

國立臺東大學幼兒教育學系

碩士論文

指導教授：施淑娟 博士

初任幼兒園教師美勞區實施歷程
與專業成長之研究



研究生： 羅幸娟 撰

中華民國 一 一 三 年 一 月



國立臺東大學幼兒教育學系

碩士論文

初任幼兒園教師美勞區實施歷程
與專業成長之研究



研究生： 羅幸娟 撰

指導教授： 施淑娟 博士

中華民國 一 一 三 年 一 月

國立臺東大學
學位論文考試委員審定書

系所班：幼兒教育學系暑碩班

本班 羅幸娟 君

所提之論文初任幼兒園教師美勞區實施歷程與專業成長之研究

業經本委員會通過合於

☒ 碩士學位論文

條件

☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

張靜文

(學位考試委員會召集人)

熊同鑫

張靜文

論文類別 (請勾選)：

☐ 學位論文

☐ 代替學位論文：

(☐ 藝術類 ☐ 應用科技類

☐ 體育運動類)

1. ☐ 專業實務報告

2. ☐ 技術報告

3. ☐ 作品(連同「書面報告」)

4. ☐ 成就證明(連同「書面報告」)

張淑娟

(指導教授)

論文學位考試日期：113 年 01 月 23 日

國立臺東大學

國立臺東大學 學位論文網路公開授權書

重要事項說明：依著作權法第十五條第二項第三款規定，「依學位授予法撰寫之碩士、博士論文，著作人已取得學位者，推定著作人同意公開發表其著作」。本校圖書資訊館就紙本學位論文之閱覽服務依前開規定，採公開閱覽為原則。如論文涉及專利事項、機密或依法不得提供，需延後公開紙本論文者，請另行填寫本校「學位論文延後公開申請書」。(申請書得自本館網站下載)

本授權書所授權之 ☒ 學位論文 ☐ 書面報告 ☐ 技術報告 ☐ 專業實務報告 為本人在

國立臺東大學 幼兒教育學系(所) 暑期在職專班 112 學年度

第 2 學期取得 (☒ 碩士 ☐ 博士) 學位之論文。

論文名稱：初任幼兒園教師專業發展歷程與專業成長之研究

本人上列依學位授予法取得學位之論文電子全文(含書目、摘要、圖檔、影音資料、附件等，以下同)，依著作權法非專屬、無償授權予下列授權使用單位，得因教育、科學及研究等非營利用途，不限期間與次數重製，並得將電子全文收錄於數位資料庫，透過自有或委託代管之伺服器、網路系統或網際網路向授權使用單位圖書館館內及館外之使用者公開傳輸，提供該使用者為非營利目的之檢索、閱覽、下載及列印。

授權使用單位	電子全文於網路公開時程
國立臺東大學	(依據 108 學年度第一學期第 3 次行政會議決議：研究生畢業論文延後公開上網時程，至多以三年為原則) ☒ 立即公開 ☐ 一年後公開 ☐ 二年後公開 ☐ 三年後公開
國家圖書館	☒ 立即公開 ☐ 一年後公開 ☐ 二年後公開 ☐ 三年後公開 ☐ 不同意公開

—本授權書所定授權，均為非專屬且非獨家授權之約定，本人仍得自行或授權任何第三人利用本著作。上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同同意授權。

學 號： 3111014 (務必填寫)

研究生簽名： 羅幸娟 (親筆正楷)

指導教授簽名： 張永珍 (親筆簽名)

日 期：中華民國 113 年 01 月 23 日

本授權書(得自本校圖書資訊館網站下載)，請勿自行變更本授權書內容及格式，並以黑色字體撰寫後複印裝訂於審定書之次頁；授權書正本於畢業離校時，連同紙本論文一併繳交至圖書資訊館。

授權書版本: 2022/01/13

致謝辭

自 2020 年進入國立臺東大學幼兒教育研究所，迄今已是兩年半的時間，非常榮幸在進入職場後，還能重返母校繼續進修幼兒教育相關專業，也非常謝謝服務學校的校長、園主任及同仁們對我進修給予最大的支持，讓我能在工作期間無慮的進修幼教相關專業知能。

研究所往返家鄉路途，我的家人們不顧風雨，皆會接送我回到溫暖的家中，甚至於為了參加我的畢業典禮，遠從臺中開車不遠千里的到臺東參加我的畢業典禮，感謝有他們參與我人生重大的里程碑。

從大學到研究所，謝謝一路指點迷津的指導教授 施淑娟教授，大學期間擔任我的大學班級導師，帶領我學習幼教相關知能，到臺中教師甄試指點試教技巧，接著進入研究所一步步帶領我完成論文，感謝教授專業且溫暖的指導方式，也非常感謝您在這八年來的指導與教誨。

謝謝熊同鑫教授、張靜文教授與蔡佳燕教授對於我的論文給予建議及回饋；謝謝碩班室友宣妤、亭羽及綵蕙，白天一起努力修扎實的幼教專業課程，晚上及假日燒腦寫作業及撰寫論文，偶爾假日偷閒到市區逛逛吃美食，我們寢室總是充滿了歡笑聲，謝謝你們在碩班的陪伴，尤其是兼大學同學的綵蕙，相約一起讀研究所、一起討論論文，偶爾熬夜說說我們近期的煩惱，很高興大學畢業後，繼續當你的研究所同學。

謝謝在研究所時期給予我幫助的同事及朋友們，琦茵老師、惠如老師、詩韻老師、怡岑老師、淑姿老師、怡均、楷婷、凱翔……等，不論是論文撰寫還是心靈支持與陪伴，謝謝有你們強大的支援與鼓勵，當然最後也要謝謝這麼努力不懈的我，由衷感謝大家的付出，進修研究所路上有你們相陪，我才能勇往直前順利完成論文。

幸娟
2023 年 1 月

初任幼兒園教師美勞區實施歷程 與專業成長之研究

作者：羅幸娟

國立臺東大學幼兒教育學系

摘 要

以幼兒為主體的教學日漸普及，我國幼兒教育也逐漸採納開放教育的教學模式，到現今幼兒園開始進行學習區教學，研究者身為一位初任幼兒園教師對於學習區實務經驗與教育所學有落差，研究者自身對於美勞活動感興趣，並希望以合適的學習區教師角色引導幼兒美勞區活動及規劃美勞區環境，從而在行動研究中精進自我的專業。本研究為行動研究法，研究對象為 26 位大班生，研究目的為(1)了解初任幼兒園教師對美勞區的規劃與實施歷程。(2)探究初任幼兒園教師針對美勞區實施教學所面臨困境與因應策略。(3)分析初任幼兒園教師在美勞區實施教學時的專業成長。研究結論為(1)美勞區規劃與實施歷程分為：黏土區、水彩區、縫工區及美勞區總體環境與非區中區活動區域。(2)美勞區面臨教學硬體受限或教學資源不足、班級教學共識、教師專業能力與思維有限，研究者較常使用嘗試解決問題策略、尋求支持策略及自我調整策略解決面臨的教學挑戰。(3)初任幼兒園教師美勞區專業成長分為：課程設計、教學方面及教師自我教育思維與態度。

關鍵字：初任幼兒園教師、美勞區、專業成長、學習區

The Research on the Implementation Process and Professional Growth of beginning Kindergarten Teachers in the Art Learning Area

Author: Sing-Jyuan Luo

Abstract

The preschool-focused teaching approach is gaining popularity. In Taiwan, early childhood education is gradually embracing the open education teaching approach. Nowadays, kindergartens are employing the learning area teaching approach. As a beginning kindergarten teacher, this researcher has seen a discrepancy between practical experience in learning areas and education gained. The researcher is personally interested in artistic activities and aims to guide children's artistic activities as well as plan the artistic learning environment in the learning area while serving in a suitable teaching role. The goal of action research is to improve one's professional skills in this area. This study has adopted the action research approach, with a focus on 26 kindergarten students from the senior class. The study's goals were to (1) understand the planning and implementation process of the art learning area by new kindergarten teachers; (2) investigate the challenges and coping strategies faced by beginning kindergarten teachers in implementing teaching in the art learning area; and (3) analyze beginning kindergarten teachers' professional growth in the implementation of teaching in the art learning area. The research findings are as follows: (1) The art learning area's planning and implementation process includes the clay area, watercolor area, sewing area, and the overall environment of the art learning area, as well as non-designated central activity areas; (2) The art learning area faces challenges such as limited teaching hardware or insufficient teaching resources, a lack of consensus in class teaching, and limited professional competence and thinking among teachers. To address teaching challenges, the researcher frequently employs strategies such as problem solving, seeking support, and self-adjustment. (3) The professional development of beginning kindergarten teachers in the art learning area includes curriculum design, teaching aspects, and teachers' self-education thinking and

attitudes.

Keywords: beginning Kindergarten Teacher, Art Learning Area, Professional Growth, Learning Area



目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與問題.....	3
第三節 重要名詞解釋.....	4
第四節 研究範圍與限制.....	4
第二章 文獻探討.....	7
第一節 初任幼兒園教師之定義與相關研究.....	7
第二節 學習區之教學理論基礎與規劃原則.....	15
第三節 美勞區之規劃要點及相關研究.....	24
第三章 研究方法與設計.....	31
第一節 研究工具和流程.....	31
第二節 研究場域.....	34
第三節 研究對象與參與者.....	41
第四節 研究資料之蒐集、整理及分析.....	42
第五節 研究資料的信賴度.....	45
第六節 研究倫理.....	46
第四章 研究結果與討論.....	47
第一節 美勞區規劃與實施歷程.....	47
第二節 美勞區教學面臨的困境與因應策略.....	86
第三節 初任幼兒園教師美勞區教學的專業成長.....	102
第五章 結論與建議.....	113
第一節 研究結論.....	113
第二節 研究建議.....	115
參考文獻.....	117

表次

表 1	8
國內外學者對初任教師的年資與特質定義.....	8
表 3-1	31
《幼兒園課程與教學評估表》層級與其意涵.....	31
表 3-2	33
美勞區課程設計.....	33
表 3-3	35
星球班一日作息.....	35
表 3-4	39
111 學年美勞區課程規劃	39
表 3-5	44
研究對象代碼表.....	44
表 3-6	45
研究資料代碼表.....	45
表 4	84
星球班美勞區《幼兒園課程與教學評估表》評量情形.....	84



圖次

圖 3-1	32
《幼兒園課程與教學評估表》美勞區評估指標與內容.....	32
圖 3-2	34
研究流程圖.....	34
圖 3-3	37
星空班學習區空間圖.....	37
圖 3-4	38
星空班美勞區空間與素材規劃前.....	38
圖 3-5	39
星空班 111 學年學期初美勞區空間與素材規劃.....	39
圖 3-5	44
研究資料分析圖.....	44
圖-4-1	77
八到十一月美勞區《幼兒園課程與教學評估表》的美感空間層級.....	77
圖-4-2.....	90
星空班學習區空間圖.....	90

第一章 緒論

近幾年來，學習區教學備受推崇，學習區教學更是目前幼兒園教學的趨勢，要如何預備幼兒園教學與學習環境，教師扮演著極其重要角色，就如福祿貝爾言道：「學校如花園，教師如園丁，幼兒如花草」（盧美貴，2000），幼兒園為幼兒教育準備了場地，教師為幼兒創造適合的學習環境及學習機會，讓幼兒的發展與能力成長茁壯，然而對於一位初任幼兒園教師何為是與預備好的學習環境與教學卻是一大挑戰。

本研究旨在了解初任幼兒園教師在美勞區環境設計與實施歷程，並探討初任幼兒園教師規劃與實施美勞區教學時所面臨的工作挑戰與因應策略，進一步分析初任幼兒園教師在美勞區實施教學中的專業成長。本章共分為四節，分別為：（一）研究者之研究背景與動機；（二）研究目的與問題；（三）重要名詞解釋；（四）研究範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

一、 時代背景下的幼兒園學習區教學

在世界各國教育將以幼兒為主的教學方式作為稀鬆平常的事時，我國也不落於人後的進行此教育方式，在 1970 年代郭多女士引進發現教學法，使我國教育從早期的填鴨式教學開始轉變為以開放教育教學，在幼兒園的教室環境中，教師們開始規劃學習區的環境與教學，我國的幼兒教育就此展開新的篇章—以幼兒為主體的教育（施淑娟，2012；蘇愛秋，1999），教師角色從傳統的傳授道者，演變為媒介者、規劃者、學習者……等教師角色，幼兒與教師成為教室的共同主人，一同建構屬於班級的學習環境。然而因著開放教育的教學方式，學習區的環境規劃與教學使教師充滿了挑戰，在實務現場上，教師是否能秉持著開放教育的理念去規劃學習區的環境與教學，使學習區教學能符合幼兒現階段的學習能力，幼兒如何在學習區活動提升自己的能力，將開放教育真正的落實到學習區教學。

基於上述，研究者思考到學習區教學為提供幼兒主動學習的環境，各個學習區皆有該區的學習目標，且學習區活動是由舊經驗的累積去學新的學習內容，是幼兒能力層層疊積的學習歷程，而美勞區的藝術活動，需要學習經驗的累積才能靈活的創作，例如：如何運用素材或工具、如何具象的表徵創作概念、有目標的進行藝術活動……等，上述所提及的藝術能力，是需要幼兒的經驗累積，不論是生活經驗或是創作經驗，皆是能夠成為幼兒進行藝術活動的能力起點，就如戴文青（1994）認為美勞區能充分的發揮幼兒的創造力展現其想法與情感，是提供幼兒透過本身的舊經驗去重組新事物的環境。此時，教師規劃美勞區環境與活動時，就需藉由環境的提示引導幼兒進行美勞區活動，然而，研究者在代課期間，觀察到並非每一間園所能落實進行美勞區的規劃，只是藉由素材、工具、工具書……等呈現與提供，將可以進行的藝術活動放入美勞區教具櫃中，且呈現的素材與工具較為單一，幼兒因沒有創作方向與想法，所以作品也較無主題性，成為長期隨意玩索素材的學習活動，且學習區活動結束後，是

否能提供一段時間使幼兒同儕間的作品交流，讓藝術活動的經驗藉由同儕的分享而增加創作想法。

處於幼兒階段的孩子們，現階段尚無法靈活的運用文字、語言來表達自我的想法與經驗，也因此各形式的創作成了他們對這世界表達的方式（林雅婷，2019）。研究者也認為學齡前的幼兒經常透過創作來表達自身的經驗，但如何將經驗運用各式創作表達，也非常考驗幼兒的創作表達能力。目前國內美勞區相關研究認為幼兒的舊經驗、教師經營美勞區的態度及學習環境的暗示都會影響幼兒的創作想法，（陳韻如，2000；簡佳甄，2019），而教師應該觀察幼兒的學習狀況調整美勞區教具與活動，適時的提供多元化的素材或工具，更能激發幼兒創作的想法與參與度（林佳葦，2021；游惠茹，2020），透過愉悅且自由的美勞區創作環境，也能建立幼兒的自信心與創造力（林佳葦，2021；林婉玲，2016）。有鑑於上述美勞區相關研究，讓研究者有更多的興趣深入探討一位初任幼兒園教師如何規劃適宜的美勞區教學活動與環境。

二、一位初任幼兒園教師

初任教師的教學經驗不但會影響教學的品質，更有可能影響了教學的壽命（江麗莉、鍾梅菁，1997），研究者身為一位初任幼兒教師，也深深感受到教學經驗影響著自身教學，每次的教學過程中的發現與挑戰，都將成為教師日後教學的肥料。然而在初任教師課程與教學工作挑戰中，大多因教學經驗與資源的不足，導致無法有效的運用教學技巧與資源（江麗莉、鍾梅菁，1997；吳春滿，2009；陳國泰，2003；章嘉文，2018；謝舒如，2016；蕭湘樺，2017），也因如此較難掌握幼兒因個別差異有著不同的學習狀況（吳春滿，2009；謝舒如，2016；羅寶鳳、陳麒，2020），在班級經營中，不論是常規與秩序的建立及幼兒的行為輔導也都是一大挑戰，另外幼兒園教學兼行政也有可能是幼兒園教師需克服的一項關卡（吳佳蓉，2017），在溝通方面，可能因親師溝通技巧的不純熟或是與家長教育理念的不合、與同事無法達到有效的溝通與調整待教師處理（蕭湘樺，2017），教師也可能因個人因素而產生對自我的挑戰，例如：質疑自身能力、身心健康、專業成長等（江麗莉、鍾梅菁，1997；林廷華，2019；章嘉文，2018；謝舒如，2016）。

既然有挑戰一定會有其因應策略與方法，每位獨立的個體在進行問題解決都有不一樣的方法，而教師在面對挑戰時的經驗將會成為教師的個人特質，變成日後面對未來挑戰的因應策略（林女滿，2016）。使教師不斷成長與壯大的力量，就是精進教師的專業，需不斷且堅持的學習，追求教師的專業成長是教師生涯中，一件可以做的權利且必須做的責任（范熾文、張瑜，2008；教育部，2019），能讓教師擁有不斷的新學習的注入，產生新與舊的學習火花，進而慢慢地提升自我，成為教師的任教生涯的一股助力。研究者認為每一教育階段教師都是值得重視與了解，希望藉由此研究來探討初任幼兒教師所面臨的工作挑戰與面臨挑戰時的因應策略，並了解研究者在美勞區教學與規劃過程中所獲的專業成長。

研究者畢業於國立臺東大學幼兒教育學系，在大學期間順利考過教檢，經過半年的教育實習與三個月的長期代課後，順利通過教師甄選成為國小附設幼兒園教師。在

教育實習與代課時間的接觸學習區教學，讓研究者對於學習區教學產生濃厚的興趣，但由於研究者正處於 Katz 教師求生存期中的初任教師（1972），因教學經驗不足的關係，對於課程教學與班級經營有諸多的不熟練，在學習區規劃與教學產生了許多的茫然與不確定性，也在第一年的學習區教學活動中，體悟到當初次成為教師獨立自主的喜悅與不安，喜悅自己能打造自己理想的教室，實踐自我的教育理想，同時也不安自己在教育所學與實務上的落差，讓自己頓然失去教學方向，產生教學時的挫敗感，就如黃儒傑（2007）、陳翠（2016）和吳佳蓉（2017）所提及初任教師懷抱著理想進入教育職場，會有著與相關專業待成長、實務經驗的不足、教學資源不足等特質。值得感恩的是遇到願意分享經驗的前輩與同事們，一步一步的從他們經驗與自我學習的過程中，不斷調整課程教學與班級經營的方式，期待自我能在這段「求生存期」能有所成長與蛻變。

研究者在教學的第一年時，園所以主題及學習區教學為幼兒園主要教學模式，在學習區教學過程中，由於自身對於學習區教學只是透過書籍的片面了解，研究者也將教學重心擺放於主題教學，所以對於學習區的規劃與教學並沒有投入太多心力，只是將各學習區相對應的教材放入其中，但第二年經過教學討論後，因主題與學習區的併軌執行，主題教學與學習區教學讓教師無法兼顧兩種教學法，故開始在 110 學年展開學習區教學，在 110 學年的學習區規劃中，研究者觀察到新舊生在美勞區的能力落差，舊生有秩序且獨立的進行美勞創作，並且具有自我創作想法，反觀新生會需要教師與同儕更多協助與引導，才能有所適從在美勞區進行創作，教師可能需花一人人力在美勞區而忽略了其他區幼兒，讓研究者對於美勞區規劃萌生好奇與企圖心，在 111 學年園所學習區教學第二年，教師應以何種教師角色來協助幼兒在美勞區的創作活動及美勞區環境應如何規劃，才減少教師在美勞區協助，在教學互動過程中與幼兒取得平衡。希望藉由對於美勞區的研究，將對於美勞區的研究發現與自我的調整進行了解與討論，讓研究者未來對於美勞區規劃與教學更有組織與信心。

第二節 研究目的與問題

本研究以研究者服務之幼兒園為研究場域，透過參與式的觀察與蒐集各項質性資料，主要目的了解初任幼兒園教師在班級美勞區的規劃歷程和所遇的挑戰與因應策略，以探討下述之研究目的。

一、 研究目的

本研究的研究目的為下列三點：

- (一) 了解初任幼兒園教師對美勞區的規劃與實施歷程。
- (二) 探究初任幼兒園教師針對美勞區實施教學所面臨的困境與因應策略。
- (三) 分析初任幼兒園教師在美勞區實施教學時的專業成長。

二、 研究問題

根據上述的研究目的，本研究擬定下述需探討的研究問題：

- (一) 初任幼兒園教師對美勞區的規劃與實施歷程為何？
- (二) 初任幼兒園教師在進行美勞區教學面臨何種困境與因應策略的方法？
- (三) 初任幼兒園教師在美勞區實施教學時有哪方面的專業成長？

第三節 重要名詞解釋

本節將針對初任幼兒園教師、美勞區及幼兒園教師專業成長三個名詞加以說明與界定，以便後續研究的了解。

一、 初任幼兒園教師

根據教育部（2002）的觀點，將初任教師的定義為完成《師資培育法》相關師資職前教育課程，通過教師資格檢定考領有合格教師證，在各縣市幼兒園首次任聘，且任職三年內（含三年），不含實習教師期間的年資，即為本研究定義的初任幼兒園教師。

本研究的研究對象為臺中市星空國小附設幼兒園任職第三年的幼兒園教師，符合本研究初任幼兒園教師的定義。

二、 美勞區

美勞區也可稱為創作區、工作區或藝術區，提供多元且豐富的美術用品工具及素材，例如：白膠、鬆散素材、筆類用具、剪刀等（江孟娟，2019），是規劃能啟發幼兒創意及美感意識的學習環境，活動內容包含工藝、立體造型、平面畫作等工作區域，能提供幼兒在該學習環境自主學習與創作（林佩蓉，2021）。

本研究所指的美勞區是只提供多元且豐富的素材與工具的一個學習區域，主要規劃的藝術活動包含工藝（編織、縫工、串珠）、平面畫作（水彩畫、指印畫、剪貼畫、）、立體造型（黏土、回收素材創作）等創作活動。

三、 幼兒園教師專業成長

Clement 和 Vandenberghe（2000）認為教師的專業成長包括職前的準備到在職的教師導入、更新及精緻化，是連續不間斷的學習過程，能透過連續的進修達到學習的成長。

本研究將幼兒園教師專業成長是指幼兒園教師在課程設計、教學方面及自我教育思維與態度等方面的專業成長。

第四節 研究範圍與限制

本節分為研究範圍及研究限制兩部分進行說明。

一、 研究範圍

本段分為研究對象及研究期程兩部分進行說明。

(一) 研究對象

本研究對象即為研究者，而參與研究者為臺中市星空國小附設幼兒園星球班（化名）大班 26 位幼兒、星球班另 1 位協同教師及園內 3 位教保服務人員。

（二）研究期程

以 111 學年度上學期為本研究的研究期程，從 111 年 8 月 22 日開始正式進行研究至 112 年 01 月 06 日結束，每週將進行四天學習區活動，每次幼兒進入學習區活動時間以五十分鐘為基礎，因 9 月份會有新生加入，每天進行時間將依據幼兒該階段的學習狀況做調整。

二、 研究限制

本研究需長時間觀察、記錄及教學進行多項資料的取得與處理，基於人力與時間的限制，研究者選擇在服務的學校作為研究場域，研究對象以研究者教學的該班級幼兒為主，所以無法擴及其他樣本，故可能成為本研究的限制。





第二章 文獻探討

本研究主要分析研究者成為一名初任幼兒園教師時，在進行學習區環境規劃及學習區教學中教師與幼兒互動時的角色，所面臨的工作挑戰、策略因應的方法及過程中的專業成長與收穫，因此本章節將針對幼兒園初任教師與學習區之相關文獻進行探討與整理。本章共分為三節，分別為：（一）初任幼兒園教師之定義與相關研究；（二）學習區之教學理論基礎與規劃原則；（三）美勞區之理論及相關研究。

第一節 初任幼兒園教師之定義與相關研究

本節主要了解各學者們對於初任教師的定義，並根據各學者的文獻內容，進行本研究初任幼兒園教師適合的定義範圍，進而了解在擔任教職工作時，初任幼兒園教師面臨的工作挑戰，在面臨挑戰時所採取的因應策略方式，及過程中的專業成長與收穫。

一、初任幼兒園教師之定義

教師是藉由經驗累積而成的一種專業職業，是不斷學習如何教學的歷程（陳國泰，2006），張弘勳等人（2014）認為初任教師是在肩負教師神聖職業的開端，是決定日後教師專業發展的方向與品質的關鍵期，對於初次擔任教師職業的教師們是非常重要的，沒有一位專業的人士剛開始就具有專業的能力，所以了解專業教師的發展是具有意義的，每一階段都是有其需要協助及完成的任務（Katz,1972），目前國內外學者們對於初任教師的定義各有不同的見解，以下將分別敘述各學者對初任教師的定義。

國外學者 Unruh 和 Turner（1970）將教師的專業成長發展分為四階段：職前期—高中及大學時期；初任教師期—教學經驗為一到六年，在此階段的教師年限不一，有可能快速成熟也可能持續多年，在此階段教師多在管理學生及例行工作居多，對於教學尚不純熟。Berliner（1988）將專家教師的形成歷程分為五個階段，而初任教師（advanced beginner teacher）—任教兩至三年，較能注意教學的情境脈絡，並且能將理論知識與實際教學做結合，但仍然忙於處理學生的行為問題。Katz（1995）提及初任第一年的教師最關注能否在每日的挑戰中生存下來，也在教室的真實教學中，發現與自己所預期的成功有所差異。

教育部（2002）中華民國師資培育白皮書認為，初任教師為修畢半年師資職前教育課程及持有合格教師證書，在公立學校編制內首次受聘且服務年資三年以內的正式教師。有學者們認為初任教師是根據師資培育法取得正式教師資格，且教學年資在三年內的正式合格教師（吳佳蓉，2017；陳翠，2016；黃儒傑，2007；梁速萍，2018）。章嘉文（2018）則將幼兒教育相關科系畢業，並在幼兒園服務三年內的教保服務人員，納入初任幼兒園教師的範圍之內，在此階段的教師尚處於求生存及適應的新手教師（陳翠，2016）。

但也有學者縮小了教學年資範圍，將初任教師定義為通過教師檢定考及半年教育實習後，且經過各縣市教師甄選進入公立教育職場第一年的正式合格教師（羅寶鳳、陳麒，2020）。也會因待遇、教學適應與教學成就感等生存挑戰，往往成為初任為第一年的教師是否能繼續在職或轉職的考量因素之一（江麗莉、鍾梅菁，1997）。

表 1

國內外學者對初任教師的年資與特質定義

教學年資	學者	特質
第一年	羅寶鳳和陳麒（2020）	初入教育職場，對於工作內容不熟悉，所以易感受到工作的壓力，例如：親師溝通、學生行為輔導、兼任行政工作等。
	江麗莉和鍾梅菁（1997）	教學無法突破及教學資源不足，理論運用在實務教學的困境，自身理想與實務有所落差，在班級經營與幼兒行為輔導有相對的困難。
2-3 年	Berliner（1988）	教學缺乏經驗，且較無法根據教學情境脈絡彈性的調整自身教學方法，仍然忙於處理學生的行為問題。
3 年內	教育部（2002）	需調適學校生活適應、教學發展、班級經營和親師溝通等問題，在教學研究或教材教法上需要與同事對話與討論。
	黃儒傑（2007）	處於教師生涯發展關鍵時期，教學缺乏實務經驗與技巧的不足，面臨教學與行政工作的現實。
	陳翠（2016）	實務經驗不足、相關教育專業需要成長，努力於穩固發展，處於求生存與適應階段。
	吳佳蓉（2017）	懷抱理想進入職場，理論與實務的相互碰撞，經驗與支持資源的缺乏。
	梁速萍（2018）	無法根據教學情境脈絡與幼兒發展設計合宜的教學。

教學年資	學者	特質
1-6 年	Unruh 和 Turner (1970)	教師教學年限不一，多在管理學生及例行工作上問題居多，對於教學尚不純熟。
無	Katz (1995)	求生存期，覺得自身不能勝任教師一職，需學校人員給予支持與協助，關注於自身能否生存的問題。

註：研究者自行整理。

綜合以上各學者論述如表 1，初任教師定義大多根據教學年資做區分，教學年資以一到三年為常見定義範圍，從中可發現一名教師可能要經過長達三年的時間淬鍊，不斷的千錘百鍊自己的專業，方能成為一位具備專業知能的教師。本研究將根據教育部（2002）的觀點，將初任幼兒園教師的定義為完成《師資培育法》相關師資職前教育課程，通過教師資格檢定考領有合格教師證，在各縣市幼兒園首次任聘，且任職三年內（含三年），不含實習教師期間的年資，即為本研究定義的初任幼兒園教師。

二、 初任幼兒園教師的相關研究

初任教師的教學經驗不但會影響教學的品質，更有可能影響了教學的壽命（江麗莉、鍾梅菁，1997），在這些經驗中，初任幼兒園教師又有可能會面臨何種的挑戰，因研究目的，所以根據學者們的相關初任幼兒園教師研究，分別整理：（一）初任幼兒園教師所面臨的工作挑戰；（二）初任幼兒園教師面臨挑戰時的因應策略；（三）初任幼兒園教師專業成長。

（一）初任幼兒園教師的工作挑戰

根據《師資培育法》要成為一名教師，首先須接受完整的職前師資教育課程後，接著面臨教育部所舉辦的教師資格檢定考，進行半年教育實習訓練，進入教學現場進行觀摩及實習後，才能取得合格的教師證書（羅寶鳳、陳麒，2020）。然而成為一名教師仍然面臨著不同的考驗，教室中的教學、班級經營、教師與學生的人際處理…等，這些考驗皆會影響一位初任教師的職業生涯（羅寶鳳、陳麒，2020）。

羅寶鳳與陳麒（2020）以教育部「師資培育長期追蹤資料庫整合型調查計畫中 104 學年度初任教師調查」進行問卷結果分析，發現高級中學以下的初任教師對於初任任教的工作，具有相當程度的挑戰，其中問卷調查對象包含了 212 位幼兒園初任教師，研究發現初任教師在對於幼兒程度差異大及如何提升幼兒學習動機有相當的挑戰性，研究認為進行適性的教學，了解學習者的獨特學習特質，利用多元教學策略及評量方式，可以增加初任教師在教學效能的提升，也能有效的增進幼兒的學習動機，根據上述的研究結果，初任教師對於如何應變幼兒的學習特質及學習程度的落差，具有相對程度上的困難與挑戰。教育部（2017）在幼兒園教保活動課程大綱提及教保服務人員應秉持將「差異性」納入教保活動課程

中，差異性包含：性別、年齡、種族、社經背景…等多元現象，這些都是教保服務人員的教學資源，這些差異性的教學資源不僅可以增加幼兒的學習視野，也挑戰了教保服務人員的教學能力。

在各個教育階段中的教師，都有其不同的工作範圍及挑戰，那麼在幼兒階段中，幼兒園教師將會遇到那些工作上的挑戰呢？研究者根據幼兒園初任教師工作挑戰的內容分成五項進行論述：

1. 幼兒園行政

教學兼任行政職務在幼兒園中是常見工作分配，幼兒園教師除了處理班級教學事務之外，還需接任行政職務的工作，初任教師有可能對於行政業務的流程不熟悉，導致行政效率不佳（吳佳蓉，2017；蕭湘樺，2017；羅寶鳳、陳麒，2020）。另外工作負荷量也形成初任教師的工作挑戰，不論是輪值需早到晚退、利用工作之餘額外的時間開會及薪資與工作時長的不成正比（江麗莉、鍾梅菁，1997；陳國泰，2003；章嘉文，2018；蕭湘樺，2017；羅寶鳳、陳麒，2020）。

2. 溝通關係

親師溝通是家長與教師交流幼兒生活點滴與教養的方式，不同的家庭會有不同的教養態度及方式，也會對於教師的教學持有不同的想法，初任教師有時因親師溝通技巧不純熟，而無法解決就束手無策（江麗莉、鍾梅菁，1997；林廷華，2019；陳國泰，2003；蕭湘樺，2017；羅寶鳳、陳麒，2020）。同事共識未達成，可能造成教學、班級經營及行政事務執行上有阻礙，同事間是否有理智且有效地進行溝通與工作協調，都是初任教師在園內可能會遇到的挑戰（江麗莉、鍾梅菁，1997；吳春滿，2009；陳國泰，2003；章嘉文，2018；謝舒如，2016；蕭湘樺，2017；羅寶鳳、陳麒，2020），且因為缺乏有效的溝通管道，而造成資訊與園所政策共識的不相等，有可能致使教師教學與同事間共事上的挑戰（江麗莉、鍾梅菁，1997；吳春滿，2009）。

3. 課程與教學

在教學資源與技巧方面，Katz（1972）提及初任教師大多處於生存階段，較多關注於自身的教學技巧及內容（引自江麗莉、鍾梅菁，1997），也往往因為教學經驗的不足，而無法有效的運用教學技巧及掌握教學情境脈絡，在教學資源上，因為初接觸新環境與事務，在教學資源上較資深教師少及無法靈活運用（江麗莉、鍾梅菁，1997；吳春滿，2009；陳國泰，2003；章嘉文，2018；謝舒如，2016；蕭湘樺，2017）。每位幼兒皆有不同的家庭背景，也造就幼兒的個別差異大，然而初任教師因教學技巧及經驗不足，所以在幼兒學習狀況掌握能力較需協助（吳春滿，2009；謝舒如，2016；羅寶鳳、陳麒，2020）。

4. 班級經營

常規與秩序的維持，對於初任教師有一定程度上的挑戰，要如何經營與維持，堅持自己的立場與初衷，考驗著初任教師的情緒智商（江麗莉、鍾梅菁，1997；吳佳蓉，2017；章嘉文，2018；羅寶鳳、陳麒，2020）。在幼兒園教室中，需要教師的行為輔導技巧，協助幼兒進行正向的社會化互動，但初任教師可能因對幼兒個人特質的不了解及行為輔導技術的不純熟，在這方面需不斷的嘗試錯誤，找到合適的輔導方式（江麗莉、鍾梅菁，1997；吳春滿，2009；吳佳蓉，2017；林廷華，2019；羅寶鳳、陳麒，2020）。

5. 個人因素

初任教師由於經驗及技巧不足，容易產生質疑自身能力的不自信心理，且有可能因身體易生病或心理壓力影響，導致身心健康也影響了初任教師的工作，也可能在任教期間因教學職場的期待不如預期，產生對幼教職涯的認同動搖，另外有意精進、提升自我或自覺專業知識不足的教師，會開始關注自我的專業成長，找尋合適的進修管道（江麗莉、鍾梅菁，1997；林廷華，2019；章嘉文，2018；謝舒如，2016）。

綜合以上初任幼兒園教師面臨工作挑戰的相關研究文獻，本研究將幼兒園行政、人際關係、課程與教學、班級經營、個人因素此五種類型，作為初任幼兒園教師的工作挑戰之參考依據，進一步了解初任幼兒園教師在美勞區教學時所面臨的工作挑戰類型。

(二) 初任幼兒園教師面臨挑戰的因應策略

初任教師進入職場時，會開始體會所學理論知識與現場實作不相同，第一年大多依賴書籍教學，第二年開始找到自我教學方法及哲學，通常需經歷五年時間成為能負擔全職教師的工作能力（谷瑞勉，1998）。然而教師過去面對挑戰成功與否的經驗，都將可能構成個人特質的一部分，隨著社會環境的變化、教育政策的更動，都會影響教師面對未來挑戰的因應策略（林女滿，2016）。

本研究欲了解初任幼兒園教師在面臨各種工作挑戰時，透過合適的策略因應或調適挑戰，並認為不同教育階段的教師，都會面臨不同的挑戰，所以初任幼兒園教師面臨挑戰的解決策略，也是值得重視與了解。以下根據幼兒園初任教師面臨工作挑戰的因應策略分成四項進行論述：

1. 尋求支持策略

透過向經驗取道的方式，與較有經驗的前輩與同事們請教所面臨挑戰的解決方式，透過與經驗請教的方式，採用在自身所面臨的挑戰上（吳春滿，2009；陳國泰，2003；章嘉文，2018；謝舒如，2016）。

2. 嘗試解決問題策略

在面臨工作挑戰時，直接採取行動來解決挑戰，例如：利用閱讀相關書籍或自己歷往的所採用的經驗，嘗試解決與調整所面臨的挑戰，或者透過教

學活動後的教學省思，調整未來的教學活動（吳佳蓉，2017；吳春滿，2009；陳國泰，2003；章嘉文，2018；謝舒如，2016）。當所面臨的挑戰需要與雙方互相腦力激盪來解決問題時，透過雙方討論取得共識，達到解決問題的最大成效，例如：與協同討論教學方向或班級經營方式、與家長共同找出協助幼兒的方法（吳春滿，2009；陳國泰，2003；謝舒如，2016；蕭湘樺，2017）。

3. 自我調適策略

指初任幼兒園教師在面臨工作挑戰時，利用心理調適的方法，來因應所面臨的挑戰，例如：從事休閒娛樂紓壓情緒、碎念發洩情緒、調整成積極且正向心態等（吳佳蓉，2017；吳春滿，2009；陳國泰，2003；章嘉文，2018；謝舒如，2016；蕭湘樺，2017）。

4. 擱置策略

指初任幼兒園教師在面臨工作挑戰時，利用逃避的方法，來因應所面臨的挑戰，例如：責怪他人、逃避現實問題、攻擊自己或他人或轉移注意力等（吳春滿，2009；陳國泰，2003；章嘉文，2018）。

綜合上述初任幼兒園教師面臨挑戰的因應策略之相關研究文獻，本研究將尋求支持策略、嘗試解決問題策略、自我調適策略、擱置策略此四種類型，作為初任幼兒園教師面臨挑戰時，可能採取的因應策略之參考依據，進一步了解初任幼兒園教師在美勞區教學時所面臨挑戰的因應策略的方法。

(三) 初任幼兒園教師專業成長

教育部（2019）教師法第五章教師的權利與義務中，第 31 條及第 32 條明文規定教師有參與在職進修、研究及學術交流的責任與權利。劉淑娟和周淑惠

（2013）也提到教師角色極為重要，其專業成長關乎未來的課程改革的成效，所以教師應在專業上極力成長，進而扮演課程改革促動者的積極角色。在現今社會朝向知識經濟社會邁進時，教師需要持續且堅持的學習，並追求教師的專業成長是一件相當重要的事（范熾文、張瑜，2008）。而學前教育階段正是對於人一生有重要的關鍵性影響，學前教育階段的教師肩負著個人發展的啟蒙階段，有助於幼兒時期的學習與發展，所以幼兒園教師應積極參與專業成長活動，提升自身的素質（朱正雄、林俊瑩，2001）。

Clement 和 Vandenberghe（2000）認為教師的專業成長包括職前的準備到在職的教師導入、更新及精緻化，是連續不間斷的學習過程，能透過連續的進修達到學習的成長。幼兒園教師的專業成長是指教師為了達到提升教育品質目的，透過積極主動採取正式或非正式的成長活動，正式教師專業成長活動包含參加相關教育研習、參與計畫或教育改革等，而非正式教師專業成長活動則包含閱讀相關書籍、教學經驗的交流或教學參訪等，透過持續不斷的學習與探究，來促進自身的專業能力，形塑個人的教學風格與教師專業形象，是一種動態且持續性的發展歷程（朱正雄、林俊瑩，2001；劉淑娟、周淑惠，2013；謝舒如，2016）。由上述研

