

國立臺灣師範大學教育學院

幼兒與家庭科學學系

碩士論文

Department of Child and Family Science

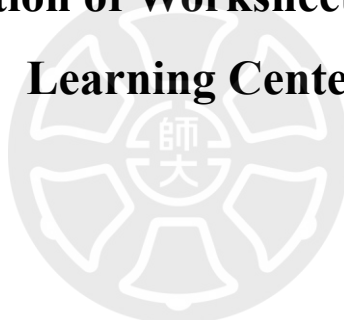
College of Education

National Taiwan Normal University

Master's Thesis

幼兒園學習區中學習單的運用

**The Application of Worksheets in Preschools'
Learning Centers**



陳思靜

Chen, Sih-Jing

指導教授：賴文鳳 博士

Advisor : Lai, Wen-Feng, Ed.D.

中華民國 113 年 11 月

November 2024

致謝

回首在師大讀書的日子，除了疫情攪局，那兩年真的是這人生中最無憂的時光。可以整天和最喜歡的幼兒教育為伍，與涵養豐富的教授們及熱愛幼教的同學們一同上課，探討那些既有趣又神秘的領域，在我曾經覺得很嚮往的校園中，是多麼幸福的一件事。

還記得初次擬定研究題目納雀躍的心情，在與文鳳老師咪挺過後，深深地被著迷於這個研究，興奮到睡不著覺。也還記得計畫口試前因研究上的瓶頸頭痛欲裂，哭到泣不成聲。原本信誓旦旦的要兩年就畢業，但不小心被自己給搞砸了，論文進度一度停滯。所幸最終還是有被拉回正軌，這份研究終於完成了！

首先最感謝的人莫過於文鳳老師，從修習多元文化幼兒教育這門課開始就被老師的氣質深深的吸引，老師精闢的見解總能帶給我不一樣的世界，謝謝老師持續陪伴我直到我畢業。謝謝紹華支持我讀碩士，在我快放棄的時候不停地叮囑我，最後陪我完成口試，你辛苦了！謝謝爸爸、媽媽、阿公、阿嬤時時刻刻無不關心我的論文進度，再不快完成，我真的要被念一輩子了。最後謝謝我的碩班同學淑華、凱琳、Serena、采昀、婧瑩，有你們真好。祝福大家！

這份論文獻給會越來越好的自己，還有越來越好的幼兒教育。

思靜 2024.11.14

摘要

學習區為目前台灣主流的幼兒園教學模式之一，而我們經常能夠在學習區中發現學習單的存在。學習單與學習區同為台灣開放教育下的產物，但是從過去相關研究發現學習單頗具爭議。本研究之研究目的為了解教師在幼兒園學習區設置學習單的目的以及如何運用學習單。本研究對象為來自兩所位於北部地區公立幼兒園的三位教師及一位教保員。其中兩位任職於都市地區以學習區為教學模式之公幼，另外兩外任職於郊區以主題為主學習區為輔之公幼。四位教師皆有設置學習區的經驗，並在語文區及美勞區使用學習單。透過半結構式的實體、線上訪談等方式蒐集資料，將轉錄之逐字稿彙整與分析摘要及編碼。歸納研究結果為以下幾點：

- 一、 學習單用以達成教學目標，教師以「幼兒年齡」或以「層遞的學習目標」來設計學習單。
- 二、 學習單能夠支持幼兒自主學習，以幼兒有興趣的讀寫活動及讀圖實作出發，並提供計劃與回顧、自我校正等功能。
- 三、 教師以多元的方式導入學習單，操作過程中會依據幼兒使用情形給予不同的回應方式。
- 四、 教師透過學習單了解幼兒學習狀況並向家長及幼兒分享。

關鍵字:學習單、學習區、幼兒

Abstract

Learning centers is one of the mainstream early childhood teaching approaches in Taiwan, and we can find worksheets in learning centers easily. Worksheets and learning centers are both main features of open education in Taiwan, but relevant studies have shown that worksheets are controversial. The purpose of this study is to investigate the goal of teachers setting worksheets in learning centers and how to use the worksheets. Four participants of this study were employed in Northern Taiwan preschool. All four teachers have experience in setting up learning centers and use worksheets in language center and art center. Semi-structural interviews and participant observations were conducted to collect data. Qualitative methods were applied to analyze data. The primary results were as follows:

1. Worksheets are used to achieve teaching objectives. Teachers design worksheets based on “child age” or “hierarchical learning objectives.”
2. The worksheets can support children's independent learning, based on reading and writing activities and picture reading practices that children are interested in, and provide functions such as planning, review, and self-correction.
3. Teachers introduce worksheets in multiple ways, and during the operation, and they give different responses based on children’s usage situations.
4. Teachers understand children’s learning status through worksheets and share with parents and children.

Keywords: worksheets, learning centers, preschoolers

目錄

致謝	i
摘要	ii
Abstract	iii
目錄	iv
表次	vi
圖次	vii
第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與研究問題	5
第三節 名詞解釋	5
第二章 文獻探討	8
第一節 學習區	8
第二節 學習單	22
第三節 學習單在學習區的運用	36
第三章 研究方法	41
第一節 研究取向與方法	41
第二節 研究參與者	43
第三節 資料蒐集、彙整與分析	48
第四節 研究信實度	54
第五節 研究倫理	55
第四章 研究結果與討論	60
第一節 學習單用以達成教學目標且支持幼兒自主學習並配合幼小銜接	60

第二節 教師以多元的方式導入學習單，回應幼兒的操作情形並分享...	108
第五章 結論與建議	138
第一節 研究結論.....	138
第二節 研究建議.....	141
參考文獻	145
中文部分.....	145
英文部分.....	150
附錄	155
附錄一 學習區調查問卷.....	155
附錄二 研究參與同意書(一式兩份).....	156
附錄三 家長同意書.....	157
附錄四 訪談基本資料表.....	158
附錄五 訪談大綱.....	159
附錄六 「學習單用以達成教學目標且支持幼兒自主學習」編碼階層圖	161
附錄七 「教師以多元的方式導入學習單，回應幼兒的操作情形並分享」 編碼階層圖.....	162

表次

表 2-1 學習區運用功能表	39
表 3-1 研究參與者基本資料	45
表 3-2 學習區及學習單基本描述表	47
表 3-3 訪談日期、時間、地點及時數彙整表	49
表 3-4 資料來源代碼意義說明表	51



圖次

圖 4-1 小雪師的美勞區縫工學習單	62
圖 4-2 綺綺師的美勞區編織挑戰卡	63
圖 4-3 兩師的美勞區剪紙學習單	63
圖 4-4 小雨師的美勞區黏土學習單	64
圖 4-5 以幼兒年齡設計學習單	68
圖 4-6 層遞的學習目標設計學習單	69
圖 4-7 小雨師的語文區注音拼讀卡	70
圖 4-8 小雨師的語文區認字好好玩	70
圖 4-9 綺綺師的語文區運筆圖卡	72
圖 4-10 小雨師的語文區注音鋪排學習單	76
圖 4-11 小雪師的語文區注音蓋印學習單	77
圖 4-12 綺綺師的語文區挑戰單	78
圖 4-13 綺綺師的語文區幼兒成品	79
圖 4-14 悅悅師的語文區注音白板筆描寫	79
圖 4-15 悅悅師的語文區姓名仿寫	82
圖 4-16 小雨師的語文區姓名仿寫	82
圖 4-17 小雪師的語文區姓名仿寫（正面）	83
圖 4-18 小雪師的語文區姓名仿寫（背面）	83
圖 4-19 綺綺師的語文區姓名仿寫區	84
圖 4-20 小雨師注音拼讀回家練習單	88
圖 4-21 小雪師的語文區注音鋪排單	91
圖 4-22 悅悅師的語文區注音描寫單	92
圖 4-23 悅悅師的美勞區水彩示範圖卡	93

圖 4-24 小雪師的語文區繪本紀錄學習單	97
圖 4-25 小雪師的美勞區紀錄單	98
圖 4-26 小雨師的學習區挑戰卡	100
圖 4-27 悅悅師的學習區紀錄單	102
圖 4-28 綺綺師的美勞區打結步驟圖	105
圖 4-29 綺綺師的語文區點讀筆聽讀字卡	107
圖 4-30 小雪師美勞區中小班紀錄單	116
圖 4-31 綺綺師的美勞區挑戰順序	118
圖 4-32 綺綺師班級幼兒使用點讀筆聽讀	119
圖 4-33 小雨師注音蓋印	121
圖 4-34 小雪師的美勞區縫工學習單	123
圖 4-35 小雪師的語文區故事分析學習單	124
圖 4-36 悅悅師的語文區故事分析表	125
圖 4-37 小雨師班級幼兒蔬菜摺紙	129
圖 4-38 小雨師班級幼兒蔬菜箱	130
圖 4-39 悅悅老師的學習區紀錄單	133
圖 4-40 學習單用於促進學生、教師、家長三方溝通	135

第一章 緒論

本研究目的為探討學習單在幼兒園學習區的運用，深入探討教師如何理解學習單在學習區的教學功能及運用情形。本章分為三節，第一節將說明及撰寫此研究的背景與動機；第二節則進一步對本研究之核心議題提出研究目的與問題；最後於第三節名詞釋義中，針對本研究重要名詞進行定義。

第一節 研究背景與動機

本節分為三點說明研究背景與動機。首先，研究者以自身觀察為出發點，說明研究者產生之好奇及研究興趣；接著，研究者搜尋相關的文獻發現幼兒園學習單相關研究不足，因此確立本研究方向；最後則說明探究學習單在學習區的運作有何重要性。

壹、研究者自身觀察所引發的研究興趣

當在幼兒園提到學習單會想到什麼？當老師的第一直覺總會覺得那是個有些負向的東西，但是仍然會在幼兒園中或多或少發現學習單的蹤影。課堂中教授與我們分享新住民母親陪伴幼兒寫學習單作業的經驗，陪伴過程中並非如此順利。母親不能理解學習單的如何書寫，孩子也無法依照學習單的指示獨立完成。學習單變成了家長和孩子的負擔。這不禁讓研究者想起過去在幼兒園中看到幼兒操作學習單的經驗。研究者從大三開始接觸幼教，畢業後經歷實習，也擔任了一年的幼教老師。在這麼多參觀、實習的園所，處處可見學習單。它被運用到的時機甚廣，在學期末時總能看見孩子的檔案評量塞滿了各式的學習單。學習區的學習單、主題活動學習單、親子共讀學習單、幼小銜接學習單……不同的學習單充斥在幼兒園中。經由我的觀察，並非所有幼兒都能獨立完成，許多幼兒因學習單所苦。學習單作為作業的情況下，有的幼兒無力完成請家長或兄姊代勞；在學校內操作的學習單，有的孩子愣在一旁，不知該如何是好。

回顧自大學以來所修習的幼兒教育專業課程，學習單不曾被納入課程討論。幼兒在學齡前階段書寫、操作過那麼多的學習單，但研究者對於學習單的定義及定位卻不明瞭。學習單對幼兒的發展究竟有何幫助？抑或只是簿本的替代品，因而損害了幼兒的身心發展？這些學習單從哪裡來？如何從這麼多的學習單中看見幼兒的能力？無數的疑問湧現而來，而這些答案不得而知。所以研究者認為：我們不應當將學習單避而不談，反而需要重新審視幼兒的學習單的內容與操作情形，才能真正的幫助到幼兒的學習。

貳、探究學習單相關文獻不足

連結個人經驗及對於幼兒園學習單運作狀況的好奇，研究者著手搜尋有關「學習單」的相關文獻。發現國內探討學習單的文獻多以小學、中學階段為主，且國內幼教領域談及學習單僅視之為評量，尚無文獻從幼兒園中的學習單在教學運用的狀況進行探討。故以下說明研究者回顧之學習單相關研究概況，以及在閱讀相關文獻的過程中如何引發研究者的興趣並進一步聚焦研究的主題。

國外學者 Bassok 等人（2016）指出自美國頒布《No Child Left Behind Act》後，1998-2010 年間的公立幼兒園學習單使用率大幅增加，閱讀學習單增加了 17 個百分點，數學學習單增加了 15 個百分點。美國的幼兒園比以前更重視學科，學習單用以學習更難的讀寫算。國內則有李嘉華（2004）探討新北市幼兒園教師實施教學評量的狀況，該研究以分層隨機方式抽樣 30 位教師，其中有 86.7% 比例的教師會使用學習單作為評量工具。無論是國內、外文獻皆顯示在幼兒園階段，學習單頻繁的被教師使用。

學習單呈現的往往只有幼兒製作的內容或想法，老師並未就幼兒的行為或者製作的表現予以分析、判斷。僅將完成的學習單收納在檔案夾中，認為蒐集成冊的學習單就是檔案評量（林祐伶，2019；張靜文，2012；廖鳳瑞、陳姿蘭譯，2002）。過多的學習單反而造成學生和家長的重大負擔，幼兒犧

性自由遊戲的時間來習寫與學科相關的學習單（陳金祝，2001；Hirsh-Pasek et al., 2009）。

接著，研究者進一步探究學習單的意涵，發現學習單的功能不僅止於讀寫算，學習單的意義與傳統評量大相逕庭。國內文獻對於學習單的論述集中於民國八零年代推行開放教育之時，學習單是教師實施開放教學的策略之一。鄧運林（1995）著有《開放教育新策略》，其中學習單為獨立的一篇。其描述學習單是教師投注心力對現有課程統整化的辛苦記載，藉由活動化的設計，讓兒童在遊戲中學會教材的重要概念。學習單乃是嘗試朝向開放教育「統整化、生活化、活動化」內涵所做的努力。

另有國外學者 Hasibuan 等人（2019）提出學習單（child worksheet）是建構主義學習方法的實踐，它能夠幫助幼兒更加自主和獨立的學習。幼兒在操作學習單時，會一併得到相關素材及相對應的提示，幼兒可根據學習單的提示掌握活動方向進行操作；幫助學生展開活動，使學生獲得需要掌握的學習目標，幫助學生達到學習成效。

由上述學者的觀點可知，學習單本是以幼兒為主體的自我學習策略。然而幼兒園教師實際使用學習單時，未能掌握學習單的基本理念而將之誤用。先前的實證性研究僅探討學習單作為幼兒園評量的運用方式（Clasquin-Johnson, 2011；Hegde & Cassidy, 2009；李嘉華，2004），尚無相關研究討論學習單在教學上的運用情形，而這些問題皆是無法從過去文獻中深入了解的。

藉由本研究的進行期望能夠回應研究者對於學習單的疑惑，並對教師在安排學習單活動以及學習單相關研究有所貢獻。上述的研究動機促使研究者進一步聚焦研究方向，持續閱覽相關文獻，並與指導教授討論。形成本研究之主題與核心問題。

參、探究學習單在學習區的運作之重要性

研究者聯想起許多幼兒教師也會在學習區內進行學習單的教學活動。查找文獻進而發現學習區與學習單皆是台灣實施開放教育的重點項目，兩者都是以幼兒為知識建構之主體，富含教學目的，且以個別化為前提的教學活動。故研究者欲探究幼兒園學習區中使用學習單的情形。

研究者持續查找有關學習單在學習區的運用的相關文獻，發現目前尚無任何一篇相關的期刊，故以搜尋之六本碩博士論文（吳美靜，2021；陳芷妍，2017；陳紀萍，2018；楊佳穎，2014；蔡語安，2020；鄭惠芳，2013）探討學習單在學習區的運作，歸納重點如下：學習單是學習區教學時重要的教學工具。另外，學習單亦可改善學習區原有的缺漏。由於教師人力不足，無法時時刻刻在每一位幼兒身邊進行觀察和回饋，此時學習單可以擔任教師角色，明確的教學指引以引導幼兒操作教玩具；在評量方面，也改善了學習區沒有評量的問題；在親師溝通方面，學習單可以扭轉家長普遍認為學習區在玩沒有在學東西的迷思，提供具體的書面資料，協助家長理解幼兒的學習表現。由上述研究回顧更確立本研究之觀點，幼兒園教師在學習區中使用學習單，並且在持續地透過教師的觀察與反思調整學習單的內容與運作方式，以豐富幼兒在學習區的學習。

開放教育在台灣推廣已接近三十年，幼托整合也有十餘年。幼兒教育已經一改陳舊的教育方法了嗎？幼兒園力求轉型的同時，是否真正的落實了「幼兒自主、遊戲為本」的教學理念？誠如湯志民（2018）所述，開放教育能否實踐在於教師對開放教育理論及精神的認知程度。在教學實踐上，除了營造開放性學習空間、放置豐富的學習材料，更重要是教師信念。若缺乏應有的理念，徒有型式層面的替換，開放教育也只能淪為空談。此時，學習單在學習區中扮演的是怎麼樣的角色？學習單究竟是學習區教學的助力還是阻力，這些問題都有待研究者一一回答。透過探究學習單在學習區中的運作能夠深入瞭解幼兒園教師如何安排、回應幼兒的學習單活動，並且進一步了

解教師的教學信念。

第二節 研究目的與研究問題

根據上述的研究背景與動機，本研究目的為：藉由半結構式訪談及重要文件蒐集與分析，以了解學習區活動中教師使用學習單狀況；檢視學習單的操作；提供幼兒園教師、幼兒教育學者及其他關心幼兒教育之讀者，學習單在幼兒園學習區之使用方針，以及幼兒園教師在規劃、使用學習單真實狀況。

依據上述研究目的，本研究問題為：

- 一、 幼兒園教師設計學習單所欲達到的目的為何？
- 二、 幼兒園教師如何運用學習單？

第三節 名詞解釋

壹、學習區

學習區是以個別化學習為前提，教師依照幼兒興趣，將環境布置成數個學習區域。放置蘊含學習目的的教玩具及學習媒材，提供幼兒觀察、取用與學習（盧美貴，1991a）。學習區依照知識領域與素材/工具/玩具/教具的操作性質分類，教室裡通常有基本區：扮演區、積木區、組合建構區、美勞區、語文區、數學區；特別區：科學區、生活自理區、烹飪區、鬆散材料區、木工區、童玩區、音樂律動區、室內砂土區、自然觀察區；以及戶外區（林佩蓉，2021）。由於學習區眾多，研究者從基本區中挑選本語文區與美勞區兩個學習區作為探究的目標，依據幼兒園品質評估表定義及目標如下：

一、語文區

（一）定義：

安排視聽區、閱讀區、故事桌、畫寫區，規劃引發幼兒聽、說、讀、畫/寫、演的學習環境

(二) 目標:

1. 喜歡吟唱歌謠、聽/說/讀/演故事
2. 提升口語表達/敘說、溝通能力
3. 培養故事思考、編創與演出故事能力
4. 培養兒歌/詩歌編創能力
5. 增進圖像/符號/文字識讀及使用能力
6. 抒發情緒與表達能力
7. 啟發想像力與創造力

二、美勞區

(一) 定義:

安排平面畫作（線畫、水彩畫、蠟筆畫、水墨畫、拼貼畫、混和材料繪畫）、立體造型（紙工、捏塑、立體拼組）、工藝（編織、串珠、縫工）工作區域，規劃啟發幼兒想像創意及美感知識的學習環境。

(二) 目標:

1. 提升設計與美感意識
2. 享受自主操作與創作的成就感
3. 啟發想像力與創造力
4. 抒發情緒與表達情感
5. 發展多元表徵運用的能力
6. 熟悉材料、轉換材料能力
7. 促進手眼協調與精細動作能力

貳、學習單

學習單是由英文的 worksheet 一詞發展而來，意指教學者根據教學計畫中所列學習目標，設計學習者可以完成該學習目標之學習活動單。一般來說，學習單是以學生為中心，依據教學目標規劃以學習者本位的自主學習活動 (Ekantini & Wilujeng, 2018；陳炳煌 2002)。本研究所定義之學習單為「具有教學目標並且經過設計的書面資料」，由教師運用各種型式、問題，設計蘊含學習目標引導幼兒直接經驗的學習方法，提供幼兒自我學習的學習教材，例如：計畫單、步驟圖、紀錄單等。本研究所指的學習單，係以配合語文區及美勞區使用，供給班級幼兒於學習區內自行操作之自主學習工具。



第二章 文獻探討

本章共分為三節，第一節將呈現我國學習區發展理念及實施概況，整理學習區相關理論基礎，確立學習環境規劃之重要性，以及實踐所面臨的挑戰；第二節則說明學習單意涵、功能與爭議，並說明幼兒園學習單使用概況；第三節旨在探討學習單如何在學習區運用。

第一節 學習區

本節將表述學習區之重要性。第一部分為探討國內幼兒園學習區的發展，了解學習區的推動歷程；第二部分則探討學習區的基本理念，透過此節的文獻，回顧學習區意涵、理論背景、功能及規劃原則；第三部分則表述學習區教學在實際運作中面臨的挑戰。

壹、我國幼兒園學習區的發展

Benni 提及學習區早在美國開放教育前就被運用來回應學習者的個別需求。後來遇上開放教育運動，該運動對環境教室規劃與實施有具體而明確的原則。學習區與開放教育兩者在哲學基礎上便接軌了。反觀我國學習區的發展與英國實驗教育引進及開放教育運動有密切的關係（陳淑琦，2006）。我國學習區之緣起可追溯於 1970 年美國客座教授 Mrs.Broke 介紹的《英國初級學校的革命性改進》一書所引進的實驗教育，內容談及英國以發現學習改善傳統教學法。教師在教室中安排豐富的設備和材料，讓幼兒可以自由運用以激發學習興趣、引起學習動機，藉由這些活動達到自學的成效。接著，中國幼稚教育學會總幹事郭彥女士為改善幼兒園中填鴨式學習的風氣，便於民國六十年在臺北市幼幼幼稚園及兩所師範學校展開為期三年的實驗工作。之後，蘇愛秋老師追隨郭彥女士的腳步接續完成實驗。此種教學方法可提升幼兒的學習興趣，教學效果良好，於是各幼兒園相繼採用此種教學法（林志昇，2021；盧美貴，1991a；蘇愛秋，1995）。

國內學習區的發展另一則溯及開放教育下，台北市政府教育局委託盧美貴教授辦理「開放教育幼兒活動設計」此一實驗（陳淑琦，2006）。學習區是開放教育（Open Education）的學習環境規劃方式（Proshansky & Wolfe, 1974；王莉玲，1988；盧美貴，1991a；蕭美華，2017）。開放教育是一種強調「學生怎麼學」甚於「老師怎麼教」的一種教學理念，其特色在於「課程統整化、教材生活化、教學活動化」，引導幼兒發現與自主學習。幼兒在規則的引導自己做決定，進而自主學習（盧美貴，1991b）。1980年代起台灣的幼兒教育吹起開放教育的旋風，歐美日的課程接連引進（陳淑琴，2008）。在此時期「學習區」（learning center）幾乎等同於「開放教育」的代名詞，學習區空間規劃的概念普遍被應用在幼兒園的學習環境，日漸取代傳統團體教學（蘇愛秋，2003）。

開放教育既是以學生為中心也是教師中心，換而言之，開放教育是在人的環境中，學生和教師都需要思考、感受和行動，同時兩者之間都需要成長。以學生為中心是指教學活動應圍繞這學生，學生為知識的建構者，對學習負起責任，因為唯有學生本身能夠確定自己在特定時空以何種速路和方向才能產生最有意義的學習。而以教師為中心是指教師是主動的個體，能夠將自己的觀點在教師中反映出來，包含教材的選擇、設備的安排、提出意見診斷等。

自2006年，教育部大力推動「教育部補助辦理公私立幼兒園輔導計畫」，使得幼兒園紛紛進行課程轉型，其中以「實踐學習區環境規劃及教學」為教育部輔導重點，學習區教學逐漸成為幼兒園常見的課程型態（林廷華，2019）。2017年起因應「幼兒園教保活動課程大綱」生效，教育部整合並更名為「公私立幼兒園專業發展輔導」。配合幼兒園專業發展輔導計畫發展的《幼兒園課程與教學品質評估表》係以師生為出發點，在幼兒方面考量幼兒發展、學習狀況、生活經驗及個別差異等因素；在教師方面擬建構符合適性、開放性及探索性之課程評估指標；以統整教學、遊戲及活動課程為原則，勾勒出之最佳幼教發展實務。在學習環境規劃構面中訂定學習區整體規劃、學習區教

師角色、各學習區規劃原則三個子構面，讓幼兒園教保服務人員可以依循此評估表建立最有利幼兒發展的教學環境（林佩蓉，2021）。學習區也因此成為幼兒園極力發展之課程模式及環境規劃重點。

由此可知，學習區的推動與落實並非一朝一夕，而是歷經諸位幼教學者以及政府大力推動的辛苦結晶。從 1970 年起歷時五十年的時間，在教育改革、課綱研修、幼托整合後的輔導計畫以及相關法令實施等推波助瀾下，開放教育—學習區得以順利得在幼兒園中推廣開來，並且成為國內幼兒園課程之基本目標。

貳、學習區的基本理念

關於學習區之意涵、理論背景、功能以及規劃方式，以下分述之：

一、學習區的意涵

學習區從歐美引進台灣後，由於空間規劃以及詮釋及譯音的影響出現了不同名稱。與學習區（learning center）意義相同的用詞包括：學習角（learning corner）、興趣區（interesting center）、活動區（activity area）、角落、探遊區、角落教學、大學習區、資源教室等。學習區的名稱雖不一致，但其意義與目的並無異（張雅淳，2001；蘇愛秋，2003），在此統稱為學習區。

學習區依據《幼兒園品質評估表》定義，係指班級、走廊或室外空間設置數種不同目的，常態性的開放之幼兒自主學探索學習之區域（林佩蓉，2021）。盧美貴（1991a）認為學習區是以個別化學習為前提，教師依照幼兒興趣，將環境布置成數個學習區域，放置蘊含學習目的的教玩具及學習媒材，提供幼兒觀察、取用與學習。學習區依照知識領域與素材/工具/玩具/教具的操作性質分類，教室裡通常有基本區：扮演區、積木區、組合建構區、美勞區、語文區、數學區；特別區：科學區、生活自理區、烹飪區、鬆散材料區、木工區、童玩區、音樂律動區、室內砂土區、自然觀察區；以及戶外區（林佩蓉，

2021)。

在過去「以幼兒為中心」的開放教育中，學習區即有兩項重要的功能：一是讓幼兒有自由選擇的機會，二是幼兒可依照自己的步調進行探索與學習（戴文青，1993）。幼兒在數個不同的學習區自由取用，所有物品都是幼兒伸手可及的，以利幼兒接近他們想要的素材，自動自發的學習（盧美貴，1991a）。除此之外，幼教學者幸曼玲、周于佩（2017）指出在運作與操作規則的建立下，幼兒能了解這些教具何時使用、如何使用；教師更需不斷觀察，定期更替素材、陳設位置，思考學習區的位置與幼兒行進的動線，以吸引幼兒主動取用與學習。然而，在幼托整合後幼兒園教保服務實施準則頒布後更提醒教師需進一步考量學習區設置的目的、運作規則與教師的角色，站在以「幼兒為主體，且教學者有意圖」的基礎上來建立學習區。

所以，學習區是正式課程的一部分，教師需以課程的角度著眼幼兒的學習方向，配合教保活動課程大綱來實施，而非僅重視幼兒的自由選擇和步調學習而已（幸曼玲、周于佩，2017）。同時，學習區也是潛在課程（湯志民，2001；盧美貴，1991a）。狹義的潛在課程，是指學習學習環境所產生的非預期的經驗，而廣義的潛在課程包含了社會環境（如師生關係、同儕關係）以及文化環境（如愛的教育觀），這些環境中的潛在課程都使學生產生一種潛移默化的作用（盧美貴，1991a）。

綜合上述，學習區既是潛在課程也是正式課程；是教師充分了解幼兒學習特性，依照其興趣、文化背景、發展階段所規劃的學習情境布置。規畫得宜的學習環境可以對幼兒釋出邀請，讓幼兒自由的探索、操作、實驗。每個學習區都有其規劃的目的，幼兒經由選擇和操作學習達到學習成效，是引導幼兒自主，朝向身心均衡發展的教學實踐。

二、學習區理論依據

Pellegrino (2007) 指出學習區深受 Jean Piaget (1969) 以及 Lev Vygotsky

(1962) 兩位學者的理論影響。雖然兩人的論述有所不同，但是兩位學者皆強調兒童是透過與他人及環境的互動進而獲得知識。學習區成為一種支持學生進行社交互動及環境經驗的教學策略。

(一) Piaget 認知發展論

Piaget 認為智力會隨著有機體生理上的成熟及經驗的增長而有改變，智力所代表的一種適應 (adaption) 的過程，當有機體發現環境發生變化時，個體會做出反應以維持兩者之間的平衡 (張興仁等人, 2003)。依照認知發展論的觀點，幼兒是學習的主體，透過自我探索環境的過程以獲得知識。因此，具體而豐富的學習環境可以激發幼兒與人、物的互動經驗，發現不同知觀點，進而修正或提升原有之認知。

Piaget 之認知發展論指出知識的建構來自於個體與外在世界互動，透過同化 (adaptation) 與調適 (assimilation) 作用，個體主動找出事物之間的相關性。基模 (schema) 為人類透過身體感官了解周圍環境的基本概念，憑藉此一基本概念對照所未知的其他事物，並隨閱歷增加而擴充或改變。兒童將新的認知情境套用至既有的認知結構中，此一歷程即為同化；當既有的基模無法解釋新的情境時，兒童則會修正既有的認知基模，重新建構對事物的概念，此一歷程即為調適。此二平衡狀態說明個體不斷主動與周圍環境互動進而產生知識，由於環境具體經驗的累積，新舊經驗不斷地以同化或調適的方法融合，達成平衡作用 (equilibrium)，因此平衡作用便是促使有機體達成與環境相和諧的主要動力 (張興仁等人, 2003；臧瑩卓, 2004)。

Piaget 主張這個世界是透過個體的主觀經驗才得以認識，是與個體的先輩經驗相結合所建構而出的；如果沒有這些經驗，便沒有知識的產生 (廖信達, 2002)。幼兒在學習區探索的過程中，可以不斷地將舊經驗和新經驗結合，調和出屬於其個人的基本認知結構，使個體及環境產生交互作用 (蘇愛秋, 2003)。

Piaget 將兒童的認知發展階段劃分為四個階段，分別為感覺動作期、前運思期、具體運思期以及形式運思期。Piaget 指出介於前運思期的幼兒尚未具備抽象思考的能力，需要實際物體幫助其學習；進入具體運思期後，隨著幼兒實際經驗的增加，他們開始將知識概念化，建立一套邏輯來解釋他們的經驗 (Pellegrino, 2007)。

基於 Piaget 的理論，幼兒園教師落實學習區，鼓勵與環境互動並促進以發現為導向的環境，以利幼兒是適應及發展其認知 (Pellegrino, 2007)。透過具體的學習經驗，引發多元的觀點，以支持幼兒興趣及挑戰學生能力 (Huitt & Hummel, 2003)。同時，提供豐富而具體的學習材料與實際經驗對幼兒來說是十分重要的，學習區內多樣性的教學資源，讓幼兒動手參與、主動學習及解決問題的情境，此理念與 Piaget 的理論相符 (鄧慕詩, 2017)。

(二) Vygotsky 社會建構論

Vygotsky 以社會建構論提出近側發展區 (Zone of Proximal Development, ZPD) 的概念。近側發展區是指幼兒單獨完成的能力和與較佳能力的同儕、成人互動後所獲得的能力之間的差距。Vygotsky 認為兒童在能力較佳的同儕或成人的協助下，會得比較好的發展。在社會互動的學習情境中，學生積極探索嘗試不同的可能性，當學習遇到困難的時候，則尋求大人或同儕的協助。在他人的引導下，就能擴展兒童的認知技巧和知識達到最高的層次。當孩子內化這種互動的學習特性後，就能遷移至其他新的或類似的情境中。然而，近側發展區具有個別差異的現象，教師必須視他們的潛能給予不同的引導。(張興仁等人, 2003)。

Bruner、Ross 和 Wood 於 1976 年將兒童得自成人或同儕的這種社會支持隱喻為鷹架 (scaffolding)，強調在教室內的師生互動歷程中，教師扮演社會支持者的角色，猶如蓋房子時鷹架的作用一樣。換言之，最初兒童需要在成人或同儕的支持下學習。當兒童的能力漸漸增加之後，社會支持就會逐漸

減少，而將學習的責任漸漸轉移到兒童自己身上，如同房子蓋好後，要把鷹架逐漸移開（張興仁等人，2003）。

基於 Vygotsky 的觀點，教師要能發現孩子已完成的（真正的）層次位置，並前瞻到發展中的進側發展區的位置，在社會文化脈絡的互動下得到進一步的發展（廖信達，2002）。學習區的學習方式打破傳統集體授課的方式，變成小組或是個人的學習活動，促進幼兒與同儕及教師間的互動，讓原本無法單獨完成的工作透過鷹架作用達到學習的效果（Pellegrino，2007）。

三、學習區的功能

學習區是一種強調以幼兒為本位，培養幼兒「學習如何學」的能力的環境規劃方式。在開放自主的學習空間裡，幼兒以個人或小組形式主動進行探索與學習，且以個人學習速度進行操作（林怡滿等人，2015）。諸位學者對學習區的功能有不同的見解，因此研究者將學者所描述的學習區功能歸納，以幼兒學習以及教師教學此二方面來論述。

首先，以幼兒學習的觀點論學習區的功能。學習區學習環境會激發幼兒學習動機亦會引導幼兒學習，具有強烈暗示性，如同會與幼兒對話一般（汪素榕，2001；蕭美華，2017）。不同的學習區設置給予幼兒不同領域的學習機會，並重視幼兒在各個學習區中也能觀察、欣賞其他區域的活動情形，藉以引發幼兒前往其他區域探索的動機（Moore et al., 1996）。學習區空間也能陳列與幼兒有關的學習歷程，讓幼兒瀏覽、回顧、分享（楊淑貞，2009）。

幼兒在操作學習區教材的同時，能夠培養諸多能力。幼兒在其中與教具及其他幼兒產生互動，發展學習目標（Pattillo & Vaughan, 1992），促進幼兒獨立自主、幫助幼兒做決定及鼓勵幼兒參與（Dodge & Colker, 1988）。幼兒能熟悉各種不同的材料，可以增益其想像力、創造力、思考力與觀察力（戴文青，1993）。幼兒從自由選擇、完成活動與收拾教玩具中的整個學習區活動，學習自己做決定、設法解決問題的能力。此過程能發展幼兒的獨立性與

責任感，養成自律的生活習慣，發展良好的自我概念（蔡春美，1994）。

學習區突破空間與時間的限制，讓幼兒以自己發展的速率在各學習區學習，並能兼顧個別差異，因材施教（周淑惠、陳志如，1998；蕭美華，2017）。提供幼兒相互學習的機會，藉由輪流、協助、討論、分工合作，使活動達成同儕教學的效果。促進教師、家長與學生間的互動與談話（臧瑩卓，2004），且能從互動中、遊戲扮演中發展幼兒語言溝通能力（周淑惠、陳志如，1998）。真實而具體的經驗可促進幼兒的學習效果，增進學生的福祉與安全感，使每位幼兒擁有團體歸屬感（臧瑩卓，2004）。

其次，以教師教學的角度論學習區的功能。學習區時間可以讓教師詳細觀察每一位幼兒的表現、能力與興趣，是提供教師觀察與評量的好時機（楊淑貞，2009）。教師可以結合學習區、小組、團體等不同型態教學的社會互動之優點，幫助幼兒澄清自己的想法，將幼兒的學習經驗與以統整。因此這三種型態教學型態是相輔相成的（臧瑩卓，2004）。

綜上而言，學習區如同班級中的第三位教師，激發幼兒的學習動機。讓幼兒得以在自己選擇的情境中進行探究，發展多元的能力。另一方面，教師也能利用學習區深入觀察幼兒個別的操狀況，依據幼兒的操作情形給予不同的引導。

四、學習區規劃與實施

教師規劃學習區是為了讓教育目標在教學活動場所中予以實踐（湯志民，2018）。許多學者對學習區環境規劃提出了不一樣的看法。雖然學習區規畫的方式繁多，但仍有其基本步驟。綜合楊淑貞（2009）、趙婉娟（2002）、湯志民（2018）、幸曼玲等人（2015）、吳美靜（2021）等學者所述，研究者將學習區規劃步驟分為「學習目標設定」、「學習區建置」、「規則建立」、「用後評估」等四步驟：

（一）學習目標設定

教師根據幼兒園或班級幼兒的需求、課程發展、空間、學生特性、幼兒人數來規劃幼兒活動空間內要設置哪些學習區。教師具體規畫學習區時，需思索個學習區設置的目的，如：扮演區著重社會領域及美感領域、積木區著重美感領域及身體動作與健康領域。依據《教保活動課程大綱》設定適當的教學目標，秉持全人教育的教學原則，以滿足幼兒不同面向的發展。

