中思考的關係，同儕關係將會是進入團體生活時的第一大考驗。

在園所適應方面，從家庭進入幼兒園學習，可能是幼兒生命中第一次適應團體的經驗（林美嫦，2006）。同時幼兒還在逐步練習了解自我情緒，並且清楚表達出來。幼兒約在兩歲左右，會自發性地談論他們和其他人的感覺，也開始瞭解到他們的情緒反應可能和其他人不同（張茂英，2017）。言語表達的部分，兩歲兒需要有人幫助身邊的人了解他們的需求和想法。一旦感覺或想法的速度快於所能表達的語言，幼兒此時就可能出現結巴的現象（Goldschmied & Jackson, 1994）。在幼兒園中幼兒與同儕互動的過程中，利用參與遊戲活動的經驗，逐漸發展出輪流、分享等利社會行為，建立起友伴之間的友誼（Corsaro, 1981），都需要老師多方面觀察與引導（Kleppe, 2018）。對於處於運思前期的兩歲兒來說，雖已開始發展表徵能力，但是仍需要各種遊戲活動，

以及教保服務人員利用實物加以輔助，讓幼兒可以運用實際感官操作等，幫助其學習。

萊素珠與廖鳳瑞（2014）的研究中，透過兩歲兒從家庭進入幼兒園的研究中發現，幼兒園及教師在幼兒剛入園的時候，若能先與家長適度溝通，協助調整作息並且熟悉環境，也就是當家庭與幼兒園對於幼兒角色的要求越相似，越有益於幼兒投入新場所活動、建立新的人際關係。相關研究發現強調除了重視幼兒進入生命不同階段的垂直銜接外，幼兒在轉換不同生活範圍時的水平銜接也應被重視（萊素珠，2008）。

綜上所述，兩歲幼兒的教保服務著重於環境與設備的調整、生活教育的學習、家庭到學校的轉換和適應問題，需要仰賴教保服務人員在班級經營的過程中，透過細微觀察，利用預備好的環境，針對兩歲幼兒獨特的發展特徵，安排適當課程與活動。本研究透過調查教保服務人員對於兩歲幼兒教保服務的實施狀況與感受難易度，可提供未來兩歲專班教保服務人員及相關研究者了解兩歲專班的班級經營，並依據發現提供相關協助。

二、幼兒園班級經營與相關研究

谷瑞勉（2014）提及幼兒班級經營不只是掌握秩序或管理行為，以使老師能順利有效的進行教學活動而已，更要藉著對幼兒的充分了解與省思、妥善規劃環境及課程等，引發積極的教與學的關係，並促進幼兒學習與發展。針對本研究欲了解的兩歲專班班級經營，以及相關文獻中提及共同項目的班級經營範圍；研究者將其分為課程與教學、教室環境、常規管理、行為輔導及親師關係等五個層面。

（一）課程與教學：張懷予（2017）的研究中發現，教師班級經營效能具中等以上的水準，其中以「班級教學管理」面向較佳。顏珮瑜（2019）認為課程與教學之策略為引發內在學習興趣，掌握鷹架使用的時機點。陳怡璇（2019）則提出分組活動與學習區讓幼兒更多互動。在本面向中，參考「公立幼兒園含三歲幼兒混齡班老師的班級經營現況調查問卷」（游佳璇，2017）中「課程教學」的題目，其內容主要是班級經營中的保育與教學工作，教保服務人員需要依照幼兒需求設計適齡適性的課程，面對處於甫從感覺動作期進展入前運思期的兩歲幼兒，教保服務人員在教學活動時，需要以具體引導的方式，並且多讓幼兒運用感官學習為主。

（二）教室環境：顏珮瑜（2019）提出環境規劃面向之策略，教師必須覺察環境的優勢與特性

並就地取材。另外，魏宗明等（2018）提到安全感、歸屬感的教室，能降低幼兒的焦慮。因此兩歲專班的教室需要營造溫馨、像家的感覺，給予幼兒安心感。同時「環境規劃」主要在於教室內的各項空間配置，針對幼兒的身高而調整櫃子或作品展示，並且在環境中以具體的方式給予提示（游佳璇，2017）。

（三）常規管理：賴文鳳（2008）指出，在常規經營過程中，老師若能盡量以正面陳述對幼兒的期待，或以建設性的方式私下溝通幼兒不良行為，將有助於同儕關係發展。Zanolli 和 Saudargas（1990）觀察 9 位兩歲幼兒對其教保服務人員教保行為的情感反應，發現幼兒對於經常微笑的教師有更多的反應和情感連結。因此師生建立良好關係，可以培養出歸屬感和信任感，在此氣氛中行事和互動，自然會展現出好行為。另外，班級內例行性活動的規範與作息規劃亦是常規的部分，「幼兒園課程與教學品質評估表」（林佩蓉、張斯寧，2012）中「作息規劃」的部分，提到以如廁、喝水及用餐、午睡等保育工作，對幼兒園班級經營來說是重要的一環，在兩歲專班班級經營中更是重要的任務。游佳璇（2017）提到「常規經營」面向，主要是班級內每日例行性活動之規範，包含保育、常規建立，以及獎懲制度。與三歲幼兒相同的是，兩歲幼兒也需要具體的方式引導，若可以在建立常規時使用故事或戲劇的方式，將更容易理解。

（四）行為輔導：教師應在其班級經營中實踐教育愛，了解幼兒的家庭文化，發展理性與同理的師生溝通模式，善用行為建立與輔導技巧（施宜煌、趙孟婕，2015）。「幼兒園課程與教學品質評估表」（林佩蓉、張斯寧，2012）中「幼兒不適行為之回應與輔導」的部分，其中以主動關注並處理幼兒的不適應行為是首要工作，因大多數的兩歲幼兒是第一次加入團體生活，對於離開熟悉的家庭環境產生不安全感，尤其是兩歲幼兒分離焦慮及適應的問題。

（五）親師關係：臧瑩卓（2011）發現資深的教師會善加利用家長資源，協助處理班級事務，可發展良好親師互動，維持和諧的關係。

國內針對班級經營而延伸出的研究主題多元，包含班級經營與行政管理（蔡淑桂，2009）、幼兒同儕關係（賴文鳳，2008）、師生互動（施宜煌、趙孟婕，2015）及教保服務人員情緒（劉千榕、張美雲，2017）等等。除此之外，教保服務人員自身的教學信念（陳桂鳳、蘇育令，2020）和人格特質（張懷予，2017），以及班級經營策略的探究，也都是近幾年來研究的相關主題。如研究教保服務人員班級經營策略及效能（臧瑩卓，2011；曾淑凌，2016；陳桂鳳、蘇育令，2020），

顏珮瑜（2019）探究幼教師促進幼兒自主學習的班級經營策略。另一方面，陳怡璇（2019）則是透過行動研究了解混齡班的班級經營過程。研究者從文獻整理的過程中發現，針對三歲以上混齡班班級經營現況調查的研究只有一篇（游佳璇，2017），多數研究在於分析特定因素與班級經營的相關性，缺少對於教保服務人員整體性班級經營現況的調查研究。同時，從上述相關文獻探討中得知，不同背景的教保服務人員在班級經營上存在顯著差異。

基於上述，以兩歲專班為主題之班級經營研究，有其研究之價值，並且依據上述文獻的五個部分設計問卷面向與題目。游佳璇（2017）的研究中針對三歲以上混齡班班級經營現況與難易度之間的關係進行探討，是過去相關論文中與本研究較為相似的探究主題；基於過去研究的發現與需要，本研究進一步調查兩歲專班教保服務人員班級經營現況，以及人員背景對現況的影響。

參、研究方法

一、研究架構

本研究依據研究目的、研究問題及相關文獻探討的分析歸納後，擬定研究架構，（如圖 1）：

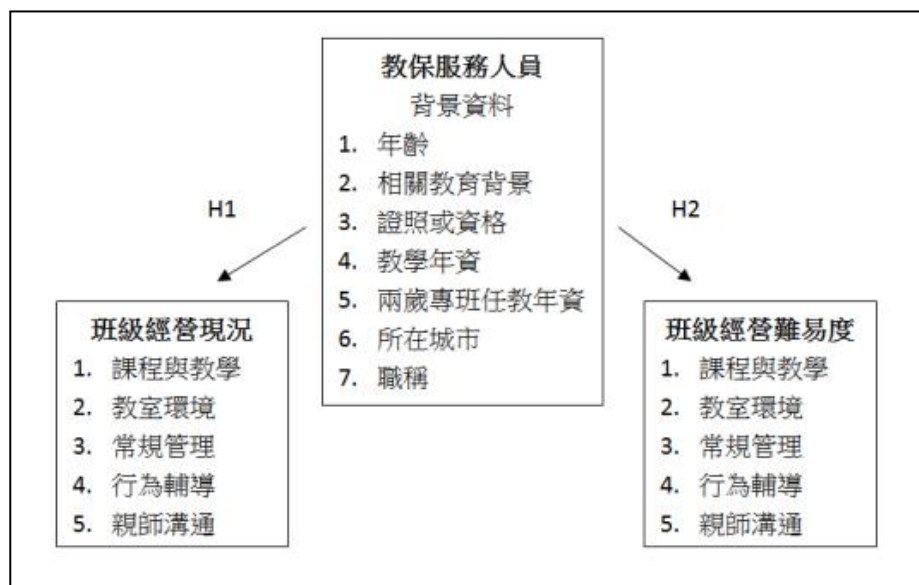


圖1 研究架構圖

二、研究假設

本研究依據研究目的、研究問題及文獻探討提出研究假設如下：

H1：不同背景的雙北市公立幼兒園兩歲專班教保服務人員在課程與教學、教室環境、常規管理、行為輔導及親師溝通的班級經營現況有顯著差異。

H2：不同背景的雙北市公立幼兒園兩歲專班教保服務人員在課程與教學、教室環境、常規管理、行為輔導及親師溝通的實施難易度有顯著差異。

三、研究對象

本研究以 108 學年度任教於雙北市公立幼兒園之兩歲專班教保服務人員為研究對象，根據臺北市政府教育局及新北市幼兒教育資源網 108 學年度的資料，整理並統計兩歲專班數量，台北市共有 102 班，合計有 204 位教保服務人員；新北市 67 班，共 129 位教保服務人員。本研究採方便取樣，取台北市兩歲專班 60 班、120 人及新北市 31 班 62 人，發放研究問卷數合計為 182 份。

吳明隆與涂金堂（2014）指出，預試對象以問卷中包括最多題項之「分量表」的 3~5 倍人數為原則，如果樣本數較為特殊，在預試人數的選取上可考慮再酌減一點。因此研究者以方便取樣方式，取台北市大同區、萬華區、南港區、北投區公立幼兒園兩歲專班共 30 班、60 人作為預試樣本。60 份中回收之有效問卷為 53 份，有效問卷回收率 88.3%，預試後，研究者扣除上述台北市四區的人員為研究樣本，新北市以較多兩歲專班的三區為研究樣本。因此研究之正式樣本以 108 學年度於臺北市信義區、中山區、文山區、內湖區、士林區及新北市雙和分區、三重分區、新莊分區公立幼兒園兩歲專班教保服務人員為研究對象，共 182 人。182 份中回收 172 份，扣除填答不完全之無效問卷後，最後有效問卷共 167 份，問卷可用率為 91.7%。

四、研究工具

本研究採用問卷調查法，研究工具為研究者自編之「雙北市公立幼兒園兩歲專班教保服務人員班級經營現況」調查問卷，內容分為兩大部分「兩歲專班教保服務人員基本資料」及「班級經營現況量表」。「兩歲專班教保服務人員基本資料」為背景變項，包括年齡、教育背景、教

學年資、兩歲專班年資、相關證照或資格、所在城市、職稱等項目。「班級經營現況量表」分為五個面向：「課程與教學」、「教室環境」、「常規管理」、「行為輔導」及「親師關係」。

「班級經營現況量表」根據相關文獻及諮詢現場教保服務人員後編擬而成。經營面向參考文獻包括谷瑞勉（2014）提及的班級經營範圍、教育部「幼兒園課程與教學品質評估表」（林佩蓉、張斯寧，2012）的內容與「公立幼兒園含三歲幼兒混齡班老師的班級經營現況調查問卷」（游佳璇，2017）中的問卷面向及問題。此問卷編制後先邀請 4 位專家學者針對「基本資料」與「班級經營現況」題目涵蓋之層面與語句逐一審查並提供專業性意見，並請 4 位教保服務人員審查問卷之提議及語句，以建立專家效度。經修改後「班級經營現況量表」的研究問卷共五個面向，總題數共有 36 題（附錄一）。

問卷填答分為現況與實施難易度兩部分，並採用李克特（Likert）五點量表計分。將班級經營實施現況符合兩歲幼兒的方式分為「完全符合」、「大部分符合」、「普通」、「少部分符合」、「完全不符合」等欄位；實施難易度欄位則為「非常容易」、「容易」、「普通」、「困難」、「非常困難」。最後分別計算班級經營現況及實施難易度的總分，得分越高者代表越符合班級經營現況及實施難易度越感容易。

研究者透過預試進行問卷之項目分析及信度分析。此問卷之項目分析結果在極端組比較結果中，36 題的 CR 值在 3.06 至 12.51 間，邱皓政（2013）指出一般在進行 t 檢定時，為了避免過度拒絕的問題發生，可將 CR 值也就是 t 檢定值設定為 ≥ 3 ，即 CR 值 ≥ 3 時代表該題項具有良好的鑑別度。經 Pearson 相關分析之後，全數面向皆達顯著水準。本研究信度分析以 Cronbach α 係數檢驗問卷內部一致性， α 係數值界於在 .60 至 .70 間是最小可接受值； α 係數值界於在 .70 至 .80 之間相當好； α 係數值界於在 .80 至 .90 之間非常好。本量表班級經營現況各面向 Cronbach α 值介於 .65~.77 間；班級經營感受難易度各面向 Cronbach α 值介於 .72~.89 間，顯示本研究問卷的班級經營量表具有良好信度（如下表 1）。

