



ISSN : 1997-468X

幼兒教保研究期刊

Journal of Early Childhood Education & Care

第十八卷第一期

民國114年1月

國立嘉義大學幼兒教育學系 發行

發行人

林翰謙

(國立嘉義大學校長)

編輯委員 (以下依筆畫排列)

王麗惠(吳鳳科技大學)

何祥如(國立嘉義大學)

吳光名(國立嘉義大學)

吳煥烘(國立嘉義大學)

吳楸椒(國立嘉義大學)

宣崇慧(國立嘉義大學)

孫敏芝(國立屏東大學)

孫麗卿(國立嘉義大學)

許衷源(國立屏東科技大學)

辜玉旻(國立中央大學)

楊國賜(亞洲大學)

楊淑朱(國立嘉義大學)

葉郁菁(國立嘉義大學)

蔡清田(國立中正大學)

蔣姿儀(國立台中教育大學)

鄭青青(國立嘉義大學)

賴孟龍(國立嘉義大學)

謝美慧(國立嘉義大學)

簡美宜(國立嘉義大學)

主編 賴孟龍

副主編 謝美慧

助理編輯 江亭葦 蕭晴

出版者 國立嘉義大學幼兒教育學系

地址 62103嘉義縣民雄鄉文隆村
85號

電話 05-2068115

電子郵件 joun_eche@mail.ncyu.edu.tw

ISSN : 1997-468X

Editor Meng-Lung Lai

Associate Editor Mei-Huey Hsieh

Editorial Assistants Ting-Wei Jiang, Ching Hsiao

Distributor Dept. of Early Childhood Education,
National Chiayi University

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

TEL 05-2068115

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

目 錄

專題論著

靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學研究

.....徐敏琪、胡美智、賴佳薇、陳祖琦、施宇庭、張子嫻／1

J. Bruner有關幼兒發展的觀點及其教育意蘊

.....高博銓／29

托嬰中心評鑑指標鑑別度與相關因素分析之研究

.....葉郁菁、謝美慧、楊子璇、鄭詠昕、張美美、簡杏蓉、洪偉倫／57

阿德勒心理學與正念覺察在職前教保服務人員培訓課程之實踐與反思

.....黃志雄／81

徵稿辦法

《幼兒教保研究期刊》徵稿辦法.....／108

本期稿件收稿 9 篇，通過 4 篇，通過率 44 %。

本期共刊登 4 篇論著，1 篇為校內稿件，外稿率 75 %。

本期稿件的初審時間平均 31 日。

靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學研究

徐敏琪

胡美智

賴佳薇

陳祖琦

施宇庭

慈濟大學

財團法人中華民國佛教慈濟慈善事業基金會附設花蓮縣私立花蓮大愛幼兒園

摘 要

本研究透過質性協同行動研究法，進行靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學研究，目的是讓幼兒能覺察、辨識、表達、理解進而調節自己的情緒，從活動中促進幼兒創意的表現及人際關係的成長，並在課程實施後提出教師在教學上的教學省思與專業成長。藉由課程計畫、執行過程、問題與省思、修正與再調整教學活動的過程進行研究，研究發現：一、透過繪本及靜思語教學五步驟隨機融入慈濟人文素養有益幼兒抽象情緒概念的理解。二、靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學有助於幼兒禮儀的提升及情緒管理能力。三、依幼兒情緒生活經驗來調整教學可提升教師輔導幼兒情緒之能力、情緒課程設計能力。

關鍵字：幼兒、靜思語、語文區、繪本、情緒

收稿日期：2023年 11月11日

接受刊登日期：2024年 11月25日

壹、緒論

少子化使得家庭對於獨生子女的照護無微不至，對於孩子的情緒，也是以讓孩子心情愉快為宗旨。孩子被教導成失去挫折忍耐度、避免負面情緒。導致日後情緒問題漸漸浮現（羅玉君，2021）。明道（2017）研究提及兒童的性格與情緒的發展，在幼年身體、智力的發展過程中，占有很重要的地位。一般而言，幼兒性格發展要視他的情緒穩定與否而定，因此，幼兒時期的情緒教育，值得父母與老師關注，情緒教育在現今的教育現場中越來越受到重視（李明哲、邱齡，2021）。

國外學者（Fergusson, Horwood, & Ridder, 2005; Hofstra, van der Ende, & Verhulst, 2002）指出，許多童年時期的情緒及行為的問題，可能會一直延續至青春期的，有鑑於此。早期介入及預防的重要不可言喻。近年來，大眾除了益發關注孩童的心理健康，並且深入探討可能的預防與介入措施，也漸漸注意起了學齡前和幼兒園兒童的社交能力及情緒發展。相關研究發現靜思語的道德內涵蘊含著大愛、感恩、節制、理性的自我傷害等美德，是陶冶正向情緒及轉化負向情緒的重要元素，適合作為情緒教育的素材（林貞佑，2009）；研究也發現運用「靜思語」教學來提升學童在情意方面的表現，能給予學生深切的體悟與啟發，且深受學童的喜愛（簡士佳，2009）；慈濟教師聯誼會《大愛引航》（幼教版）的內容，包含勤勞、孝順、感恩、禮節、仁愛、惜福（知足）、善解（包容）、誠實、歡喜等。有許多靜思語涉及情緒智力的內涵，適合作為情緒教育的教學。因此本研究欲透過靜思語作為情緒教學素材藉由課程設計，培養幼兒處理情緒相關問題的能力，進而有良好的情緒能力發展及情緒管理能力亦能促進幼兒心理健康。

本研究場域花蓮靜思幼兒園，自2019年接受國幼班教學輔導，課程由主題教學逐漸轉型為主題加學習區模式，為實踐創辦人證嚴法師：「社會的希望在于人才，人才的希望在于教育，教育是希望工程」的教育理念，致力推動生活教育、生命教育、品格教育以落實大愛人文精神。靜思語教學貫穿慈濟教育的主軸，靜思語就是慈濟人文的具體內容（劉佑星，2011）。而慈濟人文、慈濟精神表現盡在「靜思語」（蕭富鎂，2019）。觀之臺灣探討幼教師實施情緒課程的相關研究，多以繪本作為實施情緒教學的主要教材，並有良好的應用評價（陳春鳳，2011）。因此本研究想藉由靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學以探究課程實施歷程。並在實施過程中探究幼兒覺察與辨識、表達、理解、調節情緒實踐情形、教保服務人員是否能透過教學討論及省思，適時提供幼兒適當情緒教保活動，以協助幼兒擁有良好的情緒能力，並將情緒領域的內涵內化成為自己的專業知能。

綜上所述，採質性協同行動研究法以花蓮大愛幼兒園的小班幼兒為研究對象。研究問題如下：

- 一、靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學研究實施為何？
- 二、靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學研究，幼兒的實踐情形為何？
- 三、靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學研究，教師教學之成長與省思為何？

貳、文獻探討

研究者針對靜思語教學、靜思語與繪本、學習區、情緒教學相關實徵研究進行文獻探討，以作為本研究的課程規劃與教學研究之參考依據。

一、靜思語教學

（一）靜思語教學的源起

靜思語教學是指在學校教育中，教師秉持著尊重生命的「全人教育」理念，透過正式課程、非正式課程及校園人文潛在課程的實施，配合學校教學活動，隨機將證嚴上人的靜思語傳達給學生（劉佑星，2011）。1992年一群認同慈濟教育理念的教師以及社教機構、學術研究機構專業人員，在台灣花蓮慈濟靜思堂，正式成立教師聯誼會（呂素琴、古宏深，1999），因應時代變遷，慈濟人文出版社於2016年出版大愛引航，集結了600多位慈濟教師聯誼會與慈濟中小學教師規劃與實驗實施，此教材學程涵蓋幼教到中學，作為靜思語教學的指引（黃釋玉，2019）。其中慈濟北區教師聯誼會（2013）所編著的《大愛引航》（幼教版）以上、下集方式結合靜思文化出版的故事繪本編輯出教材，以供幼教工作者使用。

綜合學者所整理的資料，靜思語是整理慈濟證嚴上人對眾開示的智慧法語。透過教師聯誼會的推廣及編纂以推廣至家庭、學校與社會。以下就靜思語教學的內涵做文獻的探討。

（二）靜思語教學的內涵

證嚴法師（1999b）曾指出「靜思語教學」是選用簡單好記的「靜思語」來滋潤孩子的心靈。呂素琴、古宏深（1999）指出靜思語的內涵來自於現實人生，每個人都能在日常生活體悟與實踐。若將靜思語與教育議題結合，就如證嚴上人所言，為幫助每一位小小孩學習淨化人心紮根慈濟人文從幼兒學起，在生活教育養成幼兒的良好習慣（蕭富鎂，2019）。

劉佑星（2011）研究發現靜思語教學屬於學校教育中情意教育的一門「課程」，也是情意教育的一種「教學方法」。就靜思語教學是一門課程而言，靜思語教學的領域與情意教育、倫理教育、道德教育、品德教育、生命教育、宗教教育有很多相通之處。靜思語包含了諸如善良、慷慨、包容等情緒管理和人生觀念。透過靜思語教學，幼兒不僅能學習這些重要的道德觀念，而且透過易於記憶的靜思語和豐富的故事繪本，使學習內容更加生動和易於理解。這些故事常含有多層次的意義和象徵，有助於幼兒發展多元思維和理解能力。故事中的角色和情節還能激發幼兒的同理心和情感反應，幫助他們更好地理解人際關係和社會互動。因此，靜思語的教學方法對幼兒的情感教育有著積極的正面影響（簡士佳，2009）。

綜上所述，靜思語著重於強調品格、道德、倫理、生命等普世價值，透過思考靜思語的深層意義，鼓勵幼兒進行自我反省，進而導致心靈上的平靜和內在的成熟。靜思語教學的目的是讓幼兒學習這些重要的品德，從而建立穩固的道德和倫理基礎，並在教學過程中引導幼兒去理解和體會他人的感受。在教學實踐上，靜思語搭配不同的教學活動，教師以身作則藉由省思及實踐，促使師生共同涵養「感恩」、「尊重」、「愛」的情懷，紮根慈濟人文以達到「全人教育」的目標（林美秀，2012）。

（三）靜思語教學的方法與策略

陳美如（2018），黃釋玉（2019），劉佑星（2011）研究發現靜思語的教學實施方式可以分成主題式教學及融入式教學二種方式：主題式教學以靜思語為單元核心價值的教學，施以靜思語教學的五大步驟：體驗、講述故事、省思、靜思和生活實踐。融入式教學是老師在教學活動中，選用相關的靜思語以隨機的方式透過講述或活動進行教學。陳美如（2018）靜思語教學方式是多元的，時間是彈性的，不論老師採用何種教學法、在何時進行教學，最重要的是要能掌握住靜思語的精神、配合幼兒年齡與適應問題，更需家長配合與支持、善加利用繪本和影片對幼兒的影響力，有助加強生活實踐。陳沛嵐、林清達、劉佑星（2019）研究發現設計靜思語教學課程時，可針對不同身分別的對象，選擇核心價值與教材進行設計，以符合學習者的需求。

綜上所述，靜思語教學的方法應需考慮幼兒年齡與需求隨機融入課程中，進而設計多元教學活動，在策略上可善用體驗、講述、省思及生活實踐、家長配合、善用繪本和影片對幼兒的影響力有助於靜思語教學的進行。以下針對靜思語與繪本進行文獻探討：

二、靜思語與繪本

繪本是近一~二十年來在幼兒園及國小很常見到的主要閱讀書籍，繪本情節每一本有不同表現性、故事性、教育性、動態性、創造性、趣味性、色彩豐富文字簡潔，有不同的概念，是以學齡前幼兒為對象（葉威廷，2017）。它以簡短易讀的文字、精緻的視覺藝術和多元的主題，激發讀者的閱讀思考興趣（Henry & Simpson, 2001; Miller, 1998）。高惠娟、林逸卉、林曉君（2013）指出繪本教學是教學者以繪本為教材，藉由觀看圖畫和文字、閱讀、聆聽，引導幼兒討論與分享的過程，進行故事內容的思考、內化，以達到教育目標的教學活動。釋證嚴（2019）以親子共讀出發，發行陪孩子共讀的靜思語 100 句就是以繪本及中英文的方式引導孩子認識並體現靜思語。

綜合學者所整理的資料，透過繪本的教育性、故事性、趣味性能帶領幼兒拓展閱讀經驗，藉由圖像、插畫、有趣的情節可以激發幼兒學習動機、透過活潑易讀的靜思語繪本能讓幼兒認識並實踐靜思語。

三、學習區

學習區亦可稱為角落，顧名思義是指一個可供學習者探索、操作、遊戲，以獲致新知、得著解惑，甚至創意呈現之學習區域（黃麗錦等，2020）。湯志民（2001）認為學習區是根據幼兒的興趣和能力，參照學習領域與性質及教室的空間屬性，由教室的操作櫃或工作櫃所隔出的區域。Wilson（2015）認為學習區是提供學生選擇學習活動與教師提供學習經驗的地方。NAEYC（2009）提出的主張為：幼兒園應提供充足的時間，讓幼兒能在預備好的豐富且多元的學習區素材與活動中，自行選擇活動。周宣辰等（2021）指出「學習區」是課程的一部分，藉由「學習區規劃」與「學習區教學」的實施，幼兒得以實際操作區內多元的素材，以「計畫、工作、回顧」的循環步驟，不斷將自己的想法落實實踐，並不斷挑戰更多種的可能性。

規劃學習區之型式依幼兒園之課程理念，會有不同的表現方式及名稱。常見的學習區種類有純學習區及學習區+主題佈置（黃麗錦等，2020）。依幼兒園課程與教學品質評估表-2021 版中載明學習區的類別，各學習區環境規劃分為基本區、特別區及戶外區，其中基本區再細分為扮演區、積木區、組合建構區、美勞區、語文區、數學區。本研究以靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學研究，將聚焦於語文區幼兒對於靜思語結合繪本的情緒探索。

綜合學者所整理的資料，學習區為教師在幼兒學習環境中，依幼兒興趣與目的、教室內外不同目的、空間屬性規劃環境並以計畫、工作、回顧的循環步驟，透過學習區活動達到學習區目標進而落實學習區的教學實踐。

四、幼兒情緒教育

幼兒情緒教育在幼兒園是重要的教保活動目標之一。美加日等國家更將之視為國家重要教育政策（CASEL, 2013）。教育部發布的「幼兒園教保活動課程大綱」（簡稱新課綱），其中情緒領域目標提到，以接納自己，並透過正向態度面對困境、穩定情緒與表達感受，學習關懷並理解他人情緒，在面對幼兒情緒時，給予「覺察辨識」、「理解調節」與「情緒表達」能力，從自我擴展到他人與環境，強調幼兒在人際互動中去覺察感受並做策略調節（教育部，2017）。

Charless 於兒童的社會發展一書中，提出實施情緒教育的內容包含：察覺情緒、了解情緒與社會行為之間的關係、建設性的溝通感覺、發展出對別人感覺的敏銳性（呂翠夏譯，1990）。在實施情緒教育的方法上，李翠華（2020）研究發現情緒教育在幼兒階段的速度可以由簡入繁，由抽象到具體，把自己的情緒困擾藉由繪本的導讀、討論、角色探討，慢慢釐清情緒困擾的來源，找出自己困惑的盲點。另外戲劇治療也適合進行情緒教育，幼兒經由繪本的導讀之後對於繪本中所表現的個體內心受創的感受，透過戲劇的表現，獲得紓解（曹純瓊、黃淑珍、張麗霞，2015）。

綜上所述，3-7 歲是幼兒發展情緒辨認與覺察、同理心、情緒調節與控制的黃金期，透過適當的引導與教育，孩子能開始試著了解自己與他人的情緒、學習適當表達情緒、發展出自己的情緒調節策略等，成為將來複雜同理心與情緒內在調節的重要基礎。

五、情緒類繪本與幼兒情緒教育

對學齡前幼兒而言情緒是非常抽象的。如何運用情緒繪本於情緒教育中進行情緒教學相對重要。兒童繪本中蘊含具象的插畫與象徵性的故事人物與情節，相當適合作為兒童情緒教育的媒材（涂均翰，2022）。以涂均翰研究為例，透過三本兒童繪本對於個人內在的情緒療癒展現不同面向的洞察與啟示，《解憂專家：企鵝醫生》從諮商歷程與治療者的角度說明關懷、接納與傾聽對於療癒他人的重要性；《站在我肩上的小鳥》從幼兒的內省視角，說明當自己產生負面情緒

時，友伴間溫暖的支持與陪伴則可提供愛的解藥；《你的心就像天空》則從自我療癒的角度，說明如何妥善地面對和處理負面的想法。陳書梅（2014）探討發展性繪本書目療法與兒童之心理健康發現兒童與圖書資訊資源之內容互動後，進一步產生認同（兒童認同故事角色的情緒與感受）、淨化（產生同情共感之後得以宣洩個人內心的情緒）及領悟（透過與文本內容的互動而獲得靈感、洞察力及新觀點），與涂均翰研究中發現情緒繪本的確具有情緒療癒的功能相近。

透過上述證實以情緒繪本來進行情緒教學可以讓幼兒進入繪本角色的情緒，理解情緒和辨識自己內在的感覺，進而學習有效管理、控制和調整自己的情緒。

六、靜思語結合繪本融入情緒教學相關實徵研究

研究者在所搜尋的文獻中，整理發現近十年來繪本應用在幼兒園情緒教學之相關研究結果，總計 4 筆研究資料，皆以國小為研究對象；以幼兒為研究對象的期刊則為 5 筆。依期刊研究發現，教師透過情緒繪本教育後能增進調整教學、自我情緒改變、輔導幼兒情緒之專業能力（李欣蓓、蘇育令，2013；翟敏如，2012；翟敏如，2014；曹純瓊、黃淑珍、張麗霞，2015；李翠華，2020）。幼兒在實施情緒繪本教育後確實能夠提升情緒認知和情緒調節能力（李欣蓓、蘇育令，2013；翟敏如，2012；翟敏如，2014；李翠華，2020）。在引導技巧上，教師可嘗試多次使用同一本繪本及設計相關延伸活動，例如透過繪本閱讀融入主題製作幼兒小書/兒歌創作、臉部表情及創意肢體動作、同儕典範與模仿、戲劇扮演、學習區情境佈置等多元策略的應用，並結合家庭關懷及社區資源運用以加深幼兒對情緒議題的討論（曹純瓊、黃淑珍、張麗霞，2015）。但是李翠華（2020）提出情緒是微妙的表徵，單靠繪本並非唯一解決情緒問題的方法，仍需提升教師的專業、階段性的教育措施、家庭方面協助更能落實情緒教育。

在靜思語教學相關研究方面，近五年情緒教育與靜思語教學相結合之實證研究僅有一筆是結合靜思語之情緒教育課程對國小學童的影響。林坤慶（2015）以靜思語融入國語情意教學之研究以人事智能為例研究發現，學生自我滿意度提升且更懂得尊重他人和更願意為他人付出，但也建議教學方式應多元富變化；以主題統整方式結合綜合課程進行教學，更能符合課程需求。證實國小學童的情緒智力可以透過靜思語教學的輔助而有效提升。

綜上所述，靜思語結合繪本融入情緒教學可以採取多元策略的應用，讓幼兒透過學習區的多元活動中體驗靜思語的意義，透過繪本的分享融入故事情境中，引導幼兒探討問題或心得分

享，進而連結自身生活經驗並落實生活中，達到情緒教育的目標。目前尚無結合靜思語之情緒教育課程以學前幼兒為研究對象進行深入的探究。本研究將以靜思語結合繪本融入情緒教學進行研究，以觀察幼兒的學習反應及教師在教學後的專業成長。

參、研究方法

一、研究方法

本研究採用質性研究的研究方法，進行資料蒐集與分析，並以協同行動研究模式進行小組的合作研究。

（一）質性研究

本研究透過對教保服務人員研究日誌、會議記錄、教學錄影、教學計畫、訪談、學習單、幼兒作品等相關文件資料的整理、分析與歸納，瞭解教師在研究計畫的前、後與過程中及幼兒在學習靜思語的反應；教保服務人員對於靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學的教學信念、態度、方法上是否有所不同，以及教學信念、態度、方法方面之差異（周新富，2007；陳向明，2002；黃瑞琴，2001）。

（二）協同行動研究

研究者與計畫主持人及二位協同計畫主持人及二位研究參與者（班級老師）共同參與此協同行動研究。

四位協同研究者分別為園長甲師（計畫共同主持人1），教保員年資10年，專長為生活教育、邏輯推理。乙師年資5.5年兼任教保組長，專長為生活教育、律動。丙師年資3年，專長為生活輔導。乙師與丙師（本研究教學者）均畢業於大學兒童與發展教育學系學前組，在學前教育與托育學群課程中已修畢幼兒靜思語教學課程設計及慈濟人文暨服務教育，對於靜思的課程設計與實施有一定程度的了解，加上研究實施時進行研究團隊讀書會，也實地參訪台北實施靜思語教學幼兒園，進行經驗的交流，因此兩位教學者已具基礎能力進行靜思語融入情緒教學的教學。丁師（計畫主持人），大學師資24年（含講師及專任助理教授）教學專長幼兒園課程設計、嬰幼兒課程設計、學齡前幼兒數學課程、原住民幼兒教育、親職教育。戊師（計畫共同主持人2），幼教師資30年，

大學師資6年（含兼任助理教授及專任助理教授），教學專長為幼兒園教材教法、幼兒學習環境設計、教保概論、原住民教育、幼兒數教育、幼兒學習評量等。

二、研究場域

本研究實驗場域為花蓮縣私立靜思幼兒園（化名）。該園於2005年4月4日正式成立，主要是因為慈濟醫院設立後，職工的孩子需要人照顧，收托方式完全因應同仁需求，幼兒一律穿制服，餐點全面素食，踐行證嚴法師全人教育理念，落實大愛人文精神為幼兒園教學的特色。

三、研究對象

園內計有三個班級，總計69位幼生。大中混齡班（福田班）一班，幼生17位，教師編制為二位教保員；小班（知足班）一班，幼生28位，教師編制為二位教保員。幼幼班（福田娃娃班）一班，幼生24位，教師編制為三位教保員。行政團隊為園長1位，教學組長1位，行政人員1位。本研究研究對象為小班（知足班）一班，幼生28位。男生 16 位、女生12 位、身心障礙幼兒 1 位。

四、研究流程

（一）研究流程

本研究時程為2023年9月至2024年6月為期一學年，進行期間，由計畫主持人邀請二位共同主持人及二位研究參與者（班級教保員）進行靜思語教學教案設計討論。搭配班級語文區主題書，確認該區教學目標與研究方向的一致性。研究小組成員分別從語文區規劃、繪本選擇與靜思語教學進一步的探究。首先挑選與購買適齡適性的繪本。期間研究團隊進行讀書會，以《靜思語》第一～第三集為主要的資料來源，挑選與上述繪本意涵相關且適合小班幼兒閱讀的靜思語，並以小組方式討論靜思語結合繪本的方式。

研究流程圖如圖1：

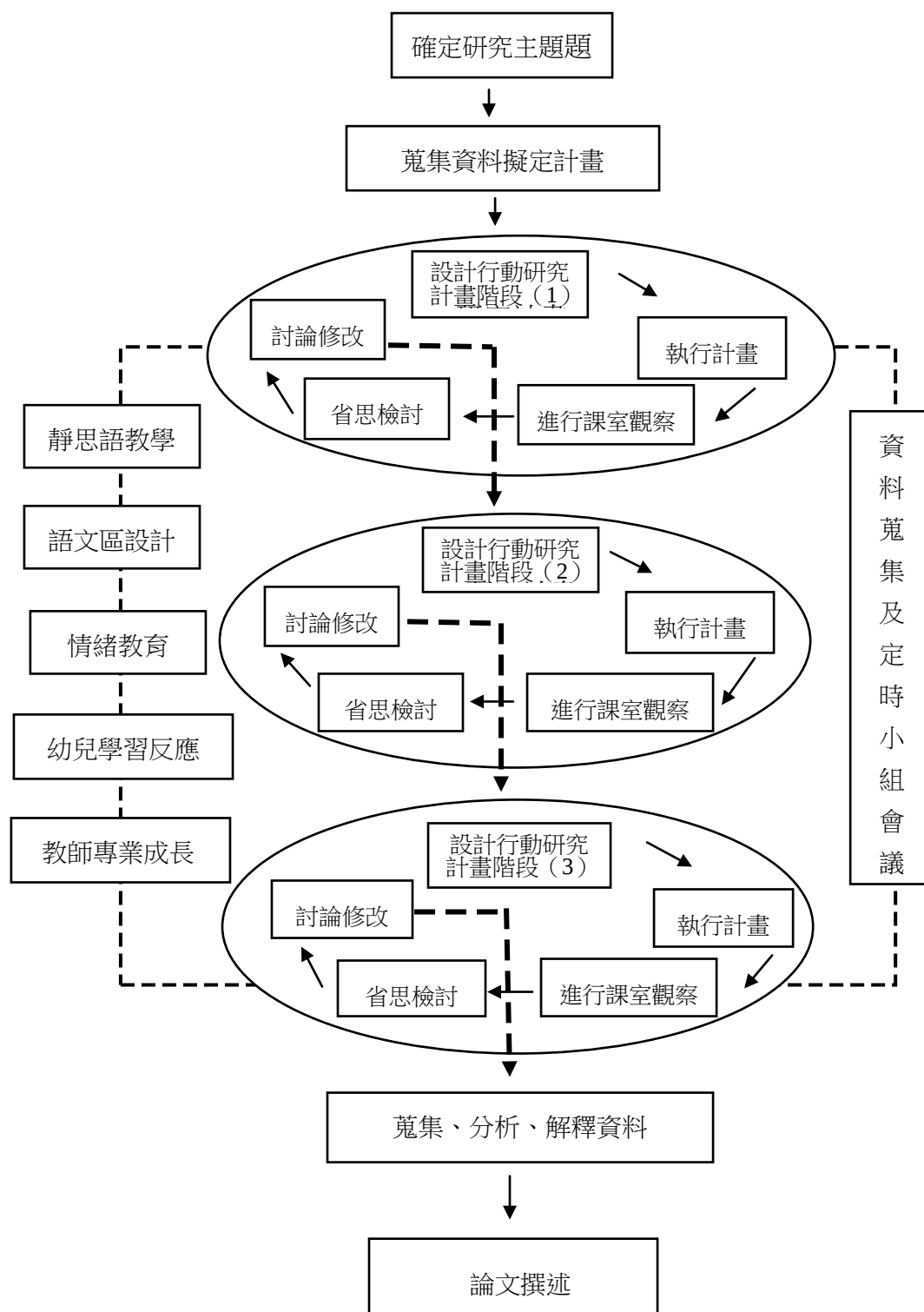


圖1 研究步驟圖

資料來源：研究者自行整理

五、繪本和靜思語的選擇

本研究在情緒繪本和靜思語的選擇上，先觀察幼兒的學習反應，以我的情緒臉譜進行不同情緒的引導，以「開心」、「生氣」、「難過」此三種基本情緒挑選情續繪本，情緒繪本的選擇參考適齡的優良幼兒繪本後依照每次的情緒主題與情緒能力目標來決定每次閱讀的幼兒情緒繪本（如表三），每本繪本分別以三種基本情緒為主題並配合幼兒情緒的辨認、情緒的理解、情緒的表達、情緒的調節為學習目標進行教學。靜思語的選擇則以對應不同的情緒、簡單淺顯易懂的字句為主。如世界上最美的臉是微笑的臉是希望幼兒們臉上都要時時都掛著微笑，用笑臉去面對每一件事，每一個人。生氣是拿別人的過錯懲罰自己亦即當別人犯錯時，要知道他人為何犯錯謹記在心，記得善待自己，儘量不要生氣。愛與感恩能洗淨心中的煩惱是說明心中有煩惱或氣恨時，靜思對方曾給過我們的愛和照顧（慈濟教育功能團隊，2016）。透過靜思語融入教學中，了解不同的情緒理解與表達以增加幼兒對情緒的認知。

下學期仍以「開心」、「生氣」、「難過」情緒為主。因為疫情的關係，新學期開學過了兩個多月，部分幼兒有好長一段時間未上學，因而產生對疫情害怕的情緒，恢復上學後情緒慢慢趨於穩定，所以教學團隊在語文區增設情緒角並選用彩色怪獸系列套書，引導幼兒認識五種基本的情緒如快樂、傷心、生氣、害怕、平靜引導幼兒深化學習，對應的靜思語仍以複習上學期的靜思語為主，透過反覆的閱讀與體驗內化靜思語並落實於日常生活中。

六、研究資料蒐集、整理與分析

彙整研究資料及訪談資料後，依蒐集的資料進行編碼，接著發展核心類別項目進而建構分類架構發展出研究果。

（一）研究資料蒐集與編碼

本研究的資料蒐集包括：1.課室觀察紀錄：上下學期，每個月一次，共8次，每次40-50分鐘，研究者於學習區-語文區時間（10：00-10：45），採非參與式觀察法入班觀察，工讀生架攝錄影機進行錄影拍照，以蒐集詳細的課室觀察紀錄。2.教學省思日誌：教學者於每次教學後記錄個人的教學省思。3.研究團隊教學檢討紀錄：每次入班，研究者與園長會在幼兒用餐後，下午1：30分至2：30分在幼兒園行政室，針對當日教學進行檢討，提出改善方式，工讀生錄音紀錄。4.訪談紀錄：分教師、家長、幼兒訪談紀錄，上下學期各一次。每次訪談40-50分鐘。由教學者提供家長及幼兒名單，本次研究上下學期受訪為同一名幼兒之家長，因該名幼生對班級實施靜思語教學特別有感覺，

