

【附件三】成果報告（此為格式範例，詳情請見[格式說明](#)；請於系統端上傳 PDF 檔）

封面 Cover Page

教育部教學實踐研究計畫成果報告

Project Report for MOE Teaching Practice Research Program

計畫編號/Project Number：

學門專案分類/Division：

計畫年度：111 年度一年期 110 年度多年期

執行期間/Funding Period：2022.08.01 - 2023.07.31

182 線古官道幸福行-在地化主題統整課程設計之教學實踐研究
幼兒園統整課程計畫與實施

計畫主持人(Principal Investigator)：蔡瓊賢

協同主持人(Co-Principal Investigator)：

執行機構及系所(Institution/Department/Program)：(學校名/系所名) 中華醫事
科技大學/幼兒保育系

成果報告公開日期：立即公開 延後公開（統一於 2025 年 7 月 31 日公開）

繳交報告日期(Report Submission Date)：2023 年 9 月 20 日

一. 本文 Content

(一) 研究動機與目的 Research Motive and Purpose

1、計畫動機

學校的課程教學需要與時俱進，幫助學生面對未來的改變。在世界經濟論壇提到第四次工業革命（2020 年）所需要的能力(OECD, 2021)，其中包含文化的理解力和創造力。亦即為了因應社會環境的快速變遷，人們除了需要具備基礎知識外，更需要擁有對自己和不同文化的理解尊重，以及創造的能力。為了培養具備上述的能力，除了專業與分科的系統學習外，整合性課程的訓練將顯得重要而關鍵。

然而，我們目前所面臨的學生是所謂的數位原住民世代，他們是在 3C 產品相當普遍的環境下成長的，媒體、網路已經成為生活當中不可或缺的部份，更有不少人是沉迷於網路的虛擬世界之中，疏離真正人際關係。由此可見，3C 彷彿是把雙面刃，一方面讓人們遠離實境，減少對周遭生活關注與理解的機會；另一方面豐富的 3C 世界，具備各式各樣的數位資料，讓人們得以搜尋找到有關生活周遭的多元資料，進而能學習瞭解，甚至是激發創意。也就是說，如何規劃運用方法讓數位原住民世代能善加利用 3C 的便利特性，來認識周圍環境的自然、文化資源是值得探討的課題。

由於申請者歷年來擔任本校幼保科課程與教學方面的講師，每年需要指導學生撰寫課程教案。由於目前幼兒園課程發展的趨勢，幼兒園教師有自編教材的實質需求。我開始面對一些教學上的挑戰，學生在五專四年級暑假至幼兒園實習兩個月返校後，其中之一的意見反映為在幼兒園現場的教學設計與執行問題。

教育部在 2016 正式頒布引導全台幼兒園課程與教學的「幼兒園教保活動課程大綱」，基本理念當中指出：

幼兒園教保活動實施時須考量幼兒的生活經驗，以統整方式實施。各領域相互交錯，學習面向彼此關聯，相互統整；各領域的能力彼此串結，環環相扣，以支持幼兒發展統合的六大核心素養，面對未來多變的社會。（教育部，2016，p. 5）

在實施通則也述明：

教保服務人員需根據幼兒的年齡、生活經驗及幼兒園的教保目標，「有系統且有目的」的規劃幼兒學習活動……須避免知識和技能的灌輸，而是在生活環境中選材，透過具體的活動，讓幼兒全面性的發展。規劃課程時重視幼兒個別發展的狀態，並以統整方式實施。p. 7(教育部，2016)

由此可見，職前教保服務人員學習根據課程目標，以統整的方式編擬和實施教保活動課程計畫實為累積未來職場的重要能力。

另外，在《幼兒教育及照顧法》第 11 條提及：教保服務實施目標其中包含建構幼兒文化認同，以及啟發幼兒關懷環境。亦即是幼兒園與家庭及社區密切配合，透過教保服務人員的引導，幼兒關懷生活環境，培養對周遭人、事、物的熱情與動力。在幼兒園裡，教保服務人員透過日常生活作息、課程與教學活動，讓幼兒能從個人、家庭、學校為起點，進而走入社區，關心周遭環境是其職責。

課程變革對於現職習慣使用坊間出版社教材的教保服務人員而言，一直以來使用出版商規劃設計好、全台各地具一致性，且事先編撰好的教材已是習以為常，上述課綱「統整性」和「在地化」精神之課程變革對現場老師是一大挑戰，也因此激發各地的幼兒園教保服務人員紛紛嘗試發展在地化課程。因此，面對幼兒保育科這群職前教保服務人員而言，在校課程學習活動中，培養其關心周遭環境，進行服務學習，藉由反思，引領學生進一步創思設

計適合幼兒園的在地化統整課程將有其必要性。

從本系五專部的課程地圖觀之，學生在五年級上學期修習「幼兒園統整課程計畫與實施」此門課程之前，於課程與教學領域所修過的課程主要為「幼兒園課程與教學導論」、「幼兒園教保活動課程設計」、「幼兒園教材教法 I」、「幼兒園教材教法 II」，相關課程為「幼兒教具製作與應用」、「幼兒教保模式」、「幼兒學習環境規劃與應用」，故學生對於規劃教學活動，撰寫教案的先備知識和經驗(pre-requisite knowledge and experience)是對於《幼兒園教保活動課程大綱》的總綱和六大領域已有學習，具備撰寫單一教學活動教案的能力，也對於幼兒園課程的特色、主題統整課程規劃有初步概念，針對學習環境規劃和製作準備適合的教具有專業實作經驗。

此外，根據美國幼兒教育協會(National Association for the Education of Young Children, 簡稱 NAEYC)提出的「適性教保實務」(Developmentally Appropriate practice)，這包含年齡適性、個別適性和社會與文化適性三面向(National Association for the Education of Young Children, 1996)，故若要設計適性的教學活動，需要具備幼兒發展的概念，學生學習此門課程時，也已經修過「人類發展學」和「幼兒發展」兩門課。

本校幼保科學生在校學習歷程會有至幼兒園與小孩互動的機會，從初期短時間的觀察、說故事、試教，到三年級有完整兩星期全天候的幼兒園見習，以及四年級暑假八週的實習，都是參與幼兒園職場的實務體驗。然而，學生實習回校後的問卷調查結果，發現學生在「教學活動規劃與實施」的專業職能自評尚需要加強；此外，無論在學生自評或雇主滿意度問卷中，UCAN 的共通職能的「創新思考」是有待加強的能力。

對照上述校務研究數據和申請者教學滿意度的分數，反思自身的教學實施和評量方式，研究者所授課程並非是所謂的「營養學分」，上課的要求和作業報告屢屢也是學生反映負荷較重的科目，因此屏除討好學生輕鬆學習而導致教學滿意度高，但實際卻欠缺相關職能的因素。仔細探究分析，學生在幼兒園實習之前，只有具備單一教案設計與實施的機會，統整性課程設計的經驗僅有分組一起腦力激盪主題網，在面對幼兒園職場實習情境時，每一個人需要自行擔負起教學規劃設計與實施，因此備感壓力。