表 1

班級經營現況與難易度量表信度分析表

面向	班級經營現況題目	班級經營難易度題目
	Cronbach α 值區間	Cronbach α 值區間
課程與教學	. 67~. 73	. 87~. 89
教室環境	. 73~. 77	. 75~. 80
常規管理	. 68~. 75	. 72~. 78
行為輔導	. 69~. 76	. 83~. 86
親師溝通	. 65~. 70	. 82~. 86

五、資料分析

研究者將蒐集到的問卷資料進行次數分配、百分比、平均數及標準差等描述性統計，以了解雙北市公立幼兒園兩歲專班教保服務人員班級經營現況。針對不同背景變項的雙北市公立幼兒園兩歲專班教保服務人員，以獨立樣本 t 檢定或單因子變異數分析其班級經營現況及感受難易度之差異情形。以了解雙北市公立幼兒園兩歲專班教保服務人員是否會因為不同的背景變項而有所差異。

肆、研究結果

一、樣本資料描述分析

本研究有效問卷共 167 份，樣本基本資料包括年齡、相關學歷、相關證照或資格、幼教年資、兩歲專班年資、所在城市及擔任職稱。研究者整理之研究對象基本資料如下表 2：

表 2

有效樣本基本資料次數分配表

變項	類別	人數	百分比	累積百分比
年齡	20-29 歲	59	35.3%	35.3%
	30-39 歲	53	31.7%	67%
	40-49 歲	41	24.6%	91.6%
	50 歲（含）以上	14	8.4%	100%
學歷	研究所相關科系	14	8.4%	8.4%
	大學幼教或幼保相關科系	127	76%	84.4%
	一般大學（修畢幼教學程或幼教師資學分班）	18	10.8%	95.2%
	專科幼教或幼保相關科系（含師專）	8	4.8%	100%
	其他	0	—	—
相關證照 資格	幼兒園合格教師證	73	43.7%	43.7%
	保母人員資格	0	—	—
	教保員資格（不含具幼兒園合格教師證者）	94	56.3%	100%
幼教年資	5 年以下	58	34.7%	34.7%
	滿 5-未滿 10 年	50	29.9%	64.7%
	滿 10-未滿 15 年	33	19.8%	84.4%
	滿 15-未滿 20 年	15	9%	93.4%
	滿 20 年以上	11	6.6%	100%
兩歲專班 年資	0 年	54	32.3%	32.3%
	滿 1-未滿 4 年	88	52.7%	85%
	滿 4-未滿 7 年	20	12%	97%
	滿 7-未滿 10 年	0	—	97%
	滿 10 年以上	5	3%	100%
所在城市	臺北市	107	64.1%	64.1%
	新北市	60	35.9%	100%
擔任職稱	教師兼任園主任	0	—	—
	教師	9	5.4%	5.4%
	代理教師	5	3%	8.4%
	教保員	142	85%	93.4%
	助理教保員	0	—	93.4%
	代理教保員	11	6.6%	100%

二、班級經營現況與感受難易度之分析

(一) 班級經營現況

如表 3 顯示，班級經營現況面向總平均分數為 4.38，顯示教保服務人員整體現況符合程度高。其中以「常規管理」之平均分數 4.463 為最高，顯示教保服務人員班級經營現況中，以常規管理部分最符合兩歲幼兒的方式。其次為「親師關係」之平均分數 4.460，此結果與萊素珠(2008)的研究結果相同，認為兩歲幼兒進入幼兒園後，除了重視垂直銜接外，同時也要關注水平銜接，親師之間擁有良好的溝通和互動，有助於降低幼兒的焦慮和不安全感。

班級經營符合兩歲幼兒方式的現況各面向中，以「行為輔導」平均分數 4.26 為最低。研究者推測因兩歲班幼兒特殊的發展特性，教保服務人員必須依據個別幼兒行為及問題，使用適切的輔導方式，其又需兼顧全班幼兒的前提下，有時無法對單一幼兒進行太多時間輔導，產生兩難的情形。因此情形可能導致現況調查中，教保服務人員認為「行為輔導」符合程度最低。

另外，在問卷中個別項目最低分的題項是「教室環境」面向中的題項 7：「我會利用多元素材（例：植物、布類製品或其他等裝飾品）布置教室，營造溫馨的環境氣氛」；此題的平均分數僅有 3.92。由此可知在兩歲專班中，最不符合現況的項目是營造溫馨的教室環境氣氛。

表 3
班級經營現況整體面向分析表

面向	總平均數	標準差	排序
課程與教學	4.354	.36	4
教室環境	4.377	.36	3
常規管理	4.463	.33	1
行為輔導	4.264	.48	5
親師關係	4.460	.39	2
班級經營現況（整體）	4.383	3.95	—

(二) 班級經營感受難易度

由表 4 顯示，班級經營感受難易度面向總平均分數為 3.95，顯示教保服務人員整體感受難易度為普通偏容易。其中以「常規管理」之平均分數 4.18 為最高，顯示教保服務人員班級經營

感受容易度中等。研究者猜測常規管理面向感受最容易的原因，為此面向是教保服務人員在班級經營中，最需要立即面對處理的項目，也是每日例行事項，教保服務人員上手之後，亦不會感到困難。

班級經營感受難易度各面向中，感覺到最困難的是「行為輔導」的平均分數 3.70。谷瑞勉（2014）提到當幼兒衝突發生時，教保服務人員可以示範解決問題的方式，例如將思考過程「說」出來公開呈現的「放聲思考」。但是兩歲幼兒受限於其語言發展尚未成熟，講話半數以上是自我中心性的（陳峰津，2016），因此在教導兩歲兒用語言來解決問題時，會感到較為困難。且在輔導行為問題時，必須要花很多心力和時間使幼兒覺察與辨識自己的情緒，更增加此面向的困難度。

表 4
班級經營感受難易度整體面向分析表

面向	總平均數	標準差	排序
課程與教學	3.80	.55	4
教室環境	4.08	.50	2
常規管理	4.18	.51	1
行為輔導	3.70	.70	5
親師關係	4.01	.60	3
班級經營感受難易度（整體）	3.95	.49	—

（三）班級經營現況及感受難易度整體面向分析

經由表 5 得知在班級經營現況及感受難易度的五個面向中，以「常規管理」最符合二歲幼兒方式之現況，並且感受上最為容易。在班級內例行性活動與作息規劃，包括保育工作及建立常規的引導方式等相關能力，是帶領兩歲專班需要具備的首要條件和任務。在符合幼兒方式之現況中「親師關係」的平均分數(M=4.46)高於「教室環境」(M=4.37)，但在感受難易度中，「教室環境」的平均分數(M=4.08)卻高於「親師關係」(M=4.01)。由此推測，「親師關係」相較之下是兩歲專班現況中教保服務人員感受較難且努力進行的項目，可能教保服務人員與家長溝通過

程中產生彼此不理解或誤會時，對於立即尋找支持協助感到困難。張喻婷（2014）提到，在國小附幼下收兩歲幼兒的工作適應歷程中，與家長保持良好的溝通中產生的困擾，是教保服務人員需要適應並且使用策略解決的問題；在游佳璇（2017）的研究中，則未將親師關係列入研究的面向中，缺少可以提供參考的資料。因此本研究的發現，也呈現出未來需要深入了解教保服務人員在此項工作中所遭遇到的困難，讓園內行政人員或其他教保服務人員可以提供適當協助。

班級經營現況與難易度各面向中，「行為輔導」此項都是最低的。研究者猜測原因包括：

1. 兩歲班幼兒特殊的發展特性，教保服務人員必須依據個別幼兒行為及問題，使用適切的輔導方式，使幼兒覺察與辨識自己的情緒，並且引導幼兒利用語言解決紛爭（谷瑞勉，2014），因此教保服務人員需要花較多心力及時間，而感到較為困難。
2. 教保服務人員要依據個別幼兒行為及問題，使用適切的輔導方式。在同時以能兼顧全班幼兒的前提下，有時不能在單一幼兒身上花太多時間。在這樣兩難的狀況中，可能導致在現況調查時，教保服務人員認為「行為輔導」符合現況與難易程度最低。

在「教室環境」方面，其中最不符合現況的是營造溫馨環境氣氛（ $M=3.46$ ），並且在實施感受難易度上為困難（附錄二）。在規劃教室環境時，教保服務人員可能多將焦點放在硬體設備須符合幼兒的發展，及訓練幼兒生活自理能力，也會因安全上的顧慮而忽略了幼兒心理層面的需要，失去了溫馨接納的教室氣氛。

表 5
班級經營現況及感受難易度整體面向分析表

面向	總平均數 (現況 / 難易度)	標準差 (現況 / 難易度)	排序 (現況 / 難易度)
課程與教學	4.35 / 3.80	.36 / .55	4 / 4
教室環境	4.37 / 4.08	.36 / .50	3 / 2
常規管理	4.463 / 4.18	.33 / .51	1 / 1
行為輔導	4.26 / 3.70	.48 / .70	5 / 5
親師關係	4.460 / 4.01	.39 / .60	2 / 3
整體	4.38 / 3.95	3.95 / .49	—

三、背景對其班級經營現況及感受難易度的差異性分析

(一) 背景對班級經營現況差異性分析

背景中「相關教育學歷」對於「教室環境」面向 ($F=2.95, p<.05$) 有顯著差異 (如表 6)。學歷為研究所相關科系及專科幼教或幼保相關科系 (含師專) 之平均分數高於一般大學 (修畢幼教學程或幼教師資學分班) 者。其結果與曾淑凌 (2016) 及劉千榕、張美雲 (2017) 的研究結果相同。在一般大學原就讀的科系之外增加幼教學程或幼教師資學分班, 所修習的學分數和課程內容豐富度, 相較於研究所相關科系及專科幼教或幼保相關科系 (含師專) 來說, 可能都比較精簡而無法較為深入。因此在班級經營的過程中, 面對教室規劃時要注意的硬體設備以及營造像家一樣的氣氛, 都會是一大挑戰, 此發現呈現在一般大學 (修畢幼教學程或幼教師資學分班) 職前教育的過程中, 需要加以提升此部分相關專業能力。

表 6

相關教育學歷與班級經營現況教室環境面向之單因子變異數分析表

面向	相關教育學歷	人數	平均數	標準差	<i>F</i>	顯著性	事後檢定
教室 環境	(1) 研究所相關科系	14	4.50	.25	2.95	.03*	4>3
	(2) 大學幼教或幼保相關科系	127	4.37	.36			1>3
	(3) 一般大學 (修畢幼教學程或 幼教師資學分班)	18	4.22	.39			
	(4) 專科幼教或幼保相關科系 (含師專)	8	4.62	.29			
	(5) 其他	0	—	—			

* $p<.05$

背景中任教學校「所在城市」對於「課程與教學」($t=2.98, p<.01$)、「教室環境」($t=2.74, p<.01$)、「行為輔導」($t=2.09, p<.05$)及「親師關係」($t=2.81, p<.01$)面向皆有顯著差異, 只有常規管理未達顯著差異 ($t=-.15, p>.05$) (如表 7)。位於「臺北市」之平均分數皆高於「新北

市」，有可能因臺北市設立兩歲專班的時間和班級數較新北市為早且數量較多，教保服務人員有較多的班級經營經驗與互相交流的機會。另外，本研究只選取新北市三大分區為樣本，未來可針對未調查的教保服務人員進行研究，了解研究結果是否相符合；亦可利用質性研究的方式，探究新北市兩歲專班教保服務人員在班級經營過程中，所面對的難題或是需要的協助。

表 7

所在城市與班級經營現況各面向之獨立樣本 t 檢定

面向	所在城市	人數	平均數	標準差	t	顯著性（雙尾）
課程與 教學	(1) 臺北市	107	4.41	.57	2.98	.003**
	(2) 新北市	60	4.24	.47		
教室 環境	(1) 臺北市	107	4.43	.51	2.74	.007**
	(2) 新北市	60	4.26	.51		
常規 管理	(1) 臺北市	107	4.46	.44	-1.15	.87
	(2) 新北市	60	4.47	.59		
行為 輔導	(1) 臺北市	107	4.32	.64	2.09	.038*
	(2) 新北市	60	4.16	.80		
親師 關係	(1) 臺北市	107	4.52	.60	2.81	.006**
	(2) 新北市	60	4.34	.59		

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

目前擔任「職稱」對於「常規管理」面向 ($F = 6.58, p < .001$) 也有顯著差異 (如表 8)。擔任職稱為「教師」及「教保員」之平均分數皆高於「代理教師」，其餘面向則未有顯著性差異。此結果與曾淑凌 (2016) 及劉千榕、張美雲 (2017) 研究結果相同。代理教師的不穩定性以及過去的學經歷等，都可能是影響班級經營的因素。因此，若園內的兩歲專班是由代理教師負責帶班，那麼相關行政人員或其他教保服務人員，都必須多一點了解並提供協助。