學習表現積極，因而家長被選為訪談對象。該名幼兒母親任職於醫院護理長；父親為花蓮市公所清潔隊隊員。由研究者設計訪談問題進行訪談，進行時間在上下學期即將結束前，在幼兒園行政室進行訪談。5.學習單：教師在進行教學活動後，形成學習單讓幼兒回家完成或幼兒在學習區所操作的紀錄。

（二）資料編碼和發展核心類別項目

在質性資料分析上，研究者先將所有資料分類編碼，如觀202390101則為2023年9月1日課室觀察紀錄，後兩碼則為頁次；教2023901則為2023年9月1日教學省思日誌，後兩碼則為頁次（如表1所示），再從資料中尋找關鍵字句或段落以進行編碼與分類。分成「情緒的辨識」、「情緒的理解」、「情緒的表達」、「情緒的調節」、「靜思語的學習」、「生活的實踐」、「家長的回饋」七大類核心類別項目，再經過反覆閱讀將資料整理成不同的文件夾，以利後續研究結果佐證分析。

表1

質性紀錄分類編碼表

資料類別	資料編碼	意義說明
課室觀察紀錄	觀2023901-01	2023年9月1日課室觀察紀錄後兩碼則為頁次
教學省思日誌	教2023901-01	2023年9月1日教學省思日誌後兩碼則為頁次
研究團隊教學檢討紀錄	檢（智）2023901-01	2023年9月1日研究團隊胡師及徐師教學檢討紀錄
訪談	檢（琪）2023901-01	訪談紀錄後兩碼則為頁次
	訪（家）2023901-01	2023年9月1日家長訪談紀錄後兩碼則為頁次
紀錄	訪（T1）2023901-01	2023年9月1日帶班老師（1）教師訪談紀錄後兩碼則為頁次
	訪（S1）2023901-01	2023年9月1日知足班幼兒（1）訪談紀錄後兩碼則為頁次
學習單	學2023901	2023年9月1日幼兒學習單後兩碼則為頁次

（三）建構分類架構

研究者依據自己所發展的分類夾的資料，進行研究結果的詮釋與分析，並引用相關的資料進行佐證，再發展出研究結果。

（四）研究的信度、效度

信度是指研究結果的一致性、信賴性與穩定性，記錄的資料與研究情境中所發生的事件相符（黃瑞琴，2001）。而在質性研究常用的檢驗效度方法包括：

三角測量、共同撰述、參與者認證、檢驗呈現論證之一致性。行動研究中的「效度」是以教育發展進步為依據，在教育專業的思考、反省與實踐中不斷的進行效度的驗證。

本研究在信度方面採用分析者的三角校正（triangulation）進行信度考驗。由二位協同計畫主持人及計畫主持人審視研究成果，研究過程中也與幼兒的二位老師共同交叉討論、確認以避免個人主觀的認定。如幼兒在進行靜思語學習過程中，為了解幼兒透過繪本的介紹了解不同的情緒。研究團隊會與兩位老師及家長討論幼兒在課堂上或家庭日常生活上進步的表現。以確認幼兒實際學習的情形。在效度方面，本研究所設計之繪本教學活動均與國幼班輔導教授進行討論。也與教學團隊多次聚焦並進行適度的修正才進行，符合專家效度。研究過程所蒐集的資料，皆以逐字稿繕打成文字檔，呈現給帶班導師或家長確認、檢視並進行修正，藉以提高研究之內在效度。

七、研究倫理

本研究因研究需要，在教學的過程中以錄影、錄音、拍照的方式記錄教學歷程，除了徵詢家長的同意外，在研究報告中師生姓名、家長姓名皆以匿名及代碼的方式呈現，以保護研究參與者的隱私。

肆、研究結果

本研究以教學者依幼兒日常生活出現的基本情緒，挑選靜思語結合繪本融入幼兒園語文區進行情緒教育，引導幼兒漸進覺察、理解、表達和調節情緒。以下為情緒教育教學實施歷程：

一、靜思語結合繪本融入幼兒園語文區教學活動之情緒教育教學實施歷程

（一）考慮幼兒的年齡及生活經驗進行教案設計及學區規劃

由於知足班為小班，所以情緒的表達較為明顯及直接，出現拒學及分離焦慮的現象，教學團隊以情緒繪本融入語文區的規劃和多元化的方式進行引導。進而認識焦慮難過的負向情緒。

111 學年度的新學期開始了，知足班由 28 位小朋友以及 2 位老師組成，由於換了新教室，加入新老師與新同學，老師觀察到部分幼兒出現不適應的焦慮情緒，也有部分幼兒對於新事物感到興奮與期待，因此剛開始以認識新環境與適應新作息為主，將步調放慢，減緩幼兒的焦慮。

（訪 T1 20220916）

研究團隊認為，小班能結合生活發展情緒的主題值得鼓勵。由於幼兒每次上學常會出現分離焦慮，時而哭鬧或發脾氣，建議可以善用繪本及相關的靜思語引導幼兒認識不同的情緒。並能在語文區放置相關的繪本讓幼兒進行翻閱。或搭配兒歌、故事、或較趣味化的方式來進行教學。

在學習區的課程規劃上（如表 2），以情緒繪本的內容進行學習區的規劃與布置，如故事內容圖畫的張貼及相關臉譜的辨認。參閱《大愛引航靜思語教學指引》將六大課程領域融入教學活動設計中，透過「講述故事」、「省思」、「工作」、「兒歌」、「生活實踐」、「延伸活動」、「心情日記」、「小遊戲」、「戲劇」等活動的設計，引導幼兒認識靜思語。再用「戲劇體驗」的方式深入靜思語的內涵，並以幼兒愛聽故事及分享影片的方式，靜思並豐富幼兒對不同情緒的理解和學習。考慮小班幼兒年齡小，以幼兒的生活經驗和了解的程度來詮釋「靜思語」，並搭配情緒繪本進行課程設計，讓繪本能和靜思語交融共學於教學中。一如陳美如（2018）；廖梅玉（2008）；曹純瓊、黃淑珍、張麗霞（2015）指出靜思語教學方式是多元的，配合幼兒年齡與適應問題來設計教學。

表 2

語文區規劃

學習區	運用素材與工具	引導重點
語文區 (靜思書香閣)	聽：CD 播放器、家長錄製故事 說：手指謠、歌謠、結合假日分享 演：生活小故事 讀：系列繪本、興趣書、大愛引航故事 寫：結合心情日記、沙畫 系列繪本：情緒繪本	邀請家長參與靜思書香閣的規劃 提供情緒繪本引導幼兒說故事 協助幼兒說出自己生活的小故事 分享不同情緒繪本藉此了解情緒 協助並引導幼兒進行心情的分享。 參與戲戲(情緒繪本)及情境劇(生活故事)的演出

(二) 挑選合適的靜思語及情緒繪本，進行情緒的辨認、理解、表達、調節教育

本研究首先選擇適合小班幼兒年齡及符合幼兒情緒發展的繪本，再配合多元靜思語教學活動設計來進行課程，讓情緒繪本與靜思語內容串連交融進而內化。如生氣的情緒，教師會在學習區時間（10-20 分鐘）介紹不同有關生氣的繪本（講述故事），引導幼兒認識生氣的情緒，再透過生活教育時間分享生氣是拿別人的過錯懲罰自己對應的靜思語，提醒幼兒別人犯錯謹記在心，記得善待自己，儘量不要生氣，以達到情緒的辨認與理解（省思）。為了讓幼兒更理解生氣的情緒，透過影片欣賞、心得分享、師生討論，小班幼兒較能理解什麼是生氣（靜思），再藉戲劇扮演進一步產生認同（認同故事角色的情緒與感受）（體驗）。讓幼兒在學習區透過聽說讀演的方式了解情緒的辨認、理解、表達、調節並落實於生活中（生活實踐）。若幼兒對繪本很感興趣，老師則會在學習區時間重複分享不同的繪本，以強化小班幼兒對不同情緒的理解。課程設計以幼兒較常出現的基本情緒為主，再挑選對應的繪本及簡單的靜思語，視幼兒學習反應設計學習區的教具及學習活動，提供給幼兒自主探索及學習。

在靜思語教學及情緒教育的課程設計上，呈現如表 3：

表 3

知足班課程設計表：

幼兒情緒	繪本	靜思語	靜思語教學活動設計	教學目標
開心	1.快樂你在哪裡？	世界上最美的臉是微笑的臉	1.微笑的臉-鋪排臉譜 2.靜思語文字配對遊戲 3.心情日記分享 4.茶道禮儀 5.花道禮儀 6.兒歌唸唱	1.情緒的辨認 2.情緒的理解
生氣	1.菲菲生氣了 2.我好生氣 3.我好害怕 4.我變成一隻噴火龍了	生氣是拿別人的過錯懲罰自己	1.生活教育時間 2.戲劇扮演-我變成一隻噴火龍了 3.靜思語文字配對遊戲 4.心情日記分享 5.唐朝小栗子影片欣賞	1.情緒的辨認 2.情緒的表達 3.情緒的調節
難過	1.我好難過 2.悲傷，讓抱抱你	愛與感恩能洗淨心中的煩惱	1.生活教育時間 2.情境劇演出 3.靜思語文字配對遊戲 4.心情日記分享	1.情緒的辨認 2.情緒的表達 3.情緒的調節
快樂 傷心 生氣 害怕 平靜	1.彩色怪獸上學 2.菲力的 17 種情緒 3.奧莉薇心情變變變	世界上最美的臉是微笑的臉 生氣是拿別人的過錯懲罰自己 愛與感恩能洗淨心中的煩惱	1.繪本引導 2.臉譜創作 3.情境劇演出-彩色怪獸 4.參加畢業典禮-父母敬茶、才藝表演	1.情緒的辨認 2.情緒的理解 3.情緒的表達 4.情緒的調節

從上述可知，教學團隊依幼兒表現對情緒的理解，挑選適齡的情緒繪本結合簡單的靜思語，並將靜思語融入在生活教育時間，讓靜思語能紮實地落實於生活實踐上，以提升幼兒情緒辨識、理解、表達能力（李欣蓓、蘇育令，2013；翟敏如，2014；曹純瓊、黃淑珍、張麗霞，2015；李翠華，2020）。

（三）觀察並協助幼兒調節負面情緒並透過親師協力落實靜思語教學

如前所述，知足班來自於二個班級合在一起，因為風格真的不一樣，然後二個班級的堅持度跟原則強度也都不一樣，他們有很大的不適應（訪 T1/20230616）。再加上因為其實我們班就是說真的是蠻多孩子的特質跟家庭教育就是比較的保護跟寵溺，所以做這件事情，在家裡是可以得到很多關注，或者是可以得到想要的東西，所以幼兒真的很會在家裡用哭的方式來取得他想要的，所以其實從家裡來上學的路上對他們來講就是一個很大的調節的過程…（訪 T2/20230616）。研究團隊建議在進行情緒教育時，應與家長保持密切的連結，透過學習單是很棒的方式！（檢/智師 20230317）這樣才可以把家長的力量拉進來，課程要參與一定要用這個方式（檢/琪師 20230317），並與家長協力合作調節幼兒的負面情緒。

透過班親會由上學期的全班辦理轉變成下學期一對一的深度訪談，討論小朋友從升上小班到現在的學習狀況或是能力狀況（訪 T2/20230317）。如此，親師更能掌握幼兒學習差異，設計更符合幼兒的學習活動。

透過教師與家長協力，有助於家長更了解靜思語教學理念成為幼兒落實生活實踐的助力（陳美如，2017；黃釋玉，2019）。

二、靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學研究中幼兒實踐情形

（一）幼兒在靜思語結合繪本融入語文區之學習表現

本研究以認識基本情緒為出發點，參考大愛引航資料挑選情緒繪本及對應的靜思語。因研究對象為小班幼兒，語言理解能力有限，因此以生動有趣的情緒繪本作為媒介，搭配靜思語的融入進行多元課程設計。情緒繪本帶領幼兒認識不同的情緒，但因為情緒是抽象的比較難以理解，因此在語文學習區會以靜思語相關的兒歌唸唱、臉譜辨認、文字配對遊戲、繪本翻閱深化幼兒的學習。當幼兒發展出理解、辨認情緒的能力之後，透過生活教育時間、心情日記分享、

唐朝小栗子影片欣賞來進行幼兒對情緒的表達。如結合繪本「我的臉」以及靜思語《世界上最美的臉是微笑的臉》心情分享，幼兒認為每天回家吃到媽媽煮的菜，我都會開心地微笑(教 20230512)。搭配情境劇的演出，透過體驗更能理解靜思語的內涵，如幼兒學習單內呈現，我不想和噴火龍一樣愛生氣，同學會不喜歡和我玩(學 20230521)。理解靜思語的內涵後，幼兒會很自然地運用在日常生活情境中，如也許是此句靜思語語詞較為簡單，又或是此情緒更貼近孩子在校園的日常，從日常生活中觀察孩子發現部分孩子在看到同儕傷心難過或是有爭吵時，會用此句靜思語鼓勵當事人(觀 20230529)。

(二) 幼兒對靜思語從理解到表達進而內化實踐

在每月的入班觀課及後續的檢討會議中，研究團隊希望教學團隊能將抽象的情緒融入幼兒日常生活中進行體驗，讓幼兒透過體驗遊戲、活動讓他們了解也可以透過日常生活經驗帶出不同的感覺，產生不同的情緒(檢/琪師 20231014)。以語文區為主再將靜思語結合不同的繪本進行引導及分享發現。

幼兒在靜思書香閣的操作上越來越穩定與熟練，甚至能在此學習區中穩定情緒、找到成就感，每日上學會為了想要趕快進此區操作而準時上學、保持微笑的臉。

(觀 20230516)

除了在幼兒園表現穩定外，幼兒在家中的表現也獲得父母的肯定：

因為我們會跟朋友的小孩一起帶出去玩，但是他們的小孩吃飯的時候兩個都會打來打去，我們的小孩經過慈濟老師的教學，都會乖乖吃飯，表現得很棒！

(訪/家 20230616)

在扮演遊戲中：

扮演過程中，孩子也會有情緒的產生，當發生爭執時，孩子在爭吵著哪個工作誰要做時，有的孩子會產生難過及生氣的情緒，但最後都能以微笑的臉去化解。

(觀 20231128)

語文區操作：

有人沒有遵守規則、好多人都搶著要進去操作時，就會發生爭執，而爭執的當下出現的情緒卻跟「快樂」不一樣，透過學習區操作時發生的每件小案例，都能即時的使用靜思語引導幼兒察覺自身情緒，進而說出來自己的感受。

（省 20231209）

透過聯絡簿了解大部份幼兒會記住靜思語並會回家分享給家人，已經能將靜思語內化並透過語言表達出來。

（教 20231219）

由上可知，靜思語的落實能在日常生活中體現。若將靜思語與教育議題結合，能培養幼兒良好的生活禮儀及習慣（蕭富鎂，2019）。

三、靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學研究，教師教學之成長與省思

（一）發展輔導幼兒情緒能力、依幼兒情緒生活經驗來調整教學

本研究教師針對二位愛哭的小圓進行隨機輔導：

我們兩位小圓都喜歡哭，這是他們的特質就是遇到事情就哭，時間長短的問題，我們就是會鼓勵幼兒用嘴巴用說的來溝通…我的解決方式是也是我第一次使用那個方式，我就是請他們先冷靜，然後冷靜好，然後我發現他們都看到別人不好的地方，所以那一次我是跟他們講說，那我們是在練習看看去看到別人好的地方…然後他們看完別人的優點，看完別人做得很好的地方，剛剛那些想哭啊生氣啊，就什麼都沒了這樣子。

（教 20230423）

研究團隊觀察教師能依生活情境或幼兒個別差異發展輔導的技巧，但也建議教學團隊能針對在教學情境的情緒輔導事件，和幼兒進行團體討論並分析事件的「原因」和「結果」最後形成教學歷程表，圖文紀錄幼兒情緒歷程。如此能隨時注意引發情緒的相關事件，運用實際事件作為學習的契機（教育部，2017）。

教學團隊以靜思語結合繪本作為引導的媒介，並從平日的教學中隨機引入適當的靜思語讓幼兒能在情境中理解靜思語符合（陳美如，2018；黃釋玉，2019；劉佑星，2011）靜思語的教學

的實施方式是採用融入式的教學方式，選用相關的靜思語以隨機的方式透過講述或活動進行教學。

（二）提升教師運用靜思語結合繪本融入情緒教育活動設計能力。

幼兒的情緒表達會藉由非口語和口語的方式來進行。小班幼兒語言發展及理解有限，如生氣是拿別人的過錯懲罰自己，此句靜思語句比較艱澀難懂，教學團隊以生活實例帶入引發幼兒思考。如小志堆好的積木被小雯推倒了。小志一邊哭一邊說：「你壞壞」。T2 老師看見後對小志說：「小雯推倒你做好的積木，你覺得怎麼樣？」。小志說：「我很生氣」。T2 老師說：「因為這件事你很生氣所以哭了，但是是小雯做錯事情不是你，對嗎？所以我們可以不哭想想看，要怎麼處理這件事？」。小志說：「跟老師說！」（觀 20231028）對應到相關靜思語，靜思語的文字雖然是難的、幼兒看不懂的，但是其中的含意卻是被理解的，老師要如何將文字含意轉換成幼兒聽得懂的意思呢？發現透過相關繪本及講道理的方式，幼兒是可以接受的，或者是透過生活小事件，隨機植入靜思語，讓靜思語和事件做連結，幼兒更容易了解靜思語意涵！（教 20231028）

依幼兒教保活動課程大綱情緒提及，教保人員要學會先接納幼兒個別情緒的表達，而非壓抑其情緒，再藉由互動、活動或分享表達的方式，讓幼兒透過觀察及模仿，將其情緒表達方式符合社會文化的規範。

（三）靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學研究，教師教學之省思

行動研究在於每一個計劃階段教師能省思評鑑自己的教學表現，省思的結果作為下一次教學的參考。本研究由於初次嘗試以靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學，教學上需要更多的考量與設計以作為教學改善之依據。以下為教師教學之省思：

靜思語教學及情緒教學並沒有想像中的容易，因為要顧及繪本的選擇及學習區的配搭，雖然大學有上過幼兒靜思語教學課程設計及慈濟人文暨服務教育，但是面對幼小幼兒很難施展教學，只能慢慢嘗試在錯誤中摸索，做中學，學中思，慢慢尋找解決策略。

（教 20231214）

教學團隊歷經一年的教學省思發現，「慢慢來，學更快」。在靜思語教學的過程中透過思考及設計教學活動，漸進引導幼兒了解靜思語，老師也在教學的過程更了解靜思語的教學與實踐，與幼兒一起學習及成長！

（教 20240109）

教學者在課程設計中，體驗到靜思語教學的不易，雖然有情緒繪本的融入，仍然在不斷摸索，透過思考及轉化不同的教學活動，引導幼兒一起參與靜思語的教學與實踐，師生共同成長。

伍、結論與建議

一、結論

本研究採協同行動研究法，探討靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學研究。本研究發現：

（一）透過繪本及靜思語教學五步驟隨機融入慈濟人文素養有益幼兒抽象情緒概念的理解

本研究選擇與主題相關的情緒繪本，經由師生討論認識情緒，引導幼兒從繪本中的圖像、故事情節讓幼兒了解抽象的情緒。對應的靜思語則以體驗、講述故事、省思、靜思和生活實踐此五步驟交互融入在教學活動中，從幼兒的生活小故事及小事件做為題材，讓情緒的議題與靜思語教學產生重疊及串聯連結，而多元活動的設計與運用則是情緒教學靜思語教學最好的媒介。研究發現將靜思語結合繪本融入情緒教育之中，能夠透過情緒繪本中豐富的視覺元素吸引幼兒的注意力，增加幼兒對情緒的認知和理解，同時傳授靜思語中蘊含的道德觀念和普世價值。

（二）靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學有助於幼兒禮儀的提升及情緒管理能力

本研究主要針對特定的幼兒情緒能力，設計幼兒情緒學習活動並選擇以幼兒繪本、靜思語為幼兒情緒學習的媒介。研究發現，利用靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學，能夠讓幼兒學習到情緒的正面表達、怒氣管理的重要性。這些教學內容不僅促進他們的情緒發展，還有助於建立健康的人際關係和積極的生活態度。此外，透過教學活動的體驗，如畢業典禮茶道體驗，學會奉茶禮儀，感恩父母親的養育之恩來表達心中的愛，讓靜思語變得更生活化、口語化、動態化，透過「教而學，學而做」讓所學的落實在生活中，展現感恩、尊重、愛的慈濟人文素養。

（三）依幼兒情緒生活經驗來調整教學可提升教師輔導幼兒情緒之能力、情緒課程設計能力

本研究發現，幼教師將靜思語結合繪本融入語文區之情緒教學，對小班幼兒較難施展，需更多課程設計與調整。研究中教師需具備了解慈濟人文素養，靜思語教學設計、情緒教學活動設計和幼兒發展及幼兒教育等多個領域的知識，如何依幼兒情緒生活經驗設計情緒教學活動，將靜思語融入其中並轉化學習於日常生活實踐，往往挑戰教師的教學能力。研究發現以小班幼兒的生活經驗做為教學媒介進行教學的設計與轉化可以提升教師輔導幼兒情緒之能力、情緒課程設計能力。研究結果將提供給有意進行靜思語與情緒教育相關研究的學者及老師參考。

二、建議

在本研究中，教學團隊意識到幼兒情緒的不穩定會影響學習及人際關係，建議未來教學者能重視幼兒年齡及個別差異以設計適齡適性的情緒教學活動，以利幼兒良好的情緒發展。也期待師培機構能納入幼兒情緒教育課程，以增進幼教師對幼兒情緒教育的重視。更希望教育當局能規畫有關情緒教育的在職進修活動，以提升幼教師的情緒教育課程的專業知能。對於未來的研究上，有以下幾點建議：

（一）進一步擴大深入研究

建議擴大利用並挑選合適的靜思語融入繪本進行情緒教學設計，以利幼兒能從生活情境中體驗和學習如何應用靜思語去察覺、理解、表達、調節情緒，進而增進社交能力。本研究以小班幼兒為研究對象，建議可延伸為不同年齡層如四歲、五歲、六歲的縱貫研究並進行長期的觀察，讓研究更具廣度與深度及參考價值。

（二）與實際教育現場實踐連結

建議轉化靜思語教學研究為實踐，將研究的結果與實際的教學現場相連結，提供具體的建議和情緒教育的教學方法，以促進幼教現場和教育機構正視幼兒情緒教育，進而實施情緒教育課程。

（三）運用靜思語融入幼兒情緒教育

本研究顯示，靜思語結合情緒繪本確實能夠提升幼兒的情緒能力，因此鼓勵幼教工作者將靜思語融入適合的情緒繪本，來引導幼兒認識情緒，培養幼兒情緒認知與調節能力。建議可以運用《大愛引航靜思語教學教材幼教版》做為情緒教學設計參考依據進行課程規劃、設計教材教法與教具，以落實幼兒情緒教育。

參考文獻

- 李翠華（2020）。談幼兒的情緒教育。**臺灣教育評論月刊**，9（2），115-118。
- 李欣蓓、蘇育令（2013）。教師使用情緒繪本進行幼兒情緒教學之行動研究。**輔仁民生學誌**，19（2），53-69。
- 呂翠夏（譯）（1994）。Charles A. Smith 著。**幼兒的社會發展：策略與活動**。臺北市：桂冠。
- 呂素琴、古宏深（1999）。**杏壇飄香—靜思語教學方法**。臺北市：慈濟文化。
- 李明哲、邱齡（2021）。情緒教育—讓孩子成為情緒的主人。**師友雙月刊**，630期，109-115。
- 周宣辰、傅清雪、蔡其綦（編著）（2021）。**幼兒園課程發展與設計**。新北市：群英。
- 林美秀（2012）。情緒教育。**家庭教育雙月刊**，39，70-76。
- 林坤慶（2015）。**靜思語融入國語情意教學之研究-以人事智能為例**。明道大學課程與教學研究所〔未出版之碩士論文〕。明道大學：彰化縣。
- 周新富（2007）。**教育研究法**。臺北：五南。
- 明道（2017）。輔導兒童的情緒教育。**諮商與輔導**，382期，121-126。
- 高惠娟、林逸卉、林曉君（2013）。幼兒園運用繪本教學實施安全教育之行動研究。**慈濟大學教育研究學刊**，9，255-290。
- 涂均翰（2022）。兒童繪本中的情緒療癒。**臺灣出版與閱讀**，17期，52-58。
- 曹純瓊、黃淑珍、張麗霞（2015）。淺談幼兒園融合班繪本媒介的特殊幼兒情緒教學。2015.10.03發表於中華溝通障礙教育學會。
- 黃瑞琴（2001）。**質的教育研究方法**。臺北：心理。
- 黃釋玉（2019）。**靜思語教學創新課程設計與實施～以馬來西亞慈濟大愛幼兒園為例**〔未出版之碩士論文〕。私立慈濟大學教育研究所，花蓮市。
- 黃麗錦主編，施淑娟、黃昕瑀、陳育瑜、曹亞倫、黃麗錦、蘇秀枝、陳翠琪、柯秋桂、黃玉娟、王翠鳳、陳鳳卿、蘇慧菁合著（2020）。**嬰幼兒學習環境規劃（三版）**。台中市：華格那。
- 教育部（2017）。**幼兒園教保活動課程大綱**。教育部：教育部國民及學前教育署。

- 陳沛嵐、林清達、劉佑星（2019）。靜思語核心價值之初探。慈濟大學人文社會科學學刊，15，71-93。
- 陳向明（2002）。社會科學質的研究。臺北：五南。
- 陳春鳳（2011）。幼兒情緒與繪畫表現之探究：情緒繪本課程之行動研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺南大學幼兒教育研究所碩士班，臺南。
- 陳書梅（2014）。發展性繪本書目療法與兒童之心理健康。王振鵠教授九秩榮慶論文集，255-270。
- 陳美如（2018）。靜思語融入幼兒園例行性活動之研究〔未出版之碩士論文〕。國立東華大學幼兒教育學系研究所，花蓮市。
- 湯志民（2001）。幼兒學習環境建構與設計原則。初等教育學刊，9，135-170。
- 慈濟教育功能團隊（2016）。大愛引航：靜思語教學指引（小學版）第四冊。慈濟人文出版社：台北市。
- 翟敏如（2012）。探究繪本融入情緒教育活動對幼兒情緒認知與調節能力之影響。教育心理學報，44（1），27-47。
- 翟敏如（2014）。分析情緒繪本於幼兒情緒學習之應用與限制。國立臺灣科技大學人文社會學報，10（2），89-111。
- 葉威廷（2017）。以父兒關係為主題之幼兒繪本內容分析〔未出版之碩士論文〕。台灣首府大幼兒教育學系碩士班，台南市。
- 廖梅玉（2008）。靜思語教學融入幼兒班級經營之行動研究〔未出版之碩士論文〕。國立臺北教育大學課程與教學研究所，台市。
- 劉佑星（2011）。靜思語教學的課程理論與實務探討。載於釋德傳（主編），靜思語論文輯選 246-295。花蓮：慈濟大學。
- 證嚴法師（1999b）。證嚴法師對教師開示語。載於慈濟教師聯誼會（主編）。大愛引航靜思語教學指引(1-5 頁)。臺北市：靜思文化。
- 蕭富鎡（2019）。慈濟人文融入幼兒園主題課程之設計與實施研究〔未出版之碩士論文〕。慈濟大學教育研究所，花蓮市。

釋證嚴（2019）。**陪孩子讀的靜思語 100 句【30 周年紀念親子共讀版】**。靜思人文出版社：讀書共和國出版。

羅玉君（2021）。情緒教育是一切穩定的基石。師友雙月刊，630 期，121-126。

Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Ridder, E. M. (2005). Show me the child at seven: The comprehensive of conduct problems in childhood for psychosocial functioning in adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(8), 837-849.

Guide, C. A. S. E. L. (2013). Effective social and emotional learning programs. *Preschool and Elementary School Edition*.

Henry, R., & Simpson, C. (2001). Picture books & older Readers: A match made in heaven. *Teacher Librarian*, 28 (3), 23-27.

Hofstra, M. B., Van Der Ende, J. A. N., & Verhulst, F. C. (2002). Child and adolescent problems predict DSM-IV disorders in adulthood: A 14-year follow-up of a Dutch epidemiological sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(2), 182-189.

Miller, T. (1998). The place of picture books in middle -level classroom. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41(5), 376-381.

Wilson, H. E. (2015). Pattern of play behaviors and learning center choices between high ability and typical children. *Journal of Advanced Academics*, 26(2) ,143-146.

The Study on Integrating Jing-Si Aphorisms and Picture Books into Emotional Education in Language Area

Min-Chi Hsu

Mei-Chih Hu

Chia-Wei Lai

Zu-Qi Chen

Yu-Ting Shih

Tzu Chi University

Buddhist Tzu Chi Charity Foundation
Attached to Hualien Private Hualien Daai
Kindergarten

Abstract

This study was conducted through a qualitative collaborative action research approach. By integrating Jing-Si aphorisms and picture books into emotional education in the language area, this study aimed to enable children to perceive, identify, express, understand, and regulate their emotions, and preschool teachers promoted children's creative performance and interpersonal growth through activities. After implementing the curriculum, teachers reflected on their teaching practices and enhanced their professional development. 1. Integrating five steps of Jing-Si Aphorisms teaching and picture books with Tzu Chi's unique humanistic characteristics is beneficial for according to children's emotional life experience can understanding of abstract emotional concepts. 2. Integrating Jing Si Aphorisms and picture books into the emotional teaching of the language area can help to improve children's etiquette and change their emotional management abilities. 3. Adjusting teaching according to children's emotional life experience can enhance teacher's ability of counselling according to children's emotional life experience and designing emotional courses.