在了解幼保科修課學生的學習先備知識和經驗後，修正規劃適合的教學方式，強化其主題統整教保活動課程的設計規劃的職能是很重要的。因應數位原住民世代的生活與周圍自然、文化環境斷裂的危機，Prensky (2010)曾指出教導數位原住民世代的學生需要的是一種夥伴(partnership)、真實(real)以及以熱情激發的動機(motivation through passion)。本計劃以學校所在地旁的 182 線自然與文化特色的為探討議題，提供機會讓學生循著清領時期的古官道，從府城至龍崎這條路線，以在地資源啟發其五感經驗為起點，藉著踏查探訪與蒐集整理這些在地的自然與文化特色，關心周遭在地環境，關注我們日常生活的文化現象與本土經驗，進而關懷生命故事，彌補教育體系偏重認知學習，忽略情感發展的弊端，展開「公民參與、服務學習」，藉由「反思引導」，引領學生從自身的經驗出發，形塑「做使人幸福的事，成為幸福的人」的正向態度，學習運用在地的自然和文化資源，設計適合幼兒發展的統整性主題的在地課程，影響幼兒、家庭和社區，進而達到培育「具在地關懷、環境倫理意識，願意貢獻社會」的未來公民。

2、教學實踐研究計畫主題及研究目的

基於上述的研究動機，本研究於幼保科五專五年級的「幼兒園統整課程計畫與實施」專業必修課程中，以學校所在區域的 182 線古官道為場域，透過學生直接感受接觸的在地經驗，搭配教育部頒布的「幼兒園教保活動課程大綱」之主題課程精神，讓幼保科學生透過明確的主題，實際經歷同理感受、發現並定義問題、搜尋相關資訊、腦力激盪創意發想、設計規劃教案、試教模擬測試的過程。因此，本研究配合幼兒保育系「以學生為本」的特色加以規畫，利用五專學制的最後一年，也就是緊接學生校外幼兒園實習結束的那一學期，透過專業必修課程強化學生尚待發展的「教學活動規劃與實施」專業職能和「創新思考」共同職

能。申請者期望以自身之前執行計畫跨領域和在地化的經驗，扮演的教師角色「傳道」、「授業」、「解惑」，除了傳遞專業知識的之外，也希望如 Prensky (2010)所言，以夥伴關係 (partnership)，引領學生進入真實的 (real) 在地場域，透過五感活動的體驗和在地真實的人事物互動歷程中，開啟新的視野，引發學生熱情激發的動機，同時也讓幼保科學生在重要職前學習階段，建構屬於個人的學習歷程，培養學生正面的價值觀與態度、學習行動技能，和累積參與行動的經驗，以便在「認識」與「行動」之間建構聯繫橋樑，藉此來啟發幼保科五專學生的創意思考，並提升幼兒園教保活動課程的設計規劃的專業職能。

總而言之，本研究以培育職前幼兒園教保員的專業知能為前提，經由課室教學活動、數位學習平台與場域實地學習妥為設計，讓職前教保服務人員遇見 182 線古官道，發揮對於鄰近學校的社區進行在地了解與關懷之意願，並聚焦探究養成職前教保服務人員的核心教學能力和創新創意職能，故本教學實踐研究的目的臚列如下：

- (1) 探討師生參與在地化主題統整性課程規劃與實施的教與學歷程。
- (2) 透過設計思考的實踐歷程，建構在地化主題統整課程教學/學習模組。
- (3) 探究經歷在地化主題統整課程教學/學習模組的學生其學習成效。

(二) 研究問題 Research Question

本研究所發展的教學活動，旨在指導修習幼保科專業必修課程的五專生，進行在地化主題統整課程設計與實施，藉以增進學生學習成效與滿意度，也令教師獲得教學專業的知能成長。本教學實踐研究問題如下：

- 1、「在地化主題統整課程設計」之教學/學習模組內容為何？
- 2、「在地化主題統整課程設計」之教學/學習模組的課程學習為何？
- 3、在地化主題統整課程設計」之教學/學習模組對職前教保服務人員的課程設計影響為何？
- 4、在地化主題統整課程設計」之教學/學習模組對職前教保服務人員的學習興趣影響為何？

(三) 文獻探討 Literature Review

本研究探究技職院校教師於「幼兒園統整課程計畫與實施」課程教與學的歷程，探析參與學生學習成效及具體產出情形，基於上述，文獻探討聚焦在釐清本計畫的主軸在地化課程、統整性課程和「182 線古官道」場域其定義和特色。另外，為了讓主題統整性課程得以設計適合幼兒園 2-6 歲孩童的創新教案，故融入設計思考的模式，期望能藉此建構在地化主題統整課程教學/學習模組。除此之外，本研究關注學生在課程實施後，學習改變的狀況，希望透過文獻探究，得以採取有系統的方式蒐集學生的學習成效。故本部分包涵了在地化課程、統整性課程、182 線古官道、設計思考及，以及 Kirkpatrick 學習成效評估模式五部分加以說明。

1、在地化課程(Localization curriculum)

(1) 在地化課程的定義與特點

在地化的範圍包含了學校情境、社區、區域及國家等，其概念是多元且相對的(武文瑛，2004)。在地化課程不侷限於某種特定的歷史傳統活動或習俗，而可以解釋為地方社群在生活脈絡中的各種具體呈現形式，並且視課程為「經驗」，在學習的歷程中是學習者經驗主動的建構者，在所有活動、操作與探索是以自發性的學習將經驗內化，在真實的生活中直接的進行(王顛婷；陳淑芳，2013；武文瑛，2004；侯雅婷，2010；黃意舒，1999)。幼兒園在地化課程有以下幾項特點：

A、幼兒的需求為起始點：鼓勵幼兒主動性，依依據幼兒所居住的主要地區和學校情境，考量幼兒的需要及興趣選擇適合的學習內容，安排合適性的教學，提供最能滿足於幼兒個別需求的課程(Eggleston 1980)。

