

明新學校財團法人明新科技大學
校內專題研究計畫成果報告

幼兒園教師在學習區教學意圖之研究
A Study on Preschool Teachers' Instructional Intentions in
Learning Areas.

計畫類別：任務型計畫 整合型計畫 個人計畫

計畫編號：MUST-113 師培-01

執行期間：113 年 1 月 1 日 至 113 年 9 月 30 日

計畫主持人：許孟勤

共同主持人：

計畫參與人員：

執行單位：師資培育中心

中 華 民 國 113 年 10 月 30 日

明新學校財團法人明新科技大學校內專題成果報告

公開授權書

(提供本校辦理紙本與電子全文授權管理用)

本授權書為明新科技大學校內專題研究計畫成果報告授權人：

在明新科技大學 民生 學院 師資培育中心 113 年度校內專題研究計畫。

研究計畫編號： MUST-113 師培-01

研究計畫名稱： 幼兒園教師在學習區教學意圖之研究

計畫類型： 個人型計畫

執行期限： 113 年 1 月 1 日至 113 年 9 月 30 日

茲同意將授權人擁有研究之成果報告：

1. 成果報告之紙本授權：

全文公開陳列於校內專題成果展示會場中，提供讀者非營利性質之閱覽

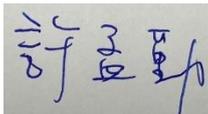
2. 成果報告之電子檔案授權：

電子檔公開於本校圖書館機構典藏網頁

使用校內 IP 連結，校內立即公開全文

使用校外 IP 連結，校外立即公開摘要，不公開全文

授權人：



(請親筆正楷簽名)

中 華 民 國 113 年 10 月 30 日

摘要

近年來台灣《幼兒園輔導計畫》引入遊戲為本的概念，許多幼兒園重視學習區環境的改造，或是學習區教學。因應《幼兒園教保活動課程大綱》提出教師有意圖的主張，為協助幼教老師對幼兒在學習區的學習有所規劃和意圖，展現從遊戲中學習的專業發展。本研究的目的是在於探究幼教老師對積木區的意圖、解析積木區教學中教師意圖的內涵。本研究以個案研究法，藉由一個幼兒園班級中有積木區經驗的老師為對象，透過一學期的非參與觀察、訪談及文件資料的蒐集，探究教師對積木區的意圖內涵與實踐，瞭解他們是如何有計畫、有目的地深化幼兒的學習。

關鍵字：積木區、幼兒園、教師意圖

Abstract

In recent years, Taiwan's "Preschool Guidance Program" has introduced the concept of play-based learning, prompting many preschools to emphasize the transformation of learning area environments and the teaching within these areas. In response to the "Preschool Curriculum Guidelines," which advocate for intentional teaching, this initiative aims to help preschool teachers develop plans and intentions for children's learning in learning areas, showcasing professional development through learning from play. The purpose of this study is to explore preschool teachers' intentions for the block area and analyze the content of these intentions in block area teaching. Using a case study approach, the research focuses on a teacher with block area experience in a preschool classroom. Through a semester of non-participatory observation, interviews, and document collection, the study investigates the teacher's intentions and practices in the block area, understanding how they purposefully and strategically enhance children's learning.

keywords: Building block area, preschool, teacher intention

目錄

一、研究動機.....	1
二、文獻探討.....	2
三、研究方法.....	6
四、研究發現.....	9
五、研究結論.....	14
參考文獻.....	15

一、研究動機

教育部 2017 年公布《幼兒園教保活動課程大綱》(以下簡稱課程大綱), 提供 2-6 歲幼兒學習的整體藍圖, 及教保服務人員規劃幼兒學習課程及教保環境的依據。幸曼玲、周于佩 (2017) 指出《課程大綱》的主要精神是「以幼兒為主體, 教學者有意圖」。課程不是漫無方向的跟隨幼兒興趣, 等待幼兒的學習發生, 而是須對幼兒的學習有所規劃與意圖。教保服務人員在規劃課程時須有意圖, 而且意識 (aware) 到自己的意圖對幼兒學習的影響。

近幾年西方興起有意圖教學的論述, 澳洲政府 2009 年推出《The Early Years Learning Framework》(EYLF), 根據 Ann Epstein (2007) 制定的教學策略提出有意圖教學 (intentional teaching) 一詞。EYLF 指出有意圖的教學是「老師在教學決策和行動中深思熟慮, 並有目的性。有目的的教學與死記硬背或傳統學業教學不同, 因為事情”總是”都是那樣做的」(Commonwealth of Australia, 2009)。這意謂老師積極計畫和行動, 為幼兒的學習設定目標, 並選擇合適的方式和幼兒互動, 以擴展幼兒的思維和發展。EYLF 描述一種積極促進幼兒學習的互動、使用各種策略培養幼兒更高層次的思維技能的教學實踐 (Commonwealth of Australia, 2009)。EYLF 明確指出教師在支持幼兒學習和發展上發揮關鍵作用, 也提高了對優質幼兒教育的期望 (Grieshaber, 2010)。有意圖教學的概念後來相繼被全美幼兒教育協會 NAEYC 和 High scope、紐西蘭採用。

現有大量研究證實成人與幼兒互動的有意圖教學對幼兒學習的好處, 幼兒自由遊戲和教師發起的學習體驗之間的平衡可以為幼兒帶來更好的學習成果 (O'Brien & Hebert, 2015; Sumsion, Grieshaber, McArdle & Shield, 2014; Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford, Taggart & Elliott, 2004)。對遊戲教學法的探究承認, 雖然遊戲是幼兒學習的基礎, 但如果孩子要建構概念性知識, 教師的參與和支持是必要的 (Edwards & Cutter-Mackenzie, 2013)。

目前台灣遊戲為本的教學首推學習區。1990 年代在開放教育的熱潮下, 學習區的幼兒學習環境設置開始廣為人知。近年來教育部推動《幼兒園輔導計畫》引入遊戲為本的概念, 以及在《幼兒園課程與教學評估表》的推波助瀾下, 許多幼兒園重視學習區環境的改造 (孫扶志、鄧慕詩, 2019), 或是課程轉型成以幼兒為主的學習區教學 (林怡滿等人, 2015), 在學習區從遊戲中逐步滾動出生成式課程 (林佩蓉, 2021),

