

ISSN : 1997-468X



# 幼兒教保研究期刊

Journal of Early Childhood Education & Care

---

第十七卷第二期

民國113年7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

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

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

---

---

第十七卷第二期

## 專題論著

臺灣社會變遷下幼兒理財課程之創構：集英國、澳洲、美國、日本四國理財教育之經驗

...張晉瑋／1

準公共政策對臺灣幼教環境之影響-以教育行政觀點.....林立生、紀志聰／23

台灣幼兒園學習區自由探索課程實施要素之探討.....吳宣蓓／57

## 徵稿辦法

《幼兒教保研究期刊》徵稿辦法.....／84

本期稿件收稿 6 篇，通過 3 篇，通過率 50%。

本期共刊登 3 篇論著，1 篇為校內稿件，外稿率 67%。

本期稿件的初審時間平均 23 日。

# 臺灣社會變遷下幼兒理財課程之創構： 集英國、澳洲、美國、日本四國理財教育之經驗

張晉璋

國立嘉義大學

## 摘要

臺灣自 2020 年後經濟成長快速，社會快速變遷下金融商品的複雜化牽動著消費者使用貨幣與理財習慣的改變。然而國人對於理財素養的缺乏，除了導致個人財務的損失外，亦無法推動整體的社會經濟。近年各國紛紛關注國人的理財素養，不僅是教導成年人理財觀念，更體認理財教育從小教育的重要性，尤其是美國、歐盟與日本，這些國家將理財作為一項重要的教育內容。本文目的係探討英國、澳洲、美國、日本四國對於年輕兒童（學齡前至小學四年級）的理財教育課程與理財知識，以文獻分析方式歸納各國理財課程，研擬幼兒三至六歲理財課程大綱與目標，並提出符合臺灣文化之幼兒理財課程重點教育內容，提供未來幼教領域推動理財教育之參考。歸納四國理財教育結果，臺灣幼兒理財教育可推行的課程主題為：（一）認識金錢、（二）購物與消費、（三）儲蓄與管理、（四）認識風險，此理財教育四大主題可作為融入幼兒園教學之主題課程的架構。

**關鍵詞：**幼兒理財教育、跨國理財教育、理財素養、學齡前幼兒、金融知識

收稿日期：2023 年 11 月 20 日

接受刊登日期：2024 年 04 月 23 日

## 壹、研究背景

Financial literacy有許多中文翻譯，包括理財素養、金融知識、金融素養與財經智慧等，各自有不同的內涵（曾永清，2016a），經比較國外學者與組織對其的定義，大多同意Financial literacy不僅包含理財的知識，還要有能力使用它們去計劃和實踐理財的決策（黃美筠，2008）。理財素養高的人能更有效管理他們的錢財（Hilgert et al., 2003），參與股票市場，並在投資組合的選擇上有更好的表現（Calvert et al., 2007），有儲蓄和計畫用的金錢（Lusardi & Mitchell, 2007），以及累積更多財富（Bernheim et al., 2001）。

經濟合作暨發展組織（Organization for Economic Cooperation and Development, OECD）表示各國紛紛關注國人的理財素養（financial literacy），特別是年輕人（young people）的理財素養（OECD, 2014）。OECD 指出金融交易的複雜性持續增加的話，年輕人可能會面臨更具挑戰性的決定；其次由於壽命的延長，福利保障制度變化而導致退休收入的不確定因素，未來幾代的年輕人會比當代的成年人承擔更多的理財風險；第三，貧富差距越顯明顯，若沒有強大的理財素養，社會經濟弱勢族群可能會更加落後（OECD, 2020）。Lusardi 與 Mitchell（2014）研究顯示，成人的金融知識與教育、收入、財富具有顯著的相關性，彼此之間呈現正向發展，也就是說當金融知識越豐富，收入與財富就會越多，反之亦然。另外值得注意的是，相較於高教育程度、經濟水平的父母，低教育程度、經濟水平的父母更不容易將金融相關的知識傳承給下一代子女（Lusardi et al., 2010），如此發展便會使財富差距隨世代越擴越大，因此，為了阻止這樣惡化的世代傳承，父母需要教育他們的下一代有關金融的相關知識，讓世代間的財富與幸福感差距得以弭平，也就是說教育兒童理財素養除了能改善個人家族的經濟水平之外，更能潛在的使整個經濟體系更健康。

## 貳、學齡前幼兒理財教育

幼兒理財教育（Financial Education for Young Children）的定義是指通過教導和培育幼兒，向他們提供與金融有關的知識和技能，幫助他們管理自己的財務狀況並做出明智的財務決策（Lusardi et al., 2010），以提升理財素養。幼兒理財教育的重要性在於它可以建立幼兒對貨幣、消費、儲蓄和投資等財務議題的基礎知識，並給他們提供必要的財務技巧。

過去研究顯示幼兒在學前時期就可以開始學習財務知識，即使是年幼的孩子也能理解金錢的價值與儲蓄的概念（Danes, 1994; Furnham, 1999; Webley & Nyhus, 2006）。

研究人員對家長進行問卷調查與訪談，問卷內容包括家長對兒童金融教育的態度、家庭環境中的金融教育實踐，以及家長對兒童金融社會化的期望；訪談則更加深入地探討了家長對金融教育的看法，以及他們如何在家庭中教導孩子有關金錢和理財的知識。研究結果顯示家長在兒童金融社會化過程中起著關鍵作用（Danes, 1994）。家長不僅在家庭中教導孩子金錢和理財知識，還鼓勵孩子參加學校和社區的理財教育活動。此外，家長對兒童期望也會影響到孩子在理財方面的發展，家長積極參與孩子的金融教育以及對孩子未來有積極期望的家庭，孩子往往具有更強烈的未來取向和更好的儲蓄行為（Webley & Nyhus, 2006）。因此，為了提高兒童的理財素養，家庭教育和家長支持是非常重要的。

美國消費者金融保護局（United States Consumer Financial Protection Bureau, CFPB）對兒童金融教育進行許多研究，並根據不同年齡段制定了相應的理財教育建議。他們認為可為學齡前 3-5 歲的幼兒建立金錢的基礎，例如利用想像遊戲幫助幼兒練習與集中注意力，並透過討論太空旅行時他們會選擇攜帶的資源，藉此幫助他們練習在有限資源之下做出選擇與權衡，此外，建議陪伴幼兒閱讀理財的兒童讀本，讓他們在成長的過程中擴增自己的理財知識（Jones & Schlachtmeyer, 2020, April 10）。

從上述可知，幼兒雖然已具備理解簡單的金錢觀念，但目前缺乏實徵證據證實及早讓兒童接觸理財教育對未來理財素養有實質效益，目前證據僅支持：理財素養教育必須從小學就開始，並且應該在中學和大學重複進行，對於個人的理財知識有正面的影響（Amagir et al., 2018）然而對於幼兒的是否須及早接觸理財教育，學術界仍有許多不同的觀點，像是心理學家認為幼兒的心理發展心理發展可能不適合接受理財教育。在這個階段，孩子們可能更關注遊戲和探索世界，而不是學習理財概念。另一方面，其他反對的教育學家可能會認為幼兒園導入理財教育會壓縮到其他基本技能（認知、語言、社交能力）的使用與學習，甚至也會質疑現今的理財知識與教材是否適合學齡前幼兒的學習。在這反對聲浪下，相較於其他國家，臺灣幼兒的理財教育遲遲未見進展，僅坊間書店與出版社大量推出學齡前理財教育的書籍，但未見政府當局或相關機構推行具體目標與學習大綱，因此本文核心目的擬對兒童理財教育發展較好的四個國家，英國、澳洲、美國、日本等四國

的理財教育目標與學習能力進行比較，藉此提出適合我國未來學齡前幼兒理財教育內涵與課程之建議。

## 參、各國理財教育內涵與學習目標

### 一、英國

英國的理財素養 (Financial capability) 的教學發展甚佳，在英格蘭，學校課程大部分由中央政府透過全國課程 (National Curriculum) 的設置來規定，課程由小學延伸至中學 (黃美筠, 2008)。

在北愛爾蘭，理財能力被納入 4 至 14 歲的國家課程，主要是通過數學和算術，到小學結束時 (11 歲)，學生應該能夠用金錢進行計算，並學會如何保護金錢、預算和儲蓄、提前計劃和做出支出選擇。在蘇格蘭，財務能力包含在針對 3 至 14 歲學生的廣泛通識教育階段課程中，主要是學習中的數學和算術，到 11 歲時，學生應該已經了解如何使用金錢，學會如何計算變化、管理金錢、預算和比較成本，並了解使用銀行卡的成本和收益。在威爾士金融教育年齡層以小學階段開始，金融教育被納入中小學課程，並作為數學發展和個人與社會教育的一部分，到小學結束時 (11 歲)，學生應該學會用金錢進行計算，了解 £ 和 p 的用法，並能夠比較成本和預算，計劃儲蓄，且計算盈虧，並評估物有所值 (Money & Pensions Service, 2022)。

過去教育與職業部 (Department for Education and Employment, DfEE) 出版「個人理財教育的理財能力」(Financial Capability through personal financial education) 一書作為當時對學校的指導蓋要。現今獨立機構 Money & Pensions Service (MaPS)，則致力於在校園內推廣理財教育，並制定了 3-11 歲兒童理財教育的學習架構。以幼兒園階段 3-5 歲的學習架構為例，如表 1：

表 1

英國幼兒園兒童理財教育學習架構學習目標與學習表現

理財目標	學習目標	學習表現
如何管理金錢	認識 金錢	我知道有不同的硬幣和紙幣
		我可以描述和命名不同的硬幣和紙幣
		我開始明白硬幣和紙幣可以有不同的價值
成為精明的 消費者	支出的 選擇	我知道我可以在不同的地方和不同的事情上花錢，例如購買玩具或乘坐公共汽車，這些可能會花費不同的金額
		我可以對如何花錢做出簡單的選擇
		我開始明白人們可能會對於如何花錢有不同選擇
	儲蓄的 選擇	我知道我可以節省一些錢以供以後使用，例如放在存錢筒
		我可以做出簡單的選擇來保存一些我的錢
		我開始明白人們可能會對於存錢有不同的選擇
管理與金錢有關 的風險與情緒	確保 資金安全	我知道我需要看顧我的錢
		我可以選擇一個安全的地方來存放我的錢，例如盒子、錢包
		我明白金錢是有價值的，需要照顧好
	對錢的 感覺	我知道錢可能會讓我有不同的感受，例如高興或悲傷
		我可以描述金錢給我的感覺
		我開始明白，其他人可能對金錢有不同的感受
了解金錢在生活 中的重要作用	使用 金錢	我開始知道我需要以不同的方式使用金錢
		我可以說出可以使用金錢的不同方式，例如保存，花費，給予
		我開始明白為什麼要使用金錢

資料來源：MaPS (2022). Financial Education Planning Framework 3-11 years. p.3.

## 二、澳洲

澳洲由教育就業與青少年事務部會（MCEETYA）2005 年制定了國家消費者和金融知識框架（National Consumer and Financial Literacy Framework），建議學生課程從基礎到十年級的理財教育學習進展，並在 2011 年由澳大利亞數學教師協會、澳大利亞科學教師協會、大洋洲商業教育者協會和維多利亞州英語教學提供修正建議給予澳大利亞證券和投資委員會（Australian Securities & Investments Commission, [ASIC]），於 2011 年 9 月更新國家消費者和金融知識框架之修正版。國家消費者和金融知識框架解釋了三個相互關聯的學習向度：



### （一）知識和理解

學生了解貨幣的性質、形式和價值；收入和支出；以及在一系列消費者和金融環境中常用的語言。他們了解金錢可以來自多種來源，用於滿足和資助我們現在和將來的需求和願望。學生培養對影響消費者選擇的因素的批判性認識，包括廣告、信息通信技術和媒體的影響。他們培養對消費者權利和責任的知識和理解，企業對提供給消費者的商品和服務的法律權利和責任，以及消費者和金融領域的風險和複雜性。學生學會識別詐騙和其他風險，並了解在消費者和金融環境中尋求建議或補救的選項。

### （二）能力

學生學會理解金錢是一種有限的資源，需要加以管理。在各種「現實生活」環境中，他們學習使用一系列實用工具和策略（包括 IT、數字和在線工具）來保存財務記錄、日常管理財務以及規劃未來他們了解在購買一系列商品和服務以及選擇金融產品時平衡風險與回報的必要性，並學會計算出「最佳價值」。他們學會區分事實和觀點，並評估廣告中的主張。學生還對各種消費和金融環境中的風險保持警惕，並學習有效管理這些風險的方法。

### （三）責任和企業

學生探索成為負責任和道德的消費者，意味著他們需要了解企業如何對消費者承擔法律和道德責任。他們審視和反思自己作為商品和服務的生產者和消費者的角色，以及這一角色如何適應更廣泛的國家和全球經濟與社會環境。學生們還將探索社會文化影響和個人價值觀在消費者和財務決策中所起的作用，並了解消費者和財務決策不只是影響個人及其家庭，還可能影響更廣泛社區的後果和環境。學生通過在相關的課堂和/或學校活動（如學生調查、慈善籌款、產品設計和開發、商業企業和特殊活動）中應用消費者和金融知識和技能來行使個人和共同責任並發展進取行為（ASIC, 2011）。以澳洲小學二年級的理財學習指標為例，整理如表 2：

表 2

澳洲小學理財教育目標與學習指標

知識與理解	能力	責任與企業
認識紙鈔與硬幣	在「現實生活」中用錢購買基本商品和服務	簡單指出個人的消費決定可能對他們自己、家人、更廣泛的社區和/或環境產生影響的方式
知道金錢是有限的，且源自於不同的地方	辨識常見用於紙幣與硬幣中的符號與術語	指出並解釋同儕壓力如何影響您購買的商品
瞭解可以節省金錢以滿足需求	辨識日常生活中的消費者和財務問題，例如賺錢，消費、儲蓄、支付賬單、捐款	在相關的課堂和/或學校活動中應用消費者和金融知識和技能，例如學生調查、慈善籌款、商業企業和特殊活動
解釋如何用金錢換取商品和服務	能比較類似物品的成本	藉由參與相關的班級/學校活動展現出企業精神
可以指出與描述想要和需要之間的差異	規劃消費偏好並解釋他們選擇的原因	在線上、數位消費者與金融環境中表現出對安全、道德和負責任行為的察覺
	描述廣告如何影響消費者的選擇	表現出對家庭、社區和社會文化價值觀和習俗可以影響消費者行為和財務決策的察覺

資料來源：ASIC (2011). National Consumer Financial Literacy Framework. pp19-25.

### 三、美國

美國理財教育國家政策是由理財素養和教育委員會（Financial Literacy and Education Commission, [FLEC]）推動。美國 Jump\$Start 聯盟則致力於理財課綱與教學的推動（曾永清，2019），於 2021 年更新了 K-12 個人理財教育國家標準，內容從原先的支出和儲蓄、信貸和債務、就業和收入、投資、風險管理和保險、財務決策等六個部分，更改為收入（Earning Income）、支出（Spending）、儲蓄（Saving）、投資（Investing）、管理信用（Managing Credit）與管理風險（Managing Risk）（Jump\$Start Coalition for Personal Financial Literacy, 2022）。

### （一）收入

大部分人通過工作獲得工資收入，也可以通過利息、分紅、租金、創業、經營利潤或增加收入等方式獲得收入。員工薪酬還可能包括獲得員工福利，例如退休計劃和健康保險。雇主通常會向受過更多教育、技術和生產能力更高的工人支付更高的工資和薪水，也可以通過權衡增加收入和職業潛力的好處與時間、精力和金錢形式的機會成本來做出投資額外教育或培訓的決定。

### （二）支出

預算是將一個人的可支配收入分配給必要和期望的商品和服務的計劃。當他們的預算中有足夠的錢時，人們可能會決定給別人錢、儲蓄或投資以實現未來的目標。人們通常可以通過做出明智的支出決策來改善他們的財務狀況，其中包括對價格、質量、產品信息和付款方式的嚴格評估。個人支出決策可能會受到財務限制、個人偏好、獨特需求、同行和廣告的影響。

### （三）儲蓄

有足夠收入的人可以選擇儲蓄一部分以備將來使用，例如緊急情況或以後購買。儲蓄決定取決於個人偏好和情況。交易、支付賬單或購買所需的資金通常存放在金融機構的聯邦保險支票或儲蓄賬戶中，因為這些賬戶可以輕鬆獲取資金且風險低。利率、費用和其他賬戶功能因賬戶類型和金融機構而異，利率越高，儲戶賺取的複利也就越多。

### （四）投資

人們可以選擇將部分資金投資於金融資產，以實現長期財務目標，例如買房、資助未來教育或確保退休收入。隨著時間的推移，投資者以收入和/或投資價值增長的形式獲得投資回報。人們可以通過多年穩定投資、再投資股息和資本收益來增加回報，從而更輕鬆地實現財務目標。投資者有許多不同的預期回報率和風險的投資選擇。風險較高的投資往往比風險較低的投資獲得更高的長期回報率。投資者選擇與其風險承受能力一致的投資，並通過多種不同的投資選擇分散投資以降低投資風險。

### （五）管理信用

信用允許人們在今天購買和享受商品和服務，同時同意在未來支付，通常是有利息的。借貸有很多選擇，貸方對風險較高的貸款或風險較高的借款人收取更高的利息和費用。貸方根據信用類型、過去的信用記錄和未來償還貸款的預期能力來評估借款人的信用度。信用報告彙編有關個

人信用歷史的信息，貸方使用信用評分來評估潛在藉款人的信譽。低信用評分可能導致貸方拒絕向他們認為信用水平低的人提供信用。常見的信貸類型包括信用卡、汽車貸款、住房抵押貸款和學生貸款。高等教育的費用可以通過助學金、獎學金、勤工儉學、儲蓄以及聯邦或私人學生貸款的組合來支付。

#### （六）管理風險

人們面臨可能導致收入、資產、健康、生命或身份損失的個人風險。他們可以選擇通過接受、減少或轉移給他人來管理這些風險。當人們通過購買保險轉移風險時，他們現在付錢以換取保險公司承擔未來可能發生的部分或全部財務損失。常見的保險類型包括健康保險、人壽保險和房主或租房者保險。保險成本與潛在損失的大小、損失事件發生的可能性以及被保險資產或個人的風險特徵有關。身份盜竊是消費者和企業日益關注的問題，被盜的個人信息可能導致財務損失和欺詐性信用費用，通過仔細保護個人財務信息，可以將身份盜竊的風險降至最低（JumpStart, 2021）。

統整國小階段（小學四年級）能習得的前兩項課程標準如表 3。

表 3

美國理財教育初階課程規劃目標

項 目	學習目標	學習表現
收入	基於人們的知識、技能、興趣和經驗，能有不同的工作。	舉例列出不同類型的工作 討論不同類型的工作所需的知識、技能、興趣和經驗類型
	透過獲得新的知識、技能和經驗，人們可能能夠提高他們賺取收入的能力。	舉例說明：個人的知識、技能和經驗如何影響他們賺取收入的能力。集思廣益：如何提高一個人的收入能力
支出	人們會因不同的偏好、優先事項、可用資源而有不同的消費。	舉例說明：人們的偏好會影響他們在商品和服務上的支出。集思廣益：個人花費清單 能考慮到資源限制，優先考慮未來的支出
	錢可以用來增加自己、他人的滿足感	分析人們對花錢的價值觀和態度有何不同 舉例：透過花錢的方式來提高個人滿意度
儲蓄	當人們存錢時，他們選擇不花錢以便在未來可以買東西。	解釋為什麼儲蓄往往比花錢更難 舉例說明：現在買東西 vs. 未來存錢，並解釋如何做決定
	儲蓄計劃是一項為未來需要、目標或緊急情況預留資金的計劃。	舉例說明：為緊急情況預留一些錢的重要性 描述人們可以減少開支以節省更多錢的方法
投資	人們投資，以便隨著時間的推移而增長並幫助他們實現長期財務目標	解釋人們為什麼投資 辨識經常投資的人最有可能實現的長期財務目標
	低息儲蓄帳戶風險低，通常是用於短期金融目標和應急金 為了長期的金融目標而儲蓄時，人們經常投資風險較高的資產以賺取收益更高的回報	識別儲蓄和投資之間的異同 提供適合儲蓄與投資的財務目標示例
管理 信用	利息是借款人為了使用別人的錢而給予貸方的價格	解釋為什麼借 100 美元買的人一些東西，未來通常必須償還超過 100 美元 描述企業和個人有時會借錢給別人的原因
	當一個人用信用付款時，他們可以立即使用購買的商品或服務，同時同意在未來償還貸款人的利息	識別人們經常用信用購買的商品和服務 討論人們可能更喜歡用信用卡而不是支付現金購買東西的原因
管理 風險	當存在損失或傷害的機會時，人們就會面臨風險	舉例說明：人們和家庭面臨的風險，以及人們為什麼要冒險
	風險是日常生活中不可避免的一部分	嘗試估計某些相關的損失、成本和財務風險 描述有價值的個人物品如何丟失或損壞的
	面臨風險的人經常試圖減少或避免這些風險的負面後果	推薦減少或避免風險的方法 識別人們難以或不可能的避免的風險類型

資料來源：Jump\$tart (2021). National Standards for Personal Financial Education.