究得知，教師專業成長是透過不間斷的學習歷程，使教師本身的專業有更精進的成長，因此，本研究將幼兒園教師專業成長定義為，教師透過正式或非正式的成長管道，自我學習及吸取新知，提升自我的專業知識、技能、精神或倫理，積極的自我成長歷程。

研究者將透過文獻資料的整理，欲了解幼兒園教師在實施學習區教學後，提升及收獲了哪些方面協助自身學習與成長，以下根據幼兒園教師進行學習區（包含美勞區）教學獲得的專業成長分成三項進行論述：

1. 課程設計

教師更加的靈活規劃適宜的作息與學習時間，在學習區活動與其他教學活動，取得兩者活動的平衡（張慈凌，2018；陳芷妍，2017），例如：張慈凌（2018）研究中進行高瞻計畫—工作—回顧時，由於師生比相對高，無法讓全體幼兒分享完計畫內容，所以改以幼兒分享完即進入學習區，減少幼兒等待的時間；陳芷妍（2017）學習區需長時間讓幼兒進行探索，所以調整主題與學習區的作息時間，並使各學習區活動具有關聯性，達到統整學習的目標。在學習區教學中體認到學習區的教育價值與意義，從中開始規劃與改善學習區課程模式，例如：規劃及調整符合幼兒的學習區環境、改變班級的一日作息將學習區時間延長、與在地文化資源的連結與互動、教學情境的調整與教學資源的陳列方式等（林廷華，2019；陳芷妍，2017；游惠茹，2020）。幼兒無法理解教師現階段活動提供的工具書，故與專家討論將活動進行難度分析，設定不同難度的關卡，並了解到教師應考慮幼兒先備經驗，也需考量幼兒操作能力設計相關活動，應一步一步深化幼兒的創作經驗（林雅婷，2019）。

2. 教學方面

透過學習區教學的方式，讓教師觀察與了解幼兒的個人特質與發展，轉換合宜的教師角色，且教師也會因教師本身的教學經驗而有不一樣的教師介入策略（江孟娟，2019；游惠茹，2020）。教師在學習區教學活動中，透過不斷的嘗試與激發新的教學技巧，提升了教師的提問技巧及鷹架策略的方式，例如：計畫—工作—回顧的提問技巧、團體討論、同儕間的作品分享、教師示範等（胡倩瑜、臧瑩卓，2008；張慈凌，2018）。在教學活動後，透過教學實務上的問題、同事間討論與建議，增加教師自我教學省思的能力，透過不斷的教學修正與實驗，找到合適的教學方法與工具，並建構教師的教學信念進而改善現場教學問題（林怡滿等人，2015；楊淑貞，1999；鄭宜瀾，2014）。

3. 教師自我教育思維與態度

教師在教學活動中的教學迷思的破解或頓悟，了解到自身的教學問題或體悟，進而去改變自身教育思維與態度，例如：透過反思了解自我教學活動中引導與主導的差異，放慢腳步觀察幼兒的需求與特質，減少成人過多干預

的教育（游惠茹，2020）。教師初期規劃鬆散素材區，擔心收拾不易、最後的作品成果，會忍不住想協助收拾與干涉幼兒活動，但教師轉念相信幼兒的能力，並將學習活動的主導權給予幼兒，建立幼兒負責任與自理的能力、尊重幼兒的自主學習（洪綉榛，2019）。

另外，研究者閱讀學習區相關專業成長的文獻，僅此林廷華（2019）研究以初任幼兒園教師作為研究對象，文獻中提及初任幼兒園教師在學習區中藉由參加研習及教學省思來提升教師的專業成長，提升課程設計方面的教師專業，進而去調整與改善學習區教學的教材教具、環境及自我教學實務，使班級的學習區教學更符合班級幼兒實際操作與學習的狀況。

綜合上述幼兒園教師實施學習區教學後所獲得的專業成長之相關研究文獻，分類成課程設計、教學方面、教師自我教育思維與態度三種項目，有鑑於幼兒園學習區教師專業成長的內容僅此 9 篇，研究者認為學習區的教師專業成長相關研究具有一定的研究價值，且根據上述研究對象大多為三年以上教學經驗的幼兒園教師，也因本研究對象為初任幼兒園教師，希望藉由本研究結果為後續相關研究提供更多的參考資料，以提升初任幼兒園教師在學習區教學的研究價值，故本研究將參考此 9 篇文獻整理資料，作為初任幼兒園教師實施學習區教學後專業成長的研究方向。

三、 小結

基於初任幼兒教師相關研究學者所述，大多研究給初任幼兒教師的定義為教學經驗三年以內的教師，在這三年內的教學裡，初任幼兒教師會經過不斷的蛻變及成長，雖然初任幼兒教師在新工作崗位上，會經歷各種不同的工作挑戰，而這些挑戰是需要初任教師尋求自身能接受與承擔的處理策略，當工作困難的解決後，改善了初任幼兒教師的職涯問題，也可能間接的使初任幼兒教師獲得專業成長，然而專業成長是教師的責任與權利之一，能讓教師擁有不斷的新學習的注入，產生新與舊的學習火花，進而慢慢地提升自我，是成為教師的任教生涯持續永久的一股助力。

第二節 學習區之教學理論基礎與規劃原則

杜威（1938）提出經驗是學習的開端，教育是奠基在經驗之上，而教與學是經驗的不斷重組過程，教師敏銳的觀察、不斷的變動與調整教學，讓學生透過做中學主動學習有用知識，在過去與現在經驗不斷的螺旋驗證，為未來經驗累積豐富教與學的資源。而幼兒天生就是一位遊戲玩家，透過自主的探索、操弄與發現，不斷與生活環境作互動，主動的解讀環境中蘊含的訊息，這時教室環境需規劃具有動態性的學習情境（教育部，2017）。本節分為（一）各教學模式之學習環境運作；（二）學習區的理論基礎；（三）學習區的教學目的；（四）學習區規劃原則等四部分。

一、各教學模式之學習環境運作

學習區又稱為學習角，是教師為幼兒學習環境佈置各領域學習活動空間的總稱，是根據教師的觀察、不同學習領域的學習目標、幼兒學習興趣，提供玩具、教具或事物，使幼兒在該領域中自由的觀察、探索及操弄的活動環境（鄧慧慧，2000）。以下幼兒園課程模式中，有哪些幼兒園常見的教學模式是以學習區為主要的教學模式進行教學活動，研究者藉由這些教學模式以了解各教學模式的學習區運作方式。

（一）蒙特梭利教學法

瑪麗亞·蒙特梭利（Maria Montessori）是一位義大利學者，1907年創立兒童之家（Casa de Bambini），其學習環境以兒童為中心進行規劃與設置，他認為獨立是現階段的學習目標，應尊重每一個獨立個體的自由選擇，並給予適時的引導，而蒙特梭利教師需提供預備好的教學環境，根據其發展階段及能力設計教具，並將其設計的教具分為五種核心課程，例如：日常生活、感官、數學、語文、文化等五種核心課程，提供兒童學習自由選擇、修正及辨認自己的錯誤，透過自發的學習，習得真實生活的能力。另外，蒙特梭利教學希望能培養兒童進入社會的能力，所以強調混齡教育的重要性，提供真實的學習情境，提升幼兒的團體生活的學習能力，讓幼兒鷹架彼此學習經驗並達到社會性的互動，對自己產生自信心與更多的學習動機（簡楚瑛，2016；羅文喬，2016）。

由此上述可知，蒙特梭利教學法在1907年就已開始進行學習區教學的相關理念，透過預備好的學習環境及混齡教學，使3-6歲不同年齡層的幼兒自發且獨立的學習與探索，也互相鷹架學習，從操作中嘗試錯誤並解決問題。

（二）華德福教學模式

德國史代納（Rudolf Steiner）博士在1919年創始了華德福教學模式，以人智學的哲學理論為基礎，在四位一體中提及七歲前的兒童與幼兒，是透過模仿與感官的能力，由內而外以自發性的方式進行學習，所以華德福教師需提供幼兒自我教育的學習環境，沒有刻意的教學或指導，只是協助及引導幼兒學習的啟發（林玉珠，2016）。

因此華德福教學模式以自發性的學習、教師角色為引導與協助者，不干擾幼

兒學習與探索且學習區材料以自然素材為主、及教師提供學習環境（林玉珠，2016），雖然華德福教育並未強調學習區的教學，但其學習環境類似於學習區教學理念。

(三) 瑞吉歐教學模式

瑞吉歐教學模式源自於義大利城市—瑞吉歐·艾蜜利亞（Reggio Emilia），是由義大利教育學家洛利斯·馬拉古齊（Loris Malaguzzi）在二次大戰後 1940 年代創辦的教學模式（陳婧，2020）。

瑞吉歐教學模式認為教師應尊重幼兒是主動且自由的學習者，並重視不同個別差異的幼兒探索活動以滿足其學習需求，透過不同的表徵方式學習記錄與反思自我學習，在學習過程中，是與社會互動進行自發性的探索，來認識與改變自身對世界的想法，並且重視環境所傳遞的訊息認為環境是第三位教師，教師藉由環境的佈置，支持兒童與環境進行互動與探索（鄭秀芬，2001；劉豫鳳，2009），瑞吉歐教學模式認為藝術活動是個人透過經驗。

(四) 高瞻教學模式

由美國 Davi Weiker 博士在 1962 年所創立教學模式，他們認為幼兒皆有其內在的自發且自主的學習動力，並藉由與外界環境的互動，經由做中學不斷修正和精緻化其認知概念，而教師使用敏銳的觀察力，了解到幼兒有主動學習的需求，進而規劃學習明確的空間環境，引發幼兒有自由選擇的學習機會，透過重要經驗（key experience）將學習分為自發性、社會關係、創造性表徵、音樂和動作、語言和讀寫能力、數學和邏輯等六大領域，並且利用計畫—工作—回顧的模式，讓幼兒有興趣發展自身活動，並從中學習解決問題的能力，以下將分別介紹計畫—工作—回顧的進行方式（郭李宗文，2016）：

1. 計畫時間

鼓勵幼兒透過語言表達自我的意圖，教師透過遊戲方式邀請幼兒分享進入學習區的計畫，在計畫過程中，不斷修正再行動，並透過引導的方式，協助幼兒連結或擴展他們的計畫。

2. 工作時間

進入學習區後，幼兒進行有目的的工作，將抽象思考具象化，解決學習區所遇到的問題，並與他人分享自己的成果，在學習區時間允許幼兒自由換區，不需進行新的計畫，使幼兒對於活動具有主導權，教師需透過觀察與引導協助幼兒的學習活動。

3. 回顧時間

回顧強調幼兒重述學習區中的自我經驗，教師可以透過遊戲、繪畫或幼兒互相回顧等方式進行此項活動，使幼兒能透過計畫、行動與結果的連結，學習如何預測與推論行為的結果。

活動中適時的互動與支持幼兒，給予充裕的學習操作時間，教師與幼兒互相

為教室的主導者，共同分享教師的主控權（郭李宗文，2016；簡楚瑛，2003）。由上述可知，高瞻教學模式中尊重幼兒有「內在且自發的學習動力」，教室充滿「自由且民主」的學習氣氛，教師透過觀察了解幼兒學習需求，進而規劃「各領域的學習環境」，符應了學習區的理念。

（五）學習區教學模式

學習區的學習型態源於開放教育（陳伯璋、盧美貴，1991），又稱為開放教室（Open Classroom），1960年代初期興起於美國，並流行於英國，該主義認為學習動機應是自發的（張春興，2016），學生的學習應該是統整的而非片段的學習方式，對於自身的教育態度是主動且有慾望的學習，奠基在經驗上以兒童為中心的教育（余安邦，2001），改變團體教學的模式，著重於小組或個別學習，課程模式以統整化、教材生活化、教學活動化為特色，並且學習記錄自己所做的事情，以培養學生的責任感及獨立性（陳伯璋、盧美貴，1991），蕭琬尹（2020）提出開放教育能使學生自由的探索及有意義的學習，在師生彼此尊重以及自由學習的氣氛裡，使學生成為學習的主導者。

在1971年郭多女士在臺灣幼兒園引進發現教學法，突破當時臺灣早期填鴨式教學，開啟了幼兒園開始設置學習區的環境與教學，臺灣的幼兒教育開始走向以幼兒為主體的教育模式（施淑娟，2012；蘇愛秋，1999）。而佳美幼兒園是臺灣最先開始進行開放性教育的園所，佳美幼兒園的課程轉型成功案例，讓臺灣的幼兒教育開啟開放教育的新紀元（劉玉燕，2001），在1980年代開始，臺灣幼兒教育開始鼓勵進行開放式的教育，例如：蒙特梭利、華德福、高瞻、瑞吉歐等教學模式引進臺灣（施淑娟，2016），許多教授建議幼兒園應打破排排坐的教學模式，改為更開放且自由的開放教育，並以學習區教學模式作為教學建議，也進一步將學習區教學模式推廣至國小低年級（蘇愛秋，2003）。

綜合上述有關學習區發展歷史，可以發現蒙特梭利、華德福、高瞻及瑞吉歐等四種教學模式，其都以1.「幼兒為主體」尊重幼兒的自我學習；2.教師「準備教學環境」提供幼兒操作與學習；3.「教師為引導者」的角色引導與鷹架幼兒的學習；4.尊重並且重視幼兒的「社會與環境的互動」（林玉珠，2016；陳伯璋、盧美貴，1991；郭李宗文，2016；鄭秀芬，2001；劉豫鳳，2009；羅文喬，2016），這些持有開放教育的教學態度，在臺灣幼兒教育裡，後續演變成學習區教學模式（蘇愛秋，1999）。本研究的美勞區規劃歷程將融合「蒙特梭利教學法」的混齡教學及「高瞻教學模式」的計畫—工作—回顧此兩種教學模式，作為初任幼兒園教師進行美勞區規劃之參考依據。

二、學習區的理論基礎

學習區的教學包含杜威（John Dewey）的實用主義、皮亞傑（Jean Piaget）的認知發展論、維高斯基（Lev S. Vygotsky）的社會文化論、布魯納（Jerome S. Bruner）的發現學習論及迦納（Howard Gardner）的多元智能理論等理論的意涵（林佩蓉，2021），以下分別敘述上述學習區的理論基礎：

(一) 杜威實用主義

杜威認為所有根本的學習，都是建立於日常生活經驗上，學生會因應環境所面臨的問題，不斷的嘗試解決問題，在一來一往的互動活動中，使學生「學習如何學」，在做中學產生經驗，藉以應變不斷變遷的世界，而非請學生記憶學習的知識內容，並且將教師的角色定位為引導者，教師應從學生的發現給予建議與引導，使教師成為學生教育中學習的同伴（蘇愛秋，1999；Knight, 2008/2020）。在學習區中設立不同的學習內容，提供不同的生活與學習經驗，藉由提供幼兒自我教育的機會，在操作過程達到實現自我的目的，達到杜威的「做中學」的概念（蘇愛秋，1999）。

(二) 皮亞傑認知發展論

瑞士學者皮亞傑原是一位生物學家，後來因對於認識論有興趣，而開始探討起知識的起源，他的理論結合了生物學與哲學，認為生物體會自行適應於環境，而人類智力是適應真實生活的能力，並非只是知識量的增加。皮亞傑認為兒童的認知在遇到所需解決問題時，會使用自己的認知結構去解決問題，也就稱為認知基模，會透過適應及同化來改變原有的認知基模。所謂的適應是當認知因受到環境的挑戰時，主動改變認知基模；同化則是將原有的認知基模類推到新的事物上，所以認知基模會因為適應及同化的兩種過程的變化，隨著年齡的增長與經驗的累積越變越複雜（張春興，2016；Robert & Martha, 1998/2013；Usha, 1998/2004）。學習區教學模式希望幼兒就由操作的過程中，遇到問題而解決困難，進而達到自我的認知基模的建立與修正，與皮亞傑認知發展論相符合（蘇愛秋，1999）。

(三) 維高斯基社會文化論

俄國心理學家維高斯基提出兒童的思考需要社會文化的價值與技能影響，非單單只是兒童獨自發展而成，將兒童的發展視為一種師徒制，了解兒童的「進側發展區」，讓成人引導或有能力的同儕共同解決問題，使兒童能力超越目前能力，他也提到「後設認知」可以讓兒童自覺認知，並運用合適的策略改變認知，找到解決問題的方法（Robert & Martha, 1998/2013；Robert & Cavanaugh, 2007/2011）。在學習區裡的教師以引導者及啟發者的角色，啟發幼兒的學習動機（蘇愛秋，1999）。

(四) 布魯納發現學習論

美國認知心理學家布魯納提倡發現學習，希望學生能經驗到「學習如何發現」，其理論早於以學生為主體的教育，所以被認為是以學生為中心的教學代表，他強調學生需主動的探索，由內在引起學習動機，才能發現事物變化的原理，並且重視學習的過程，而每位學生的身心發展不同，教師教學要設計符合身心不同的學生，讓學生自行探索並建構屬於自己的知識經驗，過程中的「發現即是獎賞」，讓學生從自我回饋的獎賞機制中，認識自我、建立自信及肯定自我的價值（張春興，2016；蘇愛秋，1999）。布魯納認為「學習應多利用學生的好奇、求

知、探索及操作等學習技能，來激發學生的學習」，而學習區的多元設立剛好滿足了幼兒的探索學習（蘇愛秋，1999）。

（五）迦納多元智能理論

多元智能理論是由哈佛心理學家迦納（Howard Gardner）於1983年提出，主張人類的智能是多元且互相獨立，是遺傳及環境兩個因素交互影響而發展而成，將智能定義為解決問題或創作的的能力，不同於傳統的智力著重於語文與數學，他將人類的智能分為：語文智能、邏輯與數學智能、視覺空間智能、音樂智能、人際智能、自省智能、肢體與動覺智能、自然智能。每個人皆有獨特的智能圖，不同文化與時代，會對智能有不同的影響，所以智能本身並無高低的區別（陳淑琦等人，2016；張春興，2016）。教師可以透過學習區的不同區域的學習內容，讓幼兒以不同智能展現所學，並發現幼兒的優勢智能，藉由優勢智能補救弱勢智能（Gardner, 1991/1995）。

由上述可知，學習區是由皮亞傑認知發展論、維高斯基社會發展論、布魯納發現學習論、杜威實用主義、迦納多元智能理論所奠基出來的教學方式，透過上述理論，學習區是藉由幼兒內發主動的學習動機、與社會環境互動建立自我認知基模與經驗、多元的學習環境引導學習。本研究使用皮亞傑認知發展論、維高斯基社會發展論、布魯納發現學習論及杜威實用主義等理論，作為本研究美勞區之規則與實施理論依據。

三、學習區的教學目的

林佩蓉（2021）提出學習區的教學模式，其內容呼應幼兒園教保活動課程大綱及十二年國民基本教育課程綱要總綱之理念，讓教保服務人員使用評估表自我評估教學表現，以更高階層級、指標調整環境及改善教學，其目的是為了實現以幼兒為主體、遊戲為導向的統整課程。戴文青（1994）認為環境對於人類的行為具有強烈的暗示，可以藉由環境的提示，引導人類行為的方向與內涵，而教室的環境規劃影響著教室中的幼兒行為反應及感受。由此可知，環境的規劃對於人類行為的影響性之大，而學習區的教學規劃是需要教師多加著墨，藉此達到教師的教學目的，以下分別論述學習區的教學目的：

（一）滿足內在學習動機

幼兒有其個別差異，每位幼兒在不同階段有自我的成長需求，會不斷的與外在環境進行互動及尋求刺激，但每位幼兒都有其獨特性，因興趣、特質、發展速率不同，有不一樣的成長學習需求，而教師可以透過環境的刺激，激發其內在學習動機（戴文青，1994）。且教師可以透過學習區的環境規劃，引發幼兒的好奇心與求知慾，透過環境來增強幼兒的主動學習的動機，學習區藉由提供各式不同的教學內容，使幼兒可根據自我的學習速率與需求學習，並且從中促進其學習的興趣（蘇愛秋，2003；Cooper, 1981）。

(二) 尊重幼兒選擇

陳伯璋和盧美貴（1991）提出個別化的學習區活動是開放教育的課程之一，其目的是透過幼兒的個別差異，設計不同層次或能力的學習內容，讓幼兒自由且民主的選擇自身有興趣的學習區活動。學習區給予他們自由選擇學習的機會，教師也要相信著他們是有自我學習能力，尊重且相信他們的能力（蕭美華，2017；蘇愛秋，2003）。所以學習區的環境佈置需是一個令幼兒喜愛且富有啟發性的學習場所，且教師需給幼兒一個尊重、安全且愉悅的生活環境（陳伯璋、盧美貴，1991）。

(三) 增進獨立思考與探索能力

Dodge 和 Colker（1998）認為學習區因為分成不同的學習區域，可以增進幼兒獨立且自主的活動。在學習區放置充足的教具、玩具或其他事物，鼓勵著幼兒自由觀察、利用與探索學習（盧美貴，1995），在活動過程中，幼兒透過觀察、操作、嘗試錯誤及自我修正來學習教具或玩具的使用方法，能激發出幼兒的創造性思考的能力（幸曼玲，1994；蘇愛秋，2003；Garey, 1982）。

(四) 學習社會互動技巧

戴文青（1994）提及一個有助於身心健全發展的環境，是能讓幼兒得到成就感、愉悅的學習、自律且獨立的人格發展、感受到被愛、與同儕分享經驗，建立和諧的人際互動。在學習區活動中，有不同年齡或能力的同儕進行互相學習與觀察，藉由相互溝通、協商、分享與調整自我行為等社會互動，學習社會互動技巧的能力（幸曼玲，1994；蘇愛秋，2003；Pattillo & Vaughan, 1992）。

(五) 統整幼兒學習經驗

學習區教學充滿了開放教育的精神，其目的是透過統整性學習，讓幼兒學習如何學習，引導幼兒從學習中發現與自主學習，在幼兒園的學習環境中，教師安排了具有暗示性的學習環境，其各學習區雖各主要學習內容不盡相同，卻又相互連結，使課程統整化、教材生活化、教學活動化充分的體現出來，是能讓幼兒在學習與活動中達到有意義的學習目的（蕭美華，2017；蘇愛秋，2003；Pattillo & Vaughan, 1992）。

綜合上述文獻資料，學習區教學目的包含「滿足內在學習動機、尊重幼兒選擇、增進獨立思考與探索能力、學習社會互動技巧、統整幼兒學習經驗」等教學目的，學習區在幼兒園課程中，提供幼兒有較大學習自主權，在教師預備好的學習環境中，獨立且自主的學習，從中獲得成就感，透過學習區教學豐富及統整幼兒學習經驗，提升幼兒的學習能力與經驗，並在學習區活動過程中，學習使用社會互動技巧。也是幼兒目前現階段需學習的目標，讓學習的主導權給予幼兒，落實以幼兒為主體的教育藍圖。

四、學習區的規劃原則

幼兒園的環境是幼兒學習的途徑之一，而教師投注心力規劃具有暗示性的學習環境，期待幼兒能透過環境而學習（蕭美華，2017）。林佩蓉（2021）認為幼兒園的學習環境應提供主動參與、探索及與人合作的機會，而幼兒園的學習環境包含室外及室內兩種，其規劃內涵需具有：教育功能、多元且多層次的教學設計、探索與實作、彈性的調整與應用及環境具舒適和美感。從上述可見，幼兒園的學習環境需妥善的安排及規劃，透過境教的方式，讓幼兒從中主動的解讀環境訊息，內化成學習的養分（教育部，2017）。胡毓珊（2021）認為學習區教學需要理論轉化後，根據教學實務進行規劃，包括學習區的主要能力培養、學習目標的確立及各學習區的相容性，皆是教師在學習區規劃時，需應用到的核心技巧。以下研究者將會根據相關文獻歸納出學習區的規劃原則：

（一）安全流暢原則

安全是指教室內的硬軟體設備的擺設與使用，是不易造成教室中人員受傷，例如：區隔學習區的教具櫃不宜太高或太矮，建議在六十至七十五公分高，教師易於環視整個教室，幼兒較不會因教具櫃較矮有跨越危險，且教具櫃四角圓潤，避免刮傷意外發生（林佩蓉，2021；周淑慧、陳志如，1998；胡毓珊，2021；趙婉娟，2002；蘇愛秋，2003；Dodge & Colker, 1998）；閱讀光線明亮，不易造成眼睛的相關疾病；室內空氣保持流通等（蘇愛秋，2003）。在幼兒園內的教室學習環境規劃需動線流暢且明確，依各學習區域的特性，彈性規劃不同大小且方便出入的空間環境，例如：美勞區較常有用水的需求，故離水源較近（胡毓珊，2021）。各學習區工作櫃與操作位置也需有近便性，利於幼兒拿取（林佩蓉，2021；周淑慧，1998；胡毓珊，2021；郭李宗文、陳淑芳，1998/2006；趙婉娟，2002；蘇愛秋，2003；Dodge & Colker, 1998；Pattillo & Vaughan, 1992）。

（二）適齡適性多元原則

多元是指依據教室的需求，規劃合適的學習區數量，各個學習區學習目標明確，設置多元且不同層級的學習內容，將學習內容以不同活動方式融入不同區域的學習區，形成複雜的學習環境，引發幼兒學習動機，統整幼兒的學習經驗，或者融入多元文化的元素（林佩蓉，2021；胡毓珊，2021；湯志民，2001；戴文青，1999；Dodge & Colker, 1998）。適齡適性則是指幼兒的個別差異及身心需求的不同，每位幼兒有其獨特性，因興趣、特質、發展速率不同，有不一樣的成長與學習需求，教師應設置適齡適性的學習內容，滿足一般生或學習弱勢的幼兒需求（林佩蓉，2021；戴文青，1994；蘇愛秋，2003），此項規劃原則符應幼兒園教保課程大綱（2017）「關懷及尊重不同性別、年齡、社經背景、種族、身心狀態」。

（三）分明互惠原則

各學習區有其不同的性質，依據動靜、乾濕分明的原則，將兩極性質的學習區利用傢具或是教具櫃明確的區隔開來，使每個學習區有明顯界線，利用環境的特質營造學習氣氛（林佩蓉，2021；郭李宗文、陳淑芳，2006；蘇愛秋，2003；

Dodge & Colker, 1998 ; Pattillo & Vaughan, 1992)。互惠是指各學習區有各自學習目標與性質，但卻相互有關聯，將相容且性質類似的學習區相鄰，使其能相互支持產生互惠的效果（Pattillo & Vaughan, 1992），如：積木區與扮演區相鄰，因兩者學習區其皆屬動區，性質相同，且扮演道具也能支持積木搭建，當作模型或支持的想法，參與扮演或建構活動。

(四) 規律自主原則

學習區教學每週有固定開放時段、時間與天數，將學習區活動成為幼兒園規律的作息，並且成為教室的一日作息之中（林佩蓉，2021）。教師在學習環境規劃時，將教具擺放至適合幼兒自由且方便選擇的高度，幼兒能自主且開放的選擇學習方式及內容，在學習區教學結束後，能有規則且自律的收拾教具及整理環境，養成辨識與維護環境的好習慣（林佩蓉，2021；胡毓珊，2021；Dodge & Colker, 1998）。

(五) 參與舒適原則

參與是指讓幼兒與教師一同成為教室的主人，共同討論問題及設置學習環境，例如：讓幼兒參與解決問題，而教師扮演中介者角色，而非權威方式解決幼兒之間問題；設置作品分享區，使幼兒的作品成為教室的佈置，也可邀請幼兒共同發揮巧思，一同佈置教室；或是一同討論建構教室的學習區域等（胡毓珊，2021；戴文青，1994）。幼兒舒適的學習環境，在心理層面裡，具有家的歸屬感；在美學層面，具有柔的美感佈置；在人體工學方面，符合幼兒尺寸的適用性；生理學則具衛生及整潔；物理方面講求舒適（湯志民，2001），教師透過 Jones 冷硬—柔和的環境設置向度，使用色彩的變化，透過不同光源設計設置環境氣氛，設備及家具尺寸適合幼兒使用，活動空間則是舒適柔和具有家的氛圍（胡毓珊，2021；湯志民，2001；戴文青，1994）。胡毓珊（2021）認為要規劃出適切的學習區環境，教師須在各項現實條件與因素下取得平衡，包括了學習目的、教材教法、教室硬軟體的設備、幼兒人數及經費，都有可能是影響學習環境規劃的因素。由此可知，教師規劃合宜的幼兒學習環境，需考量多元條件，在諸多現實考量下，找出各班的教學與環境特色，形成園所與教師獨特的教學風格。綜合上述文獻資料，學習區規劃原則包含「安全流暢、適齡適性多元、分明互惠、規律自主、參與舒適」等原則，本研究美勞區環境規劃將以此五項「安全流暢、適齡適性多元、分明互惠、規律自主、參與舒適」原則進行研究，作為初任幼兒園教師進行學習區規劃之參考依據。

五、 小結

綜合本節所言，各開放教育的學習環境有其學習區概念在裡面，每種教學法都有其特點，端看教師本身的教育理念而選擇合適的教學方法形成班級的學習區教學，但如何將國外的教學法巧妙地運用在臺灣幼兒教育，卻是考驗幼兒教育教師的智慧，且學習區結合多種教育學者的理論，在班級學習區運作時，教師如何有意識的選擇形成教學目的，這不只閱讀文獻、參訪相關教學法幼兒園實施狀況及不斷地自我進修，研

究者認為還需加上實際在幼兒教育實務現場操作與不斷的修正調整，就如一位學習者不間斷的學習與反思自我，提供幼兒更完善的教育。



第三節 美勞區之規劃要點及相關研究

教育部（2017）幼兒園教保活動課程大綱將美感定義為個體透過內心主動建構感知美好事物的一種體驗，並希望藉由美感領域的學習指標，透過創作、欣賞與想像發揮潛能，陶冶幼兒對生活環境的敏銳觀察，形成個人的美感與素養。美勞區藉由美術創作的媒介，讓幼兒充分的發揮創造力來展現自己的思緒，從舊經驗重組新事物過程中，在自在安全、鼓勵受尊重的環境，展現自我的創造能力，是自我對某一事物獨特的看法或解釋（戴文青，1994）。本節分為美勞區的規劃要點、教師角色及美勞區的相關研究等三部分。

一、 美勞區的規劃要點

汪素榕（2001）認為學習環境的規劃，需了解幼兒的學習特質，並以遊戲的方式滿足幼兒的學習需求及個別差異，建構豐富且多樣性的行為情境，是現代幼兒教室學習環境規劃的重要趨勢。美勞區是規劃能啟發幼兒創意及美感意識的學習環境，活動內容包含工藝、立體造型、平面畫作等工作區域，提供幼兒在該學習環境自主學習與創作（林佩蓉，2021）。在安靜且自由的氣氛中，面對詳加規劃與存放種類繁多的素材與工具，讓幼兒專注且自在的投入自我的想像空間（戴文青，1994）。而幼兒會透過符號與社會進行溝通，此時成人須提供一個支持的環境，使幼兒能在學齡前順利發展創造力及表象能力（Hohmann & Weikart, 2016）。以下研究者將會根據相關文獻歸納出美勞區的規劃要點：

（一）近水源

設置地點應靠近具有水槽的區域，或是可以每日預備水桶，方便進行創作或清洗（林佩蓉，2021；周淑慧、陳志如，1998；戴文青，1994；蘇愛秋，2003）。但如創作型態不需用到水，則可不需考慮此要點（林佩蓉，2021）。

（二）易於清潔的環境

由於美勞區會使用各式材料與工具，容易造成地面及桌面的髒亂，所以在規劃美勞區的過程中，可以將美勞區規劃在利於清潔的桌面或地板的區域，方便幼兒進行清理（戴文青，1994；Bullard, 2014）。

（三）多元且有序的素材與工具

利用多格層櫃或容器，將各種的素材與工具依照不同性質進行分類，並且利用標籤或記號標示清楚，方便幼兒拿取與歸位物品（周淑慧、陳志如，1998；戴文青，1994；蘇愛秋，2003）。另外，素材的提供也會影響幼兒的創作，例如：素材過多作品可能較雜亂；過少又可能造成幼兒爭吵或引不起創作欲望；熟悉的素材給予幼兒安全感；新穎素材能引發幼兒創作想法（戴文青，1994）。

（四）多樣化的展示空間

提供幼兒隨時陳列作品的地方，可以利用展示臺或展示架擺放立體作品、展示牆張貼平面作品、掛勾陳列吊飾作品等，讓幼兒能分享經驗、自由表現自我及

培養欣賞他人作品的態度（戴文青，1994；蘇愛秋，2003）。

（五）備有清潔工具

在美勞區放置清潔工具的地方，例如：小掃帚、抹布、水桶或吸塵器等，方便幼兒清潔使用過後的環境，培養幼兒有隨時清理自己環境的好習慣，學習收拾及建立愛護環境的行為（林毓雪，2008；戴文青，1994；蘇愛秋，2003）。

游惠茹（2020）認為美勞區透過自由操作探索能培養出多方面的能力，促進幼兒享受在創作的過程，也提供滿足想像創造的機會，也因如此美勞區深受幼兒的喜愛，但美勞區屬較靜態的學習區，要如何的規劃與設計吸引幼兒的自發且專注地學習，教師是需下點功夫進行規劃與設計。綜合上述美勞區規劃要點之相關研究文獻，本研究將近水源、易於清潔的環境、多元且有序的素材與工具、多樣化的展示空間、備有清潔工具此五種規劃要點，作為初任幼兒園教師在進行美勞區環境規劃的目標。

二、 美勞區的教師角色

從學習區的規劃、維護、經營及引導幼兒能力培養等多種教學工作，教師在學習區中肩負著不同角色（胡毓珊，2021）。在學習區活動進行時，是需適時的觀察及評估幼兒的操作狀況，調整自我參與的角色，提升幼兒的學習品質（林佩蓉，2021）。身為一位具有專業素養的教育者，非以權威的地位取得幼兒的聽從，而是能以耐心與了解來取得幼兒的信賴與認同，協助幼兒在學習挫折時，給予支持與力量，努力扮演好合適的角色（蘇愛秋，2003）。以下研究者將會根據相關文獻歸納出美勞區的教師角色：

（一）規劃者

進行美勞區活動前，教師需多加了解幼兒的相關背景資料，包括幼兒個別能力與特質，透過相關資料協助教師學習環境的預備，除了給予適性、安全、豐富的學習環境，教師也應營造自由且開放的學習氛圍（游蕙如，2020；Dodge & Colker, 1998）。

教師透過佈置豐富而充實的創作學習情境，並且設立美勞區學習目標與使用規則，根據不同的美勞活動設置合宜的場所，塑造出自由且尊重欣賞的創作氣氛（陳伯璋、盧美貴，1991；黃王來，1998；戴文青，1994）。

（二）觀察者

觀察幼兒在學習過程中的情緒及言行舉止，同時注意到環境與幼兒之間的互動關係，例如：幼兒操作過程的情緒與問題解決、工具及素材是否方便拿取與整理、美勞區間的動線流暢度等，需要教師透過仔細的觀察與紀錄，並做出適時的調整（林佩蓉，2021；蘇愛秋，2003）。

在美勞區中，教師需運用欣賞的態度看待每位在美勞區活動的幼兒，不需過多的指導幼兒創作，因素材即是老師，從做中學中學習素材的應用，教師透過仔細的觀察幼兒創作的過程，思考幼兒行為現象背後的原因，例如：為什麼用撕的而不使用剪刀、和先前作品的有何不同、使用了那些材料製作而成等，並將所觀察與紀錄到做形成性評量（陳伯璋、盧美貴，1991；戴文青，1994）。Kellogg

(1969)也認為教師應以觀察者的角色，觀察幼兒在藝術活動的創作與表現，了解幼兒發展出的不同藝術能力。

(三) 媒介者

Blitz (1973)認為教師在學習區中，應該扮演合宜的媒介角色，而非全然不介入幼兒的學習活動歷程(引自陳淑琦，2005)。研究者透過文獻整理教師介入幼兒學習方式的不同層次，以下將分別介紹教師介入幼兒學習的角色階段：

1. 引導者

透過教師耐心且柔性的引導，也可利用情境與教具的氣氛營造，帶領幼兒踏入不同的學習領域，盡量避免強制的手段，而讓幼兒有不自信或是行為問題發生，使原本嚴肅的教育目的與動機隱藏，讓幼兒感覺不到被教，而是在與他一起玩(蘇愛秋，2003)，讓幼兒能自主學習、合作遊戲及解決問題等，深化幼兒的學習經驗及發展能力(林佩蓉，2021)。

2. 參與者

在幼兒園中，教師與幼兒相處也可以是朋友關係，與幼兒在學習區玩時，能放鬆幼兒的心情，使幼兒能發揮潛能及促使幼兒吸收周遭經驗，然而教師要何時介入與退出活動，都是教師需了解與掌握的能力，教師也能在此互動活動中共同成長(蘇愛秋，2003)。

3. 協助者

協助不同於代勞，而是教師評估及考量幼兒精神或體力後，教師此刻才會化身為協助者，在適當的時機給予合適的協助，例如：教師協助學習遲緩或身體障礙幼兒學習活動、教師經幼兒同意後，協助幼兒辛苦的收拾散落一地的教具(蘇愛秋，2003)。因此在學習區活動時，教師了解幼兒的學習能力是非常關鍵的能力(胡毓珊，2021)。

4. 示範者

幼兒由於生理的聽覺構造尚未發展完全，所以無法完全透過聽覺方式學習，這時教師就能透過示範的方式，增加視覺的學習途徑，讓幼兒有更佳的學習經驗，例如：以身示範新教具增進理解、教師的言行舉止或外表穿著的身教(蘇愛秋，2003)。

雖然在美勞區中，素材與工具即是幼兒的美勞教師，在做中學中認識素材與工具特性，然而還是有些特殊技巧需透過教師此媒介者介入教學，端看教師利用何種階段的介入方式，帶領幼兒進入藝術的殿堂，教師才能真正的欣賞與尊重每一位幼兒的創作(戴文青，1994)。

(四) 學習者

實施開放教育的教師，在越開放的教育中，給予幼兒的彈性就越大，教師需接受的挑戰就越高，在自由氣氛、溫和的態度、堅定的教學原則及建立自律的幼兒，是需要教師透過不斷的進修，使理論與實務經驗相輔成長，成為一位不斷學

習的教師（蘇愛秋，2003）。

美勞區如何提供幼兒感興趣的活動及材料的量與材質，都是教師需費心的事，然而只要多加觀察幼兒的使用情況，累積規劃美勞區的實務經驗，教師即能得心應手，讓幼兒在無限制下使用工具與素材盡情的發揮潛力創作，並在欣賞與談論幼兒創作時，藉由觀看各年齡層的作品經驗，結合幼兒各年齡能力的發展理論，透過在實務與理論上的結合與學習，帶領幼兒體驗及欣賞美的事物（戴文青，1994）。

戴文青（1994）指出教師要扮演好自己在學習區的角色並非一蹴可及，而是在真正認識幼兒後，以欣賞與尊重的態度，避免不當的教師行為，協助幼兒走過成長的挫折。綜合上述，學習區及美勞區的教師角色多元，不管以何種角色在學習區教學中，都能看到每種教師角色都以幼兒為主體的角度進行互動教學，而非以成人思維與幼兒進行單一向的教學。因此，本研究在進行美勞區研究過程中，將會透過規劃者、觀察者、媒介者、學習者等四種角色，隨著幼兒在美勞區的需求進行自我角色的調整。