- B、**強調統整性全方位發展**：幼兒的生活經驗是統整的，而不是分科的，課程需依據幼兒所居住的地區、學校情境、考量幼兒的發展，選擇合適教材，提供滿足幼兒需求的統整課程。
 - C、**重視與生活環境的互動性**：強調與幼兒所處的生活環境有「參與」、「互動」、「體驗」、「感受」與「認同」的精神。
 - D、**整合利用社區、人力、物力、資源**：在幼兒園的實際教學中，教師運用學校的環境特質，加入教學的課程內容並結合教師本身的專長，充份利用園內外的自然、文化等資源，發展課程活動，以貼近幼兒生活經驗發展的課程過程與結果。
- (2) 在地化課程教學方式
- A、**擴展幼兒生活經驗**：幼兒入園前帶著家庭文化及生活經驗，教師需幫助幼兒拓展經驗而非重複經驗。
 - B、**整合幼兒園、家庭與社區的教學**：在地化課程著重同儕互動與教師輔助，也強調家長參與，以及社區資源引進，將資源整合以發揮最大的效用。
 - C、**鷹架幼兒的學習**：討論在地化課程內容時，可採用對話探究法來進行教學。讓幼兒與同儕或教師互動，教師傾聽幼兒的聲音，給予幼兒充分表達自己的想法的機會，並透過對話引導幼兒的學習，此種方法有別於過去依賴坊間教材的教學形式（吳意芳，2009）。
 - D、**應用多元的直接經驗之教學策略**：包括練習、發表與討論、參觀、探索、體驗、遊戲、實作等，均以幼兒的第一手經驗為活動進行的方法。

綜合上述幼兒園在地化課程的特性和教學方式，強調在地課程可以從幼兒園出發，進而擴展至學校鄰近區域，使在地化課程成為教學的日常。從幼兒的生活經驗出發，藉由選擇在地合適的學習環境和體驗情境，提供幼兒五感體驗與情感交流的經驗，透過教師的引導，幼兒得以從被動的聆聽者轉變為主動的參與者，進而有能力落實在日常生活之中。

2、統整性課程 (Integrated curriculum)

幼兒園教保活動課程大綱指出：教保服務人員宜根據課程目標及幼兒園教育目標，以幼兒為中心，考量幼兒的年齡、生活經驗、個別差異和社會文化背景，編擬課程計畫，從在地生活中選材，設計符合幼兒的學習內容和活動，並以**統整性**的方式實施（教育部，2016）。

(1) 統整性課程的意義

統整性課程是一種課程組織，也是一種教育理念。進行課程統整必須使知識與生活結合、學校與社會聯結，讓學生體認到學習的意義。需考量學生學習、教師教學、學科知識等因素，作有機的整合，以促進有意義的學習。再者，範圍是跨越時空的，並尋找「現在與過去」（時間）、「學校與社會」（空間）及「學科與學科」（知識）的聯結，構成整合的課程（教育部 edu 教育雲，2021）。

(2) 課程統整的向度

課程統整牽涉四個主要的向度：經驗統整、社會統整、知識統整與課程設計的統整（Beane, 1997）。

A、經驗統整：

Beane (1997) 主張透過情境細節的統整，亦即組織整體概念，愈有意義、愈脈絡化、愈根植於文化、背景、後設認知及個人知識者，則愈容易被理解、學習與記憶。

B、社會統整：

在民主社會，教育提供各種不同特質與背景的學生可共同分享的教育經驗。視課程應以個人及社會議題為中心，由師生共同設計與實行，且致力於知識的統整。這這使知識容易為學生所接受，且可創造促進社會統整的課堂經驗。

C、知識統整：

解決生活問題是不分學科知識領域的。統整課程將知識置於情境中，知識變得更有意義。而這種知識的情境化使得知識更為學生所接受，尤其當這些情境與學生生活情境相連結時。對於個人及團體而言，知識是一種於生活中可以使用的動態工具，常來自於生活，且被賦予組織及使用知識的機會。

D、統整課程是課程設計

統整課程的特徵有圍繞著重要個人及社會議題與問題所組織而成；學習經驗與真實情境有關；知識是用以訴求真實情境；強調將課程經驗融入學生意義基模中，知識得以運用。此外，學生參與課程計畫亦是重要特色之一。

(3) 幼兒園統整性課程的設計要領

A、選擇適切主題：

主題的來源大多來自於幼兒的興趣與生活經驗，也可能包括：幼兒的發展需求、幼兒園的重大活動、教師和家長的興趣、非預期發生的事件、社區的文化特色、節日活動和民俗慶典、教保活動課程大綱，以及兒童文學作品等等。

B、構思選擇活動：

教保服務人員構思教學與學習可能的活動，一般較常用「畫網絡圖」(webbing)。在設計時並不必拘泥於某種形式或格式。課程學者 Beane (1997b) 提倡「主題→概念→活動」，最早是計畫開始於一個中心主題，然後藉由確認和這個主題相關的「重要想法」(big idea) 或概念，展開課程的規畫。

本計畫實施過程是以搭配《幼兒園教保課程活動大綱》的統整性課程設計方式(幸曼玲等，2018)，包括以下步驟：

A 在網絡圖的中心畫一個圓圈，寫上確定的主題名稱。

B 腦力激盪與主題相關的一些想法。

C 使用主題網將這些想法加以分類，組織成主要概念（或稱為學習重點）。

D1 構思和選擇教學與學習這些概念的可能活動。

D2 將每個活動和各領域學習指標作適切的結合。當整個主題網完成後，再次確認概念、活動和學習指標的關連程度。

E 主題概念網與學習指標的對照。

最後，再依據主題的方向進行整體學習環境的規劃，可包含主題情境布置和學習區的規劃。

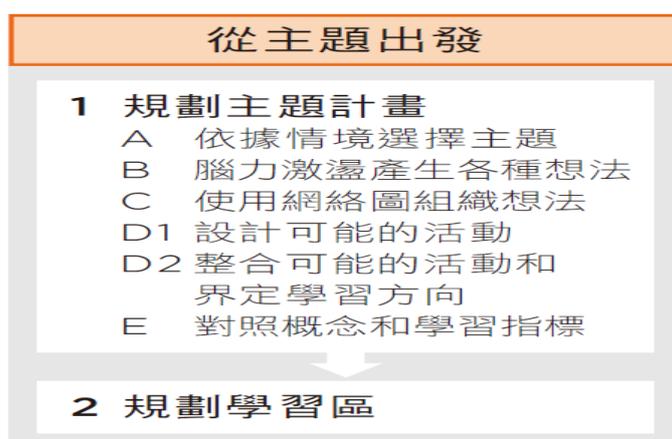


圖 1：統整性教保活動課程規劃過程圖(幸曼玲等，2018)

3、182 線古官道

台南在台灣近代史上扮演舉足輕重的角色，層層堆疊的歷史和多元的人文活動，造就府城的前世今生。大台南境內綿密的道路系統展現出這城市發展的脈絡，有無數的過往歷史，

轉角所見皆故事。沿著條條道路踏尋，可以接觸到包羅萬象的在地史、大台南多樣的城鄉風貌與文化異趣。

182 號市道橫跨台南市區和山區，其前身是循著清領時期的古官道，是臺灣府城往來關帝廟莊（今關廟）的古道，主要的功能就是將過去山林及田野間的農作物運往府城的市場販售。2018 年調整後，西起自臺南市中西區國立台南生活美學館（中華西路與府前路交叉口為起點），沿著台南市區南邊東行，經過台南市區、東門城、仁德、歸仁、關廟、龍崎等區，調整後總里程為 34.864 公里。由西而東行可發現有著明顯的不同風情。西起繁榮的台南市中西區，東迄全市人口最少的龍崎山區。這一條路串起自然和人文；這一條路連結鄉村和都市；這一條路聯繫著傳統和現代，有吸睛的景觀、揮灑的藝術、迷人的文化（許永和，2014）。

