

一、 幼教議題評析（每題 25 分，共 50 分）

(一) 守護幼兒健康安全的成長是備受關注的教育議題。112 年 4 月至 5 月間臺北市幼兒園受傷事件中公立幼兒園 14 件、非營利幼兒園 5 件、私立幼兒園 9 件，皆是幼童意外跌倒、絆倒受傷。新北市幼兒園則是在 112 年 1 月至 6 月間，幼童在校園內發生運動跌倒、絆倒等意外事件有 50 件，公立幼兒園 34 件、非營利幼兒園 3 件及私立幼兒園 13 件（內容整理自 2023-06-23 聯合報、自由時報、中時新聞網）。

1. 請推論上述雙北市不同類型幼兒園（公立、非營利、私立）之幼兒受傷事件數可能代表的意義，並說明推測的理由（10 分）。
2. 當有人指出減少教保服務人員行政業務就能多一些心力照顧孩子，這是有效降低幼兒園受傷事件的方法。請說明你支持或反對這個說法的原因（5 分），以及你對於幼兒園教保服務人員行政業務的了解與教保服務人員兼任行政工作的看法（10 分）。

(二) 教育部自 110 年開始推動「學齡前 2 至 6 歲教保服務人員手語手冊編製計畫」，111 年編印《學齡前 2 至 6 歲教保服務人員手語手冊》，112 年出版《幼兒園常用詞彙手語手冊》，提升教保服務人員對臺灣手語的認識，以及增進其與聽損或低口語幼兒的溝通效能。

1. 根據幼兒發展的觀點，請說明當幼兒園教保服務人員運用手語教學分別對初次在幼兒園課堂中接觸手語的 2 歲和 5 歲聽損或低口語幼兒之可能影響（10 分）。
2. 當聽力與口語發展正常的幼兒家長表達反對意見，他們認為在普通班級內使用手語將導致其子女減少口語的正常使用情形，並讓幼兒產生改用手語表達想法的現象。請提出二個在課堂中實施手語教學的具體原則以回應家長的擔憂（10 分），並提出一個在實施手語教學前的有效親師溝通作為以供實務教師參考（5 分）。

二、 幼教專業閱讀理解與寫作(每題 25 分，共 50 分)

(一) 請摘要此文（10 分），並評析其內容（15 分）。

美國史丹福大學教育心理學家 Carol Dweck 在 2006 年提出成長型思維模式 (growth mindset) 和固定型思維模式 (fixed mindset)，成長型思維模式指的是人的天分及智能是可以透過努力而改變，而固定型思維模式則不管如何皆是固定不變。近年來受到越來越多關注，根據該理論，擁有前者成長型思維 (growth mindset) 特質的孩子相信自我能力能靠努力來精進，因而比後者固定型思維 (fixed mindset) 者更願意嘗試錯誤並從挑戰困難中成長和獲得成

功（駐紐約辦事處教育組，2016）。根據美國教育周刊研究中心針對全美幼稚園至12年級教師的調查發現，77%的人表示，他們熟悉或非常熟悉成長型思維模式，有85%的人說，他們希望在該領域有更多的專業知能（駐波士頓辦事處教育組，2016）。成長型思維模式的專家說，當學生理解到他們的才智可以透過有計畫的努力而得到改善時，他們會更願意參與學習。但是，有固定思維的學生在回應錯誤時，不太可能會訂定一個未來的改進策略。（駐波士頓辦事處教育組，2016）

Dweck、Chiu 與 Hong（1995）研究發現當人們相信智力及人格等特質是固定不變時，他們傾向相信結果，例如我考試失敗是因為我笨，反之，當人們相信特質是動態的、有延展性的、可發展的，則會少關注特質而是特定行為，例如我考試失敗是因為我的努力及策略問題。Davis（2016）指出教師應該使用成長思維模式，鼓勵學生挑戰而不是恐懼，並協助學生發展學習策略以克服困難。成長型思維模式的專家說，當學生理解到他們的才智可以透過有計畫的努力而得到改善時，他們會更願意參與學習。但是，有固定思維的學生在回應錯誤時，不太可能會訂定一個未來的改進策略。研究人員正發展一個配套的做法：鼓勵教師更深入地理解這個概念，不去壓抑學生們最初的興趣與熱度（駐波士頓辦事處教育組，2016）。因此蔡進雄（2018）認為成長型思維模式較有助於學生的學習表現。