表 8

擔任職稱與常規管理面向之單因子變異數分析表

面向	擔任職稱	人數	平均數	標準差	<i>F</i>	顯著性	事後檢定
常規	(1) 教師兼任園主任	0	—	—	6.58	.000***	2>3
管理	(2) 教師	9	4.75	.08			4>3
	(3) 代理教師	5	4.00	.31			
	(4) 教保員	142	4.55	.33			
	(5) 助理教保員	0	—	—			
	(6) 代理教保員	11	4.49	.18			

*** $p < .001$

(二) 背景對班級經營感受難易度差異性分析

背景中「相關教育學歷」對於「親師關係」面向 ($F = 3.43, p < .05$) 有顯著差異 (如表 9)。「專科幼教或幼保相關科系 (含師專)」之平均分數高於「一般大學 (修畢幼教學程或幼教師資學分班)」。「一般大學 (修畢幼教學程或幼教師資學分班)」的教保服務人員, 在過去求學階段所接觸到的課程, 多以原本的科系為主, 有可能在幼教相關學程中, 若親師關係的課程佔比太小或是沒有包含其中, 那麼對於親師關係的建立就會感到非常困難。

表 9

相關教育學歷與親師關係面向之單因子變異數分析表

面向	相關教育學歷	人數	平均數	標準差	<i>F</i>	顯著性	事後檢定
親師 關係	(1) 研究所相關科系	14	4.22	.49	3.43	.018*	4>3
	(2) 大學幼教或幼保相關科系	127	4.00	.62			
	(3) 一般大學 (修畢幼教學程或 幼教師資學分班)	18	3.73	.52			
	(4) 專科幼教或幼保相關科系 (含師專)	8	4.45	.24			
	(5) 其他	0	—	—			

* $p < .05$

任教學校「所在城市」對於「課程與教學」($t=3.12, p<.01$)及「親師關係」($t=2.02, p<.05$)皆有顯著差異(如表 10)。位於「臺北市」之平均分數皆高於「新北市」,代表「臺北市」教保服務人員感受「課程與教學」及「親師關係」面向上,感受容易程度高於「新北市」教保服務人員。由學歷與班級經營感受難易度之差異性分析中顯示,一般大學畢業之教保服務人員在親師關係上感受實施較困難,研究者進一步比對資料後,發現在背景樣本資料中新北市一般大學畢業之教保服務人員人數比例高於台北市,因此影響研究結果。另外,臺北市設立兩歲專班的時間較早,目前成立的班級數也較多,所以各園所可以互相吸取對方的經驗,園內的兩歲專班教保服務人員之間也能互通有無,故對於課程討論或是建立親師關係上,會感到較為容易。國外文獻也提及教師間彼此的支持與討論,增進學步兒班級之教學品質(Henry, Hatfield, & Chandler, 2021)。新北市的教保服務人員在帶領兩歲專班時,需要更多的資源協助,或是雙北市互相觀摩和經驗分享、學習,未來也可以針對這兩個議題再更進一步探討與比較,了解教保服務人員的真實困境和需求。

表 10

所在城市與班級經營感受難易度各面向之獨立樣本 t 檢定

面向	所在城市	人數	平均數	標準差	t	顯著性(雙尾)
課程與教學	(1) 臺北市	107	3.89	.57	3.21	.002**
	(2) 新北市	60	3.63	.47		
親師關係	(1) 臺北市	107	4.08	.60	2.02	.044*
	(2) 新北市	60	3.89	.59		

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

目前擔任「職稱」對於「常規管理」面向($F=2.46, p<.05$)有顯著差異(如表 11)。擔任職稱為「教師」及「教保員」之平均分數皆較高,代表「教師」及「教保員」感受「常規管理」面向上容易程度高於「代理教師」。代理教師必須去適應並且調整過去的經驗來符合目前的學校,所以在班級經營的過程中,可能會感到較為困難。因此不同職稱的教保服務人員在班級經營感受難易度「常規管理」面向上有顯著差異。

表 11

擔任職稱與班級經營感受難易度與常規管理面向之單因子變異數分析表

面向	擔任職稱	人數	平均數	標準差	F	顯著性	事後檢定
常規	(1) 教師兼任園主任	0	—	—	2.46	.045*	2>3
管理	(2) 教師	9	4.34	.41			4>3
	(3) 代理教師	5	3.70	.14			
	(4) 教保員	142	4.17	.51			
	(5) 助理教保員	0	—	—			
	(6) 代理教保員	11	4.37	.39			

* $p < .05$

伍、結論與建議

本研究主要探討雙北市公立幼兒園兩歲專班教保服務人員班級經營現況及感受難易度的差異。以下研究者根據調查結果獲得之研究結論提出說明與未來建議。

一、結論

(一) 兩歲專班教保服務人員班級經營現況符合程度高且感受難易度普遍偏容易

1. 「常規管理」面向最符合現況，且實施難易度感受最為容易。
2. 「親師關係」之現況符合程度高於「教室環境」，但在感受難易度中，「親師關係」卻感到較為困難。
3. 「教室環境」中營造溫馨的教室環境氣氛的實施最不符合現況，且感受難易度最困難。
4. 「行為輔導」的實施為五個面向中最不符合現況且感受難易度最困難的面向。

(二) 兩歲專班教保服務人員的「相關教育學歷」、「所在城市」及「擔任職稱」在班級經營現況及感受難易度上有顯著差異

1. 相關教育學歷中，學歷為「一般大學（修畢幼教學程或幼教師資學分班）」的教保服務人員，在班級經營現況中的「教室環境」規劃掌握度較低，並且在感受難易度的「親師關係」方面感到困難。

- 2.背景所在城市，「臺北市」的教保服務人員，在現況符合程度及感受難易度之平均分數普遍高於「新北市」，「臺北市」教保服務人員感受難度較低。尤其是「課程與教學」與「親師關係」，是新北市教保服務人員感受特別需要協助與了解的部分。
- 3.「擔任職稱」方面，在班級經營現況及感受難易度「常規管理」面向中皆有顯著差異。職稱為「代理教師」的教保服務人員，其平均分數略低。

二、建議

依據研究之結論，提出以下幾點建議，作為雙北市兩歲專班教保服務人員、教育行政主管及學校教育相關單位與未來研究者的參考。

（一）兩歲專班教保服務人員需多重視教室環境氛圍，營造溫馨接納有如家的感覺

本研究結果顯示，教保服務人員在利用多元素材布置教室，營造溫馨的環境氣氛，是目前兩歲專班班級經營過程中較容易忽略且感到困難的部分。建議可參考國內外相關的分享或書籍，組成共學團體，或是向有經驗的教保服務人員及專家學者諮詢，了解兩歲專班教室適合的環境布置與要件。

（二）幼兒園需多了解兩歲專班教保服務人員的班級經營現況和困境，例如親師關係，並且適時給予協助

透過研究結果可知，在現況中「親師關係」的符合程度高於「教室環境」，但在感受難易度中，「親師關係」卻感到較為困難。由此可知，「親師關係」相較之下是兩歲專班現況中教保服務人員努力進行但卻感到困擾的工作。建議幼兒園的所有相關人員，皆應該深入了解兩歲專班班級經營的內容和困境。園內中若有代理教師對學校文化、教學環境和課程較不熟悉時，園方更應該主動給予關心。

（三）降低兩歲專班師生比以增加幼兒行為輔導時間

本研究結果顯示，在班級經營中讓教保服務人員感到最為困難且不容易實施的是關於「行為輔導」的內容。因兩歲幼兒特殊的發展特性，在行為輔導方面需要花費很多心力和時間，教保服務人員同時要個別輔導幼兒，但又同時要兼顧全班幼兒的前提，此狀況往往令其陷入兩難，大幅度增加了這個面向的困難度。因此建議降低兩歲專班師生比例，讓教保服務人員能有較充裕之時間行為輔導。

（四）開設兩歲專班班級經營的相關研習課程或專家學者入園進行輔導

經由研究結果發現，兩歲專班教保服務人員在「課程與教學」與「親師關係」這兩個面向，是新北市較台北市教保服務人員特別需要專業成長的部分。建議教育行政主管單位可多舉辦兩歲專班相關的研習提供參與，或是由雙北市的兩歲專班教保服務人員互相分享經驗、學習與討論。除此之外，建議園內增設兩歲專班的幼兒園，可邀請專家學者入園進行班級經營相關輔導，增加教保服務人員的專業知能。

（五）了解新北市其他區域的兩歲專班教保服務人員班級經營現況

本研究的研究結果顯示，學校所在城市位於「新北市」的教保服務人員，其班級經營現況符合程度較低，感受難度高於「臺北市」的教保服務人員。但因本研究所選取的研究對象，新北市部分只選取了九大分區中的三大分區，建議未來可將研究對象鎖定於其餘六大分區，並將研究結果與本研究結果相互比對，更加了解新北市兩歲專班教保服務人員班級經營現況。

（六）透過質性的觀察或訪談，了解兩歲專班教保服務人員在行為輔導過程中遭遇到的困難

本研究結果顯示，兩歲專班教保服務人員對於「行為輔導」面向感到最為困難且在現況中較少實施，本研究是採用問卷調查法，主要目的在於進行整體性的了解，無法蒐集個別資料並進行分析，深入了解教保服務人員面對行為輔導時的歷程、影響因素及困難等。所以建議未來的研究者，可以利用質性的觀察或訪談，來進行兩歲專班教保服務人員實施行為輔導的相關研究，以豐富此領域資料。另外，本研究的資料蒐集單由填答問卷的教保服務人員「自評」班級經營的現況與難易度，未來對於教室中真實的現況與感受上所引發的事件，可以進一步利用觀察與訪談瞭解。

參考文獻

- 王靜珠 (2003)。來！說我們的故事-幼教師的專業成長。臺北市：心理。
- 吳明隆、涂金堂 (2014)。SPSS 與統計應用分析。臺北市：五南。
- 李品靜 (2014)。嬰幼兒動作發展與家庭環境關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北護理健康大學，臺北市。
- 谷瑞勉 (2014)。幼兒園班級經營。臺北市：心理。
- 林佩蓉、張斯寧 (2012)。幼兒園課程與教學品質評估表。臺北市：教育部。
- 林美嫦 (2006)。「過渡」概念的最新發展。香港幼兒學報，5 (1)，5-10。
- 邱美鈺 (2015)。資深教師運用適性發展教學理念於兩歲專班之教學調適歷程 (未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東市。
- 邱皓政 (2013)。量化研究與統計分析：SPSS (PASW) 資料分析範例解析 (第五版)。臺北市：五南。
- 施宜煌、趙孟婕 (2015) 從師生互動探思幼兒園班級經營的策略。幼兒教保研究期刊，15，101-116。
- 張茂英 (2017)。幼兒、兒童發展與輔導。臺北市：志光。
- 張喻婷 (2014)。嘉義縣國小附設幼兒園下收小幼班對教保人員工作適應歷程之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 張懷予 (2017)。幼兒園教保服務人員人格特質與班級經營效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 教育部 (2017)。幼兒園及其分班基本設施設備標準。臺北市：教育部。
- 教育部 (2017)。教保服務人員條例。臺北市：教育部。
- 教育部 (2018)。幼兒教育及照顧法。臺北市：教育部。
- 陳怡璇 (2019)。幼兒園混齡班班級經營之行動研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 陳峰津 (2016)。皮亞傑教育思想與教育理論。臺北市：五南。
- 陳桂凰、蘇育令 (2020)。新北市公立幼兒園教保服務人員教學信念與班級經營效能之相關研究。幼兒教保研究期刊，22，49-75。

- 曾淑凌 (2016)。《**幼兒園教保服務人員班級經營策略及效能之研究**》(未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投市。
- 游佳璇 (2017)。《**公立幼兒園含三歲幼兒混齡班老師的班級經營現況調查**》(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 萊素珠 (2008)。《**從中間系統看兩歲兒從家庭進入幼兒園之銜接研究**》(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 萊素珠、廖鳳瑞 (2014)。上學這條路：兩歲兒從家庭進入幼兒園之銜接研究。《**台中教育大學學報**》，**28** (2)，69-92。
- 新北市幼兒教育資源網 (2019)。《**新北市 108 學年度招收 2 足歲幼生幼兒園基本資料一覽表**》。
取自：https://kidedu.ntpc.edu.tw/ezfiles/0/1000/img/72/108public_c.pdf
- 臧瑩卓 (2011)。《**幼兒園教師班級經營策略運用情形之研究**》。《**幼兒保育學刊**》，**9**，17-35。
- 臺北市府教育局 (2019)。《**臺北市公立及非營利幼兒園生活教育實施計畫**》。臺北市：臺北市府教育局。
- 劉千榕、張美雲 (2017)。《**幼兒園教師情緒管理與班級經營之研究**》。《**幼兒教保研究期刊**》，**18**，1-27。
- 潘瑋婷 (2016)。《**幼兒園混齡班級經營常見的困擾及其改善策略**》(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮市。
- 蔡淑桂 (2009)。《**幼兒園行政管理與班級經營創新模式之研究**》。《**南亞學報**》，**29**，297-329。
- 賴文鳳 (2008)。《**班級經營與幼兒同儕關係發展：新移民女性的雙胞胎子女個案研究**》。《**幼兒教育**》，**291**，37-54。
- 顏珮瑜 (2019)。《**幼教師促進幼兒自主學習的班級經營策略之探究-以一位資深優良教師為例**》(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 魏宗明、童玉娟、李芳靜、陳慧華、張富萍、陳淑美、...林廷華 (2018)。《**幼兒園課室經營理論與實務**》。臺中市：華格。
- Corsaro, W. (1981). Friendship in the nursery school: social organization in a peer environment. In S. Asher & J. M. Gottman (Eds.). *The development of children's friendships*. New York: Cambridge University Press.