也有運用「方案教學法」，幫助幼兒經歷不斷調整、解決問題的研究歷程，在學習區內促進幼兒探究學習（王俞鈞，2021）。

台灣 2012 年幼托整合後，《幼兒園教保服務實施準則》（2013）明確規範，幼兒園活動室須規劃多元的學習區域，供幼兒探索。《課程大綱》（2017）在實施通則明確揭示教保服務人員須重視幼兒自由遊戲及在遊戲中學習的價值，讓幼兒得以自主的探索、操弄與學習。台灣幼兒園教室除了有學習區的環境設置，有愈來愈幼兒園採取學習區教學，努力在學習區發展課程，實現遊戲為本的課程（倪鳴香、徐德成、張斯寧、陳娟娟、陳淑琦、廖鳳瑞、潘世尊、鄭青青、鄭舒丹、台灣台中愛彌兒幼兒園教學團隊，2021）。這些努力與嘗試是具體實踐幼兒在遊戲中學習的美好價值與經典，更是符合近年西方國家推動遊戲為本學習的特性。

幼兒在學習區的遊戲不同於寫好的腳本或有規則的比賽，幼兒遊戲是結果開放的（open-ended），由遊戲者持續協商，透過和同儕以及教師交換觀點而持續學習著。在學習區中隨著學習的開展，考驗教保服務人員能否從幼兒在學習區的學習狀況，覺察到其持續的學習需求，而訂定進一步的目標，持續提供或更換所需素材與工具，引導幼兒進一步學習（幸曼玲、周于佩，2017）。

有鑑於協助幼兒園教師對學習區有意圖教學概念的專業發展，需要基於證據的實踐模型，對學習區教師意圖有更細緻的瞭解。本研究以個案研究法，探究幼教老師在幼兒自主遊戲的積木區探究中，是如何有計畫、有目的、深思熟慮的深化幼兒的學習。具體言之，本研究的目的有以下兩點：

- （一）探究幼教老師對積木區的意圖。
- （二）解析幼教老師在積木區意圖的內涵。

二、文獻探討

一、教師意圖的意義與重要性

（一）教師意圖的意義

從字源上來看，意圖（intention）指的是意向企圖、打算，是希望達到某種目的的打算（教育部國語辭典簡編本，2022；漢語網，2022）。Pianta（2003）將意圖定義為幼兒和老師之間有針對性的、有計畫的互動。在這種互動中，老師有目的地挑戰、搭建和擴展幼兒的技能。Epstein（2007）認為有意圖的教學不是偶然發生的，它是有

計劃、深思熟慮、有目的性的。有意圖的教師利用他們的知識、判斷和專業知識為幼兒組織學習經歷；當出現意想不到的情況時，他們可以辨識出教學機會，並利用它。

（二）教師意圖的重要性

近年隨著政府的問責壓力，西方國家幼兒教育國定課程明訂期待幼兒的學習結果（Hawkins, 2017；Kutnick, Brighi & Colwell, 2016；Stirrup, Evans & Davies, 2017）。國定課程對幼兒學習成果的期待，意味著教師不再被定位為只是回應與幼兒年齡相關的發展需求，而是要作為學習的發起者和領導者（Pyle & Danniels, 2017；Thomas, Warren & deVries, 2011）。台灣 2017 年頒布《課程大綱》，其主要精神是「以幼兒為主體，教學者有意圖」。在維持幼兒的主體性，又要帶領幼兒朝向社會化的歷程，教師的意圖扮演非常重要的角色（幸曼玲、周于佩，2017）。《課程大綱》對教師意圖的預期，意味著教師得審慎思考對幼兒學習的理解以及支持幼兒學習所需的條件，也需重新定位自己作為引導幼兒學習的角色。

二、學習區的特性與學習區引導遊戲

（一）學習區的特性與相關研究

學習區是將教室內空間區分為不同區域，教師依據幼兒需求，計劃各學習區域的內容，使幼兒在其中與教具及其他幼兒產生互動，發展學習目標（Pattillo & Vaughan, 1992）。學習區設置的區域具有不同目的，供幼兒自主探索學習，且為常態度的開放（林佩蓉、張斯寧，2022）。學習區有兩個重要的功能，一是讓幼兒有自由選擇的機會，另一個則是幼兒可依自己的步調探索和學習（戴文青，2011）。

學習區自 1990 年代在台灣開放教育的潮流下已廣為人知，根據現有學習區相關研究發現，受到課程排擠效應，幼兒進行學習區活動的時間有限（蔡其蓁，2004）。有老師將學習區視為轉換時間的一個幼兒活動區域，並非正式的課程安排，學習區活動的方式純粹是幼兒自由遊戲（汪素榕，2001）。教師在學習區的運作中缺少適時調整自己參與的角色任務，也未能以合宜的語言或積極的行動引導幼兒事前計畫或事後的檢討、操作、修正與調整（孫扶志、鄧慕詩，2019）。老師在幼兒操作學習區時，較少參與幼兒遊戲，多扮演教導者及秩序管理者，較常出現處理瑣碎事務的行為（林廷華，2019）。許多幼兒於各區之間遊走，較少有目的性的選區與探索，遊戲與探索無法深入的現象

時有所見，設置學習區對幼兒的發展與學習功能無法真正落實（林毓雪，2008；幸曼玲、周于佩，2017）。當老師無法引導幼兒自學習區中萌發出較深入的活動，幼兒只會重複簡單操作，老師會有手足無措的茫然，懷疑學習區的意義、目的（蕭美華，2017）。當面臨家長的不認同，無法理解學習區活動對幼兒發展與學習的意義時，老師便會感到不被支持的困擾（林廷華，2019）。

學習區教學實踐並非只是在教室挪出空間及擺放教具，涉及對傳統教學的反思與翻轉（林廷華，2019），以及將重點轉移到培養幼兒「學習如何學」（林怡滿等人，2015；Moore, Lane, Hill, Cohen & Mc Ginty, 1996）。學習區開闢了台灣開放教育中以幼兒為中心的一種課程安排，然而卻也造成幼教老師對自身角色的曲解和茫然，擔心過多的介入影響孩子的學習，沒辦法「以幼兒為中心」（練雅婷，2006；蕭美華，2017）。學習區強調幼兒自發的遊戲，卻未說清楚如何在遊戲中學習，導致雖有學習區的空間規劃，幼兒卻未真正受益（鄭青青，2021），也使幼兒教育界充斥「學習區是環境佈置，遊戲不是課程」、「遊戲僅止於遊戲而沒有學習」的觀點（林佩蓉，2021）。在台灣幼托整合後，《幼兒園教保服務實施準則》（2021）明確規範，幼兒園活動室須規劃多元的學習區域，供幼兒探索。《課程大綱》（2017）在實施通則明確揭示教保服務人員須重視幼兒自由遊戲及在遊戲中學習的價值，讓幼兒得以自主的探索、操弄與學習。學習區不只是幼兒自由隨意的遊戲，而是應依各學習區特色，配合課程大綱的目標及幼兒的學習興趣，進行引導以深化學習（林政君、王慧敏，2015）。