#### 四、日本

日本與臺灣相同，並沒有制定官方的理財教育課程標準，而是由金融宣導中央委員會於 2002 年公布「以年齡層分類，增進對金融瞭解之課程」，依不同的學習年段分別訂出應學習之理財概念與能力指標。該委員會在 2014 年 6 月設立了「學校為了推進金融教育的懇談會」，在同懇談會委員等的協助下，首先以《金融教育計劃》中記載的「不同年齡層的金融教育內容」的修改為中心進行審查，2015 年 3 月作為《學校金融教育的年齡層目標》進行整理並公佈，並於 2017 年和 2018 年文化部再次進行了修改。主要有四大教學目標：(一) 生活規劃和家庭管理相關的領域；(二) 金融和經濟系統相關的領域；(三) 消費者生活金融問題預防相關的領域；(四) 職業教育相關領域，各主題領域又依照小學低年級、小學中年級、小學高年級、中學、高中等五個年齡層分別有不同的學習指標。日本國小低年級理財目標整理如表 4。

表 4

日本國小低年級理財教育架構、學習目標與能力指標

理財主題	分層目標	學習目標	能力指標
生活規劃和家庭管理相關的領域	資金管理和決策	了解資源是有限的	了解和重視事物和金錢的價值（生命、道德） 知道你不能得到你想要的一切
		了解以有限的預算創造更美好生活的重要性，並獲得將其付諸實踐的技能和態度	你可以在預算內買東西
	儲蓄的意義與資產運用	了解儲蓄的意義，養成儲蓄的習慣	嘗試保存零用錢和壓歲錢
	生活規劃	了解人生規劃的必要性，並能著眼於未來製定自己的人生規劃	意識到通過使用零用錢進行購物的重要性
	為事故、災害、疾病做準備	了解並實踐如何在日常生活中確保人身安全免受危險	警惕身邊的危險，明白安全生活的重要性，行動起來（生活、體育、道德）
金融和經濟系統相關的領域	金融和財物工作	了解金錢的作用與功用	了解您必須為商品和服務付費，並實際購買商品和服務 注意硬幣和紙幣的區別
	了解經濟	了解市場的功能和作用，與市場經濟的意義	知道東西和錢會被交換
	經濟變動與策略	了解政府的作用	注意使用公共設施可能需要付費
消費者生活金融問題預防的相關領域	獨立的消費者	獲得作為獨立消費者的基本知識態度	你可以根據你的目的選擇購買東西
職業教育相關領域	工作跟職業選擇的意義	工作並理解金錢價值的感覺和重要性	感謝勞動人民的美好，以及知道在家幫忙的樂趣

資料來源：財務公示中央委員會（2022）

### 肆、四國理財教育課程對臺灣的啟示

目前臺灣政府對於學校理財教育並未有完整的課程規劃，以金管會規畫的金融知識普及推動計畫（金管會，2006）制定培育理財目標為：1. 培養學生正確的金錢觀念和價值觀；2. 提高學生對金融產品和金融市場的認知；3. 教導學生如何規劃財務，使其能夠有效地管理收入和支出；4. 培養學生具備基本的投資知識，以便在未來能夠作出明智的投資決策。執行方式則透過課後活動、暑期營隊或研習課程進行。相較於四國對於年輕兒童有具體的理財教育目標與學習表現，臺灣政府應積極制定校園理財教育大綱，並逐步推行至校園之中。

本文整理四國理財教育學習目標於表 5，其中歸納之學習目標：認識金錢、購物與消費、儲蓄與管理為四個國家皆有設定之理財教育學習目標，因此納入本文初構之臺灣幼兒園理財教育課程目標。此外，認識風險的目標除澳洲外，英國、美國與日本皆有設定為理財教學的目標，因此本文亦將認識風險的目標納入。

表 5

四國理財教育目標彙整與歸納表

英國	澳洲	美國	日本	歸納學習目標
認識金錢	認識紙鈔與硬幣，且知道金錢是有限的，且源自於不同的地方	了解收入	了解金錢的作用與功用、工作跟職業選擇的意義	認識金錢
支出的選擇 使用金錢	解釋如何用金錢換取商品和服務、描述想要和需要之間的差異	了解支出	資金管理和決策、作為獨立的消費者	購物與消費
儲蓄的選擇	瞭解可以節省金錢以滿足需求	儲蓄	儲蓄的意義與資產運用、生活規劃	儲蓄與管理
確保資金安全、對錢的感覺	—	管理風險	了解並實踐如何在日常生活中確保人身安全免受危險	認識風險
—	—	投資	—	投資
—	—	管理信用	—	信用管理
—	—	—	了解市場、政府的功能和作用與意義	認識經濟



統整上述英國、澳洲、美國、日本四國理財教育目標與各國學習表現後，初步建構之幼兒理財課程如表 6。

表 6  
臺灣幼兒園理財課程教育目標與學習表現初擬

理財主題	學習目標	學習表現
認識金錢	認識紙幣、硬幣，並知道他們的價值	能分辨硬幣、紙幣，並且知道他們代表不同的價值
	了解資源是有限的	理解自己不能得到所有的東西，金錢也不是無限可以讓自己使用
購物與消費	模擬日常生活中的運用金錢的購物活動	能扮演消費者，使用不同金額的金錢購買不同的物品
	理解人會把錢花在不同事物上	能對如何花錢做出簡單的選擇，並給予原因
儲蓄與管理	了解累積金錢的好處，並養成儲蓄的習慣	嘗試保存零用錢和壓歲錢，並舉例儲蓄有何幫助
	認識保存金錢的方法	能舉例一些安全的地方來存放我的錢，例如盒子、錢包，且知道金錢是需要好好看管的
認識風險	了解並實踐如何在日常生活中確保人身與金錢安全免受危險	描述有價值的個人物品如何丟失或損壞
		理解金錢丟失或是有價值的物品損壞時，自己的情緒反應

表 6 為初步建構之臺灣幼兒理財教育目標與學習表現，理財主題包括四大主題：認識金錢、消費與購物、儲蓄與管理、認識風險，此四大理財主題與幼兒生活息息相關，且也能在幼兒園的年齡層實際將所學的理財知識化為實際可行的行動，例如消費與購物主題的學習表現為「能扮演消費者，使用不同金額的金錢購買不同的物品」，幼教老師可在主題課程時說明購物的情境與金錢的使用，並利用學習區的扮演區讓幼兒分別體驗購物的經驗，將消費與購物的概念透過扮演遊戲深化學習成效。

四國理財教育主題含括：認識金錢、收入與支出、成為獨立或精明的消費者、風險管理、信用管理、以及投資。

比較各國差異，美國的理財架構是最為完善的，以六大主題串接起 K-12 歲循序漸進的理財教育，然而對於學齡前的幼兒而言，收入、信用管理、以及投資等主題超出幼兒的理解與生活範圍，

因而將其排除。

澳洲理財教育的特色在於將理財知識從個人使用與管理延展至群體的責任與企業，另學子可以延伸思考個人的理財行為會如何影響整體社會的變化，讓學子在使用理財知識時能更全面性的思考，然而對於學齡前的幼兒而言，要讓他們思考自己的理財行為如何影響到社會的變化，已經超出他們的認知發展，此階段的幼兒的抽象思考尚未發展完全，因此本初構課程僅聚焦在幼兒個人的理財知識與行為表現上。

日本的理財教育則緊密的與生活結合，包括生活規劃、人身安全的保護、以及職涯上的選擇都包含進去，這樣的結合固然能使理財知識融入生活中，然而其限制是其目標不僅只是教授理財相關的知識與技能，還包含了安全、生涯、經濟等方面，對於幼兒園的課程設計較難以聚焦在理財知能層面，因此本初構課程僅選入與理財知能較直接相關的主題，例如：了解資源是有限的、了解金錢的作用、了解儲蓄的功能，以及修改與風險管理相關之了解並實踐如何在日常生活中確保人身與金錢安全免受危險。

英國的理財教育最適合做為臺灣學齡前幼兒理財教育的參考，內容所列舉皆符合幼兒認知成長之範圍，其特色是強調了幼兒對於金錢的情緒與感受，這是他國理財教育中鮮少出現的內容，因此本初構課程額外將引導幼兒如何了解自己在理財上的情緒反應納入其中，藉此引導讓幼兒深刻體會到金錢、理財的重要性。

臺灣目前理財教育目標涵蓋：建立正確的金錢觀與價值觀、有效管理金錢、認識金融產品，以及具備基本投資知識，然而對於幼兒園的學子而言，前兩項目標是發展能力可及，以及生活中可接觸到之處，而後兩項則需要待學生成長至國小高年級才有辦法理解，因此為了能符合幼兒的發展，學齡前的理財課程目標應圍繞在「建立正確的金錢觀與價值觀」、以及「有效管理金錢」兩個主要目標上。

然而，雖然兒童越早接觸理財教育對成年後的理財素養有正面的影響，Amagir 等人（2018）的文獻回顧論述則顯示對兒童進行理財教育的成效並不容易彰顯，其主要原因在於受過理財教育的兒童並未能轉化成實際的理財行為，並透過理財行為作為評估的標準，因而難以評估理財教育對於國小以下兒童的實際效益。有鑑於此，在未確認是否有實際的成效之下，貿然推行幼兒園的理財課程勢必會引發一波幼教老師與家長的反彈，如同前述教育學者所認為的，增加課程可能會

導致其他課程被壓縮。另一方面，藉由 108 課綱所帶來的教師對於素養課程準備度不足的議題（吳國松，2018；顏佩如，2019），也不乏令人省思幼教師資是否準備好可以帶領幼兒接觸理財課程。因此，雖然各國已逐漸將理財教育課程化，甚至將教育的年齡層向下推延至幼兒園階段，然而在臺灣的政策與制度底下需要再行研議對於幼教體系的影響程度，需再重新檢討與審視 108 課綱推行的成效後，再規劃幼兒理財教學目標也不遲。在這段研議的時間內，國外的理財教育可做為臺灣的借鏡，除此之外，有興趣之學者或是未來研究可規劃如同本文所歸納的理財課程目標與學習表現作為研究材料，進一步釐清幼兒理財課程的成效。

## 伍、結論與建議

綜合英國、澳洲、美國、日本，以及臺灣理財教育目標，初擬臺灣幼兒理財教育架構表，四大理財主題為：認識金錢、購物與消費、儲蓄與管理、認識風險。

### 一、英國、澳洲、美國及日本等四國重視兒童理財教育，規劃如認識金錢、購物與消費、儲蓄與管理，以及認識風險等理財兒童理財教學目標

#### （一）金錢之學習目標與學習表現

學習目標為 1. 認識紙幣、硬幣，並知道他們的價值； 2. 了解資源是有限的。在此學習目標之下，學習表現為 1. 能分辨硬幣、紙幣，並且知道他們代表不同的價值；2. 理解自己不能得到所有的東西，金錢也不是無限可以讓自己使用。

#### （二）購物與消費之學習目標與學習表現

學習目標為 1. 模擬日常生活中的運用金錢的購物活動； 2. 理解人會把錢花在不同的事物上。在此學習目標之下，學習表現為 1. 能扮演消費者，使用不同金額的金錢購買不同的物品；2. 能對如何花錢做出簡單的選擇，並給予原因。

#### （三）儲蓄與管理之學習目標與學習表現

學習目標為 1. 了解累積金錢的好處，並養成儲蓄的習慣； 2. 認識保存金錢的方法。在此學習目標之下，學習表現為 1. 嘗試保存零用錢和壓歲錢，並舉例儲蓄有何幫助； 2. 能舉例一些安全的地方來存放我的錢，例如：盒子、錢包，且知道金錢是需要好好看管的。

#### (四) 認識風險之學習目標與學習表現

學習目標為了解並實踐如何在日常生活中確保人身與金錢安全免受危險。在此學習目標之下，學習表現為 1. 能描述有價值的個人物品如何丟失或損壞；2. 理解金錢丟失或有價值的物品損壞時，自己的情緒反應。

## 二、臺灣理財教育規畫建議

臺灣的理財教育發展至今已逐漸邁向二十年，然而目前尚無一主責理財教育機構負責學校課程的規劃，因此建議相關政府部門能敏察世界各國逐漸重視年輕學子理財素養培育，積極的投入資源於理財教育，臺灣政府應設立獨立的理財教育相關部門，將理財教育向下延伸，制定 K-12 理財教育大綱，並篩選合適教材，依據兒童發展循序漸進建立年輕學子理財知能基礎。另一方面，臺灣理財教育應發展自己的特色，例如英國納入對金錢的情緒感受、澳洲延伸至責任與企業、日本強調與生活相結合，臺灣則可以結合國人數學強項，將理財教育結合數學，衍生出符合臺灣特色的理財教育。

幼教領域教育人員可在本初構理財課程的架構下嘗試設計主題教學課程，並可分享成功教學經驗之教案，將幼兒理財教育推廣出去。藉由多數人的使用，集結成功教學成果與教學困境，提供未來幼兒理財教育修改之建議。

## 參考文獻

- 行政院金融監督管理委員會(2022年3月8日)。**金融知識宣導專區**。金融監督管理委員會，2022年3月17日。<http://www.fsc.gov.tw/ch/home.jsp?id=580&parentpath=0,5>
- 吳國松(2018)。12年國教新課綱共備觀議課問題與課程領導之探討。**臺灣教育評論月刊**，7(9)，104-107。
- 金管會(2006)。**金融知識普及三年(95-97)推動計畫**。行政院金融監督管理委員會，新北市。
- 金融広報中央委員會(2022)。**金融教育の目標と方法**。金融広報中央委員会「知るぽると」。  
2022年3月22日。  
<https://www.shiruporuto.jp/education/about/container/programprogram02/rogram204tml>。
- 陳碧芬(2021年11月19日)。**中經院：國人資產ETF占比激增至近4成**。工商時報，2022年3月17日。<https://ctee.com.tw/news/fund/551249.html>。
- 曾永清(2019)。美、英及中三國理財教育國家策略發展經驗對臺灣的啟示。**北商學報**，35，25-42。
- 黃美筠(2008)。理財教育融入中小學課程的必要性—由其重要性與課程內涵析論之。**公民訓育學報**，(19)，25-54。[http://doi.org/10.6231/CME.2008\(19\)02](http://doi.org/10.6231/CME.2008(19)02)。
- 資策會產業情報研究(2021年4月14日)。**【網購消費者調查】52.9%消費者購物頻率虛實各半 實體零售網購崛起**。資策會產業情報研究新聞發布，2022年3月8日。  
<https://mic.iii.org.tw/news.aspx?id=597>。
- 顏佩如(2019)。十二年國教課綱課程實施問題與解決之道。**臺灣教育評論月刊**，8(8)，57-61。
- Amagir, A., Groot, W., Maassen van den Brink, H., & Wilschut, A. (2018). A review of financial-literacy education programs for children and adolescents. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(1), 56-80.
- ASIC (2011). *National Consumer Financial Literacy Framework*.  
[http://www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/National\\_Consumer\\_Financial\\_Literacy\\_Framework\\_k\\_FINAL.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Consumer_Financial_Literacy_Framework_k_FINAL.pdf)

- Bernheim, B. D., Garrett, D. M., & Maki, D. M. (2001). Education and saving: The long-term effects of high school financial curriculum mandates. *Journal of Public Economics*, 80, 435-465.
- Calvert, L., Campbell, J., & Sodini, P. (2007). Down or out: Assessing the welfare costs of household investment mistakes. *Journal of Political Economy*, 115(5), 707-747.
- Danes, S. M. (1994). Parental perceptions of children's financial socialization. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 5, 127-149.
- Furnham, A. (1999). The saving and spending habits of young people. *Journal of Economic Psychology*, 20(6), 677-697.
- Hilgert, M. A., Hogarth, J. H., & Beverly, S. G. (2003). Household financial management: The connection between knowledge and behavior. *Federal Reserve Bulletin*, 89(7), 309-322.
- Jones, L., & Schlachtmeyer, L. (2020, April). *Build your kids' money skills while they're home from school*. <https://www.consumerfinance.gov/about-us/blog/kids-home-money-skills/>
- Jump\$tart Financial Smart for Students (2021). *National Standards for Personal Financial Education*. <https://www.jumpstart.org/what-we-do/support-financial-education/standards/>
- Lusardi, A., & Mitchell, O. S. (2007). Baby boomer retirement security: The role of planning, financial literacy, and house wealth. *Journal of Monetary Economics*, 54(1), 205-224.
- Lusardi, A., Mitchell, O. S., & Curto, V. (2010). Financial literacy among the young. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 358-380.
- Lusardi, A., & Mitchell, O. (2014). The economic importance of financial literacy: theory and evidence. *Journal of Economic Literature*, 52(1), 5-44. <http://doi.org/10.1257/jel.52.1.5>.
- Money and Pensions Service (2022). *Financial Education on the Curriculum*. <https://www.fincap.org.uk/en/articles/schools>
- Money and Pensions Service (2022). *Financial Education Planning Framework 3-11 Years*. <https://www.young-enterprise.org.uk/wp-content/uploads/2019/01/FINANCIAL-EDUCATION-PLANNING-FRAMEWORK-3-11-ONLINE-2020.pdf>

OECD (2005). *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/daf/fin/financial/education/35108560.pdf>.

OECD (2014). *Financial Education for Youth: The Role of Schools*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264174825-en>.

OECD (2020). *PISA 2018 Result (Volume IV): Are Students Smart about Money?*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/48ebd1ba-en>.

Orton, L. (2007). *Financial literacy: lessons from international experience*. CPRN Research Report, March 18, 2022. [http://www.cprn.org/documents/48647\\_EN.pdf](http://www.cprn.org/documents/48647_EN.pdf).