1920 年，台南廢廳置州之後，原城外的虎尾寮、竹篙厝（本校所在地旁）、後甲等地先後併入成為臺南市東區市域，聚落沿著台南關廟道向外延伸，大東門（現今東門城圓環）通往關廟興築了的手押台車軌道，軌道往西繞過城牆通往府城東市場，強化物資運送功能，支撐台南生活物資需求。二戰之後，舊府城以東區域依然扮演重要的農業生產基地；直到 1977 年啟用國道一號的仁德交流道，182 號市道即為交會道路，連結台南市區與仁德、歸仁、關廟地區，成為台南重要的交通要道，工業化與都市化慢慢改變 182 縣道沿線地景，臺南市快速逐漸往東區發展（中央研究院，2013）。

沿線著名的設施與景點包括：臺南市政府、國立臺南生活美學館、臺南司法博物館（原臺南地方法院）、台南市美術館 2 館、臺南孔廟、延平郡王祠、東門圓環、臺南基督教新樓醫院、台南神學院、臺南彌陀寺、臺灣府城大東門、臺南龍山寺、崁腳福祐清宮、仁德交流道、歸仁美學館、歸仁交流道（台 86 線）、關廟轉運站。涵蓋歷史、文化、交通、宗教、醫療、市政等多元面向的著名設施和景點。

本計畫是運用學校附近的 182 線古官道區域，運用此場域豐富的人文、歷史與自然資源，將在地元素融入課程中，讓學生學習運用在地資源進行統整性課程設計。

4、設計思考（design thinking）

創新不是無中生有，美國史丹佛大學在 2003 年創辦 Hasso Plattner 設計學院，簡稱 D. school，開啟了設計思考（Design Thinking）的思考脈絡形成歷程。設計思考並非專屬設計領域，而所謂設計泛指解決一個問題的所有程序（Vande Zande, 2007）。「設計思考」是透過從人的需求出發，透過有系列的過程創造更多的可能性。針對設計思考的過程，提出五個階段的思維模型，分別是：

(1) 階段 1：Empathize，同理思考

針對擬解決的問題，進行深度的理解。這需要邀請使用者分享相關的體驗資訊，透過理解他人參與的想法與感受，深入了解彼此的動機，進而找出未被關注的資訊。

(2) 階段 2：Define，需求定義

透過使用者分析，把先前得到的資訊統整綜合觀察，並明確的寫出一句「設計觀點（Point-of-View）簡稱，POV」來描述。所謂「設計觀點」是結合各種因素下的問題，例如：使用者是誰，我們要解決什麼問題？有哪些是不可控因素？可以運用的方法是什麼？

(3) 階段 3：Ideate，創意發想

提出問題後，開始聚焦問題思考，發想解決方案。以「腦力激盪」的方式在短時間內，針對使用者問題，提供大量的解決方案。通常會進行兩輪的發散與收斂歷程，讓解決方案可以全面地發想，在「腦力激盪」後，最後篩選出幾個核心方案。

(4) 階段 4：Prototype，模型設計

在前一階段的「腦力激盪」後，我們會需要進一步篩選出可行與適合的核心方案。讓我們運用最短的時間，製作出解決方案的模型設計。

(5) 階段 5：Test，模擬測試

測試階段可以邀請使用者來進行體驗，蒐集使用者的反饋資料，藉此找出需要調整修

正的部分。這會需要運用提問技巧，或是通過數據來進行量化分析，確認問題是否有獲得改善。

綜合上述設計思考的探究，本計畫用以進行幼兒園在地主題統整性課程教案規劃與實施的教學/學習模組如圖 2。

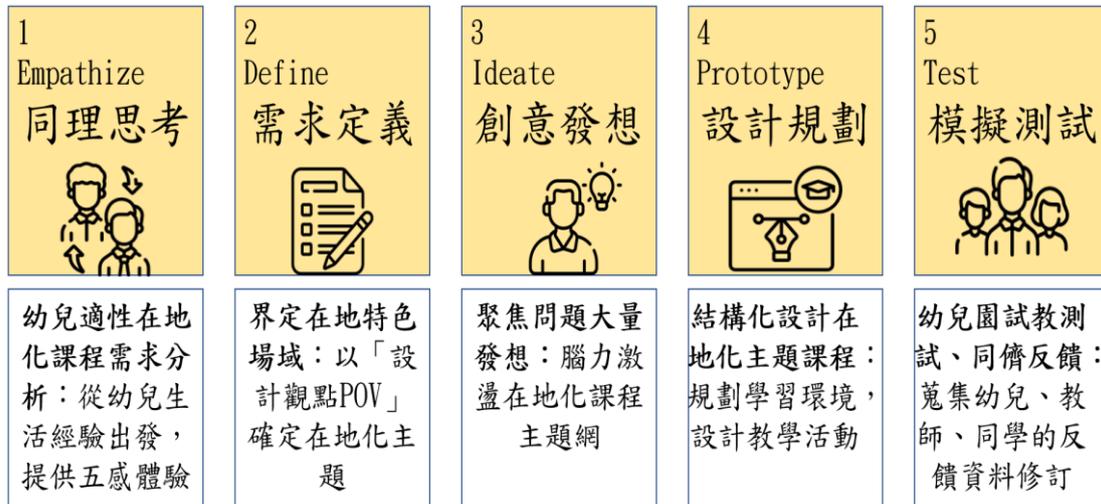


圖 2：幼兒園在地主題統整性課程教案規劃與實施的教學/學習模組

5、Kirkpatrick 學習成效評估模式

學習成效乃指學習者在學習後之表現，是指參與活動者依據評鑑指標，蒐集學習成果，評估其學習成效以決定訓練是否有效的過程(Noe, 2000)。不同的學者對於學習成效評估的看法各有特色。其中被延伸使用到高等教育和成人訓練的學習評估模式中，且持續被廣泛使用的 Don Kirkpatrick 學習成效評估模式，於 1959 年首次提出訓練成效評估的四個層級的模式(Kirkpatrick, & Kayser-Kirkpatrick, 2011)，此模式不同層級的成效評估內涵、方法皆不相同，這四層級包括：