三、 美勞區的相關研究

幼兒天生具有感知與探索美的能力，然而幼兒美的潛能是需要經驗的累積（教育部，2017）。就像 Dewey 所認為藝術即經驗（art as experience），人類將自身的人生經驗運用在藝術的活動上，把自我的經驗運用具有美感意識的方式，去經歷人類與自然環境所歷經的經驗（引自江合建，2001）。所以教室需規劃具有藝術氛圍的環境及刺激美感學習的因素，教師需有正確的教育理念、了解幼兒發展方向及學習目標，才能讓美的感知帶入幼兒的經驗中（黃文樹，2015）。目前國內美勞區相關研究與探討文章共 7 篇，由於國內單純以美勞區進行相關研究較少，了解到鬆散素材區是劃分在美勞區中（林佩蓉，2021），進而也納入在美勞區相關研究之中，以下研究者將會根據相關文獻歸納出美勞區的研究方向及結果：

（一）幼兒同儕互動及藝術素材研究

幼兒的舊經驗會影響幼兒創作的想法，教師可以根據幼兒的舊經驗循序漸進的提供素材與引導，來規劃美勞區的學習活動，此外教師應轉換合宜的教師角色，給予在美勞區的幼兒合宜的協助與刺激，在進行美勞區經營時，教師的態度與規劃時的環境暗示，都會影響幼兒是否產生同儕互動與合作（陳韻如，2000；簡佳甄，2019）。

（二）幼兒在美勞區的學習歷程研究

林雅婷（2019）和洪綉榛（2019）雖是以幼兒為研究對象進行學習歷程的研究，但由於兩篇的研究素材不一樣，所以研究結果不太一樣，但共同點可發現儘管美勞區的研究教具不同，但幼兒都會以探索的方式進行玩索並熟悉教具，再慢慢進階進行挑戰與創作。

（三）美勞區規劃研究

皆以教師規劃美勞區相關活動的研究，發現教師進行美勞區規劃時，應適時地根據幼兒的學習狀況調整美勞區的教具與活動，並提供多元化、新奇的素材或

工具，增加幼兒進行創作的想法與參與度（林佳葦，2021；游惠茹，2020）。美勞區應營造愉悅且自由的創作環境，並以鼓勵及支持激發幼兒的創作，教師可以利用有技巧的提問引導幼兒進行創作，尊重每位幼兒的創作發展，建立幼兒的自信心，有助於幼兒創造力的提升（林佳葦，2021；林婉玲，2016）。

本研究站在前人研究基礎上，希望繼續了解美勞區規劃應該注意何事，並實際應用在期初美勞區規劃中，因學習區規劃過程中可能面臨的挑戰，美勞區也有可能遇到相關方面困境，故研究者先統整學習區相關文獻，再補充說明美勞區相關研究面臨的困境、解決策略及專業成長，以下分為四點說明學習區規劃與經營可能遇到的困境：

1. 教學硬體受限或教學資源不足

研究者整理學習區規劃與經營的研究，發現教師最易受到教學硬體受限的挑戰，可能因為教室的空間不足，導致學習區規劃受限制，教師只能選擇更適合該班幼兒的學習區域；亦或者空間為多功能教室，在規劃時需考量用餐、教學及午休等功能；或因教具教材儲存不易，讓教師在使用造成不便或儲放區凌亂不堪（汪素榕，2001；胡毓珊，2021；張雅淳，2001；黃璧鴻，2019；廖慧君，2008；蔡語安，2020）；也可能因經費不足，導致教材教具無法供給合適或豐富的數量與種類，使教師需要與其他班級協調教材教具的使用時間（汪素榕，2001；胡毓珊，2021）。

前期素材種類較少，可結合家長資源與幼兒共同合作蒐集素材，且當素材種類越多時，收納方式越來越凌亂與不一致，環境收納就需做調整，依照素材大小、種類或顏色分別擺放，減少收拾時間變得更加容易整理（林佳葦，2021）。由於班級原先硬體收納櫃已妥善運用至各區，已無多餘空間可提供多元的素材，研究者透過閱讀文獻了解天花板垂吊收納的方式，規劃美勞區創作素材區（游惠茹，2020）。

2. 行政工作或全園活動繁多

教師除了班級教學活動外，在園所可能需要接任行政相關事務，因學習區教學需教師精心規劃環境與經營教學，兼任行政可能使教師無法兼顧教學（汪素榕，2001；張雅淳，2001）；或者，學校舉辦全園性或全校性活動時，這時候往往需要壓縮或暫停幼兒的學習區活動（趙婉娟，2002；鄭惠芳，2013）。

3. 班級教學共識問題

在幼兒園教學活動中，採以協同教學為主，然而協同教學很考驗兩位教師的溝通能力，如何使教育理念與實際教學活動達到一致，使幼兒有規則性的瞭解班級常規與學習規則，就需要教師們互相討論達成共識（汪素榕，2001；鄭宜瀾，2014）。

對於美勞區所提供的素材，有不一樣的規劃，例如：A 教師認為可提供

在收納櫃中幼兒從未使用過的素材，B 教師認為素材單價高，用於團體主題創作，較能減少素材的浪費。兩位教師對於素材有不一樣的規劃，詢問彼此的意見達成共識後，重新規劃素材提供的方式（游惠茹，2020）。

4. 教師專業能力與思維有限

教師的專業能力或教學經驗有限，在進行學習區規劃與經營產生挫敗感，造成原先預期與實際教學產生落差（胡毓珊，2021；黃璧鴻，2019；鄭惠芳，2013）。另外教師本身的思維，也可能影響學習區的進行方式，例如：保守的教學方法以至於無法有創新的教學、認為學習區為課餘活動而非教學活動（胡毓珊，2021；廖慧君，2008）。

學習區規劃動線不流暢且美勞區操作空間不足，導致工具與素材較少的問題，透過閱讀文獻了解素材與工具應擺放至幼兒好拿取的高度，調整創作空間並增加幼兒素材與工具創作探索經驗（林雅婷，2019）。

教師初期規劃鬆散素材區，擔心收拾不易、最後的作品成果，會忍不住想協助收拾與干涉幼兒活動，但教師轉念相信幼兒的能力，並將學習活動的主導權給予幼兒，建立幼兒負責任與自理的能力、尊重幼兒的自主學習（洪綉榛，2019）。

綜合上述的學習區與美勞區規劃與經營挑戰，教師多採取想經驗取道的尋求支持策略，向有經驗的幼教專業者的協助，透過客觀的經驗突破教學盲點，或是採取直接的方式蒐集相關資料的嘗試解決問題的策略，在權衡利弊後，進行取捨的動作（胡毓珊，2021）。本研究將藉由前人的肩膀，了解學習區規劃與經營的挑戰後，在研究過程中，如果遇到相似的挑戰時，藉由上述策略能給予研究者調整教學的協助。

有鑑於上述美勞區相關文獻僅有 7 篇作為參考，分別以幼兒同儕互動及藝術素材研究、美勞區中幼兒的學習歷程研究及美勞區規劃研究為研究主題，其中教師經營美勞區的相關研究僅林佳葦（2021）和游惠茹（2020）兩篇，且研究對象為教學經驗三年以上的幼兒園教師，目前台灣並無初任幼兒園教師規劃美勞區相關研究，但就如戴文青（1994）所言教師在經營及規劃學習區時，並非一剛開始能掌握教學方法及教學角色，是需要長時間學習與探索。研究者認為美勞區規劃與經營對於初任幼兒園教師是有研究價值，也希望藉由此研究了解初任教師規劃美勞區所經歷的歷程與困境，給予後續初任幼兒教師進行美勞區規劃的力量與參考經驗。

四、 小結

綜合本節上述各學者所述，美勞區規劃是需要教師花心力與時間去佈置與經營，美勞區的環境設置、素材與工具的提供就好像人類的骨頭，撐起來的美勞區外表的支架及活動的安全及流暢性，而美勞區裡教師的態度、學習規劃及經營的氛圍，就猶如人類的血肉，注入美勞區活動的靈魂與活力，在自由且支持的創作環境中，幼兒如小

魚享受美勞區活水般的自由創作生機，雖然美勞區的環境及教具設置重要，但擁有活力且溫暖的創作氛圍是非常重要的，初任幼兒園教師要如何掌握適宜的教學角色，是非常考驗初任幼兒園教師的觀察力及實戰經驗。



第三章 研究方法與設計

本研究以質性研究方式進行，探討初任幼兒教師如何規劃班級美勞區的歷程，以及實施美勞區教學時所遇到的挑戰，研究對象為大班幼兒，研究者透過學習區觀察與班級團體討論與分享等方法蒐集資料。本章節共分為五節，分別為：(一)研究方法與工具、(二)研究場域、(三)研究對象、(四)研究資料的蒐集、整理及分析、(五)研究資料的信賴度、(六)研究倫理。

第一節 研究工具和流程

本研究主要探討初任幼兒教師如何規劃班級美勞區的環境及教學，並探討在實施美勞區教學過程所遇到的挑戰及解決問題的方法，在征服挑戰過程中，初任幼兒園教師專業的成長。本研究採行動研究，教師即是研究者是行動研究重要的元素之一，透過真實情境的參與、蒐集資料與分析問題，進而找出解決策略，並加以實施後，在進行檢驗成果的一個循環的研究歷程，透過第一手的研究資料解決教學的挑戰（歐用生，1994）。本研究透過觀察法、訪談法、文件資料蒐集法等方式蒐集相關資料，觀察幼兒在美勞區的操作情形，藉由訪談及文件資料的蒐集詳實記錄教師所遇困境及解決的策略，並參考林佩蓉（2020）《幼兒園課程與教學評估表》評量美勞區的設置情況，藉以記錄班級美勞區活動的轉變與調整的歷程。

一、研究工具

本研究將會參考林佩蓉（2020）《幼兒園課程與教學評估表》與教育部國民及學前教育署（2015）《幼兒園教保活動課程手冊》作為規劃美勞區的教學參考依據，《幼兒園課程與教學評估表》是以層級作為評量的標準，各層級皆有其代表意義，本研究希望能透過研究提升美勞區規劃的能力，也因研究者所在研究場域為學習區教學，《幼兒園課程與教學評估表》認為學習區教學應以層級三為基礎標準，故本研究以第三層級作為本研究的美勞區基礎能力，藉以提供研究者改善或調整美勞區規劃與教學能力，以下表 3-1 為《幼兒園課程與教學評估表》的層級意涵。

表 3-1

《幼兒園課程與教學評估表》層級與其意涵

層級	意涵	說明
層級 1	待改進	未達基本要求
層級 2	可	為正常化教學，符合法規與幼兒園基礎評鑑之規定
層級 3	良	為精緻化教學
層級 4	優	為特色化教學

層級 5 特優 為卓越化教學

註：取自林佩蓉（2020）《幼兒園課程與教學評估表—2021 版》。

本研究美勞區環境規劃資料蒐集將運用林佩蓉（2020）《幼兒園課程及教學評估表》進行檢視，以作為本研究美勞區環境教學參考的依據，研究前後將各進行一次評估，每一指標以層級三為目標，並詳實的記錄調整前後的變化與挑戰，以了解初任幼兒教師美勞區規劃歷程與挑戰，下圖 3-1 為林佩蓉（2020）《幼兒園課程與教學評估表》美勞區評估指標與內容。

圖 3-1

《幼兒園課程與教學評估表》美勞區評估指標與內容

層級	1	2	3	4	5
1.3.4.1 充足的空間大小	➢ 無獨立空間或容納空間不足	➢ 設置獨立工作空間，大小可容納 1-2 人	➢ 設置獨立工作空間，大小可容納 3-4 人	➢ 設置獨立工作空間，大小可容納 5-6 人	➢ 設置獨立工作空間，大小可容納 7-8 人
1.3.4.2 妥適的空間規劃	➢ 僅提供存放美勞工具及材料或幼兒個人的美勞用品和著色本的櫃子	➢ 設置地點有足夠的光線（靠窗戶），靠近水源或方便取得用水 ³¹ ➢ 以櫃/架/地墊/走道與其他學習區做區隔 ➢ 規劃一座開放式、多功能、易拿取的工作櫃及各型態工作桌（例如：四腳桌、彎曲軸、棧板） ➢ 有工作櫃/盒的規劃，工作櫃/盒的內容擺放設計讓幼兒易於理解及操作 ³²	➢ 除符合層級 2 描述外，規劃不同工作區域（例如：桌面、地面、畫架、壁面） ➢ 規劃一座開放式、多功能、易拿取的工作櫃與兩個區中區（例如：摺紙桌、縫工區、串珠區、水彩畫區） ³⁴ ➢ 各類工具、材料、工作櫃/盒依區中區或櫃分類放置 ➢ 考慮工具、材料、工作櫃/盒取用的近便性	➢ 除符合層級 3 描述外，規劃一座開放式、多功能、易拿取的工作櫃與三個區中區	➢ 除符合層級 4 描述外，規劃一座開放式、多功能、易拿取的工作櫃與四個區中區
1.3.4.3 美感的空間	➢ 無空間佈置或沒有秩序單一單調	➢ 空間佈置明亮 ➢ 工作櫃與工具/材料擺放整齊有序 ➢ 工具/材料依形狀、大小分別擺放	➢ 除符合層級 2 描述外，空間、工作櫃、工具/材料、工作櫃/盒、工具色彩簡單和諧 ➢ 工具/材料依顏色分別擺放	➢ 除符合層級 3 描述外，收納展示的設備有質感、材質自然 ➢ 自然元素綠化與美化空間（例如：小盆栽、枯木） ➢ 配合創作需求與作品展示，採用不同光源設計（例如：燈串、夾燈）	➢ 除符合層級 4 描述外，設計整體藝術氛圍的情境（例如：呈現海洋世界的情境）
1.3.4.4 多元文化的融入	➢ 未提供多元文化的素材	➢ 設計一個與華人/臺灣/在地文化專題相關的工作櫃設計，涵蓋素材、工具、參考資料	➢ 設計一個與華人/臺灣/在地文化專題相關的區中區	➢ 設計兩個與華人/臺灣/在地文化專題相關的區中區	➢ 設計三個以上與文化相關專題的區中區，且其中一個專題為異國文化
1.3.4.5 適切足量的工具、材料	➢ 提供一類市售或教師自製、自印半成品的美勞材料（例如：著色卡、剪貼本） ➢ 僅提供一種創作類別之工具及材料	➢ 提供安全且狀況良好的不同創作類別所需工具/材料（例如：無毒的黏土、顏料、安全剪刀） ➢ 提供工具/材料共兩類，且每位幼兒每類有足夠的量	➢ 提供安全、狀況良好且符合幼兒年齡層的不同創作類別所需工具/材料 ➢ 提供工具/材料共三類，且每位幼兒每類有足夠的量	➢ 提供安全、狀況良好且符合幼兒年齡層的不同創作類別所需工具/材料 ➢ 提供工具/材料共四類，且每位幼兒每類有足夠的量	➢ 提供安全、狀況良好且符合幼兒年齡層的不同創作類別所需工具/材料 ➢ 提供工具/材料共五類以上，且每位幼兒每類有足夠的量
1.3.4.6 適宜的參考資料、配件用具	➢ 未提供清潔工具及防水配備（例如：防水衣或工作服）或提供不完整	➢ 提供教師自製的作品範例/圖文資料、基本的作品範例圖（含步驟）或幼兒能理解的圖書，且方便幼兒取用（例如：青蛙摺紙步驟圖） ➢ 提供方便使用的清潔工具及工作服	➢ 除符合層級 2 描述外，提供進階範例作品完成圖/照片讓幼兒研究（例如：會跳的青蛙摺紙作品） ➢ 提供繪本讓幼兒參考發想	➢ 除符合層級 3 描述外，提供實物、真實景物的影片/照片/圖鑑或擬真微縮模型（例如：提供服裝設計雜誌給喜歡畫人物服裝的幼兒）	➢ 除符合層級 4 描述外，提供藝術家/設計師的故事或作品的參考資料（例如：陳澄波、洪通、吳季剛）

註：取自林佩蓉（2020）《幼兒園課程與教學評估表》。

本研究美勞區參考教育部國民及學前教育署（2015）《幼兒園教保活動課程手冊》的學習區課程設計表格進行課程設計，下表 3-2 為美勞區課程設計表格。

表 3-2

美勞區課程設計

素材與工具	學習指標	引導重點
1. 美勞區的內涵：平面繪畫（水彩畫、蠟筆畫、拼貼畫、混合素材繪畫、手印畫、纏繞畫）、立體造型（摺紙、立體拼貼）、工藝（編織、串珠、縫工）。 2. 美勞區的器材：桌子、椅子、教具櫃、畫架、紙箱、各式畫具及顏料、各式裁切工具、裝訂工具、各種紙張、黏土、縫織工具及針線、布料。 3. 美勞區的工具：畫架、畫筆、工具書、工作服、打洞機、削鉛筆機、剪刀（包含曲線剪刀）、黏貼工具（彩色膠帶、膠帶、雙面膠、泡棉膠、膠水、白膠）。 4. 美勞區的材料：各式紙類、回收資源、各式顏料、黏土、縫工編織、拼貼材料等，回收資源材料指的是空罐、空盒、紙箱、各式紙張布料及其他裝飾品。 5. 美勞區的配件：抹布、掃具。	身-大-2-2-1 敏捷使用各種素材、工具或器材。 美-大-2-2-1 運用各種視覺藝術素材與工具的特性，進行創作。 身-大-2-2-2 熟練手眼協調的精細動作。 認-中-1-1-5 運用身邊物件為單位測量自然現象或文化產物特徵的訊息。 美-大-2-2-2 運用線條、形狀或色彩，進行創作。	1. 情境主題佈置—黏土區《大排長龍的蛋糕店》、水彩區《迴轉壽司店》，引導幼兒創作靈感。 2. 製作操作步驟圖，引導幼兒使用工具與創作素材。

註：取自林佩蓉、張斯寧（2012）《教育部幼兒園課程與教學品質評估表（題本）》。

二、 研究流程

本研究想藉由行動研究的過程，解決在實務現場的問題，透過不斷的修正、反思與行動，去解決研究者自己現階段所遇到的教學問題，下圖 3-2 為行動研究流程圖。

圖 3-2
研究流程圖



第二節 研究場域

本研究主要探討初任幼兒教師如何規劃班級美勞區的環境歷程，透過觀察幼兒操作的過程來檢視學習區環境是否合適，進而了解初任幼兒教師在過程中所獲得的專業成長。因此研究場域為研究者所任教的臺中市星空國小附設幼兒園星球班（化名），本節將分為兩部份加以詳述，分別為學校環境及研究班級。

一、 學校環境

星空國小位於臺中市，成立於民國 79 年，至今已建校 31 年，鄰近捷運站、火車站、公園、百貨賣場，是個住商林立、生活機能便利的地理位置。附設幼兒園成立於民國 109 年，位於國小一樓的某一區域，是由國小課後輔導班級教室改建而成，上下學由幼兒園專門的大門進出，目前幼兒園設立兩個班級，另外設有辦公室、活動室、

廁所各一間。幼兒可在不影響國小生教學活動的情況下，幼兒園可與國小部共用戶外遊戲場、圖書室、操場等公共區域。

二、 研究班級

本研究主要研究場域為星球班，研究者即為班級教師，以下將會描述班級作息、班級進行學習區方式、班級學習區空間規劃、班級美勞區規劃。

(一) 班級一日作息

星空國小附幼以學習區教學為主，學習區進行的時間以早上為主，園所可依據班級活動進行班級作息的調整與規劃，詳細請見表 3-3。

表 3-3

星球班一日作息

時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
07：50-08：20			晨間閱讀		
08：20-08：30			晨間點名		
08：30-09：30			戶外大肌肉時間		
09：30-10：00			美味點心		
10：00-11：20	學習區教學（學習區討論或教具示範）				衛教宣導 /品格教育
11：20-11：40			學習區分享		學習區回顧
11：40-12：20			美味午餐		
12：20-12：30			整理用餐環境、盥洗時間		
12：30-13：00			睡前故事		
13：00-14：30			午休		
14：30-14：45			起床、整理寢具		
14：45-15：25			美味點心、整理書包		
15：25-15：50			綜合活動		

時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
15：50–16：00			放學		

註：研究者自行整理。

(二) 班級進行學習區活動方式

在 111 學年度，星球班已開始進行學習區活動，以下將說明星球班學習區活動進行的方式：

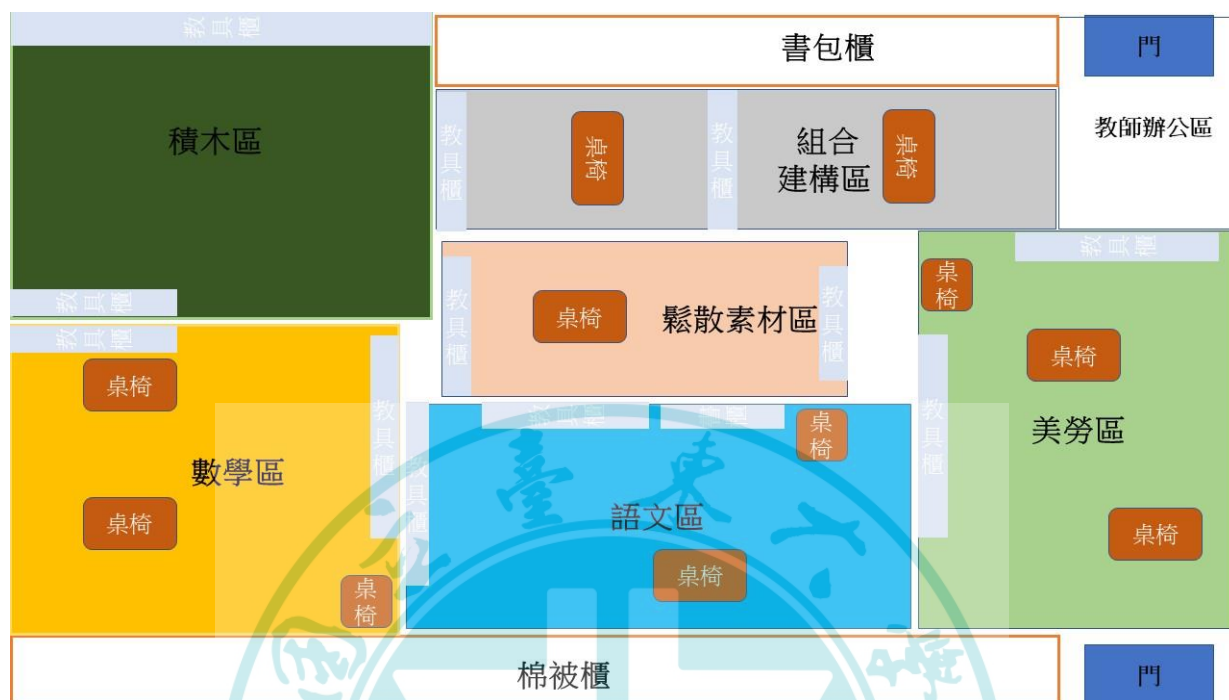
1. 幼兒如何選區：每週一上午點心用餐結束，整理用餐環境後，即可自行拿取學習區牌卡選擇想進入的學習區域，並將學習區牌卡黏在學習區星球裡，每一星球皆代表一個學習區，每個學習區根據空間規劃教師與幼兒共同決定學習區操作人數。
2. 幼兒如何換區：每週進行換區活動，各區如有未完成作品或學習單，需先完成作品或學習單後，才能進行換區的動作。
3. 幼兒操作學習區時間：教師會先進行約 10 分鐘的教具介紹或示範，幼兒會操作至 11：15，大約 60 分鐘的操作時間。
4. 學習區分享：週一至週四學習區結束後，全班集合至某一學習區進行學習區分享，分享方式採幼兒志願為主，也會邀請在學習區中發現問題的幼兒分享與討論，時間大約為 20 分鐘。週五會以照片或是小導覽員的方式，提供幼兒有作品回顧與欣賞的時間。
5. 幼兒學習區評量：每月會依據幼兒在某兩區的學習狀況作評量與觀察記錄，提供教師與家長了解幼兒的學習狀況。

(三) 班級學習區空間規劃

依據第二章文獻所提，美勞區環境需靠近水源（林佩蓉，2021；周淑慧、陳志如，1998；戴文青，1994；蘇愛秋，2003），因為星球班沒有獨立廁所，所以將美勞區設置近於門口，方便幼兒進出使用水源，下列圖示為星球班教室學習區空間規劃，如圖 3-3。

圖 3-3

星空班學習區空間圖

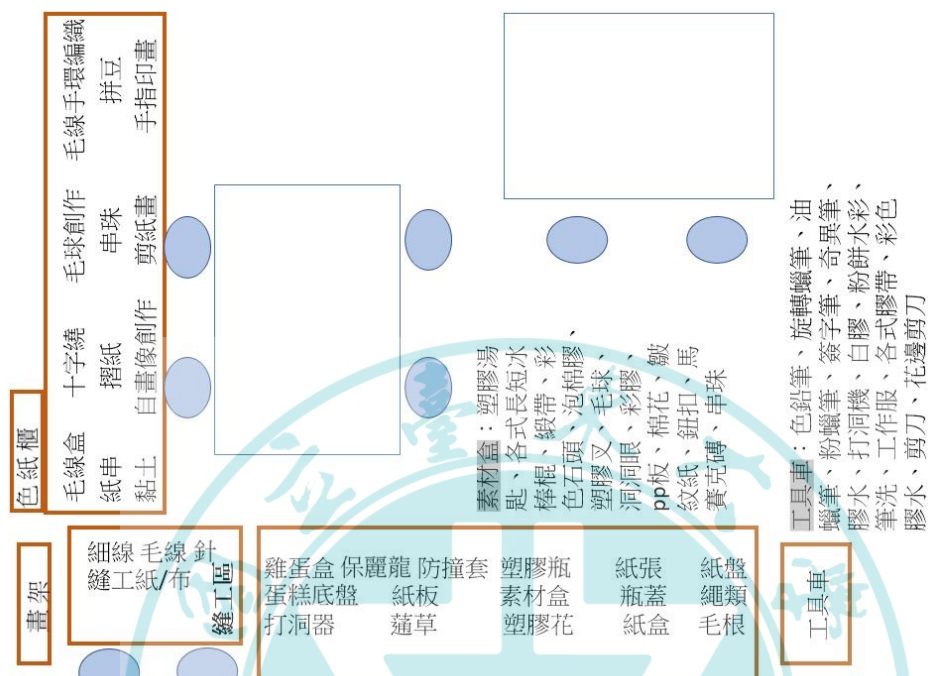


(四) 班級美勞區空間規劃

本研究的 110 學年下學期美勞區主要規劃的藝術活動包含工藝（編織、縫工、串珠）、平面畫作（水彩畫、指印畫、剪貼畫）、立體造型（黏土、回收素材創作）等創作活動，下圖 3-4 為星球班美勞區空間與素材規劃前（如附件一【美勞區素材與工具】）。

圖 3-4

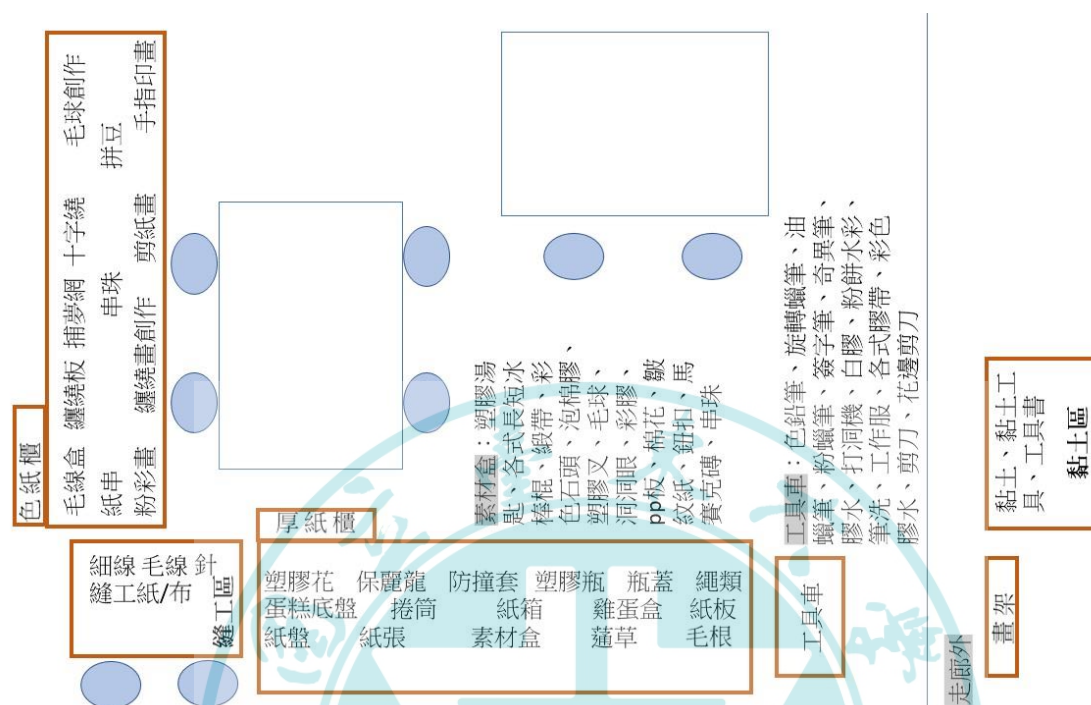
星空班美勞區空間與素材規劃前



由於在 111 學年度進行美勞區規劃時，發現美勞區素材櫃與工具車尚未根據特性進行分類與擺放，並將美勞區延伸至走廊，增加黏土區與水彩區的情境佈置，增加幼兒創作的想法，所以這學期將會作為美勞區規劃的調整，並根據林佩蓉（2020）《幼兒園課程與教學評估表》及班級需求規劃美勞區的環境，圖 3-5 為行動後的美勞區現況圖。

圖 3-5

星空班 111 學年學期初美勞區空間與素材規劃



(五) 美勞區的課程規劃

本研究 111 學年進行學習區教學，以下表 3-4 為 111 學年美勞區課程規劃。

表 3-4

111 學年美勞區課程規劃

內容	教師引導方式	學習指標	幼兒學習目的
縫工順序卡紙練習	製作圖示引導縫線 步驟與規則	身-大-2-2-1 敏捷 使用各種素材、工 具或器材	能理解縫的順序、 線的穿洞打結方 式。
縫工順序卡通圖形 練習	製作圖示引導縫線 步驟與規則		能靈活應用縫線順 序縫出指定的線條
縫工圖形練習	提供已描線不織布 圖形，提示幼兒縫 圖案	身-大-2-2-1 敏捷 使用各種素材、工 具或器材	能自己穿洞打結， 並理解圖形線條的 縫線順序，利用手 部力量縫布的圖 形。

內容	教師引導方式	學習指標	幼兒學習目的
縫工娃娃	提供與製作縫娃娃的步驟圖	美-大-2-2-1 運用各種視覺藝術素材與工具的特性，進行創作	能理解工具書步驟圖，並靈活運用工具與素材縫製娃娃。
纏繞版	提供剪好的紙版、膠帶與示範成品，供幼兒摸索與探究	身-大-2-2-2 熟練手眼協調的精細動作	能運用手部動作纏繞與轉動紙板，並完成纏繞作品。
捕夢網	提供半成品供幼兒穿洞形成圖形	身-大-2-2-2 熟練手眼協調的精細動作	能有順序的穿洞形成圖形。
十字繞	提供創作步驟圖	身-大-2-2-2 熟練手眼協調的精細動作	能有纏繞出具有順序的線條，完成十字纏繞的活動。
毛球創作	提供創作步驟圖	身-大-2-2-2 熟練手眼協調的精細動作	能理解步驟圖，並利用纏繞的動作，完成毛球作品。
串珠	提供串珠型式圖卡與技巧圖示	認-中-1-1-5 運用身邊物件為單位測量自然現象或文化產物特徵的訊息	能創作出具有型式的作品，並能測量手或頸部的長度製作首飾。
拼豆	提供創作圖卡供幼兒模仿創作	身-大-2-2-1 敏捷使用各種素材、工具或器材	能創作出具有型式或規則的圖形，進階挑戰根據圖卡一對一對應拼豆位置，更進階挑戰創作圖形。
粉彩畫	提供使用粉彩畫的操作步驟	美-大-2-2-2 運用線條、形狀或色彩，進行創作	能理解粉彩畫操作步驟，並利用手指均勻地將粉壓入紙張，最後能利用各種模板進行創作。

內容	教師引導方式	學習指標	幼兒學習目的
纏繞畫	提供創作纏繞化的步驟圖與創作圖形	美-大-2-2-2 運用線條、形狀或色彩，進行創作	能利用線條有規則的創作圖形。
剪紙畫	教師示範教具操作模式	美-大-2-2-2 運用線條、形狀或色彩，進行創作	能使用剪刀剪幾何圖形，並利用線條創作圖案。
手指印畫	提供工具書，內有操作步驟	美-大-2-2-2 運用線條、形狀或色彩，進行創作	能利用手指壓印圖形，並利用線條創作。
黏土	提供繪本創作主題，並佈置主題環境，將創作主題步驟圖張貼在牆上，提供幼兒模仿創作。	身-大-2-2-2 熟練手眼協調的精細動作 美-大-2-2-2 運用線條、形狀或色彩，進行創作	能理解步驟圖，運用捏、搓的動作捏出形狀，並使用工具創作作品細節。
水彩	提供繪本創作主題。	美-大-2-2-2 運用線條、形狀或色彩，進行創作	能使用水彩畫出線條，構圖出自畫像。

註：研究者自行整理。

第三節 研究對象與參與者

本研究因為行動研究，所以研究對象即為研究者本人，而研究參與者為臺中市星空國小附設幼兒園星球班（化名）26 位大班幼兒與星球班另 1 位協同教師—地球老師（化名）。

一、研究對象

研究者畢業於臺東大學幼兒教育學系，在 111 學年度臺中市星空國小附設幼兒園從事幼教工作邁入第三年。星球班兩位教師採取協同教學，以一人一週主教模式輪流進行作息流程安排，主教教師負責安排當週一日作息的安排，另一位副教教師為協同角色，協助當週教學活動的進行或機動性的協助幼兒，學習區時間兩位教師皆會進入學習進行觀察並與進行幼兒互動，隨時保持良好的溝通與討論，美勞區的觀察記錄將會由研究者執行，並在學習區結束後，與協同教師討論與分享學習區觀察的內容，做為日後教學調整與評量的依據。

二、 研究參與者

由於行動研究的場域通常為研究者自身的教學場所，所以研究場域為研究者的班級，在進行教學活動的行動研究時，班級協同教師與幼兒為研究參與者，協助研究者進行教學的行動研究。

(一) 協同教師

T 師則畢業於亞洲大學幼兒教育學系，在幼教職場邁入第一年的教學職涯。在研究過程中，會邀請 T 師參與行動研究，在學習區活動協助觀察幼兒在美勞區與環境的互動、創作想法與評估美勞區環境規劃，在學習區活動後，研究者會與 T 師討論學習區教學、幼兒美勞區表現與創作的狀況，並將討論內容最為記錄，以便後續研究資料的整理與分析。

(二) 園所同事

本研究邀請 S 師、M 師與 Y 師共同參與行動研究，學習區有相關問題與討論時，研究者會與 S 師、M 師與 Y 師共同討論學習區相關內容，S 師為 18 年年資的幼兒園教師、M 師為 24 年年資的幼兒園教師、Y 師為 9 年年資的幼兒園教師。

(三) 班級幼兒

111 學年度星球班幼兒共有 26 位，幼兒女生為 15 位、男生為 11 位。星球班為大班的班級，其中 19 位幼兒為中班直升大班，剩餘 7 位為 111 年學年度星球班的新生。

第四節 研究資料之蒐集、整理及分析

為了深入探究初任幼兒教師的美勞區規劃及教室美勞區實際運作情形，並從中探知初任幼兒教師實際運作過程中所遇的挑戰及其解決策略，藉此了解其專業成長內容。在進行質性研究過程中，需從蒐集而得的資料中，進行資料有條理地整理，在眾多資料中分析並詮釋，尋找資料所呈現的意義，而非機械式的蒐集與記錄資料，對於質性研究而言，是一項具有挑戰的事（吳芝儀、李奉儒，1995；陳向明，2007；黃瑞琴，2005），本節將分為兩部份加以詳述，分別為：(一)資料的蒐集、(二)資料的整理與分析。

一、 資料的蒐集

本研究的資料蒐集採多元方式進行，包括觀察記錄、文件資料及訪談資料。

(一) 觀察記錄

觀察法是質性研究經常使用的研究方法之一（黃瑞琴，2005）。由於研究者本身就是研究參與者，透過參與式的觀察在自然的情境下，能直接觀察到教師的學習區環境規劃的情形、幼兒實際操作情況及幼兒與美勞區環境的互動狀態等，在觀察過程中，隨手進行札記記錄幼兒的重點事，並輔以幼兒觀察評量作為本研究美勞區環境調整的依據。

(二) 文件資料

研究者將蒐集不同來源的文件資料，盡可能地讓資料完整的呈現，以利資料的分析，根據本研究目的蒐集的文件如下：

1. 幼兒作品、活動照與環境照：與研究相關作品將以掃描或拍照方式留存，以利後續資料分析，研究資料從 111 年 8 月 22 日開始正式進行研究至 112 年 01 月 06 日結束。
2. 教師省思札記：研究者在進行美勞區觀察的過程中，可能會有所感受、疑惑與想法，會將其記錄在教師省思札記中，並明確標記日期，以了解教師對於自身教學的反思與專業成長的歷程，研究資料從 111 年 8 月 22 日開始正式進行研究至 112 年 01 月 06 日結束，每週四次，共 72 次(學習區因活動暫停則會減少教學省思次數)。
3. 教學週誌：教師根據當週的教學進行記錄，以了解教師如何進行班級學習區規劃或教材教具的更動與教學，研究資料從 111 年 8 月 22 日開始正式進行研究至 112 年 01 月 06 日結束，每週一次，共 19 次。
4. 與協同/同事討論對話：與協同/同事教師討論或言談學習區教學活動的記錄，研究資料從 111 年 8 月 22 日開始正式進行研究至 112 年 01 月 06 日結束，共 16 次。
5. 幼兒園課程與教學評估表：每個月研究者與 T 師會共同進行星球班美勞區幼兒園課程與教學品質評估，以了解美勞區規劃的變動研究資料從 111 年 9 月開始正式進行研究至 112 年 12 月結束，共 4 次。
6. 教學會議記錄：園內每個月的教學會議記錄，以了解各班學習區的教學狀況與問題討論，研究資料從 111 年 8 月 22 日開始正式進行研究至 112 年 01 月 06 日結束，共 5 次。

(三) 訪談資料

研究者以非正式訪談進行研究資料的蒐集，詢問訪談對象美勞區相關的問題，訪談對象為研究參與者，主要是希望藉由訪談了解美勞區規劃與運作現況，訪談對象為協同教師與班級幼兒。