Goldschmied, E., & Jackson, S. (1994). *People under three: Young children in day care*. London: Routledge.

Henry, A., Hatfield, B., & Chandler, K. (2021). Toddler teacher job strain, resources, and classroom quality. *International Journal of Early Years Education, Feb, 1-15*. Retrieved March 07, 2021 from the Word Wide Web: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09669760.2021.1892596>

Kleppe, R. (2018). Characteristics of staff-child interaction in 1-3-year olds' risky play in early childhood education and care. *Early Child Development and Care, 188*(10), 1487-1501.

Zanolli, K., & Saudargas, R. (1990). Two-year olds' responses to affectionate and caregiving teacher behavior. *Child Study Journal, 20* (1), 35.

Investigating Preschool Teachers' Classroom Management in Toddlers' Classes in Taipei

Ai-Li Wang

Yu-Ling Su

Bali Elementary School,
New Taipei City

University of Taipei

Abstract

This study aims to investigate preschool teachers' current implementation of classroom management and the degree of their difficulty with perceptive implementation by questionnaire survey. For the subjects of this study, 167 educators working at the public preschools for 2-year-old children in Taipei City and New Taipei City were selected. The researchers applied the questionnaire of classroom management to collect data. There are five aspects in the questionnaire of classroom management, including "Curriculum and Teaching," "Classroom Environment," "Routine Care and Discipline," "Behavioral Guidance" and "Parent-teacher Relationship." The results of this study shows that the teachers' (1) Current management of overall classes are highly consistent with the implementation, and teachers' degree of difficulty with perceptive implementation in overall classes are from normal to easy. "Routine Care and Discipline" is the highest consistent to the implementation, and the easiest in degree of difficulty with perceptive implementation. "Behavioral Guidance" is the lowest consistent to the implementation and the most difficult in degree with perceptive implementation. (2) The variables of "Educational Background," and "School Area," have different significances to "Implementation of Classroom Management", and "Degree of Teachers' Difficulty with Perceptive Implementation". In addition, the variable of "Job Title" has significant difference to some operation of "Classroom Management Implementation". According to the results, the researchers proposed recommendations for practices and future research.

Keywords: Two-year-old Children, Classroom management, Toddler teachers

附錄一

雙北市公立幼兒園兩歲專班教保服務人員班級經營現況調查問卷簡述

第一部分 基本資料

包含1.年齡、2.幼教相關學歷、3.相關證照或資格、4.幼教教學年資合計（含代理及私幼年資）、5.在108學年度任教於兩歲專班之前，曾經在公/私立幼兒園的兩歲專班任教年資、6.任教學校所在縣市、及7.您在目前任職幼兒園的職稱。

第二部分 班級經營現況及實施難易度

請於下列五面向的各題項中，依實際經驗勾選最符合之班級經營現況（完全符合、大部分符合、普通、少部分符合、完全不符合）及實施難易度（非常容易、容易、普通、困難、非常困難）。

課程與教學

- 1.我會依幼兒的需求規劃課程
 - 2.我會依幼兒之發展狀況設計教學活動
 - 3.我會為幼兒訂定適齡之學習評量項目
 - 4.我會為幼兒設計適齡之作品呈現方式（如依幼兒個別特性給予合適尺寸之圖畫紙）
 - 5.我會安排教學活動，協助幼兒培養生活自理能力
 - 6.進行教學活動時，我會讓幼兒實際運用感官操作（體驗），幫助其學習
 - 7.進行教學活動時，我會為幼兒安排合適的座位，幫助其維持注意力
 - 8.進行教學活動時，我會同時提供一種以上訊息線索，幫助班級中幼兒理解（例：具體的用詞加上動作手勢）
-

教室環境

- 1.我會把班級中幼兒的個人置物櫃（含工作櫃、棉被櫃），安排在容易收取的位置
 - 2.我會在幼兒的個人置物櫃上（含工作櫃、棉被櫃），貼上照片或圖片，幫助其辨識
 - 3.我會降低作品佈置與展示空間的高度，以符合幼兒視線高度
 - 4.我會在生活環境中貼上照片或圖片，協助幼兒理解環境中的訊息
 - 5.我會依據幼兒需求規劃適合幼兒生活與學習空間
 - 6.我會將教室內分類好的教具籃，標示幼兒能夠辨識的教具線索（例：貼照片）
 - 7.我會利用多元素材（例：植物、布類製品等裝飾品）布置教室，營造溫馨的環境氣氛
 - 8.我會關注幼兒生活環境的安全（例：座位安排避開動線、避免靠近門邊）
-

常規管理

- 1.於平日作息中，我會協助幼兒如廁（例：如廁陪伴、擦屁股、更換尿布）
 - 2.用餐時間，我會協助幼兒用餐點（例：指導餐具使用、餵食、幫忙剪碎食物）
 - 3.我會營造愉悅的用餐氣氛（例：教師與幼兒坐在一起，關注進食狀況並愉悅的用餐）
 - 4.相較於教學活動，我會關注班級中幼兒的保育需求（例：進食狀況、喝水量、如廁）
 - 5.於午睡期間，我會陪伴在幼兒身旁，幫助入睡
 - 6.建立常規時，會利用具體的方式引導（如動作、口語）
 - 7.會用故事或手偶的方式引導，幫助幼兒理解常規
 - 8.幼兒入園時，我會上前迎接並主動關心；離園時，我會與幼兒互道再見
-

行為輔導

- 1.我會依班級中個別幼兒的行為問題提供不同的輔導策略
 - 2.輔導幼兒時，我會依班級中個別幼兒的特性與其溝通（例：用淺白的語彙幫助其理解抽象的規範）
 - 3.我會依班級中個別幼兒的需求，輔導其解決學習困難
 - 4.我會花時間輔導幼兒的情緒困擾（例：分離焦慮）
 - 5.我會關注班級中的幼兒在園適應狀況，並且給予協助和輔導
 - 6.我會引導幼兒學習使用語言來表達自己的感受與處理衝突
-

親師關係

- 1.開學前，我會先和家長聯絡以了解幼兒狀況
 - 2.我會利用班親會向家長說明班級經營理念與方式
 - 3.學期中，我會利用各種方式與家長溝通（例：聯絡簿、當面、電話）
 - 4.我會和家長分享幼兒在校的狀況，並且交換教養心得
 - 5.當溝通過程家長不理解或是產生誤會時，我會立即尋求協助（例：搭班教師、行政人員）並尋找解決的方式
 - 6.我會傾聽家長的疑問或困難並且給予適當的回應
-

附錄二

班級經營現況與感受難易度：教室環境面向之題項分析結果表

教室環境		
題目	班級經營現況平均數	班級經營感受難易度平均數
1. 我會把班級中幼兒的個人置物櫃（含工作櫃、棉被櫃），安排在容易收取的位置	4.62	4.35
2. 我會在幼兒的個人置物櫃上（含工作櫃、棉被櫃），貼上照片或圖片，幫助其辨識	4.58	4.40
3. 我會降低作品佈置與展示空間的高度，以符合幼兒視線高度	4.38	4.11
4. 我會在生活環境中貼上照片或圖片，協助幼兒理解環境中的訊息	4.23	4.04
5. 我會依班級中幼兒的需求，規劃學習區的空間與提供教具	4.35	3.97
6. 我會將教室內分類好的教具籃，標示幼兒能夠辨識的教具線索（例：貼照片）	4.51	4.19
7. 我會利用多元素材（例：植物、布類製品或其他等裝飾品）布置教室，營造溫馨的環境氣氛	3.92	3.46
8. 我會關注幼兒生活環境的安全（例：座位安排避開動線、避免靠近門邊）	4.39	4.11

刻板印象對初任托嬰中心男性托育人員之 人際關係影響之探究

張念平 吳光名 范玉美
敏惠醫護管理
專科學校 國立嘉義大學 吳鳳科技大學

摘 要

本研究的目的是探討刻板印象對初任托嬰中心男性托育人員之人際關係影響經歷。本研究採用質性研究方法，以一位初任托嬰中心男性托育人員為對象，進行為期 6 個月之研究以觀察、訪談同儕等方法來探討與分析男性托育人員在職場上的心路歷程，以瞭解刻板印象對於男性托育人員在人際關係之影響。本研究結果摘要如下：一、初任男性托育人員要有一顆堅強的心，不論遇到多少挫折，還是要堅持下去。二、初任男性托育人員要用專業的本職學能與能力表現，來面對職場中所帶來的性別刻板印象。三、初任男性托育人員要適時的融入群體，勿因性別顧忌而有所退縮。四、初任男性托育人員應導正自我觀念，建立與同事之間的友好情誼。托育人員在職場中人際關係方面，可分為同儕、親師和師生三種關係；男性托育人員在人際關係的建立上，確實受到許多外在因素及性別刻板印象影響。但是透過長時間的相處以及自身的努力，是可以破除在托育職場對於男性的性別刻板印象以及偏見，進而成為互相扶持的夥伴關係。本研究之結果可提供有志從事托嬰中心之男性托育人員專業性的建議和參考。

關鍵字：人際關係、性別刻板印象、托育人員

收稿日期：2021 年 3 月 17 日
接受刊登日期：2021 年 5 月 11 日

壹、緒論

根據衛生福利部統計處（2020）托嬰中心專業人員數統計發現，我國托嬰中心專業人員總數為 7847 人，女性托育人員數為 7731 人，而男性托育人員僅占 116 人，男性專業托育人員相當只佔全國托嬰中心專業人員總數的 1.47 %。Tsigras（2010）也指出，在大部分的國家中，男性進入幼兒領域的工作比例約為 1% - 4%。

由此得知，不論國內外，托育工作者的單一性別化現今皆為普遍現象。男性從事托育工作者雖少，卻對傳統性別關係帶來新的衝擊。他們掙脫了既有性別刻板印象的束縛，也打破了職業性別隔離的勞動市場規範，從事傳統刻板印象中以女性為主之工作。

一、研究動機

台灣的托育職場中，主要以女性擔任居多。無論是照顧自己或別人的小孩，在傳統的台灣社會中，育兒工作一向被視為女性的職責。男性從事托育工作者雖少，卻對傳統性別關係帶來新的衝擊。溫韋勛（2005）指出，此類工作的性質屬於教育、照顧幼兒的層面，在與女性體貼、細心、溫暖、愛小孩等特質的連結之下，幼教機構的教師在傳統印象裡，就會被認為是女性適合擔任的職業。在世界各國，幼兒保育工作一直是職業性別分工最明顯的生涯領域之一；而且受托育幼兒的年齡愈小，職業性別分工的現象愈高（Moss, 2003）。此外，早在 1997 年歐盟托育網委員會即設定十年間欲達到男性教保工作者為 20% 的目標，但目前的進展仍不理想（Peeters, 2007）。

「教育之道無他，唯愛與榜樣而已」，幼教之父福祿貝爾曾這樣說過。因為本身喜歡幼兒，喜歡與幼兒互動，喜歡幼兒相關的事物，喜歡從幼兒的角度觀看世界，會覺得世界變得很不一樣，所以從大學二年級便開始輔修幼保系，到了研究所更念了幼兒教育學系研究所，因為喜歡孩子，所以讓我更於進修研究所時即進入了托嬰中心擔任托育人員一職，為了可以與幼兒更接近，在大學校期間也取得了保母證照、兒童及少年福利機構專業人員主管人員資格，希望在未來的職涯上可以給孩子不一樣的想法。直至目前為止女性托育人員人數遠多於男性的狀況，仍未有太多變化。幼兒教育在台灣一向以女性任職為多數，僅有非常少數的男性參與其中（張耐，2003）。

研究者選擇了在「萬紅叢中一點綠」的托育場域中，自然有心理準備容易受到家長、同事、社會大眾的異樣眼光看待。在托育環境中的人際關係首要就是同儕教師間的互動，因此研究者想瞭解台灣男性托育人員在職場上與同儕之間的相處模式，是否因刻板印象而受到影響。除此之外，研究者認為，親師及師生之間的互動也是托育職場上人際關係重要的一環！長久以來，撫養與教育幼兒的工作一直被視為女性的天職。於是家長視女性從事幼兒教師的工作，理所当然，視男性從事幼兒教育工作，有失男性風範（馮建華，1997）。研究者在剛進入托嬰中心服務初期，家長看到托嬰中心出現男性托育人員時，都會帶著不可思議的眼神以及疑惑，但經過主任和同事的介紹以及長時間的接觸認識後，家長對於研究者的出現，倒也習以為常。不過主任和同事還是會叮嚀研究者與女童相處時要特別小心，接送女童時，也要注意肢體上的觸碰，盡量交給其他女同事處理，以免讓家長產生疑慮。詹欣怡（2007）指出，在新任的過程中，男性幼教師會因為自身的性別給自己帶來很大的壓力，在人際關係的建立上，面對女性教師或家長時常感受到身為男性的顧忌與遺憾。是故，研究者認為托育職場上的人際關係值得探討。雖然《性別平等教育法》於民國 93 年公佈實施，至民國 102 年歷經多次的修正，已備完善。此法雖已推行十多年，但實際上是否能消除社會大眾對於男性從事托育人員之刻板印象。男性在托嬰職場人際關係上是否有其影響？實有待深究。

故而，研究者希望藉此研究能探討男性托育人員在人際關係上包括教師同儕關係、師生關係以及親師關係等，是否受到性別刻板印象之影響，以提供自己及其他關心此議題的相關人士做為參考。