- 第一層級-反應(reaction)：主要針對學習者對於講員、課程、教學活動和環境設備滿意度來做評估。重視學習者對學習事件的喜愛程度。提供訓練計畫的改善基礎。此外，學習者的反應（第一層級）提供了學習層級（第二層級）很重要的訊息。雖然正面的反應不代表學習的保證，不過，若是負面的反應很有可能會降低有效的學習。
- 第二層級-學習(learning)：主要在於瞭解學習者知識、技能的提升和態度的改變。著重學習的獲取程度。要評估學習是否因課程而生效，第二層次的評估通常要在課程之前進行前測，課程結束之後進行後測，這個層次的測量通常較第一層次困難且費力。
- 第三層級-行為(behavior)：主要評估學習者在課程後行為轉變的程度，意即將學習的知識運用於日常生活或實務上的程度，亦即學習遷移和應用的程度。對於許多教學者而言，這個層級的測量代表了真正評估到課程計畫的有效性。
- 第四層級-結果(result)：這是課程計畫的整體結果，主要評估學習者在學習後能增進未來工作效能。是指所預期目標成效的產生程度。

Kirkpatrick 評估模式有別於傳統評估模式，每一個較低層級的結果將會對較高層級的結果造成影響，其特色是著重於學習者學習後知識改變和發展技能、實際應用及對組織社會影響情形。本計畫將採用 Kirkpatrick 評估模式，以系統化的了解學生在歷經「在地化主題統整課程設計」教學/學習模組後，其整體學習成效，也可以針對訓練的各個層級加以評估其效果。

(四) 教學設計與規劃 Teaching Planning

本研究方法以行動研究與實踐為主軸據以發展教學活動，指導幼保科專業必修課程五專生進行在地化主題統整課程設計與實施，藉以增進學生學習成效與滿意度，也令教師獲得教學專業的知能成長。對應採取的教學設計與規劃說明，以及研究方法與實施步驟說明分別說明如下：

1、教學設計與規劃說明

(1) 教學設計與教學策略的發想

A、教學目標：搭配本計畫的「幼兒園統整課程計畫與實施」教學目標為：

- a、理解統整課程的基本概念
- b、建立統整課程的理論基礎
- c、設計在地化主題統整課程
- d、試教已規劃的幼兒園教案

B、教學活動與方法規劃

在課程實施前針對教學對象的特質和起點行為分析，釐清適合的在地場域，篩選符合學習目標之在地化五感體驗活動必要步驟。課程中，引用設計思考的概念與步驟安排不同的教學與學習活動，讓學生能在理論中奠基、在探訪中理解、在規劃中實踐、在分享中成長。所以教師的引導和活動安排的適切性是非常重要的。課程結束後以多元評量方式，評價學生的學習成效並作為之後上課改善參考之依據。以下就教學前、中、後活動步驟和策略如圖 3 分述說明之。

策略和步驟		
教學前	教學中	教學後
<ul style="list-style-type: none">• 對象分析• 場域分析• 確定教學目標• 選擇與分析符合教學目標的影片和教案• 擬定討論題目及教學策略或活動安排	<ul style="list-style-type: none">• 理論奠基：講授、小組討論與分享、短影片賞析、心智圖繪製• 探訪理解：參訪、資料蒐集與紀錄、五感體驗、訪談與構思• 規劃實踐：腦力激盪、教案設計實作• 分享成長：試教、省思與修訂、成果發表	<ul style="list-style-type: none">• 學習成效評量(多元評量)• 分析學生回饋意見

圖 3、教學策略和步驟

(2) 教學進度與規劃

本課程設計模式分成理論奠基、探訪理解、規劃實踐、分享成長四階段來規劃整學期課程，細述如下：

A、第一階段「在理論中奠基—奠基幼兒統整性課程的概念」：

在此階段建構奠定 T 型人才的「|」軸專業知識。讓學生針對當前幼兒園教學現況進行省思，並且學習掌握「幼兒園教保活動課程大綱」統整課程的基本概念，以及在地化主題統整課程設計與教學原則。

B、第二階段「在探訪中理解—探尋 182 線古官道真實風味」：

了解場域的背景知識。引領學生探訪 182 線古官道特色，藉由參訪、五感經驗體驗、訪談與資料蒐集，讓學生加以追根探源，了解其特色背後的故事或自然資源。期望透過多元的活動引發學生對在地環境覺知與敏感度，並且能讓學生對人與環境的互動有正確的價值觀。

C、第三階段「在規劃中實踐－設計在地主題統整課程教案」：

讓每位學生各挑選一個 182 線古官道特色區域，運用所蒐集的資料，設計以在地特色區域為主題的統整性課程教案。

D、第四階段「在分享中成長－展示教案設計與實施創新意涵」：

在 12 月進行幼兒園試教，以傳承 182 線古官道在地文化，以厚實學生在地化主題統整性課程規劃與實施之能力。此外，展示完整教案和試教活動影片，教案進行發表與分享。

階段	課程內容	課堂與課後活動/作業
理論奠基期	W1：課程介紹與啟動五感經驗 W2：課程統整的基本概念與理論基礎 W3：在地化主題統整課程案例討論 W4：教學卓越獎在地課程教師經驗分享(業師)	期初問卷 教師講授 小組討論與分享 觀摩優良教案學習單 短影片心得 心智圖繪製
探訪理解期	W5-6：182 線古官道實地田野踏查(業師) W7-8：五感活動體驗(業師) W9：期中學習評量	參訪 以 ORID 格式撰寫田野調查日誌 五感體驗活動學習單 資料蒐集與紀錄 訪談
規劃實踐期	W10：教學活動課程設計要領 W11：教保活動課程設計實作-選擇主題、陳述設計理念 W12：教保活動課程設計實作-發展主題網 W13：統整課程的設計實作：設計教學活動 W14：統整課程的設計實作：規劃學習環境	腦力激盪 教案設計實作：主題緣起、主題概念網、主題活動網、教案 同儕教案建議書
分享成長期	W15：幼兒園試教 W16：幼兒園試教 W17：成果分享會 W18：教案設計比賽	試教 省思與修訂 成果發表 教案比賽 同儕互評紀錄期末問卷

表 2：18 週課程內容與教學/學習活動規劃

(3) 學習評量方式

A、成績考核方式

- 期中考(10%)：統整性課程基本概念和理論基礎。
- 實作情形(30%)：包含規劃在地化主題統整課程教案、幼兒園試教，以及成果分享。
- 平時分數(60%)：包含同儕教案建議書、成果發表同儕互評紀錄、觀摩優良教案學習單、ORID 格式的田野調查日誌、五感體驗活動學習單、幼兒園統整課程短影片心得與學生出席率等。

B、學習成效評量工具

- 同儕教案建議書：為了讓修課學生相互觀摩學習，強化在地化主題統整課程設計的專業知能，故設計同儕間相互評分與建議的機制。教案設計者可再依據互評意見修正。期望藉由審視同儕教案的過程，學習以專業視角給予具體建議，並進而回饋並提升評分者自身的能力。