Keywords: Children, Emotion, Jing-Si Aphorisms, Language area, Picture books

J. Bruner有關幼兒發展的觀點及其教育意蘊

高博銓

實踐大學

摘 要

美國知名的心理學家和教育家J. Bruner以其在幼兒發展方面的長年研究，累積了豐碩的研究成果，極具價值。本研究蒐集Bruner有關幼兒發展的研究發現，並加以分析整理，進而歸納其在幼兒發展方面的重要觀點，希冀更深入地瞭解幼兒的發展。基於此，本文首先介紹Bruner早年開展有關幼兒發展的研究；其次，分析其在幼兒發展方面所獲得的重要研究發現，包括：心智發展始自內在表徵、課程設計植基於結構、教學旨在促進思考能力、教育活動本於文化脈絡、發現行動點燃學習樂趣、遊戲促進真實的理解。最後，依據所歸結的重要研究發現，說明Bruner幼兒發展研究所蘊含的教育意義，俾供國內幼兒教育工作者之參酌。

關鍵字：幼兒、幼兒發展、J. S. Bruner

收稿日期：2024年 03月26日

接受刊登日期：2024年 11月07日

壹、前言

大自然孕育萬物，各類物種生存其中，展現多元的生態樣貌，形成五彩繽紛的世界。而置身其間的人類物種，雖然沒有長遠的生命歷史，卻可以在不斷變化的環境之中適應和繁衍，此與其獨特的發展特性密切相關。值得關注的是，人類不同的生命週期呈現相異的發展特性，各具任務，順利發展與否，攸關個體的生存，至關重要，尤其生命早期階段的發展，更具意義。美國著名的「培瑞高瞻學期研究」（HighScope Perry Preschool Study）指出，幼年期是人類一生發展階段的關鍵時期，其發展的良窳，影響至深且廣（Medina, 2017）。而從人類發展具有較長的依賴期，需要成人提供較多的照顧和保護，當可理解幼兒發展的重要性。基於此，人類社會必須提供幼兒健康發展的成長環境，而學校教育系統的茁壯，即彰顯發展在早年生命階段的重要性。

誠如上述，學校教育作為兒童健康發展的成長環境，其重要性，無庸置疑。然考察現況，學校並未發揮預期的功效，兒童隨其進入學校時間的長短，而漸失好奇心和學習動力。箇中原委，係未能真正理解兒童，若能回歸教育主體，從理解兒童的心靈出發，或能重新審視學校教育，固本清源，裨益兒童的發展。

事實上，發展包含個體身體之成長發育，藉由細胞數目增加（hyperplasia）以及體積變大（hypertrophy）的過程，使得身高體重增加及個體大小改變，此部分可視為身體「量」的變化，同時亦包含其功能之複雜化。除了身體變化與動作技能發展外，語言、學習、思考、知覺、人格、情緒、人際關係及所處的種族文化等各方面彼此牽連及互相影響。

換言之，發展是一整體性過程，促使個體發揮最大潛能，達到人類於環境中生存與適應的目的，因此對於發展的了解應從整體性的觀點出發。特別是在個體發展的早期階段，也就是嬰幼兒時期的教育和照顧，能系統性、整體性地關注其各層面的成長，厚實基石，將有助於個體的健康成長，協助其成功地適應所處的社會環境。

就此而言，美國知名的心理學家和教育家Bruner（Jerome Seymour Bruner）在兒童的知覺、學習、記憶及認知方面，多年來累積了不少的研究成果，相關研究發現對於幼兒心智發展的瞭解，有極大的助益，值得借鏡。依此，本研究採取文獻分析法，蒐集Bruner在其學術生涯中，有關幼兒心智發展方面所發表的相關文獻，為了對於所要探討的議題，有較完整的認識和瞭解，力求文

獻的完整性。所蒐集的文獻內容包括：Bruner集結其學術研究成果所撰成的論文（如Bruner, 1961, 1964, 1971b, 2010）、Bruner的著作（如Bruner, 1956, 1971a, 1980a, 1983b, 1986, 1996, 1999）、Bruner自行編選的著作選集（如Bruner, 2006a, 2006b）、自傳（Bruner, 1980b, 1983a）、Bruner與他人合作共同撰寫的研究論文（如Bruner, & Goodman, 1947; Bruner, Olver, Greenfield, & Hornsby, 1966）、Bruner與他人一起合撰的著作（如Bruner, Jolly, & Sylva, 1976; Bruner, Olver, & Greenfield, et al. 1966），以及其他學者針對Bruner研究成果所撰寫的評論文獻（如Greenfield, 2016; Olson, 2014）等，就上述各類相關的文獻進行探討、整理和分析，進而歸納重要的主張，藉此掌握其有關幼兒發展的觀點並分析其教育意蘊。

是以，本文首先，介紹Bruner有關幼兒發展研究的緣起；其次，分析Bruner有關幼兒發展研究的重要發現；最後，闡釋前述發現在幼兒教育上的意蘊並總結相關的討論。

貳、幼兒發展研究的開展

Bruner對於人的心智發展，深感興趣，初期的研究主要是集中在知覺心理學方面，其與哈佛大學心理學系的同事Cecile Goodman, Leo Postman, …等人合作，以知覺為專題發表不少論文。其中最受關注的當屬1947年與Goodman合撰的〈論價值與需要在知覺中的組織作用〉(Value and need as organizing factors in perception) (Bruner & Goodman, 1947) 一文。該文以10 歲兒童會高估較大硬幣的價值而低估較小硬幣的價值，且貧困兒童比富裕兒童更會高估較大硬幣的價值，揭示了某些心理因素對於視覺感知（visual perception）所造成的影響。

其次，Bruner曾與人類學家Irvn de Vore、Asen Balikci等人合作，於1963至1968年期間，接受美國國家科學基金會（National Science Foundation of the USA）的贊助，研發一套社會科課程：「人的研究」（Man: A Course of Study）（國立編譯館，2000）。而之後的學術研究，逐漸轉向嬰幼兒時期的認知活動。尤其是在其主導的哈佛認知研究中心（Center for Cognitive Studies at Harvard）成立了「娃娃實驗室」（baby lab），開始對於嬰幼兒發展有關的主題，進行探究，其合作的研究者包括，語言學家Roman Jakobson（1896-1982）、哲學家Nelson Goodman（1906-1998），以及實驗室科學家Hanus Popousek（1922-2000）等人（Bruner, 2006a）。

此外，Bruner（1983a）指出，在1960年代中期接受邀請，加入了「詹森總統教育顧問小組」（President Johnson's Advisory Panel on Education），期間發生民權運動，凸顯社會存在不平等、不公義，以及貧窮等問題，嚴重影響幼童的發展。有鑑於此，Bruner呼籲以聯邦政府的經費投入學前教育，政府亦採納其建議。值得一提的是，其當初所規畫的「及早開始」（head start）方案，後來也發展成全美施行的「Head Start」方案。到了1972年，Bruner轉至牛津大學，和同事Henry Judge共同組成了「學前教育研究小組」（Preschool Research Group），仍延續先前對於嬰幼兒開始使用語言的情況，以及語言發展對於嬰幼兒心理與社會活動的影響等主題，進行探究。

不過，Bruner（2006a）指出，當時牛津的學術氛圍改變了，審視當時相關研究的作法，可以發現，那段時間正是牛津哲學中「語言學轉向」（linguistic turn）的後面幾年，舉凡John Austin（1911-1960），Peter Strawson（1919-2006），Rom Harre（1927-2019），以及傑出的懷疑論者Isaiah Berlin（1909-1997）等人為這套哲學提供了滋養。正是他們以語言行動（Speech Acts）之新猷，取代了原有的詞彙文法結構（lexico-grammatical structure）之舊說，也正是他們所提出的這些語言行動會影響型塑溝通意向（communicative intentions），並進而會影響語言的使用及詞彙文法結構的主張，最具吸引力。

奠基於此，此時期Bruner研究的重點主要是針對母親－孩子互動在語言習得所產生的影響。Bruner（1980a）自述，其任職於牛津大學期間，也參與「大不列顛學前PG學會」（Preschool Playgroup Association of Great Britain），從而對於幼兒後續的人際互動及其語言發展的影響，進行探究。而其在PG及托兒所（playgroup and nursery-school）環境下所作的探討，獲得了相當豐碩的成果，《五歲以下的兒童在英國》（Under Five in Britain）一書的出版，就是展現此時期的研究成果。

整體而言，Bruner有關幼兒發展研究的開展，始自其在哈佛認知研究中心所成立的「娃娃實驗室」（baby lab），進行嬰幼兒方面的研究，而後協助美國聯邦政府規劃學前教育，並在之後到牛津大學，組織「學前教育研究小組」，持續相關的研究，特別是語言發展對於嬰幼兒心理與社會活動的影響。同時也參與了「大不列顛學前PG學會」，關注人際互動對幼兒語言發展的影響，而累積的研究成果，也對英國學前教育，做出貢獻，甚至也因曾擔任義大利的Reggio Emilia市幼兒園的顧問，而為義大利的幼兒園注入活力，顯見Bruner在幼兒教育方面有卓越的貢獻。

參、重要的幼兒發展研究

Bruner是美國當代知名的心理學家，其畢生致力於心理、認知、教育等領域的研究，並竭力將研究成果導入政策和實務，成就斐然。Weil（1964）稱其為教育工作者所帶來的激勵，自Dewey以來，無人能出其右。Olson（2014）亦指其為美國最傑出的心理學家，是Dewey的傳承者，概無異議。顯見Bruner長年累積的研究成果，備受肯定。而綜觀其漫漫的研究生涯，攸關嬰幼兒心靈成長的探究主軸，至為鮮明，其所觸及的內容涵蓋語言、敘事、思考、學習、遊戲、文化等諸多議題，相當豐碩。有鑑於此，綜整Bruner有關幼兒發展的文獻，分析歸納箇中重要發現，俾供幼兒教育之參酌，極具意義。至於有關幼兒發展的重要研究發現，可以說明如下：

一、心智發展始自內在表徵

人類幾百萬年的演化歷程中，可以發現，環境會對個體基因產生影響並形塑行為。英國生物學家達爾文在其演化論中，主張「物競天擇，適者生存」，指出自然萬物必須因應環境的變化，不斷提升適應力，才能確保物種的生存繁衍。就此而言，人類生命早期擁有較長的依賴期，源自新生個體尚未發展成熟，必須仰賴周遭重要他人，於此關鍵時期，學習生存之道，認識外在世界，方能因應變動複雜的環境挑戰。

至於人類認識環境的過程，大抵會以既有的心理框架和新訊息相聯繫，進而將新訊息納入，維持或形成新的認知框架，此為人類認識的基本過程，Bruner（2006a）指出，個人的認知框架可稱之為「世界模式」（models of the world），也就是個人對世界的知識，可據此進行預測、內推和外推更多的知識。換言之，個人會將其感覺資料和世界模式聯繫，進而推論而形成假設，再檢驗假設，以精緻化其世界模式。

進而言之，Bruner（1956）明確地指出，認知的過程會對事物類型化和概括化，並運用推理上的飛躍，進行分類，以在雜亂零散的訊息中，釐清事物，尋找意義，因而個體是積極的建構者，而不是被動的接受者。此外，概念化會運用策略，權衡三要素，包括訊息的情境、認知的難度、風險性。至於概念分類的標準則有同一性（identity）和等值性（equivalence）。前者是考量同一事物的變異性；後者是依據事物所產生的感情、擁有的功能以及存在的形態來進行歸類。

值得關注的是，人類透過「世界模式」來認識環境的過程中，其所賴以辨識、標記、描述、操作的表徵系統（systems of representation），會發生階段性變化的，依三種表徵的思考方式循序漸進發展，包括（國立編譯館，2000）：

- （一）動作表徵（enactive representation）階段：最年幼兒童最常運用該表徵，如看、走、爬、觸、嚐、嗅等「動作反應」或「操作」來了解或代表外在世界。
- （二）影像表徵（iconic representation）階段：兒童透過內在的心像，便可憑在感官內留下的影像來了解或代表外在世界。
- （三）符號表徵（symbolic representation）階段：當兒童利用符號表徵時，表示其已能擺脫具體事物的約束，而利用語言符號處理過去與未來，掌握可能性或假設，不必再仰賴行動。

Bruner認為，人類心智的發展始終會依照這三種表徵系統的順序前進。從動作表徵到影像表徵，再從影像表徵到符號表徵的發展過程，會像某種心像形式或基模形式，自動地成為穩定反應的伴隨物而產生，其內容是一組相互聯繫的行動同時發生，並將其轉變為直接表象（Bruner, Olver & Greenfield, et al., 1966）。

值得一提的是，Bruner(1983a)雖然曾赴瑞士，在Piaget主持下的國際發展認識論中心（International Center for Genetic Epistemology）研究一年，深受Piaget影響。但Bruner（1999）特別指出其對於Piaget心智研究的批判。強調Piaget對於人類心智發展的研究是屬於認識論方面的，而不是常被一般人所誤解的心理學方面的。Bruner認為，Piaget所提出的形式化描述，絕對不是對於人類心智發展的心理學的描述，因此，試圖從心理學角度來解讀這種描述性理論時，其描述的清晰性就會受到挑戰。

此論點係依據Bruner（1973a）對心智發展所進行的實驗，該研究是讓4-11歲的兒童說出，在裝有水的兩個燒杯中，哪一個更「滿」，哪一個更「空」。所有的兒童都可以正確回應，但之後換成一對不同容積的玻璃杯，各自都注滿一半的液體，結果兒童往往先說A杯比B杯滿，然後又回答A杯比B杯空，此自相矛盾的回答，隨著年紀的增長，出現錯誤的比例卻隨之增加，而非如一般所預期的會隨之減少（錯誤的比例5歲是27%，6歲是52%，7歲是68%）。是什麼導致邏輯性矛盾錯誤的增加呢？Bruner明示，年幼的兒童在判斷「滿」和「空」，只使用單一的標準，而年長的幼童則是依其互補關係而做出判斷。因而主張，邏輯描述不是揭示心智發展本性的一種方法，發

展不應該歸功於邏輯，而應該歸功於兒童試圖對每種觀念進行知覺表徵的那種需要的發展。

基於此，Bruner是以表徵系統來說明兒童的訊息處理方式，動作、影像、符號三種表徵系統，代表心智發展的不同階段，兒童即藉此來認識世界。據此，Bruner採用表徵系統作為心智發展的核心概念，認為兒童的心智發展是再現模式的變化，也就是透過其表徵系統再現自己關於世界的知識經驗。這有別於Piaget利用運思，此種數理邏輯的概念作為心智發展的核心概念，反映出Bruner修正Piaget的心智發展主張。

二、課程設計植基於結構

人類如何認識所生存的環境，建構個人的知覺意識，形塑其世界觀，一直是備受關注的議題。Bruner對此亦展現濃厚的興趣，其早期投入人類知覺的研究，即為實證。就此而言，Bruner（1979）認為，結構是人類所發明的重要概念，因為它會將支離破碎的事理秩序化，並為所學習的內容賦予意義，更使新經驗領域的開啟成為可能。進一步來看，Bruner（2006a）認為，人類會將日常的經驗加以組合，在心智的表徵能力由動作、影像、符號而成長時，形成「階層性組織的思考結構」（hierarchically organized structure of thought）。這種結構會形成若干「分枝結構」（branching structures），讓人們在面對困難或問題時，能相對容易地尋求可能的解決方案。

以日常生活中幼兒的語言學習為例，其思考結構會受幼兒所處的環境脈絡左右而形成不同的分枝結構。Bruner（1983b）在《兒童的說話：學習運用語言》（Child's talk : Learning to use language）一書中就指出，其實驗的觀察發現，兒童會以其過往經歷的事件所組成的結構，作為其運用語言表達意思、說出想說的話之腳本。這類在時間先後與地點不同脈絡下，與周圍人事物互動而形成的「事件結構腳本」（p. 36），是兒童運用語言說話的重要依據，而其關鍵就在於結構所具有的再生性。

基於此，Bruner（2006a）明確地指出，教師的課程設計必須採取結構化的方式，才能讓學生獲得「最大量再生的學習」（maximum regenerative travel）。質言之，教材需要經過濃縮和轉化，以結構化的方式安排所要學習的材料，而藉此「簡化的表徵」（simplified representations）呈現內容，具有「再生性」（regenerative），也使結構更具深度。

三、教學旨在促進思考能力

促成近代歐洲教育改變，為近代教育思想之父、改革幼兒教育先驅的捷克教育家夸美紐斯（John Amos Comenius, 1592-1670）主張泛智（pansophism），即指出要把一切的知識教給兒童，必須重視教學，且在選擇教學內容時要注意知識的實用性，學習那些對我們的現實生活有所幫助的知識，為生活而學習。誠如賈馥茗（2006）所指出，教育應該要讓兒童廣泛接受各種知識，包括讀、寫、算、幾何測量、自然常識、地理、歷史、唱歌和手工藝等，並透過有效的教學，習得箇中知能，才能適應生活中的多方面需求。同時應如夸美紐斯在《大教學論》（The Great Didactic）中所倡導，凡是無用的東西都應當拋棄，教育活動應該用「閒暇、愉快和確定的進步」來代替學校的「吵鬧、頑強和挫折感」。若要達到這樣的目標，就必須採用最好的教學法，使教師教的少，而孩子卻能學的多。

當然，倡導教學重要性者，不乏其人。不過，Bruner卻指出關鍵訣竅，「課程內容重結構，教學方法重思考。」結構之重要如上述，教學則必須促進思考，方能真實理解，更新其認知的「世界模式」，進而獲致個人的成長。事實上，Bruner在其早期 1950年代所發表的《思考的研究》（A study of thinking）（Bruner, 1956）、〈超越給定的訊息〉（Going beyond the information given, 1957/2006a）、〈學習與思考〉（Learning and thinking, 1959/2006a）、〈教學的功能〉（The functions of teaching, 1959/2006a）等著作中，即清楚地定位思考和教學的關係，更引領了後來的認知革命。

進一步來看，Bruner（2006a）認為「許多學習都受到思考所引領。」而且，「搜尋訊息與運用訊息時，都應該採取有效率的（思考）策略」（Bruner, 1980b）。其次，在其〈超越給定的訊息〉一文中，指出，教學問題（problem of instruction）的關鍵在於「如何以最好的收錄系統（coding system）呈現各教材，方能保證人們獲致最大的通則化（generalize）能力」。而在〈學習與思考〉一文中則明示，「由學習跨越障礙，進入到思考」之要在「從已知推導出未知」，而非「現在知道多少」。最後，在〈教學的功能〉一文則直陳：「教學絕不可只作資料的呈現」，而必須將資料「轉錄（recoding），加以濃縮與轉化而形成較具深度的一般結構（general structure）」（Bruner, 2006a）。

準此而言，學習的內容會受到思考的牽引，因而必須善用有效率的思考策略，才能跨越障礙，超越給定的訊息，達成學習的目標。然而，此目標的實現也需要輔以教學功能的發揮，亦即教學

不能只是內容資料的呈現，而必須濃縮精煉，轉化為結構性的組織內容，思考和教學的緊密連結，才能相得益彰，促進學生的成長。

至於思考則會涉及到「特徵」(feature)、「信號」(signal)、「屬性」(property)、「歸類」(category)、「概念」(concept)、「概念形成」(concept formation)、「概念獲得」(concept attainment)等活動。就此而言，Bruner (1956)明確指出：

學習的過程會注意到環境中某些可辨識的特徵，據以作出合宜的推論而成為信號；事物擁有不同的特徵和屬性，掌握事物的屬性，則可以協助我們迅速辨認，形成判斷；而依據屬性，進行「歸類」，就是概念的 formed，它能幫助我們精簡訊息，便於識別各類事物，減少持續學習的必要，同時為有益的活動指引方向，也有利於掌握意義；概念獲得則是吾人發現其「區別某些正例(exemplars)與非正例(non-exemplars)之定義性質的屬性」，乃是傳統上稱為思考的一個層面。換言之，概念獲得即為思考。(p. 22)

最後，在研究概念獲得時，Bruner (1956)強調：

人們的目標應該一直都是，盡可能地將可能公開的決定加以具體化，並希望這些決定的「規律性」(regularities)，可以為推論學習或獲得概念所涉及的過程，提供基礎，而這些決策過程中的規律性，即可以稱之為策略。(p. 56)

由此觀之，策略是指為實現某些特定的目標，所採取之獲得、保留和利用信息的決策模式。如此，既可確保某些形式的結果，又可免受某些其他形式的影響。

四、教育活動本於文化脈絡

Bruner學術研究的生涯發展，早期主要集中在知覺心理學領域，而一直到四十歲出頭，才注意到教育的問題。箇中原委，可能在當時的學術氛圍，教育領域被認為是限定在教育學院的「次等」(second-class)科目，難以躍升為心理學研究的焦點。然而在1950年代中期，Bruner (2006b)表示，其關注教育學(pedagogy)及學校教育之心卻成長的非常快速。而在那段有著令人絕望的思想掙扎(desperate ideological struggle)的時日，也就是在令人困擾的冷戰時代的早期，Bruner猛然察覺到教育乃是攸關重要(relevance of education to)的大事。

Bruner (2006a) 明確地指出，教育漸漸受到關注，正好是發生在蘇聯發射第一顆人造衛星 Sputnik 的那些年間。當時美國一向自豪其卓越的科技地位，但卻給急遽地失去優勢。華盛頓立即宣稱美國與俄羅斯有著導彈差距 (Missile Gap)，而這正是因為長期以來的疏忽，讓蘇聯在科學教育方面超前美國許多，造成此落後態勢。有鑑於此，美國國家科學基金會開始投入大量經費，推動改進科學課程的專案計畫，試圖儘速補苴此一導彈差距。知名的科學家紛紛投身於開創嶄新且令人耳目一新的物理、數學、化學及生物學等各類學校課程。因緣際會，Bruner 參加了其中一個先導的課程小組 (pioneering curriculum groups) — 「物理科學研究委員會」 (Physical Science Study Committee)。值得一提的是，就因為 Bruner 躬逢當時的教育盛事，也意外地開啟了漫長的教育研究之路。

綜觀 Bruner 在教育方面的研究，所涵蓋的領域包括知覺、學習、記憶及認知等方面，相關的研究成果促進了幼童心智發展、學習本質、課程設計、教學方法的了解，對學校教育的發展，厥功甚偉。尤其令人稱許之處，Bruner 懷抱宏大目標，矢志建立成長科學，希冀幫助幼兒順利成長，更直指箇中關鍵就是必須真實理解人類心智的本質，避免重蹈學校教育的覆轍。

至於有關人類心智本質的理解，Bruner (1996) 提出，存在兩種觀點，一是「計算論」 (computationalism)，另一為「文化論」 (culturalism)。前者重視訊息的處理，能就世界中有限的、編碼的、明確的訊息如何被寫定、分類、存檔、核對、提取，以及如何運用計算的機械裝置來管理。猶如機械般的訊息處理模式，反映出人類某方面的心智習性，符應於日常生活的部份活動，其奠基在能夠清楚界定、井然有序的知識系統。後者則是來自演化的事實，心智未通過文化的浸淫，根本無法生存。Henrich (2021) 就指出，心智係連結於人的生活方式，其中由符號所構築的意義，其生成是來自於文化，由社會成員所共享。是以，意義提供了互動的基礎，其生成和創新，促進了心智的發展，也強化了社會的聯繫。

Bruner 認為，計算論和文化論的發展演變，彰顯了個體主義的不完整性，心智發展必須正視社會文化因素的存在。事實上，人類心智中的軟體部分與個人生活的文化密不可分。而正是人對文化的參與，以及通過文化來實現自己的精神力量，才使得單獨以個體為基礎構建人類心理學這件事成為不可能 (Takaya, 2013)。

進而言之，文化是人類互為主體性的展現，亦即人們以理智的方式共同（jointly）行動且共同分享的事情。此種共享的行動始自以周邊環境（intimate）為活動範圍的嬰兒時期，然後透過教育而能逐步進入遠方（distant）的過去，以及更遙遠（remote）的未來。文化的共享行動可在兒童與成人之間共同注意（joint attention）發現（Olson, 2014）。此外，Bruner（2006a）也指出，文化提供了工具，使得我們可以利用這些文化工具來分析、組織和瞭解周遭的世界。雖然文化是人所建構，形塑人類心智的運作方式，而人因處於文化情境中，必須依賴文化資源，不過，人擁有轉換和創造文化的行動力，因而帶動了文化的創新，也促使心靈得以改造，心智發展自然可期。

綜觀Bruner有關心智方面的研究，其明顯受到Piaget和Vygotsky的影響。而在其有關兒童心智發展的觀點，從早期個體性的探究，關注心智結構的形成，到後期指向社會化，探討個體性和社會化的揉合，強調個體和所處的社會文化之間的運作，而此觀點的演變，可由下述的內容，獲得印證，並彰顯教育活動應本於文化脈絡主張。Bruner（1986）指出：

幾年前，我曾寫一些很顯眼的論文，探討發現學習的重要性這個問題——靠自己的發現進行學習，或如Piaget後來所說，以創作（inventing）的方式進行學習。現在，我主張把這個觀念加以延伸，或者，更好的說法是，加以完善。當時，我以為兒童都是獨行兒（solo child），以他自己的方式，向他自己再現外界的事物。這些年，我漸漸明白，在絕大多情景下的絕大部分學習，都是以群體活動方式進行的，是一種文化的共享。兒童不只把知識化為己有，更是在相同文化意識的人們組成的群體中這麼做。此一想法使我明白，不只發現與創作，還有折衷、協商及分享，都是很重要的作法。（p.127）

五、發現行動點燃學習樂趣

發現是個體學習和成長過程中，相當重要的一項活動。Bruner（1961）並未將發現限定於找到人類前所未知的某些事情之行動，而毋寧是指向個人所有使用自己的心思獲取知識的形式。事實上，Bruner（1956）早先強調學習為本的教學，即指出「機械式記憶的教導」與「機械式學習」之不當。而Bruner（2006a）在其〈結構的重要性〉（The importance of structure）一文中，除了分析結構的價值外，並論述三項與發現有關的要點：第一，發現未曾認識的事理會為人們帶來「興奮感」和「自信感」；第二，伊利諾大學中小學數學與算術專案委員會一直都「強調以發現作為

教學的輔助方式」；第三，發現法不只可用於「數學與物理等高度形式化的科目」，亦可用於社會科。

Bruner以相當寬廣的方式來看待發現。究其原因，可從其說明中，見其端倪。Bruner（2006a）指出：

此乃因過去六、七年，我與在美國進行的新課程計畫中若干位數學家、物理學家或歷史學家談話，都重複聽到下列有信心的描述：若讓學生獨力將正在學習的事理作一番組合，因而使他們成為自己的發現者時，學習效果特別好。（p.57）

然而，就因為Bruner採取較廣義的發現觀，造成各界解讀不一，甚至偏離原意。1965年，Bruner深感〈發現的行動〉一文受到嚴重誤解，乃撰寫〈發現的要因〉以便澄清。蓋有不少人忽略他「藉發現的提出，強調自我指導及意向在學習過程所占有的關鍵地位。」（1971a, p.xv）之原意，扭曲而成了為發現而發現，以致不但無法激勵真正的發現，反而帶來反效果。

爾後，Bruner仍持續倡導在學習過程中的重要性。1986年，Bruner在〈教育的語言〉（The language of education）（2006b）中提及：「幾年前，我曾寫一些很顯眼的論文，探討發現學習的重要性這個問題。」（p. 85）1996年，Bruner（2006b）在〈庶民教學觀〉中指出：「你認為教師應協助引導學生自行發現，然後讓學生形成知識通則...」（p. 161）2006年，Bruner（2006a）在《自選集》第I卷〈導言〉為〈發現的行動〉（The act of discovery）作了十分精簡的介紹，這篇應邀撰寫的論文，將學習視同「發現的行動」，是為前兩篇論文的進一步精緻化，文中特別指出發現學習的意義，學習者能將內容，組織成有用的形式，而原則的發現，也使學生成為較佳的學習者和問題解決者，遂使發現學習的概念更受關注。

六、遊戲促進真實的理解

自古以來，環境中的各類年幼動物，從魚兒和爬蟲類，到鳥兒和哺乳類，會利用大自然這座巨大的遊樂場，跑跳嬉戲。德國哲學家和心理學家Karl Groos認為，年幼動物的遊戲行為，主要是為了讓牠們能應付未來生活中的考驗（Natterson & Bowers, 2020）。同樣地，人類亦發現，幼兒熱衷於遊戲活動，諸多思想家更積極提倡遊戲的價值。19世紀歐洲知名的教育家福祿貝爾（Friedrich Fröbel）就是箇中的實例，其創辦第一所稱為「幼稚園」的學前教育機構，也是第一位提出幼兒能

從遊戲中學習，並主張以遊戲來教育幼兒的人（Bruce, 2009）。不過，由於遊戲不容易獲致具體明確的操作型定義，也難以取得客觀量化的實徵資料，所以一直未能成為心理學研究的焦點。而此種現象，隨著愈來愈多有關靈長類行為研究的成果，而產生了改變。研究發現，從猴子、猩猩以至於人類，遊戲活動對於年幼未成熟的靈長類動物，至關重要（Bruner, 2006a）。