（二）學習區建置

根據學習區動態／靜態、乾／濕、高結構／低結構等不同特性來決定學習區所在的位置。確定學空間位置後，再規劃學習區的主要課程目標與學習指標，選擇或設計合宜的教材教具。

（三）規則建立

此指的規則分為物理環境提供的規則及師生共構的規則。首先，是物理環境提供的規則。Bullard（2014）指出，孩子在教師有意圖的學習情境中，擁有更正向的合作互動和深入的探索，而教師就能減少對幼兒的控制，並有更多時間參與孩子的活動。建立教材操作指引及歸還指引，以提升學習區的效能。在教材擺放上必須讓幼兒能夠自由拿取、放在幼兒的視線範圍內的固定位置，貼上標誌幫助幼兒歸還。如此一來，幼兒才能主動參與（趙婉娟，2002）。再者，師生所建立的規則是指幼兒在進入學習區前教師與學生共同擬定、了解學習區的遊戲規則與操作方法，以引導幼兒學習與探索（幸曼玲等人，2015；蕭美華，2017）。

（四）用後評估

根據前三項步驟以使用者的角度加以檢討，作為改善學習環境設計的依據，進而改善幼兒學習環境。由生態系統觀來看，幼兒是環境使用之主體，

環境設計是否符合幼兒需求，幼兒會透過三種方式來傳達（引自湯志民，2018）：

1. 修飾 (modification) :指幼兒對於各學習區之活動，在學動方式上的改變。這與教師原先所設計學習區域所想像之幼兒行為模式有所不同。
2. 建構 (construction) :指幼兒對學習區內的設備及教玩具之使用方法的改變或是創新、重新組合、連結其他學習區的設備與教具。
3. 不參與 (non-participation) :指幼兒拒絕進入學習區中並拒絕參與活動。

教師必須觀察幼兒使用情形，適時更替教材，調整教學方式與教學目標。適時運用《幼兒園課程與教學品質評估表》作為持續調整學習區環境的依據（林廷華，2019）。在學習區運作的歷程中需不斷檢視，來回討論、回顧、省思。因此，學習區的內容與教學目標並非固定不變，而是會在學期間進行改善與變換（林怡滿等人，2015；趙婉娟，2002）。

上述為學習區環境規劃上的具體步驟，而學習區教學的實施，同時也需要時間、教材、教師角色的配合。學習區為開放教育理念下的產物，所以實施時務必秉持開放教育的理念。在時間的運用上，除了讓幼兒有時間與環境互動外，因每個幼兒的學習速率不同所需時間亦不相同，時間彈性是必要的（陳正乾，1996）。

在教具教材上，必須考量的是材料能夠反應幼兒的興趣、發展階段、提供多樣的玩法及回應幼兒經驗與文化。提供幼兒有興趣且符合發展階段的材料，以鼓勵幼兒多使用提供的素材，並持續學習區的活動；盡可能提供不同遊戲、能玩出不同玩法的材料，以鼓勵幼兒進行不同形式的遊戲；材料的選擇要能反映幼兒的經驗及文化，可善加利用當地的文化背景選擇適合的素材，結合幼兒的家庭生活經驗；確定材料及設備是安全、乾淨及維護完善的（楊淑朱、林淑蓉，2016）。

在教師角色上必須扮演著與傳統教育十分不同的角色（趙婉娟，2002）。

幼兒園空間設計與安排，以及室內、室外環境之設備的選擇均反映著教師的教育理念(周怡伶、段慧瑩，2009)。開放教育能否實踐在於教師對開放教育理論及精神的認知程度。在教學實踐上，教師信念尤為重要，若缺乏正確理念，徒有開放空間設計，只是流於形式而已(林怡滿等人，2015；湯志民，2018)。

針對學習區中的教師角色 Pattillo & Vaughan (1992) 表明，教師透過非正式觀察，在區與區之間觀察幼兒正在進行的工作。教師藉由觀察、對話得知幼兒已掌握的能力是什麼、操作中遇到哪些困難，以瞭解幼兒目前的發展狀況，此時教師是評量者；經過評量後確立幼兒的學習目標，依據目標訂定每一個學習區的活動內容，列出每一活動都有一具體的學習目標，安排適合的教具，此時教師是建立者；幼兒進行學習區活動時，教師穿梭在學習區之間，教師本著敏銳的觀察力，依據幼兒需求給予引導和刺激，調整自己的角色，教師是互動者；幼兒在活動中出現紛爭時，教師則為一個調停者。

當幼兒進行學習區活動時，Beaty (2014) 建議教師有必須掌握以下四件事。第一為「觀察」，以操作(manipulation)、熟練(mastery)、和意義(meaning)三階段來觀察幼兒與教具互動的情形，幼兒透過不同方式操作來認識教具後，重複進行操作，最後賦予意義，此時教師須注意幼兒如何互動、傾聽和對話。第二是「紀錄」，忠實呈觀察的內容。第三為「回饋」，給予幼兒個別回應、鼓勵和協助。第四則是「典範」，做為幼兒學習的對象，教師需要經常把自己當成幼兒，以幼兒的關點來引導活動、發現解決問題的方法、愛護自己及他人，以創建一個優良的學習情境。

由此可知，創造一個高品質的幼兒學習環境是一段繁複且漫長的歷程。學習區不僅僅是創造學習空間而已，它必須兼具時間、教具教材、課程運作與教師角色等不同面向的配合。楊淑朱及林淑蓉(2016)感慨學習環境經常被教學者所忽略，提醒教保人員應保持發覺問題的態度，檢視學習環境是否適合幼兒發展階段、能否增進幼兒人際互動、能否提升幼兒的學習這些基本

問題。若能掌握環境設計原則，再與專家學者多討論，便能規畫出一個完善之學習環境。

參、學習區教學面臨的挑戰

學習區的規畫與實踐從理念、規劃到運用環環相扣。雖然教師大致了解學習區的規劃目標，但學習區實際運作卻受到幼兒園自身條件、教師知能、幼兒回饋以及家長期望的影響，以致學習區無法實踐其功能。歸納影響學習區實踐的四項因素，分別為「幼兒園因素」、「老師因素」、「幼兒因素」、「家長因素」，以下討論之：

一、幼兒園因素

首先，學習區的環境規劃受到空間、設備、材料等硬體因素限制（吳美靜，2021；汪素榕，2001；張雅淳，2001；蔡其蓁，2004）。張雅淳（2001）提到缺乏空間、設備是學習區活動在規畫與運用上的一大難題。汪素榕（2001）也提到教室硬體建築本身的限制、園方提供的硬體不符合實際需求；幼兒的作息，無論是上課、用餐或午睡皆須在同一個教室中進行，「空間的多重使用」犧牲了空間的可用性，以致教師無法依照其理念來規劃學習區。

另外，幼兒園本身是否支持教師施行學習區教學也影響著學習區的教學實踐（汪素榕，2001；林廷華，2019；蔡其蓁，2004）。幼兒園教學受到繁重的行政工作、園方統一課程及紙筆教材的牽制，是影響學習區實踐的一大隱憂（汪素榕，2001）。趙婉娟（2002）的研究則指出，園長的態度、才藝課程及大型活動演練干擾教學、輔助教材進度壓力及園方部定時開會皆是影響教師規畫與實踐的外在因素。蔡其蓁（2004）則表示園內課程較為傳統，又要兼顧各種不同型態的課程的情況下，教師很難落實學習區教學。

另一方面，許多教師都表明高度師生比的情況下，教師很難在學習區時間給予幼兒各別的回應以及詳細地記錄幼兒操作教玩具的表現（吳美靜，2021；林廷華，2019；張雅淳，2001；陳淑琦，2006）。吳美靜（2021）指出

學習區無法落實的主因為過高的師生比，幼兒的個別能力差異大，無論是個人、分組或是團體活動，都有需要教師個別指導的孩子，這經常使教師感到分身乏術，以致學習區教學產生困境。教師應有充裕的時間觀察幼兒的行為表現，才能真正了解幼兒進而調整幼兒所需的材料與環境。

影響學習區實踐幼兒園因素涉及幼兒園本身的設備以及教具素材的限制、園方的支持以及師生比等問題。由此可知幼兒園中的軟、硬體設施均會影響學習區的教學實踐。

二、教師因素

教師本身的信念、動機及準備度都會影響學習區的實踐(趙婉娟,2002)。汪素榕(2001)指出教育信念受深受幼兒教育專業成長背景影響，對比兩位老師對學習區的規劃理念:艾老師將學習區活動視為課程設計中的正式活動，伍老師則視學習區活動為課堂間的轉銜活動。

此外，教師雖秉持尊重幼兒、滿足有兒需求的理念作為學習區規劃的基礎原則，但是在實際做法上，卻因為經過詳細審慎的考量因而出現相互矛盾的情形。蔡其蓁(2004)表示教師雖肯定學習區活動中幼兒自由遊戲的價值，卻也擔心幼兒無法從中獲得基本能力。陳淑琦(2006)研究中發現教師在看到幼兒已達到「找件事做」及「穩定的玩」的期待，然而卻忽略了在操作與觀察之外去傾聽幼兒的想法與心得來深化活動。林廷華(2019)以兩位新手教師為研究對象，發現教師角色傾向扮演教導者及秩序管理者，尚無法意識幼兒是學習的主體，以及課程之間無法連結的問題。

除了上述的原因，幸曼玲、周于佩(2017)在實際訪視時也發現三大現象。一是學習區內容物紊亂如置物空間、教具教材不足或不符合幼兒發展需求，擺放凌亂且沒有明確的使用規範；二是教學習區運作不符合幼兒自主的原則，教師所規劃的活動空間及位置區隔並不明顯，教材教具取用不易，使得幼兒教少有目的性的選區，且無法投入學習區活動；三是教師未思學習區

規劃的目的與擺放的教玩具與這些目的的關係，且於運作時，據此目標觀察幼兒，搭建可能的鷹架。

三、幼兒因素

汪素榕（2001）表示教師雖規畫了學習區，訂定了使用規則，但實際使用者是幼兒。幼兒才是學習環境的使用者，他們在學習區的活動方式可能反過來影響教師的教學實踐。幼兒「是否選擇該學習區」、「幼兒在學習區的活動方式」、「幼兒的能力」等問題皆賴於教師的觀察，教師即使規劃完善的學習環境也應依據幼兒的使用狀況做調整。因此，探討學習區的教學實踐也需考量幼兒在學習區的活動方式。

鄭惠芳（2013）指出學習區雖提供了自由選擇操作的權力，但是幼兒不見得對每個學習區、學習素材都有興趣。幼兒總是在特定的學習區內活動，操作特定的教具；幼兒因過度擔心自己無法勝任學習區的工作而不選擇編織區，選擇語文區的意願也不高（吳美靜，2021）。此外，幼兒的經驗與能力也考驗教師對學習區的規劃與運作，幼兒在學習區活動中遇到挑戰時，第一時間就向教師求助，幼兒缺少獨自解決問題的機會（趙婉娟，2002）。

幼兒多以小團體的方式進入學習區，形成較為強勢的同儕團體，造成學習區壟斷、獨佔的問題（汪素榕，2001）；幼兒操作教具的方式與教師預設的目標不同，例如教師雖提供蝴蝶對稱化的水彩，幼兒並不清楚該素材的使用方法，只是拿水彩筆將一半的水彩著色，或是老師提供用來製作樂器的貝殼，幼兒卻把它拿來當炸彈（陳淑琦，2006）；幼兒在學習區時常發生收拾困難以及行為衝突的問題，以致學習區活動無法順利進行（林廷華，2019）。

四、家長因素

林廷華（2019）研究中的個案教師表示多數家長無法理解學習區活動對幼兒發展與學習的意義，期待幼兒園能安排讀寫算課程。例如：家長會擔心孩

子每次都選美勞區，認為在美勞區只會畫畫，並要求孩子去其他學習區玩；即使幼兒在學習區玩得很開心仍擔心幼兒小學跟不上，要求老師能教讀寫算。這與蔡其蓁（2004）分析不同背景家長對遊戲的態度結果相同，不同社經背景的家長對課程需求彼此互異。然而，家長普遍希望幼兒園提供傳統讀、寫、算的課程。

由此可知，家長是否支持學習區的學習方式會影響園所對學習區的重視程度及教師對於學習區內容的規劃；家長對學習區的不理解也會干預幼兒在學習區的學習。

第二節 學習單

本節將呈現學習單的內涵、爭議及其應用。第一部分是各學者對於學習單的界定，以了解學習單的功能；第二部份闡述學習單受爭議的原因；第三部分則探討學習單實際運用的情形，包含學習單的設置、幼兒教師及幼兒使用學習單的狀況。

壹、學習單意涵與功能

以下從「學習單的一般性意涵」以及「學習單對幼兒的意涵」此二方面進行論述。

一、學習單的一般性意涵

學習單是由英文的 worksheet 一詞發展而來。意指教學者根據教學計畫中所列學習目標，設計學習者可以完成該學習目標之學習活動單。學習單是以學生為中心，依據教學目標規劃以學習者本位的自主學習活動(Ekantini & Wilujeng, 2018; 陳炳煌 2002)。它可以是學習過程的輔助與紀錄，也可以是教學後的課後作業或心得分享(TSANI et al., 2019; 陳金祝, 2001)。學習單並非偽裝的考卷，而是「具有學習目的的單子」，其目的在於補充現有教

學的不足，記載兒童學習的歷程和結果，讓兒童掌握學習的脈絡（歐陽素鶯，1998）。由於習作的設計傾向於傳統的演練，所以學習單被賦予一種能夠啟發學生思考能力的期待（陳金祝，2001）。

學習單作為一種教學素材，是支持學習成就的構件（Utami et al., 2016）。Merriënboer（1997）指出教材在學習中扮演重要的角色。對教師而言，教材直接表明了學習過程中的所有活動和學生所需要掌握的能力；對於學習者而言，這些指引可以引導學習活動，也增進了學習者必須學習以及精進的實質能力；作為一種評量，它可以展現學習成就的結果。除此之外，學習單可以增進學習者發展思考技巧、思考及回答問題、促進學生組織學習進程（Chappell & Craft, 2009; Susantini & Lisa, 2016）；提升問題解決能力（Hino, 2007）；促進社交互動、同儕合作與尊重（Rahayu et al., 2018）。

配合教師所規劃的教學活動，學習單有著輔助的效果，可以讓教師不用一直「教」，而學生可以學得更多。過程中可以創造師生對話，使學生在學校的生活充滿意義。林秋榮（2002）指出學習單可配合教學策略、教學步驟和教學評量來運用。其設計強調與教學活動配合，力求統整性概念的呈現，提供學生反省與創造的能力。以簡單易懂的問題，把握核心概念；提供前導組織與學習方向，避免學生認知超載。學習單作為學習評量則強調同步的形成性評量。透過觀察、紀錄、訪談、表演、創作等多元的方式以了解學生學習的結果。換而言之，學習單扮演著教學活動中穿針引線的角色。

王興家（1995）補充說明學習單依教學目標、學生自我能力的發展與興趣而有不同的規劃。因此，他不僅富有達成學生們共同學習的目標，亦須負起發展學生各差異潛能的責任。學生們在各自的學習單規劃下學習，使得教師不必花時間教，而有餘力去關心學生的學習，觀察學生學習的過程與成果，時時與學生進行討論。過程中能使師生感情融洽，使得學習更具意義，學生因而熱愛學校、喜歡學習。

前台北縣教育局長鄧運林（1995）在《開放教育新策略》一書中指出學

習單以開放、多元的形式進行，突破一般制式習作或評量的面貌，取而代之的是重視第一手的經驗，培養學生主動學習的能力與態度。王綉琴（1995）同樣依據開放的教學理念理解學習單，學習單作為教學的一環，具有引導教師教學、學生學習之用。對學生而言是能力的培養；對教師而言可診斷學生學習；對父母而言，能藉由共同完成促成親子互動。

綜上所述，學習單具有開放教育的特性，能夠支持學生自主學習、重視學習歷程且能增強與他人的互動。學習單是「具有教學目的並且經過設計的單子」，發揮學習單的特性即可使學習變得有趣，如同針線般將數個學習片段連接起來。回顧過去幾乎是三十年前學習單的文獻可以得知學習單作為執行開放教育的方法之一相當備受關注，反觀現今

二、學習單對幼兒的意涵

國外學者 Hasibuan et al. (2019) 針對給幼兒使用的學習單作出一個嶄新的詮釋。在學前教育，特別是幼兒園，學習單被視為建構主義學習方法的實踐，它能夠幫助幼兒更加自主和獨立的學習。幼兒在操作學習單時，會一併得到相關素材及相對應的提示，幼兒可根據學習單的提示掌握活動方向進行操作；幫助學生展開活動，使幼兒獲得需要掌握的學習目標。

Pattillo 及 Vaughan (1992) 提出學習單可放置在個人檔案夾或是學習區的籃子、箱子中，讓老師評量。另外，學習單能讓幼兒進行自我校正 (self-correction) 或檢視同儕的工作。自我校正扮演著幼兒進入小學教育後自我導向學習重要的一環。當教師無法隨時出現在學習區提供立即性的回饋時，這些單子提供自學生得以檢視自己和同儕的工作，作為了解工作的依據。

學習單是幼小銜接的策略之一。幼小銜接是指幼兒從學前教育階段進入小學教育階段，發生「場所轉換」或「角色變換」的過程，轉銜過程對幼兒來說十分重要，且會對日後的學習產生長久影響 (Sink et al., 2007)。由於學前教育的課程、環境、教材和教法與小學差異甚大，常會導致學生適應不

良、情緒焦慮不安情緒，影響學習動機，甚至排斥上學（陳英豪，2017）。徐于婷、洪福財（2012）認為避免接踵而至的評量、測驗帶給兒童極大的壓力，建議幼兒園教師可設計親子「多元智能互動學習單」，引導並協助家長關注兒童的特質與學習表現，釐清「成績」非兒童學習的主要概念，而學習單多元的學習內容及應用方式可以讓幼兒在入小學前做好預備。

盧美貴（1996）推動台北市幼稚園與小學銜接的實驗與推廣中曾提出採包括認知、情意、技能的多元化學習的「學習單」形成性評量可促進家長參與幼兒的學習。加深加廣或精熟學習內容得以協助幼兒充實、快樂且無障礙地銜接小一生活。由此可知，學習單用以幫助幼兒銜接小學生活，是幼兒園主動向上銜接的方法之一。

幼兒表現評量—作品取樣系統運用學習單作為呈現幼兒學習的方式。表現評量是以兒童為中心，鼓勵幼兒自己主動建構答案（高建構）；以真實生活相關的活動來評量幼兒（高表現）；且能將評量融入教學且與教學內容有關（高真實性）。蒐集作品最重要的挑戰就是要找出具體紀錄兒童內在思考歷程和學習的方法。兒童所做出的作品有時仍需轉換成適當的型式才能放進作品集裡，此時學習單就是學生具體呈現兒童學習的方式。教師會設計學習單讓兒童呈現他們操作教具的結果，或是以問題的形式引導幼兒思考解決問題的方法（Meisels, S. J., 2002）。

學習單也可以是半結構式學習檔案的內容。半結構式學習檔案指的是在開學前預先規劃具目標導向、發展內容、有系統的計畫，且依計畫持續地蒐集幼兒個人行為表現的資料與學習作品。過程中可進行小幅度的調整與修正，最後整理成紀錄幼兒學習歷程與評量幼兒學習成效的檔案。學習單可以幫助幼兒分享自己的經驗，在團體討論時也能利用學習單來向同儕分享。同時，教師也會以學習單作為輔助，以利家長了解課程走向（徐明和等人，2014）。

綜合上述學者對學習單的論述，學習單應具備以下功能：

- (一) 學習單提供前導組織與學習方向，幫助學生自主及獨立學習，讓幼兒依照自己的步伐建構知識 (Ekantini & Wilujeng, 2018; Hasibuan et al., 2019; 林秋榮, 2002; 陳炳煌 2002)。
- (二) 學習單提供自我校正 (self-correction) 的功能，幼兒透過自我評估和自我紀錄覺察自我學習的狀況，以維持或提升學習動機，當學習出現困難時能經由覺察活動調整預定的學習方式或目標，進而克服困難、解決問題 (Pattillo & Vaughan, 1992)。
- (三) 學習單可視為作品評量的做法，以多元的形式具體紀錄幼兒思考歷程和學習方法，增進幼兒的創造力及自我反省能力，鼓勵學生分析、澄清、評量，並探討自己的思考，從而建立起學習的自信心。(林秋榮, 2002; 歐陽素櫻, 1998; 廖鳳瑞、陳姿蘭譯, 2002)。
- (四) 幼兒可利用學習單與同儕分享自己的經驗 (徐明和等人, 2014)。
- (五) 學習單能夠幫助幼兒進行幼小銜接 (徐于婷、洪福財, 2012; 盧美貴, 1996)。
- (六) 學習單可以讓教師有多餘的時間和精力關心學生學習的歷程與結果，進而與學生討論，促進師生情誼 (王家興, 1995)。
- (七) 學習單可作為幼兒發展的實證資料，讓家長參與並延伸幼兒在學校的學習內容 (徐明和等人, 2014; 盧美貴, 1996)。

貳、學習單的爭議

學習單在教學應用層面甚廣，學習單是傳統教育走向開放教育的良藥；是教師教學的一種新興策略；是家長參與孩子學習的重要媒介；是學生學習的一大福音。但是，學習單仍然受到許多現場教師及學界的質疑，甚至迎來學生、家長的反彈。陳金祝 (2001) 依據在國小實施學習單的經驗表示：學習單立意良善，但過多的學習單反而造成學生和家長的重大負擔，對學習單避之惟恐不及的狀況層出不窮。資深國小退休校長林玫伶 (2008) 以「閱讀學

習單」為例，提點學習單出現的問題。這些問題同樣也是幼兒園使用的學習單值得借鏡之處，歸納為以下幾點：

- (一) 有的學習單只是縮小版的考卷。
- (二) 設計的層次停留在低階的標準答案問題。
- (三) 一本書籍配一張學習單的模式，要求學生書寫，使得學生對學習感到厭倦。
- (四) 只要求學生完成學習單，缺乏導讀或是討論的學習歷程。
- (五) 教師不讀文本，過度仰賴別人設計的學習單，自己缺乏感動；學生不讀文本，片段的從書中找答案把學習單完成，交差了事。
- (六) 忽略學習單以外的學習。
- (七) 陷於「學習單越多，老師越認真，學生成績越好」的迷思。

在美國，幼兒所使用的學習單的使用也受到極大的爭議。美國兒童教育協會（the National Association for the Education of Young Children, NAEYC）是學前教育的專業組織。其在 1986 年曾就學前課程提出「兒童發展合宜的教學實踐」（Developmentally Appropriate Practice, DAP）。此份聲明的基礎源自於在學前課程理傳授學術性知識的趨勢，傳統讀寫算學習單和習作開始出現在幼兒園，甚至蔓延至更小年齡層的托育場所。教師主導的閱讀和算術活動開始取代了孩子的自由遊戲，學習變成一種壓力，而且缺乏了與幼兒生活的連結（Beatty, 2014；Bredekamp, 1987；Hirsh-Pasek et al., 2009；Walsh et al., 2006）。

尤其在《有教無類法案》（No Child Left Behind Act, NCLB）法案推行後，開始推行早期識字及算數能力（McDaniel et al., 2005），使得美國幼教師不得不尋求方法，以解決隨法案而來對學科的重視（Stipek, 2006）。美國幼兒園中出現大量識字及數學的學習單（Bassok et al., 2016；Huffman & Speer, 2000；McGregor, 2010；Wien, 2002）。幼教工作者面臨教育信念與

教學實務之間的兩難——學習單適合給幼兒使用嗎？幼兒園教師該不該用學習單讓幼兒操作儼然成為一個新的議題。

使用學習單來增進學科的能力，此一現象明顯違反國際兒童教育協會所發表的《兒童發展合宜的教學實踐》，該書中提及：「雖然影響學前課程品質的因素很多，但是課程品質主要決定因素在於課程中的練習範圍是否適用於孩子的知識發展，意即課程練習的內容與程度是否符合發展的原理。」（頁4-5）。回到幼兒所操作的學習單來說，它是否達到發展的適切性的適齡與適性的功能？學前課程必須適齡，也就是說使用該學習單是否能注意到關注到孩子成長和改變的預期結果；同時它也必須是適性的，意即該學習單是否能反映在幼兒的個別差異，以適切的題材與內容來配合孩子的能力發展。

對於兒童發展合宜的教學實踐 Goldstein (2008) 提出不一樣的看法，他認為《有教無類法案》其實不與《兒童發展合宜的教學實踐》相衝突。《有教無類法案》其蘊含的重要特徵是文化適應的做法，其所突顯的是美國所處的社會和文化背景的兒童目前正在生活、參與和回應《有教無類法案》的需求。最初的《兒童發展合宜的教學實踐》只有考慮的年齡適宜及個別化的問題，沒有考慮到文化層面。修訂後的《兒童發展合宜的教學實踐》說明幼兒教師應不僅考量心理學、優勢智能及興趣，也應該將價值觀、信念、社會及文化形塑在教學決策中 (Bredekamp & Copple, 1997)。

值得關注的是，Goldstein (2008) 提醒教師必須意識到一件事：有些教師傾向避免，或是認為孩子不合適的教材或學習經驗，正是幼兒或是他們的家長想要獲得的，甚至能從中獲益。例如：幼兒覺得操作學習單讓他看起來像個大孩子；家長也認為學習單是真正的在「工作」，而非只是單純的在「玩」。

這也意味著，沒有唯一一種課程與教學適合某個孩子、整個班級的學生或是特定的學校。每個問題都有數種解答，教學者必須持續地使課程和教學決策與教育專業的背景一致，並努力解決複雜的教學難題。因此，研究者認為教師在使用學習單之前必須謹慎思考。McGregor (2010) 建議當幼教老師

打算印製學習單給幼兒前，應事先檢核下幾點問題：

- (一) 這個活動的目的？
- (二) 有可替代的遊戲活動嗎？如何取代學習單？
- (三) 這個學習單是幼兒導向還是教師導向？
- (四) 需要全部幼兒都做嗎？如果有些幼兒只有在教師陪伴下才能完成？
這是否是最好的學習方式？
- (五) 當完成學習單後，誰得到了最大的滿足？幼兒、老師還是家長？

參、學習單的應用

以下針對學習單的設計與分類以及分別從教師以及幼兒角度學習單的使用概況加以探討：

一、學習單的設計與分類

林淑惠（2002）指出可依照目的、使用時機、內容型態以及形式將學習單進行分類（引自呂淑玲，2006）：

- (一) 使用目的：自導式、引導式、診斷式
- (二) 使用時機：學習前、學習中、學習後
- (三) 內容型態：背景資料、活動提示、作業單、心得回饋
- (四) 題型：是非、選擇、填充、答案、連連看、拼圖、剪貼、模型製作、蓋戳記、口頭報告、書面報告或其他方式，教學者可依教學目的與學習者特性加以安排與設計。
- (五) 規格：學習單規格可以配合學習檔案資料夾，但依據不同目的也可變換做法，不必拘泥於統一的規格。一般的使用如 A4、摺頁、日記本，提早寫作、圖畫紙、小記事本、過關卡、剪貼簿等。

設計與規劃學習單，首先必須考量使用目的、使用對象、學習目的、學

習活動性質，以學習者能順利進行學習而製作。教師必須事先檢視教學內容，避免設計重複內容的學習單。學習單的設計必須跳脫作業簿的形式，以有目的的活動來引導幼兒學習。為達精熟學習為目的學習單可改叫作「作業單」或「練習單」，以避免和學習單混為一談而過度氾濫使用（陳金祝，2001）。

再者，針對幼兒所使用的學習單應有其特殊性，教師在編寫學習單上還需要特別注意。由於使用對象為學齡前幼兒，活動及敘述方式都必須簡明扼要。學習單的說明方式、題目之間的距離，皆會影響幼兒對於題目的理解。教師應避免在學習單上呈現過多的訊息造成幼兒混淆（顏若蕎，2018）。

二、幼兒園老師使用學習單概況

研究顯示，許多幼兒園教師都會使用學習單。支持使用學習單的教師皆肯定學習單的功能（Clasquin-Johnson, 2011；Hegde & Cassidy, 2009；李嘉華，2004）。幼兒園教師使用學習單的原因包括：提供家長幼兒的學習證據、教師使用的便利性、了解幼兒發展狀況、評量幼兒學習表現以及檢視教學成果或盲點。然而，幼兒園教師使用學習單的方式仍有待檢驗。以下先從幼兒園老師的角度看學習單的功能，接著論述學習單之負向使及正向使用方式。

Clasquin-Johnson (2011) 的研究顯示幼兒園教師使用學習單是為了服膺家長的需求，提供學習的實質證據。研究中的教師 Patricia 表示：

家長向教師要求展示孩子學習和發展的證據，倘若不放些東西在檔案夾內，很難跟家長解釋教師已經做了多少努力，家長想要看見孩子在玩什麼（頁 128）。

另一名教師 Paige 進一步表明：

不是每一件你做的東西都可以放進檔案夾，像是精細動作、粗大動作這些教學活動都無法放進檔案夾。位於偏遠地區沒有資源的幼兒園無法像資源充足的學校使用數位相機或錄影機紀錄課程（頁 129）。

Hegde 與 Cassidy (2009) 檢驗 12 位印度孟買地區幼兒園教師對兒童發展合宜的教學實踐之信念，發現多數教師認為學習單非常重要。支持及反對學習單的教師分別有自己堅持的理由，支持的教師認為學習單可以方便的讓老師了解幼兒學習到多少概念；反對的教師則認為評量應在學習過程中進行，額外寫學習單作為評量是不恰當的。教師 Parina 表示：「唯有透過學習單才能評量幼兒。在團體活動中很難去評量每一位幼兒，不擅表達的幼兒可以藉由學習單好讓老師評量他們。如果要評量學生，就必須使用學習單。」(頁 373)。支持學習單的教師認為學習單是個人化的學習活動，幼兒可以在有很多學生的環境中專心操作、讓家長親眼見證幼兒在學校的表現、幫助學生銜接制式的小學教育；然而有些教師不認同學習單，相較於學習單他更喜歡小組活動，認為不應將評量與教學區隔開來，另外提取一段時間來做學習單。

李嘉華 (2004) 探討新北市幼兒園教師實施教學評量的狀況，該研究以分層隨機方式抽樣 30 位教師。教師使用評量以「形成性觀察」最為普遍，其次也常被使用的有「幼兒學習檔案」、「學習單」及「總結性檢核表」。有 86.7% 比例的教師會使用學習單作為評量工具。教師使用目的包括有使用學習單的目的為了解、紀錄幼兒學習發展狀況(79.2%)、檢視教學成果(62.5%)、理解幼兒以介入輔導(15.9%)、向家長報告(4.5%)、檢視教學盲點或不足(4.5%)。研究對象認為實施教學評量的困難與限制主要在於：無法了解幼兒的真實能力或表現、沒有時間、家長喜好的干預、人力不足等因素。

李嘉華 (2004) 的研究結果表明幼教師運用大量坊間學習單卻不能有效地做評量。使用學習單之教師以不曾修過評量相關課程的幼兒園教師較曾修過的評量相關課程的教師使用的情況為多。而使用「坊間學習單」之教師類型以托兒所保育人員、園所類型為私立、服務年資較為淺的教師為多。有近三分之二的教師使用坊間現成的學習單，內容大多為依照學科分類為大宗，如：數學、語文、自然等。另有配合節慶使用的節慶學習單和親子共讀學習單。教師表示坊間出版的學習單提供直接使用的便利性。但是，教師反應使用坊

間學習單內容零散，多以學科作內容為主的學習單無法反映出幼兒真實的能力。顯示教師對於評量的概念不夠了解、進行的不夠確實，而無法達到評量的目的，尤其是對於幼兒學習檔案評量雖然廣為使用，但是真正做到整理分析、有評量標準進行評估的卻寥寥無幾。

學習單在幼教界形成一股風潮，許多幼兒園開始製作學習單，讓孩子依照學習單的指示做作業，老師加上批改，然後把所有的學習單依照日期先後排列放入檔案夾內，竟認為「學習單」+「檔案夾」=「檔案評量」，顯示教師對於檔案評量的理解有極大的謬誤（Meisels, 2002）。學習單是幼兒園老師常用的評量方式，然而這些學習單呈現的往往只有幼兒製作的內容或想法，老師並未就幼兒的行為或者製作的表現予以分析、判斷。評量的核心在於確切瞭解被評量者具備什麼能力。所以沒有分析、判斷的觀察記錄、學習單或作品，其實還稱不上是評量。換句話說，這樣的學習單是無效的（林祐伶，2019；張靜文，2012）。

學習單雖然可作為幼兒學習的評估工具，但是教學工作者必須謹慎使用。《幼兒學習評量手冊》明確指出評量原意是坐在旁邊（to sit beside），說明教師要了解幼兒的真實能力時，就必須用坐在他旁邊的精神，看著他作答的過程，從他作答的過程中瞭解他如何解讀問題、運用哪些策略來解決問題、已經會了什麼、在哪裡遇到問題等。唯有完整的資料才能讓教學者知道幼兒現在的狀況以回應需提的具體協助。而教學者不是發下學習單，僅對幼兒提出問題，等待幼兒回答，再從他的回答判斷他的答案是否合乎教學者的標準，這不是以幼兒為中心的評量，是教學者為中心的評量（廖鳳瑞、張靜文，2019）。

學習單仍有其正向的應用方式。在幼兒課程轉型之際，教師設計的主題學習單可以有效的幫助家長理解幼兒園的課程走向，且於期末檢視教學歷程。孫扶志、鄧慕詩（2019）幼兒園輔導計畫中學習區規劃與主題課程實施之研究，配合幼兒園輔導計畫，教師捨棄了原先坊間教材，並以自編「小腳

遊草湖」主題所進行的在地化課程。如何說服家長證明此課程對孩子學習的助益，成為教學團隊的隱憂。教師利用學習單及學習檔案方式，在活動歷程中建立幼兒成長足跡、呈現幼兒學習紀錄，藉此提升家長對於主題及學習區教學模式的了解與認同。學習單和學習檔案的使用，提供家長參酌幼兒成長的證據，扭轉家長對「簿本課程」才有成效的刻板印象。學習單成為家長與教師之間緊密互動與意見交流的橋樑，也是教師檢閱主題教學活動計畫推動最有力依據。

綜合上述幼兒園教師使用學習單的狀況，研究者認為教師對於學習單的定位不同，會影響學習單運用方式，進而影響學習單的使用成效。學習單在幼兒園內並非全然禁止，而是端看教師如何使用學習單。若教師加以設計並靈活運用在教學當中，它可以是教學活動及評量的重要利器；若教師未能站在幼兒角度思考，只是拿學習單「搪塞」、「填充」幼兒學習檔案或是評量的結果，是浪費幼兒寶貴的時間及一種對幼兒的迫害。而過去的文獻多以評量的角度檢視幼兒園教師如何使用學習單，忽略了學習單存在著輔助「教學」的功能，這也是研究者極力想要探討的。

三、幼兒使用學習單概況

既然老師安排了學習單，那麼，幼兒對於學習單的回饋、反應是又是什麼呢？幼兒的社經地位、身分別的不同會影響幼兒使用學習單的狀況。特殊及弱勢幼兒在面對學習單時常發生如：注意力不足、過度緊張、看不懂學習單指示的問題，這些問題造成幼兒無法順利完成學習單（Bassok et al., 2016；Chung et al., 2013；顏若蕎，2018）。另一放方面，學習單用於普通幼兒身上卻有不一樣的效果。幼兒能透過完成學習單達到自學習成效，並且能夠自我肯定（陳尹甄，2015）。以下就不同使用對象說明幼兒對學習單的反應為何。

學習單用於特殊幼兒及低社經背景幼兒的狀況並不理想。對於他們來說，單獨操作學習單是一大挑戰。Chung et al. (2013) 採用時間序列研究法

在研究期間以學習單作為練習素材，幫助發兩位五歲發展遲緩幼兒書寫自己的名字。研究結果顯示學習單無法幫助幼兒提升書寫能力。幼兒未能了解學習單對自己的意義。幼兒因注意力較不集中，以致需要許多時間才能完成。此外，研究中的幼兒偏好以「畫畫」的方式完成書寫，與研究者設計學習單目的不同。兩位幼兒皆未能依照學習單步驟進行操作。

長期關注政策實施對低社經背景幼兒福祉的國外學者 Bassok et al. (2016) 指出以低收入及非白人幼兒為主的公立幼兒園採用識字及數學活動教學實踐(如學習單)不斷攀升，這樣的方式不利於低社經背景幼兒的學習。顏若蕎(2018)以觀察習寫學習單方式蒐集偏鄉弱勢幼兒學習數概念之歷程與困境。在六週的數概念活動中，不管數概念表現佳或不佳的幼兒在寫學習單時，都展現自信心不足及表現緊張焦慮的情緒。幼兒時常無法單獨學習單，頻頻要求教師解釋或向教師尋求肯定的回覆。