- b、成果發表同儕互評紀錄：以 Rubrics 評分指標建立評分的準則，作為評估學生進行「在地化主題統整課程設計與實施」成果發表的標準，分為：教案設計與幼兒連結度、教案活動設計詳細度、教案設計適性度(年齡、個別、社會與文化適性)、整體教案創新創意度、學習環境規劃符合學理和主題性、整份教案內容環環相扣程度、報告的呈現和台風表現等項目，進行 1~5 量尺的評核，並提出具體的優點以及改善建議。每個項目都明列達成的程度，這種以學習成效為基準的評估方式 (performance-base)，希望能正確反映學生的學習效果 (史美瑤，2012)。
- c、ORID 格式的田野調查日誌：O-R-I-D 有效讓對話流動，簡單又實用的提問架構，將提問分成了 4 個層次的溝通方式，讓學生在地探訪踏查有機會用對的順序，詢問對的問題，讓被討論的話題可以聚焦。ORID 的四個層次提問：O-了解客觀事實；R-喚起情緒與感受；I-詮釋意義、價值、經驗；D-找出決定、行動。透過 ORID 提問架構，記錄踏查心得、回顧發現，並內化學習(陳淑婷、林思玲(譯)，2010)。

(五) 研究設計與執行方法 Research Methodology

1、研究對象與場域：

針對南部某私立科技大學幼保系五專五年級學生，年齡約 20 歲，選修「幼兒園統整課程計畫與實施」課程的學生作為研究對象。學生先備知識為已修過課程與教學領域四門課、相關領域三門課和發展領域兩門課。此外，具備十週幼兒園實習/見習經驗。

2、研究架構

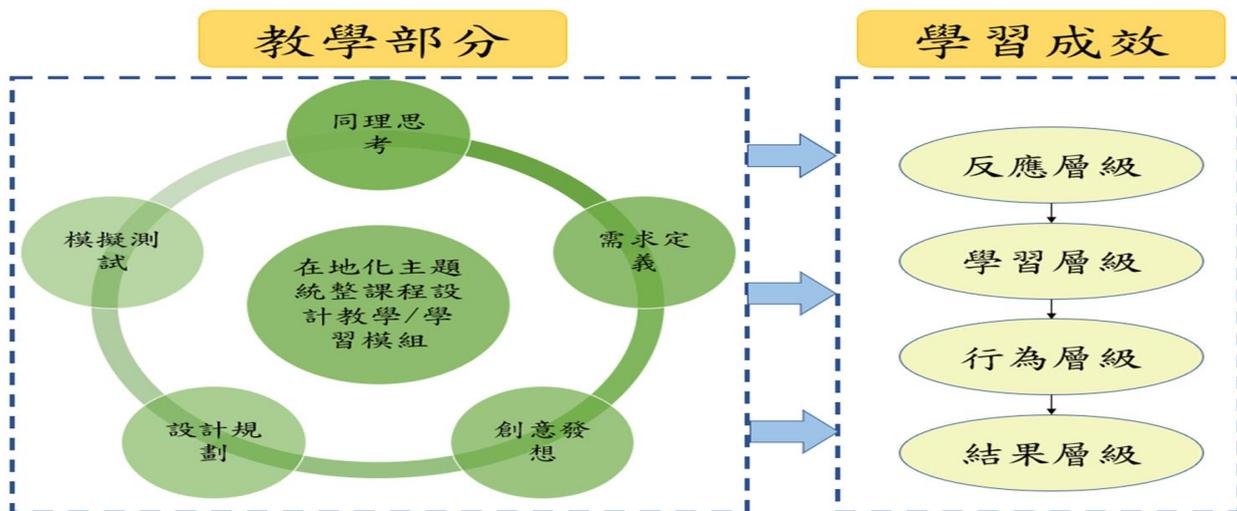


圖 4：研究架構圖

3、研究方法與工具的選擇原因：

針對研究目的與問題，陳述將採用何種研究方法及工具進行資料蒐集，以有效檢視教學研究之成效，並回應提出之研究問題。

本研究主要評估教保服務人員在接受「在地化主題統整課程設計」之教學/學習模組之後的成效。本研究植基於行動研究理念與方法，透過教學/創發/研究不斷交替辯證與持續反思前行的參與行動研究歷程，漸次開展。同時以 Kirkpatrick(2011)提出的訓練四個層級評估模式檢視學生學習成效，包含：反應層次、學習層次、行為層次、結果層次，考量較完整的學習面向，將以此模式收集量化與質化資料。這個模式的「反應層次」重視學習者對學習的喜愛程度；「學習層次」為學習者知識、情意、技能的獲取程度；「行為層次」是指學習者學習遷移和應用的程度；「結果層次」則為預期目標成效的產生程度。因此，主要的研究工具如下：

- (1) 期中和期末學生對教學滿意度問卷-引用本校發展的教學評量量表，構面包含「教材教法」、「師生互動」、「學習評量」與「學生學習」共 16 題，為 Likert-type 六點量表。
 - (2) 研究者教學日誌-研究者每次的觀察紀錄與教學反思，資料分析以 T 代稱。
 - (3) 課程學習問卷(前、後)-主要針對學生學習成效評估和教學內容與方法的回饋與建議，分析時以 Q 代稱。
 - (4) 田野調查日誌-分析以 ORID 格式撰寫的內容，資料分析以 O 代表。
 - (5) 學生組間和組內教案互評回饋-資料分析以 F 代表。
 - (6) 學習文件資料分析-學習者的作業與實作檔案，分析時以 D 代稱。
 - (7) 質性訪談：在期末對學生進行個別訪談，了解學生對於融合在地主題的統整課程設計的看法，並與學生修習課程前作比較。主要針對下面幾個焦點，資料分析以 I 代表：
 - 教學/學習模組促發的學習內容
 - 實作遭遇到的困難和克服方式
 - 教學/學習模組對課程設計的影響
 - 教學/學習模組對學習興趣的影響
 - 整體學習模組的意見
- 4、資料整理與分析：採用的資料處理與分析方法。

本研究在調查問卷完成時，問卷回收逐題校對問卷內容無缺漏後，排除無效問卷後，再將資料予以編碼。本研究資料以 SPSS 進行分析：

(1) 描述性統計(Descriptive Analysis)

描述性統計在於計算各構面的平均數、標準差，以瞭解各變項的集中程度進行描述。了解學生在這些相關變項中的一般反應。

- (2) 本研究採用 Denzin(1978)提出的三角校正 (Triangulation) 之策略來加以檢核研究資料。這包括資料來源的三角校正 (data triangulation)，在同一研究中使用多種資料來源，研究者將不同來源的資料 (不同人、時間、場合和方式如觀察和訪談) 進行比對，務求各方面資料達成一致性，才作為研究結果。這些檢核可以讓研究者從不同角度進行觀察和分析，從而提高研究結論的可靠性和有效性。希望透過多方資料蒐集以及多元的觀點檢視，並置各種觀點以開發現象的複雜本質並拓展後續的詮釋空間(蔡敏玲，2001，p. 81)，能對學生的學習經驗做出合宜的詮釋。本研究依據資料的來源，進行資料的編碼，資料依照資料取得之日期加以編碼，如 11 月 30 日的教學日誌，編以 T1130；資料源自學生則於日期編碼後加上「-數字」，如 Q0915-043，即代表 9 月 15 日的問卷，由編號 043 的學生回應。