1. 訪談協同教師

在當月學習區活動結束後，研究者會與 T 師討論當月學習區活動的狀況，並且將每次進行關於討論美勞區的環境或想法作逐字記錄，但有時礙於討論時間不足，就會以錄音訪談的方式進行，作為後續資料的分析與整理，訪談時間每次十到二十分鐘不等，研究資料從 111 年 8 月 22 日開始正式進行研究至 112 年 01 月 06 日結束，共 7 次。(如附件二【訪談記錄表】)。

2. 訪談班級幼兒

當天學習區活動結束或幼兒學習告一段落後，研究者會利用幼兒主動與教師對談時，訪談進入美勞區的幼兒，訪談時間每次約三到五分鐘，並以聊天方式詢問美勞區相關問題，並將訪談內容作記錄，以協助研究者進行下一

行動的研究調整，研究資料從 111 年 8 月 22 日開始正式進行研究至 112 年 01 月 06 日結束，訪談共 20 位幼兒，共 115 次。(如附件三【訪談記錄表】)。

二、 資料的整理與分析

質性資料常有多層意義，所以需要經過系統化的編碼進行資料的整理，以便後續資料的分析（黃瑞琴，1999）。本研究根據 Miller 和 Crabtree（1992）內容分析法作為研究資料的整理與分析（引自施淑娟，2016），將本研究資料整理與分析將採納 Miller 和 Crabtree（1992）的資料分析方法進行本研究的資料分析，（一）資料編碼：根據文本資料命名，命名來源為原始資料的概念；（二）抽繹主題：檢驗該片段資料的主題概念，相同片段資料可能抽繹出二個以上的概念；（三）歸類：將抽繹出的主題歸類整理（引自施淑娟，2016），下圖 3-5 為本研究資料分析圖。

圖 3-5
研究資料分析圖



註：Miller 和 Crabtree（1992）

研究者將每日所得的觀察資料及文件資料進行資料的編碼，以下表 3-5 及表 3-6 為本研究對象代碼表及研究資料代碼表：

表 3-5
研究對象代碼表

研究對象代碼	代碼意義
R	研究者
T	協同教師
S	園所同事 1
M	園所同事 2
Y	園所同事 3

研究對象代碼	代碼意義
C	幼兒

註：研究者自行整理。

表 3-6

研究資料代碼表

研究資料來源	編碼代號	編碼意義
觀察記錄	觀-1110917	111 年 09 月 17 日觀察記錄
幼兒作品、活動照與環境照	照-1110922	111 年 09 月 22 日幼兒作品、活動照與環境照
教師省思札記	省-1110917	111 年 09 月 17 日教學省思
教學週誌	誌-110-01	111 學年第一週教學週誌
協同/同事討論對話	討-T-1110918	111 年 09 月 18 日與協同/同事的訪談記錄
學習區團體討論	團-1111021	111 年 10 月 21 日學習區團體討論
訪談記錄	訪-C-1110918	111 年 09 月 18 日與幼兒的訪談記錄
	訪-T-1110918	111 年 09 月 18 日與協同教師的訪談記錄
教學會議記錄	教-1111026	111 年 10 月 26 日教學會議記錄

註：研究者自行整理。

第五節 研究資料的信賴度

本研究透過文件資料、觀察記錄、訪談記錄及幼兒的學習檔案等資料，透過蒐集多元的資料進行交叉檢驗，且因質性研究易受到研究者個人的主觀影響研究結果（葉重新，2011），本研究的資料信賴度將分成（一）三角檢驗法、（二）參與者檢驗法、（三）研究過程中的自我省思。

一、三角檢驗法

研究者透過觀察資料、文件資料、及文獻資料等多元的資料蒐集方式，將研究蒐集而得的多元資料進行分析並歸納整理，並利用三角檢驗法進行研究資料的檢核，以

提升研究之效度。

二、 參與者檢驗法

陳向明（2007）認為研究者可以將研究的結果或內容反饋給被研究者，了解他們的想法與意見，此為參與者檢驗法。故本研究進行的觀察記錄、訪談內容及幼兒園課程與教學品質評估表等內容，將會請研究參與者—T 師、S 師及 M 師給予研究分析內容或想法上的回饋，讓研究現場所展現的情形真實的記錄下來。

三、 研究過程中的自我省思

研究者研究過程中會不斷地蒐集資料，在分析與歸納資料時，會不斷的與指導教授進行討論，並在研究過程中，反覆的自我省思，以減少蒐集而得的資料在進行過程中有主觀意識的解讀。

第六節 研究倫理

本研究為質性研究，身為一位教育研究者應具備專業的研究倫理道德，謹守自身的品德與修養，更要考慮研究人員與受試者之間的關係，將研究資料與結果做審慎地應用在研究（葉重新，2011）。本研究將根據阮光勛（2014）整理研究倫理應遵守的研究倫理：(一)告知與徵詢研究參與者同意、(二)機密與保護研究蒐集的資料、(三)保護研究參與者的身心健康與利益，分別說明研究者在研究過程中，如何處理研究相關的倫理議題與遵守的規範。

一、 告知與徵詢研究參與者同意

本研究的研究參與對象採自願原則，研究開始前，研究者製作研究同意書明確告知研究目的、研究資料蒐集方式蒐集的研究資料用途，且因研究參與對象大多為幼兒，故研究者徵詢研究參與者的家長或監護人同意，研究參與者為協同教師貨源內教師，也接以徵求方式取得同意後，再進行相關研究資料的蒐集。

二、 機密與保護研究蒐集的資料

研究者在研究過程所蒐集而的資料，將做嚴密的保護，研究資料將採取匿名方式進行研究撰寫，隱藏研究參與者的真實身分，並妥善儲存研究資料。

三、 保護研究參與者的身心健康與利益

本研究在進行研究過程中，確保研究參與者在正常化教學及不影響研究參與者受教權的方式進行，研究者也將盡到最大的責任保護研究參與者的身心健康。

第四章 研究結果與討論

本研究以行動研究方式進行，藉以了解一位初任幼兒園教師規劃美勞區環境的歷程，並探究初任幼兒園教師在進行美勞區教學，他採取若干因應策略去解決所面臨的困境，在研究期間所獲得的專業成長。因此，本研究透過文獻探討、文件蒐集、教學行動與省思、教學調整的行動歷程，進而找尋解決問題的策略，以提升初任教師規劃班級美勞區的專業成長能力。本章節共分為三節，分別為：(一)美勞區規劃與實施歷程、(二) 初任幼兒園教師在美勞區教學面臨困境與因應策略、(三) 初任幼兒園教師在美勞區教學的專業成長。

第一節 美勞區規劃與實施歷程

戴文青（1994）認為教室環境對於幼兒行為具有強烈的暗示，會引導其行為反應與感受。而美勞區是一提供幼兒自主學習與創作的環境（林佩蓉，2021）。本節主要探討重整美勞區環境規劃與設計的行動，以研究者研究班級所設立的美勞區區中區呈現歷程說明，分別為：(一)黏土區、(二)水彩區、(三)縫工區、(四)美勞區總體環境與非區中區活動區域。

一、 黏土區

本研究將以行動歷程的方式呈現研究者在黏土區規劃與實施的歷程：

(一) 行動一：獨立成為區中區

1. 行動契機：舊生喜歡黏土活動

R 師在開學教學備課日時，與 T 師討論這學期學習區規劃的方向與目標，由於 R 師與 T 師分別是兩班舊生的老師，所以在開學前學習區環境規劃互相分享各班舊生的狀況，希望以此作為這學期學習區教學的內容與規劃，R 師分享星球班舊生很喜歡進行黏土創作，這學期黏土想獨立成區中區，有更多的活動空間提供幼兒進行黏土活動。

R 師：我們班教室之前是分為鬆散素材區、積木區、美勞區、語文區、數學區、組合建構區。

T 師：基本上與亮亮班差不多。

R 師：上學期我們班小孩很喜歡進行黏土創作，常常有兩個或三個一起玩黏土，這樣桌子有其他人要做其他事可能就會有點擠，不然把黏土區單獨出來放到外面變區中區要嗎？

T 師：嗯！之前亮亮班小孩他們也會操作黏土。

R 師：那我就把黏土移到外面囉！（討-T-1110822）

2. 行動的內容或方式

在討論完各區的教學目標後，教師們分工合作進行各學習區的環境規劃，R 師因這學期研究主題為美勞區，各美勞區環境規劃佈置將交由 R 師負責，但教學期間 R 師仍然會與 T 師討論各區的教學狀況，以便後續教學的調

整與掌握幼兒學習狀況。

R 師：那這樣我們就先分區進行佈置，分美勞區和鬆散、積木和組合、語文和數學，我這學期研究主要是美勞區，那美勞區給我，那鬆散就給你？

T 師：好。

R 師：那積木跟組合你想要哪一區？

T 師：組合好了。

R 師：語文跟數學呢？

T 師：數學區，那教室有象棋嗎？

R 師：有喔！在教具櫃裡，你可以翻翻看。（討-T-1110822）

當學習區環境規劃內容討論與工作分配後，R 師便開始著手進行黏土區中區的環境規劃，參閱幼兒園課程與教學評估表（2020）美勞區規劃內容—適宜的參考資料、配件用具，原先 110 學年班級美勞區 1.3.4.6 適宜的參考資料、配件用具評估指標為階層二（提供基本的作品步驟圖及範例圖），提供的參考資料以教師提供的黏土工具書，並且以工作盤的形式呈現在美勞區工作櫃。



黏土工作盤。（照-1110822）

R 師開始在空無一物的走廊著手佈置合宜的學習區，班級有固定的硬體設備，所以是需從其他學習區域挪出一張小桌成為黏土區的創作桌面，但由於桌面不大，R 師想起研究所同學分享紙箱可以當工具或素材放置的平面，故黏土素材、工具書、作品展示區都擺放在小紙箱上，使用色彩統一且柔和的布當小紙箱的桌巾，並以提供越大的創作桌面為主，盡量將黏土區桌面清空，方便幼兒暫放活動中未完成的作品及創作活動空間。

因為教室的桌子不夠，所以我挪動將語文區的小桌變成縫工區小桌，將縫工區有欄架的小桌成為黏土區桌面，以方便我張貼黏土區重點的主題，另外我有加上小紙箱放置其他的素材，想說研究所同學有分享利用小紙箱形成小桌面的方法，所以我利用小紙箱鋪上與教室色彩統一的桌巾，接著將黏土區的素材、工具書及作品展示區

擺放在上面。(省-1110822)

上學期星球班的舊生的黏土創作會較沒有創作想法，喜歡進行黏土混色的玩索素材行為，這學期想提升幼兒的黏土區創作能力，在參考幼兒園課程與教學評估表（2020）後，發現可以透過繪本引導幼兒的創作發想，而不只提供步驟圖，也加入研究者自製的作品範例，並且將自製的作品範例的步驟張貼在顯眼的地方，提供幼兒模仿創作，經過此次的行動，美勞區的 1.3.4.6 適宜的參考資料、配件用具評估指標從階層二提升至階層三(提供範例作品及繪本)

由於教室空間有限，發現舊生進入美勞區時，很喜歡操作黏土，但又因為創作過程中，作品會看不太出來具體的想法，有時只是進行混色會把玩而已，透過品質評估表發現可以利用繪本進行情境的引導，所以這學年將黏土單獨出來，並透過繪本故事的情境佈置，提供幼兒創作想法。(省-1110822)



黏土區環境照。(照-1110822)

3. 行動後的看見與反思

在學期開始前的備課日，R師思考很久要如何進行班級的美勞區環境調整，什麼方式才能充分的利用園內有限的空間，使環境達到最大值的利用，提供幼兒更豐富的學習環境，思量到上學期的教室空間環境已是極限了，所以勢必將學習區範圍往外擴張找出合適的環境，便想到教室外空蕩蕩的走廊，R師心想：一條空無雜物的走廊，我們班如果能善加規劃，應該能提供幼兒更加的學習體驗，所以R師與T師便開始著手改造合適的空間。接著，便思考走廊適合何種美勞區活動，空間如此寬敞很適合形成區中區，又因走廊靠近廁所的地理位置，所以決定將走廊形成美勞區的區中區的環境。在美勞區環境上的設計，R師認為首先需設置吸引幼兒操作的創作活動形成區中區，所以R師根據上學期幼兒的學習興趣，將原先在工作櫃中的黏土獨立成

區中區，可以容納更多人數的幼兒進行黏土創作，創作空間也更加寬敞舒適。

目前班級環境其實很小，且因為想提供多元的學習創作環境，所以要怎麼改善教室環境小的問題，其實我想到走廊這寬敞的空間，又因為這空間接近廁所，方便小孩使用水，於是將美勞區某些創作活動移到教室外，擴大班級學習環境。(省-1110822)

R師觀察幼兒在美勞區活動的狀況時，明明原先上學期幼兒很喜歡黏土創作，但為何這學期擴大黏土創作環境，理應更吸引幼兒進入黏土區進行活動，但為何很少有幼兒進入黏土區，R師與T師互相分享美勞區所觀察的內容時，T師也觀察：「因為目前我就只看到他們只集中在這一區（教室內的美勞區），大部分都集中在這裡。」(訪-T-1110905)，讓R師不禁思考美勞區環境的設置是否需要做些微調整。

(二) 行動二：提高黏土區社會互動性

1. 行動契機：發現幼兒黏土創作頻率較低

由於行動一調整後的反思與看見，R師與T師都發現黏土區經過環境調整，幼兒進入操作的頻率低於預期，T師提供一個解決幼兒進入黏土區頻率較低的方法「利用繪本吸引幼兒興趣。」(討-T-1110905)但因為黏土區在規劃初期已放入繪本，且後續討論後，地球老師提及「我發現他們很喜歡一群一群的。」(討-T-1110905)，所以研究者便提出增加黏土區座椅的數量的想法，以增加幼兒在學習區進行社會性互動的行為。

T師：我覺得可以用繪本去吸引他們。

R師：去引導他們，不然外面(黏土區)都佈置好了，有點可惜。

T師：而且我發現他們很喜歡一群一群的，女生他們可能不喜歡一個人到外面。

R師：對！我覺得真的他們都一群在教室裡面，不然就是要外面學習區變成兩張椅子。

T師：對，而且他們喜歡一邊做一邊聊天。(討-T-1110905)

2. 行動的內容或方式

在行動一時，R師規劃黏土區只有一張桌椅，環境的暗示幼兒只能一個人進行操作，R師根據在就讀研究所同學分享的學習區設置經驗，班級的座椅與桌子是可以自由使用與移動的想法。

今天幼兒自行搬動椅子進到黏土區創作，因為我想到碩班同學分享他們班學習區可以自由搬動桌椅，只要幼兒找得到位置進行學習區活動，且不影响學習區秩序，便允許幼兒隨意搬動桌椅。(省-1110907)

這天，在教室內美勞區創作的C17，他完成了他的作品後，便走出去教室外的黏土區，便走進來找R師：「R老師，外面黏土區沒有椅子了。」聽出

C17 話裡想進入黏土區操作的渴望，所以 R 師便回答：「你可以自己搬椅子進到黏土區，使用完要記得拿回教室。」(觀-1110907)R 師便見到 C17 搬著教室的一張椅子坐在 C7 的旁邊一起創作。

3. 行動後的看見與反思

R 師一開始以為黏土區的環境佈置會很吸引幼兒的注意，但在約第二週學習區活動第三天才開始有幼兒進入黏土區，非常出乎意料之外，因為環境的暗示與佈置應該是幼兒很喜歡的元素，但 R 師也連接到 T 師所推論的觀點，T 師說：「他們很喜歡一群一群的，女生他們可能不喜歡一個人到外面(討-T-1110905)。」R 師想了想後，也非常認同 T 師的觀點，但 R 師並沒有直接更動黏土區的環境，而是等幼兒提出學習需求，才提供可以隨意更動桌椅的方法，因為 R 師認為如果幼兒非常想進入黏土區，應該會提出他的需求，在經過 C17 的詢問後，其他幼兒發現原來教室椅子可以自由搬動後，後續幼兒會自己搬椅子進入黏土區創作，而原先沉寂的一區也變得更受歡迎，發現最近幼兒進入的人數越來越多，今天還聽到 C12 邀請 C6 一起進入黏土區。(省-1110915)

T 師認為幼兒喜歡共同操作學習區活動，給了 R 師調整的走廊美勞區環境的反思，R 師觀察一週的學習區時間，發現環境上的不足與可能的因素後，認為需要調整以兩個座位為區中區，也體認到學習區的社會互動性對於幼兒的重要性。

(三) 行動三：調整黏土區工具與素材的拿取動線

1. 行動契機：幼兒化身黏土搬運工

在幼兒進入美勞區創作時，R 師希望透過仔細地觀察幼兒的操作狀況，以便了解 R 師在開學初的美勞區環境規劃有待改善的地方，R 師認為一個優良的學習環境是否適合班級的幼兒，是需要幼兒與教師共同合作，幼兒透過肢體或語言傳達環境的美好或不足，教師則透過敏銳的觀察與自我反思能力找出問題解決方法。開學的第二週的第三天學習區活動，黏土區終於迎來了第一位客人，C17 是第一位進入黏土區中區的幼兒，他在進行創作活動前，R 師觀察到她坐在桌前，看著張貼在欄網上的步驟圖、作品展示上的示範作品，接著他的行為讓 R 師感到好奇，於是便開始思考 C17 行為背後的原因。

C17 自己去到外面的黏土區，一開始先進行混色的動作，再來看老師佈置的環境進行創作的想法，根據步驟圖模仿做出棉花糖。在拿取黏土時，會直接將黏土和從紙箱桌拿到小桌上放著使用，後來收拾時再放回紙箱桌。(觀-1110906)

原先黏土區的黏土放在紙箱上，然後小桌上放置繪本，使小桌的桌面保持乾淨，給予幼兒寬敞的創作空間，另外，也認為繪本放置在小桌上，幼兒能方便進行閱讀的行為，透過翻閱繪本的行為找到創作的靈感。R 師經過連續幾週的黏土區觀察後，能發現大部分的幼兒會將放在紙箱上全部的黏土盒

放到桌面，然後才會開始進行黏土創作。研究者便想到是否因為黏土放置的位置不流暢，所以幼兒為了創作活動的流暢性，所以自動將黏土放置在小桌上，於是 R 師省思可以先試著調整繪本與黏土的歸位位置，也許能解決黏土區的物品歸位動線的問題。

今天黏土區終於有幼兒進入進行活動，但我卻觀察到 C17 會將全部的黏土盒放到小桌上，然後才坐下進行黏土活動，創作結束後，又將黏土盒放回紙箱上，這兩個行為動作讓我感到疑惑，我在想是否是因為黏土盒收納的位置不太方便，這部分還需要再多做觀察。(省-1110906)

2. 行動的內容或方式

R 師多次的觀察幼兒的行為與教學反思後，認為可以將黏土區小桌與紙箱上的物品做更動，以方便幼兒進行創作活動，於是將原先放置在小桌的繪本與紙箱上的黏土調換，希望透過此行動能讓幼兒流暢的進行創作活動，減少幼兒拿取與收拾黏土的時間，以增加幼兒拿取素材或工具的便利性。

在黏土區時，發現幼兒拿黏土時，因為黏土放在較為矮的紙箱，而幼兒坐在較高椅子上，所以在拿取黏土時，會有不方便的情況發生。所以將小桌上的繪本放在矮桌上，然後將素材與工具集中放在小桌，方便幼兒拿取素材或工具。(省-1110915)



黏土區桌面放置黏土，小紙箱放繪本及工具書。(照-1110920)

3. 行動後的看見與反思

使用小紙箱當桌面收納素材與工具書，由於需要繪本的情境暗示，考慮黏土與繪本共同放在小桌會佔用桌面空間，幼兒操作的桌面也會較小，所以便決定將黏土與工具書放置在紙箱上(行動一)，但拿取素材的動線不流暢造成幼兒耗費時間與動力在來回拿取黏土，所以最後 R 師根據推論與判斷幼兒的需求，重新規劃黏土區的素材與工具的位置。在經過這樣的素材與工具的微調後，R 師了解到經常使用的素材與工具拿取的便利性，當素材與工具的便利性不足時，有可能會影響幼兒操作過程中的流暢性，且也容易造成幼兒不易收納與歸位，且 R 師認為物品放置的位置需根據幼兒使用的頻率擺放，

例如：黏土較常使用，所以放在離幼兒較近的小桌上；繪本為參考書籍在使用上較不頻繁，所以可以收納在離幼兒較遠的紙箱上。

C7 進行黏土創作時，坐在黏土桌後，便開始拿取黏土桌前的黏土開始進行創作，在黏土區做甜點時，延伸做出裝甜點的盤子。(觀-1110919)

將高桌上的繪本放在矮桌上，然後將素材與工具集中放在高桌，方便幼兒使用，經過這樣的改變，發現如果有較多幼兒進入操作時，幼兒彼此間在使用黏土的桌面也較為便於拿取黏土素材。(省-1110915)

上週將黏土區的繪本與素材為製作調換後，有發現幼兒在拿取黏土創作時，動線有較為流暢，且也方便幼兒創作。(省-1110919)

(四) 行動四：提供大桌面創作

1. 行動契機：黏土區進入人數過多，桌面不夠使用

由於黏土區的環境調整後，原先乏人問津的黏土區變得更受班級幼兒的興趣，發現幼兒開始會靈活的運用教室的椅子，在進行黏土創作活動也更加流暢，不過 R 師卻發現了一個問題，黏土區的桌子已經無法負荷過多的人數，有時候有三位幼兒擠在一張小桌創作黏土，在桌面翻閱黏土工具書時，又因桌面已擺放黏土與創作素材，所以沒有多餘的桌面可以翻閱工具書，幼兒便蜷曲著身軀，一邊翻閱黏土工具書一邊進行黏土創作，這樣辛苦地進行創作活動，R 師認為是時候進行下一個美勞區環境的行動調整。

三位幼兒同時進入黏土區進行黏土創作，幼兒們各自將自己所需的材料與工具拿出來後，此時桌面已放了黏土創作相關素材、黏土作品與黏土混色表，坐在兩旁的 C18 與 C20 想翻閱黏土書找創作靈感，C18 與 C20 椅子往後移，便將工具書放在腿上邊參閱邊進行活動。(觀-1110922)

於是 R 師便詢問 T 師對於最近美勞區環境或幼兒操作的觀察，以便了解 R 師與 T 師是否觀察的內容與看法相同，再找出適合解決問題的方法。T 師認為「美勞區活動人數超過，因為幼兒可能以為教室內外的美勞區是分開的，所以黏土區就容易太多人，創作空間就會太擠。」(訪-T-1110921)，且幼兒也自己反應空間很擠，不過幼兒會自己協調黏土區的人數，且彼此間達成共識願意以達共識的人數進行黏土創作活動，活動過程也沒有發生爭執的問題。除了黏土區的人數問題，T 師認為幼兒不清楚美勞區的區域範圍在哪裡，所以對於一剛開始討論各區的人數的上限無法區分清楚，而導致黏土區環境發生擁擠的問題，後續 R 師便開始思考如何解決人數過多、桌面較小的問題。

T 師：美勞區人數是不是六個人。

R 師：對！但其實…

R 師與 T 師：一直是超過的。

T 師：對！尤其是那個…他們可能以為外面跟裡面是分開的。

R 師：對啊！

T 師：他們就會外面可能就三個，然後裡面就可能四個五個。

R 師：而且他們自己也會說，黏土區只能三個人喔！

T 師：對啊！

R 師：阿，那個今天那個誰啊！C14 他進美勞區的時候說，我也要一起，我就說，那這樣你會不會覺得很擠呢？其他三個就說，很擠，黏土區只能三個人。

T 師：那他們可能以為外面是一區，然後美勞區是美勞區。

R 師：喔，我覺得是不是是因為空間…

T 師：對！對對！

R 師：被隔出來。(訪-T-1110921)

2. 行動的內容或方式

增加桌面是目前黏土區首要需調整的部分，所以 R 師再次挪動教室的小桌，從將數學區使用頻率較少的小桌成為黏土區的小桌，提供幼兒大桌面進行黏土創作。

因為這週黏土區人數大多 2-3 人進入，發現一張桌子不夠使用，所以又再加入一張小桌，希望幼兒在創作時，能有更舒服的創作桌面進行活動。(省-1110923)



增加創作桌面的黏土區。(照-1111003)

雖然解決了桌面大小的問題，但是人數的問題依然沒被解決，幼兒仍然會自由搬動椅子，但黏土區的人數依然為三個人，較晚來的幼兒會坐在其中一張桌面的邊角，就形成兩位幼兒共用一張桌面。所以隔日學習區活動開始前，R 師便與幼兒討論黏土區的人數，經過與幼兒的討論及達成協定後，後續的黏土區人數就以兩人為主要活動人數，如有需調整的部分，會再與 T 師或幼兒一同找尋解決方式。

R 師：你們覺得黏土區幾個人比較適合？

C14：三個人。

R 師：但只有兩張小桌子而已喔！三個人應該會太擠吧！

C9：那兩個人！

R 師：那我們就決定兩個人一人一張桌子喔！（團-1110927）

3. 行動後的看見與反思

R 師觀察到幼兒在黏土區操作的更加舒適，每位幼兒皆有一張桌面進行黏土創作，創作的空間也更加舒適寬敞，雖然幼兒並未用言語表達環境的舒適感，但透過環境的彈性調整後，找出更適合班級的學習區環境。

C15 昨日已將紙箱房子創作完成，今天與 C16 進入黏土區進行活動，兩位幼兒各自在一張桌椅進行黏土活動，桌面擺放幼兒已完成的黏土作品、黏土素材及工具時，幼兒在剩餘的桌面進行黏土創作。（觀-1110928）

另外，R 師自我本身對於發現問題的解決方式較於淺層，在思考問題時，只思考到問題最直接的解決方式，而非想到解決方式的後續可能浮現問題，未能直搗黃龍找出最核心的問題，所以需要不斷的試驗與調整，但 R 師認為如果不經過一連串的調整，R 師也找不到最合適的解決方式，並提供符合班級幼兒的美勞區環境，無法理解當下教學情境下核心的教學問題，所以需要多次經驗累積，找出最直接解決問題的方法。

這幾次的黏土區調整後，發現最應該要解決是環境問題，剛開始就應該將黏土區改為桌椅兩張，才不會有後續桌子以增加了，但人數依然壅擠的狀況發生。（省-1111011）

由於行動二：提高黏土區社會互動性，黏土區環境的社會互動性雖有提升，但因為自由搬動椅子進入黏土區的解決方法，讓黏土區浮現人數過多與環境硬體設備無法負荷人數的問題，這急迫的問題促使研究者在短時間內再度調整黏土區的環境，R 師剛開始很擔心幼兒無法適應環境的變動，而導致學習區的秩序混亂，但慶幸的是班級幼兒大多為舊生，已與班級教師有達成一定的默契，研究者也與幼兒共同討論黏土區的人數問題，並且共同達成協議，使幼兒成為教室的主人，所以幼兒才能短時間迅速的適應與調整。

這幾天幼兒進入黏土區的人數都維持在兩人，發現在與幼兒共同討論黏土區人數的約定後，幼兒也願意遵守班級共同的學習區規則，原先有些擔心會有些新生不了解活動規則，但出乎意料的新舊生都能理解並遵守約定，我也理解到與幼兒共同制定規則後，幼兒更能意識到約定的內容。（省-1111006）

（五）行動五：提供幼兒有興趣的學習教材

1. 行動契機：幼兒想要做寶可夢

原先黏土區的創作多以蔬菜或是甜點為主要創作內容，幼兒起先與研究

者分享學習區的計畫—小火龍，但最後卻轉變創作的作品，也讓 R 師好奇是什麼原因使幼兒改變創作的方向。

C11 邊搓揉黏土邊對教師說：我要做小火龍，這裡(紅長條)我要刀子切變牙齒。

後續變成太陽，便訪談幼兒作品的轉變的原因。(觀-1111018)

R 師與 C11 以聊天的方式詢問幼兒作品的轉變原因，了解到原來是「因為我忘記怎麼做了！」(訪-1111018)，在與幼兒的對話中，R 師便提出是否需要提供圖片的需求，協助幼兒完成自己的黏土創作。

C11：因為我忘記怎麼做，我回家再做，我上次在家裡有跟媽媽做，但是做完被弟弟壓扁了。

T 師：那需要我印圖片給你看嗎？

C11：好啊。

便一起走進教室電腦桌找圖片。(訪-1111018)

2. 行動的內容或方式

R 師因為幼兒的興趣提供相關圖片，且發現幼兒們對於寶可夢的主題討論度高，所以為滿足幼兒的學習需求與動機，且因為 C11 提出想在黏土區加入寶可夢圖鑑本，故利用時間找尋幼兒可能感興趣的寶可夢圖片，並且將提供的寶可夢圖片進行護貝，成為黏土區新的創作題材，讓幼兒有不同創作靈感。

今天幼兒剛開始計劃要做寶可夢的作品，但是因為混不出橘色所以改變了創作計畫，於是我便印出幼兒想做的圖片，提供幼兒創作的圖例，在學習區結束後，幼兒反應可不可以做一本寶可夢圖，在學習區分享過程中，也發現幼兒對於寶可夢的討論度很高，於是在今天利用時間尋找幼兒感興趣的圖片，增加幼兒創作的想法。(省-1111018)

學習區結束要準備吃飯時，C11 邊拿出碗邊對著我說。

C11：我真想要老師做一本寶可夢的圖片，然後這樣我們就可以做寶可夢。

R 師：還要做很多圖片喔！那我再找時間做，如果有時間的話，可以嗎？

C11：耶！太好了對不對！(觀-1111018)

3. 行動後的看見與反思

R 師根據幼兒的興趣，在黏土區放入對於幼兒感興趣的學習教材—寶可夢圖卡，能發現在學習區分享時間時，其他幼兒被 C11 的寶可夢作品吸住了注意力。

學習區分享時間，幼兒正欣賞黏土區作品。

R 師：好，先讓 C11 先來分享你的噴火龍。

C13：好帥喔！

C11：這是噴火龍，然後 R 老師幫我印了一張紙，然後開始做出來一個。(團-1111018)

後續 R 師也發現幼兒除了創作立體的寶可夢作品，觀察寶可夢圖片的顏色，會使用混色表混出相似的顏色，並且利用工具與手指頭將黏土雕塑形狀與線條，然後平面的黏在圖片上。

C7 與 C15 在黏土區拿出寶可夢圖片，便開始在圖片上放入相對應的黏土顏色，並且利用工具雕塑形狀。(觀-1111020)



利用工具及手指頭進行黏土活動。(照-1111020)

這次行動 R 師先以觀察者的角色，觀察幼兒創作的轉變過程，仔細的觀察與紀錄並適時的調整學習區的內容，R 師也在觀察過程中，思考幼兒為什麼轉變創作內容，了解創作行為的背後原因，而順利了解到幼兒的學習興趣，進而調整學習內容。

這次 C11 的黏土創作想法，如果當時我並沒有仔細觀察 C11 的創作過程時，並且沒有訪談幼兒創作轉變的原因，就無法了解 C11 為什麼沒完成原先計劃的作品，也無法順利地轉換黏土區的創作主題。(省-1111018)

(六) 小結

本研究黏土區發現以列點方式說明：

1. 美勞區環境規劃會影響幼兒的學習動機

例如：行動一黏土區是幼兒喜愛的美勞活動，但因為 R 師環境佈置為一人活動，位置不夠、社會互動少，減少幼兒進入黏土區的意願，而幼兒提出學習需求，想更多人進入黏土區活動。就如蘇愛秋（2003）及 Cooper

（1981）環境會增強幼兒主動學習的動機，R 師更加明確了解幼兒的學習需求，以便調整成符合班級幼兒需求的美勞區環境，也深刻了解到學習區的社會互動的重要性，也符合戴文青（1994）認為有助身心健全發展的環境，能使幼兒有愉悅的學習、自律且獨立的人格發展及同儕互相分享學習經驗等，建立和諧的人際互動。

2. 學習區物品拿取的動線在學習區規劃需縝密的思考

例如：行動二黏土區素材與工具拿取的動線不流暢，造成不易收納與歸納的問題。所以應將素材與工具的擺放位置動線的規劃，以符合學習區規劃原則—安全流暢原則，教具應擺放於幼兒利於拿取的高度且便於選擇的地方（Dodge & Colker, 1998）。

3. 初任幼兒園教師需多次調整後，才能準確掌握教學脈絡與情境問題

黏土區經過多次的行動調整，從行動一 R 師因為社會互動不足，請幼兒移動座椅進行黏土活動，到行動四 R 師才了解到應從最根本的環境進行改善，將黏土區環境調整為兩人的活動位置，需要多次的教學情境脈絡來進行行動調整，才能解鎖問題解決的方法，研究者認為 R 師為一位初任教師，教學經驗的不足，較無法有效的運用教學技巧及掌握教學情境脈絡（江麗莉、鍾梅菁，1997；吳春滿，2009；林女滿，2016；章嘉文，2018；謝舒如，2016；蕭湘樺，2017），需多次經驗的累積與試驗，找出問題的解決方法。

4. 學習區調整的過程尊重幼兒的意願

例如：為了解決黏土區的人數過多的問題，與幼兒共同參與學習區的問題討論與設置（胡毓珊，2021），符合第二章文獻學習區規劃原則—參與舒適原則。並在學習區活動中，不斷地觀察幼兒行為背後動機，成為轉變學習活動的內容，例如：行動五幼兒因為無法將腦中的圖案轉換成立體作品，而改變創作內容，間接成為黏土區創作主題的轉換。就如陳伯璋和盧美貴（1991）及戴文青（1994）提及教師應觀察幼兒的創作過程，並且自我省思幼兒行為背後的原因，並適時的調整學習區的內容（林佩蓉，2021；蘇愛秋，2003）。

5. 環境提供範例作品及提供繪本能激發幼兒創作想法

教師美勞區環境規劃提供幼兒黏土工具書，但工具書內容繁多，教師如進行環境營造，利用繪本及範例作品提供幼兒創作靈感，較能激發幼兒在美勞區有目的性的創作，並且獨自閱讀步驟圖完成作品，符合 R 師的美勞區—黏土的課程規劃，幼兒也達到教師設立的學習目的—能理解步驟圖，運用捏、搓的動作捏出形狀，創作出繪本主題的作品，或使用工具創作作品細節。

二、 水彩區

本研究將以行動歷程的方式呈現研究者在水彩區規劃與實施的歷程：

（一）行動一：水彩畫架更靠近水源

1. 行動契機：畫架在教室內，離水源區較遠

由於教室的門口結構位置的問題，雖然美勞區以靠近水源區，但門口位置為教室前方，距離廁所的路途較為遙遠，且 R 師觀察到舊生上學期進行畫架創作時，將工具與素材準備就緒後，全程只使用一桶筆洗的水進行水彩創作，研究者思考到畫架與水源的距離是造成幼兒不願意換水的原因。

上學期畫架是放置在教室內，因為教室原先的門的位置在前方且是左右兩邊，並非是教室前後各一扇門，雖然美勞區以靠近門口接近水源

的位置，但是畫架如要更靠近廁所的門口位置，就容易造成進出門口及盛餐的動線問題，造成筆洗水打翻，所以就放置在靠近教室內又不影響動線的位置，但有發現幼兒在操作過程中，因為需要去廁所(教室外)裝水，裝水後的路徑有點遙遠，所以幼兒一桶筆洗水用到畫作結束，直接將工具清洗乾淨收拾。(省-1110822)

2. 行動的內容或方式

這學期為了改善畫架離水源較遠的問題，R 師究將畫架移至走廊距離廁所較近的位置，以方便幼兒進行水彩活動，並且獨立成一個美勞區中區，成為一個小的學習活動區域，再加入繪本引導幼兒創作的靈感，形成這學期初水彩區的環境。

這學期將水彩畫架放置在走廊，可以方便幼兒裝換水，希望可以方便幼兒換取水源，並且加入繪本進行情境的引導。(省-1110822)



學期初水彩區的環境。(照-1110822)

3. 行動後的看見與反思

R 師觀察到因為畫架移至近水源，所以幼兒在裝換水的時間變短了，且收拾的時間也縮短了，幼兒進行水彩活動動線也更加流暢。

C17 進入水彩區前，來找我分享他今天學習區計畫。

C17：M 老師，我今天要先去水彩區畫畫，明天我要進去玩手印畫。

R 師：好啊！期待你完成自己的計畫。

便先穿著工作服後，拿著筆洗桶去到廁所裝水，準備水彩用具過程只花約 5 分鐘時間，C17 便開始進行水彩畫活動。(觀-1110919)

(二) 行動二：提供畫紙固定夾

1. 行動契機：畫架上的紙

上個月幼兒大多集中操作黏土區或教室內的美勞活動，這週開始有兩位幼兒同時想進入水彩區創作，但因學期初水彩區的畫架規劃為靠牆擺放，因為水彩畫架僅一面有為工具臺，所以水彩區環境設計為個人活動，但這週幼

兒自行轉動畫架側放成兩面皆可創作的環境。在幼兒轉動畫架的過程，R 師並未阻止幼兒們的行為，因為 R 師想看看幼兒對於環境的限制會如何應變，幼兒們也的確想出解決畫架原先只夠一人創作的問題，也進教室找出第二副水彩工具，一切都很完美的找到解決的方式，但接下來紙的問題幼兒就不能自己解決了。

黏土結束後，C11 及 C18 進入水彩區，原設計只有一人活動，C18 與 C11 將畫架轉向，呈現兩面都可以有人畫的地方，便進教室找第二份可以使用的工具。(觀-1111018)



幼兒轉動畫架改以側放，兩面皆有幼兒正在進行創作。(照-1111017/1111019)

萬事俱備只欠東風，就能形容幼兒當天所遇到問題，要怎麼把圖畫紙黏在畫架上，原先畫紙都是 R 師利用無痕膠黏貼在畫架上，一方面是想預備好美勞區的環境，另一方面是用無痕膠固定較不容易撕毀作品，R 師並沒有想到如果幼兒想獨力完成美勞區活動的創作流程，那 R 師應該要怎麼解決有可能發生的事情，所以就有了當天 C18 找 T 師拿一段膠帶固定畫紙的一系列行為。

C18：地球老師，我要膠帶。

T 師：你要膠帶做什麼？

C18：我要黏圖畫紙。

T 師進教室撕一段無痕膠帶給 C18 固定畫架上的畫紙。

C18 將圖畫紙黏貼在畫架上。(觀-1111018)

在經過這一連串的幼兒行動後，以及 R 師連續幾週的水彩區環境與幼兒行為觀察，R 師不禁思考如果水彩區每次都需要教師協助固定畫紙，似乎沒有做到學習區的獨立自主的規劃原則。

幼兒進入水彩區時，便觀察到幼兒無法獨立夾紙，需要教師協助貼膠帶固定畫紙，這部分由於環境上的規劃，所以減少了幼兒的自主性，而讓教師協助幼兒的地方增多。(省-1111025)

R 師透過這幾週的觀察與發現，經過一段時間的沉澱與省思後，R 師認為學習區的獨立自主是很重要學習經驗，所以決定還給幼兒獨立自主的學習機會，在水彩區的環境上做些調整，但要怎麼調整才能找到最合適的方式，是 R 師需要不斷的試驗與觀察幼兒的行為。