另一組研究同樣運用數學學習單讓幼兒操作，卻得到不一樣的回饋。陳尹甄(2015)探究教師對傳統與開放數學教學活動之規劃，並比較 22 位大班幼兒參與其中之學習表現與歷程。分別規畫傳統與開放的數學活動，在傳統教學活動中研究者以 14 份參考坊間設計的學習單進行團體教學。研究結果表明，對數學活動的喜好程度來自於活動中的成就感，而非活動的形式。意即，學習單答對率高，幼兒自然就喜歡寫學習單。幼兒對傳統與開放教學活動喜好表現不一，偏好遊戲、競賽等開放性活動的幼兒認為填寫學習單是一件無聊的事；偏好傳統學習單的幼兒則對於寫學習單感到好玩、樂此不疲，並覺得：「可以寫就很好玩。」(頁 117)。幼兒這樣的回饋也呼應前面 Goldstein (2008) 提及教師認為不適合幼兒的傳統學習單，其實幼兒有可能是喜歡寫學習單的，並且熱衷於寫學習單，從中獲得成就感。

從不同對象使用學習單的狀況可以看出學習單使用狀況因人而異，對於某些幼兒來說，操作學習單是一種自我挑戰，並藉此來獲得滿足；另一方面來說，低社經背景及特殊幼兒可能並不那麼適合以學習單的學習方式。教師

必須多加留意幼兒使用學習單的狀況調整教學活動。



第三節 學習單在學習區的運用

由於目前研究者找不到任何一篇與學習單在學習區運用相關之期刊，故第一部分以搜尋之五本碩士論文（吳美靜，2021；陳芷妍，2017；楊佳穎，2014；蔡語安，2020；鄭惠芳，2013）以及以一本博士論文（陳紀萍，2018），探討教師及幼兒如何在學習區中運用學習單，由於教師所規劃的學習單背景因素及運用方式不同，故以單篇的方式各別進行論述。接著，第二部分則以前述之研究加以分析、統整學習單在學習區運用的方式，並進一步說明學習單之初步分類。

壹、學習單在學習區的運用之相關研究

鄭惠芳（2013）探討方案課程在學習區的運用，在「小東西大發現」之主題中，教師覺察幼兒對文字十分感興趣，所以在語文區設置「認字學習單」，讓幼兒進行圖文對照的遊戲，以認識各種小東西的名字。教師會張貼幼兒完成的學習單作品在語文區的牆面上，鼓勵尚未操作過的幼兒主動操作。在這樣的鼓勵方式下，幼兒大多能主動進入語文區操作學習單，少數沒有主動參與者，教師亦鼓勵他們盡量參加；而在「身體總動員」主題中，幼兒引發對於骨頭的好奇，教師為延續幼兒之相關經驗，在觀察區新增「找關節學習單」，配合老師的教具，讓幼兒實際找找看自己身體關節的位置。

楊佳穎（2014）探討國小附幼班級進行英語圖畫書融入學習區之歷程及其策略與困難。教師依幼兒英語能力改編圖畫書附錄之學習單，設計「英語圖畫書學習單」，提供幼兒在語文區翻閱英語圖畫書後自由取用，藉以加深幼兒對單字的印象。起初，幼兒不太取用英語圖畫書學習單，偶有使用也只是拿來隨意塗寫。教師反思可能的原因為學習單中的英文單字太多，幼兒易感到自己沒有能力或沒有耐心完成，因此較無取用。因此教師簡化學習單內容，從圖畫書中幼兒較有印象的單字著手，重新設計與幼兒能力與興趣相符之學習單。教師每次以英語圖畫書中單一單字為主，結合幼兒喜愛的繪畫活

動，以吸引幼兒使用。經過調整後，幼兒取用學習單的頻率提升，能主動尋求教師協助從書中找到與學習單對應的單字，並將單字的意思畫出來、進行英文單字仿寫。

陳芷妍（2017）探討主題課程融入學習區活動對幼兒學習表現之影響，在進行「布能說的秘密」主題時，教師針對每次主題活動設計學習單，讓幼兒在不同學習區內進行創作，藉以檢視幼兒對主題課程的了解程度，如扮演區的「買賣學習單」、語文區的「兒歌改編學習單」。完成後的學習單教師會將其作成情境布置，供幼兒欣賞和後續的延伸活動，從中建立幼兒自信與成就感。另外，教師會在學習單上幫忙加上註記的文字，除了可作為向同儕分享的內容，同時也能讓幼兒促發對語文的興趣，打造全語文的學習情境。

陳紀萍（2018）以個案研究法探究一位具十九年幼教年資教師學習評量及形成性評量實踐知識。教師表示學習區中的「學習紀錄單」功能，不僅是提供幼兒紀錄當日去了哪一個學習區，更可以提供幼兒教師從不同時間點的學習單觀察幼兒對學習區的偏好，且能進一步分析幼兒對自己在學習區中印象較深刻的自我表現之敘述。學習紀錄單是由幼兒與家長共同完成的回家作業，其內容包括「今天玩了哪一區」、「請畫出今日在學習區做了什麼或是玩了哪些教具」、「請幫孩子寫下使用教具或跟朋友互動的過程」三項目。為了使幼兒覺察自己的情緒，在後續調整的學習單中增加了「我的情緒」勾選欄位以及「請幫孩子想想自己的作品（表現）或別人的作品（表現）有什麼特別的部分」，藉此引發幼兒主動覺察自己的情緒、認識情緒詞彙，也增加了對自己或他人的表現的回應。

蔡語安（2020）針對語文區規劃與實施進行探究，其將學習區實施歷程分為前導期（108/2-109/1）、精進期（109/2-109/4）以及採收期（109/4）。在前導期初期，教師為改善幼兒不知道了解如何玩的問題，增加視覺線索「圖例」作為鷹架；前導期中期時，教師發現幼兒選區容易忘記自選哪一區或被其他區吸引而發生隨意換區，造成學習區混亂，以及幼兒無法明確知道各區

可以玩什麼，因此設計「學習區挑戰學習單」讓幼兒做紀錄，以提高幼兒的學習動機。進入精進期後，教師配合幼小銜接之課程安排，設計「晨間挑戰學習單」提供幼兒數學及語文方面的操作機會。幼兒更熟悉學習區操作流程後，教師加入「學習區選區計畫表」讓幼兒自行拿取選取學習區之印章、貼紙在當天的日期欄位做紀錄。在精進期期間，教師發覺幼兒在語文區並未進行深入的探究，例如幼兒在聽區隨意更換書本，並無熟悉所聆聽的故事，所以教師針對語文區設計「排字遊戲學習紀錄單」、「骰子拼音學習紀錄單」、「部首遊戲學習紀錄單」、「白板認字學習紀錄單」、「聽區學習紀錄單」、「閱讀區學習紀錄單」等學習單，以期幼兒能夠在語文區中自我學習。教師設計之學習紀錄單是以個人為主，但是實際操作時會發現幼兒傾向與幼兒一同進行挑戰，在相互挑戰的過程中形成同儕間的鷹架，有助於幼兒的學習。

吳美靜(2021)探討幼兒園教師在混齡班級規劃及實施學習區教學時所採取的策略、困境及因應方式。避免教師人力不足，忽略孩子的需求，口試委員的建議設計所以設置「學習區挑戰卡」。教師表示並未曾於文獻中看到類似的活動設計，僅能從其他現場教師的口述經驗了解如何使用，實施上仍為摸索階段，因此教師在實施的期間來回檢視挑戰卡不足之處。此挑戰卡是配合不同年齡幼兒的能力與發展，設置符合該年齡幼兒學習目標的學習單，以解決學習區沒有評量標準的問題。挑戰卡會明確寫上教師的教學目標，在操作完成後，老師會在該欄位寫下 ok，以及簡述幼兒操作狀況。對於教師而言，可以透過學習區挑戰卡瞭解幼兒發展概況、需要教師哪些協助以及作為改善學習區之依據；對幼兒而言，可以提供幼兒探索不同學習區的機會，增加對學習區材料的熟悉度；同時也增進了每位幼兒與教師間的互動機會。

貳、學習單在學習區的運用方式

根據上述之研究，研究者將這些學習單以學習區活動操作該學習單的時機分為活動前、活動中、活動後，再以功能區分成「選擇」、「引導」、「回顧」

三種類型，另外還有整合學習區活動的「闖關」學習單，這四種不同型式的學習單分別在學習區承擔不同的功能，所以其運用方式也有所不同。在活動前，教師會使用「選擇」型式之學習單，讓幼兒確定今日想探究的學習區。在活動進行中，教師會利用「引導」型式的學習單引導幼兒教具操作。在活動結束後，教師會使用「回顧」型式之學習單，讓幼兒回顧自己在學習區的活動。另外，也會用「闖關」型式的學習單將學習區的活動變成一種挑戰，幼兒完成後就能取得認證，藉此引起幼兒操作教具的動機。下表 2-1 為學習區學習單運用功能表，舉例說明相對應之學習單。

表 2-1 學習區運用功能表

學習區活動時機	功能	舉例
活動前	選擇	學習區選區計畫表
活動中	引導	認字學習單、找關節學習單、英語圖畫書學習單、買賣學習單、兒歌改編學習單、視覺圖例、排字遊戲學習紀錄單、骰子拼音學習紀錄單、部首遊戲學習紀錄單、白板認字學習紀錄單、聽區學習紀錄單、閱讀區學習紀錄單
活動後	回顧	學習紀錄單
其他	闖關	學習區挑戰學習單、晨間挑戰學習單、學習區挑戰卡

根據前面兩節對學習區與學習單意涵之論述，可以發現學習單與學習區兩者立足點相同。在教師教學規劃上，兩者皆是依照幼兒生活經驗、文化背景、需求與能力進行設計的有富含教學目的的教學活動；強調以統整的方式實施；在幼兒學習經驗方面，兩者皆重視幼兒主動建構知識的主體性；以個

別化學習為前提；對幼兒有指引的作用，提供鷹架支持幼兒的學習。兩者之間的特性與目標一致，因此教師時常在學習區中使用學習單。

除此之外，學習單用於學習區亦可幫助教師、幼兒改善學習區執行上的缺漏。由於教師人力不足，無法時時刻刻在每一位幼兒身邊進行觀察和回饋，此時學習單可以擔任教師角色，以明確的教學指引引導幼兒操作教玩具，幼兒依照學習單上的指示進行操作，以避免教師設置學習區目的與幼兒操作方式不一致、因為不知怎麼玩而不想玩或是停留在過於簡單的操作等問題；學習單留下幼兒的學習足跡，也能引發自己或其他同儕的學習動機；在評量方面，也改善了學習區沒有評量的問題。學習單既可以使學習區活動更加豐富、完整，亦可改善學習區在執行方面的難題。

然而，教師也會根據幼兒在學習區操作學習單的情形調整學習單的內容。例如：教師覺察幼兒操作英語圖畫書學習單的意願較低的原因是教材與幼兒能力本身不符，因此調整學習單中的單字，並添加幼兒喜愛的元素—畫畫；教師因發覺幼兒在學習區操作情緒及反思自己表現的重要性，在學習單中添加表情及覺察自己在學習區的表現等欄位。教師會在幼兒使用學習單後依據幼兒的使用情形，修改學習單的內容或使用方式。修正學習單的同時，也是教師對於自己教學的自我反思，例如：教師調整挑戰卡的使用方式，以利在教學時能夠更有效率的觀察幼兒的學習表現。因此，教師是否能夠覺察幼兒使用學習單的表現，進而做動態性的調整是十分重要的。

由上述可知，教師經常在學習區使用學習單，並且為本研究奠定了教師使用學習單類型之基礎，但文獻中是並未對於學習區內的學習單的設計內含運作學習單的情形進行作深入的了解，故本研究想針對學習單在幼兒園的運用方式進行探究。

第三章 研究方法

本章共分為五節，第一節說明以質化取向的研究方法進行本研究的緣由；第二節說明尋找研究者參與者的過程，同時呈現研究參與者之背景及研究場域；第三節則進一步說明本研究資料蒐集、彙整之方法；第四節闡明本研究之信實度；第五節說明研究倫理及研究者的角色；最後，於第六節中解釋本研究之研究限制。

第一節 研究取向與方法

本節針對本研究選擇質性研究取向之研究方法進行說明，闡述選擇此研究取向與方法的原因，說明研究取向與方法之進行，以達到本研究之研究目的。

壹、選擇質性研究的原因

本研究以質性研究做為研究取向，以期透過質性研究深入地探究幼兒園教師如何在學習區中運用學習單的情形。研究者選擇以質性研究為研究取向是因為質性研究之性質、特性與本研究執行的方向吻合，以下從研究問題、資料蒐集及分析資料三個層面予以說明，闡釋研究者選擇質性研究作為本研究取向的原因。

首先，在研究問題的層面，本研究選擇以質性研究取向本研究的核心理研究問題是為了解教師如何在學習區中運用學習單，重視教師在教學現場中的實際狀況、如何看待幼兒的表現、課程與教學的設計如何進行，同時理解教師的教學行為與做法背後的信念與價值觀；而質性研究乃是一種強調人的經驗意義的研究取向。潘淑滿（2003）指出人們在日常生活中不斷與他人互動之過程中建構出一種主觀經驗，為了解真正的社會意義，必須將其置於情境脈絡之中。研究者採取質性研究作為本研究之研究取向，是考量本研究的研究問題與教師的主觀經驗和教學脈絡有著緊密的關係，教師的教學決策必須

置於實際的教學情境脈絡中解讀，才能了解其真正的意義。

再來，在研究參與者人數的考量上，本研究基於研究厚實度以四位符合條件的幼兒園教師作為研究對象。一般而言，若僅以一位研究對象進行研究時，此個案必須具備關鍵性、獨特性及啟示性，亦即單一個案研究必須以一個完全可以完全滿足研究需求及理論架構，且具有獨特性與豐富訊息的個案作為研究個案，而對研究者本身在資料蒐集上需要達到相對高的要求，在資料的分析和詮釋上必須盡可能降低錯誤，因此單一個案進行之個案研究是挑戰性相當高且較有風險的；換句話說，多重研究個案會在研究過程中同時針對兩個或以上的個案進行研究相關的資料蒐集（潘淑滿，2003）。本研究選擇以四位教師為多重個案進行研究，是為了避免單一個案之風險，透過探究四位教師在學習區運用學習單的看法與經驗，讓所獲得的資料更為豐富。同時進行資料的蒐集與分析，讓歸納所得的結果更加穩健、可信。

除此之外，從蒐集資料的層面而言，質性研究其主要來自於自然情境下蒐集，研究者自身即為主要的研究工具，在不受外力控制干擾下，以高度覺察能力對研究參與者及現象進行描述，並以多元的方式蒐集資料（潘淑滿，2003）。研究者認為探究幼兒園教師之學習單運作，應從幼教師教學的自然情境中蒐集，透過多重文件資料、深入訪談等多元的方式以獲得詳實的描述性資料，藉由這些豐富的描述性資料進入研究參與者的主觀世界，因此選擇質性研究作為本研究的研究取向。

最後，以分析資料的層面而言，本研究採取質性研究是因為質性研究可以藉由歸納的方法進行資料的分析，再從研究者所蒐集的資料進行詮釋，以研究參與者的立場和觀點出發，進而理解主觀經驗背後蘊含的概念與意義（潘淑滿，2003）。本研究從教師提供的學習單及教師陳述其如何在學習區中使用學習單，以教師的角度與脈絡加以闡明，並以歸納法將資料與以整理、分析。淬鍊出富含的核心概念與意義，以真切的理解學習單在學習區內的運用情形，並且完整地回應本研究的問題。

第二節 研究參與者

本研究之研究參者為四位幼兒園教師，以下說明尋找研究參與者的過程及每位研究參與者的背景和個人訊息進行說明，並描述本研究的研究場域。

壹、研究個案

本段研究者先描述本研究選擇研究參與者的條件及方式，並詳細說明研究者尋找研究參與者的過程。接著，針對所選擇之研究個案進行背景及經歷等各方面的描述。

一、尋找研究個案的過程

本研究之研究對象為四位分別來自兩所國小附設幼兒園，並且有在學習區中使用學習單的教師。教師使用學習區教學至少三年，學習區的開放時段每週至少安排三天，每次至少持續 40 分鐘，並且有在學習區中使用學習單。具上述三個條件，且具有參與本研究的意願，同意接受訪談並分享 111 學年下學期之學習單以及學習單相關照片。研究者從台北市及桃園市地區尋找四位符合上述條件之幼兒園教師作為研究對象。以下分別說明研究者選擇研究個案的條件、方式及尋找過程。

本研究以「立意取樣」(purposive sampling) 的方式來尋找研究參與者。首先關於本研究選擇幼兒園教師個案的條件，主要包含四個部分：第一，教師使用學習區教學至少三年，學習區的開放時段每週至少安排三天，每次至少持續 40 分鐘；第二，教師會在學習區中使用學習單；第三，教師本身有參與本研究之意願。本研究經過立意取樣所選擇的幼兒園教師必須具備一定的學習區教學經驗，並且在學習區活動中使用學習單。研究對象必須符合上述三個條件，以獲得豐富的資料，使所蒐集而來的資料更為聚焦，並切合研究者探究的研究問題。

第三個選擇本研究的條件乃是基於研究倫理的考量，亦即尊重研究參與

者的個人意願，主動告知研究參與者本研究的研究內容及採行之研究方法，取得研究者參與意願，且以對本研究之研究主題深感興趣的幼兒園教師作為優先選擇的研究個案，以助於達到本研究資料蒐集的深度與厚度，進一步讓本研究的進行與研究結果能夠對參與研究的幼兒園教師產生實質且正向的幫助。

此外，研究者基於個案尋找及資料蒐集的方便性，選擇台北市、桃園市此二地區之幼兒園教師中選擇符合上述條件的四個研究參與者。而本研究尋找研究個案的方式有兩種途徑。研究者使用第一種途徑搜尋陌生的研究對象，第一個步驟為詢問身邊同儕有無推薦的幼兒園教師或幼兒園作為研究對象，第二步驟為透過電話聯絡各園所，由幼兒園行政單位推薦兩位適合的老師，第三步驟為徵得有意願參與本研究的教師，並取得通訊方式。最終研究者由第一種搜尋途徑徵得兩位教師擔任研究參與者。另外，研究者從先前任職的幼兒園中探詢兩位符合上述條件的前同事，並徵得兩位教師的意願參與本研究。

每位受訪參與者在參與本研究前皆填寫學習區調查問卷(附錄一)、參與研究同意書(見附錄二)及訪談基本資料表(見附錄四)，受限於 covid-19 疫情影響無法與第一種搜尋途徑的教師直接面談，所以研究同意書及基本資料表是以線上傳送、簽核的方式完成；第二種途徑探詢的兩位研究參與者則是由研究者當面拜訪並請對方簽屬上述資料。

二、研究個案之描述

首先呈現四位幼兒園教師的基本資料彙整表格(如下表 3-1)。

表 3-1 研究參與者基本資料

幼兒園	化名	職稱	教育程度	教學年資	學習區年資	教學取向	班級幼兒人數 (大、中、小)
A	小雨	教師	大學	20	20	主題為主 學習區為輔	12、7、6
A	小雪	教保員	大學	16	7	主題為主 學習區為輔	10、8、4
B	綺綺	教師	大學	22	5	學習區	13、14、3
B	悅悅	教師	大學	8	4	學習區	12、14、4

資料來源:本研究整理

本研究之研究參與者為四位國小附幼之幼兒園教師，目前皆在台灣北部地區任教。以下針對四位研究參與者之背景、特質進行簡單的描述。

小雨老師（化名）是一位 40 多歲的幼兒園教師，至今該幼兒園任教滿 5 年，也是小雨老師考上正式老師後第一個學校。小雨老師過去有豐富的私立幼兒園、鄉幼教保員的經驗，也曾經擔任大班升小一正音班老師一職，至今有約有 20 年的幼教經驗。研究者在與小雨老師互動的過程中，經常可以感受到老師對於教學的信心。過去師培教育中的國音學及老師自己額外上的正音培訓帶給小雨老師極為深遠的影響。過往任職的私立幼兒園大多採取主題為主、學習區為輔的教學模式，也會使用簿本輔助教學。溫柔且負責的小雨老師與家長互動密切、關係良好，獲得家長一致的好口碑。

小雪老師（化名）是一名 30 多歲的幼兒園教師，至今已於該園所擔任教保員滿 4 年。自從五專畢業後就踏入幼教界工作，在累積教學經驗之後，也不忘持續精進自己的幼教專業，利用在職期間進修幼教專班課程並取得教師證。雖然小雪老師年紀尚輕，但是已有 17 年的幼教資歷。過去多在分科教學模式的幼兒園任教的他表示目前任職學校採取的主題及學習區的教學模式才是他所嚮往的，同時也感受到教學的快樂。老師時常利用課餘時間參

與學習區及特教相關的研習活動，亦考取客語檢定，希望透過這些額外的課程學習新的知識。但是礙於是教保員的身分，老師認為有時職位的不同讓他感受到資源分配的不公平。

綺綺老師（化名）是一名 50 歲左右的幼兒園教師。已在幼兒園工作超過 20 年的他，大學念的是圖書資訊系。在朋友的鼓勵下唸完學士後學前教育課程，之後便在北部一所郊區公幼任教。在當主任期間，綺綺老師取得同事們的共識及家長的信任，決心把使用多年的簿本取消。後續輾轉來到目前的幼兒園任教至今已滿 5 年的時間。老師著重課程活動中的自我省思，尤其這該學校的教學模式與先前的學校截然不同，老師時時都在調整自己對於學習區的作法。

悅悅老師（化名）是一名 30 出頭歲的幼兒園教師。從他人的口中得知悅悅老師是一位活潑、熱情的老師，建立與協同教師合作的默契，班級中總是充滿著快樂的氛圍。由於對於華德福教學模式的嚮往，老師一畢業即投入家鄉的一所華德福體系幼兒園任教，但是礙於生活因素，老師離開這個他很喜歡的體系，之後便到公幼當代理老師。恰巧經歷了該園所課程轉型，採取課綱搭配主題，取代原有的簿本教學。老師認為幼兒在學習區發生困難時，應透過觀察了解幼兒現有的困難，提供立即的回饋措施，才能讓幼兒在學習區的學習更加順利。

三、學習區及學習單描述

雖然四位研究參與者皆有使用學習區，由於老師的規劃，其在學習區時間、換區規範及語文區及美勞區的相關學習單上有所異同，以學習區及學習單基本描述表（表 3-2）說明之。

表 3-2 學習區及學習單基本描述表

	小雨師	小雪師	綺綺師	悅悅師
教學模式	主題為主，學習區為輔		全學習區	
學習區時間	一週三天 8:00-9:00	週二-週五 11:00-11:50	每天 10:10-11:20	週一選區 二三四探索 1-1.5hr
換區規範	要先挑戰數學區、組合建構區，才能去美勞區、積木區	無	說服老師隨即可換區	無
語文區學習單	注音拼讀字卡 注音鋪排學習單 注音蓋印 姓名仿寫單	注音蓋印學習單 注音鋪排單 姓名仿寫 繪本紀錄單 故事分析表	語文區挑戰單 姓名仿寫單 聽故事挑戰卡	運筆練習 注音白板描寫 注音描寫單 姓名仿寫單 故事分析表
美勞區學習單	剪紙學習單 黏土學習單 蔬菜步驟圖	毛球基本工 縫工學習單 黏土基本工 美勞區紀錄單	美勞區挑戰順序 編織挑戰卡 打結步驟圖	畫臉圖片 水彩示範圖卡

資料來源:本研究整理

第三節 資料蒐集、彙整與分析

本研究欲探究教師在學習區中運用學習單之情形，針對教師如何理解學習單、使用學習單類型、教師取得及運用方式、幼兒操作與教師回應此四方面進行研究。本節將說明在質性研究取徑下，本研究與採取之蒐集資料方法，以資料整理方式、資料步驟及方法。

壹、資料蒐集方法

本研究透過「半結構式訪談法」訪談幼兒園教師，以探究學習單在幼兒園學習區的運用方式，並進一步了解教師理解學習單的功能、學習單類型、取用來源、運用方式以及過程中教師與幼兒的互動；同時，也蒐集每個學習單活動之「多重文件資料」，以增加資料的豐富度與真實性，並以研究者撰寫之「省思札記」作為輔助。以下分別說明。

一、半結構式訪談

本研究蒐集資料的主要方式為半結構式訪談。訪談是一種會話及社會互動，其目的為取得正確資訊以及了解訪談對象對事件的看法、態度與感受。藉由研究者與研究參與者之間雙向溝通過程，輔以聆聽、觀察以形塑出社會現象的本質與行動的意義，進而使詮釋與分析將現象與行動還原再現（潘淑滿，2003）。研究者在訪談進行前，依據研究問題與目的設計訪談大綱（見附錄五），做為引導訪談時的方針與輔助工具。進行訪問工作時，訪談者可依實際狀況對訪談問題或訪談大綱順序做調整。本研究選取半結構式訪談來蒐集資料，以了解幼兒園教師對於學習單在學習區的運用之想法與經驗，並從受訪者開放性的回答內容中針對研究問題密切有關的部分進行追問，以獲得豐富、詳實的訪談資料。受訪者在訪談過程中受到較少的限制，往往會採取較為開放態度來反思自己的經驗，適合運用在了解受訪者之個人經驗或將訪談資料進行比較（潘淑滿，2003）。

使研究參與者充分了解本研究及接受訪談相關的權益，在取得研究參與者同意後，進一步了解其相關背景。為使研究參與者在訪談過程中能夠充分表露其內在的想法，進行訪談之地點以受訪者感到安全、舒適、自在為原則。由於受到 covid-19 疫情的影響，不便進入學校內與研究參與者進行訪談，故部份訪談方式為線上訪談，部份訪談於無安全疑慮的狀態下進入研究參與者之園所進行訪談；訪談過程中會同步進行錄音，以確保資料蒐集的完整性。每次訪談時間大約為一至兩小時，本研究正式蒐集訪談資料開始於 2022 年四月初，包含後續的追蹤訪談，結束於 2022 年六月，期間共蒐集約 12 小時的訪談資料。另外，訪談時間受到研究地點及研究參與者教學資歷之影響，由於線上訪談的關係，每次訪談時間不宜過長。另外，實際訪談時，研究參與者亦受到資歷之影響，教學資歷較長的教師分享較多，而教學年資較短的教師則分享較少。下表 3-3 為每位訪談對象之訪談日期、時間、地點及時數彙整表。

表 3-3 訪談日期、時間、地點及時數彙整表

教師	日期	時間	地點	訪談時數
小雨	2022.04.09	09:00-11:30	幼兒園教室	4 小時
	2022.04.26	16:30-18:00	幼兒園教室	
小雪	2022.04.19	13:30-14:30	幼兒園教室	2 小時 25 分鐘
	2022.04.26	13:30-14:30	幼兒園教室	
	2022.06.12	17:15-17:40	線上	
綺綺	2022.04.22	10:00-12:00	線上	3 小時 10 分
	2022.05.02	16:40-17:50	線上	
悅悅	2022.04.25	18:30-19:30	線上	2 小時
	2022.05.23	18:15-19:15	線上	

資料來源:本研究整理

二、多重文件資料

本研究主要探討學習單在幼兒園學習區運用的狀況，故蒐集了參與教師所使用的學習區學習單及與該學習單相關的作品、成果等照片。上述多重文件資料除了能夠回應本研究的研究問題，也有助於研究者重現學習區活動的真實樣貌，並且成為資料分析過程的輔助與驗證。因疫情之故，有一園所無法直接進入幼兒園中蒐集資料，故研究者請教師協助拍攝學習單及學習單相關之作品、成品相關照片並以通訊軟體回傳給研究者，事先告知學習單包含計畫單、步驟圖、紀錄單等，而另一間園所則由研究者實際進入教室學習區中親自拍攝以蒐集資料。由於多重文件蒐集涉及幼兒所操作之學習單成品、作品等，因此在蒐集幼兒相關作品前，會讓家長了解本研究之研究目的，填寫家長同意書（如附錄三），以取得相關資料之使用，並將所有的幼兒資料以匿名化方式呈現。

三、研究者省思札記

在質性的研究方法中，研究者本身即為一種研究工具。研究者個人的思維及覺察都會影響研究的進行與方向。本研究以半結構式訪談作為主、重要文件資料為輔，作為主要的資料蒐集方式。然而研究者在每次訪談結束後的種種發現、感受及反思內容記錄下來。藉由省思札記的紀錄方式將每次訪談過後所產生的想法和疑惑。以如此的紀錄方式可以幫助研究者在省思資料蒐集的過程中需要釐清的問題及思考需要精進之處，並於後續的資料蒐集中加以改善。此動態的調適歷程不僅為詮釋研究帶來效果，亦能作為研究者後進行資料分析的思考依據。

貳、資料彙整與分析

質性研究中的資料彙整與資料分析是密不可分的，透過同時執行資料彙整與資料分析來重新檢視研究問題，也可以避免大量資料累積未整理而使得

分析變得困難 (Gibbs, 2010)。因此，研究者在研究過程中每一次的訪談結束後立即將訪談錄音檔轉化為逐字稿，並將建檔之資料連結研究主題做有意義之詮釋。蒐集之多重文件資料以拍照或掃描的方式建檔儲存，以利資料的管理和分析，以下說明詳細的資料彙整與分析步驟。

一、建檔與轉錄

研究者將當天蒐集之錄音檔案依照日期、地點、時間等，將資料予以分類組織；同時，研究者將訪談對話轉錄為逐字稿，並於訪談逐字稿後增加研究者的個人省思，以利研究者日後進行資料分析時能快速回顧訪談當下的情境中，進而使研究結果忠實呈現受訪者所表達的內容。

本研究訪談四位幼兒園教師，研究者將參與研究的教師進行編號、文字說明以形成檔案建立與資料整理。下表 3-4 為代碼之意義說明：

表 3-4 資料來源代碼意義說明表

資料代碼	代碼意義說明
悅悅師-20220305-訪談	2022 年 03 月 05 日悅悅師的訪談逐字稿
悅悅師-美單 01	悅悅師的美勞區學習單編號 01
悅悅師-20220305-札記	2022 年 03 月 05 日悅悅師的研究者省思札記

資料來源:本研究整理

二、開放性編碼

訪談資料轉錄建檔完畢後要進行開放性的編碼，研究者在訪談文本中反覆閱讀並找出關鍵字、關鍵事件或主題加以標記，在蒐集到的資料中辨識出相關的類別。在開放性的編碼當中，首要步驟是「分析文字、段落或句子」，揀選看似重要的字句或段落，然後標示出它有可能的意義，檢驗文本以確認

哪個定義是適用的；再來，研究者進行「系統性的比較」，提出一系列「假設」的問題，例如：這些事項彼此之間是為何的相同或相異的。以刺激研究者反覆思考和辨識文本中其它可能存在的意義（Gibbs, 2010）。

在此階段進行之開放性編碼具有彈性調整的空間，而在編碼過程中避免涉及以自身動機、價值或既有的想法強加在所建構的分類碼及分析架構上，開放性編碼的主要目的為透過反覆閱讀、分析資料的過程，幫助研究者尋找研究資料中具有意義的部分（Gibbs, 2010；潘淑滿，2003）。

三、概念化與階層組織圖

第一階段的開放性編碼中，文本中的關鍵字、關鍵事件或主題被提取出來並加以編碼後，研究者持續、反覆閱讀並列出其所可能代表的意義。而下一階段研究者在持續閱讀文本、分析及比較的過程中逐步確認編碼屬性，並將編碼進行歸類、分層。此階段之首要步驟為利用所有的開放性編碼進行聚斂、歸納以形成初步的類別並進行命名，建構出抽象但是更為關鍵的概念。當發現某個編碼無法歸類至類別中，也無法自成一個新的類別時，則暫時至於其他的類別中，以待後續的分析過程再做確認（Gibbs, 2010）。

當文本資料的編碼與組織完成後，則不應停留在辨識發生了什麼事情。研究者進一步從資料中搜尋模式、進行比較、產生解釋並建立模型；研究者對編碼及組織後的資料進入不同人物、背景、試驗的分析進行比較，以了解研究對象不同的經驗（Gibbs, 2010）。此一分析歷程為一個持續循環的過程，研究者仍持續不斷閱讀原始的訪談文本以及第一階段中的開放性編碼，並參考文獻中的分析類別，反覆進行修整與歸類，以建構出具分析性的主題編碼階層。研究者以簡圖呈現本研究進行資料蒐集編碼，逐步聚斂為主題階層的歷程。

四、匿名化

研究者對於真實姓名及地點的熟悉程度會使分析工作的進行較為容易，因此當訪談資料轉錄、編碼完畢時仍以原始資料進行分析。為確保研究參與者的安全及隱私，在撰寫研究報告時將受訪者姓名以匿名的方式呈現。



第四節 研究信實度

本研究通過「厚實描述」、「三角驗證」、「研究參與者檢核」等方法檢核本研究在資料蒐集方法上、研究者分析及詮釋的過程中具適當性及可信性，以增加本研究的信實度，以下分述之。

壹、厚實描述

厚實描述（thick description）對於質性研究報告撰寫十分重要。厚實描述係指研究者將研究現象進行整體的、情境的、動態過程的描述盡可能地呈現，重視厚實描述可幫助研究者對於每一項研究結論提供足夠的資料支持。也就是說，研究者在歸納結論或分析觀點時都是以被研究者的觀點和說法為基礎。研究者描述完整的時空、地點、情境脈絡以及研究參與者在訪談對談中的內容訊息。深入探究研究參與者之背後觀點及想法，使描述更加完整（鈕文英，2021）。透過這樣的方式，使本研究能夠在不失情境脈絡下完整地將幼兒園教師的經歷再現，以提升本研究的信實度以及資料蒐集的豐富程度。

貳、三角驗證

三角驗證是強化質性研究最有利的的方法，它可同時改善反應性、研究者偏誤與反應者偏誤的問題，藉以提供附加的方法，產生支持重要主張的證據，以提升報告的可信性。在社會科學當中常使用：方法論的三角驗證、理論的三角驗證、資料的三角驗證及研究者三角驗證（阮光勛，2014）。「方法間的三角驗證」是在研究過程中運用不同的資料蒐集方式，如訪談、觀察、非干擾性測量等方式蒐集相同主題或情境中的資料；「不同資料的三角驗證」是指在不同地點或時間蒐集相同的資料，或是對於相同的主題有不同的資料提供者；而「不同研究者的三角驗證」則是只有一位以上的研究者蒐集和分析相同的資料，以檢驗彼此的一致性；「不同理論的三角驗證」即是從不同的理論取向分析相同的資料，以檢驗建構及解釋的結果是否有差異（鈕文英，

2021)。本研究採取方法間的三角驗證，以訪談、多重文件資料蒐集、同儕簡報等方式來檢驗學習單在學習區的運用情形的真實性。

參、外部專家檢核

與幼教領域專家共同討論，專家提供對本研究內容的想法與諮詢，提供研究者不同面向的思考方式，以釐清研究者的概念並且避免研究者主觀思維的過度涉入。

肆、研究者參與檢核

在訪談資料轉譯為文本後，以通訊軟體 line 提供給研究參與者做進一步的確認，確保資料無誤並提供修改的機會。藉由研究參與者共同檢核，研究者可以修正研究資料或矛盾之處。另外，也能激發研究參與者在先前受訪時可能遺忘的事件，並提供更多的資訊以提升本研究的信實度(鈕文英,2021)。四位研究參與者對於逐字稿並無進一步提出有矛盾之處。

第五節 研究倫理

研究者謹慎遵守研究倫理的規範和要求，並以研究對象之權益為最優先考量，以保護研究者不會因參與研究而受到傷害。另外，了解研究者的角色對研究有何正向及負向的影響，有助於研究者擔任一位訪談者、詮釋者。以下分別說明研究倫理及研究者的角色。

壹、研究倫理

一般研究社群所秉持的共同價值信念與道德觀點即為研究倫理，研究者在研究過程中需明瞭行為合法與否。在質性研究中，研究者常深入探究被研究者的生活，無論是資料蒐集的方式或是個人資訊保護縝密程度，皆可能影

響研究的信效度，甚至是研究者個人的專業。因此計畫研究時、研究進行中、研究結束後皆要謹慎以待（林淑馨，2010）。以下分別說明本研究採取之「知情同意」、「保密與尊重個人隱私」、「互惠關係等原則」。