(六) 教學暨研究成果 Teaching and Research Outcomes

1、教學過程與成果

本計畫將採用 Kirkpatrick 評估模式，以系統化的了解學生在歷經「在地化主題統整課程設計」教學/學習模組後，其整體學習成效，也可以針對訓練的各個層級加以評估其效果。

(1) 就學習成效：反應層級(滿意度_講員、課程、教學活動和環境設備

A、老師扮演【神救援】的角色_實作過程的搭鷹架討論與指導

- 一開始我們選的主題不太好發想，導致前面卡了很久，還好有老師提供的方向和建議才讓後面的進度有順一點點(Q0109-016)。
- 老師會適時到我們旁邊給予我們想法，在一次次的撰寫教案也會讓每次的內容越來越豐富(F0109-188)。

B、學習模式的多元引發學生撰寫教案的正向經驗

- 在想活動前老師帶著我們實地走訪了182線道的在地特色，讓這次的教案撰寫很順利，也變有趣了，會多了很多想法(I0113-188)。

(2) 從學習成效：學習層級(知識、技能的提升和態度的改變)

A、從Mission impossible 到 I' m possible

- 前期我一直對自己生氣，氣想不出好教案，思路通了之後就好非常多，後期我們是一次想出好幾個，這個反差讓我覺得很有意思(Q0109-674)。
- 很久沒有動腦，這次作業有難到我們。從最一開始的什麼都沒有到後來的慢慢有想法並完成，過程中很多次想放棄……完成的一瞬間有成就感(Q0109-340)。

B、幼兒主題的選擇：學生主題的選擇能將適合一般幼兒園的教學議題，融合在地化元素，不過又能屏除實施在地化課程常出現的問題，例如：過於講授式、與幼兒生活經驗無法連結的歷史、介紹特定的古蹟歷史。而是在帶領幼兒看幼兒園周遭地圖、實際走訪，進而發現182古官道所經場域有關於台南交通的特殊性(圓環、小巷小弄)，需要特別留意的交通安全等注意事項(T1223)。

學習者設計的主題名稱	在地場域的連結	聚焦議題
穿街走巷要安全	湯德章紀念公園、東門圓環	台南眾多的圓環、蜿蜒的巷弄→ <u>交通安全</u>
城の建築師	舊府城城內-台南孔廟附近	各個不同時期建築→ <u>美的感知力</u>

(3) 學習成效：行為層級(運用於日常生活或實務上的程度)

A、學習者反思調整教案的多元性

- 其實我覺得從三年級到現在五年級，我撰寫教案的能力比之前還要好，像這次的【城の建築師】活動，其實我原本是想講故事然後畫個畫就好，但之後有很認真的去找資料，才會把整個活動弄得很好(I0114-395)

B、主題選擇的困擾：在地統整又要適齡對於學生挑戰大

- 剛開始要進入是最難的沒有想法也沒有明確的目標，但有想法後就會開始有一些想法出來，但這是一個繁瑣的過程，需要投入更多的時間完善且思考(Q0109-458)
- 困難是在剛開始需想出一個主題活動，一個好的主題攸關到很多細項的部分，但要是過了這關以後，其實想法會越來越多，卡關的部分相對會減少(Q0109-386)

C、刺激學習者對周遭生活的關注

- 多逛逛自己的城市。可以先從自己的社區走起，像今天一樣逛逛小巷子，很多事物就會被發現。可以參考府城相關網站、參加解說活動。以走逛「社區、家鄉、城市」來探究我不認識的地方(O1127-331)
- 在生活周遭有很多的資源可使用，雖然可能是天天經過，卻沒有去深入瞭解，若是能夠將地方上的故事歷史融入到教學，將地方文化有趣的傳遞出去，讓更多人能夠感到這是生活，而不是只覺得是一件死板作業(O1127-692)

D、誘發學習者對於在地文化的認同

- 環境裡充斥著大量的訊息，若這些文史並非是動態的生活模樣，而只是靜態的佇立著，當我們並無刻意地停下腳步，也許就不會對腳下的這塊土地再有更深的連結。在我心中的歸屬感，原先只屬於地域性的層面，因為居住而對台南有歸屬感。但在漫遊的時刻裡，這份情感逐漸地擴展，是社會與文化的認同與生活精神的融合。(O1127-160)

E、養成學習者對五感活動的習慣：從不喜歡到生活的一部份

(4) 學習成效：結果層級(增進未來工作效能)

A、學習者思考落實於未來職場實務工作的狀況

- 這學期最令我感到有成就感的是，能夠很流暢的進行教案的設計，並且透過教師的引導能夠很清楚地發現需要調整的部分，因此在發現問題後也能迅速且輕鬆的將教案的架構修改完成。很明顯地感覺到運用策略的部分進步很多。(Q0109-160)
- 老師在課堂上的跟實際在園所裡面的老師想法跟撰寫教案的方式有所不同，出發點以及考量幼兒的方式都不相同(Q0109-458)

B、透過組間教案觀摩與回饋提升學習者評核能力

- 意見回饋從 PPT 版面製作等表面觀點進階到對於統整教案核心要素分析優缺點 (T0106、F1230、F0103、F0106)。

2、教師教學反思

歷經一學期的課程，學期初進行問卷調查，修課學生剛在幼兒園實習結束，學生在實務現場的試教經驗，感受到面對幼兒時，需要規劃適性的教學活動並實施教學。當本研究搭配「幼兒園統整課程計畫與實施」課程進行在地化主題課程規畫時，學生的回應與反饋讓研究者時有反思：

(1) 幼兒園實務現場進行主題課程的比例為何？

台灣私立幼兒園佔比近七成，學生未來進入幼兒園職場使用坊間教材機會很大。相對對於自行設計主題教案的需求，似乎具備評核主題教案優劣的能力相形重要，這將影響職前教保員在實際進入職場時，是否具備選用優良且適性教材的能力。因此，在本教學研究的執行歷程中，經過複盤加以修正微調本課程的規劃，不僅讓學生設計與實施主題統整性教案，同時也須規劃讓修課學生在聆聽其他人報告的過程，能有足夠的誘因專注於適性的幼兒園教案之核心本質，逐步累積評核教案的能力。

(2) 職前教保員在地課程主題的選擇所需時間要更長

本課程模組從第 10 週開始進行系列教案設計的流程，從場域踏查(第 5-6 週)請學習者開始思索場域與教案設計的關聯度，當第 10 週構思主題名稱和緣由，撰寫選擇主題的原因，思考此主題對幼兒的重要性，或是主題與幼兒生活經驗的連結時，學習者依然覺得整體教案設計的時間太趕。因此，未來在進行職前教保員學習規畫在地化主題統整課程時，學習者思考主題和主題緣由需提前在第 7-8 週即進行，對於後續期程的活動才不會有太大的時間壓力。