根據這些政策要求，研究者認為可以借由遊戲為本學習的概念來掌握如何從學習區遊戲中學習，瞭解教師在學習區遊戲的角色，幫助教師消除「遊戲僅止於遊戲而沒有學習」的不安，解開教師在以教師為主的教學與以幼兒的自主學習的相信兩者之間的矛盾和拉鋸，也進而對教師在學習區的意圖有更細緻的探究。

（二）學習區引導遊戲

近年許多學者爭論如何定義幼兒遊戲的概念，並對遊戲中該包含那些活動、為什麼幼兒參與其中，以及遊戲如何影響學習和發展，仍然存在分歧（Wallerstedt & Pramling, 2012）。學者細緻地區分不同的遊戲類型，提出遊戲為本的概念，並闡述教師在課堂遊戲提供指導、合作或擴大幼兒概念以促進學業學習的方式（Pyle & Danniels, 2017）。

遊戲為本的學習是幼教老師採取遊戲學習／教學有趣的方式，設計遊戲為主的學習環境，以及用來支持或加強透過遊戲學習和教學的教學決策、技術和策略（Wood, 2004）。其本質目的是讓幼兒在玩的時候學習（Taylor & Boyer, 2020），是一種涉及有趣的、以幼兒為導向的元素，以及一定程度的成人引導和鷹架學習目標的教學方法（Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013）。遊戲為本的學習是教師在學習區讓幼兒經歷由自己趨動和主導遊戲的愉悅，加入由教師所鷹架的學習目標與探究過程的引導性遊戲（潘世尊，2021）。引導性遊戲（guided play）介於幼兒自發、沒有成人干預的自由遊戲和成人控制主導的直接教導之間，是由幼兒發起和主導，只不過遊戲的方向和內容有成人的參與，在遊戲中加入或擴展額外的學習機會，活動以學習目標為中心（Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe & Golinkoff, 2012）。

教師在遊戲為本的教學中，有責任從遊戲邊緣的被動觀察者、非干涉者，轉變成在遊戲過程中與幼兒一起成為知識淵博的參與者。教師在幼兒遊戲過程中進行深思熟慮的教學互動，主動和自發地加深幼兒與自己興趣和動機相關的思維和理解（Hedges & Cooper, 2018）。相關研究支持教師引導的遊戲活動來支持學業學習，如：預先設計遊戲、與幼兒合作，在遊戲納入學習目標（Balfanz, Ginsburg & Greenes, 2009；Presser, Clements, Ginsburg & Ertle, 2015；Sharp, Escalante & Anderson, 2012）。當老師在遊戲扮演主動性的角色時，成人參與遊戲可以造福幼兒的學業學習（Myck-Wayne, 2010）。在成人引導遊戲中，幼兒能自發地使用數學，還可以獲得基本的數學概念和發展數學策略，以及識字能力（Smith & Pellegrini, 2013；Weisberg, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2013）。雖然學業技能可能會在幼兒自由遊戲的部分時間出現，但這種狀況通常是偶然的，自由遊戲被認為僅靠幼兒自己不足以促進學業學習，因此教師積極參與遊戲是幼兒持續學業學習的必要條件（McInnes, 2019；Pyle, DeLuca & Danniels, 2017）。

幼兒到學習區遊戲或玩，其實是有階段性歷程的，對於學習區素材不熟悉的孩子，必須先經過學習素材的探索階段，才能精熟素材背後的教育或學習目標（邱志鵬，2021）。從遊戲為本學習的觀點，幼兒園學習區的實施需要在遊戲環境中整合更多的成人支持和教師意圖，教師透過引導性遊戲，幼兒仍為遊戲的發起者與主導者，但在遊戲過程往教師期待幼兒發展出來的能力方向前進和成長。在實施以遊戲為取向本，強調幼兒「從遊戲中學習」的學習區活動時，教師要闡明遊戲和學習之間的關

係，以及對遊戲的立場，以便將學習區從以幼兒為中心和教師指導二元對立的論述跳脫出來，承認教師作為幼兒學習的發展者和引導者的重要性，並在遊戲活動中加入學習目標的期待。

三、研究方法

(一) 研究對象

本研究之個案 Ann 老師為台灣北部一所公立幼兒園的教師，該幼兒園多年來參與專業發展輔導、專業發展社群計畫，自 2019 年開始全面實施學習區教學，推行成效有目共睹。幼兒園經常舉辦教師在職研習活動，公開分享實施學習區的經驗和成果。Ann 老師自高職幼兒保育科畢業進入幼兒園工作 20 多年，期間持續進修取得大學文憑和教師資格。他時常在教師在職研習活動中分享積木區的課程實例，其在教學過程中累積的經驗和知識值得深入探討。

(二) 研究場域之積木區

Ann 老師任教班級為 3-6 歲幼兒混齡，班級教室設有 5 個學習區，包含語文區、數學區、美勞區、積木區、組合建構區，每天上午有 1 小時的學習區操作時間。學習區操作前，會有 10 分鐘的全班團體討論，主要是回顧和分享昨日學習區的活動，以激發幼兒的興趣及更多的想法，鼓勵幼兒延續性的創作。積木區分為 kapla 和單位積木兩個區中區，共有 7 座開放式櫃體和 2 座積木配件擺放櫃。kapla 積木片多達 600 片，單位積木中小型積木約 200 塊，大型積木約 80 塊，符合《幼兒園課程與教學品質評估表》(林佩蓉、張斯寧，2022) 中「適切足量的積木」指標中層級 5 的標準。

Ann 老師會根據幼兒的興趣添加適切的積木配件，當幼兒對彈珠軌道感興趣時，他會加入彈珠、彈力球、乒乓球等，以便讓幼兒探索球的運動形式和滾動的物理變化。這一學期幼兒的興趣集中在搭建建築物，Ann 老師添加了建築模型及相關配件，如街道、樹木和交通標誌等。