一、知情同意書

知情同意的基本意義包含知識、能力及自主。在知識的要素上，研究參與者同意參與本研究前充分了解研究者的身分、研究主題、研究目的、研究程序等相關訊息；在能力的要素上，研究參與者有行為和判斷能力，而能執行具法律效益的同意權；在自主的要素上，研究參與者能自主表達任何有關參與研究的自身權益。本研究招募研究參與者時，研究者所釋放的參與研究邀請函中即有詳盡地說明研究者的身分及參與研究的相關資訊。研究者在取得研究參與者的同意及簽名確認後才得以進行研究資料的蒐集（鈕文英，2021）。

二、保密與尊重個人隱私

本研究涉及教師教學自主、教師及幼兒個人學習單等相關資料，因此研究過程中必須重視不同班級特性、教師背景及幼兒間的個別差異，了解研究參與者公開程度，給與尊重及保護其隱私。本研究在知情同意書中即承諾研究對象其所有的個人資料皆受到保密及保護。並且在撰寫研究結果時以匿名的方式使他人無法辨識其真正的身分。所有的資料僅供本研究使用，於研究結束後會全部撤除銷毀（鈕文英，2021）。

三、互惠關係

在研究過程中，研究參與者需花費課餘時間與精力參與本研究，並提供教學等相關訊息。因此研究者僅記互惠的原則，在研究過程中視被研究者為研究參與者，藉此提升被研究者的參與認知能力，同時將研究者及研究參與

者之間的互動提升到最高的道德水準（鈕文英，2021）。

為表達對研究參與者誠摯的感謝，在研究結束後將贈送研究參與者小禮物，並主動提供研究參與者本研究之研究結果，以表示研究參與者對本研究之貢獻。

貳、研究者的角色

在質性研究中，研究者本身即為一種研究媒介。因此研究者的角色格外重要。研究者之角色對研究者和研究參與者之間的互動產生作用，進而影響研究的結果，因此研究者必須釐清自己在研究過程中所要扮演的角色，檢視這些角色對於研究有哪些利弊，並思考拿捏多重角色之分際（鈕文英，2021）。研究者在本研究中的研究角色包含訪談者以及詮釋者，以下對於研究者角色進行說明。

一、研究作為訪談者

本研究主要蒐集資料的方式為半結構式訪談及重要文件蒐集。在研究過程中，研究者擔任訪談者的角色，考驗著研究者的專業能力及敏銳度。研究者必須留意自身的個人因素對研究帶來的影響，因此研究者必須針對自己的背景、經驗及專業等可能對扮演訪談者的影響進行檢驗與反思。

首先，研究者在訪談過程中同時為訪談者也是觀察者。觀察的內容包括研究參與者的非口語訊息，例如眼神、表情肢體動作等；身為觀察者所需要的是敏銳的觀察力，藉由觀察研究參與者對訪談對話的反應與表現，適時調整訪談談話的順序或內容，確保訪談過程能夠使研究參與者自在且完整表述其想法。在研究所的學習歷程中，研究者曾修習「社會科學研究法」、「多元文化幼兒教育研究」等專業課程，過程中研究者培養了訪談的技巧及專業，並在實際訪談經驗中累積研究者的訪談經驗。

此外，就研究者自身的學習及工作經驗而言亦增強研究者作為訪談者的

專業能力。研究者於大學階段主修語文教育及幼教學程，大學期間及寒暑假皆有幼兒教育之相關工作經驗；畢業後歷經半實習並考取幼兒園教師資格，並實際擔任幼兒園教師一年；研究所兩年所修習的幼兒發展與教育等專業知識等，透過上述求學及工作專業知識經驗累積，一方面能讓研究者對於幼兒園教師實施教學與課程安排、設計脈絡具有相當程度的熟悉與了解，另一方面也使研究者作為訪談者時，能夠在熟悉幼兒園脈絡及幼兒發展的前提下進行研究。掌握脈絡能使研究者有效地分析訪談中的資料，以呈現出更貼近研究參與者之事實。

在訪談過程中，研究者的服裝和打扮需符合情境，並保持專業而中立的態度。研究者在訪談對話中的口語或非口語訊息，如動作、表情及眼神皆會影響研究參與者的感受及回答。因此，研究者在擔任訪談者的過程中，宜保持自然、專注的態度，保持對話過程的彈性，以尊重的原則等待、聆聽研究參與者的回答（鈕文英，2021）。

在實際訪談時，研究者作為訪談者受到兩大挑戰。第一個挑戰是部份訪談是以線上的方式進行，故與學習單相關的照片皆為研究參與者拍照回傳的方式搜集，所以研究者無法取得第一手的照片而有遺漏的情形發生。而研究參與者若未能在訪談之前提供學習單讓研究者彙整及參考，容易於訪談時因不夠了解研究參與者所指的學習單是什麼所以無法完全掌握老師規畫及運用學習單的脈絡與全貌。第二個挑戰是當時正處 covid-19 疫情嚴峻時期，因幼兒園停課或部份幼兒自主請假的關係，研究參與者教學繁忙同時又要處理因疫情帶來教的不便，亦可能導致學習區時間較平常短少或有間斷的狀況發生，學習單的蒐集亦較不完整。對此，研究者盡可能地麻煩研究參與者回傳學習單相關照片以解決上述問題。

二、 研究者作為詮釋者

研究整深入了解研究參與者的生活經驗與內在世界，而在資料的整理與

分析過程中，研究者以研究參與者的觀點出發，與研究參與者產生密切的互動關係，而非以局外人的觀點分析行為的因果關係。研究者在扮演資料詮釋者的角色時，必須摒棄自己的前見以避免分析資料的過程有了既定的框架；作為資料的詮釋者，研究者必須完全以被研究者的立場出發，才能陳述出真實的社會現況（鈕文英，2021），因此在資料分析與詮釋過程中多重地檢驗資料的正確性，重複反問以確認研究者完整地再現研究資料。



第四章 研究結果與討論

本研究旨在探討幼兒園學習區中運用學習單的情形，透過質性研究方法，以半結構式訪談、相關資料以及研究者省思札記來彙整研究資料，與相關的學術文獻對話、檢視，以回應本研究之研究問題。本章分為兩節，第一節為教師設計學習單欲達到的功能；第二節探討幼兒園教師如何運作學習單。

第一節 學習單用以達成教學目標且支持幼兒自主學習並配合幼小銜接

本研究所探討的是幼兒園教師運用學習單的情形，並聚焦在語文區及美勞區兩個學習區。透過回溯訪談，輔以相關文件、照片等資料，了解教師在學習區設計學習單所欲達到的功能。以下分別以「達成教學目標」、「支持自主學習」兩個面向來論述，見附錄六。

壹、達成教學目標

藉由分析幼兒園教師設計語文區及美勞區的學習單，本研究發現四位研究參與者皆有在語文區及美勞區使用學習單。當教師在描述一張又一張的學習單時能說出其教學意圖，所以學習單所蘊含的是老師所設計給幼兒的學習目標，且為能夠幫助幼兒學習的鷹架，「學習單是幫助他們學習的鷹架。」（小雨師-20220409-訪談）。例如教師在語文區設計姓名仿寫學習單讓幼兒練習書寫姓名；在美勞區設計編織步驟圖讓幼兒在編織時練習編織的方法，每一張學習單都有其明確教學目標及提供幼兒的鷹架。

學習單除了有明確的教學目標外，必須瞭解到教學對象為班級中的幼兒。在訪談中研究參與者皆反映師生比高、班級幼兒年齡層分布廣且能力落差大是實施學習區課程最大的挑戰。研究參與者的班級皆橫跨大、中、小三個年齡層，因此如何在學習區中規劃符合不同年齡、發展需求幼兒的教學目

標是教師們規劃學習區的重要考量，「我們的學習區最大挑戰是因為我們是大中小，所以你一定要做很多的事，然後可能就是有個東西，有些東西可能不是一種就好了，你可能要做兩種。」(小雪師-20220419-訪談)。顯示設計符合班級中不同年齡及能力的幼兒所使用的教材、教具及學習單是相當重要且考驗著幼兒園教師的。

由此可知，學習單應達成「共同的教學目標」，又要能兼顧幼兒的「個別差異」，所以，單一的學習單並不能滿足班級中全部幼兒的需要，教師在設計學習單時會盡量符合班級不同年齡及發展幼兒之需求，以利不同年齡及發展的幼兒在學習區活動中都可以找到適合自己層級的學習單。例如三位研究參與者都以不同顏色或是不同數量的星星標示，依此作為學習單難易程度的區分，讓幼兒依此標示視自己的年齡或能力選擇學習單。如小雪老師在美勞區中以綠、紅、黃三種顏色標示縫工學習單(圖 4-1)；綺綺老師以紅、黃、藍三種顏色標示編織區挑戰卡(圖 4-2)；小雨老師以三顆星星及兩顆星星標示美勞區剪紙學習單(圖 4-3)，以一顆星星標示美勞區黏土學習單(圖 4-4)。

就是我們通常都會有三個貼紙，紅黃綠！紅色的話，代表其實就是大班，也就是比較難的。那黃色代表是中班，就會是比較中間啊。最簡單的顏色是綠色。(小雪師-20220419-訪談)

那任務卡上面也會標示出這個是初階的還是中階的還是進階的。我們是用顏色點點來區分。初階是紅點點，中階黃點點，然後高階是藍色的點點這樣。(綺綺師-20220423-訪談)

教小孩來練聲母、韻母到結合韻，還有一種是結合韻，四種顏色。然後這四種顏色呢，我們會從基本的，我們是循序漸進。(小雨師-20220409-訪談)

雨:這個是剪紙的、這個是花瓣也是剪紙的。

研:這星星代表什麼意思？

雨:表示難易程度。

研:那有一顆星的嗎?

雨:有阿，這一顆星。(小雨師-20220409-訪談)



圖 4-1 小雪師的美勞區縫工學習單



圖 4-2 綺綺師的美勞區編織挑戰卡



圖 4-3 兩師的美勞區剪紙學習單



圖 4-4 小雨師的美勞區黏土學習單

前述的三位教師皆運用顏色、星星來標示不同難易程度的學習單。但是在悅悅老師的學習單中並無此設計。透過與悅悅老師的訪談可以了解到悅悅老師語文區的設置主要是根據品質評估表中語文區的目標來訂定，設置聽、說、讀、寫相關的學習單。雖然每張學習單都有教學目標，但是由於缺少難易程度的標示，幼兒無法了解到可以從哪一個教材教具開始、下一階段的目標是什麼。取代的做法是教師必須在學習區時間直接口頭的提示、給予相應的學習單。然而，由於學習區眾多，每一區又各自有小區，教師難以立即給予及時的回饋，幼兒的學習動機可能因此而消失，所以悅悅老師亦因此感到困擾。

因為學習區就是這樣，就是你的教室可能會有 14 個小區，然後你在學習區之間，你那 14 個小區你都要掌握得到。可是每個小孩如果都有需求的話，你並不能這麼立馬的回覆他的需求，然後給予他現在就要的材料啊!然後給予他現在就要的示範圖卡等等之類的，所以很快的就是小孩子那個他想要做的動機就會消失了。(悅悅師-20220425-訪談)

教師因應不同的教學目標而設計學習單，這與 Merriënboer (1997) 提出

的概念一致，教材(學習單)對教師而言，直接表明了學習過程中的所有活動和學生所需要掌握的能力；對於學習者而言，這些指引可以引導學習活動，也增進了學習者必須學習以及精進的實質能力。這也代表學習單是一體兩面的，它既是教師朝向教學目標的「設計」，同時也是引導幼兒朝向此學習目標的「鷹架」。透過老師設計的學習單，可以鷹架幼兒在學習區的學習。

王興家(1995)提及學習單應當依教學目標、學生自我能力的發展與興趣而有不同的規劃它不僅富有達成學生們共同學習的目標，亦須負起發展學生各別差異的責任。回到幼兒園學習區中的學習單來說，經老師設計不同教學目標、難易程度的學習單讓幼兒得以自由選擇並依照自己的學習步調來學習是具體落實達成共同學習目標並兼顧個別差異的作法。對比學習單上有或無特別標示無難易程度，研究者發現有標示難易程度的學習單可以讓幼兒依照自己目前的程度來選擇自己想要的學習單，取代老師一對一的口頭給予提示；反觀若無此設計，幼兒要從眾多的學習區挑選適合自己操作的學習單/相應的教材是相對困難的，教師亦因為此原因分身乏術於各個學習區去給予需要幫助的幼兒符合其能力的教玩具或學習單。因此，若老師在設計學習單時能依教具操作難易程度作標示，有助於幼兒選擇學習單或是相應的教材教具。

教師設計學習單的思考方式的不同會導引學習單規劃上的差異，依照四位教師設計學習單的方式可分為「以幼兒年齡設計學習單」、「以層遞的學習目標設計學習單」，以下分別說明。

一、以幼兒年齡設計學習單

在構思學習單的學習目標時，小雪老師是以「年齡」去劃分。小雪老師認為一個教具需要設計不同的難易程度的學習單，然而這些不同難易程度的學習單其教學目標是一致的。年齡較小的幼兒可以拿較簡易的學習單，年齡較大的幼兒可以拿較難的學習單，並且會在學習單上以顏色標示。亦即什麼

顏色標示的學習單就是什麼年齡層的幼兒使用，而每一年齡層只規劃一種學習單。

就是一個教具設計，可以讓他們做兩種挑戰，或者是一個操作盤裡面是有兩種難易程度的。那種小班可以拿這邊比較簡單的，大班的就可以拿比較難去操作，但是其實他們的目標是一樣的，只是可能等級不一樣而已。(小雪師-20220419-訪談)。

小雪老師表示在上學期規劃三種教學目標為拿筆的學習單，包括運筆練習、迷宮、姓名仿寫。在劃分使用的幼兒時，小雪老師認為小班幼兒應拿取運筆練習、中班幼兒拿取迷宮、大班幼兒則是姓名仿寫。然而研究者發現，運筆練習、迷宮、姓名字卡三種學習單之間的共通點停留在「練習握筆」，彼此之間較無密切的關聯，尤其迷宮學習單的學習目標跟運筆練習及姓名仿寫的學習目標相距甚遠。姓名仿寫更是只有製作大班幼兒的學習單，所以中小班的幼兒並不能選擇。如此一來衍伸出的問題是學習單的功能僅受限於「訓練小肌肉」，而不能連結操作不同學習單彼此之間的經驗。

紅色的話，代表其實就是大班，也就是比較難的。那黃色代表是中班，就會是比較中間啊；最簡單的顏色是綠色，所以在寫的時候，其實一開始我們綠色的是放運筆練習，就是曲線那一些；那黃色的話中級的話，就是放迷宮啊那一種的。然後大班的時候就是紅色的話，因為它是比較難的，所以我們就只有放大班他們的姓名字卡，就是讓他們去做練習。(小雪師-20220419-訪談)

同樣地，小雨老師在美勞區放置的學習單也是以「年齡」區分三種不同難易程度的學習單。美勞區分別有各一張一顆星星、兩顆星星、三顆星星的學習單。一顆星星的在黏土桌讓幼兒練習搓圓製作成毛毛蟲；兩顆星星及三顆星星在剪紙桌，分別是讓幼兒使用剪刀剪圓形和直線再黏貼起來變成花點

以及讓幼兒練習摺紙後使用剪刀剪下指定的形狀。在剪紙桌的兩張學習單較有關連性，皆是讓幼兒練習使用剪刀，但是卻與黏土桌練習搓圓的目標不同。進一步詢問老師是否可以直接做三顆星星的剪紙學習單時，老師表示這太難了，由於摺紙較小、步驟繁多所以只有大班做得出來。

研:那我可以直接做三顆星的嗎?

雨:可以啊!不過這個通常只有大班做得出來啦!因為這個太小了而且步驟性比較多。(小雨師-20220409-訪談)

雖然悅悅老師的學習單並未標示年齡，但是訪談中亦發現與上述類似的情形發生。教師明確的規劃大班的教學目標是做出自創的故事小書，而中小班幼兒並無相關的規劃。教師認為創作故事較符合大班的年齡和能力，而中小班的幼兒因為尚未具備分格畫的能力所以尚無法進行故事創作。因此，中小班幼兒傾向去寫注音仿寫或運筆練習的學習單。

大班就真的會很喜歡做書，然後中班就真的很喜歡寫那些學習單，跟聽念謠，他們喜歡轉音響去聽，然後也喜歡聽點讀筆。就很分年齡也很分能力啊。(悅悅師-20220425-訪談)

中班的能力還沒有辦法到自編故事。他們也可以自己試著做做看，但是那個有時候他們比較侷限在畫一個，畫在紙上然後就畫一個圖像，然後他們就把這個圖像所有的事情都交代完了，他們還不太會分頁去畫每一個段落，可是大班比較會有這個概念，所以就是還是跟能力有關。(悅悅師-20220523-訪談)

透過觀察研究參與者提供的學習單以及深入訪談可以見得老師以關注到不同年齡能力上的差異，所以針對不同年齡來設計學習單。但是看似兼顧不同年齡幼兒需求的學習單，其實是年齡與學習單(學習目標)的對應關係，以一個年齡對應一張學習單的方式進行(圖 4-5)。意即，小班只能做小班的

學習單，大班只能做大班的學習單；小班做大班的學習單做不來，而大班做小班的學習單則過於簡單，所以幼兒的選擇變得單一，他們像是被限制了一般，缺少了可以進步的空間。由於以幼兒發展情形設計的學習單所建構出的經驗與能力是斷裂的、彼此無關的，所以這樣的學習單的教學目標並不能真正兼顧到幼兒的需要，而不能讓幼兒真正自由的作選擇或是朝向下一階段的學習目標邁進。這與文獻中理解的學習單是以學生為中心，依據教學目標規劃以學習者本位的自主學習活動 (Ekantini & Wilujeng, 2018; 陳炳煌 2002) 有所差異。

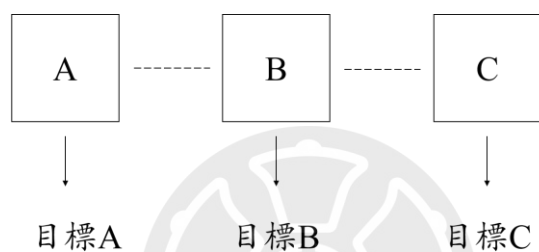


圖 4-5 以幼兒年齡設計學習單

二、以層遞的學習目標設計學習單

除了上述以幼兒年齡設計的學習單之外，研究者發現另有以層遞的學習目標所設計的學習單。以層遞的學習目標設計學習單考量的是學習單之間彼此連貫且循序漸進的設計。不同的學習單不僅有難易程度之分且有關聯之外，甚至較簡單的學習單是下一張更難的學習單的基礎。幼兒可以依照自己目前的能力自主的操作，幫助幼兒了解目前的位置，並能著眼下一階段的教學目標 (圖 4-6)，層層遞進的學習單讓幼兒能掌握學習概念，並朝下一個教學目標邁進。此作法呼應了學習單應提供前導組織與學習方向，幫助學生自主及獨立學習，讓幼兒依照自己的步伐建構知識 (Ekantini & Wilujeng, 2018; Hasibuan et al., 2019; 林秋榮, 2002; 陳炳煌 2002)。

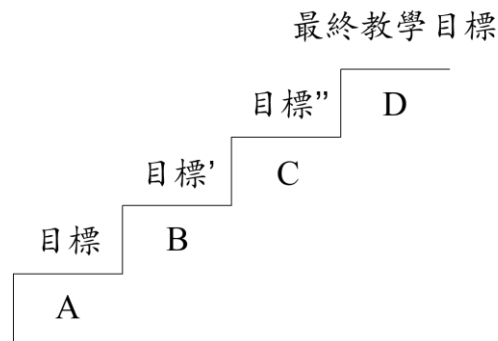


圖 4-6 層遞的學習目標設計學習單

從小雨老師一系列的注音學習單可以看到以層遞的學習目標設計學習單是如何規劃的。小雨師的語文區注音拼讀卡（圖 4-7）包含了全套的聲母、韻母、結合韻。依照這一套注音拼讀卡的標示，可以讓幼兒練習聲母、韻母、結合韻的聲音合成。接著，幼兒可以透過認字好好玩、認字好有趣中練習拼讀國字（圖 4-8），最後，小雨老師規劃的最終目的為幼兒能夠獨自地透過注音閱讀繪本並且透過注音來書寫自行創作的故事。在晨間時間及學習區時間幼兒可以拼讀給老師聽，以循序漸進的方式完成上述挑戰。

他會這一套（注音拼讀卡）之後，他以後就會拼音。拼音之後呢，這個認字就基本認字了，認字好好玩、認字好有趣……就是他們現在很多很很小朋友念很快了，可以一次 50 張了，或者一整本。這本拿給他，他就能抽到一點，像那種小恩跟小寧吶，已經會整本念完，接下來就可以念故事書了。（小雨師-20220426 訪談）

這樣的目標，而是由老師將達到「最終教學目標」前一切所需的技巧、能力加以分析、組織、排列，再製作成學習單。透過這一系列的學習單讓孩子真正能夠從中做選擇，當幼兒有足夠豐富地玩的經驗，從玩索的過程中實際歷經且具備達成最終目的的基本技能，即可脫離學習單的框架，恣意的在該學習區中發揮。綺綺老師以語文區中的書寫舉例說明，老師事先瞭解到習寫國字的基本概念是八大基本筆劃：橫、豎、撇、捺、點、挑、鉤、彎，所以將各種基本筆劃的概念蘊藏在運筆任務卡當中讓幼兒自由操作，以利幼兒後續仿寫國字時能夠靈活的運用。

比如說我設計了這個學習區，然後我對這個學習區一定有我自己架構的概念，它要給孩子什麼樣子的概念，那任務卡就是幫助孩子走向這個概念的，一步一步的一個階梯吧。(綺綺師-20220505-訪談)。

比如說第一張我跟你說這個是中文字的拆解之後我認為的運筆(圖4-9)。然後他可以做一些圖案，但是他終究只是個基礎，當他這些東西，點橫直撇捺、轉折、彎鉤，這些他都會了之後，那他就可以再進階，或者是他再去他想要創作，他需要大量的圖案，但是他已經有這個運筆能力啦，他就可以去用這些他看到的參考的各式各樣的纏繞畫去完成他想做的事情。其實每一個學習區都是這樣。(綺綺師-20220505-訪談)



圖 4-9 綺綺師的語文區運筆圖卡

綜合上述對於「達成教學目標」的討論，本研究發現學習單的設計除了可以從單一學習單來看教師的教學目標，更可以透過蒐集學習區中「一連串相關的學習單」來觀察教師設計學習單的思考。學習單的設計反映了教師對於該學習區目標的理解與掌握。在設計學習單時，老師應充分了解設置該區的目的，通盤的考量班級學生的需求，將自己化身為幼兒仔細思量到達最終目標之前所需的能力是什麼、難易層級為何，最後再設計學習單。所以以層遞的教學目標設計學習單是以幼兒為中心，而能幫助幼兒自主地建構知識與能力。

學習區應讓幼兒有自由選擇的機會並依照自己的步調進行探索與學習（戴文青，1993）。除了必須滿足上述條件，學習區亦須站在教學者有意圖的基礎上來建立學習區（幸曼玲、周于佩，2017）。以層遞的學習目標來設計學習單即是符合上述對學習區期待的具體實踐方法，若是僅從幼兒年齡來設計學習單並不能符合開放教育下對於學習區的期待。所以在設計學習單之前教師的首要考量並非只是年齡而已，而是對於該區及該教材有較全面性的瞭解後再思考逐步達到最終學習目標的方法，考量幼兒需要後再設計學習單。

另外值得深究的是，在以層遞的教學目標設計學習單的設計下，幼兒是

否能夠擺脫前述單純以幼兒年齡設計學習單的弊端，讓幼兒自由的從多樣的教玩具及學習單中做選擇。倘若幼兒並非按照老師規劃的難易順序依序挑戰是否可行？有無幼兒跳過中間的層級，直接達到最終目標的可能？幼兒是否有學習單以外的學習機會？又或者有老師設計的階梯以外的其他方法輔助幼兒達到相同的最終目標？這些都是值得幼教工作者深思的問題，部分問題也會在之後第二節描述教師運用學習單的方式中回應與討論。

貳、支持幼兒自主學習

本研究發現，教師在設計學習單時的考量包含要能支持幼兒可以在學習區自主操做。由於學習區應當鼓勵幼兒獨立自主、幫助幼兒做決定及鼓勵幼兒參與 (Dodge & Colker, 1988)，所以設計得以支持幼兒自主學習的學習單顯得相當重要。藉由研究參與者比較學習區學習單和親子學習單在設計及功能上的不同，更能突顯學習區學習單的獨特之處。此兩種學習單最大的不同在於學習區學習單必須由幼兒獨自完成，而親子學習單毋須獨自完成；親子學習單大多是需要至少一位家長的陪伴下才能完成的。幼兒在有他人陪伴完成的經驗和自己獨自完成的經驗之間有一定的差距。因此，親子學習單較能反映的是親職的功能，而學習區學習單則是能讓教師觀察到幼兒單獨狀態下的能力與表現。為了讓幼兒能夠獨自操作，教師必須設計足以支持幼兒獨自操作的學習單。

在學校第一，我不大可能陪在這個孩子的旁邊我也不可能全班來，我們來完成一個學習單跟著老師做哦這樣子，不可能有這件事情。所以，他就孩子就必須靠自己的能力完成。那這個其實也是一個經驗。他有沒有辦法理解這張學習單，老師要他完成的是什麼？然後他有沒有辦法整個完成啊。(綺綺師-20220423-訪談)

就是家裡面可能父母就直接陪玩了，陪著做了，所以他不會看操作圖也是情有可原的。那我們就是自主學習嘛!讓小孩自己去看著，邊看

邊操作，可是家裡如果有陪玩的話，那父母就會跟他講跟他講說，誒，你跟你講的這個遊戲就是怎麼玩，怎麼玩就直接口頭教學了這樣子。(悅師-20220523-訪談)

因此學習區此教學模式及時機下使用的學習單有其獨特之處，教師必須站在盡量能幫助幼兒能夠獨立完成的角度去設計。以下就研究參與者設計學習區學習單所考量的「從自主且有興趣的基礎出發」、「學習單如同班級中的另一位教師」予以說明。

一、從自主且有興趣的基礎出發

由於學習單的實際使用者是幼兒，所以學習單的製作必須是以幼兒喜歡且能夠以幼兒自身能力能夠操作為基礎。語文區常見的操作如讀、寫，而美勞區常見以圖卡、步驟圖來呈現。以下由「讀寫活動」、「讀圖與實作」分別說明學習單是如何讓幼兒自主學習、引發學習興趣。

(一) 讀寫活動

老師設計有趣的讀寫活動可由書寫的形式與內容分別來看。首先，在讀寫活動的形式與傳統的寫有很大的不同。過往對於學習單的印象大多為寫的練習，實際觀察研究參與者所設計的學習單不難發現學習單「寫」的練習所佔的比例不多。四位幼兒園教師在訪談中都表露「過多」以及「被約束」的寫並不符合幼兒園孩子的發展與興趣。

我不希望在幼兒園的時候就是讓小孩子就是覺得就是，現在就是要就是要寫，我覺得他未來要寫的時間還有非常非常多的，就是非常非常多的時間可以去寫，那為何不讓他們在幼兒園的時候把握這個快樂的童年好好地玩。(小雪師-20220426-訪談)

我就是不喜歡他那個一直寫的那個形式，因為我覺的小孩子未來要

寫的東西可多呢。不需要在幼兒園就面臨這些東西。(綺綺師-20220423-訪談)

然後也有些證明是說小孩的發展能力還不到，其實書寫是不能放在前面的。他其實要聽說讀寫，雖然說同時並進，但是其實不能把書寫放到拉到太大，但其實傳統就是把書寫拉到很大嘛!小孩還不懂，還沒有這個技能的時候就開始在寫了。然後寫不停的填鴨，寫錯就被罵被打什麼之類的。(小雨師-20220426-訪談)

對於幼兒不喜歡的寫的論述，兩位研究參與者提出不同的觀點。小雨老師認為孩子基於缺乏主動性及缺乏家庭刺激，所以很少喜歡寫學習單。但是悅悅老師直接點出幼兒並非不喜歡寫，相反地，幼兒是喜歡寫的。幼兒不喜歡寫的是成人給予有框架的書寫以及被成人要求書寫端正，這些並不符合幼兒的興趣與需求。

通常很少小朋友會想要寫。很奇怪，我覺得他們主動性不強拉!家庭刺激也不夠。所以他們很少一進去就拿個東西來練習寫。(小雨師-20220409-訪談)

他希望他寫的東西是他可以自己很喜歡的，他的動機要高的，所以如果你給他那個一格一格的，比如說練習寫的那種本子的話，然後家長又要逼他寫得很端正的話，那他來當然會覺得很無聊，然後漸漸他就沒有寫的動機了。(悅悅師-20220425-訪談)

雖然不要有過多的寫是研究參與者們的共識，但是不要忘了幼兒本身即有書寫的動機和慾望。幼兒並非不喜歡寫，而是不喜歡「被強迫著寫」、「不是出自己本身慾望的寫」。例如綺綺老師及悅悅老師發現幼兒不喜歡的是一直寫在格子內有如標準化的操作，因此將這樣的練習轉化，將原先有標準答案的制式學習單變成幼兒有興趣的東西。當幼兒自發性地去「寫」的時候，

幼兒可能不認為他們是在寫，而是在「玩」。幼兒主動地去玩的過程中，亦可達到教學目標。可以發現語文區中提供有趣且能自主的「讀寫」相關的學習單，以下以四位教師不同的作法來呈現，教師如何從自主且有趣的基礎上來培養幼兒對於書寫的興趣與能力。

針對年紀較小或學習能力較慢的幼兒，教師會提供一些替代書寫的學習單。例如小雨老師及小雪老師都有在語文區提供鬆散素材讓幼兒作注音鋪排的使用（圖 4-10），或是用印章蓋印的方式來進行（圖 4-11）。相較於實際拿筆書寫，用鬆散素材鋪排或是拿印章蓋印對於這類的幼兒相對容易掌握也更容易引發興趣。

這是鋪排，小班的孩子只要對字型有感覺就好了。（小雨師-20220409-訪談）

這個注音蓋印就是希望讓他們……，這個是最早就放了，就是只是想讓他們去對照、去找而已。（小雪師-20220426-訪談）



圖 4-10 小雨師的語文區注音鋪排學習單



圖 4-11 小雪師的語文區注音蓋印學習單

在實際寫的基礎上，教師亦把既定印象中枯燥乏味的寫轉化成有趣的型式。一直試圖透過有趣的方式使用學習單的綺綺老師所設計的運筆挑戰單，看似一張張都是像是圖畫而非文字的仿畫內容，其實就是運筆練習的概念。教師將繁複的國字部件一一解構，化成較簡單的形式，以圖畫的方式讓幼兒仿畫（圖 4-12、圖 4-13）。悅悅老師則是認為書寫要建立在幼兒本身有興趣的事物上，因此在美勞區放置紙袋、瓶蓋等素材和奇異筆等多元的素材，讓幼兒自由取用並進行書寫；教師亦提供白板筆讓幼兒寫寫看，以及配合點讀筆聽讀注音，進而提高幼兒的書寫興趣（圖 4-14）。由此可知，擺脫框架的書寫及多元的書寫材料亦是教師提高幼兒自主學習興趣的方法之一。

第一張這個其實是運筆練習，比如說第一張這個任務卡它做的其實就是運筆練習。它裡面還有包含我們中文裡面的寶蓋頭。交叉人字或者是像「慧」有沒有，它其實是慧這樣寫起來。其實他很像那個聖誕樹。

點橫直撇捺、轉折，大概是這些，然後請他們，其實你可以跟五一起看，就是請他們用這樣子的模式去習慣，然後去做一張他自己的圖畫。可是其實我們就是把中文的運筆裡面都已經放進去了，那些元素放進去了。
(綺綺師-20220505-訪談)

所以我們反而是讓他們比如說寫在瓶蓋，然後紙袋上面，然後在那邊仿寫，看著書然後找他們可以寫的字寫在那個紙袋上面，然後紙袋也可以讓他直接帶回家。那一種反而他們會覺得很有趣，因為那個就沒有標準答案，然後反而是我可以自己找我自己做得到的，跟我自己覺得喜歡的寫在不同的東西上面。(悅悅師-20220425-訪談)

因為他們就是寫在那個白板哦，它是可以擦掉的，然後有點讀筆，所以他們就覺得那個互動很有趣。就是自己可以邊操作，然後邊聽，然後聽完寫完又可以擦掉，他們就很喜歡那個白板，然後白板筆寫完，然後擦掉。(悅悅師-20220523-訪談)

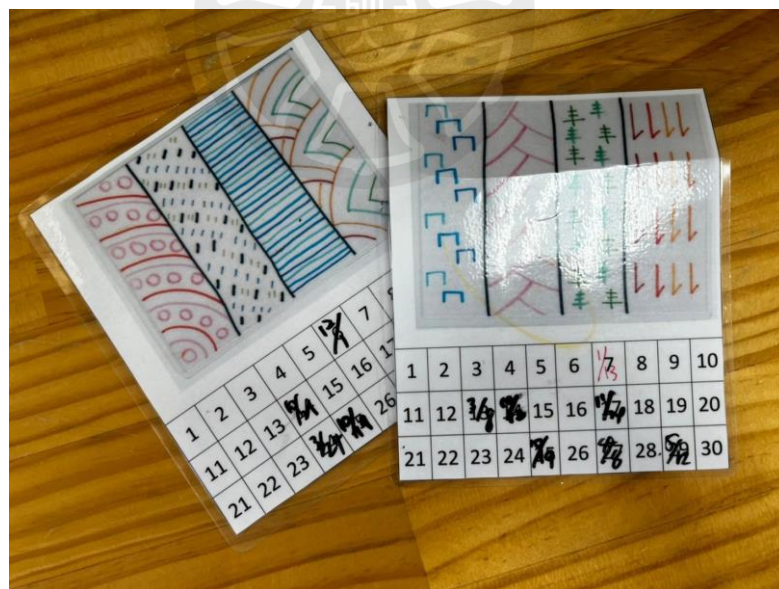


圖 4-12 綺綺師的語文區挑戰單



圖 4-13 綺綺師的語文區幼兒成品

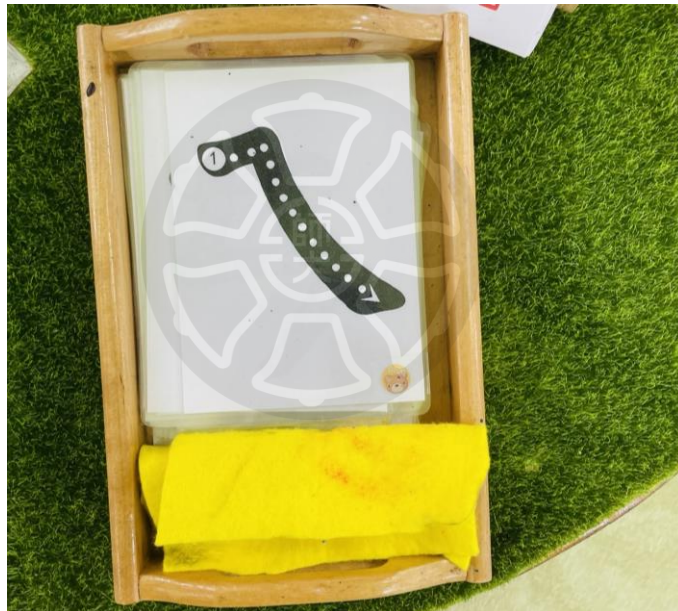


圖 4-14 悅悅師的語文區注音白板筆描寫

國外文獻指出傳統讀寫算學習單和習作開始出現在幼兒園，甚至蔓延至更小年齡層的托育場所。教師主導的閱讀和算術活動開始取代了孩子的自由遊戲，學習變成一種壓力，而且缺乏了與幼兒生活的連結（Beaty, 2014；Bredekamp, 1987；Hirsh-Pasek et al., 2009；Walsh et al., 2006）。而上述的傳統大量書寫也是研究參與者們所積極想要避免的。可以觀察到教師並不會在學習單上設計大量的格子讓孩子寫，反而是以多元的素材，如：石頭鋪排、

印章、白板筆、紙袋、畫畫、點讀筆等方式來取代，讓幼兒喜歡並以能力所及的方式從事讀寫的活動。

再來，就讀寫的內容而言，四位研究參與者都有提供幼小銜接相關的學習單，例如姓名字卡、運筆練習、注音仿寫、注音鋪排等等。四位教師皆為大、中、小三個年齡層的混齡班級，小雨老師、小雪老師、綺綺老師、悅悅老師的班級中分別有 10、12、13、12 位大班幼兒，大班幼童是為班級年齡層之多數。雖然幼小銜接並未有統一的方式，但是研究對象皆有在語文區設計與幼小銜接相關的學習單，此作法呼應文獻提及的學習單能夠幫助幼兒進行幼小銜接（徐于婷、洪福財，2012；盧美貴，1996）。教師在語文區規劃這些學習單的用意是為了幼小銜接，以期幼兒在上小學前具備一定的基礎的能力。以下就姓名及注音兩大面向進行探討。