2. 行動的內容或方式

R 師思考要使用何種工具使幼兒能方便固定紙張，如果幼兒使用膠帶就容易在拿下作品時，將作品撕破或毀損，所以 R 師最後決定使用夾子固定紙張，但是要使用哪種夾子較合適，需要試驗看看才能了解幼兒確切使用的狀況，在使用兩種夾子——長尾夾與鐵夾，但能發現兩種夾子都不適合幼兒。

後續有將長尾夾用免釘黏土黏在上面，但是會發現如果幼兒稍微太用力，就有可能會整個滑落，使用上不方便，所以還是需要夾子黏貼面積大，比較容易固定在畫架上。(省-1111025)

經過這次的試驗後，長尾夾與鐵夾都不適用於幼兒，雖然幼兒使用長尾夾的力道不需太大即可自由夾畫紙，但長尾夾容易從畫架上掉下來，因為長尾夾夾面黏貼固定在畫架的面積過小；而鐵夾需使用的力道較大，幼兒的力氣不夠大無法撐開鐵夾，且因鐵夾又重無法利用膠帶或是免丁黏土固定，另外 R 師也不想利用白膠或是熱熔膠固定，容易造成畫架的損傷，所以需要夾在畫架最高處，所以固定畫紙的動作還是需要教師協助。



長尾夾與鐵夾固定紙張。(照-1111026)

教室中可以使用的夾子類型都不適用，所以 R 師想自行前往購買塑膠或木製夾黏貼在畫架供幼兒使用，不過 R 師發現一個問題，R 師自身不想為了單純購買一樣物品前往購物，想將教室或園所共同所需買的素材或工具累積下來，或是有急迫性的需求後，再一起前往購物地點購買，不然臨時又有想買的物品又要來來回回購買，又因需購買物品時，有時候需要利用教師自己下班時間，所以目前為止水彩區畫架的夾紙的問題尚未得到解決的辦法。

今天在整理水彩區時，之前就有意識到幼兒無法自行在畫架上夾紙

的問題出現，需要教師黏貼固定圖畫紙，但因為需要去購買所需的物品，有時候如果不是很迫切或是所需購買的物品累積為太多，就不會很想立即地進行購買的動作。(省-1111027)

沒有夾子固定畫架的這段時間，仍然還是由教師協助用無痕膠帶固定畫紙，R 師突然靈機一閃，想起上週購買班級學習區素材與工具時，書局贈送的塑膠夾剛好適合當畫紙的固定夾，於是 R 師便利用布膠黏貼塑膠夾的背面，並將塑膠夾固定在畫架上，R 師了解到需考慮幼兒的身高的限制，所以將塑膠夾固定在適合班級幼兒身高的位置，希望藉由此次的調整後，幼兒能獨立且自主地進行水彩區活動，且幼兒也能較於流暢地進行美勞區活動，較不容易被打斷活動的流程，教師也能減少介入的行為，提供適合幼兒操作的活動高度，滿足班級幼兒的自主學習的需求。

前幾天因到書局購買幼兒所需的物品，滿額有贈送兩個夾子，所以今天早上在整理水彩區時，便將夾子固定在適合幼兒高度的位置，方便幼兒能獨立進行操作，希望能改善水彩區畫架固定畫紙的問題。(省-1111027)



畫架夾子黏貼在幼兒適合的高度。(照-1111031)

3. 行動後的看見與反思

當水彩區調整後，隔週便看到有兩位幼兒都想進行水彩創作。可以發現幼兒能自行使用水彩區的固定夾更換想使用的素材或物品，但也能看到水彩區的兩個固定夾容易造成幼兒的誤解——可以兩人共用同一面畫架，所以 R 師在進行調整時，將原先 C11 與 C18 拿出來使用的第二副水彩工具收起來，暗示水彩區環境適合一位幼兒進入操作，雖然幼兒會自己進行環境調整，但由於畫架只有一面有放置素材與工具的位置，如另一面開放創作，容易造成素材與工具拿取不易的狀況，而 R 師希望營造舒適的創作空間，故未讓兩位幼兒同時進入水彩區進行畫架創作活動，研究者口語引導幼兒水彩區畫架使用

人數問題，暗示幼兒水彩區畫架人數已滿可以換別的學習區活動，而幼兒會選擇鄰近且水彩區活動相似的壓克力區進行壓克力創作。

C14、C19 一同使用畫架，C14 將另一個夾著示範圖片的固定夾換成圖畫紙。

R 師：不是只有一個水彩筆而已嗎？

C19 從壓克力桌拿出另一支水彩筆：這裡啊。

R 師：這是壓克力顏料的畫筆阿，所以你們誰要畫水彩？

C14：我先來的，我在這裡。

C19 將畫紙放到壓克力桌，便開始擠顏料構圖。(觀-1111031)

其實班級幼兒進入水彩區想兩人一同進行創作活動，是 R 師完全沒有想到的結果，因為 R 師認為一個畫架便形成環境暗示了，但幼兒卻轉向畫架改以兩面皆可創作的環境，接著就發現幼兒畫紙無法獨立固定在畫架上的問題，因為前期幼兒很少進入水彩區，所以 R 師與 T 師下意識用膠帶固定畫紙在畫架上，要做此動作的頻率可能一週都不到更甚於兩週一次，但幼兒的興趣逐漸轉換成創作水彩後，黏貼畫紙動作的頻率增高了，幼兒中斷學習區活動的頻率也增高了，需要找教師與等待教師幫忙的時間，都會減少幼兒在學習區活動的時間，也讓 R 師開始思考到幼兒在學習區活動的獨立性與工具方便性的問題，水彩區在經過畫架固定夾的調整後，幼兒能自主且獨立的進行水彩創作活動，也讓 R 師與 T 師減少工作內容，也讓我們更加了解工具對於幼兒方便性的重要。

C2 與 C5 進入水彩區想一同進行水彩創作，C2 從畫紙資料夾拿出一張畫紙後。

C2 來找 R 師：老師沒有膠帶。

R 師：你要畫水彩是嗎？

C2：對！

R 師：好，等我一下。R 師撕一段無痕膠給 C2 後，C2 便將畫紙貼在圖片(環境引導的示範圖)下，蹲在畫架前開始進行活動。

(觀-1111025)

今天調整水彩區固定畫紙的工具，其動機是因為今天又觀察到幼兒兩人進入水彩區創作，請我幫忙撕無痕膠帶固定另一張畫紙，我希望學習區培養幼兒獨立自主的能力，但由於我的工具規劃不適合於幼兒獨自操作，且固定畫紙的工具也取得不易，所以促使我今天學習區結束後，把長尾夾固定在畫架上。(省-1111025)

(三) 行動三：更換水彩區主題

1. 行動契機：幼兒操作水彩區活動的頻率降低

R 師觀察到近期幼兒較少進入水彩區創作，加上學習區活動內容需要跟隨幼兒的學習狀況做調整(林佩蓉，2021)，所以也促使這次 R 師更動水彩區環境的行動。

最近發現幼兒較少進入水彩區，便想到這週可以加入新的主題時，應該會吸引幼兒進行該活動。(省-1111215)

2. 行動的內容或方式：

R 師參閱幼兒園課程與教學評估表(2021)的多元文化的融入的指標，便思考到美勞區尚未有多元文化的學習內容，所以 R 師加入草間彌生的圓點創作特色在水彩區，希望讓幼兒可以認識不一樣的創作方式。

加入草間彌生的點點創作概念，剛開始讓幼兒進行模仿創作，後續再讓幼兒創作圖形並加入草間彌生圓點創作方式，也將畫架加上草間彌生的圓點特色，有發現幼兒在我進行佈置時，很好奇老師在做什麼。(省-1111215)



水彩區—草間彌生圓點主題。(照-1111215)

3. 行動後的看見與反思

R 師佈置水彩區的過程中，發現幼兒對於 R 師佈置的環境很感興趣，不斷驚呼與好奇研究者在做什麼。

我在水彩區佈置草間彌生的水彩區環境，幼兒圍在我旁邊討論。

C3：老師這是什麼！好漂亮喔！

C14：好美喔！

C9 手指著畫架：哇！上面有好多泡泡。

C11：這是誰啊？(觀-1111215)

學習區時間也的確吸引了幼兒進入創作水彩，但是在邀請幼兒是否想要模仿草間彌生的創作方式，幼兒卻反應要畫太多圓點，所以想要直接在 R 師畫的圖形著色即可。

不過今天學習區時間，邀請幼兒嘗試創作看看，但幼兒反應太多了，這也讓我思考到工具的提供可以改成圓形的海綿，利用水彩蓋印的方式，讓幼兒有不一樣的玩法，也降低幼兒因為麻煩要畫很多圈而放棄挑戰新事物。(省-1111215)

(四) 行動四：提供創作工具—圓形海綿

1. 行動契機：畫圓點好麻煩喔！

R 師在觀察幼兒進入水彩區時，C19 主動詢問水彩區佈置的環境人物主題—草間彌生，但是在詢問幼兒是否想模仿創作，幼兒卻表達想要自己創作，因為太難了。

C19 進入水彩區進行水彩畫時，好奇牆上張貼的圖片，R 師並在環境佈置時，在畫架放了一張用鉛筆構圖的蝴蝶。

C19：這是什麼？

R 師：這是一位畫家，他喜歡畫圓點。

C19：那我要畫蝴蝶。

R 師：那你想要怎麼畫？

C19：裡面塗顏色。

R 師：那你覺得要怎麼塗？

C19：照著線線裡面塗。

R 師：照著線線裡面塗喔？那你有發現什麼嗎？牆上有什麼？C19：牆壁上面。

R 師：對啊，它跟哪一個長得一樣？對啊。所以要怎麼畫？

C19：照著它畫。

R 師：照著它畫喔，那你覺得要怎麼才會跟它的很像。

C19：嗯…。

R 師：要不要仔細看一下它的圖是用什麼形狀畫出來的？

C19：啊！這個太難了。這太難了！

我：會太難嗎？

C19：我想要畫自己的。(觀-1111215)

學習區結束後，R 師便開始思考為什麼幼兒會反應模仿草間彌生創作圓點很難，R 師推論是因為水彩筆畫很多圓點需要耗費長時間完成，創作工具的便利性不高，所以導致幼兒不想模仿創作，所以水彩區可以提供圓形海綿結合蓋印畫的方式完成創作。

不過今天學習區時間，邀請幼兒嘗試創作看看，但幼兒反應太多了，這也讓我思考到工具的提供可以改成圓形的海綿，利用水彩蓋印的方式。(省-1111215)

2. 行動的內容或方式

R 師進行教學省思後，便訪問 T 師關於水彩區幼兒模仿圓點創作的意願問題，T 師觀察到幼兒：「那(他)剛剛有看啊，看一看就算了。」(訪-T-1111220)，R 師便購買圓形海綿蓋印創作水彩，增加幼兒創作的意願，由於在圓形海綿尚未到校時，R 師先以海綿點畫的方式讓幼兒嘗試創作，後續補上圓形海綿工具。

因為購買的水彩工具還沒出貨，所以有先請幼兒自己想想看可以怎麼用水彩筆畫點點，後來我想到可以先用棉花棒代替，或許可以讓

幼兒先在裡面嘗試創作看看。(省-1111228)

另外，T 師也認為或許是因為幼兒不認識畫家，所以對於畫家創作的特點較沒有記憶，可能需要介紹畫家，並且給予一些創作的技巧，可能會有更多的幼兒進入水彩區模仿創作。

R 師：我貼在這裡的圖片(草間彌生的創作)他們沒有要模仿ㄟ。

T 師：看過也沒什麼記憶，除非可以用一些影片那種介紹，不然他們可能也不知道為什麼他的作品都是扁的感覺。(訪-T-1111228)

3. 行動後的看見與反思

當水彩圓形海綿送到學校後，R 師便在思考水彩工具放置何處較合適，由於畫架的放置平臺已不合適再放置其他物品，所以便使用掛欄放置在畫架上方，但由於物品放置位置太高，幼兒容易沒看到而忽略工具的運用。

C16 進入水彩區，嘗試草間彌生的創作方法，先在圖片上畫圓圈再塗上顏色。

C16：我下面要塗咖啡色，因為上面留下來了。

R 師：好啊！但你有發現上面這裡有工具嗎？

C16 搖頭。

C16：我只有看到筆，因為他太高了。

R 師：是因為沒地方放了，那我先幫你拿下來，你用完再放回去。(觀-1120104)

購買的水彩區工具到貨了，今天便加入此工具，但是有發現畫架的置物平台不夠大，所以將工具及中掛在畫架上方，今天 C16 反應沒有看到，所以我可能需要再想想看要如何解決這問題，因為較矮的幼兒可能無法拿到工具。(省-1120104)

由於上述水彩工具收納的位置問題，所以 R 師便與 T 師討論問題解決方法，一致認為可以購買小型推車放置在水彩區，以便收納水彩區的工具，幼兒也較能自由使用與收納工具與素材，且教具應擺放至適合幼兒視線高度的位置，使幼兒能自主的使用工具或素材。

T 師：因為放那邊，他們這樣不是很方便，因為要墊高。

R 師：對啊，他們其實也拿不到，那個 C16 就拿不到，我就把它放在這裡，但他就拿不到，所以我也不知道這個要放在哪，我在想要不要直接買一個小推車。

T 師：小小的那種？

R 師：對，小小的推車，然後是三層的，有沒有？就讓它放在旁邊，你覺得要嗎？可是我看……上網看，好像一組要五、六百。

T 師：對，那種的都要差不多。

R 師：我是有看到，如果要的話，其實我們就可以訂下來。(討-T-1120104)

(五) 小結

R 師因班級畫架需用到水源而將畫架移動到走廊近廁所的區域，符應美勞區規劃要點一近水源，美勞區創作型態若有需用到水的活動，設置的地點應靠近具有水槽的區域，方便幼兒進行創作或是清洗工具（林佩蓉，2021；周淑慧、陳志如，1998；戴文青，1994；蘇愛秋，2003）。

研究者認為幼兒的身心發展也是需重視的一環，當環境給予的暗示無法支持幼兒的生理發展時，就如水彩區固定夾的高度，幼兒的自主性就會下降，反而幼兒需要依賴教師的協助，減少培養幼兒獨立自主的能力，環境需支持幼兒的生理發展，才能提升幼兒的獨立自主的學習態度，這部分符合學習區規劃原則一規律自主原則，教師應在學習環境規劃時，將教具擺放至適合幼兒自由且方便選擇的高度，幼兒能自主且開放的選擇學習方式及內容（林佩蓉，2021；胡毓珊，2021；Dodge & Colker, 1998）。

R 師水彩區行動有介入幼兒的創作活動，因為發現幼兒雖然對於草間彌生的創作感到好奇，但是可能對於草間彌生不夠了解，而 Blitz（1973）提及教師應在學習區中，扮演合宜的媒介角色，而非全然不介入幼兒的學習活動歷程（引自陳淑琦，2005）。所以研究者便以引導者的角色介入幼兒的學習區活動，帶領幼兒認識草間彌生及其創作特色。

三、縫工區

本研究將以行動歷程的方式呈現研究者在縫工區規劃與實施的歷程：

(一) 行動一：呈現縫工區挑戰關卡

1. 行動契機：我想進去縫工區，但位置太小了

在與幼兒討論美勞區環境調整時，由於幼兒想移走縫工區的小桌，但縫工區的活動要放在哪裡，這時有一位幼兒提出想法，C25：「美勞區的那個櫃子要(放進去)……」（團-1111219），與 R 師的想法相同，但 R 師也進一步詢問幼兒對於縫工活動空間的想法，C15：「我覺得縫工區位子太小了。」（團-1111219）、C2：「想要跟好朋友一起。」（團-1111219）在了解幼兒的想法後，發現幼兒其實對於縫工區有興趣，但礙於縫工區的空間只有一張小桌，且左右都有桌子無法有空間容納第二位幼兒進行縫工活動，可能是班級幼兒喜歡結伴共同進行活動，一方面可能是學習區選區未清楚標示出來，幼兒無法理解縫工區包含在美勞區裡。

今天早上點心結束後，有一小段的轉銜時間，是幼兒整理用餐環境的時間，結束後可以自己選學習區，C15 在掛抹布時，就問了我。

C15：R 老師，為什麼現在都沒有開放縫工區？

R 師：為什麼你會這麼認為呢？

C15：因為選區的地方沒有縫工區，我以為沒有開放了。（訪-1111017）

2. 行動的內容或方式

放學時間，R 師與 T 師留下來討論與調整美勞區的環境，在美勞區桌子調整完畢後，討論過程中，R 師與 T 師認為可以將縫工區的活動放入美勞區工作櫃，並以工作盤的形式呈現縫工區活動，但 R 師認為縫工區原先的小桌太擠了，環境暗示幼兒進入的人數，T 師便提出縫工區活動改以在大桌面活動，解決桌面不足的問題。

R 師：對啊，所以這一個……不然就是縫工的東西直接就放進櫃子裡面，就是他們說的，就是之前……是有誰說啊？不知道是誰。

T 師：那時候是不是 C14 有說？可是她後面又說的意思有點不一樣，她是說放櫃子，她有說這兩個字，放櫃子。不然就……。

R 師：其實縫工也是可以兩個人進去，只不過他們自己一直都沒有進去，我在想應該是因為那個地方太擠。

T 師：還是縫工的就這個位置？（原先縫工區小桌的位置，已改為大桌）

R 師：直接放到這邊嗎？那這一張桌子呢？

T 師：對啊。（討-T-1111219）

但大桌沒辦法像小桌利用靠牆的方式，在牆面張貼縫工區操作的步驟，因為大桌靠牆後，美勞區就需要拉大空間，要能同時容納幼兒走動拿取工作櫃的物品與操作的空間，所以受限於空間的影響，不建議將桌面靠牆擺放。因受限於桌型的問題，園內大多購買四人的大桌，所以在學習區環境較不能利用網格張貼學習區相關的圖示，R 師：「好可惜桌子沒辦法放網格，不然就可以兩面都可以掛東西。」（討-T-1111219）所以就需要將縫工活動放入工作櫃，但 R 師也發現一件事，由於縫工工具與素材多元，工作盤會過於雜亂。T 師認為可以將工作櫃某一層改以放置縫工區活動，幼兒可以拿好縫工區工作盤後，直接就近坐在大桌進行活動。

R 師：縫工區的東西超多的，放在那個櫃子裡面會有一點（工作盤擁擠與太重的問題）……

T 師：還是就留，把它往上移一下。

R 師：還是就是單獨一格就都是縫工？

T 師：對，下面都縫工。

R 師：好，那我覺得可以。

T 師：然後他們要用再來拿，還是……。

R 師：就在這邊，然後這邊就是做那個，就是直接就近就是在裡。

T 師：哦，這樣他們也方便，那其他的話就到那裡。

R 師：對啊。（討-T-1111219）

我們班大多是隔壁班的舊生，且 T 師之前是隔壁班的教師，所以對於隔

壁班舊生的學習特性較了解，所以當 R 師提出要如何調整縫工區活動時，T 師根據他們的學習特性結合本身的教學經驗提出調整的方向—挑戰關卡與新穎的素材吸引幼兒進入縫工區，透過關卡最後的挑战—縫娃娃，教師在利用示範及展示完成的作品，吸引幼兒想挑戰的動機，透過學習區的環境規劃，引發幼兒的好奇心與求知慾，增強幼兒主動學習的動機，並且透過設置不同難度的學習區活動。

T 師：不過他們就是會做(縫的基本功)，那個縫工區對他們沒什麼吸力，好像……他們會想要做什麼？

R 師：我們班之前挑戰就第一關、第二關，第一關就是縫那個圖卡紙(縫的基本功)，結束之後就會來縫布的圖案，縫完布的圖案就會縫一個包包。

T 師：還是要把一個已經有做過的包包放在那上面？

R 師：可是已經讓小孩帶回家了。

T 師：怎麼辦？

R 師：因為我們之前我們班小孩……哇，超瘋狂的欸，兩、三個都想要進去。

T 師：對啊，還是因為沒有圖片，他們不知道，就以為在那邊就縫那個而已。(討-T-1111212)

接著，縫工區要以工作盤呈現活動方式，那就需要規劃縫工區工作盤的內容，T 師分享他之前在其他學校或班級觀察到縫工活動設計，也提出先將挑戰關卡展示出來，進一步利用素材吸引幼兒進入參與活動，讓幼兒更願意進入縫工區有耐心的先練習縫的基本功。

T 師：還是東西都先放出來？

R 師：東西先放出來，然後讓他們……吸引他們。

T 師：對。我覺得他們要想放出來，因為我之前就是有放那個棉花、不織布。

R 師：哦，你們之前是有放，是不是？

T 師：對，有放出來。

R 師：OK。他們看起來就比較想要做，是不是？那我們班之前是沒有放出來，是一步、一步慢慢，因為我們班之前沒有那麼多位子。那如果要這樣的話，其實也是可以。

T 師：看了東西都出來，看他們會不會想要(進去操作)。

R 師：想在裡面喔？

T 師：因為我看他們縫那個(縫的基本功)，也都是，他們都沒有……。

R 師：耐性啦。

T 師：對啊，而且都只縫一點點。(討-T-1111219)

3. 行動後的看見與反思

將大桌調整為縫工區後，R 師觀察到陸續有幼兒對於縫工活動感興趣，並且進入縫工區練習基本功，但拿出工作盤時，幼兒會將工作盤放在桌子中間，兩人坐在對面一同使用工作盤，R 師認為是因為工作盤的工具具有稀缺性，不容易被用另外一種工具或方式取代，例如：只能利用針進行縫工活動，不能利用手代替縫的動作。所以 R 師覺得工具如果具有稀缺性的話，就容易暗示幼兒操作的人數，但如果工具不具有稀缺性，容易被其他工具或行為取代時，就需要利用環境暗示進入操作的人數，並且與幼兒達成環境的共識，使幼兒美勞區環境更加舒服寬敞，例如：幼兒決定使用小桌的人數，了解小桌操作粉彩畫的人數。

R 師：你覺得動線，就我們現在就是變成這個樣子，因為我們 12 月是 12 月後面，好像第二個禮拜還是第三個禮拜就開始變成這個樣子。

T 師：對。

R 師：你覺得動線還好嗎？我覺得好像變成這樣，好像就好像有比較……

T 師：對，他們好像就不會一群人，一定要擠在那邊做同一個，他們創作的比較多一點。

R 師：種類比較多元了？

T 師：對啊，比較……比之前。

R 師：好像真的，真的是這樣。

T 師：對啊，這裡就是有那個縫工、拼豆，然後外面水彩區，他們想說這裡應該沒有人，他們就往……會往外面自己走。

R 師：好像也是。

T 師：對啊，他們會自己看。

R 師：那你覺得有……我覺得目前改成這個樣子，真的順暢多了。

T 師：對，他們也不會擠在一起。(訪-T-1120104)

由於受限於桌子數量不足的問題，所以班級美勞區的區中區原為三區—水彩區、縫工區和黏土區，在經過這次行動後，美勞區環境新增兩個區中區—拼豆區與粉彩區，R 師再次參考幼兒園課程與教學評估表（2021）的評估項目，發現班級的美勞區的評估項目「妥適的空間規劃」的層級往上提升兩個層級，美勞區規劃成具有一座開放式、多功能、易拿取的工作櫃，並且具有四個區中區的學習區域。在看到此次的教學進步後，讓 R 師對於這次的行動很有成就感，因為 R 師突破平常的環境規劃思維，邀請幼兒協力合作創造更合適我們班的學習環境，而不再是一位主導性強的教師，而是願意與幼兒進行權利的分享，共同營造雙方更舒適的環境，達到雙贏的局面。

另外我跟 T 師想不到小桌放哪裡會比較合適，所以就與幼兒一同討論班

級的學習區環境規劃，讓幼兒提出自己在操作時的需求，也方便老師們進行學習區環境的調整，一方面也藉由讓幼兒參與討論提升對與班級的參與感。(省-1111219)

最後，R 師認為當班級出現教學或環境狀況時，兩位教師應互相討論彼此的經驗與想法，腦力激盪出解決的辦法，並且願意敞開心胸的彼此溝通想法，教師們能更精進班級的教學，須達到教育理念及實際教學的一致性，形成兩人的共識與默契，才能使幼兒了解班級常規與學習規則。

在與 T 師討論美勞區調整的問題時，我發現當問題無法解決時，是需要清楚的表明雙方的想法，並在討論的過程中，不斷的進行想法碰撞，才有可能找到合適的解決辦法，很慶幸的我們彼此間能敞開心胸討論問題，才能在短時間完成美勞區的環境調整。(省-1111219)

(二) 行動二：加入刺繡框

1. 行動契機：幼兒利用刺繡方式完成縫工作品

R 師在美勞區觀察幼兒的活動時，C15 分享她創作到一半的縫工作品，發現 C15 利用類似刺繡的方式，將圖案進行上色，R 師也很驚喜幼兒有不一樣的創作方式，並且鼓勵幼兒繼續完成他的作品。

C15 完成昨日的拼豆作品後，便操作縫工區第三關活動，選擇皮卡丘圖形，將皮卡丘耳朵黑色部分利用刺繡方式上色，縫到一個段落時，幼兒來找我分享她的作品。

C15：老師你看我縫很多了。

R 師：哇！你縫很多了欸，不錯喔！繼續加油。(觀-1111222)

2. 行動內容或方式

R 師與 T 師分享 C15 的創作方式，T 師：「他那個方法很像那個刺繡！」(訪-T-1111222)」，也突然讓 R 師想到前陣子購買一刺繡框，便在後續活動中，提供刺繡框方便幼兒進行刺繡的活動。

今天發現幼 15 在進行縫工活動時，便與 T 師討論到我們的發現，就提及了刺繡的概念，就想到前陣子有買刺繡框，所以在發現幼兒在進行刺繡活動時，我便加入刺繡框的教具，讓幼兒方便進行刺繡活動。(省-1111222)

後續因為發現幼兒使用刺繡的方式進行縫工活動，所以加入刺繡框，方便幼兒進行刺繡活動。

R 師拿著刺繡框：你這個給我一下。

C15：老師用這個要做什麼？

R 師：因為你用刺繡的方式縫，所以用這個你會比較方便。(觀-1111222)



幼兒使用刺繡框縫作品。(觀-1111229)

3. 行動後的看見與反思

R 師在提供刺繡框給幼兒時候後，R 師先以觀察者的角色觀察幼兒使用的狀況，當幼兒活動告一段落時，R 師便詢問幼兒加入刺繡框工具後，使用的心得與感想，C15 表示：「方便。」(觀-1111222)

R 師在設計縫布的工作盤活動時，設計的目的是讓幼兒學習沿邊線縫，但 R 師並未與幼兒說明縫的方式，而是讓幼兒摸索教具的創作方法，後續才發現原來此項教具還有不一樣的創作方式。R 師在設計工作盤時，並未限制或示範工作盤使用的方式，而是讓幼兒先行思考教具的玩法，相信並尊重他們的學習方式，也正因如此，才發現縫工有不同創作思維。

其實在設計此工作盤時，是希望讓幼兒進行縫圖案線條的活動，並沒有提示幼兒進行刺繡，所以一項教具的提供，無給予幼兒太多的操作提示，幼兒會有不一樣的使用方法，就好像 C14 操作相同工作盤，他是以縫線條方式進行，而 C15 是使用刺繡的方式進行活動。(觀-1111222)

(三) 小結

在縫工區的行動研究中，發現學習區活動將不同難度的活動陳列出來，透過新穎的素材增加幼兒的學習動機，並設置不同難度的學習區活動，能使幼兒自由選擇適合自身能力的學習活動與需求，調整自我的學習速度(蘇愛秋，2003；Cooper, 1981)。另外，R 師在行動研究中，反思到自身規劃環境常以教師為主，到後來邀請幼兒共同營造學習區環境，了解到環境共同營造能建構師生雙方舒適的環境，就如游惠茹(2020)教師透過自我反思後，進行教學行動的改變，進而影響自我教育思維與態度。接著，R 師與 T 師透過不斷的溝通討論學習區教學，達到教學的共識，並且激盪出意想不到的教學火花，與汪素榕(2001)和鄭宜瀾(2014)協同教學需考驗教師們的溝通能力，才能達到教學的一致性，使幼兒了解班級常規與學習規則。最後，教師的主導性需降低，讓幼兒自由探索學習區活動的進行方式，在幼兒活動過程中，或許能找出不同的學習活動，例如：縫工區

刺繡框的運用。與蕭美華（2017）和蘇愛秋（2003）研究相符合，教師應提供自由選擇學習的機會，相信幼兒有自我學習能力，尊重並相信著他們。

四、 美勞區總體環境與非區中區活動區域

本研究將以行動歷程的方式呈現研究者在美勞區整體環境與非區中區活動區域：

（一）行動一：重整素材櫃與工具車

1. 行動契機：雜亂的工具車與素材櫃

R 師在規劃美勞區環境首先以環境素材整理為第一設計要點，由於班級的素材櫃與工具車較凌亂，故 R 師將素材與工具做更有秩序地整理。

整理美勞區素材時，發現素材櫃與素材盒、工具車的素材未有秩序地做規劃。（省-1110822）

2. 行動的內容或方式

R 師發現上學期幼兒在尋找素材時，會坐在素材櫃前一到三分鐘找尋合適的素材，觀察到班級的素材櫃未進行分類，所以 R 師將同質的素材擺放相鄰位置。將有耗損的素材進行整理或丟棄，使素材區保持整潔，且適時地增加或調整素材的提供方式，在進行同種的工具分類時，依據工具的顏色進行分類，達到環境整齊性。

所以在接下來的美勞區規劃時，將素材盒與素材櫃中的素材根據特性做擺放，例如：紙材質、塑膠類、其他做分層別類。工具車的色鉛筆之前都是一桶的擺放，看起來並沒有美感稍嫌凌亂，所以這次更改為用顏色做區分，以方便孩子們使用拿取、增加視覺上整齊的感覺及物品收納的規則。（省-1110822）



工具分門別類。（照-1110822）



素材櫃素材依據性質分類擺放。（照-1110902）

3. 行動後的看見與反思

R 師調整學習區環境的行為，將教室中的素材與工具作更明確的分門別類，增加素材與工具收納的整齊，以便幼兒了解物品的收納規則，減少教師

整理教具或素材的時間。

這次更改為用顏色做區分，以方便孩子們使用拿取、增加視覺上整齊的感覺及物品收納的規則。(省-1110822)

(二) 行動二：調整毛根收納方式

1. 行動契機：翻找素材櫃的毛根

毛根此項素材已平靜地待在素材櫃約兩個月，期間幼兒並未對毛根素材產生好奇，直到有天，C17 在完成黏土區作品後，進教室的美勞區看著同儕創作作品，後續就蹲在素材櫃盯著看素材，然後翻開在櫃子底層的鐵盒，猜想鐵盒的收納的方式讓幼兒好奇鐵盒裡裝了什麼素材，但也因為是利用不透明的鐵盒裝毛根，降低幼兒利用毛根創作的頻率，幼兒可能不知道有毛根放在素材櫃中。

C17 進教室看同學的活動後，坐在素材櫃前，然後拿出鐵盒後，看到毛根示範圖，便來找我：我要用毛根做一朵花。(觀-1111115)



毛根原先放置位置與收納盒。(照-1110822)

在 C17 在翻找毛根素材時，R 師便思考鐵盒收納毛根的方式，其實是有想要使用透明塑膠盒收納毛根，但是因為毛根的長度超出透明盒，容易造成毛根素材的折損，所以 R 師就延續上學期收納毛根的方式，但這次卻發現幼兒在素材櫃拿取毛根時，是需要翻找且毛根創作示範圖也壓在鐵盒下，且素材櫃整體顏色為透明或咖啡色，而鐵盒的顏色較為繽紛，讓素材櫃較沒有一個統一性的收納方式。另外，也因為在參觀隔壁班美勞區時，看到隔壁班收納毛根是利用衛生捲筒豎立在櫃上，毛根收納的方式讓整體美勞區環境的視覺有整齊的美感，所以就促使 R 師想調整毛根收納的方式。

今天在教學會議前，小小參觀了隔壁班的學習區環境，意外發現毛根可以用衛生紙捲筒收納，瞬間解決班級毛根收納的問題，班上的毛根收納盒跟其他素材收納的盒子很不一致，但也沒有較適合的收納盒，所以就一直延續使用鐵盒收納，目前也還沒有幼兒選擇毛根素材進行創作，也不太清楚是否是因為毛根收納至密封的盒子裡。(省-1111103)

2. 行動的內容或方式：利用長形捲筒收納毛根

因為前幾週進入隔壁班的教室，R 師對於隔壁班的學習區環境佈置與規劃感到好奇，便詢問 Y 師是否可以參觀一下他們班的學習區環境佈置，以便作為 R 師的學習區環境規劃與調整的參考依據，在參觀過程中，發現可以利用長形捲筒收納毛根。

R 師：哈哈，我要來偷師一下，看看你們學習區的佈置。

Y 師：可以啊！

R 師：哇！沒想到毛根還可以這樣收納欸！我都找不到毛根收納的方式。

Y 師：對啊！我之前在別的學校看到的收納方式，覺得不錯就這樣擺了。

R 師：這樣看起來毛根很整齊，超棒的！（訪-T-1111103）

在參觀完隔壁班老師所規劃的學習區環境，R 師發現毛根很適合利用長形的收納方式，這也埋下 R 師想改善毛根收納的種子，後續觀察到 C17 不方便拿取毛根與示範圖的情況，便想到前幾天幼兒帶來許多回收素材，裡面有一個長形的盒子，於是選用與美勞區相同色系的雲彩紙包裝盒子，不過長形收納盒適合擺放在櫃子上，但班級的素材櫃上已沒有多餘的位置可以擺放毛根，所以起先將毛根倒放在原來收納的地方。

今天調整了毛根的收納方式，班級的毛根放在鐵盒裡，毛根創作的示範圖被其他素材壓在最底下，幼兒不易拿取素材與示範圖，另外又想到上次在隔壁班開會時，發現毛根收納可以使用長圓筒，剛好今天幼兒帶來常圓筒的回收素材，我便將它包裝成與美勞區相同的色彩，但因為目前教室並未有其他地方可以放立此素材，所以還是將它放在原位置。（省-1111115）

但經過幾天的試驗下來，發現毛根的長度長於素材櫃的深度，所以毛根會突出素材櫃，幼兒容易在走路經過撞到，而素材櫃中的毛根就更容易跑出櫃中，所以最後 R 師覺得毛根還是適合豎立在素材櫃上，便將素材櫃上的物品做精簡收納後，就將毛根收納盒豎立在素材櫃上，希望就由此毛根收納的環境調整，能提高毛根曝光於幼兒的視線，提升幼兒對於毛根素材的好奇心。

的確毛根素材與示範圖幼兒有較易拿取了，結果中午午休時間，幼兒在撿垃圾的時候，一直碰撞到毛根，教師在拖地的時候也一直弄到，之後將會再整理素材櫃上的物品，挪出空間放置毛根。（省-1111115）

3. 行動後的看見與反思

在經過此次的環境調整後，能發現有更多幼兒對於毛根開始好奇，也進一步有玩索、創作毛根的行為出現。

C5 使用毛根進行創作，嘗試做出愛心的造型，運用多條毛根的線條塑形後，再用彩色膠帶將所用到的毛根下方黏在一起，便拿來與我分享。

C5：老師，你看！這是一個魔法棒。

我：哇！這太酷了吧，等我一下，我要把它拍下來。(觀-

1111121)

C7、C16 兩人一同進行房子的創作，互相協調溝通要用何種素材，進行到一半後，便去拿毛根進行創作。(觀-1111121)

將毛根收納盒放在素材櫃上，就發現多位幼兒開始在玩索毛根，並且閱讀示範圖做出作品，R 師認為有可能是因為之前毛根大部分收納在封閉式的鐵盒中，其他的歸類在透明盒中素材較容易被幼兒看到，所以如果要進行素材的收納，研究者建議利用透明的盒子，除了能讓幼兒一目瞭然，也能激起幼兒去操作該素材的動機，如果素材的形狀較於特殊，也要盡量讓收納盒是半開放式，可以讓幼兒更容易觀察到收納盒收納何種素材。

因為毛根盒倒放在共同素材櫃中，幼兒拿取不方便之外，其實也不美觀，但由於櫃上平台已擺滿物品，所以就將原本放在櫃上筆類的物品整理至工作車中，也讓工具有統一歸類的地方，並且將毛根收納盒放在櫃上，就發現多位幼兒開始在玩索該素材，並且閱讀示範圖作出作品，我認為有可能是因為之前毛根大部分收納在封閉式的鐵盒中，其他的歸類在透明盒中素材較容易被幼兒看到，所以如果要進行素材的收納，還是會建議利用透明的盒子或是開放的收納盒，除了能讓幼兒一目瞭然，也能激起幼兒去操作該素材的動機，教室的收納盒也較於一致，美勞區也更有美感。

(省-1111121)

在進行此次的行動時，R 師參考幼兒園課程與教學評估表（2021）的評估項目，發現班級的美感空間的層級屬於第二階層，但經過毛根收納盒的調整後，美勞區的美感空間提升，因為之前素材櫃的收納盒色彩較不統一，而影響了美勞區的整體美感表現。但八月到十月的美感空間一直停滯於第二層級(圖-4-1)，雖然經過這次的調整後，美勞區美感的空間有更加進步，但由於層級三需要將素材與工具依顏色進行分類擺放，受限於班級教室空間只夠擺置一個素材櫃，能進行某些小素材的顏色分類，但毛根放置的位置空間較無法進行顏色分類，所以幼兒園課程與教學評估表（2021）的美感空間評估項目仍然停滯於第二階層，但 R 師覺得這個月學習區規劃仍然有進步，只要不再停滯於現階段的環境，而是不斷的發現問題解決問題，提供對於班級環境更好的規劃方式、幼兒找出更適合的學習環境，而並非設定於標準才是最好的班級環境。

今天進行學習區環境評估，發現我們班美感空間的評估項目仍然是第二階層，最近調整毛根的收納後，依然停滯於此階層，我便

思考到教室的空間收納問題，其實也會間接影響評估的項目，或許可以減少素材的提供，但班級大部分為舊生，我認為不應該減少素材的多樣性，降低幼兒玩索素材的機會，所以我改以用少量及適時補充素材的方式，解決此類問題，評估項目雖是標準，但我認為可以因地制宜，多了些調整的彈性。(省-1111130)

圖-4-1

八到十一月美勞區《幼兒園課程與教學評估表》的美感空間層級

層級	1	2	3	4	5
指標 1.3.4.3 美感的空間	▶無空間佈置或沒有秩序單一單調	▶空間佈置明亮 ▶工作櫃與工具/材料籃擺放整齊有序 ▶工具/材料依形狀、大小分別擺放	▶除符合層級2描述外，空間、工作櫃、工具/材料籃、工作盤/盒、工具色彩簡單和諧 ▶工具/材料依顏色分別擺放	▶除符合層級3描述外，收納展示的設備有質感、材質自然 ▶自然元素綠化與美化空間(例如：小盆栽、枯木) ▶配合創作需求與作品展示，採用不同光源設計(例如：燈串、夾燈)	▶除符合層級4描述外，設計整體藝術氛圍的情境(例如：呈現海洋世界的情境)