為引導幼兒學習積木搭建技巧，教室裡放置多樣的教師自製圖卡，包含 kapla 基本堆疊方式、螺旋樓梯步驟圖卡、任務挑戰圖卡等。並有積木建築系列的圖片，如方形建築、圓形建築、橋式建築、異國特色建築、台灣特色建築、在地特色建築等圖卡，以及提供與積木相關的知識類圖書供參考。另外，牆面上張貼有幼兒搭建積木的

照片，和搭建注意事項及心得的學習歷程海報。

研究者入班觀察時，積木區已經有許多幼兒搭建的大型作品，用 kapla 搭建的金字塔、12 邊型高塔、教堂、高速公路，以及用單位積木搭建的土地公廟。這些作品會持續保留，除非是積木倒塌、不夠用，或是幼兒改變興趣想搭建其他作品時，才會拆除作品。班上有 5 位幼兒 3 月初提出想搭建學校附近的土地公廟，Ann 老師便帶著幼兒研究土地公廟的搭建，透過繪本了解土地公的故事，帶領幼兒校外走訪土地公廟，觀察土地公廟和教堂不同建築物構造的差異後，在積木區搭建起土地公廟。

(三) 資料蒐集

本研究透過非參與觀察、深度訪談和文件分析等方式蒐集研究資料。

1. 非參與觀察

研究者於 2024 年 3 月至 6 月每週一天上午進入教室觀察學習區和團體討論活動，觀察的重點在於教室環境設置及師生互動。教室設置如積木區規劃、教具圖卡、幼兒積木作品等，皆是觀察要點。師生互動則集中於教師引導幼兒積木遊戲的教學行為，包括：幼兒積木遊戲的行為、老師在積木區與幼兒的互動/回應、突發事件的處理、以及團體討論時的回顧和分享等。研究者觀察時只是默默的坐在積木區後面，以拍照及撰寫描述性的田野筆記為主，觀察後視研究需要，輔以教師的非正式訪談，進行觀察資料的立即檢核，以確認、澄清、交互檢視觀察紀錄。

2. 深度訪談

本研究依據 Moustakas (1994) 現象學的深度訪談三個階段進行 3 次深度訪談，揭露受訪者的觀點及其真實經驗感受。研究者針對研究問題設計半結構開放性的訪談大綱，訪談前會先提供給個案教師了解，以便個案教師能在訪談時充分表達。首次訪談在進入課堂觀察初期，主要是建立受訪者的經驗脈絡。訪談問題包含個案教師的學習背景、學習區教學經驗、對幼兒在積木區經驗和興趣的看法、積木區材料的提供、運用那些策略引導幼兒的遊戲等，旨在能獲取個案教師對積木區教學意圖的了解。另外，研究者提供個案教師過往在研習活動分享的積木區成果分享簡報，採用刺激回憶 (stimulated recall) 方式，請老師回憶和陳述其當時對積木區的思考重點與實施過

程的反思，以發現教師引導幼兒積木遊戲的經驗。

第2次訪談為進入課堂觀察二個月後，在受訪者的經驗脈絡下，重新建構經驗的意義。研究者利用這一陣子觀察到的田野筆記及照片，採用刺激回憶的方式，請個案教師分享最近對幼兒在積木區遊戲的觀察、積木區材料的調整、積木區探究方案的意圖，及引導幼兒探究的策略等。

第3次訪談在入班觀察結束後，將第1、2次的訪談內容整合後，產生個案教師實務知識，重新和個案教師進行確認。透過此3次的訪談資料蒐集，輔以課室觀察及文件分析，達到資料飽和或資料重複出現，即終止資料蒐集。

研究者訪談時保持 Smaling (1995) 提出的開放性態度，置身於個案教師的經驗中。即研究者敞開心胸，聆聽個案教師的表達，以接納敏銳的心智去感知個案教師表達的內容，且保持對話內容的開放性，反覆探問個案教師表達的內容。研究者根據錄音內容做成逐字稿，並經個案教師確認無誤，力求紀錄能真實地呈現個案教師經驗。

3. 文件分析

本研究廣泛蒐集個案教師的教學文件資料，以增加研究的豐富性與信實度，包括：班級的課程發展計畫、學習區規劃、學習區成果分享簡報等。以上這些文件有助於提供研究者對於研究對象的個人背景、教學理念、積木區規劃及運作更加清晰明確的瞭解與檢證。同時做為深度訪談時，刺激老師回憶和陳述引導幼兒積木遊戲的經驗和思考。

(四) 資料分析

本研究資料採取 Colaizzi (1978) 之現象學資料分析法，進行有系統之分析、歸納和譯碼。資料分析是在每次訪談完成後立刻進行，並且在資料蒐集過程中持續反覆進行。在每次訪談後，研究者仔細閱讀逐字稿，先對受訪者的經驗有一整體性了解，建立文本整體性的覺知。再經由對訪談問題的深思，再經由分類和找出主題的分析，萃取出「部分」，之後回到文本的整體，從經驗層面推展至意義層面。資料分析過程是不斷游移在整體和部分之間。

(五) 研究信實度與研究倫理

研究者在進入研究場域前，與研究對象有多年接觸的經驗，彼此有良好的關係，能深入了解研究對象的真實感受及經驗。研究者將訪談資料轉為文字稿後，交由受訪者確認，若有疏漏或敘述不完整之處，請受訪者修正或加以補充。採取三角檢驗進行資料的分析，研究者先根據訪談錄音，寫下個案教師的經驗及分析經驗的意義單元，再邀請一位有質性研究經驗之教授，一同檢核訪談資料內經驗的意義單元及經驗的意義。

為顧及研究倫理，在邀請個案教師之前，研究者擬好研究說明書，介紹研究目的、流程、研究參與者的保護與權利。為顧及受訪者的隱私，研究資料以匿名的方式呈現。為鼓勵受訪者在訪談過程中，願意做深入自我經驗的探索，研究者對研究對象所提供的資料秉持接納、尊重及不批判的態度來了解與分析。