二、研究目的與問題

（一）研究目的

根據以上研究動機，本研究旨在探討男性托育人員初任托嬰中心時所經歷之性別刻板印象及在人際關係方面之影響及劣勢與優勢。

（二）研究問題

根據上述研究目的，本研究欲探討刻板印象對於男性托育人員在人際關係上之影響為何？

貳、文獻探討

一、性別刻板印象的內涵

(一) 性別角色的定義

對於性別角色，黃翠瑛（1998）認為，男性和女性雖然具有先天的生理差異，但男女的成長歷程在不同的發展階段，可能受到外在環境社會化的影響，所以無論個人的心理知覺或行為表現出男性化特質或女性化特質，不可避免的，是由社會文化與社會規範決定而來的角色安排。社會賦予每個人許多不同的社會角色，而這些社會角色會因為適合的行為，而存在著不同的社會期盼（邱榮貞，2019）。國內外學者對性別角色之定義者眾多，有鑑於此，研究者茲整理如表 1。

表 1
性別角色定義一覽表

學者	年代	性別角色定義
Huston	1983	性別化是複向度的，它至包含建構和內容領域交錯而成的矩橫向是內容方面，包括五種領域：生物學上的性別活動和興趣個人社會的屬性生理性別為基礎的社會關係典型化和象徵；直行是建構方面，包括四個範疇：概念或信認同或自我知覺喜好或態度行為的表現。
Crooks & Baur	1996	是一種社會化的產物，也就是個人學習以及適應自所處社會對自行為期望的過程。
Burr	1998	對男人和女人行為舉止的期望。
Leach	2003	性別角色是一種特定工作、責任及義務分配給不同性別的人的一種行為模式，由社會經濟因素所決定，也是主導我們去做哪些事的規範及價值所決定，它是動態的、可以改變的。
陸偉明	2011	社會上認為適合某一性別不適合另一性別的分工、權利、義務和行為模式，包含了性別角色期待和性別角色表現。

資料來源：研究者自行整理

綜上所述得知，國內外學者對於性別角色的界定，包含了社會建構與個人心理行為兩個向度。性別角色為個體在其所處之文化中，依據社會對男女不同的要求和期望，所呈現出的典型女性或男性之人格特質與行為之表現。因此，在什麼社會文化中，男性或女性表現出被期待、被接受的行為，稱之為性別角色。

（二）性別刻板印象的定義

刻板印象是指個體對於某一團體成員固定的、僵化的看法，（陳皎眉、王叢桂、孫蒨如，2003；陳皎眉、孫旻暉，2006）這種看法有好有壞，並且在社會大眾中有一定的普遍性（洪嘉欣、陳皎眉，2009）。性別刻板印象是社會文化以性別為分類基礎，賦予男女不同的行為特徵並加以簡化，然後做出區分的心理傾向（溫明麗等人，2003）。

孫旻暉（2006）指出，通常性別刻板印象不見得是完全正確的，但卻根深蒂固地存在於團體成員之中，並在不同的團體成員間具有相當的一致性或普遍性。例如：多數人相信男性比女性強壯、具有決策力、方向感好，在數理科目的成就表現較佳；而女性則較男性纖細、處事細心、較順從、較用功、文科的成就表現較好。然而刻板印象通常是人類簡化世界的一種方式，但也因為過度簡化而造成的刻板印象，可能使我們看不到特定群體中的個別差異（Aronson, Wilson & Akert, 1994/1995）。吳宗暉（2005）則以社會系統論看性別刻板印象，其主要展現在兩個層面上，一個是「社會文化」的層面，如社會規範中期待男性主動積極、堅定剛強，女性要被動安靜、溫柔體貼；另一個層面則存在於「個人」的認知信念系統中，如某人對自己認知「我是女性，應該要勤儉持家」、「我是男性，應該要主動出擊」等，而社會文化與個人認知信念層面的性別刻板印象，又會相互影響、強化。

綜上所述得知，性別刻板印象是社會群體以男女性別為基礎，針對特定性別歸類出不同的角色行為與社會期待，使得男性與女性逐漸發展出對於不同性別應該要有何種行為、何種特質，並且形成固定不變的看法，加上女性與男性因為先天條件限制、工作性質的不同與地位的差距，進而形成了大眾固定不變的看法，最後造成了長久以來大家對於性別既成的刻板印象。

（三）性別刻板印象的影響

性別刻板印象的形成並非人類與生俱來的，而是來自於後天社會環境文化的影響，然而性別刻板印象所造成的影響不只是普羅大眾對於男性與女性的性別角色與期待的看法，在工作職

場上更廣泛的影響著男性與女性的職業選擇，也促成了職業性別隔離現象的產生。蔣姿儀、廖麗嬌（2018）更指出，傳統的性別角色刻板印象，將男性、女性分成二元化的角色，這樣的分類方式，無形中強化性別刻板印象繼續被複製存在社會中。

England（1981）認為性別刻板印象也會影響個人對於職業的選擇，影響雇主或管理者雇用員工的標準，影響兩性的薪資、以及升遷機會與管道，因而導致職業上的「性別隔離現象」。駱俊宏、林燕卿（2003）研究亦指出，在科系的選擇上，男性會傾向於選擇理工科，女性則傾向於選擇文科或商科；職業的選擇上，男性傾向於選擇陽剛味的工作，例如工程師、醫師等，而女性則會傾向於選擇陰柔的工作，如幼教師、護士等。羅瑞玉、徐西森、連廷嘉（2002）的研究指出，性別刻板印象扭曲兩性的互動空間，形成不合理的雙重標準，也導致了兩性不平等的生涯發展與衝突的人際互動，甚至讓弱勢的一方在家庭、職場及社會生活中受到不公平的對待。

綜上所述，性別刻板印象的影響，常會因社會文化環境、女性和男性的性別角色與期待的看法，職場、家庭及社會生活中受到不公平的對待以及要仰賴社會環境與價值觀的改變等，而在托育就業職場早已存在職業性別隔離現象，當然其形成原因與影響卻缺乏實際的理解，易受性別刻板印象之影響。然而，多數人的價值觀多承自社會、家庭與學校，唯有落實家庭教育與成人教育，先破除成人的性別刻板印象，才是治本之道。

二、人際關係的功能與特性

（一）人際關係的意義

人際關係自人類誕生以來便存在著，它的歷史與人類生活歷史一樣悠久。人類體自出生後就不斷的與他人產生互動，因為人是群居的動物，隨著成長，人與他人的關係就更加向外延伸。王以仁（2007）指出，人際關係為人與人之間互相往來而彼此影響的一種互動過程，屬於會變化的動態狀況，可包括親子關係、手足關係、夫妻關係、師生關係、同儕關係、同事關係、勞資關係以及兩性關係等。Heiman（2000）則認為人際關係是指，雙方基於情感上的交流，願意彼此分享想法與秘密，並保有誠實、開放與親近的基礎。人與人之間缺少溝通，就像河的兩岸沒有貫通的橋樑。而善解人意，則是溝通人際關係的最好橋梁（黎淑慧，2013）。

DeVito（1994）對人際關係的看法為，任何人與人之間任何型態的互動關係，廣義為親子、

兩性、手足、師生關係；狹義專指同儕、友伴與同事等關係。陳皎眉（2013）亦認為人際關係是，人與人之間的關係，二個人之間彼此相互影響、相互依賴，而且，彼此的互動維持一段較長的時間，範圍包含親情、友情、愛情、同儕、同事之誼等等。

綜合學者論述得知，人際關係為人與人之間透過彼此的互動而產生情感、思想、言語與行為相互影響的交互作用，並存在於可觀察的外顯互動，與互動者本身的內在心理歷程。人際關係也是指人與人之間，藉由各種語言或非語言表達彼此之間的想法，並且涵蓋了許多不同角色的互動關係，產生交互作用，互相影響。因此，建立良好的人際關係是非常重要的，在職場上不僅僅可以增進個體的自信，也可以促進團體之間的良好氣氛。而本研究之人際關係指的是同儕或相等地位朋友之間情誼，及對於家人與師長之互動與親情關係。

（二）人際關係的功能與特性

良好的人際關係除能使人身心健康、生活愉快、有益健全人格之發展外，更有助於個體適應來自不同環境的壓力。茲綜合陳皎眉（2013）、黃惠惠（1996）、許志錠（1992）、周煥臣（1986）的論述，將人際關係的功能分述如下：

1. 促進個人成長：與他人相處的過程中，透過不同的互動交流，學習他人不同專長，可促使個人成長。
2. 促進自我瞭解，發展自我概念：在人際關係中藉由溝通、與他人互動的過程中，可從他人的行為反應、回饋以瞭解自己並發展出自我概念，且當人際網路愈廣，獲得的回饋愈多，對自我概念之瞭解亦將更公正。
3. 促進身心健康：積極、支持的人際關係使人感到安全、愉悅，因此個體便可在此無威脅的情況下促使個體身心健康；反之，寂寞、疏離的人際關係將易使人感到憂鬱、焦慮，進一步影響身心狀況。
4. 滿足社會性需求：人是社會性的動物，喜歡群居生活，每個人亦希望自己能有所隸屬，期盼自己是團體中的一份子，並在團體中透過不同的互動歷程以獲得滿足。
5. 能夠苦樂與共，避免寂寞：當成功時，如有人能在一旁共同分享喜悅、榮耀，將會使我們感到更有意義和價值；痛苦時，如有人能共同分擔苦痛，或從旁給予支持、鼓勵，便不容易感到孤單寂寞，也較能使我們有從失敗的苦痛經驗中再站起來的勇氣。

綜上所述，人際關係的功能在於滿足個體的不同需求，包括個體自我發展、學習、情感或生活等不同面向，如能建立良好的人際關係，將可使個體身心方面均獲得助益。

陳皎眉、鐘思嘉（1996）指出人際關係有以下兩種特性：

1. 人際關係是不斷在改變的，而它的發展也是有階段性人際關係是一個動態的關係，不停地在變化，不是變得更好，就是變得更壞。
2. 人際關係是經由溝通來開始建立和維持溝通包含了語文與非語文兩個部分。人際關係好的人，常常是因為他們有好的溝通能力，讓對方覺得他們用心在傾聽，試圖了解對方；而人際關係不好的人，卻往往是溝通能力不好，他們常常讓人覺得他們沒有在聽或他們沒有聽懂。

三、托育人員在職場上的人際關係

黃淑華（2005）研究指出，教師與家長在教育情境中為達到教育子女的目標，彼此藉由感情、思想，透過非語言或語言的行為方式，所表現出領導、服從、吸引、排拒、合作、競爭等互動中所產生的心理連結，就是親師關係，而親師關係所顯現出來的疏離或親密可藉由「家長參與教育」的情況加以展現。親師關係存在於家長與教師之間，是透過親師溝通而建立起的人際關係。在親師溝通的過程中，需要同時存有收訊者與發訊者的兩種角色，所以在親師關係營造過程中家長與教師都是不可或缺的角色，否則親師關係無從建立，親師溝通便也無法成立（洪千惠，2005）。

綜合以上所述，親師關係是一種雙向溝通的動態歷程。透過家長與托育人員互相傳遞訊息，藉由溝通，並且不斷的調整彼此的行動，建立良好的親師關係，幫助嬰幼兒學習成長，達成共識並且互相交流歷程。

（一）親師關係的重要性

洪千惠（2005）綜合相關文獻的觀點認為，親師關係對於學生、家長與教師而言，都是具有影響力的，分別針對學生、家長、及教師三個角度來歸納整理：

1. 對學生而言

當教師與家長建立起良好的親師關係之後，因為雙方進行溝通，對於孩子在家中與在學校的狀況有更進一步的瞭解，同時也更瞭解對方的想法與意見。

2. 對家長而言

良好的親師關係，讓家長有更多的機會參與孩子的成長與學習，家長可以在親師溝通的營造過程當中，提昇自身對於親職教育的素養，改善孩子家庭教育的環境。

3. 對教師而言

當教師與家長藉由親師溝通而營造出良好的親師關係之後，教師更容易獲得來自於家長方面的資源與支持，也會讓親師之間的共識更易建立，減少不必要的誤會，無形中也減低親師衝突產生的機會，提昇了教學的品質。

綜上所述，家長與教師在孩子的成長過程中都是最好的搭擋，彼此的互助合作，最終的目的都是希望孩子能夠健全成長、學習到適性的發展。

四、男性托育人員人際關係相關研究

(一) 親師溝通相關研究

在托育職場中，家長難免會對男性教師有著既定的性別刻板印象，例如詹欣怡（2007）研究中發現，研究個案小南老師初期面對家長時，因自己心理有著莫大的壓力和溝通障礙，所以剛開始小南在親師互動的表現較為退縮，因此大部分的時候多由協同教師負責和家長接洽。

謝忠修（2005）指出，有的家長認為女性幼兒教師與其子女較容易溝通，對幼兒日常生活照顧也較方便；和主要照顧者也較好溝通，談話較無障礙。而男性幼兒教師在面對幼兒家長或其子女時，溝通、互動與照顧上則有所顧慮。劉佩蓁（2004）在研究中發現，方老師強調親職教育的重要，認為家長也是教育幼兒的夥伴，經常主動邀請家長參與學校的活動，更利用多種溝通方式詳盡的告知幼兒在校的表現，讓父母在家能夠相互的配合一同協助幼兒成長。故而，親師關係是與家長之間應該保持像朋友一樣，彼此信任、尊重，同時親師間的關係應該要由家長與教師雙方面共同維護，共同為孩子的問題與學習一起努力。

綜上所述，家長對於男性托育人員都會有性別上的隔閡以及對男性有著既定的性別刻板印象。要與家長建立融洽的關係時，男性托育人員則需比女性教師更努力，才容易取得女性家長的信任。