就人類而言，遊戲活動在幼兒成長的過程中，相當重要，遊戲可以促進幼兒真實的理解，提高社會適應。相關論點概述如下：首先，容忍挫折和問題探究的毅力。Bruner和哈佛心理學家Kathy Sylva的研究發現，相較於提供觀摩，示範問題解決技巧的控制組，採取遊戲活動的實驗組幼兒，其在問題探究的持續性和挫折容忍度，有較佳的表現，據以獲致真正的理解（Bruner, Jolly, & Sylva, 1976）。其次，遊戲能調和目標導向的行動驅力，適度減緩壓力，增進理解的行動力和可能性，此研究發現如心理學家Robert M. Yerkes和John Dillingham Dodson所提出的「耶基斯-多德森定律」（Yerkes-Dodson law），指出在一定範圍內，動機強烈程度和表現好壞呈正比，但只會達到一個峰值。當動機強度太高，表現反而下降。這個過程通常被描述為一個浴缸曲線，形同一個倒U字（Bruner, 1974）。

最後，遊戲更能在促進真實理解之餘，產生持續的影響，尤其在提升幼兒的想像和創造能力方面。Bruner（2006a）引用Corinne Hutt的研究，早年階段擁有較多遊戲機會的幼兒，會有較高的好奇心和持續探索的行動能力。幼兒常在初期探索過程中，漸漸導入遊戲形態的方式，試驗各種的可能性，履試履驗，不畏艱難。甚至在四年之後，由Mike Wallach 和Nathan Kogan對於這些幼兒所進行的追蹤研究發現，仍然保有較佳的探索和創造能力。

Bruner強調遊戲活動可以促進幼童的真實理解，其具體展現在其所參與的〈人：一門課程〉（Man: A course of study），該課程藉由家庭、狩獵及找親屬線索等遊戲，讓學生樂於參與學習，並成為能自主學習的發現者，進而將與遊戲顯示的各種現象歸結成為具有結構的概念與通則。基於此，Bruner（2006a）指出，遊戲正像數學的模式一樣，是一種雖由人為安排、卻總是有力地表徵現實的模式。事實上，Berk（2013）歸結諸多研究顯示，遊戲除了提升幼兒表徵現實的能力外，亦強化了各式各樣的心理能力，包括保持注意、記憶、邏輯推理、語言與識字能力、想像、創造、情緒理解、以及反映個人自我思考的能力、抑制衝動、控制個人行為、以及從他人的角度看事情的能力。而綜觀前述的這些能力，將可從更大的範疇來看幼兒理解能力的增進。

肆、Bruner幼兒發展研究的教育意蘊

《華盛頓郵報》曾於2016年6月7日發佈新聞，刊載美國著名的教育心理學家、認知心理學家Jerome S. Bruner教授去世的消息，Bruner享壽100歲，這位出生時為盲人但後來復明的心理學家，在其70多年的學術生涯中，長期致力於人類的知覺、學習、思維、記憶等方面的研究，成果豐碩，在心理學領域的貢獻，厥功甚偉，是20世紀最重要的心理學家之一（Schudel, 2016）。而綜觀Bruner長年的學術生涯，可以發現，幼兒發展方面的研究可居於研究路徑的要津，相關的成果饒富意義，足可作為幼兒教育實施之參酌。至於其所揭櫫的教育意蘊，可分述如下：

一、教育能引導內在表徵能力的發展

人類認識和適應環境的過程中，會運用內在表徵來處理新訊息，將其感覺資料和其認知基模聯繫。Bruner稱認知基模為「世界模式」，而個人所援用的表徵系統具有階段性的變化，依動作表徵、影像表徵、符號表徵三種表徵的思考方式循序漸進發展，各發展階段都是在邏輯上有組織的整體。此認知的發展觀深受Piaget的影響，但有別於Piaget自然發展先於學習的主張，Bruner（2006a）強調學習可早於自然發展，並因之而精煉世界模式，而人是具有自主性、能動性以及好奇心，可以通過外推（extrapolation）、內插（interpolation）或變換（conversion）等方法，把知識整理成另一種形式，以便超越所給予的信息。基於此，Bruner極力反對行為主義視人為知覺、概念的獲得、推理等方面的消極感受體。

既然人類稟賦聰敏，能透過學習提升認知基模，而無需等待發展的自然成熟，則契合幼兒發展的教育引導當有利於學習的進展。Bruner（1999）指出，學校教育是文明社會賴以發展智慧能力的重要工具，亦能協助個體探索自己的天賦與熱情，其主要目標應是竭力地促進幼童的智力發展，獲得各種優異才能。

Bruner（1956）認為，教育之所以能引導內在表徵能力的發展，係因幼兒具有主動理解或詮釋周圍環境之有目的，是有意向之心靈主體，而非如過去的行為論者所主張的，幼兒總是接受外在刺激而做出被動反應的有機體。基於此，幼兒不會直接針對所受到的刺激作出回應，而是在掌握全般情況的同時，調整現有的認知狀態，並促動心靈發揮思考作用的結果。依此，教育可以在過程中，精煉內在表徵的能力，超越給定的訊息，此對於人類心智的成長，至關重要。

Bruner (1964) 在其〈認知成長的過程〉(The course of cognitive growth) 一文中就指出：人類理智功能從嬰兒期發展到可能達到的完美程度，是由「心智使用」(use of mind) 方面的一系列技術進步所塑造而成的。個體的成長取決於對技術的掌握，如果不參考這類掌握，就無法理解成長的意義。而所謂的技術係指人類在面對複雜的生活環境時，為了能掌握重複出現於環境中的挑戰，有必要以容易管理的方式表徵之。從另一個角度來看，這些表徵方式也顯示了人們在面對外界時，會運用思考，以建構模型的做法，組織不時呈現的各類資訊。準此而論，表徵方式的改變意謂著技術的進展，能升級思考的層次，更有效地處理訊息，反映出心智受惠於技術精進所帶來的成長，而這種技術的進展乃為教育工作的核心。

誠如上述，Bruner認為人類認識和適應環境的過程中，會運用內在表徵來處理新訊息，其發展則會依循動作、影像、符號三種表徵的思考方式，而這種技術的進展是教育工作者的要務。茲以幼兒園教保活動中的語文領域為例，其主要的學習內涵與方向，包括理解肢體、理解口語、理解圖像符號、理解文字功能、以肢體語言表達、以口語表達及以圖像符號表達。是以，依據幼兒不同的年齡階段，在語文領域的學習指標，可以設定為：語-幼-2-2-2 以簡單的口語表達需求與好惡 / 語-小-2-2-2 以口語建構想像的情境 / 語-中-2-2-2 以清晰的口語表達想法 / 語-大-2-2-2 針對談話內容表達疑問或看法（教育部，2020）。可以發現，上述的架構與順序，顯然符應Bruner所主張，依循動作、影像、符號三種表徵的思考方式發展。

二、課程採取結構設計具有加乘效果

Bruner (1960) 在提及有關學習的功能，指出一類學習是有助於對未來某些工作的執行，其效用就是通稱的技能，具有特定的適應性，屬於特殊的遷移；另一類學習則是非特殊遷移，是一種原理和態度的遷移，本質上不是學習一種技能，而是學習一般觀念，並以此作為後續問題認識的基礎，而這類後續的問題都只是一般觀念的特例，然而這類的遷移更為重要，學習者可依此基本的、一般的觀念來不斷擴大和加深知識，而這是教育過程的核心。至於此種原理的遷移所產生的學習連續性則繫於課程的結構，學校的課程和教學方法能和學科的基本觀念緊密連結，則學習遷移的成效愈佳。事實上，Bruner (1966) 所提出的螺旋課程 (spiral curriculum) 理念，主張學生在不同的教育階段重複學習相同的內容，其立論即涵蓋了上述兩種學習的功能。

事實上，Bruner 有關學習功能的主張，係奠基在幼童認知發展的系列研究，他發現人類會運用結構來處理日常生活中所獲得的經驗，並依據其心智表徵能力的發展，組織相應的結構模式，為所學習的內容賦予意義，使新經驗領域的開啟成為可能（Bruner, 1979）。進而言之，課程重視結構是植基於人類認知的特性，符合學習的原理。Bruner（1966, 2006a）針對課程運用結構來進行設計的重要性，特別指出其所能產生的價值，包括：增進對課程的理解、加強對內容的記憶、有助於學習的遷移、可縮短知識的差距。顯見課程採取結構設計具有加乘效果，於學校教育的實施上，採此作法，誠屬必要。

事實上，對於結構的重要性，Bruner（1996）在〈科學教育與教師〉（Science education and teachers）中，亦特別地總結了結構的作用：

此一具有衍生性質的結構，允許你超越前曾遭遇的細節，讓你超過給定的訊息，而弄清楚事情——這正是人生少數永不消退的喜悅之一！學（與教）的重大功績之一就在於：讓事物在頭腦中組織，並讓你所知道的，比你原來應該知道的還多。不過，有充裕的時間反省思考，你才可能將所知道的慢慢孵化出來。欲求速效是反思的大敵！（p. 129）

之後，Bruner（1996）於〈文化、心靈與教育〉（Culture, mind and education）中重申他仍堅持早期的觀點：「讓學習者理解學科應具有衍生性質的結構之重要性。」（p. 39）

三、教學活動必須引領思考能力進化

Bruner（1956, 1983a）對於思考採取較為廣義的定義，認為訊息處理、歸類、通則化、區辨學習、概念獲得、推論、推理、問題解決、反思（1980年代後稱為後設認知）、理論的建構等心智功能，都可以視為思考。再者，思考的重要性，可由Bruner於1950年代，所撰寫的《思考的研究》（A Study of Thinking, 1956）、〈超越給定的訊息〉（Going beyond the information given, 1957/2006a）、〈學習與思考〉（Learning and thinking, 1959/2006a）及〈教學的功能〉（The functions of teaching, 1959/2006a）等論文中，見其端倪，並繼而倡導激發思考的教學主張，呼籲美國中小學校教育應朝「思考教學」（pedagogy for thinking）的方向謀求改進（Olson, 2014）。

至於思考之所以重要是因為人類生活中，每天會接觸到許多訊息，如何有效處理訊息自然成為重要之事。首先，把同一的或同類的訊息，加以歸類，就是最簡單的一種思考。其次，見到遠

方的濃煙，推論有失火的可能，也是一種思考；再者，將若干項訊息整合在一起，研判遠方所冒出的濃煙，是一架農用小飛機失事，造成附近草地著火，而不是民房電線老舊引發的走火，則既是概念形成與概念獲得的運作，亦是一般理解的思考，是屬於傳統上稱為思考的一個層面。（Bruner, 1956）。準此而言，思考能超越（running beyond）感官直接觀察到的東西，不是直接的經驗，而是間接的經驗。換言之，思考能超越給定的訊息，能以某種原則性的方式超越知覺限制的行動，也就是我們所稱之為智慧（intelligence）之類的卓越之見（Bruner, 1983a）。

事實上，Dewey（1887, p.177）在《心理學》（Psychology）中界定思考為：「跟目的與手段之因果關聯有連結的觀念或關係（ideas or relations）之知識」。思考即是藉由認知過程，所習得的經驗與知識，針對這層因果關聯作出有意識的調節；所以，「思考即理智的控制（intellectual control）」（Dewey, 1887, p.339）。Bruner有關思考的論述，與Dewey透過思考，掌握事物間的關聯，而超越既有經驗和知識的進化觀，兩者有著異曲同工之妙。

思考是人類生命本質中所蘊涵豐富的發展潛能，可見諸於幼兒的日常觀察，其對生活環境中的一切充滿好奇與探究的動力，在不斷發問、主動試驗與尋求答案的歷程中學習。是以，依據教育部（2020）《幼兒園教保活動課程大綱》，指出幼兒的成長藍圖：他們需要親身參與，和周遭的人、事、物互動，在其中觀察、感受、欣賞與領會。他們會時刻觀察與探究生活環境的自然與人文現象，主動的理解、思考與詮釋其所探索的現象，尋求現象之間的關係，嘗試解決其所面臨的問題。準此而言，有關幼兒思考的特性與Dewey、Bruner的觀點相契合，而教保活動必須引領思考能力進化的作法確為幼兒成長的關鍵。

四、學習始終離不開個體的文化脈絡

Bruner所處的年代是行為主義盛行的時期，行為論者強調「認知」（knowing）只是被動地接受與連結來自外界的刺激，然後再配合由外而來的酬償或「增強」（reinforcements）作出回應而已。不過，Bruner（2006a）發現，事實不然，認知反而是一段複雜且值得深究的活動歷程。有鑑於此，Bruner開始從其原先專研的知覺心理學，漸漸擴及認知活動的整體歷程，亦即針對人們如何「以高度選擇性且精明的方式，獲得、分類、記憶、組織，並進而運用其所擁有之關於世界的知識」進行探討，開展了日後人們所稱的「認知革命」（cognitive revolution）。

值得正視的是，Bruner（1996）自承，其除了受到Piaget的認知論所影響外，亦受到Vygotsky的社會歷史心理學（socio-historical psychology），或稱文化論（culturalism）的影響。強調文化論在人的科學（human science）之中的重要性，尤其在探究教育問題的解決過程中，所涉及文化心理學方面的情形，至為明顯。相關問題包括，意義的生成與協議、自我和行事感（sense of agency）的建構、符號技能的習得、心理活動所處文化的置身性（situatedness）等。

Bruner（2006b）認為，不衡酌社會歷史要素，而要真實理解幼童的心理和行為，猶如緣木求魚，難以達成。一般認為，Bruner後期的轉向亦逐漸形成「文化心理學」，也引發了所謂的「第二次認知革命」。至於其轉向的源起，可溯自其在1970年代早期，從哈佛大學轉至牛津大學服務，受到英國及歐陸文化觀點的挑戰，尤其在英國將學前教育納入公共教育的過程中，其所揭櫫的教育改革，事實上也反映出某種形式的文化革命。經由此深刻體驗，使其對於文化如何形塑心理發展，興趣大為提高，認為制度的結構，如親屬關係、學校系統、法律體系等，都會影響人類的心理發展，具體展現在人敘說其生活故事的形式。

基於此，Bruner（2006a）主張幼兒心智的發展會受個體所置身的社會文化影響，因為人類互為主體性的文化會形塑其心智運作的方式。尤其幼兒透過社會互動，獲得配備文化工具的成年人或同儕的鷹架協助，得以更新其認知框架，提升編碼能力。他特別將文化因素區分為大C (Culture) 和小c (culture)，展現脈絡文化的差異，據以詮釋生活和教育場域中的真實現況。而教育所能提供的鷹架支持，讓「互為主體性」（intersubjectivity）得以實現，成就幼兒的心智發展，頗具意義。

Bruner（2010）就此進一步地指出，「大寫C為字首的Culture」雖然為我們的思想帶來型塑，但「小寫c為字首的culture」，才是至關重要的，因為故事所描述的地方性質的文化背景及其所承載著的劇情或命運（境遇）的巨變，舉足輕重。透過地方的背景，文化才得以傳遞其等的信息，而透過對於為這些地方的期待造成的威脅，也才能傳達（carry）其「警告的事項」。而當我們理解與地方的考驗（temptation）勢均力敵的怯懦行動必須加以克服，特定的勇敢行動才可能獲致理解。質言之，浸淫於在地脈絡的小c文化可以助長個人的道德勇氣和創新作為，不容輕忽。

據此，心理學家將開始注意到「小寫c為字首的culture」，亦即關照到某個文化內存的地方動力，而不再只是以「大寫C為字首的Culture」所顯示的文化處理有關事項。因為如同Mice van der Rohe（1886-1969）所指出，建築這件事的「真理都藏在諸多的細節中」（the truth is in the details）。

或者，更好的說法是：也都在細節中（in the details as well）。事實上，Bruner（1971b）在〈《教育的過程》再探〉（“The process of education” revisited）一文中，坦言：「在課程的假設上，並未質疑所設定的學生社會背景有所偏差，因而為我們帶來許多困擾。」（p. 19）足見Bruner有其前車之鑑，非常重視各種文化的獨特性與差異性。

是以，依據教育部（2020）《幼兒園教保活動課程大綱》中的實施通則：面對多元文化的社會，必須培養幼兒面對、接納和欣賞不同文化的態度。指出幼兒的生活環境包括了家庭、幼兒園與其身處之社區環境，且每個環境皆是幼兒拓展其生活經驗的重要來源；透過觀察及參與，幼兒可習得所處環境中重要他人的價值體系。因此，教保服務人員須覺察與辨識生活環境中的社會文化活動，並將其轉化為幼兒園的教保活動課程。畢竟，每位幼兒來自不同的家庭，也帶著不同的文化進入幼兒園。

至於具體的作法，可以說明如下：首先，教保服務人員須主動與家庭建立夥伴關係，相互尊重、合作、協商，以共同分擔教保責任。其次，透過邀請家庭共同關注幼兒的學習與發展，分享對幼兒的認識。再者，教保服務人員應該提供多元的機會，鼓勵家長共同參與幼兒的學習。最後，社區中的家庭同時也是課程發展的重要資源，教保服務人員可經由積極參與社區，與家庭共同攜手成為促進幼兒發展與學習的合作夥伴。總而言之，在教學的過程中，教保服務人員宜重視生活環境中各種文化的獨特性與差異性，尤其是與幼兒緊密相關的家庭文化和社區文化，使幼兒能體驗並認識不同的文化，亦即Bruner所強調的小c，進而接納和尊重不同的文化。

五、發現行動可以激發人類的好奇心

Bruner在提及有關課程的改革時，特別指出關鍵的核心議題：掌握學科的基本概念。其中除了要理解一般原理外，還需要培養對待學習和調查研究、對待推測和預感、對待獨立解決難題的可能性之態度等，箇中的核心因素即是對於發現（discovery）的興奮感（sense of excitement）（Bruner, 1960）。進而言之，教育的過程要能讓學童發現觀念中以前未曾認識的關係和相似性的規律，進而產生對本身能力的自信感。此目標的達成可以在提出學科的基本結構時，保留一些令人興奮的部分，引導學童自己去發現。

然而，若欲達成上述的目標，則必須要把深刻的理解和詳細正確結合起來，如此方能掌握學科的基本結構，這主要奠基在四種觀點（Bruner, 1960）：

- （一）以簡馭繁。懂得基本原理可以使繁雜的學科內容簡化，更容易讓人理解。
- （二）簡化而能再生。有關人類的記憶，日常生活中許多詳細的資料都是靠簡化的表達方式保存在記憶中。而簡化的表達方式則是具有「再生性」（regenerative）。據此作法不僅是用以理解現象的工具，也是明天用以回憶那個現象的工具。
- （三）產生遷移效果。懂得基本的原理和觀念是邁向訓練遷移的大道。理解更基本的原理或結構能夠幫助個人認識類化的限度。
- （四）減少知識落差。縮小高級知識和初級知識之間的差距。各教育階段教材普遍存在內容過時，亦即落後於該學科領域的發展太遠，而把人引入迷途。唯賴結構和原理的掌握，可以消弭此差距。

至於在教學方法的運用，Bruner（1961）也特別區別了兩種不同的教學方式：說明式教法（expository mode）係由老師控制教材的呈現，而學生只是被動地傾聽。假設式教法（hypothetical mode），學生對教學的內容和速度，有些控制權，並且抱持假設的態度，此方法允許學習者發現新原則和理念，而不僅是記憶一些由老師呈現的原則和理念。可以發現，藉由假設的形成和驗證，進而有所發現，可以激發人類的好奇心且提高其探究的動力。

以近年頗受重視的STEAM（Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics）教育為例，其由科學、科技、工程、藝術、數學五大領域組成，是全球熱門的教育趨勢。而教育部(2014)在《12年國民基本教育課程綱要》總綱的「核心素養」中指出：「核心素養」是指一個人為適應現在生活及面對未來挑戰，所應具備的知識、能力與態度。「核心素養」強調學習不宜以學科知識及技能為限，而應關注學習與生活的結合，透過實踐力行而彰顯學習者的全人發展。依此，「核心素養」契合STEAM所標榜的五大精神：跨領域、動手做、生活應用、解決問題與五感學習（賓靜蓀，2017）。

事實上，STEAM教育所強調的這些精神亦印證了Bruner的觀點，包括：「結構--跨領域」（可以掌握事物之間的關聯性，促進學習遷移）；「發現行動--動手做」（藉由探究、操弄而主動發現有價值的內容事物）；「表徵--生活應用」（運用表徵系統來建構生活世界）；「假設--解決問題」

（個人會將其感覺資料和世界模式聯繫，進而推論而形成假設，再檢驗假設，以解決問題）；「發現學習--五感學習」（發現學習理論強調學生主動探索和操作環境，以建構自己的知識。在這一過程中，五種感官所收錄的訊息及其綜合運用極為重要）。

六、遊戲強化心智能力而能促進理解

誠如前述，Bruner有關人類心智發展的觀點，除了受到Piaget的影響外，也採納Vygotsky社會文化論的主張。Vygotsky強調遊戲的重要性，認為遊戲即是想像遊戲，兒童會創作想像情境，藉以從現實約束中解放自己，暢意馳騁，同時想像遊戲的發展可與語言發展相互聯繫，之後也會邁向規則性遊戲。Vygotsky深信，遊戲是兒童心智發展過程中的領航因素，可以協助兒童獲得本質的推進，殊為重要（Vygotsky, 1978）。

Bruner也高度推崇遊戲對兒童心智成長的助益，認為遊戲活動可以精煉技能，尤其在過程中，有成人的陪伴引導，能在安全溫馨的環境中，提供支持並給多即時回饋和機會，修正甚至創新技能。Bruner（1974）研究發現，能在上述前提下成長之兒童，會有較高的想像力和探究力，此對於兒童的心智發展，裨益甚大。此外，他也特別指出，不同的文化會形塑各異其趣的遊戲，如西方遊戲中常見的零和遊戲，在新幾內亞（New Guinea）的食物交換遊戲中，卻強調公平分享，不追求個人的輸贏，而在於利益均霑，共同分享。準此而論，文化是行動的象徵符號，契合文化的遊戲活動，會助長兒童表現符應在地文化的行為，文化和遊戲對兒童心智的影響，可見一斑。

另外，Bruner（1983a）指出，遊戲和早期語言學習也有深層的關係，遊戲中結構化的互動方式和規則會深植於幼兒語言學習的過程。無論是遊戲中所使用的字彙、語詞或語法，都可能成為日常生活中，溝通互動的依據。此時會發現孩子從遊戲活動中，漸漸將一些抽象概念（如時間、數量、空間、順序）加入語言互動裡。基於此，幼兒在語言學習中，常見到的「鸚鵡式仿說」、電報式語言、代名詞的出現、喜歡將動作和語言配合在一起、利用已習得的語彙來代替所有類似的東西（就是以統一命名的方式來陳述不同的物品）等，都可見諸於遊戲活動中，足見其對兒童的影響，其強化心智能力而能促進理解的成效，至為明顯。

依據教育部（2020）《幼兒園教保活動課程大綱》中的實施通則：重視幼兒自由遊戲及在遊戲中學習的價值，讓幼兒得以自主的探索、操弄與學習。此通則強調教保服務人員必須重視並善

用幼兒喜歡遊戲的天性，配合不同的課程取向，提供多元且結構性較低的素材，讓幼兒有充足的時間能在其中自發的探索、操弄，進行想像與創造的遊戲。遊戲的素材與情境的規劃不在精美，而在於自然、質樸、富彈性，以引發幼兒的自發性遊戲與學習。遊戲需要充足的時間，讓幼兒能安心投入，並享受遊戲所帶來的愉悅和滿足。而在遊戲中亦可引導幼兒學習，依據幼兒的興趣設計活動，引導幼兒主動探索、試驗與發現，但過程中宜避免過多的指導、規定或要求，以免幼兒失去學習的樂趣。

是以，上述實施通則所揭櫫，遊戲中應引導幼兒自主的探索、操弄、試驗、發現與學習，且應提供充裕的時間、自然的情境、關注活動中幼兒所獲得的愉悅、樂趣和滿足等理念，顯然和前述Bruner所闡釋遊戲可以促進心智能力發展的諸多論點相契合，凸顯Bruner遊戲觀所隱含的教育意蘊。

Bruner幼兒發展研究的教育意蘊，誠如上述。不過，就其理論和實務上的應用，亦存在商榷之處。相關評析，說明如下：

首先，就認知會依循動作、影像、符號三種表徵思考方式發展來看，教育者可以根據學生的認知發展階段來設計教學內容和方法。然而，如不同孩子的發展速度和方式不相同時，如何在實際教學中靈活應用這些階段理論是教育工作者需要考慮的問題。

其次，Bruner主張發現學習（discovery learning），強調學生通過探索和問題解決來主動建構知識，而非被動接受教師傳授知識。但是在實際教學中可能面臨挑戰，如需要教師具備較高的引導能力和學生有一定的自律性。同時，過於依賴發現學習可能導致基礎知識的掌握不夠扎實，這是需要權衡的問題。

再者，Bruner提出的螺旋課程（spiral curriculum）理念強調在不同的教育階段重複學習相同的內容，但每次重複都增加新的深度和複雜性。然而，如何設計和實施螺旋課程，使其既能保持學生的興趣又能有效鞏固知識，仍然是教育工作者面臨的挑戰。

最後，Bruner強調文化在教育中的重要性，認為教育不僅是知識的傳遞，更是文化的傳承和個人身份的建構。這樣的主張強調教育應該是多元化和個性化的，但在實際的教育場域中，其操作如何平衡文化多樣性與統一教育標準的矛盾，仍然是一個需要探討的問題。

綜觀來看，Bruner為現代教育提供了理論基礎和實踐指導。然而，這些理論在實際應用中也面臨挑戰，需要教育工作者在具體教學中靈活運用和不斷探索。總體而言，Bruner 的理論為我們理解學習過程和改進教育方法提供了寶貴的視角和啟示，其卓越的貢獻，值得推崇。

伍、結論

Bruner是教育心理領域的巨擘，其畢生致力於人類認知方面的研究，對認知學習方面的貢獻，厥功甚偉。心理學家Greenfield（2016）就指出：「Bruner於1956年所出版的《思考的研究》（A study of thinking）一書，開展了日後的『認知革命』（cognitive revolution）。」（p. 232）而Bruner在其學術生涯中，有關幼兒發展的系列性研究，亦獲致具體的研究成果，相關的重要發現，包括：心智發展始自內在表徵、課程設計植基於結構、教學旨在促進思考能力、教育活動本於文化脈絡、發現行動點燃學習樂趣、遊戲促進真實的理解。至於前述論點所彰顯的教育意蘊，則可以分述如下要點：教育能引導內在表徵能力的發展；課程採取結構設計具有加乘效果；教學活動必須引領思考能力進化；學習始終離不開個體的文化脈絡；發現行動可以激發人類的好奇心；遊戲強化心智能力而能促進理解。

誠如Bruner（1960）在其《教育的歷程》（The process of education）一書中所引用Benjamin Franklin 的觀點：教育理想總是存在著二元論，也就是在「有用的」知識（useful）和「裝飾的」（ornamental）知識之間，尋求平衡。而學生則是必須學習最有用和最具裝飾性的知識。所謂「有用的」知識具有雙重意義，涉及特種的技能（skills）和一般理解力（general understanding）

。前者和個人的職業密切相關；後者則旨在培養一個訓練有素並具豐富知識的頭腦。教育的實施必須兼顧兩者。前述Bruner在幼兒發展方面研究所歸結的論點，頗能符應。強調以兒童的內在表徵為基礎，契合其探索、好奇、遊戲的本質，並重視課程結構及兒童所置身的文化脈絡，據以促進其心智思考的能力，也就是一般理解力，而特種技能的提升，自然水到渠成。

或以〈中庸〉：「……。中也者，天下之本也；和也者，天下之達道也。致中和，天地位焉，萬物育焉。」的觀點來看，天下事物的自然本性稱為「中」；天下事物所共遵的大道則為「和」。能夠達到中和的地步，那天地便可安居正位，萬物便可順遂生長。援此觀點，自然萬物的成長，須能存乎心性，合於常道，則發展順遂。故能汲取Bruner有關幼兒發展的實徵研究發現，掌握人類認知的自然本性，而學校教育的實施並能依此軌範，則幼兒順利生長，自然可期。

參考文獻

- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要。教育部。
- 教育部（2020）。幼兒園教保活動課程大綱。教育部。
- 國立編譯館（2000）。教育大辭書。文景。
- 賈馥茗（2006）。西方教育名著述要。五南。
- 賓靜蓀（2017，5月1日）。5大精神，培養STEAM新素養。親子天下，89。
<https://www.parenting.com.tw/article/5073993>
- Berk, L. E. (2013). *Child development*. Pearson.
- Bruce, T. (2009). *Developing learning in early childhood*. Sage.
- Bruner, J. S. (1956). *A study of thinking: With an appendix on language*. John Wiley & Sons.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19(1), 1-15.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. W. W. Norton.
- Bruner, J. S. (1971a). *The relevance of education*. George Allen and Unwin.
- Bruner, J. S. (1971b). "The process of education" revisited. *Phi Delta Kappan*, 53(1), 18-21.
- Bruner, J. S. (1974). Child's play. *New Scientist*, 62, 126-128.
- Bruner, J. S. (1980a). *Under five in Britain*. McIntyre.
- Bruner, J. S. (1980b). Jerome S. Bruner. In G. Lindzey (Ed.), *A history of psychology in autobiography*, Vol. VII (pp. 75-151). Freeman & Co.
- Bruner, J. S. (1983a). *In search of mind: Essays in autobiography*. Harper & Row.
- Bruner, J. S. (1983b). *Child's talk*. W. W. Norton.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1999). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2006a, b). *In search of pedagogy, Vol. I & II. The selected works of Jerome S. Bruner*. Routledge.
- Bruner, J. S. (2010). Narrative, culture, and mind. In D. Schiffrin, A. De Fina, & A. Nylund (Eds.) *Telling Stories: Language, Narrative, and Social Life* (pp 45-49). Georgetown University Press.
- Bruner, J. S., & Goodman, P. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42, 33-44.
- Bruner, J. S., Jolly, A., & Sylva, K. (1976). *Play; its role in development and evolution*. Penguin Harmondsworth.
- Bruner, J. S., Olver, R. R., & Greenfield, P. M., et al. (1966). *Studies in cognitive growth*. John Wiley & Sons.
- Dewey, J. (1887). *Psychology: The early works, 1882-1898: 1887*. Southern Illinois University Press.
- Greenfield, P. M. (2016). Jerome S. Bruner (1915-2016). *Nature*, 535, 232.
- Henrich, J. P. (2021). *The weirdest people in the world : How the west became psychologically peculiar and particularly prosperous*. Penguin Books.
- Hutt, S. J. (1989). *Play, exploration, and learning : A natural history of the pre-school*. Routledge London.
- Medina, J. (2017). *Brain rules for baby: How to raise a smart and happy child from zero to five*. Pear Press.
- Natterson, H. B. & Bowers, K. (2020). *Wildhood: The epic journey from adolescence to adulthood in humans and other animals*. Scribner.
- Olson, D. R. (2014). *Jerome Bruner: The cognitive revolution in educational theory*. Bloomsbury Academic.