Webley, P., & Nyhus, E. K. (2006). Parents' influence on children's future orientation and saving. *Journal of Economic Psychology*, 27(1), 140-164.

# Construction of Early Childhood Financial Education Curriculum in the Context of Social Transformation in Taiwan: A Comparative Study of Financial Education Experiences From the United Kingdom, Australia, the United States, and Japan

Chin-Wei Chang

National Chiayi University

## Abstract

Taiwan has experienced rapid economic growth since 2020, sparking increased interest in financial management among the youth. Simultaneously, societal changes and the complexity of financial products have altered consumer habits. The lack of financial literacy not only results in personal losses but also hampers overall socioeconomic progress. Financial literacy involves both knowledge and the ability to make sound financial decisions. The transmission of financial knowledge across generations further disadvantages children with lower educational and socioeconomic status. To address this issue, early financial education is crucial. Preschoolers have the capacity to grasp financial concepts, making it essential to establish a foundational understanding of currency, consumption, savings, and investment. Many countries, including the US, EU, and Japan, recognize the importance of early financial education. This study explores financial education programs in the UK, Australia, the US, and Japan for young children (preschool to fourth grade). Its aim is to develop a concise curriculum outline for three to six-year-olds in Taiwan, taking into account cultural nuances. The proposed content can guide future efforts in promoting financial education in early childhood education.

**Keywords:** early childhood financial education, cross-national financial education, financial literacy, preschool children, financial knowledge





## 準公共政策對臺灣幼教環境之影響-以教育行政觀點

林立生

紀志聰

康寧大學

國立臺南大學

### 摘要

臺灣的「準公共幼兒園」政策是為了在公共化教保服務擴展時程及供應量尚無法快速滿足家長期待下，與符合（一）收費數額；（二）園長、教師及教保員薪資；（三）基礎評鑑；（四）建物公安檢查；（五）園生與教保服務人員之生師比例；（六）教保服務品質等6項合作要件的私立幼兒園合作，並將其視為「準公共幼兒園」。這樣家長只需負擔相當於公共化幼兒園的收費，此方式旨在滿足家長平價教保服務的多元選擇，並減輕經濟負擔。然準公共政策實施以來，依據兒福聯盟查詢2018到2023年全國教保資訊網有裁罰紀錄，數據指出六都中準公幼違規率平均33.7%，意即每三家就有一家有裁罰紀錄，嚴重打擊幼兒家長對於準公共教育政策的信心。本研究彙整鄰近日、韓等國之幼托相關政策，並和我國目前已實施之準公共政策比較，探討實施以來面臨到的問題（一）教保服務人員薪資未依據規定；（二）晉用不具教保資格人員；（三）進行分科教學；（四）超收幼生、未投保學生保險；（五）超收學費與收費亂象問題浮現；（六）教學設備未改善；（七）家長投訴餐點缺乏營養；（八）職場托育中心招收幼兒年齡偏低。並提出相關解決策略，包含（一）加強政策宣導和說明；（二）編列相關人事費和相關費用補助；（三）優化準公共化條件，等三大策略。期待能根據文獻研究和文件分析，協助政府提供國民安心、平價和優質的幼兒教育。

**關鍵字：**準公共政策、幼教政策、準公共幼兒園、公共化教保服務

收稿日期：2024年 03月20日

接受刊登日期：2024年 07月08日

## 壹、前言

全球化新治理與制度變遷對在地文化產生衝擊，形成多層次結構（Hirst et al., 2015；Rosenau, 2002）。我國面臨人口減少，出生率全球排名第189名，政府提出公共托幼政策，並制定〈幼兒教育及照顧法〉解決幼兒教育與照顧問題（沈龍安，2016）。全球化使世界更緊密地聯繫在一起，臺灣的教育政策受到核心國家的影響，因此，臺灣的教育政策常會隨著核心國家潮流變遷。

經濟合作暨發展組織（Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD）自1998年起推動學齡前兒童教育與照顧政策的檢討，要求會員國提升服務品質（OECD, 1998）。21世紀開始，各國重視學齡前教育與照顧，逐漸加重投資，公共化的概念明顯（林信志，2019）。

從100學年度起，教育部實施5歲幼兒免學費計畫，並規劃相關配套措施。行政院提出的方案中，投入約62億元經費，於106年至109年推動「擴大幼兒教保公共化方案」，以增設準公共幼兒園，提供家長更多平價且優質的教保服務選擇（行政院，2016）。然而，全教總2020年的統計顯示，六都「準公幼」107到109年間的違規率高，其中桃園市有31%園所曾違規最高（全教總，2020）。兒福聯盟查詢的數據指出，2018到2023年六都準公幼違規率平均33.7%，意即每三家就有一家有一裁罰紀錄（兒盟倡議，2023）。另外，2021年8月第一家服務2-6歲幼兒的職場互助教保服務中心（以下簡稱職場托育中心）也已開辦，截至2022年九月共有19個縣市，115家職場托育中心加入公共化托育的服務行列（全國教保資訊網，2022）。政府得以繼續與公益法人團體協力，營造友善職場環境，提供家長更近便、優質的幼兒教保服務，創造工作與家庭兼顧的雙贏目標，使專業教保人員工作環境與權益得以提升。

本研究的目的是瞭解各國面對少子化衝擊下的幼兒教育政策走向，包含鄰近的日、韓等國和我國的比較，並探討準公共機制實施以來的問題和解決方式建議。本研究以文獻分析法，蒐集台灣和鄰近日韓有關少子化幼教政策實施現況報告、網路文獻、相關法規、期刊論文、官方資料及相關文件，再加上文件分析法探討我國過往期程的理念與發展，以及準公共教保服務機制實施以來對臺灣幼兒教育政策的影響，並針對已發現的相關問題提出解決策略。

## 貳、 幼托相關政策探討

OECD指出，全球生育率受到多種因素影響，難以達到每名婦女有2.1個孩子的人口替代率。自1998年起，我國開始推動學齡前兒童教育與照顧政策的檢討，並要求提升幼兒教育與照顧的品質（OECD, 1998）。近年來，我國透過擴大免費教保服務範圍和向下延伸義務教育，消弭社會地位或經濟問題造成的幼教機會不均等，並努力提升幼教師資水平（林信志，2019）。在全球化和國際化的趨勢下，多數先進國家重視及投資幼兒教育，以強化人力資本的競爭力。我國長期以來的幼兒教育及保育制度分流狀態，應逐漸趨向整合，並由政府扮演更積極的角色，推動幼托整合政策（邱志鵬，2007）。

根據王如哲和黃月純（2019）的研究，2012年至2016年間，韓國和臺灣的新生兒出生數量都呈現下降趨勢，且一直維持在低水準。從1990年至2020年的30年間，兩國的平均出生率都大幅下滑。根據美國中央情報局（Central Intelligence Agency, CIA）的最新數據，韓國和臺灣的出生率在全球224個國家中都位於倒數之列，臺灣為第222名，韓國為第219名（CIA，2019）。因此，政府需要認真對待如何減緩少子化的問題。

表1

1990-2020我國和各國生育率之比較

	1990	1995	2000	2005	2010	2015	2020
我國	1.68	1.78	1.68	1.12	0.90	1.18	0.99
日本	1.53	1.42	1.36	1.26	1.39	1.45	1.33
韓國	1.57	1.63	1.48	1.09	1.23	1.24	0.84
美國	2.08	1.98	2.06	2.06	1.93	1.84	1.64
OECD全球平均	1.98	1.77	1.70	1.67	1.75	1.68	1.58

資料來源：研究者自行整理。

以下詳列鄰近我國之日本和韓國近年來為減緩少子化之影響所提出之有關幼托之相關政策和辦法，並列出我國現行之相關準公共政策與之比較。

## 一、鄰近各國有關幼托之相關政策和辦法

### (一) 日本幼托相關政策

陳仕弘（2023）指出，日本的生育率從 2005 年的 1.26 下降到 2017 年的 1.43。1997 年，雙收入家庭超越全職主婦家庭，且 30 至 34 歲女性的勞動參與率達 75.2%。日本對 0 至 15 歲兒童提供「兒童手當」，並對單親和低收入家庭的學齡兒童提供補助。2023 年，日本政府提出「兒童未來戰略方針」，預計在 3 年內投入 3 兆日圓以支持育兒，包括撫養補助和有薪育嬰假。此外，政府計劃實施「每個孩子都能上幼兒園」政策，並取消對全職主婦家庭的公立幼兒園資格限制。

表 2

日本有關托幼福利補助整理

分類	年齡	補助金額	備註
兒童手當	0~3 歲	15,000 日元	每胎
	3~12 歲	10,000 日元	第一、二胎
		15,000 日元	第三胎後
	初中生	10,000 日元	每胎
	高中生	10,000 日元	兒童未來戰略方針 2023 年 6 月 1 日提出
幼托部分	取消過去若有全職家庭主婦的家庭，就不符合公托資格的限制 從 2025 年起，提供父母雙方最多 4 週有薪育嬰假。		
殘疾的兒童可請領	輕度	33,800 日元	每胎
特別扶養津貼補助	重度	50,750 日元	每胎

資料來源：研究者自行整理。

(二) 韓國幼托相關政策

「低出生高齡社會委員會」於 2005 年在韓國成立，每五年制定一次提升生育率的策略，包括支援低收入和雙薪家庭的兒童照顧，並解決晚婚和不婚問題。黃月純（2020）的研究顯示，韓國的公立幼兒教育入園率從 2013 年的 19% 上升到 2015 年的 21%，但仍低於 OECD 平均。韓國教育部的「2020 學年度幼兒學費支援計畫」為每位幼兒提供補助，以實現教育平等並減輕家長負擔。該計畫涵蓋 3-5 歲幼兒，無論收入水平，學費和課後課程費用都由國家共同承擔。

表 3  
幼兒學費與放學後課程費用支援項目

分類	年齡	支援額（韓元）		
		國公立幼兒園	私立幼兒園	托兒所
幼兒學費 （幼兒園）	滿 5 歲			
保育費 （托兒所）	滿 4 歲	\$60,000	\$240,000	\$240,000
放學後 課程費	滿 3-5 歲	\$50,000	\$70,000	\$70,000

（2020.3.1 開始適用）

註 1：若該月滿 15 日上課，以該月全額補助；若未滿 15 日，以日額計算

註 2：透過由教育部所設置的 e-유치원（e-幼兒園）網站來進行各項費用的申請

註 3：引自韓國因應少子女化與幼兒教育政策。台灣教育研究期刊，1（4），（頁 227），黃月純，2020，嘉義大學。

## 二、我國準公共教保服務機制實施辦法

### （一）全球化因素影響

OECD 建議擴大學前教育與照顧政策，提升專業性、家長參與，並提高服務品質。政府期待透過強化入學前準備，培養具競爭力的公民。推動一致性的兒童教育照顧（educare）服務，已成為新興概念。政府應扮演更積極的角色，推動幼托整合政策（邱志鵬，2007）。市場化時期，幼稚園和托兒所的公私立比約為 3:7，存在質量參差、設施不完善和價格高昂等問題。臺灣參考 OECD 和日本政策（洪福財，2020），於 1997 年推出「幼兒保育政策發展方案」，開始幼托整合。整合後的幼教體系需受政府監管，並鼓勵社會力量參與，透過政府和民間合作，推進幼托整合政策。

### （二）在地因素影響

#### 1. 我國女性勞動參與率的提高

臺灣於 1960 至 1980 年代經歷產業轉型和經濟成長，婦女勞動參與成為經濟發展重點，從 1981 年的 38.8% 上升至 2017 年的 50.92%（游鴻裕，2000）。解嚴後，社會鼓勵已婚婦女投入職場。自 1960 年代起，我國經歷了經濟和產業的快速轉型，女性的勞動參與成為經濟發展的重要因素。根據行政院性別平等處的數據，2020 年 45~64 歲的女性勞動力參與率已達 52.3%，創下 10 年新高（行政院，2022）。我國積極協助女性二度就業，提升中高齡職場技能，並穩定就業。在過去二十年間，我國女性勞動力的比例有所變化。在 90~101 年間，25~34 歲的女性勞動力比例最高，然而，在 102~112 年間，女性勞動力的高峰出現在 30~45 歲之間，並逐年向高齡移動，形成 M 型分布。推測是因為女性在 30~34 歲間暫時離開職場進行育兒，然後再返回職場。由下表 4、表 5 和圖 1、圖 2 可比較出其相關性。

表 4

我國女性勞動力比例分析（90 年-101 年）

	15~19 歲	20~24 歲	25~29 歲	30~34 歲	35~39 歲	40~44 歲	45~49 歲	50~54 歲	55~59 歲	60~64 歲	65 歲 以上
90 年	1.18	5.78	6.39	6.09	6.20	5.62	4.58	2.45	1.14	0.70	0.33
91 年	1.06	5.73	6.58	6.09	6.10	5.73	4.59	2.78	1.13	0.70	0.36
92 年	0.92	5.51	6.72	6.09	6.11	5.84	4.76	3.08	1.20	0.77	0.40
93 年	0.80	5.26	7.00	6.04	6.10	5.90	4.93	3.27	1.29	0.73	0.40
94 年	0.72	4.99	7.24	6.06	6.09	5.91	5.07	3.43	1.41	0.70	0.40
95 年	0.69	4.65	7.44	6.22	6.14	6.02	5.08	3.58	1.57	0.64	0.43
96 年	0.70	4.35	7.41	6.39	6.07	6.04	5.17	3.71	1.89	0.68	0.49
97 年	0.67	4.01	7.43	6.50	6.06	5.93	5.33	3.85	2.11	0.71	0.52
98 年	0.65	3.80	7.31	6.77	6.06	5.92	5.43	3.95	2.25	0.75	0.50
99 年	0.61	3.67	7.14	6.92	6.03	5.95	5.48	4.04	2.41	0.86	0.51
100 年	0.58	3.60	6.99	7.02	5.99	5.94	5.48	4.16	2.54	0.93	0.49
101 年	0.56	3.67	6.67	6.98	6.09	5.95	5.49	4.26	2.64	1.04	0.50

註：百分比代表在該年份中該性別該年齡層所佔的勞動比例

資料來源：中華民國統計資訊網（2024 年 2 月 20 日）。111 年人力資源調查統計。



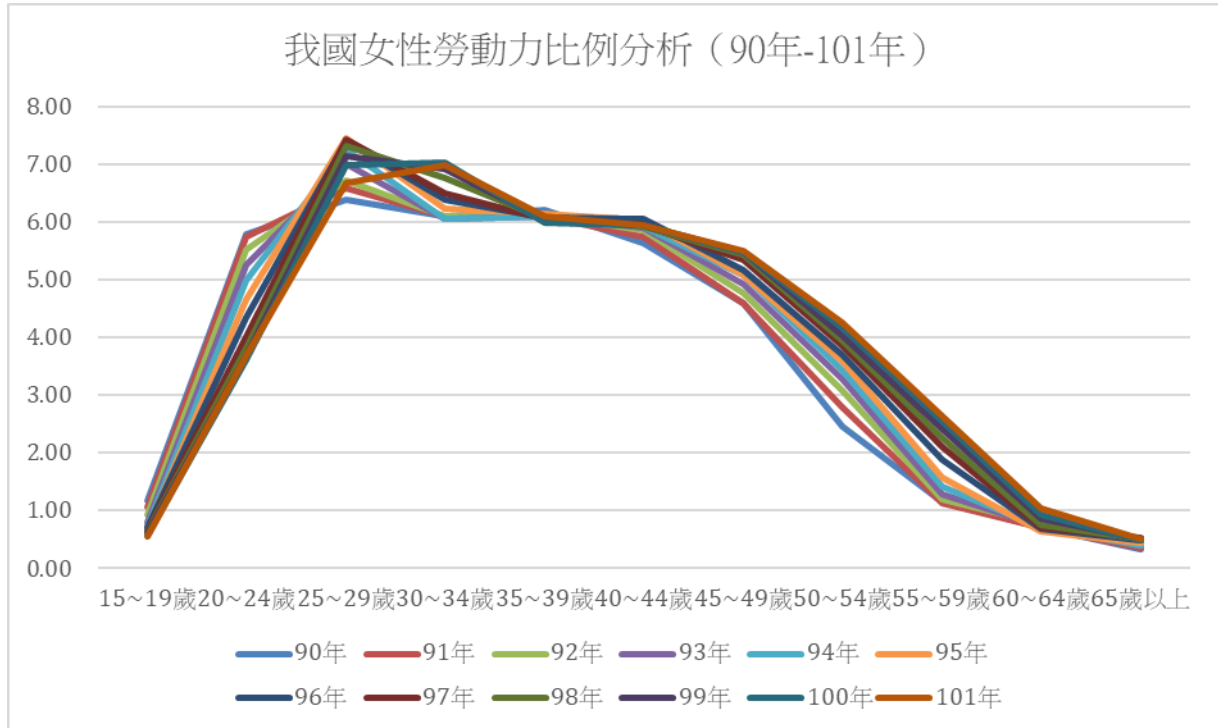


圖 1 我國女性勞動力比例分析 (90 年-101 年)

資料來源：中華民國統計資訊網 (2024 年 2 月 20 日)。111 年人力資源調查統計研究者自製。

表 5

我國女性勞動力比例分析 (102 年-112 年)

	15~19 歲	20~24 歲	25~29 歲	30~34 歲	35~39 歲	40~44 歲	45~49 歲	50~54 歲	55~59 歲	60~64 歲	65 歲 以上
102 年	0.52	3.58	6.39	7.01	6.21	5.91	5.53	4.44	2.81	1.14	0.53
103 年	0.44	3.41	6.05	6.93	6.33	5.90	5.57	4.55	2.99	1.41	0.59
104 年	0.43	3.40	5.91	6.80	6.49	5.84	5.56	4.61	3.02	1.51	0.61
105 年	0.41	3.33	5.85	6.49	6.63	5.91	5.63	4.72	3.12	1.54	0.59
106 年	0.43	3.46	5.80	6.13	6.64	6.04	5.70	4.76	3.10	1.65	0.59
107 年	0.40	3.57	5.89	5.89	6.70	6.02	5.67	4.73	3.19	1.66	0.67
108 年	0.39	3.52	5.89	5.79	6.75	6.10	5.65	4.70	3.28	1.70	0.72
109 年	0.39	3.36	5.74	5.58	6.61	6.40	5.65	4.85	3.43	1.75	0.76
110 年	0.35	3.35	5.70	5.46	6.27	6.58	5.74	4.90	3.51	1.88	0.93
111 年	0.32	3.25	5.66	5.48	5.92	6.66	5.87	4.94	3.57	1.94	1.09
112 年	0.32	3.26	5.66	5.48	5.92	6.66	5.87	4.94	3.57	1.94	1.09