四、研究發現

(一) 學習區教學信念

學習區教學實踐並非只是在教室挪出空間及擺放教具，涉及對傳統教學的反思與翻轉（林廷華，2019），以及將重點轉移到培養幼兒「學習如何學」（林怡滿、李美玲、周芸頻、蔡淑君、洪慧英，2015；Moore, Lane, Hill, Cohen, & Mc Ginty, 1996）。教師心中對學習區抱持著什麼樣的教學信念，直接影響他的學習區教學實務。以下針對個案教師對學習區教學所持的想法、觀點進行描述與分析。

1. 在豐富的遊戲環境中學習

Ann 老師表示學習區是為幼兒提供一個多樣性、豐富性的自主探索環境，讓他們從遊戲當中學習。他強調，學習區並非放任幼兒隨意的玩，這未必能讓幼兒玩出能力。他重視學習區遊戲需要老師的引導，和對環境及可能發展活動的準備，以促使幼兒有深度的學習。

Ann 老師發現，幼兒在學習區的學習常存在於師生的討論互動中，老師需要敏銳地觀察幼兒的遊戲過程，找到可以和幼兒討論，引導幼兒探索的機會。個案老師的想法與「幼教界普遍使用」把握學習時機”（catching the moment for learning）(Björklund, 2016) 的教學策略相符，也就是老師跟隨幼兒的興趣和想法，並以引起幼兒注意的日常

現象作為學習資源來進行交流。因此，老師需要辯識並把握存在於幼兒與成人對話互動中的”可教時刻”（teachable moment）（Epstein, 2007）。

對於和幼兒的討論互動，Ann 老師的經驗是從幼兒有興趣的提問中，不斷地去刺激幼兒的思考，老師的角色不是直接提供答案，而是引導孩子從問題中尋找解決方法。

2. 學習區有目的和方向

Leggett & Ford (2013) 指出許多幼兒園老師擔憂教師的介入違背以幼兒為中心的觀念，他們害怕過多介入幼兒的遊戲，也不太會有意圖地制定幼兒遊戲的目標和教師的行動。然而，Ann 老師主張教師對學習區要有意圖，要清楚擺放教具的目的，引導幼兒操作學習的方向。

Ann 老師以《幼兒園教保活動課程大綱》（教育部，2017）為依據，規劃每一個學習區的設置目的，並思考要為幼兒提供那些學習機會。他將積木區的學習目標與幼兒的發展階段相結合，第一學期的重點是讓幼兒探索積木的特性、發展搭建的技巧、觀察生活物件的特徵，發展數學科學思維及物理概念、能自由創發不同形式的建築。第二學期則鼓勵幼兒合作遊戲，發揮想像並享受搭建的樂趣。Ann 老師對學習區學習方向與目標的設定，建立在老師的信念、價值觀，與對幼兒學習特質的基本假定。

國內研究發現教師對學習區教學信念的轉化不易，學習區教與學特性的轉變挑戰老師既有的教學信念（蕭美華，2017）。從個案教師所述，他從教學實務中，清楚明白學習區的教學要素和重點。學習區並非放任幼兒隨意的玩，而是透過老師佈置規劃好預設學習目標和方向的遊戲環境，有目的性的引導幼兒、及從與幼兒的互動中，提供幼兒從遊戲中主動探索學習的機會。國外近來在遊戲本位學習（play-based learning）的論述中，細緻地辨別遊戲的特性和多元樣態（Pyle & Danniels, 2017；Sproule, Walsh, & McGuinness, 2019）。個案老師雖不知曉國外文獻的討論，但他對學習區遊戲的理念，符合學者認為的引導性遊戲是讓幼兒經歷由自己趨動和主導遊戲的愉悅，加入由教師所鷹架的學習目標與探究過程的特性（潘世尊，2021；Fisher, Hirsh-Pasek, Newcombe & Golinkoff, 2012）。

（二）學習區教師角色

相關文獻早有論述形構教師在學習區的角色（楊靖綸，2022；戴文青，1993）。Ann 老師從學習區教學經驗中體悟到教師在積木區應擔負的責任和表現的行為，以下是他對自己角色的看待。

1. 積木區環境的預備者

學者指出積木區空間、動線、素材及配件等情境規劃的良窳會影響幼兒的學習品質（林廷華，2019；林怡滿等，2015）。Ann 老師非常重視學習區環境的佈置，他會依據《幼兒園課程與教學品質評估表》（林佩蓉、張斯寧，2022）的指標和層級，踏實地調整學習區環境。佈置好學習區環境，想要有效經營積木區，教師必須親自試玩積木，深入了解積木的特性和設計原理，才能針對孩子們的需求，有計畫地提供素材和引導。

2. 當幼兒的玩伴和支持者

邱志鵬（2021）指出，幼兒到學習區遊戲，其實是有階段性歷程的，對於學習區素材不熟悉的孩子，必須先經過學習素材的探索階段，才能精熟素材背後的教育或學習目標。當幼兒對積木搭建沒有想法時，Ann 老師會化身玩伴，親自示範搭建，用生動有趣的玩法吸引孩子們的注意力，激發他們想要模仿和嘗試的興趣。當幼兒遇到搭建困難時，他會刻意降低自己的主導性，先觀察孩子反應，不急著介入。

3. 教師和幼兒一樣是學習者

Ann 老師提到，幼兒在搭建積木時，總會提出天馬行空的問題，讓他得隨時接收與幼兒的應對。他認為，大人跟幼兒都一樣是學習者，要保持開放的心態。Ann 老師深信，正向的語言力量無窮。當幼兒遇到困難時，他會用鼓勵和支持的語言引導幼兒。這將潛移默化地在無形中影響幼兒，遇到問題時不會輕言放棄，而是願意思辦法，積極地尋找解決方案。

4. 敏銳的觀察者

Ann 老師認為，想要引導幼兒搭建出更精緻的作品，老師本身要有敏銳的觀察能力，才能引導幼兒更細緻地覺察並辨識出搭建物品的細節。

5. 有良好教學效能和求精進

Ann 老師對自己學習區教學能力充滿自信，他肯定自己能夠透過提問引導幼兒思考，並幫助他們解決問題。他感受得到幼兒對他的信任和崇拜，這讓他更有成就。儘管擁有豐富的學習區教學經驗，Ann 老師仍不滿足現狀。他保持著一顆謙虛好學的心，積極參與在職研習，提升自己對美的感知能力。

教師的角色深深地影響幼兒的學習，從個案教師的經驗描述中，教師的角色與相信幼兒是學習的主體的教學信念有關，他在學習區扮演資源的提供者、觀察者、引導和陪伴幼兒學習的多元角色，以支持幼兒的遊戲行為。他從教師角色的實踐中，獲得教學的成就和持續追求進步的動力。