Schudel, M. (2016). *Jerome S. Bruner, influential psychologist of perception, dies at 100*.

https://www.washingtonpost.com/national/jerome-s-bruner-influential-psychologist-of-perception-dies-at-100/2016/06/07/033e5870-2cc3-11e6-9b37-42985f6a265c_story.html

Takaya, K. (2013). *Jerome Bruner: Developing a sense of the possible*. Springer.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Harvard University Press.

Weil, A. T. (1964). Harvard's Bruner and his yeasty ideas. *Harper's Magazine*, 229, 82, 113.

J. Bruner's Views on Early Childhood Development and its Educational Implications

Bo-Quan Gao

Shih Chien University

Abstract

J. Bruner, a well-known American psychologist and educator, has accumulated fruitful research results with his long-term effort on early childhood development, which is of great value. This study collects Bruner's research findings on early childhood development, analyzes and organizes them, and then sorts out his important views on early childhood development, hoping to gain a deeper understanding of early childhood development. Based on this, the article first introduces Bruner's early research on early childhood development; secondly, analyzes his important research findings, including: mental development begins with internal representation, curriculum design is based on structure, and teaching aims to promote thinking ability, educational activities are based on cultural context, discovery actions ignite the joy of learning, and games promote real understanding. Finally, based on the summarized important research findings, the educational significance of early childhood development is explained for the reference of domestic early childhood educators.

Keywords: Early childhood development, J. S. Bruner, Young children,

托嬰中心評鑑指標鑑別度與相關因素分析之研究

葉郁菁¹ 謝美慧¹ 楊子璇¹ 鄭詠昕¹ 張美美² 簡杏蓉² 洪偉倫²

¹國立嘉義大學

²衛生福利部社會及家庭署

摘 要

托嬰中心評鑑指標由衛生福利部社會及家庭署擬定與公告，並提供縣市政府依循與執行。《兒童托育服務法》通過後，未來托嬰中心評鑑指標將由中央訂定、全國統一。本研究旨在分析現行托嬰中心評鑑指標有效性，以做為衛生福利部社會及家庭署修訂評鑑指標之參採依據。本研究目的為：分析托嬰中心評鑑指標及評鑑結果，採統計方式分析行政類、衛生類、教保類指標的有效性，並比較不同性質的托嬰中心，在行政、衛生和教保類評鑑指標的通過情形，以提供未來托嬰中心訪視輔導與品質精進之參考。本文蒐集全國22縣市共681份托嬰中心評鑑報告進行指標鑑別度分析，35項指標中，共有17項指標達0.40，顯示指標非常優良、無須修正、10項指標介於0.30~0.39為優良，可考慮略為調整或酌修、8項指標介於0.20~0.29為尚可，建議修改。研究者比較公設民營托嬰中心、私立托嬰中心與社區公共托育家園，在三類評鑑項目通過比例是否有顯著差異，結果顯示公設民營托嬰中心與社區公共托育家園多項指標通過比例優於私立托嬰中心。

關鍵字：托嬰中心、服務品質、評鑑指標、鑑別度

收稿日期：2024年 10月21日

接受刊登日期：2024年 12月03日

壹、緒論

托嬰中心評鑑與訪視輔導指標應依據相關法規制定，以維護嬰幼兒基本受託與學習權益。依據《衛生福利部兒童及少年福利機構評鑑及獎勵辦法》（2014年1月3日通過）第6條規定，兒童及少年福利機構評鑑項目包含六項：行政組織及經營管理、建築物環境及設施設備、專業服務、權益保障、特殊事項或措施及其他經評鑑小組決議評鑑之項目。依據衛生福利部社會及家庭署[以下簡稱社會及家庭署]函頒「托嬰中心評鑑作業規範參考範例」（2013年5月13日修正通過），地方政府應每三年辦理托嬰中心評鑑。評鑑項目包含：行政管理、托育活動、衛生保健、與其他自訂項目。對評鑑辦理欠佳者由主管機關組成輔導小組協助其儘速改善，並進行複評且列為下次優先評鑑對象，以提升服務品質，同時公告周知評鑑結果供民眾選擇參考。

社會及家庭署於 2017 年委託嘉義大學編製托嬰中心評鑑指導手冊，提供地方政府參考運用。地方政府得因地制宜邀集專家學者及業者代表共同研訂符合轄內托嬰中心使用之評鑑指標內容。因此，衍生各縣市評鑑指標內容不同、標準不一等情形。惟民間團體殷切期盼社家署修訂托嬰中心評鑑指標時可參考幼兒園評鑑辦法，建立全國一致的評鑑內容，讓全國各縣市均能建置「指標統一」、「標準一致」且「鼓勵優質」之評鑑指標。

研究主要目的為檢討 2017 年頒布的指標是否具有鑑別度、且分析不同托嬰中心類型在托嬰中心評鑑指標通過的表現。本研究目的包含：（一）蒐集 22 縣市評鑑辦法暨評鑑指標，比較最近一週期（2021-2023 年）或者最近一年（2023 年）托嬰中心評鑑指標及評鑑結果，採統計方式分析行政類、衛生類、教保類指標的有效性。（二）分析不同性質的托嬰中心，包含公設民營托嬰中心、私立托嬰中心、社區公共托育家園等，在行政、衛生和教保三大類評鑑指標的通過情形，提供修訂托嬰中心評鑑指標與精進托育服務品質之參考，據以研提評鑑指標規劃相關建議，俾利建立全國一致評鑑標準，期能降低評鑑落差，增進整體托育服務品質。

貳、文獻探討

一、托嬰中心的服務項目

托嬰中心的評鑑應依照相關法規執行，《兒童及少年福利機構設置標準》（2010）第 2 條即明確指出，該法所範定的「兒童及少年福利機構」包含托嬰中心，且托嬰中心為「辦理未滿二歲兒童托育服務之機構」。該法的第二章「設置標準」第一節為「托嬰中心」，明確釋義托嬰中心應提供受托兒童獲得充分發展之學習活動及遊戲，以協助其完成各階段之發展。依據《兒童及少年福利機構設置標準》第 6 條規定，托嬰中心的收托方式包含：半日托育（每日收托時間未滿 6 小時）、日間托育（每日收托時間 6 小時以上未滿 12 小時）、與臨時托育（父母或監護人因臨時事故送托者）。《兒童及少年福利機構設置標準》第 5 條指出：「托嬰中心應提供受托兒童獲得充分發展之學習活動及遊戲，以協助其完成各階段之發展，並依其個別需求提供下列服務：一、兒童生活照顧。二、兒童發展學習。三、兒童衛生保健。四、親職教育及支持家庭功能。五、記錄兒童生活成長與諮詢及轉介。六、其他有益兒童身心健全發展者。」綜上所述，托嬰中心評鑑指標涵蓋範圍，應以上述法規所指托嬰中心服務內涵而定。

二、托嬰中心評鑑相關法令規定與評鑑項目

托嬰中心評鑑指導手冊（社會及家庭署，2017）敘及，縣市政府主辦單位應籌組評鑑小組，小組成員中應具有下列條件之一：大專校院幼教、幼保系所、公共衛生、護理及相關科系學者，托嬰中心之主管且具有三年以上托育服務經驗、曾於任內托嬰中心評鑑為優等。

托嬰中心評鑑指標主要參照社會及家庭署《托嬰中心評鑑指導手冊》（2017）所訂定之評鑑項目共 28 項關鍵評量指標，其中 11 項為標註星號、相關法規規定之內容。每項關鍵評量指標均包含一至數項查核內容，查核內容全數通過始認定為「通過」，若該項關鍵評量指標有任何一項查核內容未通過，該項指標為「不通過」。

上述指標雖於 2017 年公告，並提供縣市政府作為執行托嬰中心評鑑的參考，但社會及家庭署未對各縣市評鑑結果進行檢討，也未深入了解上述指標的適用情形。評鑑工作的公信力取決於評鑑委員對指標評分的一致性；若評鑑小組委員因不同詮釋而給出不同分數，將影響評分的公平性。因此，可測量、且具有鑑別度的托嬰中心評鑑指標，可減少評鑑過程產生的爭議事件。

三、托嬰中心評鑑與服務品質提升

0-2 歲托嬰服務的品質提升，除了以相關法規規定作為品質維護的基本門檻，同時也需要透過托育服務人員的專業提升和高品質的教保活動訓練，使得托嬰中心的教保服務依循嬰幼兒各階段的發展需求達到有品質的托育照顧服務。葉郁菁等人（2016）指出，托嬰中心每季訪視輔導一次，但評鑑卻是每三年進行一次，因此具有時效性的項目，必須透過平日的訪視輔導或聯合稽查，才能達到監督的功能，難以透過三年一次的評鑑提升托嬰中心托育服務品質。此外，評鑑也須列出全國一致性的標準，指標比照幼兒園基礎評鑑，採取「通過」或「不通過」的判定基準，避免等第造成的爭議。

Von Suchodoletz 等人（2023）以分析全球文獻方式，針對結構特徵和過程品質（process quality）指標進行測試，探討幼兒教育及照顧的服務品質與兒童發展的關連性。結構特徵主要包含照顧比與班級人數（Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018），過程品質的測量主要分析托育人員與幼兒的互動歷程，採取課室觀察或教師自我報告，例如可以採取課堂評估評分系統（Classroom Assessment Scoring System for Toddlers [CLASS]）（Brunsek et al., 2017）或幼兒教育環境評量表（ECERS）（Donoghue et al., 2017）。Lopez-Boo 等人（2019）以 404 家托嬰中心為研究對象，分析托育環境評估表、照顧工作查核表等各種評鑑工具的效果。CLASS 包含兩大品質領域：情緒和行為支持、學習與發展設備，用於評估教師與幼兒之間的互動，涵蓋情感支持、班級組織和教學支持等領域。ITERS-R（Infant/ Toddler Environment Rating Scale -Revised Edition）則是透過七種評鑑表，綜合評估學習環境的品質，包括空間安排與設備、個別照顧與作息、傾聽與說話、教保活動、師生互動、托育架構、親師溝通。

Von Suchodoletz 等人（2023）的研究結果也顯示，當將結構性與過程性品質指標分別測試時，結果顯示過程性品質指標與多數兒童發展的結果存在顯著相關，但效果量（effect size）較小，若以指標間進行比較時，大多數兒童發展的效果量未顯示顯著差異（Von Suchodoletz et al., 2023）。McLean 等人（2023）認為，在考量托嬰中心品質時，需要涵納不同的系統和觀點。因此，僅限於傳統的結構性品質和過程性品質的分類有其侷限性。由上述文獻的討論亦可發現，影響托育服務品質的關鍵性指標仍存在許多分歧意見。

陳娟娟（2019）認為，我國托嬰中心的結構性指標，如：設施設備、照顧比或人員專業訓練，有其一定的水準，但在托育人員與嬰幼兒的照顧互動、教保活動規劃等過程性指標則有待加強。過程品質指標可以較深度了解嬰幼兒實際的托育經驗，包含教學活動、日常照顧工作與照顧互動過程（陳娟娟，2019）。過程性指標在執行方式可能有困難度，其一、透過托育人員平時自我評估與實際照顧情形有落差，容易形成無效指標；其二、社會及家庭署雖將「托育人員能即時正向回應嬰幼兒的需求」等形成性指標列入托嬰中心教保類評鑑指標，然評鑑者觀察過程因不易有客觀評判標準，也被質疑為無效指標。Jeong 等人（2022）指出影響幼兒發展的五個要素包含：良好的健康、充足的營養、早期學習的機會、回應式照護，以及安全與保障，超過 50 個國家將營養、早期學習、和幼兒健康等三項列為托嬰中心服務品質的關鍵項目，教保類指標雖有較多爭議，但也須是托嬰中心的評鑑核心。檢視社會及家庭署既有之托嬰中心評鑑指標，教保類指標包含「依據嬰幼兒發展規劃適齡適性的教保活動」、「托育人員能即時正向回應嬰幼兒的需求」兩項關鍵評量指標為過程指標，且需要依賴現場觀察才能評分，現場評分的客觀性相對也容易受到評鑑委員主觀意識與托嬰中心現場托育人員反應影響。

四、英國與新加坡學前機構評鑑

研究者參考英國與新加坡托嬰中心相關評鑑指標與規範的主要原因為：英國在嬰幼兒托育和 0-6 歲幼兒教保具有創新思維（如以遊戲為基礎的學習方式），可以激發臺灣托育教育模式的轉型，增加托嬰中心的附加價值。新加坡托嬰中心偏重實用性和服務效率，提供便利的托育服務，特別是在人口高密度的城市型態與臺灣相近，且臺灣與新加坡同為擴張公共托育服務政策解決少子女化問題的亞洲國家，具有參考借鏡價值。

英國教育部（Department for Education）2024 年公布學前 0-5 歲基礎階段的評鑑指標《Early Years Foundation Stage Statutory Framework for Childminders: Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five》（Department for Education, 2024）。該評鑑指標詳列嬰幼兒學習發展需求、評估、安全與福利需求等三大部分，「安全與福利需求」包含安全原則與流程、兒童安全與福利、適合的托育人員、托育人員的訓練、支持和技巧、主責照顧人員、照顧比、健康、支持與理解嬰幼兒行為、托育機構、環境和設備的安全和適切性、訊息和

紀錄。其中有關嬰幼兒用藥安全的規範包含：藥物（包括處方藥和非處方藥）僅能在獲得家長或照護者針對該特定藥物的書面許可（託藥單）後，方可給予兒童服用。托育人員每次給兒童服用藥物時，必須保留書面記錄，並在同一天或在合理可行的最短時間內，通知該兒童的家長或照護者。餐點飲食的規範則包含：托嬰中心如果提供嬰幼兒餐點、上下午點心和飲用水，嬰幼兒餐點必須符合健康、均衡且富有營養原則。嬰幼兒入托前，托育人員必須先調查有關嬰幼兒的特殊飲食需求、偏好及食物過敏等資訊，以及任何特殊健康需求；托嬰中心隨時提供嬰幼兒乾淨飲用水；托育人員記錄並根據家長或照護者提供的嬰幼兒飲食需求資訊採取相對應的行動。此規範提到每位嬰幼兒都必須指派一位主責托育人員，確保托育照顧可以依據個別嬰幼兒的需求進行調整，且幫助嬰幼兒熟悉托育環境，並為嬰幼兒提供穩定的依附關係。托育人員需要與家長或照護者建立良好關係，並在必要時提供家長專業的親職教養建議。

新加坡政府「幼兒發展署」(Early Childhood Development Agency) (成立於 2013 年 4 月) 為新加坡政府負責托嬰中心、幼兒園設置、監督與管理的中央組織。有關新加坡托嬰中心評鑑依據《新加坡幼兒園認證框架》(The Singapore Preschool Accreditation Framework, 簡稱 SPARK), 透過品質評分量表 (Quality Rating Scale, QRS), 協助提升托育與教保機構教保品質與 0-6 歲兒童的全人發展。QRS 評鑑指標包括以下主要領域：1. 領導、規劃與行政管理：評估中心的管理實務與實施高品質計畫的能力。2. 員工管理：關注教保和托育人員的資格、培訓及績效管理。3. 幼兒學習環境：檢視室內和戶外空間設計是否適合促進幼兒的學習與發展。4. 課程與教學：評估課程是否支持幼兒在認知、社交情感和體能等方面的全面發展。5. 健康、衛生與安全：確保中心符合安全標準，並通過適當的衛生措施促進幼兒的健康福祉。6. 資源與專業發展：托育與教保機構提供充足的學習材料以及教保與托育人員持續專業發展 (ECDA, n.d.)。

比較我國、英國與新加坡的托嬰中心、教保機構評鑑類別，托嬰中心服務品質可以從環境設備和托育照顧品質兩項衡鑑。英國托嬰中心評鑑指標包括空間安排與設備、個別照顧與作息、傾聽與說話、教保活動、師生互動、托育架構、親師溝通。新加坡則涵蓋了行政管理、員工管理、幼兒學習環境、課程與教學、健康、衛生與安全，以及資源與專業發展等六項。我國托嬰中心評鑑指標則是將行政、人員管理、部分設施設備等歸類為行政管理指標，教保活動則包含幼兒教保活動和親師溝通，我國則特別強調托嬰中心的衛生與安全，包含嬰幼兒健康、餐點等

各項規定，均較新加坡與英國更為嚴謹。英國與新加坡對於托育機構評鑑需加入自評，甚至以品質評估量表進行觀察和評量，品質評估表的做法或許可納入訪視輔導執行。社會及家庭署自2017年頒布托嬰中心評鑑指導手冊與評鑑指標後，尚未針對各縣市執行關鍵評量指標的結果進行指標鑑別度檢討，本研究分析結果，將可提供社會及家庭署修訂評鑑指標的重要參考。

參、研究方法

一、研究對象

本研究為社會及家庭署委託辦理之托嬰中心評鑑指標修訂計畫，研究對象為近三年曾經接受評鑑之托嬰中心。研究團隊透過社會及家庭署協助發文給縣市政府，由縣市政府於113年3月11日前提供最近一週期或最近一年所有受評托嬰中心之評鑑報告影本，評分報告去識別化，托嬰中心名稱改以編號取代，並由縣市政府註記該托嬰中心的類別（公設民營托嬰中心、私立托嬰中心、社區公共托育家園）。部分縣市的托嬰中心家數較多，分年度進行評鑑，因此2023年接受托嬰中心評鑑的家數非全數。除連江縣提供2019年評鑑報告，高雄市、苗栗縣、彰化縣、澎湖縣提供2021年評鑑報告，臺南市、基隆市、新竹市、雲林縣、嘉義市、宜蘭縣提供2022年評鑑報告以外，其餘縣市均為2023年之托嬰中心評鑑報告。

截至2022年底止，全國設置1,506家托嬰中心（社會及家庭署，2023）。其中北區共計819家最多、其次中區414家、南區273家。上述托嬰中心仍是以私立托嬰中心占比最高（1121家、74.5%）、公設民營托嬰中心231家（占15.3%）、社區公共托育家園154家（占10.2%）。回收的托嬰中心評鑑報告共計681份，其中公設民營托嬰中心118份（占17.3%），與全國占比15.3%相近、私立托嬰中心480份（占70.5%），與全國占比74.5%相近、社區公共托育家園83份（占12.2%），與全國占比10.2%相近，大致符合全國公立與私立托嬰中心的比例。回收的評鑑報告中，以新北市家數最多（120家、占17.6%），其次為臺南市（95家、占13.4%）。

二、變項設計

本研究設計的自變項為不同托嬰中心型態，依變項則包含：行政、衛生與教保等三類評鑑指標。依據上述自變項和依變項，分析不同托嬰中心型態在行政、衛生和教保評鑑指標通過率是否達到顯著差異，依據統計結果研提評鑑指標修正之建議。

本研究以不同托嬰中心型態為自變項，包含公設民營托嬰中心、社區公共托育家園與私立托嬰中心三類，以類別變項方式進行交叉統計。依變項為評鑑指標。因單一關鍵評量指標內含多項查核內容，因此研究者將多項查核內容拆列為單一評鑑指標，分析的評鑑指標共計35項，包含行政類11項、教保類9項、與衛生類15項。

三、研究工具

彙整評鑑指標過程發現，各縣市的評鑑指標差異性頗大，難以涵蓋22縣市所有指標項目。因此本研究以社會及家庭署公告之托嬰中心評鑑指標為資料編碼之項目。社會及家庭署公告之評鑑指標，共包含四個品質構面、28項關鍵評量指標，分別為行政管理9項、教保活動7項、衛生保健10項、與社會福利2項。社會福利措施為加分項目，由托嬰中心自行列舉，不列入本次分析項目。餘26項指標，同一指標項目蓋多個評鑑內涵，則拆解為單項，使單一指標只評鑑單一內涵，修正後之指標共35項，分別包含行政類指標11項、教保類9項、衛生類15項。

四、資料編碼與統計分析方式

（一）資料編碼

不同托嬰中心型態：公設民營托嬰中心編碼為1、私立托嬰中心編碼為2、社區公共托育家園編碼為3。評鑑指標共計35項。依據評鑑表，若該項指標通過則編碼為「1」，若該項指標未通過則編碼為「0」。若該縣市無該項指標，則以missing data處理。部分縣市為了可以計算得分以區分評鑑結果之優甲乙丙等第，評鑑項目以1至3分或1至5分呈現，編碼方式為：該項目不論部分通過或未通過均編碼為「0」，若全數通過則編碼為「1」。此外，評鑑項目可能涵蓋多項內容，部分縣市的評鑑指標將單一指標拆成多個指標項目，編碼時涵蓋的多個指標項目全數通過則編碼為「1」。

（二）統計方式

本研究以SPSS（27.0版）統計軟體，採取描述統計與相關分析，呈現資料的統計分析結果。描述統計包含描述：托嬰中心現況包含托嬰中心類型、各項評鑑指標評鑑結果（通過或不通過）。上述分析結果分別以次數與百分比呈現。相關分析採取卡方檢定，連續變項則進行二元Logistic regression計算相關性，以推測變項之間是否存在顯著差異。

（三）鑑別度分析

鑑別度分析是指衡量某個題項能否有效區分出不同能力水平的受試者，特別是能否區分出高分組和低分組的能力差異（郭生玉，2004）。就評鑑指標而言，可以區辨不同托嬰中心在評鑑指標項目的表現，通過與不通過者是否有差異。鑑別度分析的結果可以幫助設計者評估評鑑指標的品質，確保該項評鑑指標可以反映不同托嬰中心在該項指標達成的程度。評鑑指標的鑑別度分析對於指標設計和篩選非常重要。高鑑別度的評鑑指標能夠準確地區分出高品質和低品質的托嬰中心，從而提升評鑑指標的有效性和信度。當分析結果顯示某些評鑑指標的鑑別度較低，可能需要重新審視這些指標，考慮修改或替換，以提高評鑑指標的整體質量。

鑑別度的計算方式採高低分組法（Extreme Group Method）：

1. 根據整體評鑑結果的總分，將受試者分為高分組和低分組。通常選擇得分最高的27%和最低的27%、各184家托嬰中心作為高低分組。
2. 計算高分組和低分組中答對該試題的人數比例（ P 值）。
3. 鑑別度（ D 值）計算公式：

$$D = P_{\text{高分組}} - P_{\text{低分組}}$$

其中， $P_{\text{高分組}}$ 和 $P_{\text{低分組}}$ 分別代表高分組和低分組中答對該題的比例。 D 值範圍為 -1 到 1。

4. 鑑別度結果判讀：依據Ebel（1979）的評鑑標準建議， D 值接近 1 表示指標有良好的鑑別度，能有效區分高分和低分的受試者。 D 值接近 0 表示指標無法區分不同能力的受試者。 D 值為負表示低分組答對率高於高分組，可能出現問題（例如指標不適當或存在誤導）。鑑別指數超過0.40以上表示該項指標非常優良、鑑別指數介於0.30~0.39，表示該項指標優良但可能需要修改、鑑別指數介於0.20~0.29，表示該項指標尚可但通常需要修改、鑑別指數介於0.19以下，表示該項指標劣、需淘汰或修改。

肆、研究結果

一、評鑑指標鑑別度分析

35項指標中，共有17項指標達0.40，顯示指標非常優良、無須修正；10項指標介於0.30~0.39為優良，可考慮略為調整或酌修，8項指標介於0.20~0.29為尚可，建議修改（見表1）。修訂原則依據如下：若指標非常優良或優良，顯示該指標仍具有鑑別度，建議保留該項指標。指標1.3.3「工作人員依主管機關規定接受訓練」最高分組通過率0.66、低分組通過率0.34，顯示即使在高分組這一項通過的比例也僅有66%，因托嬰中心工作人員涵蓋較廣，且各項研習訓練的時數不一，建議可修正為「托育人員依主管機關規定完成每年18小時在職訓練」較為明確。

鑑別指數低於0.3者，包含指標2.1.1「由一至二位固定的托育人員負責嬰幼兒基本照護」，鑑別指數為0.27，本項指標公共托嬰中心通過率九成、私立托嬰中心和公共家園通過率7~8成，均屬偏高，且「固定」為不確定概念，不易計算期間多久，建議修正文字為「嬰幼兒應有固定的托育人員照護」，查閱的內容包含托育日誌、聯絡簿與系統登載之托育人員姓名一致。指標2.1.7「托育人員能即時正向回應嬰幼兒的需求」，鑑別指數僅有0.21，建議刪除本項，主要理由為：本項指標需當場觀察，當下托育人員的回應方式與平時可能有不同，且評鑑人員判斷「正向回應」較難有客觀評量指標。指標3.2.2「食品未過期、正確存放食物」，托嬰中心常溫或冷藏食物品項眾多，較難於評鑑當日逐一清查，建議列為平時衛生稽查項目，若保留該指標，建議修正文字為：「定期檢視食品保存日期並留有紀錄」。指標3.2.4「廚房（或備餐區）光線良好」、3.2.5「廚房（或備餐區）通風良好」、3.2.6「廚房之出入口應設置病媒蚊防治設施且無損壞」，上述三項指標因高分組與低分組通過率高，致無鑑別度，建議刪除上述三項指標，列入平日聯合稽查即可。

表 1

托嬰中心評鑑指標鑑別度分析結果

指標	分析結果			
	高分組 通過率	低分組 通過率	鑑別 指數	鑑別度
1.1.1 招牌、對外銜稱及使用地址與樓層應與設立許可證書所載相符	0.85	0.46	0.39	優良，但可能需修改
1.1.2 收退費、收托、人員資格及兒童納保團體保險符合相關規定	0.96	0.48	0.48	非常優良
1.2.1 公共意外責任險與火險等，符合報送地方政府資料	0.97	0.49	0.48	非常優良
1.2.2 消防、公安、衛生與建管檢查符合相關規定	0.99	0.48	0.51	非常優良
1.2.3 監視器正常運作、且影像儲存雲端	0.74	0.34	0.40	非常優良
1.2.4 人員完成定期健康檢查	0.94	0.45	0.49	非常優良
1.3.1 工作人員均辦理保險、並依規定提撥勞工退休準備金或提繳勞工退休金	0.95	0.58	0.37	優良，但可能需修改
1.3.2 依規定製備及保存勞工出勤紀錄，並依規定核予例假、休息日及休假	0.82	0.28	0.54	非常優良
1.3.3 工作人員依主管機關規定接受訓練	0.66	0.34	0.32	優良，但可能需修改
1.4.1 訂有危機事件處理流程，備有緊急聯絡人資料與聯絡方式，危機事件通報與處理紀錄完整	0.95	0.58	0.37	優良，但可能需修改
1.4.2 訂有防災演練計畫，每半年實施一次	0.91	0.66	0.26	尚可，但通常需修改
2.1.1 由一至二位固定的托育人員負責嬰幼兒基本照護	0.92	0.66	0.27	尚可，但通常需修改
2.1.2 托育環境符合嬰幼兒發展需求，並定期清潔及維護	0.84	0.23	0.60	非常優良
2.1.3 活動室照度在 350Lux 以上，提供嬰幼兒操作、觀察，閱讀區域照度應在 500- 700Lux，不得超過 700Lux。可依嬰幼兒作息需求，局部調整光線，睡眠區可遮光，光線不直射眼睛等	0.92	0.41	0.51	非常優良