（二）男性教師同儕關係相關研究

郭淑岑（2013）以訪談及問卷為研究工具，編製一份具信效度的「教保服務人員人際關係量表」，研究顯示，量表施測對象不同時，人際關係互動亦不同，而無論教師或教保員，同班同事互動關係如果因對方協助，一起合作完成目標，會對此互動關係感到愉悅快樂。莊淑雅（2012）以研究者本身及個別訪談為研究工具，探討公立幼兒園工作壓力與工作現況之滿意度，並比較初任與轉任教保員人際關係滿意情形，研究結果顯示，人際關係為教保員工作壓力主要來源之一。

綜上所述，同事關係不僅會影響教師之間的合作教學，托育人員性別亦也會造成壓力的來源之一。因此，同事之間的相處方式，應互相協助、合作，一起完成目標。

（三）男教師與幼兒互動相關研究

劉佩蓁（2004）在研究中發現，教師與幼兒同是教室裡的主角，良好的師生關係有賴於師生雙方共同去創造。在研究中發現，工作經驗中，三位男性教師皆表示與幼兒的互動經驗是最愉快的感受，幼兒的成長讓他們感到欣慰，各自也有較不愉快或是懊惱的回憶，這些回憶間接使得他們調整職業的態度（溫韋勛，2005）。應該首重嬰幼兒的安全維護以及保育照護，其次才是教育。

在研究中發現，有接觸過男性幼兒教師經驗者，家長認為男性教師擔任帶班工作，實際與幼童互動方面也很好，即使幼童畢業後仍十分想念老師（謝忠修，2005）。話雖如此還是有部分家長還是會因為主要照顧者是男性，而指定不接受男性照護者，除了對男性照護者有性侵疑慮外，也會認為嬰幼兒教育本來就是女性的專業，男性的專業度也備受質疑。故而造成男性托育人員在育嬰幼兒互動時，更需謹慎小心。

綜上所述，托育人員與嬰幼兒之間的相處模式既可以像朋友也可以像父子，但必須給予嬰幼兒倫理道德的觀念，托育人員才能教導行為規範與常規。

參、研究方法與步驟

一、研究方法

本研究旨在探討對初任托嬰中心男性托育人員之所面臨到的人際關係影響與因應策略為重點，因此決定以「行動研究」的方式，希望能藉由此研究歷程，促進研究者在領域中之人際關係上之專業成長。

二、研究場域

（一）研究場域—小寶貝托嬰中心（化名）麋鹿班

小寶貝托嬰中心，是一所目前由政府委託民間優良團體承辦之非營利事業組織公共托嬰中心。研究者服務於小寶貝托嬰中心，目前擔任麋鹿班托育人員，為了方便取樣，故選擇小寶貝托嬰中心麋鹿班為研究場域。

（二）托嬰中心概況

1. 成立時間：托嬰中心成立於 2015 年。
2. 組織編制：主任一名、護理人員一名、托育人員十三名、行政人員一名、廚工一名。
3. 核定嬰幼兒人數：五十二名（招收 0-未滿三歲之嬰幼兒），採全日制托育服務。

（三）班級概況：目前托嬰中心有三個班，白兔班有十六名嬰幼兒，月齡為 0-8 個月；海豚班有十六名嬰幼兒，月齡為 9-18 個月；麋鹿班有二十名嬰幼兒，月齡為 19 個月以上。

（四）中心資源

1. 環境與設備：托嬰中心位於本市西區，中心場地寬廣，全中心占地約 500 平方公尺、環境規劃以安全為首要條件，全區採軟質泡棉牆面、超耐磨塑膠地板、色彩以舒適柔和為主、全新的教室、安全的玩具與教具、積木等供嬰兒活動與使用等。
2. 社區資源：托嬰中心位於市區，附近有文化中心、博物館、火車站、署立醫院、郵局、圖書館、大賣場、市場、公園等，豐富的社區資源提供靈活運用的教學條件，使教學能更加多元化。

三、研究參與者

(一) 研究者本身即研究對象

研究者以自己作為研究對象，論述自己初任托嬰中心托育人員所遭遇到的人際關係所造成之影響與因應策略。

(二) 研究者背景

研究者因為姊姊及內人從事幼教托育工作，那種對幼教的熱誠和用心深深感動我、激勵著我，本著一位做父親的心情深知在此環境中嬰幼兒照護的工作是非常重要的。研究者先前任職於小而美托嬰中心擔任托育人員一職，回想過去照顧兩個孩子的甘苦經驗，到現在看到小 BABY 的時候，那種愛屋及烏的心理油然而生。身為托育人員的我，深刻認知自身對孩子的影響，故而更嚴謹律己、不斷進修充實自己。因此常利用空餘的時間參加各種進修活動及托育人員相關研習課程，努力學習托育人員相關領域的專業知識，並向教授及專家請益，希望對自己所服務的托嬰中心及嬰幼兒、家長能更有所幫助。

(三) 協同研究參與者

本研究中小寶貝托嬰中心主任與麋鹿班托育人員四名為協同研究參與者，小寶貝托嬰中心麋鹿班托育人員之背景資料如表 2 所示。

表 2
小寶貝托嬰中心彩虹班托育人員背景資料

人員代號	年齡	學歷	職稱	本中心服務年資
T	49	教育系博士候選人	主任	4 年
T1	33	幼保系畢業	托育人員兼教保組長	2 年 6 個月
T2	50	幼保專科畢業	托育人員兼班級組長	2 年 5 個月
T3	32	幼保系畢業	托育人員	3 年 2 個月
T4	26	幼保系畢業	托育人員	2 年 1 個月

註：研究者自行整理

四、資料收集與分析

本研究之資料為自 2019 年 3 月至 2019 年 9 月期間，本節次資料蒐集、資料分析與資料檢證。分別說明如下：

(一) 資料收集

本研究資料收集來源是在行動期間之對談紀錄、研究者省思日誌等幾個不同向度來蒐集資料以探討研究問題。

(二) 資料分析

資料蒐集完成後需透過分析史資料意義化，潘淑滿（2009）認為質性研究的資料分析過程，研究者透過歸納、比較、對照的方式，將資料發展的具體概念逐漸發展成主要的理論基礎。本研究在研究過程中將會持續進行資料蒐集與分析，茲將本研究資料整理分析步驟如下：

1. 將蒐集到的對話紀錄，按照時間發生的前後順序進行重點摘要、歸類和分析。
2. 將各類別的資料依細部的分類編碼來進行，並以關鍵字標示資料內容大綱進行建檔與歸類工作。
3. 在文件資料的編碼方面，分析各研究類別之資料，進一步歸納並編碼對照如表 3 所示。

表 3
編碼代號對照表

編碼代號			說明
日期	人員	資料	
20190501			2019 年 5 月 1 日
	研		研究者
	T		主任
	T1		托育人員
	T2		托育人員
	T3		托育人員
	T4		托育人員
		對談	研究者與同事、專家學者、指導教授

例：(對談 20190515) 代表 2019 年 5 月 15 日，研究者與協同研究參與者對話

註：研究者自行整理

（三）資料檢證

在質性研究中，研究者本身就是工具，藉由多種不同的途徑加以檢視以促進研究的信實度及所謂之質性研究，質性研究強調的是如何將蒐集的資料確實為情境中所發生之現象。

肆、研究結果

隨著時代演進，兩性平權觀念的普及，托嬰中心中的男性托育人員正逐年極微緩慢成長中，期待未來社會大眾遇到托嬰中心男性托育人員的第一個反應不再是訝異。但由於目前托嬰中心托育人員中的男性比例依然極低，經由本研究可知，男性在托育職場中面對複雜的人際關係中，確實面臨許多困境，在職場人際關係適應的過程中會花費更多的心力，且因為性別刻板印象所致，男性遇挫折不應四處張揚，因此在遭受不平待遇時傾向於不向他人傾訴，但這些困境仍值得瞭解與關注。

本研究旨在探討男性托育人員在人際關係上是否受到刻板印象之影響，本研究結果如下：

一、初任男性托育人員要有一顆堅強的心，不論遇到多少挫折，還是要堅持下去

偶而會有家長跟托嬰中心反映，是否能夠不要讓男性托育人員幫我女兒換尿布或是我的孩子是否能讓女老師帶.....。對於初任男性托育人員而言，真是打擊很大，故而向資深的班級組長及主任請益。

T2：我曾經待過的幼兒園也曾經有位男性實習生，和你有過相同的情形，後來他也是花了很長的時間去適應，你比他好多了，因為你在還沒來中心之前就時常來中心擔任親職活動的老師，家長見到你至少比較不會這麼陌生，況且觀察你這幾天下來，覺得孩子們都很喜歡你，一聲 Uncle Uncle 的叫，反倒是我們這些女老師會吃醋呢！（對談 20190810）

T：之前這些問題我已經提醒過你，你在這種職場一定會遇到這些問題，包括家長對你是托育人員的疑慮，你想想看，如果你是小朋友的家長你會不會也會和其他家長一樣擔心呢？你要能夠體會一個做家長的心情。所以，你的心一定要夠堅定，不可以遇到了問題或是壓力你就放棄你對托育人員的熱情，與對孩子的愛心付出啊！加油！你一定可以的！（對談 20190810）

研究者決定擔任托育人員的時候，深知除了需要鼓足勇氣外，自信心最為重要，研究者憑藉著喜愛嬰幼兒、喜愛嬰幼兒教育的生態，因為有愛，讓研究者多了勇氣、讓人成長、更讓人擁有一顆自信的心。雖然過程重重阻礙，更應不畏艱難，勇往直前，將自己的角色做到極致，用行動證明自己是能勝任此工作的，讓家長、同事能夠肯定研究者，那麼對研究者的攻擊自然能不攻自破。不論任何困難都當作是自我訓練，研究者相信只要充滿自信時，做任何事都能信心十足與衝勁，這股衝勁的力量讓人更加積極進取、更加有毅力與耐心，是故凡事以平常心來看待且相信自己，並且超越自我便能順利達目標。

二、初任男性托育人員要用專業的本質學能與能力表現，來消弭職場中所帶來的性別刻板印象

研究者從進入托嬰中心後，無時無刻在提醒自己，雖然這是一個以女性為主導的職場，也必須拿出對嬰幼兒的專業以及對嬰幼兒有充分的耐心以及愛心的態度，來爭取大家對我的認同。但是部分同事還是認為女性托育人員讓家長及嬰幼兒感覺上就像「媽媽」的角色一樣，至少擁有母親般的溫柔特質；相對來說男性托育人員會讓家長和以女性為主導的職場認為較為「粗心、不溫柔、沒經驗」，所以少部分同事還是認為男性從事這個行業是比較不適合的。

T2：我覺得 Uncle 對嬰幼兒細心的部分可能需要再加強些，因為在與嬰幼兒相處的時候真的需要更多的細心度，像我之前台北私立托嬰中心上班的時候，就有一位男性托育人員，給我的印象真的不是很好。因為我覺得男性托育人員在與嬰幼兒相處時常常忽略細心度。嗯~還有經驗也很重要，覺得男性在這一方面可能比較不足，畢竟照顧的是 0-3 歲的嬰幼兒，有時候女性真的比男性多了一份細緻度，除非男性有充分的育兒或托育經驗。期待你能讓我轉變對男托育人員的看法哦。(對談 20190810)

T：在中心裡面大部分的老師都是相關科系畢業，也大都有相關幼教經驗，所以她們無論在嬰幼兒照護上或是發展活動教案設計上都比你資深，經驗比你豐富，你一定要好好跟他們學習。你在中心畢竟還算菜鳥，難免會被認為

不夠專業，建議你多跟大家學習。之前因為護士跟家長溝通上出現問題，導致家長對你產生了不少誤會，其中包括了你的專業問題，雖然在親師座談會跟家長有了深入的溝通，並將你在托嬰方面的專業知能做了介紹，但是難免還是有極少部分家長會對對你的專業角色有疑慮，這部分你要多充實自己的專業內涵好好加油哦！（對談 20190817）

指導教授：建議你可藉由與家長在互動及溝通時讓家長感受到教師的專業能力與專業知識，而你在與家長的互動過程中會發現家長在生活中對於照護嬰幼兒時遇到的困境，運用自身的專業知識給予家長回饋。相信只要再過一段時間，一定會改變家長及同事對你的看法。（對談 20190817）

研：我會注意的。其實我在這方面並不是很擔心，我覺得成為托育人員後到現在，其實感覺的到，家長對我的專業認同上其實可以從每次在跟家長互動中能夠感受的到，是有在改變的，因為家長大多給我許多正面的回饋，甚至還會跟我多聊兩句，認為我竟然會從事這份大多是女人的工作產生好奇呢！（對談 20190817）

張淑貞（2007）指出，在托嬰中心中，嬰幼兒照護品質的好壞，托育人員是關鍵角色。一位身心健康、對工作有熱誠，充滿積極樂觀態度的托育人員，是給予嬰幼兒最好的照顧人選，也是提升托育品質的保證。

家長對於男性托育人員的存在還是會產生顧慮，不管是對男性托育人員的不信任還是對男性托育人員在處理保育工作上的肢體碰觸有疑慮，男性托育人員都應從新檢視自己，讓家長感受到托育人員的努力，秉持托育人員專業的態度，給予家長正面的支持與回應，消弭家長對托育人員的刻板印象。

三、初任男性托育人員要適時的融入群體，勿因性別顧忌而有所退縮

老師和幼兒時常會有肢體接觸，例如幫忙換衣服或擦屁股等，男性教師在這方面的界線比較難掌握，可能造成家長的誤解及反感（吳珮如、陳筱昫，2005）。研究者在剛進入職場時，同

