

國立屏東大學 106 學年度研究所碩士班入學考試

幼教專業閱讀理解與寫作 試題

(幼兒教育學系碩士班)

※請注意：1.本試題共四頁。

2.答案題號須標示清楚，並寫在答案卷上，否則不予計分。

一、依據教育部 106 至 109 年度中程施政計畫，有關學前教育的部分為：提供優質公共的學前教育，具體細節如下：

(1) 逐步擴大公共化教保服務

A、補助各地方政府增設公立幼兒園及非營利幼兒園，並建構政府與民間非營利團體合作機制，以擴大近便性及可及性兼具之公共化教保服務，並確保弱勢地區教保服務供應量。

B、提升教保服務人員園舍規劃專業知能，並補助公立幼兒園充實環境設備相關經費。

(2) 引導私立幼兒園改善教保服務人員勞動條件

A、辦理幼兒園基礎評鑑，確保幼兒園合法營運，保障教職員工就業基本權益。

B、獎勵提供友善職場之私立幼兒園，引領其他私立幼兒園朝友善職場邁進。

C、訂定非營利幼兒園教保服務人員薪資支給基準，提供有保障之薪資待遇福利及合理之勞動條件。

(3) 減輕家長經濟負擔提升幼兒入園機會：提供 5 歲幼兒就學輔助措施，減輕家長負擔維護幼兒受教權益。

(一) 閱讀理解：請就上列訊息，分析教育部 106 至 109 年度學前教育施政重點之利弊得失。

(15 分)

(二) 閱讀寫作：請就教育部 106 至 109 年度學前教育之施政方針，發表您的看法。(10 分)

二、以下為教育部國教署公告之訊息：

依幼照法規定，幼稚園及托兒所應於 101 年 12 月 31 日前申請改制為幼兒園。幼稚園原本較偏重教育、托兒所較偏重照顧，但改制為幼兒園後，二者均需兼具教育與照顧之功能，因此，為符應幼兒園之服務功能，二者都有再補強之處。惟為避免因激烈改革，對現場產生過大的衝擊，因此，幼照法對於該法施行前已許可設立之幼托園所及已核定之服務人員，採漸進緩和的方式辦理。凡幼照法施行前已設立之幼稚園及托兒所，於檢具設立許可證明文件及公安檢修申報合格結果通知等二項文件，即可向直轄市、縣(市)主管機關申請換發幼兒園設立許可證書，

在換發證書後，只要沒有擴充、增班、遷移、改建、增加招生人數等情形，即可以原有設施設備繼續營運；至於服務人員部分，為保障人員之權益，爰依該法施行前，各類人員應具備之資格對應轉換職稱。

(一) 閱讀理解：請就上列訊息，歸納教育部國教署對於幼稚園及托兒所改制為幼兒園的方向與作法。(15分)

(二) 閱讀寫作：請就教育部國教署的幼托改制方式，發表您的看法。(10分)

三、試摘要敘述下文(10分)並評析其內容(15分)

一位孩子誕生了！在生命最初的 60 秒內，就決定了新生兒每分鐘心跳 120 下，她以有力的哭與穩定的呼吸進入這外在的世界，當被觸摸時，她縮回雙臂與雙腿，熱切地排除萬難伸展四肢，皮膚從頭頂到腳尖都閃閃發光，她的分數是 10 分。

從誕生的那一刻開始，評量與評鑑就在我們生命中扮演一個重要角色。上述是今日全美國醫院產房經常重複上演的一幕。在生命的第一分鐘，新生兒就被觀察與評量而決定他們的阿普伽(Apgar)指數，五分鐘之後，又是另一個阿普伽指數。阿普伽指數(Apgar Scale) 是一種被廣泛用來測量新生兒生理發展的評量工具(Apgar, 1953)。共分 0 至 10 級，級數越高代表生理狀態越佳。這個指數提供一個快速有效的指標，顯示新生兒在呼吸、循環、肺功能與其他感覺動作功能是否異常，需要立即醫療處置。

在 1904 年，法國教育部長意識到需要設立一個分級系統，以協助教育人員在特殊學校招生、安置與發展教育計畫。於是，一個特別委員會在巴黎成立專責此事之研議。心理學家--阿佛列·比奈(Alfred Binet)是委員之一。在 1905 年比奈量表已發展完成並被法國學校當作教育安置工具，教育測驗運動於焉展開。

比奈量表與阿普伽指數分別代表二種不同型式的幼兒評量與評鑑。評量與評鑑的研究發展已風行多時，並在個體生命初期即已開始。近年來，對於評量與評鑑在幼教專業領域中的角色有些爭議。焦點在於 1) 究竟何種評量與評鑑才是適合幼兒的？2) 應用此種評鑑結果的適當性。大多數的爭議特別針對標準化測驗在幼教上的誤用。

雖然目前大多數爭議焦點在於標準化測驗，重要的是，不能僅只於此。評量與評鑑過程並不僅僅只是測驗與測量而已。要瞭解兒童的表現或是學業或行為能力，並非只要看看他們的測驗分數，或是與同年級或是同發展等級的其他兒童比較分數而已；重要的是，要瞭解分數背後的意義，那就是，找出影響兒童在某個特定測驗得到特定分數的原因。這在幼教更形重要，因為此階段的兒童思考方式在本質上，是與後期發展階段不同的。