註：百分比代表在該年份中該性別該年齡層所佔的勞動比例

資料來源：中華民國統計資訊網 (2024 年 2 月 20 日)。111 年人力資源調查統計。

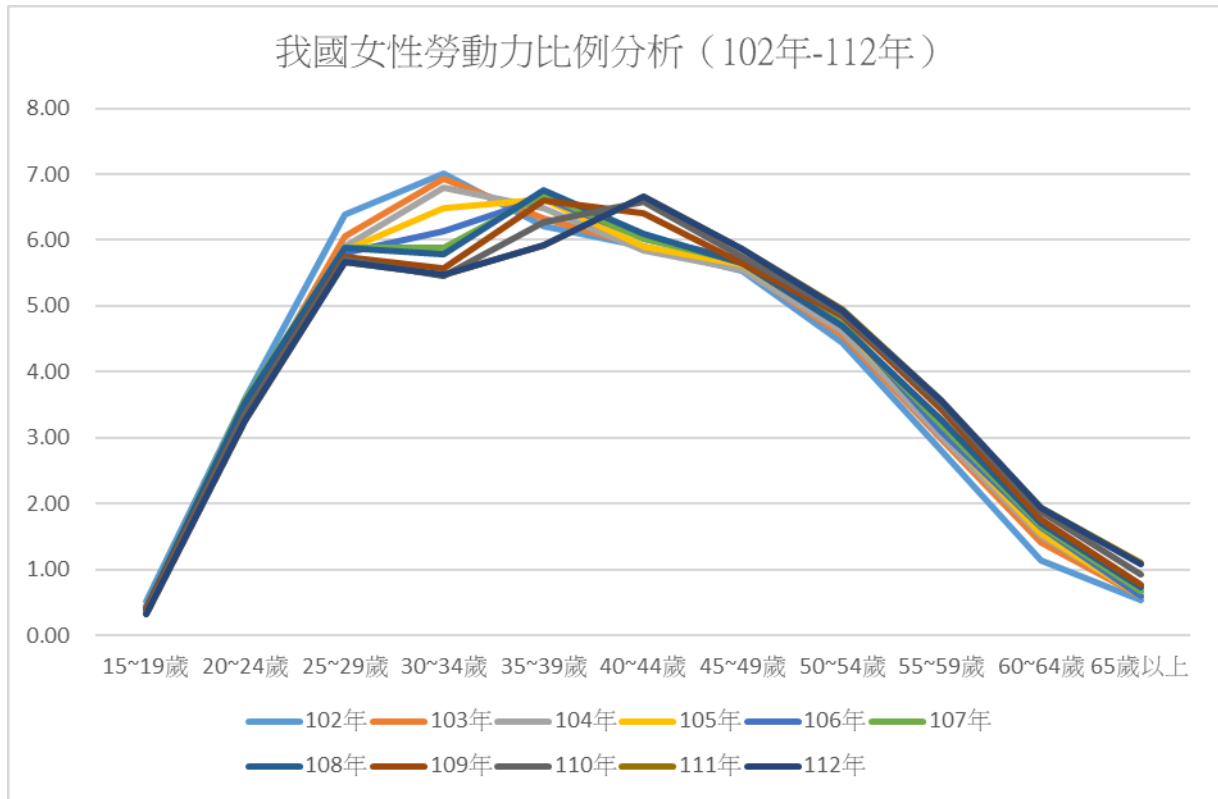


圖 2 我國女性勞動力比例分析 (102 年-112 年)

資料來源：中華民國統計資訊網 (2024 年 2 月 20 日)。111 年人力資源調查統計研究者自製。

另統整我國近二十年女性勞動力之學歷分布如表 6 和圖 3，可看出國中以下學歷比例近年來已經由 13% 降至 5% 左右，高級中等學校學歷比例大概都是在 16%~13% 之間，而大專以上學歷由 13% 激增到近幾年均約為 26% 左右，可見女性勞動力的教育水準也隨著我國經濟發展和性別意識平等關係，不分性別的因素，受教育的機會都有很大的進步。也可見新時代女性投入相關職場的機會和比例不少於男性勞動人力。

表 6

近年來我國女性勞動力學歷比例分布表

民國年	國中以下學歷 (女生)	高級中等學校 (女生)	大專及以上學歷 (女生)
90年	13.02	15.42	12.38
91年	12.46	15.73	13.14
92年	11.86	15.90	13.96
93年	11.17	16.09	14.70
94年	10.58	15.80	15.75
95年	10.04	15.77	16.73
96年	9.62	15.81	17.56
97年	9.03	15.55	18.68
98年	8.62	15.25	19.94
99年	8.33	15.02	20.62
100年	7.68	14.97	21.26
101年	7.23	14.70	22.06
102年	6.86	14.39	22.98
103年	6.16	14.04	24.15
104年	5.60	13.73	25.00
105年	5.46	13.54	25.39
106年	5.80	13.42	25.25
107年	5.46	13.37	25.68
108年	4.68	13.23	26.65
109年	4.94	12.95	26.66
110年	5.01	12.80	26.87
111年	5.12	12.60	26.99
112年	5.12	12.60	26.99

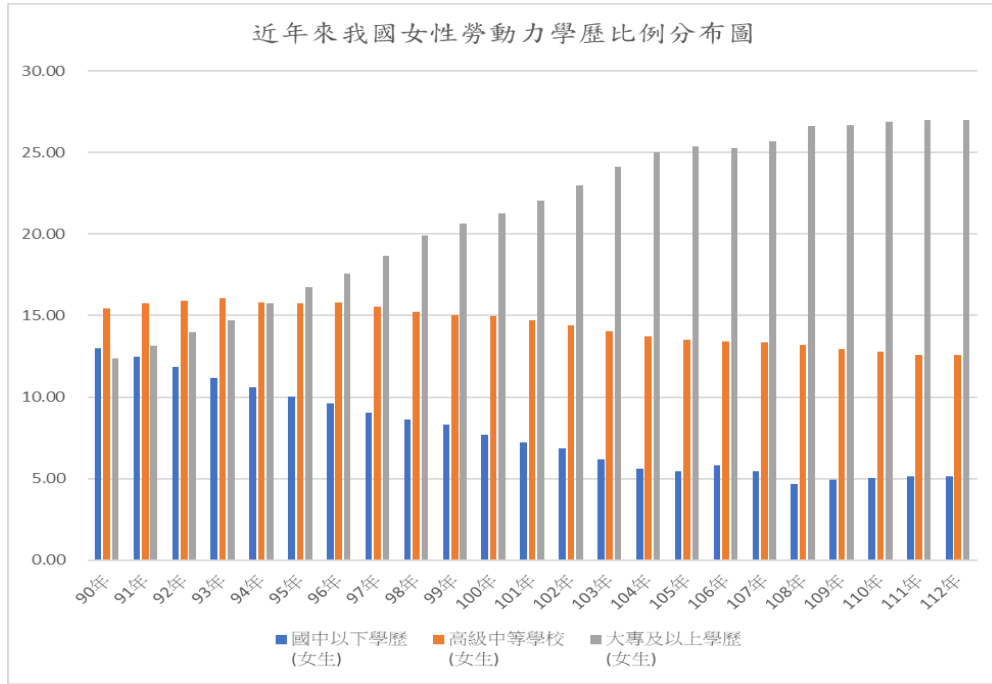


圖 3 近年來我國女性勞動力學歷比例分布圖

## 2. 我國家庭人口結構的改變對幼托需求的影響

隨著女性投入職場，家庭結構改變，需要彈性的家外托育服務（游鴻裕，2000）。為符合社會經濟及家庭結構變化，提升學前教育品質及改變服務型態是必要的。結婚生育的機會成本提高，導致晚婚、少婚及不婚的趨勢（內政部統計處，nd），進而導致少子女化，影響人口結構。政府需提供完整的學前幼托制度及提升幼托品質（郭雅婷，2008）。在目前經濟發展和家庭成員組成下，雙薪的小家庭已是目前和未來趨勢，婦女投入職場後，故相關的準公共教保服務機制也影響著婦女就業的選擇和生育子女的意願。由內政部戶政司之統計資料有關我國戶數結構表，可看出目前 5 人以上戶數逐年減少，而 3~4 人之小家庭呈現平穩，尤其 3 人家戶增加速度明顯可見。1 人家戶可能因為房地產買賣設置戶籍關係，而有快速增加之趨勢，不在本研究討論範圍。

表7

戶數結構表（95年~111年）.....單位：戶

年 別		總 計	1人家戶	2人家戶	3人家戶	4人家戶	5人家戶	6人以上 家戶	共同事 業戶
民國 西元									
民國 95 年	2006	7,394,758	1,952,987	1,309,669	1,302,751	1,327,650	764,284	736,703	714
民國 96 年	2007	7,512,449	2,022,901	1,352,358	1,335,536	1,327,161	749,799	724,013	681
民國 97 年	2008	7,655,772	2,111,331	1,400,960	1,370,466	1,333,355	737,138	701,867	655
民國 98 年	2009	7,805,834	2,201,706	1,452,129	1,409,487	1,340,155	723,974	677,768	615
民國 99 年	2010	7,937,024	2,284,980	1,501,732	1,442,514	1,342,424	710,481	654,296	597
民國 100 年	2011	8,057,761	2,363,499	1,543,750	1,470,139	1,344,776	697,433	637,596	568
民國 101 年	2012	8,186,432	2,454,459	1,579,029	1,496,512	1,346,025	684,043	625,785	579
民國 102 年	2013	8,286,260	2,530,995	1,608,927	1,513,385	1,340,542	673,646	618,190	575
民國 103 年	2014	8,382,699	2,610,729	1,634,904	1,526,237	1,334,474	661,499	614,308	548
民國 104 年	2015	8,468,978	2,676,000	1,659,536	1,540,442	1,331,457	652,122	608,875	546
民國 105 年	2016	8,561,383	2,747,386	1,688,064	1,555,706	1,326,372	641,974	601,331	550
民國 106 年	2017	8,649,000	2,814,583	1,719,466	1,571,035	1,319,952	630,673	592,744	547
民國 107 年	2018	8,734,477	2,877,432	1,754,995	1,587,408	1,313,546	619,951	580,604	541
民國 108 年	2019	8,832,745	2,954,041	1,791,191	1,604,385	1,308,361	608,055	566,177	535
民國 109 年	2020	8,933,814	3,041,975	1,833,256	1,619,929	1,298,969	592,634	546,523	528
民國 110 年	2021	9,006,580	3,133,858	1,873,035	1,629,386	1,279,106	572,484	518,177	534
民國 111 年	2022	9,089,450	3,221,546	1,912,529	1,641,730	1,261,771	555,515	495,842	517

說明：1.本表係指戶籍登記之戶內人口數，無涉家庭成員結構。

2.共同事業戶係指在同一處所同一主管人之下經營共同事業之工廠、商店、寺廟、機關、學校或其他公私場所。

### 三、實施準公共幼兒園之收費標準

我國由 2018 年開始推動之「準公共幼兒園」政策，而配套措施也於 2019 年 08 月開始實施，簡單統整相關政策和收費標準如下：

#### (一)「大班免學費」政策持續辦理

除公立幼兒園、非營利幼兒園與準公共化幼兒園幼生外，就讀私立幼兒園每位幼生每年補助家長 3 萬元。

#### (二)「非營利幼兒園」持續且擴大辦理

政府與家長共同分擔比例，從政府負擔 30%，家長負擔 70%（註：約 5,500 元/月），修正後，不分城鄉家長均只需負擔 3,500 元/月，其餘由政府負擔。

#### (三)「二至四歲育兒津貼」

1.補助對象：綜合所得稅未達 20%家庭之 2-4 歲幼兒；且未具下列情形者：

- (1) 正在領取育嬰留職停薪津貼者
- (2) 已接受公共或準公共化服務者

註：綜合所得稅申報核定稅率未達 20%，意指家庭綜合所得淨額在 117 萬元以下者。

2.補助額度：一般家庭每位幼生 3 萬元/年，第三胎以上子女加發 1.2 萬元/年。

#### (四)「準公共幼兒園」

1.實施時程：107 年 08 月於六都以外的 15 縣市先實施，108 年 08 月已全面實施。

2.私立幼兒園申請轉型「準公共幼兒園」，依幼兒園核定招生人數，訂定不同平均月費上限，詳如下表。

表 8

準公共幼兒園核定人數之平均月費上限

幼兒園核定人數	平均月費上限	家長自付額	政府補助
60 位以下	10,000 元/月		5,500 元/月
61 至 120 位	9,000 元/月	4,500 元/月	4,500 元/月
121 位以上	8,000 元/月		3,500 元/月

備註說明：

1. 平均月費 = (1 學年學費 + 12 個月月費) ÷ 12 個月，不含課後延托費、交通費和保費
2. 收費標準一定期間內不得調整
3. 申請合作辦理之私立幼兒園
  - (1) 原收費高於上述標準，必須調降。
  - (2) 原收費低於上述標準，必須其教保服務人員薪資低於準公共化合作要求薪資條件，得申請調整收費，調整後總額仍不可超過上限
4. 第一年教保服務人員勞保投保薪資至少達 2.9 萬元/月，服務滿 3 年勞保投保薪資至少應達 3.2 萬元/月

教育政策的預期效益與實施成效可能不符，專家和學者主導的決策過程可能忽視教育團體和民眾的聲音，導致問題挑戰（蔡進雄、李森永，2016）。衡量政策效益，了解是否達到目標，以及家長的支持度和回饋，都是重要課題。吳宗立（2007）認為，家長應參與學校活動、行政措施和計畫的了解，因為他們對教育政策的認同能反映出教育品質。因此，家長對政策的了解和看法值得重視和深入探討。

### 參、準公共幼兒園實施狀態和問題探討

根據行政院修訂的「我國少子女化對策計畫（107-113年）」，2至6歲幼兒教育與照顧的主要工作重點為「擴展平價教保服務」和「減輕家長負擔」。這包括實施免學費政策、擴大公立及非營利幼兒園的供應、建立準公共機制，以及擴大對2歲以上孩子的育兒津貼發放。112年度的預算為596億8,400萬元，比111年度的480億3,565萬元增加了116億4,835萬元，增幅為24.25%。

表 9

我國少子女化對策計畫（107-113 年）2 至 6 歲（未滿）幼兒學前教育及照顧 107 至 112 年度預、決算統計表

單位：新臺幣千元

主要工作項目/ 年度	107 決算數	108 決算數	109 決算數	110 決算數	111 決算數	112 預算數
免學費政策	6,674,501	5,644,525	4,853,549	3,259,999	4,546,650	6,215,500
擴大公共 化幼務 兒園供特 應量別	990,516 1,070,000	4,724,520 664,235	6,977,950 70,899	9,704,640 0	11,119,000 0	12,403,500 0
準公共機制		3,748,500	6,398,635	9,406,174	10,245,000	12,532,000
擴大發放 2 歲以上幼兒津貼		5,152,467	13,968,635	14,607,594	22,125,000	28,533,000
合計	8,735,017	19,934,247	32,269,671	36,978,407	48,035,650	59,684,000

說明：表內除擴大公共化幼兒園供應量有前瞻基礎建設特別預算經費外，餘皆為公務預算[含擴大幼兒教保公共化計畫（106-109 年度）]。前瞻基礎建設-營造友善育兒空間-新（擴）建幼兒園特別預算，第 1 期（106 至 107 年度）編列 11 億 7,000 萬元，決算數 11 億 6,870 萬元，第 2 期（108 至 109 年度）編列 7 億 6,439 萬 5 千元，決算數 7 億 3,513 萬 4 千元。

資料來源：研究者彙整自教育部國民及學前教育署提供資料。



(一) 施政主軸主要以擴展公共化教保供應量為目標，且平價教保服務供應量主要來自準公共機制，目前 112 年度準公共機制預算已超過擴大公共化

「少子女對策計畫」針對 2 至 6 歲教育與照顧，主要以擴大公共化教保供應為目標。由於公共幼兒園的增設無法迅速滿足家長需求，因此推動與私立幼兒園合作的準公共機制，以擴大平價教保服務。從 106 至 111 年，公共幼兒園增加了 3,055 班（表 10），提供了 7 萬 5,375 個就學名額。而準公共機制從 107 學年度開始實施，到 111 學年度，簽約率已從 40.6% 增至 77.2%，簽約園數從 310 園增至 1,859 園，可招收人數從 3 萬 1,661 人增至 21 萬 4,472 人（表 11）。此外，112 年度的預算案中，準公共機制的經費已超過擴大公共化的經費，顯示準公共幼兒園已成為政府幼教政策的重要角色，其政策定位和延續性將影響我國幼教市場的競爭和分布。

表 10

106 至 111 年 7 月底公共化幼兒園增班情形統計表

單位：班；人

年 度	公立幼兒園		非營利幼兒園		準公共幼兒園	
	增加班級數	增加收托數	增加班級數	增加收托數	增加班級數	增加收托數
106	200	5,438	100	2,706	300	8,144
107	171	4,299	185	5,105	356	9,404
108	127	3,096	168	4,767	295	7,863
109	298	7,457	302	8,225	600	15,682
110	291	6,394	313	8,476	604	14,870
111	383	7,740	517	11,672	900	19,412
	1,470	34,424	1,585	40,951	3,055	75,375

資料來源：研究者彙整自少子女化對策計畫第 42 頁表 3-2-2 及國教署提供資料。

表 11

107 至 111 學年度準公共幼兒園申請情形

單位：園；班；人

學年度	107	108	109	110	111
私立幼兒園總園數	1,185	4,099	4,109	4,081	4,121
收費符合要件園數	764	2,163	2,282	2,445	2,408
準公共幼兒園累計 簽約園數	310	1,096	1,262	1,769	1,859
簽約率（%）	40.6	50.7	55.3	72.4	77.2
可招收人數	31,661	114,346	134,238	200,913	214,472

說明：1.各學年度私立幼兒園中已扣除撤銷立案和自請停辦者。

2.107 學年度準公共機制先於六都以外縣（市）先行辦理，表內 107 學年度僅統計 15 縣（市）之私立幼兒園數據（連江縣因全縣皆公幼，不予計列）。

資料來源：研究者彙整自少子女化對策計畫第 44 頁表 3-3-1 及國教署提供資料。

（二）111 學年度準公共教保服務機構簽約率 77.2%，部分準公幼曾有違規裁罰紀錄，將督促市縣政府落實審查及監督機制，以確保教保服務品質

由國教署的數據（表 12），111 學年度已有 1,859 所幼兒園簽約成為準公共機制的一部分，超過 45% 的私立幼兒園已加入。全國簽約園數已達 77.2%，其中新竹市和新竹縣的部分私立幼兒園，即使收費高於準公共機制的要求，也選擇加入，使得該地區的簽約比率超過 100%。這顯示教保服務市場已受到準公共機制的影響。

符合六項要件（包括收費數額、教保服務人員薪資、基礎評鑑、建築物公共安全檢查、教保人力比和教保服務品質）的私立幼兒園可以與市縣政府簽訂合作契約，成為準公共幼兒園。根據少子女化對策計畫，教育部將透過強化例常稽查和輔導機制，以確保準公共幼兒園的教保品質。

表 12

## 111 學年度各市縣準公共幼兒園簽約情形表

單位:園；%；人

序 號	縣市別	私幼總園數 (扣除撤銷/停辦 園)	收費符合 園數 (A)	已 簽 約 園數(B)	簽約比率 (B/A)	已簽約園數	
						核定名額	占比
總計		4,121	2,408	1,859	77.2	214,472	42.3
1	新北市	816	263	222	84.4	14,196	19.1
2	臺北市	499	220	158	71.8	10,800	26.3
3	桃園市	365	228	174	76.3	23,952	40.9
4	臺中市	508	341	168	49.3	20,158	25.5
5	臺南市	343	226	178	78.8	25,170	49.7
6	高雄市	434	331	252	76.1	34,029	57.4
7	宜蘭縣	47	32	31	96.9	4,508	66.9
8	新竹縣	165	52	65	125.0	5,886	29.1
9	苗栗縣	101	87	79	90.8	9,859	78.2
10	彰化縣	219	176	126	71.6	17,750	60.3
11	南投縣	73	60	58	96.7	8,274	79.7
12	雲林縣	73	63	56	88.9	8,443	77.5
13	嘉義縣	46	45	34	75.6	4,423	74.3
14	屏東縣	126	120	98	81.7	11,354	80.6
15	臺東縣	19	16	16	100.0	2,070	83.3
16	花蓮縣	42	39	36	92.3	3,615	85.5
17	澎湖縣	5	4	3	75.0	786	67.7
18	基隆市	55	35	32	91.4	1,957	42.0
19	新竹市	159	26	41	157.7	3,347	22.3
20	嘉義市	50	38	29	76.3	3,614	56.3
21	金門縣	6	6	3	50.0	281	67.4
22	連江縣				全縣公幼		