2.1.4 托育空間提供安全、多元、適量且適合嬰幼兒發展的設備、教玩具與材料，並定期清潔及維護	0.64	0.32	0.32	優良，但可能需修改
2.1.5 教玩具、材料及圖書數量至少達到收托嬰幼兒人數之 3 倍	0.97	0.36	0.61	非常優良
2.1.6 依據嬰幼兒發展規劃適齡適性的教保活動。	0.75	0.43	0.32	優良，但可能需修改
2.1.7 托育人員能即時正向回應嬰幼兒的需求	0.89	0.68	0.21	尚可，但通常需修改
2.1.8 記錄嬰幼兒學習狀況與生活情形	0.93	0.50	0.43	非常優良
2.2.1 與嬰幼兒家長保持聯繫與溝通，備有紀錄	0.85	0.55	0.30	優良，但可能需修改
3.1.1 記錄與追蹤嬰幼兒健康資訊、定期篩檢、通報與追蹤異常個案	0.59	0.21	0.38	優良，但可能需修改
3.1.2 工作人員應具備傳染性疾病、腸病毒通報及處理知能	0.87	0.43	0.43	非常優良
3.1.3 藥物（包含托育人員個人藥品）存放位置安全適當、嬰幼兒無法拿取、不同嬰幼兒的藥品做適當區隔、防潮	0.97	0.53	0.44	非常優良
3.1.4 託藥流程明確，紀錄完整，並告知家長	0.89	0.39	0.50	非常優良
3.2.1 應公布每個月餐點表，告知家長，且依嬰幼兒發展需求，設計餐點	0.95	0.53	0.42	非常優良
3.2.2 食品未過期、正確存放食物	0.89	0.65	0.24	尚可，但通常需修改
3.2.3 嬰幼兒使用之餐具不得為塑膠或美耐皿材質	0.83	0.48	0.34	優良，但可能需修改
3.2.4 廚房（或備餐區）光線良好	0.99	0.72	0.27	尚可，但通常需修改
3.2.5 廚房（或備餐區）通風良好	1.00	0.71	0.29	尚可，但通常需修改
3.2.6 廚房之出入口應設置病媒防治設施，且無損壞	0.99	0.78	0.21	尚可，但通常需修改
3.3.1 嬰幼兒有專屬寢具並定期清洗	0.89	0.60	0.29	尚可，但通常需修改

3.3.2	定期檢視改善環境安全與防夾撞措施	0.74	0.35	0.39	優良，但可能需修改
3.3.3	定期檢視改善環境安全與防窒息措施	0.98	0.57	0.41	非常優良
3.3.4	定期檢視改善環境安全與防燒燙傷措施	0.99	0.57	0.42	非常優良
3.3.5	定期檢視改善環境安全與防中毒措施	0.95	0.43	0.52	非常優良

指標 1.3.3「工作人員依主管機關規定接受訓練」鑑別指數為 0.32，反映工作人員接受訓練時數的不一致性，建議修改為「每年完成 18 小時在職訓練」以提高明確性。指標 2.1.1「由一至二位固定托育人員負責嬰幼兒基本照護」鑑別指數為 0.27，因「固定」的定義模糊，建議改為「托育日誌與系統登載人員一致」以增強可操作性。此外，指標 2.1.7「托育人員能即時正向回應嬰幼兒的需求」鑑別指數僅 0.21，因受限於觀察的主觀性和難以量化，建議刪除。安全相關指標中，指標 3.2.2「食品未過期、正確存放」的鑑別指數為 0.24，因存放品項多且難以全面檢查，建議改為「定期檢視並留有紀錄」以增強實用性。指標 3.2.4 至 3.2.6 涉及廚房光線、通風及防病媒設施，因高分組與低分組通過率皆高，建議轉為日常聯合稽查以節省評鑑資源。

二、不同類型托嬰中心類型與評鑑結果之相關

表2顯示托嬰中心類型為公立、私立、或社區公共托育家園，與多項評鑑指標達到統計相關。

（一）行政類

行政類共有六項指標與托嬰中心類型達到統計相關（表2）。

指標1.2收退費、收托、人員資格及兒童納保團體保險符合相關規定：公托（94.9%）通過率高於家園（86.5%）和私托（72.2%）且達到顯著相關（ $p < .001$ ）。

指標2.1公共意外責任險與火險等，符合報送地方政府資料：公托（96.6%）通過率高於家園（88.5%）、私托（80.0%）且達到顯著相關（ $p < .001$ ）。

指標2.4人員完成定期健康檢查：公托（89.1%）和家園（85.4%）通過率高於私托（74.4%）且達到相關（ $p = .002$ ）。

指標3.1工作人員均辦理保險、並依規定提撥勞工退休準備金或提繳勞工退休金：公托（95.8%）通過率明顯高於家園（82.7%）和私托（75.1%）且達到顯著相關（ $p < .001$ ）。

指標3.2依規定製備及保存勞工出勤紀錄，並依規定核予例假、休息日及休假：公托（81.2%）通

過率明顯高於家園（73.2%）和私托（62.5%）且達到顯著相關（ $p=.001$ ）。

指標3.3工作人員依主管機關規定接受訓練：公托（74.6%）和家園（67.3%）且通過率明顯高於私托（38.1%）達到顯著相關（ $p<.001$ ）。

表2

托嬰中心行政類指標評鑑結果與托嬰中心類型之相關性

($n=681$)

評鑑指標	公托 $n=118$	私托 $n=511$	家園 $n=52$	p 值
1.1.1 招牌、對外銜稱及使用地址與樓層應與設立許可證書所載相符	95(94.1)	326(87.4)	34(82.9)	0.095
1.1.2 收退費、收托、人員資格及兒童納保團體保險符合相關規定	112(94.9)	369(72.2)	45(86.5)	<.001***
1.2.1 公共意外責任險與火險等，符合報送地方政府資料	114(96.6)	380(80.0)	46(88.5)	<.001***
1.2.2 消防、公安、衛生與建管檢查符合相關規定	106(99.1)	403(94.6)	34(100.0)	0.055
1.2.3 監視器正常運作、且影像儲存雲端	80(86.0)	283(84.2)	15(88.2)	0.841
1.2.4 人員完成定期健康檢查	90(89.1)	343(74.4)	41(85.4)	0.002**
1.3.1 工作人員均辦理保險、並依規定提撥勞工退休準備金或提繳勞工退休金	113(95.8)	384(75.1)	43(82.7)	<.001***
1.3.2 依規定製備及保存勞工出勤紀錄，並依規定核予例假、休息日及休假	82(81.2)	233(62.5)	30(73.2)	0.001**
1.3.3 工作人員依主管機關規定接受訓練。	88(74.6)	196(38.1)	35(67.3)	<.001***
1.4.1 訂有危機事件處理流程，備有緊急聯絡人資料與聯絡方式，危機事件通報與處理紀錄完整	99(83.9)	384(75.1)	44(84.6)	0.053
1.4.2 訂有防災演練計畫，每半年實施一次	107(92.2)	398(84.7)	40(80.0)	0.056

** $p < .01$; *** $p < .001$

（二）教保類

教保類共有六項指標與托嬰中心類型達到統計相關（表3）。

指標1.1由一至二位固定的托育人員負責嬰幼兒基本照護：公托（90.7%）通過率明顯高於私托（75.9%）和家園（78.8%）且達到相關（ $p=.002$ ）。

指標1.2托育環境符合嬰幼兒發展需求，並定期清潔及維護：公托（66.9%）通過率明顯高於私托（55.0%）和家園（51.9%）且達到低度相關（ $p=.046$ ）。

指標1.3活動室照度在 350米燭光（Lux）以上，提供嬰幼兒操作、觀察、閱讀區域照度應在500- 700米燭光（Lux），不得超過700米燭光（Lux）。可依嬰幼兒作息需求，局部調整光線，睡眠區可遮光，光線不直射眼睛等：家園（77.1%）和公托（76.2%）通過率高於私托（74.0%）且達到低度相關（ $p=.017$ ）。

指標1.4托育空間提供安全、多元、適量且適合嬰幼兒發展的設備、教玩具與材料，並定期清潔及維護：家園（63.5%）通過率高於公托（51.7%）和私托（46.4%）且達到相關（ $p=.048$ ）。

指標1.8記錄嬰幼兒學習狀況與生活情形：公托（88.1%）通過率明顯高於私托（73.8%）和家園（65.4%）且達到顯著相關（ $p<.001$ ）。

指標2.1與嬰幼兒家長保持聯繫與溝通，備有紀錄：家園（78.8%）和公托（72.9%）通過率高於私托（62.6%）且達到低度相關（ $p=.012$ ）。

表3

托嬰中心教保類評鑑結果與托嬰中心類型之相關性

(n=681)

評鑑指標	公托 n=118	私托 n=511	家園 n=52	p值
2.1.1 由一至二位固定的托育人員負責嬰幼兒基本照護	107(90.7)	388(75.9)	41(78.8)	0.002**
2.1.2 托育環境符合嬰幼兒發展需求，並定期清潔及維護	79(66.9)	281(55.0)	27(51.9)	0.046*
2.1.3 活動室照度在 350Lux以上，提供嬰幼兒操作、觀察，閱讀區域照度應在 500- 700Lux，不得超過700Lux。可依嬰幼兒作息需求，局部調整光線，睡眠區可遮光，光線不直射眼睛等	77(76.2)	341(74.0)	37(77.1)	0.017*
2.1.4 托育空間提供安全、多元、適量且適合嬰幼兒發展的設備、教玩具與材料，並定期清潔及維護	61(51.7)	237(46.4)	33(63.5)	0.048*
2.1.5 教玩具、材料及圖書數量至少達到收托嬰幼兒人數之3倍	80(79.2)	355(77.0)	32(66.7)	0.216
2.1.6 依據嬰幼兒發展規劃適齡適性的教保活動。	75(63.6)	287(56.2)	34(65.4)	0.186
2.1.7. 托育人員能即時正向回應嬰幼兒的需求	101(85.6)	417(81.6)	40(76.9)	0.370
2.1.8. 記錄嬰幼兒學習狀況與生活情形	104(88.1)	377(73.8)	34(65.4)	<.001***
2.2.1 與嬰幼兒家長保持聯繫與溝通，備有紀錄	86(72.9)	320(62.6)	41(78.8)	0.012*

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

（三）衛生類

衛生類共有六項指標與托嬰中心類型達到統計相關（表4）。

指標1.2工作人員應具備傳染性疾病、腸病毒通報及處理知能：公托（81.4%）通過率明顯高於私托（63.2%）和家園（69.2%）且達到顯著相關（ $p<.001$ ）。

指標1.4託藥流程明確，紀錄完整，並告知家長：公共托育家園（75.0%）通過率高於公托（73.7%）與私托（62.4%）且達到低度相關（ $p=.021$ ）。

指標2.1應公布每個月餐點表，告知家長，且依嬰幼兒發展需求，設計餐點：公托（89.8%）通過率明顯高於私托（71.6%）和家園（73.1%）且達到顯著相關（ $p<.001$ ）。

指標2.2食品未過期、正確存放食物：公托（88.1%）和家園（90.4%）通過率明顯高於私托（73.2%）且達到顯著相關（ $p<.001$ ）。

指標2.6廚房之出入口應設置病媒防治設施，且無損壞：私托（91.8%）和公托（89.0%）通過率高於家園（80.8%）且達到低度相關（ $p=.030$ ）。

指標3.1嬰幼兒有專屬寢具並定期清洗：家園（90.4%）通過率高於公托（78.8%）和私托（75.3%）且達到低度相關（ $p=.043$ ）。

表4

托嬰中心衛生類評鑑結果與托嬰中心類型之相關性

(n=681)

評鑑指標	公托 n=118	私托 n=511	家園 n=52	p值
3.1.1 記錄與追蹤嬰幼兒健康資訊、定期篩檢、通報與追蹤異常個案	50(42.4)	226(44.2)	22(42.3)	0.913
3.1.2 工作人員應具備傳染性疾病、腸病毒通報及處理知能	96(81.4)	323(63.2)	36(69.2)	<.001***
3.1.3 藥物（包含托育人員個人藥品）存放位置安全適當、嬰幼兒無法拿取、不同嬰幼兒的藥品做適當區隔、防潮	90(89.1)	388(84.2)	42(87.5)	0.402
3.1.4 託藥流程明確，紀錄完整，並告知家長	87(73.7)	319(62.4)	39(75.0)	0.021*
3.2.1 應公布每個月餐點表，告知家長，且依嬰幼兒發展需求，設計餐點	106(89.8)	365(71.6)	38(73.1)	<.001***
3.2.2 食品未過期、正確存放食物	104(88.1)	374(73.2)	47(90.4)	<.001***
3.2.3 嬰幼兒使用之餐具不得為塑膠或美耐皿材質	85(84.2)	286(87.2)	38(95.0)	0.221
3.2.4 廚房(或備餐區)光線良好	111(94.1)	459(89.8)	44(84.6)	0.142
3.2.5 廚房(或備餐區)通風良好	109(92.4)	444(86.9)	43(82.7)	0.147
3.2.6 廚房之出入口應設置病媒防治設施，且無損壞	105(89.0)	469(91.8)	42(80.8)	0.030*
3.3.1 嬰幼兒有專屬寢具並定期清洗	93(78.8)	385(75.3)	47(90.4)	0.043*
3.3.2 定期檢視改善環境安全與防夾撞措施	62(52.5)	296(58.2)	26(53.1)	0.465
3.3.3 定期檢視改善環境安全與防窒息措施	82(81.2)	389(84.7)	38(84.4)	0.674
3.3.4 定期檢視改善環境安全與防燒燙傷措施	93(92.1)	392(85.4)	42(93.3)	0.084
3.3.5 定期檢視改善環境安全與防中毒措施	82(81.2)	361(78.6)	36(80.0)	0.842

* $p < .05$; *** $p < .001$

研究結果顯示，各類型托嬰中心在行政和衛生指標上的通過率差異顯著，整體而言公設民營托嬰中心在多數指標上的表現明顯優於私立托嬰中心和社區公共托育家園，部分過程性品質指標在不同類型之托嬰中心未能有效鑑別。行政指標包含收退費規定、人員健康檢查及危機管理流程上，公設民營托嬰中心通過率顯著較高。教保指標中，公設民營托嬰中心在固定托育人員照護及學習狀況紀錄較優、社區公共托育家園則在設備與教玩具的多元性具有優勢。衛生指標部分，公托在食品保存、餐點設計及疾病通報處理等方面，通過率高於私立托嬰中心。「廚房光線良好」及「病媒防治設施完善」等指標通過率普遍較高、「即時正向回應嬰幼兒需求」因依賴現場觀察，主觀性強且難以量化，建議刪除或修正。

伍、結論與建議

本研究針對全國681家托嬰中心進行評鑑指標分析，揭示了不同類型中心在各指標上的通過情形及其影響服務品質的關鍵因素。分析顯示，公設民營托嬰中心在多數行政和衛生指標上表現優於私立托嬰中心和社區公共托育家園，例如在人員保險、健康檢查和危機管理流程等方面具有較高的通過率。反應公設民營托嬰中心在行政管理和安全監管上的高標準和合規性較佳。然而，在某些過程性品質指標上，如「即時回應嬰幼兒需求」，鑑別度較低，顯示現場觀察的主觀性可能影響評分的客觀性。

本研究雖以全國托嬰中心評鑑報告為資料分析來源，但本研究仍有其限制：一、各縣市政府提供的評鑑報告年度不一，研究者加總不同年度的評鑑指標通過率可能產生誤差。二、各縣市的托嬰中心評鑑指標未統一，部分縣市採該項指標通過或不通過的評分方式，但也有部分縣市採分數計算，本研究無法將單一指標從低分到高分的差異納入分析。本研究僅能歸納多數縣市共同指標進行資料分析，未能涵蓋所有指標。三、評鑑過程的主觀性：執行評鑑人員內部一致性的落差，評鑑人員的主觀判斷可能導致評鑑指標的判定結果不一致。以上形成本研究之主要限制。

本研究的重要研究發現如下：

- 一、評鑑指標鑑別度的分析：本研究分析了 35 項評鑑指標，結果顯示 17 項指標（如消防檢查、人員健康檢查）具有高鑑別度，建議保留。工作人員教育訓練、親師溝通等 10 項指標雖屬優良，但建議可進行小幅調整。8 項指標（如食品保存管理、廚房通風良好）鑑別度偏低，應進一步修訂以提升其鑑別度。
- 二、不同類型托嬰中心評鑑結果之比較：公設民營托嬰中心在行政管理與衛生安全指標上表現最佳，其通過率顯著高於私立托嬰中心（如收退費、保險等）。社區公共托育家園則在「與家長的聯繫與溝通」方面表現突出，顯示出小型托育機構在社群互動上的優勢。私立托嬰中心在教保活動和日常互動指標上表現相對較弱，但在教玩具數量和材料配備方面接近標準，顯示出私立托嬰中心在資源提供上的努力。

依據上述研究結果，研究者提出以下建議：

- 一、建立全國統一的評鑑標準：目前各縣市評鑑標準不一，導致各縣市評鑑結果的差異性大，未來《兒童托育服務法》通過後，依法將採行全國一致的評鑑指標。建議參考新加坡 SPARK 框架，制定適切的評鑑標準。指標修正的方向建議採取基礎評鑑的原則，訂定托嬰中心良好運作的基本門檻，改採通過或不通過而非分數或等第之評定方式。
- 二、優化過程性品質指標的評估：托嬰中心評鑑包含行政管理、托育活動與衛生安全三大類，評鑑指標修訂時，結構性指標較能符合評鑑時間內獲得指標通過與否的評定，托育活動、托育人員與嬰幼兒互動觀察等過程性指標，可參考 CLASS 和 ECERS 等國際評量工具，研發國內評鑑人員可操作之評量工具，減少評鑑時的主觀評分影響。

本研究的結果提供了優化托嬰中心評鑑的實證基礎，有助於促進臺灣托育服務的品質提升，進一步確保嬰幼兒在多元、安全且高品質的環境中成長發展。

本文感謝衛生福利部社會及家庭署補助經費，「托嬰中心設置標準及評鑑辦法暨指標研究計畫」（計畫編碼 D112016-1），謹此致謝。

參考文獻

兒童及少年福利機構設置標準（2010）。全國法規資料庫。

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050015>

兒童及少年福利機構評鑑及獎勵辦法（2014）。全國法規資料庫。

<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?pcode=D0050008>

社會及家庭署（2017）。**托嬰中心評鑑指導手冊**。衛生福利部社會及家庭署。

郭生玉（2004）。**教育測驗與評量**。精華書局。

陳娟娟（2019）。托嬰教保品質研究綜述。**幼兒教育**，327，37-50。

葉郁菁、楊璧琿、蔡淑惠（2016）。我國托嬰中心訪視輔導計畫實施與未來發展芻議。**兒童照顧與教育**，6，1-11。

Brunsek, A., Perlman, M., Falenchuk, O., McMullen, E., Fletcher, B., & Shah, P. S. (2017). The relationship between the Early Childhood Environment Rating Scale and its revised form and child outcomes: A systematic review and meta-analysis. *PLOS ONE*, 12(6): e0178512.

Department for Education (2024). *Early Years Foundation Stage Statutory Framework for Childminders: Setting the Standards for Learning, Development and Care for Children from Birth to Five*.

https://assets.publishing.service.gov.uk/media/670f8c0f366f494ab2e7b93d/EYFS_statutory__framework_for_childminders.pdf

Donoghue, E. A., Council on Early Childhood, Lieser, D., DelConte, B., Donoghue, E., Earls, M., Glassy, D., Mendelsohn, A., McFadden, T., Scholer, S., Takagishi, J., Vanderbilt, D., & Williams, P. G. (2017). Quality early education and child care from birth to kindergarten. *Pediatrics*, 140 (2), e20171488. 10.1542/peds.2017-1488

Ebel, R. L. (1979). *Essentials of Educational Measurement* (3rd Edition). Prentice Hall.

ECDA (n.d.). *Quality Rating Scales*. <https://www.ecda.gov.sg/sparkinfo/quality-rating-scale>

Jeong, J., Bliznashka, L., Sullivan, E., Hentschel, E., Jeon, Y., Strong, K. L., & Daelmans, B. (2022).

Measurement tools and indicators for assessing nurturing care for early childhood development: A scoping review. *PLOS Glob Public Health*, 2(4).

Lopez-Boo, F., Dormal, M., & Weber, A. (2019). Validity of four measures of child care quality in a national sample of centers in Ecuador. *PLOS ONE*, 14(2).

McLean, C., McIsaac, J. L. D., Mooney, O., Morris, S. B., & Turner, J. (2023). A scoping review of quality in early childhood publicly-funded programs. *Early Childhood Education Journal*, 51, 1267-1278.

OECD (2018). *Engaging Young Children: Lessons Learned from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris, France: OECD Publishing.

Von Suchodoletz, A., Lee, D. S., Henry, J., Tamang, S., Premachandra, B., & Yoshikawa, H. (2023). Early childhood education and care quality and associations with child outcomes: A meta-analysis. *PLOS ONE*, 18(5): e0285985.

A Study on the Discriminative Power and Related Factors of Childcare Center Evaluation Indicators

Yu-Ching Yeh¹ Mei-Huey Hsieh¹ Zih-Syuan Yang¹ Yung-Hsin Cheng¹
 Mei-Mei Chang² Hsin-Jung Chien² Wei-Lun Hong²

¹National Chiayi University

²Social and Family Affairs Administration,
 Ministry of Health and Welfare

Abstract

The evaluation of childcare centers is currently administered by local governments, with indicators developed and published by the Social and Family Affairs Administration of the Ministry of Health and Welfare as a reference framework. Following the enactment of the *Child Care Services Act*, future evaluation indicators will be standardized nationwide and set directly by the central government. This study examines the effectiveness of the existing evaluation indicators, offering evidence to support their future revision by the Social and Family Affairs Administration. Specifically, the study aims to (1) statistically assess the effectiveness of administrative, health, and educational/care indicators, and (2) compare pass rates across different types of childcare centers. A total of 681 evaluation reports from centers across 22 municipalities were analyzed to test the discriminative power of the indicators. Of the 35 indicators, 17 achieved a discriminative index of ≥ 0.40 , indicating excellent performance and requiring no revision; 10 scored between 0.30 and 0.39, suggesting they are strong but may need minor adjustments; and 8 fell between 0.20 and 0.29, indicating a need for substantial revision. Significant differences were also observed across provider types: public centers and public childcare homes outperformed private centers overall.

Keywords: Childcare Centers, Discriminative Power, Evaluation Indicators, Service Quality

阿德勒心理學與正念覺察

在職前教保服務人員培訓課程之實踐與反思

黃志雄

南華大學

摘 要

本研究旨在探討阿德勒心理學和正念覺察在職前教保服務人員培訓課程的實踐，並探究其對職前教保服務人員情緒覺察和調適能力的影響。作者以2022年開設之教師情緒管理課程的24位學生為對象，設計14個結合阿德勒心理學與正念覺察活動之主題，並透過行動研究之動態循環歷程，從中反思和調整教學行動。研究發現阿德勒心理學與正念覺察之情緒管理課程的實踐，能有效提升職前教保服務人員對課程活動的參與和學習，並促進其在情緒管理方面的學習和改變。研究結果顯示教學行動對職前教保服務人員的影響包括：（一）增進自我情緒覺察與探索的能力、（二）提升自我情緒調適的能力、以及（三）促進反思與因應情緒的能力。

關鍵字：阿德勒心理學、正念覺察、情緒管理、教保服務人員

收稿日期：2025年 03月10日

接受刊登日期：2025年 06月09日

壹、研究背景與目的

一、教學反思與回顧

台大、淡大上週接連傳出4名大學生輕生，成大更在3個月內連續發生3起自殺事件，不但全國為之震撼，也再度敲響警鐘。根據全國自殺防治中心統計，過去5年企圖自殺者以25到44歲最多，但以15到24歲者的成長率最高，而大學校園內自殺致死人數，更是達到10年來新高峰。（摘錄自天下雜誌報導<https://www.cw.com.tw/article/5102795>）

近年來，大學生輕生事件屢上新聞版面，不禁令人反思在提升大學生專業知能的同時，該如何兼顧大學生正向心理素質的培養和深化。作者在與大學生晤談和輔導經驗中發現，多數私立大學學生由於過去的學習表現較不突出，使得他們的自信心較為薄弱，也因此面對挫折和壓力的情況下，較容易陷入負面情緒中，再加上家庭、文化和經濟不利等因素，將使學生經常受限於自我否定的框架。因此，作者期待能經由專業課程的學習，引導學生覺察和瞭解自己，並進而培養學生正向心理和心理適應能力，此為本研究之動機一。

又爆虐童，只因不會畫圖，4歲童遭幼教師強拉拖行。小男孩好端端坐在自己的位子上，穿著橘色衣服的老師突然走過來，拉住他的左手臂猛力一扯，直接把他拖出教室外，力道之大，連椅子都被甩開，更沒管男童差點就要撞到門口的鞋櫃...（摘錄自TVBS News <https://news.tvbs.com.tw/local/1072477>）

作者任教單位以培育職前教保服務人員為目標，然而，幾乎每隔一段時間，便經常出現教保服務人員情緒失控和施暴之新聞事件。對此，從新聞事件中反思：「為何這群原本喜歡孩子的準幼教師，本應帶著專業能力和滿心的期待，進入幼教職場大展身手，然而，卻在面對職場壓力和幼兒的情緒和行為問題時，經常情緒失衡和失控，甚至是出口辱罵和出手傷了幼兒？」、「除了教導學生專業能力外，是否更應該加強培養其面對生活和職場壓力之情緒調適的能力？」。因此，除了培養學生的正向心理素質外，亦希望透過課程內容的創新與調整，培養職前教保服務人員在面對幼教職場的壓力和幼兒挑戰行為的情緒覺察與調適方法，此為本研究之動機二。

此外，作者從過去的教學經驗中發現，私立大學的學生較習慣傳統講授教學和被動學習的方式，同時，學生在經濟壓力、數位依賴和學習自信心低落等因素的影響下，使得學習動機和意願低落，在課程中的參與和學習表現每況愈下（黃志雄，2020）。對此，作者反思學生的學習動機低落導致學習成效不佳，可能與大學生缺乏對自我的認識與覺察，以及缺乏對未來職場需求的認識與理解有關。因此，極要從教學中思考，有效促進學生學習意願和課堂參與之策略，並進而提升學生的自我覺察與對未來職場需求的理解，此為本研究之動機三。

有鑑於前述之三項動機，作者曾嘗試在教師情緒管理課程中，以個案研究方式，將問題導向學習（problem-based learning, PBL）和阿德勒心理學融入課程活動中，研究發現以學生為主體之PBL策略的實踐，能有效促進學生的學習意願和參與（黃志雄，2020）。而國內大學教與學的文獻中，亦有許多研究證實，PBL有助於提升職前師資生和教保服務人員的學習動機和成效（徐靜嫻，2013；張德銳、林縵君，2016；陳寧容，2018；黃志雄，2017）。

雖然，黃志雄（2020）的研究結果發現，運用阿德勒心理學的自我對話與鼓勵，能有效促進學生覺察和探索自我的情緒，學習從內而外地同理自己和他人的情緒表現，以及促進學生面對情緒衝突的勇氣和自我成長。然而，作者從前述的教學研究也發現，課程初期因修課學生彼此間的陌生，使得課中討論活動的實施較難以深入和具體，以及部分學生因缺乏與自己對話的習慣和方法，在情緒覺察和學習過程中產生挫折和困難。

對於學生欠缺與自己對話方法和習慣的問題，作者從文獻中發現正念覺察（mindfulness）能幫助個體洞察負向與正向慣性思維與行為產生的模式，進而開發自我覺察與轉化煩惱的能力，藉此減緩壓力、促進身心健康、改善人際關係、提升幸福感與生活品質（呂凱文，2015），此點似乎可以因應先前學習者欠缺內省對話方法和習慣的問題。同時，作者服務學校推動正念靜坐課程多年，並將其納入大一通識必修課程中，學生對於正念覺察已有舊經驗，且正念覺察可加強學生自我覺察的練習，使學生能在覺察和同理自己後，再擴及對他人的覺察與同理，因此，本研究將在情緒管理課程中融入正念覺察活動。

綜合上述所論，本研究將植基於先前的教學實踐經驗和反思，並參酌修課學生的經驗與需求，結合阿德勒心理學和正念覺察於情緒管理課程中，以培養職前教保服務人員面對情緒挑戰，以及

生活和未來幼教職場壓力時的情緒覺察和調適能力，同時，探討教學實踐的歷程以及創新課程內容對學生學習成效的影響。

二、研究目的

本研究之目的有二：一是探討結合阿德勒心理學與正念覺察之課程的教學實踐歷程和影響；其次則是探討阿德勒心理學與正念覺察之教學行動，對職前教保服務人員情緒覺察和調適能力的影響。

貳、文獻探討

從有關情緒管理課程實施的文獻回顧可知，較多學者採用認知行為取向之情緒管理課程內容（江承曉，2008；洪瑞黛等人，2015；洪寶蓮、陳緋娜，2010；洪寶蓮等人，2015；張學善，2004；張瓊珠等人，2009）。然而，作者從教學實務中發現，過去在情緒教育和管理的相關課程上，較偏重於知識的傳遞，即使，能讓學生成功習得情緒管理的相關理論和技巧，但「知易行難」，且要能「學以致用」並非易事（黃志雄，2020）。

再者，作者從大學生輔導實務工作中反思，多數學生由於過去的學習成果較不突出，在學習過程中亦多為被動的學習經驗，使得這群學生的自信心較為薄弱，也因此面對挫折和壓力的情況下，較容易陷入自我否定和自憐自艾的自卑情節（黃志雄，2020）。因此，在情緒管理課程的學習過程中，若只有知識和技能的習得，而缺乏與自身相關的實務操作和練習，以及自我的反思與對話，很容易陷入「知易行難」的窠臼中，難以有效地促進學習者對於自我情緒的覺察和因應。

阿德勒心理學強調童年生活經驗對人格發展有重要影響，並著重在個體之自我對話與調適，由於該學派具正向積極的人性觀及處遇作為，可謂為最早的正向心理學（Gfroerer et al., 2013）。從阿德勒心理學觀點而言，情緒是由個體自己創造出來的，不論是自卑感或人際互動問題，情緒的反應都是個體自己的創造和感受，若過不了自己這一關，再多的情緒管理技巧都將流於空談（Adler, 1930/2016）。阿德勒心理學認為每個人都是自己的決定者和創造者，而造成壓力與情緒的問題，其實是來自於個體的自卑情結和人際關係，因此，要能處理或管理好情緒，並需要先能好好瞭解自己並正向看待自己和他人（岩井俊憲，2014/2015；黃志雄，2020；Adler, 1930/2016；McCluskey, 2022；Rhinehart & Gibbons, 2017）。此點十分符合作者之教學對象的學習和心理需求。