幼教專業人員必須具有正確的幼兒評量與評鑑的概念，才能準確地選擇評量工具與方法。而且，在獲得評量結果之後，他們必須能夠瞭解兒童並安排適當的課程。有關幼兒評量與評鑑的議題相當複雜，適當應用(或誤用)評量與評鑑結果，會影響一位兒童或是一群兒童早期與未來教育及各項發展的方向。

四、試摘要敘述下文(10分)並闡述其對幼教的啟示(15分)

為了更廣泛地運用「方案教學」，克伯屈在他的論文〈方案教學〉(Kilpatrick, 1918)中，詳細闡述並重新定義之。他的「方案」思維是植基於杜威的經驗論，孩子是藉由在社會情境中，解決實際問題而獲得知識與經驗。他更深受愛德華·桑代克(Edward L. Thorndike)學習心理學的影響，克伯屈自己認為此影響更大於杜威 (Kilpatrick, 1918)。根據桑代克的「學習律」：一個因「喜好」獲得「滿足」的行為較一個因「強迫」而「困擾」的行為更容易重複出現。因此，克伯屈將「孩子的心理」視為學習歷程中的關鍵要素，孩子必須能夠自由決定他們想做的事，他們的動機與學習成就會促使他們追求自己的「目標」。本著如此信念，克伯屈將方案定義為「全心全意的有目標的行為」(heartly purposeful act) (Kilpatrick, 1918, p.320)，「目標」以行動的自由為前提，是不能強迫的。「如果目標消失了，老師仍要求將已開始的工作完成，那麼方案就變成一個單調無聊的工作」(Kilpatrick, 1925, p.348)。因此，克伯屈將學生的學習動機當作「方案教學」的關鍵特色，無論孩子做甚麼，只要是「有目標的」就是方案。方案主題無所不包，不一定是特定學科或學習領域，例如：勞作或建構性的工作；孩子也不一定要主動做與參與，例如：戲劇中扮演的孩子與全心全意欣賞的觀眾，皆是在進行方案的成員。他認為方案包括四階段：訂定目標(purposing)、計畫(planning)、執行(executing)與驗證(judging)，此四階段皆由孩子主導。

在 1920 年代早期，克伯屈對「方案」的想法引起大家的注意，越來越多的教師開始將「方案」定義地更廣泛。然而，此種廣義解釋卻面臨來自保守派與進步主義教育者強烈的反彈，杜威是其中較受矚目者。他反對完全偏重孩子的主導性，他認為孩子無法自行計畫方案，需要教師的協助以確保持續的學習與成長。「方案」是師生共同的計畫，不像克伯屈將它視為孩子的計畫。唯有教師說服學生放棄自發的行為，藉由遭遇困難、草擬計畫、解決問題而「完成思考」，學生才能擴展經驗，開拓教育內涵(Dewey, 1916)。他認為「方案」與其他教學法不同的地方，在於以問題解決的過程，來挑戰與發展學生的建構技巧 (Dewey, 1933)。與克伯屈不同的是，杜威強調教師輔導學生與提供方向的角色，他採用傳統「方案」的定義，強烈反對克伯屈的定義，克伯屈認為「方案」是「脫離教育混沌的唯一方法」(Dewey, 1931, p.87)，而杜威認為它只是許多教學法之一。

杜威與其他教育者的批評挫傷「方案」的受歡迎程度，在 1930 年代初期，越來越少人引用「方案」的廣義定義，即使克伯屈本人也與它保持距離，在他 1950/01/25 寫給 Abraham Flexner 的信中承認不應在 1918 年時將「全心全意的有目標的行為」的想法與傳統方案結合。在 1927 年之後，他也認為那是錯誤的，因易引起混淆而停用。而「方案」的原始、狹義的意涵在歷經這麼多年之後，仍然毫髮無傷地存留至今日。隨著美國在二十世紀初以來建立的世界強權地位，影響所及不僅只於政治與貿易，也及於教育。主要由杜威與克伯屈提倡的「方案教學」也在加拿大、阿根廷、英國、德國、印度與澳洲等地受到關注。可惜的是，在 1920 年代早期傳入俄國的「方案教學」，卻因極權統治，在 1931 年被迫畫下句點；第二次大戰後，淪為蘇聯統治的東歐國家也有相同的情形。

西歐在希特勒威權統治結束後，進入重整局面。幸運的是，恰好與東歐鄰國相反，兩次大戰間盛行的想法再度受到關注，進步主義的教學法成為教育改革的優選。在 1960 年代後期，學

生們不僅反對帝國主義、資本主義與極權主義，也反抗學術機構箝制與威權的體制，「方案」成為取代傳統講授與討論教學法的新方式，被視為一種透過探究、實作，從事跨領域的社會學習方式。此種風潮快速由大學傳至中小學，也從西歐傳至全世界，此普及全球的第三波中心卻始終在德國。德國的教育改革者兼採杜威的「民主教育」與克伯屈的「全心全意的有目標的行為」，認為只要達到自主與自我滿足需求的所有行為皆可稱為「方案」。為了解決一個實際問題，獨立的方案工作往往會影響知識與技能教學的系統性，新教育改革者研究出一種更容易分辨的教學法。在一般教學日中，教師減少方案教學的分量；但在特殊情況時，例如：國定假日與假期前，則進行理想的方案教學，持續數天至數週，在此期間完全沒有正式課程的內容。從 1980 年代開始，許多傳統教學與方案教學的爭議已趨和緩，目前努力的方向是如何將「方案」與其他更傳統教學方法相融合。