事曾提醒研究者，若要進行托育工作時，最好能有女老師在現場，這樣能保護孩子，也能保護自己。以免孩子的童言童語，造成自身的困擾。

T3：大哥，你進中心成為正職人員，會開始讓你幫女寶寶換尿布換衣服，之前因為你是臨時人員，所以我們都只讓你換男寶寶的部分，避免家長心理上會不放心，因為你帶四個嬰幼兒裡面就有三個女寶寶，所以建議你在與她們互動的時候盡可能要讓監視器都能拍到全景畫面下作互動，免得有的時候寶寶回家的時候若有情緒不佳的狀況，家長會亂想是不是因為你是男性托育人員的關係，或是寶寶有的時候也會亂講話，到時候家長如果要求調監視器，畫面又看不清楚的時候，會認為你在幹甚麼，諸如此類的，然後造成你自己的困擾。你不要以為自己沒做的事不用怕，現在什麼家長都有，你還是小心一點好。(對談 20190821)

效美學姊建議研究者，與嬰幼兒若在肢體上尤其是女嬰幼兒在互動的時候，要盡量避免過多的肢體碰觸。

效美學姊：因為每位嬰幼兒都是父母親的心肝寶貝，你試想如果是你的小孩，你會不會讓男性托育人員照顧，你會不會擔心你的小孩受到傷害。建議你如果發現女嬰幼兒有難過或分離焦慮的時候或是因為某些因素導致情緒失控的時候，可以請你的協同照顧者來協助你。(對談 20190827)

身為一位托育人員，因為我在托嬰中心是唯一一位男性托育人員，所以為了顧慮到家長對我的疑慮，在托育工作盡量請同事協助，身為男性托育人員，內心真的有點難過。與指導教授討論後，指導教授給於研究者建議如下：

指導教授：建議你心態上要做調適，在心態上告訴自己我就是一位優質的托育人員，在醫院體系，男護士是否會因為女病患，而不去協助病患，既然他們可以，你為何不行。你已有兩個小孩，想想看，在他們小時候你幫他們換尿布的時候，那份愛心，用在現在你的職場上，你的角色就會轉換成像一位父親的角色，甚至像爺爺的角色一樣。對於家長對你的疑慮，可先與家長溝

通，如有家長還是執意不讓你碰觸女寶寶，你再請同事幫忙。畢竟你的角色很特殊，需要讓家長一段時間來適應你。(對談 20190905)

在初期建立同事關係時，教師之間都不那麼熟悉的，在彼此互動的過程中難免會有些隔閡與肢體上的碰觸，在溝通上亦會比較沒什麼話題，因為個性上每個人都有自己的特質，透過時間的磨合，相處久之後，自然就會比較不拘謹，在性別上也較不會有差異。

四、初任男性托育人員應導正自我觀念，建立與同事之間的友好情誼

在職場中，男性教師可以和女性教師分享的話題較為有限，平時多以工作事務為主，較缺乏私人情感的連結，以至於難以融入同儕團體，有團體歸屬感缺乏的感覺（劉珮蓁，2004）。研究者與女同事共事時，常會遇到能夠分享的話題有限，也會因為興趣不同而無法侃侃而談，在談話之間較侷限於工作上的問題，更別說下班會有女同事邀請一起聚餐，故而同事之間的互動較侷限於工作事務而已。

T3：大哥過來一起吃飯啦！幹嘛做到隔壁桌。

T2：對啦，還有你跟我們這些女人相處，別太拘束了，大家都這麼熟了，不要和我們在一起就驚驚扭扭的，你這樣我們才會不習慣哦。

T3：明天義大有周年慶，嬰兒服裝是有在促銷，全館嬰兒服飾 5 折。(對談 20190901)

中午休息時間就在一陣討論採購衣服的討論聲中結束了，研究者在整個討論過程中，似乎插不上話。就工作上的問題，研究者發現同事間就公事上比較少在休息時間時提出來討論。同事大都會圍繞在下班一起去吃火鍋、一起團購買什麼好吃好用的事情上。尷尬的是並不會約研究者，研究者心想，該如何切入呢？才能融入女性同事團體中？與指導教授討論後，對於此議題有了更深刻的了解。

指導教授：其實和女同事的相處中，女性托育人員是可以接受男性托育人員的。雖然剛開始對你還不能適應，你也會因為自己是托嬰中心唯一的男生而感到不好意思。而且感覺在日常閒談中較難與女性托育人員交心，不過托

嬰中心的女同事應該還是會以親切的態度對待你，不會有排斥的現象才是。你看老師在大學教書這麼多年，身邊有多少女同事，如果老師每天面對那麼多的女同事都因為怕受到刻板印象的影響而跟同事間保持距離的話，那不是很奇怪嗎？你應該試著融入團體中，調整自己的想法。跟女同事一起逛街買東西、吃吃東西有何不可，你要知道，團體相處間融洽是很重要的，你要學習融入群體生活，你有沒有思考過，或許是你自己把自己侷限住了，才導致你在認知上認為是因為性別刻板所帶來的影響，要把自己放開，與同事之間不可過於拘謹，只要好好掌握應守之分際即可。(對談 20190913)

與同事之間的互動關係亦是朋友又像家人關係，是可以一起共同合作，相互幫忙給予支持的，當同事較為忙碌時，亦會給予適時的協助。故研究者在成為正式托育人員之後，除了與班上同事保持良好溝通情誼外，更積極向同事們請益有關班上在嬰幼兒的教案設計上的相關問題，並且得到同事們的認同，建立一位托育人員應有的自信心。

五、結論

林心怡（2011）提到，教師在從事教學工作的學校環境中，因個人的人格特質、自我期許與工作情境中的人、事、物互動與適應過程，超過其能力負荷所引發之生理、心理或認知上的不平衡或壓迫狀態，而產生的負面情感，如焦慮、挫折、壓抑...等情事狀態。但研究者認為，自己比別人多了一份使命感，要做就要做到最好的決心，故而相信自己一定會更好，並且朝向理想成功邁進。

伍、研究建議

綜合以上結論，研究者對於男性初任托育人員、以及未來的研究者，有以下建議：

一、擴大研究範圍

本研究主要範圍為研究者初任托嬰中心男性托育人員角色之實踐歷程，研究者任職之托嬰中心為嘉義市一所公辦民營托嬰中心，與一般私立托嬰中心的托育環境是有所差異的，故建議

未來研究範圍可擴大至托嬰中心或公共家園有男性托育人員之縣市，如此研究結果將更具廣泛性及代表性。

二、研究對象

托嬰中心或公共家園有男性托育人員的並不多，以嘉義縣市為例，研究者是唯一一位，研究對象有限，建議未來可擴大與其他初任男性托育人員甚至居家男保母在工作上所遭遇的困境與因應策略做比較，以進一步做不同的探究。

三、在研究方法上

本研究以行動研究為主，仍無法客觀的評估，建議未來學者可採質量並重之方式，進行深度訪談與實地觀察，將會有更新的收獲與發現。

參考文獻

- 王以仁 (2007)。人際關係與溝通。臺北：心理。
- 吳宗擘 (2005)。性別角色標準的改變。網路社會學通訊期刊，48，48-33。
- 林心怡 (2011)。教師工作壓力與工作滿意度關係之研究-以彰化幼稚園為例 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，台中市。
- 吳珮如、陳筱昫 (2005)。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。
- 周煥臣 (1986)。人際關係的意義特性與功能。教師之友，27 (2)，35。
- 洪嘉欣、陳皎眉 (2009)。刻板印象如何影響行為？談刻板印象效果的內在歷程與影響。教育與心理研究，4，1-22。
- 洪千惠 (2005)。國小一年級教師營造親師關係之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 許志錠 (1992)。人際關係與心理健康。警學叢刊，22 (4)，74-75。
- 張耐 (2003)。幼教界為何少見男老師？。幼教資訊，148，11-12。
- 黃淑華 (2005)。國民小學低年級教師親師關係與溝通之研究 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北市。
- 黃翠瑛 (1998)。知覺家長性別角色超越具個人性別角色超越影響之研究。嘉義技術學院學報，57，81-96。
- 黃惠惠 (1996)。自我與人際溝通。臺北市：張老師。
- 邱榮貞 (2019)。女性運動教練生命史之個案研究：性別角色的衝突與平衡。成大體育學刊，51 (2)，39-64
- 溫韋勛 (2005)。三位男性幼稚園教師性別角色類型、職業態度與職業適配性之研究。國立台北護理學院第四屆全國研究生托教論壇論文集，台北。
- 溫明麗、洪萬生、梁一萍、潘慧玲、洪久賢、鄔佩麗……潘淑滿 (2003)。性別議題導論。台北市：高等教育文化事業有限公司。
- 馮建華 (1997)。男性在幼兒教育中的角色之我見。文教新潮，2 (6)，12-14。

莊淑雅 (2012)。公立幼兒園教保員之工作壓力與工作滿意現況之研究 (未出版之碩士論文)。

朝陽科技大學，台中市。

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)。新竹教育大學，新竹市。

張淑貞 (2007)。台中市幼兒園教師工作壓力與職業倦怠之研究 (未出版之碩士論文)。朝陽科

技大學，台中市。

郭淑岑 (2013)。教保服務人員人際關係量表之編製 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉

義市。

劉佩蓁 (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)。台

北師範學院，臺北市。

黎淑慧 (2013)。人際關係。新北市；新文京開發出版股份有限公司。

陳皎眉、王叢桂、孫蓓如 (2003)。社會心理學。台北市：空大。

陳皎眉 (2013)。人際關係與人際溝通。臺北市：雙葉。

陳皎眉、鐘思嘉 (1996)。人際關係。台北：幼獅文化。

陳皎眉、孫旻暉 (2006)。從性別刻板印象威脅談學業表現上的性別差異。教育研究月刊，147，

19-30。

陸偉明 (2011)。性別教育與生活。台北：雙葉。

蔣姿儀、廖麗嬌 (2018)。中部地區幼兒園教保服務人員性別角色態度之研究。性學研究，8(2)，

1-34。

潘淑滿 (2009)。質性研究：理論與應用。臺北市：心理。

謝忠修 (2005)。一年級家長對幼兒男女教師班級經營態度之比較 (未出版之碩士論文)。國立

台東大學，台東市。

衛生福利部統計處 (2020) 托嬰中心專業人員數。台北：統計處。線上檢索日期：2021 年 2 月

10 日。取自：<https://depart.moe.edu.tw/ED4500/cp.aspx?n=C1EE66D2D9BD36A5>

駱俊宏、林彥卿 (2003)。性別刻板印象對男性護理人員的影響。台灣性學學刊，9(2)，95-106。

羅瑞玉、徐西森、連廷嘉 (2002)。台灣地區青少年性別角色態度之探討研究。高雄應用科技大

學學報，32，685-723。

- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (1995)。社會心理學（李茂興，餘伯泉譯）。台北：揚智。（原著出版於 1994）。
- Burr, V. (1998). *Gender and social psychology*. London, England: Routledge.
- Crooks, R., & Baur, K. (1996). *Our sexuality*. (6th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks Cole Publishing.
- DeVito, J. A. (1994). *Human communication: The basic course*. New York, NY: Harper Collins.
- England, P. (1981). Assessing trends in occupational sex segregation, 1900-1976. In I. Berg(Ed.), *Sociological perspectives on labor markets*. New York: Academic Press.
- Heiman, T. (2000). Friends hip quality among children in three educational settings. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(1), 1-12.
- Huston, A. C. (1983). Sex-typing. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality, and social development* (pp. 389-392). New York, NY: John Wiley & Sons.
- Leach, F. (2003). *Practising gender analysis in education*. Sterling, VA: Stylus Publishing Llc.
- Moss, P. (2003). Who is the worker in services for young children? *Children in Europe*, 5, 2-5.
- Peeters, J. (2007). Including men in early childhood education: insights from the European experience. *New Zealand Research in Early Childhood Education*, 10, 15-24.
- Tsigras, M. (2010). Male teachers and children's gender construction in preschool education. *OMEP – World Congress*, 1-10.

A Study on the Stereotype Which Inferences the Interpersonal Relationship on a Male Caregiver in an Infant Care Center

Nian-Ping Chang

Kuang-Ming Wu

Yu-Mei Fan

Min-Hwei College of

National Chiayi

Wufeng University

Health Care Management

University

Abstract

The purpose of this study was to explore the stereotype and the process of how it could affect the interpersonal relationship of a beginner male caregiver. A qualitative research method was explored for the study. One beginner male caregiver was invited to participate the study and the duration of the study was 6 months. Data was collected including on side observations and peer interaction records. The results of the study were summarized as the following: 1. A beginner male caregiver could consist himself to face challenges from the workplace. 2. a beginner male caregiver should perform diligently with his professional abilities to face the gender stereotype on the work area. 3. A beginner male caregiver could be participated himself in the interpersonal circumstances. 4. A beginner male caregiver could encourage himself to create positive self-concepts and kind friendship with partners. The interpersonal relation of caregivers included their peers, children they taking care of, their parents. Suggestions to improve their interpersonal relationships were to ceate positive attitudes on the job; and make efforts to build professional attainment; and increase positive image for male caregiver such as good interaction skills and fidelities.