從姓名的部分來說，四位研究參與者皆有在語文區安排姓名仿寫練習。由於進入小學之後幼兒會有許多使用到自己的名字的時機，像是要會認自己的名字、或是會寫自己的名字，所以幼兒園教師會在語文區提供姓名學習單以利幼兒練習書寫。

姓名喔!因為以後幼小銜接還是會用到啊!因為他們到國小的時候一定要會自己寫姓名。你要寫考卷，到國小第一件事就是要開始寫姓名了。可是如果你要一個一個教，其實老師也很累，他們也不開心，所以後面就放學習區會發現他們都可以。(小雪師 20220419-訪談)

教師所設計的姓名仿寫練習大多是針對大班幼兒，例如悅悅老師只有放置大班的姓名學習單（圖 4-15）；小雨老師則是規劃大班及中班幼兒的姓名仿寫學習單（圖 4-16）；小雪老師上學期原本只有放置大班幼兒的姓名學習單，下學期增置了全班的姓名學習單，引導幼兒也能夠練習其他同學的名字。（圖 4-17、圖 4-18）。從與上述三位研究參與者的訪談中可以發現，教師著重的是姓名的「認」與「寫」，並且把焦點放在升小學的預備練習上。

然後那個姓名卡是只有 for 大班的，因為大班他接下來要轉銜，就是那個幼小銜接，所以他要找他自己的名字怎麼寫，所以上面就有他的名字的順序筆畫，然後上面是描著寫，然後下面就是你要仿寫這樣子。
(悅悅師-20220425-訪談)

然後上學期有那個認字啦、認名字啦!因為我上學期就會要求他們會寫名字，所以只有這個，我連中班一起發。中班就是對著描，大班還會有另一張學習單，但是那個學習單就是從教育部下載下來，那個他只要會照著寫就好了。(小雨師-20220426-訪談)

所以其實第一個認識吧!然後第二個，因為幼小銜接，還是有大班在，你還是要讓他知道:欸!他的名字以後他怎麼樣寫出來。.....因為它是比較難的，所以我們就只有放大班他們的姓名字卡，就是讓他們去做練習。然後這學期就有稍微調整，就是讓中小班的姓名是卡都放進去。然後中班，這學期就開始領回去練習寫自己的姓名啊。那大班可能上學期會寫自己的，然後他們這學期就會去練習寫其他好朋友的名字。就是開始，就是寫別人的，就不一定在寫自己的。(小雪師-20220419-訪談)

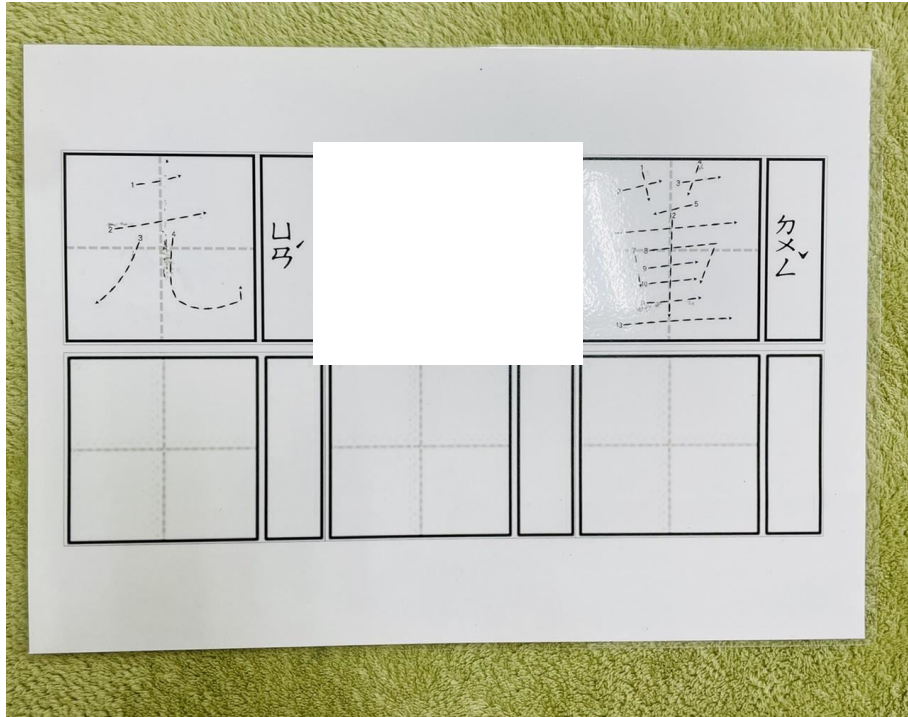


圖 4-15 悅悅師的語文區姓名仿寫



圖 4-16 小雨師的語文區姓名仿寫

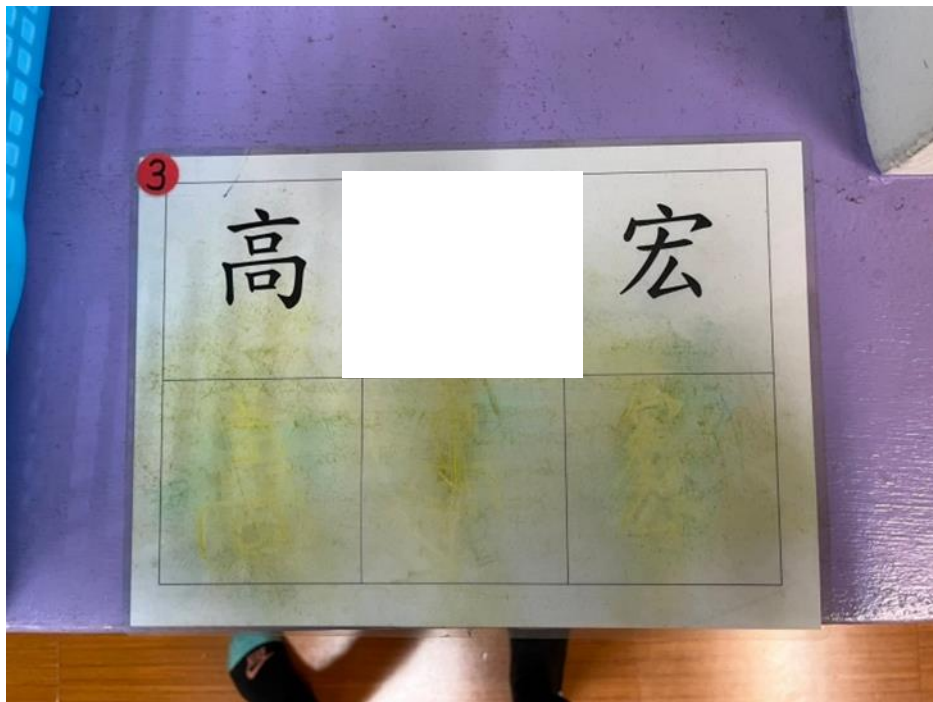


圖 4-17 小雪師的語文區姓名仿寫（正面）

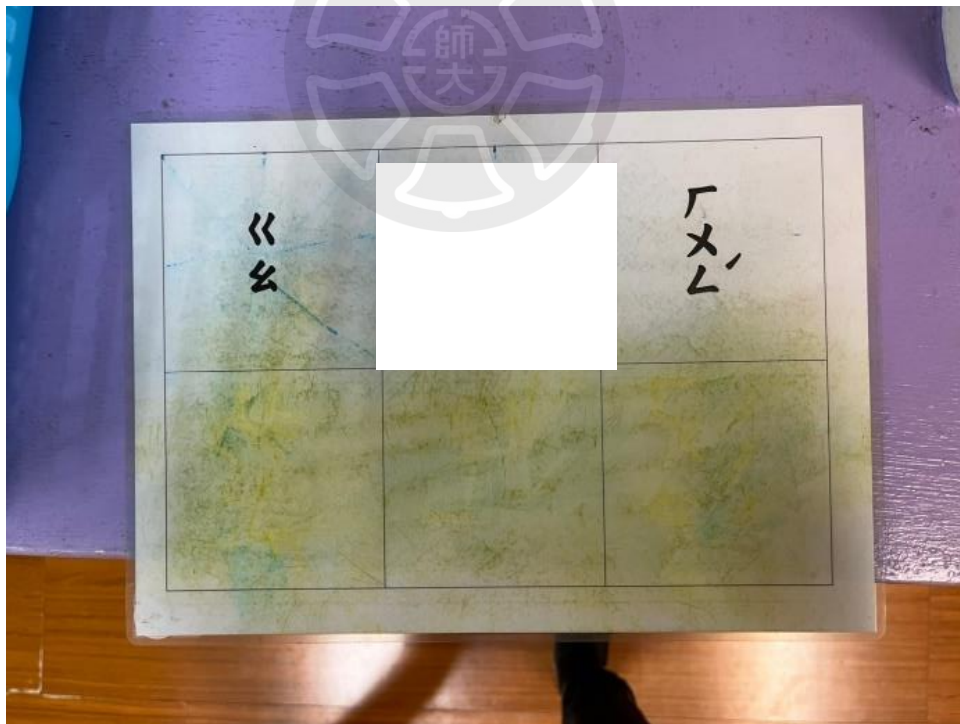


圖 4-18 小雪師的語文區姓名仿寫（背面）

值得一提的是，綺綺老師所設計的姓名學習單與他人不同。前述的三位老師設計的姓名學習單是以「人名」為單位讓孩子練習，而綺綺老師設計的姓名學習單是以「字」為單位製作，上面還有點讀筆貼紙，提供幼兒使用點讀筆配合學習單進行聆聽的學習機會。所以學習單就不僅止於認、寫的功能，還增提供了「聽」與「讀」的功能（圖 4-19）。

就是這些字全部都是我們班小朋友的名字裡面的字。然後我們在電腦上面做出來，然後把它用點讀筆的貼紙先錄下他的音，然後把它護背起來。那小朋友就是沒事的時候，如果他就覺得很好玩吶，他的好朋友叫什麼名字啊，然後去看看那個姓名剛剛不是簽到本那邊有一個姓名表嗎？然後他就會去猜這個是誰呀，或者說他們兩個會問，啊這是你的名字。然後我們點讀啊，這是誰的名字啊？這是什麼字？（綺綺師-20220505-訪談）

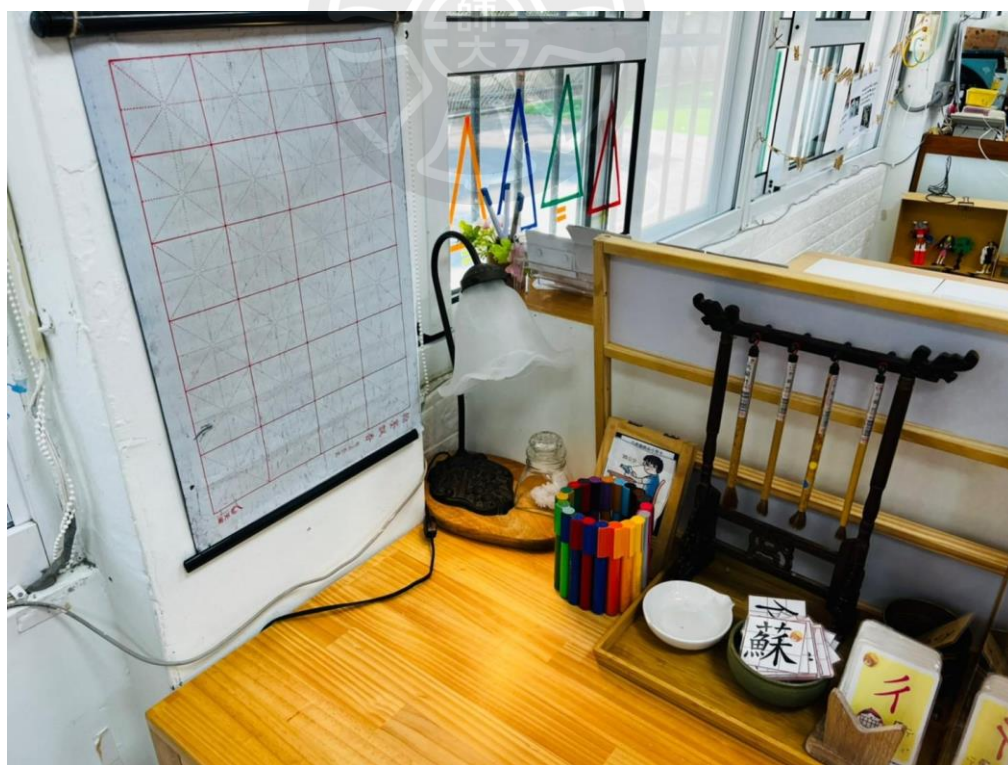


圖 4-19 綺綺師的語文區姓名仿寫區

研究者認為，熟悉姓名、喜歡文字並非大班幼兒專屬的權力。相較於其他中文字，自己的姓名對幼兒來說是最熟悉不過了，教師若能從幼兒自己的姓名出發，引導班上每一位幼兒熟悉日常使用的文字，並且連結聽、說、讀、寫的學習機會，姓名學習單的功能就不再只與幼小銜接有關。也就是說，教師在思考製作姓名學習單時，能否以更寬廣的角度去看待這些幼兒熟悉的文字，提供不同年齡、發展的幼兒發展其讀寫能力。

在語文區還可以看到一些與注音相關的學習，教師設計這些學習單大多是因應幼小銜接，某些層面而言是回應家長的期待。大多數公幼教師多以讀寫萌發的概念引導幼兒探索日常生活中的文字與符號，並不會在額外上注音符號的課程（劉豫鳳，2016）。此外，公幼家長入學前大致都了解注音並非公立幼兒園的教學主軸。教師也會利用親師座談時間進一步跟家長說明課程安排及幼小銜接的做法。

我覺得他們應該是口耳相傳應該就知道（不教注音）了吧！然後再來就是我們學校的那個園所網站，其實也沒有放太多ㄅㄆㄇ有關的東西。（悅悅師-20220523-訪談）。

我們在家說會那一天我們就有跟家長說明了，就是我們不會單純的把注音抽起來教。我們的注音只能放在主題裡面，然後呢融入我們的主題，所以我們會把注音抽出來。所以我們在家說會那一天就是我也不能跟你保證就是他讀到畢業 37 個注音符號他都會認識，但是跟主題只要相關的，其實我們都會去引導。然後讓小孩子去認識這些符號。（小雪師-20220426-訪談）

其實因為一開始進來的時候就有先跟他們講說哦，這裡不教任何ㄅㄆㄇ，也不教任何的數學，所以他們都接受他們才進來。（悅悅師-20220523-訪談）

那我不反對任何的紙筆練習，但是那個紙筆練習，其實你可以在家裡。這個是你的，你有能力去指導孩子完成的。那如果說你需要老師的

給孩子的正增強去完成你在家裡面給他的簿冊指導的話，你也可以讓孩子把那些簿冊帶過來學校，那我們會給孩子很大的讚美，讓他覺得在家裡他還可以持續的做。(綺綺師-20220423-訪談)

家長普遍希望幼兒園提供注音相關的課程，但是教師並不會照單全收，而是依據個人的教學理念給予不同範圍、程度的注音學習機會。例如：小雪老師的做法是配合主題介紹的詞語製作注音學習單；悅悅老師在親師座談會時先跟家長說明清楚學校不教授注音，家長願意接受再入學，倘若家長還有注音學習上的需求則會請家長上額外的安親班；綺綺老師的做法是期許家長把幼兒的學習重點放在幼兒真正需要專注的事情上。但實際上，為了因應幼小銜接，悅悅老師及綺綺老師的語文區皆有設立注音學習單，提供幼兒聽和寫的學習機會。

研究參與者向家長說明教師對於注音的教學理念後，家長亦給予不同的回應。小雪老師的班級中的家長並沒有要求老師教注音，「但也沒有家長反映你為什麼你不教注音欸！」(小雪師-20220426-訪談)。仍有部分家長仍然對幼兒園沒有教注音仍感到擔憂，害怕升小一的孩子面臨注音的學習會感到挫折，因此將這份擔憂轉嫁到幼兒園老師或是幼兒身上。學期間家長會跟幼兒園教師不斷詢問如：什麼時候要教注音、有無正音課程等問題。

研：老師，剛剛有提到家長的期待，他們給老師什麼樣的期待？

悅：問學校有沒有在教注音啊。然後上小學前會不會教正音啊，會不會有特別開一班正音班啊這種的。都會跟他們講說沒有，請去外面的安親班。(悅悅師-20220523-訪談)

小雨老師遇到的情況則較為特殊，家長要求幼兒園教師教授注音採取較為激烈的做法，例如在親師座談會中家長直接質疑老師不教注音。家長無法理解統整性教學活動對幼兒發展與學習的意義，期待幼兒園能安排讀寫算課

程(林廷華, 2019)。家長除了給教師注音教學上的壓力外, 在家中也會加強幼兒注音的學習。甚至在小雨老師的班級中, 一位中班幼兒的家長在家中要求孩子練習注音, 結果成效不彰, 對於家長和幼兒來說學習注音都是極為痛苦的經驗。

小成、小燕的媽媽在班親會, 上學期班親會就問了你們的注音符號有沒有教? 公幼的注音符號好像都沒有在教, 那是質疑性的口吻, 不管你有什麼介紹那個主題啊! 就是直接逼問你注音符號。(小雨師-20220426-訪談)。

所以那個小浩的媽媽受影響, 想說怎麼辦, 他們(親戚)去私幼, 以後(我的)孩子會不會競爭力不夠, 就是這種想法嘛! 所以那時候很焦慮啊, 小浩媽媽就開始問我說浩浩的那個注音符號, 他現在開始著急了。阿婆是這樣, 媽媽也是這樣。媽媽從開學開始就焦慮了, 就焦慮他的注音符號學習, 小孩到現在開始會頭痛。(小雨師-20220426-訪談)

家長強迫孩子學習注音的行為已經嚴重的影響到了孩子, 而小雨老師覺得應試圖想辦法改變媽媽教注音的方式才能幫助親子脫離困境, 於是小雨老師承攬注音教學的責任, 專門在語文區指導幼兒拼音, 並將原本在語文區使用的學習單影印一份作為回家練習(圖 4-20)。小雨老師一方面是想透過這份學習單讓家長了解注音的學習較為適切的作法與進程以穩定家長焦慮的心情, 讓家長不要以強迫的方式要求幼兒寫簿本, 家長配合學習單的使用看見幼兒穩定的在進步, 才有機會扭轉家長學注音學習就是不斷的「一直寫」就是學注音的刻板印象; 另一方面則是透過家長的陪伴, 延續幼兒在語文區的學習。

他媽媽的方式是錯的, 他把小孩硬逼去寫字。就是寫! 就是寫! ㄅ到兒寫到會為止。可是才中班而已, 他視力又不好, 已經開始戴眼鏡了。天生眼睛就不好, 就有點弱視這樣子。阿已經這樣子還要他寫, 每天逼,

逼到小孩大哭，媽媽也氣死了。(小雨師-20220426-訪談)。

所以我後來才會發這個(學習單)給他，媽媽這一套是我研究好幾年的方法，你回家就是按照我們的進度一天練一張。媽媽才穩下來，他情緒才穩定下來。那家長也要慢慢建立這種概念，我覺得才是正確的。就是去引導家裡面也要有這種功能，去認識學習單到底是要做什麼用的。不是說他會寫了就會了，其實他還要會拼那才叫會，他會故事閱讀才叫會，就是他有那個能力啦!(小雨師-20220426-訪談)。



圖 4-20 小兩師注音拼讀回家練習單

家長對於老師發放此份學習單的反應良好，小雨老師認為發放此學習單減少了很多親師溝通上的困擾，甚至是注音以外的親師溝通都讓老師覺得順利了許多。小雨老師表示教注音減緩了家長對於幼兒幼小銜接的焦慮外，對於老師的教學更加的有信心，進而達到良好的親師溝通的效果，也恰好扭轉了公幼都沒在教的觀念。

其實有的時候這種東西（學習單）是安慰家長。讓家長眼睛看到學校的一些東西。浩浩的阿波阿看到有這個東西，大問題就是小問題，小問題都沒問題了！（小雨師-20220426-訪談）。

其實他們（家長）也會幫我們做宣傳拉。有時候也是扭轉一些公幼的概念，不是說公幼都沒在教。（小雨師-20220426-訪談）。

除了家長的擔憂與期待會影響教師的學習單設計內容，教師個人的教學理念及過去的教學經驗也會對提供注音相關的學習單有所影響。首先，就小雨老師過往的教學經驗認為幼兒園必須強化教學特色，而園長（主任）必須適時擔任與家長溝通的角色。倘若學校無教學主軸，或是幼兒園領導人無法支持教師的教學時，「教注音」會省去很多老師招生及親師溝通的壓力。由於家長普遍很在意注音的學習，當教師允諾會教授注音時，家長會傾向信任教師的教學。

然後到這裡的時候，學校的主軸就沒有囉！你就是丟給老師哦，你自己想辦法哦！你留住多少（學生）就是多少哦！我發現那裡那時候還年輕嘛，我發現也有很資深的老師，他會跟他們家長講說下學期會我會教他們注音，他會用這種方式去留住家長。然後其實他們本來就是從簿本轉型過來的，所以那些資深老師有些就是會用簿本的方式去留住啊！（小雨師-20220426-訪談）

其次，小雨老師的教學理念認為要大班要銜接小學前的最後一個學期，幼兒必須習得「注音拼音」的技能，幼兒才能自主的閱讀、寫故事。小雨老師進一步說明，掌握注音的拼讀技能後可以讓大多數的幼兒在學習語文更順利，但是若以全語文的方式進行，就只有能依靠大人引導，唯有有少數幼兒可以擁有這樣的能力。

國外的全語文是他們是用 abcd 拼嘛！他只要會 abcd 他就可以拼字啦。可是台灣不是，台灣要先學會注音這一套，然後才能過渡到認字。

(小雨師-20220426-訪談)。

那是有一個階段，後來發現說注音符號很重要，它必須要讓孩子學會這些工具，他們才會他們才會閱讀。要不然的話，那個閱讀其實都是靠大人去引導的。(小雨師-20220426-訪談)。

那種頭腦又聰明，家裡陪伴的又多的這種小孩，他才會有這個能力。可是你如果一個班級裡面這樣子看的話，可能只有一個到兩個。可是像我們這個可以看帶到全班 19 個裡面，我可以 17 個小孩都有這個能力。對呀，所以就是差別就在這裡，他們的興趣會比較團體性啦!就是他們會很有興趣在做這件事。(小雨師-20220426-訪談)

從小雨老師的訪談中發現小雨老師提供注音相關的學習單原因來自於：第一，教師認為幼兒學習語文的基礎是奠基在注音上，必須先學注音才能學習語文；第二，家長對幼兒的小學銜接不會感到焦慮，有利於親師溝通，促進家長對學校的信任；第三，當有學校有招生壓力時，教注音是解決的方法之一。基於個人的教學理念及背景經驗，小雨老師以建構出強烈的注音教學目標，因此提供一系列的注音學習單。然而，其他研究參與者來說提供注音相關的學習單的目標仍是有些迷茫的。老師設計注音學習單的立意良善，但是老師似乎不是很確定提供注音學習單的目的為何、如何評量。幼兒也不能了解注音與自身的關係。那麼這些學習單又僅只是運筆練習而已。

我也不能跟你保證就是他讀到畢業 37 個注音符號他都會認識，但是跟主題只要相關的，其實我們都會去引導。然後讓小孩子去認識這些符號(圖 4-21)。(小雪師-20220426-訪談)

那一章描寫的他可能會很喜歡在那個黑色的那個線條裡面(圖 4-22)，然後就寫下來。可是寫完之後其實我不確定他獲得什麼欸，他可能會知道說我今天會寫ㄅㄆㄇ哦，然後我寫完了一張ㄅㄆㄇ。可是那個評量的能力，我只能說他會照著線描，但是我會說他這個能力跟ㄅㄆㄇ

有關。除非他已經認得了ㄅㄆㄇ這個符號的意義，不然很多中小班去那裡寫，他頂多的能力就是他的手眼協調能力可以控制在那個黑線裡面這樣子。(悅悅師-20220523-訪談)



圖 4-21 小雪師的語文區注音鋪排單



圖 4-22 悅悅師的語文區注音描寫單

除了小雨老師的其他三位研究者對於教授注音抱持較為保留的態度；而小雨老師在語文區呈現大量與注音相關的學習單，此二者之間出現明顯的區隔。如徐于婷、洪福財（2012）所言，學習單應引導並協助家長關注兒童的特質與學習表現，釐清成績非兒童學習的主要概念，以多元的學習內容及應用方式的方式，讓幼兒在入小學前做好預備，以避免小學的評量、測驗帶給兒童極大的壓力。教師提供注音學習單時，也應注意自身的作法是否合宜。

儘管如此，國外學者 Goldstein（2008）也提醒道：有些教師傾向避免，或是認為孩子不合適的教材或學習經驗，正是幼兒或是他們的家長想要獲得的，甚至能從中獲益。教師應清楚了解提供這些學習單的目的以及幼兒操作學習單所帶來的影響，以不至於提供注音學習單這樣的活動只是給家長一個交代而已。當教師提供這些與幼小銜接相關的學習單時，教師如何在幼小銜接、家長期待、符合幼兒適齡適性的語文發展三者之間取得平衡，是有待幼教師思考的問題。

(二) 讀圖與實作

美勞區常見有「圖」的學習單(圖 4-23),提供這些圖片的目的是因為幼兒對於沒有進過的學習區容易因為不知道可以做什麼而感到困惑,這些有圖的學習單能夠讓幼兒一目了然的看見這個學習區是在做什麼的,彷彿能夠告訴幼兒:「我是水彩區,可以用水彩區的材料畫出這些漂亮的幾何圖案喔!你想要進水彩區試試看嗎?」這些有圖的學習單就像一位又一位的小老師,邀請著那些尚未完全了解該學習區的幼兒進入探索;如果沒有這些圖片的存在,尚未明瞭的幼兒就會容易因為不知道可以做什麼、不知道怎麼做而不選擇該區。

比如說編織區阿、縫工區啊,這種的一定都是圖片、作品的照片先提供給他,讓他產生興趣,然後你再稍微做簡略的步驟圖讓他看這樣。(悅悅師-20220523-訪談)。



圖 4-23 悅悅師的美勞區水彩示範圖卡

再來，在這些有圖片的學習單已經觸發幼兒的學習動機，激發幼兒進區探索之後，這些學習單持續扮演著小老師的角色告訴著幼兒：「依照上面的步驟操作就可以把漂亮的作品完成喔！你可以嘗試看看。」這些有圖且有步驟的學習單讓幼兒依照圖示來操作，協助幼兒完成作品。教師設計步驟圖示提供幼兒操作的做法呼應 Hasibuan et al. (2019) 的相關研究，這些學習單以及相應的素材用以幫助幼兒更加自主和獨立的學習，根據學習單的提示掌握活動方向進行操作，幫助學生展開活動，使幼兒獲得需要掌握的學習目標。

所以我們會放一些步驟圖，是因為小朋友可以照著步驟圖去一步一步的去把這個東西做出來。(小雨師-20220409-訪談)

我覺得步驟圖給他們，是那種像爬山一樣的，就是一步一步照著走，只要你按照這個步驟圖走，最後就會完成這個作品。(綺綺師-20220423-訪談)。

因為大部分幼兒尚未具備閱讀文字的能力，大多是以閱讀圖片的方式來獲取知識。此時，幼兒是否能在學習區中依照學習單上圖片的指引來操作顯得相當重要。綺綺老師認為這類的學習單可以幫助幼兒培養讀圖的能力，除了看懂圖之外，幼兒必須依照圖案上的次序依序建構出來。幼兒在先讀圖、再建構的過程中，學習到觀察平面圖案與真實教材教具間細微的變化，將教組重新組織、建構、完成。除了上述的功能外，步驟圖上數個步驟亦能讓幼兒練習按部就班地把工作完成。

因為學習區的話，都是看示範圖阿！一開始都是看示範圖，看示範圖的確就是很看讀圖能力。(悅悅師-20220523-訪談)

這些步驟圖好比如組合建構區包括什麼呢？比如說 gigo、我們說的五凹一凸，比如加加積木，這個是比較新的，那比如說樂高、lasy，這些就是他們的步驟圖裡面就是都會包含用 2D 的圖像去展現 3D 的東西，然後讓孩子看著 2D 的步驟圖去，一步一步按照他的那個順序去搭

出一個完整的作品出來。那這個是好處，第一個好處就是觀察細節，第二個好處就是它可以按部就班，第三個好處就是它可以訓練自己的讀圖能力。我覺得至少步驟圖提供了這 3 個。那其他的附加價值，比如說我做出一個東西來，然後有成就感啊，這些就是我覺得那個都是附加的。
(綺綺師-20220423-訪談)

根據研究者與教師們的深入訪談可以發現教師提供多樣有圖的學習單引發幼兒學習興趣，並且讓他們在學習區操作時有一依據可循，做出相應的作品。更進一步來說，教師認為學習單可以促進幼兒的讀圖能力，觀察圖片上的細節，甚至能夠培養幼兒循序漸進做事情的能力。基於上述學習單的優點，教師在學習區提供這類學習單讓幼兒操作。總結來說，無論是何種形式的學習單，都是以促進幼兒能學習區材料互動的基礎來製作。學習區會對幼兒釋出邀請、創造與幼兒對話，以強烈的暗示激發幼兒學習動機引導幼兒學習(汪素榕，2001；蕭美華，2017)。教師在設計學習單時，會考量幼兒能夠自主操作的範圍是哪些、幼兒是否有興趣、不同年齡幼兒所能掌握的能力有何不同、如何引導幼兒操作等問題。上述考量與楊淑朱、林淑蓉(2016)提出的學習區論述無異，在教材選擇上必須考量能夠反應幼兒的興趣、發展階段、提供多樣的玩法及回應幼兒經驗。提供幼兒有興趣且符合發展階段的材料，以鼓勵幼兒多使用提供的素材，並持續學習區的活動。

二、學習單如同班級中的另一位教師

由於幼兒園中幼兒個別能力差距甚大、師生比高，教師很難在學習區時間給予幼兒各別的回應以及詳細地記錄幼兒操作教玩具的表現(吳美靜，2021；林廷華，2019；張雅淳，2001；陳淑琦，2006)。因此，研究參與者在學習區設計各式的學習單，配合教師所規劃的教學活動，可以讓教師不用一直「教」，而學生可以在學習單的引導下獲取知識與能力。以下說明學習單

如何扮演如班級中另一位教師的角色，讓幼兒得以在自主的學習情境中達到學習的效果。以下透過「計畫與回顧」以及「自我校正」兩部分進行說明。

（一）計畫與回顧

首先是計畫的部分，由於進入學習區後幼兒要對該學習區有所想法，進而能從中探索。但是悅悅老師覺察幼兒對於語文區的認知只有看書而已，因此探索的時間並不長，也無較為深入的探究。所以，悅悅老師在語文區提供多樣的學習單，例如：運筆描寫學習單、注音描寫學習單、國字仿寫單、姓名仿寫學習單、閱讀紀錄單、故事分析學習單等等，以支持幼兒從中做選擇，解決幼兒不知道進語文區要做什麼的問題。由此可知，研究參與者覺察到幼兒在語文區中時常不知道可以做什麼或是缺乏目標，因此規畫多樣的活動並設計學習單讓幼兒從中作選擇，以增加或延續幼兒的學習動機。

不是腦袋空空的，然後就進語文區這樣子。（悅悅師-20220425-訪談）

不會說我到語文區就只是可以聽啊、可以看書，不是只有這些，你還可以有很多事情可以做，你有很多選擇啦！你要提供他選擇，讓他去找一個他今天的有興趣的，他也可以跟小朋友一起玩，就是去做這些東西。（悅悅師-20220425-訪談）

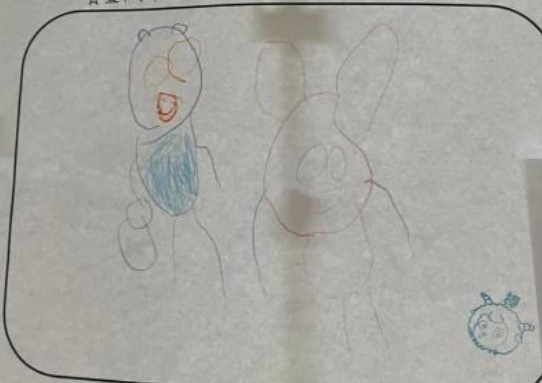
小雪老師在語文區亦發覺幼兒總是不知道要做什麼所以漫無目的的遊走，或是快速的翻閱繪本就表示看完了。因此老師設計閱讀紀錄單（圖 4-24），鼓勵幼兒畫下故事中最喜歡的內容以及對於該繪本的喜好程度，並規定幼兒如果要看書或聽故事一定要寫這張學習單，以解決老師覺察幼兒只是翻書沒有閱讀的問題。

附設幼兒園葡萄班語文區學習單

百寶公司出版
繪本記錄學習單

日期: 111.7.24 座號: 20 姓名:

☆畫下故事中最喜歡的內容☆



☆繪本之五燈獎☆

1

2

3

4

5

圖 4-24 小雪師的語文區繪本紀錄學習單

之前小朋友都會進語文區，可是進語文區他們就會漫無目的遊走，然後就是說好，我要去語文區看書，然後就書翻翻兩下然後就放回去了。(小雪師-20220426-訪談)

進了語文區，如果你是想要看書的人或是聽故事的人，那你聽完、看完的時候就要做這張學習單，所以其實我們是有規定。(小雪師-20220426-訪談)。

另外，小雪老師同樣在美勞區觀察到幼兒在進入美勞區及積木區時常缺乏目標，以致不知道要做些什麼；或是即使有了目標，最後卻因做不出來而放棄。為了改善這樣的狀況，小雪老師於學期中在美勞區及積木區中規劃了紀錄單(圖 4-25)。紀錄單上的內容包含作品設計圖/作品名稱、作品所需的

材料及成品照片黏貼處。幼兒在進入學習區前必須完成作品設計圖或是告訴老師作品名稱，這樣一來，幼兒在進入學習區前即可在學習單上做計劃。小雪老師希望透過這張學習單，引導幼兒學習如何設定目標，且這個目標與後續幼兒在學習區操作教玩具的目標是一致的。

為什麼要加入這個紀錄單，就是因為覺得小孩子都沒有目標，所以他們進去的時候其實小孩子常常會進去瞎玩，就會不知道自己要做什么。(小雪師-20220419-訪談)。

第一個我們不要很難，但是因為我現在就是我就說，因為現在我現在目前的想法只是希望他們可以自己預設目標去規劃，然後我希望他們想的、說的、做的就是連貫的，我只是希望是這樣。(小雪師-20220419-訪談)。

圖 4-25 小雪師的美勞區紀錄單

小雨老師則是利用「挑戰單」(圖 4-26)協助幼兒作計畫，此概念與綺綺老師的「任務卡」性質相似。學習單上都呈現該教具的圖片，幼兒從學習單中挑選一項今天要完成的教玩具，完成後再請老師檢核，並且由教師寫上日期作紀錄。它可以幫助幼兒初步地了解「計畫」的概念。另外，小雨老師說明挑戰單它同時是一種事前的計畫，也是一種事後回顧。幼兒可以透過挑戰單上的貼紙，自行檢視自己完成過哪些教玩具、計算完成的項目的數量，也能進一步地規劃未來的學習方向。

他必須要把他的計畫的能力展現出來嘛!透過他的成品展現出來。然後看看他有沒有達到目標這樣子。還有自己規劃的能力阿!學習規劃的能力會變得比較好一點。(小雨師-20220409-訪談)。

然後我們在看他的挑戰單的時候呢，就會看說你昨天還前天你好像上個禮拜有去美勞區，你有貼一個貼紙。那時候是做什麼有時候忘記了，然後他就會告訴我他那時候做了什麼，所以我給他一張貼紙。然後所以就是小孩對這些東西是他的學習歷程啊，等於是他的足跡啊!他學習的足跡啊!然後我們上面有寫日期嘛!然後對大班小朋友來說是蠻有意義的，他就會算他算他貼紙數量，然後他也會去思考說我下次我就要去學。(小雨師-20220426-訪談)

學習區挑戰單上呈現老師規劃的教玩具，能夠幫助幼兒在老師篩選過的教玩具中做選擇，完成後自己貼上完成的日期。此歷程中幼兒得以建構自己規劃的能力，設定學習方向，免去老師個別的引導幼兒規劃與操作。挑戰單的概念與王家興(1995)提出學習單是讓老師有多餘的心力去觀察每一個孩子學生學習的歷程與結果，進而與學生討論，促進師生情誼之理解相符。