說明：1.據國教署表示（以下同），表內資料統計基準日為 111 年 5 月。

2.表內已簽約園數核定名額占比=該縣市已簽約準公共幼兒園之核定名額/該縣市私立幼兒園之總核定招收人數。

3.竹市、新竹縣部分私立幼兒園目前收費標準高於準公共機制合作要件所定之收費數額，惟其同意於履約期間依合作費用範圍收費，並與政府簽定合作契約，爰表內已簽約園數大於收費符合之園數。

資料來源：國教署。

(三) 因應整體平價教保服務而逐年增加的招生缺額，各地區教保服務之供需條件應該評估其公共化、準公共及私立幼兒園比例之合宜性

擴展準公共教保服務供應量為主要施政主軸，若以公立國小校校有幼兒園為原則，並以績效指標及補助經費導引市縣政府積極增設公共幼，逐年增加核定招收名額。並輔以準公共機制增加平價教保服務供應量及鼓勵民間企業參與托育服務，為員工提供職場互助式教保服務。由表 13 來看，整個平價教保供應量由 23 萬 1,58 人，逐年增加為 43 萬 7,814 人，且實際就學人數由 19 萬 750 人，逐年增為 35 萬 8,32 人，導致招生缺額由 4 萬 831 人，逐年增加到 7 萬 9,487 人。為避免於平價教保市場已飽和地區又過度增設（簽約）公共幼（準公共幼），影響其後續招生，各地區教保服務之供需條件應該評估其公共化、準公共及私立幼兒園比例之合宜性。

表 13

107 至 110 學年度各類型幼兒園就學人數及招生缺額統計表

學年	幼兒園類型	園數(含分班)	核定人數(A)	就學人數(B)	招生缺額(A-B)
107	公立	2,437	186,337	156,182	30,155
	非營利	128	13,381	12,380	1,001
	互助式教保服務	8	202	175	27
	準公共	310	31,661	22,013	9,648
	平價教保合計	2,883	231,581	190,750	40,831
	其他私立	3,865	464,578	348,654	115,924
107	公立	2,449	190,171	158,210	31,961
	非營利	181	18,821	17,342	1,479
	互助式教保服務	8	202	171	31
	準公共	1,096	114,346	91,785	22,561
	平價教保合計	3,734	323,540	267,508	56,032
	其他私立	3,045	371,486	297,037	74,449
107	公立	2,454	196,728	160,363	36,365
	非營利	242	26,643	24,434	2,209
	互助式教保服務	11	293	217	76
	準公共	1,262	134,238	112,805	21,433
	平價教保合計	3,969	357,902	297,819	60,083
	其他私立	2,864	359,342	285,587	73,755
107	公立	2,480	201,794	158,132	43,662
	非營利	294	34,408	30,820	3,588
	互助式教保服務	19	699	531	168
	準公共	1,769	200,913	168,844	32,069
	平價教保合計	4,562	437,814	358,227	79,487
	其他私立	2,342	301,335	226,387	74,948

資料來源：國教署

現行「準公共幼兒園」政策推動，已陷入「數量」的迷失，可以看到政府積極增加準公共幼兒園的園所數，為提供平價幼兒園不遺餘力，但忽略了準公共教保服務，除了提供足夠準公共幼兒園托育數量外，更應負起為家長把關之責，確保運用國家資源提供的是具品質保證之公

共化托育服務。

本研究根據過往六年政府機關資料、各大團體與新聞媒體報導，列出準公共缺失問題如下：

### 一、教保服務人員薪資未依據規定

準公共化園所合作要件之一為：申請第一年勞保月投保薪資至少應達每月 29,000 元，並訂定調薪機制，另配合勞動部、衛服部等相關單位，每學期將進行投保薪資比對（教育部，2020）。薪資與學識背景、證照和任用資格有關，但幼教師與教保員工作性質難以切割，引發同工不同酬爭論。公立幼兒園僅占 3 成，私立園所招聘困難，因勞動條件未及公立幼兒園。公立園所的幼教師與教保員因學歷與任用資格差異，薪資有異，加深公私立幼兒園對立，及幼教師和教保員隔閡（林以凱，2014）。根據「教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點」，教師及教保員薪資必須符合規定。然而，有準公共教保員爆料薪資低於最低基本工資（聯合報，2021）。因此，應建立教保服務人員調薪公開備查機制，避免不合法待遇。

### 二、晉用不具教保資格人員

幼照法實施前，幼稚園教師編制需兩個合格教師，但比例僅 4 成。幼照法實施後，明定教保服務工作的身分與資格，及專業人員配置比例；幼教師需大學以上學歷且修畢師資職前教育課程，教保員需專科以上相關科系畢業。整合後，五歲大班須配置幼教師人員至少 1 名，且教保員必須搭配幼教師一起教學（林以凱，2014；洪福財，2020）。教保員的就業市場被限縮，他們認為「專業分級」等同於階層化（戴文青、孫良誠，2014）。教保服務人員條例規定，教保服務人員相關資格，需為幼教、幼保相關科系畢業，及修畢學分等規定。兒福聯盟指出（2023），有近四分之一的準公幼有違規聘用未具教保資格人員的情形。

### 三、進行分科教學

幼兒園基礎評鑑 3.1.2 規定各班課程應採統整不分科方式進行教學。依據「幼兒教保及照顧服務實施準則」第 13 條中明定幼兒園實施教保活動課程，基於學齡前幼兒的學習特質，應以統整方式實施，不得採分科教學，亦不得進行以精熟為目的之讀、寫、算教學，以維護幼兒身心

正常發展。多有家長投訴，於教保服務時間園所強迫其參加才藝課程。

#### 四、超收幼生、未投保學生保險

幼兒園最常違規事項前三名分別為：違法超收人數、進用未具教保服務人員資格者、師生比不符（公視，2021）。根據「教育部推動及補助地方政府與私立教保服務機構合作提供準公共教保服務作業要點」第三條規定要通過幼兒園基礎評鑑才能申請準公共幼兒園。再依據幼兒園基礎評鑑辦法 1.2.1 生師比例應符合幼兒教育及照顧法之規定。另外，超收之幼生不具學籍身分，投保之保險通常會是其他商業私人保險，或是非當年度得標公司的保險。

#### 五、不當對待幼兒等違法事宜

違法對待幼兒案件，包含身心虐待、體罰、霸凌、性騷擾、不當管教、其他身心暴力、不當對待行為經主管機關處以行為人罰責以及負責人及教保服務機構。

#### 六、教學設備未改善

秦宛萱（2019）指出，準公共幼兒園可以向政府申請常年性補助設施設備經費，每學年 20 萬至 40 萬元，辦理親職教育 1 萬元，以及辦理教學輔導 6 萬元。也可以申請一次性補助汰換或修繕遊戲場設施，但家長卻反應看不見幼兒園硬體設備的增設，或是提升師資素質等活動作為，讓家長對於準公共化教育政策充滿疑惑。

#### 七、家長投訴餐點缺乏營養

依據幼兒教育及照顧法第 12 條規定，教保服務應提供健康飲食、衛生保健安全之相關服務及教育。兒福聯盟（2023）問卷調查顯示準公幼的照顧不佳情形以「孩子的餐點不夠吃或是吃得不好」的樣態比例最高，有 21.2%。

#### 八、職場托育中心招收幼兒年齡偏低

受限於企業機構現有場地，較易有戶外空間及多元學習空間不足的情形。招生雖以 2-5 歲混齡班為主，但實際組成偏向小幼班。師生比雖為 1:10，但相較於 2-3 歲幼幼專班師生比為 1:8 的情形，在招生年齡層比例無法掌握情況，教保服務人員勢必負擔較高保育工作。

## 肆、解決策略

張義雄和莊清寶（2020，頁 53-54）認為準公共幼兒園的出現是「公共化」向「平價化」政策的轉變。他們根據臺灣幼兒園的發展，提出四個問題：1.政府只透過增設公共化幼兒園來擴大平價教保供應，但效果有限；2.平價幼兒園的供應率低於 40%，需要優先改善的鄉鎮市區高達 104 個，其中 86 個（82.7%）集中在六個直轄市；3.多數準公共幼兒園位於需求急迫性較高的鄉鎮市區，少數位於需求急迫性較低的地區；4.有少數準公共幼兒園疑似違規收費或簽約後調漲費用。

監察委員江綺雯等人（2019，頁 47）的報告指出，教育部的「少子女化因應對策方案調整」增加了政府經費，但對私立幼兒園加入準公共化後，缺乏協助維持服務品質的措施，且欠缺監督機制。有私幼園長認為，政府的補助實質上是補給家長，且只有招生不佳的園所會加入。托育政策催生聯盟發言人黃喬鈴認為，政府的托育政策應該是要提高生育率，而非拯救私幼，且資源應該用於增設公幼和非營利幼兒園（趙宥寧等人，2021）。關於合作園與政府合作的考量因素和政府選擇合作園的規範與機制，值得進一步探討和調整相關法規。

準公共機制對合作園所的簽約要件規範寬鬆，只需符合收費、教師薪資、基礎評鑑、建物安全、師資配置和課程品質等標準，與私幼合法經營要件相似。托育政策催生聯盟（2019）對此政策缺乏信心，擔心縣市政府為達成準公幼設置數量，可能忽視私幼的教保品質，影響幼兒權益。因此，私幼合作要件的檢視與修正，以及縣市政府達成準公幼設置數量目標的必要性，是後續政策發展的關注重點。

為了確保準公共教保服務之品質保證。在這個議題上，以下三點來提出相對應的解決策略，以提供主管機關參考。

### 一、加強政策宣導和說明

- （一）建立一個全面性的資訊平台，提供家長與幼兒園準確的政策諮詢資訊。
- （二）舉辦工作坊和講座，邀請專家解釋政策細節，並當面回答家長的疑問。
- （三）使用多元媒體，如社交媒體、廣播和電視，來擴大政策的影響力和覆蓋範圍。



## 二、編列相關人事費和相關費用補助

- (一) 確保預算中有足夠的資金用於教育和托育人員的薪資，以吸引和保留優秀人才。
- (二) 提供幼兒園運營所需的財政支持，包括設施維護和教學資源的更新。
- (三) 為家長提供費用補助，特別是對於低收入家庭，以降低他們的經濟負擔。

## 三、優化準公共化條件

- (一) 設定更嚴格的質量標準，確保所有準公共幼兒園都能提供高品質的教育和照顧。
- (二) 實施定期的評估和審核，以監控幼兒園的表現和進步。
- (三) 鼓勵幼兒園進行創新和改進，例如通過提供獎勵來改善師生比例或教學方法。

以上策略旨在提升政策的有效性，確保家長和孩子都能從準公共化幼兒園政策中受益。

## 伍、結論與建議

對於準公幼問題實施六年來，即將邁入第三期程，本文統整鄰近日、韓等國之相關幼托政策和我國準公共政策，提出相關的結論和建議。

### 一、結論

我們從教育行政的角度來看，可以將結論細分為以下幾個重點：

- (一) 政策目標與目的：此準公共政策的主要目標是提高年輕人的生育意願，並確保他們有足夠的資源來養育和教育子女。這需要建立一個健全的機制，讓年輕人不覺得孤單，並確保他們有能力生育、養育和教育子女。
- (二) 理論基礎：準公共政策的理論基礎是認識到生育率的下降是由於經濟壓力和教育費用的上升。因此，解決這個問題需要從提高年輕人的經濟能力和降低教育費用兩個方面著手。
- (三) 實務運作：在實務運作上，我們需要投入更多的資源來提供優質的學前公共教育，並改善托育制度的不足。此外，我們也需要提供更多的工作機會和提高薪資，以增加年輕人的經濟能力。
- (四) 政策影響：準公共政策的實施將對社會產生深遠的影響。它將改變年輕人的生育觀念，提高他們的生育意願，並最終提高生育率。

(五) 政策評估：我們需要定期評估準公共政策的效果，包括生育率的變化、年輕人的生育意願、教育費用的變化等等。這將幫助我們了解此政策的實際效果，並提供改進政策的依據。

(六) 持續改進：根據準公共政策評估的結果，我們需要不斷調整和改進政策，以確保其有效性和適應性。這可能包括增加資源投入、改進托育制度、提供更多的工作機會等等。

整體而言，我們需要從多方面著手，以解決低生育率的問題。這需要政府、社會和每一個家庭的共同努力。我們需要確認我們是不是真的看待「兒童是未來的主人翁」這項議題，並提供最優質的學前公共教育資源。只有這樣，我們才能確保我們的未來。

## 二、建議

本研究針對主管機關方面、有心辦理準公共幼兒園方面、相關教師方面、家長方面分別提出相關建議，分述如下：

### (一) 對中央主管機關方面

從教育行政的角度來看，我們可以將這段建議細分為以下幾個重點：

1. 政策目標與目的：政策的主要目標是讓私立幼兒園加入準公共計畫，並確保所有參與的幼兒園都能提供高品質的教育和照顧。此外，政策還旨在保護親師生的權益，並以幼兒的最佳利益為優先。
2. 理論基礎：這個政策的理論基礎是認識到提供高品質的教育和照顧是幼兒園的核心任務。因此，我們需要確保所有的幼兒園都能達到這個標準。
3. 實務運作：在實務運作上，我們需要設定嚴格的加入條件，並實施定期的評估和審核，以監控幼兒園的表現和進步。此外，我們還需要鼓勵幼兒園進行創新和改進，例如通過提供獎勵來改善師生比例或教學方法。
4. 政策影響：這個政策的實施將對幼兒園產生深遠的影響。它將提高幼兒園的教育和照顧品質，並保護親師生的權益。
5. 政策評估：我們需要定期評估這個政策的效果，包括幼兒園的表現和進步，以及親師生的權益是否得到保護。這將幫助我們了解政策的實際效果，並提供改進政策的依據。

6. 持續改進：根據政策評估的結果，我們需要不斷調整和改進政策，以確保其有效性和適應性。這可能包括修改加入條件、改進評估和審核機制，以及提供更多的獎勵來鼓勵幼兒園進行創新和改進。

總之，我們需要從多方面著手，以確保所有的幼兒園都能提供高品質的教育和照顧，並保護親師生的權益。這需要政府、教育主管機關和每一個幼兒園的共同努力。只有這樣，我們才能確保我們的幼兒園能夠為我們的孩子提供最好的教育和照顧。

## （二）對地方主管機關方面

全面盤點各區域出生率與就讀需求，規劃準公共幼兒園需求量，若準公共幼兒園階段性任務完成，應保留公立幼兒園資源，公立幼兒園不能用師生比或學生數來限制學前教育各項人力及經費配置，應以幼生權益和長期公共資源存續為考量，切勿因此而使公共資產萎縮。特教協助資源要充足，創造多元臨時人力彈性應用空間，才真正能照顧好特教需求幼兒。亦可返照臺北市 109 學年度進行準公共幼兒園教保服務品質輔導，以輔導代替督導，來提升整個教保服務品質（陳湘羚，2021）。

以嘉義市盤點需求後，規劃增班為例：

1、111 學年度設有 3 間市立幼兒園、13 間附設幼兒園，共計可招收 93 班，共計 2,564 名幼生；非營利幼兒園共計 4 園（小橘子、銀河、橡木子、嘉職）可招收 13 班，共計 366 名幼生。

2、111 學年度至 113 學年度增設共 16 班，共 338 人，敘述如下

（1）111 學年度於民族附幼增設 1 班幼幼班 16 人、世賢附幼增設 2 班幼幼班 30 人、林森附幼增設 1 班幼幼班 16 人、復國幼兒園增設 1 班幼幼班 16 人、小橘子非營利幼兒園增設 1 班幼幼班 16 人、大同附幼增設 1 班幼幼班 16 人及精忠附幼增設 1 班幼幼班 16 人，共 8 班，均為幼幼班，共可增加招收 126 名幼生。

（2）112 學年度提前於 111 學年度增班。

（3）113 學年度預計於興安國小新設非營利幼兒園 8 班（2 班大班、2 班中班、2 班小班、2 班幼幼班），212 人。

### （三）對有心辦理準公共幼兒園方面

加入準公共計畫，提升教保服務人員薪資，並制定策略以吸引合格教師至園所任教。此外，也可申請準公共相關常態性課程教學輔導補助，給予進修與教學精進自主的空間。補助建置友善工作環境，讓優質老師願意長久經營。設施設備費和辦理親職教育講座都能申請補助。

### （四）對相關教師方面

教育部準公共政策擴張太快，111 學年已有公幼迎來招生寒冬，招生大缺額，導致公幼教師面臨超額、解聘危機；另一方面，因準公共幼兒園招生轉為一位難求，教保服務人員，有大量需求，但幼教師資未隨幼兒園擴張等速成長，幼保科系畢業生不願投入幼教產業，缺工問題日益嚴峻。然，應該妥善保障教師權益，才能穩定學前教育的專業與教學品質。

### （五）對家長方面

蔣姿儀（2022）發現，沒有額外收取課後留園費或才藝費的幼兒園家長，對準公共化教育政策之認同度高於有收費者。因此，建議政府教育單位應明文規定，準公共幼兒園收費的項目，不得任意向家長收取不合法的額外費用，政府應定期查核幼兒園的收費情形，確保幼兒園合法的收取相關的費用。此外，亦可建置平台提供給家長回饋與建議。協助家長選擇適合的幼兒園，針對家長建立一個全面性的資訊平台，提供家長與幼兒園準確的政策資訊。舉辦工作坊和講座，邀請專家解釋政策細節，並回答家長的疑問。並使用多元媒體，如社交媒體、廣播和電視，來擴大政策的影響力和覆蓋範圍。另也鼓勵家長承擔家庭教育責任，健全家庭教育。