(三) 引導積木遊戲的策略

就社會建構論的觀點，在學習過程中，學習者需要成人或有能力的同儕搭建學習的鷹架 (Venille, Adey, Larkin, Robertson, Fulham, 2003)。在幼兒積木遊戲過程中，教師的參與和支持乃是不可或缺。從訪談和實際課室觀察中，可以發現 Ann 老師從教學經驗中形成有效引導幼兒積木遊戲的實務原則如下。

1. 提供圖卡鷹架、示範鷹架

Ann 老師將幼兒搭建積木的過程分為四個歷程：自由探索期、興趣萌發期、探究發展期和多元創發期。Ann 老師認為積木區一開始要先吸引幼兒的興趣，讓他們覺得好玩。在自由探索期，他會提供圖片的線索提示，讓幼兒想要搭建看看。為了讓幼兒練習搭建的基本技巧，他製作積木的步驟圖卡，讓幼兒按流程一步步的模仿。若幼兒看不懂圖卡，無法將平面轉換成立體時，Ann 老師就會在團體討論時示範，或是透過同儕鷹架，讓年幼的幼兒觀察模仿大孩子的操作。

2. 擴展經驗萌發興趣

當幼兒熟稔步驟圖卡的搭建後，Ann 老師會鼓勵幼兒不再依照圖卡的範例，自由搭建想搭的物品。為了擴展幼兒對不同建築的興趣和概念，Ann 老師廣泛收集各式建築的照片，或是會去圖書館借閱書籍供幼兒參考。

3. PDCA 探究的歷程

當幼兒不按照圖卡，想自由創作作品時，Ann 老師會運用計畫 (plan)、執行 (do)、查核 (check)、行動 (act) 的動態循環過程，引導幼兒透過繪製設計圖、嘗試搭建、回顧檢視及推測討論，不斷來來回回進行調整修正的探究活動。幼兒自由創作積木的過程常會遇到搭不起來、倒塌的狀況，Ann 老師在陪伴幼兒探究問題時，會時刻提醒自己要透過開放性的提問，幫助幼兒思考，發現問題和解決問題。

由以上個案教師的經驗描述中，作為幼兒學習的支持者與參與者，他會依幼兒搭建積木的歷程，靈活地運用多種鷹架策略，促使幼兒積木搭建技巧的精進，及順利完成創作的目標。無論是閱讀文獻或個案教師實際的教學過程中，如何在與幼兒互動中產生教育性對話、提出一個好問題、以及搭建適切的鷹架，是相當重要卻也不容易的教學策略。

(四)學習區課程發展

Ann 老師從幼兒積木遊戲中，能配合幼兒的學習興趣，師生共同建構出連貫性的遊戲活動。他從學習區教學實務與反省中，對積木區萌發的課程方案有以下了解和掌握。

1. 依照幼兒的興趣延伸和發展探究的主題

現有文獻顯示，幼兒在學習區課程初期的遊戲和興趣常不明確與聚焦，遊戲沒有連貫、斷斷續續 (楊月香, 2016)。Ann 老師表示學習區的課程是要引導幼兒往有興趣的特定主題，萌發出較深度、連貫性和延伸性的遊戲活動。但是幼兒在積木區有興趣探究的主題無法事先預定，教師需要從幼兒的操作狀況，覺察到其持續的興趣，並順應幼兒興趣來發展探究的議題。

2. 提供幼兒與探索主題有關的經驗

Ann 老師觀察到幼兒對某些主題有興趣之後，會從幼兒的舊經驗出發，擴增他們的經驗和概念。例如這一學期，小組幼兒對學校附近的土地公廟感興趣，他便帶領小組幼兒至戶外實際踏查，和幼兒討論土地公廟的由來，覺察土地公廟和教堂建築構造之間的異同。Ann 老師安排外出踏查活動，不只是引起孩子的動機，更是激發孩子更多的想法。他在參觀中會有意識地將孩子的注意力集中在特定內容。

3. 教師有意圖地引導幼兒聚焦

Ann 老師在跟隨幼兒積木區探究的過程中，幼兒談論的話題難免會偏離原來的問題，他會引導幼兒聚焦在原先想探究的方向繼續延伸下去。在積木遊戲課程化的過程，幼兒是遊戲的發起者與主導者，老師透過日常觀察或與幼兒對話中，敏於覺察幼兒的興趣焦點，以提取相關議題。後續安排戶外參觀、觀看照片等，再藉由老師討論帶出幼兒的想法，然後將這些經驗融入積木搭建之中。在學習區動態、有機的課程發展過程中，老師的角色很關鍵，老師「順水推舟」—以幼兒的意圖作為前導，老師的意圖跟隨在後，配合幼兒的學習興趣，進行引導以深化學習（林佩蓉，2021）。

伍、研究結論與建議

(一) 研究結論

本研究以一位教師在積木區現場運作多年的經驗中，梳理出其對積木區的教學意圖。對個案老師而言，學習區不僅是環境的規劃，更是一個讓幼兒在遊戲中學習的豐富情境。個案老師在引導進行幼兒積木遊戲時，展現出學習區「以幼兒為中心」的教學理念，使幼兒能夠經歷知識建構、尋找答案和解決問題的探究學習歷程。他對教師角色的高度期望和良好的教學效能，促使他致力於營造豐富的學習區環境，成為幼兒的玩伴和支持者，與幼兒一同學習和不斷精進，提升學習區教學的專業行動。

在鷹架幼兒積木遊戲的教學策略上，他積累了許多寶貴的實踐經驗，能透過豐富的環境佈置、圖卡和示範，幫助幼兒熟練積木搭建的技巧。幼兒在積木區遊戲過程中獲得的學習機會並非全然可預期，這種學習過程中的挑戰在於教師需要決定何時介入和何時引導。個案老師具備敏銳的情境感知能力，關注並順應幼兒的興趣與想法，並以開放式提問促進幼兒思考、討論與分享。在對幼兒的細緻觀察與互動中，他運用 PDCA 循環模式，引導幼兒從嘗試搭建到回顧檢討，再到推測討論和不斷改進的解決問題過程中，創造出搭建作品。