我覺得這是幫助小孩，埋下一個種子是說，他知道自己要幹嘛。有一點的设计規劃的能力。幫助自己學習達到目標，就是自主學習啊!(小

雨師-20220409-訪談)。

比如說你可能還要記錄這個誰今天去哪一個學習，去他玩的什麼？但是他經過了幾次之後，他終於完成了，他中間過程是怎樣，那有那些時間，我光記錄一個就夠了，那我其他不用看。這種是最快，挑戰單最快，而且他自己會貼，他知道自己在做什麼。然後之前因為這些教具也是挑過嘛！就是也挑過，然後我們是有步驟圖的嘛，那小孩就是自己按照那個題目卡他就可以做相對應的操作。對啊，比較比較容易入手的東西啊！（小雨師-20220409-訪談）

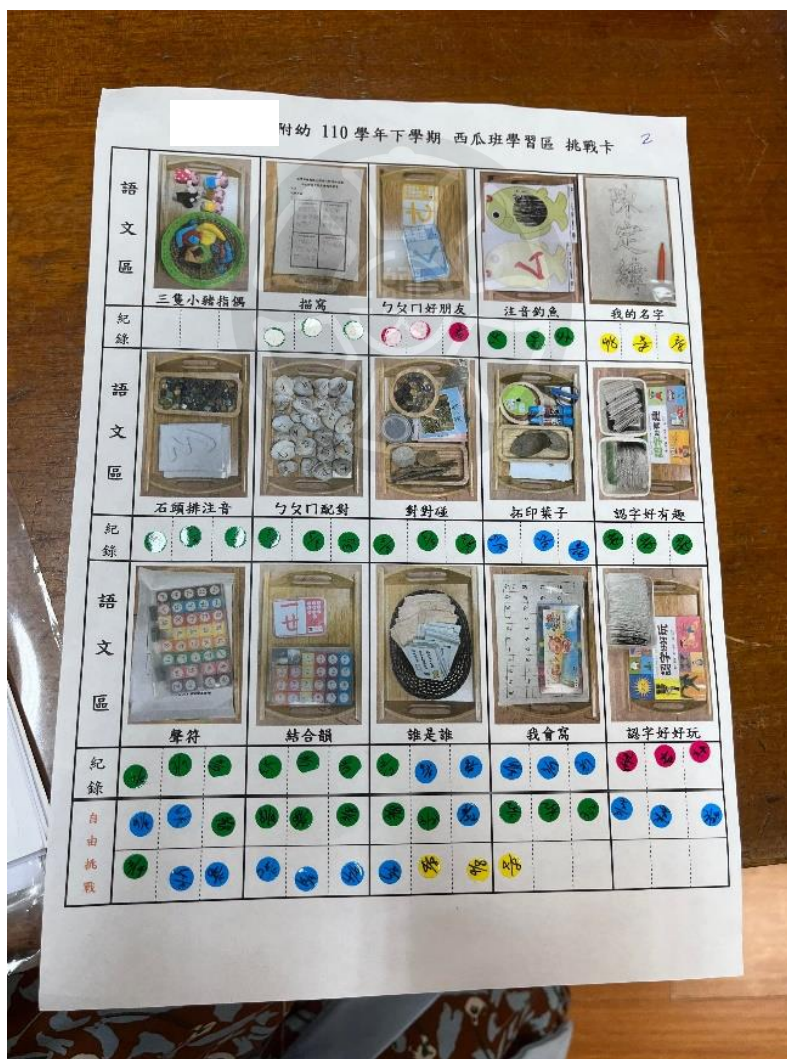


圖 4-26 小雨師的學習區挑戰卡

同時，小雨老師也考量到並非每樣教玩具都適合作成挑戰單，應該視教具的特性來設計。因為挑戰單已經有明確的指示每個教玩具應達到的目標，幼兒只能按圖索驥地依照固定玩法來操作。那麼幼兒自由創作的部分就不能在此類型的學習單上呈現。以解決美勞區的自由創作不適合使用挑戰單的問題。

我覺得語文、數學、益智是比較可以做這種單向的這種挑戰，可是積木跟美勞呢，它是能力的呈現啊。所以它那個是比較比較沒有設計這麼多的，而且也不會說每個有照片，因為如果說有照片就是受限於他把他的想象力限制住了。……美勞區我只設計一個只有同一格，就是自由挑戰的一格。。(小雨師-20220426 訪談)。

接下來是回顧的部份，悅悅老師及綺綺老師班級中都有使用學習區紀錄單，引導幼兒回顧學習區的活動。教師請幼兒將學習區活動的歷程畫下來。綺綺老師認為畫下學習區回顧可以幫助學習者將活動歷程作進一步的分析，也是對於自身學習的反思。

我覺的它存在的意義是幫助這個孩子，就是畫步驟圖的這個孩子本人去回顧他的歷程。而且他有能力把它分析和畫出來。(綺綺師-20220505-訪談)

他很清楚那個步驟，他也知道說如果他想要教另外一個孩子的話，他要怎麼教。對這個是一個很……我覺得蠻珍貴的一個學習和反思。(綺綺師-20220505-訪談)

配合班級學習區的換區規則而有不一樣的使用方式，悅悅老師的班級是一週換一次學習區，所以學習區紀錄單就是一週撰寫一次；綺綺老師的班級是當幼兒在該學習區達成目標即可換區，幼兒可以自由地選擇在兩週的時間內操作過的教具將它的歷程記錄下來。

悅:然後星期五基本上不開，他就要開始記錄他這個禮拜在那一區他做了什麼事情，然後他要畫下來。

研:所以這是有一個紀錄單這樣子嗎？

悅:啊，他會畫在一張 A4 紙上然後我們會把 A4 紙他畫的東西跟一張紀錄單釘在一起，然後拿回家給爸媽看。那個紀錄單（圖 4-27）是我們會貼照片然後給她，然後下面再寫老師的觀察記錄這樣子。

1/04/25(一)~11/04/29(五) 姓名: <姓名> 座號: <座號>

【第 12 週 學習區紀錄單】

語文區: 寫字區/聽(看)故事區/說(繪)故事區

藝術區: 水彩區/黏土區/構圖區/畫廊區

數學區: 下棋區/拼圖區/桌遊區/大型六色區

建構區: LEGO 基本區/LEGO 豆豆區/GIGO 區

積木區

學習區操作照片

學習紀錄: (學習過程/問題發現/技巧大躍進)

家長回饋:

家長簽名:

圖 4-27 悅悅師的學習區紀錄單

研:就是照片跟老師的觀察這樣嗎？那他這樣畫下來嘛!就是他這禮拜做什麼這樣子？

悅:他可以畫他的作品，然後也可以畫他這個禮拜跟誰誰誰在某一

區玩，然後也可以畫他自己在工作的樣子什麼都可以啊!只要跟他的學習區有關就可以了。(悅悅師-20220425-訪談)

研:請問老師你們這個紀錄單是多久一次?

綺:我們2個禮拜做一次。

研:那每個人都要有嗎?

綺:每一個人都會有。每個人，因為每兩周都會有這樣子的紀錄單。然後我們也要回顧他去了哪些學習區，他們做了哪些事情，然後我們就會問他說這2個禮拜你完成了這幾個作品，你想要畫哪一個?就讓她自己挑一個。

研:自己挑一個，不一定要最新的呢?

綺:對，自己挑一個。對那像比如說他在也許他在水彩區，他就是完成了很多水彩作品啊，那我還要請他畫步驟圖嗎?那就太多餘啦。所以他就不用再做這個紀錄單，但是我們就會把他的水彩作品釘在一起。(綺綺師-20220505-訪談)

綜合上述研究參與者的作法，可以看見教師設計多元的學習單或是挑戰單引導幼兒選擇或是計畫待會的學習區工作；或是在學習區活動規劃回顧的學習單，以利幼兒回顧學習區的活動。無論是計畫或是回顧的學習單皆為教師希望借助學習單的力量建構幼兒自主規劃與實踐的能力，讓幼兒成為積極主動學習的個體，而不需仰賴老師指引而能獨立完成工作。

但是，研究者有疑問的是增加了這些誘發幼兒自主學習的學習單是否能真的發揮效用。例如小雪老師因幼兒沒有深入閱讀而增加繪本記錄學習單，期待幼兒能夠閱讀。但是有了這張學習單之後，即可讓幼兒體會到閱讀的樂趣了嗎?幼兒就可以開始閱讀繪本裡頭的圖片和文字了嗎?當老師發現幼兒無法深度閱讀時，應試圖了解幼兒沒有閱讀的原因，採取多元方法讓幼兒

喜歡繪本進而深入閱讀，例如設置聽區，讓尚未具備閱讀能力的幼兒能夠透過聽的方式理解繪本的內容。

(二) 自我校正

學習單「自我校正」的功能也常見於研究參與者所設計的學習單當中，此一功能是要幼兒不需要凡事求助老師、他人，而能透過這些學習單及輔助工具的使用達到自主學習的效果。自我校正的功能使得幼兒在學習區的活動能夠靠自己的力量活絡起來。當幼兒自己操作時，可能忘記該如何操作，恰巧身邊又沒有教師或同儕可以求助時，學習單上的指示提醒了幼兒從哪裡開始、應該怎麼做。呼應 Pattillo、Vaughan (1992) 提出當教師無法隨時出現在學習區提供立即性的回饋時，這些學習單提供學生得以瞭解學習單上的內容並且檢視自己的工作，並作出回應。

舉例來說，學習區時間教師人力不足時，學習單的設計反而激發了幼兒的潛能。小雪老師規劃小班的閱讀紀錄單書名欄位原先先是由老師代為書寫。但是老師本身過於繁忙，請幼兒等一下稍做等待。然而就在閱讀紀錄學習單的引導下，幼兒自己主動仿寫，而且身邊的同儕也給予這位幼兒正向的回饋。雖然仿寫並不是小雪老師規劃給小班幼兒的目標，但幼兒自主發性的書寫，除了自己得到成就感外，同時也以實際行動引發同儕學習。這樣的經驗也展現了學習單發揮指引幼兒學習的作用。

那天我發現我們班一個小班，我就說好啊，等一下我幫你寫哦。然後你自己去，因為我們的每一個都要蓋姓名阿、日期這樣。那你先去蓋姓名、蓋日期章。然後呢，他弄完之後他也畫完了，然後他竟然自己在看那個字，然後自己在寫。雖然方向整個是不對的，可是連小朋友看出來都說，欸!我知道他今天看什麼書喔!山貓服飾店!因為那個有寫山，然後第二個字貓，然後那個貓的那個旁邊還有寫出來。(小雪師 20220419-訪談)

我們也能從美勞區中看見學習單自我校正的功能，由於美勞區的教材教具使用步驟繁多，幼兒可以透過學習單了解繁瑣工作的一切流程；在幼兒遇到難題時，提供幫助；當幼兒淡忘時，借助學習單上的提示得到求證。例如：編織時常會使用到打結這個步驟，但是幼兒對打結並不熟悉，老師又無法在幼兒打結遇到困難時立即指導幼兒。因此綺綺老師將打結的方法製作成步驟圖（圖 4-28），以真實的繩結細部地拆解打結所需要的五個步驟，期望幼兒在編織區能夠借助步驟圖的力量自行完成打結的動作。其他教師亦經常在美勞區使用步驟圖，並說明步驟圖自我校正的功能在於它可以幫助幼兒提示先前經驗的一切流程，或是在比較難想、難做的步驟時獲得解答。

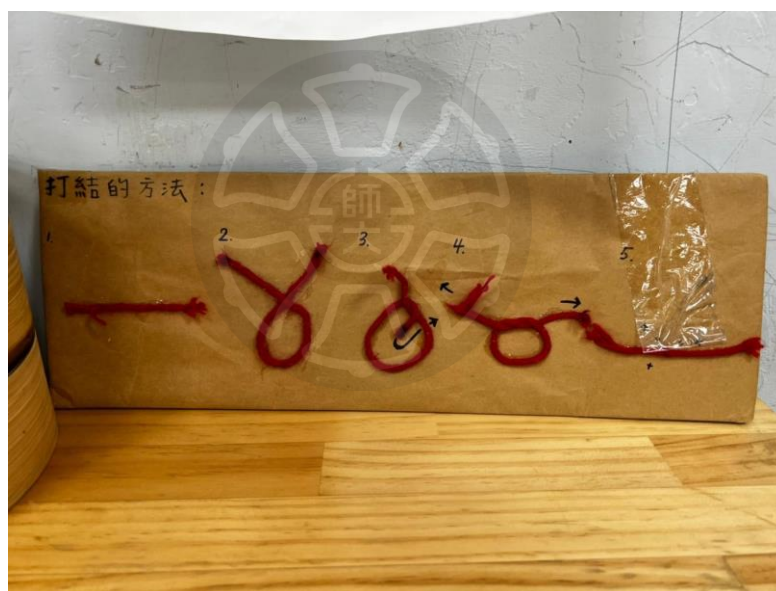


圖 4-28 綺綺師的美勞區打結步驟圖

就當第二次，我也不需要再問老師了，因為我已經知道怎麼做，但是步驟圖就會是提醒他們一切的流程，那些步驟要從哪裡開始。（小雪師-20220426-訪談）

所以步驟圖比較好用的部分是在他可能這樣她碰到比較難想，比較難做的步驟，勾起他的回憶。（小雨師-2022042-訪談）。

他可能有一點點淡忘，那他在沒有老師的狀況之下，他們能不能夠

看著這個圖示，再去把他的記憶連接起來，而把這件事情做出來，那同樣的打結的方法，這個板子也是。就是一個步驟圖的提示吧！（綺綺師-20220505-訪談）

此外，教師把學習單搭配點讀筆來使用，使得學習單自我校正的效果加乘，例如綺綺老師在語文區製作的字卡。幼兒在仿寫過後，可能也會想知道我寫了什麼字，此時幼兒就可以透過點讀筆配合字卡聽聽看，檢視讀音是否與幼兒認知的相符（圖 4-29）。或者在幼兒不確定學習單上的提問時，幼兒不需要再問過老師，而是能透過點讀筆聽聽看這個學習單是如何操作的，進而達到自主學習的效果。

我想不起來了，然後或者他寫寫寫，這是什麼字？我不知道那樣子。然後就純粹那個字就變成一個畫圖啊。當然這樣子也是 OK，那加進點讀筆之後，他知道那個字，然後他想寫那個字，他選好了，他就去寫。那至於他寫完之後他忘記了沒關係，他再把字卡找出來，其實那個也是一種複習嘛！然後他在點點看，是不是跟他想的那個音是一樣的。（綺綺師-20220423-訪談）

對那麼像學習單呢，我們也是一樣，把那個貼紙有沒有，剛剛講的點讀筆。那個語文區好，那我們就把（點讀筆）貼紙貼上去啊。然後就因為小朋友還是看不懂那個學習單上面的字啊，他不知道那個要求啊，比如說我上面那一個叫做請畫出主角，那我貼紙就上面寫說，請畫出主角，主角是誰呢？請你把它畫下來。這樣子之類的，那他不知道那上面寫他也不需要問我，他只要拿到那個點讀筆幫我點一下，他就知道說那這張學習單叫做什麼呢。（綺綺師-20220423-訪談）



圖 4-29 綺綺師的語文區點讀筆聽讀字卡

綜上所述，學習單如同教室裡的教師一般，在學習區前、中、後等不同時機給予幼兒引導。在學習區活動一開始，多樣化的學習單用以幫助幼兒計畫待會的工作。；在學習區運作時幫助幼兒澄清問題、提供解決的辦法；在學習區活動後，讓幼兒可以回顧自己在學習區的經驗。除此之外，亦可搭配點讀筆來使用，讓原本只有圖文的說明添入聲音的引導，幫助幼兒接收訊息。學習單中自我校正的設計使得班上的每一位幼兒都享有「一樣的」學習權力，而不至於因為師生比過高而有幼兒被忽略。即使真正的教師不在幼兒身旁，幼兒一樣有機會透過學習單完成所欲達到的工作。

第二節 教師以多元的方式導入學習單，回應幼兒的操作情形並分享

教師設計的學習單的形式、使用方式都不盡相同。但是透過訪談分析大抵可以將幼兒園教師在學習區運用學習單的方式做初步的歸納統整，以下就「以多元的方式導入學習單活動」、「掌握幼兒學習狀況，給予回應並分享」說明教師運用學習單的歷程，可配合見附錄七。

壹、以多元的方式導入學習單活動

教師根據幼兒學習需求與學習區教玩具之特性在學習單剛開始使用時，以「團體、小組介紹學習單」及「同儕引導為主，學習單為輔」等方式使用學習單，以下分別說明。

一、以團體、小組介紹學習單

雖然學習單已經蘊含老師設計的教學目標，但是本研究發現，研究參與者並非直接把學習單放入學習區幼兒就會自行操作。而是教師會事先與幼兒說明教具的使用規則、如何使用後再放入學習區當中。在剛放置這些學習單的初期，教師也會多花一些時間和人力引導，或是以小組的方式輪流讓幼兒熟悉這些新的學習單。

研:那他是怎麼學會用這些東西的?

雪:開學的時候就會先引導，如果是開學前已經放置好的話，開學的時候一定會就是先引導他們，就是全班分區引導學習區的那個操作。

研:老師是說分小組引導的意思嗎?

雪:對，像我這個禮拜要介紹的是語文區，那我可能就是 Focus 在語文區，那其他的就會是比較不需要引導的，可能就是組合建構區啊!就是比較簡單的，或是扮演區，就是不需要引導的區，那就讓他們分組，然後這個禮拜就是可能第一組就會在語文區。那剩下的就是自由選區，

然後呢明天就會再換第二組則的人。

研:就是在熟悉的時候?

雪:對對對，就是可能一個禮拜就是會讓他們介紹這個學習區，就先介紹這個學區裡面的東西。然後如果是之後放入或是可能就是比較有規則性的，就是會需要解釋的話，那可能就會利用早上一早來啊!或是下午的時間，那我們可能會拿出來再複習。(小雪師-20220419-訪談)

二、以同儕引導實作為主，學習單為輔助

本研究亦發現，在運用較有規則性且步驟較為繁複的學習單時(如美勞區的步驟圖)教師會傾向由能力較好的同儕來引導其他幼兒操作，反而學習單則是作為輔助使用。三位研究參與者皆談及幼兒在操作步驟繁瑣的學習單時，必須具備讀圖能力，然而並非全部的幼兒都能依照步驟圖來操作。這些學習單上的圖畫僅能用平面來呈現，但是實際操作的教具卻是立體的，幼兒要具備讀圖的能力才得以完成這類的工作。

以研究參與者的切身經驗指出，小班幼兒較難透過步驟圖來學習，而中大班的幼兒可以透過步驟圖完成大部分的操作。小雨老師提到大班幼兒逐漸具備抽象思考的能力，因此較能把學習單上的圖片與實際教具的操作兩者作連結。與 Piaget 提出的認知發展理論呼應，前運思期的幼兒尚未具備抽象思考的能力，需要實際物體幫助其學習；進入具體運思期後，隨著幼兒實際經驗的增加，他們開始將知識概念化，建立一套邏輯來解釋他們的經驗 (Pellegrino, 2007)。悅悅老師也以年齡作為造成讀圖能力差異的解釋，老師亦猜測幼兒家庭中過多的 3C 刺激，以至於幼兒很難專注在學習單的圖示上。

那小班不太會看那個步驟圖，所以他還是要依靠大班.....我覺得是大班抽象思考能力比較強吧!他對於某些部分的邏輯可能已經發展到了。他可能比較知道前因後果，因果關係啊!邏輯跟因果嘛!他那個整個

順序能力也比較好啦。(小兩師-20220426-訪談)。

所以我們自己覺得小孩的讀圖能力真的越來越差。小孩的……，應該是說我覺得讀圖能力算雖然跟能力跟他的年齡有關啊，但是真的就是發現，我我猜啦，應該是 3C 產品取代了書本的機會太多了，所以現在小孩對於那種平面的啦圖片或者是繪本真的沒有什麼吸引力，因為小孩現在目前都看動畫，然後繪本現在有出那種動畫的繪本。(悅悅師-20220523-訪談)

因此，用於對於尚未具備讀圖能力的幼兒而言，這類學習單的使用反而需退居後位，做為輔助工具來使用。也就是說，有些教材、教具重視的是同儕、師生之間的互動。在操作這類型的學習單時，老師會優先指導能力較佳或對此教材教具較熟悉的幾位小老師，再由這些小老師去教還沒有做過此教具的幼兒。此做法呼應學習區用以促進幼兒與同儕及教師間的互動，讓原本無法單獨完成的工作透過鷹架作用達到學習的效果 (Pellegrino, 2007)。

因為我們不是透過學習單在學習。我們是比較傾向說透過團體互動、同儕互動的方式。(小兩師-20220426-訪談)

那我們可能口頭會先講一次，然後一步一步告訴他們說，哎，這個第一步是怎麼做，第二步怎麼做，第三步怎麼做。然後再由幾個小孩當那個種子老師，這些種子老師下次進去的時候，他們就可以去教別人怎麼做。(小兩師-20220409-訪談)

但是這個很難做示範圖，因為他要翻來翻去，那個板子要翻來翻去，所以我們通常都是一對一教學，一對一教學通常會比較花時間啦。但如果你培育出一些小女生，她很厲害的話，他也可以去教別人。(悅悅師-20220523-訪談)

那其實說老實說(學習單)一次說兩次小朋友不見得會知道，但是因為現在公幼不是都是混齡嗎？那就是舊的小朋友也會告訴新的小朋

友，或者是新的小朋友。(綺綺師-20220726-訪談)

此外，綺綺老師也補充說明步驟圖在如編織區中仍有其限制。尤其剛開始接觸編織的幼兒或是年齡較小的幼兒若是要透過步驟圖來學習編織的技巧反而更為吃力。倘若能在這個階段讓幼兒以口訣輔助熟悉與熟練編織的方法與技巧。當幼兒掌握了大致的技巧，接著再使用步驟圖，用以回溯幼兒自身實際操作的經驗將會事半功倍。例如在操作兔子編織時，老師會以「繞繞翻翻拉」操作口訣引導學習較慢的幼兒進行編織。相反地，學習單此時先不使用，以免造成幼兒額外的負擔。幼兒有了聽覺的提示並掌握編織的技巧後，接著再看步驟圖以回顧自己編織的經驗。

其實說實在的，覺得步驟圖啊在編織區裡面它有一定的效果，但是口訣更有助於一些能力比較需要加油的小朋友。他的記憶因為能力比較需要加油的，並不是只說哦，他就是個特殊生，不是這樣子的，而是她年紀小，或者是對於編織的技巧，和這個他還在很懵懂的階段，這個孩子是連步驟圖都覺得是個負擔的。所以加上口令的話，會讓她更知道自己的下一步要做什麼，那等到他這個熟悉之後，他再回頭再去看步驟圖，它會更清晰，因為他是用自身的經驗再去回溯嗎？(綺綺師-20220726-訪談)

比如說兔子編，因為他有兩隻耳朵，那他是一個重複性的動作。我們就會說。繞繞翻翻拉。(綺綺師-20220726-訪談)。

由上述討論，本研究歸納為兩個重點。首先，教師不是直接提供學習單、教具，將之擺放在學習區而已，而是應當在實際使用前提供妥善的引導。當幼兒進入學習區前教師必須向幼兒解釋與說明，讓幼兒對教具具備一定的熟悉程度，接著再善用學習單自我校正的功能，才能有效的幫助幼兒使用教具。其次，尚未具備讀圖能力的幼兒對於步驟繁瑣的學習單如步驟圖較為吃力，

因此教師們會以較高能力的同儕教導尚未掌握此概念的同儕，或是其他輔助工具（如：點讀筆、口訣）來引導幼兒實際操作。最後，研究者認為雖然能力好的幼兒是老師的得力助手，可以幫助學習較慢的幼兒，但必須思考教師是否直覺的把焦點和重心放在能力較好的幼兒身上，「我覺的這個團體的好處啊，就像美勞區一樣，我有我有小幫手嘛！那這個小幫手會讓其他小孩看到他的能力在哪裡，那小朋友就會心服口服地跟著他，偶像崇拜的小偶像。」（小兩師-20220426 訪談）。教師應避免過度的依賴能力好的幼兒，其他幼兒的學習只能等待期他同儕來教，而是協助每位幼兒發展自己的學習興趣，了解自己的優勢；並且站在學習單用以促進社交互動、同儕合作與尊重（Rahayu et al., 2018）。

貳、掌握幼兒學習狀況，給予回應並分享

研究參與者設計及放置好學習單後，讓幼兒在學習區內自由操作。本研究發現，在學習單操作期間，教師必須透過自身敏銳的觀察，轉換成不同的角色。Pattillo & Vaughan (1992) 以互動者說明幼兒進行學習區活動時，教師穿梭在學習區之間，教師本著敏銳的觀察力，依據幼兒需求給予引導和刺激，調整自己的角色；以評量者說明學習區中教師透過非正式觀察，在區與區之間觀察幼兒正在進行的工作。教師藉由觀察、對話得知幼兒已掌握的能力是什麼、操作中遇到哪些困難，以瞭解幼兒目前的發展狀況。

以下以「觀察並評估使用情形，給予以回應」、「瞭解幼兒學習狀況並分享」說明教師運用學習單之情形。

一、觀察使用情形，予以回應

教師設計各種學習單供幼兒使用，而不同幼兒操作情形亦不同。學習區時間教師必須觀察幼兒操作情形給予幼兒回饋或是調整自己的教學。幼兒可能發生與教師預期不同的操作方式，包括：操作情形不佳、並未按照老師的設

計操作、無人取用等。依據教師觀察幼兒操作情形，教師進行評估後給予不同的引導。以下以「個別引導幼兒操作」、「調整教學活動」、「對使用不佳情形無修正」分別說明教師針對幼兒操作的回應方式。

（一）個別引導幼兒操作

幼兒操作學習單情形因幼兒各別差異而有不同的反應。當教師觀察到幼兒操作不如預期時，教師會依照幼兒需求給予個別引導。例如在語文區小雨老師在聽幼兒念注音拼音時發現班上一位隔代教養的幼兒構音異常。老師在幼兒唸注音的當下同步記錄構音異常的地方，並且與幼兒的家長溝通，讓家長初步了解幼兒構音異常的原因，並提醒幼兒進一步去做構音的檢查。

所以我會一個一個要求到我旁邊。例如說他把，我還有記！例如他替代音很嚴重，ㄍ會變成ㄎ，ㄎ會變去、ㄐ會變ㄑ。那這是一個小孩他真的太多替代音的部分。我可能會建議他爸爸去做構音的檢查。他爸爸說他小時候也是這樣，是遺傳。（小雨師-20220409-訪談）

美勞區的黏土操作發生操作不佳的情形。小雪發現幼兒在黏土桌操做時幼兒不會看步驟圖，而是自顧自地反覆的執行「壓黏土」的動作，但小雪老師覺得這並非黏土區的學習目標，而是提醒幼兒目標是什麼並且限制不恰當的操作行為，以避免幼兒在黏土區做出與學習目標無相關的操做。

他做完之後其實自己也會覺得很空虛，就是你問他怎麼做，我就是這樣壓就壓出來了。就是可能我進學習區三四十分鐘，那他今天就是只有做了一個動作就是「壓」，但是不是我們要他學會黏土的工作。（小雪師-20220426-訪談）

為了解決幼兒在黏土區只是單純的「一直壓」的問題，小雪老師的作法為引導幼兒看學習單。例如老師引導幼兒去觀察黏土桌上方的學習單，並請

幼兒說出看到的步驟。幼兒依照學習單操做過後，再請幼兒觀察直接壓扁的黏土以及按照學習單操作後先搓圓、再壓扁的黏土有何不同。藉由老師引導幼兒觀察黏土學習單，並依照學習單嘗試做出相仿的黏土成品，讓幼兒有了除了一直壓以外的新經驗。

然後我就說，因為它這邊有壓扁扁了，然後我們就去研究那個基本功。我說你看喔一件事喔，它要壓扁扁之前，變成一個圓圓的之前，他先做什麼事？是要先揉圓耶！然後我們就去看，揉圓要怎麼揉，然後它就看是要放手掌心，他就再 try 一次，黏土先放在手掌心先揉圓，揉圓之後再壓扁。壓扁的形狀就跟他前面做的每一層的形狀會不一樣。就是之前那些是有缺角什麼的，當他揉圓之後再壓呢，其實他那個會比較偏是一個圓形。(小雪師-20220426-訪談)

另外，研究參與者規劃有關畫圖的學習單時，遇到幼兒「不會畫」的問題，分別採取不同的解決方式。小雪老師、悅悅老師、綺綺老師都有在計畫與回顧的學習單都需要幼兒「畫下」他所預計完成的作品或回顧在學習區的歷程，但是並非每一個幼兒都會畫，經由悅悅老師及綺綺老師的觀察尤其是在幼兒尚未具備相關經驗時，要將實際的物品以繪畫的方式表現出來頗具難度。

他心裡是有想法的，只是他的行動難以表現出來而已。(悅悅師-20220523-訪談)。

一開始比較有(困難)，現在就不太會有。一開始是他要畫他的作品，跟他要畫他跟別人互動的過程，那個很難，可是那個就跟表徵能力有關啊!.....但其實那個一開始都是他們是碰到不會畫圖的困難，而不是跟要記錄這件事情。(悅悅師-20220425-訪談)

我們在跟小朋友指導這個部分的時候，當然並不是每一個孩子都可以做出來，剛開始他們都很困難。(綺綺師-20220505-訪談)

幼兒無法以圖畫表徵自己要呈現的東西，教師以下列方式來回應。悅悅老師先傾聽幼兒想要紀錄幼兒的內容，提供三種不同的解決策略：請幼兒觀察實際的物品；教師簡筆畫出來請幼兒參考仿畫；如果幼兒失去動力，則會退而求其次請幼兒畫下與同儕一起玩的情形。綺綺老師也採取與悅悅老師相似的解決辦法——教師以簡筆畫下來，請幼兒模仿；或是請幼兒觀察先前也作過同樣作品同儕的回顧紀錄學習單，讓幼兒逐漸形成自己的表徵方式。

就稍微可能到最後會稍微畫給大家參考一下，然後讓他去試試看。那如果他真的畫不出來，或者是他被逼到已經沒有動力了，那就是退而求其次就是先畫他自己跟那一週他在那一區的人。至少畫人他們是 OK 的。（悅悅師-20220425-訪談）

我們會指導，我們會做簡筆指導。其實很多時候我們也會讓他看以前的作品，就是以前其他小朋友怎麼畫的。（綺綺師-20220505-訪談）

由上述可知，當幼兒在操作學習單時，教師仍須仔細關注幼兒發生的各種狀況，發現幼兒操作上遇到那些問題，進而修正。四位研究參與者皆能透過實際觀察分析幼兒遇到困難的原因，在解決幼兒操作學習單上的問題上採取多元的解決策略。具體的解決策略為觀察幼兒遇到困難的地方並與家長討論、一對一引導幼兒實際操作、提供示範、降低難度等。

（二）調整教學活動

教師在設計學習單時雖然有自己的完整的設定與建議的執行步驟，但仍會依據幼兒的反應作調整。當教師觀察到幼兒操作情形不佳或幼兒與學習單建議操作方式有所不同時，教師並非像前述個別引導的方式回應，而是調整自己的教學，更新學習單或是依據每位幼兒的需求調整學習單的使用方式。如同小雪老師亦發現孩子在畫美勞區學習單時小班的幼兒有畫不出來的狀

況，「因為其實很難畫，對他們來講其實真的，而且我們是大中小混齡，就其實大家能力不是到很好……，對他們來講都會有難度，那可能小班也不會畫。」(小雪師-20220419-訪談)。但是小雪老師並非像綺綺老師、悅悅老師引導幼兒繪畫，而是從頭開始設計學習單，將學習單依照年齡分成兩種版本。大班幼兒使用原來畫下來的版本，中班及小班幼兒則使用修正過後較簡易的版本(圖 4-30)。幼兒只需用口述的方式說出作品名稱，並使用圈選的方式表示材料來替代，避免原有不會畫的問題。

美勞區的話可能就是中小，就是比較簡單的。就是我只分 2 個等級。比較簡單的，其實像美勞區我就是上面的第一個，上面就是材料用圈的。(小雪師-20220419-訪談)

美勞區紀錄單

姓名: _____ 日期: 11. 4. 15

作品所需材料

其他:

作品名稱: 環保購物袋

愛的回饋: 毛根剪斷時的過程最有趣
毛根剪斷時成就感加倍

家長簽名: _____

圖 4-30 小雪師美勞區中小班紀錄單

當教師觀察幼兒操作時會發生與老師預想不同的情形發生，「像這樣子就是我們在臨場，就是老師的計畫跟老師的經驗、我們去設計東西的時候，不見得就是真正小朋友會發生的困難。」(綺綺師-20220423-訪談)此時教師會從修正原先學習單的規劃。綺綺老師在設計美勞區挑戰順序時，原本認為甜甜圈繞球器較兔子編簡單(圖 4-31)，但是老師觀察幼兒操作狀況並非如此。老師就幼兒實際操作上遇到的困難加以分析幼兒無法完成甜甜圈繞球器編織的三個原因:此教具既要數圈數、考量毛線厚度和分布、容易鬆脫造成失敗。

那個毛球製作去就覺得是繞繞繞啊!可是。繞完之後，或者是小朋友在繞的當下，我才發現說，其實繞並不簡單，並沒有我們想像中的簡單，因為它牽涉到那個厚度，還有它那個圈數的分布。然後他到底要不要數圈圈，什麼樣子才叫做弄完，然後他很容易就鬆脫然後還有，當他在把那個邊邊剪掉的時候，小朋友握不緊他很容易就失敗。(綺綺師-20220423-訪談)。

為了改善幼兒操作所遇到的難題，教師以幼兒實際操作情形修正原本對於初階、中階的概念。教師採取的解決辦法是馬上換成另一個幼兒比較容易操作成功的教具給他試試看，配合老師提供的口訣及貼近幼兒能力的教具，期望透過下一個教具的成功的經驗建立幼兒在編織區的自信心。

或者是說我乾脆修正我自己整個給他的初階、中階的那個定義。我乾脆換成另外一個，比如說換成信誼的兔子編。它就像這樣 2 個小手指這樣子，然後去繞。那去繞的時候，因為兔子的耳朵那個工具兔子耳朵是長的，它不容易鬆脫，他會卡住。然後我可以教他口訣，他口訣會了之後，他反而比一直繞一直繞然後數那個 123，數到他都忘了數到哪裡了然後又慌張，然後又在那邊有一些鬆脫要救，然後又救不回來就增加他的那個挫折感。(綺綺師-20220423-訪談)



圖 4-31 綺綺師的美勞區挑戰順序

除了上述教師順應幼兒操作狀況調整自己教學的作法，老師也把孩子做得跟學習單不一樣的結果視為一種喜悅。幼兒在依照學習單的指示操作的過程中做出與指示不同時，老師更重視的是幼兒是否能夠自行發現錯誤，甚至是扭轉這個不一樣的地方，變成更厲害的作品，而不是絕對的要求幼兒要跟學習單作得一模一樣。綺綺老師也強調，當這樣的情形發生時，老師應該如何進一步的追問、提供不同面向的思考，以促進幼兒的學習表現。

其實也可以把它當成意外之喜，也就是說，他搭了他中間出了一點點小誤差，但是他能不能夠達到原來的目的？就是達成他這個玩具他要造成的一個效果。那他有沒有辦法把自己的錯誤圓回來。好那圓回來之後那我跟他討論的在比較上面他可不可以看得出來他跟原來他想要完成的那個東西哪裡不一樣？經由這個意外之喜他有沒有可能發展出他自己搭建的額外的添加功能或減少功能，或者是轉化那個功能的一個作品。對啊，這個就是我們老師存在的意義價值，要不然的話，他看 YouTube 影片或者是就直接那個圖網站上面找出來，他拼一拼不就好了嗎？（綺綺師-20220423-訪談）

同樣地，綺綺老師的班級中一位小班的特殊生在操做任務卡—我想寫的字時，幼兒純粹只是拿這些學習單配合點讀筆來聽聽看（圖 4-32），實際上並沒有寫。老師覺察幼兒喜歡「聽」學習單，故未要求幼兒一定要寫，而是視該位幼兒的能力調整標準，並且認為應從幼兒有興趣的玩出發。

他純粹只是在聽，然後他有拿一張任務卡，他只是排一排而已。那因為我知道他的能力，也知道他的他大概的狀況，所以我覺的他不寫沒關係，他只要專心就好了。（綺綺師-20220505-訪談）

這個就是他在使用點讀筆的情況。他很喜歡點讀筆，因為他很喜歡點讀筆上面發出的聲音。然後他就會發現那個字是什麼。那雖然他的記憶很短暫，但是反正玩久了嘛。孩子就是從玩這邊出發的嘛。他很喜歡這個，這個會讓他很專心。（綺綺師-20220505-訪談）