## 參考文獻

- 卓恒瑾 (2023)。全球化對臺灣幼兒教育政策的影響——以幼托整合為例。《學校行政雙月刊》，146，218-234。DOI: 10.6423/HHHC.202307\_(146).0009
- 陳仕弘 (2023)。外國托育政策之探討—以瑞典、日本為觀察。《兩岸職業教育論叢》，7(1)，1-11。DOI: 10.6685/ASVEJ.202310\_7(1).0001
- 蘇慧菁 (2022)。從學校財團法人看教保公共化政策與實務。《臺灣教育評論月刊》，11(11)，6-10。
- 葉長青 (2022)。少子化問題對學校教育的衝擊與應變。《臺灣教育評論月刊》，11(10)，5-70。
- 蔣姿儀、李宜蓁 (2022)。中部地區幼兒園家長對準公共化教育政策之瞭解與實施看法之調查研究。《臺灣教育研究期刊》，3(4)，37-68。
- 陳湘羚、吳青娟 (2021)。臺北市109學年度準公共幼兒園教保服務品質輔導之行動研究。《幼兒教育》，332，29-45。
- 黃榆婷 (2021)。準公共化幼兒園之問題與解決策略。《臺灣教育研究期刊》，2(4)，143-178。
- 洪福財、張雅婷 (2021)。幼教生態的觸動與變革-檢視準公共教保服務政策。《臺灣教育研究期刊》，2(6)，1-25。
- 鄭雅婷、吳昀臻 (2021)。台南市幼兒園設置e化接送系統之家長滿意度與家長忠誠度關聯性之研究。《創新與管理》，17(2)，105-127。
- 申育誠 (2021)。日本幼教公共化的現況與挑戰。《臺灣教育》，726，99-108。
- 王玉華、顏家棟、方瑋 (2021)。幼兒園創新經營管理之研究。《JMPI 管理專業與創新學報》，45-55。
- 張義雄、莊清寶 (2020)。臺灣公共化幼兒園及準公共幼兒園之推動與檢討。《教育政策論壇》，23(4)，33-64。DOI:10.3966/156082982020112304002
- 黃月純 (2020)。韓國因應少子女化與幼兒教育政策。《臺灣教育研究期刊》，1(4)，219-229。
- 呂文翔、孫良誠 (2020)。對我國少子化對策計畫2至5歲幼兒學前教育及照顧篇之省思。《臺灣教育評論月刊》，9(6)，54-57。
- 林志成、陳淑珍、羅君玲 (2020)。新竹高鐵地區私立幼兒園園長知識領導與創新經營效能之研究。《學校行政雙月刊》，126，64-185。DOI: 10.6423/HHHC.202003\_(126).0004
- 蕭國倉、韋明淑 (2020)。教育部國教署學前教育組設立對我國學前教育發展之意義。《臺灣教育研

究期刊，1 (5)，227-238。

葉怡伶 (2020)。從OECD觀點析論我國幼教政策的公平與品質。學校行政雙月刊，127，105-125。

DOI: 10.6423/HHHC.202005\_ (127) .0006

王惠君、洪福源 (2020)。家長知覺幼兒園行銷策略、選擇幼兒園決策取向及滿意度關係之研究。

幼兒教育年刊，31，59-80。

洪福財 (2020)。幼托分立到整合—幼兒教育及照顧法的立法背景與變革。台灣教育研究期刊，1

(1)，253-284。

江綺雯、林雅鋒、陳小紅、王幼玲 (2019)。有關政府各相關部會對各類育兒相關津貼補助及以

實物給付為主的育兒措施、非營利幼兒園及托育公共化等措施，是否能符合現今民眾需求仍

有檢討之必要案。監察院 108 內調0042 調查報告。

<https://cybsbox.cy.gov.tw/CYBSBoxSSL/edoc/download/41254>

陳淑琦 (2019)。從準公共幼兒園政策談私立幼兒園的參與和調整。臺灣教育評，720，1-7。

李元成 (2019)。私幼公共化之評析—幼教準公共化政策之評析。臺灣教育評，720，9-15。

林信志 (2019)。英美法德日幼兒教保服務公共化趨勢的啟示。國家教育研究院電子報，185。

[https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp\\_no=3&edm\\_no=185&content\\_no=3271](https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=185&content_no=3271)

陳盈、葉崇揚、蔡培元等 (2018)。臺灣企業實施托育設施與措施之影響因素：比較資本主義的觀

點。社會政策與社會工作學刊，22 (1)，49-95。DOI:10.6785/SPSW.201806\_22 (1) .0002

徐千惠 (2018)。從公共政策之角度思考非營利幼兒園的設立與營運。臺灣教育評論月刊，7 (7)，

16-19。

陳再晉、陳冠文、鐘珮純、林廷育 (2018)。我國人口政策與少子化因應策略省思之二-零至二歲

嬰幼兒照顧配套整備。人口學刊，57，125-136。DOI:10.6191/JPS.201812\_57.0004

沈龍安 (2016)。從日本學前幼兒教育論述台灣幼托整合政策之實施。學校行政雙月刊，106，

83-102。DOI: 10.3966/160683002016110106005

沈龍安 (2016)。從《幼兒教育及照顧法》論述幼托整合政策之實施現況。學校行政雙月刊，101，

185-200。DOI: 10.3966/160683002016010101010

李建興 (2015)。當前重大教育問題與未來展望。臺灣教育，18-25。

林怡滿、李美玲、周芸頻、蔡淑君、洪惠英（2015）。幼兒園課程變革之行動研究：從傳統到學習區。長庚科技學刊，22，53-70。

施淑娟（2015）。幼兒園新手教師實施方案教學之歷程。新竹教育大學教育學報，33（2），29-60。

DOI：10.3966/199679772016103302002

林信廷、王舒芸（2015）。公私協力托嬰中心的成就與限制：兒童照顧政策理念的檢視。臺灣社會福利學刊，12（2），15-55。

王舒芸（2014）。門裡門外誰照顧、平價普及路迢迢？臺灣嬰兒照顧政策之體制內涵分析。臺灣社會研究季刊，96，49-93。

林以凱（2014）。幼托整合後教保服務人員定位及專業之重要性。臺灣教育評論月刊，3（10），1-2。

戴文青、孫良誠（2014）。幼托整合了嗎？臺灣教育評論月刊，3（10），25-31。

周美慧、翁福元、李瑞金（2013）。從教育公平檢視臺灣幼托整合政策。幼兒教育年刊，24，49-65。

簡宏江（2012）。幼兒園園長教練領導訓練方案建構之研究。育達科大學報，30，1-26。

DOI:10.7074/YDAJB.201203.0001

吳金香、張茂源（2012）。少子女化趨勢下幼兒園經營之探討。學校行政雙月刊，80，120-137。

DOI:10.6423/HHHC.201207.0120

王為國（2011）。幼托整合面臨的問題。臺灣教育評論月刊，1（1），52-53。

DOI:10.6791/TER.201111.0052

劉毓秀（2011）。北歐普及照顧與充分就業政策及其決策機制的台灣轉化。女學學誌，29，1-77。

DOI:10.6255/JWGS.2011.29.1

林佳芬（2010）。都會城市幼兒教育機構行銷策略之研究—以台北及高雄為例。幼兒教育，298，23-41。DOI:10.6367/ECE.201006.0023

張毓娟（2010）。近代幼兒教育教學研究現況初探以2001-2010年博碩士學位論文為例。吳鳳學報，20，245-260。

郭雅婷（2008）。台灣地區女性勞動參與在生命歷程之變異——APC 模型之應用〔未出版碩士論文〕。國立政治大學。https://hdl.handle.net/11296/emnew6

簡貞玲（2007）。家長對幼教機構需求之評估-以SWOT及AHP方法探討。德明學報，29，83-98。

邱志鵬 (2007)。臺灣幼托整合政策的概念，規劃歷程及未來展望。《研習資訊》，24，3-21。

吳宗立 (2007)。教育品質：學校經營的挑戰。《教育研究》，160，17-29。

王怡云 (2005)。學校組織中的家長式領導—以一個幼稚園為例。《家政教育學報》，7，55-79。

DOI:10.6246/JHEE.200507\_(7).0003

游鴻裕 (2000)。《經濟發展，婦女就業與家庭變遷：台灣經驗之觀察》〔未出版博士論文〕。國立臺灣師範大學。https://hdl.handle.net/11296/v3778s

OECD (2024 年 2 月 20 日)。生育率。https://data.oecd.org/pop/fertility-rates.htm

內政部統計年報 (2024 年 2 月 20 日)。育齡婦女生育率。

https://ws.moi.gov.tw/001/Upload/400/refile/0/4405/48349492-6f8c-453b-a9d1-4a8f0593b979/year.html

內政部戶政司全球資訊網 (2024 年 2 月 20 日)。戶數結構表。https://www.ris.gov.tw/app/portal/346

中華民國統計資訊網 (2024 年 2 月 20 日)。111 年人力資源調查統計。

https://www.stat.gov.tw/News\_Content.aspx?n=4001&s=231112

董俞佳 (2024 年 1 月 19 日)。六都逾 3 成違規 全教總：提高準公幼門檻。《聯合新聞網》。

https://udn.com/news/story/6885/7719717

林曉雲 (2023 年 10 月 12 日)。談準公共化幼兒園議題 教育部：2 歲入園率逾 46%。《自由時報》。

https://news.ltn.com.tw/news/life/breakingnews/4456487

王介村 (2023 年 6 月 1 日)。日本少子化新對策補助 0 歲到高中生、父母同時休有薪育兒假最多

可 4 週。https://news.pts.org.tw/article/639687

兒盟倡議 (2023 年 5 月 23 日)。2023 年台灣育兒現況調查報告—幼兒園篇 記者會 | 準公幼，

不是家長安心送托標準？https://www.children.org.tw/news/news\_detail/2928

兒福聯盟 (2023 年 5 月)。2023 年臺灣育兒現況調查報告-幼兒園篇。

https://www.children.org.tw/publication\_research/research\_report/2593

教育部 (2022 年 10 月)。教育部所屬 112 年度單位預算評估報告。立法院。

新聞傳播處 (2022 年 1 月 22 日)。2022 年性別圖像出爐！中高齡女性勞動力參與率創 10 年新

高。行政院新聞稿。



<https://www.ey.gov.tw/Page/9277F759E41CCD91/d950ef22-c9d9-481d-9093-ac104b56ac4a>

行政院院會議案（2021年2月4日）。**0-6歲國家一起養規劃**（行政院全球資訊網-院會議案）。

董容慈、簡毅慧（2020年10月29日）。違法幼兒園現形記 1》超收、聘黑牌教師...老字號幼兒

園遭罰 41 筆。**新聞實驗室**。<https://newslab.pts.org.tw/news/292>

幼委會（2020年9月2日）。全教總六都準公共大體檢。**全教總**。

[https://www.nftu.org.tw/News/news\\_view.aspx?NewsID=20200902111628CF76](https://www.nftu.org.tw/News/news_view.aspx?NewsID=20200902111628CF76)

秦宛萱（2019）。政府成圖利私幼幫兇？準公化幼兒園月費收 **4500** 省很大，家長：實際只省 **500**

元。<https://www.cmmedia.com.tw/home/articles/14756>

郭芝穎（2019年5月8日）。持續擴大公共化教保服務供應量，滿足家長對公共化教保服務的期

待。**教育部全球資訊網**。

[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=56C697BBFF685F03)

[s=56C697BBFF685F03](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&sms=169B8E91BB75571F&s=56C697BBFF685F03)

托育政策催生聯盟（2019年3月6日）。衝衝衝，請衝公幼及非營利幼兒園勿「瞎衝」。

<https://www.pwr.org.tw/news/1270>

行政院院會議案（2018年7月27日）。我國少子女化對策計畫。

<https://www.ey.gov.tw/Page/448DE008087A1971/41d9f6c6-24de-49b7-9ac3-1c97c9e1cb2d>

教育部全球資訊網（2017年9月8日）。有關「公共化幼兒園應於 4 年內達 **1,000** 班之政策目標」

議題說明。

[https://www.edu.tw/News\\_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=8F316C2276B4D889](https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=9E7AC85F1954DDA8&s=8F316C2276B4D889)

Held, D., McGrew, A., Goldblatt, D., & Perraton, J. (2000). *Global transformations: Politics, economics and culture*. Springer.

Scholte, J. A. (2008). Defining globalisation. *World Economy*, 31(11), 1471-1502.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-9701.2007.01019.x>

# The Impact of Quasi-Public Policies on Taiwan's Early Childhood Education Environment – From an Educational Administration Perspective

Li-Sheng Lin

University of Kang Ning

Chih-Tsung Chi

National University of Tainan

## Abstract

Taiwan's "quasi-public kindergarten" policy is to meet the requirements of (1) the amount of fees (2) the salary of principals, teachers and education caregivers when the expansion time and supply of public educational care services cannot quickly meet parents' expectations (3) Basic evaluation (4) Public security inspection of buildings (5) Student-teacher ratio of kindergarten students to educational care service personnel (6) Educational care service quality and other six cooperation requirements for private kindergarten cooperation, and treat them as "quasi-public kindergarten". In this way, parents only need to pay the fees equivalent to those of public kindergartens. This method is designed to provide parents with multiple choices of affordable educational care services and reduce their financial burden. Since the implementation of the quasi-public policy, according to the Child Welfare Alliance's inquiry on the National Educational Insurance Information Network's disciplinary records from 2018 to 2023, the data points out that the average violation rate of quasi-parents and children in the six cities is 33.7%, which means that one out of every three schools has been punished. Records have severely damaged the confidence of parents of young children in quasi-public education policies. This study summarizes the policies related to child care in neighboring countries such as Japan and South Korea, and compares them with the quasi-public policies currently implemented in our country, and lists the problems faced since the implementation (1) The salary of educational care service personnel is not in accordance with regulations; (2) Recruiting personnel who do not have education security qualifications; (3) teaching in separate subjects; (4) over-enrolling young children and not taking out student insurance; (5) problems of overcharging tuition and chaotic fees have emerged; (6) teaching equipment has not been improved; (7) parents' Complaints about the lack of nutrition in meals; (8) The age of children admitted to workplace daycare centers is too low. This study proposes relevant solution strategies, including (1) strengthening policy publicity and explanation; (2) preparing relevant personnel costs and related cost subsidies; (3) optimizing quasi-public conditions, and other three major strategies. We look forward to providing suggestions to help the government provide citizens with secure, affordable and high-quality early childhood education.

**Keywords:** Quasi-public policy, early childhood education policy, quasi-public kindergarten, public education and care services



---

# Establishing an Effective Learning Center–Based Free Exploration Curriculum in Taiwan: Factors Related to Preschool Learning Centers

---

Hsuan-Pei Wu

National Pingtung University

## Abstract

Numerous preschools in Taiwan have adopted a learning center–based free exploration curriculum. Such curriculum deserves attention and recognition in academic circles. However, research regarding this curriculum has primarily taken the form of case studies. The present study, through a literature review and analysis, identified the essential factors and steps for effective implementation of the learning center–based free exploration curriculum. The study also provided recommendations for future research. The study established an objective foundation for other studies on this curriculum, aiding the academic community in gaining a deeper understanding and exploring topics related to the learning center–based free exploration curriculum. Furthermore, the study findings may assist with improving the implementation of this distinct instructional model in Taiwan.

**Keywords:** early childhood education, preschool, learning center, free exploration.

收稿日期：2024 年 03 月 29 日

接受刊登日期：2024 年 06 月 26 日

## Introduction

The use of learning centers has long been considered a key factor in early childhood education. In Taiwan, early childhood education has been implemented using a variety of teaching models, including a learning center–based free exploration curriculum. Such a curriculum offers students ample opportunities to make unrestricted choices. Several studies on the implementation of the learning center–based free exploration curriculum have been conducted in Taiwan (Chou, 2019; Hu & Cheng, 2017; Lin & Hsieh, 2021; Lin, 2019). Master’s theses on the topic have also been written (Chen, 2021; Hung, 2019; Hsiao, 2010, Hsiao, 2020), and a book on the topic has been published (Cheng, 2021). These published works have provided valuable insights but have primarily been focused on case studies, which limits their generalizability and broader inferential applicability. Few empirical studies or systematic reviews on the topic have been conducted in Taiwan. Therefore, related studies with different research methods should be conducted.

The factors necessary for the effective implementation of the learning center–based free exploration curriculum and the ideal characteristics of this curriculum are topics of interest for researchers. Accordingly, this study comprehensively reviewed the literature and analyzed the operational patterns of learning centers in preschools. The study also provided recommendations for educators and future research. The study findings may serve as a reference for future research in both preschool teaching and for the academic community and may provide an objective foundation for the implementation of the learning center–based free exploration curriculum in Taiwan. The goal of this curriculum is to effectively embody the essence of joyful and meaningful learning.

## Essence and Theoretical Foundation of Learning Center–Based Free Exploration Curriculum

### I. Definition and content of the learning center–based free exploration curriculum

The concept of “learning centers” has evolved over time. Learning centers were formerly known as learning corners, and the focus of establishing learning centers was planning activity spaces and dividing those spaces into smaller areas to provide diverse learning opportunities for young children. In the contemporary understanding of learning centers, greater emphasis is placed on children’s engagement, autonomous exploration, and free choice, with the experiential dimension of student learning prioritized (Cheng, 2021). This change in the understanding of such zones represents a new paradigm in instructional methods.

The concept of learning centers emphasizes the importance of the environment (including interactions between individuals and between individuals and nonhuman elements) in children’s learning. Through interactions with peers and the environment, children learn social rules and norms and have experiences. When they have a rich environment to explore, children construct knowledge and develop problem-solving skills. A well-organized and well-designed teaching environment can help children learn more effectively (Hebert, 1998; Moore & Sugiyama, 2007).

The focus of the learning center–based free exploration curriculum is creating a rich environment with a cleverly implemented spatial design to provide children with diverse learning opportunities and enriching life experiences. The curriculum is child-centric and ensures ample time is allocated for children to engage in highly autonomous activities, which creates opportunities for independent learning that are in line with each child’s development, traits, and temperament. Children are encouraged to engage in self-directed activities, and teachers are encouraged to provide scaffolding. Teachers intervene by asking questions, foster interactive dialogue, cultivate critical thinking skills, and inspire students to thoroughly explore topics (Cabell et al., 2013; Hsiao, 2017; Hsiao, 2020; Lin, 2019; Lin et al., 2017; Sun & Deng, 2019).

Compared with direct instructional models, the learning center–based free exploration curriculum involves teachers establishing diverse learning centers on the basis of different learning domains, classroom configurations, and curriculum requirements. This approach encourages children to explore their potential, observe their needs and preferences, and cultivate their strengths through trial and error. This curriculum enables children to autonomously choose learning domains on the basis of their interests and encourages exploration and proactiveness. Learning centers are not restricted by learning formats. In these centers, small communities are created, which promotes peer cooperation, knowledge sharing, and experience integration. The structure of this curriculum has a holistic effect; prevents segmentation of experiences, knowledge, and abilities caused by spatial divisions; and contributes to comprehensive development through interpersonal interactions (Dai, 2013; Lai, 2017).

Establishing learning centers requires planning specific spaces; providing appropriate materials and ample time for exploration; and allowing children to engage in active, exploratory learning (Cheng, 2021). The present study consolidated the basic content of the learning center–based free exploration curriculum into three major learning axes: (1) experiencing real-life situations in different domains, (2) constructing self-awareness by selecting different domains on the basis of personal needs and motivation, and (3) cultivating prosocial behaviors by employing diverse learning methods. The following section discusses various learning theories related to the learning center–based free exploration curriculum.

## **II. Theories regarding learning centers**

According to Bandura, in addition to the influence of the external environment, an individual's cognition is a crucial factor in learning (Chang, 2007). Bandura's social learning theory indicates that individual learning results from observation and imitation, and students construct a model of self-behavior by observing and learning from others. Learning centers facilitate interaction, which helps children learn prosocial behaviors (Chen, 2020; Cheng et al., 2020; Lin, 2009). A key aspect of the learning center–based free exploration curriculum is returning learning time to children and ensuring children have ample free-choice time. Although materials are provided by teachers, children have autonomy in the selection of materials, which enhances their self-learning. In contrast to repetitively

practicing a fixed skill, the learning center-based free exploration curriculum encourages new behaviorism, differing from the traditional behaviorism's emphasis on conditional responses.