註：取自林佩蓉（2021）《幼兒園課程與教學評估表》。

(三) 行動三：新增創作桌面

1. 行動契機：操作空間太小，工具與素材凌亂的擺放在桌面上

R 師持續的觀察教室內的美勞區活動，發現一張桌面只能操作一份工作盤，只要兩種工作盤加入桌面，桌面就像凌亂的戰場，所有的工具與素材都擺放在桌面上，且工作盤其實是設計為最多兩位幼兒操作，但因為桌面與椅子的關係，所以幼兒會認為桌面可以四位幼兒一同操作，雖然幼兒都不曾為了位置太小而吵架，而且可以觀察到幼兒很喜歡一起操作相同的工作盤，其實工作盤設計操作的人數至多為兩人，工具也提供兩份而已，但幼兒會輪流使用或自己想辦法操作工作盤。

C15 從工作櫃拿出粉彩畫工作盤，後續 C25 與 C18 一同加入粉彩活動，各自拿好所需要的工具與素材後，便自行進行創作活動。
(觀-1111003)



桌面凌亂的樣子。(照-1111003)

在觀察到此現象時，R 師認為是環境規劃的問題，思考到可以調整的方向後，會希望可以在空閒的時間進行環境調整，但其實教室的硬體環境有些限制，所以就讓教室內美勞區環境停滯於此，在進行班級環境規劃時，如果在條件不允許下，即使教師有更完善的環境或教學改善的想法，但礙於環境的限制而無法有進一步的調整或改善。

發現美勞區教室的桌面太小，只要幼兒使用一個工作盤後，所有的需要使用到的素材及工具就會占滿桌面，甚至其他幼兒要使用其他工作盤或創作時，會發現幼兒的使用空間很擠，甚至於工具或素材會掉到地上，目前還在思考要如何解決這問題，因為教室的空間有限，單獨拉出變成區中區，又覺得教室空間無法容納，且也沒有合適的桌椅可以使用。(省-1111003)

在遇到學習區環境規劃困難時，在中午午休時間，R 師在教師辦公室與 S 師討論班級的美勞區的環境問題時，R 師提出了班級學習區桌不夠使用的問題，S 師認為可以購買不同桌型的桌子，以便提供學習區使用。

R 師：我們班在美勞區操作的時候，把一個工作盤放在桌上後，桌面就很亂，就像數學區有桌遊的話，一個桌遊可能就一張桌子了，如果有小桌子可能會有更好的空間可以運用。

S 師：我們班也有一樣的狀況，我看其他學校他們的桌子有不一樣的形狀，好像能更好運用，而且我覺得之前的櫃子不太好，我看你們班把它拿來墊高當桌子使用，好像是在樂高區的樣子。

R 師：對啊！是之前飛飛老師弄的，原本樂高區的櫃子太矮了，小孩在拿的時候不方便，所以飛飛就把他倒下來墊在樂高櫃下。

S 師：我覺得這方法還不錯！之後我再看看經費夠不夠，我們再來討論要買什麼類型的桌子或教具櫃。(討-T-1111012)

R 師將觀察到的問題利用學習區團體討論的時候提出來，幼兒們反應因為桌子太小和工作盤太大，所以容易擠到其他幼兒正在使用的物品。

C17：我知道，那個工具盤很大，然後就…。

C14：然後就會擠到人家的東西。

R 師：好，抱歉！我們先讓 C17 把話講完。

C17：然後那個就會擋人家用東西。

R 師：喔，擋住人家用東西，你們有沒有發現這個就是因為怎樣？

C：太擠了。

R 師：太擠了！

C14：而且那個…那個放東西的盤子這麼大，人家需要用桌子這麼小，就這樣子人家要用沒辦法用。(討-1111026)

在討論的過程中，R 師希望與幼兒一同先暫時解決美勞區桌面太小的問題，於是在討論到一半時，C7 說：「如果美勞區太擠的話，你可以先把不用的東西先放在抽屜裡。」(討-1111026)所以在後續的美勞區活動後，幼兒會開始將不需要用到的工具或素材放在抽屜裡，在桌子購買來之前，桌面太小的問題得到暫時得到解決。

2. 行動的內容或方式

在經過幾週後，S 師與 R 師確認班級是否需要小桌，所以我們班新添購兩張小桌，R 師與 T 師討論要怎麼運用這兩張小桌，以下是我們討論較合適於班級的小桌擺放方式：

- (1). 成為美勞區的區中區的小桌。
- (2). 根據幼兒的操作頻率，將較受歡迎的工作盤變成區中區活動。
- (3). 將幼兒操作頻率較低的活動放進工作櫃。

R 師：我原本想放那個，放在那個，把那個串珠區，還是那個拼豆區，整個分開。然後我想要把縫工區直接放進工作裡，因為縫工區根本就沒有什麼人在用。

T 師：喔，把那個。

R 師：就直接放進去裡面，工作櫃裡面。然後再把像他們喜歡粉彩、指印畫、拼豆跟那個，跟那個串珠，就把它直接拉出來。

T 師：拉出來要放在，放在……

R 師：就變成一個小區啊。

T 師：那是另外一張，你不是兩張都要放那個？

R 師：對啊。我想說另外一張，我也還在數。(討-T-1111219)

從討論的過程中，可以發現 R 師比較傾向於將小桌放在美勞區，因為 R 師觀察到幼兒的學習興趣後，又因為目前美勞區使用的桌子無法暗示幼兒操作工作盤的人數，所以 R 師希望可以利用新添購的小桌調整美勞區的環境，但因為 R 師希望可以與 T 師達成共識，所以在與 T 師發表意見與想法後，並確認原先數學區的桌面較少是否需要在新加桌子進入，確認彼此對於此次學習區的調整的想法後，最後決定將兩張小桌放在美勞區。

R 師：我覺得如果教室空間夠大的話，我們桌子量多，其實就可以分小區、小區，讓他們進去裡面。

T 師：對啊。其他區好像就可以比較鬆。

R 師：都還好，對不對？

T 師：就是這裡(美勞區)都很擠。

R 師：對啊，現在就是變，因為我是有想要把……我想說他們縫工區都沒有人在用，然後就佔了一個小區在那邊，那倒不如直接去……然後順便限制人數，然後位置比較小就可以，不會那麼多人進去有沒有？

T 師：嗯啊！

R 師：還是你覺得怎樣比較好？其實這邊也可以放一張小桌子，就坐在這裡。對不對？而且那桌面也不大耶。

T 師：對啊，它是不大。

R 師：那個桌面真的不大。不然就是先試試看好了。

T 師：先擺擺看嗎？

R 師：對啊。

T 師：先擺完再看要怎樣。(討-T-1111219)

園內教室皆是三合一教室，所以也需要思考用餐與午睡的動線是否會被干擾，如何利用有限的空間創造更佳學習環境，正是 R 師與 T 師苦惱的問題，所以我們決定詢問幼兒的意見，讓他們一同參與學習區環境的規劃。在討論過程中，幼兒與教師不斷的想法碰撞後，最後教師們與幼兒都決定將小桌放在美勞區，在對話能發現幼兒自己也觀察到美勞區桌面過小及人數過多的問題，在開放且自由的對話空間，幼兒能非常自在的表達自己的感受與想法。

T 師：放在哪裡，你們自己要想一想，這樣子你們之後使用才會更方便。好，那個 C7 說放在這裡，因為那邊剛好有一個位置，放一張，然後在上面要做什麼事情他還在想，那其他人有不同的想法嗎？

C1：我知道。

T 師：好，C13。

C13：就是再放一組拼豆。

T 師：拼豆嗎？

C13：因為那個桌子夠大，然後他們那裡的桌子太小，拼豆就會一直掉。

T 師：那個可是那個大張桌子也很大，你為什麼會說它一直掉？

C25：因為那裡一共只有四個人，就是使用，就是有一些就是……有一些些人進去的時候，那個桌子已經滿了。

T 師：哦，這張已經滿了，那這張桌子呢？如果有很多人使用，不是一樣會滿嗎？還是你們要怎麼樣解決？那張小桌子。

C25：多兩個，因為這裡還有一個。

C13：老師，不然就是投票決定要幾個人。(團-1111219)

幼兒為了想解決人數過多造成桌面壅擠的問題，所以需從最根本的問題——桌子使用的人數，利用投票決定人數的多寡，在這次的討論中，幼兒暢所欲言的各自說完想法後，R 師與 T 師都希望可以提供幼兒更喜歡的美勞區創作環境，所以 R 師與幼兒們說明後續可能調整的狀況，以便尊重幼兒的討論想法。

R 師：好，來，那不然我跟地球老師再討論一下，我們會把你們的意見想進去，到時候我們……明天來你們就會看到教室變成怎樣，但我跟 T 師要先討論你們提出來的想法可不可以，好不好？我先想想看，可以嗎？

T 師：對啊，我等一下來幫你們的意見想一想，看要怎麼樣去佈置你們的(學習區)。(團-1111219)

R 師與 T 師統整了幼兒的意見與想法後，最後教師們決定將教室美勞區的桌子作調整，但有有困難度，因為大桌與小桌的挪動都有可能影響班級整日作息的動線，找出適合放置大桌與小桌的位置，將大桌改到原縫工區的位置，然後決定將小桌椅靠牆與櫃邊。在調整美勞區的環境時，R 師與 T 師都深刻地感受到教室環境的限制，所以在教室環境的調整時，幼兒的活動動線會是教師們優先考量的因素，以避免影響幼兒在活動進行造成不便。

T 師：這裡真的要放這邊嗎？(小桌靠工作櫃會擋住盛餐路線)

R 師：你說放外面哦？

T 師：擺這裡可以嗎？

R 師：擺這裡哦？我看是那個盛湯，就會很擠，他們又盛熱的東西，我怕那個撞到就整個打翻。

T 師：還是盛湯的話，換個……不要湯在這裡。

R 師：換在那邊盛，對啊，然後就靠過來一點。

T 師：這來這裡。那要擺過來試試看？

R 師：好啊，你擺看看。(討-T-1111219)

接著，教師根據幼兒的興趣與當天討論的想法，C13 說：「再放一組拼豆。」(團-1111219)決定將最受歡迎的活動—粉彩畫與拼豆，由原先是工作盤的創作活動變成美勞區的區中區。



教室內美勞區環境加入兩張小桌，多了粉彩區與拼豆區。(照-1111219)

3. 行動後的看見與反思

在經過這次的調整後，因為與幼兒共同討論美勞區的環境，所以可以看到隔天幼兒在進行美勞區活動時，是有秩序且安靜地進行活動，且在小桌操作的幼兒們也遵守討論後的人數規則，透過團體討論，使幼兒一同參與學習區的問題，當幼兒有心理準備面對學習區的變化時，也較能穩定幼兒在學習區活動的狀態。

R 師：今天小桌使用狀況如何？

T 師：C25 的話，C25 是有過來，她本來有那個，她要做那個拼豆，但是我跟她說，我覺得位置太擠了，所以……

R 師：所以那時候原本有幾個人？

T 師：就已經有兩個人。

R 師：C15 跟那個……

T 師：C16。

R 師：哦。

T 師：對，他們兩個人在哪裡，她們兩個在那裡都已經快有點會吵起來。然後那個 C25 就又要進去，然後那個 C15，她就說你幹嘛？太擠了，這樣。

R 師：她自己有說太擠了？

T 師：沒有，那個 C15 說的。那 C25 她看起來就是很想要擠進去。

R 師：一起就要進去。

T 師：對啊，就說那是已經有兩個位置(人)應該不要(再進去)，所以她最後就去做那個粉彩畫。(討-T-1111220)



幼兒進入小桌操作的狀況。(照-1111220)

這次調整美勞區的環境對 R 師來說很具挑戰，因為教室要增添兩張小桌，小桌要擺放進美勞區，就需要將美勞區的環境做大調整，因為美勞區除了靠近出入的門口外，也是餐點擺放與盛餐的位置，教室主要的動線都在美

勞區附近，R 師認為教室動線的流暢度很重要，是整個教室活動的主要命脈，當動線不流暢時，就可能會影響幼兒進行活動的流暢度，也容易造成幼兒之間的衝突。

T 師：這裡真的要放這邊嗎？（小桌靠工作櫃會擋住盛餐路線）

R 師：你說放外面哦？

T 師：擺這裡可以嗎？

R 師：擺這裡哦？我看是那個盛湯，就會很擠，他們又盛熱的東西，我怕那個撞到就整個打翻。

T 師：還是盛湯的話，換個(方向)不要湯在這裡。

R 師：換在那邊盛，對啊，然後就靠過來一點。

T 師：換來這裡。那要擺過來試試看？

R 師：好啊，你擺看看。

R 師：有比較好嗎？

T 師：我覺得這樣應該是 OK，然後這盛湯的放這裡。

R 師：那這個桌子可能要靠過來，可能會不好放。

T 師：還是放那邊？

R 師：可是這樣他們要盛的時候，就會不好盛，橫的話他們就會不好盛，對啊。

T 師：好。可是他們這樣也是盛到最後也可能是要盛……

R 師：也是要走出來，好像也是會擠欸。

T 師：如果是放橫的話是不是就可以放……放得下嗎？

R 師：放不下，有試過就是放不下。

T 師：那他們這樣還是要盛，盛到裡面去。（討-T-1111219）

(四) 小結

R 師重新規劃與整理工具櫃與素材車，使幼兒再拿取與收納更有規則性，就如戴文青（1994）曾提及在安靜且自由的氣氛中，幼兒在美勞區面對詳加規劃與存放種類繁多的素材與工具，能更專注且自在的投入自我的想像空間。另外，R 師適時地走出自己的教室，參觀不同教師規劃環境的技巧，能增加教師自身學習區規劃的經驗，也能與其他位教師交流教學情形，就如蘇愛秋（2003）認為教師是一位學習者，透過不斷的進修與教學調整，使理論與實務經驗相互成長，成為一位不間斷學習的教師，是身為一為開放教育者，應該要保持在教學動力。但也有些問題無法解決，例如：毛根收納無法進行顏色分類，因教室空間不足無法分顏色擺放，易壓縮其他學習區域。就如文獻所提教室易受限於教室空間不足，學習區規劃易受到限制，教室只能找出更適合於幼兒的學習區域（汪素榕，2001；胡毓珊，2021；張雅淳，2001；黃璧鴻，2019；廖慧君，2008；蔡語安，2020），也考驗著 R 師與 T 師環境規劃的經驗與靈活度，例如：盛餐動線與美勞區空間的調整。教師的專業能力或教學經驗有限，在進行學習區規劃與經營產生挫敗感，造成原先預期與實際教學產生落差（胡毓珊，2021；黃璧鴻，2019；鄭惠芳，

2013)。雖然幼兒園課程與教學評估表（2021）的美感空間評估項目仍然停滯於第二階層，但 R 師認為找出更適合班級學習區規劃方式，而非拘泥於標準之中，破解自身教學迷思，就如游惠茹（2020）教師在教學活動破解迷思進而改變自身教育思維與態度。找尋更適合自身的教學方法。

R 師希望營造民主的學習氣氛，讓幼兒勇於發表意見並且相信自己的能力，師生共同決定班級的學習環境，但教室最主要的教學核心或原則抉擇還是需要由教師做最後的把關，達到有限度的民主的學習氣氛。學習區的環境佈置需是一個令幼兒喜愛且富有啟發性的學習場所，且教師需給幼兒一個尊重、安全且愉悅的生活環境（陳伯璋、盧美貴，1991）。R 師認為學習區問題討論也包含在學習區活動之中，使幼兒成為教室的主人，共同討論在學習區活動遇到的問題，例如：一同佈置與建構教室環境（胡毓珊，2021；戴文青，1994）。也可以使幼兒練習社會互動技巧，在自律且獨立的人格發展中，與不同年齡與能力同儕及成人協商與溝通（幸曼玲，1994；蘇愛秋，2003；Pattillo & Vaughan, 1992）。

五、 美勞區《幼兒園課程與教學評估表》評估情形

R 師與 T 師在歷經長達四個月的美勞區規劃歷程，每個月底進行《幼兒園課程及教學評估表》美勞區環境評估檢視進步的歷程，以下是每月的美勞區規劃層級評量結果：

表 4

星球班美勞區《幼兒園課程與教學評估表》評量情形

評量日期	111.08.22	111.09.30	111.10.31	111.11.30	111.12.30
指標層級					
1.3.4.1 充足的空間大小	4	4	4	4	4
1.3.4.2 妥適的空間規劃	2	2	4	5	5
1.3.4.3 美感的空間	2	2	2	2	2
1.3.4.4 多元文化的融入	1	1	1	1	1
1.3.4.5 適切足量的工具、 材料	5	5	5	5	5
1.3.4.6 適宜的參考資料、 配件用具	2	3	3	3	5

如上表所示，星球班美勞區環境規劃歷程層級變化，1.3.4.1 充足的空間大小，目前因教室空間大小關係，故無法提升至第五層級一大一小可容納 7-8 人；1.3.4.2 妥適的

空間規劃，111.09.30 前因縫工區位置無法分層擺放具有難易區分的活動，在縫工區行動一呈現挑戰關卡，才在 111.10.31 提升至層級四，接著在美勞區總體環境與非區中區活動區域的行動三—新增創作桌面，將熱門的活動形成區中區，在 111.11.30 層級提升至五；1.3.4.3 美感的空間一直停留至層級二，原因是美勞區總體環境與非區中區活動區域的行動二—調整毛根素材收納方式，因環境空間不支持將毛根素材分顏色擺放，所以美感空間停滯於層級二；1.3.4.4 多元文化的融入，原先在十二月，R 師融入草間彌生的創作概念，形成多元文化的教材，但經後續與 T 師討論後，發現草間彌生並非華人在地文化相關美勞活動，所以此評估項目一直滯留於層級一；1.3.4.6 適宜的參考資料、配件用具，R 師原先是想提升 1.3.4.4 多元文化的融入的層級指標，所以在水彩區加入草間彌生的資料與作品實例照片，也意外的提升 1.3.4.6 適宜的參考資料、配件用具的評估層級，在 111.12.30 提升至層級五。



第二節 美勞區教學面臨的困境與因應策略

為了營造優良的學習區教學，不只環境的規劃很重要，研究者認為一位教師經營學習區教學方式也是重要的一環，當然美勞區也不例外，然而身為一位初任幼兒園教師經營美勞區教學活動時，應採取因應策略面對困境，而一位教師透過經驗的累積不斷地學習教學的歷程（陳國泰，2006），形成自我的教學風格與方式。戴文青（1994）提到美勞區經營應使幼兒藉由美術創作展現自己的思緒，教師需營造自在、安全且受尊重的創作環境。幼兒園教師經營美勞區教學應提供幼兒舒適自在、安全的環境，並且教師應適時的鼓勵幼兒的創作，尊重幼兒的創作的意義。所以此章為了解一位初任幼兒園教師經營美勞區、所遇到的工作挑戰與解決策略。分為：(一)教學硬體受限或教學資源不足、(二)全園性活動繁多、(三)班級教學共識問題、(四)教師專業能力與思維有限等四項進行說明。

一、教學硬體受限或教學資源不足

以下分為(一)不合適且不足夠的收納空間、(二)作品展示空間不足、(三)多功能空間或硬體設備，學習活動空間壓縮、(四)學習區計畫—工作—回顧受限於教學資源。

(一) 不合適且不足夠的收納空間

R 師在進行美勞區教學與環境規劃的過程中，不乏會遇到教學上的工作挑戰，其中為教學硬體受限影響最大，由於班級有限的收納櫃，且班級進行的教學活動為學習區教學，美勞區教學需提供多元且有序的素材與工具，就需要利於收納多元補充素材與工具的儲存空間，但班級收納櫃原為收納幼兒棉被的櫃體，櫃體屬於深又寬的空間，對於教師在拿取物品較不易，且收納的物品也較不容易分門別類，教師在進行素材拿取都需要像挖寶樣，需要從深處挖掘才能找到所需的物品。

R 師：我們班的教具快沒地方放了。

Y 師：對啊！我們現在還要把一些教具從教室拿出來辦公室歸類，看能不能挪出一些位置來。

R 師：而且我都覺得要補充一些素材都要從裡面挖，很不方便欸。

Y 師：(收納櫃)很深！東西都擠在裡面很難拿。(討-T-1110829)

在進行學習區教學活動時，R 師曾與 S 師討論過班級收納的問題，希望在班級內增加收納的空間，以方便學習區工具與素材的收納，但由於班級如果增加層櫃的空間後，班級的空間就會被壓縮，且如果在棉被櫃或書包櫃上增加收納櫃，教室的明亮度會下降，有可能影響幼兒的身心發展導致視力下降的問題，所以最後還是收納的問題還是尚未得到解決。

R 師：S 師，那如果將班上的佈告欄拆除或是在下方增加收納櫃會不會有更多的收納空間？

S 師：不行喔！這樣我們教室空間會變小，基本上可能會更難使用，其實之前來代課的黃老師有給一些建議，他說我們的棉被櫃上面其實

可以再多做一些空間的利用。

R 師：上面收納東西嗎？

S 師：對！可以加那種收納箱放在上面。

R 師：我們班是有用紙箱另外裝縫工和黏土區的東西放在上面，不然真的太難拿東西了，不過如果擺放一些收納箱應該會讓教室的亮度下降。

S 師：恩對！所以這真的是很難解決的問題。(討-T-1111012)

(二) 作品展示空間不足

研究者所研究的班級喜歡進入美勞區進行拼豆活動，幾乎每天都會有幼兒輪流進入此區中區，所以也間接地展示的作品越來越多，每項作品都很特別也很適合展示給其他幼兒欣賞，但原先展示掛件的地方也越來越沒有空間展示，常常作品重複掛在同一地方，導致作品展示效果不佳，所以研究者便將多餘的作品展示在工作櫃上，但也顯得很凌亂。

因為幼兒的拼豆作品越來越多，所以就將幼兒的拼豆作品擺放置工作櫃上，也發現其他幼兒在欣賞作品時，會反應很漂亮、很想進去玩拼豆，但是我還在思考有什麼方式可以讓拼豆的展示更加整齊，原先在作品牆的地方有掛滿幼兒的拼豆作品，但我覺得更加的作品擺放位置可以在拼豆區的上方，方便幼兒進行欣賞與模仿(省-1111221)。

原先將拼豆展示在工作櫃上，其實有一點浪費展示空間，所以研究者想將美勞區的空間呈現最有效益的利用，所以希望掛件類的作品用吊掛的方式呈現會更加適合，便參考之前的掛件式的展示方法，在拼豆區的上方增加掛件展示區，並且高度是利於幼兒抬頭的高度，讓幼兒可以一邊欣賞同儕作品，一邊模仿或變化相關作品的靈感。

昨天因為發現拼豆散亂在工作櫃上，有一部份原因是因為幼兒對於拼豆創作的喜愛，所以作品越來越多，但是原先展示的地方其實不太夠，加上將美勞區的環境已經進行調整，原先大桌貼近牆面，所以牆面的展示只有上方的展示箱，但現在移至其他位置，拼豆區上方有空白處，也更能讓幼兒在進行創作時，方便抬頭欣賞與模仿創作，所以便在上方加入展示的地方，延用上學期展示掛件的方式，也在拼豆區上方增加相同的展示區域，事後的改變讓美勞區更加整齊與舒適。(省-1111222)



拼豆展示調整前。(照-1111221)



拼豆展示調整後。(照-1111222)

(三) 多功能空間或硬體設備，學習活動空間壓縮

由於班級教室空間大小，所以學習區活動受限於空間問題，大多以工作盤的形式呈現，鮮少使用桌面形成區中區活動，另外，教室空間無法擺放多張桌椅，有些桌面有兩種功能使用，例如：美勞區其中一張桌面需在靠近用餐時間清空桌面，方便餐點擺放與盛餐。

R 師：你覺得壓克力要在哪裡創作比較好？

T 師：如果要改成這邊，那盛餐就是要放那邊。

R 師：喔。

T 師：吃飯跟畫畫都用那一桌，啊不然就是這個(其他桌)讓他們畫。

R 師：真是很麻煩。

T 師：對啊！就空間不夠。

R 師：對啊，就是空間不夠的問題，不然這樣其實很好設，然後我們班又會有很多區，就會很好玩。

T 師：嗯！對啊！但就是空間就只有這樣。

R 師：你看喔！如果…就是因為空間的問題，我們桌遊也不能單獨立出來。

T 師：對啊！

R 師：不然其實你設一個那個什麼象棋桌、五子棋桌，欸其實看起來超好玩的。

T 師：對啊！(訪-T-1111027)

(討論學習區桌子使用狀況與需求)

R 師：對啊。我想說另外一張，我也還在數，數學區有需要嗎？

T 師：他們其實都在地板。

R 師：對啊，他們好像蠻 OK 的。

T 師：他們，就是地板空間夠的話。因為他們，椅子也默默被他們靠起來。

R 師：對啊。

T 師：那個格子。

R 師：我覺得如果教室空間夠大的話，我們桌子量多，其實就可以分小區，讓他們進去裡面。

T 師：對啊。其他區好像就可以比較鬆。(討-T-1111219)

R 師教學場域為多功能教室，在進行學習區環境規劃時，需多方考量教室不同情境的活動動線是否流暢。由於班級出入口位於教室左右前方位置(圖-4-2)，而班級美勞區因有設置水彩區，所以將美勞區設置於近水源的地方，利於幼兒進出門口裝取水源。但班級盛餐位置剛好位於教室出入口，在進行美勞區環境規劃與變更時，都需考量用餐動線是否利於幼兒活動，避免動線不流暢而導致活動進行不順利，這時就需要協同互相討論與合作思考動線的安排。

(討論美勞區桌子放置位置)

R 師：我想說他們縫工區都沒有人在用，然後就佔了一個小區在那邊，那倒不如直接去(將縫工活動放在工作櫃).....然後順便限制人數，然後位置比較小就可以，不會那麼多人進去有沒有？

T 師：嗯啊！

R 師：還是你覺得怎樣比較好？其實這邊也可以放一張小桌子，就坐在這裡。對不對？而且那桌面也不大耶。

T 師：對啊，它是不大。

R 師：那個桌面真的不大。不然就是先試試看好了。

T 師：先擺擺看嗎？

R 師：對啊。

T 師：先擺完再看要怎麼(調整)。

R 師：不然就是兩張併在一起啊。兩張併在一起，然後變一個桌面。可是如果擺在這邊，我們中午要盛湯的時候就很難盛。

T 師：對啊。

R 師：沒關係，再來思考一下好了(討-T-1111219)。

另外，R 師在閱讀學習區相關文獻及研究所進修課程，面臨與實際現場教學衝突的地方，將所面臨到的問題提出來與其他老師做討論，以解決 R 師目前所面臨到的疑問。R 師在進修過程中，了解到理想中的學習區是自由且開放，包含不限制幼兒進入的人數，但 R 師卻必須使用控制各區進入的人數，在與 S 師討論想法後，我們一致認為教室的大小會影響各學習區的經營模式，需因地制宜的改變教學的經營模式，找出更適合班級的教學。

R 師：我在讀研究所時，發現學習區人數是不需要規定的，讓幼兒自由的進出，但是我發現這根本沒辦法，因為這樣就會讓某一區的人數很多，就像我們班可能就是美勞區。

S 師：所以我才會在上次提出你們班自由選區的問題，因為班級 26 位自由進出學習區，不會有有人數太多(某一學習區)超過的問題嗎？

R 師：所以我解決的辦法才會使用學習區星球，像美勞區六個、數學區六個、積木區四個、鬆散素材區兩個、組合建構區六個，這樣就超過三十個位置，班上 26 個就可以自由選區，標示出來讓幼兒可以自己看該區是否有超過人數。

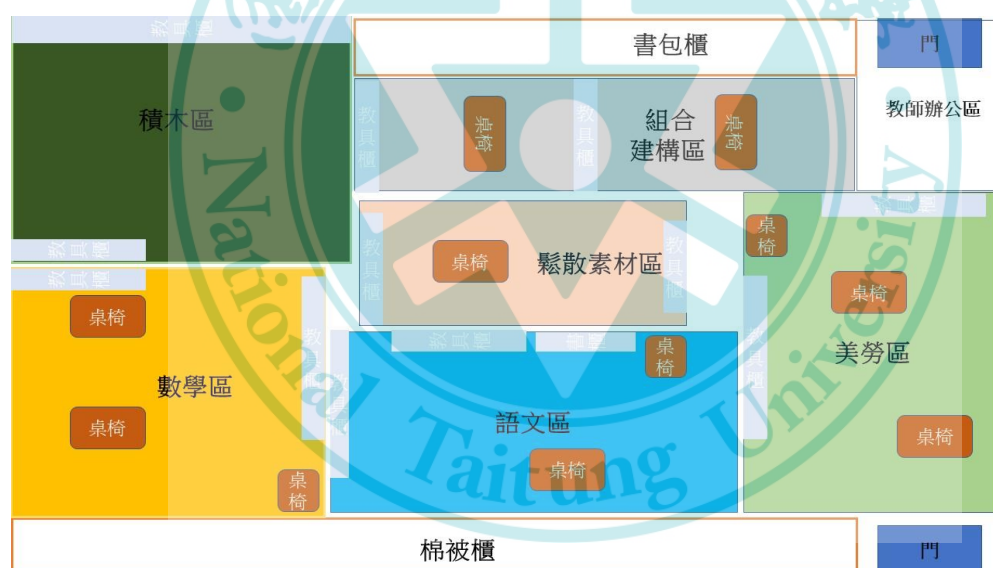
R 師：所以我才在想人數的限制問題。

S 師：我認為這個就是比較理想的學習區，我們學校空間其實擴建是沒辦法的。

R 師：對！我們旁邊就是停車場。

S 師：所以我們的空間真的很有限，那些學習區不限制人數的學校，大部分教室空間就是我們兩間教室的大小，可以設置大概五十個學習區，幼兒自由進入都沒問題，例如：XX 幼兒園很大的空間。(討-T-1111214)

圖-4-2
星空班學習區空間圖



(四) 學習區計畫—工作—回顧受限於教學資源

R 師與 T 師共同在討論班級這學年度學習區教學方式時，因為想藉由高瞻教學模式的計畫—工作—回顧方式進行學習區活動，希望讓幼兒發展自身有興趣的活動，學習計畫自己的學習內容。R 師參考高瞻教學模式的計畫—工作—回顧進行的方式，在與 T 師討論回顧方式時，想使用班級的投影機回顧幼兒在學習區的活動與作品，但由於投影機連接電腦的轉接線受損，需要一段時間連絡廠商入班進行修繕，所以在進行回顧的方式就較侷限，幼兒也無法透過照片回顧自身活動過程與作品。

由於投影機故障，原本要利用投影機的方式進行學習區回顧，就改為進

行繪圖的方式進行學習區回顧的活動，在活動開始前由於我沒有與 T 師達到協同的討論，所以在學習區回顧記錄時，T 師無法了解何時需要進行協同的角色，這部分已經有與 T 師事後進行討論與修正。(省-1110915)

R 師：然後就像學習區回顧的地方，因為我上網查的文獻是可以用繪畫的，也可以用照片呈現，然後就去述說他在學習區裡面的學習歷程是怎樣，然後他可以怎麼調整，然後下一次他要進到哪一區做什麼之類的，這個可能就是禮拜五的時候講。

T 師：因為好像之後是，固定十月開始每個禮拜五都要去兒童公園。

R 師：這只是大概，還沒有確定時間。

T 師：那是每次都也是做那個記錄或是那個就是……。

R 師：不一定，你可以用畫畫的方式記錄，你也可以用小朋友自己站在自己的作品，然後跟大家說他的回顧歷程，介紹他的作品，他一定有回顧的部分，我覺得這個也可以讓他們試試看。

T 師：不然用照片的話，是要去買那個線頭、投影幕。

R 師：線！喔！對！不是那個投影機的線壞掉了，就不知道他什麼時候會好。

T 師：那是我們要去報修嗎？

R 師：不用，主任已經幫我們報修了，現在就是卡在這裡。(討-T-1110915)

美勞區應提供多元且有序的素材與工具，並且需依據工具與素材的性質進行分類，以方便幼兒進行拿取與歸位收拾(周淑慧、陳志如，1998；戴文青，1994；蘇愛秋，2003)。但 R 師所處教室環境限制了美勞區工具與素材的收納，由於教室收納空間不足且又深寬大，造成物品不易收納與拿取，R 師所遇到的問題符合張雅淳

(2001) 教室硬體設備與器材實用性不足，教師儲存教材教具容易凌亂不好拿取的研究相符。接著，想透過拆教室的硬體設備或在棉被櫃上增加教室櫃體的數量，但又容易降低教室明亮度，最後仍然無法解決收納的問題，受限於校園的建築與硬體設備的限制，學習區教學容易受到硬體設備的不便(汪素榕，2001；廖慧君，2008)。教室空間限制學習區的硬體設備的運用與數量，例如：空間不足以容納更多桌椅形成區中區活動，只能以工作盤方式呈現於教具櫃中；近用餐時間，其中一張桌椅需挪用於擺放餐點。教師因教室的空間不足，在進行學習區區域規劃時，只能傾向於規劃更適合班級幼兒的學習區域，導致學習區規劃受到空間的限制(汪素榕，2001；胡毓珊，2021；張雅淳，2001；黃璧鴻，2019；廖慧君，2008；蔡語安，2020)。星球班為多功能教室，教室在進行學習區規劃需多方考量用餐及午休動線，就容易造成學習區規劃的挑戰。如汪素榕(2001)文獻提及教師因需多方考量教室空間的多重使用，而必須調整教師理想規劃學習區的理念或想法。美勞區的作品展示很考驗教師們的環境規劃，當教室的展示空間不足以展示幼兒產量多的作品時，R 師根據過往的經驗，將掛件事的作品利用麻繩與夾子固定牆面展示，增加教室作品展示空間，與文獻提及教

師會透過自身歷往的經驗嘗試解決所面臨的挑戰吻合（吳春滿，2009；陳國泰，2003；章嘉文，2018）。

二、全園活動繁多

當幼兒園一日作息被安排了其他活動後，原先固定的學習活動就有可能能暫停或減少活動時間，R 師任職的園所在進行全園性活動時，大多會舉辦在星期五，所以較不容易影響班級的學習區活動，但是當如果是與校外人士或團體聯繫的活動時，會較不容易控制活動的時間，就有可能會使用到幼兒的學習區時間，或者需要調整當日的例行性活動的時間，盡量不壓縮到學習區活動。

T 師：明天我們班 09：30 要身高視力檢查，那這樣作息……。

R 師：這樣的話，可能就要減少大肌肉活動的時間(縮減三十分鐘)，提早進教室吃點心，可能會比較來得及(進入學習區活動)喔！

T 師：嗯！對啊！那明天就提早回教室吃點心。(訪-T-1110922)

今日因為有相聲表演，所以有壓縮學習區時間，只剩約三十分鐘的時間。
(省-1110913)

今天參與塗氟活動，所以學習區活動暫停一天，幼兒只剩明天的時間可以執行學習區計畫。(省-1111109)

這週進入學習區的時間有少一天，因為有塗氟的活動，所以為了不讓作息太趕，且學習區時間過短，讓幼兒探索的時間短，所以就直接取消當日的學習區活動。(誌-1111107-1111111)

當非學習區活動安排在當日作息中，幼兒進入學習區的時間就容易被壓縮或是取消，例如：塗氟活動、相聲表演、視力檢查等相關活動，研究表示當園所舉辦全園性或全校性活動時，容易壓縮或暫停幼兒的學習區活動（趙婉娟，2002；鄭惠芳，2013）。

三、班級教學共識問題

以下分為(一)美勞區活動學習目標、(二)學習區活動分享與團討方式。

(一) 美勞區活動學習目標

雖然學習區分成好幾個學習區域，R 師與 T 師在進行學習區環境設計時，會先討論各學習區可能會放置的物品，再採以分工的方式進行學習區環境規劃，彼此之間保持隨時交流學習區設計理念與觀察的內容，在教學空閒時間分享彼此的教學看法，有時候會對於一件事的看法有不一樣的解讀或解決方式，這時候就很需要找出彼此的平衡點，才能提供班級學習區一致的教學模式。T 師認為粉彩須提供更多不同的模型與素材，或是讓幼兒自由創作，但由於 R 師規劃的粉彩畫以提供不同素材，且目前粉彩畫的學習目標是以如何使用工具與創作方式進行活動，所以 R 師與 T 師的粉彩畫規劃觀點不同。

R 師：你說粉彩就是有哪裡需要就是再做更明確的調整嗎？在小孩操作的過程中？

T 師：我覺得是可以多提供一些不同的形狀或素材，不然好像有時候他

們在玩的時候會想要同一份。

R 師：不同的素材什麼意思？因為其實她有很多模板欸！

T 師：欸！可是我發現他們好像會特別喜歡某一種。他們會想要去……

R 師：喔~所以你覺得就是同一種的再準備幾張是嗎？

T 師：或者是讓他們自行創作嗎？

R 師：讓他們自行創作？

T 師：對！

R 師：自行創作，因為我原本規劃粉彩畫，是我希望先從模板，然後他會指壓，然後指壓結束之後，我再教他們直接用手創作，但 C7 已經開始用手創作了，那就是蠻好的一個方式，看你下禮拜讓他分享那一張，然後因為他是用模板用出來之後，他下面的草是他自己用手指用出來的，然後你也可以下禮拜一的時候，看美勞區要不要讓他分享那一張畫。

T 師：嗯！

R 師：那你覺得除了粉彩條需要再多一點模板，你是覺得模板他們用的類型都太像是嗎？

T 師：可能要看小朋友吧！就是有些小朋友就是喜歡同一份，啊！他們就有跟我反應說，想要做這個(圖案)，其他的比較沒有什麼興趣。

(訪-T-1110915)

(二) 學習區活動分享與團討方式

R 師在經營學習區發現幼兒分享時間的問題，班級幼兒很喜歡分享學習區的成果或歷程，但由於分享的時間有限，又加上團體討論的時間，大部分都會延後用餐時間，所以 R 師就與 T 師共同討論此問題，並找解決問題的共識。

R 師：小孩他們都會來問可不可以分享，覺得每次回答都好累，而且每次都會拖到吃飯時間。

T 師：對啊！他們好像很喜歡分享自己的作品。

R 師：對！沒錯！但是就是分享與團討時間都太短了，根本沒辦法讓每個想分享的小孩上台分享與團討，而且其實有些區也不錯值得分享，但是因為沒時間就只能收拾了。

T 師：不然學習區時間縮短？

R 師：但我覺得學習區長時間會比較好欸！

T 師：那如果是用分組分享的方式呢？

R 師：好像不錯！這樣各自帶開可能會有更多人可以分享，那明天我們來試試看。(討-T-1111011)

兩位教師進行教學時，難免會發生意見相左的時候，在討論學習區分享的方式時，T 師認為分組分享完後，在互相對調分享的人，可以每個分享的經驗每位幼兒都聽得到，且可以分散人群，讓其他不專心的幼兒能更專心，但 R 師卻覺得分享兩次太耗費幼兒精力，所以並不支持這種方式，反而希望作品放桌面，各自