圖 4-32 綺綺師班級幼兒使用點讀筆聽讀

雖然綺綺教師提供的學習區任務卡提供一套從易到難的順序讓幼兒參考，但是並沒有強制規定幼兒一定要從老師設定最基礎的教玩具開始操作。

而是視自己的喜好選擇想要玩的教材教具，如果他從較難的教玩具開始也無妨。老師重視幼兒有自由選擇教玩具的權力，且認為這樣的做法才是符合學習區的精神。

研:依老師的經驗，他們都會按照順序嗎？

綺:不會。一樣是建議。像剛剛我語文學習區那邊不是也有順序嗎？1234，但是他們不見得就是按照那個順序。其實我覺得學習區一個我很喜歡的一個教學精神，就是說教室裡面是自由的。而這個自由是讓孩子自由去學習，縱使我放了任務卡，我有我的目的，我認為我在鷹架孩子的能力，但是如果他真的，他直接從這邊空降進入，而且他做得好的話，那我們為什麼不 OK 呢？對。所以這個也只是一個建議啊而已。(綺綺師-20220505-訪談)

另外，小雨老師在學習區使用學習單時，亦採取因材施教的教學策略。對於學習單的要求依據不同年紀、特殊狀況的幼兒做調整，例如小雨老師對於鋪排學習單不同年齡幼兒學習單張數要求不同；或是考量到班級中特殊身分的幼兒使用上會有困難，教師會協助特殊生尋找能力可及的學習單。

小班三張嘛、中班四張、大班五張。先對這個字型有感覺。(小雨師-20220426 訪談)

有些例如說特生可能學不來的，我就讓他做這個（鋪排），做這個會了之後呢，再來蓋印這個（圖 4-33）。(小雨師-20220426 訪談)。

夠依據個別差異來回應。也因為如此，研究者也較難從悅悅老師及小雪老師的訪談中看見教師依據幼兒的個別差異調整教學活動。

(三) 對使用不佳情形無修正

當老師發現幼兒使用學習單的狀況不如預期卻無有效的回應，往往會使學習單形同虛設，甚至對幼兒的學習產生不利的影響。例如小雪老師覺察班上幼兒都不太想做刺縫工學習單，原因來自於幼兒只能縫製在學習單上指定的圓形、三角型、正方形，並不能縫真的布，所以幼兒較少取用此學習單(圖4-34)。小雪老師自認應該調整學習單的使用以解決幼兒不取用情形，但是又覺得若沒有預先在紙張上練習縫的技巧無法縫真正的物品，於是教師沒有進一步修正學習單，縫工學習單亦因此停擺。

雪:但是他們普遍興趣還不是很大，有人操作過了，但是興趣還是就是不是很大。

研:為什麼他們會比較不想要做刺縫工？

雪:因為哦!我覺得如果就是他去，因為我現在練習的其實就是很簡單的圖形。然後其實就是會覺得沒有到很大的成就感，但是我們之前有說就是可能你們練習這些基本功完之後，那之後我們就可以來縫真的不織布，那你可能就可以縫娃娃縫之類，然後我們可以裡面放東西，可是目前呢它是還是沒有進展到那個地方。等到可能之後有人很厲害了，那可能之後大家就會引起興趣。但是就覺得他們好像對那個興趣非常的薄弱。(小雪師-20220419-訪談)

好啦!是需要再調整。但是如果因為他們如果不會刺工、不會縫工，其實我也很難進行到，你們到最後可以去縫包包的動作，因為連基本動作都不會。(小雪師-20220419-訪談)。



圖 4-34 小雪師的美勞區縫工學習單

同樣地，小雪老師在語文區的學習單也發生幼兒不操作的問題。教師在語文區的牆面上張貼故事分析學習單（圖 4-35），但是學習單擺放在語文區已經經過一段時間都沒有任何一個人去操作。老師認為幼兒沒有來操作的原因之一是因為能力較好的孩子有其它更想操作的教玩具，不見得會想要嘗試學習單；第二個原因是老師反應要顧及主題教學，學習區時間還要引導幼兒操作其他教具，無暇鼓勵幼兒來操作學習單。

雪:但是這個喔!我們還沒有大肆的宣傳，但是擺放的時候跟他們講啦，可是我覺得有時候還是需要一些能力好的小孩子去帶，但是可能能力好的小孩子就會被其他東西吸引走了。就像我們這學期擺得很多是桌遊類的，那大班其實他們就偏好很想要玩桌遊，那這個對他們來講就是他們比較不會有興趣去做這個，除非今天我們特別鼓勵，然後他們可能就會去做。

研:這是有討論過的？

雪:角色、地點、事件，然後這三個都是我們以前討論過的，就是小朋友是知道的，然後那個故事其實他們也是知道的。就是故事我們也講過了，就是材料也擺在那裡，但是呢大家比較喜歡去做那個學習單。

研:比起它還比較喜歡單子？

雪:也沒有，也沒有這麼多的空，因為你還要上主題阿!所以也沒有辦法……我真的覺得沒有這麼多時間你又要要上主題，然後你又要去鼓勵你學習區的東西，然後又要去引導孩子操作，到時候就會沒時間操作。

(小雪師-20220426-訪談)



圖 4-35 小雪師的語文區故事分析學習單

悅悅老師的班級中也能看到與上述類似的學習單(圖 4-36)。小雪老師的學習單和悅悅老師的學習單都要分析故事，做法也是利用海報紙，邀請幼兒用畫圖表示。但是悅悅老師班級中的幼兒與小雪老師班級中的幼兒取用此學習單的狀況卻不相同。悅悅老師表示班上而且能透過點讀筆聆聽繪本，並且依據故事內容分析故事中主角、配角、故事、地點、結局。

因為我們做學期還有放點讀筆。然後我們都會錄每一本的故事書，

然後貼貼紙，雖然他們就會點讀就自己去聽這樣子。然後我們主要是會放在那些吃的主題的書，然後那個他們就可以重覆去聽那個吃的主題的那些書，然後從中裡面去找主角、配角，然後事件結局，然後地點。就是這個也是讓他們去探究書的內容，就是深度閱讀吧，你要去讓他了解做一本書裡面必須要有這些要素，你才可以做一本書，你的書裡面才會有趣的地方。(悅悅師-20220425-訪談)

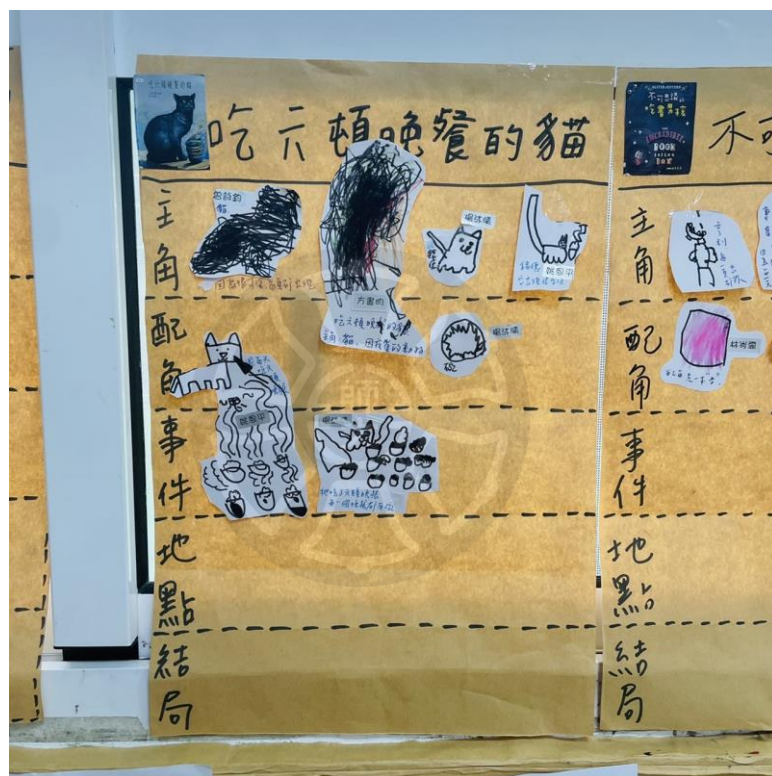


圖 4-36 悅悅師的語文區故事分析表

比較小雪師及悅悅師的語文區故事分析學習單，內容與形式大致相似，幼兒操作情形卻不盡相同。根據兩位研究參與者的陳述，研究者推測造成學習單使用情形有落差的原因在於兩位研究參與者所採取的教學模式有所不同，小雪老師的教學模式以主題為主學習區為輔，悅悅老師則是全學習區，因此在小雪老師的班級學習區時間較悅悅老師少，進而影響幼兒取用此學習單。另外，要幼兒分析故事前應先讓幼兒了解故事的內容，在悅悅老師班級

中的語文區設有點讀筆供幼兒聽讀繪本，而小雪老師的班級中並無此規劃，亦會影響幼兒取用意願。

雖然小雪老師發現到幼兒無取用縫工學習單及故事分析學習單，但是將原因歸咎於時間不足及能力較佳幼兒有其它更想玩的學習區，對於幼兒不取用學習單此一問題採取被動等待的做法。教師忽視了班級幼兒的主動性，能力較弱的幼兒都必須「等待」能力較佳的幼兒先做過，學習單才有辦法開始運作。研究者認為教師應當在釐清幼兒不取用的原因，立即想辦法調整活動內容或學習單，才是根本的解決辦法。而非本末倒置的一味等待，讓教具教材形同虛設而已。教師可以借鏡他人的使用經驗，思考可能的解決方式。

透過訪談我們也能得知，班級中不同文化的幼兒操作學習單情形有所落差，這與文獻中提及自不同文化背景的幼兒使用學習單的情形不佳情形吻合（Bassok et al., 2016；顏若蕎，2018）。小雨老師面對班級中幼兒不熟悉注音的情形因而發生害怕上學的問題。由於該名幼生的母親為越南國籍，並不會注音，亦無法提供孩子幫助。遇到不同文化背景的幼兒無法順利操做注音學習單，老師認為自己的幼教知能無法負擔這樣的情況。無奈之下，老師想到的方法就是求助於特教巡迴輔導老師，沒有進一步解決幼兒操作不順利的因素，並試圖解決問題。

有些會逃避阿!因為就是也有小朋友說看到這個我不會。他媽媽是外籍的。他說他不要來上學。他不會，他媽媽自己不會，但是他不知道怎麼帶他自己的孩子。所以那個部分我只能說盡力而已。就是每天上他帶著一疊，帶上帶下。(小雨師-20220409-訪談)。

研:如果他真的沒辦法做這些，他都沒辦法就是這個嘛（鋪排）？

雨:對，就是特生。

研:那還有別的方法嗎？

雨:還有別的方法就是跟 XX 老師（特教巡輔老師）講，我真的沒有別的方法。這已經不是我的專業可以到達的。像小欣他媽媽不願意帶

她去，完全不願意帶她去評估，也不願意帶他去什麼治療啊，什麼完全不願意。怎麼講都是沒有下文。後來那個我去那個學校的心理治療的阿！我也問他媽媽要不要來，媽媽也不要，完全不願意去面對，完全不配合啦。（小雨師-20220426-訪談）

綜合上述，從訪談資料中發現，雖然研究參與者設計學習單時已有預設的學習目標，但是實際操作時為了因應幼兒不同的學習需求，老師會調整學習目標或改善原先學習單的操作，給予每位幼兒不同程度的期待和標準。面對班級中不同年齡、發展、興趣、文化背景的幼兒在學習單操作上呈現不同的操作結果時，幼兒園教師會給予幼兒適度的彈性空間，以利幼兒在學習區能夠自主且有效的達到學習目標。此理念與學習區教學應依據幼兒能力和學習速率的不同，讓幼兒以自己發展的速率在各學習區學習，並能兼顧個別差異，因材施教（周淑惠、陳志如，1998；蕭美華，2017）。

換而言之，若是發生幼兒不取用、幼兒操作情形不佳時教師採取較為被動地等待則會讓學習區運作停擺，幼兒亦無法從中獲益。教師應仔細思考這些教師主導的活動、缺乏與幼兒生活的連結，讓學習變成一種壓力（Beaty, 2014；Bredenkamp, 1987；Hirsh-Pasek et al., 2009；Walsh et al., 2006）可能才是幼兒沒有使用的主要原因。幼兒操作學習單的情形本是多元的，來自不同年齡、能力、文化的發展幼兒都可能產生不同的使用狀況，此時教師如何看待此現象顯得相當重要。當幼兒操作情形與教師預期不同時，教師可以從中反思自己提供的學習單及實施方法有何不足之處，思考其背後的原因並調整教學，針對現狀給予適切的回應。

二、瞭解幼兒學習狀況並分享

學習區時間是提供教師觀察與評量的好時機（楊淑貞，2009）。教師在學習單活動中看見幼兒個別的表現，而在學習區活動的結束、學習單完成後

這並不代表學習已經完成。相反地，學習單有更深一層的使命，教師必須根據發現、觀察與分析瞭解到幼兒從學習單中掌握哪些能力，所以教師是否能從中瞭解幼兒學習狀況是相當重要的。像是綺綺老師在學習區時間觀察到幼兒已經能夠掌握學習單提供的學習目標，進而結合語文區及美勞區，並結自己有興趣的事物，創作出獨一無二的故事演說。

我們老師小小的計劃跟心機也好，我們讓它在裡面，我們最後最後會看到的就是像故事，故事桌這樣。他們有沒有能力自己編出一個故事。這個故事有起承轉合嗎？它有趣嗎？它吸引小孩嗎？那我們可以從他編的故事裡面看到很多東西。（綺綺師-20220505-訪談）

像我帶的前兩年還有一屆的小朋友，他們編織區他們非常熱衷於把編織區的東西弄成玩偶，裡面填那個科技棉花嘛，然後他們就演故事，他們演那個角落生物的故事，你就可以知道說啊，原來那個編織區跟語文區它可以做這種結合。然後他們因為他們想要演戲的關係，所以那群小女生就瘋狂地做各種那個角落生物的角色。（綺綺師-20220505-訪談）

即使在沒有提供學習單的情境下，幼兒也能展現使用學習單所建構的能力，看到學習單所帶來的成效。例如悅悅老師提出因為設置畫臉區及畫臉學習單，幼兒在其他繪畫的活動上都有顯著的進步。在以主題為主，學習區為輔的教學模式中也可以看見幼兒將學習單所建構的能力帶主題活動當中，小雨老師於主題活動的團討時間在白板上記錄種豆子的過程，幼兒提出可以用注音記錄下來，並嘗試仿寫；或是運用在美勞區製作的摺紙（圖 4-37），以共同合作的方式製作成與主題活動結合的「蔬菜箱」（圖 4-38）。

所以小孩子在畫臉的時候、在畫假日分享畫或在學習區紀錄畫的時候，他們那個畫臉的能力真的有進步蠻多的。（悅悅師-20220425-訪談）。

那我只要在白板上寫豆子裝支架的注音，好幾個小孩就是很有興趣，他們自己去模仿把它（注音）寫下來，甚至有些小孩就會知道說。

耶!這個我下次可以用注音寫，去寫寫看。(小雨師-20220409-訪談)

他們這學期打算用這個摺出來的，他們摺很多。他們還摺大的，大的摺完做成一個蔬菜箱。還各種顏色喔!這為什麼要摺這麼多，一開始沒有這麼多。他們說這旁邊可以用地瓜裝飾嘛。他們要這樣貼上去。
(小雨師-20220409-訪談)



圖 4-37 小雨師班級幼兒蔬菜摺紙



圖 4-38 小雨師班級幼兒蔬菜箱

所以幼兒並非要從頭到尾倚賴學習單來學習，而是視幼兒目前的能力予以提供或撤離。然而，更重要的是，應當借助學習單建構知識或能力的優點，思考如何把「學習單的」學習目標轉化成「幼兒自身的」能力，最終能幫助幼兒脫離學習單的鷹架並啟發思考。當幼兒已具備學習單的學習目標時，即可拆除學習單此一鷹架，此觀點與張興仁等人（2003）的觀點一致，當兒童的能力漸漸增加之後，提供的支持就會逐漸減少，而將學習的焦點轉向幼兒本人，如同房子建好後，要把鷹架逐漸移開。學習單就像是學習的鷹架，若幼兒已掌握學習單的教學目標，這些學習單即可像鷹架一樣拆除。「對他們來說這個就是一個過渡的關卡。這真的就是過渡的關卡，然後他到這這一步之後，他到會閱讀之後，就是以閱讀為主了。」（小雨師-20220426-訪談）如同陳金祝（2001）所述，學習單被賦予一種能夠啟發學生思考能力的期待。當透過這些學習單的操作後，幼兒將這些學習單上的目標轉化為自己真實的能力。此時的幼兒已經不需要透過學習單來學習，而是將這些能力當作養分

一般，啟發幼兒的思考並靈活運用已知的能力，在學習區或區與區之間運用自如；或是在其他時機發會其能力。此與臧瑩卓（2004）提出教師可以結合不同型態教學的社會互動之優點，擴充、統整幼兒的學習經驗的概念一致。教師需要不斷的提醒自己幼兒是否真的從學習單中獲得其設計的學習目標，致力於引導幼兒將其所建構的能力發揮出來。

在瞭解幼兒的學習狀況之後，與家長分享是必要的，學習單即是老師常用來與家長溝通的媒介。學期中小雪老師剛開始用美勞區紀錄單，較為可惜的是，小雪老師的美勞區紀錄單上的資訊僅有幼兒在學習區作了什麼作品。教師並未進一步的說明幼兒操作情形、發展狀況。在收回家長的回饋後，就將學習單按照日期的方式放進檔案夾。然而以「學習單」+「檔案夾」的方式蒐集而成的學習單並不能成為真正的評量（Meisels, 2002）。

研:學習單直接帶回家了嗎？

雪:沒有啊!就會收到那個學習檔案夾裡面。

研:隔天嗎？

雪:我們會把他收進去拉!這個禮拜做的就會放在那個區域裡面。

研:是老師放嗎？

雪:對，我們是老師放，我們沒有讓小孩放。

研:那你是按日期放嗎？

雪:按日期阿!我們就每個禮拜收阿，其實我們是每個禮拜收的因為我們要放手冊阿，放自己的學習單，所以要去收的老師，要放學習單，然後就會順便放這兩週的紀錄單。那紀錄單的多寡就是看你你做得多、做得少。(小雪師-20220426-訪談)

在小雨老師的挑戰單上除了幼兒自己黏貼完成的貼紙外，並無其他紀錄。老師是以「計數」幼兒完成之教玩具的項目數量（貼紙）的方式評量幼兒學習表現。這樣的評量方式並不能真實的反應幼兒的能力。評量原意是坐

在旁邊 (to sit beside)，說明教師要了解幼兒的真實能力時，就必須用以了解幼兒操作的過程，從中瞭解他如何解讀問題、運用哪些策略來解決問題、已經會了什麼、在哪裡遇到問題等 (廖鳳瑞、張靜文，2019)。而非以「量」的最終結果來看幼兒待幼兒的學習表現。

研:老師，如果我隨便拿出來一個號碼的，你怎麼看他這一張？

雨:你說這個是嗎？

研:對，比如隨便抽一個 12 號？

雨:唉!我們就是以量計，他有沒有很認真在面對這個東西。像這一張他就是很認真嘛!因為他貼了很多。像小菱也是他也是企圖心很強，他貼滿滿還超過了。(小雨師-20220426 訪談)

小雪老師的美勞區紀錄單及小雨老師的挑戰單呈現的資訊只有幼兒完成了什麼作品，老師並未就幼兒的行為或者製作的表現予以分析、判斷。評量的核心在於確切瞭解被評量者具備什麼能力。所以沒有分析、判斷的學習單並不能稱為評量 (林祐伶，2019；張靜文，2012)。另有老師在瞭解幼兒學習狀況後有不一樣的做法，綺綺老師強調教師宜主動與家長分享幼兒學習狀況，而非只是告知家長成果是什麼而已。此理念與小雪老師及小雨老師在學習單上呈現的內容有很大的不同。

那我們要補足家長的，是透過我們的眼睛跟觀察，還有我們的記錄告訴家長，她在完成這件作品之間。他完成了什麼事情？他察覺到了什麼，他跨越了什麼，或者是他還覺得模糊不清到底是什麼，或者是甚至他完全沒興趣，我都寫下去。因為這個才是全面性的嘛，而不是我一直報喜不報憂。如果我說我只能說他今天又完成了什麼，他哪一天又完成了什麼，他今天又完成了兩排哦這樣子，我就覺得沒有什麼意思，我就會淪為我就會很像家長了，因為我我就像沒有受訓過的人，我會看到結果。老師會比較著重在記錄過程，而不是結果。(綺綺師-20220726-訪談)

綺綺老師及悅悅老師的學習區紀錄單上除了有幼兒自己的紀錄畫之外，教師也會將老師在學習區的觀察、引導記錄下來。紀錄的內容包含幼兒有無興趣、遇到的困難、預計的解決辦法、目前的能力、與先前的能力相互比較、提供家長相關資源等資訊。綺綺老師強調教師撰寫紀錄並非只是寫上幼兒完成了什麼而已，而是依照實際觀察幼兒操作的情形，具體寫下其所代表的意義。悅悅老師也具體分享了在不同學習區中教師的觀察重點，詳實的記錄在學習單中向家長分享（圖 4-39）。

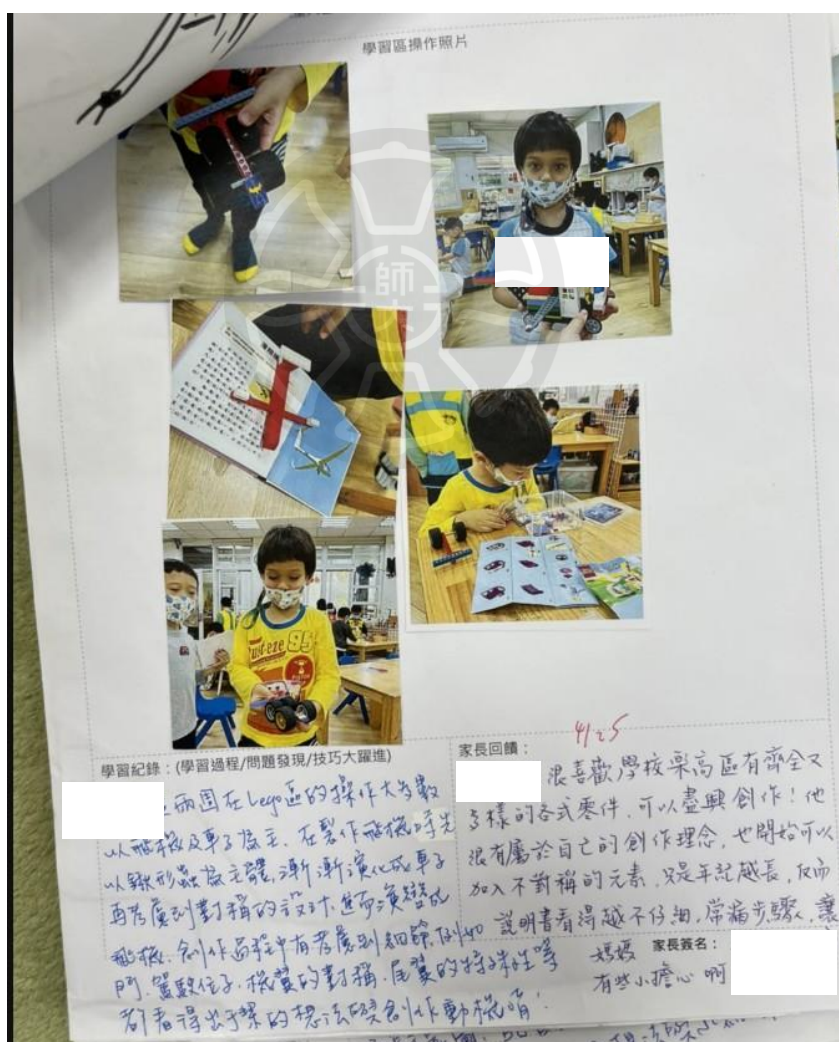


圖 4-39 悅悅老師的學習區紀錄單

那上面都會有他今天做了什麼事情？遇到什麼困難？或者說，我覺得它這個品質還不錯，雖然他作品還沒有完成，他打算怎麼樣計劃。就是當你在巡的時候，你幫他解決問題，或者是你觀察到他的哪一些部分，然後去推動他的一個學習的是什麼東西，就是這些記錄下來的東西。(綺綺師-20220505-訪談)

比如說這個小孩，如果他是第一次進去，我們就可以說，他第一次進去，然後我們發現他在這一區的操作技巧上啊，或者是他小肌肉協調上，可能哪裡需要加強啊！或者是我們發現很棒的地方，那也有可能是他在這裡面，然後他跟小朋友互動的情形……這些都可以跟家長說。然後這個累積下來，你就會知道，小朋友這一次進去跟上一次進去，他的差別在哪裡，進步在哪裡，這個也可以寫下來給家長看這樣子。(悅悅師-20220523-訪談)

研究者在訪談中發現研究參與者使用學習單來促進幼兒與家庭的連結，提供具體的書面資料讓家長了解幼兒的發展與學習，此與國外文獻 Clasquin-Johnson (2011) 研究中的教師對學習單看法相似，學習單可以讓家長具體看見幼兒在學校作什麼，且能放在學習檔案中即時的瀏覽，排除沒有錄影、攝影設備紀錄課程的限制。雖然現今透過網際網絡聯繫已經相當普遍，學校也不缺乏這些影音設備，但是老師仍就認為書面的學習單在親師溝通上有其必要性。過去都是在 facebook 班級社團中上傳幼兒在學習區操做的照片的小雪老師認為家長不一定會認真去看網路上的照片，也無法透過網路上的照片進一步的與幼兒討論幼兒的學習。

因為就是我希望可以把這個東西帶回家，因為我覺得就是我們之前都是 PO FB，可是家長不一定很認真去看 FB 裡面的照片的內容。所以他也不一定知道哪些東西是他小孩做的。甚至他可能不一定跟著他小孩子一起去看。就是他小孩子其實沒有辦法跟他介紹跟你講這是我做的。

(小雪師 20220419-訪談)。

學習單提供一個具體的書面資料讓家長得以和幼兒談論學習區活動，藉此增進與幼兒的互動、理解幼兒的學習表現，「家長也可以看到他小孩子如何堅持啊，或是根據老師的回饋，再跟小孩子做對話。大概是這樣的意思啊！就是增加他們親子間的話題，因為有一個爸爸媽媽真的不會跟孩子聊天欸。我們也提供一個材料，讓他因為我們有一些爸爸，他不知道怎麼樣跟孩子聊學校的生活。」(綺綺師-20220726-訪談) 家長也能透過老師撰寫的觀察紀錄得知幼兒可精進的能力以及在家可以從事的活動以延續幼兒的學習。除此之外，教師設計「回饋」欄位讓家長填寫關於家長與幼兒對於作品的反應、感想為何。教師能夠透過家長的回饋了解家長對於幼兒學習表現的想法想法，進而達到親師溝通的效果，「因為學習區紀錄單裡面有老師的觀察，有孩子的觀察。還有家長拿到這張學習單之後，跟孩子的對話的記錄。」(綺綺師-20220505-訪談) 因此學習區記錄不僅只有評量的功能，更是建立了幼兒與教師之間、幼兒與家長之間、家長與教師三個角度之間彼此雙向溝通的橋樑(圖 4-40)。

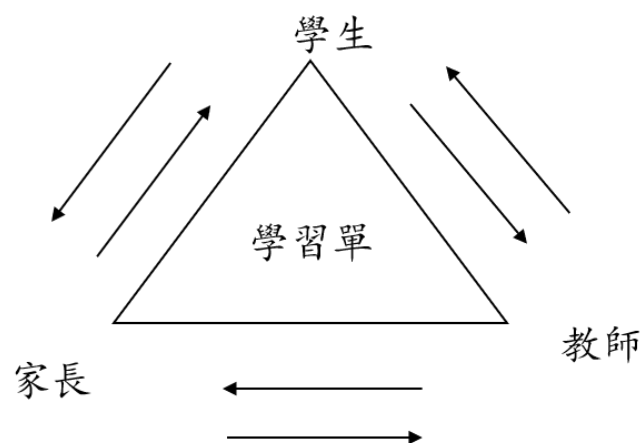


圖 4-40 學習單用於促進學生、教師、家長三方溝通

可是上個禮拜發過去之後，其實普遍覺得家長還蠻喜歡，就是看到這個紀錄單，因為我有貼照片。然後家長會突然就覺得因為我們可能有很多操作的東西是家裡面有的，實際上就突然就覺得我的小孩子進步很多欸。(小雪師-20220419-訪談)。

然後我們也會跟家長說，他在學校操作有可能需要加強的部分，然後我們就可以建議家長在家裡也可以試著跟他玩哪方面的遊戲呀，或者是可以讓他多練習哪方面的活動這樣子……然後比較多給予回饋的通常是新生的家長，他第一次進來附幼，然後他很想知道小孩子在這裡面學習區做個什麼事情啊。然後所以他看了老師給她的回饋之後，他就知道說，原來我的小孩不足的地方有哪些，然後我的小孩優勢能力在哪裡，我可以在家從事哪一些地方，然後幫助他。(悅悅師-20220523-訪談)

除了使用學習單與家長分享外，學習單亦可用於向同儕分享。由於學習區時都是以個人為單位操作教玩具，同儕間彼此很難了解他人做了什麼，但是學習單得以幫助幼兒留下學習的足跡，在學習區活動後教師利用學習單讓幼兒分享自己的學習成果。透過與四位研究參與者的訪談與觀察教師所提供的照片可發現教師會將學習單及相關的作品展示在學習區環境中，或是在班級團體討論時由幼兒向同學分享。藉由學習單的分享與展示，被分享的幼兒不僅提升學習成就感、榮譽感。此作法也激發了其他同儕的學習慾望，甚至透過分享對談中擷取他人的經驗，運用在自己的學習區操作中。藉由團體分享與討論，幼兒學習到不同觀點且獲得統整的經驗 (Montie, Claxton, & Lockhart, 2007)。

崇拜不是我是那些 (同儕)，因為對對他們來說，老師是一個權威性的角色。我不想模仿老師，因為老師的我永遠達不到。可是如果說是跟他一樣，就是坐在團討區的這個孩子，我請他出來分享的時候。然後他站在前面，他拿這一張出來，然後就開始念給大家聽。你知道小恩他

們就會覺得有一天我是不是也可以這樣。(小雨師-20220426 訪談)

到別人做了，他們就會有動力，他做的那個好像還不錯。所以我覺得分享其實也很重要，就是當分享完之後，就可以引發其他小朋友原本沒有興趣，然後到他有興趣，然後他願意去嘗試不一樣的東西。(小雪師-20220426-訪談)

但是如果有貼起來，他們就會覺得很開心。有些小朋友會很在意那個數量，就是我今天寫了 2 張，我這禮拜就累積寫了可能 6、7 張他可能就會比如說我這禮拜寫的比 XX 還要多。因為我就會釘在一起，他們就很在意那個數量，就覺得對這也是他們成就感一種。(悅悅師-20220523-訪談)

所以這些才會貼在這邊啊，因為就是讓其他也想像做這件事情的小孩，他可以去看看別人是怎麼畫的，那所以我們就會把畫的比較好的小孩貼在上面，所以他們才會有一種榮譽感呢。就覺得哎我這個真的畫得很不錯，我得到了鼓勵，而且其他的小朋友也可以觀摩我的東西，試試看要不要跟我畫一樣的。(綺綺師-20220505-訪談)

綜合上述，教師在學習區活動後能夠瞭解幼兒掌握了哪些能力，並透過學習單此一媒介向家長與班級中幼兒分享。由於家長對於學習區的學習方式並不熟悉，而學習單可作為幼兒發展的實證資料，讓家長參與幼兒的學習並延伸幼兒在學校的學習。透過幼兒、家長與教師在學習單上書寫的內容能讓彼此之間更加瞭解。而利用學習單與同儕分享，可幫助幼兒藉由他人的經驗學習、增進幼兒的學習動機。所以分享學習單將有助於學習區的運作。

第五章 結論與建議

本研究旨在探究學習單在幼兒園學習區的設計與功能，以及幼兒園教師運作學習單與遇到的困難。透過半結構式訪談以及相關文件之蒐集，經統整、歸納、分析，並與相關學術文獻對話以進行研究結果之討論。進一步統整以獲得本研究之研究結論。本章分為二節，第一節將說明本研究之研究結論，第二節則依據本研究之研究果提出相關建議與研究限制。

第一節 研究結論

本研究依據質性研究蒐集資料，進而分析、歸納，同時回應相關文獻加以統整，借此回應本研究之目的與問題，提出研究結論，以下分別說明。

壹、學習單扮演著學習區活動中穿針引線的角色

開放教育在不同學習階段展開實施已歷時二十餘年之久。當時的幼稚園所推行的學習區及國小階段所推行的學習單，原先是不相干的兩件事，但是在幼兒園教育現場中卻能看見它們同時運行。藉由這個研究可以窺探兩者之間同時運作，學習單在幼兒園學習區是以什麼樣的形式存在，教師又是如何實施。

本研究的重點之一為了解幼兒園教師設計的學習區學習單所欲達到的功能，有助於我們了解在學習區活動中學習單可以提供幼兒哪些學習上的支持與幫助。透過探查本研究的四位研究者提供班級中語文區及美勞區的學習單以及與研究者的訪談分析。每位教師提供的學習單在內容及形式上有所差異，但是仍有一些共同的設計。

第一，作為引導幼兒學習的鷹架，學習單蘊含的是教師明確的教學意圖。除了有以幼兒年齡設計學習單，分別提供大、中、小不同年齡層不同的學習目標，以供混齡班級中的幼兒不同的學習；另外也有針對同一目標而設計，彼此相關且層層遞進的學習單，讓幼兒依自己的步伐建構知識。第二，學習

單用以支持幼兒能夠自主且有興趣操作為原則，幫助幼兒獨立操作。教師設計時會以讀寫活動及讀圖操作為主，藉以引發幼兒學習興趣。讀寫方面以語文區為主，提供多樣化的形式來進行。內容方面概括姓名書寫及注音，以利大班幼兒未來小學銜接；讀圖與實作方面以美勞區為主，以豐富的圖片吸引幼兒參與並展開活動。另外，在支持幼兒自主學習的基礎上，學習單發揮了它的作用。學習單作為班級中永遠不缺席的一位教師，指引幼兒計畫或回顧學習區活動，或是在幼兒遺忘怎麼做時回應幼兒的疑惑，讓幼兒得以依靠自己的力量解決眼前的難題。學習單給予每一位幼兒同等的學習機會學習，並解決了教師人力不足的問題。

本研究重點二為探究學習單如何運作。第一，學習單並非直接擺放在學習區即可，而是需要透過老師團體或是個別的引導來使幼兒熟悉操作方式。除此之外，教師表示應以同儕引導，幼兒實際操作為優先，而學習單作為輔助幼兒操作的角色更為適切。第二，教師在學習區時間實際觀察幼兒操作知情形，視幼兒能力調整學習目標，給予個別引導；或是回過頭來修正自己的教學活動；另發生幼兒使用狀況不佳的情形，但是教師並未針對問題進行修正。第三，學習區活動結束後，教師利用從學習區活動中及其他活動中了解幼兒的學習表現，並據此向幼兒及家長分享。然而，學習單上呈現的內容，應不單單只有幼兒的作品成果而已，而是包含幼兒解決問題的歷程與結果、未來預計的目標、教師在幼兒進行探索的過程中與幼兒的對話，覺察幼兒的發展給予建議等。學習單作為一個分享展示的物件，它讓幼兒得以被看見，激發自身的榮譽感，同時引發其他同儕的學習動機；作為一個與家長親師溝通的橋樑，它串聯了幼兒、家長與教師之間三方面的交流。

誠如上述所言，學習單扮演著學習區活動中穿針引線的角色，支持幼兒參與學習區的學習，紀錄學習歷程，將原先零碎的學習片段連結在一起。換句話說，學習單並非幼兒學習的主要內容，卻是使每個環節環環相扣的重要媒介，在學習區前、學習區活動中、學習區活動後都扮演著不可或缺的角色。

貳、教師對於幼兒學習觀點的差異影響著學習單的設計及運用方式

本研究除了呈現學習單在幼兒園學習區的使用樣貌，安排學習區學習單活動被視為幼兒園教師在理解學習區的脈絡下的教育實踐。雖然不同教師皆在語文區及美勞區提供學習單，但是受到教師個人對於學習區理念上的不同或教學模式的不同之影響，教師所安排的學習單起初的動機及運用方式有極大的差異。