Dweck 認為抱持成長型思維與固定型思維對於人生也會有不同的發展，她在《心態致勝：全新成功心理學》（李芳齡譯，2019）一書中提及，面對工作挫敗，為什麼有些人仍能抱持正面情緒，並持續努力不懈；有些人則選擇遲滯與逃避？乃是因不同個人抱持不同信念與心態。前者指的是具備「成長型心態」的人，樂觀看待本身所有的特質，將個人的素質視為起點，並藉由努力、累積經驗和他人的幫助而改變成長，並相信自身的能力，若遇到挑戰，則視為自我反省與成長的機會，遇到挫折不氣餒並尋求解決問題的方法，從自我反省中接受批評並掌握重要訊息；當看見他人成功時，會從他人身上獲取靈感學習新知。而「固定型心態」的人，不明白學習努力的價值，似乎相信能力是天生注定的，不喜看到別人成功和競爭的情形。

(二) 請摘要此文 (10 分)，並評析其內容 (15 分)。

在任何戶外遊戲場上幼兒的行為皆有個別差異，這些差異除受戶外遊戲場的物理條件影響外，也因幼兒經驗與背景影響產生不同程度的動作技巧，而有不同的遊戲活動產生。事實上除因不同體能發展產生不同的遊戲行為外，也深受同儕的影響。然而研究指出，動作技巧的獲得，需有具備鼓勵、教導和練習機會的物理環境（戶外遊戲場）(Gallahue, 1993)；而同儕關係的雙向交流也深受遊戲場的情境影響 (Johnson et al., 1987)。因此 Barbour (1999) 進一步以質性研究分析遊戲場設計、國小二年級學童的遊戲行為、體能能力和同儕互動之關係，發現不同遊戲場設計（傳統性、現代性、創造性、冒險性）下，所提供的器具和設備，影響不同體能程度幼兒的投入，進而影響器具的選擇和活動的方式，以及同伴的選擇與群體的組合方式，以致影響幼兒不同的動作和社會技巧發展之機會。例如在以運動功能為主的遊戲場，體能能力高的幼兒（以下簡稱 HPC）可選擇的活動較多，也因此發展體能能力的機會較多；而體能能力較低的幼兒（以下簡稱 LPC）由於缺乏技能與信心來使用器具，因此降低發展技能的機會。然而在多功能的遊戲場，HPC 幼兒與 LPC 幼兒有較多樣的活動可選擇，不但能從事發展精細動作的活動，也能選擇發展其他能力的活動；LPC 幼兒選擇固定器材的機會多，因此藉由功能遊戲得以發展體能能力。就同儕關係而言，在以運動功能為主的遊戲場，產生較多的運動遊戲，導致幼兒傾向與自己同等體能能力的友伴互動（如賽跑、追逐遊戲、踢足球）。而且男生中參與戲劇扮演活動者其體能能力較低，也因此 HPC 與 LPC 的幼兒在一起玩較為罕見。而在多功能的遊戲場，同儕的互動不單以體能能力高低為依據，因為戶外的環境支持他們運用各種不同技能，產生不同的遊戲型態。LPC 和 HPC 的幼兒常從事相同的活動，如建構活動和在妙妙屋玩扮家家酒。因此，在較多功能的遊戲場，高體能能力的幼兒能與其他不同等級體能能力的友伴互動，獲得社會技巧的機會增加。相對的，在以運動功能為主的遊戲場，幼兒較少機會與其他不同等級體能能力的友伴互動。