According to Piaget's theory of cognitive development, such development is influenced by the interaction between individual maturity and the environment. Cognitive structures are continually absorbed, adapted, and constructed through interaction between individual self-development and the external environment (Chu, 1995). Learning centers enable children to select materials that align with their developmental stage. Through practical application of what they learn, children acquire knowledge. Vygotsky's social constructivism theory emphasizes the influence of social and cultural contexts and of the external environment on cognitive development in children (Pan, 2004). The concept of the "zone of proximal development" aligns closely with the teaching philosophy of learning centers, emphasizing the importance of the teacher's role in the learning centers.

The focus of humanistic education is the individual. According to Maslow, learning should not be imposed externally but should involve spontaneous learning activities, and teachers should create favorable learning environments and allow learners to choose and decide freely. Maslow believed that appropriate education could lead to positive and optimistic learning growth in children. Conversely, inappropriate education could cause children to withdraw, resulting in negative effects on learning. In the context of free learning, the individual wills of learners should be respected, and the guiding roles of teachers and parents are crucial (Chang, 2007). Combs (1981, cited in Chang, 2007) proposed seven goals for humanistic education. According to Combs, education should generate personalized meaning for each student, thereby enabling students to achieve "meaningful learning." The freedom of choice afforded by the learning center-based free exploration curriculum enables children to select content of interest that is aligned with their learning needs, which promotes meaningful learning driven by motivation.

Rogers advocated for student-centered education, and modern student-centered teaching approaches are generally based on his ideas. In his book *Freedom to Learn* (1969, cited in Chang, 2007), Rogers describes the principles of free learning. He indicates that teachers must recognize the individual learning



needs and talents of each child; engage in differentiated instruction; provide materials that spark motivation and align with life experiences; reduce learning threats; create a diverse learning environment; and when arranging learning activities, only offer the scope of activities. Such practices enable students to spontaneously choose the direction and topic they wish to explore. Teachers need only provide a thinking direction and encouragement, reducing negative emotions of frustration and creating an environment free from peer assessment pressure to stimulate creative thinking. Through free-choice learning, students continually gain an understanding of themselves; cultivate diverse interests and life skills; and develop “portable competence,” which is likely to be useful to them throughout their lives.

Dewey advocated for learning by doing, which involves making students the main actors of learning with the hope that the students will operate from real situations based on their genuine interests and experience the joy of learning (Wu, 2009). Participation in practical activities helps children develop social skills, develop collaboration abilities, reflect, and construct knowledge. The design philosophy of learning centers aligns with Dewey’s focus on authentic experiences and learning by doing. All of these concepts emphasize providing children with a context for play and tangible materials that they can use and connecting learning to real life as a means of achieving truly meaningful learning.

Gardner’s theory of multiple intelligences is a well-known learning theory that has been applied for individualized instruction worldwide. The theory emphasizes respecting individual differences (Wang, 2006). When learning centers are established, diverse domain settings are provided to offer children a variety of learning centers, which satisfies the diverse learning needs of each child and realizes the goal of positioning students as the subjects of learning.

The aforementioned theories have laid the foundation for the learning center–based free exploration curriculum. These theories are related to concepts such as enabling autonomous learning, considering individual differences, providing hands-on experience, and providing scaffolding support that are key in the learning center–based free exploration curriculum. On the basis of these theories, the learning center–based free exploration curriculum can be characterized as having the following features: (1) Cultivation of autonomous learning: Children should be provided with opportunities to make independent choices

and to explore at their own space, which helps stimulate awareness of active learning and the development of problem-solving abilities. (2) Support for individual differences: Learning should involve diverse learning domains and materials to meet different learning needs and encourage the development of various skills. (3) Planning of environmental design: Students should be provided with a real and suitable learning environment with diverse learning resources and materials to enable engagement in hands-on activities. (4) Establishment of teacher's role: Teachers should observe and understand the needs of each child, providing appropriate scaffolding support to effectively guide children in continual and in-depth learning.

## **Effect of Learning Centers on Early Childhood Development**

### **I. Importance of learning environments**

The importance of the learning environment for young children has been widely acknowledged. According to Stankovic and Stojic (2007), spaces conducive to children's development should be rich in materials; encourage creativity; and provide opportunities for engaging in solitary activities, developing self-awareness, building confidence, engaging in active exploration, and engaging in emotional development. According to Metin (2016, 2017), the setup of learning areas is a crucial component of the preschool learning environment. Instruction involving learning centers provides opportunities for individual learning and play and thereby differs from teacher-led large-group instruction. The primary goal of establishing such centers is to offer learning in diverse domains that align with children's interests and developmental needs and to account for their desire for free exploration and creative expression. Learning centers that incorporate different domains and diverse learning activities provide children with opportunities for expression, enhanced social interaction, cooperation, critical thinking, inquiry, and problem-solving.

According to Reipolska (2021), richness in the educational environment and the potential for free choice and engagement in various activities can be beneficial to the development of preschool children. During preschool, the learning environment is a crucial factor because at that time, children learn through

real-life interactive experiences. This holds true for cognitive development (Ansari & Purtell, 2017; Burchinal & Cryer, 2003; Huang & Chang, 2009; Maxwell, 2007), language development (Aktulunk & Gözde, 2018; Karlıdağ, 2021; Justice et al., 2017), and social interaction (Cheng et al., 2020; Fuligni et al., 2012; Hewes, 2014). The aforementioned studies collectively demonstrate the substantial contribution of the environment to children’s learning. In summary, learning centers provide a dynamic platform that positively influences the multifaceted development of young children, preparing them for a successful and fulfilling academic journey throughout their formative years.

## **II. Benefits of play for child development**

The primary activity in learning centers is free play, which is crucial to the development of children and provides them with experiences that enable them to learn and grow. According to Lillemyer (2009), the essential requirements of children’s play in education are as follows:

- (1) Learners must have the freedom to choose whether to participate in play.
- (2) Learners should be able to choose how, when, and with whom to participate in play.
- (3) Sufficient time must be provided for learners to effectively participate in play.

According to Lillemyer, constraints on freedom, choice, and time can diminish the richness of play experiences. Additionally, Paulick (2019) asserted that authentic play should be child-led and driven by intrinsic motivation and that play time should be sufficient to allow for development and maintenance. She also advocated for the implementation of learning center–based free exploration curriculum. According to Paulick, conventional learning centers with time and area restrictions are insufficient to enhance children’s rich curiosity and learning. She recommended providing children with extended, uninterrupted periods in which they have genuine free choice between learning centers, which is consistent with the goals of the learning center–based free exploration curriculum in Taiwanese early childhood education.

Play serves as a crucial avenue for young children to understand themselves and the relationship between themselves and society. Play facilitates the development of cognitive and social skills and emotional regulation, thereby contributing to the holistic development of children (Chen, 2016; Chen &

Chiu, 2013; Kroll, 2016; Thibodeau, 2016). Furthermore, for children in the process of acquiring their primary language, play provides natural context, offering excellent opportunities for language development. Language opportunities that arise in natural contexts are more likely to be related to children's interests and experiences, making children more likely to learn and retain language (Dickinson & Tabors, 2001; Lightbown et al., 1999; Goldenberg et al., 2013; Paulick, 2019). From the perspectives of learning environments and play-based learning, the establishment of learning centers can contribute to the development and learning of young children. In summary, appropriate play has a positive effect on the holistic development of children and serves as a joyful avenue for learning.

## **Effective Learning Center–Based Free Exploration Curriculum**

### **I. Comprehensive learning center planning**

Clevenge and Pfeiffer (2022) analyzed the typical features of kindergarten classrooms by assessing availability and usage time in different learning centers. These centers included construction, language arts, pretend play, art, puzzle, music, sensory (sand and water), writing, math, science, and other zones (individual and computer zones). They discovered that children spend the most time in pretend play centers. Brown et al. (2009) obtained similar findings. Kocamanoglu and Dilek (2015), in their study on learning centers, reported children to spend the most time in pretend play, puzzle and construction, language arts, science, music, and art zones. Shkhaliyeva (2022) reported them to spend the most time in math, language arts, puzzle, science, construction, pretend play, traffic, nature, and art centers.

According to Metin (2016), a kindergarten should have pretend play, art, science exploration, construction, language arts, music and movement, sensory (sand and water), computer, and individual centers. Lin (2021) developed a kindergarten curriculum and teaching quality assessment form and proposed both basic centers and special centers for planning indoor learning environments. The basic centers encompassed pretend play, block play, construction, arts and crafts, language arts, and math centers. The special centers encompassed science, life skills, cooking, loose material, woodworking, toy, music and movement, indoor sand, and nature observation centers. On the basis of the frequency with

which these learning centers are reported on in the literature, the present study infers that the fundamental configuration of learning centers in classrooms typically consists of pretend play, language arts, construction, and art centers. Additional learning centers are generally added on the basis of other factors, such as classroom size and student needs.

Factors that should be considered when learning centers are being designed include the age, developmental characteristics, interests, and skills of the learners; the flexibility of the space; the placement of physical elements (lighting and water sources); the proximity of materials; and the ability of learners to independently use the space. Visual clues can be used to distinguish between centers. For example, different types of flooring, colors, lighting, and cabinets, with a focus on proximity of materials, allow children direct access and use (Fardlillah & Suryono, 2019; Metin, 2016; Paulick, 2019; Shkhaliyeva, 2022). Children benefit from engaging in a range of learning activities throughout the day. Providing access to such activities by, for example, providing block play, cognitive construction, language arts, and pretend play centers, positively influences the quality of interactions among children. Creating different spaces for these activities provides children with diverse learning experiences that meet the needs of individuals at different stages of development (Early et al., 2013; Smidt, 2015).

Establishing rules can improve the effectiveness of learning centers (Beaty, 2013; Diffily et al., 2001; Hsiao, 2017; Lin, 2019; Metin, 2017). The effectiveness of classroom management by early childhood educators is closely related to the success of teaching activities. The classroom, as a microcosm of society, involves interconnected components forming a vast network of interactions. Developing positive teacher-student relationships, fostering positive interactions between teachers and students, cultivating mutual understanding, establishing daily routines, jointly establishing classroom rules, and creating a stable and harmonious learning environment are crucial. If teachers adopt appropriate classroom management strategies and establish rules, a curriculum can be more effectively implemented, and children's learning and development can be improved (Hsu, 2004; Tsang, 2011; Tsai, 2009).

Teachers should establish rules and involve children in establishing rules. Rules regarding how each learning center is to be explored, which activities are permissible, how materials should be used, how materials should be handled, and how each learning center should be maintained should be established. Teachers should guide discussions with children to jointly create rules and to provide appropriate rule scaffolding in the classroom. Children should be provided with opportunities for self-execution and independent action. They should also be reminded adhere to the rules. Having a well-managed classroom environment and established rules reduces time lost due to uncertainties during self-exploration and thereby enables children to focus on exploratory learning.

In summary, appropriate spatial planning of learning centers and effective rule establishment contribute to the creation of an environment that encourages autonomous learning, fosters holistic development, and facilitates the development of social and self-management skills.

## **II. Performing diverse teacher roles**

According to Reipolska (2021), the learning environment is a key factor influencing children's development. Teachers are responsible for designing the learning environment, and they must have adequate professional knowledge, skills, abilities, and personal traits to effectively design a suitable learning environment. That is, teachers must have professional competence. More time in learning centers has been associated with lower learning effectiveness with respect to developing language and literacy skills unless teachers provide effective instructional interventions and support during that time (Booren et al., 2012; Chien et al., 2010; Goble & Pianta, 2017). Interaction between teachers and children during free-play time has been shown to be low, but the quality of children's interactions is positively correlated with teachers' active engagement. This indicates that in the context of self-exploration curricula, both freedom of choice and teacher-guided participation are crucial to enhancing children's interaction skills (Smidt & Embacher, 2020).

According to Fish (2015), teachers in classrooms with learning centers should primarily observe the children, understand their developmental needs, establish emotional connections through interactions, and provide independent learning opportunities to encourage self-directed learning. According to Paulick

(2019), during learning centers time, teachers play the roles of observers, guides, facilitators, and moderators and gently guide children, rather than directly instructing them, to express themselves. By understanding and developing emotional relationships with children, teachers can deepen children's understanding of play situations, provide richer language development opportunities, and promote cooperation with peers.

According to Jurakulovna (2022), teachers should create an anxiety-free learning environment, assist children as needed, help children organize their learning, and help children achieve their goals. According to Test and Cornelius-White (2013), teachers should integrate themselves into learning centers, participate in activities, explore the learning environment with children, actively listen to children, and encourage children to participate. Teachers should also ensure that all children are equally included in activities and should avoid interrupting children when they are having conversations with each other. Furthermore, teachers should provide an environment conducive to free discussion, actively listen to children, and participate in activities with children.

Teachers are crucial to the effectiveness of learning during learning center time. A teacher should be (1) an observer-understanding each child's individual traits and developmental abilities and implementing differentiated learning; (2) a participant-building emotional trust with children and encouraging participation; (3) a guide-providing timely scaffold support and helping children learn; and (4) a listener-actively listening to children, providing companionship, and establishing a sense of trust and safety. By assuming these roles, teachers can increase children's willingness to engage in future learning center activities.

For teachers to effectively assume these roles, they must continually improve their professional knowledge regarding childhood development and learning centers. Teachers should deepen their understanding of childhood development and teaching philosophies, set goals, develop strategies, read relevant articles, participate in workshops, have discussions with teaching partners, and participate in the community. Teachers should also establish relationships with children and parents that are built on trust. Teachers should be sensitive to interactions between children and parents and make children feel safe

and comfortable. Teachers should adopt a consistently affirming and encouraging attitude in providing children with support, establish a cooperative relationship with parents to ensure learning experiences also occur in the home, and improve the effectiveness of learning retention.

### **III. Implementing appropriate teaching strategies for intervention.**

Several studies have investigated whether free-choice time effectively improves independent exploration among young children. Teachers should carefully consider whether children can effectively learn through this approach (Chien et al., 2010; Fish, 2015; Fuligni et al., 2012; Grey, 2013; Leggett & Newman, 2017). If teachers are not actively involved in activities during free-choice time and do not provide effective scaffolding support, they may miss opportunities to observe and support children's learning in specific areas, such as the development of vocabulary, literacy, and oral expression. Therefore, teachers should be attentive to children's learning progress in key developmental areas during free-choice time and employ appropriate teaching strategies (Dwyer & Harbaugh, 2020; Paulick, 2019). Teachers should ensure that children are developing foundational skills.

Few studies have been conducted on teaching strategies during learning centers. Continually increasing how many materials children are provided with can keep them engaged and interested in learning (Bay, 2015; Kocamanoglu & Dilek, 2015; Karlıdağ, 2021). Active participation by teachers in learning center activities and the provision of scaffolding guidance and vocabulary instruction within authentic contexts can also help children learn (Bay, 2015; Girolametto et al., 2000; Test & Cornelius-White, 2013).

Goldstein and Randolph (2017) conducted a study on vocabulary development during learning center activities, and Snowden and Christian (1998) classified learning center activities into four levels on the basis of learning needs. The ideal classroom scenario is one in which learning center activities meet children's needs at all four levels. When activities suitable for different levels of learning needs are provided at the same time, teachers must ensure that children have gained enough experience before they attempt participation in a center at a higher level. The goal of centers-based education is to provide different levels of intervention and scaffolding support with consideration of observations of each child's



abilities. This classification is not designed to rank the effectiveness of learning approaches but rather to express the process of cultivating autonomous learning abilities. It provides teachers implementing free-choice exploration programs with a reference for progressively fostering children’s ability to learn how to actively explore.

The aforementioned studies highlight the importance of teacher–child interactions in free exploration curricula (Bay, 2015; Girolametto et al., 2000; Test & Cornelius-White, 2013). Teachers may struggle to appropriately intervene and interact with children during the exploration process. Teachers should pose questions to children and define concepts clearly. Teachers should also provide guidance and support, help children develop problem-solving skills, and provide effective scaffolding support to help children better understand and address problems (Britz, 1993; Skamp, 1996; Lin, 2000; Gong & Chang, 2010). Teachers should master question-asking techniques, maintain positive and effective interactions with children, and help children discover, explore, and solve problems.

Teachers intervening in activities has multiple benefits; it can provide guidance and support, facilitate learning opportunities, provide scaffolding, support observation and assessment, promote emotional connection and individualized instruction, and inspire creativity and curiosity. In summary, teacher intervention ensures effective activity implementation and promotes the overall development of children, establishing a solid foundation for learning.

## Conclusions

### I. Crucial elements for implementing the learning center–based free exploration curriculum

The current study identified the following as key elements in the learning center–based free exploration curriculum.

- i. Emphasizing Multidimensional Spatial Allocation and Establishing Learning Rules in Learning Center Design.
- ii. Establishing Diverse Teacher Roles and Actively Engaging With Children Participating in Activities to Provide Scaffolding Support.
- iii. Valuing Individual Differences, employing Appropriate Teaching Strategies, and Ensuring the Development of Fundamental Skills.

### II. Implementation steps

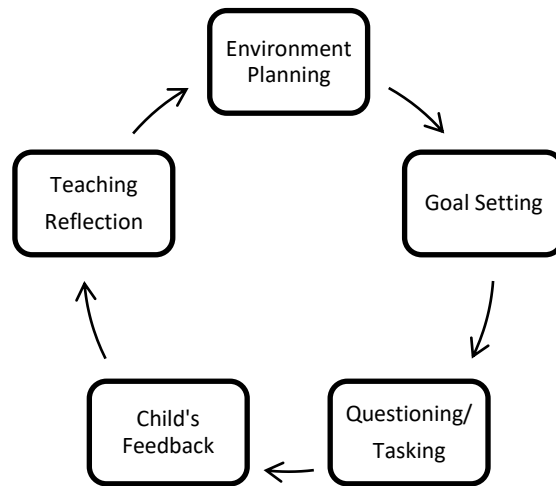


Figure 1: Preschool Free Exploration Curriculum Steps

Implementation of free exploration curricula for young children involves the following steps:

- i. Environment Planning

A rich, bright, comfortable, and friendly learning center environment must be established.

Teachers are encouraged to use bright colors and attractive decorations to create an interesting

atmosphere. Stimuli should be provided that engage different senses to establish multidomain centers that meet the diverse learning needs of young children. Learning centers should be regularly adjusted on the basis of observations of children’s behaviors and interactions to ensure the design of the centers aligns with the needs of the children.

ii. Goal Setting

Teachers must thoroughly prepare prior to class. Teachers should prepare questions, master question-asking techniques, and understand how they can stack open-ended questions to effectively intervene in children’s activities and provide scaffolding support.

iii. Question-asking/Task arrangement

Teachers must ask questions and arrange diverse tasks on the basis of children’s learning situations. Teachers should ask questions and organize various tasks, including individual, group, repetitive, and challenging tasks, to provide opportunities for children to enhance their foundational skills, including their language, cognitive, social, and emotional skills.

iv. Child’s Feedback

Teachers should provide children with opportunities to think and express their experiences in the learning centers. Teachers should use various channels, including group sharing, group discussions, and learning sheets, to offer children opportunities to articulate their thoughts, reflect, provide feedback, brainstorm, think, and communicate.

v. Teaching Reflection

Teachers should keep detailed teaching records, engage in continual reflection, adjust their teaching methods as required, and reflect on whether they have given adequate attention to the learning needs and processes of each child.

These steps should be performed in a cyclical process to ensure teachers adopt a dynamic and responsive approach to implementing the learning center–based free exploration curriculum for young children.