雖然，阿德勒心理學已被廣泛地運在學校輔導工作和職場情緒管理進修課程中，但較少實徵性文獻，驗證其對學習者情緒管理的學習成效。張英熙（2015）曾以質性研究之內容分析法，探討阿德勒之正向和鼓勵原則對11位現職幼教教師的影響，該研究以阿德勒五種鼓勵用語為訓練焦點，並安排包括分享童年鼓勵及挫折經驗、鼓勵原則與用語介紹、鼓勵實習及督導等活動，研究發現阿德勒鼓勵方案，能使幼教教師更善於鼓勵和更具鼓勵的態度，並能促使幼教教師建立更有效能的師生關係、因幼兒的信任而感動、教師角色更具彈性、親師生形成鼓勵圈及教師對工作更富熱情。此外，黃志雄（2020）以個案研究法兼採行動研究策略，探討阿德勒取向之情緒管理課對57位職前教保服務人員的實施成效，該研究以阿德勒心理學為核心的12個主題課程，研究發現阿德勒取向課程的實施，能增進學生對自我情緒的覺察與探索、促進學生對自我情緒的調適、增加學生對他人與社會的同理、以及促進學生面對情緒衝突的勇氣與自我成長。

從上述的文獻可知，由於阿德勒心理學著重以個體為中心，並透過鼓勵培養和激發個體正向因應和調適能力，阿德勒心理學的策略應用，能有效促使幼教教師和職前教保服務人員培養正向鼓勵的態度，並促進其人際關係與情緒的正向發展（張英熙，2015；黃志雄，2020），同時，因探究的焦點為個體內在的情緒，因此先前的研究均採質性研究的方式探究。

除了阿德勒心理學符合教學對象的需求外，作者服務學校推動多年的「正念靜坐」課程，亦是從學習者個體自我認識與覺察出發，再進而促進學習者的情緒管理能力，與阿德勒取向有許多相似之處。正念療法是由麻薩諸塞大學的Kabat-Zinn教授所提出的心理治療方法，強調以專注的心，讓個體向內覺察此時此刻所經驗到的各種感受與想法，同時以開放的態度，對這些經驗到的感受與想法予以接納，而非以自己原先固有的方式進行批判或控制（林玟華等人，2017）。呂凱文（2015）指出，正念與源自兩千五百多年前佛陀教導人們緩解身心壓力的方法有關，其中，「正念」這個詞的巴利文是samma-sati，英文譯為mindfulness，意思是正念覺察，亦即對於當下瞬間身心經驗保持開放的、接納的、清楚的覺察。

學習正念覺察也就是一般我們所說的「認識自我」，經由正念覺察的學習，可以幫助學習者瞬間洞察負向與正向慣性思維與行為產生的模式，進而開發自我覺察與轉化煩惱的能力，藉此減緩壓力、促進身心健康、改善人際關係、提升幸福感與生活品質（呂凱文，2015）。從南華大學針對參與正念靜坐課程學生的調查研究發現，正念靜坐訓練能顯著提升學生的學習效能及專注

力，在「自我成長」和「同理心」兩個項度，分別提升了87.70%及90.57%，同時，在情緒困擾項度上則是降低54.51%（南華大學，2018）。

張仁和等人（2016）曾探討正念傾向與心理彈性的關聯，研究發現正念與個體的心理彈性有正相關，高正念傾向的個體有較佳的因應彈性，以及較適切之情緒調節策略選擇彈性。此外，吳治翰等人（2019）回顧近期有關正念對心理健康的文獻，並從事件關聯電位與功能性磁共振造影，分析正念對心理健康的影響，研究結果顯示正念對於神經電生理與大腦結構活化均有正向的關聯，在正念介入後或正念傾向較高的個體，能表現出較佳的心理健康。

從上述文獻可知，正念能促進個體表現出佳之心理健康狀況，有助於個體在心理調適和情緒管理之應用。同時，從阿德勒心理學和正念應用的文獻分析中發現，兩者有許多相似之處，包括都相信每一個個體均具有能力，強調創造性自我，也著重從個體自我覺察開始，專注於當下，全然開放的自我覺察，不需要帶有自我批判的心態，當能覺察和探索自身的情緒與狀況後，便能產生較佳之心理調適和情緒因應的方式，並進而達成自我成長（Adler, 1930/2016；McCluskey, 2022；Rhinehart & Gibbons, 2017）。因此，本研究將結合阿德勒心理學與正念覺察之概念，設計自我覺察、自我探索、自我調適和自我成長等之情緒管理課程內容，以符合學習者的特質和心理需求。

參、研究方法

一、研究設計

本研究旨在探討阿德勒心理學和正念覺察在職前教保服務人員培訓課程的實踐，並透過教學實踐歷程以解決作者在大學教學現場所面臨之問題，作者為課程設計與教學者亦為參與的研究者，因此，採用行動研究設計之發現問題、規劃、行動、觀察、省思與再行動等動態循環歷程（Mills, 2013），進行教學實踐與反思探究。

二、研究對象

本研究以作者在2022年開設於大學部三年級之「教師情緒管理」課程的修課學生為對象，該課程為系專業選修課程，共有24位學生修課，修課學生均修畢四學期之幼教專業必修課程，並均曾修習正念靜坐之通識必修課程，對於幼兒教保實務工作和正念靜坐方式，具備一定程度瞭解。

三、教學行動實施步驟

作者依據行動研究之動態循環歷程，規劃如圖1之教學行動實施步驟，說明如下。



圖1 教學行動步驟圖

（一）規劃課程內容和教學行動

依據前述阿德勒心理學和正念覺察之相關文獻，以及過去的授課經驗和對修課學生的理解，作者規劃各單元之課程主題和內容，設計以大學生日常生活和幼教職場實際問題之PBL討論焦點，設計涵蓋自我覺察、自我探索、自我調適和自我成長等概念之14個課程主題，和對應主題之課堂中PBL問題討論焦點，配合主題之課後個別實作任務與省思等活動，詳細課程主題和教學內容如表1所示。

表1

課程主題與教學內容一覽表

課程主題	課堂PBL問題焦點	課後個別實作任務與省思
自我覺察1: 阿德勒心理學	● 什麼是被討厭的勇氣? ● 阿德勒心理學在說什麼?	1. 挑選一句阿德勒的名言為自己的座右銘，並說明為什麼? 2. 睡覺前練習和自己對話，問自己今天的感覺/感受(1)今天我好嗎?(2)我覺得...(3)因為...
自我覺察2: 正念覺察	● 音樂冥想與自我覺察 ● 身體掃描與自我覺察 ● 專注呼吸與自我覺察	1. 音樂冥想後，覺察描述自己的感受 2. 身體掃描後，覺察描述自己的感受 3. 專注呼吸練習後，覺察描述自己的感受
自我覺察3: 覺察自我生活型態	● 不喜歡自己，怎麼辦? ● 太在意別人的評價，怎麼辦? ● 你的生活型態是什麼?	1. 練習正念覺察 10 分鐘，覺察描述自己當下的感受 2. 練習和自己對話(覺察自己最近的感覺/感受) 3. 練習和自己對話，列出三種我是一個_____的人? 以及為什麼?
自我覺察4: 覺察自我人生任務	● 你是一個什麼樣的人? ● 覺得自己很弱，怎麼辦? ● 自己目前的人生任務是什麼?	1. 練習正念覺察 10 分鐘，覺察描述自己當下的感受 2. 練習和自己對話(覺察自己這週的感覺/感受) 3. 回想國小、國中和高中階段，自己想做的事情? 4. 思考自己目前的人生任務?
自我探索1: 從原因論到目的論	● 常和(男/女)朋友發脾氣，怎麼辦? ● 同事總是跟主管打小報告，怎麼辦? ● 你為什麼生氣?	1. 練習正念覺察 10 分鐘，覺察描述自己當下的感受 2. 找一個最近發生的不愉快事件，覺察自己當下的情緒/情感 3. 試著從目的論思考...
自我探索2: 你是自己的創造者	● 為什麼我們常常陷入基本謬誤中? ● 總覺得別人在說我壞話，怎麼辦? ● 猜不透別人心思，怎麼辦?	1. 練習正念覺察 10 分鐘，覺察描述自己當下的感受 2. 練習覺察自己的喜惡/理由 3. 練習覺察對他人的喜惡/理由
自我探索3: 情感與生活型態的形成	● 為什麼我們總是明知如此，卻無法罷手? ● 案例主角由里香的憤怒情緒目的為何? ● 為什麼我們總是對身邊親密的人生氣?	1. 練習正念覺察 10 分鐘，覺察描述自己當下的感受 2. 請以最近一件讓你生氣/難過的事件為例，覺察有哪些次級情緒和原始情緒 3. 分析其背後的原因和目的/需求(產生情緒/情感的原因和目的)
自我探索4: 尋找和發揮勇氣	● 如果你是案例主角，在面對其他人的質疑和挑戰時，你會怎麼做? ● 什麼是被討厭的勇氣? ● 面對幼兒園工作中的幼兒、家長和同事，總覺得心力交瘁，怎麼辦?	1. 練習正念覺察 10 分鐘，覺察描述自己當下的感受 2. 請描述最近一件與人衝突(情緒起伏)的事件當下的情緒覺察和目的 3. 請換個方式想，練習將缺點轉換為優點(1)建構信任(2)承認差異(3)轉換(4)正向迎擊

表1 (續)

課程主題	課堂PBL問題焦點	課後個別實作任務與省思
自我調適1: 由主觀的世界 到同理心	● 眼見一定為真嗎?記憶中的事件真的是那樣嗎? ● 案例主角由里香與同事間的衝突該如何化解? ● 如果是你會如何做呢?	1. 請找一位同學或朋友傾聽他敘說自己的故事 (1) 最喜歡的一件事 (2) 最討厭的一件事 (3) 最有成就感的一件事 2. 傾聽完後再和自己對話... (1) 比較異同(是什麼) (2) 分析異同(為什麼) (3) 感想
自我調適2: 培養同理心	● 瞭解他人真的就能認識自己嗎? ● 如果你是由里香,你會怎麼運用同理心? ● 5歲的小明在學習區被同學拿走玩具後,很生氣地拿起水壺丟,身為老師的你該如何對話?	1. 請找一位同學或朋友,傾聽他敘說自己的故事,並試著同理對方的情感 (1) 最得意的一件事 (2) 最難過的一件事 2. 傾聽和同理完後再和自己對話 (1) 如果我是他,我會...(是什麼) (2) 分析異同(為什麼) (3) 感想
自我調適3: 練習水平線上 思考	● 如何能在水平線上思考? ● 為什麼跨不出「舒適圈」? ● 好不容易設計了個自認為不錯的方案,但卻被別人嫌棄和質疑,你該如何面對?	1. 請想想你目前的舒適圈是什麼? (1) 說明自覺和他人眼中自己的舒適圈是甚麼? (2) 說明理由 (3) 這些舒適圈從甚麼時候開始?如何形成的? 2. 思考該如何跨出這個舒適圈呢? (1) 過去曾嘗試過跨出舒適圈的做法和結果 (2) 未來想要跨出舒適圈的想法和做法
自我成長1: 建構良好的人 際關係	● 我們所有的行動,真的都是有對象存在的人際關係嗎? ● 小組討論時,自己的意見常和別人不一樣,你該如何面對?	1. 請思考當你與人產生衝突時,你當下的感受和反應? 2. 思考如何換個方式想和換個方式做?
自我成長2: 與自卑感共處	● 從小到大,有什麼事情是你一直覺得不如人的? ● 當你覺得自己不夠好時,你會怎麼想怎麼做? ● 園長總是誇獎某某老師,為什麼園長總是那麼偏心?	1. 請想想一直以來困擾你的自卑感是什麼? (1) 對他人的自卑感 (2) 對自己的自卑感 2. 思考如何換個方式看待它和換個方式反應? (1) 對他人 (2) 對自己
自我成長3: 鼓勵與勇氣	● 該怎麼鼓勵自己? ● 該如何鼓勵他人? ● 班上的孩子被指責後生氣,甩門或不斷發出聲響,你該如何因應?	1. 寫下你想對自己說的一段鼓勵的話/理由 2. 針對一位同學或朋友,寫下想對她說的話/理由

此外，為增進學生對課程的參與和學習，作者設計兩階段之教學行動。第一階段教學活動安排在自己覺察之四個主題課程中，此階段著重在學生自身的覺察與自我對話，教學活動包括暖身活動、課中討論和課後省思，其中，暖身活動包括音樂冥想、身體掃描和專注呼吸等正念覺察活動，暖身活動後則是進行以PBL為主之課中討論活動，並於上課後安排每週不同之個別實作任務和學習省思活動，詳如圖2。第二階段教學活動的實施，則是安排在自己探索、自我調適與自我成長等三項專業知能的十個主題課程中，此階段著重在學生與他人的互動和對話，教學活動包括小團體活動、課中討論和課後省思，其中，小團體活動包括每週不同方式之自我介紹、打招呼 and 關注眼神等團體活動，課中討論亦著重在小組的練習與分享，詳如圖3。

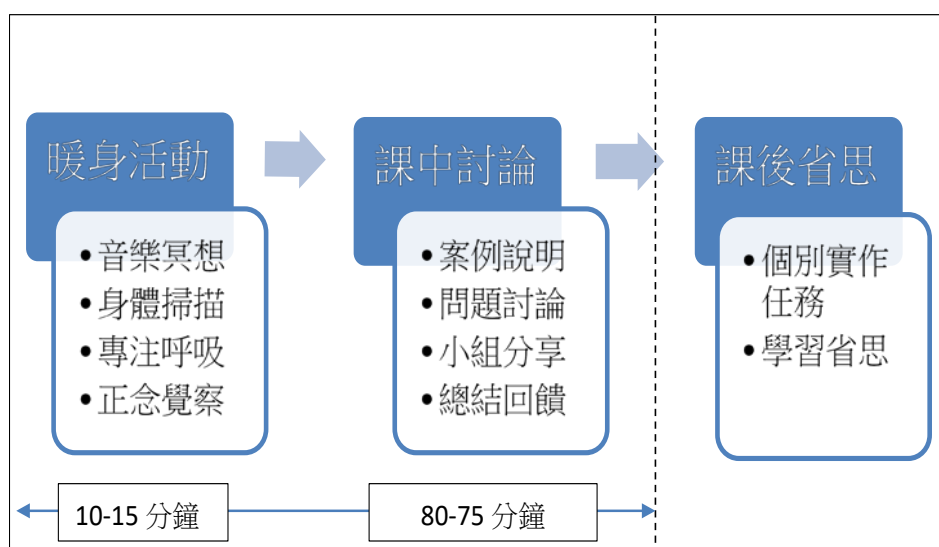


圖2 第一階段教學活動流程圖

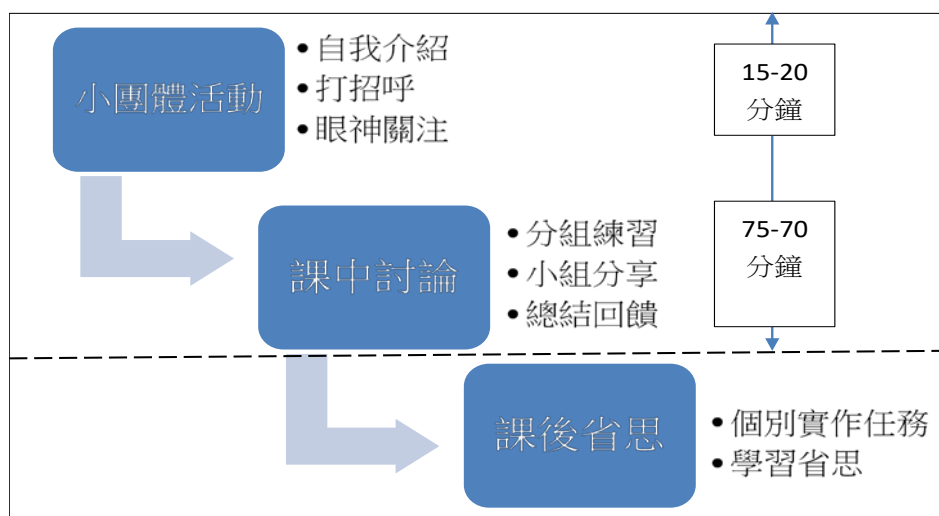


圖3 第二階段教學活動流程圖

（二）執行教學行動

教學行動以PBL問題討論框架進行課中討論活動，作者以運用想法、事實、學習論題、行動計畫和分享總結等五階段進行課堂討論（Delisle, 1997），引導學生進行單元問題의 思考和討論，並將討論結果摘述於各組的白板上，以利全組學生共同討論。在學生討論的過程中，教師以跑台方式參與學生的小組討論，並針對學生討論結果給予回饋和提問，之後再引導學生進行小組討論結果的分享，並由教師給予評值和回饋。

（三）蒐集學生回饋和行動反思

配合主題內容安排個別實作任務與省思，學生需於學校之Moodle數位平臺撰寫當週之個別實作任務和學習省思。作者則是每週蒐集和閱讀學生之個別實作任務內容，從學生觀點瞭解當次課堂活動的實踐方式和結果，並參酌教學助理紀錄之教室觀察內容和上課影片，每週撰寫一次研究札記，記錄作者之教學觀察和反思，作為教學行動調整的參考依據。

（四）教師同儕檢核與反思

為了避免教學實施和研究分析過於主觀，以及提升教學行動研究資料的信度，作者在課程實施前便邀請同系所之教師組成教師專業社群，並配合系務會議的召開，進行教學實踐結果的分享與討論。此外，邀請教師同儕每月以線上方式觀看上課影片，並針對課程主題和內容、課堂討論焦點的引導、師生互動和學生學習表現等焦點，提供同儕觀點和回饋，以作調整教學的參考。

（五）反思調整和再行動

依據學生課堂參與討論情況、分組討論與分享的內容和深度、個別實作任務練習、教師同儕回饋和研究札記等資料，瞭解學生目前的學習狀況和釐清教學盲點，並從中反思和瞭解影響學生學習參與的可能原因，以及思考和調整課堂活動的實施。

（六）行動檢核與成效分析

針對教學行動歷程中所蒐集到的各項資料，運用恆常比較方式，以開放編碼及主軸編碼，進行教學行動的檢討與結果分析和反思，以便能瞭解教學行動的實施成效。

四、研究工具

（一）學習回饋檢核表

作者以四點量表方式自編學習回饋檢核表，分別在第9和18週發放填寫，讓學生評估自己的學習成果。檢核表共有20題，項目涵蓋課程目標的學習、PBL教學方法、自我覺察、自我探索、自我調適和自我成長等學習成果，以蒐集學生對課程參與的自覺程度和意見。同時，考量學生的數位依賴和學習風格，採用Google表單方式呈現，以提升學生進行自我反思和填答的意願。

（二）同儕回饋與反思表

作者自編之同儕評量工具，共有主題名稱、同儕提問與具體回饋、同儕評分和自我學習反思等四個項目，採文字質性方式，於觀看同儕期末分享影片後發放填寫，蒐集學生對於他人實作分享內容的意見與想法，並利用此表單促進學生的自我反思，以及提供同儕回饋意見。

五、資料蒐集與分析

（一）資料蒐集

研究資料的蒐集以質性資料為主，包括學生課後學習省思、個別實作任務、期中和期末學習回饋、自我覺察與成長實作分享報告和研究日誌等。同時，為增加研究之構念效度與信度（Yin, 2014），本研究亦蒐集學生在Moodle學習平台的參與數據、期中和期末學習檢核等資料，以不同方法和不同角度檢視教學行動和學生學習結果，以提升研究的信度。此外，並以量化的期中和期末學習問卷調查資料，輔助對教學行動和學生學習結果的評鑑。

（二）資料分析

本研究主要採取開放編碼、主軸編碼和恆常比較法，進行質性資料分析。在進行資料分析前，將各項資料依照資料蒐集的時間、類型和來源進行編碼，以保護研究參與者的姓名、身分和其他相關隱私內容，同時避免資料的混淆和錯用，表2為各項資料之編碼。

表2

資料編碼說明表

資料名稱	資料編碼	資料說明
個別實作與省思	0313實作省思S7001	代表7001號學生在3月13日的個別實作與省思資料
研究日誌	0428研究日誌R	表示作者在4月28日的研究日誌
教室觀察	0325教室觀察	代表3月25日之教室觀察記錄
教師同儕檢核	0503同儕檢核T1	表示1號同儕教師在5月3日的檢核回饋
期中回饋與檢核	0427期中檢核S7039	代表7039號學生在4月27日的期中學習回饋與檢核資料
期末回饋與檢核	0615期末檢核S7051	代表7051號學生在6月15日的期末學習回饋與檢核資料
期末同儕分享回饋	0608期末分享S7042	代表7042號學生在6月8日的期末同儕分享回饋資料

在完成資料編碼後採用開放編碼和主軸編碼方式，先將文字資料打散和解構，再經由發現類別以及屬性和面向的尋找重新組織資料，最後再歸納及連結資料間的關係，依照類別的意義尋求共同的主題和研究發現。同時，運用恆常比較法進行資料蒐集和分析，在行動研究展開時，便採多元方式持續蒐集教學歷程和學習結果資料，並分析資料中的概念，再進行下一次的資料蒐集與再分析，以達到資料概念化和類別化的目標，如此不斷地以動態方式比較分析資料，直到教學行動結束（Bogdan & Biklen, 1999；Strauss & Corbin, 1998）。此外，採取多種資料蒐集方式和多種資料來源之三角驗證，以提高研究的品質和增加研究的可信賴度。

肆、研究結果

本研究旨在探討結合阿德勒心理學與正念覺察之課程實踐的行動歷程，以及對學生課程參與和學習結果的影響。底下分別從教學行動的實施歷程和影響，以及教學行動對職前教保服務人員情緒覺察與調適之影響，說明本研究之發現。

一、教學行動的實施歷程和影響

（一）教學行動初期實踐與反思

作者結合阿德勒心理學與正念覺察之課程內容，並運用兩階段小團體活動，以及 PBL 之問題討論方式，進行課程內容的實踐。以表 1 之「自我探索 1：從原因論到目的論」的主題為例：課程一開始便請學生在教室地板中圍坐成圈，並撥放水晶和鋼琴音樂，進行音樂冥想活動，請學生閉眼聆聽音樂和沉澱放鬆心情，準備進入當天的課程活動。結束 10 分鐘左右的音樂冥想活動後，請學生起立圍成圈，輪流以順時針方向逐一地和全體成員打招呼，打招呼的方式不拘，但需注視對方眼睛和以手勢或口語問候對方，在完成打招呼活動後便進入課中討論活動。

課中討論活動配合 ppt 的畫面和文字內容進行，運用 PBL 策略先引導學生從實際的案例和問題中思考，讓每個人先分享以往面對挫折和負面情緒的方式，接著引導學生學習阿德勒的從原因論到目的論的自我調適方式，摘述當週課程實踐紀錄內容（0325 教室觀察）：

- 〔想法〕在面對負面情緒，我們習慣以「原因論」看待事物，傾向由『無法改變的過去』尋求問題的根源，然而，當負面情緒發生時，我們便已踏入「先天不良」的情境中，若要再追究造成自己負面情緒的「原因」，便會將自己推向「後天失調」的境界，陷入了「受害者循環」裡。
- 〔事實〕我們生氣的原因可能是來自某些人事物的不如預期，也有可能是他人的指責和批評，更有能是不自覺地落入自卑情結的自我否定中，探求「原因」，雖然可以找到「解釋」，卻無法「解決」問題。
- 〔學習論題〕面對上述的情緒困境，該怎麼辦呢？如同阿德勒所言，人不應該被過去束縛，只有你能描繪自己的未來。過往的原因就算能作為「解釋」，也無法成為「解

決之道」。每個人的行動和情緒反應，都伴隨著個人特有的目的，或許，試著從目的論思考一下，覺察自己的情緒是甚麼，這些情緒的「目的」是甚麼？然後呢？怎麼做才能達到自己的「目的」？

- 「行動計畫」因此，與其在意和停留在過往的「原因」中，倒不如釐清和關心未來的「目的」，然後設定目標、對症下藥，面對負面情緒，我們可以「抱怨」，但更需要「報願」。
- 「行動計畫」在結束課程內容的引導反思後，接著進行小組討論，以隨機分組方式，讓 3-4 位學生一組，輪流分享近期讓自己不愉快的一件事情，再請同組同學練習傾聽和提供回饋，引導對方事件當下的情緒目的。
- 「分享總結」在小組分享和練習的過程中，教師隨機參與各組的討論，並在課程結束前 15 分鐘，再引導各組輪流分享，並針對各組分享的內容提供回饋，最後再交代當週的個別實作任務內容和提醒實作練習的重點。

同時，作者配合課程主題內容，安排個別實作和省思活動，引導學生於課後從不同層面進行自我對話和學習省思，以從中覺察和探索自我的情緒由來和去處，並能進而學習到自我情緒管理之有效策略，讓學生在課後時也能配合課程主題進行對話練習。然而，在課程實施初期，部分學生並不習慣個別實作中的自我對話，便有學生在課堂中提及：「...每次和自己對話都會卡住，不知道該怎麼繼續下去，跟自己說話感覺好奇怪...（0312 實作省思 S7017）」。對此，作者在課堂中運用阿德勒心理學的鼓勵策略，引導學生思考與個別實作任務主題有關的生活事件，並練習覺察自己當下的情緒和目的，同時，鼓勵同儕間相互分享實作的經驗與案例。

從學生的課堂參與和省思中發現，正念覺察的暖身活動，有助於學生參與下一階段的課中問題討論活動，便有學生表示：

- 喜歡聽著音樂放鬆自己，慢慢的思緒會往遠方漂走，感到了身體的放鬆...，比較能在放鬆和放空之後，跟著老師的問題引導反思自己的情況...（0304 實作省思 S7017）

- 這幾堂課上完後，了解到與自己對話、察覺了解自己當下的感受與原因很重要，然後老師也告訴我們許多與自己對話、放鬆的方式（0304 實作省思 S7022）

從前述的回饋中得知，由於學生均具備先前正念靜坐課程的學習經驗，很快便融入正念覺察的暖身活動中，因此，作者在第三週便提早進入第二階段的小團體活動中，在每次正式進行課程主題活動前，安排學生圍成圓圈，並輪流以不同的打招呼方式與大家打招呼，除做為暖身活動外，亦可打破人與人之間冷漠的隔閡，以利課程活動的實施。此外，在教學行動初期，學生在課後個別實作任務活動上，面臨難以深入自我對話的困境，此和黃志雄（2020）的研究發現相似，有待進一步從教學行動中持續反思和調整。

（二）教學行動的反思與再行動

1. 暖身活動的反思與再行動

雖然，打招呼活動雖然可以促進學生的課堂參與和互動，但從學生的回饋發現，不全然都是正向的結果，便有學生表示：「上課前的打招呼讓我感到很有壓力，因為不是每個同學都那麼熟...（0309 實作省思 S7025）」。有鑒於此，作者除透過 Moodle 平台，給與學生個別的文字回饋和鼓勵外，亦在課程中說明打招呼活動的目的，並鼓勵和引導學生踏出與人互動的第一步，同時，在活動進行中給予正向的口頭和眼神的回饋。

在幾次課堂練習後，暖身活動實施的調整，慢慢地在課程實踐中展現了成效，便有同儕教師表示：「每次上課前不同方式的打招呼活動，有效地促進學生在課堂中的參與...（0602 同儕檢核 T2）」。此外，從學生的省思和回饋中，也看到了學生的自覺改變與成長：

- 今天上課依舊跟大家打招呼，這次打招呼，我有很大的感受，我變得比較不那麼緊張害怕了，我變得比較輕鬆，心悶的感受也減少了許多，我開始能笑著跟大家問好，雖然可能戴口罩看不見，但這是我今天上這堂課最大的感受（0330 實作省思 S7028）
- 我覺得這堂課，讓我更放開我自己，從上課前的打招呼，就讓我改變了蠻多的，在第一次打招呼時，我是討厭的、煩躁的，但到現在我會開始放開自己，然後帶著輕鬆的、愉快的心情跟大家打招呼（0427 期中檢核 S7039）

2. 課中討論活動的反思與再行動

在教學行動初期，課中討論活動便獲得學生的肯定，雖然，多數學生對於課中討論活動感到認同，但從學生的期中檢核和回饋亦發現不同的意見：「我覺得學到的東西不像我期望的，因為這些東西我以前有學過，而且是更深入的，像是薩提爾的對話或是冰山理論等....，再加上其實課堂上也有一些我沒那麼喜歡的人，每次分享的時候都還是會有所保留，不想把所有內心的事情說出來給別人聽... (0427 期中檢核 S7003)」。看著學生在期中檢核中的意見，作者先在日誌中寫下給學生的回應，並透過 Moodle 平台給予個別學生文字回饋：「謝謝你的回饋，事實上萬法歸一，不管是哪一種學說或方法(例如薩提爾或阿德勒...)，他們的做法都是相似的，重點在於你能不能在日常生活中運用出來，不論是對自己，還是對別人...，未來的職場不太可能都是與我們相同的人，面對較不熟或不喜歡的人，我們還是需要學習與他人互動和分享... (0427 研究日誌 R)」。