分享各自作品，但由於還是沒有一個定論，所以我們還是先以小組分享為主。

R 師：你覺得怎樣分享會比較好，因為我發現小孩他們都想分享。

T 師：如果是只有分享兩組的話，就是一樣分一半，然後再跑場，就是他們聽完這裡，然後再過去另外一邊，然後另外一邊聽完這裡再過去，這樣就兩邊都聽得到了。

R 師：好，那這樣分享的人就要講兩次。

T 師：對阿，就是讓他們講兩次。

R 師：喔。

T 師：因為…因為想說太多人，他們就好像有的看不到，有的又在摸來摸去，想說分散，人就是會比較少，可是……就不知道。

R 師：其實我也在想，就是讓他們不要…就是不要讓他們直接集合，他們就站在他們要分享的作品，然後其他沒有東西要分享的，他就可以自由去看，我覺得這樣應該也是分享吧？

T 師：可是有些…那其實有些人，他們其實好像不感興趣的，可能就會一直晃，那如果有些要分享的就沒有人。(討-T-1111020)

R 師利用用餐時間與 T 師討論昨日學習區調整分享與團討的狀況，T 師觀察到某些幼兒對於沒興趣就無法專心聽分享，且兩邊小組分享的人數不均，但好處在於分享過程可以與創作者互相對話，但 R 師也發現幼兒的作品很多，也是會占用到用餐時間，T 師認為可以依照當天幼兒作品狀況調整分享方式。

T 師：就是分享他們是會看的比較詳細，可是認真聽的就會認真聽，比較不在意的還是就是不在意，不管是分組還是一起，就是沒興趣他還是…，可是你分區比較提醒他一下，然後比較不會亂，他們比較可以靠近一點，他們也可以跟那個創作者分享，可是就是人會比較少一點。

R 師：而且現在變成分區的人數會不一樣，而且變成每個人都想分享，就是要分享，只是想要跟大家分享那個作品，而且在怎麼樣好像分享還是分享不完。

T 師：對啊！不然就是看狀況，看當天分組或一組。(討-T-1111012)

R 師在進行學習區教學過程中，因幼兒樂於分享自己的作品與想法，故 R 師與 T 師不斷地找尋適合班級幼兒學習區分享的模式，在不斷的嘗試找解決方法時，難免會因為嘗試結果不如預期而有情緒較低落的情況，但 R 師轉念想法，不斷的反省教學問題成為下次調整教學的動力。R 師因教學挑戰而情緒低落，但在教學反思理解挑戰背後原因後，便將自己的情緒轉念成是下次進步的地方。

今天分享改以小組分享為主，跟搭班討論後，依班級學習區位置的規劃，分為右半部(積木區、組合建構區、鬆散素材區)及左半部(數學區、語文區、美勞區)兩組，右半部 T 師負責，而左半部由我負責，發現以小組分享，的確分享的人數變多了，但也因為左半部及右半部的人

數會有所差異，所以還是個別分享時間還是較為短，無法有更深入的討論，另外也發現幼兒分享會只單純分享自己做了什麼，極小部分會有發現問題、困難及回顧過程的分享內容，這部分有些可惜，也是我需要在進步的地方。(省-1111004)

經過幾天的嘗試過後，R 師發覺小組分享容易造成人數不均的問題，導致分享時間仍然不夠，T 師認為還是無法解決遊走幼兒聽分享的問題，所以便嘗試幼兒將想分享的作品放在桌上，並各自欣賞與介紹自己的作品創作概念與經歷，或許可以給幼兒自我選擇想了解的學習經驗。

T 師：ㄟ但也有發現他們在小組分享時，每個人都看得到作品，但還是會發現一些對於沒有興趣的作品，還是會在旁邊遊走。

R 師：那我們等下試試讓小孩他們把他們想要分享的作品放在桌子上，並且使用學習區立牌，然後集合時，再讓他們分享自己所看到的內容與想法，並請作者回應她們問題。

T 師：好阿，那等下我再來試試看，然後集合分享時，我再請他們出來說說看。(討-T-1111020)

幼兒園為協同教學，在進行學習區教學時，容易有不同的教學方式與想法，需要彼此溝通與討論達成共識(汪素榕，2001；鄭宜瀨，2014)，例如：粉彩畫活動目標與規劃、學習區分享方式。初期 R 師與 T 師的教學未達到共識，對於學習區活動安排的學習目標不同或者執行方式不一致，期間我們透過不斷的溝通與討論，達到我們之間的教學共識後，再觀察實施的方式是否符合幼兒的學習狀態，找出適合班級的學習區活動方式。R 師透過嘗試解決問題的策略解決班級教學挑戰，並了解到需雙方教師共同討論取得共識，當遇到教學挑戰時，更需要雙方腦力激盪解決問題(吳佳蓉，2017；章嘉文，2018)，另外，R 師在面臨教學不如預期所想時，會進行教學反思，並找出教學問題，作為下次教學的調整方向，這部分就如蕭湘樺(2017)教師應理性且冷靜的釐清挑戰的原因，並且利用正向的態度面臨挑戰。

四、教師專業能力與思維有限

以下分為(一)美勞區活動工具或素材規劃未考慮幼兒思考邏輯、(二)教師對於素材特性不熟悉、(三)學習區教師角色轉換的不確定性。

(一) 美勞區活動工具或素材規劃未考慮幼兒思考邏輯

R 師身為一位初任幼兒園教師，對於美勞區經營與教學有不純熟的狀況出現，在設計一項美勞區活動時，容易因設想不周全，明明素材與工具都放在同一工作盤中，幼兒卻拿取不一樣的工具進行創作，而且其實已經不只一位幼兒有類似的行為出現，這讓 R 師覺得很疑惑教學設計出現了什麼問題。

C15 拿粉彩工作盤放在桌上後，選擇一大張的粉彩模版，拿了粉彩紙出來對照後，又將粉彩紙放回資料夾，走去拿圖畫紙進行粉彩活動。

R 師：你為什麼要用圖畫紙用粉彩？我不是有放粉彩紙嗎？

C15：我覺得用這個比較好。

R 師：為什麼？

C15：這個比較大張。(觀-1111110)

幼兒的行為讓 R 師開始反思自身教學設計出現什麼問題，R 師原先粉彩工作盤希望幼兒利用不同模板進行創作，但透過多次的觀察幼兒的行為後，在結合 C15 的想法後，才發現原來是因為工具提供方式的問題，幼兒才會有出乎意料的操作想法。

今天 C15 在使用大張的粉彩畫模板時，會使用圖畫紙進行創作，而非使用粉彩紙進行活動，這也讓我想到了其他幼兒在使用小張粉彩模板時，會整張都圖滿粉彩及完成了創作，較少會用多種模板進行創作的部分，詢問 C15 的想法後，才發現原來幼兒因為模板的大小選擇紙張，這也讓我想到了是否是因為所提供的工具提示，因為工具的大小而使用不同大小的紙張，那如果我將粉彩模板一個圖形剪成一個，是否會增加幼兒使用不同模板創作的行為，且使用紙張的正確性也增加，這部分可以在下週學習區活動中觀察幼兒的行為。(省-1111110)

R 師以日本畫家一草間彌生為水彩區環境創作的靈感提示，在佈置水彩區時，將草間彌生的圓點創作特性佈置在畫架上(圖-4-2-1-3)，目的是吸引幼兒的興趣，幼兒經過正在佈置的環境時，C3 手指著畫架：「老師，這是什麼？好漂亮喔！」、C14：「好美喔！」、C9：「哇：上面好多泡泡。」、C11：「這是誰啊？」(觀-1111215)，幼兒會驚訝連連的討論 R 師正在佈置的物品與環境，R 師當時認為已成功吸引幼兒進入水彩區的動機，但在學習區活動觀察到幼兒會進入水彩區，卻不願意進行環境上所提示的創作方式，仍然想進行自由創作，在與幼兒對話時，了解到原來是因為創作方式較於麻煩。

C19 進入水彩區進行水彩畫時，好奇牆上張貼的圖片，研究者並在環境佈置時，在畫架放了一張用鉛筆構圖的蝴蝶

C19：這是什麼？

R 師：這是一位畫家，他喜歡畫圓點。

C19：那我要畫蝴蝶。

R 師：那你想要怎麼畫？

C19：裡面塗顏色。

R 師：那你看牆壁上的畫是怎麼畫的？要不要試試看？

C19：蛤！他這個有好多，太麻煩了！我要自己畫一張。(觀-1111215)



水彩區主題佈置—草間彌生。(照-1111216)

了解幼兒是因為畫圓的水彩創作方式較於麻煩，所以 R 師調整創作工具，將海綿剪成圓形，方便幼兒使用蓋印方式圓點進行模仿創作，但海綿並不適合使用粉餅水彩進行蓋印，容易會因為水量過多導致無法呈現圓點的創作方式，因為面臨水彩區素材調整的挑戰，在遇到 S 師時，便與他提及了目前水彩區所面臨的素材調整的挑戰，在與 S 師討論各樣式水彩的不同特性後，R 師理解到水彩的飽和度會影響水彩創作的不同使用情境，例如：需利用海棉工具蓋印，則需要色彩較飽和的廣告顏料，較不容易因為水過多而讓色彩過於淺淡；如需使用筆類工具畫線條構圖，可以使用粉餅水彩，可以利用水彩筆控制水量進行創作。

S 師：你們班水彩區是要畫點點嗎？

R 師：對啊！但目前班上小孩沒什麼人在用。

S 師：為什麼啊？

R 師：剛開始他們對於我張貼的圖很感興趣，連畫架的佈置也說很漂亮，當天也有小朋友要進去，但詢問要不要試著畫畫看，但他說：好多。

S 師：那如果用我們班的圓形海綿呢？

R 師：有啊！我有做放在裡面，但他們後續都沒有進去了。

S 師：喔~

R 師：而且我在試用的時候，發現粉餅水彩太濕。

S 師：對！廣告顏料好像比較飽和齁！

R 師：嗯！

S 師：可能要去買一些廣告顏料，或是要使用水彩會更好，雖然粉餅水彩很方便，但是水彩可以創作的方式較多。(討-T-1111227)

(二) 教師對於素材特性不了解

R 師身為一位教育工作者，在面臨各式各樣的教學挑戰時，難免會遇到一些瓶頸，在經營美勞區教學活動時，因 R 師本身並非藝術相關科系出身，所以對於素材或工具的了解程度並不深，只了解壓克力顏料沾到衣物較不容易清洗，在壓克力素材的創作時，R 師並不了解壓克力未使用完乾掉無法重複使用的特性，幼兒無法控制擠壓壓克力顏料的力道與使用量，常常會有壓克力用不完的事件發

生，所以 R 師在早上整理學習區環境清洗乾掉的壓克力時，巧遇 M 師便將壓克力面臨的挑戰詢問 M 師，才了解到原來壓克力擠出來沒用完就會乾掉，且無法加水再次重複使用，在使用上是需要控制量，才不會發生素材浪費的情境。

M 師：顏料乾掉了？

R 師：對啊！他們擠太多用不完就乾掉了，月亮老師，請問壓克力 加水還可以使用嗎？

M 師：乾掉基本上就不能使用了。

R 師：喔！那這樣好浪費喔！（討-T-1111110）

R 師與 T 師分享近期觀察到幼兒進入壓克力使用的狀況，以及詢問 M 師壓克力的資訊後，T 師說：「他們可能是不會控制要擠的量，所以擠太多用不完。」（訪-T-1111110）所以在後續的學習區活動開始前，R 師便與幼兒共同制定壓克力使用的小公約，希望藉由班級的團體討論，使幼兒學習控制素材的量且珍惜素材。

R 師：小孩，我要跟你們說一件事，就是壓克力沒用完乾掉後，沒辦法跟水彩一樣加水還可以繼續使用，你們覺得這樣會發生什麼事？

C14：要丟掉，很浪費。

R 師：對！那你們覺得為什麼會發生這樣的事？

C9：用不完。

R 師：對！用不完，那為什麼會用不完呢？

C9：就是有可能在使用的小朋友他們擠太多，然後就用不完了。

C15：用不完還擠很多。

R 師：那你們有什麼方法可以解決這個問題？

C12：就是不要擠太多。

R 師：對！沒錯！那怎麼才能擠剛剛好的量呢？

C15：一次擠一點點，用完了再擠一點點，不要一下子擠太多。

R 師：很不錯的想法，還有人有其他想法嗎？

C6：不要擠太多，一點點就好。

R 師：好，那之後我們在使用壓克力顏料時，就擠剛剛好一隻小指頭一段的長度就好，用完再繼續擠，可以嗎？

幼：可以。（團-1111110）

（三）學習區教師角色轉換的不確定性

R 師在黏土區因觀察到幼兒一直看黏土工具書的目錄圖片，便解讀幼兒是因為不了解工具書翻閱的方式，所以就直接介入幼兒的學習活動，但幼兒仍然看著目錄做作品，詢問幼兒的行為背後原因後，才了解自身介入的時機不合適，並且對於是否要介入幼兒的學習區活動感到不確定感，也思考到應適時的慢下腳步等待幼兒，找出適當的時機介入幼兒的學習行為，但什麼時候是「適當時機」需要教師的經驗判斷，而並非已成人的角度判斷幼兒是否需要協助。

幼兒並非一定想按照黏土工具書的步驟操作，觀察到幼兒在黏土區想進行香菇黏土時，發現他們一直在看目錄的地方，便引導幼兒如何看頁

數，但引導完後，幼兒並沒有後續的動作，反而直接看圖片開始做，便詢問幼兒：

R 師：為什麼不看後面步驟呢？

C7：我要看圖片做。(觀-1111004)

也讓我思考，有時候教師的觀察是否需要介入時，是不是太過以「老師認為幼兒需要幫忙」而給予協助，這部份是我需要在多注意的地方。

(省-1111004)

R 師觀察幼兒大多傾向操作熟悉的美勞區活動，對於新穎的粉彩畫活動接受度不高，所以就利用學習區活動開始前介紹粉彩畫，希望可以就由介紹讓幼兒了解到粉彩畫也是就由手指進行創作，有發現幼兒較願意嘗試新的教具，也省思可以利用團體討論時，請幼兒上台分享粉彩畫操作的方式與感受，適時的轉換教師在學習區的角色。

C18 嘗試操作教師示範粉彩畫的工具盤，C18 在進行粉彩上色時，會因為模板動到，導致紙張灰灰黑黑的，後續 R 師有加入長尾夾固定模板。

R 師：用這個夾子固定紙，把他跟模板夾在一起。(觀-1110907)

發現幼兒會需要教師介紹新教具，會較於願意進行新的美勞區活動，或者需要有一位幼兒先進行嘗試後，然後在團體分享時介紹後，其他幼兒會較於感興趣。(省-1110919)

R 師觀察到幾位幼兒長時間在美勞區進行粉彩畫活動，對於粉彩畫活動操作的方式已非常熟練，發現 C25 幼兒當下的粉彩畫操作能力已到達純熟階段，可以進行更進階的創作活動，所以 R 師便介入 C25 的活動，介紹粉彩畫創作的不同技巧，請幼兒仔細觀察示範的作品創作方式，希望藉由教師提示不同的創作方式，能提供幼兒不同的粉彩畫創作經驗。

今天 C25 拿出粉彩畫工作盤，站在桌邊準備操作粉彩活動。

R 師：你想不想用不一樣的方式玩粉彩？

C25 幼兒點頭。

R 師：那你仔細看老師畫的這幅畫，你可以用手畫圈的方式畫上去。

C25：用手。

R 師：對！然後你最後可以在粉彩紙上畫畫，可以去試試看喔！

C25 開始用我今天提示的方式創作，在粉彩紙上用各種不同顏色粉彩手指畫圈，最後拿簽字筆在紙上畫畫，模仿教師張貼的示範圖的創作。

(觀-1111004)

經過這次介入幼兒粉彩畫創作活動，R 師觀察到幼兒會嘗試模仿教師創作技巧，但是 R 師介入方式以引導者角色為主，以不過於強制的方式引導幼兒使用不同的創作技巧。但 R 師解釋引導對於幼兒而言過於片面，所以幼兒無法理解教師口語解釋的創作技巧，且幼兒不知道怎麼運用手指畫圈的動作，將粉彩的粉末壓

入粉彩紙，也不清楚 R 師所說：「然後你最後可以在粉彩紙上畫畫」的工具，所以便自由使用不一樣筆類進行創作，最後呈現的創作手法與研究者想法不同。

一剛開始引導幼兒看示範圖，便給直接跟幼兒說使用畫圓的技巧，加入自己想要的文字上去，但最後卻發現幼兒無法瞭解畫圓的精隨技巧——手指用力將粉壓進畫紙裡，且因為示範圖是文字，幼兒便直接使用簽字筆在粉彩畫圓處畫上圖案，使作品好像少了以粉彩為概念的創作方式。

(省-1111004)

由於 R 師第一次以引導者角色介入粉彩畫創作，進行教學省思後，發現幼兒的學習狀況不如預期，因為 R 師只使用聽覺的學習方式，所以幼兒並未完全了解新的粉彩創作的技巧，這次 R 師逐步深化介入幼兒活動的層次，以示範者的方式介入幼兒的粉彩創作活動，希望能讓幼兒更加理解新的粉彩畫創作方式，過程中幼兒也透過 R 師的示範，了解到手指創作的秘訣——用力把粉押入紙張裡，當幼兒理解 R 師的創作訣竅時，便適時的放手讓幼兒自由創作。

起先介入新的粉彩創作技巧，後續發現幼兒會一直看老師，並且手指頭的用力程度出不來，所以便直接坐在旁邊示範給幼兒看。

R 師：我們來玩玩不一樣的粉彩要嗎？

C14 點頭。

R 師：你看！你覺得老師這一幅畫是用什麼方式完成的？

C14 手指頭舉起來：用手。

R 師：對！那覺得他是怎麼畫上去的？

C14：畫圈圈。

R 師：對！那你試試看。

C14 沾取粉彩粉末在粉彩紙畫圈，邊畫邊看著我。

R 師：你是不知道怎樣畫比較能畫的跟老師一樣深嗎？

C14 點頭。

R 師便拿一張紙坐在 C14 旁邊示範創作技巧。

R 師：手指頭要用力把粉往下壓。

C14：老師的好漂亮喔！

R 師：為什麼呢？

C14：因為手指頭有用力。

R 師：對！那你自己也試試看喔！（觀-1111005）

Katz（1972）認為初任教師多處於生存階段，會較關注於自身的教學技巧與內容（引自江麗莉、鍾梅菁，1997），而 R 師為一位初任幼兒園教師，在目前學習區教學過程中，大多時間會較關注自身的學習區教學，例如：幼兒為什麼進行粉彩畫活動使用圖畫紙，使 R 師不斷思考活動設計出現哪些問題，並藉由觀察與訪談幼兒行為背後原因，才得以解決粉彩活動設計的挑戰。卻也發現由於 R 師的教學經驗有限，造成原先預期的教學狀態與實際教學產生落差，在學習區規劃與經營產生挫敗感（胡毓珊，2021；黃璧鴻，2019；鄭惠芳，2013）。接著，R 師在美勞區教學時，不清楚教學角色

的轉換時機，擔心自身介入幼兒學習活動會干擾幼兒，就如謝舒如（2016）提及初任幼兒園教師由於經驗及技巧不足的問題，容易產生質疑自身能力的情緒出現。但 R 師在進行美勞區教學與經營過程中，先從介入程度低的教師角色—引導者開始，期間不斷地觀察幼兒學習活動，發現幼兒介入程度需加深時，下次教學便調整為參與者、協助者或是示範者。就如林佩蓉（2021）認為教師在學習區活動進行時，應適時的觀察及評估幼兒的操作狀況，調整自我參與的角色，提升幼兒的學習品質。



第三節 初任幼兒園教師美勞區教學的專業成長

本章節將分別說明初任幼兒園教師美勞區教學的專業成長，分別(一)課程設計的調整、(二)靈活轉換教師角色及(三)教師自我教育思維與態度。

一、 課程設計的調整

初任幼兒園教師美勞區課程設計的專業成長分為：(一)美勞區工作盤與素材工具提供、(二)提供多元美勞區情境提示與素材改變、(三)學習區時間分配進行說明。

(一) 美勞區工作盤與素材工具提供

R 師原先認為打結的活動原先班級舊生有相關經驗與能力，故在剛開始並未思考到打結需要製作步驟圖，提供幼兒練習自我打結，但在觀察新生幼兒在進行串珠工作盤時，發現因新生大多會卡關在最後打結的環節，且幼兒會請教師協助將手鍊或項鍊幫忙打結，C25：「老師我不會打結。(觀-1110906)」，R 師也會請幼兒自行去找會協助打結的同儕協助，R 師：「你去找會打結的小朋友幫你。(觀-1110920)」但後續 R 師發現這樣並無法解決幼兒不會打結的問題，因學習區教育目的為增進幼兒獨立且自主的活動，而最近幼兒的學習狀況時常找教師協助，R 師認為串珠工作盤應加入打結的步驟圖，以提供幼兒自由探索學習，並透過觀察、實際操作與嘗試錯誤學習教具的使用方法。

在串珠工作盤操作過程中，發現有極大數的幼兒不會打結，會直接找老師協助，觀察到幼兒的自主與獨立性沒有發揮出來，容易在遇到問題或困難時，直接來找老師解決問題或困難，但我也認為我應該要放入如何打結的示範圖，提供幼兒能獨立的打結。(省-1111017)

另外，R 師在設計拼豆活動時，學習目標希望幼兒能進行圖形空間對應的活動，將圖卡的圖案用拼豆完成創作，未想到拼豆活動自主性的問題，後續 R 師認為教師規劃學習區應是幼兒能安全且獨立的操作，一方面能建立幼兒學習獨立性，應能減少教師介入幼兒活動的行為。拼豆工作盤需要幼兒利用拼豆組合成圖形，並且利用熨斗熱塑作品，但因為熨斗操作容易造成幼兒安全的問題，所以在固定拼豆作品是以教師操作熨斗為主，但後續是幼兒作品分享與欣賞時間，教師就需要趕緊將熱塑作品，又因熱塑過程幼兒感到好奇，就容易干擾學習秩序，T 師便提出：「水串珠可能比較適合他們自己完成。(訪-T-1111026)」R 師認為學習區規劃的學習教材，應該要能讓幼兒在無安全疑慮下獨立且自主的進行活動，較能減輕教師協助的工作量及減少教學干擾，所以在進行工作盤設計時，應將安全與自主性加入設計的概念裡。

幼兒在操作完拼豆後，會需要利用熨斗將拼豆固定，但因為熨斗屬於較危險的工具，所以使用熨斗固定拼豆需要教師協助幫忙，且學習區結束後，就會讓幼兒將自己的作品放在桌上給其他幼兒欣賞，拼豆固定是為了避免幼兒在欣賞過程中將幼兒拼豆的作品毀損，不過學習區時間，教師需要觀察與引導幼兒的學習狀況，將熨斗預熱與拼豆固定是需要時間，所以常常會在幼兒學習區收拾準備此事，如果是主教就會無法掌控幼兒收拾狀況，且因為燙熨時

幼兒因為好奇，所以會聚集在燙髮周圍，所以也容易干擾秩序，這部分有與地球老師討論過，我們兩位都一致認為水串珠可能會更適合幼兒使用，因為整個創作活動是安全無慮，幼兒可以自行且獨立完成活動。(省-1111026)

R 師將禪繞畫設計成工作盤，起先將所需的步驟圖、範例圖、工具與素材放入供作盤中，並未進行纏繞化工作盤的擺放規劃，但不同難度的挑戰要如何呈現在工作盤中，卻是一大難題，R 師與 T 師共同討論過後，決定利用資料夾收納不同難度的禪繞畫活動，並使用不同顏色標示資料夾的難易程度，也發現幼兒因有明確的資料收納方式，在收拾時也較快速與確實。故在進行工作盤設計時，可以利用資料夾收納不同難度的活動，並且用顏色或數字區分收納夾，以方便幼兒收納與收拾，減少教師整理的時間。

昨天與 T 師一同討論與分享學習區工作盤如何分挑戰層級，最後決定利用資料夾分挑戰層級，並且在資料夾上利用顏色標示明顯的層級，以利幼兒選擇合適的層級活動操作，並且在學習區活動開始前，與幼兒說明工作盤挑戰層級的意義。(省-1111112)

最後收拾時，幼兒拿了該層級的資料夾便開始收拾，可以發現在這段時間裡，幼兒在操作這項有層級的工作盤時，因為教師已經有明確標示層級難度，所以幼兒也較快速的操作與收拾。(省-1111130)

R 師起先設計縫工活動事先將最簡單的活動放入區中區，因為考慮到新生幼兒未嘗試過縫工活動，希望根據幼兒的能力慢慢加入或更新活動教材，使活動越變越具挑戰性，但發現幼兒較少進入縫工區活動時，原因在於有一部份為舊生，對於縫工區的活動較無興趣與挑戰性，變新增不同的素材與挑戰關卡，希望可以引起幼兒的學習動機，調整發現幼兒在 R 師新增縫工區活動時，C4：「我想挑戰這個(第四關縫娃娃或包包)。(觀-1111221)」，R 師發現當幼兒長時間不願意嘗試某一學習活動時，教師應要適時的加入新刺激物，吸引幼兒的學習注意。

今天有三位幼兒操作縫工的活動，第一個反應都是想先操作最後一個挑戰，我在猜想可能因為這三位幼兒都是舊生，對於之前擺放的順序圖卡及縫工圖卡較無新奇感，所以就較少幼兒會進入此區進行活動，在擺上去，且也因為加入了棉花、布及鈕扣的素材，增添素材的新鮮感，多了一種新的活動方式，但我也猜想有可能是因為前幾樣挑戰都是較為制式化，但是最後的挑戰關卡創作的自由度較大，且素材較為新穎，所以也吸引幼兒願意挑戰縫工。(省-1111221)

(二) 提供多元美勞區情境提示與素材改變

R 師很好奇幼兒提及想用牛奶盒及壓克力素材進行創作，最後卻在紙上進行創作，T 師認為：「就覺得他們要看到別人(做)，如果有一個實體做出來。(訪-T-1111031)」就讓 R 師思考到或許是因為只提供素材與口頭的引導，幼兒不知道要怎麼做出來，需要有模仿的樣本提供欣賞，經過此次的壓克力區調整，R 師了解到提供素材與工具外，更應該提供實體作品佈置學習情境，且提供實體作品能擴展幼兒的創作經驗，使幼兒更加有興趣的進行學習區活動。

經過此事後，便了解到口頭的說明與引導，幼兒不一定會實際做出來，我在猜測有可能幼兒不知道要怎麼做且沒有經驗，所以需要教師的實體展示後，能更有實體作品完成的樣子，提供創作的想法與經驗。且因為我在做實體作品時，其實課後班的幼兒有在旁邊觀察，所以有可能會增加幼兒更多的興趣。(省-1111031)

今天早上尚未進入學習區前，便有幼兒看到壓克力區的實體創作，便開始有疑問出現，便將此現象分享給 T 師，便在一剛開始進入學習區前觀察實體作品，也的確經過這一次的實體作品介紹後，便有幼兒進入壓克力區使用牛奶瓶創作，由此可以發現教師透過環境的暗示之外，也能透過口語的引導及實體作品，來引發幼兒的興趣。(省-1111101)

學期間黏土區的作品都是教師決定黏貼方式，因為 R 師認為紙盤是最適合黏貼黏土作品的工具，一方面是因為紙盤是回收素材，量多可以大量運用，但 C15 卻多次與 R 師討論：「盤子都不好看。(觀-1111031)」、「因為用蛋糕盤旁邊人家都會以為那個已經有吃過了。(觀-1111101)」，起先 R 師還是希望幼兒將作品黏在蛋糕盤上，但幼兒接受度不高，故最後 R 師與幼兒討論用不一樣黏土固定方式，發現在與幼兒的對談中，找出更適合作品張貼的方式，也讓 R 師體悟要相信幼兒自我學習的能力，師生共同解決學習區所遇到的問題，幼兒也因有自身美的感受，所以影響教師素材提供的轉變。

寶可夢的平面作品一剛開始都是請幼兒黏在蛋糕盤上，但是 C15 反應這樣會很醜，便不願意將作品進行固定的動作，今天突然靈機一動想到之前拿來當作寶可夢黏土的透明底板，現在已經未使用，可以將作品黏貼至上面，也詢問 C15 意見後，發現改為透明背景幼兒的接受度就提高了，也的確在進行作品展示時，作品的突顯就更明顯也更具美感，我認為有時候就是需要教師不斷的進行嘗試，也在與幼兒的對話過程中，找到教師與幼兒合作的平衡點，也可與幼兒有與教師討論的空間，創作雙方皆是教室的主人的學習氣氛。(省-1111103)

(三) 學習區時間分配：高瞻計畫—工作—回顧、作品分享與討論

星球班剛開始在進行學習區計畫—工作—回顧先以口頭或單張畫圖分享的方式進行，礙於班級作息時間規劃的問題，星期五的時間為戶外兒童公園時間，會無法有更完整的時間進行學習區回顧，且有可能因為學習區回顧時間過程，而導致班級秩序混亂。但也能發現開始進行學習區計畫—工作—回顧，T 師發現：「早上的時候(入園時間)，C5 把今天要進入積木區所要蓋的作品畫下來，今天他就把它蓋出來了。(訪-T-1111020)」，幼兒開始漸漸地能有計畫地在學習區進行活動。

本週在進行學習區回顧時，是請幼兒出來分享學習區作品與學習回顧，又因為分享時間過長，讓今天的秩序變得較為混亂與無秩序感。(省-1110923)
礙於時間的關係，常常因為(學習區)分享時間過長，或者星期五的活動而沒有學習區回顧的時間，這部分讓我覺得很可惜，也讓我一直在思考有什麼方法能確實的實施，便利用中午時間與 T 師一同討論這個問題。(省-1111020)

後續 R 師發現學習區教學不只限於學習區時間，也可以融入班級的一日作息中，利用幼兒入園時間，固定每週一計畫學習區活動、每週一到四學習區工作時間、每週五學習區回顧。R 師原先在建立班級作息時，認為學習區活動內容應在學習區時間進行，並未思考到其實可以融入一整日作息時間，將學習區活動切割進行，也由於 R 師學習區讓學習區的教學目的「希望培養幼兒對於目標(學習區活動)能有計畫並且能去完成。(誌-1111031-1111104)」，從中學習解決問題的能力，所以需將此教學目的融入班級教學活動之中。

R 師：我們早上時間要不要改成畫計畫，因為早上 C5 都能畫出來了，我們要不要試試。

T 師：也對ㄟ，這樣早上他們就有事做了。

R 師：那這是我從之前學習區回顧單改的，你看看有沒有需要修改。阿，我想到了，不然我們星期一早上學習區計畫，然後星期五學習區回顧，你覺得呢？

T 師：ㄟ！可以！反正有四天的時間讓他們去完成自己畫的計畫，這樣可以喔！

R 師：而且剛好一整張，我們就不用回想他們之前的計畫是否有執行，我們一看就能很清楚了。

T 師：對啊！不過星期一比較晚來的小孩怎麼辦？

R 師：我覺得可以讓他們在進行學習區前把它畫下來，這樣應該就可以了吧！(訪-T-1111020)

原先學習區分享與團討時間都是在學習區活動結束後，應由教師帶領全班一同進行此項活動，學習區分享與團討活動才會有學習的內容，但學習區分享與團討時間時常會延用到用餐時間，T 師：「他們好像很喜歡分享自己的作品。(訪-T-1111011)」所以 R 師便與 T 師共同討論與調整學習區教學活動流程與形式，將分享時間改為幼兒自由欣賞時間，接著再討論各區的作品與發現。

在分享時間，有與協同老師討論進行方式，這週嘗試請幼兒把作品都展示在位子，在請幼兒把自己的立牌放在想展示的作品旁，接著請幼兒可以到各區欣賞他人作品，最後再來一起討論。(誌-1111017-1111021)

在經過學習區分享與團討時間的調整後，R 師發現教師能透過幼兒彼此之間分享的內容，更加了解幼兒作品的內涵，也解決許多幼兒都想上台分享的慾望。

希望藉由一小段的時間讓幼兒互相交流，也解決某些幼兒想分享的慾望，的確有發現經過這方式運作，幼兒不會有再走來找老師說我可不可以分享。教師也能透過幼兒分享所聽到他人的介紹，了解幼兒作品的內涵，只是有時候還是會超過吃飯時間。(誌-1111024-1111028)

由於學習區教學包含美勞區，當整體的學習區課程運作模式建立好之後，才能建立符合班級幼兒學習的學習區課程，R 師歷時四個月的時間，不斷的調整班級的課程時間與方法，將高瞻教學的計畫—工作—回顧融入班級一日晨間閱讀時間（圖 4-1），不局限於學習區課程時間，將學習區分享與團討時間與方式進行調整。

時間	星期一	星期二	星期三	星期四	星期五
07:50-08:20	學習區計畫	晨間閱讀			學習區回顧
08:20-08:30	晨間點名				
08:30-09:30	戶外大肌肉時間				
09:30-10:00	美味點心				
10:00-11:20	學習區教學（學習區討論或教具示範）				衛教宣導/品格教育
11:20-11:40	學習區分享				學習區回顧/分享
11:40-12:20	美味午餐				
12:20-12:30	整理用餐環境、盥洗時間				
12:30-13:00	睡前故事				
13:00-14:30	午休				
14:30-14:45	起床、整理寢具				
14:45-15:25	美味點心、整理書包				
15:25-15:50	綜合活動				
15:50-16:00	放學				

調整後的作息表。（照-1111020）

R 師在進行學習區經營時，希望建立幼兒獨立且自主的學習特質，但由於環境提是不完整，幼兒無法找出解決問題的辦法，故幼兒最後只能找老師解決問題，R 師便省思了解到應加入支持幼兒活動的工具書，使幼兒能在活動中自我學習，例如：串珠應加入打結的實際步驟圖，讓幼兒透過步驟圖嘗試自己完成串珠的活動；拼豆活動需教師協助使用運動固定作品，應調整為水串珠減少教師協助活動的過程。就如文獻提到教師學習區環境應提供幼兒自由探索學習，幼兒透過觀察、實際操作與嘗試錯誤學習教具的使用方法，能激發幼兒學習的創造性思考能力（幸曼玲，1994；蘇愛秋，2003；Garey,1982）。戴文青（1994）教師應規劃多樣性的學習環境，使幼兒能依照自身能力、發展興趣並有系統的學習某項活動。R 師設計縫工區活動時，未考量到班級有舊生，對於縫工區的活動已經較熟練，儘管提供縫圖案的活動，幼兒仍然操作意願較低，R 師與 T 師討論幼兒學習狀態，認為應加入新的學習素材(花布、棉花、鈕扣)與挑戰關卡，便將最後關卡設定為縫娃娃或包包，以增加幼兒操作的動機，R 師在這

次調整過程中，也了解到應隨著幼兒的學習能力與狀況調整美勞區活動，就如戴文青（1994）學習資源應不斷地隨著幼兒的學習狀況作調整。R 師也將縫工活動一一陳列於教具櫃中，幼兒觀察環境的變化後，開始對於縫工活動感興趣；也利用資料夾調整禪繞畫挑戰的陳列方式，就如陳芷妍（2017）教師應善用教室的環境，進行學習資源的陳列，使幼兒對學習環境產生好奇心。

幼兒思考可以利用壓克力將紙盒上色，卻後續上色在圖畫紙上，R 師便示範作品提供幼兒模仿，並展示在壓克力區中，發現幼兒嘗試使用紙盒創作的動機增加了，也讓 R 師意識到學習情境佈置的重要性，就如陳芷妍（2017）教師應善用教室的空間進行學習情境的佈置，使幼兒產生學習的好奇心。R 師在黏土區限制幼兒作品只能黏貼在紙板或紙盤上，希望能固定作品以致作品不容易損毀，但幼兒反應想改變這種操作方式，便與幼兒討論作品固定的方式，找出透明板是更適合張貼作品的方式，與幼兒討論作品固定方式過程中，R 師了解到幼兒會自我判斷活動適合的方式，而 R 師也因尊重幼兒作品呈現方式，就如研究所提到學習區應給予幼兒自由且尊重的學習機會，相信幼兒有自我學習的能力（蕭美華，2017；蘇愛秋，2003）。而 R 師與幼兒共同討論黏土作品呈現方式，體悟到 R 師自身學習區有過於權威式教學現象，應尊重並相信幼兒的能力，就如研究提及師生應共同解決學習區問題，而非權威式的主導學習區進行方式（胡毓珊，2021；戴文青，1994）。

R 師在學期初就想進行計畫—工作—回顧的教學活動，但實施後發現容易因時間過長而壓所學習區時間，後續 R 師與 T 師討論將計畫—工作—回顧的教學活動融入一日的作息活動中，不再局限於學習區時間。另外，學習區分享與團討時間經常沿用到午餐時間，便調整進行模式，不在以團體分享為主，而是以展覽欣賞作品活動進行，接著再討論各區作品與發現，增加幼兒對於學習區的參與度，也減少活動的時長。R 師在學習區活動不斷調整學習區的活動方式，釐清自身的學習區教學目標與意義後，調整至適合班級的學習區活動模式，就如陳芷妍（2017）教師根據班級課程需求體認學習區教育的價值與意義，開始改善與規劃學習區課程。

二、靈活轉換教師角色

在進行美勞區教學時，R 師對於是否要介入幼兒美勞區活動而感到不確定，且當 R 師主觀認為幼兒需要協助，會影響幼兒的學習方式與步調，例如：黏土書看圖片或是步驟圖的學習方式。

C8 與 C7 一起進入黏土區，在進行過程中，一直盯著工具書目錄的香菇看，手指邊捏塑形體出現。

R 師便主動與幼兒說：圖片下面有頁數，可以找後面相同頁數，就可以找到步驟囉！

C7：但是我們想看圖片做。（觀-1111004）

幼兒並非一定想按照黏土工具書的步驟操作，觀察到幼兒在黏土區想進行香菇黏土時，發現他們一直在看目錄的地方，便引導幼兒如何看頁數，但引導完後，幼兒並沒有後續的動作，反而直接看圖片開始做，讓我思考，有時候教師的觀察是否需要介入時，是不是太過以「老師認為幼兒需要幫忙」而給

予協助，這部份是我需要在多注意的地方。(省-1111004)

R 師在介入幼兒美勞區活動時，會依據幼兒的學習狀況，轉換在美勞區的教師角色，剛開始先以觀察者欣賞幼兒的創作與表現，發現幼兒創作技巧已純熟，便轉換以引導者與幼兒介紹新的創作技巧，例如：粉彩畫工作盤加入手指創作技巧、串珠工作盤新串法及加入小串珠。

因為觀察發現 C25 很常操作粉彩畫，以很熟悉操作粉彩畫工具的創作方式，便教用手指畫圓加入文字的創作，有了更多的創作想法與技巧在裡面。(省-1111004)

在一個月串珠活動的觀察，發現幼兒在進行串珠活動時，大多都是將許多特色珠(有圖案的)沒有設計的串起來，也發現因為串珠工作盤的串珠都是特色珠居多，讓幼兒的串珠成品較於沒重點或複雜，所以添購了新的串珠盒，是孔洞較小且樣式較簡單的串珠，並且在介紹新添購的教具時，也與幼兒介紹型式的串法，也發現在經過教師的介紹與引導後，幼兒會更加主動的嘗試新的串珠方法。我認為幼兒在進行美勞區活動時，或有重複性或相似的創作出現，通常是較沒有經驗或其他想法，這時候教師可以適時的提示與引導新技巧。(省-1111011)