3、學生學習回饋

(1) 教學者與學習者小組焦點式互動對話的正面影響力

從順利完成修課的學習者表現和回應中可發現，許多人歷經「卡關-破關」，「沮喪-成就感」的歷程，透過師生聚焦式的討論與鷹架有助於學習者在地化主題課程規畫設計的認知、情意、技能的發展。

(2) 跟不上進度的學生中途放棄

本教學型研究搭配的課程，賦予修課學生較高的學習責任，尤其是在課程的「第三階段：在規劃中實踐—設計在地主題統整課程教案」，每一週均有設計實作進度，課堂時間需一一教學者討論。因此，就發現部分學生在自己缺課導致實作進度落後的情形下，有些積極尋求協助趕上進度，但是仍有些學生因此中途放棄，最後被當的比例略高於其他科目。

(七) 建議與省思 Recommendations and Reflections

本研究的課程設計以台南 182 線古官道周遭的在地特色為主題，在五專五年級的「幼兒園統整課程計畫與實施」的課程中，以教育部頒佈的「幼兒園教保活動課程大綱」為基礎，讓修課學生學習規劃設計在地化主題統整課程。在課程的四個階段：「理論奠基期」、「探訪理解期」、「規劃實踐期」和「分享成長期」，從一開始建立修課學生幼兒園統整性課

程的基本概念，進而引領學生實際探尋 182 線古官道真實樣貌，藉由在地參觀導覽、五感體驗活動與在地資料蒐集，讓學生追根探源，深入了解並實際接觸 182 線古官道背後的故事歷史和自然資源，並且提供五感體驗活動，讓修課學生能分析幼兒適性在地化課程的需求。當學生對於 182 線古官道在地特色更加熟悉了解後，回歸教室，設計在地主題統整課程教案。讓學生分組挑選一個 182 線特色區域，運用所蒐集的相關資源，依照設計思考的歷程，從幼兒生活經驗出發，延伸自身感受到的五感經驗活動，聚焦問題大量發想，透過師生腦力激盪在地化課程的主題網，設計具備 182 線特色，且適合幼兒的統整性課程教案，透過課堂課後師生的討論，不斷地滾動式修正教案的內容，以設計適齡適性的在地化主題教學活動。學生分組至幼兒園試教，除了傳承府城在地文化，也感受第一線幼兒對於在地化主題教學設計與實施的回應，厚實修課學生課程規劃與實施之能力。另於期末的成果會中展示教案設計，經由師生具體明確的意見回饋以精緻化學生的活動設計能力。

二. 參考文獻 References

中文部分

- 中央研究院(2013年5月29日)。臺南182縣道。地圖與遙測影像數位典藏計畫。
<http://gis.rchss.sinica.edu.tw/mapdap/?p=3561>
- 王顛婷、陳淑芳(2013)。幼兒園教師實施在地化課程之課程決定與專業成長。《幼兒保育學刊》，10，27-50。
- 史美瑤(2012)。提升學生學習成效：評估表格(Rubrics)的設計與運用。《評鑑雙月刊》，40，39-47。
- 朱春林(2019)。跨域協同教學與設計思考之行動研究：以高等教育課程為例。《雙溪教育論壇》，8，23 - 48。
- 幸曼玲等(2018)。《幼兒園教保活動課程手冊(下冊)》。教育部國民及學前教育署。
- 武文瑛(2004)。全球化與在地化概念辯證、分析與省思。《教育學苑》，6，43-58。
- 侯雅婷(2010)。《幼教師進行在地化課程之歷程研究〔未出版之碩士論文〕》。國立東華大學幼兒教育學系。
- 許永和(2014)。《遇見182-從府城到龍崎》。台南市政府文化局。
- 教育部(2016)。《幼兒園教保活動課程大綱》。教育部。
- 教育部 edu 教育雲(2021年12月1日)。《教育百科詞條名稱：統整課程》。教育部。
<https://pedia.cloud.edu.tw/Entry/WikiContent?title=%E7%B5%B1%E6%95%B4%E8%AA%B2%E7%A8%8B&search=%E7%B5%B1%E6%95%B4%E8%AA%B2%E7%A8%8B>
- 教育部統計處(2021)。《中華民國教育統計(民國109年版)》。教育部
- 章凱閔(2020年2月3日)。《少子化…幼兒園生逆勢攀升 師資缺口大》。聯合新聞網。
<https://udn.com/news/story/6885/4317548>
- 許毅璿、林建棕、張雅凌、黃琴扉、涂志銘、林怡文、李芝瑩、何慶樟、卓如吟、林宏勳、陳錦雪、黃茂在、楊茂樹、葉育瑜和蔡佩勳(2021)。《從校園環境出發的戶外教育：《走出課室外學習》》。國家教育研究院。
- 陳淑婷、林思玲(譯)(2010)。《學問：100種提問力創造200倍企業力》。開放智慧引導科技。
- 黃意舒(1999)。《幼稚教育課程發展—教師的省思與深思》。五南出版社。
- 潘世尊(2004)。行動研究的性質與未來—質、量或其它。《屏東師院學報》，20，181-216。
- 蔡敏玲(2001)。《尋找教室團體互動的節奏與變奏：教育質性研究歷程的展現》。桂冠。
- 蔡瓊賢(2020年12月9日)。《大學教師遇見職能導向課程發展：以幼兒園教保活動課程設計為例〔口頭發表〕》。109年度專業成長社群暨教學型研究成果分享會，台南市，台灣。

英文部分

- Beane, J. A. (1997). Curriculum integrated and disciplines of knowledge. *PHI DELTA KAPPA*, 76(8), 616-622.
- Boyatzis, R. E. (2009). Competencies as a Behavioral Approach to Emotional Intelligence. *Journal of Management Development*, 28(9), 749-770.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological method* (2nd ed.)
- Eggleston, J. e. (1980). *School-based curriculum development in Britain: A collection of case studies*. Routledge.
- Kirkpatrick, J., & Kayser-Kirkpatrick, W. (2011). *The Kirkpatrick four levels: A fresh look after 55 years*. Kirkpatrick Partners.

<http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Resources/Kirkpatrick%20Four%20Levels%20white%20paper.pdf>

- Lo, K., Macky, K., & Pio, E. (2015). The HR Competency Requirements for Strategic and Functional HR Practitioners. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(18), 1-21.
- Noe, R. A. (2000). Invited reaction: Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11(4), 361-365.
- OECD. (2021). *OECD Future of Education and Skills 2030*. Retrieved 12.09 from <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Vande Zande, R. (2007). Design education as community outreach and interdisciplinary study. *Journal for Learning through the Arts*, 3(1), 4-27.
- Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.