### **III. Recommendations for educators and future research.**

i. Continual Professional Development

Teachers are encouraged to continually enhance their professional expertise in various aspects related to learning centers, including their expertise in spatial planning, classroom management, teaching strategies, question-asking techniques, and relationship building.

ii. Focus on Diverse and Locally Focused Empirical Research

Teachers should learn about diverse and locally relevant empirical research to obtain evidence-based support and practical suggestions for the implementation of curricula from both the early childhood education community and academia.

iii. Development of Learning Center Teacher Guidelines and Assessments

Teachers should develop appropriate guidelines and assessment tools appropriate for the implementation of free exploration curricula; such tools can serve as valuable references for educators implementing learning center activities.

## References

- Bay, D. N. (2015). Examining the participation of preschool children in the writing center during free-choice times. *Reading Improvement, 52*(1), 9-18.  
<https://link.gale.com/apps/doc/A405923395/AONE?u=googlescholar&sid=bookmark-AONE&xid=b05f87ba>
- Beaty, J. (2013). *preschool appropriate practices: environment curriculum and development*. Australia: Wadsworth Cengage Learning.
- Britz, J. (1993). *Problem solving in early childhood classrooms*. ERIC/EECE Digest.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED355040>
- Brown, W. H., Pfeiffer, K. A., & McIver, K. L. (2009). Social and environmental factors associated with preschoolers' non sedentary physical activity. *Child Development, 80*(1), 45-58.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01245.x>
- Burchinal, M., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly, 18*(4), 401-426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.003>
- Cabell, S., DeCoster, J., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Variation in the effectiveness of instructional interactions across preschool classroom settings and learning activities. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(4), 820-830.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.07.007>
- Chang, C. X. (2007). [Jiao yu xin li xue(2nd)]. Tunghua Publishing.
- Chen, M. Q., Zheng, Y. T., & Chen, C. L. (2020) [Ying jia zuo yong dui you er li she hui hang wei zhi zhu yi]. *Taiwan Educational Review Monthly, 9*(10), 145-149.  
<http://www.ater.org.tw/journal/article/9-10/free/09.pdf>
- Chen, R. S., & Chiu, F. H. (2013). The relationships between perceived factors and applied efficiency in the digital games integrated into instructions for young children. *Chinese Journal of Science Education, 21*(1), 49-73. <https://doi.org/10.6173/CJSE.2013.2101.03>
- Chen, S. M. (2016). [You er you xi]. Psychological Publishing.

- Chen, Z. W. (2021). *Emerging narratives in the block area* [Unpublished master's thesis]. National Hsinchu University of Education.
- Cheng, C. C. (2021). Practices of autonomous exploration in the learning area. In C. C. Cheng (Ed.), *Autonomous play and inquiry learning in learning areas: Curriculum Development and Practices at the Taichung Aimeer Kindergarten (pp.56-65)*. Psychological Publishing.
- Cheng, Y. T., Chen, M. C., Lin, M. H., Chuang, C. C., & Chen, T. L. (2020). Research on prosocial behavior of children in play. *Journal of National Taichung University of Science and Technology*, 7(2), 127-150. [https://doi.org/10.6902/JNTUST.202012\\_7\(2\).0007](https://doi.org/10.6902/JNTUST.202012_7(2).0007)
- Chien, N. C. C., Howes, M., Burchinal, R. C., Pianta, S., Ritchie, D. M. B., & Barbarin, O. A. (2010). Children's classroom engagement and school readiness gains in prekindergarten. *Child Development*, 81(5), 1534-1549. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01490.x>.
- Chou, P. Y. (2019). A study on integrating local culture with aesthetic domain learning indicators into kindergarten learning areas. *Early Childhood Education*, 327, 144-156.  
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?Doc=a0000565-201906-201908050011-201908050011-144-156>
- Chu, J. S. (1995). [jiao xue xin li xue]. WuNan Publishing.
- Clevenger, K. A., & Pfeiffer, K. A. (2022). Teacher-report of where preschool-aged children play and are physically active in indoor and outdoor learning centers. *Journal of Early Childhood Research*, 20(1), 3-12. <https://doi.org/10.1177/1476718X2110336>
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (2001). *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing
- Diffily, D., Donaldson, E., & Sassman, C. (2001). *The scholastic book of early childhood learning Center*. DC: Scholastic. Inc.
- Dwyer, J., & Harbaugh, A. G. (2020). Where and when is support for vocabulary development occurring in preschool classrooms? *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(2), 252-295.  
<https://doi.org/10.1177/1468798418763990>

- Early, D. M., & Iruka, I. U. (2010). "How do pre-kindergarteners spend their time? Gender, ethnicity, and income as predictors of experiences in pre-kindergarten classrooms." *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 177-193. doi:10.1016/j.ecresq.2009.10.003.
- Early, D., Burchinal, M., Barbarin, O., Bryant, D., Chang, F., Clifford, R. M., Crawford, G., Weaver, W., Howes, C., Ritchie, S., Kraft-Sayre, M., Pianta, R., & Barnett, W. S. (2013). Pre-Kindergarten in eleven states: NCEdL's multi-state study of pre-kindergarten and study of state-wide early education programs (SWEEP). *Inter-University Consortium for Political and Social Research*. <https://doi.org/10.3886/ICPSR34877.v1>
- Fardlillah, Q., & Suryono, Y. (2019). Physical environment classroom: Principles and design elements of classroom in early childhood education. *In International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018)*(120-127). Atlantis Press. doi: 10.2991/icsie-18.2019.23
- Fish, R. M., Klenk, L., Mazur, J., & Sexton, A. (2015). Head start pedagogy in an era of accountability. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 14(1), 1-19.
- Fuligni, A. S., Howes, C., Huang, Y., Hong, S. S., & Lara-Cinisomo, S. (2012). Activity settings and daily routines in preschool classrooms: Diverse experiences in early learning settings for low-income children. *Early Childhood Research Quarterly*, 27(2), 198-209. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.10.001>
- Gary, T. M., & Takemi Sugiyama. (2007). The children's physical environment rating scale (CPERS): Reliability and validity for assessing the physical environment of early childhood educational facilities. *Children, Youth and Environments*, 17(4), 24-53. <https://doi.org/10.1353/cye.2007.0023>.
- Goble, P., & Pianta, R. C. (2017). Teacher-child interactions in free choice and teacher-directed activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development*, 28(8), 1-17. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449>
- Goldenberg, C., Hicks, J., & Lit, I. (2013). Dual language learners: Effective instruction in early

- childhood. *American Educator*, 37(2), 26-29. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1013928>
- Goldstein, P. A., & Randolph, K. M. (2017). Preschool through grade 1: Word play: Promoting vocabulary in learning centers. *Young Children*, 72(1), 66-73.  
<https://www.jstor.org/stable/90001492>
- Hebert, E. (1998). Design Matters: How school environment affects children. *Educational Leadership*, 56(1), 69-70. <https://eric.ed.gov/?id=EJ570158>
- Hewes, J. (2014). Seeking balance in motion: the role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. *Children*, 1, 280-301.  
<https://doi.org/10.3390/children1030280>
- Hsiao, M. H. (2017). Curriculum development of kindergarten - to plan and design activities in the “learning center” systematically. *The Elementary Education Journal*, 64(4), 30-45.  
[https://doi.org/10.6701/TEEJ.201712\\_64\(4\).0002](https://doi.org/10.6701/TEEJ.201712_64(4).0002)
- Hsiao, N. S. (2010). *A study on teaching strategies to promote cooperative behavior in children in the learning area* [Unpublished master's thesis]. National Hualien University of Education.  
<https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi?o=d>
- Hsiao, W. Y. (2020). *A process study of STEAM in preschool learning center* [Unpublished master's thesis]. National Pingtung University. <https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/g32/gswweb.cgi?o=d>
- Hsu, C. J. (2004). Kindergarten class management and children's cognition. *Child Development and Education*, 1, 69-88.
- Hu, M. Z., & Cheng, Y. L. (2017). The process of implementing local cultural curriculum with culturally responsive practice in learning areas of a Truku preschool. *Educational Research Journal*, 45(1), 157-179.  
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=P20181015001-201706-201810180029-201810180029-157-179>
- Huang, Y. R., & Chang, Y. J. (2009). Construction of design language for preschool educational environment. *Journal of Design*, 10(4), 1-17. <https://doi.org/10.6381/JD.200512.0001>



- Hung, H. C. (2019). *A Qualitative Research: The exploring process of loose parts on preschool children –children’s eyes on “Microworld”*. [Unpublished master's thesis ]. Taipei Municipal University of Education. <https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gsweb.cgi?o=d>
- Jurakulovna, T. M., Shavkatovna, R. G., Xakimovna, G. D., & Zoirovna, J. S. (2022). Organization of the process of preschool education and upbringing based on a student-centered approach. *International Journal of Early Childhood*, 14(3), 10058-10062.
- Justice, L. M., Jiang, H., & Strasser, K. (2018). Linguistic environment of preschool classrooms: What dimensions support children’s language growth? *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 79-92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.09.003>
- Karlidağ, İ. Ö. (2021). Creating learning environments in preschool classrooms: Perspectives of pre-service preschool teachers. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 327-342. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.346.21>
- Kocamanoglu, D. Ö., & Dilek, A. C. E. R. (2015). Examining children’s art products and determining their aesthetic judgment in a preschool classroom where learning centers were used. *Journal of Education and Future*, 7, 1-16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jef/issue/18639/196728>
- Kroll, L. R. (2016). Early childhood curriculum development: the role of play in building self regulatory capacity in young children. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 854-868. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1223063>
- Kung, J. M., & Chang, C. Y. (2010). A critical action research on the transformation of teacher and child questioning styles in a kindergarten group discussion - "I ask/asking questions help me learn." *Early Childhood Education*, 299, 4-21. <https://doi.org/10.6367/ECE.201009.0004>
- Leggett, N., & Newman, L. (2017). Play: Challenging educators' beliefs about play in the indoor and outdoor environment. *Australasian Journal of Early Childhood*, 42(1), 24-32. <https://doi.org/10.23965/AJEC.42.1.03>
- Lillemyr, O. F. (2009). *Taking play seriously: Children and play in early childhood education—An exciting challenge*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.

- Lin, J. Q., & Hsieh, Y. H. (2021). An action research on facilitating young children's play in the block area. *Journal of Early Childhood Education Research*, 24, 47-72.  
<https://www.airitilibrary.com/Article/Detail?DocID=1997468X-202107-202109020012-202109020012-47-72>
- Lin, P. R. (2021). *Kindergarten curriculum and teaching quality assessment form, 2021 edition*. Ministry of Education, National Education Administration.
- Lin, T. H. (2019). Practices in planning learning areas by two novice early childhood teachers. *Taiwan Educational Review Monthly*, 8(5), 184-210.  
<http://www.ater.org.tw/journal/article/8-5/monograph/01.pdf>
- Lin, Y. L. (2000). *A description of the question and answer process between kindergarten teachers and students - A case study of group activities in a large class* [Unpublished master's thesis]. National Tainan Teachers College. <https://ndltd.ncl.edu.tw/cgi-bin/gs32/gswweb.cgi?o=d>
- Lin, Y. M., Lee, M. L., Zhou, Y. P., Tsai, S. J., & Hung, H. Y. (2015). The action research of the curriculum transformation in the preschool: from the traditional model to the learning center. *Journal of Chang Gung Institute of Technology*, 22, 53-70.  
<https://doi.org/10.6192/CGUST.2015.6.22.6>
- Maxwell, L. E. (2007). Competency in child care settings. The role of the physical environment. *Environment and Behavior*, 39(2), 229-245. doi: 10.1177/0013916 506289976
- Metin, Ş. (2016). Learning centers in preschool education. In Recep, E (Ed.) *Developments in Educational Sciences* (pp. 234-243). St. Kliment Ohridski University Press. °  
[https://scholar.google.com.tw/scholar?hl=zh-TW&as\\_sdt=0%2C5&as\\_vis=1&q=Learning+Centers+in+Preschool+Education&btnG=](https://scholar.google.com.tw/scholar?hl=zh-TW&as_sdt=0%2C5&as_vis=1&q=Learning+Centers+in+Preschool+Education&btnG=)
- Metin, Ş. (2017). Investigation of the practices in learning centers of pre-school education institutes. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 1-16. <https://doi.org/10.19128/turje.267357>
- Özgül, U. A., & Gözde, İ. K. (2018). Using learning centers to improve the language and academic skills of preschool children. *World Journal of Education*. 8(6), 32-44.

<https://eric.ed.gov/?id=EJ1199380>

Pan, S. Z. (2004). Vygotsky's perspective on cognitive development and its application in teaching.

*Hongguang Journal*, 43, 131-146. <https://doi.org/10.6615/HAR.200405.43.14>

Paulick, J. H. (2019). Articulating high quality free choice time in Head Start preschools: A framework

to support professional development and classroom observations. *HS Dialog: The Research to*

*Practice Journal for the Early Childhood Field*, 22(1), 1-26.

<https://doi.org/10.55370/hsdialog.v22i1.750>

Paulick, J. H. (2019). Supporting dual language learners' language development using relevant teacher

talk during playtime. *HS Dialog: The Research to Practice Journal for the Early Childhood*

*Field*, 22(2), 84-88. <https://doi.org/10.55370/hsdialog.v22i2.844>

Priscilla, G., & Robert, C. P. (2017) Teacher–Child interactions in free choice and teacher-directed

activity settings: Prediction to school readiness. *Early Education and Development*, 28(8),

1035-1051. <https://doi.org/10.1080/10409289.2017.1322449>

Reipolska, O. (2021). Design of the educational environment of the institution of preschool

education. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, 25(2),

127-137. <https://doi.org/10.32405/2308-3778-2021-25-2-127-137>

Shkhaliyeva, K. (2022). Organization of corners or centers in pre-school education

institutions. *Scientific Collection «InterConf»*, 130, 49-53.

<https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/1528>

Skamp, K. (1996). School science and mathematic. *Bowing Green*, 96, 247-254.

Smidt, W., & Embacher, E. M. (2020). How do activity settings, preschool teachers' activities, and

children's activities relate to the quality of children's interactions in preschool? Findings from

Austria. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 864-883,

<https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836586>

Smidt, W. (2015). Educational processes in early childhood education: Activities of target children in

preschools. In W. Schnotz, A. Kauertz, H. Ludwig, A. Müller, and J. Pretsch (Ed.),

- Multidisciplinary research on teaching and learning* (pp. 3-18). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Snowden, P. L., & Christian, L. G. (1998). Levels of learning centers for use with young gifted children. *Gifted Child Today*, 21(5), 36-41. <https://doi.org/10.1177/107621759802100512>
- Stanković, D., & Stojić, J. (2007). Psycho-developing needs of children and spatial features for children's stay. *Architecture and Civil Engineering*, 5(1), 71-75. <https://doi.org/10.2298/FUACE0701071S>
- Sun, F. C., & Deng, M. S. (2019). The research on planning learning centers and implementing the matic curriculum in preschool guidance program. *Chaoyang Journal of Humanities and Social Sciences*, 17(1), 115-140.
- Test, J. E., & Cornelius-White, J. H. (2013). Relationships between the timing of social interactions and preschoolers' engagement in preschool classrooms. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 165-183. <https://doi.org/10.1177/1476718X1246621>
- Thibodeau, R. B., Gilpin, A. T., Brown, M. M., & Meyer, B. A. (2016). The effects of fantastical pretend-play on the development of executive functions: An intervention study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 145, 120-138. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.01.001>
- Tsai, S. K. (2009). A study on innovative models of kindergarten administrative management and class management. *Journal of South Asian Studies*, 29, 297-329. <https://doi.org/10.6989/JN.200912.0297>
- Tsang, Y. Z. (2011). A study on the application of classroom management strategies by kindergarten teachers. *Journal of Early Childhood Care and Education*, 9, 17-35. <https://doi.org/10.6433/JCC.201203.0018>
- Wang, W. K. (2006). [Duo yuan zhi nen gjiao yu li lun yu shi wu (4th ed)]. Psychological Publishing.
- Winton, P., & Bussye, V. (Eds.). (2005). NCEDL pre-kindergarten study. *Early Developments*, 9(1), 1-31.
- Wu, M. K. (2009). Dewey's experiential philosophy and its implications for curriculum and instruction.

*Journal of Taipei Municipal University of Education. Education Series, 40(1), 35-54.*

# 臺灣幼兒園學習區自由探索課程實施要素之探討

吳宣蓓

國立屏東大學

## 摘要

臺灣許多幼兒園已採用以學習區域為基礎的自由探索課程。這樣的課程在學術界值得關注和認可。然而，有關這個課程的研究多以案例研究的形式進行，缺乏其他不同研究形式的文獻。通過本研究文獻回顧和分析，確立了有效實施以學習區域為基礎的自由探索課程的基本因素和步驟亦對未來研究提出了建議。也為其他有關學習區課程模式的研究奠定了客觀基礎，有助於學術界更多面向地理解和探索與以學習區為基礎的自由探索課程之相關內容。此外，研究結果提出的結論可能有助於提供台灣這一獨特教學模式的實施參考。

**關鍵詞：**幼兒教育、幼兒園、學習區域、自由探索

## 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】吳榴椒 (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05-2068115，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：

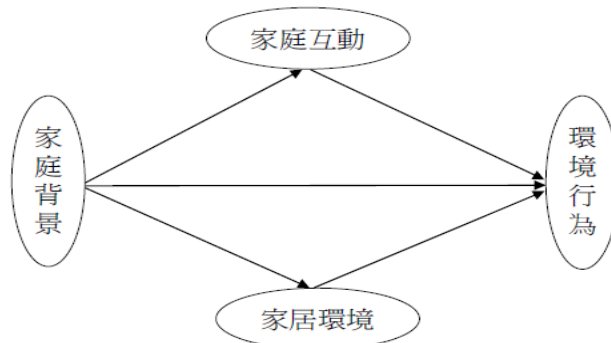


圖 1 國小學童環境行為家庭影響模式概念

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 <sup>3</sup>	$t$ 值
	平均數	標準差	平均數	標準差		
內容 <sup>1</sup>	5.25	1.03	3.73	1.08	1.52	4.57***
組織 <sup>1</sup>	5.23	.95	3.85	1.07	1.38	4.31***
文法 <sup>1</sup>	5.44	1.08	4.17	1.18	1.27	3.53*
語辭 <sup>1</sup>	5.39	1.08	4.15	1.13	1.24	3.55**
整體 <sup>2</sup>	21.32	3.81	15.90	4.18	5.42	4.28***

註：.....

<sup>1</sup>各項目的滿分為10；<sup>2</sup>整體分數為四個分項的得分加總；<sup>3</sup>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 意 見	備 註
<b>(一) 內文字數及摘要格式</b>		
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。		
<b>(二) 中、英文摘要撰寫格式</b>		
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。		
<b>(三) 內文撰寫格式</b>		
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。		
<b>(四) 圖表與照片</b>		
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 17, issue 2, July 2024

---

---

## Contents

---

---

### Articles

**Construction of Early Childhood Financial Education Curriculum in the Context of Social Transformation in Taiwan: A Comparative Study of Financial Education Experiences from the United Kingdom, Australia, the United States, and Japan.....1**

*Chin-Wei Chang*

**The Impact of Quasi-Public Policies on Taiwan’s Early Childhood Education Environment – From an Educational Administration Perspective.....23**

*Li-Sheng Lin, Chih-Tsung Chi*

**Establishing an Effective Learning Center–Based Free Exploration Curriculum in Taiwan: Factors Related to Preschool Learning Centers.....57**

*Hsuan-Pei Wu*