Keywords: Caregiver, Interpersonal relationship, Gender stereotype

幼兒教保研究期刊徵稿辦法

中華民國108年10月25日第十二次編輯委員會會議修訂

一、期刊宗旨

本刊旨在提供教育研究者、現場實務工作者與優秀青年學子，發表研究成果的學術交流平台，以開展與精進幼兒教育與保育之理念。

二、徵稿內容

本刊徵稿文章以未正式出版的幼兒教保理論與實徵性研究為主。

(一) 主要內容如下：

1. 特約論著：本刊編輯委員會得從幼兒教保領域中，邀約具有學術聲望的學者撰寫新興研究趨勢、廣為討論或較具爭議性之議題。每期特約稿件至多二篇。
2. 專題論著：具原創性、理論性及實徵性之幼兒教育與保育相關學術論述。
3. 研究生論著：為研究生與學者聯名投稿之文章，可由作者決定投稿類別為「專題論著」或「研究生論著」。

(二) 本刊接受之主題如下：

1. 幼兒課程與教學
2. 幼兒教保政策與行政管理
3. 幼兒發展與輔導
4. 幼教服務專業人員培育
5. 跨文化及國際比較之教保議題
6. 社會變遷中幼兒園、家庭與社區之相關議題
7. 其他幼兒教保相關議題

三、徵稿與出刊日期

(一) 本刊全年徵稿及進行審查。

(二) 本刊每年出版二期，出刊月份為一月及七月。

四、檢附資料

投稿本刊者請檢附「作者基本資料表」、「授權同意書」及「書面稿件」之書面與電子文件，稿件請自備副本，恕不退還稿件。

(一) 投稿者基本資料表：投稿者需詳細填寫「投稿者基本資料表」，填寫內容包含中、英文題目、作者姓名、任職單位和職稱。正文與摘要中請勿標示作者姓名、職稱等基本資料。未經接受刊登前，作者姓名與排序之更動，請繕附「作者基本資料表」，並經所有作者親筆簽名同意。如經接受刊登並寄發錄取通知後，投稿者姓名與作者排序即不得更動。

(二) 投稿文章

- 1.內文：請以 word 程式打字並以 A4 格式儲存。本刊僅接受中、英文稿件。中文字數以一萬五千字為限，英文字數以八千字為限。
- 2.摘要：請附上中、英文摘要，字數以不超過 500 字為原則，關鍵詞二至五個。如有致謝詞，請於錄取通知後再補上，致謝詞字數不超過 50 個字為限。

(三) 稿件交寄

- 1.書面文件：「作者基本資料表」、「授權同意書」及一式兩份之「書面稿件」。請郵寄至：62103 嘉義縣民雄鄉文隆村 85 號 國立嘉義大學幼兒教育系，並請註明「幼兒教保研究期刊編輯委員會」收。
- 2.電子文件：「作者基本資料表」及「稿件」的電子檔，請 e-mail 至：joun_eche@mail.ncyu.edu.tw。

五、撰文格式

請依據「美國心理學會出版手冊」(Publication Manual of the American Psychological Association)第六版(2010)之規定撰寫。

(一) 建議撰文架構如下

1. 若為實徵性之研究，建議撰文架構如下：緒論、文獻探討（註：參考資料博碩士論文不宜過多）、研究方法、研究結果、結論與建議。

(二) 撰寫內容

1. 中、英文摘要撰寫格式

- (1) 題目：標楷體 (Arial) 18號字，粗體，置中。
- (2) 摘要/Abstract：標楷體 (Arial) 14號字，粗體，置中。
- (3) 摘要內容：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊，不分段落。
- (4) 關鍵詞：二至五個。新細明體 (Times New Roman) 12號字，靠左對齊。

2. 內文撰寫格式

- (1) 內文第一層標題：標楷體 (Arial) 14號字，粗體，置中，與前段落空一行間距。中文編號為壹、貳、參...等，英文不需編號。
- (2) 內文第二層標題：新細明體 (Times New Roman) 12號字，粗體，靠左對齊，無縮排，與前段落空一行間距。中文編號為一、二、三...等，英文編號為I、II、III....等。
- (3) 內文第三層標題：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊，無縮排。中文編號為(一)、(二)、(三)...等，英文編號為i、ii、iii....等。
- (4) 內文第四層標題：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊縮排一字元。中文編號為1、2、3....等，英文編號為1、2、3....等。

- (5) 內文第五層標題：新細明體11號字，靠左對齊，縮排二字元。中文編號為(1)、(2)、(3)...等，英文編號為(1)、(2)、(3)...等。
- (6) 內文：細明體11號字，分段落。
- (7) 參考文獻：抬頭同「內文第一層標題」方式，內容同「內文」方式，若英文文章依第六版(2010) APA格式之規定撰寫；中文文章以嘉義大學碩博士論文格式之規定撰寫(註：中文引用文獻APA格式斜體部分均改為粗體)。
- (8) 行距與邊界：以1.5行距為原則，上下左右邊界各為2.5公分。

六、審查方式

本刊採取雙向匿名審稿制度，由主編每月邀集本刊編輯委員聘請兩位以上專家學者審查，期刊編輯小組會依據審查意見，決定文章刊登與否，而經編輯委員要求修改之文章，則於作者修改後再行刊登。全年接受稿件及進行審查。

七、審查結果通知

- (一) 收稿通知：編輯小組收到書面與電子稿件後，將以e-mail方式通知作者。
- (二) 退稿通知：稿件經審查後，如未達錄取標準，將以書面郵件通知作者，並附上匿名審查意見表。
- (三) 錄取通知：稿件經審查後，如達錄取標準，將以電話與書面郵件通知作者。

八、文責版權

- (一) 本刊恕不接受翻譯著作與一稿多投，凡已在其他刊物發表或審查中之文章請勿再投本刊。來稿請勿抄襲、改作或侵犯他人著作權。
- (二) 投稿文章若已為本刊接受刊登或修正後刊登卻撤回稿件者，或有違反學術倫理之情事，本刊五年內將不接受該篇文章所有作者之稿件，情節嚴重者將函知作者任職單位。
- (三) 作者投稿文章時，需填寫授權同意書，授權本刊以紙本、光碟片及網路出版方式發行。
- (四) 若著作人投稿本刊經錄取後，同意授權本刊得再授權國家圖書館或其他資料庫業者，進行重製、透過網路提供服務、授權用戶下載、列印、瀏覽等行為。
- (五) 作者文章經本刊刊載後，如需全文或部分內容轉載時，應先徵得本刊之書面同意。
- (六) 本刊因編輯需求，對錄取稿件保有文字修改權。稿件經錄取者將奉贈本刊該期乙冊及抽印本五份，不另奉稿酬。如需刊登證明請向本刊編輯委員會索取。

九、如有其他疑問，請洽詢幼兒教保研究期刊編輯小組。電話05-2263411轉2234或1551，傳真05-2269304，E-mail：joun_eche@mail.ncyu.edu.tw，地址：62103嘉義縣民雄鄉文隆村85號 國立嘉義大學幼兒教育系 幼兒教保研究期刊編輯委員會。

十、撰文格式範例

不同方框代表需換頁敘寫；依序為中文摘要、內文與英文摘要。（如下頁）

（一）中文摘要

文章標題

摘 要

摘要內容撰寫，字數限制在500字以內，包含標題與關鍵字。如超過限制字數，形式審查階段即退還作者修改，修改後才進入實質審查階段，請投稿人投稿前先行檢查字數，以免浪費文件往返時間。

摘要文章請不分段落敘寫，段落起始不縮排，撰寫格式中文為新細明體，英文為Times New Roman，11號字，靠左對齊，不分段落。

關鍵詞：請列出二至五個關鍵詞

（二）內文

壹、第一層標題

一、第二層標題

（一）第三層標題

1. 第四層標題

2. 第四層標題（緊接前段落）

（1）第五層標題

（2）第五層標題（緊接前段落）

A. 第六層標題

（a）第七層標題

（二）第三層標題（緊接前段落）

二、第二層標題（與前段落間距一行）

貳、第一層標題（與前段落間距一行）

(三)英文摘要

Title

Abstract

Write down abstract here, and limit three hundred words for an abstract, including the title and keywords...

Please do not change paragraph...

Keywords : List two to five Keywords.

(四)圖表與照片

- 1.本刊為單色印製，圖表、照片呈現須考量在單色印刷下能清晰明確。
- 2.圖表標題需簡明扼要，圖之標題置於圖下置中，表之標題則置於表的左上角。圖表皆須配合正文用阿拉伯數字加以編號，同時與前後文空一行。
- 3.若有資料來源，應附加說明，同時可視需要加以註解，圖表之文字可用簡稱，若簡稱尚未約定成俗或未曾在正文中出現，則須於圖表的註解中列出全稱。圖表之說明與註解，其符號與文字應配合圖表大小，以能清楚辨識為主。

圖例：

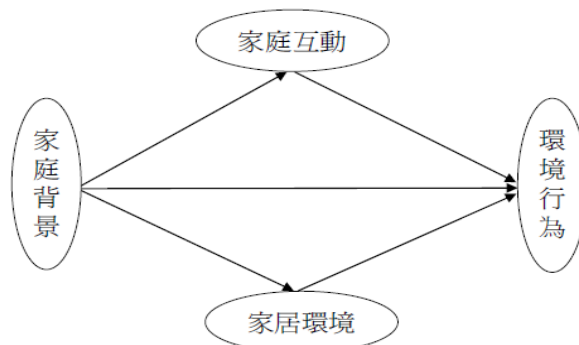


圖 1 國小學童環境行為家庭影響模式概念

註：.....

四、表格之製作，以簡明清楚為原則，採用橫線繪製，以不使用直欄分隔線為原則（中間與兩邊不必畫線）。

表 2
實驗教學前兩組學生的作文成績比較（獨立 t 考驗）

項目	控制組 $n=20$		實驗組 $n=20$		兩組平均差 ³	t 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		
內容 ¹	5.25	1.03	3.73	1.08	1.52	4.57***
組織 ¹	5.23	.95	3.85	1.07	1.38	4.31***
文法 ¹	5.44	1.08	4.17	1.18	1.27	3.53*
語辭 ¹	5.39	1.08	4.15	1.13	1.24	3.55**
整體 ²	21.32	3.81	15.90	4.18	5.42	4.28***

註：.....

¹各項目的滿分為 10；²整體分數為四個分項的得分加總；³兩組平均差=控制組平均數－實驗組平均數

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

五、每一個圖表的大小以不超過一頁為原則，如超過時，須在續表之表序後加上（續）或是(continued)，再加上表的標題。

幼 兒 教 保 研 究 期 刊 形 式 審 查 表

中華民國 108 年 10 月 25 日 第十二次編輯委員會會議通過

篇名：_____

編號：_____

項 目	審 查 意 見	備 註
(一) 內文字數及摘要格式		
1	中文稿件字數以一萬五千字為限，英文稿件字數以八千字為限。	
(二) 中、英文摘要撰寫格式		
1	題目：標楷體 (Arial) 18號字，粗體，置中。	
2	摘要/ Abstract：標楷體 (Arial) 14號字，粗體，置中。	
3	摘要內容：新細明體11號字，靠左對齊，不分段落。	
4	中、英文摘要，字數不超過500字。	
5	關鍵詞二至五個，新細明體，12號字，靠左對齊。	
(三) 內文撰寫格式		
1	第一層標題：標楷體 (Arial) 14號字，粗體，置中，與前段落空一行間距。中文編號為壹、貳、參...等，英文不需編號。	
2	第二層標題：新細明體 (Times New Roman) 12號字，粗體，靠左對齊，無縮排，與前段落空一行間距。中文編號為一、二、三...等，英文編號為I、II、III...等。	
3	第三層標題：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊，無縮排。中文編號為(一)、(二)、(三)...等，英文編號為i、ii、iii...等。	
4	第四層標題：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊縮排一字元。中文編號為1、2、3...等，英文編號為1、2、3...等。	
5	第五層標題：新細明體11號字，靠左對齊，縮排二字元。中文編號為(1)、(2)、(3)...等，英文編號為(1)、(2)、(3)...等。	
6	內文：新細明體11號字，分段落。	
7	參考文獻：抬頭同「內文第一層標題」方式，內容同「內文」方式，英文文章依第六版(2010) APA格式之規定撰寫；中文文章依嘉義大學師範學院碩博士論文之規定撰寫。 (註：中文引用文獻APA格式斜體部分均改為粗體)	
8	行距與邊界：以1.5行距為原則，上下左右邊界各為2.5公分。	
(四) 圖表與照片		
1	圖之標題：圖下置中。	
2	表之標題：表的左上角；表格格式： 1.5 倍行距 ，水平框線 勿加粗 。	
3	圖表皆須配合正文用阿拉伯數字加以編號，同時與前後文空一行。	

註：『審查意見』欄中，符合規定項目請畫「√」，不符合規定項目「x」，無此項目則留白

審查日期：_____

審查者：_____

Journal of Early Childhood Education & Care

Vol. 24 July 2021

Contents

Articles

- Family Life in the Indigenous Tribe After Relocation of Disaster: Young Children's Family Representations at School.....1**
Pyng-Na Lee
- The Backgrounds and Understanding of Multicultural Education in New Curricula in Preschool.....27**
Chi Cheng
- An Action Research on Facilitating Young Children's Play in the Block Area.....47**
Jia-Qiao Lin, Ying-Hui Hsieh
- Investigating Preschool Teachers' Classroom Management in Toddlers' Classes in Taipei.....73**
Ai-Li Wang, Yu-Ling Su
- A Study on the Stereotype Which Inferences the Interpersonal Relationship on a Male Caregiver in an Infant Care Center.....101**
Nian-Ping Chang, Kuang-Ming Wu, Yu-Mei Fan

Department of Early Childhood Education
National Chiayi University