(二) 研究建議

本研究藉由有積木區經驗的個案教師，發掘出教師的教學意圖，有助於拓展其他教師對積木區遊戲引導的理解。基於研究結果，提出積木遊戲引導、幼教老師專業發展，以及未來相關研究方面的建議。

參考文獻

- 王俞鈞 (2021)。愛彌兒學習區的幕後。載於**學習區的自主遊戲與探究學習：台灣台中愛彌兒幼兒園課程發展與實踐** (頁 68-80)。臺北市：心理出版社。
- 汪素榕 (2001)。幼兒教師學習區規劃理念與實務關係之個案研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹師範學院幼兒教育研究所，新竹市。
- 幸曼玲、周于佩 (2017)。幼兒園教保活動課程大綱的實踐——一位輔導訪視人員的觀察。**教科書研究**，10 (3)，101-131。
- 林廷華 (2019)。兩位新手幼兒教師學習區規劃之實踐。**臺灣教育評論月刊**，8 (5)，184-210。
- 林佩蓉、張斯寧 (2022)。幼兒園課程與教學品質評估表。教育部國教司委託之計畫。臺北：教育部。
- 林佩蓉 (2021)。回歸學習區的自主遊戲與探究學習——以理論實踐與研究創新為本的台中愛彌兒幼兒園課程發展與實踐。載於鄭青青 (主編)，**學習區的自主遊戲與探究學習：台灣台中愛彌兒幼兒園課程發展與實踐** (7-23 頁)。心理。
- 林怡滿、李美玲、周芸頻、蔡淑君、洪慧英 (2015)。幼兒園課程變革之行動研究：從傳統到學習區。**長庚科技學刊**，22，53-70。
- 林毓雪 (2008)。角落只是玩的地方？一角落情境下幼兒探索學習之個案研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學幼兒教育學系，臺北市。
- 邱志鵬 (2021)。序言。載於鄭青青 (主編)，**學習區的自主遊戲與探究學習：台灣台中愛彌兒幼兒園課程發展與實踐** (24-29 頁)。心理。
- 倪鳴香、徐德成、張斯寧、陳娟娟、陳淑琦、廖鳳瑞、潘世尊、鄭青青、鄭舒丹、台灣台中愛彌兒幼兒園教學團隊 (2021)。學習區的自主遊戲與探究學習：台灣台中愛彌兒幼兒園課程發展與實踐。臺北市：心理出版社。
- 孫扶志、鄧慕詩 (2019) 幼兒園輔導計畫中學習區規劃與主題課程實施之研究。**朝陽人文社會學刊**，17 (1)，115-140。
- 教育部 (2017)。幼兒園教保活動課程大綱。台北市：教育部國民及學前教育署。
- 教育部國語辭典簡編本 (2022)。意圖。取自
<https://dict.concised.moe.edu.tw/dictView.jsp?ID=40667&la=0&powerMode=0>

- 楊月香 (2016)。《**幼兒園扮演遊戲萌生課程之行動研究**》。國立新竹教育大學幼兒教育學系碩士班 (未出版碩士論文)。新竹市。
- 楊靖綸 (2022)。《**幼教師在學習區中角色調整之行動研究**》。國立臺北市立大學幼兒教育學系 (未出版碩士論文)。臺北市。
- 漢語網 (2022)。意圖。取自 <https://www.chinesewords.org/dict/121646-388.html>
- 練雅婷 (2006)。《**幼兒在木工角的探索學習歷程**》 (未出版之碩士論文)。國立臺北市立教育大學兒童發展研究所幼教教學碩士學位班，臺北市。
- 蔡其蓁 (2004)。《**幼稚園遊戲課程之研究—課程知識社會學的探究途徑**》 (未出版之博士論文)。國立臺南師範學院國民教育研究所，臺南市。
- 鄭青青 (2021)。學習區中自主探究的實踐。載於**學習區的自主遊戲與探究學習：台灣台中愛彌兒幼兒園課程發展與實踐** (頁 55-65)。臺北市：心理出版社。
- 蕭美華 (2017)。幼兒園課程發展--以學習區預設活動為例。《**國教新知**》，30-45。
- 戴文青 (1993)。《**學習環境的規畫與運用 (第四版)**》。台北：心理。
- Balfanz, R., Ginsburg, H. P., & Greenes, C. (2009). The 'big math for little kids' early childhood mathematics program. *Teaching Children Mathematics*, 9(5), 264-268.
- Björklund C. (2016). Challenges and virtues of theory-driven education - a meta-study of variation theory implemented in early childhood mathematics education. *Education Inquiry*, 7(4), 405-419.
- Colaizzi, P. (1978). Psychological research as a phenomenologist views it. In R. S. Valle, & M. King, *Existential phenomenological alternatives for psychology*. Open University Press: New York.
- Commonwealth of Australia. (2009). *Belonging, being & becoming: The early years learning framework for Australia*. Canberra, ACT: Department of Education, Employment and Workplace Relations for the Council of Australian Governments.
- Epstein, A. (2007). *The intentional teacher choosing the best strategies for young children's learning*. National Association for the Education of Young Children Washington, DC.
- Epstein, Ann S. (2007). *The intentional teacher : Choosing the best strategies for young children's learning*. Washington, DC : National Association for the Education of Young Children.

- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2012). Fostering mathematical thinking through playful learning. In S. Saggate & E. Reese (Eds.), *Contemporary debates on child development and education* (pp. 81–92). New York: Routledge.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2012). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In P. Nathan & A. D. Pellegrini(Eds.), *The Oxford Handbook of the Development of Play* (pp.342-360). Publisher: Oxford University.
- Grieshaber, S. (2010). Departures from tradition: The early years learning framework for Australia. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 4(2), 33-44.
- Hawkins, K. (2017). ‘Ya gotta wear billabong or ya can't be in our gang’: Linking teaching for social justice and inclusion with the EYLF and NQF. *Educating Young Children: Learning & Teaching in the Early Childhood Years*, 23(3), 24–27.
- Hedges, H., & Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: Theorising a core practice in early childhood education. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 24(4), 1-15.
- Kutnick, P., Brighi, A., & Colwell, J. (2016). Interactive and socially inclusive pedagogy: A comparison of practitioner and child-oriented cognitive/learning activities involving four-year-old children in preschools in England. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(2), 265–286.
- Leggett, N., & Ford, M. (2013). A fine balance: Understanding the roles educators and children play as intentional teachers and intentional learners within the Early Years Learning Framework. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(4), 42-50.
- McInnes, K. (2019). Playful Learning in the Early Years-Through the Eyes of Children. *Education 3-13*, 47, 796-805.
- Moore, G. T., Lane, C. G., Hill, A. B., Cohen, U., & Mc Ginty, T. (1996). Recommendations for child care centers. Center for architecture and urban plAnning research, University of Wisconsin-Milwaukee.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- O'Brien, F., & Herbert, S. (2015). Colour, magnets and photosynthesis. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40(1), 42-46.
- Pattillo, J., & Vaughan, E. (1992). *Learning centers for child-centered classroom*. Washington, DC : National Education Association.