本研究發現，教師相信幼兒本身具有學習動機且站在促進幼兒學習的角度，設計幼兒有興趣的學習單，並且配合操作口訣、點讀筆來使用，使幼兒獲得成功的經驗進而達到教學目標。部分教師認為幼兒缺乏動機、沒有目標或是在該區操作時間過短，故提供學習單供幼兒使用，以增強幼兒的學習動機、拉長操作時間。但是實際上此份學習單並不符合幼兒的興趣與需要，故幼兒無取用或是操作情形不佳，幼兒最終無法透過教師所設計的學習單來學習，該學習區、學習單形同虛設。因此，老師設計學習單的做法看似相似，其實在設計及運用上有很大的差距。

另外，本研究也發現教師將學習單作為瞭解幼兒學習狀況的工具，或是把學習單當作評量，向家長分享並放在學習檔案中。當幼兒在操作學習單時，教師以互動者的角色，秉持著坐在旁邊（to sit beside）的精神觀察幼兒的使用情形來了解幼兒的真實能力，從幼兒操作的過程中瞭解他如何解讀問題、運用哪些策略來解決問題、已經會了什麼、在哪裡遇到問題等，並將上述的觀察紀錄在學習單的欄位中。較為可惜的是，部分研究參與者使用學習單作為評量，僅記錄幼兒是否完成或張貼成品照片。在幼兒活動中並無實際參與及觀察。最後將這些學習單直接匯集學習單當作檔案，或是以點數集點的方式計算幼兒做過幾個項目，因此無法發揮學習單的真正效用。

整體而言，儘管在學習區使用學習單有許多的優點，但是更為重要的是

教師使用學習單的想法與方式。教師應了解使用學習單的目的、透過實際觀察來回應幼兒、從幼兒操作的過程中了解其意義，並時常透過反思來調整自身使用學習單的缺漏，那麼使用學習單來輔助幼兒學習只能淪為空談。在展開學習單活動之前，應對該學習區有全盤及透徹的了解，並掌握學習單的設計及思考運作方法，時時覺察學習單對於幼兒的影響，並採取積極的態度回應幼兒的學習狀況。

第二節 研究建議

針對前述之研究結果，本研究針對學習區中學習單的相關運用提出本研究之建議，作為幼兒園教師、政府政策以及未來相關研究之參考。

壹、對幼兒園教師的建議

首先，教師在建立學習單時應站在「以幼兒為主體，教師有意圖」的基礎上，在設計學習單前應建立明確的教學目標。教師在設計學習單時可採取以層遞的學習目標來設計學習單，並且一併設想幼兒操作學習單時教師的角色為何、可以引導的方向為何，建立有連貫性的學習單活動。單純以幼兒年齡規劃學習單及學習目標，可能造成活動過於簡單無法深化幼兒的能力或是活動太難幼兒無法操作。幼兒園中學習區中的學習單是用以支持幼兒自主學習的工具之一，教師應掌握學習單的特性，從幼兒能夠自主且有興趣的基礎上建立學習單，並讓學習單適時發揮如班級教師一般引導幼兒學習的功能。

其次，透過與四位研究參與者進行對談中發現，教師皆有在語文區設置與姓名和注音相關的學習，但型式上有所差異。在姓名方面，Lai（2024）表明幼兒園教師應積極提供有意義的讀寫活動，以彌補不同社經背景家庭所帶來的差距。然而，幼兒的名字即是展開有意義的讀寫活動最佳的材料。教師可視班級幼兒的需求建立姓名相關的學習單，配合幼兒有興趣的讀寫活動來進行。

在注音方面，教師雖然對於是否在幼兒園階段預先學習注音符號表示拒絕的態度，但在配合幼小銜接之需要，教師仍會在語文區中規劃注音相關的學習機會。對此本研究提出以下幾項研究建議。(一)、在導入注音之前，教師應充分給予孩子「聲韻覺識」的相關經驗。首先必須提供幼兒大量而有趣的聲音體驗，接著提醒幼兒發覺注意來自不同歌謠中的聲音的異同。透過遊戲或活動幫助孩子掌握音韻的特性。(二)、在幼兒有豐沛的聲韻覺識經驗後，如教師要引入注音相關的教學亦可透過兒歌、繪本引發幼兒對學習注音的興趣。第三，幼兒園教師可透過參與相關的進修或研習課程增能學習，以提供多元且適切的方式來進行注音相關的教學活動。除此之外，幼小銜接亦需國小教師的投入，幼兒園教師如與一年級教師進行協同教學，讓幼兒進行注音學習的體驗活動，在互相交流的互助模式之下，彼此都更能掌握孩子的發展現況及提供孩子更加適齡適性的注音學習經驗。

最後，幼兒園教師也應特別留意在學習區運作學習單的方式是否適切，在實施的前、中、後透過觀察與評量回應幼兒的個別需求或調整學習區活動。教師也應特別關注來自不同家庭背景、不同發展與能力以及特殊身分幼兒在操作學習單上的困難，不應以個人主流的價值判斷決定幼兒的學習表現，而是採取多元的鷹架及解決策略來克服因文化上的差異造成操作不適應的地方。教師也可借助學習單向班級幼兒、家長分享幼兒的學習表現，以實際的文件資料促進家長了解學習區的樣貌以鼓勵幼兒的發展。

貳、對政府單位及教育政策之建議

對於學習單之建議，如本研究之文獻探討提及學習單受到諸多的爭議，部分研究認為學習單阻礙了幼兒的發展，而另外一些研究則是支持學習單可以輔助幼兒學習。然而，在實際幼兒園教學現場學習單幾乎是無所不在。透過本研究之研究結果可了解到學習單運用於學習區確實有其優點，故研究者認為不宜再將學習單避而不談，而教育單位應主動設立與學習單相關的師培

課程及在職進修課程，使得教師了解學習單規劃的目的，並以符合幼兒發展的角度設立學習單活動。此外，亦可透過幼兒園輔導的方式協助教師檢視目前使用的學習單在設計上及運作上有哪些不適切之處並滾動式的調整教學活動。

對於幼兒園學習注音方面，全數研究參與者皆有在語文區安排與姓名、注音相關的學習單，主要是因為配合班級中大班幼兒進行幼小銜接以及服膺班級中家長的期待所產生的作法。多數家長認為在學前教育就需要學習注音，以免小學會跟不上，因此將這樣的壓力加諸在幼兒園老師或孩子的身上。然而，這樣的認知與大部分的幼兒園教師的教學理念產生極大的衝突。由於目前的幼兒園教師師資培育完全無國音學或注音教材教法等相關課程，教師對注音的教學是相當不了解的。就法規並未規定幼兒園不得進行注音符號教學，而是不得採取以精熟為目的之讀、寫、算，以致幼兒園教師面臨幼小銜接及家長的要求與期待時，採取提供相關學習單放置於學習區的作法，因而產生教學理念與實際教學產生矛盾的情形。

注音符號的認讀及書寫並非語文領域的課程標準，而是國小一年級上學期國語的教學目標。因此，本研究建議政府相關單位應建立幼小銜接的具體實施準則，讓幼兒園教師在施行幼小銜接相關課程時有一依據可循。避免以幼小銜接為名，要求幼兒園教師教授注音。另外，政府也應加強相關政令及提供相關親職課程宣導家長應把幼兒的學習重點擺在統整性的學習上，以支持幼兒園教師進行正常化的教學。

除了上幼小銜接由幼兒園向上延伸的方針之外，期望政府輔導國小教師主動向下銜接幼兒園，調整原先分科的教學方式及教室情境，採用與幼兒園較為相仿的教學模式。並且在師資培育課程及在職進修課程中增加幼兒園及國小師資的交流與了解，以利不同師資培育階段的教師皆能掌握大班升小一學生的學習概況及語文學習方式。

參、研究限制及未來研究之建議

研究者就本研究在設計、方法各方面進行反思，統整出本研究的研究之研究限制。首先，在研究對象上，研究者衡量自身的時間、精力與能力而從北部地區的公立幼兒園中尋找願意參與之研究對象。由於本研究選擇個案的園所皆屬公立國小附設幼兒園，因此教保人員在學習區設計及運用學習單的方式皆可能與非營利幼兒園、私立幼兒園、準公共化幼兒園等其他類型的幼兒園所實施學習單的狀況有所不同。

在研究方法上，本研究資料蒐集方式為半結構式訪談法。在學期間及學期結束後以回溯訪談的方式來了解幼兒園教師在學習區使用學習單的經驗。因受到新冠疫情的影響，面臨多次幼兒園全班停課或幼兒自主管理沒有上學的情形，學習區課程可能因為暫停而有所影響；而研究訪談期間因疫情警戒之故無法進入幼兒園與老師面對面訪談，大多採取線上訪談的方式進行，故無法由研究者自己蒐集來自第一手的學習單照片，亦為本研究之研究限制。因此在研究參與者進行訪談時可能因為遺忘而使資料有所缺失，對此研究者在研究過程中，以拍照回傳的方式蒐集研究參與者語文區及美勞區的學習單並加以彙整，讓研究參與者在回憶設計及運用學習單活動的歷程能夠盡量降低遺漏或忽略的狀況發生。

研究者對未來相關研究之建議為在研究方法上加入不同教學模式或不同學習區的學習單以進行比較，更能夠進一步了解教師對於學習單的運用方式上有什麼差異。另外，未來研究也可以在研究方法上加入實際觀察，以不同的面向來了解幼兒在操作學習單時如何透過學習單促發學習，在活動中遇到哪些困難。

參考文獻

中文部分

- Gibbs, G. R. (2010)。質性資料的分析 (吳佳綺譯)。韋伯文化。(原著出版於 2007)
- Meisels, S. J. (2002)。幼兒表現評量:作品取樣系統 (廖鳳瑞、陳姿蘭譯)。心理。(原著出版於 1997 年)
- 王莉玲 (1988)。也談角落教學的實施。國教園地, 26, 7-10。
- 王綉琴 (1995)。另一種作業-學習單, 於鄧運林總校閱, 開放教育新策略 (369-391 頁)。高雄復文。
- 王興家 (1995)。學習單在開放教育中之設計與應用, 於鄧運林總校閱, 開放教育新策略 (381-391 頁)。高雄復文。
- 呂淑玲 (2006)。學習單在生命教育上的應用 (未出版之碩士論文)。南華大學生死學研究所。
- 吳美靜 (2021)。幼兒園混齡班推動學習區教學之困境與因應方式 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學幼兒教育學系碩士班。
- 李嘉華 (2004)。台北縣幼兒園教師對於教學評量的實施情況研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系。
- 汪素榕 (2001)。幼兒教師學習區規劃理念與實務關係之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹師範學院幼兒教育研究所。
- 阮光勛 (2014)。促進質性研究的品質與可信性。國教新知, 61 (1), 92-102。http://doi.org/10.6701/teej.201403_61 (1) .0010
- 周怡伶、段慧瑩 (2009)。許幼兒一個美好的環境-幼兒園中介空間初探。幼兒教保研究, (3), 75-93。http://doi.org/10.6471/JECEC.200905.0075
- 周淑惠、陳志如 (1998)。幼兒園室內學習環境簡介--學習區。國教世紀, 179, 15-20。

- 幸曼玲、楊金寶、柯華葳、丘嘉慧、蔡敏玲、金瑞芝、簡淑真、郭李宗文、林玫君、倪鳴香、廖鳳瑞(2018)。幼兒園教保活動課程手冊(下冊)。教育部國民及學前教育署。
- 幸曼玲、周于佩(2017)。幼兒園教保活動課程大綱的實踐——一位輔導訪視人員的觀察。《教科書研究》，10(3)，101-131。
- 林志昇(2021)。蘇愛秋的專業發展予幼教人的啟示。《臺灣教育評論月刊》，10(8)，86-95。
- 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。<http://doi.org/10.6791/TER>
- 林佩蓉(2021)。《幼兒園課程與教學品質評估表》。教育部國民及學前教育署。
- 林怡滿、李美玲、周芸頻、蔡淑君、洪慧英(2015)。幼兒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。
<http://doi.org/10.6192/CGUST.2015.6.22.6>
- 林玫伶(2008)。假如要有學習單：學習單設計的原則與實例。幼獅。
- 林秋榮(2002)。教學創新的新利器-學習單。《南投文教》，(16)，24。
- 林祐伶(2019)。《幼兒檔案誰在看？建置幼兒評量檔案之行動與反思》(未出版之碩士論文)。臺北市立大學幼兒教育學系碩士在職專班。
- 林淑馨(2010)。《質性研究：理論與實務》。巨流圖書。
- 孫扶志、鄧慕詩(2019)。幼兒園輔導計畫中學習區規劃與主題課程實施之研究。《朝陽人文社會學刊》，17(1)，115-140。
- 徐于婷、洪福財(2012)。家長對幼小銜接階段兒童的學習期望與教養問題之調查研究-以臺北市與新北市為例。《幼兒教育》，(308)，46-63。
<https://doi.org/10.6367/ECE.201212.0046>
- 徐明和、吳培源、吳美珠(2014)。半結構式學習檔案在幼兒園教保活動運用之研究。《幼兒教保研究》，(12)，45-61。<http://doi.org/10.6471/JECEC>

- 張雅淳 (2001)。臺北市公立幼稚園學習區規劃及其運用之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學教育學系。
- 張靜文 (2012)。從真實評量觀點看幼兒園之教學評量。臺灣教育評論月，1 (11)，12-14。http://doi.org/10.6791/TER.201209.0012
- 張新仁、邱上真、張酒雄、方吉正、莊麗娟、簡妙娟、鄭博真、吳慧珠、潘世尊、李長燦 (2003)。學習與教學新趨勢。心理。
- 陳尹甄 (2015)。幼兒教師實施幼兒數學活動之歷程探究-以傳統教學與開放教學為例 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學幼兒教育學系碩士在職專班。
- 陳正乾 (1996)。談角落教學。成長幼教季刊，7 (11)，3-6。
- 陳芷妍 (2017)。幼兒園主題課程融入學習區活動對幼兒學習表現之影響 (未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學幼兒教育學系碩士班。
- 陳金祝 (2001)。談有效評量。師友月刊，4 (405)，90-93。
http://doi.org/10.6437/em.200103.0028
- 陳炳煌 (2002)。學習單，思考風格及自我概念與國小高年級學童科技創造力之關係 (未出版之碩士論文)。中山大學教育學研究所。
- 陳紀萍 (2018)。幼兒教師形成性評量實踐知識之個案研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系。
- 陳英豪 (2017)。以生態系統理論之居間系統探討提早入學學生的幼小銜接策略。臺灣教育評論月刊，6 (3)，239-244。http://doi.org/10.6791/TER
- 陳淑琦 (2006)。班級角落中幼兒學習之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系。
- 陳淑琴 (2008)。台灣幼托機構課程模式的發展探究:從課程就是敘事文本的觀點。Journal of Basic Education，17 (1)，17-23。
- 湯志民 (2001)。幼兒學習環境的建構和設計原則。初等教育學刊，9，135-170。

- 湯志民 (2018)。幼兒學習環境設計 (二版)。五南。
- 鈕文英 (2021)。研究方法與論文寫作 (三版)。雙葉書廊。
- 楊佳穎 (2014)。英語圖畫書融入幼兒園學習區之行動研究 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學幼兒保育系。
- 楊淑朱、林淑蓉 (2016)。幼兒學習環境規劃之元素。師友月刊, (587), 14-18。http://doi.org/10.6437/em.201605_(587).0003
- 楊淑貞 (2009)。幼兒在學習區中動作技能學習成效之行動研究 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學課程與教學研究所課程與教學碩士學位班。
- 廖信達 (2002)。建構主義及其對幼教課程的啟示—從皮亞傑與維高斯基的理論談起。育德學報, 18, 93-109。
- 廖鳳瑞、張靜文 (2019)。幼兒園教保活動課程-幼兒學習評量手冊。教育部國民及學前教育署。
- 臧瑩卓 (2004)。嬰幼兒學習環境-理論與實務。群英。
- 趙婉娟 (2002)。走向開放式幼兒教育中-教師學習區規劃歷程之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹師範學院幼兒教育研究所。
- 歐陽素鶯 (1998)。遊歷學習國度的魔毯-學習單。翰林文教雜誌, (5), 57-61。
- 潘淑滿 (2003)。質性研究。理論與應用。心理。
- 蔡其蓁 (2004)。幼稚園遊戲課程之研究--一個課程知識社會學的探究途徑 (未出版之博士論文)。臺南師範學院國民教育研究所。
- 蔡春美 (1994)。幼稚園學習區的本質與實施原則--兼談輔導幼稚園改進教學型態經驗, 國民教育, 2-5。
- 蔡語安 (2020)。幼兒園語文區規劃與實施之探究 (未出版之碩士論文)。國立屏東大學幼兒教育學系碩士在職專班。

- 鄧運林(1995)。開放教育新策略，於鄧運林總校閱，開放教育新策略(301-307頁)。高雄復文。
- 鄧慕詩(2017)。幼兒園輔導計畫中學習區規劃與主題課程實施之行動研究。(未出版之碩士論文)。朝陽科技大學幼兒保育系碩士論文幼兒保育系。
- 鄭惠芳(2013)。幼兒園方案取向課程中運用學習區之研究。新竹教大幼兒教育學系碩士班。
- 盧美貴(1991a)。開放式幼兒活動設計。心理。
- 盧美貴(1991b)。開放教育的理念及其在幼兒活動設計之應用。市立師範學院學報，22，93-120。
- 盧美貴(1996)。幼稚園小學銜接與開放教育--教育在提供學習的饗宴。教師天地，81，20-25。
- 蕭美華(2017)。幼兒園課程發展-以學習區預設活動為例。國教新知，64(4)，30-45。[http://doi.org/10.6701/TEEJ.201712_64\(4\).0002](http://doi.org/10.6701/TEEJ.201712_64(4).0002)
- 戴文青(1993)。學習環境的規劃與運用。心理。
- 謝育倫(2018)。繪本運用於幼兒音樂教學之行動研究(未出版之碩士論文)。國立清華大學音樂學系音樂碩士在職專班。
- 顏若蕎(2018)。偏鄉弱勢幼兒學習數概念之歷程與困境(未出版之碩士論文)。
- 蘇愛秋(1995)。飲水思源話開放教育。成長幼教季刊，6(4)，5-13。
- 蘇愛秋(2003)。學習角與大學習區，於簡楚瑛總校閱，幼教課程模式(57-124頁)。心理。

英文部分

- Bassok, D., Latham, S., & Rorem, A. (2016). Is kindergarten the new first grade ?
AERA open, 2(1), 1-31. <https://doi.org/10.1177/2332858415616358>
- Beaty, J. J. (2014). *Preschool appropriate practices(4th edition)*. Wadsworth
Cengage.
- Bredekamp, S., & Copple, S. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in
Early Childhood Programs(Revised Edition)*. National Association for the
Education of Young Children.
- Bredekamp, S. E. (1987). *Developmentally appropriate practice in early
childhood programs serving children from birth through age 8. Expanded
edition*. National Association for the Education of Young Children.
- Bullard, J. (2014). *Creating environments for learning:birth to age eight (2nd
edition)*.PEARSON.
- Chappell, K., & Craft, A. (2009). Creative science teaching labs: new dimensions
in CPD. *Thinking Skills and Creativity*, 4, 44-59.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2009.01.001>
- Chung, P., McLaughlin, T., Neyman, J., & Robison, M. (2013). The non effects of
using muscle memory activities and fading worksheets to teach two
preschool students diagnosed with developmental delays handwriting.
International Journal of English and Education, 2(2), 547-560.
- Clasquin-Johnson, M. (2010).*Responses of Early Childhood Teachers to
Curriculum Change in South Africa* (Unpublished PhD thesis). University
of Pretoria.
- Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1988). *The Creative Curriculum for Early Childhood*.
Teaching Strategies Inc.
- Ekantini, A., & Wilujeng, I. (2018). The Development of Science Student

Worksheet Based on Education for Environmental Sustainable Development to Enhance Scientific Literacy. *Universal Journal of Educational Research*, 6(6), 1339-1347.

<https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060625>

Goldstein, L. S. (2008). Teaching the standards is developmentally appropriate practice: Strategies for incorporating the sociopolitical dimension of DAP in early childhood teaching. *Early Childhood Education Journal*, 36("教保活動課程手冊,"), 253-260. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0268-x>

Hasibuan, S., Milfayetty, S., & Mursyid, R. M. (2019). Development of child worksheets based on the story as subtheme "My Body" to improve students' speaking abilities at Al-Ikhlâs Early Childhood Education and Development (ECED) Medan Amplas. *Budapest International Research in Linguistics and Education Sciences (BirLE)*, 539-546.

Hegde, A. V., & Cassidy, D. J. (Chappell & Craft). Kindergarten teachers' perspectives on developmentally appropriate practices (Bassok et al.): A study conducted in Mumbai (Hegde & Cassidy). *Journal of Research in Childhood Education*, 23("教保活動課程手冊,"), 367-381. <https://doi.org/10.1080/02568540909594667>

Hino, K. (Hino). Toward the problem-centered classroom: trends in mathematical problem solving in Japan. *Zdm Mathematics Education*, 39(Bassok et al.), 503-514.

<https://doi.org/10.1007/s11858-007-0052-1>

Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Berk, L. E., & Singer, D. (2009). *A mandate for playful learning in preschool: Applying the scientific evidence*

Huffman, L. R., & Speer, P. W. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practices. *Early*

- Childhood Research Quarterly*, 15(2), 167-184.
[https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00048-X](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00048-X)
- Huitt, W., & Hummel, J. (2003). Piaget's theory of cognitive development. *Educational psychology interactive*, 3(2), 1-5.
- Lai, W. F. (2024). Name-writing skills of low-income Taiwanese children: The concurrent predictive effects of emergent reading and vocabulary ability. *International Journal of Early Childhood*, 56 (1), 59-77.
- Lesley, M., & Labbo, L. D. (2003). A pedagogy of control: Worksheets and the special need child. *Language arts*, 80(6), 444.
<https://www.jstor.org/stable/42729201>
- McDaniel, G. L., Isaac, M. Y., Brooks, H. M., & Hatch, A. (2005). Confronting K-3 teaching challenges in an era of accountability. *YC Young Children*, 60(2), 20-26.
- McGregor, B. (2010). Where is the PLAY in worksheets, colouring-in, art templates, phonics programs, sight words and early readers ? *Educating Young Children: Learning and Teaching in the Early Childhood Years*, 16(1), 6-10. <https://doi.org/10.3316/informit.065160482103946>
- Merrienboer, V. J. J. G. (1997). *Training complex cognitive skills: A four-component instructional design model for technical training*. Educational Technology.
- Montie, J. E., Claxton, J. & Lockhart, S. D. (2007). *A multinational study supports child-initiated learning: using the findings in your classroom*. *Young Children*, 62 (6), 22-26.
- Moore, G. T., Lane, C. G., Hill, A. B., Cohen, U., & Mc Ginty, T. (1996). *Recommendations for child care centers*. University of Wisconsin-Milwaukee.

- Pattillo, J., & Vaughan, E. (1992). *Learning Centers for Child-Centered Classrooms* National Education Association.
- Pellegrino, A. M. (2007). *How can learning centers be used to support classroom instruction and promote critical thinking in a kindergarten classroom ?* (Unpublished master thesis). Rowan University.
- Proshansky, E., & Wolfe, M. (1974). The physical setting and open education. *The School Review*, 82(4), 557-574. <https://doi.org/10.1086/443150>
- Rahayu, Y., Pratiwi, R., & Indana, S. (2018). Development of biology student worksheets to facilitate science process skills of student. IOP Conference Series: Materials Science and Engineering,
- Sink, C. A., Edwards, C. N., & Weir, S. J. (2007). Helping children transition from kindergarten to first grade. *Professional School Counseling*, 10(3), 233-237. <https://doi.org/10.5330/prsc.10.3.9111g7633859n2w1>
- Stipek, D. (2006). No child left behind comes to preschool. *The elementary school journal*, 106(5), 455-466. <https://doi.org/10.1086/505440>
- Abd-El Khalick, F., BouJaoude, S., Duschl, R., Lederman, N. G., Anderman, L. H., & Midgley, C. (2010). Effectiveness of genetics student worksheet to improve creative thinking skills of teacher candidate students Eficacia de la hoja de trabajo para mejorar las habilidades de pensamiento creativo de los estudiantes de genética. *Educational Leadership*, 68(1), 34-37.
- TSANI, I., Yasin, M., Zuroidah, N., Syamsul, H., Lestari, F., & Rahmat, A. (2019). Management development of student worksheets to improve teacher communication skills: A case study self-efficacy and student achievement. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(4), 777-798. <https://doi.org/10.17478/jegys.625618>
- Utami, W. S., Sumarmi, S., Ruja, I. N., & Utaya, S. (2016). The Effectiveness of

Geography Student Worksheet to Develop Learning Experiences for High School Students. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 315-321.

<https://doi.org/10.5539/jel.v5n3p315>

Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty, H., & Sheehy, N. (2006). An appropriate curriculum for 4–5-year-old children in Northern Ireland: comparing play-based and formal approaches. *Early Years*, 26(2), 201-221. <https://doi.org/10.1080/09575140600760003>

Wien, C. A. (2002). The press of standardized curriculum: Does a kindergarten teacher instruct with worksheets or let children play? *Canadian Children*, 27(1), 10-17.



附錄

附錄一 學習區調查問卷

親愛的老師您好:

我是國立台灣師範大學人類發展與家庭學系幼兒發展與教育組碩士班的研究生陳思靜，目前正執行與學習區教學的相關的研究。本問卷欲先初步瞭解老師您的學習區教學概況，填完問卷後將致贈小禮物並與您聯繫。您的資料僅供學術研究之用，並會以匿名方式保護個人隱私。誠摯的懇請您撥冗填寫，謝謝您!

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系

指導教授 賴文鳳教授

研究生 陳思靜敬上

連絡電話:0910-XXX-XXX

-----調查問卷-----

學校名稱: _____ 教師姓名: _____

任教班級: _____ 班，幼兒年齡層:大/中/小

連絡電話: _____

問題如下:

1. 使用學習區教學年數 3 年以下 3-5 年 6-9 年 10 年以上
2. 每週學習區開放天數 沒有固定時間 每週_____天，每次至少_____分鐘
3. 班級中學習區個數 4 個 5 個 6 個 7 個(含) 以上
4. 是否設有區中區 有 無
5. 依學習區性質就近規劃幼兒作品的展示空間 有 無
6. 每學期定期更換學習區內容物 1 次 2 次 3 次 4 次
7. 在學習區規劃有學習單 有(接下題) 無
8. 使用的學習單功能(可複選) 選擇學習區 引導幼兒使用教具 回顧學習區活動 挑戰卡(闖關卡) 其他:_____

非常感謝您的回覆

附錄二 研究參與同意書(一式兩份)

親愛的老師您好:

我是國立台灣師範大學人類發展與家庭學系幼兒發展與教育組碩士班的研究生陳思靜。目前我在賴文鳳老師的指導下進行「學習單在幼兒園學習區的運用」的研究，研究目的是想了解幼兒園教師在學習區進行的學習單活動。在參與過程中，我將與教師進3次訪談，並蒐集教師班級中語文區及美勞區中使用的學習單及相關照片，以深入了解活動進行的方式及內容。

訪談的時間、地點將會以教師方便為主，訪談的錄音資料基於個人的隱私與保護，皆會以匿名方式處理。您的資料將絕對保密，並於研究結束後銷毀。在研究過程中，您也有隨時暫停或退出研究的權利，不會有任何負面影響。

誠摯地邀請教師和我分享您們的學習單運用經驗!若有任何提問或想法，歡迎您在回條上留言或以電話與我聯繫!若您明瞭上述說明，並同意參與本研究，請於下方勾選簽名以表示同意。

衷心期待您的參與和協助，此研究會因為您的參與更有意義!謝謝!



國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系

指導教授 賴文鳳教授

研究生 陳思靜敬上

連絡電話:0910-xxx-xxx

-----回條-----

同意 不同意 參與此研究。(若同意請填寫以下基本資料)

學校名稱:_____任教班級:_____班

教師姓名:_____連絡電話:_____

其他意見或疑問:_____

教師簽名: _____

中華民國____年____月____日

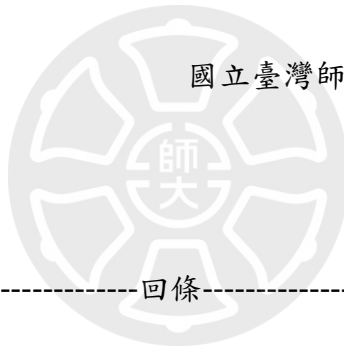
非常感謝您的回覆

附錄三 家長同意書

親愛的家長您好:

我是國立台灣師範大學人類發展與家庭學系幼兒發展與教育組碩士班的研究生陳思靜。目前我在進行碩士學位論文寫作，題目為「學習單在幼兒園學習區的運用」，研究目的是想了解幼兒園教師如何在學習區進行的學習單活動。主要研究對象為 XX 班的教師，但因部分研究資料可能涉及**寶貝的學習單成品、作品等**。所有的幼兒資料皆以匿名化方式呈現，因此希望徵得您同意本人使用此資料。

以 XX 班級教師的主軸的資料蒐集期間為 111 年 1 月至 111 年 6 月，本期間所蒐集的相關資料，將恪遵保密與尊重隱私的研究倫理，所有紀錄的內容僅做為學術研究之用。誠摯盼望您會予同意。



國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系

指導教授 賴文鳳教授

研究生 陳思靜敬上

-----回條-----

幼兒姓名: _____

本人 同意 不同意 提供寶貝的學習單成品、作品。

家長簽名: _____

中華民國____年____月____日

非常感謝您的回覆

註: 人類發展與家庭學系以更為幼兒與家庭科學學系

附錄四 訪談基本資料表

本資料表主要目的為幫助研究者對您有初步的認識，所有資料內容僅供作為學術研究初探使用，將絕對保密，並於研究後銷毀，請放心填寫！

以下分個人基本資料、曾任幼教相關職業、目前任教單位三個部分：

個人基本資料			
姓名		電話	
性別	<input type="checkbox"/> 男 <input type="checkbox"/> 女	生日	____年____月____日
家庭狀況	<input type="checkbox"/> 未婚 <input type="checkbox"/> 已婚 ____位子女	幼教 相關證照	<input type="checkbox"/> 教保員證書 <input type="checkbox"/> 教師證(幼/小/特)
最高學歷			
教學年資	____年		
使用學習區教學時間	____年	轉型為學習區教學	____年
曾任幼教相關職業			
任職單位		任職時間	
		約____年____月	
		約____年____月	
		約____年____月	
目前任教單位			
幼兒園名稱		任職時間	約____年____月
目前任教班級狀況			
任教班級		幼兒年齡層	____大、____中、____小
特生人數	____人	教師人數	____人

訪談結束後將致贈 500 元禮卷，再次感謝您的參與及分享！

國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系

指導教授 賴文鳳教授

研究生 陳思靜敬上

附錄五 訪談大綱

訪談基本資料

姓名: _____

訪談日期: _____年____月____日 訪談時間: _____:____至____:____

訪談地點: _____

訪談大綱

-----第一次訪談-----

第一部分: 教師個人背景及學習區教學

1. 教師幼教相關經歷與背景?
2. 影響您最深的是哪一門幼兒教育課程? 為什麼?
3. 園內有提供進修機會嗎? 哪些研習主題是您感興趣的?
4. 班級幼兒的組成概況、幼兒過去的背景經驗?
5. 請問您從何時開始從事學習區教學?
6. 請問幼兒進入學習區的時間與幼兒進區步驟?
7. 進行學習區教學的挑戰為何?

第二部分: 學習單(語文區、美勞區)的看法——以下皆針對語文區、美勞區來問

1. 請問語文區及美勞區的目標為何?
2. 請您分享在語文區與美勞區使用哪些學習單, 如何操作?
3. 請問您覺得您的學習單的特色是什麼?
4. 您認為這些學習單和坊間簿本、親子學習單、主題學習單的功能及設計上有什麼相似或相異之處?

-----第二次訪談-----

第三部分: 學習單(語文區、美勞區)的運用

1. 您如何設計語文區與美勞區的學習單?
2. 學期間什麼時機開始在學習區使用學習單? 幼兒如何學會使用學習單?
3. 請您分享幼兒在語文區與美勞區使用學習單的經驗
4. 在語文區、美勞區使用學習單的優缺點有哪些?
5. 學習單在學期間會有所調整嗎? 怎麼調整? 調整過後, 幼兒的表現是否有所不同?

第四部份: 學習單(語文區、美勞區)的回饋

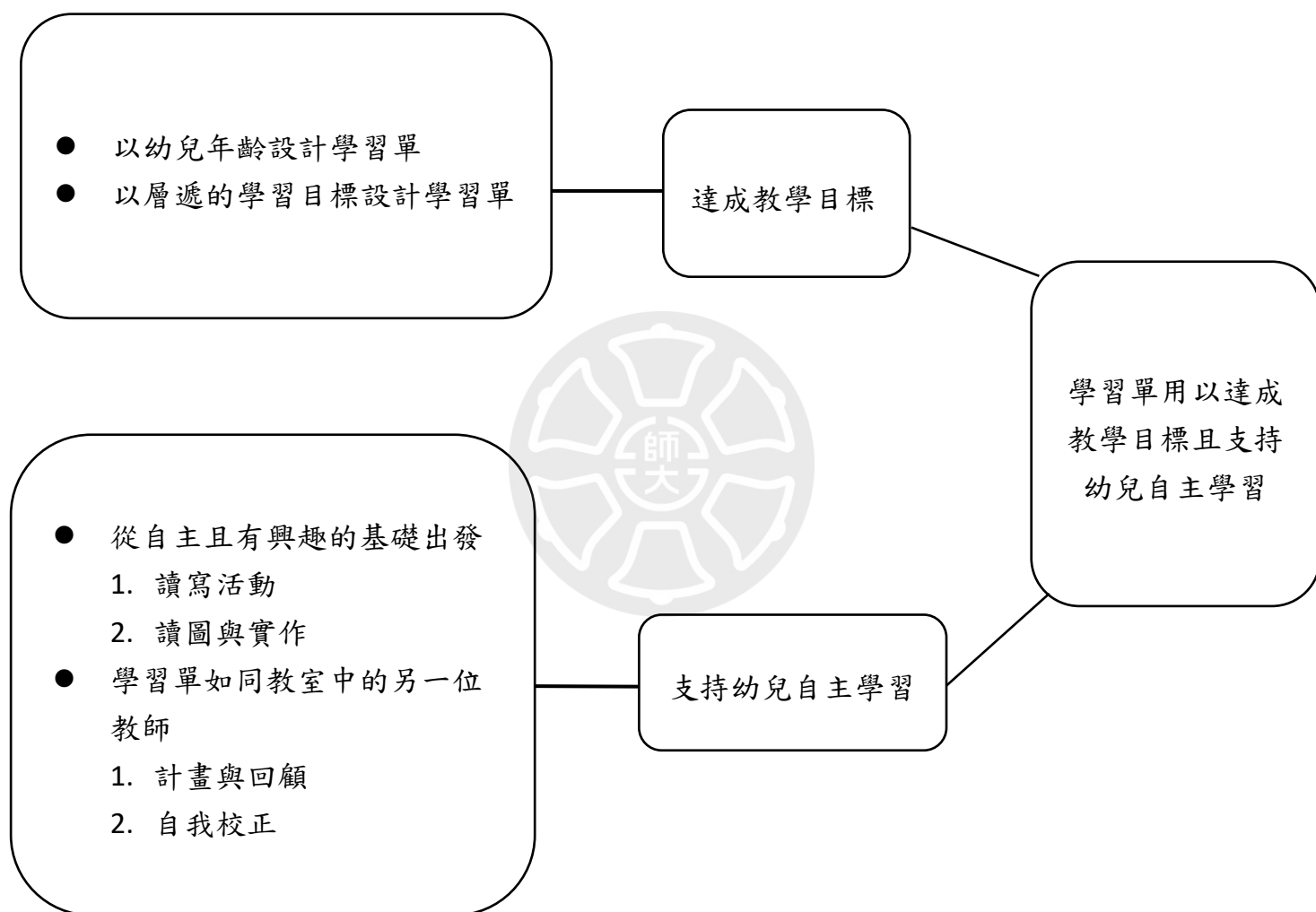
1. 所有幼兒都能夠獨自完成學習單嗎? 如果不能, 有其他方式幫助幼兒

提升能力嗎？

2. 學習單完成後您如何給予回饋？
3. 使用過後的學習單有其他用途嗎？
4. 活動進行後，幼兒對於學習單(成品)的看法為何？
5. 家長對於學習區的看法為何？家長對於學習區學習單的回饋是什麼？



附錄六 「學習單用以達成教學目標且支持幼兒自主學習」編碼階層圖



附錄七 「教師以多元的方式導入學習單，回應幼兒的操作情形並分享」編碼階層圖