但如引導幼兒創作結果並不如學習預期效果，R 師進行教學省思後，發現幼兒無法理解研究者口頭說明的創作技巧，便轉換教師角色為示範者，在肢體示範過程中，邊使用口語輔助幼兒了解創作技巧，就能發現幼兒較能理解創作技巧的手法，例如：粉彩畫手指壓印畫、縫工針線打結。

由於昨天 C25 的引導沒有到自己的預想，所以今天看到 C14 在操作粉彩畫，所以就詢問 C14 想不想試試看不一樣玩法，一剛開始一樣請幼兒觀察教師的示範圖，在幼兒觀察完後，在幼兒開始創作前，便提示幼兒要記得手指頭用力才能把粉壓進畫紙裡，但過程中發現幼兒無法清楚了解老師畫圓的技巧與手指用力的方式，所以就直接坐在幼兒的旁邊示範給幼兒看，過程中幼兒有觀察到老師與自己的技巧差別，我認為有時候適時的在旁示範，幼兒會對於技巧的理解會更加得清楚，後續幼兒的確有比之前的創作技巧更加了解。(省-1111005)

我：來，教你，這裡。拿住，握在這邊。

C19：捏住。

R 師：捏住哦，這裡哦。一、二、三，這裡，手壓住，這裡，這隻手往下拉，不對。再一次哦，手壓住線線，線線的屁股哦，拉住。一、二、三，好了哦，換這隻手，把這裡拿著，這隻手把這裡拿著哦。這隻手，把它往下拉。怎麼樣？就成功了。好，那我要把它剪掉，你自己試試看，換你。(觀-1111114)

R 師透過觀察的方式，了解幼兒在美勞區創作粉彩畫的狀況，並不斷的轉換合適的教師角色，並且根據教學經驗調整 R 師介入的策略，以便累積相關的教學能力。

今天有介入引導與示範活動（毛球打結），我原先是不想太過介入幼兒的活動，所以一直透過語言的方式引導幼兒看示範圖，並且自己試試看，但觀察到幼兒在活動過程中，一直來找老師表現出不自信的樣子，也透露出之前有失敗的經驗，所以在幼兒失敗一次後，便介入與示範幼兒的活動，後續有觀察到幼兒自己又再挑戰一次，我覺得適時的引導是有需要的，但是教師要是幼兒的情緒與能力做調整，才能給予幼兒自信與學習方向。（省-1111024）

另外，當幼兒在學習區遇到問題時，初始反應是來找教師解決問題，而非先自己找尋問題的解決辦法，且教師便動手協助幼兒，減少了幼兒動手解決問題的能力，就無法達到研究者所希望的學習區教學目的一增進獨立思考與探索能力，幼兒應在學習區活動中，透過觀察、操作及嘗試錯誤來學習，故 R 師認為教師應該視幼兒的學習狀況協助幼兒，並且鼓勵幼兒自由觀察與學習探索。

幼兒找不到黏土區的工具，便來找老師，這部分其實我一直在思考為什麼？當幼兒進入學習區找不到物品、不會操作時，為何第一時間都是先來找老師，而我就幫幼兒解決問題了，這是我需要改進的地方，因為我設立學習區的目的是希望幼兒能獨立自主的學習，在活動過程中不斷的嘗試與改變計畫，不害怕失敗的接受挑戰，並且在活動過程中，自行找出解決變法，而非在遇到問題時，第一時間先來找老師解決問題，我自己也需要省思，我是不是太幫忙幼兒解決問題，這是我需要改進的地方。（省-1111102）

R 師在美勞區教學時，起初無法掌控適合的教師角色，對於幼兒在美勞區的學習狀況介入與否，感到有不確定感，但在不斷的教學經驗累積後，透過觀察並了解幼兒的近側發展區，透過成人師徒制引導幼兒學習技巧。R 師也體悟應靈活的轉換教師角色，才能更貼切當下教學情境，並能給予幼兒更適當的教學指引，但也需堅定自己的教學目的，堅定與相信幼兒能自我學習與解決問題，並且鼓勵幼兒嘗試解決問題。

游惠茹（2020）研究提到教師應在合適的時機介入幼兒美勞區的活動，對於一位教師是難以掌控的教學技巧。R 師曾對於是否要介入幼兒美勞區活動感到疑惑，且無法拿捏介入的時機與介入程度，經過黏土區工具目錄的介入事件後，了解到教師應先觀察幼兒行為背後的動機，就如 Blitz（1973）認為教師在學習區中，應該扮演合宜的媒介角色，而非全然不介入幼兒的學習活動歷程（引自陳淑琦，2005）。接著 R 師便開始以觀察者角色欣賞幼兒的創作表現，當觀察到幼兒的創作技巧更純熟後，加入不同的學習技巧與創作方式，例如：粉彩手指創作技巧、提供小串珠及新串珠方式。就如研究所提教師角色初期應以觀察者欣賞幼兒的創作與表現，了解幼兒的藝術能力（Kellogg,1969）。當教室示範圖與工具書無法支持幼兒的學習活動後，教師便介入幼兒活動，發現幼兒理解與預期想像不同，了解到幼兒無法理解 R 師的引導觀察的重點與祕訣，便加深介入的程度，成為示範者進入美老區，也發現幼兒經過 R 師示範後，自身在不斷的嘗試與 R 師的鼓勵後，也成功完成進階活動，例如：粉彩利用手指壓印技巧、針線打結技巧，就如蘇愛秋（2003）認為教師透過示範，可以將視聽覺的合併學習增進幼兒的理解能力。但 R 師介入的教師角色會依據幼兒不同的能力進行調整，例如：已有說明書，但幼兒能力應該能自我嘗試成功，便會以引導者角色介入幼兒

活動，但當幼兒嘗試多次失敗開始有情緒低落、學習動機下降的情緒出現後，便了解幼兒需要更強度的介入方式。就如江孟娟（2019）及游惠茹（2020）認為教師應根據幼兒的發展與個人特質，結合教師自身的教學經驗，找尋合宜的教師角色參與幼兒學習區活動。R 師觀察幼兒的學習狀況，並給予幼兒嘗試錯誤的機會，以便達到 R 師學習區的教學目的—增進獨立思考與探索能力，幼兒應在學習區活動中，透過觀察、操作及嘗試錯誤來學習（幸曼玲，1994；蘇愛秋，2003；Garey,1982）。

三、 教師自我教育思維與態度

R 師在進行美勞區環境規劃與教學時，會依據林佩蓉（2020）《幼兒園課程及教學評估表—2022 版》進行檢視，但能發現 R 師因為教室的硬體設備或是教室空間的限制，造成無法將美勞區的整體規劃往上一層級，例如指標 1.3.4.3 美感的空間—層級二素材與工具依顏色分別擺放，但由於班級的空間與收納空間限制，所以美感空間停滯於層級一，且 R 師班級大多為舊生居多，不想因為分類素材顏色而減少提供素材的多樣性，所以 R 師認為《幼兒園課程及教學評估表—2022 版》可以是提供教師學習區規劃與教學的參考依據，但並不需局限於層級的高低，而認定自身的教學有所不足，更應該判斷與取舍班級所需與限制，找出更適合班級進行的學習區課程模式。

今天進行學習區環境評估，發現我們班美感空間的評估項目仍然是第二階層，最近調整毛根的收納後，依然停滯於此階層，我便思考到教室的空間收納問題，其實也會間接影響評估的項目，或許可以減少素材的提供，但班級大部分為舊生，我認為不應該減少素材的多樣性，降低幼兒玩索素材的機會，所以我改以用少量及適時補充素材的方式，解決此類問題，評估項目雖是標準，但我認為可以因地制宜，多了些調整的彈性。（省-1111130）

蒙特梭利教學法認為教師應提供預備好的學習環境（簡楚瑛，2016；羅文喬，2016），但 R 師發現當學習區活動期間有了不足的現象時，教師無法分身乏術得知環境的變化，這時幼兒化身為環境維護者，主動告知環境的變化並進行維護與整理時，能培養幼兒規律自主的學習態度，且 R 師認為維護學習區是需要大量的精力，但當幼兒與教師皆是教室的主人時，便能一同設置學習區環境或解決學習區問題，也間接減輕教師維護學習區環境的工作。

在這幾個月的學習區活動下，幼兒會在活動過程中，發現美勞區的素材不足，而來找老師補充素材，我認為這也是一個經營學習區的方法，因為我認為學習區不光乎只有教師進行維護與整理，當教室是全班師生共同維護時，幼兒會隨時注意教室的環境，也間接地減輕教師在學習區維護的精力，也培養幼兒學習觀察與主動維護環境的好習慣。（省-1111212）

R 師在美勞區觀察與教學過程中，對於何謂作品完整度而感到困惑，當幼兒在美勞區創作時，作品的細節並未呈現出來，R 師使用了口語引導也藉由班級團體討論提供幼兒作品細節的部份，幼兒仍然保持作品的原狀，不禁讓研究者感到掙扎，是否要繼續介入幼兒的創作，後續 R 師認為「每個人對於作品的表現都有不同的呈現方式，也不想強加作品想法在幼兒的作品裡、干涉幼兒創作的自由度，也要學習接受每位幼兒有自己的個性與想法。（省-1111228）」但 R 師還是希望能讓幼兒願意進一步精緻化

作品，在團體討論時，多加表揚學習堅持度與完整度高的幼兒，成為其他幼兒的學習楷模。

教師要求幼兒堅持作品的完整度要多高，我是要堅持讓幼兒完整作品，還是讓幼兒自由的決定作品的完整度？在當下，我其實有掙扎並在拿捏「創作自由」的度，後來想到之前讀到的文獻資料，美勞區要有自由的創作環境，當我與同儕已介入多次幼兒的創作時，幼兒依然有自己的想法，那就不再多加勉強，我也意識到這或許跟幼兒的個性有關，且我會在下次的學習區團討時，利用完整度且堅持度較高的幼兒做模範，提供幼兒學習的方向。（省-1111228）

C3 及 C4 也發生不想繼續完成作品的想法出現，我驚覺在美勞區的學習態度也是重要的一環，因為無法持之以恆的完成作品，我需要在團討時，把堅持且負責任的態度帶給幼兒，也在與地球老師討論幼兒（學習）狀況時，也認為是因為幼兒急於想分享作品，所以作品的精緻度與完成度不高。（省-1111229）

R 師歷經四個月美勞區規劃與教學的歷程，體悟到教學參考資料是支持一位初任教師教學的工具，在設計環境與教學時，應根據當時教學情境作調整與變化，而非照單全收成為標準的教學模式。另外，幼兒與教師共同維護學習區環境，能減輕教師的工作量，並且在經營美勞區活動時，也應創作自由的學習氛圍，尊重幼兒的創作想法，但也需適時的介入幼兒的創作活動，提升幼兒在美勞區活動的堅持與完整的學習態度。

R 師透過林佩蓉（2020）《幼兒園課程及教學評估表—2021 版》進行檢視美勞區環境規劃與教學，以便支持 R 師的教學設計，但 R 師也發現無法實現指標 1.3.4.3 美感的空間一層級二素材與工具依顏色分別擺放，起初會一直想達成這項指標，但釐清自身不想減少幼兒創作的多樣性，所以便視班級所需與環境限制，了解到評估內容並不一定是標準，而是參考的依據。

學習區的環境維護與規劃不只是教師的責任，也能是幼兒的學習觀察與維護環境的負責任態度，教師與幼兒共同維護與解決學習區問題，能培養幼兒規律且自主的學習態度，就如研究認為當幼兒與教師皆是教室的主人時，便能一同設置學習區環境或解決學習區問題（胡毓珊，2021；戴文青，1994）。R 師觀察到幼兒進入美勞區完成的作品完整度不高，在班級幼兒建議應再增加創作細節時，幼兒仍然保持作品的原狀，初期不禁讓 R 師感到掙扎，但後來省思應尊重幼兒的作品，就如研究認為學習區應給予幼兒自由且尊重的學習機會，相信幼兒有自我學習的能力（蕭美華，2017；蘇愛秋，2003），但 R 師也在團體討論時間，請學習堅持度告與完整度高的幼兒成為學習楷模。



第五章 結論與建議

本研究探討初任幼兒園教師規劃美勞區的歷程，並在規劃與教學過程中，一位初任幼兒園教師所遇挑戰與解決挑戰之策略，教師從中獲得的專業成長的能力。本章節共分為兩節，分別為：(一)研究結論及(二)研究建議。

第一節 研究結論

本研究為一位初任幼兒園教師美勞區實施歷程與專業成長之研究。研究場域為研究者服務的園所之幼兒園班級，研究對象為 26 位大班幼兒。本章根據研究者之研究問題進行整理與結論，研究結論共分為三項進行論述，第一部分為美勞區規劃與實施歷程，第二部分為初任幼兒園教師在美勞區教學面臨的工作挑戰與因應策略，第三部分為初任幼兒園教師在美勞區教學的專業成長。

一、 美勞區規劃與實施歷程

初任幼兒園教師在美勞區規劃與實施歷程分為(一)黏土區、(二)水彩區、(三)縫工區、(四)美勞區總體環境與非區中區活動區域進行規劃與實施歷程說明。

(一) 黏土區

初任幼兒園教師規劃黏土區與實施的歷程中，研究者為研究班級的教師，在歷時長達四個月的行動歷程，進行黏土區的規劃與實施調整，預想的行動方案為獨立成區中區、提高黏土區社會互動性、調整黏土區工具與素材的拿取動線、提供大桌面進行創作及提供幼兒有興趣的學習教材為主。第一，教師根據幼兒興趣將黏土活動變成美勞區中區。第二，發現幼兒會根據教師環境規劃的桌椅觀察進入的人數，但班級幼兒喜歡陪伴活動，且桌椅人數僅一人，故發現黏土區的操作意願降低，便請幼兒自行搬動椅子進入黏土區活動。第三，黏土區工具與素材均需考量活動過程中的拿取動線，應以較常使用的素材放靠近手邊，例如：黏土或黏土工具；使用頻率較低的物品擺放至較遠的櫃中或平臺，例如：工具書或參考繪本，能減少幼兒拿取與收納的時間，增加幼兒利於取用的便利性。第四，黏土區操作人數過多，桌面不夠使用，所以桌椅應提供兩人以上的數量，能增進幼兒社會性互動的能力，學習區硬體設備與各區與活動範圍應規劃與說明清楚使用人數，才能提供幼兒舒適的創作環境。最後，黏土區創作主題應隨著幼兒興趣更動，教師應敏銳的觀察幼兒的學習狀況，了解創作行為的背後原因，才能吸引幼兒的學習動機。

(二) 水彩區

初任幼兒園教師規劃水彩區與實施的歷程中，預想的行動方案為水彩畫架更靠近水源、提供畫紙固定夾、更換水彩主題及提供創作工具，從以上的方案發現水彩區應盡量更靠近水源，能方便幼兒取水或清洗工具。第二，畫架應提供能使幼兒獨立創作的工具，並將幼兒能自由取用的物品擺放置適合幼兒高度的位置，

例如：畫架固定夾固定在班級幼兒平均高度的位置，且幼兒能獨自將畫紙固定在畫架上的固定夾。第三，美勞區環境佈置相關藝術特色時，應先介紹相關內容，能提供幼兒對於此藝術活動有印象，並引起學習興趣，例如：介紹畫家草間彌生的一生與創作特色。最後，可利用符合幼兒視線高度的小型推車放置工具或素材，方便幼兒使用與收納。縫工區

初任幼兒園教師規劃縫工區與實施的歷程中，預想的行動方案為呈現縫工區挑戰關卡及加入刺繡框，從以上的方案發現教師環境規劃會影響幼兒同儕互動與合作，就如縫工工作盤幼兒會放置桌子中間，兩人作對面一同使用工作盤，尤其縫工活動的工具具有稀缺性，不容易透過其他工具或行為取代，所以也間接地暗示縫工工作盤的操作人數，例如：不能利用手取代針進行縫的行為；但如工具容易被其他工具或行為取代時，就需與幼兒達到環境共識，例如：粉彩畫小桌使用人數。另外，由於教師不侷限工作盤操作的方式，所以幼兒玩出不同的創作方法，而觸發教師加入新的素材或工具，例如：幼兒利用刺繡的手法操作縫工工作盤，使教師加入刺繡框方便幼兒進行刺繡活動。

(四) 美勞區總體環境與非區中區活動區域

初任幼兒園教師規劃美勞區總體環境與非區中區活動區域區與實施的歷程中，預想的行動方案為重整素材櫃與工具車、調整毛根收納方式及新增創作桌面。第一從以上的方案發現將美勞區的素材與工具整理，可以將素材進行色彩、工具功能及種類進行分類。再者，因毛根屬於易摺且長條狀的素材，在收納方面須提供能支撐形狀的收納盒，並立放在平台易於幼兒看到的視線，並且素材應收納至透明或半開放收納盒，能利於幼兒找尋與收納素材。最後，美勞區創作時桌面凌亂，應提供多個桌面讓幼兒使用，並與幼兒共同討論桌面使用人數。

二、 初任幼兒園教師在美勞區教學面臨的困境與因應策略

研究者在歷經四個月的美勞區行動研究，在美勞區教學面臨教學硬體受限或教學資源不足、全園活動繁多、班級教學共識問題、教師專業能力與思維有限等工作挑戰。教師美勞區教學面臨困境時，較常使用嘗試解決問題策略，包含閱讀相關書籍或資料、歷往教學經驗、進行自我教學省思及與協同教師取得教學共識。再者，使用尋求支持策略，包含教學素材調整及學習區教學交流與討論，最後研究者也使用自我調整策略，調整自身情緒轉化正向態度面臨。

三、 初任幼兒園教師在美勞區教學的專業成長

初任幼兒園教師在美勞區教學的專業成長分為：(一)課程設計的調整、(二)靈活轉換教師角色、(三)教師自我教育思維與態度進行說明。

(一) 課程設計的調整

初任幼兒園教師美勞區課程設計的專業成長包含美勞區工作盤與素材工具的適時調整、美勞區教學情境調整及學習區時間分配。教師在規劃美勞區工作盤時，應考慮幼兒是否能安全且獨立操作教具，減少幼兒需請教師協助或介入的頻

率，例如：拼豆素材應改為水串珠，只需使用水即可固定作品，減少教師需使用熨斗固定幼兒作品，再者，教師可善用資料夾的方式，將不同難度的挑戰關卡進行區分，使幼兒能依照自身能力有系統的進行美勞區活動。當幼兒學習區興趣低落時，應適時的加入新的素材與挑戰關卡，吸引幼兒學習動機。教師佈置美勞區環境時，能加入實體的作品，拓展幼兒的創作經驗，提供幼兒模仿與延伸作品的對象，並尊重幼兒對於作品最後的呈現方式，例如：黏土作品不想使用蛋糕盤固定，想使用透明片固定作品。學習區時間不侷限在學習區時間，而是融入在幼兒的一日作息中，例如：計畫—工作—回顧可在晨間閱讀時間進行。學習區的分享與團討方式隨班級幼兒特性進行變化與調整，滿足幼兒想分享作品的期待。

(二) 靈活轉換教師角色

研究者在進行美勞區教學過程中，了解到教師應先以觀察者的角色，瞭解幼兒的學習狀況，並結合自身的教學經驗，在適當的時機選擇介入幼兒學習活動的方式，研究者優先以介入程度較低的引導者角色為主，當幼兒的學習狀況不如預期，教師應轉換教師角色協助幼兒的學習。另外，教師應堅定自身的教學目的與立場，並非幼兒有學習困難就施以援手，而是先判斷與評估幼兒的能力後，進一步鼓勵幼兒嘗試解決問題，或是選擇合適的教學角色介入幼兒學習活動，堅定幼兒有自我學習與解決問題的能力。

(三) 教師自我教育思維與態度

體悟到教學參考資料為教師教學的參考依據工具，在環境與教學的設計與規劃時，應根據班級教學情境與限制進行調整，並非一昧的追求高層次的教學模式。讓幼兒與教師一同成為教室的主人，共同維護教式的學習環境，能減輕教師的工作量。教師在美勞區應建立自由創作的環境，尊重幼兒的創作想法，但也需適時的介入幼兒的創作，提升幼兒在創作的堅持與完整的學習態度。

第二節 研究建議

本研究根據研究行動與發現與研究結論，提出相關的研究建議，共分為兩部分進行論述。

一、 給幼兒園教師之建議

規劃美勞區環境與教學時，不只著重於起初所規劃的教學環境，而是需與幼兒共同互動而做適切的調整，兩位教師也需不斷的交流觀察與想法，方能提供適切的美勞區環境。初任幼兒園教師由於教學經驗不足，故可能面臨教學專業思維能力與思維不足的教學挑戰，但如使自己成為一位學習不間斷的終身學習者，使用積極且正向的因應策略，教學所面臨的挑戰終能一一破關。

二、 對未來研究之建議

本研究針對想要進行「初任幼兒園教師美勞區實施歷程與專業成長」的研究者，提出兩點具體建議。

(一) 可探討不同區域的學習區之探究

本研究聚焦在美勞區的行動研究，未來研究者可延續各不同學習區進行探究，以了解初任幼兒園教師在不同學習區之實施歷程的相關研究，以提供現場教師參考。

(二) 拉長研究時間

本研究歷時四個月的時間，為期一學期的行動研究，研究者認為如能完整學期進行相關研究，將能看到更完整的初任幼兒園教師進行美勞區實施的行動歷程。



參考文獻

中文文獻

- Bullard, J. (2014)。0~8 歲學習環境設計與規劃〔何素娟、吳亮慧、郭李宗文、馬怡玫、陳奕叡、羅文喬、方金鳳、劉惠君譯〕。華騰文化。(原著出版於：2014)。
- Gardner, H. (1995)。超越教化的心靈：追求理解的認知發展〔陳瓊森、汪益譯〕。遠流。(原著出版年：1991)。
- Harms, T. & Clifford, R. M. & Cryer, D. (2006)。幼兒學習環境評量表〔郭李宗文、陳淑芳譯〕。心理。(原著出版年：1998)
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2016)。高瞻幼兒教育幼教課程教學實務〔柯樹馨、鄭芳珠、吳凱琳與林佩蓉譯〕。華騰。(原著出版年：1995)。
- Kail, R. V. & Cavavaugh, J. C. (2011)。兒童認知發展 以生物、心理與社會架構探討兒童的發展〔游雅婷譯〕。洪葉。(原著出版年：2007)
- Knight, G. R. (2020)。教育哲學導論〔簡成熙譯，第4版〕。五南。(原著出版年：2008)。
- Patton, M. Q. (2008)。質的評鑑與研究〔吳芝儀、李奉儒譯，第3版〕。濤石。(原著出版年：1992)。
- Siegler, R. S. & Alibali, M. W. (2013)。兒童認知發展 概念與應用〔林美珍譯〕。心理。(原著出版年：1998)
- Usha G. (2004)。兒童認知〔羅雅芬譯〕。心理。(原著出版年：1998)
- 公立高級中等以下學校教師甄選作業要點(民國109年12月31日)修正公布。
- 朱正雄、林俊瑩(2001)。追求卓越精進的動力來源－學前教師參與專業成長活動的影響機制。臺北市立教育大學學報，42(1)，125-156。
- 江合建(2001)。杜威藝術經驗理念之實踐。教育研究期刊，7(47)，16-35。
- 江孟娟(2019)。混齡班幼兒在學習區之社會互動行為與教師介入策略研究〔未出版碩士論文〕，淡江大學。
- 江麗莉、鐘梅菁(1997)。幼稚園初任教師困擾問題之研究。新竹師院學報，10，1-22。
- 余安邦(2001)。那株紅杏不出牆？開放教育的誘惑與陷阱。應用心理研究，11，175-212。
- 阮光勛(2014)。促進質性研究的品質與可信性。國教新知，61(1)，92-102。
- 吳佳蓉(2017)。臺北市公立幼兒園初任教師工作適應及因應方式之研究〔未出版碩士論文〕，中華大學。
- 吳春滿(2009)。蒙特梭利幼稚園初任教師之工作困境與因應策略〔未出版碩士論文〕，國立臺灣師範大學。
- 吳美靜(2009)。幼兒園混齡班推動學習區教學之困境及因應方式〔未出版碩士論文〕，國立屏東大學。
- 谷瑞勉(1998)。學習教學－兩位初任幼兒教師的班級經營。屏東師院學報，11，

341-366。

- 李建彥、張德勝（2003）。國民小學初任教師工作輔導需求量表編制報告。**測驗學刊**，**50**（1），111-142。<https://doi.org/10.7108/PT.200306.0111>
- 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〔未出版碩士論文〕，國立新竹師範大學。
- 周淑惠、陳志如（1998）。幼兒園室內學習環境簡介：學習區。**國教世紀**，**179**，15-20。
- 幸曼玲（1994）。從情境認知看幼兒教育。**初等教育學刊**，**3**，165-188。
- 林女滿（2016）。彰化縣學前教師工作壓力與幸福感關係之研究〔未出版碩士論文〕，南華大學。
- 林玉珠（2016）。華德福教育模式。載於陳淑琦、羅文喬、林玉珠、郭李宗文、鄭瑞菁、谷瑞勉、許碧勳、詹文娟（編），**幼教課程模式**（第三版 3-1~3-32）。華騰。
- 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（2020）。幼兒園課程與教學品質評估表—2021 版。教育部國民及學前教育署。
- 林怡滿、李美玲、周芸頻、蔡淑君、洪慧英（2015）。幼兒園課程變革之行動研究：從傳統到學習區。**長庚科技學刊**，**22**，53-70。
- 林佳葦（2021）。鬆散素材區規劃對幼兒創造力表現影響之研究〔未出版碩士論文〕，中臺科技大學。
- 林婉玲（2016）。創造力教學融入幼兒園美勞區之行動研究〔未出版碩士論文〕，國立嘉義大學。
- 林雅婷（2019）。中班幼兒於美勞區探索表現之行動研究〔未出版碩士論文〕，國立嘉義大學。
- 卓嘉文（2018）。初任幼兒教保服務人員工作壓力、因應策略及工作滿意度之相關研究〔未出版碩士論文〕，南華大學。
- 施淑娟（2012）。輔導計畫中公立托兒所課程轉型之研究。**幼兒教育**，**306**，31-51。
- 施淑娟（2016）。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**（8），29-60。
- 胡倩瑜、臧瑩卓（2008）。協助一位幼兒園在職進修教師課程轉型之行動研究。**幼兒保育學刊**，**6**，25-45。<https://doi.org/10.6433/JCC.200808.0025>
- 胡毓珊（2021）。幼兒園學習區運作經驗之研究〔未出版碩士論文〕，國立台北教育大學。
- 洪綉榛（2019）。幼兒在鬆散素材區探索的學習歷程—以微型世界為例〔未出版碩士論文〕，國立臺北市立大學。
- 范熾文、張瑜（2008）。幼稚園教師專業成長需求與相關問題之研究。**學校行政雙月刊**，（58），94-118。<https://doi.org/10.6423/HHHC.200811.0094>

- 張弘勳、蔡淑苓、沈繡漪（2014）。學校初任教師導入訓練之研究。《學校行政雙月刊》，89，121-141。
- 張春興（2016）。《教育心理學》。東華。
- 張慈凌（2018）。《幼兒園學習區進行高瞻課程中計畫工作回顧與幼兒語言能力之行動研究》〔未出版碩士論文〕，國立臺東大學。
- 師資培育法（民國 108 年 12 月 11 日）修正公布。
<https://law.moj.gov.tw/LawClass/LawAll.aspx?PCode=H0050001>
- 陳向明（2007）。《社會科學質的研究》。五南。
- 郭李宗文（2016）。高瞻教學學前課程。載於陳淑琦、羅文喬、林玉珠、郭李宗文、鄭瑞菁、谷瑞勉、許碧勳、詹文娟（編），《幼教課程模式》（第三版 4-1~4-42）。華騰。
- 教育部（2002）。《中華民國師資培育白皮書》。教育部。
<https://depart.moe.edu.tw/ED2600/cp.aspx?n=37734BA79B67A89A&s=AF04D533FC93AA8D>
- 教育部（2014）。十二年國民基本教育課程綱要總綱。教育部。
[https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/%E8%AA%B2%E7%B6%B1/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1\(111%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%AF%A6%E6%96%BD\).pdf](https://www.k12ea.gov.tw/files/class_schema/%E8%AA%B2%E7%B6%B1/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1(111%E5%AD%B8%E5%B9%B4%E5%BA%A6%E5%AF%A6%E6%96%BD).pdf)
- 教育部（2017）。《幼兒園教保活動課程大綱》。教育部。
- 教育部（2019）。《教師法》。教育部。
<https://www.bing.com/search?q=%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%B3%95&q=n&form=QBRE&sp=1&lq=0&pq=%E6%95%99%E5%B8%AB%E6%B3%95&sc=103&sk=&cvid=2711EFF5BADE4CFEB7C7E042B3FA68&ghsh=0&ghacc=0&ghpl=>
- 陳伯璋、盧美貴（1991）。《開放教育》。師大書苑。
- 陳芷妍（2017）。《幼兒園主題課程融入學習區活動》〔未出版碩士論文〕，國立臺中教育大學。
- 陳國泰（2003）。幼兒教師的困擾問題及其因應方式之研究。《幼兒保育學刊》，1，185-213。
<https://doi.org/10.6433/JCC.200308.0185>
- 陳國泰（2006）。學習教學：一位國小初任教師教學知識成長的歷程。《彰化師大教育學報》，10，33-66。
<https://doi.org/10.6769/JENCUE.200612.0033>
- 陳韻如（2000）。《幼兒同儕互動與藝術學習之探究——以提供美勞區藝術媒材為例》〔未出版碩士論文〕，國立台南大學。
- 梁速萍（2018）。《一位初任幼兒園教師發展合宜實務信念與實踐之研究》〔未出版碩士論文〕，國立臺東大學。
- 陳淑琦（2005）。《班級角落中幼兒學習之研究》〔未出版碩士論文〕，國立臺灣師範大學。

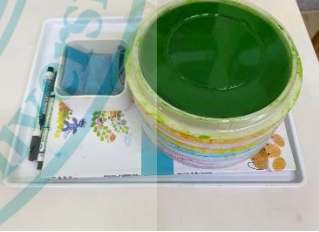
- 陳婧 (2020)。七感遊戲教養。大好書屋。
- 陳翠 (2016)。他為何成功？一位幼兒園初任教師成功經驗之探究〔未出版碩士論文〕，國立新竹教育大學。
- 湯志民 (2001)。幼兒學習環境的建構和設計原則。初等教育學刊，9，135-169。
<http://utaieir.lib.utaieir.edu.tw/dspace/handle/987654321/3931>
- 游惠茹 (2020a)。一位幼兒園教師經營美勞區之行動研究〔未出版碩士論文〕，臺北市立大學。
- 游惠茹 (2020b)。營造幼兒園美勞區的環境。幼兒教育，330，68-74。
- 楊淑貞 (2009)。幼兒在學習區中動作技能學習成效之行動研究〔未出版碩士論文〕，臺北市立教育大學。
- 趙婉娟 (2002)。走向開放式幼兒教育中——教師學習區規劃歷程之個案研究〔未出版碩士論文〕，國立新竹師範大學。
- 黃王來 (1998)。幼兒造型藝術教學——統合理論之應用。五南。
- 黃文樹 (2015)。幼兒園美感教育。獨立作家。
- 黃瑞琴 (2005)。質的教育研究方法。心理。
- 黃儒傑 (2007)。初任教師成就目標導向及其教學承諾之研究：以幼稚園教師為例。臺東大學教育學報，18 (1)，1-27。
<https://doi.org/10.6778/NTTUERJ.200706.0001>
- 葉重新 (2017)。教育研究法 (第三版)。心理。(原著出版年：2001)
- 歐用生 (1994)。提升教師行動研究的能力。研究資訊，11:2，1-6。
- 劉玉燕 (2001)。由傳統走向開放教育：佳美的經驗。應用心理研究，11，216-230。
- 鄭秀芬 (2001)。探訪「瑞吉歐」方案教學的省思。幼教資訊，128，9-14。
- 鄭宜靜 (2014)。幼兒園教師進行主題教學與學習區結合之研究〔未出版碩士論文〕，國立東華大學。
- 劉淑娟、周淑惠 (2013)。在專業發展園所中邁向開放之路——一位幼教師專業成長之探究。幼兒教育年刊，24，153-174。
- 劉豫鳳 (2009)。建構一個方案教學的理想園——義大利瑞吉歐幼兒學習環境要素之探討。幼兒教育，295，32-46。
- 鄧慧慧 (2000)。學習區。載於雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。國家教育研究院。
<https://terms.naer.edu.tw/detail/1314279/>
- 盧美貴 (2000)。福祿貝爾學校。載於雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。國家教育研究院。
<https://terms.naer.edu.tw/detail/1313208/>
- 蕭美華 (2017)。幼兒園課程發展——以學習區預設活動為例。國教新知，64 (4)，30-45。doi:10.6701/TEEJ.201712_64(4).0002
- 蕭琬尹 (2020)。幼兒園學習區 STEAM 教學歷程研究〔未出版碩士論文〕，國立屏東大學。
- 蕭湘樺 (2017)。台東縣幼兒園新手教師工作壓力與因應之探究〔未出版碩士論

- 文〕，國立臺東大學。
- 戴文青（1994）。學習環境的規劃與應用。心理。
- 謝宛蓁（2015）。台中市偏遠國小初任教師之職場經驗〔未出版碩士論文〕，國立臺中教育大學。
- 謝舒如（2016）。從單元教學到主題教學——一位幼兒園初任教師的專業成長歷程〔未出版碩士論文〕，國立臺中教育大學。
- 羅文喬（2016）。蒙特梭利教育模式。載於陳淑琦、羅文喬、林玉珠、郭李宗文、鄭瑞菁、谷瑞勉、許碧勳、詹文娟（編），**幼教課程模式**（第三版 2-1~2-24）。華騰。
- 羅寶鳳、陳麒（2020）。初任教師工作困擾、教學效能與專業表現之研究。**教育科學研究期刊**，**65**（2），37-72。 [https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65\(2\).0002](https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65(2).0002)
- 簡佳甄（2019）。美勞區使用鬆散素材提升幼兒合作之行動研究〔未出版碩士論文〕，輔仁大學。
- 簡楚瑛（2003）。幼教課程模式——理論取向與實務經驗。心理。
- 簡楚瑛（2016）。幼兒教育課程模式。心理。
- 饒見維（2003）。教師專業發展：理論與實務。五南。
- 蘇愛秋（1999/2003）。學習角與大學習區。載於簡楚瑛（主編），**幼教課程模式——理論取向與實務經驗**（55-120 頁）。心理。

英文文獻

- Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Memorial Lecture.
- Clement, M., & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial adventure? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.
- Cooper, A. (1981). Learning center: What they are and aren't. *Academic Therapy*, 16(5), 527-531
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Dewey, J. (1958). *Art as experience*. Capricorn.
- Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1988). *The creative curriculum for early childhood*. Teaching Strategies.
- Garey, C. (1982). *An early childhood program: A continuing development involving many change. The best of BES---basic educational skills project*. (ERIC ED 245 781)
- Katz, L. G. (1972) Developmental stages of preschool teachers. *Elementary School Journal*, 73, 50-54.
- Katz, L. G. (1995). *The developmental stages of teachers*. Retrieved from <http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/katz-dev-stages/>
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. Mayfield.
- Pattillo, J., & Vaughan, E. (1992). *Learning centers for chikkentered classrooms*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED344675.pdf>
- Unruh, A., & Turner, H. E. (1970). *Supervision for change and innovation*. Houghton Mifflin.
- Waldsorf, K. L., & Lynn, S. K. (2002). The early years: Mediating the organizational environment. *The Clearing House*, 75(4), 190-194.

附錄一：美勞區素材與工具

 毛線	 毛線纏繞	 毛球
 毛線手環編織	 紙串	 摺紙工具書
 串珠	 拼豆吊飾製作	 黏土與黏土工具書
 粉彩畫	 剪紙畫	 指印畫
 雞蛋盒	 保麗龍	 水果保護套

		
瓶瓶罐罐	廢棄紙張	紙盤
		
蛋糕底盤	紙板	素材盒(小型)
		
瓶蓋	繩類	紙筒
		
海綿	蓮草	塑膠花飾
		
紙盒	毛根	水彩用具
		
各式膠帶	雙面膠	彩色膠水

 口紅膠	 膠水	 打洞機
 橡皮擦	 剪刀、花邊剪刀	 白膠
 旋轉蠟筆	 油蠟筆	 粉蠟筆
 簽字筆、奇異筆	 色鉛筆	 三角鉛筆

附錄二：幼兒觀察評量表

觀察對象：	觀察日期：
教師觀察	
	

附錄三：訪談記錄表

訪談日期	
訪談對象	
訪談重點	
訪談記錄	
	

附錄四：幼兒研究同意書

家長同意書

親愛的家長，您好：

我是幸娟老師（Mica 老師），目前在國立臺東大學幼兒教育學系碩士班進修，目前正進行初任幼兒園教師美勞區規劃與專業成長之研究。主要研究目的是想了解美勞區經過教師的規劃與調整後，幼兒操作美勞區教具表現與創作能力的變化與成長。

因研究場域為班級中的美勞區，在研究過程中，會透過觀察記錄、訪談與作品照片等蒐集相關研究資料，訪談過程中會進行錄音，以便後續研究資料的整理與分析，基於個人隱私的處理，研究論文會將幼兒姓名以化名方式進行，研究資料在整理與分析過程，會與指導教授與論文審查委員作討論，研究蒐集而得的研究資料僅提供學術研究使用，不會挪為他用，並將研究資料妥善保密且不對外公開。

在研究過程中，您的孩子具有自由參與研究的權利，您也有權讓您的孩子中途退出研究，在訪談過程中，您的孩子也有權利拒絕回答任何問題，如有相關疑問，歡迎敬請詢問我或指導教授。懇請您在了解本研究目的與性質後，能同意我在班級美勞區進行此項研究，感謝您的參與和支持。

敬祝 闔家平安、健康幸福

臺東大學幼兒教育學系

指導教授 施淑娟

研究生 羅幸娟

111 年 8 月

聯絡方式 施淑娟教授 Email：elaineshih33@nttu.edu.tw

幸娟老師 電話：04-22302319 # 902

幼兒姓名：

☐ 我同意接受幼兒參與研究

☐ 我不同意幼兒參與研究

同意人：-----

附錄五：協同教師研究同意書

協同參與同意書

親愛的協同教師，您好：

我是幸娟老師，在臺東大學幼兒教育學系碩士班進修，目前正進行初任幼兒園教師美勞區規劃與專業成長之研究。

在研究過程中，會透過觀察記錄與訪談蒐集相關研究資料，基於個人隱私的處理，研究論文會以化名方式進行，研究資料在整理與分析過程，會與指導教授與論文審查委員作討論，研究蒐集而得的研究資料僅提供本研究使用，不會挪為他用，並將研究資料妥善保密且不對外公開。研究觀察與訪談過程中，若您有任何疑問，歡迎敬請詢問我或指導教授。

懇請您在了解本研究目的與性質後，能同意我與您在美勞區討論的內容與過程，將其記錄成逐字稿作為研究資料，感謝您的參與和支持。

敬祝 闔家平安、健康幸福

臺東大學幼兒教育學系

指導教授 施淑娟

研究生 羅幸娟

111 年 8 月

聯絡方式 施淑娟教授 Email：elaineshih33@nttu.edu.tw

幸娟老師 電話：04-22302319 # 902

同意人：-----