- Pianta, R. C. (2003). *Professional development and observations of classroom process*. Paper presented at the SEED Symposium on Early Childhood Professional Development. Washington, DC.
- Presser, A. L., Clements, M., Ginsburg, H., & Ertle, B. (2015). Big math for little kids: The effectiveness of a preschool and kindergarten mathematics curriculum. *Early Education and Development, 26*, 399-426.
- Pyle, A., & Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development, 28*, 274-289.
- Pyle, A., DeLuca, C., & Danniels, E. (2017). A scoping review of research on play-based pedagogies in kindergarten education. *Review of Education, 5*, 311-351.
- Sharp, A. C., Escalante, D. L., & Anderson, G. T. (2012). Literacy instruction in kindergarten: Using the power of dramatic play. *California English, 18*(2), 16-18.
- Smaling, A. (1995). Open-mindedness, open-heartedness, and dialogical openness: The dialectics of openings and closures. In I. Maso, P. Atkinson, S. Delamon, & J. C. Verhoeven (Eds.), *Openness in research: The tension between self and other* (pp. 20-32). Van Gorcum.
- Smith, P.K., & Anthony D. P. (2013). *Learning through Play. Encyclopedia on Early Childhood Development*.
- Sproule, L., Walsh, G., & McGuinness, C. (2019). More than 'just play': Picking out three dimensions of a balanced early years pedagogy. *International Journal of Early Years Education, 1-14*.
- Stirrup, J., Evans, J., & Davies, B. (2017). Early years learning, play pedagogy and social class. *British Journal of Sociology of Education, 38*(6), 872-886.
- Sumsion, J., Grieshaber, S., McArdle, F., & Shield, P. (2014). The 'state of play': Australian early childhood educators and play-based learning. *Australasian Journal of Early Childhood, 39*(3), 4-14.
- Taylor, M. E., & Boyer, W. (2020). Play-based learning: Evidence-based research to improve children's learning experiences in the kindergarten classroom. *Early Childhood Education Journal, 48*, 127-133.
- Thomas, L., Warren, E., & deVries, E. (2011). Play-based learning and intentional teaching in early childhood contexts. *Australasian Journal of Early Childhood, 36*(4), 69-75.

- Venille, G., Adey, P., Larkin, S., Roberton, A., & Fulham, H. (2003). Fostering thinking through science in the early years of schooling. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1313-1331.
- Wallerstedt, C., & Pramling, N. (2012). Learning to Play in a Goal-Directed Practice. *Early Years*, 32, 5-15.
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2013). Talking It Up: Play, Language Development, and the Role of Adult Support. *American Journal of Play*, 6, 39-54.
- Wood, E. and Atfield, J. (2003). *Play, learning and the early childhood curriculum* .London: Chapman.

明新學校財團法人明新科技大學 113 年度研究計畫執行成果自評表

計畫類別：任務導向計畫 整合型計畫 個人計畫

所屬學院：民生學院

執行系別：師資培育中心

計畫主持人：許孟勤 職稱：助理教授

計畫名稱：幼兒園在學習區教學意圖之研究

計畫編號：MUST-113 師培-01

計畫執行時間：113 年 1 月 1 日 至 113 年 9 月 30 日

計畫執行成效	教學方面	<p>1. 對於改進教學成果方面之具體成效： 本研究有助於本人在幼兒保育系有關教材教法、嬰幼兒學習環境設計等課程上，更瞭解如何在學習區引導幼兒遊戲。</p> <p>2. 對於提昇學生論文/專題研究能力之具體成效： 從本研究中發現值得繼續探究的研究議題，可做為幼兒保育系學生專題製作時題目的參考。</p> <p>3. 其他方面之具體成效：_____</p>
	學術研究方面	<p>1. 該計畫是否有衍生出其他計畫案 <input type="checkbox"/>是 <input checked="" type="checkbox"/>否 計畫名稱：_____</p> <p>2. 該計畫是否有產生論文並發表 <input type="checkbox"/>已發表 <input checked="" type="checkbox"/>預定投稿/審查中 <input type="checkbox"/>否 發表期刊(研討會)名稱：_____</p> <p>發表期刊(研討會)日期：_____</p> <p>3. 該計畫是否有要衍生產學合作案、專利、技術移轉 <input type="checkbox"/>是 <input checked="" type="checkbox"/>否 請說明衍生項目：_____</p>
成果自評	<p>計畫預期目標：發表 1 篇研究</p> <p>計畫執行結果：已投稿國內期刊，目前審查中。</p> <p style="text-align: right;">預期目標達成率：0%</p> <hr/> <p>其它具體成效： (若不敷使用請另加附頁繕寫)</p>	

明新學校財團法人明新科技大學 113 年度校內專題研究計畫 運用於教學
成果記錄表

計畫類型	<input checked="" type="checkbox"/> 個人型 <input type="checkbox"/> 整合型 <input type="checkbox"/> 任務導向型			計畫編號	MUST-113 師培-01
計畫名稱	幼兒園在學習區教學意圖之研究				
計畫主持人資料	姓名	許孟勤		職稱	助理教授
	學院	民生		系所	師資培育中心
聘用助理	系科班級	學號	姓名	聘僱起訖時間	工作內容
融入課程	開課班級	課程名稱		修課人數	課程內容概述
	二技幼 三甲	嬰幼兒學習環境設計		50	此課程旨在認識多元的嬰幼兒學習環境，探討學習環境對嬰幼兒的影響，以及學習規劃學習區情境設置。
指導專題或碩士論文	指導班級	專題(論文)名稱		分組人數	專題(論文)內容概述
		無			
指導學生參與活動或競賽	活動或競賽名稱			參與人數	活動或競賽成果概述
	無				

	教材與教具名稱	教材與教具概述
製作教材 與教具	無	
其他促進 教學之成 果說明		