此外，從也有教師同儕提出觀課後的建議：「從課堂影片發現，有些組別的討論十分熱絡，但也有一兩組似乎冷場了，小組討論時間還沒結束，卻面面相覷或是四處張望，教學者可再針對此問題思考因應策略... (0426 同儕檢核 T1)」。有鑒於此，作者從兩個層面反思和調整教學行動的實施，一是課程內容方面的反思：「或許需再考量個別學生的差異，若課程主題都只在自我覺察及和自己對話，對於已有相關經驗的學生而言，期待不同且有落差，對此，或許可增加實際的案例與角色扮演，來增加課程內容的多元和變化性... (0428 研究日誌 R)」。

另一個層面則是課中討論活動的反思：「雖然已透過打招呼活動來增加同學間的熟識和互動，不過人際關係的改變無法一蹴可及，需多再思考課中分組討論時，學生面對同組較不熟悉同學時的因應方式，使討論時增加互動和對話，學生建議的角色扮演方式或許可以來試試看... (0428 研究日誌 R)」。

因此，作者除了配合課程主題增加案例討論活動外，並調整課堂討論方式，從原本的隨機分組，調整為讓學生可以先自行分組討論，增加學生在分組討論時與同儕分享的意願，之後再隨機併組分享，並運用正向鼓勵策略，引導各組分享討論內容和提供個人回饋，以促進課中討論活動的同儕互動。從學生的期末回饋中發現，課中討論的調整有助於學生在課堂中的參與和學習，例如：「先跟熟悉的同學討論，比較不會那麼尷尬...而之後的併組分享，讓我能聆聽到更多人的想法... (0615 期末檢核 S7051)」。

3. 課後實作任務活動的反思與再行動

在課程實施初期，便有學生在課後的實作任務活動中卡關，雖然，作者運用阿德勒心理學的鼓勵策略，鼓勵學生嘗試先求有再求好，以及同儕間的相互分享，有稍微提升學生在課後實作任務活動的完成率。但還是有學生在期中回饋中寫道：「每週實作任務的最大問題是，不知道如何跟自己對話，生活中沒有太多情緒衝突，想不到可以討論的焦點...（0427 期中檢核 S7024）」。

對此，作者除持續鼓勵學生嘗試和同儕分享外，並從第十週起安排個別晤談時間，透過學生的個別晤談，從中引導學生練習對話和實作任務反思。

從學生的期末實作分享中得知，雖然學生覺得和自己對話的實作任務很難，但經過教學行動調整和整學期的練習後，學生表示已能慢慢找到因應的方式，例如：

- 在和老師個別談話後，比較知道怎麼開始和自己對話，以及覺察和思考生活事件對自己情緒的影響...（0524 實作省思 S7011）
- 我有時要做個別實作時，會讓我有點毫無頭緒，感覺淪落到是為做作業而做，再下一次時我就會先回顧 PPT 與讓自己靜下來、調整呼吸，再與自己有些許的對話，這樣就會比較好進入那個當下；或在某時有個突然的感受，我就會先在記事本大約打下來，有空時再好好地整理...（0608 期末分享 S7042）

（三）教學行動對學生課程參與和學習的影響

綜合上述所論可知，教學行動過程並非都是順利的，但作者從學生的回饋以及教師同儕的意見中，反思和調整教學行動的實施方式，使得教學行動最終能獲得成效。表 3 是學生在期中與期末的自我學習檢核結果，從表 3 可知，學生對於課程學習目標與實施方式（題項 1 至 4）的認同程度頗高，在期中檢核的平均得分均在 3.33 以上，顯示有八成以上的學生認同和理解課程的目標與實施方式，而期末檢核的平均得分則是提高到 3.63 以上，顯示教學實踐行動獲得九成以上學生的認同。此外，在有關學生課程參與的題項（題項 11）上，學生在課堂活動中的參與程度不錯，期中自我檢核的平均分數為 3.54，在期末檢核時則是提高至 3.67，調查結果顯示多數學生能積極參與課堂學習活動。

表 3

學生自我學習檢核結果(N=24)

檢核項目	期中		期末	
	M	SD	M	SD
1.我覺得我能瞭解這門課的學習目標	3.54	0.50	3.71	0.45
2.我覺得我能瞭解課中討論的方式	3.63	0.48	3.79	0.41
3.我覺得我能瞭解個別實作任務的方式	3.46	0.50	3.67	0.47
4.我覺得我能掌握這門課的單元進度和重點	3.33	0.47	3.63	0.48
5.我覺得正念覺察暖身活動有助於我在這門課的學習	3.58	0.49	3.79	0.41
6.我覺得打招呼活動有助於我在這門課的學習	3.54	0.58	3.63	0.56
7.我覺得老師的問題引導與回饋有助於我對課程內容的了解	3.67	0.47	3.75	0.43
8.我覺得小組問題討論與練習活動有助於我在這門課的學習	3.58	0.57	3.67	0.55
9.我覺得個別實作任務有助於我在這門課的學習	3.67	0.47	3.79	0.41
10.我覺得上這門課時很無聊	1.50	0.76	1.29	0.45
11.我會積極參與課堂各項活動	3.54	0.58	3.67	0.55
12.我會按時完成個別實作任務	3.08	0.81	3.54	0.50
13.我會在上課後反思自己的學習和收獲	3.17	0.37	3.50	0.50
14.我覺得這門課程有助於我對自己的認識	3.67	0.47	3.83	0.37
15.我覺得這門課程有助於我對自己情緒的覺察	3.75	0.43	3.83	0.37
16.我覺得這門課程有助於我對自己情緒的因應	3.58	0.49	3.71	0.45
17.我覺得這門課程有助於我對他人情緒的覺察	3.29	0.61	3.50	0.50
18.我覺得這門課程有助於我對他人情緒的因應	3.21	0.50	3.42	0.57
19.我覺得這門課程能增加我的心理調適能力	3.54	0.50	3.83	0.37
20.我覺得這門課程能增加我對情緒管理的認識與瞭解	3.63	0.48	3.83	0.37

註：此調查採用四點量表問卷

從學生的實作省思中亦發現，以音樂冥想、身體掃描和專注呼吸等正念覺察之課程前的暖身活動，再帶入阿德勒心理學之課程內容的教學實踐行動，有助於學生對於課程的參與，包括課堂中的討論活動和課後的實作省思活動，例如：

- 已經很久沒有做這種讓自己靜下心思的活動了，這次抽出一些閒暇時間和自己對話，發覺平時聽音樂時，內心也會浮現一些和自己的對話，只是沒有特別注意並記錄下來，然後做身體掃描的時段算是休息時刻，所以我感覺整體是放鬆的，因為今天要忙的事情已經告一段落了，最後的呼吸練習，讓我更專注在享受自我時刻，好好的讓自己沉澱下來，透過這幾種覺察自我的練習，讓我更了解內心的自己和感受（0318 實作省思 S7018）」
- ...先讓自己靜下心來是一個很好的辦法，不靜下來根本無法和自己對話，另外老師說的話也讓我有深刻的思考：「既然心思就像毛線球一樣纏在一起了，那就不用急著去解開，畢竟太複雜了，要做的是一條線、一條線仔細的看，再慢慢尋找解開的方法...(0410 實作省思 S7024)
- 我很喜歡聽別人分享，因為可以藉此反思自己，但可能目前的操練不夠，只是片面一段的感覺，但聽也是一種享受與陪伴（0508 實作省思 S7042）

此外，從表 3 發現，在有關個別實作任務和省思的題項（題項 12、13）上，期中檢核的平均得分介於 3.08 至 3.17 之間，顯示在課程實施中期，有兩成左右的學生認為自己在自主學習活動的參與程度較低，不過，在期末檢核的平均得分則是提高至 3.50 至 3.54 之間，顯示修課學生能認同並參與此項學習活動，並透過個別實作和省思活動，延續在這門課的學習。同時，作者也從學生的回饋中發現，學生逐漸將課程內容和情緒對話形成自己生活中的習慣，一位學生便表示：

- 我覺得這堂課讓我更了解我自己的情緒。聽起來好像很籠統，但我開始學著怎麼跟自己對話，有時候會自言自語，生氣或難過的時候也會自我調適，睡覺前偶爾會想一想今天有沒有不開心的事，為什麼要不開心，有時候想一想就平緩多了（0512 實作省思 S7032）

從表 3 可知，學生在有關課堂中結合阿德勒與正念覺察之教學活動實踐（題項 5-8）的認同度上，在期中檢核時平均得分介於 3.54 至 3.67 之間，而在期末檢核時的平均得分則是提高至 3.63 至 3.79 之間，調查結果顯示大部分之修課學生，能認同結合阿德勒與正念覺察的課程內容與學習活動實施方式。便有學生在期末分享中寫道：

- 這堂課修得很舒服，我一開始超級排斥自我介紹，我很害怕很不喜歡，所以我會逃避，這好像是我的壞習慣，我常常遇到問題就逃避。經過多次的打招呼後，我好像好了很多，我會很早的站出去跟每個人打招呼，在每次的分享我也會開始參與，希望我能做到我給自己建議，慢慢去找到自己想要的是什麼（0618 期末分享 S7032）

綜合上述的分析可知，以學生學習為中心之教學反思與調整，能有效促進學生的學習意願和課堂活動參與，包括課堂暖身和討論活動以及課後實作省思活動，並從自我對話中瞭解和學習面對自己的情緒，以及促進學生課程目標的學習。研究結果除有效解決大學生在課堂學習參與和意願低落的問題外，亦與過去之相關研究發現相同，均證實以學生為主體之 PBL 策略，能促進學生的學習動機與成效（徐靜嫻，2013；張德銳、林縵君，2016；陳寧容，2018；黃志雄，2017；2020）。

二、教學行動對職前教保服務人員情緒覺察與調適之影響

（一）增進職前教保服務人員對自我情緒的覺察與探索

從教學實踐的歷程與結果的分析可知，修課學生能認同並指出自己在情緒管理方面的學習和改變，在學生的實作省思和學習成果回饋中發現，學生已能夠覺察和面對自己的情緒，以及探索情緒背後的原因，例如：

- 最近我感覺自己比較能夠控制自己的情緒了，比較不會有負面情緒，就算有負面情緒也能很快消化掉，我覺得很大部分是這堂課的功勞，而且課堂上的分組討論已經是我每個禮拜最期待的時間了，能跟別人分享自己的心情，聽聽別人的建議，我覺得很有幫助（0420 實作省思 S7015）
- 在這課門課我從中學習到要如何讓自己真的放鬆下來面對自己的問題及情緒，可能一開始對於情緒這個詞，第一反應都是負向的情緒表現，但是忽略掉了其實快樂、開心

這些正向的情緒也是情緒，因為這門課讓我開始漸漸的探究自己內心的原始情緒，了解並思考目的，讓我更加懂得如何處理這些問題（0422 期中檢核 S7037）

（二）提升職前教保服務人員對自我情緒的調適

從個別實作任務和學習成果的分析中亦發現，課程的實踐能促進學生對自我情緒的調適，明白不僅要發現自己的情緒根源，還能學習試著換位思考，覺察和瞭解他人的情緒，勇敢地面對自己和他人的情緒，例如：

- 我覺得上了這門課我學習到如何去察覺別人的心情，或許可以從他的話語或是講話態度、表情，可以猜想他現在的心情...（0427 期中檢核 S7008）
- 這堂課讓我收穫很多，其實自己有感覺到自己哪裡改變了，像是從打招呼這件事來說，我一開始很抗拒這件事情，但現在能接受這件事，而且心情從原本的浮躁到現在的輕鬆，這是一個很大的改變，我也更認識了我自己，瞭解自己原來在許多負面情緒裡的原因是甚麼，我很開心能上這門課，能更認識自己的感覺很好（0624 期末分享 S7039）

（三）促進職前教保服務人員反思與因應情緒的能力

從學生回饋中亦發現，修課學生能回應課程主題並反思自身的實際經歷，來探究和反思自己在情緒管理和職場勇氣心理學的學習，同時，進而找出自身的情緒問題和提出有效的解決方式，例如：

- 我覺得透過這堂課，我能更深入的和自己對話，瞭解事件當下自己的情緒，並且思考事件發生後的因應策略該怎麼做。舉例來說，我和工讀的姊姊發生摩擦，如果用「原因論」我無法解決我跟姊姊之間已經發生摩擦的問題，我應該用「目的論」去思考我們雙方的共識是什麼？都是為了把工作做好，那我就是照著我的方式去把事情做好（0422 期中檢核 S7048）
- 這堂課讓我學習到，自己為什麼會對於一件事情那麼生氣，不管是最基本的原因，或是當下的情緒是怎樣的都很有幫助，當自己會說出不好的話的時候，我會選擇了之後再聊（0508 實作省思 S7047）

此外，從表 3 亦得知，修課學生對於此門課程的學習成效亦十分地認同，在期中檢核時，有關課程目標學習結果的題項中（題項 14-20），在期中檢核時，除對他人情緒的覺察與因應兩項（題項 17-18）得分較低外，在有關自我認識、情緒覺察與因應和心理調適等題項的自我檢核得分均在 3.54 以上，顯示學生認同課程的實施能有效促進其課程目標的學習，提升學生對自我情緒的覺察和調適能力。而在期末檢核時，整體得分均較期中檢核時提高，原本較低的兩項得分益提升至 3.42 以上，調查結果顯示學生認同課程的實施，能有效增加其情緒調適的能力，以及培養其對自我和他人情緒的覺察與因應能力。作者從課堂觀察與反思中亦發現，修課學生在期末的學習成果分享時，與課程初期的分享有很大的不同，並在研究日誌中寫道：「聽完學生的學習成果分享感到十分欣慰，除了看到學生能從阿德勒心理學更加地認識自己外，也看到每個人都能勇敢和自信地分享，面對自己的好與不好，以及過程中的覺察和改變...（0624 研究日誌 R）」。

綜合上述所論可知，阿德勒心理學與正念覺察之情緒管理課程，能有效地促進修課學生的情緒管理和自我成長，包括增進其自我情緒的覺察與探索，以及對自我情緒的調適和因應情緒的能力。研究的結果與過去的文獻呼應，均證實阿德勒心理學，能促進個體在覺察和探索自身的情緒與狀況後，產生較佳之心理調適和情緒因應的方式，並進而達成自我成長（黃志雄，2020；Adler, 1930/2016；McCluskey, 2022；Rhinehart & Gibbons, 2017），以及支持正念覺察活動，能促進個體表現出較佳的心理健康狀態（吳治翰等人，2019；張仁和等人，2016）。同時，本研究之結果亦與張英熙（2015）和黃志雄（2020）的研究發現相似，均證實阿德勒心理學，能有效促進幼教師與職前教保服務人員，培養正向情緒能力。

伍、結論與建議

一、研究結論

本研究旨在經由行動研究的歷程，運用結合阿德勒心理學與正念覺察之情緒管理課程和 PBL 策略，以解決作者在教學上所面臨之大學生課程參與和情緒管理學習成效問題，並從教學實踐行動中，反思和精進以學生為主體之教學策略的運用，和探討其對學生課程參與和學習結果的影響。研究有下列幾點發現：

（一）以學生學習為中心之教學反思與調整，效促進學生的學習意願。研究結果除解決大學生課堂學習參與和意願低落的問題外，亦證實以學生為主體之 PBL 策略，能促進學生學習動機與成效。

（二）結合阿德勒心理學與正念覺察之課程，有助於職前教保服務人員在課程目標的學習。研究發現教學行動對職前教保服務人員情緒覺察與調適的影響有三點，分別是增進其對自我情緒的覺察與探索、促進自我情緒的調適，以及提升反思與因應情緒的能力。

二、研究建議

（一）運用以學生為主體之 PBL 策略，促進學生的課程參與和學習

研究發現以學生為主體之 PBL 策略和教學行動實踐，能獲得學生的認同與肯定，並有助於提升學生的課程參與和教學互動，建議大學教師可多運用以學習者為主體之 PBL 策略和行動研究，進行課程與教學之探究和反思，以便能從中促進學生的課程參與和自主學習。

（二）結合阿德勒心理學和正念覺察活動，提升職前教保服務人員之情緒調適能力

研究結果顯示結合阿德勒心理學和正念覺察活動，能有效促進職前教保服務人員，學習從內而外地覺察和面對自己與他人的情緒，因此，建議培育職前教保服務人員之系科，應多開設教師情緒管理之相關課程，並運用阿德勒心理學和正念覺察活動於課程內容之中。

（三）辦理以阿德勒心理學和正念覺察活動為核心之在職進修課程

研究發現阿德勒心理和正念覺察之課程內容，能有效促進個體之情緒覺察與調適能力，十分符合教保服務人員在面對幼兒園職場多元情緒挑戰時之需求，建議地方政府和幼兒園，可多辦理以阿德勒心理學和正念覺察活動為核心之在職進修課程，以提供教保服務人員在面臨情緒壓力和挑戰時之有效因應策略。

參考文獻

- 江承曉 (2008)。以同儕輔導團體介入活動對提昇大學生情緒管理生活技能之成效研究。**健康促進與衛生教育學報**，29，1-26。
- 呂凱文 (2015)。正念療育的實踐與理論與 33 個正念練習。台灣正念學學會。
- 岩井俊憲 (2015)。阿德勒職場勇氣心理學。(葉小燕譯)。究竟。(原著出版於 2014 年)
- 林玟華、陳志軒、徐畢卿 (2017)。正念在快樂與心理健康促進之應用。**護理雜誌**，64 (4)，97-103。
- 南華大學 (2018)。107-108 年高教深耕計畫成果報告。南華大學。
- 洪瑞黛、林清文、陳淑貞 (2015)。運用表達性藝術媒材於認知行為取向情緒管理課程對大學生之學習成效研究。**弘光學報**，76，51-73。
- 洪寶蓮、方世華、蔡淑華 (2015)。表達性藝術治療方案對醫學生情緒管理之影響。**通識教育學報**，18，1-35。
- 洪寶蓮、陳緋娜 (2010)。「表達藝術與情緒管理」之課程回饋與省思。**台灣藝術治療學刊**，2 (1)，107-121。
- 徐靜嫻 (2013)。PBL 融入師資培育教學實習課程之個案研究。**教育科學研究期刊**，58 (2)，91-121。
- 張仁和、黃金蘭、林以正 (2016)。正念傾向對因應與情緒調節彈性之影響。**中華心理衛生學刊**，29 (4)，391-411。
- 張英熙 (2015)。阿德勒鼓勵訓練方案對幼兒園教師的影響。**師資培育與教師專業發展期刊**，8 (3)，29-52。
- 張德銳、林縵君 (2016)。PBL 在教學實習上的應用成效與困境之研究。**師資培育與教師專業發展期刊**，9 (2)，1-26。
- 張學善 (2004)。情緒管理課程對提昇教育學程學生情緒智慧之成效研究。**彰師大輔導學報**，26 (2)，37-56。
- 張瓊珠、簡秀芬、林宜美 (2009)。情緒管理團體對護專學生之憂鬱與焦慮情緒之成效分析。**崇仁學報**，3，35-53。
- 陳寧容 (2018)。敘事文本結合問題探究導向教學在幼兒行為輔導課程之實踐與成效。**教學實踐與創新**，1 (2)，115-164。

黃志雄（2017）。問題導向學習在特殊兒童需求評量課程中的應用。《教師教育期刊》，5，1-16。

黃志雄（2020）。問題導向學習與阿德勒心理學融入職前教保服務人員情緒管理課程之實踐與反思。《教學實踐與創新》，3（1），45-92。

Adler, A. (2016)。《阿德勒心理學講義》（吳書榆譯）。經濟新潮社。（原著出版於1930年）

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1999). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Allyn and Bacon.

Delisle, R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Gfroerer, K., Nelsen, J., & Kern, R. M. (2013). Positive discipline: Helping children develop belonging and coping resources using individual psychology. *Journal of Individual Psychology*, 69(4), 294-304.

McCluskey M. C. (2022). Revitalizing Alfred Adler: An Echo for Equality. *Clinical Social Work Journal*, 50(4), 387-399.

Mills, G. E. (2013). *Action research: A guide for the teacher researcher* (5th ed.). Pearson Education Inc.

Rhinehart, A., & Gibbons, M. M. (2017). Adlerian therapy with recently romantically separated college-age women. *Journal of College Counseling*, 20(2), 181-192.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (2nd ed.). Sage.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage.

The Practice and Reflection of Adler's Psychology and Mindfulness Awareness in Pre-Service Training Programs for Preschool Educators

Chih-Hsiung Huang

Nanhua University

Abstract

This study aims to explore the application of Adler's psychology and mindfulness awareness in pre-service preschool educators' training programs and investigate their impact on the emotional awareness and adjustment abilities of pre-service preschool educators. The researchers targeted 24 students enrolled in a teacher emotional management course offered in 2022, designing 14 themes that combined Adler's psychology and mindfulness awareness activities. Through the dynamic iterative process of action research, the researchers reflected and adjusted teaching actions. The study found that the practice of emotional management courses integrating Adler's psychology and mindfulness awareness effectively enhanced pre-service preschool educators' participation and learning in course activities, and promoted their learning and changes in emotional management. The results of the study showed that the impact of teaching actions on pre-service preschool educators included: (1) enhancing self-emotional awareness and exploration, (2) improving self-emotional adjustment abilities, and (3) promoting reflection and coping with emotions.

Keywords: Adler's psychology, Emotion management, Mindfulness, Preschool educators

幼兒教保研究期刊徵稿辦法

中華民國103年1月9日第十一次編輯委員會會議通過

一、期刊宗旨

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

二、徵稿內容

本刊徵稿文章以未正式出版的幼兒教保理論與實徵性研究為主。

(一) 主要內容如下：

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

(二) 本刊接受之主題如下：

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

三、徵稿與出刊日期

(一) 本刊全年徵稿及進行審查。

(二) 本刊每年出版二期，出刊月份為一月及七月。

四、檢附資料

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

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

（二）投稿文章

- 1.內文：請以 word 程式打字並以 A4 格式儲存。本刊僅接受中、英文稿件。中文字數以一萬五千字為限，英文字數以八千字為限。
- 2.摘要：請附上中、英文摘要，字數以不超過 300 字為原則，關鍵詞二至五個。如有致謝詞，請於錄取通知後再補上，致謝詞字數不超過 50 個字為限。

（三）稿件交寄

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

五、撰文格式

請依據「美國心理學會出版手冊」(Publication Manual of the American Psychological Association)第七版(2020)之規定撰寫。

（一）建議撰文架構如下

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

（二）撰寫內容

1. 中、英文摘要撰寫格式

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

2. 內文撰寫格式

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

(5) 內文第五層標題：新細明體11號字，靠左對齊，縮排二字元。中文編號為(1)、(2)、(3)...等，英文編號為(1)、(2)、(3)...等。

(6) 內文：細明體11號字，分段落。

(7) 行距與邊界：以1.5行距為原則，上下左右邊界各為2.5公分。

3. 參考文獻撰寫方式

(1) 格式：抬頭同「內文第一層標題」方式，內容同「內文」方式

(2) 參考文獻請依第七版(2020) APA格式之規定撰寫。以下幾點為與第六版顯著不同之處，提供作者參考。

A. 內文引用：

a. 作者數 ≥ 3位：內文中直接以「第一作者姓氏」接「et al.」即可。

【範例】溫明麗等人(2003)或(溫明麗等人, 2003)或 Wilson等人(2012)；Sherry et al. (2010) 或 (Green et al., 2014)

b. 遣詞用字：使用包容無偏見(bias-free)的語言，減少對性別、年齡、失能、種族及性取向等偏見，以及對個體標籤化的敏感用字。

【範例】

● 英文部分：不建議使用「形容詞當名詞」。

建議可以使用「individuals、people」取代「men」；以「people living in poverty」取代「the poor」等。

● 中文部分：使用「移工」、「受刑人」取代「外勞」、「犯人」等。

B. 書籍類：「不必」列出版地。

【格式】作者名(年分)。書名。出版社名稱。

Author, A. A. (Year). *Book title*. Publisher Name.

【範例】吳楸楸(2019)。幼兒教保概論。華都文化。

Shotton, M. A. (1989). *Computer addition? A study of computer dependency*. Taylor & Francis.

C. 作者數 ≤ 20位時，須將20位作者的姓氏與縮寫名(surnames and initials)全數列出。

D. DOI (digital object identifier) 以網址方式呈現。

【格式】<https://doi.org/####>.

六、審查方式

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

七、審查結果通知

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

八、文責版權

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

九、如有其他疑問，請洽詢幼兒教保研究期刊編輯小組。電話05-2263411轉2201，傳真05-2269304，E-mail：joun_eche@mail.ncyu.edu.tw，地址：62103嘉義縣民雄鄉文隆村85號 國立嘉義大學幼兒教育系 幼兒教保研究期刊編輯委員會。

十、撰文格式範例

不同方框代表需換頁敘寫；依序為中文摘要、內文與英文摘要。（如下頁）

(一) 中文摘要

文章標題

摘要

摘要內容撰寫，字數限制在300字以內，包含標題與關鍵字。如超過限制字數，形式審查階段即退還作者修改，修改後才進入實質審查階段，請投稿人投稿前先行檢查字數，以免浪費文件往返時間。

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

關鍵詞：請列出二至五個關鍵詞

(二) 內文

壹、第一層標題

一、第二層標題

(一) 第三層標題

1. 第四層標題

2. 第四層標題 (緊接前段落)

(1) 第五層標題

(2) 第五層標題 (緊接前段落)

A. 第六層標題

(a) 第七層標題

(二) 第三層標題 (緊接前段落)

二、第二層標題 (與前段落間距一行)

貳、第一層標題 (與前段落間距一行)

(三)英文摘要

Title

Abstract

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

Please do not change paragraph...

Keywords : List two to five Keywords.

(四)圖表與照片

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

圖例：

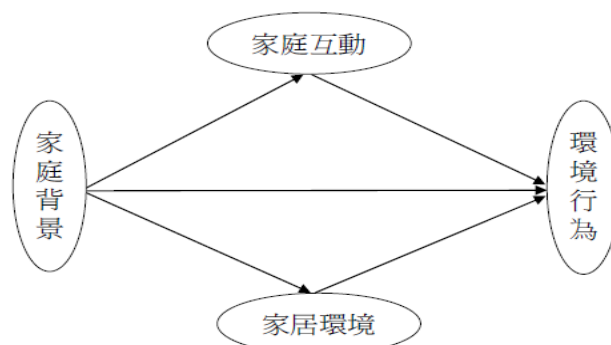


圖 1 國小學童環境行為家庭影響模式概念

註：.....

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

表2 實驗教學前兩組學生的作文成績比較（獨立 t 考驗）

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

註：.....

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

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

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

幼兒教保研究期刊形式審查表

中華民國 103 年 1 月 9 日第十一次編輯委員會會議通過

篇名: _____

編號: _____

項	目	審	查	備
		意	見	註
(一) 內文字數及摘要格式				
1	中文稿件字數以一萬五千字為限，英文稿件字數以八千字為限。			
(二) 中、英文摘要撰寫格式				
1	題目：標楷體 (Arial) 18號字，粗體，置中。			
2	摘要/ Abstract：標楷體 (Arial) 14號字，粗體，置中。			
3	摘要內容：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊，不分段落。			
4	中、英文摘要，字數不超過300字。			
5	關鍵詞二至五個，新細明體 (Times New Roman)，12號字，靠左對齊。			
(三) 內文撰寫格式				
1	第一層標題：標楷體 (Arial) 14號字，粗體，置中，與前段落空一行間距。中文編號為壹、貳、參…等，英文不需編號。			
2	第二層標題：新細明體 (Times New Roman) 12號字，粗體，靠左對齊，無縮排，與前段落空一行間距。中文編號為一、二、三…等，英文編號為I、II、III…等。			
3	第三層標題：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊，無縮排。中文編號為(一)、(二)、(三)…等，英文編號為i、ii、iii…等。			
4	第四層標題：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊縮排一字元。中文編號為1、2、3…等，英文編號為1、2、3…等。			
5	第五層標題：新細明體 (Times New Roman) 11號字，靠左對齊，縮排二字元。中文編號為(1)、(2)、(3)…等，英文編號為(1)、(2)、(3)…等。			
6	內文：新細明體 (Times New Roman) 11號字，分段落。			
7	參考文獻：抬頭同「內文第一層標題」方式，內容同「內文」方式，並依第七版(2020)APA格式規定撰寫。			
8	行距與邊界：以1.5行距為原則，上下左右邊界各為2.5公分。			
(四) 圖表與照片				
1	圖之標題：圖下置中。			
2	表之標題：表的左上角；表格格式：1.5 倍行距，水平框線勿加粗。			
3	圖表皆須配合正文用阿拉伯數字加以編號，同時與前後文空一行。			

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

審查日期: _____

審查者: _____

Journal of Early Childhood Education & Care

Volume 18, Issue 1 January 2025

Contents

Articles

- The Study on Integrating Jing-Si Aphorisms and Picture Books into Emotional Education in Language Area.....1**
Min-Chi Hsu, Mei-Chih Hu, Chia-Wei Lai, Zu-Qi Chen, Yu-Ting Shih
- J. Bruner's views on early childhood development and its educational implications.....29**
Bo-Quan Gao
- A Study on the Discriminative Power and Related Factors of Childcare Center Evaluation Indicators..... 57**
Yu-Ching Yeh, Mei-Huey Hsieh, Zih-Syuan Yang, Yung-Hsin Cheng
Mei-Mei Chang, Hsin-Jung Chien, Wei-Lun Hong
- The Practice and Reflection of Adler's Psychology and Mindfulness Awareness in Pre-Service Training Programs for Preschool Educators.....81**
Chih-Hsiung Huang

Department of Early Childhood Education
National Chiayi University